



Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada

Programa de Doutoramento em Ciências da Educação

Tese de Doutoramento

**A INFLUÊNCIA DA LIDERANÇA DOCENTE NA
MOTIVAÇÃO PARA APRENDIZAGEM DO ALUNO EM
SALA DE AULA. O CASO DE UMA ESCOLA DO
ALENTEJO.**

Maria de Fátima Córias Faztudo Cortes

Orientador(es) | José Lopes Cortes Verdasca
Marília Favinha

Évora 2023





Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada

Programa de Doutoramento em Ciências da Educação

Tese de Doutoramento

**A INFLUÊNCIA DA LIDERANÇA DOCENTE NA
MOTIVAÇÃO PARA APRENDIZAGEM DO ALUNO EM
SALA DE AULA. O CASO DE UMA ESCOLA DO
ALENTEJO.**

Maria de Fátima Cóias Faztudo Cortes

Orientador(es) | José Lopes Cortes Verdasca
Marília Favinha

Évora 2023



A tese de doutoramento foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor do Instituto de Investigação e Formação Avançada:

Presidente | Bravo Nico (Universidade de Évora)

Vogais | Carmen de Jesus Dores Cavaco (Universidade de Lisboa - Instituto de Educação)
José Joaquim Ferreira Matias Alves (Universidade Católica Portuguesa)
Lurdes Judite Nico (Universidade de Évora)
Luísa Maria Serrano de Carvalho (Instituto Politécnico de Portalegre)
Marília Favinha (Universidade de Évora) (Orientador)

DEDICO

À minha filha Inês

Ao meu filho Nuno

Ao meu marido Luis

À minha mãe Rosinda

À memória do meu pai António José

Aos meus amigos

AGRADECIMENTOS

Na conclusão desta etapa, que efetivamente se traduz na realização de um sonho, é o momento de agradecer a todos aqueles que me ajudaram na realização deste trabalho e aos que me apoiaram durante todo o trajeto, pois durante o percurso vários obstáculos se levantaram a nível de saúde; a caminhada foi dolorosa, mas finalmente superada...

A Deus, por me permitir chegar a este momento.

Aos meus orientadores Professor Doutor José Verdasca e Professora Doutora Marília Favinha, pela sua orientação científica, pelos seus esclarecimentos, pela sua competência, pela sua disponibilidade e por toda a ajuda prestada.

Na pessoa do Doutor Bravo Nico, diretor deste curso de doutoramento, agradeço a todos os professores que nele lecionaram, pelos seus conselhos e opiniões que foram importantes para o desenvolvimento deste projeto.

Ao Diretor do Centro Escolar de Sousel – Prof. José Mariano Lopes Copeto Galveias, pela receptividade demonstrada desde o primeiro momento em este projeto de estudo de caso lhe foi apresentado, bem como pelo auxílio aquando da aplicação dos instrumentos de recolha de dados.

Ao Eng^o. Manuel Valério - Presidente da Câmara Municipal de Sousel, por entender a minha preferência neste Doutoramento, embora as minhas funções de Técnica Superior não se enquadrem na área da educação.

Aos meus filhos Nuno e Inês, pelo incentivo e motivação ao longo desta caminhada.

Ao meu marido Luis Cortes, pela confiança, pela compreensão e apoio incondicionais.

À minha mãe Rosinda Cóias, meu porto de abrigo de todos os momentos.

Aos participantes desta pesquisa, pela disponibilidade de fornecer informações, pois sem eles não poderia concluí-la.

OBRIGADA!

RESUMO

Esta investigação centra-se no estudo da liderança docente exercida no contexto sala de aula e o seu impacto na motivação dos alunos, no âmbito do contexto educativo público português, analisando de que forma o tipo de liderança exercida pelos docentes influencia a motivação dos alunos afetando positivamente ou não a sua aprendizagem.

Deste modo, o trabalho que agora apresentamos visa ser, por um lado pioneiro no que toca aos estudos sobre os tipos de liderança em contexto sala de aula, por outro incrementar estudos sobre a influência que essa liderança tem na motivação do aluno.

Relativamente às nossas opções metodologias, adotamos o paradigma interpretativo e a abordagem mista (quali-quantitativa), tendo como modalidade da investigação o estudo de caso. Como técnica de recolha de dados na dimensão qualitativa, adotámos a entrevista semiestruturada ao diretor e na abordagem quantitativa elegemos a aplicação de questionários aos docentes e aos alunos, elaborados de forma específica para cada público-alvo.

Concluimos da análise dos dados obtidos na presente investigação, e discutidos com base na revisão da literatura já existente; que nos docentes do 3º. Ciclo do Agrupamento de Escolas de Sousel em contexto sala de aula, predomina o estilo de liderança transacional e que o perfil de liderança docente e a (des)motivação dos alunos se encontram interdependentes.

Palavras-chave:

Estilos Liderança. Docentes. Alunos. Motivação. Relação Pedagógica.

TEACHER'S LEADERSHIP INFLUENCE ON THE STUDENT'S LEARNING MOTIVACION IN THE CLASSROOM. THE CASE OF A SCHOOL IN ALENTEJO.

ABSTRACT

This investigation focuses on studying teacher's leadership in the classroom, and it's impact on students motivation, in the context of the portuguese public education system. This study analyses how diferent teacher's leadership styles may influence students's motivacion and their learning process. either positively or negatively. This way, we present you a work that intends to be pioneer, when it comes to studying this theme, while providing studies and data wich represent teachers' leadership influence on students' motivacion.

We adopted the interpretative paradigm and the mixed approach (quali-quantitative) as our metodological options, having case study as our investigation's form. The semi-structured interview was used as a data collecting technique in the qualitative dimension, by interviewing the school's principal, while questionnaires, answered by teachers and students, were used in the quantitative approach, all fine-tuned to their target market.

This investigation's data was discussed on the basis of the already existing literature. It's analysis brings us to the conclusion that the transaccional style leadership is predominant in 3º Ciclo do Agrupamento de Escolas de Sousel's teachers, and that the teacher's leadership style and student's (de)motivacion are interdependent.

Keywords:

Leadership Styles. Teachers. Students. Motivacion. Pedagogic Relationships.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	23
1ª. PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	31
I CAPÍTULO – LIDERANÇA	
1.1 – Conceito de Liderança.....	33
1.2 – Teorias de Liderança	39
1.2.1 – Teoria dos Traços de Personalidade.....	43
1.2.2 – Teoria dos Estilos de Liderança	46
1.2.3 – Teoria Transacional da Liderança.....	56
1.2.4 – Teoria Situacional ou Contingencial da Liderança	60
1.2.5 – Teoria Transformacional da Liderança	63
1.3 – Modelo de Bass e Avolio.....	65
1.3.1 – Liderança Transformacional.....	67
1.3.2 – Liderança Transacional.....	76
1.3.3 – Liderança Transformacional <i>versus</i> Liderança Transacional....	77
1.3.4 – Liderança “Laissez-faire”	82
II CAPÍTULO – MOTIVAÇÃO	83
2.1 – Conceito de Motivação.....	84
2.2 – Teorias da Motivação.....	88
2.2.1 – Teoria da Hierarquia das Necessidades de Maslow.....	94

2.2.2 – Teoria das Necessidades de Herzberg <i>ou Teoria dos dois</i> <i>fatores de Herzberg: Motivação Higiene.....</i>	100
2.2.3 – Teoria ERG <i>ou Teoria das necessidades de Alderfer.....</i>	105
2.2.4 – Teoria das Necessidades / Motivos de McClelland.....	110
III CAPÍTULO – RELAÇÃO PEDAGÓGICA.....	118
3.1 – Conceito de Relação Pedagógica.....	119
3.2 – Características da Relação Pedagógica.....	120
3.3 – A Relação Pedagógica na Sala de Aula.....	123
3.4 – A Relação Pedagógica entre Professor e Aluno.....	125
IV CAPÍTULO – LIDERANÇA E MOTIVAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR...131	
4.1 – Liderança em Contexto Escolar.....	134
4.1.1 – A Liderança do Diretor.....	136
4.1.2 – A Liderança Docente.....	139
4.1.3 – Liderança e Estilos de Liderança do Professor em Sala de Aula.....	143
4.2 – Motivação em Contexto Escolar.....	147
4.2.1 – O Papel do Docente na Motivação para a Aprendizagem.....	149
4.2.2 – O Feedback dos Professores e a Motivação dos Alunos.....	155

4.2.3 – O Reflexo da Aprendizagem Centrada no Estudante na Motivação do Aluno.....	159
2ª. PARTE – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	164
V CAPÍTULO – OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	165
5.1 – Paradigma de Investigação.....	166
5.2 – Abordagem Metodológica.....	167
5.3 – Modalidade da Investigação.....	168
5.4 – O contexto e os participantes / Retrato territorial do Concelho de Sousel.....	171
5.4.1 – A Escola onde Decorreu a Investigação.....	188
5.4.2 – Identificação da População.....	188
5.4.3 – Caracterização da Amostra.....	189
5.5 – A Recolha de Dados	189
5.5.1 – Técnicas e Fontes na Recolha de Dados.....	190
5.5.2 – Inquérito por Entrevista Semiestruturada.....	190
5.5.3 – O Inquérito por Questionário.....	194
5.5.3.1 – Especificidades do Questionário Alunos.....	196
5.5.3.2 – Especificidades do Questionário Docentes.....	199

VI CAPÍTULO – TRATAMENTO DE DADOS E DISCUSÃO DOS

RESULTADOS.....	218
6.1 – Tratamento de Dados.....	219
6.1.1 – Especificidades do Tratamento de Dados da Entrevista....	220
6.1.2 – Especificidades do Tratamento de Dados / Questionário Docentes.....	221
6.1.3 – Especificidades do Tratamento de Dados / Questionário Alunos.....	225
6.2 – Análise e Interpretação dos Resultados.....	226
6.2.1 – Entrevista ao diretor do Agrupamento.....	228
6.2.2 – Perfil da Amostra dos Docentes.....	239
6.2.2.1 – Determinação do Estilo de Liderança.....	261
6.2.3 – Perfil da Amostra dos Alunos.....	264
CONCLUSÕES.....	312
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	322

APÊNDICES

Apêndice 1 – Pedido de autorização para recolha de dados.....	(i)
Apêndice 2 – Resposta ao pedido de autorização.....	(ii)
Apêndice 3 – Retrato territorial do Município de Sousel.....	(iii)
Apêndice 4 – Guião da entrevista ao Diretor	(iv)
Apêndice 5 – Transcrição da entrevista com o Diretor	(v)
Apêndice 6 – Inquérito por questionário aos Docentes.....	(vi)
Apêndice 7 – Inquérito por questionário aos Alunos.....	(vii)

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – As Diferentes Ênfases Decorrentes dos Três Estilos de Liderança.....	50
Figura 2 – Relação entre a Liderança Transacional e Esforço dos Seguidores..	57
Figura 3 – Liderança Transformacional e Esforço Extra do Seguidor.....	76
Figura 4 – Acréscimo da Liderança Transacional através da Liderança Transformacional	81
Figura 5 – Pirâmide ou Hierarquia das Necessidades de Maslow.....	96
Figura 6 – Níveis de Necessidades de Alderfer.....	106
Figura 7 – Figura Conceptual para a Liderança dos Professores.....	140
Figura 8 – Modelo do Processo de Análise dos Dados.....	219

ÍNDICE DE FOTOS

Foto 1 – Centro Escolar de Sousel.....	177
--	-----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – População do Agrupamento Pertencente ao 3º. Ciclo.....	179
Gráfico 2 – Distribuição dos Docentes por Género.....	240
Gráfico 3 – Distribuição dos Docentes por Idade.....	241
Gráfico 4 – Habilitações Académicas dos Docentes.....	242
Gráfico 5 – Distribuição das Idades dos Aluno.....	266
Gráfico 6 – Distribuição dos Alunos por Género.....	267
Gráfico 7 – Distribuição dos Alunos por Ano Escolar.....	267
Gráfico 8 – Notas da Disciplina de Português.....	268
Gráfico 9 – Notas da Disciplina de Matemática.....	269

ÍNDICE DE MAPAS

Mapa 1 – Enquadramento Geográfico do Concelho de Sousel.....	172
Mapa 2 – Caraterização Socioeconómica do Município de Sousel.....	174

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Definições de Liderança.....	35
Quadro 2 – Marco Inicial das Abordagens da Teoria da Liderança	41
Quadro 3 – Características dos Estilos de Liderança.....	48
Quadro 4 – Características do Líder nos Diferentes Estilos de Liderança.....	51
Quadro 5 – Comparação entre os Três Estilos de Liderança.....	52
Quadro 6 – Componentes da Liderança Transformacional.....	70
Quadro 7 – Ações do Líder Transformacional.....	71
Quadro 8 – Atuação do Líder Autenticamente Transformacional.....	72
Quadro 9 – Características do Líder Autenticamente Transformacional.....	74
Quadro 10 – Componentes da Liderança Transformacional e da Transaccional.	78
Quadro 11 – Diferenças entre Liderança Transaccional e Liderança Transformacional.....	80
Quadro 12 – Autores e Correntes da Motivação.....	90
Quadro 13 – Teoria dos dois fatores de Frederick Herzberg.....	103
Quadro 14 – Comparação das Necessidades segundo Maslow e Alderfer.....	109

Quadro 15 – Comparação entre Teorias: Maslow, Herzberg, Alderfer e McClelland.....	116
Quadro 16 – Tipos de Professores (estilos de liderança e de ensino) segundo Jesuíno (2005) e Barros de Oliveira (2007).....	144
Quadro 17 – Evolução da População Residente (2001-2011).....	175
Quadro 18 – População residente (N.º) por Local de residência (Res. Preliminares Censos 2021).....	175
Quadro 19 – Evolução da População Residente (2011-2021).....	176
Quadro 20 – Número de Habitantes por Freguesia.....	177
Quadro 21 – Número de alunos matriculados no ensino básico geral e artístico, por ano letivo e ano curricular	179
Quadro 22 – Distribuição dos alunos de 3.º. Ciclo por Sexo.....	180
Quadro 23 – Taxa de Retenção ou Desistência dos Alunos do 3.º. Ciclo.....	181
Quadro 24 – Taxa de Transição/Conclusão, por nível de ensino e ciclo de estudo, em Portugal (2015/16 a 2019/20).....	183
Quadro 25 – Percursos Diretos de Sucesso: Percentagem de Alunos que Obtêm Positiva nas Provas Nacionais do 9.º ano após um Percurso sem Retenções nos 7.º e 8.º anos.....	184
Quadro 26 – Percentagem Alunos que Concluem o 3.º ciclo em Três Anos..	186

ÍNDICES DE TABELAS

Tabela 1 – Categorias dos Três Tipos de Liderança e seus Resultados.....	203
Tabela 2 – Escala do MLQ.....	210
Tabela 3 – Questionário Multifactorial de Liderança – <i>por tipo de Liderança</i> ..	211
Tabela 4 – Questionário Multifactorial de Liderança – Estrutura Fatorial.....	213
Tabela 5 – Resultados do /Alfa de Cronbach nas Dimensões do Questionário MLQ / <i>por tipo de liderança</i>	215
Tabela 6 – Resultados do Alfa de Cronbach nas Dimensões do Questionário MLQ / <i>por Questões</i>	216
Tabela 7 – Escala de Likert.....	223
Tabela 8 – Resultados do Alfa de Cronbach no Questionário MLQ Aplicado aos Docentes.....	225
Tabela 9 – Composição da Amostra.....	239
Tabela 10 – Categoria 1 – Atributos de Influência Idealizada (AI).....	243
Tabela 11 – Categoria 2 – Comportamento de Influência Idealizada (CII).....	245
Tabela 12 – Categoria 3 – Motivação Inspiracional (MI).....	247
Tabela 13 – Categoria 4 – Estimulação Intelectual (EI).....	249

Tabela 14 – Categoria 5 – Consideração Individual (CI).....	251
Tabela 15 – Categoria 6 – Recompensa Contingente (RC).....	253
Tabela 16 – Categoria 7 – Gestão por Exceção (Ativa) - (GPEA).....	256
Tabela 17 – Categoria 8 – Gestão por Exceção (Passiva) - (GPEP).....	257
Tabela 18 – Categoria 9 – <i>Laissez-faire</i> (LF).....	259
Tabela 19 – Variáveis Globais	261
Tabela 20 – Alunos Inquiridos por Género e Ano Escolar.....	265
Tabela 21 – SPSS – Total Variance Explained.....	271
Tabela 22 – Composição do fator 1 – Itens Motivação Extrínseca.....	273
Tabela 23 – Composição do fator 2 – Itens Motivação Extrínseca.....	274
Tabela 24 – Composição do fator 3 – Itens Motivação Extrínseca.....	274
Tabela 25 – Composição do fator 4 – Itens Motivação Extrínseca.....	275
Tabela 26 – Composição do fator 5 – Itens Motivação Extrínseca.....	276
Tabela 27 – Composição do fator 6 – Itens Motivação Extrínseca.....	277

Tabela 28 – SPSS – Total Variance Explaine.....	278
Tabela 29 – Composição do fator 1 – Itens Motivação Intrínseca.....	279
Tabela 30 – Composição do fator 2 – Itens Motivação Intrínseca.....	281
Tabela 31 – Composição do fator 3 – Itens Motivação Intrínseca.....	282
Tabela 32 – Composição do fator 4 – Itens Motivação Intrínseca.....	283
Tabela 33 – Composição do fator 5 – Itens Motivação Intrínseca.....	284
Tabela 34 – Composição do fator 6 – Itens Motivação Intrínseca.....	285
Tabela 35 – SPSS – Total Variance Explaine.....	286
Tabela 36 – Composição do fator 1 – Itens Feedback Eficaz.....	287
Tabela 37 – Composição do fator 2 – Itens Feedback Não Eficaz.....	289
Tabela 38 – SPSS –Escala de Motivação Extrínseca.....	291
Tabela 39 – SPSS – Escala de Motivação Intrínseca.....	292
Tabela 40 – SPSS – Escala de Feedback.....	292
Tabela 41 – Matriz de Correlações entre os Fatores das Escalas de Motivação e Feedback.....	294
Tabela 42 – Dados Motivação Extrínseca em Função da Idade.....	303

Tabela 43 – Prova Anova dos Fatores em Análise.....	305
Tabela 44 – Dados das Variáveis da Motivação Extrínseca em Função do Rendimento Académico a Matemática.....	306
Tabela 45 – Dados das Variáveis da Motivação Extrínseca em Função do Rendimento Académico a Português.....	308

SIGLÁRIO

DGEEC – Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

PORDATA – Estatísticas em Portugal

MLQ – Multifactor Leadership Questionnaire

INTRODUÇÃO

A escola como organização poderá ser vista sob diferentes olhares, diferentes imagens organizacionais que emergem da conjugação de diferentes fatores, tais como a comunicação, a cultura e o clima organizacional, neste trabalho iremos destacar a forma como uma escola se poderá modificar e alterar á luz dos diferentes tipos de líderes e/ou lideranças que a mesma possua.

Os aspectos de liderança e organizativos podem assim tornar-se preponderantes e um contributo de sucesso; o líder será um dos principais intervenientes para o processamento desta mudança organizacional.

A capacidade de exercer liderança pessoal e educacional será um dos fatores decisivos para o sucesso educativo; na organização escolar, que se quer democrática, em que a motivação e a participação de toda comunidade escolar são denominadores comuns para o alcance de bons resultados, pretende-se uma liderança assertiva e motivadora.

O conhecimento científico, designadamente ao nível das lideranças de topo, mostra-nos que o líder possui uma relevância extrema no processo educativo, e necessita ter uma visão global e estratégica da sua comunidade escolar; que lhe permita atempadamente resolver ou gerenciar os conflitos e necessidades do grupo.

A realidade do contexto educacional, e os perfis de liderança das organizações escolares, têm sido alvo de inúmeros estudos nas últimas décadas, na realidade o que predomina na literatura portuguesa são efetivamente tipos de abordagem que se dedicaram ao estudo do fenómeno da liderança das escolas e dos tipos de liderança exercidos pelos seus diretores.

No entanto ao nível das lideranças intermédias, designadamente da liderança docente, a literatura é ainda escassa, principalmente no nosso país, apesar de gradualmente ter vindo a ganhar relevo devido ao reconhecimento da importância que esta desempenha na promoção das aprendizagens dos alunos, contribuindo, para a melhoria da educação e da organização escolar. São disso exemplos as obras de autores como Lieberman & Miller, 2004; York-Barr & Duke, 2004 Danielson, 2006; Frost, 2012; Stevenson, 2012, etc.

A presente investigação abordará o tema da liderança docente, designadamente em contexto sala de aula, remete para a importância dos Estilos de Liderança e para a relação docente – discente e vice-versa; tendo como objeto de pesquisa, o perfil de liderança do professor e a sua influência na motivação do aluno, levando-o à (des)motivação e ao (des)interesse pela disciplina lecionada.

A escolha do presente tema, foi equacionada devido ao fato de se pretender investigar e compreender a interação estabelecida entre a forma como a liderança escolar é exercida em contexto sala de aula, a relação pedagógica construída e o respetivo impacto na motivação dos alunos. Por outro lado, esta pesquisa pretende ampliar o conhecimento científico relativamente à relação existente entre o professor e o aluno em contexto sala de aula; partindo da questão se o tipo de relação que se constrói e o tipo de liderança que o professor exerce, constitui ou não, um dos fatores determinantes da relação pedagógica.

Estudos mostram, que a compreensão dos aspetos relacionados com a liderança, nomeadamente a importância dos estilos de liderança dos professores é indiscutível para

o desenvolvimento da relação pedagógica em sala de aula. Na revisão de literatura existente, sobressai a ideia de vários autores que reconhecem existir, a necessidade de compreender melhor o papel do professor e a sua importância para motivação dos alunos.

A educação em Portugal, atualmente, tem caráter obrigatório; esta obrigatoriedade de permanecer na escola até à idade adulta (18 anos, ou até completar o 12º. Ano) visa a igualdade de oportunidades e a “produção” de cidadãos mais capazes; possibilitando um maior equilíbrio de classes.

A sociedade tem vindo, progressivamente, a atribuir à escola todas as missões, sendo efetivamente a aprendizagem, a sua principal função. A educação sofreu profundas alterações, o indivíduo emancipou-se e a escola tende hoje a apresentar um propósito cívico partilhável por todos os cidadãos e em igualdade de oportunidades; estará subjacente a ideia de globalização na organização do sistema educativo, providenciando uma sociedade intercultural, multicultural e justa, mas com a responsabilização social do indivíduo.

Na mesma ideologia a educação formal, tem gradualmente vindo a “obrigar” os jovens a permanecerem nas escolas até mais tarde; tornou-se obrigatória a sua permanência no sistema educativo, quer pretendam ou não estudar, gostem ou não; esta obrigatoriedade origina enormes gastos ao erário público e não parece surtir efeitos práticos já que a indisciplina e a desmotivação daqueles que só por obrigação frequentam a escola, está na ordem do dia.

Consideramos de especial relevância este estudo para que contribua na investigação de formas de contrariar a desmotivação escolar; necessitamos hoje, nesta era da globalização e das novas tecnologias, de métodos e técnicas que nos permitam motivar o estudante a “redescobrir” a escola, e o prazer de adquirir novos conhecimentos. Pretende-se que esta investigação, e os seus resultados possam concorrer para um conhecimento científico desta realidade, e, contribuir para o alcance de uma relação pedagógica de excelência.

O nosso objetivo geral será o de analisar os estilos de liderança docente e as suas interações na relação pedagógica, em sala de aula; a nível dos objetivos específicos pretendemos identificar que estilo de liderança docente é o dominante; descrever a relação pedagógica que se estabelece face ao estilo de liderança existente e compreender de que forma o perfil de liderança do professor, em contexto sala de aula, contribui para uma relação pedagógica motivadora e influencia a motivação do aluno, levando-o à (des)motivação e ao (des)interesse pela disciplina lecionada.

Deste modo, questionamo-nos - Como é que o estilo de liderança do professor, em contexto sala de aula, contribui para uma relação pedagógica motivadora? – Para que sobre este problema seja passível de obter conhecimento, existem questões sobre as quais será necessário investigar, designadamente:

- Será que, o estilo de liderança do professor, em contexto sala de aula, é um fator determinante na aprendizagem do aluno?

- Como é que, a motivação contribui para o processo de aprendizagem?

- Será que o perfil de liderança do professor, em contexto sala de aula, influencia a motivação do aluno, levando-o à (des)motivação e ao (des)interesse pela disciplina lecionada?

Assim, a título de caracterização do nosso estudo, referir que pretendemos investigar que estilos de liderança docente existem, como estes podem ser determinantes e um contributo para a construção da relação pedagógica e para a motivação do aluno.

Faremos uma abordagem, aos aspectos da liderança e ao tipo de líder em contexto sala de aula - o Professor líder - enquanto factor preponderante na relação docente – discente.

A nível metodológico, na nossa investigação adotamos o paradigma interpretativo numa abordagem mista (quali-quantitativa), tendo por modalidade da investigação o estudo de caso, por considerarmos que seria o método que melhor se adequava á realidade que pretendemos conhecer. Como técnicas de recolha de dados e sob a dimensão qualitativa, utilizámos o inquérito por entrevista semiestruturada ao diretor. A abordagem quantitativa efetuou-se através da aplicação de questionários aos docentes e aos alunos, elaborados criteriosamente para cada grupo; com o objetivo de estudar, por um lado, os estilos de liderança adotados no contexto sala de aula e por outro investigar a influência do tipo de liderança na motivação do aluno, dado esta técnica se centrar na objetividade e os seus resultados poderem ser quantificados.

Estruturalmente, esta tese, encontra-se organizada em 2 partes, composta por 6 capítulos:

1- Na primeira parte da tese inserem-se 4 capítulos onde se apresenta o enquadramento teórico dos fenómenos em estudo e que consideramos pertinentes para o presente estudo de caso.

2- Iniciamos a segunda parte com um retrato territorial do Concelho de Sousel, pretendendo-se desta forma efetuar um enquadramento administrativo, demográfico e geográfico da escola alvo deste estudo; em seguida os restantes 2 capítulos, são compostos pela explicação da metodologia utilizada, pela análise e discussão dos resultados e finalmente pelas conclusões do estudo.

Na primeira parte desta tese, encontra-se o enquadramento teórico onde é efetuada a apresentação das várias temáticas em estudo. O primeiro capítulo aborda o tema da liderança e das várias definições existentes sobre a mesma, bem como das teorias que integram este conceito. O segundo capítulo foi atribuído à definição concetual da motivação e a algumas das teorias que a compõem, selecionadas de entre muitas das existentes na literatura por se relacionarem mais com a motivação em sentido geral e não empresarial. Os terceiro e quarto capítulos abordam, respetivamente, os temas da relação pedagógica e da liderança e motivação em contexto escolar, por considerarmos que são fatores preponderantes a equacionar neste estudo de caso.

Relativamente à metodologia da investigação, insere-se na segunda parte deste estudo de caso, designadamente no quinto e sexto capítulo. No quinto capítulo apresentamos as opções metodológicas da presente investigação, explicando pormenorizadamente cada uma delas. Finalmente, no sexto e último capítulo da tese apresentamos a análise, tratamento de dados e discussão dos resultados obtidos.

As conclusões são apresentadas no final, onde serão também abordadas as limitações da presente investigação e recomendações para futuras investigações sobre lideranças em contexto sala de aula e a sua repercussão na motivação dos alunos.

1ª. PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

I

CAPÍTULO

LIDERANÇA

1.1 – CONCEITO DE LIDERANÇA

Processo de influência no qual alguns indivíduos estimulam o movimento de um grupo em direção a um objetivo comum.

A palavra liderança, segundo o dicionário Priberam da Língua Portuguesa significa: “comando; direção; hegemonia” e “traço, a característica determinante da essência ou da natureza de um ser ou coisa; carácter, qualidade”.

Leithwood, et al. (1999) afirma que até hoje não existe uma definição consensual para o conceito de liderança, 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" (Leithwoo et al, 2003, p.7).

Existem múltiplas definições para a liderança, no entanto, é possível encontrar dois elementos comuns em todas elas: por um lado é um fenómeno de grupo e, por outro, envolve um conjunto de influências interpessoais e recíprocas, exercidas num determinado contexto através de um processo de comunicação humana com vista à obtenção de determinados objetivos específicos. Estudos mostram a evidência de uma noção comum, de que o líder necessita possuir habilidades, que, por exemplo, lhe confirmam conhecimento, bom relacionamento, inteligência, equilíbrio emocional, entre outros aspetos, para que aqueles que lidera se sintam confiantes e mantenham níveis satisfatórios de coesão grupal, tudo isto envolvendo assim uma questão de mutualidade.

A liderança é um conceito que tem sido alvo de muitos estudos no contexto das ciências sociais e humanas, merecendo uma especial atenção no âmbito da Teoria

Organizacional, sendo uma temática que já acumula mais de um século de pesquisas científicas.

De acordo com as investigações sobre o tema, existe consenso sobre o facto de existirem elementos essenciais que caracterizam a liderança, tais como envolver um processo de influência e de interação na prossecução de metas ou objetivos visando, a promoção de transformação em um determinado contexto social.

Ao efetuarmos revisão de literatura sobre liderança, evidencia-se uma noção comum, de que o líder necessita possuir habilidades, que, por exemplo, lhe confirmam conhecimento; bom relacionamento, inteligência, equilíbrio emocional, entre outros aspetos, para que aqueles que lidera se sintam confiantes e mantenham níveis satisfatórios de coesão grupal, tudo isto envolvendo assim uma questão de mutualidade. Segundo Chiavenato (1992, p. 138) “o líder deve ser capaz, os seguidores devem ter vontade”.

O tema liderança em geral, há muito tempo que tem sido investigado, por isso justifica-se a apresentação de variadas abordagens e definições; pese embora o conceito continuar em constante evolução, existem já uma multiplicidade de conceções; de seguida apresenta-se quadro síntese com algumas das definições de liderança para que possamos comparar que embora alguns anos as separem, são idênticas na essência.

Quadro 1 – Definições de Liderança
(Organizado cronologicamente de forma inversa)

<p>✓ Processo de influência através do qual o líder gera grandes mudanças e assunções dos seguidores, levando-os a comprometerem-se entusiasticamente com objetivos e missão da organização.</p>	<p style="text-align: center;">Martins (2010)</p>
<p>✓ Capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar outros a contribuírem para a eficácia e o sucesso das organizações de que são membros.</p>	<p style="text-align: center;">Cunha e Rego (2009)</p>
<p>✓ Capacidade para influenciar outros, libertando o poder e o potencial dos indivíduos e das organizações para alcançar o bem superior.</p>	<p style="text-align: center;">Blanchard (2007/2013)</p>
<p>✓ Conquistar pessoas, envolvê-las de forma que coloquem coração, mente, espírito, criatividade e excelência a serviço de um objetivo.</p>	<p style="text-align: center;">Hunter (2006)</p>
<p>✓ Processo de influência que afeta a interpretação dos eventos pelos seguidores, a escolha dos objetivos para a organização ou grupo, a organização das atividades para o alcance dos objetivos, a motivação dos seguidores para cumprir os objetivos, a manutenção das relações de cooperação e do espírito da equipa, a obtenção de apoio e cooperação das pessoas exteriores ao grupo ou organização.</p>	<p style="text-align: center;">Yukl (2002)</p>
<p>✓ O processo de influenciar outros de modo a conseguir que eles façam o que o líder quer que seja feito (...).</p>	<p style="text-align: center;">Teixeira (2001)</p>

<p>✓ Liderança pode ser entendida como uma transação entre um líder e seus seguidores com a finalidade de atingir um objetivo ou sonho. Uma ressonância existe entre líderes e seguidores que faz deles aliados em abraçar uma causa comum.</p>	<p>Bennis (1999)</p>
<p>✓ A liderança é a arte de mobilizar os outros para que queiram lutar por aspirações compartilhadas; o que constitui um conceito no qual se destaca a palavra “querer”, pois o que leva as pessoas a fazerem alguma coisa não é uma tarefa relativamente simples. Para se sentir a real essência da liderança, pergunta-se: O que é necessário para que as pessoas queiram se engajar em uma organização de forma “voluntária”? O que precisa ser feito para que as pessoas apresentem um desempenho de alto nível? O que você pode fazer para que as pessoas permaneçam leais à organização? Existe uma diferença entre obter apoio e ordenar, com os verdadeiros líderes mantendo a credibilidade em consequência de suas ações – ao desafiar, inspirar, permitir, guiar e encorajar.</p>	<p>kouser; Posner (1997)</p>
<p>✓ Processo de levar um grupo a agir de acordo com os objetivos do líder ou propósitos partilhados.</p>	<p>Sergiovanni (1996/2004)</p>
<p>✓ A liderança é como a beleza: difícil de definir, mas fácil de reconhecer.</p>	<p>Bennis (1996)</p>
<p>✓ Liderança como influência, baseado na capacidade de um indivíduo de obter seguidores para aquilo que ele almeja.</p>	<p>Bergamini (1994)</p>
<p>✓ Capacidade de assegurar o cumprimento dos objetivos, com uma autoridade funcional e uma competência específica.</p>	<p>Barroso (1990)</p>

<p>✓ Interação entre dois ou mais elementos de um grupo que geralmente envolve uma estruturação ou reestruturação da situação e das percepções ou expectativas dos membros.</p>	<p>Bass (1990)</p>
<p>✓ Poder exercido sobre os outros e que permite a um indivíduo fazer certas coisas, obtê-las dos outros e realizar aquilo que por si só nunca poderia alcançar.</p>	<p>Fielder (1967)</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Muito já foi escrito sobre diferentes tipos de líder e liderança, em “Liderar numa cultura de mudança” descreve-se o que se espera de um líder: “Exigimos que os líderes resolvam, ou pelo menos sejam capazes de gerir uma multiplicidade de problemas interligados que podem degenerar em crises, sem qualquer aviso prévio (...)” (Fullan, 2003, p. 138).

Liderança também é definida como: “a arte de mobilizar os outros para que estes queiram lutar por aspirações compartilhadas” (Kouzes & Posner, 1997, p. 97). Uma palavra se destaca nesta definição - querer; sem esta palavra o significado de liderança seria alterado, provocando conseqüentemente o desaparecimento de conceitos como escolha, motivação e aspirações; os líderes que possuem a arte de mobilizar os seus liderados mantêm a credibilidade em conseqüência das suas próprias ações – inspirando, motivando, guiando e encorajando aqueles que lideram.

Relativamente à definição conceptual de liderança, Bass e Bass (2008, p. 11) referem que, existem tantas definições de liderança quanto pessoas que a tentarem

definir. Existem, no entanto, muitos pontos em comum nas várias definições de liderança, sendo definida normalmente como um processo de influência sobre o comportamento de uma ou mais pessoas com vista ao cumprimento de objetivos.

Retemos, das várias definições existentes na literatura, que liderança, será a capacidade que o líder possui para influenciar pessoas a trabalharem eficazmente para atingir os objetivos identificados, como sendo para o bem comum. Assim, embora a liderança possa ser interpretada de múltiplas formas, todas possuem um denominador comum, ou seja, um bom líder necessita ter a capacidade de influenciar pessoas, através de suas habilidades adquiridas para que elas executem as tarefas que o líder espera delas.

Entre os anos 1920 e 1940 a abordagem da liderança assentou na premissa de que o líder possui um conjunto particular de características (traços, carácter ou aptidões) de personalidade inatas. Na revisão da literatura que efetuamos, verificámos que são atribuídas ao líder atitudes/capacidades como por exemplo: otimista, motivado, participativo, ter espírito de equipa, saber delegar tarefas, etc.

A partir dos anos 1940 e até aos anos 1960, a investigação continuou a centrar-se na tentativa de encontrar o perfil de um líder universal, mas partindo da observação do comportamento de indivíduos no exercício de funções.

Alguns autores consideravam que o líder já nascia líder e que a liderança não poderia ser ensinada; mas ao longo dos anos verificou-se que a liderança pode ser ensinada e que o líder possui uma influência direta na equipe.

Assim, a liderança, enquanto conceito alvo de estudo evoluiu historicamente em etapas correspondentes a um determinado período; cada uma dessas etapas indica uma transformação de enfoque e não o fim das anteriores.

Considerando que existem vários conceitos de liderança, este trabalho pretende direcionar o seu enfoque nos tipos de liderança baseados no modelo de Bass e Avolio (2004).

1.2 – TEORIAS DE LIDERANÇA

À medida que o interesse pelos diferentes tipos de liderança e suas consequências aumentou ao longo do tempo, foram criadas várias teorias sobre a liderança para tentar explicar, como e porquê certas pessoas se tornam grandes líderes.

O tema da liderança tem estado presente ao longo da história da humanidade, mas o aparecimento de teorias sobre o mesmo é algo mais recente, designadamente se nos referirmos às teorias mais formais, tendo a primeira metade do século XX sido um marco nesse sentido, como podemos verificar na vasta literatura existente.

Na evolução do pensamento acerca do constructo da liderança e para explicar a influência do superior sob os subordinados, foram desenvolvidas várias teorias sobre a liderança, agrupadas por tipo de abordagem:

- Abordagem da Personalidade – *Teoria dos traços de Personalidade*
- Abordagem Comportamental – *Teoria sobre estilos de liderança*

- Abordagem Transacional
- Abordagem Situacional ou Contingencial e
- Abordagem Transformacional

Nesta sequência, as principais teorias da liderança foram agrupadas em três grandes grupos, por tipo de abordagem:

- ✓ **Teoria dos Traços** ou Características dos Líderes,
- ✓ **Teorias Comportamentais** e,
- ✓ **Teorias Situacionais** ou Contingenciais de Liderança.

Apresentamos de seguida, quadro resumo do marco inicial das abordagens da teoria da liderança, principais teóricos e respetivas características.

Quadro 2 – Marco Inicial das Abordagens da Teoria da Liderança

Marco Inicial	Abordagem	Autor/ Principais Teóricos	Teoria	Característica
1935	Personalidade	Gordon Allport	Teoria dos Traços	Procura mensurar as características da personalidade de líderes de sucesso e compará-las com as de pessoas comuns ou líderes ineficazes.
1939	Comportamental	White e Lippitt	Teoria dos estilos de Liderança	Deixa de enfatizar as características inatas de personalidade, para enfatizar os comportamentos necessários ao exercício da liderança.
1978	Transacional	Burns	Teoria Transacional	Caracterizada como um processo de troca entre líderes e liderados. A liderança ocorre através da recompensa, os liderados recebem dos seus líderes desejos específicos: promoção, viagem e salário.

1986	Situacional	Hersey e Blanchard	Teoria Situacional	Em função da dificuldade de caracterizar traços e comportamentos de liderança que fossem considerados universalmente eficazes, surgiu a abordagem situacional que procurou identificar variáveis situacionais que são importantes e assim identificar o estilo de liderança ideal para uma determinada situação.
1990	Transformacional	Bass	Teoria Transformacional	Ocupa-se em analisar o comportamento organizacional do líder durante o período de transição e a forma como ele elabora processos de criação de visões de um futuro desejado para a obtenção do comprometimento do empregado em contexto de mudança.

Fonte: Junior et al (2014, p. 11)

1.2.1 – TEORIA DOS TRAÇOS DE PERSONALIDADE – *Abordagem da Personalidade*

A presente teoria vê a liderança como resultado de uma combinação de traços, enfatizando especialmente as qualidades pessoais do líder, afirmando que o mesmo deveria possuir certas características de personalidade especiais que seriam facilitadoras no desempenho da liderança.

A teoria dos traços ou características dos líderes, assenta na ideia de que os verdadeiros líderes necessitam possuir determinadas características que os distinguem dos restantes, os não-líderes. Segundo Chiavenato (2004), esta teoria parte do pressuposto de que certos indivíduos possuem uma combinação especial de características, as quais poderão ser utilizadas para identificar futuros líderes e para avaliar a eficácia potencial de uma determinada liderança.

A Teoria dos Traços tem como propósito enfatizar as qualidades pessoais e as características do líder, manifestadas através dos traços físicos, características de personalidade e capacidade apontadas como atributos de um líder. Os pesquisadores desta teoria possuíam a crença de que a liderança é uma característica de nascença, portanto, teses são fundamentadas a partir da proposta de que se nasce líder, em oposição à perspectiva de que o ser humano se pode transformar num líder, evidenciadas a partir de uma relação direta entre líderes eficazes e certos traços-chave de perfil de liderança como:

- ✓ drive (energia, ambição, iniciativa, tenacidade);

- ✓ honestidade e criatividade;
- ✓ conhecimento do negócio;
- ✓ autoconfiança;
- ✓ motivação para liderar e
- ✓ habilidade cognitiva (Barracho, 2012; Locke, 1991; Tejada; Scandura; Pillai, 2001).

Chiavenato (1993), num minucioso estudo feito a uma abundante bibliografia sobre os traços de personalidade que definem o líder, resume alguns dos principais traços:

- ✓ Traços físicos: energia, aparência e peso;
- ✓ Traços intelectuais: adaptabilidade, agressividade, entusiasmo e autoconfiança;
- ✓ Traços sociais: cooperação, habilidades interpessoais e habilidade administrativa;
- ✓ Traços relacionados com a tarefa: impulso de realização, persistência e iniciativa.

Deste modo, para a teoria dos traços de personalidade, um líder necessita ser uma pessoa com boa aparência física, inteligente, de fácil relacionamento e decidido, para poder liderar com sucesso. Segundo esse enfoque, os líderes possuem certas características pessoais que facilitam o desempenho da função. Nesta teoria são

ênfatizadas as qualidades pessoais do líder, como atributos físicos, de habilidades, personalidade, entre outros.

De acordo com Chiavenato “As teorias dos traços partem dos pressupostos de que certos indivíduos possuem uma combinação especial de traços de personalidade que podem ser definidos e utilizados para identificar futuros líderes potenciais, bem como avaliar a eficácia da liderança.” (1987, p. 436)

Portanto, a abordagem desta teoria considera que o líder possui características inatas que o distinguem como tal e para comprovar essa teoria tomou-se como exemplo grandes líderes mundiais como Nelson Mandela, Gandhi, entre outros.

Contudo, o mesmo autor é de opinião de que estas teorias falham, na sua análise, em aspetos determinantes, designadamente ao nível comportamental, como aqueles que se descrevem de seguida:

- ✓ Não evidenciam os traços de personalidade e características que realçam os aspetos da liderança;
- ✓ Não dão atenção à influência e reação dos subordinados nos resultados da liderança;
- ✓ Não fazem distinção entre traços para atingir determinados objetivos;
- ✓ Ignoram, completamente, o contexto situacional da liderança;
- ✓ Defendem que uma pessoa dotada de traços é sempre líder em qualquer situação.

A teoria dos traços de personalidade, de difícil aplicabilidade, foi caindo em descrédito e os estudiosos passaram da teoria dos traços de personalidade para a teoria comportamental, no entanto, é de algum modo evidente que os atributos pessoais particulares aumentam a probabilidade de que certas pessoas assumam, com maior frequência, papéis de liderança no grupo onde se inserem.

1.2.2 – TEORIA DOS ESTILOS DE LIDERANÇA – *Abordagem Comportamental*

A teorias sobre estilos comportamentais surgiram em 1939, apresentadas por White e Lippitt, como consequência das debilidades apresentadas pela teoria dos traços nos finais dos anos 40, princípios dos anos 50. Enquanto a teoria dos traços enfatiza aquilo que o líder é, a teoria sobre estilos de liderança na abordagem comportamental refere-se agora a tudo aquilo que o líder faz. O estilo de comportamento do líder é, assim, o principal fator a ter em conta nos estudos sobre liderança. Num primeiro momento, esta teoria parece um complemento da teoria dos traços, no entanto diferencia-se daquela por incluir uma lista de estilos ou comportamento ao invés uma lista de traços pessoais.

Os estilos de liderança prendem-se com o comportamento que o líder demonstra em relação aos seus subordinados, - no caso deste estudo o comportamento que o professor demonstra perante os seus alunos.

As teorias pertencentes à abordagem comportamental estudam a liderança tendo em conta o comportamento do líder e defendem, geralmente, que determinados comportamentos específicos podem ser aprendidos e, portanto, as pessoas treinadas nos comportamentos de liderança apropriados, poderiam liderar de forma eficaz.

De entre as teorias que explicam a liderança, através dos estilos de comportamento, destaca-se a que utiliza três estilos de liderança: autocrática, democrática e a liberal. Os pesquisadores desenvolveram uma abordagem que enfatizou dois tipos de liderança: centrada na tarefa (autocrática) e centrada nas pessoas (democrático).

✓ **Líder autocrático** – são os líderes que tomam, praticamente, todas as decisões por si mesmo; são normalmente extremamente agressivos na sua abordagem ao outro; os grupos-alvo deste tipo de liderança são referidos na literatura como mais produtivos, mas apenas quando eram supervisionados de perto, quando deixados à vontade, esses grupos tendiam a parar de trabalhar.

✓ **Líder democrático** - são indivíduos que trabalham normalmente com o grupo para ajudar os seus membros a chegar às próprias decisões e objetivos; este estilo é o preferido pelos grupos liderados.

Encontramos também presente nesta teoria, o estilo de liderança *Laissez-faire*, proveniente da expressão francesa “laissez faire, laissez aller, laissez passer”, que significa literalmente “deixai fazer, deixai ir, deixai passar” e a sua origem é atribuída a Legendre (Costa, 2013). De acordo com (Yukl, 2013, p. 314) “este tipo de líder mostra

indiferença passiva sobre a tarefa e sobre os subordinados”, isto é, deixam que o grupo por si só faça o que quiser, a sua posição na tomada de decisões é passiva.

Apresentamos de seguida, quadro que pretende resumir o que segundo Chiavenato (2000), podemos considerar as características que mais se evidenciam de acordo com cada um dos três tipos ou estilos de liderança:

Quadro 3 – Características dos Estilos de Liderança

- ✓ **Estilo Autocrático** – Todos os procedimentos são centralizados e impostos pelo líder sem consultar o grupo. Há desconhecimento completo dos objetivos do trabalho e as tarefas são sempre transmitidas pelo líder. Não existe um espaço para a iniciativa pessoal, sendo este tipo de liderança gerador de conflitos, de atitudes de agressividade, de frustração, de submissão e de desinteresse. O líder elogia e critica de forma pessoal o trabalho de cada pessoa.

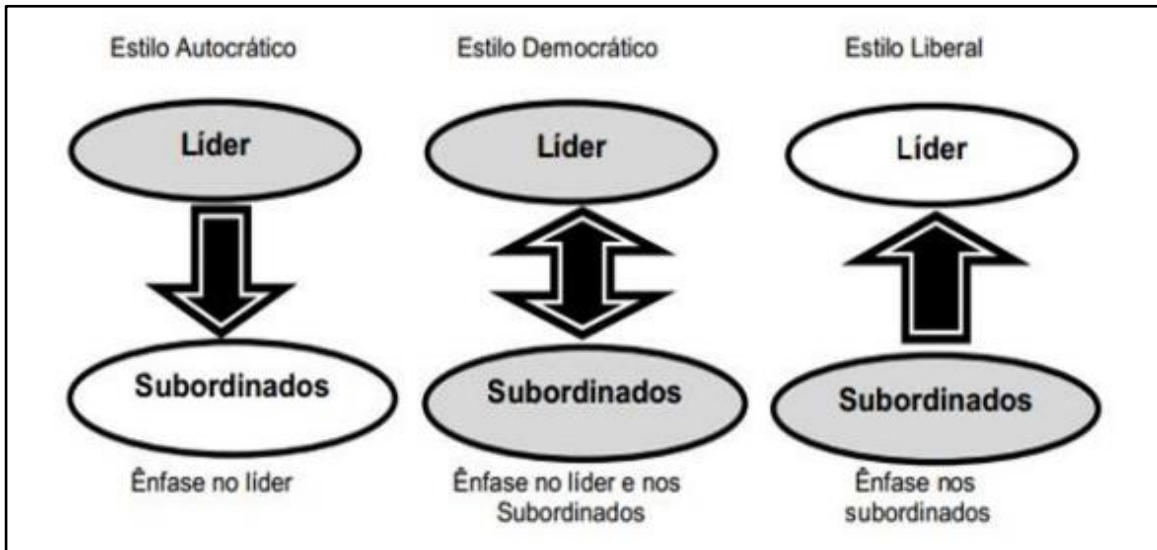
- ✓ **Estilo Democrático** – Todos os procedimentos são decididos pelo grupo, sob a orientação do líder, que apresenta os objetivos e indica formas de os alcançar permitindo, contudo, alternativas de escolha. Os elogios e críticas que o líder faz são relacionados com factos e não com as pessoas.

✓ **Estilo Liberal ou *laissez-faire*** – O líder delega, de forma total, as decisões e procedimentos ao grupo. Deixando-os completamente à vontade e sem controlo, com liberdade completa para as decisões quer sejam do grupo, quer sejam dos indivíduos. Os objetivos e forma de os alcançar são da total responsabilidade do grupo. O líder não critica em elogio, só faz observações quando questionado.

Fonte: Chiavenato (2000, p.138)

Ainda conforme Chiavenato (2004), os estilos de liderança mais conhecidos são, como já vimos, apelidados de autocrático, liberal e democrático e possuem diferentes ênfases decorrentes dos três estilos de liderança, conforme demonstrado na figura seguinte.

Figura 1 – As Diferentes Ênfases Decorrentes dos Três Estilos de Liderança



Fonte: Chiavenato (2004, p.104)

Da análise da figura, verifica-se quem exerce a influência sobre o outro e se esta é recíproca ou não. Pretendemos continuar a analisar as características dos diferentes tipos de líder à luz do tipo de liderança que exerce; para esse efeito consideramos pertinente atentar no quadro infra onde Chiavenato (1993), elenca as características principais de cada líder, segundo o tipo de estilo de liderança que exerce.

Quadro 4 – Características do Líder nos Diferentes Estilos de Liderança

Autocrática	Democrática	Liberal (<i>laissez-faire</i>)
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apenas o líder fixa diretrizes sem qualquer participação do grupo. ➤ O líder determina as providências e as técnicas para a execução das tarefas, cada uma por sua vez, na medida em que se tornam necessárias e de modo imprevisível para o grupo. ➤ O líder determina qual tarefa cada um deve executar e qual o seu companheiro de trabalho. ➤ O líder é dominador e é “pessoal” nos elogios e nas críticas ao trabalho de cada membro. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ As diretrizes são debatidas e decididas pelo grupo, estimulado e assistido pelo líder. ➤ O próprio grupo esboça as providências e as técnicas para atingir o alvo, solicitando aconselhamento técnico ao líder quando necessário, passando este a sugerir duas ou mais alternativas para o grupo escolher. As tarefas ganham novas perspectivas com os debates. ➤ A divisão das tarefas fica a critério do próprio grupo e o membro tem liberdade de escolher os seus companheiros de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Há liberdade completa para as decisões grupais ou individuais, com participação mínima do líder. ➤ A participação do líder no debate é limitada, apresentando apenas materiais variados ao grupo, esclarecendo que poderia fornecer informações desde que fossem solicitadas. ➤ Tanto a divisão das tarefas como a escolha dos companheiros ficam totalmente a cargo do grupo. Absoluta falta de participação do líder. ➤ O líder não faz nenhuma tentativa de avaliar ou de regular o curso dos acontecimentos. O líder somente faz comentários irregulares sobre as atividades dos membros quando lhe é perguntado.

Fonte: Chiavenato (1993, p. 265)

Apresenta-se de seguida, quadro sobre estilos de liderança segundo a teoria comportamental de acordo com Chiavenato 2000, também citado por Coltro (2005).

Quadro 5 – Comparação entre os Três Estilos de Liderança

Autocrática	Democrática	Liberal (<i>laissez-faire</i>)
<ul style="list-style-type: none"> ➤ O líder fixa as diretrizes, sem qualquer participação do grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ As diretrizes são debatidas e decididas pelo grupo com a assistência e estímulo do líder. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Há liberdade total para as decisões grupais ou individuais; o líder participa minimamente.
<ul style="list-style-type: none"> ➤ O líder determina as providências e as técnicas para a execução das tarefas, uma de cada vez, na medida em que se tornam necessárias e de modo imprevisível para o grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ O grupo delinea as estratégias para atingir o objetivo e pede aconselhamento do líder, que sugere alternativas para o grupo escolher. As tarefas ganham novas perspectivas com os debates. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A participação do líder é limitada, apresentando apenas materiais variados ao grupo, esclarecendo que poderia fornecer informações desde que as pedissem.
<ul style="list-style-type: none"> ➤ O líder determina a tarefa que cada um deve executar e qual o companheiro de trabalho de cada um. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A divisão de tarefas fica ao critério do grupo e cada membro tem liberdade de escolher os companheiros de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A divisão de tarefas e escolha dos colegas fica totalmente a cargo do grupo. Absoluta falta de participação do líder.

<p>➤ O líder é dominador e pessoal, tanto nos elogios quanto nas críticas ao trabalho de cada membro do grupo.</p>	<p>➤ O líder procura ser um membro normal do grupo, em espírito. O líder é “objetivo” e limita-se aos “factos” nas críticas e elogios, sem se encarregar muito das tarefas.</p>	<p>➤ O líder não avalia o grupo nem controla os acontecimentos. Apenas comenta as atividades quando perguntado.</p>
--	---	---

Fonte: Adaptado de Chiavenato (2000, p.138)

Esta teoria pertence ao psicossociólogo alemão Kurt Lewin. Foi testada por dois dos seus discípulos, White e Lippit (em 1939), através de um estudo na Universidade de Iowa, para verificar a modificação de comportamento em quatro grupos de meninos de dez anos orientados para a execução de tarefas, aplicando os três estilos de liderança (Penteado, 1986). Os grupos de meninos eram orientados, de seis em seis semanas, por líderes que utilizavam os três estilos de liderança acima referidos. Os grupos responderam com comportamentos diferentes aos estilos de liderança a que foram submetidos.

No estilo de liderança autocrático, o líder determinava todos os procedimentos que os elementos dos grupos deviam ter. As tarefas e as respetivas técnicas de execução eram orientadas passo a passo, conforme as necessidades do desenvolvimento do trabalho. Os grupos não sabiam o que fazer, quando o líder não lhes apresentava, de imediato, a tarefa seguinte. O líder determinava quem fazia o quê e

elogiava ou criticava pessoalmente os elementos, quando achasse conveniente, procurava manter-se afastado do grupo, mas sem grande hostilidade. Os grupos mostraram forte tensão, frustração e, principalmente, agressividade. Manifestavam a intenção sistemática em fazer coisas proibidas. Havia agressões frequentes entre os elementos do grupo e alguns fingiam não ouvir o líder. A apatia também se manifestava em alguns elementos através de uma total submissão ao líder. Os grupos não tiveram nem espontaneidade, nem iniciativa, e não houve formação de grupos de amizade, embora aparentemente, gostassem das tarefas, verificou-se que não sentiam satisfação pelo que estavam a fazer. O trabalho só se desenvolvia com a presença do líder, porque, quando este se ausentava, as atividades paravam e os grupos expandiam os sentimentos que reprimiram enquanto o líder esteve presente.

De modo diferente, sob um estilo de liderança democrático, o grupo discutia e decidia sobre os procedimentos a ter para o desenvolvimento do trabalho, cabendo ao líder o papel de estimular a discussão e de dar assistência, quando solicitado. Neste sentido, o líder apresentava também as alternativas de ação, de entre as quais o grupo escolhia as que mais lhe interessavam. Desde o início, todos os membros do grupo tiveram conhecimento dos objetivos e das tarefas. Era o grupo que dividia as tarefas pelos vários elementos, obtendo cada elemento a liberdade de escolher os seus companheiros de trabalho. O líder procurava ser um membro do grupo e criticava ou elogiava, não as pessoas em si, mas os processos, os factos, os desenvolvimentos, etc.

Desta experiência resultou um bom relacionamento entre os elementos e criaram-se grupos de amizade. Desenvolveram-se comunicações espontâneas, francas e

cordiais entre o líder e os elementos do grupo. O ritmo de trabalho não foi muito grande, mas foi permanente, seguro e de qualidade, mesmo quando o líder se ausentava. Verificou-se um forte sentido de responsabilidade pessoal, forte integração de grupo e um clima de satisfação pelo trabalho.

Contrariamente, o estilo de liderança liberal dava total liberdade, tanto aos elementos como ao próprio grupo, para decidirem o que fazer, não havendo qualquer participação do líder. Este estabelecia o trabalho e esclarecia que se encontrava disponível para dar informações a quem lhas pedisse. Não tomava parte, nem nas discussões sobre o trabalho, nem no desenvolvimento das tarefas. O líder só fazia comentários aos elementos do grupo quando isso lhe era solicitado diretamente. Com este tipo de processo, verificou-se uma produção fraca, apesar da atividade intensa dos grupos e não existiu organização no desenvolvimento das tarefas. Os grupos gastaram mais tempo com discussões relacionadas com motivos pessoais do que com os aspetos do trabalho. Mostraram pouco respeito pelo líder e um comportamento agressivo. As atividades foram desenvolvidas dentro de um espírito individualista (Penteado, 1986).

Segundo Chiavenato (1993), o que resultou deste estudo foi que os grupos liderados por pessoas com atitudes autocráticas apresentaram uma grande quantidade de trabalho produzido. Os grupos orientados sob uma liderança democrática apresentaram menos produto final do que os grupos anteriormente referidos, mas a qualidade foi superior. Por sua vez, os grupos que tiveram uma liderança liberal apresentaram fraca qualidade e pouca quantidade de trabalho desenvolvido.

Resultados idênticos, obtidos em estudos posteriores, demonstraram também que os grupos sob liderança democrática são tão produtivos como os outros, mas mais criativos, acabando, no fundo, por serem mais eficientes. Deste modo, Chiavenato defende que a liderança autocrática, em determinadas circunstâncias, funciona e dá resultados, quando os processos liberais e os democráticos não resolvem as situações. Também a liderança democrática resulta, quando os processos autocráticos e liberais não dão resposta ao que se pretende. O mesmo se passa com a liderança liberal, quando os processos autocráticos e democráticos falham.

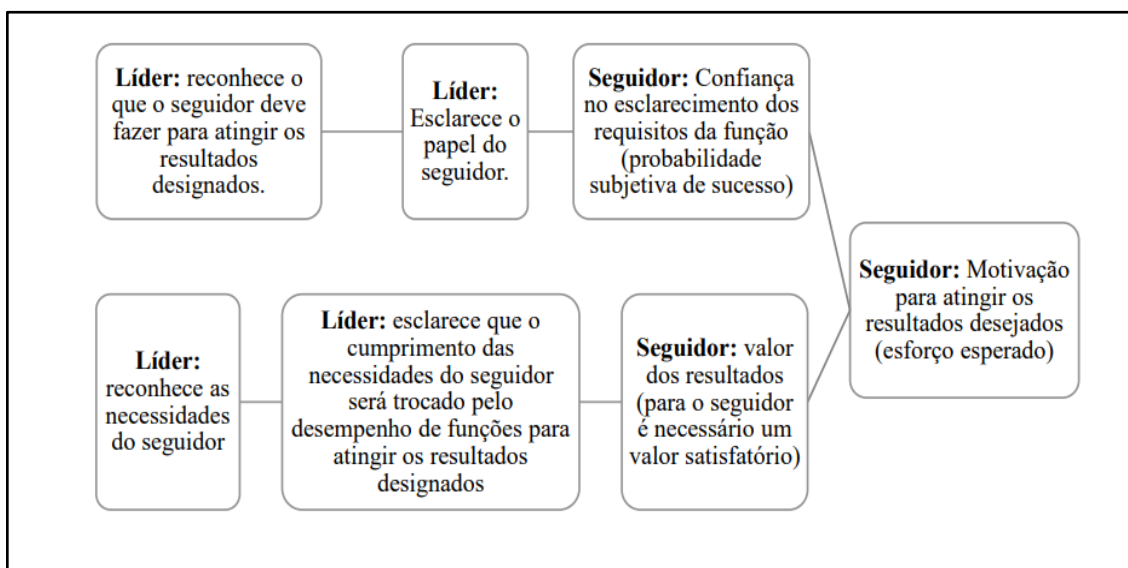
Segundo Penteado (1986), o que acontece é que o líder, no seu dia-a-dia, utiliza ou pode utilizar os três estilos de liderança, de acordo com os seus subordinados e com as circunstâncias de momento. Assim, quando manda cumprir uma ordem, está a ser um líder autocrático; quando consulta os seus subordinados para tomar decisões, utiliza e aplica o estilo de liderança democrática; e quando sugere algo, está a ser liberal.

1.2.3 – TEORIA TRANSACIONAL DA LIDERANÇA - *Abordagem Transacional*

O objetivo de Bass (1985, p.11) relativamente à Liderança Transacional foi o de “ampliar as relações entre líderes e seguidores” onde relatou as três formas de comportamento que o líder pode apresentar nessas relações. Como primeiro comportamento, assinala o reconhecimento do que o subordinado quer obter do trabalho realizado, mas procura confirmar se o que conseguiu é fruto da sua performance. No

segundo comportamento, o líder troca recompensas e faz promessas de recompensas pelo esforço executado. Por último, o líder é recetivo aos interesses pessoais imediatos dos subordinados se os mesmos puderem ser atendidos pela realização do trabalho.

Figura 2 – Relação entre a Liderança Transacional e o Esforço dos Seguidores



Fonte: Adaptado de Bass (1985, p. 12)

Analisando o esquema supra, concluímos que na relação entre a liderança transacional e o esforço dos seguidores, o esforço realizado por um indivíduo pode ou não resultar na obtenção de resultados e, depende de dois elementos:

- 1 - Confiança de que se iram alcançar os resultados esperados se existir um bom desempenho;

- 2 - O valor do resultado, que é desejado e valorizado e entendido como instrumento para obtenção de outros resultados.

O esforço esperado será então o desempenho esperado, pois o nível de esforço do subordinado empreende na tarefa depende da sua própria confiança de que esse esforço vai gerar resultados esperados, bem como da sua própria capacidade de execução (Bass, 1985).

O líder transacional explica ao seguidor a forma de executar determinada tarefa para que aquele a possa exercer com o objetivo de alcançar os resultados desejados; este tipo de líder reconhece, ainda, que as necessidades e desejos do subordinado serão satisfeitos consoante o esforço aplicado, o que gera um efeito de confiança para o subordinado exercer o esforço necessário. Os líderes transacionais satisfazem o desejo do seguidor, que em troca recompensa o líder com o cumprimento da tarefa.

Na Liderança Transacional está bem patente o binómio recompensa-castigo, que se tipifica nas características e/ou atitudes seguintes, designadamente:

- Líder:
 - ✓ Esclarece o papel do seguidor.
 - ✓ Identifica o que o seguidor deve fazer para atingir os resultados designados.

- ✓ Esclarece que o cumprimento das necessidades do seguidor será trocado pelo desempenho de funções para atingir os resultados designados.
 - ✓ Reconhece as necessidades do seguidor.
-
- Seguidor:
 - ✓ Motivação para atingir os resultados desejados (esforço esperado).
 - ✓ Confiança no esclarecimento dos requisitos da função (probabilidade subjetiva de sucesso).
 - ✓ Valor dos resultados (para o seguidor é necessário um valor satisfatório).

Assim, a confiança, o esforço, motivação, necessidades e objetivos são fatores que influenciam o desempenho e afetam a energia e o sentido de direção do subordinado.

Na liderança transacional são indicados objetivos independentes, tanto para o líder como para os seguidores, existindo, no entanto, troca ou recompensa na realização dos próprios objetivos; ou seja, é o líder que intervém individualmente para premiar ou sancionar o comportamento do grupo. Segundo Jesuíno (2005) “Aqui não há ainda

criação de mais-valia, acréscimo de sinergia do grupo, mas apenas coordenação de interesses através da negociação na resolução dos conflitos que, na melhor das hipóteses, se situará na área da colaboração.” (p.13).

O líder que possui o estilo de liderança transacional, concentra as decisões na sua pessoa e intervém segundo os seus próprios objetivos, não tendo em consideração as necessidades ou motivações dos outros, focando-se principalmente nos resultados finais; na sua liderança ele será o principal protagonista, o responsável máximo por tudo o que acontece.

Este estilo de liderança se exercido em sala de aula, poderá ser inibidor de aprendizagens, pois não considera os processos e apenas se centra nos resultados, não estimulando os alunos a refletirem sobre o que lhes é ensinado e nem a possuírem espírito crítico, resumindo-se apenas ao cumprimento das orientações emanadas pelo docente.

1.2.4 – TEORIA SITUACIONAL OU CONTINGENCIAL DA LIDERANÇA -

Abordagem Situacional e Contingencial

As teorias situacionais tentam explicar a liderança, recorrendo a um sistema que inclui não só o que as teorias acima descritas protagonizam, mas também as variáveis situacionais. A liderança situacional, como o próprio nome indica, é voltada para situações diferentes, ou seja, molda-se a diferentes cenários; sendo uma evolução da

teoria de estilos de liderança, pois nesse caso o estilo tem que se ajustar à situação. Como já vimos, as teorias de traços de personalidade centram-se nas características do líder e as teorias dos estilos de liderança, no impacto que o comportamento do líder produz nos seus subordinados. O que as teorias situacionais defendem é que não existe um único estilo ou característica de líder que satisfaça toda e qualquer situação de liderança. Isto quer dizer que, a cada situação, necessita ser aplicado um tipo de liderança que consiga alcançar, o mais possível, a eficácia e a eficiência dos liderados; sendo que o principal problema que essa teoria procura resolver é descobrir qual estilo se ajusta a qual situação.

Estas teorias permitem ao líder uma maior versatilidade na sua atuação, visto que tem mais hipóteses de alterar o rumo dos acontecimentos. Pode alterar a situação e adequá-la a um determinado tipo de liderança ou escolher um tipo de liderança e adaptá-lo à situação concreta.” (Chiavenato, 1993, p. 53).

A teoria da contingência ou se quisermos a abordagem contingencial, salienta que não se atinge os objetivos de forma eficaz seguindo um único modelo ou diretriz, ou forma pré-estabelecida para todas as circunstâncias, mas sim através de diversas variáveis internas e externas. Tudo é composto de variáveis, sejam situacionais, circunstanciais, ambientais, tecnológicas, económicas; enfim diferem em diferentes graus de variação.

As Teorias Situacionais ou Contingenciais defendem que o comportamento mais apropriado para um líder depende das situações ou circunstâncias concretas em que o líder se encontra. A primeira geração destas teorias sugere uma relação direta dos estilos de liderança adotados com diferentes tipos de situação, isto é, defende-se que é possível determinar quais as contingências que tornam mais eficaz um ou outro estilo, já na segunda geração, propõe-se que o foco está no efetivo comportamento e não nos traços de personalidade dos líderes, frente a cada situação vivenciada.

De acordo com Hersey e Blanchard (1977), existem, três variáveis fundamentais para delimitar o tipo de liderança a exercer: o líder, o subordinado e a situação, sendo o nível de maturidade do subordinado uma condição necessária para que aquele consiga planejar a sua estratégia de ação. Um líder eficiente adapta, portanto, o seu estilo de liderança à situação na qual exerce poder, ou seja, estamos perante um “líder ajustável” (Costa, 2000, p. 21).

Um importante conceito tratado por Hersey e Blanchard (1986) na liderança situacional é o de maturidade; de acordo com a literatura, estes investigadores definem a maturidade como a capacidade e a disposição das pessoas para assumir a responsabilidade ao dirigir o próprio comportamento. Assim, no contexto dos estudos da 2ª geração, destaca-se o modelo de Hersey e Blanchard, conforme descrito em Cunha et al., 2007; Jesuíno, 1987, ao integrar a análise situacional as variáveis:

✓ comportamento do líder, exteriorizada a partir do cruzamento das suas orientações para as tarefas e para o relacionamento interpessoal da equipa;

✓ maturidade dos colaboradores, não só na função desempenhada, mas também de acordo com a tarefa que executam.

A teoria de liderança situacional, de Hersey e Blanchard (1977), designa que, para um subordinado com uma maturidade baixa, o líder deve aplicar comportamentos orientados para as tarefas, definindo regras e procedimentos e acompanhando o trabalho e o progresso do indivíduo; por outro lado se o subordinado possuir uma maturidade alta o líder deve, na maioria das vezes, delegar tarefas e, apenas esporadicamente mostrar apoio ou dirigir. Hersey e Blanchard (1977) compreenderam, que o comportamento do líder pode necessitar de ser ajustado dependendo da maturidade do subordinado, para que exista equilíbrio na relação entre ambos (Yukl, 2010).

1.2.5 – TEORIA TRANSFORMACIONAL DA LIDERANÇA - *Abordagem Transformacional*

Na continuação da evolução dos estudos da liderança, Burns (1978) sugeriu um tipo de liderança transformacional em que o líder estimula o grupo a ultrapassar os seus

interesses pessoais em função de uma visão de futuro. O líder preocupa-se com os seus seguidores e estes seguem-no.

A liderança transformacional diferencia-se das teorias anteriores pelo fato de estar alinhada com o superar de todas as expectativas. O líder transformacional eleva a sua moral e motivação e a dos seguidores (Burns, 2003). Burns afirma ainda que, um líder transacional lidera na procura de metas e objetivos, fazendo-o através do autoritarismo, enquanto um líder de estilo transformacional procura inspirar e transformar os seus colaboradores para obterem resultados extraordinários.

Bass, em 1985, aprimorou o estudo de Burns sobre liderança transacional e transformacional, introduzindo modificações na teoria de Burns (1978); utiliza o termo 'transformacional' em vez de 'transformador'. Segundo Bass & Avolio (1993), a liderança transacional é caracterizada principalmente pela existência de relações contratuais implícitas e explícitas entre líderes e liderados. A motivação para o trabalho depende do "preço" pago a quem realiza o trabalho, ou seja, uma relação de troca (transação) entre pagamento e o desempenho das tarefas.

Para Bass (1985), os líderes transformacionais despertam e alteram as atitudes, os motivos e crenças dos seguidores, tornando-os conscientes das suas necessidades, clarificando a tarefa e os requisitos que a mesma possui e fornecem recompensas contingentes positivas ou negativas, de acordo com o sucesso do desempenho alcançado pelos liderados.

A partir desta ideia, Bass (1985) desenvolveu o conceito de liderança transformacional em que o líder, designado transformacional ou carismático, age sintetizando a informação contextual.

Posteriormente a liderança transformacional foi definida como “the process whereby a person engages with others and creates a connection that raises the level of motivation and morality in both the leader and the follower” (Northouse, 2013, p. 172).

1.3 – MODELO DE BASS E AVOLIO

O modelo assenta em algumas premissas relativas ao estilo de liderança de cada líder, pois segundo Bass e Avolio (2004) existem três estilos de liderança:

- ✓ **Estilo de Liderança Transformacional** - de acordo com Bass (cit. in Ribeiro et al., 2016), a liderança transformacional diz respeito à capacidade que o líder possui para envolver os membros da equipa na missão e objetivos a alcançar, estimulando-os a dar o seu melhor em prol de ideais positivos, o que geralmente supera as expetativas.

- ✓ **Estilo de Liderança Transacional** - ainda Bass (cit. in Ribeiro et al., 2016), afirma que a liderança transacional assenta numa relação de troca entre o líder e os colaboradores, na qual os membros da equipa seguem as indicações do

líder na expectativa de alcançarem alguma recompensa; ou seja, as tarefas são executadas pelo interesse existente em obter uma recompensa.

- ✓ **Estilo de Liderança “Laissez faire”** – neste outro estilo proposto pelos autores, o líder evita aceitar as suas responsabilidades e está ausente quando é necessário. É desorganizado, não atende a pedidos de ajuda, tem resistência a expressar a sua opinião sobre assuntos importantes e evita tomar decisões, deixando-as para terceiros.

Bass (1985) efetua uma distinção entre líderes transformacionais e líderes carismáticos, referindo que a liderança transformacional vive substancialmente do carisma do líder, embora, esta qualidade não seja suficiente para desenvolver um processo transformacional. Assim, um líder carismático pode não ser um líder transformacional, mas um líder transformacional terá sempre uma componente carismática muito forte na sua personalidade. Por outro lado, os líderes transformacionais procuram fortalecer os seus seguidores enquanto os líderes carismáticos procuram apenas induzir nos seguidores a lealdade pessoal, tornando-os fracos e dependentes.

1.3.1 – LIDERANÇA TRANSFORMACIONAL

Em contraste à liderança transacional, o conceito e processo de liderança transformacional de (Bass, 1985) envolve diferentes meios e componentes para o desenvolvimento e desempenho do subordinado.

A liderança transformacional é um processo que integra a liderança carismática e visionária. O carisma, termo frequentemente utilizado no contexto de liderança, geralmente, define um individuo que tem poder no discurso e que consegue persuadir os outros com a forte mensagem que transmite e, por outro lado, uma pessoa não carismática é alguém sem atitude, ineficaz e sem brilho no discurso (Bass, 1985).

Bass e Avolio (2004) identificam quatro categorias no estilo de liderança transformacional, que interligados entre si são uma referência importante para os seguidores:

1 - Atitude de influência idealizada/comportamento de influência

idealizada/carisma:

De acordo com Bass (1985), os itens pertencentes à escala de carisma são respeitantes à fé e respeito pelo líder e à inspiração e encorajamento transmitidos pela sua presença.

- ✓ O líder tem atitudes que promovem fortes emoções nos colaboradores, estimulam a confiança e identificação entre as partes, influencia os seus ideais e os valores;

2 - **Motivação Inspiracional:**

- ✓ O líder comunica uma visão atrativa, usa símbolos para incrementar o esforço dos seguidores, atua como um modelo de comportamento, promove o otimismo;

3 - **Estimulação Intelectual:**

Bass (1985) define estimulação intelectual como a capacidade dos líderes transformacionais em originar um despertar e uma mudança nos seguidores. Esta mudança surge através de uma gestão adequada dos problemas e da sua resolução; pelo uso do raciocínio, imaginação, crenças e valores. Assim, a mudança assume a dimensão de um despertar, passando à ação imediata:

- ✓ O líder estimula a consciencialização dos problemas nos colaboradores, a criatividade e a imaginação, ajudando-os a reconhecer as suas próprias crenças e valores;

4 - **Consideração Individual:**

Segundo Bass (1985), a consideração individualizada pressupõe a conjugação de dois elementos:

- 1) a consideração devida ao grupo, com consulta aos seus elementos para a tomada de decisões que se pretendem preferencialmente consensuais, tratamento igualitário a todos os elementos do grupo;

- 2) o tratamento diferencial devido a cada um dos elementos do grupo, sendo este tratamento efetuado de acordo com as necessidades e capacidades de cada indivíduo.

A orientação do líder deverá ser no intuito do desenvolvimento dos seguidores, anotando os progressos e encorajando os que colaboradores; o líder necessita manter a capacidade de dar resposta a cada indivíduo de modo particular e ser o conselheiro que dele se espera (Bass, 1985).

- ✓ O líder responde às necessidades de desenvolvimento dos liderados, apoia-os, encoraja-os, treina-os, tenta desenvolver o seu potencial, dá-lhes retorno e delega-lhes responsabilidades.

Para melhor perceção, no quadro seguinte aferimos a título de resumo, todas as componentes da liderança transformacional e as respetivas características.

Quadro 6 – Componentes da Liderança Transformacional

COMPONENTES DA LIDERANÇA TRANSFORMACIONAL	
Carismática	✓ As características carismáticas do líder transformacional são de natureza socio afetiva e inspiram sentimentos de lealdade e devoção nos seguidores.
Inspiracional	✓ O líder entusiasma os seguidores a cumprir os objetivos da organização.
Consideração individualizada (pelos seguidores)	✓ O líder considera as necessidades, interesses e capacidades dos membros da organização, fomenta valores como a equidade, o respeito e a confiança.
Estimulação intelectual	✓ O líder realiza um esforço suplementar com o intuito de conduzir os seguidores a ultrapassarem dificuldades e desenvolverem as suas capacidades estratégicas.

Fonte: Adaptado de Bass, (1985)

Bass & Avolio (1993) afirmam que há uma maior integração dos indivíduos, se forem liderados por quem possui características transformacionais, obtendo compromissos a longo prazo. O líder atua para transformar e motivar a equipa em busca de interesses e objetivos comuns que acabam por beneficiar ambos os lados.

Baseando as suas ações de liderança, nos componentes elencados como pertencentes à liderança transformacional, o líder terá comportamentos e atitudes como as que se apresentam no quadro seguinte, conforme nos mostra Cunha et al. (2007).

Quadro 7 – Ações do Líder Transformacional

	Influência Idealizada	Liderança Inspiracional	Estimulação Intelectual	Consideração Individualizada
EXPLANAÇÃO	<p>O líder adota comportamentos que ativam fortes emoções nos seguidores, suscitam a confiança e identificação destes com ele próprio, influenciam os seus ideais e os aspetos “maiores do que a vida”.</p>	<p>O líder comunica uma visão apelativa, usa símbolos para fomentar o esforço dos seguidores, atua como um modelo de comportamentos, introduzindo otimismo.</p>	<p>O líder estimula os seguidores para a tomada de consciência dos seus problemas, dos próprios pensamentos e imaginação. Ajuda-os a reconhecer as suas crenças e valores. Fomenta-lhes o pensamento inovador/criativo.</p>	<p>O líder atende às necessidades de desenvolvimento dos seguidores, apoiando-os, encorajando-os, treinando-os, tenta desenvolver o seu potencial, fornece-lhes <i>feedback</i> e delega-lhes responsabilidades.</p>

Fonte: Adaptado de Cunha et al. (2007, p. 373)

Bass (citado por Burns, 2003) sugeriu que o líder transformacional “espera induzir os seguidores a reorganizar as suas necessidades, transcendendo os seus interesses e levando-os a desejar satisfazer necessidades num plano mais elevado” (p. 24)

O referencial ético e moral é um fator determinante na liderança transformacional, de tal forma que Bass e Steidlmeier (1999) introduzem a expressão de liderança autenticamente transformacional, onde se encontra a ideia de que são os valores subjacentes que permitem distinguir quem é um autêntico líder transformacional.

Quando a liderança exercida é autenticamente transformacional, esta incide no comportamento do indivíduo e no desenvolvimento de competências daqueles que lidera, o indivíduo é encorajado através de ações diretas e indiretas por parte do líder. Se analisarmos o quadro seguinte, podemos verificar que a motivação e o encorajamento estão presentes na relação criada, denotando consideração para com os indivíduos que lidera.

Quadro 8 – Atuação do Líder Autenticamente Transformacional

- ✓ Orienta a sua necessidade de poder para benefício da organização e dos seus seguidores. Está interiormente e exteriormente preocupado com o bem do grupo, da organização ou da sociedade como um todo.

- ✓ Está disposto a fazer autossacrifícios.

- ✓ O seu objetivo não é ser idolatrado – mas obter a adesão dos seguidores a ideais.

- ✓ Foca-se no desenvolvimento dos colaboradores. Proporciona apoio e oportunidades de crescimento aos colaboradores.
- ✓ Tolera e fomenta a expressão de pontos de vista diferentes dos seus.
- ✓ Trata cada seguidor como indivíduo.
- ✓ Fomenta os valores da lealdade, da justiça, da honestidade, dos direitos humanos, da verdade, da franqueza, da harmonia e do trabalho sério.
- ✓ É honesto, autêntico, confiável.
- ✓ Promove políticas, procedimentos e processos éticos.
- ✓ Ajuda os seguidores a questionarem os procedimentos e a gerar soluções mais criativas.
- ✓ Procura desenvolver competências de liderança nos seguidores. Ajuda-os a serem mais competentes e bem-sucedidos.
- ✓ Para ele, as pessoas são um fim em si mesmo – e não instrumentos.

Fonte: Cunha e Rego (2009, p.35)

Atendendo às características de atuação do líder, explicadas no quadro supra e do mesmo modo que fizemos no quadro Componentes da Liderança Transformacional,

iremos subdividir essas mesmas características atribuindo-as ao componente da liderança a que pertence, para esse efeito utilizamos o quadro seguinte.

Quadro 9 – Características do Líder Autenticamente Transformacional

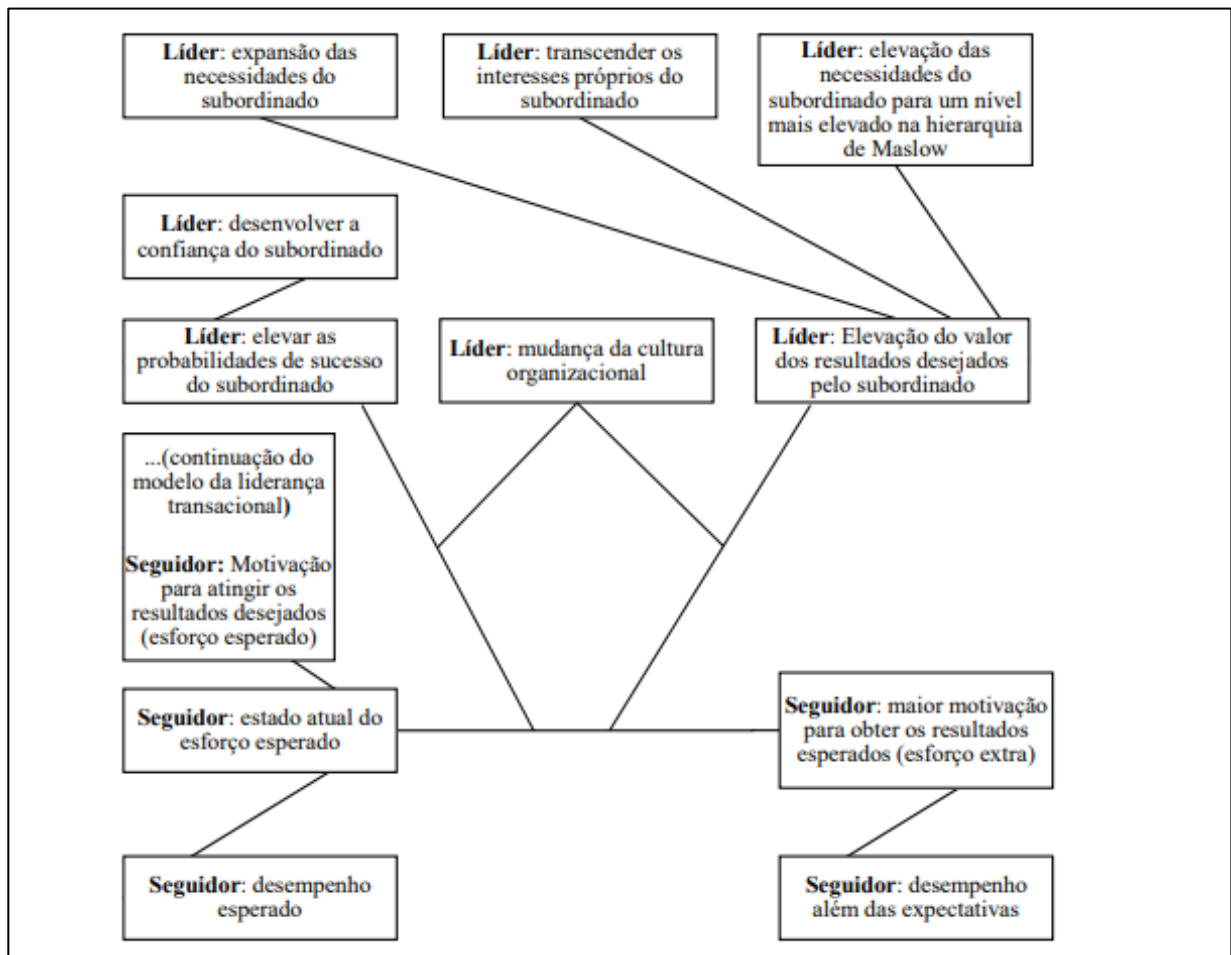
Influência Idealizada	Liderança Inspiracional	Estimulação Intelectual	Consideração Individualizada
<p>✓ Orienta a sua necessidade de poder para benefício da organização e dos seus seguidores.</p> <p>✓ Está disposto a fazer autossacrifícios.</p> <p>✓ O seu objetivo não é ser idolatrado - mas obter a adesão dos seguidores a ideais.</p>	<p>✓ Fomenta os valores da lealdade, justiça, honestidade, direitos humanos, verdade, franqueza, harmonia e trabalho sério.</p> <p>✓ Foca-se no desenvolvimento dos colaboradores.</p> <p>✓ Está interior e exteriormente</p>	<p>✓ Ajuda os seguidores a questionarem os procedimentos e a gerar soluções mais criativas.</p> <p>✓ Convence os outros na base dos méritos do assunto.</p> <p>✓ Tolerância e fomenta a expressão de pontos de vista</p>	<p>✓ Proporciona apoio e oportunidades de crescimento aos colaboradores.</p> <p>✓ Procura desenvolver competências de liderança nos seguidores. Ajuda-os a ser mais competentes e bem-sucedidos.</p>

<p>✓ Regra geral, é honesto, autêntico e confiável.</p> <p>✓ Promove políticas, procedimentos, processos e cultura éticos.</p> <p>✓ Apela à fraternidade.</p>	<p>preocupado com o bem do grupo, da organização ou da sociedade como um todo.</p>	<p>diferentes dos seus próprios.</p>	<p>✓ Para ele, as pessoas são um fim em si mesmo.</p> <p>✓ Trata cada seguidor como indivíduo.</p>
---	--	--------------------------------------	--

Fonte: Adaptado de Rego e Cunha (2007, p. 241)

De seguida, apresentamos figura com as componentes da relação entre o líder transformacional que incute o esforço extra ao seguidor, o que permite observar que aumenta a confiança e eleva o valor dos resultados para os seguidores; sendo neste tipo de liderança necessário expandir as necessidades do subordinado, colocando o foco nos interesses e nos níveis de necessidades do subordinado na hierarquia de Maslow (1943).

Figura 3 – Liderança Transformacional e Esforço Extra do Seguidor



Fonte: Adaptado de Bass (1985, p. 23)

1.3.2 – LIDERANÇA TRANSACIONAL

Para Bass (1985), os líderes transacionais explicam aos seus seguidores o papel e os requisitos da tarefa, fornecendo-lhes em simultâneo, recompensas de acordo com o sucesso do desempenho.

Deste modo, no que se refere ao estilo de Liderança Transacional Bass e Avolio (2004) identificam duas componentes.

1 - Recompensa por Objetivos atingidos:

- ✓ O líder clarifica para o seguidor o que este deve fazer para ser recompensado pelo esforço;

2 - Gestão por Exceção Ativa:

- ✓ O líder faz a monitorização do desempenho dos seguidores e adota ações corretivas se eles não alcançam os padrões estabelecidos.

1.3.3 – LIDERANÇA TRANSFORMACIONAL VERSUS LIDERANÇA TRANSACIONAL

A palavra liderança, embora transmita a ideia de que aqueles que se encontram no topo são automaticamente líderes, distorce totalmente a função da liderança, pois ela não é um lugar, mas sim um processo (Kouzes & Posner, 1997).

Atualmente, atribuem-se quatro componentes quer à liderança transformacional quer à liderança transacional. Estas componentes surgiram como resultado da análise dos dados recolhidos com a primeira versão do Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ), agrupados em duas grandes categorias, designadas por *liderança ativa* e *liderança passiva* (Bass & Avolio, 1993).

Apesar desta dualidade, todas as componentes apresentam uma relevância intrínseca em termos conceituais nestas duas classes de comportamentos, a transformacional e a transaccional.

No quadro infra, encontramos o resumo e explicação dos componentes das classes comportamentais citadas.

Quadro 10 – Componentes da Liderança Transformacional e da Transaccional

Tipos	Componentes	Explicação
TRANSFORMACIONAL	Influência idealizada	Através do comportamento adotado, o líder causa fortes emoções nos colaboradores, suscita nestes a confiança e a identificação influenciando, também, os seus ideais.
	Liderança inspiradora	O líder transmite uma visão apelativa, utiliza símbolos para incrementar o esforço dos colaboradores, age enquanto modelo de comportamento, inspira otimismo.
	Estimulação intelectual	O líder incita os colaboradores à tomada de consciência dos problemas, à criatividade e imaginação. Ajuda-os a reconhecer valores e crenças, estimulando a inovação, a criatividade e o espírito crítico.

	Consideração individual	O líder mantém-se atento às necessidades de desenvolvimento dos colaboradores, apoia-os estimulando o seu potencial, delega-lhes responsabilidades e fornece-lhes feedback.
TRANSACIONAL	Recompensa contingente	O líder explicita os caminhos que possibilitam recompensar os colaboradores pelo esforço.
	Gestão por exceção ativa	O líder monitoriza o desempenho dos colaboradores e aplica ações corretivas se os objetivos não forem alcançados.
	Gestão por exceção passiva	O líder age, apenas, perante os problemas e nessa altura age corretivamente.
	Liderança <i>laissez-faire</i>	O líder evita influenciar os colaboradores.

Fonte: Adaptado de Bass (1985, 1995)

Vejamos de seguida, no quadro infra as diferenças entre os dois conceitos de liderança.

Quadro 11 – Diferenças entre Liderança Transaccional e Liderança Transformacional

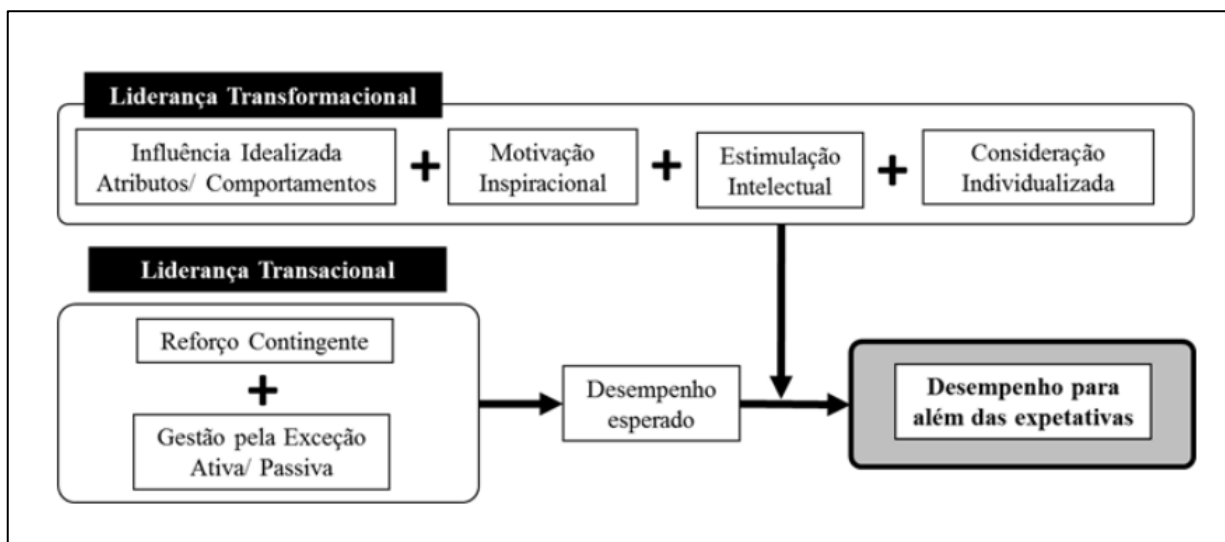
Liderança Transaccional	Liderança Transformacional
Desenvolve a necessidade de terminar tarefas.	Desenvolve a necessidade de um significado.
Desenvolve a preocupação em ganhar dinheiro.	Desenvolve a preocupação com propósitos.
Poder e posição, política e vantagens.	Valores, princípios éticos e morais.
Voltada para estudo as questões diárias	Voltada para o alcance de objetivos de longo prazo.
Voltada para estudo de dados e resultados de curto prazo.	Separa causas e sintomas, trabalha preventivamente.
Relacionada a assuntos táticos.	Proactiva, catalítica e paciente
Confia nas relações humanas para auxiliar nas interações humanas.	Focaliza principalmente missões e as estratégias para cumpri-las.
Segue o padrão de comportamento, atendendo as expectativas.	Identifica e desenvolve talentos.
Apoia sistemas e estruturas que reforçam os resultados.	Projeta as tarefas mais de uma vez, para torná-las significativas e desafiadoras.
Voltada para a eficiência.	Voltada para a eficácia.
Inspira-se no respeito às regras.	Inspira-se no amor.
	Aponta novas direções

Fonte: Adaptado de Covey, S. (2002)

Bass (1985) chegou à conclusão de que, tanto os líderes transformacionais como os transacionais, assumem características de liderança e de tomada de decisão reconhecidas, mas em quantidades e intensidades diferentes. Os dois modelos, transformacional e transacional, não são antagônicos, eles completam-se. A liderança transacional apenas está associada a níveis de capacidade e desempenho mais baixos.

Para Bass (1985), a liderança transacional e transformacional são independentes, no entanto, a liderança transacional complementa à liderança transformacional sendo uma condição para uma liderança eficaz, obtendo um desempenho dos seguidores acima das expectativas, conforme demonstrado na figura seguinte:

Figura 4 – Acréscimo da Liderança Transacional através da Liderança Transformacional



Fonte: Adaptado de MLQ: Manual and Sampler Bass & Avolio (2004, p. 21)

1.3.4 – LIDERANÇA “LAISSEZ-FAIRE”

Finalmente no estilo de liderança “*Laissez-faire*” são identificadas duas componentes (Bass e Avolio, 2004).

1 - Gestão por Exceção Passiva:

- ✓ O líder assume uma atitude passiva, não chama a atenção dos seguidores para as falhas detetadas e não evita que aconteçam. É pouco ativo e só age quando os problemas se tornam crónicos;

2 - Ausência de Liderança:

- ✓ É um líder ausente, assumindo uma atitude de inatividade, evitando tomar decisões, não assumindo as suas responsabilidades e não exercendo a sua moralidade.

Na dimensão da liderança “*Laissez-faire*” o que se verifica é a ausência, ou o evitar do exercício da liderança, o que normalmente se traduz em resultados ineficazes. Contrariamente à liderança transformacional e transaccional, com a liderança “*laissez-faire*” não existe um ambiente de trabalho com objetivos definidos, o líder adia as decisões importantes e ignora as suas próprias responsabilidades. Como referem Bass e Avolio (1999) o estilo “*laissez-faire*” é simplesmente a negação da própria liderança.

II

CAPÍTULO

MOTIVAÇÃO

2.1 – CONCEITO DE MOTIVAÇÃO

O termo motivação deriva do verbo “movere” em latim, que significa mover. Esta ideia surge em várias definições, demonstrando a relação que a palavra tem com o comportamento do indivíduo, a realização de uma ação (Siqueira & Wechsler, 2006), em outras palavras é o impulso interno que leva à ação.

Para se compreender o comportamento humano, é fundamental perceber a motivação humana, sendo que o conceito de motivação é extremamente difícil de definir pois tem sido utilizado com diferentes sentidos.

Definir motivação como o processo responsável pela intensidade, direção e persistência dos esforços de uma pessoa para o alcance de uma determinada meta. Motivação geralmente é relacionada ao esforço para atingir qualquer objetivo (...) Os três elementos-chave para definição de motivação são intensidade, direção e persistência. (Robbins, 2005, p. 132).

De um modo genérico, motivo é tudo aquilo que impulsiona a pessoa a agir de determinada forma, isto é, tudo aquilo que dá origem a alguma tendência a um comportamento específico. A literatura refere que desde 1930, se iniciaram estudos sobre a motivação do homem; o estudo sobre a motivação tem vindo a ser efetuado por vários autores que estudam o comportamento humano, com o intuito de atribuir ao constructo motivação, uma definição que nos permita compreender a sua influência nos comportamentos do indivíduo, ao longo da sua vida.

O estudo da motivação consiste, essencialmente, em compreender a razão pela qual o indivíduo pensa e se comporta de determinada forma e porque o faz, tentando alcançar um determinado objetivo numa sequência temporal, a qual tem um início, mantém tal comportamento, direciona-o, e finalmente, completa-o (Bergamini, 2002; Graham & Weiner, 1996).

Ao longo do tempo, veio a perceber-se que a motivação surge das necessidades do indivíduo. No entanto, para Maslow (1954) a motivação não pode ser referente a apenas uma parte do indivíduo, mas antes reporta ao seu todo, ou seja, a necessidade que faz com que o indivíduo tenha determinado comportamento, não resulta apenas de uma parte/ órgão do ser humano, mas antes resulta do indivíduo no seu todo. Assim para Maslow “significa que todo o sujeito está motivado e não apenas uma parte dele”, tendo-se o indivíduo como um todo integrado e organizado, a motivação não se refere apenas a uma força interior, também é influenciada por outros fatores externos.

Ao conceito de motivação são atribuídas variadíssimas perspetivas e na literatura encontramos diversos estudos relativos ao mesmo; não existindo apenas um conceito válido para motivação admitido por todas as teorias em Psicologia, para explicar comportamentos, sua extinção ou seu esforço.

Assim realçamos o fato da motivação implicar a intenção de realizar um determinado comportamento, relativamente ao objetivo do próprio indivíduo. De referir, que esta intenção pode ser movida por fatores extrínsecos ou intrínsecos ao sujeito, que de diferentes formas o levam a alcançar tal objetivo.

Em sentido lato, considera-se que a motivação intrínseca é determinada por fatores gerados internamente por cada indivíduo e que fazem com que as pessoas se comportam de uma forma ou de outra, ou que se movam em determinada direção. Estes fatores incluem o sentido de responsabilidade (o sentimento de que o trabalho e/ou a escola são importantes), autonomia (a liberdade de ação), etc.

Ao nível da aprendizagem, a literatura refere que os alunos motivados internamente são os que procuram um sentimento de realização pessoal e aprendem pelo gosto de aprender. Por seu turno a motivação extrínseca, é gerada no indivíduo por fatores externos, que impulsionam a própria pessoa a determinados comportamentos, como: recompensas, prémios, promoções, punições, ações disciplinares, críticas, etc. Os alunos motivados extrinsecamente, esperam que do processo de aprendizagem surja um resultado como recompensa pelo esforço realizado.

A importância atribuída à motivação enquanto condicionante da aprendizagem, tem vindo gradualmente a aumentar ao longo dos anos. Este constructo, aparece designado na literatura como uma energia interna que influencia o indivíduo; apesar de ser um processo interno do sujeito, estudos mostram a existência de dois tipos de motivação: intrínseca e extrínseca.

A motivação intrínseca é determinada pela satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia, de competência e de pertença ou vínculo com outras pessoas. Desta forma é considerada como uma tendência natural exercitar as próprias capacidades do indivíduo dado este procurar novos desafios, considerando a tarefa a que se propõe interessante ou geradora de satisfação.

Por seu turno, a motivação extrínseca aparece mencionada na literatura com estando associada ao impulso externo que leve o indivíduo a executar a tarefa com o objetivo de obter recompensas.

Com base na distinção entre motivação intrínseca e extrínseca, surge o conceito de motivação para a aprendizagem escolar, que considera que a relação existente entre ambas, motivação e aprendizagem, é recíproca e que advoga que, o ponto de partida para a aprendizagem está na ideia de que o aluno necessita reconhecer e admitir que necessita de aprender.

Para uma melhor compreensão do processo motivacional é relevante entender como se obteve todo o conhecimento nesta área, pelo que importa referir os precursores desta área de estudo.

Segundo Cunha et al. (2007, p. 154), “não é fácil definir o conceito de motivação, pois trata-se de um constructo invisível, de utilização generalizada nas ciências humanas e abordável segundo uma grande multiplicidade de perspetivas”.

Chiavenato (2007) considera que o comportamento humano é o resultado das motivações. “O comportamento humano não é causal nem aleatório, é antes orientado e dirigido para algum objetivo” (p. 296). Ainda, para o mesmo autor, o “motivo é a força ou impulso que leva a pessoa a agir de determinada maneira, isto é, que dá origem a um comportamento específico” (p. 296). Sendo a motivação materializada num comportamento causado pelas necessidades de um indivíduo, visando atingir objetivos que podem satisfazer essas necessidades (Chiavenato, 2001 p. 266).

De acordo com Vigotsky, é o professor que direciona a construção da motivação do aluno:

A construção da motivação é um dos pilares para um bom clima da sala de aula. O professor tem que conhecer como o aluno aprende e usar de estratégias de ensino que lhe dê a sensação de estar conquistando algo importante no ato simples de cumprir tarefas que estão de acordo com a sua zona proximal de desenvolvimento. (Vigotsky, 1993, p. 102).

Ao refletirmos sobre a afirmação Vigotsky, constatamos que no seu entendimento, para que exista uma boa aprendizagem é necessário que professores e alunos estejam bem interligados, na sala de aula; o professor precisa ter a noção do que o aluno necessita, de modo a utilizar os métodos necessários a facilitar a aprendizagem do aluno, e a sua satisfação. É necessário que professores e alunos tenham um bom relacionamento, pois se não existir harmonia entre eles, a aprendizagem ficará dificultada.

2.2 – TEORIAS DA MOTIVAÇÃO

As teorias da motivação estudam os comportamentos dos indivíduos perante estímulos e interações através dos vários ambientes em que estão inseridos. Perceber o que motiva as pessoas e o que as leva a (re)agir de determinada maneira é um princípio

necessário para identificar estilos de liderança responsáveis, capazes de gerar o ambiente necessário á realização de objetivos.

Segundo Cunha, *et al.*, (2007, p. 155), podemos classificar as teorias da motivação pelo cruzamento entre dois critérios:

- ✓ 1 – Diferenciar teorias de conteúdo e teorias de processo;

- ✓ 2 – Avaliar teorias de comportamento geral dos indivíduos e teorias de comportamento específico.

Assim conforme o item 1, podemos perceber que essa distinção se faz segundo os seguintes critérios:

- Teorias de conteúdo: “O que motiva as pessoas?” Cunha, *et al.*, 2007, p. 155.

- Teorias de processo: “Como se desenrola o comportamento motivado?” p. 155.

Relativamente ao item 2, a avaliação das teorias de comportamento geral dos indivíduos e teorias de comportamento específico, far-se-á de acordo com o seguinte:

- Teorias gerais: “aquelas que se referem a aspirações genéricas dos seres humanos, ou seja, que não se centram exclusivamente no trabalho e no comportamento organizacional” Cunha, *et al.*, 2007, p. 155.

➤ Teorias organizacionais: “incidem diretamente sobre o comportamento organizacional (...) [e] conteúdos de trabalho” p. 155.

Existem vários tipos de teorias que examinam a motivação em diferentes perspectivas pretendendo mostrar uma explicação das várias forças que têm influenciado o comportamento do ser humano, tais como: a teoria das expectativas de Victor Vroom (1964); a teoria da avaliação cognitiva de Edward Deci (1971); o modelo das características da função de Richard Hackman e Greg Oldham (1976); a teoria da definição de objetivos de Locke e Gary Latham (1990), etc.

No quadro seguinte, podemos encontrar as características, fatores de motivação, bem como as necessidades dominantes nas várias correntes e/ou autores, que durante o século passado procuraram perceber o fenómeno da motivação humana.

Quadro 12 – Autores e Correntes da Motivação

Data	Autor	Pressupostos
1954	Maslow	Os indivíduos são motivados através de uma escala de cinco tipos de necessidades, sendo que as de nível superior só

		são satisfeitas quando as do nível imediatamente inferior e encontram satisfeitas.
1966	Herzberg	Considera duas ordens de fatores associados à motivação: os fatores higiênicos e os fatores motivadores, sendo que os primeiros evitam a insatisfação enquanto os segundos conduzem à satisfação.
1972	Alderfer	Defende três categorias que levam os indivíduos a sentirem-se motivados: Existência, Relação e Crescimento. Quando o indivíduo não consegue satisfazer um determinado tipo de necessidades tende a redobrar esforços no sentido de satisfazer a categoria de necessidades inferior, o que pode conduzir a frustração.
1961	McClelland	Enfatiza que a motivação advém da satisfação de três tipos de necessidades: Realização, Afiliação e Poder. Todos os indivíduos têm estes três tipos de necessidades embora com predominância de uma em relação às restantes.
1966	Katz e Kahn	Distinguem quatro tipos de fatores que influenciam o nível de motivação dos indivíduos: obediência à lei, satisfação instrumental, auto-expansão e internacionalização, e valores, sendo que determinados incentivos conduzem a determinados tipos de comportamento.

1960	McGregor	Apresenta duas abordagens antagônicas, as teorias X e Y, acerca da administração: a teoria X considera que a natureza humana é indolente e não gosta de trabalhar; a teoria Y propõe que os seres humanos são bons e direcionados para o trabalho.
1964	Vroom	Sugere que a motivação depende da expectativa que o indivíduo tem em ser recompensado face ao trabalho desempenhado.
1968	Porter e Lawler	Considera quatro variáveis que condicionam a motivação: o esforço, o desempenho, a recompensa e a satisfação.
1963	Adams	Enfatiza a percepção pessoal do indivíduo sobre a razoabilidade ou justiça relativa na sua relação laboral com a organização.
1968	Locke	Defende que a maior fonte de motivação reside na fixação de objetivo específicos e difíceis de atingir.

Fonte: Adaptado de Galhanas (2009, p.8)

As teorias de Maslow até McGregor pertencem ao grupo de teorias de conteúdo e as restantes ao grupo das teorias de processo; ainda que na maioria das correntes a motivação se encontre estreitamente relacionada com a qualidade de vida no trabalho e interligada com os fatores emocionais de cada indivíduo.

No entanto, na presente investigação adotámos a teoria da hierarquia das necessidades de Maslow, a teoria de dois fatores de Herzberg, a teoria das necessidades de Alderfer e a teoria das necessidades / motivos de McClelland por considerarmos que seriam as que se enquadravam nos parâmetros do nosso estudo de caso; destas teorias seleccionadas, três estão classificadas na literatura como pertencendo às teorias de conteúdo geral e apenas uma de conteúdo organizacional. Na revisão que efetuamos, encontramos referencia a várias teorias da motivação, conforme elencado acima, no entanto, muitas delas encontram-se mais direcionadas para analisar a motivação no meio empresarial, não se adequando a estudos educacionais. Consideramos que, faz bastante sentido abordarmos a motivação e as suas teorias para fundamentar o nosso estudo, no entanto, é de absoluta importância referir que o nosso principal intuito é abordar o tema da liderança no geral e na sala de aula em particular.

Desta forma, apresentam-se seguidamente algumas considerações sobre as teorias que elegemos para este estudo de caso, tendo por base o que a literatura nos apresenta sobre as mesmas.

Existem diferenças e semelhanças entre as teorias de Maslow e Herzberg. Diferenciam-se pelo tipo de teorias, a teoria de Maslow é descritiva (explicativa, expositiva) e a teoria de Herzberg é prescritiva (pretende apresentar o que considera

mais correto); além do fato da teoria de Maslow ter uma hierarquia em forma de pirâmide e a de Herzberg não.

A principal semelhança entre ambas as teorias, prende-se com o fato de assumirem que as necessidades especiais afetam o comportamento.

2.2.1 – TEORIA DA HIERARQUIA DAS NECESSIDADES DE MASLOW

Teoria de conteúdo geral

Maslow (1954), psicólogo considerado um dos maiores especialistas em motivação, deu o contributo mais importante ao criar uma das mais importantes teorias em motivação humana, desenvolvendo o conceito da pirâmide das necessidades. Abraham Maslow; sugeriu que muito do comportamento do ser humano pode ser explicado pelas suas necessidades e pelos seus desejos, dedicou-se, em geral, à compreensão da mente e do comportamento humano, propondo que os indivíduos ambicionam alcançar não apenas as necessidades básicas, como tentam ficar próximos da autorrealização.

A hierarquia das necessidades proposta por Maslow sugere que nem todas as necessidades humanas apresentam a mesma força e que a sua emergência obedece a prioridades. Maslow via a motivação humana como uma hierarquia de cinco necessidades, que se inicia nas necessidades mais básicas e culmina nas necessidades mais elevadas de autorrealização; a análise desta pirâmide realiza-se do topo para a

base. Quando uma necessidade, em particular se torna ativa, ela pode ser considerada um estímulo à ação e uma impulsionadora das atividades do indivíduo. Essa necessidade determina o que passa a ser importante para o indivíduo e molda o seu comportamento como tal. Na teoria de Maslow, portanto, as necessidades se constituem em fontes de motivação.

Maslow concluiu que um indivíduo procura satisfazer suas necessidades dentro de uma sequência lógica, uma espécie de hierarquia, em que as necessidades de nível mais baixo dominam o comportamento do indivíduo até estarem suficientemente satisfeitas, só posteriormente entra em ação outra necessidade de nível mais elevado. A incapacidade do indivíduo de satisfazer uma dessas necessidades aumenta sua motivação para satisfazê-la, ou seja, a pessoa aumentará seu esforço para satisfazer uma necessidade insatisfeita. Caso todo o esforço não a leve a atingir a satisfação, ela ficará frustrada. Por outro lado, quando a necessidade é satisfeita, cessa seu efeito sobre o organismo e aumenta a motivação por outra necessidade de nível superior.

De acordo com esta teoria, os indivíduos serão motivados a satisfazer a necessidade que para eles estiver preponderante, ou mais forte, num determinado momento. A preponderância de uma necessidade depende da situação do indivíduo no momento e de suas experiências recentes. Partindo das necessidades físicas, que são as mais básicas, cada necessidade necessita ser ao menos parcialmente satisfeita antes do indivíduo desejar satisfazer uma necessidade no próximo nível acima.

A hierarquia de necessidades de Maslow sugere que as cinco necessidades básicas do ser humano estão organizadas em níveis de importância que as dividem em dois tipos:

- ✓ primárias - instintivas e vinculadas existência física da pessoa, comum aos animais, como as necessidades fisiológicas e de segurança; e
- ✓ secundárias - típicas do ser humano e decorrentes de seu processo de aprendizagem e socialização, como as necessidades sociais, de estima e de autorrealização.

Observemos de seguida a figura representativa desta teoria:

Figura 5 – Pirâmide de Maslow ou Hierarquia das Necessidades de Maslow



Fonte: Elaboração própria tendo por base a literatura existente

Desta observação facilmente retiramos que necessidades estão ordenadas em forma de pirâmide que indica a prioridade e o grau de importância de cada uma delas sobre as outras.

Assim, dentro de cada ser humano existe uma hierarquia de cinco necessidades, são elas:

1 – Fisiológicas: refere-se á fome, sede, abrigo, sexo e outras necessidades corporais.

2 – Segurança: relaciona-se com a segurança e proteção contra danos físicos e emocionais.

3 – Sociais: respeita aos afetos, amizade, aceitação e sensação de pertença a um grupo.

4 – Estima: refere-se a fatores internos de estima, como respeito próprio, autonomia e realização e a fatores externos de estima como reconhecimento, status e atenção.

5 – Autorrealização: respeita à intenção de alcance do próprio potencial, inclui auto crescimento e autodesenvolvimento.

À medida que cada uma destas necessidades vai sendo atendida, uma outra se torna dominante.

As necessidades fisiológicas aparecem na base da pirâmide, porque tendem a ser as mais intensas enquanto não forem de alguma forma satisfeitas; são as necessidades humanas básicas para a própria subsistência, isto é, alimento roupa e moradia. Quando estas necessidades começam a ser atendidas, os outros níveis de necessidades tornam-

se importantes e passam a motivar e dominar o comportamento do indivíduo. Logo que estas últimas estejam satisfeitas outras emergem e assim sucessivamente através da escala hierárquica.

Atendidas as necessidades fisiológicas, passa a predominar a necessidade de segurança, imediatamente a seguir surgirá a necessidade social onde emerge a diferenciação de papéis e status no grupo. Com a satisfação das necessidades de estima, reconhecimento e competência, forma-se o sentimento de confiança em si próprio, onde a pessoa passa a exercer influência sobre o seu meio, através das suas atitudes, postura, etc.

Segundo Maslow (1970), os níveis de necessidades identificadas anteriormente estão divididos em dois grupos, os dois primeiros níveis, que se encontram na base da pirâmide são chamados de necessidades primárias, e os três níveis seguintes são designados de necessidades secundárias. O mesmo autor considera que os níveis de necessidades que se encontram no topo da pirâmide, não são prioritárias para o indivíduo enquanto as necessidades primárias, que se encontram na base da pirâmide, não estiverem resolvidas.

A motivação humana, segundo a teoria de Maslow é estimulada pelo nível da pirâmide que ainda não está satisfeito, pois apenas quando um nível das necessidades é satisfeito, o outro nível de necessidades se torna mais importante, fazendo com que os indivíduos despendam um conjunto de esforços para satisfazê-las. Esta evolução de um nível para outro nível é estabelecida desde a base até ao topo da pirâmide das necessidades. Maslow indica que a maior parte das pessoas dá maior atenção às

necessidades sociais e de estima, considerando que as necessidades primárias se encontram satisfeitas.

Segundo esta teoria o individuo vai evoluindo na escala até chegar a autorrealização, que é a mais alta aspiração do ser humano. Para motivar alguém segundo a teoria das Necessidades de Maslow é necessário ter noção em que nível de hierarquia o individuo se encontra e focar a satisfação neste nível ou no imediatamente superior.

Maslow, deixou um enorme legado na literatura, segundo este psicólogo: "Quanto mais saudáveis nós somos emocionalmente, mais importantes se tornam as nossas necessidades de preenchimento criativo no trabalho. Ao mesmo tempo, menos nós toleramos a violação de nossas necessidades para tal preenchimento." (Maslow, 2000, p. 50).

Embora haja sido criticada por ser demasiado ideológica, estática e descritiva, a Teoria das Necessidades de Maslow continua a ser a teoria de motivação mais conhecida em todo o mundo.

2.2.2 – TEORIA DAS NECESSIDADES DE HERZBERG ou *Teoria dos dois fatores de Herzberg: Motivação – Higiene*

Teoria de conteúdo organizacional

Frederick Herzberg, psicólogo clínico norte-americano, contribuiu para o avanço do conhecimento das teorias da motivação com uma pesquisa iniciada na década de cinquenta sobre os fatores de motivação no trabalho, onde “sugeriu a necessidade de separar os conceitos de Motivação e Satisfação” (Afonso, 2010, p. 51).

Através desta investigação e de uma série de entrevistas críticas Herzberg “demonstrou que os fatores que provocam atitudes positivas face ao trabalho não são os mesmos que provocam as atitudes negativas” Cunha, *et al.*, 2007, p. 161.

Herzberg reconheceu duas classes distintas de fatores considerados importantes para o comportamento dos indivíduos: os fatores higiênicos ou extrínsecos e os fatores motivacionais ou intrínsecos, distinguindo-se assim da teoria de Maslow, que apresentava cinco níveis de necessidades. Herzberg concluiu desta forma que a satisfação e a insatisfação decorrem de dois conjuntos separados de fatores, esta teoria foi chamada de teoria dos dois fatores.

Ao contrário de outros pensadores, como Abraham Maslow, que tentava explicar as necessidades humanas em diversos campos, a Teoria de Frederick Herzberg foi, desde o início, baseada no estudo das atitudes e motivações dos funcionários dentro de uma empresa. Herzberg desenvolveu um estudo para tentar entender os fatores que causariam insatisfação e aqueles que seriam os responsáveis pela satisfação no

ambiente de trabalho. O resultado destes estudos foi pela primeira vez publicado em 1959, sob o título "a motivação para trabalhar - The Motivation to Work". Os estudos incluíram pesquisas, onde os trabalhadores de diversas empresas eram estimulados a explicitar quais seriam os fatores que os desagradavam, assim como os que os agradavam na empresa. Os fatores que agradavam ao funcionário foram chamados de Motivadores. Aqueles que desagradavam levaram o nome de fatores de Higiene. Por isso, a teoria é mais conhecida como "a Teoria dos dois fatores de Herzberg: Motivação - Higiene".

Os fatores de Higiene são aqueles que são necessários para evitar a insatisfação no ambiente de trabalho, mas por outro lado não são suficientes para provocar satisfação. A teoria de Herzberg apresenta duas sugestões, mais ou menos óbvias: evitar os fatores de insatisfação e apresentar os fatores de satisfação. Para motivar um funcionário, não basta, para Herzberg, que os fatores de insatisfação estejam ausentes. Pelo contrário, os fatores de satisfação devem estar bem presentes.

Herzberg dividiu os fatores que causam satisfação e insatisfação no trabalho em duas categorias, os que atendem a necessidades instintivas das pessoas e os que atendem a necessidades humanas individualizadas; apelidou os fatores instintivos de fatores de manutenção porque apenas mantêm a satisfação quando presentes ou causam insatisfação quando ausentes, mas não geram nenhum aumento de satisfação.

Esses fatores incluem aspetos extrínsecos ao trabalho, isto é, que compõem o ambiente de trabalho tais como salário, condições de trabalho, supervisão, benefícios, etc. Fazendo uma analogia com um hospital ele apelidou-os de fatores higiênicos e

funcionam como a higiene no hospital, não fazem o paciente melhorar, apenas evitam que ele fique ainda mais doente. Assim esses fatores não geram satisfação, mas evitam a insatisfação, portanto devem estar presentes, caso contrário não teremos motivação.

Os fatores vinculados às necessidades humanas individualizadas compõem as condições intrínsecas ao próprio trabalho tais como: realização, desafio, responsabilidade, progresso. Herzberg intitulou-os de fatores causadores de satisfação ou motivadores, são os que efetivamente nos motivam quando estão presentes, mas se não estiverem presentes não haverá grande insatisfação.

Assim, os fatores de Herzberg são diferentes das necessidades de Maslow, podendo, no entanto, existir um paralelo; os fatores higiênicos de Herzberg comparam-se às necessidades fisiológicas, de segurança e sociais de Maslow e os fatores motivacionais comparam-se às necessidades de autoestima e de realização pessoal de Maslow. Apesar da semelhante divisão de fatores, ao contrário de Maslow, Herzberg considera que os fatores higiênicos são capazes de reduzir ou anular a insatisfação, mas não conduzem à motivação das pessoas; pelo contrário, os fatores motivacionais podem contribuir para elevados níveis de satisfação e assim resultar em motivação das pessoas.

Portanto, os fatores motivacionais de Herzberg estão relacionados com o conteúdo do trabalho, enquanto os fatores higiênicos estão relacionados com o contexto do trabalho, como se apresenta de seguida.

Quadro 13 – Teoria dos dois Fatores de Frederick Herzberg

FATORES Higiênicos (Contexto do Trabalho)	FATORES Motivacionais (Conteúdo do Trabalho)
Extrínsecos: Quando ausentes geram forte insatisfação, mas quando estão presentes não geram grande motivação.	Intrínsecos: Quando presentes geram forte motivação, mas quando estão ausentes não geram grande insatisfação.
Salário	Realização
Segurança no trabalho	Reconhecimento
Status	Responsabilidade
Métodos empresariais	Progresso
Qualidade da supervisão	O próprio trabalho
Relações interpessoais	Possibilidade de crescimento

Fonte: Adaptado de Teixeira (1998, p. 127)

Para Herzberg a insatisfação no trabalho está relacionada com fatores extrínsecos, como as estratégias administrativas, o estilo de liderança, as relações interpessoais, o salário e as condições de trabalho, designando estes fatores de higiênicos ou de contexto; na literatura encontra-se autores que defendem existir algum tipo de correspondência entre os fatores extrínsecos e as necessidades fisiológicas, de segurança e sociais da pirâmide de Maslow.

Herzberg defende, por outro lado, que os fatores que conduzem à satisfação profissional e que apelida de fatores intrínsecos, são aqueles que fomentam a motivação

e se relacionam com a natureza do trabalho; de igual forma, alguns autores fazem corresponder estes fatores, designados por motivadores ou de conteúdos, às necessidades de estima e de realização pessoal de Maslow.

Relativamente aos fatores, Matos afirma:

(...) os fatores higiénicos de Herzberg podem ser ajustados às necessidades fisiológicas, de segurança e sociais de Maslow, e os fatores motivacionais, às necessidades de estima e de autorrealização. Os seus fatores são, contudo, diferentes das necessidades de Maslow. Os fatores motivacionais de Herzberg encontram-se relacionados com o conteúdo do trabalho, enquanto os fatores higiénicos estão, sobretudo, relacionados com o contexto do trabalho. (Matos 2013, p. 45)

As críticas apresentadas a esta teoria prendem-se essencialmente com a subjetividade do processo de investigação, denominado de “incidente crítico”, e à limitação da aplicabilidade, mas também ao facto de o estudo se focar essencialmente no nível de satisfação e não do desempenho, argumentando que a satisfação e desempenho não são sinónimos.

2.2.3 – TEORIA ERG ou Teoria das necessidades de Alderfer

Teoria de conteúdo geral

Clayton Alderfer, psicólogo norte-americano formado na Universidade de Yale, criou em 1972 a teoria de ERG (Existence, Relatedness e Growth – Existência, Relacionamento, Crescimento), defende que a motivação dos trabalhadores pode ser explicada em função da satisfação das suas necessidades hierarquicamente agrupadas em pirâmide.

Alderfer, apesar de concordar com Maslow na definição da teoria, afirmando que a motivação dos colaboradores pode ser compreendida em função de um grupo de necessidades hierarquicamente organizadas, apresenta alguns aspetos que discordam da teoria daquele. Na teoria das necessidades de Alderfer, as necessidades humanas de Maslow foram transformadas em apenas três categorias: Existência, Relação e Crescimento (growth em inglês).

Na figura seguinte, apresentamos a representação do que Alderfer defende sobre a teoria ERG, onde apenas existem três níveis hierárquicos de necessidades – estes níveis hierárquicos são obtidos através do agrupamento das necessidades instituídas por Maslow. A representação é efetuada, também em forma de pirâmide e necessidades são representadas da base para o topo, apresentando na base as necessidades de existências (que abrange as necessidades fisiológicas e de segurança), no nível intermédio as necessidades de relacionamento (necessidades sociais de Maslow) e no

vértice da pirâmide encontram-se as necessidades de crescimento (abrange as necessidades de estima e de realização pessoal de Maslow).

Figura 6 – Níveis de Necessidades de Alderfer



Fonte: Adaptado de Teixeira (2005, p. 129)

Segundo Teixeira (2005, p. 128), os três níveis apresentados na figura anterior definem-se desta forma:

✓ **Necessidades de Existência** (E - Existence) – reúnem as necessidades fisiológicas, indispensáveis à vida do ser humano, tais como, o desejo de bem-estar material e físico que são satisfeitos através de comida, de água, etc. e de segurança. *Encontramos as duas primeiras na base da pirâmide de Maslow.*

✓ **Necessidades de Relacionamento** (R - Relatedness) – onde se incluem todas as necessidades de natureza social, como o desejo de estabelecer relações interpessoais com outras pessoas. *Segundo Maslow são as necessidades sociais e de associação e a componente extrínseca da autoestima, no fundo compreende o desejo humano de criar e manter relações interpessoais.*

✓ **Necessidades de Crescimento** (G - Growth) – que abrangem as necessidades de desenvolvimento e atualização do potencial humano, o desejo de ser criativo e de prestar contribuições produtivas. *Para Maslow é a junção da componente intrínseca da auto-estima e da auto-realização, que se resume pelo anseio de obter desenvolvimento pessoal.*

Esta teoria, para além de substituir as cinco necessidades propostas por Maslow por três, como vimos inicialmente, demonstra que mais de uma necessidade pode funcionar ao mesmo tempo e que se a gratificação de uma necessidade de nível mais alto é reprimida, o desejo de satisfazer uma necessidade de nível mais baixo aumenta. Várias necessidades diferentes podem estar em ação ao mesmo tempo; assim, enquanto Maslow diria que a autorrealização apenas se torna importante para as pessoas depois que os outros conjuntos de necessidades são satisfeitos, Alderfer afirma que as pessoas podem ser motivadas a satisfazer tanto as necessidades de existência como as de crescimento em simultâneo.

A grande alteração que esta teoria apresenta em relação à de Maslow é a flexibilização das relações entre os níveis de hierarquia, ou seja, é menos orientada para o objetivo final que é a realização pessoal. Segundo Alderfer, é possível que uma pessoa se sinta motivada em simultâneo por vários níveis de necessidades, neste contexto a existência de uma frustração por não conseguir atingir a necessidade de um determinado nível, poderá conduzir a pessoa ao retrocesso até outro nível inferior, no entanto ao invés de se desmotivar, o indivíduo continuará motivado já que a ordem das necessidades oscila. Pela mesma ordem de ideias, mesmo que uma necessidade de um nível inferior seja satisfeita, o seu efeito não conduz ao emergir de uma necessidade de nível superior, podendo mesmo acontecer que todas as necessidades sejam ativadas em simultâneo; no entanto mesmo quando as necessidades de alcançar um nível superior fracassam, as necessidades de um nível inferior retomam, apesar de já terem sido satisfeitas.

A teoria ERG, sendo uma variante da hierarquia das necessidades de Maslow, flexibiliza como vimos anteriormente a relação entre os níveis hierárquicos, tornando-a mais simples e “menos orientada para um objetivo final: a autorrealização” Cunha, *et al.*, 2007, p. 158; no mesmo sentido um indivíduo pode ser motivado por mais do que um nível de necessidades e, inclusive, sofrer “uma regressão (...) até uma necessidade de nível inferior” *Ibidem*. p. 158.

Desta forma, existe a necessidade de os líderes possuírem capacidade para reconhecer as necessidades dos indivíduos que lideram, numa relação que promova essa satisfação das necessidades dos colaboradores e simultaneamente a sua

motivação; caso contrário, se as necessidades dos colaboradores não forem satisfeitas a motivação baixa.

O quadro seguinte compara as necessidades entre as teorias de Maslow e de Alderfer:

Quadro 14 – Comparação das Necessidades segundo Maslow e Alderfer

Necessidades de Maslow	Necessidades de Alderfer	ERG Existence, Relatedness e Growth (Existência, Relação e Crescimento)
Autorrealização	Trabalho. Responsabilidade. Crescimento. Progresso.	G
Estima	Realização. Status. Reconhecimento.	
Sociais	Relações Interpessoais Colegas e Subordinados.	R
Segurança	Segurança no Cargo. Políticas Empresariais.	E
Fisiológicas	Condições Físicas de Trabalho. Vida Pessoal.	

Fonte: Adaptado de Almeida e Rolo (2000, p. 93)

2.2.4 – Teoria das Necessidades / Motivos de McClelland

Teoria de conteúdo geral

David McClelland, foi um dos psicólogos americanos mais influentes do Século XX, famoso pelo desenvolvimento da Teoria das necessidades (**theory of needs**) que lhe rendeu muitos elogios e prêmios de prestígio. Esta teoria das necessidades, também apelidada de teoria dos motivos de McClelland, foi desenvolvida na década de sessenta, para tentar explicar a motivação humana através das suas próprias necessidades, no entanto, numa perspetiva diferente das teorias anteriormente apresentadas. Em 1961, David McClelland apresentou 3 necessidades (ou motivos) como os responsáveis pelo comportamento humano – a Teoria da Motivação pelo Êxito e/ou Medo. McClelland, utilizou o TAT (Thematic Apperception Test) – Teste de Aperceção Temática, uma técnica de cariz psicanalítico, e realizou as suas investigações com base nas necessidades de sucesso, afiliação e poder.

Na literatura, o teste de aperceção temática (TAT), é definido como "...um teste projetivo desenvolvido para medir determinadas características da personalidade, como os motivos, e foi muito utilizado no estudo da motivação. O TAT é muitas vezes chamado de "técnica de interpretação de figuras" porque ele utiliza uma série padronizada de figuras de situações ambíguas sobre as quais o sujeito testado necessita contar uma história. Essa história necessita conter sobretudo os seguintes pontos:

- o que conduziu à situação apresentada;
- o que está acontecendo no momento apresentado;

- o que as personagens estão sentindo e pensando;
- como a história termina.

McClelland, propôs que a motivação de um ser humano tem origem em três necessidades distintas:

- ✓ necessidade de realização/sucesso (N-Ach),
- ✓ necessidade de afiliação (N-Aff) e a
- ✓ necessidade de poder (N-Pow),

que são aprendidas e todos os indivíduos as possuem, em graus diferentes, e que possuem os seguintes significados:

- ✓ Realização/Sucesso – Aumentar o nível de eficiência na execução de tarefas, com vista à obtenção do sucesso;
- ✓ Afiliação – Vontade de desenvolver e estreitar relações interpessoais amigáveis.
- ✓ Poder – Vontade de saber influenciar e controlar;

A necessidade de realização é, ainda, caracterizada por três atitudes:

- 1 - Os indivíduos optam por determinar os próprios objetivos;
- 2 - Os indivíduos decidem-se por metas mais trabalhosas, embora possíveis de alcançar; normalmente elegem situações de risco moderado para realizarem as tarefas, já que consideram que ter sucesso nas questões de baixo risco não é autêntico.

3 - Os indivíduos dão mais valor à compensação interior do que às recompensas e sucesso externo; aqueles que possuem elevada necessidade de realização dão valor à responsabilidade pessoal, ao feedback para se sentirem fortemente motivados. Os indivíduos com este tipo de necessidades preferem ser eles próprios a executar as funções corretamente, do que influenciarem os outros a fazê-lo.

A teoria de McClelland, defende assim a existência de três fontes fundamentais de motivação para os indivíduos. Como verificamos acima, a primeira é a necessidade de realização/sucesso, que podemos definir como o desejo que o ser humano tem de atingir objetivos, ser eficiente e alcançar a excelência através do esforço individual, assumindo responsabilidades pessoais na execução de uma tarefa ou na resolução de um problema.

A segunda é a necessidade de afiliação, esta caracteriza-se pela vontade de manter relações pessoais amigáveis, estando relacionada com o desejo de interação social. À necessidade de afiliação proposta por McClelland nesta teoria, poderão corresponder as necessidades de tipo social elencadas por Maslow. É caracterizada também por um desejo forte de aprovação e de confiança dos outros, com propensão para agir em conformidade com os desejos, as normas e os valores dos outros, quando pressionados por pessoas cuja amizade valorizam, bem como, por um interesse genuíno e sincero pelos sentimentos dos outros (Neves, 2002, p. 21).

A terceira é a necessidade de poder, corresponde ao desejo de que o indivíduo possui de influenciar o ambiente onde se insere, tentando controlar pessoas e recursos em seu benefício ou de outros (Neves, 2002, p. 21; Teixeira, 2005, p. 129).

Para McClelland (1987), todos os indivíduos possuem estes três tipos de necessidades, no entanto uma das necessidades predominará sobre as outras duas devido às características pessoais do próprio indivíduo, o que tende a influenciar qual a necessidade que irá predominar. Assim, devido às características pessoais de cada indivíduo a motivação irá variar de pessoa para pessoa segundo o tipo de necessidade que esteja a predominar sobre os mesmos.

Assim, a título de resumo podemos listar as principais características dos indivíduos por tipo de motivação:

✓ **Pessoas Motivadas por Realização/Sucesso**

- Assumem responsabilidade pessoal por suas ações;
- Gostam de tomar iniciativa;
- Estabelecem metas elevadas, porém realistas;
- Procuram realizar o melhor de si mesmo;
- Gostam de fazer as coisas de maneira criativa e inovadora;
- Gostam de receber *feedback* para melhorar seu desempenho;
- São competitivas;
- Assumem riscos moderados (nem fáceis demais ou difíceis demais).

✓ **Pessoas Motivadas por Afiliação**

- Dão mais importância às pessoas do que às tarefas;
- Procuram amizade e aprovação das pessoas;
- Desejam relações próximas e amigáveis;
- São mais produtivas quando trabalham com outras pessoas num ambiente de cooperação;
- Preocupam-se com o bem-estar da equipe;
- Interessam-se em resolver conflitos de forma amigável;
- Têm empatia com as pessoas e procuram fazer com que os indivíduos gostem delas.

✓ **Pessoas Motivadas por Poder**

- Procuram exercer influência e controle sobre os outros;
- Gostam de impressionar e provocar impacto;
- Gostam de ocupar posições de liderança e comando;
- São competitivas;
- Apreciam prestígio e status;
- Assumem riscos elevados;
- Sabem persuadir e influenciar as pessoas.

São atribuídas à teoria de McClelland algumas críticas, designadamente ao nível da metodologia da pesquisa utilizada, embora esta seja aceite como válida em larga medida, uma vez que defende a existência de diferentes necessidades que emergem ao longo da existência humana derivadas da constante evolução do indivíduo.

De acordo com Rego (2000), a teoria de McClelland...

“é uma das mais conhecidas e complexas teorias da motivação humana, podendo ser classificada como uma teoria de conteúdo. Orienta-se, por conseguinte, para o que motiva o comportamento, isto é, enfatiza a compreensão dos fatores internos dos indivíduos que contribuem para que estes se comportem de determinada maneira.” (Rego, 2000, p. 335)

O quadro seguinte permite-nos efetuar uma comparação das necessidades dos indivíduos e respetivas categorias, referentes às quatro teorias motivacionais apresentadas, possibilitando analisar a relação existente entre elas.

Quadro 15 – Comparação entre Teorias: Maslow, Herzberg, Alderfer e McClelland

Necessidades	Maslow	Herzberg	Alderfer	McClelland
Realização e Desenvolvimento pessoal	Necessidades de realização pessoal	Fatores motivacionais	Necessidades de crescimento	Necessidades de sucesso
Progresso, reconhecimento e admiração pelos outros	Necessidades de estima			Necessidades de poder
Relacionamento, aceitação, amizade e consideração	Necessidades sociais	Fatores higiênicos	Necessidades de relacionamento	Necessidades de afiliação
Segurança e proteção	Necessidades de segurança			
Alimento, repouso e abrigo	Necessidades fisiológicas			

Fonte: Adaptado de Almeida e Rolo (2000, p. 120)

Assim, como se observa no quadro supra, a teoria de Maslow apresenta-nos as necessidades dos indivíduos de acordo com uma hierarquia de cinco níveis: fisiológicas, de segurança, sociais, de estima e de realização pessoal.

Herzberg identifica duas classes de fatores importantes para o comportamento dos indivíduos no trabalho: fatores higiênicos e fatores motivacionais.

Por outro lado, a teoria de Alderfer classifica as necessidades humanas em três categorias: de existência, de relacionamento e de crescimento.

Por fim, a teoria de McClelland identifica três níveis de necessidades: de realização/sucesso, afiliação e de poder.

Poderemos concluir desta análise, que a motivação do ser humano será a força interior que nos impulsionam a despende determinado esforço; sendo que as necessidades individuais influenciam o comportamento humano.

III

CAPÍTULO

RELAÇÃO PEDAGÓGICA

3.1 – CONCEITO DE RELAÇÃO PEDAGÓGICA

A relação pedagógica é definida por Trindade (2009) como uma “relação educativa que se constrói e se desenvolve no âmbito de um contexto educativo formal” (p. 41); Postic (2008), por seu turno, sugere um complemento da definição anterior, definindo a relação pedagógica como “o conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objetivos educativos, numa dada estrutura institucional” (p. 27).

Entre ambas as definições, encontramos a ideia comum de que não compreendem a relação pedagógica fora do contexto em que está inserida; ou seja, não poderemos dissociar a relação pedagógica entre o professor e o aluno da envolvente em que a mesma se desenvolve, designadamente a sala de aula em que aquela ocorre e a influência que o contexto poderá exercer na (des)construção da mesma.

A(s) escola(s) são por excelência o(s) local(is) onde esta forma de relação se irá desenvolver, no entanto, não nos podemos esquecer que, neste(s) espaço(s), as vivências e os acontecimentos são condicionados pelas situações vivenciadas pelos intervenientes em outros lugares. As decisões tomadas por outros indivíduos, influenciam as dinâmicas escolares assumindo uma forma “incontornável dos modos de pensar e de agir que se concretizam (...) nesses espaços” (Trindade, 2009, p. 55). Trindade (2009, p.44) explica que “as ideias dominantes do tempo em que vivemos, das políticas educativas que os governos adotam ou dos acontecimentos exteriores às escolas (...) afetam as vidas de professores e alunos” e, deste modo, são condicionantes que afetam a construção e desenvolvimento da relação pedagógica.

3.2 – CARACTERÍSTICAS DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA

Em geral, a relação pedagógica inclui todos as pessoas que de forma direta e indireta estão envolvidas no processo pedagógico, nomeadamente aluno-professor, professor-professor, aluno-funcionários e professor-pais, conforme nos refere Postic (2008) onde advoga que a relação pedagógica em sentido lato não se limita apenas ao professor e aos alunos. É mais abrangente; inclui “todos os intervenientes diretos e indiretos no processo pedagógico: aluno-professor, professor-professor, professor-staff, aluno-funcionários, professores-pais” No entanto, se considerarmos a relação pedagógica no seu sentido mais restrito, então, esta pode ser circunscrita à relação professor-alunos, no espaço sala de aula, que é o que pretendemos investigar.

Na nossa perspetiva, a relação pedagógica sendo algo que se cria entre o professor e os alunos, fundamenta-se essencialmente na relação humana que se estabelece entre ambos.

Postic (2008) refere-se a esta ligação “como um conjunto de relações sociais estabelecido entre o professor e os alunos para alcançar objetivos educativos, numa determinada estrutura institucional, relações essas que apresentam características cognitivas e afetivas e que têm um desenvolvimento e vivem uma história.” (p. 32). Explicando ainda o mesmo autor que “através das condições em que se efetua o ato de ensinar, diferem as relações sociais entre o professor e os seus alunos”. (Postic, 2008, p. 27)

Segundo Amado, a relação pedagógica existe, sempre que se estabelece:

(...) uma relação entre pelo menos dois seres humanos, em que um deles procura, de modo mais ou menos sistemático e intencional e nas mais diversas circunstâncias, transmitir ao outro determinados conteúdos culturais (educar), desde os mais necessários à sobrevivência a outros que podem ser da ordem da fruição gratuita” (Amado, 2005, p. 11)

Assim, e dado a relação pedagógica ser algo muito mais abrangente do que somente uma relação entre professor e aluno, tem subjacente a prossecução de objetivos educativos; Estrela (2002, pp. 47-48) identifica cinco características da relação pedagógica:

- 1) há uma relação próxima entre o saber e poder.
- 2) é uma relação assimétrica;
- 3) há uma intencionalidade do ato pedagógico que lhe confere um caráter interessado;
- 4) são criadas situações para potenciar a aprendizagem do aluno;
- 5) o ato de ensinar ocorre em espaços e tempos impostos.

Das características acima descritas, elegemos a relação assimétrica, para relacionar a nossa perspectiva com a revisão de literatura efetuada; donde podemos inferir que, decorrendo dessa relação assimétrica o professor tem um papel fundamental na construção da relação pedagógica com o aluno.

Conforme Nóvoa (1999) o professor tem o papel de facilitador de aprendizagem e o papel de cuidar do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, além do ensino.

Também Silva (2005), refere que uma das funções do professor é facilitar a aprendizagem do aluno; trabalhando como um facilitador no acesso à informação, como um bom amigo que colabora com o aluno dando-lhe a conhecer o mundo, seus acontecimentos e problemáticas, etc.; em suma mostrando ao aluno o caminho para a percepção do que o rodeia. No entanto, o mesmo autor também determina um papel ao aluno, segundo ele, o aluno deve enaltecer o professor e usufruir da magia do aprender-ensinar-aprender.

Decorrente desta relação assimétrica, existe ainda, a posição hierárquica que o professor mantém relativamente aos seus alunos; que lhe concede autoridade e poder para ajuizar e avaliar o aluno nas suas múltiplas facetas, sejam elas de estudante ou de indivíduo por si só. Acreditamos que dada a comum heterogeneidade das turmas, será condição para uma saudável e empática relação pedagógica, que o docente tenha a capacidade para olhar o aluno de forma individual, antes de olhar para o grupo. Num mundo multicultural, onde advogamos a inclusão a vários níveis, e também escolar; será pertinente pensar em formas de tornar o ensino verdadeiramente inclusivo. Do docente, enquanto representante máximo da escola em sala de aula, espera-se que seja agregador; que escute para além de ouvir e que veja para além do que a realidade do presente lhe mostra. A cultura, história de vida, os conhecimentos, valores e interesses que cada aluno “carrega” na sua mochila escolar são tendencialmente muito dispares.

Conseqüentemente, se a relação pedagógica instituída for de qualidade, se existir reciprocidade e cumplicidade, o aluno tenderá a sentir-se integrado e a ver no professor um apoio, um aliado que o vai ajudar a crescer, a ser autónomo e a evoluir.

Postic (1996) confirma este nosso entendimento, dizendo que: “(...) é nas relações sociais, introduzidas pelo ato educativo, que o indivíduo – criança – adolescente ou adulto – se descobre, evolui e se estrutura”. (p.92)

3.3 – A RELAÇÃO PEDAGÓGICA NA SALA DE AULA

A relação pedagógica, na sua amplitude para ser efetiva requer um espaço físico e social determinado, que é a sala de aula.

A sala de aula é, deste modo, o espaço apropriado para analisar e compreender a ocorrência e o desenvolvimento de qualquer relação pedagógica (Trindade, 2009). É neste espaço pedagógico que emergem as relações humanas entre professor-aluno, aluno-aluno. A literatura menciona ainda, que a forma como o professor organiza a sala de aula revela a posição de hierarquia de quem ensina em relação a quem aprende, bem como a organização e disposição dos alunos é reveladora do tipo de relação pedagógica que se pretende. Igualmente é referido que a distribuição do mobiliário, a ordenação das mesas e cadeiras na sala de aula que altera a forma como o docente se dirige aos grupos em momentos de trocas e interações também revela o tipo de relação pedagógica que se pretende ter. As atividades que se desenrolam na sala de aula condicionam a relação pedagógica, já que “pressupõem a existência de uma organização que cria tarefas,

distribui papéis aos alunos e ao professor, estipula regras e instruções, abre ou fecha canais e redes de comunicação, institui formas de controlo” (Estrela, 2002, p. 47). Dependendo do sistema de comunicação postulado, seja este mais ou menos formal, a partilha de responsabilidades entre o professor e os alunos, as diferentes formas de exercício de autoridade, de disciplina controlo que as atividades exigem irão levar a diferentes formas de fazer emergir e estabelecer a relação pedagógica, segundo (Estrela, 2002, p. 42), a sala de aula pelas suas dimensões, configuração, densidade de ocupação, possibilidade de ocupação, e condições de apropriação” simplifica ou estorva a relação pedagógica que é estabelecida entre o professor e o aluno; sendo manifestamente distinta se aula decorrer numa sala de pequena ou grande dimensão.

Na revisão de literatura sobre a relação pedagógica na sala de aula, encontramos em comum a importância atribuída à afetividade; salientando-se que a existência deste sentimento para os alunos é interdependente e proporcional à neutralidade que percebem da parte dos docentes. Queremos com isto dizer que, quanto mais os alunos perceberem que os professores são neutros e não exercem favoritismos, mais confiam neles e na sua autoridade. Amado (2001) refere-nos a relevância que a reciprocidade de sentimentos e de comportamentos possui neste contexto que “se traduz numa relação direta entre a ‘simpatia’ do professor e a adesão afetiva e comportamental do aluno”, quase como uma “causalidade circular entre a simpatia, o respeito mútuo e os comportamentos ajustados”.

Na revisão de literatura efetuada, encontramos muitas vezes a associação entre relação pedagógica e emoções, por se considerar que o aluno adquire conhecimento de forma mais significativa com quem o rodeia se forem criados laços afetivos.

Sabemos que a função primordial da escola, é formar cidadãos em termos acadêmicos, no entanto também é o local onde crescemos, a nível físico, mas também mental e emocional. As nossas crianças tornam-se adultos numa sala de aula, necessitamos assim que o espaço seja propiciador à aprendizagem, mas também que fomenta relações saudáveis. Uma saudável relação pedagógica possibilitará o crescimento e o formar de cidadãos solidários, empáticos, justos, atentos e disponíveis para ajudar o próximo; competentes em termos acadêmicos, mas não menos importante estaremos a formar cidadãos com valores, imprescindíveis a uma sociedade saudável.

Em seguida, abordaremos o tema da relação pedagógica entre docente e discente, focando-nos essencialmente na afetividade enquanto sentimento potenciador de uma relação pedagógica de excelência entre professor e aluno.

3.4 – A RELAÇÃO PEDAGÓGICA ENTRE PROFESSOR E ALUNO

A construção da relação pedagógica entre professor e aluno será, provavelmente, o fulcro do contexto escolar e as preocupações com este tema têm sido amplamente estudadas. A literatura sobre este tema, mostra-nos a existência de estudos e de pesquisas cognitivas onde se reporta que ainda que os sujeitos tenham capacidades ou

inteligências para aprender, é necessário que o ambiente seja adequado para que se exista o desenvolvimento de tais capacidades através de uma comunicação positiva.

“A relação pedagógica não se traduz num simples fenómeno de comunicação, reação e controle de um saber. (...) A eficiência informativa da comunicação pedagógica não só permanece interdependente da competência linguística dos recetores, mas também da capacidade motivadora do transmissor, do seu potencial relacional, da sua disponibilidade psicoafectiva...” (Fernandes, 1990).

Da análise da reflexão supracitada, depreendemos que da relação pedagógica que se estabelece entre docente-discente, ficam marcas positivas ou negativas, dependendo do fato de esta ser baseada em animosidades ou conflitos ou inversamente se basear na amizade, cumplicidade e solidariedade.

Segundo Freire (1996),

“o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas”. (Freire, 1996, p. 96).

Tendo por base a literatura, depreendemos que relação entre professor e aluno depende, essencialmente, da empatia gerada entre ambos; do clima que se origina na sala de aula; da capacidade que o docente revela para escutar e compreender o aluno

e, essencialmente, da capacidade para ensinar e aprender em simultâneo. Acreditamos que nesta relação bilateral a partilha de conhecimento, embora a níveis diferentes, tenderá ao fortalecimento da relação pedagógica.

O mesmo autor descreveu ainda:

“o professor autoritário, o professor atencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca”. (Freire, 1996, p. 73).

A afetividade é um sentimento que contribui eficazmente com o desenvolvimento humano, sendo o afeto fundamental para a construção da inteligência. Piaget (1982), referiu que existem dois componentes para o desenvolvimento intelectual, que segundo ele são fundamentais para o sujeito aprender: o cognitivo e o afetivo. O afetivo está relacionado aos sentimentos de interesses, desejos, tendências, valores e emoções. Já o cognitivo desenvolve-se em simultâneo com o afetivo.

Segundo Piaget (1971):

A vida afetiva, como a vida intelectual é uma adaptação contínua e as duas adaptações são, não somente paralelas, mas interdependentes, pois os

sentimentos exprimem os interesses e os valores das ações, das quais a inteligência constitui a estrutura (Piaget, 1971, p. 271).

Inferimos da afirmação citada, que o aluno assimila o que aprende com satisfação se, na sua relação com a aprendizagem, o afeto estiver bem desenvolvido e for um sentimento regular.

Estudos na área mostram, que também na relação professor-aluno, a questão da afetividade tem uma importância preponderante no incremento da relação pedagógica.

Uma das formas de avaliar a dimensão afetiva do docente para com o aluno, será o foco no comportamento verbal e não verbal do docente sendo provavelmente o comportamento não verbal o que mais informação transmite a um olhar atento. Falamos de atitudes não verbais, tais como receptividade (traduzida no esforço por olhar e ouvir o aluno), a proximidade (deslocações do professor para junto dos alunos numa atitude de ajuda). Apesar de considerarmos as posturas não verbais muito importantes, não nos podemos esquecer que os alunos por serem ainda crianças prestam mais atenção às atitudes verbais que o professor lhes dirige. As categorias que compõem o plano verbal são múltiplas, salienta-se, no entanto, verbalizações de incentivo, ajuda, feedback e elogio. Em conclusão, tendo por base o que diversos autores (Amado, 2001; Freire, 1996, 2003; Gonçalves e Alarcão, 2004; Leite e Tagliaferro, 2005; Leite e Tassoni, 2002) referem, existem determinados comportamentos docentes que contribuem para unir, criar empatia e uma dimensão afetiva de qualidade na sala de aula, tais como:

- ✓ envolver os alunos nas decisões e escolhas dentro da aula, promovendo o debate sobre métodos de ensino e aprendizagem, processos e momentos de avaliação, para que os alunos sintam que as suas ideias e participação importam;
- ✓ ajudar e colaborar na compreensão de conteúdos, encontrando forma de transmitir conhecimento a todos os alunos, mesmo quando o grupo é muito heterogéneo;
- ✓ apoiar na resolução de problemas;
- ✓ colaborar no desempenho de tarefas;
- ✓ promover uma avaliação que respeite as capacidades e características dos alunos e as suas características únicas de desenvolvimento e aprendizagem;
- ✓ encorajar os alunos no desempenho das tarefas, manifestando expectativas positivas acerca das suas possibilidades.

Ainda acerca da afetividade na escola, Freire salienta:

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os

sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual. (Freire, 1996, p. 146).

A citação supra, reforça a ideia de que os professores, ao aprofundarem os seus conhecimentos sobre a importância da afetividade na escola, estão, na realidade, a procurar entender os seres humanos e as técnicas educativas mais indicadas para passarem o conhecimento aos seus alunos.

IV

CAPÍTULO

LIDERANÇA E MOTIVAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR

A escola como organização centrada na aprendizagem possui uma importância fundamental para formar os jovens de hoje – os adultos de amanhã.

A necessidade de encontrar um sentido para a escola, e um caminho futuro em que efetivamente exista alta percentagem de sucesso educativo, será algo que necessita reflexão e investigação, é pertinente mobilizar energias para a criação de ambientes educativos inovadores, de espaços de aprendizagem que estejam à altura dos desafios da contemporaneidade e essencialmente que motivem os nossos jovens. Segundo Barroso referiu:

Há uma necessidade de refundação da escola para que ela possa entrar na era digital, mas essa refundação não se faz unicamente com a tecnologia, faz-se também com a alteração das práticas pedagógicas, com a alteração do currículo e alterando o trabalho dos professores. (2013, sp)

Nas últimas duas décadas um número significativo de relatórios internacionais da iniciativa de diferentes agências para o desenvolvimento humano, nomeadamente a OCDE, salientaram as questões da qualidade da vida escolar e das aprendizagens dos alunos; destacando ainda, o papel das diversas lideranças que se exercem na escola, designadamente as dos docentes no processo de aprendizagem dos alunos.

No relatório da OCDE de 2014 - Perspetivas das Políticas de Educação em Portugal que analisa o contexto e a situação do sistema de ensino de cada país; no instrumento melhoria da escola: promoção da liderança e da formação, podemos ler...

O desenvolvimento de ambientes de aprendizagem positivos para os dirigentes escolares e professores terem sucesso é essencial para melhorar os resultados nas escolas portuguesas. (...) os professores relatam um clima disciplinar na sala de aula menos positivo, constituindo a segunda pontuação mais baixa entre os países TALIS. (p10).

A relação existente entre Liderança e Motivação é bastante intensa, os termos completam-se e podemos mesmo afirmar que estão interligados; ambos existem e coexistem em qualquer organização e segundo a literatura existente os estudos sobre este tema há muito que acontecem, sendo particularmente direcionados para o contexto empresarial. Bergamini (1994), ao analisar a relação entre liderança e motivação, constata que esses dois termos, a partir de um determinado momento, parecem definitivamente unidos na teoria e na prática por uma relação de causa efeito.

A escola é um local onde a interligação entre liderança e motivação terá um papel muito importante na aprendizagem dos alunos; nos nossos dias ainda são escassos os estudos que relacionam liderança e motivação, particularmente ao nível das lideranças no contexto sala de aula. O nosso intuito é o de investigar a relação entre ambos e o reflexo desta mesma relação no aluno e na sua aprendizagem. Os indivíduos possuem as suas próprias motivações, mas o líder tem um papel fundamental no desenvolvimento ou retração destas forças internas que motivam a alcançar os objetivos. Não existe verdadeira liderança sem motivação, um líder tem que ser alguém que possua ele próprio

motivação para impulsionar, influenciar e estimular os seus liderados, em suma um líder motivado e motivador.

Assim, neste capítulo em que vamos observar atentamente as relações e conexões entre liderança e motivação em contexto escolar e os seus intervenientes, importa referir que fá-lo-emos do nível macro para o micro, ou seja da liderança do diretor do para a liderança docente.

Relativamente à motivação em contexto escolar que abordaremos também neste capítulo, entendemos destacar o que a literatura sobre esta matéria nos indica ser o caminho do conhecimento obtido ao longo dos anos, designadamente através da utilização e experimentação de novas estratégias pedagógicas ativas como elemento potenciador do sucesso académico do estudante. No seguimento do que mencionámos anteriormente, a literatura de referência neste domínio tem indicado que a ênfase necessita ser colocada no processo de ensino e aprendizagem que tende a potenciar a motivação e empenho do aluno. Desta forma, consideramos fundamental focar o papel do docente na motivação para a aprendizagem, bem como referir a Perspetiva Sal (Student Approaches to Learning) - aprendizagem centrada no estudante como uma das técnicas que possibilita melhor retenção do conhecimento, pois quando usada corretamente, a abordagem aumenta a motivação em aprender, favorecendo a retenção do saber.

4.1 – LIDERANÇA EM CONTEXTO ESCOLAR

Efetuamos uma revisão da literatura sobre os estilos de liderança em contexto

escolar, nas bases de dados: *Scielo*, *Science Direct*. *Scopus*, utilizando os descritores: estilo de liderança de professores (*teachers' leadership styles*), estilos de ensino de professores (*teachers' teaching styles*) e liderança escolar (*school leadership*), para termos a percepção das investigações já realizadas. Foram excluídos textos referentes à validação de instrumentos e à formação docente, relacionados ao ensino superior e ao ensino de conteúdos específicos, bem como aqueles que não eram referentes ao contexto escolar. Da análise efetuada, realçamos o fato de existir uma panóplia de estudos efetuados sobre os tipos de lideranças existentes nas escolas, no entanto estes foram efetuados ao nível da gestão de topo, ou se quisermos, pretenderam investigar o tipo de liderança do diretor da escola

Para exemplificar, Smith e Piele (2006) propõem que a definição de liderança em escolas deve incluir as dimensões influência, competência, moral, transformação e finalidade desejada. Os autores mencionados acima, bem como Rodríguez e Hovde (2002), citam o estudo de Leithwood e Duke (1998), que examinaram artigos sobre liderança educacional publicados entre 1985 a 1995 e, a partir disso, identificaram conceitos distintos de liderança:

1. Instrucional;
2. Transformacional;
3. Moral;
4. Participativa;
5. Diretiva/administrativa.

Rodríguez e Hovde (2002) afirmam que, apesar dos debates entre os defensores desses modelos de liderança, eles não são necessariamente mutuamente eliminatórios e, para resolver alguns problemas ou situações específicas, muitas vezes há a necessidade de uma variedade de estilos. Analisando esses estilos de liderança escolar, percebe-se que os mesmos estão mais voltados para a direção e administração escolar; como sabemos nas organizações educativas existem diferentes tipos de liderança e em vários níveis hierárquicos, no entanto destacamos o...

líder - agente educativo

versus

liderado - aluno aprendiz

e a relação que se estabelece entre ambos entre professor e aluno em sala de aula que é efetivamente o contexto que pretendemos investigar.

Ainda assim, de seguida apresenta-se algumas considerações sobre a liderança de topo, pois julgámos pertinente efetuar revisão de literatura especificamente sobre a liderança dos diretores escolares, designadamente sobre os estilos existentes, devido ao papel fundamental que o diretor exerce na comunidade educativa em geral e nos docentes em particular, no exercício da sua função que se reveste de múltiplas complexidades.

4.1.1 – A LIDERANÇA DO DIRETOR

Uma revisão da literatura sobre o tema da liderança escolar revela que a gestão e a liderança das escolas em Portugal aparecem normalmente como atividades

interrelacionadas. Habitualmente, quando se pensa na figura de um líder, a imagem que nos vem à cabeça é a de alguém que ocupa o lugar de topo de uma organização; se nos reportarmos a uma escola, pensaremos na liderança do seu diretor.

Efetivamente, a literatura é vasta sobre a liderança escolar, predominando esse tipo de abordagens tradicionais e formais da liderança associadas ao cargo e função de diretor, bem como nos estilos de liderança da pessoa que ocupa o cargo.

A liderança escolar reveste-se de múltiplas complexidades, a sua dimensão abarca e envolve as pessoas que trabalham na instituição e outros intervenientes do processo educativo, seres humanos, com tudo aquilo que está inerente a esta condição, e que eles transportam para dentro da organização, sejam eles aptidões, objetivos, sonhos, etc. Seguindo esta ordem de ideias, Sergiovanni (2004, p. 119) refere que “a liderança escolar deve estar direcionada para o estabelecimento de ligações morais mútuas entre os pais, professores e alunos, bem como às suas responsabilidades de acordo com a definição dada pelos seus propósitos partilhados.” É neste contexto que são criadas relações entre si, visando alcançar os objetivos estabelecidos que permitirão obter o sucesso educativo.

O líder escolar exerce um papel fundamental, a sua liderança pretende que os colaboradores ou intervenientes na organização sejam uma equipa e caminhem em direção aos objetivos comuns. Em todas as organizações existem objetivos próprios e por norma quem as dirige possui uma visão do que pretende para a sua organização. Assim, todos os líderes necessitam “trabalhar para tornar as suas visões realidade e isto

está dependente do modo como conseguem vender as suas visões aos outros.” (Sergiovanni, 2004, p. 120).

Ao assumir o cargo de Diretor numa Escola ou Agrupamento de Escolas, o líder está a assumir um compromisso com toda a comunidade local envolvente onde a escola está, inserida. Esse compromisso tem como principal objetivo “cuidar das necessidades da escola, como uma instituição, servindo os seus propósitos, aqueles que lutam por agir de acordo com esses propósitos e agindo como um guardião para proteger a integridade institucional da escola.” (Sergiovanni, 2004, p. 126). O diretor exerce assim um papel fundamental, para criar as condições e incutir nos docentes, os líderes em sala de aula, novas práticas pedagógicas que motivem verdadeiramente os alunos e melhorem a aprendizagem. A colaboração entre todos os intervenientes da comunidade educativa, trará resultados positivos a todos os grupos profissionais envolvidos, num contexto em que se criam relações entre si, com o propósito de atingir os objetivos estabelecidos que permitirão alcançar o sucesso educativo.

(...) a escola tem de ser encarada como uma comunidade educativa, permitindo mobilizar o conjunto dos atores sociais e dos grupos profissionais em torno de um projeto comum. Para tal, é preciso realizar um esforço de demarcação dos espaços próprios de ação, pois só na clarificação destes limites se pode alicerçar uma colaboração efetiva. (Nóvoa, 1992, p. 35)

Neste trabalho, porém, a liderança que será abordada é a liderança docente, já que são os professores que efetivamente cumprem a missão de escola e que efetuam a real liderança pedagógica em sala de aula – os professores líderes.

4.1.2 – A LIDERANÇA DOCENTE

A liderança dos professores abarca uma multiplicidade de dimensões, iniciaremos este ponto com uma definição, que nos permite compreender a sua pluralidade e as várias dimensões que engloba, como, por exemplo, as que se referem de seguida:

A liderança docente é o processo pelo qual os professores, individual ou coletivamente, influenciam os seus colegas, os diretores e outros membros da comunidade escolar para melhorar as suas práticas de ensino e aprendizagem, com o objetivo de aumentar a aprendizagem dos alunos e a sua realização. Esse trabalho de liderança envolve o desenvolvimento intencional de três aspetos: o desenvolvimento individual, a colaboração ou o desenvolvimento de equipa e o desenvolvimento organizacional. (York-Barr & Duke, 2004, pp. 287-288)

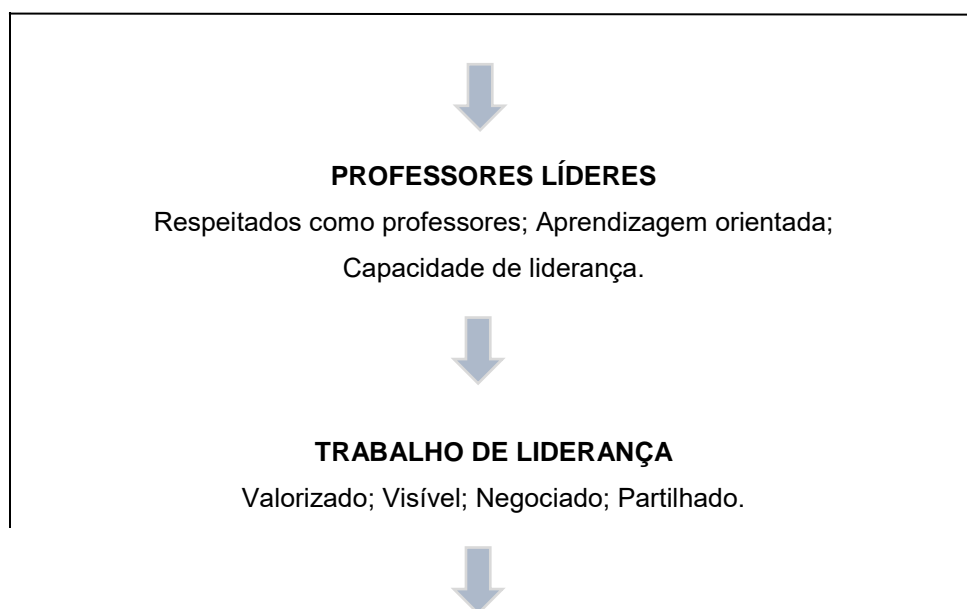
Autores como York-Barr & Duke, 2004; Danielson, 2006; Robinson, 2011 e Frost, 2012, entre outros, dedicaram os seus estudos à temática da liderança dos professores. Da revisão da literatura relativa ao tema, concluímos que a liderança docente se considera, então, numa das suas dimensões como um processo de influência sobre

vários dos membros da comunidade escolar; no entanto neste estudo pretendemos investigar o processo de influência exercido designadamente ao nível do desenvolvimento e motivação individual do aluno; sendo que esta relação líder, versus liderado será valorizada pela partilha de conhecimento e autoestima bilateral.

Para Danielson (2006), a liderança dos professores está diretamente relacionada com algumas competências que facilitam a aprendizagem dos alunos, que atuam de forma igual e influenciam nas práticas além da sala de aula. Os professores líderes possuem capacidade para mobilizar e intensificar outros em benefício da melhoria da escola, motivam colegas e agentes educativos para assumirem as suas respetivas responsabilidades relacionadas com o ensino e a aprendizagem.

De seguida, apresenta-se esquema conceptual, de York-Barr e Duke, 2004, p. 289 que representa o resumo das etapas para melhorar a liderança docente nas escolas.

Figura 7 – Figura Conceptual para a Liderança dos Professores



LIDERANÇA

Cultura de apoio; Apoio da direção e dos colegas; Tempo; Recursos;
Oportunidades de desenvolvimento.



MEIOS PARA INFLUENCIAR A LIDERANÇA

Manter o foco no ensino e na aprendizagem;
Estabelecer relações de confiança construtivas;
Interagir através de pontos formais e informais de influência.



ALVOS DA INFLUÊNCIA DA LIDERANÇA

Individuais; Equipas ou grupos; Capacidade organizacional.



RESULTADO INTERMEDIÁRIO DA LIDERANÇA

Melhorias nas práticas de ensino e de aprendizagem.



APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

Fonte: Adaptado de York-Barr e Duke (2004, p. 289)

Na revisão da literatura que efetuamos, encontramos uma multiplicidade de “definições” do que é ser docente, todavia, a que reproduzimos de seguida é aquela que nos parece completar o que já referimos relativamente ao desafio desta profissão.

Ensinar é, hoje, uma atividade complexa e desafiadora sobretudo ao nível pessoal face aos problemas sociais que muitos alunos enfrentam, designadamente conflitos familiares, pressões académicas, pobreza, toxicodependência e muitas transformações que vão ocorrendo na sociedade contemporânea. Isto exige dos professores vocação – missão pessoal, energia positiva que mobiliza o entusiasmo para levar a bom termo esta tarefa, numa palavra, precisam de exercer uma autêntica liderança pedagógica (...)(Antunes & Silva, 2015, p.88).

Decorrente das múltiplas funções docentes e para que o conhecimento se transfira, foi debatido numa conferência o tema “Para que servem os professores?” António Nóvoa (2013) respondeu: “Para ensinar os alunos que não querem aprender”. Desta afirmação, confirmamos a relevância que tem o “ingrediente” motivação possui neste contexto, sendo o professor quem deverá fomentar, sustentar e até se possível ampliar a motivação já existente no aluno.

Segundo Oliveira (2010) existem autores que atribuem 35% à contribuição da motivação para o rendimento escolar, outros atribuem 25% ao conjunto da motivação, com a personalidade e inteligência, sendo a restante percentagem atribuída a outros fatores, tais como os professores e a família.

Deste modo, o estilo de liderança do professor em sala de aula tende a condicionar o comportamento, aprendizagem e (des)motivação do aluno; se a liderança for efetiva e eficaz, produz um efeito agregador do grupo, Barros de Oliveira (2007) refere a este propósito que o professor é um líder indispensável e fundamental na sala de aula, tema que abordaremos de seguida mais aprofundadamente.

4.1.3 – LIDERANÇA E ESTILOS DE LIDERANÇA NA SALA DE AULA

O trabalho dos professores na sala de aula é um ponto fulcral para a melhoria das aprendizagens dos alunos e respetivos resultados escolares, as competências do docente na gestão da sala de aula, bem como o tipo de liderança que exercem sobre os alunos, são primordiais para promover um clima favorável à aprendizagem.

A liderança dos professores, para ser considerada eficiente necessita ser baseada numa influência que deverá ser exercida sobre o aluno, para que este se motive e se interesse cada vez mais na prossecução de bons resultados escolares e na produção sistemática do conhecimento.

White e Lippit (1960), caracterizam três estilos de liderança e de ensino aplicáveis aos docentes; o quadro seguinte foi elaborado com base nos trabalhos de Jesuíno (2005) e Barros de Oliveira (2007) e pretende ser demonstrativo das conclusões do estudo de R. Lewin que trabalhou com crianças de 10 anos (Barros de Oliveira, 2007) caracterizando os três estilos anteriormente referidos: o professor – líder autoritário, o professor - líder democrático e o professor – líder *Laissez-faire*.

**Quadro 16 – Tipos de Professores (estilos de liderança e de ensino)
segundo Jesuíno (2005) e Barros de Oliveira (2007)**

	Líder Autoritário	Líder Democrático	Líder <i>Laissez-faire</i>
Atitude do Professor:	É o único a marcar os métodos e objetivos do trabalho; elogia ou castiga quando quer.	Apresenta um compromisso com os alunos ao marcar os objetivos e métodos do trabalho.	O professor não marca objetivos nem métodos, nem reforça os alunos.
Reação dos alunos:	Apresentam ótimo rendimento de trabalho só quando o professor está presente; têm comportamentos dominadores; existe isolamento, inimizades, submissão e tentativas para conquistar o apreço do professor.	Bom rendimento escolar, mesmo na ausência do professor; trabalho em comum, existe amizade, criatividade, espontaneidade e tolerância.	Baixo rendimento escolar e abandono do trabalho na ausência do professor; desordem, inimizades e invejas.

Fonte: Adaptado de Jesuíno (2005) & Barros de Oliveira (2007)

Relativamente à informação quadro supra, concluímos:

✓ O líder democrático atinge melhores resultados com os alunos, quer a curto, quer a longo prazo, tanto a nível intelectual como a nível emocional. Este é também o estilo mais apreciado pelos alunos.

✓ O líder autoritário promove, grandemente, o rendimento intelectual dos alunos quando está presente, no entanto, este perturba-os emocionalmente.

✓ O líder *laissez-faire* é aquele em que os resultados obtidos pelos alunos são os piores.

✓ Os alunos têm tendência para imitar o seu líder, independentemente do estilo de liderança utilizado.

✓ A reação dos alunos depende do estilo de liderança e não do professor enquanto pessoa.

Salienta-se, no entanto que este estudo se realizou com crianças de 10 anos, não havendo informação se estes resultados serão aplicáveis a outras idades, embora se suponha que sim.

Como descreveu Paulo Freire existem vários tipos de professores:

O professor autoritário, o professor atencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca. (Freire, 2003 p. 27)

Paralelamente, um aspeto importante da liderança dos professores será o de conseguir motivar os alunos para a aprendizagem. Motivarmos alguém, é um “trabalho” complexo que exige resiliência, comprometimento e muita ousadia para enfrentar os constrangimentos daí advenientes, o árduo processo de ensinar e fazer aprender pressupõe, em muitas situações, mudanças, fazendo diferente daquilo que era feito no passado, exigindo dos professores uma boa gestão dos processos de mudança. Devido à situação pandémica em que vivemos, foi possível a cada um de nós verificar a dificuldade de adaptação de alunos e professores a novos processos e métodos de ensino; o processo ensino aprendizagem foi reinventado e seguiu o seu caminho. Segundo Verdasca (2021, p. 73) “O contexto pandémico veio acentuar a necessidade de articular e envolver os pais no dia-a-dia da escola e trazer alterações à visão que os alunos e, principalmente, os pais, têm da escola e do trabalho desenvolvido pelos professores.”

De ressaltar, no entanto, que tanto os docentes, como os alunos e suas famílias fizeram um esforço enorme para se conseguirem manter à tona na tempestade que vivenciamos, sem que para ela existisse qualquer preparação prévia ou organização

estruturada. Para Verdasca (2019, p. 29), “em última análise, os professores e educadores dispõem de um poder de competência que não é de natureza hierárquica, mas profissional, adquirido e aprofundado em contextos de formação e socialização prolongadas e de elevada especialização.”

Assim, nos nossos tempos, a figura do professor como sujeito de liderança nas escolas, tem vindo gradual e progressivamente a adquirir uma relevância significativa, dada a importância que a profissão docente desempenha na promoção das aprendizagens e motivação dos alunos, relevância essa que aumentou bastante com o eclodir da pandemia da covid 19 dado que os docentes continuaram a liderar o processo de ensino aprendizagem, ainda que por vezes o tenham efetuado á distancia.

4.2 – MOTIVAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR

A literatura sobre a motivação no contexto escolar tem destacado os resultados positivos para aprendizagem e desempenho dos alunos decorrentes da orientação motivacional intrínseca; a motivação sendo algo intrínseco ao próprio individuo é interdependente de variadíssimos fatores dos quais se destacam a sua vivência pessoal, experiências e aprendizagens ao longo da vida.

A variável motivação na abordagem ao sucesso dos estudantes tem vindo gradualmente a ganhar importância, já que segundo estudos recentes a motivação e a aprendizagem no contexto escolar são dois fatores interligados, que se influenciam mutuamente, sendo que podemos afirmar que em ambiente escolar estas duas variáveis

são as que condicionam ou impulsionam uma efetiva aprendizagem e o sucesso educativo.

A falta de motivação para a aprendizagem é um problema educacional relevante no contexto escolar, sendo um assunto que permite a discussão não somente do ponto de vista dos alunos, mas também na perspectiva do professor. Estudos já realizados mostram que tanto o docente como o aluno, quando motivados, empenham-se mais na realização das atividades acadêmicas.

As pesquisas mais atuais, desenvolvidas a partir de diversas representações teóricas, têm procurando organizar várias teorias da motivação em volta da problemática da aprendizagem; no entanto, se pretendermos compreender a motivação para a aprendizagem necessitaremos de estabelecer uma relação causal entre o professor e o aluno, pois o professor enquanto líder educativo exerce um papel fundamental para a motivação da aprendizagem do aluno.

O professor (a) ao encontrar estratégias para motivar os seus alunos para a partilha de experiências, vivências, etc, envolve o individuo, tornando-o parte ativa no processo de aprendizagem, o que tenderá a motivar todo o processo cognitivo. Em suma, cabe assim, ao professor estimular o seu aluno no desenvolvimento da motivação da aprendizagem.

Como vimos anteriormente, a motivação é algo que parte do próprio individuo, do seu interior, mas que está estritamente ligada às relações que este estabelece com o meio exterior. Relações essas que, no âmbito escolar de aprendizagem, são norteadas pelo líder – representado pelo professor, segundo Saint-Onge (1999), é o docente quem

guia o processo educacional, sendo ele quem vais (des)motivar o aluno para a aprendizagem, afirmando que:

Para que isto [ensino-aprendizagem] ocorra, é necessário que o professor tenha plena consciência do seu papel enquanto orientador. O ensino não se baseia apenas na ação de enunciar aquilo que se sabe, se produz em uma relação muito mais complexa do que isto. O ensino deve se basear em uma relação psicopedagógica uma relação que ativa o processo de aprendizagem no aluno. (Saint-Onge, 1999, p. 3)

4.2.1 – O PAPEL DO DOCENTE NA MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM

Ao longo dos anos tem aumentado a importância dada à motivação enquanto condicionante da aprendizagem, pois esta tem sido considerada como uma energia interna que influencia o indivíduo.

Em Veríssimo & Andrade (2001, p. 150), a motivação aparece associada à aprendizagem, transmitindo-nos a ideia de que perante um determinado problema que se lhe coloca, o aluno, deverá ser capaz de fazer conjeturas. Assim, a motivação depende, de certa forma, do docente uma vez que este deverá propor atividades que suscitem o interesse e a curiosidade investigativa dos alunos. Tal como afirmam os autores Veríssimo & Andrade (2001):

(...) enfatiza-se também que a disposição para a aprendizagem depende do professor. Se este espera uma atitude curiosa e investigativa por parte do aluno, deve propor atividades que exijam esta postura. As situações didáticas devem ter objetivos claros, situando o aluno frente à tarefa, e níveis de dificuldade adequados às possibilidades das crianças numa situação desafiadora. Também, deve haver unidade entre escola, sociedade e cultura, o que pode ser expresso pelo trabalho pedagógico baseado em objetos socioculturais do cotidiano extra - escolar, como jornais, revistas e filmes, conferindo, assim, sentido às atividades escolares. (Veríssimo & Andrade, 2001, p.150).

Segundo Rodríguez (2006), a aprendizagem está relacionada com a motivação, desta forma, para o autor, quando não existe motivação os alunos dificilmente iram aprender:

Uno de los aspectos más relevantes para que se dé el aprendizaje es la motivación y no hay duda alguna acerca de que cuando esta no existe, los estudiantes dificilmente aprenden. No siempre hay ausencia de motivación; a veces, lo que se presenta es una inconsistencia entre los motivos del profesor y los del estudiante, o se convierte en un círculo vicioso el hecho de que éstos no estén motivados porque no aprenden. (Rodríguez, 2006, pag. 25)

Assim sendo, o docente deverá fazer uma ponte de ligação entre a aprendizagem e a motivação, tal como menciona Rodríguez (2006): “Entonces, cobra importancia también el papel del profesor, para establecer la relación adecuada entre la motivación y el aprendizaje en la construcción del conocimiento, dada su influencia decisiva en el desarrollo curricular (...)” (para.10).

Para incentivar a motivação em sala de aula, o professor necessita conhecer a heterogeneidade do grupo discente, já que a motivação de um poderá não ser a de outros. A este propósito Bzuneck (2001, p. 24) afirma que:

Quando nos restringimos à sala de aula a que se distinguir duas funções distintas e complementares a serem cumpridas pelo professor. A primeira é de caráter remediador, e que consiste na recuperação de alunos desmotivados ou em se reorientar alunos portadores de alguma forma de motivação distorcida [...] A segunda função é preventiva e de caráter permanente, destinada a todos os alunos da classe [...] otimizada a motivação para aprender.

Paralelamente, a família também deveria ser considerada um fator a ter em consideração na motivação e aprendizagem dos alunos e idealmente deveria existir uma estreita ligação entre a escola-família. Assim, segundo Oliveira (2007),

(...) pode dizer-se que a escola (o professor) faz o aluno, mas também ele já vem ‘feito’ da família. Os pais funcionam como fator ou agente determinante na

motivação do aluno através de estilos educativos que usam e ainda (em grande parte dependente dos estilos educativos) pelo nível de aspiração, expectativas, interesses, etc. que criam ou impõem ao filho, pelas atitudes frente à escola e aos resultados escolares, pela estabilidade familiar, etc. (p.139).

Sob o ponto de vista de Cardoso (2013), inicialmente, o docente deverá conhecer o grupo que tem diante de si e direcionar as suas estratégias de ensino/aprendizagem não apenas mediante o nível de ensino a que se destinam, mas também, com o tipo de conteúdos em questão. Com base nesse pensamento, o professor irá escolher na execução da sua planificação: qual o método pedagógico, qual a técnica pedagógica, qual o recurso didático, pois “um bom professor percebe que os alunos são diferentes e, por isso mesmo, deve tentar, através de diversificação de métodos, chegar ao maior número de alunos.” (p. 69-70).

Desta forma, as tarefas propostas pelos docentes deverão despertar na criança interesse /motivação que estimule a atividade mental na criança. Em Cardoso, 2013, afirma-se:

Para que um aluno esteja motivado, é sempre necessário que sejam estabelecidos objetivos finais e intermédios e que lhes seja dado feedback dos seus progressos. O aluno precisa de ter a perceção se o seu trabalho está a ir (ou não) no bom caminho. A desmotivação, de um ou mais alunos, é um fator de potencial indisciplina e esta, por sua vez, leva ao insucesso escolar. (p.69)

Depreendemos assim, que o professor deverá desempenhar um papel motivador, dando feedbacks de encorajamento ao aluno, na medida em que, de acordo com Oliveira (2007), o docente deverá, primeiramente, criar tarefas interessantes e apropriadas à idade e competências dos alunos; delimitar os objetivos dando atenção à evolução dos alunos; procurar que o aluno se motive intrinsecamente e não dar tanta ênfase a qualquer insucesso sem significado perante o aluno; apelar mais à colaboração do que à competição e, ainda, estar atento ao clima sócio afetivo do grupo.

Para Lopes & Silva (2010), a relação que se estabelece entre o docente e o aluno considera-se uma componente fundamental no sucesso da criança, ou seja, “os alunos com atitudes positivas para com os professores e as escolas têm notas mais altas e melhores resultados (...) quando questionados sobre os fatores que influenciam o rendimento escolar quase todos realçam as relações entre professores e alunos” (p. 63).

De acordo com Hattie (2009), a principal razão porque uma grande parte das crianças não gosta de frequentar a escola, reside na relação que mantêm com o seu professor, afirmando que “mais de 200 estudos confirmam que as relações entre professor-aluno têm uma elevada influência no desempenho escolar dos alunos.” (cit in. Lopes & Silva, 2010, p.64).

A forma como o professor conduz a sala de aula, reflete-se na aprendizagem do aluno, sendo que o feedback pode tanto pode ser negativo, como positivo; o professor deverá procurar utilizar os métodos pedagógicos que permitam incutir motivação no aluno, transmitindo-lhe em última análise o prazer de aprender; Bianchi refere:

Entende-se então que a motivação na aprendizagem é extremamente necessária e deve ser trabalhada no contexto em que os alunos estão. Assim, o professor que está disposto a assumir de fato as responsabilidades da sala de aula, indo além de matérias e currículo, mas pensando na relação estabelecida com o aluno, conseguirá mudar essa realidade encontrada nos dias de hoje que é a desmotivação. (Bianchi, 2008, p. 21)

Assim, o docente deve compreender e incentivar os interesses dos alunos, promovendo uma saudável comunicação entre ambos, visando estabelecer empatia e confiança do aluno para com o docente, para que exista à posterior reciprocidade. Este feedback permite que o aluno se sinta mais seguro e aprenda os conteúdos com outro tipo de interesse (Lopes & Silva, 2010).

De acordo com Taipa (1997), existe a necessidade de o docente agir ajudando a melhorar a motivação do aluno, promovendo na sala de aula um ambiente de integração e um sentimento de pertença, sendo condição crucial para este efeito a existência de motivação no próprio docente. Tapia e Fita (2003, p.88) complementam esta ideia dizendo: “se o professor não está motivado, se não exerce de forma satisfatória sua profissão, é muito difícil que seja capaz de comunicar a seus alunos, entusiasmo, interesse pelas tarefas escolares; é definitivamente, muito difícil que seja capaz de motivá-los.

Em suma, é o docente que deve desempenhar o papel de motivador em sala de

aula, dando feedback ao aluno dos seus progressos relativamente às metas e objetivos inicialmente definidos; bem como estimular, incentivar e encorajar o aluno pois,

(...) para que um aluno esteja motivado, é sempre necessário que sejam estabelecidos objetivos finais e intermédios e que lhes seja dado feedback dos seus progressos. O aluno precisa de ter a perceção se o seu trabalho está a ir (ou não) no bom caminho. A desmotivação, de um ou mais alunos, é um fator de potencial indisciplina e esta, por sua vez, leva ao insucesso escolar. (Cardoso, 2013, p.69).

No ponto seguinte, faremos um breve apontamento sobre o feedback e a sua relação com a motivação do aluno; considerámos pertinente incluir uma breve descrição sobre o tema, uma vez que a última parte do questionário que aplicámos aos alunos possui questões que permitem avaliar a perceção que o aluno tem relativamente ao feedback que os docentes lhes transmitem.

4.2.2 – O FEEDBACK DOS PROFESSORES E A MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS

O Feedback, palavra de origem inglesa, encontra-se definido na Infopédia como, o reenvio à origem de informação sobre o resultado de um trabalho efetuado; retroação, retorno; reação a algo; resposta, retorno; comentário; opinião; crítica

Estudos mostram, que o feedback que os professores emitem sobre os trabalhos dos alunos é considerado por diversos autores como uma poderosa influência na forma como os alunos encaram a escola em geral e a aprendizagem em particular. Este é o elemento da avaliação formativa, que possibilita ao docente referir aos alunos as evidências de que tomou conhecimento; sendo a sala de aula o local onde se utiliza sistematicamente a avaliação formativa é também o local privilegiado para o docente emitir feedback.

Emitir feedback; considerado como um instrumento de comunicação muito importante; exige habilidade e inteligência sendo a escolha da forma correta de tecer comentários uma condição fundamental, assim como a exclusão de juízos de valor. Vários são os autores que partilham da opinião, que o feedback ao ser bem utilizado tende a ser muito eficaz na motivação do aluno. Assim, em sala de aula, a emissão de feedback visa essencialmente resolver e atender as necessidades de cada aluno; dividindo-se entre positivo ou negativo, comumente apelidado de eficaz e não eficaz, respectivamente.

Sadler (1989) identificou três parâmetros que considerou fundamentais para que os alunos beneficiem com o feedback, tornando-o em feedback eficaz, assim os estudantes devem:

- ✓ Compreender claramente o objetivo que devem atingir;
- ✓ Perceber a posição detida face ao objetivo a atingir – para que essa percepção ocorra deve estar documentada por evidências;

- ✓ Entender as orientações, que devem ser claras e objetivas, para ultrapassar a questão entre “onde está” e “onde deve chegar”.

Quando o aluno percebe que sabe o que está a fazer e o caminho que deverá seguir, a grande maioria desenvolve a sensação de que controla a própria aprendizagem, sendo este um fator motivacional. Desta forma, o feedback será fundamental para que a confiança e desenvolvimento do aluno, sendo que o docente ao emitir a sua opinião, dever-se-á concentrar nos objetivos pessoais do aluno, tentando contribuir para reforçar o desempenho desejável e corrigir o mau desempenho.

A eficiência e a eficácia que o feedback docente produzirá no aluno, depende em muito das características e qualidades do docente; pois da forma como esta transmissão é efetuada dependerá o resultado obtido. Quanto maior for o nível de feedback eficaz transmitido aos alunos, mais aqueles se envolvem nas atividades da sala de aula; permitindo desde logo que as suas próprias ações indiquem aos docentes se repassaram bem a mensagem, tornando o feedback mais eficaz. Conforme Black & William (1998). Um professor saberá se o seu feedback é de qualidade se os alunos aprendem e o seu trabalho melhora, se ficam mais motivados e acreditam que podem aprender, manifestando que querem aprender, que têm maior controlo na sua aprendizagem. (pag.54). Paralelamente, quando os erros dos alunos forem tratados como um elemento natural da aprendizagem e o feedback emitido for eficaz, podemos considerar que motivação é fortalecida e potenciada; dando ao aluno a possibilidade de repensar e refazer o trabalho. “Neste processo a avaliação exerce um papel primordial ao

proporcionar aos alunos informação sobre os seus progressos e apoiando um maior envolvimento na tarefa.” (Earl, 2013, p. 79).

Inversamente o feedback negativo, ou não eficaz, não produz efeito na aprendizagem nem na motivação do aluno, podendo mesmo desmotivá-lo; a este respeito Dias & Santos (2010) sublinha que é possível identificar alguns impedimentos ao feedback eficaz, tornando-o assim negativo ou não eficaz, tais como:

- ✓ O tempo em sala de aula é ocupado essencialmente pela conversa do professor (dar instrução, apresentar processos, gerir a sala de aula), com pouco tempo para fornecer feedback eficaz;
- ✓ A não divulgação, pelo docente, dos objetivos de aprendizagem e dos critérios de avaliação ou, mesmo que sejam divulgados, se não forem claros para os alunos inviabilizam o uso eficaz do feedback;
- ✓ Utilizar o erro para penalizar o aluno, expondo-o. O erro deve criar oportunidades para que ocorra a aprendizagem;
- ✓ Existência de feedback ambíguo e pouco transparente; sem eficácia.

Em conclusão, referir que o feedback pode ser poderoso na aprendizagem e motivação se for emitido de acordo com os pressupostos. Um bom feedback permite aos estudantes receber a informação de que necessitam para avaliarem a própria prossecução de objetivos, possibilitando-lhes perceber em que ponto se encontram e o que devem fazer a seguir, para atingirem o que pretendem.

Concordamos com Hattie (2009) quando expressa a ideia que:

(a)s estratégias a adotar por professores e alunos para reduzir discrepâncias de desempenho estarão em parte relacionadas com o nível a que o feedback tem lugar: se o feedback for direcionado para o nível adequado, poderá ajudar os alunos a compreender, realizar ou desenvolver estratégias eficazes para processar informações que se pretende que sejam aprendidas. Para ser eficiente, o feedback deve ser claro, ter um propósito, ser significativo e compatível com o conhecimento prévio dos alunos, e deverá fornecer conexões lógicas (Hattie, pp. 177-178).

Em seguida, abordaremos o tema da aprendizagem centrada no estudante - Perspetiva Sal, por considerarmos que pode dar um contributo importante na compreensão da importância e influência que o professor exerce sobre o aluno, designadamente motivando-o a, aprender a aprender.

4.2.3 – O REFLEXO DA APRENDIZAGEM CENTRADA NO ESTUDANTE NA MOTIVAÇÃO DO ALUNO

Recorremos à psicologia, designadamente à Perspetiva Sal (Student Approaches to Learning) conceções e abordagens à aprendizagem e ensino dos professores (transmissiva e compreensiva) que influencia a abordagem à aprendizagem dos alunos, pois os estudiosos acreditam no potencial dessa metodologia, considerando que ela

ensina o aluno como “aprender a aprender”, pois quando os alunos se sentem motivados, eles aprendem mais facilmente os conteúdos.

A título de introdução, importa referir o que se entende por aprendizagem e como esta se configura um processo contínuo, que se inicia com o nascimento, e, serve de motor à evolução, na medida em que partimos das aprendizagens já adquiridas anteriormente, das experiências de vida, para alcançarmos uma meta, um objetivo concreto, que vai, em conjunto com o próprio indivíduo, evoluindo com o passar do tempo. Antes de se tornar aluno, a criança já passou por todo um processo de ensino-aprendizagem; com várias fases e etapas; sendo que o conhecimento, de modo geral, é transmitido por meio da linguagem e da observação, que se inicia no seio familiar, como por exemplo:

- ✓ desenvolvimento afetivo
- ✓ desenvolvimento de aspetos cognitivos
- ✓ desenvolvimento da linguagem e/ou sons
- ✓ desenvolvimento da coordenação

Neste sentido, quando a criança se torna aluno, também não é apenas e só, por meio do professor que adquire conhecimentos; a interação com o ambiente e os colegas são igualmente fatores que permitem diversas experiências de aprendizagem. Segundo Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo do aluno, acontece devido à interação social, ou seja, a sua própria interação com outros indivíduos e com o meio. São esses fatores que permitem que a criança se veja no mundo como um ser ativo, que age sobre o meio em

que está inserida, que tem sua própria história, um processo experiencial e uma construção pessoal própria; cada aluno é um ser único.

Vigotskii (2001, p. 115) nega ainda a relação de identidade entre desenvolvimento e aprendizagem quando afirma que:

(...) a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (Vigotskii, 2001, p.115).

O conceito de aprendizagem centrada no estudante: Perspetiva SAL conceções e abordagens à aprendizagem e ensino, é um dos dois tipos de abordagens básicas, designadamente: Students Approaches to Learning (modelo SAL) e Self-Regulated Learning (modelo SRL).

A aprendizagem centrada no estudante baseia-se numa complexa perceção do aluno, e dos aspetos da sua vida para a formação da sua personalidade, ou seja, a abordagem à aprendizagem, será a forma como cada estudante interage com a aprendizagem, compreendendo uma componente motivacional, e uma componente estratégica; ou seja, a forma de atingir o objetivo.

A aprendizagem centrada no aluno influenciou fortemente as práticas educativas com ênfase na autoaprendizagem e a aprendizagem significativa. A emergência de perspectiva SAL, veio atribuir um grande desenvolvimento ao estudo da aprendizagem, centrada no aluno, que deixou de ser considerado armazenamento de informação, sendo incitado ao aprender a aprender. Esta perspectiva centra-se nas descrições dos estudantes com o objetivo de estudar a experiência de aprendizagem por relação com os contextos em que esta ocorre. Para Grácio (2016, p. 25) “As investigações realizadas no âmbito deste modelo conduziram à elaboração de dois constructos que se vieram a revelar de extrema importância para a compreensão do pensamento e experiência de aprendizagem dos estudantes: as concepções e as abordagens à aprendizagem”.

As configurações dos estudantes sobre o que significa aprender e o que pensavam acerca da aprendizagem permitiu identificar concepções; além das já identificadas na literatura mundial, Grácio (2003) identificou seis novas concepções de aprendizagem, que compreendem como um fenómeno multifacetado:

1) aprendizagem como algo abrangente e diversificado (o que é aprendido, como se aprende e fontes de aprendizagem),

2) aprendizagem como um processo interativo e social (o sujeito aprende na interação com os outros, através dos outros e também transmite aos outros o conhecimento por si adquirido),

3) aprendizagem como processo de ensino (sendo enfatizada uma ação específica de educação formal),

4) aprendizagem como processo individual e individualizado (cada indivíduo tem a sua própria forma de aprender e essa é afetada por fatores internos ao sujeito),

5) aprendizagem como um processo experiencial (é possível aprender em diversas circunstâncias, situações e experiências quotidianas),

6) aprendizagem como valor (é considerado o valor que a aprendizagem tem em si mesma), sendo esta percebida como algo positivo e recompensador (Grácio, Chaleta, Ramalho, Velez, Leal, Sebastião, Saraiva & Rosário, 2011).

As estratégias de aprendizagem estão em contante mutação; existe a necessidade de motivar os alunos a aprender, a refletir e a organizar o conhecimento criação de contextos educativos promotores de competências diversificadas como a autorregulação, a aprendizagem colaborativa. O professor vai diversificando os métodos de ensino para que o estudo e o alcance do conhecimento se torne aliciante e motivador, porém é importante que o aluno saiba diversificar e aplicar as estratégias aos contextos a desenvolver para a aquisição e consolidação de conhecimento.

Terminamos este capítulo, com uma citação de Favinha & Moreira (2012) que o resume de forma sucinta ao esclarecer que “a relação entre o professor/educador e os seus alunos constitui um dos fatores fundamentais do processo de ensino/aprendizagem”.

2ª. PARTE – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

V

CAPÍTULO

OPÇÕES METODOLÓGICAS

As opções metodológicas, que se adota numa investigação, é uma das questões fundamentais. Neste capítulo de metodologia descrevemos e justificamos quais as opções metodológicas adotadas, bem como os pressupostos teóricos que as orientam e sustentam

Optamos por incluir neste capítulo um retrato territorial do Concelho de Sousel, local onde se situa o Agrupamento alvo do estudo, para que se tenha a noção da realidade que se vive nestas paragens, a vários níveis: geográfico, demográfico, socioeconómico, etc; dado ser uma realidade certamente muito diferente da vivida, por exemplo, numa cidade.

Efetuamos, também, a caracterização dos alunos do 3º. Ciclo do Ensino Básico, que integram o estudo, bem como a apresentação do contexto no qual se este se desenrola, designadamente as características do espaço onde decorre a investigação.

Serão ainda descritas as técnicas e os procedimentos relativos à recolha de dados, assim como os instrumentos elaborados e utilizados.

5.1 – PARADIGMA DE INVESTIGAÇÃO

Para esta investigação onde se pretende, conhecer, descrever e interpretar a realidade que se vivencia em determinado contexto educativo, adota-se o paradigma interpretativo por ser aquele que melhor possibilita a compreensão da experiência humana. Como refere Coutinho, este paradigma “pretende substituir as noções científicas da explicação, previsão e controlo do paradigma positivista pela compreensão, significado e acção” (Coutinho, 2005), entrando no mundo pessoal dos sujeitos em

determinado contexto social. A finalidade desta investigação será a de compreender como os sujeitos experimentam, percebem, criam, modificam e interpretam a realidade em que estão imersos, ou seja, compreender a situação estudada, a partir do ponto de vista dos sujeitos alvo deste estudo de caso. Em suma, compreender, interpretar e encontrar conclusões gerais, para o contexto investigado. Segundo Erickson (1986) (...) a investigação interpretativa coloca o interesse central no significado humano da vida social e na sua elucidação e exposição por parte do investigador.

5.2 – ABORDAGEM METODOLÓGICA

Consideramos que a abordagem mista (quali-quantitativa), será no caso deste estudo de caso único, aquela que melhor se adapta á realidade e ao contexto que se pretende conhecer. Deste modo, a obtenção de dados teve o recurso a estratégias quantitativas e qualitativas, sendo que as duas abordagens podem complementar-se uma à outra e facilitar ou permitir apoio uma à outra e a sua combinação possibilitará mais profundidade às conclusões.

Coutinho e Chaves (2002), admitem que existem estudos de caso que combinam, com toda a legitimidade, os métodos qualitativos e quantitativos; do mesmo modo muitos autores não aceitam a divergência entre investigação qualitativa e quantitativa, defendendo um contínuo entre esses dois tipos de investigação. Autores, como por exemplo Yin (2005) e Flick (2004), enfatizam a importância da utilização, em alguns métodos de investigação, de dados qualitativos e quantitativos, sendo que esta posição, encara ambas as metodologias numa lógica de complementaridade.

Creswell (2014) defende as abordagens mistas, inserindo-as num paradigma que denomina como pragmático e afirmando:

Pragmatism is not committed to any one system of philosophy and reality. This applies to mixed methods research in that assumptions when they engage in their research. (...) Pragmatists do not see the world as an absolute unity. In a similar way, mixed methods researchers look to many approaches to collecting and analyzing data rather than subscribing to only one way (e.g. quantitative or qualitative) (p.13).

Segundo este autor, o recurso a abordagens quantitativas e qualitativas proporciona uma melhor compreensão de um problema do que qualquer das abordagens por si só. Para tal, é necessário um desenho de investigação em que se recolhem analisam e relacionam dados qualitativos e quantitativos num único estudo, ou em diversas fases do mesmo programa de investigação (Creswell, 2014).

A presente investigação assume-se, então, como um estudo de caso único (quali-quantitativo), sem intervenção do investigador.

5.3 – MODALIDADE DA INVESTIGAÇÃO

O estudo de caso será a modalidade que melhor permitirá responder às questões de investigação que foram formuladas através de “Será que” e “Como”, para as quais

tentarei, através da investigação interpretativa, obter respostas. De igual modo, como apenas pretendemos analisar os acontecimentos e fenómenos existentes, sendo o nosso intuito apenas descrever e interpretar a realidade estudada; consideramos que o investigador não terá intervenção direta.

Para Meirinhos & Osório (2016), o estudo de caso:

É frequentemente referido como permitindo estudar o objeto (caso) no seu contexto real, utilizando múltiplas fontes de evidência (qualitativas e quantitativas) e enquadra-se numa lógica de construção de conhecimento (...) o estudo de caso faz sentido se assentar num desenho metodológico rigoroso, partindo de um problema iniciado com “porquê” ou “como” e onde sejam claros os objetivos e o enquadramento teórico da investigação. (p.64)

Da mesma forma, para Stake, o estudo de caso permite prestar atenção aos problemas concretos das nossas escolas: “O caso pode ser um menino. Pode ser um grupo de alunos ou um determinado movimento de profissionais preocupados com uma situação relativa à infância” (2005, p.15). O autor mostra que estudo de caso procura captar toda a complexidade de uma determinada realidade; e compara o estudo de caso a um sistema, na sua atividade: “O caso é um sistema integrado. Não é necessário que as partes funcionem bem, os objetivos podem ser irracionais, mas é um sistema” (p.16).

O estudo de caso permite ao investigador identificar os diversos processos que ocorrem em determinada realidade, relacionando-se ou não entre si, já que o

investigador apenas está concentrado em determinada situação; processos esses que podem permanecer ocultos se o estudo for de maior dimensão. Encontramos em Stake essa mesma ideia que explica que “Dos casos particulares as pessoas podem aprender muitas coisas gerais” (Stake, 2005, p.78).

De acordo com Yin (cit. por Coutinho e Chaves, 2002), o estudo de caso tem vindo a ganhar popularidade crescente na investigação educativa, constatável pelo número cada vez maior de projetos de investigação que utilizam este método de pesquisa, designadamente pelo fato de apesar de se poderem vir a verificar semelhanças com outros casos e situações, o estudo de caso pretender analisar e compreender aquilo que o “caso” a investigar tem de único, particular e singular, sem que seja pretensão do investigador a generalização dos resultados.

Por seu turno, para Bell “o método de estudo de caso é particularmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto de um problema em pouco tempo” (Bell, 1997, p. 22).

Neste sentido, e como a presente investigação pretende estudar as representações e perceções dos atores face a uma realidade contextualizada; compreendendo as interações estabelecidas entre professores e alunos, em contexto de sala de aula, a sua influência na motivação, bem como a relação pedagógica construída entre professor e aluno e vice-versa, subjacentes à problemática da liderança, consideramos o estudo de caso como modalidade de investigação.

Com o intuito de dar a conhecer a realidade que se vivencia no Agrupamento de Escolas de Sousel, apresentamos infra retrato territorial do Concelho onde se insere.

5.4. – O CONTEXTO E OS PARTICIPANTES / Retrato territorial do Concelho de Sousel

❖ ENQUADRAMENTO ADMINISTRATIVO E DEMOGRÁFICO

O Concelho de Sousel situa-se no distrito de Portalegre, NUT III do Alto Alentejo e pertence, em conjunto com mais 14 concelhos à CIMAA - Comunidade Intermunicipal do Alto Alentejo.

Com uma área de 279 Km² e 5.074 habitantes em 2011, densidade (18,2 hab/km²) compreende 4 freguesias: Sousel (1.932), Cano (1.266), Casa Branca (1.232) e Santo Amaro (644); no entanto, os resultados preliminares dos Censos 2021 já demonstram que o Concelho tem presentemente 4360 habitantes - Sousel (1.783), Cano (1.057), Casa Branca (981) e Santo Amaro (539); o que traduz uma variação negativa de 14,1% na totalidade do Concelho.

As quatro sedes de freguesia, com o mesmo nome, constituem as principais áreas urbanas do Concelho; o Concelho de Sousel é servido por estradas nacionais (N245 e N3722) e por estradas municipais que, no conjunto, estabelecem ligações com a Autoestrada A6 (Autoestrada do Alentejo Central que assegura a principal ligação entre

Lisboa e Espanha) e pelo Itinerário principal IP2 (ligação entre o norte e o sul de Portugal pelo Interior do País).

❖ **ENQUADRAMENTO GEOGRÁFICO DO CONCELHO DE SOUSEL**

O município é limitado a norte pelos concelhos de Avis e Fronteira, a leste e sul por Estremoz, a sudoeste por Arraiolos e a Oeste por Mora.

As distâncias de Soussel (km) a principais destinos são as seguintes: Portalegre (57 km); Évora (59 km); Badajoz (70 km); Lisboa (191 km); Faro (310 km); e Porto (420 km).

Sendo um concelho que se situa entre o Alto Alentejo e o Alentejo Central, as relações repartem-se, sobretudo, com Portalegre e com Estremoz e Évora, em razão também das diferentes proximidades das freguesias (Santo Amaro, mais próxima de Portalegre; Cano e Casa Branca, mais próximas de Évora) as quais originavam diferentes graus de conexão, algo que o encurtamento das distâncias se vindo a atenuar.

Mapa 1 – Enquadramento Geográfico do Concelho de Soussel



Fonte: Associação Nacional de Municípios Portugueses

As ligações económicas mais fortes ocorrem com Estremoz, em função da proximidade e de uma oferta comercial e de serviços variada, bem como da presença da urgência de saúde mais próxima em funcionamento 24 horas por dia. A nível escolar, Sousel apenas recentemente possui ensino secundário, ainda apenas na vertente vocacional, pelo que a larga maioria da população escolar deste nível de ensino se desloca diariamente para Estremoz.

Outros tipos de necessidades, designadamente a nível médico são supridas predominantemente com deslocações a Évora, onde se localizam vários consultórios privados com especialidades diversificadas. Évora, também tem sido a cidade para onde se deslocaram muitos dos naturais do Concelho de Sousel, devido à existência de oportunidades de emprego o que constitui um forte polo de atratividade de residentes.

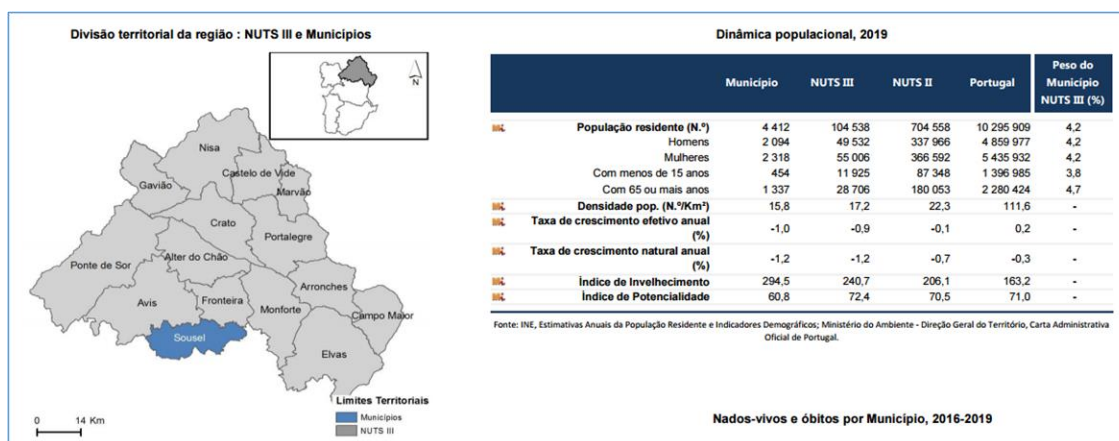
Com Portalegre, sede do Distrito e de parte significativa da máquina administrativa e de alguns serviços desconcentrados do Estado Central, as relações são, sobretudo, institucionais, mas também ao nível dos serviços de saúde (urgência) colmatados pelo Hospital Distrital de Portalegre.

❖ CARATERIZAÇÃO SOCIOECONÓMICA E DEMOGRÁFICA DO MUNICÍPIO DE SOUSEL

A ficha municipal completa do Município de Sousel, com informação estatística de carácter económico, social e demográfico os resultados relativos às estatísticas do rendimento ao nível local, encontra-se nos anexos a esta dissertação; de seguida coloca-

se excerto da referida ficha onde podemos observar que a população de Concelho se encontra bastante envelhecida, sendo-lhe atribuído em 2019 um índice de envelhecimento de 294,5.

Mapa 2 – Caraterização Socioeconómica do Município de Sousel



Fonte: INE, *Caraterização Sócio – Económica dos Municípios*
 Quadro extraído em 22 de novembro de 2021 (22:04:02). <http://www.ine.pt>

❖ DINÂMICA DEMOGRÁFICA

Ao longo das últimas duas décadas (optou-se por este período temporal, devido aos dados fidedignos reportados pelo INE, referente aos Censos 2001 e 2011) o Alto Alentejo tem vindo a perder população de forma acentuada, apresentando uma população muito envelhecida, o que limita também a capacidade de renovação demográfica e de dinamismo empreendedor.

Quadro 17 – Evolução da População Residente (2001-2011)

	2001	2011	Variação (%)
Continente - <i>início</i>	9.869.343	10.047.621	1,8
Continente	776.585	757.302	-2,5
Alto Alentejo	127.018	118.506	-6,7
Sousel	5.780	5.074	-12,2

Fonte: INE, *Recenseamento da população e habitação - séries históricas*.
 Quadro extraído em 26 de abril de 2021 (15:19:25). <http://www.ine.pt>

Após a publicação, pelo Instituto Nacional de Estatística, dos resultados preliminares dos Censos 2021, considerou-se pertinente analisar e comparar estes mesmos resultados com os obtidos anteriormente, por forma a poder verificar se o Concelho de Sousel continua a seguir a tendência regressiva de perda de população residente.

Quadro 18 – População residente (N.º) por Local de residência (Res. Preliminares Censos 2021)

Local de residência (resultados preliminares Censos 2021)	População residente (N.º) por Local de residência (resultados preliminares Censos 2021) e Sexo; Decenal					
	Período de referência dos dados					
	2021			2011		
	Sexo					
	HM	H	M	HM	H	M
	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º
Alto Alentejo	104989	49783	55206	118506	56757	61749
Sousel	4358	2023	2335	5074	2376	2698

Fonte: INE, *Recenseamento da população e habitação - Censos 2021*

Quadro extraído em 22 de novembro de 2021 (17:07:58). <http://www.ine.pt>
Para efetuar a análise comparativa do decréscimo da população no Concelho de

Sousel e entre os dois últimos quadros, necessitamos calcular a percentagem da diminuição que não consta informação fornecida pelo Ine. Para o efeito elaborou-se o quadro seguinte, que se comparado com o quadro da *Evolução da População Residente entre 2001-2011*, nos mostra que a população deste Concelho continua a diminuir drasticamente e a sua variação percentual continua a aumentar; concretamente na análise verifica-se que nos últimos 10 anos a população diminuiu 14%, enquanto nos 10 anos anteriores terá diminuído 12,2%.

Quadro 19 – Evolução da População Residente (2011-2021)

Ano	Nº. Habitantes Concelho Sousel	Cálculo Percentagem da diminuição	Variação (%)
2011	5074		
2021	4358	$= (4358 - 5074) / 5074$	-0,14

Fonte: Quadro elaborado pela autora

❖ **FREGUESIA DE SOUSEL**

A freguesia de Sousel é sede do Concelho, com 1 780 habitantes é nesta vila que se encontram os serviços públicos e o Centro de Saúde, que serve a população do Concelho, que se distribui pelas restantes freguesias, conforme descrito no quadro seguinte.

Quadro 20 – Número de Habitantes por Freguesia

Freguesias	2021 HM	2021 H	2021 M
Cano	1 058	506	552
Casa Branca	981	447	534
Santo Amaro [Sousel]	539	256	283
Sousel	1 780	814	966
Total	4 358	2 023	2 335

Fonte: INE, *Resultados Preliminares por Freguesia - Censos 2021*
Quadro extraído em 23 de novembro de 2021 (00:10:20)
https://www.ine.pt/scripts/db_censos_2021.html

❖ CENTRO ESCOLAR DE SOUSEL

Em 24 de julho de 2015, o então Presidente da República - Aníbal Cavaco Silva - inaugurou o Centro Escolar, obra de grande valor para o Concelho de Sousel em geral e para a comunidade educativa em particular.

Foto 1 – Centro Escolar de Sousel



Fonte: Rádio Campanário

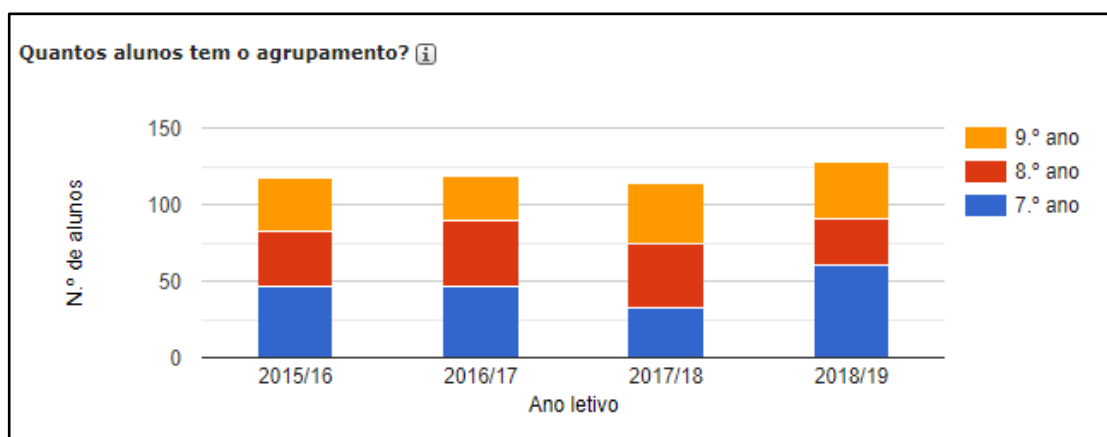
É no Centro Escolar que se situa a sede do agrupamento de escolas de Sousel; nas suas instalações, a nível do ensino regular, são ministradas aulas desde o pré-escolar até ao ensino básico (3º. ciclo), existindo ainda ensino secundário profissional até ao 12º. Ano o que torna este agrupamento bastante heterogéneo que a nível de idades quer a nível do perfil de alunos que o frequentam.

❖ **POPULAÇÃO DO AGRUPAMENTO**

Consultámos o Infoescolas para aceder aos dados estatísticos do Agrupamento de Escolas de Sousel, designadamente no que diz respeito ao 3º. Ciclo, por ser a população alvo deste estudo e com o intuito de recolher dados fidedignos para a nossa investigação.

Pretendemos verificar, efetuando uma análise comparativa entre os últimos dados existentes no Infoescolas - que se reportam a março 2021 - referentes aos anos letivos 2015/2016 a 2018/2019; se o número de alunos do 3º. Ciclo que estudam no agrupamento tem vindo a aumentar ou a diminuir, já que o Concelho de Sousel tem vindo a perder população, tendência que pretendemos analisar.

Gráfico 1 – População do Agrupamento pertencente ao 3.º Ciclo



Fonte: DGEEC/MEdu Portal Infoescolas - 3.º ciclo - Ensino Geral e Artístico
 Quadro extraído em 30 de novembro de 2021 (13:24:05)
<https://infoescolas.mec.pt/3Ciclo/>

Quadro 21 – Número de alunos matriculados no ensino básico geral e artístico, por ano letivo e ano curricular – complemento da Autora

Código Escola DGEEC	Nome da Escola	Concelho	Alunos em 2015/2016			Alunos em 2016/2017			Alunos em 2017/2018			Alunos em 2018/2019		
			7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
1215987	Escola Básica e Secundária Padre Joaquim Maria Fernandes, Sousel	Sousel	46	36	35	47	42	30	33	42	39	60	31	37
Totais/Ano Letivo			117			119			114			128		

Fonte: DGEEC/MEdu Portal Infoescolas - 3.º ciclo - Ensino Geral e Artístico

Neste contexto e da análise dos quadros supra, observamos que a população escolar, correspondente ao 3.º Ciclo no Agrupamento de Escolas de Sousel, segue uma tendência de crescimento embora lento – apenas interrompida no ano letivo de 2017/2018 –, mas que não se traduz no ano letivo seguinte; ainda assim e atendendo à realidade demográfica do Concelho podemos considerar este crescimento bastante positivo.

Relativamente ao género dos alunos do 3.º Ciclo no Agrupamento de Escolas de Sousel, verifica-se no quadro seguinte que no último ano letivo de que dispomos de dados no Infoescolas – 2018/2109 – a percentagem de homens e mulheres era exatamente igual, correspondendo a 50% cada grupo neste agrupamento.

Quadro 22 – Distribuição dos alunos de 3.º Ciclo por Sexo

Código Escola DGEEC	Nome da Escola	Concelho	Percentagem na Escola		Percentagem Nacional		Total de alunos no ensino básico geral e artístico
			Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	
1215987	Escola Básica e Secundária Padre Joaquim Maria Fernandes, Sousel	Sousel	50%	50%	51%	49%	128

Fonte: DGEEC/MEdu Portal Infoescolas - 3.º ciclo - Ensino Geral e Artístico
Quadro extraído em 30 de novembro de 2021 (15:13:11)

De seguida apresentamos os dados recolhidos no Infoescolas, sobre a taxa de retenção ou desistência dos alunos do 3.º Ciclo do Agrupamento alvo deste estudo. A

taxa de retenção e desistência diz respeito aos alunos que se encontram numa situação de retenção “(...) que ocorre em consequência do aproveitamento sem êxito do aluno pelo não cumprimento dos requisitos previstos na legislação em vigor para a frequência no ano de escolaridade seguinte àquele em que se encontra” (DGEEC). A taxa de retenção traduz a percentagem de alunos que não podem transitar para o ano de escolaridade seguinte (por razões diversas, entre as quais o insucesso escolar e a anulação da matrícula), dentro do número total de alunos matriculados nesse ano letivo.

Quadro 23 – Taxa de Retenção ou Desistência dos Alunos do 3.º Ciclo

Código Escola DGEEC	Nome da Escola	Concelho	2015/2016			2016/2017			2017/2018			2018/2019		
			7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
215987	Escola Básica e Secundária Padre Joaquim Maria Fernandes, Sousel	Sousel	22%	17%	0%	9%	17%	17%	24%	17%	5%	3%	3%	3%

Fonte: DGEEC/MEdu Portal Infoescolas - 3.º CICLO - ENSINO GERAL E ARTÍSTICO
 Quadro extraído em 30 de novembro de 2021 (15:13:11)

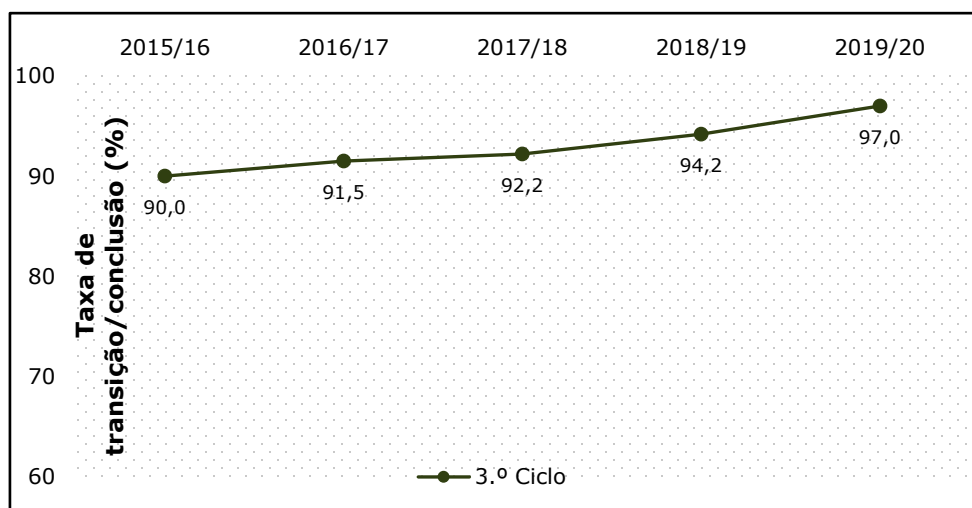
Verifica-se ao analisar o quadro sobre a taxa de retenção, que esta tem vindo gradualmente a diminuir, situando-se em apenas 3% no ano letivo 2018/2019, último ano de que dispomos dados no Infoescolas. Referir, uma vez mais, que esta análise deverá

ter sempre em conta o contexto social e principalmente demográfico em que o Concelho de Sousel se enquadra.

Apresentamos infra, os valores da taxa de transição/conclusão, indicador que representa a evolução da taxa de conclusão por nível de ensino e ciclo de estudos, em Portugal. Os valores deste indicador, obtêm-se efetuando a relação percentual entre o número de alunos que no final do ano letivo obtiveram aproveitamento, podendo transitar de ano e o número de alunos matriculados no mesmo ano letivo, sem ter em conta os exames. Optamos por mencionar os dados a partir do ano letivo 2015/2016 na sequência da informação produzida anteriormente. Assim, da informação recolhida, verificamos que a taxa de conclusão, relativamente ao 3º. Ciclo, tem vindo gradualmente a subir em Portugal, seguindo uma tendência positiva que demonstra a evolução do sistema educativo português.

Quadro 24 – Taxa de Transição/Conclusão, por nível de ensino e ciclo de estudo, em Portugal (2015/16 a 2019/20)

Nível e ciclo	Ano letivo				
	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20
3.º Ciclo	90,0	91,5	92,2	94,2	97,0



Fonte: DGEEC/MEdu Portal Infoescolas - Dados atualizados em setembro de 2021

De seguida apresentamos quadro sobre as percentagens de alunos que obtêm positiva nas provas nacionais do 9.º ano após um percurso sem retenções nos 7.º e 8.º anos, ou seja, aqueles alunos que fazem o percurso direto para o sucesso. Dizemos que um aluno teve um “percurso direto de sucesso no 3.º. ciclo” quando obteve classificação positiva nas duas provas nacionais do 9º. ano (Português e Matemática), após um percurso sem retenções nos 7º. e 8º. anos.

O indicador “Percurso Direto de Sucesso” mede a progressão dos alunos que à entrada para os ciclos de ensino com exames tinham um nível escolar semelhante. Os resultados desses de alunos que tiveram um percurso sem retenções são comparados com a média nacional. Pretende-se perceber com esta análise se o mesmo programa de aprendizagem conduziu a resultados iguais, ou se, de forma contrária, os alunos de determinada escola tiveram desempenhos superiores ou inferiores aos dos seus colegas a nível nacional. De referir que, este tipo de análise é efetuado para os dois ciclos de ensino, que têm exames no 3.º ciclo e secundário.

Quadro 25 – Percursos Diretos de Sucesso: Percentagem de Alunos que Obtêm Positiva nas Provas Nacionais do 9.º ano após um percurso sem retenções nos 7.º e 8.º anos (*)

Concelho de Sousel	2015/2016				2016/2017				2017/2018				2018/2019			
	Número de alunos da escola na amostra	38	34%	28%	7%	39	21%	21%	0%	36	19%	27%	-7%	38	26%	39%
Percentagem de percursos diretos de sucesso entre os alunos da escola																
Percentagem de percursos diretos de sucesso entre os alunos do país com um nível escolar anterior semelhante (média nacional)																
Resultado da escola face à média nacional (diferença entre a percentagem de percursos diretos de sucesso na escola e a média nacional, em pontos percentuais)																
Categoria da Escola				1				0								-1
Número de alunos da escola na amostra																
Percentagem de percursos diretos de sucesso entre os alunos da escola																
Percentagem de percursos diretos de sucesso entre os alunos do país com um nível escolar anterior semelhante (média nacional)																
Resultado da escola face à média nacional (diferença entre a percentagem de percursos diretos de sucesso na escola e a média nacional, em pontos percentuais)																
Categoria da Escola																
Número de alunos da escola na amostra																
Percentagem de percursos diretos de sucesso entre os alunos da escola																
Percentagem de percursos diretos de sucesso entre os alunos do país com um perfil socioeconómico semelhante (média nacional)																
Resultado da escola face à média nacional (diferença entre a percentagem de percursos diretos de sucesso na escola e a média nacional, em pontos percentuais)																
Categoria da Escola																

Fonte: DGEEC/MEdu Portal Infoescolas

* **Legenda das categorias de Percursos diretos de sucesso:**

1 - A percentagem de percursos diretos de sucesso entre os alunos da escola é superior à média nacional para alunos semelhantes. Em termos da diferença para a média, os resultados da escola estão entre os 25% mais altos do país.

0 - A percentagem de percursos diretos de sucesso entre os alunos da escola está em linha com a média nacional para alunos semelhantes.

Em termos da diferença para a média, os resultados da escola estão na faixa central, entre os 25% mais altos e os 25% mais baixos do país.

- 1 - A percentagem de percursos diretos de sucesso entre os alunos da escola é inferior à média nacional para alunos semelhantes.

Em termos da diferença para a média, os resultados da escola estão entre os 25% mais baixos do país.

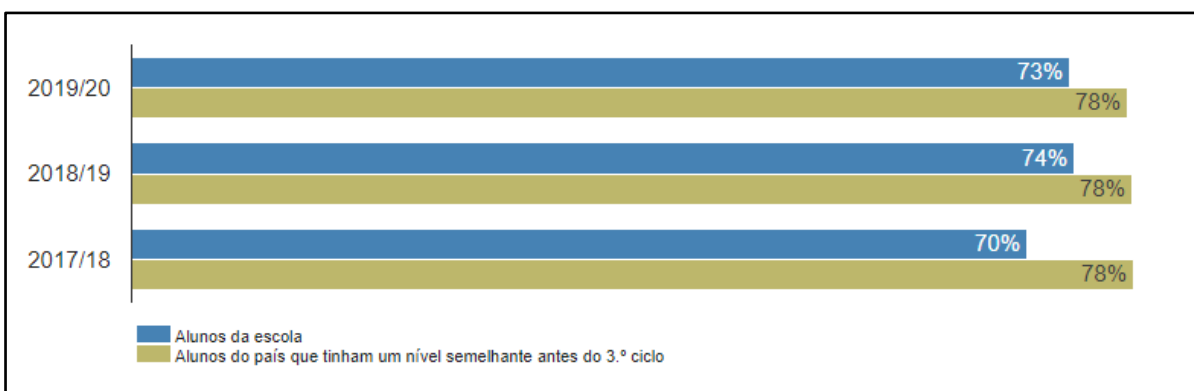
Da análise de dados do último quadro, que mede a percentagem de alunos que obtêm positiva nas provas de português e matemática – provas finais de ciclo – num percurso sem retenções nos 7º. e 8º. anos nos anos letivos de 2015/2016 a 2018/2019 e a compara com a média nacional, observamos que a percentagem de percursos diretos de sucesso entre os alunos da escola é superior à média nacional para alunos semelhantes no ano letivo 2015-2016, tendo logo no ano letivo seguinte ficado em linha com a média nacional e nos dois últimos anos letivos sobre os quais o Infoescolas apresentou dados, a escola de Sousel decaiu situando-se no -1, o que significa que a percentagem de percursos diretos de sucesso entre os alunos da escola é inferior à média nacional para alunos semelhantes, ou seja, em termos da diferença para a média, os resultados da escola estão entre os 25% mais baixos do país.

Com este resultado preocupante, necessitamos urgentemente que se tomem medidas diferenciadas pois a heterogeneidade dos alunos é bastante grande e produz estes desvios; aos docentes é-lhes pedido cada vez mais que não ignorem a diversidade

que têm numa sala de aula, antes a usem em benefício dos alunos e da sua aprendizagem, será certamente um desafio olhar para o todo, mas também para cada um, pois o tempo e a forma de aprender será certamente diferente de aluno para aluno.

Por último e para finalizar o retrato territorial do Concelho de Sousel, faremos referência ao indicador – Conclusão no tempo esperado, que reporta dados referentes aos alunos que concluem o 3.º ciclo nos três anos esperados e que não leva em conta os resultados dos exames.

Quadro 26 – Percentagem de alunos que concluem o 3.º ciclo em três anos



Fonte: DGEEC/MEdu Portal Infoescolas

*** Legenda**

A barra azul do gráfico mostra a percentagem de alunos da escola que concluíram o 3.º ciclo do ensino básico dentro do tempo normal, ou seja, até três anos depois de terem ingressado neste ciclo. Estes podem ser considerados percursos diretos com sucesso na escola.

A barra verde mostra a percentagem nacional de conclusões do 3.º ciclo em três anos, para comparação com os

resultados na escola. Esta média nacional é calculada com os alunos do país que, ao entrarem no 3.º ciclo, tinham um perfil semelhante ao dos alunos da escola, em termos de idade, apoios da Ação Social Escolar, habilitação da mãe e natureza pública ou privada da escola. O objetivo é enquadrar os resultados na escola com uma média nacional apropriada, dentro do possível, para o contexto socioeconómico dos alunos que a frequentam.

O indicador mais interessante é a diferença entre as duas barras, ou seja, entre a percentagem de conclusões no tempo normal na escola e a média nacional para alunos com um perfil semelhante.

Os dados relativos a 2019/20 mostram a situação, no final deste ano letivo, dos alunos que entraram para o 3.º ciclo em 2017/18.

Analisando os resultados deste último quadro, que compara os resultados dos alunos do agrupamento de escolas de Sousel com a média nacional, observamos a mesma tendência de resultados inferiores à média nacional, corroborando a informação registada no quadro 25 nos anos letivos 2017/2018 e 2018/2019.

Relativamente ao novo indicador de equidade que, conforme podemos ler na DGEEC, compara os resultados escolares dos alunos abrangidos pela ação social escolar em determinada escola, agrupamento de escolas ou território com a média nacional dos resultados de alunos que possuam um perfil semelhante e em escolas com um contexto socioeconómico idêntico, a nível nacional, não nos foi possível analisar dados referentes ao agrupamento alvo de estudo por não se encontrarem disponíveis.

Inferimos assim, da análise geral efetuada, que a implementação e adoção de medidas de promoção do sucesso escolar, será uma prioridade neste contexto; acreditamos que a criação e definição de uma estratégia abrangente e inclusiva, que

tenha em consideração o público-alvo a que se destina, o espaço social e cultural onde se insere será determinante para reverter a tendência que se verifica de inferioridade em relação à média nacional.

Em suma, e como afirma Verdasca (2013):

Os pontos de partida de cada escola são diferenciados e a situação de cada uma face à escola vizinha é por vezes bem distinta. Mas também nem sempre assim é e nem por isso se aproximam nos resultados que conseguem obter com os seus alunos. Fatores de contexto de população e território, decorrentes das respetivas densidades de natureza cultural, social e económica, de distâncias e acessibilidades, expõem os sinais das diversidades e das desigualdades, mas também das semelhanças e aproximações. (p.20).

5.4.1 – A ESCOLA ONDE DECORREU A INVESTIGAÇÃO

A escola onde decorreu a investigação é uma escola pública, estruturada e gerida sob os moldes da cultura organizacional escolar, situada na região sul de Portugal.

5.4.2 – IDENTIFICAÇÃO DA POPULAÇÃO

A população para Almeida & Freire (2003) corresponde ao “o conjunto de indivíduos, casos ou observações onde se quer estudar o fenómeno”. Assim a nossa população será todos os Docentes e alunos do 3º. Ciclo, da escola alvo deste estudo.

5.4.3 – CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Para efetuarmos a caracterização da amostra, recorreremos uma vez mais a Almeida & Freire (2003) onde se refere que amostra é “o conjunto de situações (indivíduos, casos ou observações) extraído de uma população”. Deste modo a amostra do nosso estudo de caso, corresponde a 122 alunos do 3º. Ciclo e 24 Docentes.

5.5. – A RECOLHA DE DADOS

A recolha de dados, como etapa fundamental de um trabalho de investigação, requer a elaboração de instrumentos apropriados que vão ao encontro dos objetivos inicialmente traçados e às características da população. Julgamos que o método de pesquisa misto (quali-quantitativa), seria no caso deste estudo aquele que melhor se adequava á realidade que pretendemos conhecer; temos a noção de que o mesmo não permite inferir os resultados a toda a população, no entanto a premissa de uma qualquer pesquisa qualitativa é de que existem múltiplas realidades, e não apenas uma realidade mensurável. A realidade é construída por aqueles envolvidos em determinada situação e em determinado contexto físico e temporal; neste estudo interessa-nos compreender a influência que diferentes “papéis” de liderança em sala de aula, exercem sobre a motivação do aluno para a aprendizagem.

5.5.1 – TÉCNICAS E FONTES NA RECOLHA DE DADOS

Nesta investigação utilizamos como instrumentos de recolha de dados a entrevista ao diretor e a aplicação de questionários aos professores e alunos. A entrevista presencial que adotamos foi do tipo semiestruturada com a ajuda de um roteiro. Por seu turno, a recolha dos dados relativos aos alunos do 3º. Ciclo que compõem Agrupamento, bem como dos respetivos docentes foi efetuada através da aplicação de questionários elaborados criteriosamente para cada grupo.

5.5.2 – INQUÉRITO POR ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Sob a dimensão qualitativa, utilizou-se a recolha de dados através do inquérito por entrevista semiestruturada ao diretor; pois este método sendo de interação verbal, permite a compreensão do significado que os participantes atribuem às suas experiências, e a captação de múltiplas realidades.

As entrevistas semiestruturadas têm suscitado, segundo Flick, bastante interesse e têm sido de utilização frequente, “este interesse está associado com a expectativa de que é mais provável que os sujeitos entrevistados expressem os seus pontos de vista numa situação de entrevista desenhada de forma relativamente aberta do que numa entrevista estandardizada ou num questionário”. (Flick, 2004, p. 89).

Creswell (2007) por seu turno explica que o processo da entrevista pode ser considerado como uma série de oito passos:

- (i) Identificação dos entrevistados;

- (ii) Determinação do tipo de entrevista que será possível e dará ao investigador a melhor informação para poder responder às perguntas da investigação;
- (iii) Utilização de equipamento adequado para a recolha dos dados;
- (iv) Conceção e utilização de um protocolo de entrevista;
- (v) Aperfeiçoamento das perguntas e dos procedimentos através de um teste piloto;
- (vi) Definição do local da entrevista;
- (vii) Solicitação do consentimento do entrevistado para participar no estudo, depois de chegar ao local da entrevista;
- (viii) Manutenção do protocolo, não se desviando das perguntas, durante a entrevista.

No presente estudo de caso, aplicamos a entrevista semiestruturada, presencial, ao diretor do agrupamento de escola, de modo a obter a sua visão sobre a realidade vivenciada no que diz respeito às questões de investigação. A opção pelo guião semiestruturado oferece a vantagem de se poder adequar no decurso da entrevista,

evitando redundâncias ou explorando pontos de interesse, podendo, assim, obter-se dados mais ricos e variados sem grande dispêndio de tempo. A entrevista possui a vantagem de as respostas solicitadas serem abertas, dando oportunidade ao surgimento de ideias não previstas pelo entrevistador, que abrem a possibilidade de explorar outros aspetos.

Na entrevista realizada, o sujeito foi o diretor que conhece todos os domínios do seu agrupamento. Tal como é recomendado, a entrevista decorreu em espaço familiar ao entrevistado, concretamente na sua escola, sendo a calendarização da entrevista efetuada segundo a sua disponibilidade. Informamos qual a finalidade e objetivo da entrevista, bem como sobre o contexto do estudo desta investigação, sendo que a identidade da investigadora já era conhecida do diretor. A entrevista semiestruturada ao diretor do agrupamento foi aplicada no 3 do mês de maio de 2021 e foi gravada com o seu consentimento, tendo sido orientada por um guião. (anexo 2)

Consideramos, assim, que o guião se pode dividir em duas partes, sendo que a primeira se inicia com questões sobre a experiência adquirida enquanto diretor, anos no cargo, formação académica, formação complementar, bem como questão sobre a existência ou não de formação específica em gestão escolar, por parte do diretor do agrupamento de escolas, que possibilite a perceção da forma como esta liderança é exercida, se alicerçada em conhecimento empírico ou científico.

No segundo conjunto de questões, pretende-se conhecer a perceção do diretor sobre a relação entre a liderança do professor em contexto sala de aula e os resultados escolares dos alunos; identificação das competências de liderança valorizadas no

contexto em estudo, bem como das estratégias e práticas de motivação desenvolvidas e implementadas pelo diretor no agrupamento alvo do estudo.

Relativamente à segunda parte do guião e após uma vasta revisão da literatura, considerou-se pertinente adequar à nossa entrevista, o modelo que tem vindo a ser desenvolvido por Leithwood et al. (2011); este, conceptualiza a liderança em sete dimensões: construção de uma visão para a escola, estabelecer objetivos para a escola, dar estimulação intelectual, oferecer apoio individual, modelar boas práticas e valores organizacionais importantes, demonstrar altas expectativas de performance, criar uma cultura escolar produtiva, e desenvolver estruturas que facilitem a participação em decisões da escola (Leithwood, 1994).

Nesta linha de pensamento e atendendo ao nosso estudo de caso, adaptou-se o artigo de Day, Sammons, Leithwood, Hopkins, et al. *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes (O impacto da liderança escolar nos resultados dos alunos)* (2011 p. 11-12), que sugere, que a existência de diferenças na aplicação de métodos e práticas de liderança, possibilitam a liderança de sucesso.

Assente nesta premissa das 4 dimensões ou categorias elencadas no artigo citado, tais como:

- ✓ **Building vision and Setting directions** - Construir / Definir Objetivos para o agrupamento;
- ✓ **Understanding and Developing people** - Compreendendo e Desenvolvendo pessoas;
- ✓ **Redesigning the organization** - Redesenhando (definir e orientar) a organização;
- ✓ **Managing the teaching and learning programme** - Administrar/dirigir o programa de ensino e aprendizagem. (Tradução própria)

Construíram-se sub-dimensões, que embora emergentes das categorias principais permitam construir o guião da nossa entrevista; este é composto por questões que nos permitam perceber formas e métodos de liderar, bem como de pensar a liderança docente e a sua relação com a motivação e aprendizagem do aluno.

5.5.3 – O INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Já a abordagem quantitativa será efetuada através da aplicação de questionários aos docentes e aos alunos, com o objetivo de estudar, por um lado, os estilos de liderança adotados no contexto sala de aula e por outro investigar a influência do tipo de liderança, na motivação do aluno, por esta técnica se centrar na objetividade e os seus resultados poderem ser quantificados.

Os questionários são o instrumento escolhido, para recolha de dados desta investigação, pois têm como grande vantagem a abrangência do número de inquiridos. Outras vantagens são apontadas por Bogdan & Biklen, 1994 como intrínsecas a esta técnica de recolha de dados tais como:

- (i) Facilidade na análise dos dados;
- (ii) Instrumento económico quando avaliamos a relação horas/aplicação/análise no processo;
- (iii) Colocação de questões mais íntimas;
- (iv) Menor enviesamento nas respostas.

O objetivo da aplicação de um inquérito por questionário é obter informação que possa ser analisada e interpretada. Bell, afirma a este respeito, que como com qualquer outro instrumento de recolha de informação “o objetivo é obter respostas de um grande número de indivíduos às mesmas perguntas, de modo que o investigador possa descrevê-las, compará-las e relacioná-las e demonstrar que certos grupos possuem determinadas características” (Bell, 1997, p. 26).

Deste modo, como já referimos, elegemos o inquérito por questionário como instrumento de recolha de dados, porque este proporciona uma grande quantidade de informação e garante o anonimato.

Evidentemente, existem limitações no inquérito por questionário, designadamente o fato do inquirido não ter a possibilidade de manifestar a sua opinião além do questionado, no entanto, consideramos o anonimato e a confidencialidade que este tipo de instrumento proporciona é uma vantagem relevante na proteção e salvaguarda dos dados pessoais dos nossos inquiridos, na sua maioria crianças.

Pretendeu-se que os questionários não fossem demasiado extensos, condição importante para que na resposta ao mesmo não surja o desinteresse e a resposta de qualquer modo. Colocou-se, ainda, uma nota introdutória no cabeçalho dos questionários, explicando os objetivos do mesmo e as instruções de preenchimento.

Antes da sua aplicação, os questionários foram submetidos a um pré-teste, de forma a validar o vocabulário utilizado nas questões, pois pretendíamos assegurar-nos de que seriam interpretados da forma correta, com vista a analisar e recolher a

informação pretendida. Os resultados obtidos revelaram-se como sendo de fácil compreensão e interpretação.

Posteriormente, a operacionalização da recolha de dados para a presente investigação envolveu a aplicação de um conjunto de 2 questionários, – que devido ao contexto pandémico em que vivemos e também para uma economia de recursos e tempo foram transcritos e aplicados através da ferramenta *Google Forms* – um questionário aplicado aos alunos e um questionário aplicado aos docentes, descritos individualmente de seguida.

5.5.3.1 – ESPECIFICIDADES DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

Para este instrumento, e dado que se pretendia investigar a influência da liderança docente na motivação para aprendizagem do aluno em sala de aula, após uma vasta revisão da literatura, considerou-se pertinente o contributo da utilização da Escala de Motivação para a Aprendizagem e da Escala de Perceção dos Alunos sobre o Feedback dos Professores, na presente investigação.

O questionário é apresentado com uma escala Likert ou escala de Likert, que é um tipo de escala de resposta psicométrica usada habitualmente em questionários e que permite medir as atitudes e conhecer o grau de conformidade do entrevistado com qualquer afirmação proposta. No instrumento da nossa investigação, em que pretendemos obter resposta sobre o nível de frequência que o aluno percebe perante uma afirmação, utilizamos a escala de Likert de cinco pontos.

O questionário aplicado aos alunos compreende assim, em simultâneo as questões validadas em ambas as escalas referidas, como seguidamente se explicita:

- Escala de MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM (do aluno)

Através de uma revisão da literatura procurámos identificar os instrumentos existentes que avaliem o constructo da motivação e que se encontrem validados em Portugal.

A Escala de Motivação para a Aprendizagem, Duque E. et al. (2016), construída e validada por investigadores da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Católica Portuguesa, pretende ser um instrumento para avaliar a motivação do aluno para a aprendizagem.

Sustentada nas investigações de Boruchovitch e Neves (2006), Siqueira e Wechsler (2006) e Simões e Alarcão (2011) foi construída para “estudar a motivação para a aprendizagem envolve a compreensão de um complexo sistema de fatores que se interrelacionam, operando em conjunto na motivação do aluno”. (Duque E. et al., 2016 p. 231).

É constituída por duas áreas, que em simultâneo permitem aferir:

- a) Motivação extrínseca, que está relacionada com fatores externos ao aluno.
- b) Motivação intrínseca, que está relacionada com fatores internos do aluno.

A primeira área é composta por 17 itens e a segunda por 25, perfazendo um total de 42 itens, que são apresentados como afirmações sobre as quais os alunos se

posicionavam numa escala do tipo Likert de cinco pontos, ancorada semanticamente nos extremos:

0 *Nunca* – Significa que nem por uma vez concorda com a afirmação

1 *Raramente* – Significa que apenas excepcionalmente concorda

2 *Algumas Vezes* – Significa que por vezes concorda

3 *Muitas Vezes* – Significa que muitas vezes concorda

4 *Sempre* – Significa que concorda sempre com a afirmação

- Escala de PERCEÇÃO DOS ALUNOS SOBRE O FEEDBACK DOS PROFESSORES

A Escala de Perceção dos Alunos sobre o Feedback dos Professores foi contruída e validada por Carvalho C. et al. (2014), equipa multidisciplinar que incluiu psicólogos (de educação e clínicos), professores (de educação em ciências) e sociólogos, todos investigadores de diversas universidades portuguesas.

A referida escala tem como objetivo de estudar os efeitos do feedback, a sua eficácia no contexto escolar, e a sua possível associação com o tipo de liderança docente, comprometimento escolar e motivação, tendo a sua construção sido alicerçada em investigação prévia (por exemplo Brookhart, 2008; Hattie, 2009; Valente et al., 2009), com o intuito de desenvolver uma medida objetiva para avaliar como os alunos percecionam o feedback dos seus professores.

Os 13 itens do questionário são apresentados como afirmações relativamente às quais os alunos posicionam a sua resposta, utilizando para o efeito uma escala do tipo Likert de cinco pontos, ancorada semanticamente nos extremos: nunca = 0; Sempre = 4, entre os quais colocam a sua resposta relativamente à concordância ou frequência da concordância com afirmação apresentada.

Em que:

0 *Nunca* – Significa que nem por uma vez concorda com a afirmação

1 *Raramente* – Significa que apenas excecionalmente concorda

2 *Algumas Vezes* – Significa que por vezes concorda

3 *Muitas Vezes* – Significa que muitas vezes concorda

4 *Sempre* – Significa que concorda sempre com a afirmação

5.5.3.2 – ESPECIFICIDADES DO QUESTIONÁRIO APLICADOS AOS DOCENTES

Para os docentes utilizamos como instrumento de recolha de dados o Questionário Multifatorial de Liderança (QML), construído e apresentado por Bass (1985) na versão Portuguesa de Heitor (1996), instrumento que está devidamente validado e aferido para a população portuguesa tendo sido aplicado em diversos estudos de investigação (e.g. Heitor, 1996, 2006).

Dado que se pretendia investigar o tipo de liderança que o docente exerce na sala de aula e na sua relação com o aluno, após revisão da literatura, considerou-se

pertinente a utilização do modelo de Bass e Avolio, alicerçado no MLQ - Questionário de Liderança Transformacional, que explicamos de seguida em pormenor.

QUESTIONÁRIO MULTIFACTORIAL DE LIDERANÇA-MLQ

MULTIFACTOR LEADERSHIP QUESTIONNAIRE (MLQ)

O Questionário multifatorial de Liderança, por vezes também apelidado de questionário de Liderança Transformacional foi originalmente construído e desenvolvido por Bass e Avolio (2003) e Avolio e Bass (2004). Este instrumento, é um reconhecido questionário a nível mundial e toda a sua sustentação de base na ótica da validação do mesmo, centra-se na revisão bibliográfica já elaborada a nível mundial, bem como está devidamente validado e aferido para a população portuguesa tendo sido aplicado em diversos estudos de investigação (e.g. Heitor, 1996, 2006).

Tem como objetivo avaliar a perceção das pessoas lideradas sobre a frequência de comportamentos que retratam três tipos de liderança, concretamente:

- (i) “liderança transformacional”;
- (ii) “liderança transaccional” e
- (iii) “liderança *laissez-faire*”.

Avalia igualmente a mesma perceção face à frequência dos resultados advindos dos comportamentos dos líderes, considerando a sua eficácia, satisfação e esforço extra. É um instrumento de medida constituído originalmente por 45 itens, com uma escala de resposta de tipo Likert de cinco pontos (de 0 - nunca a 4 - Sempre).

A versão atual do MLQ disponibilizado pelos autores é o MLQ 5X, por meio da empresa Mindgarden, e apresenta a **Liderança Transformacional** constituída de cinco dimensões:

- (1) Influência Idealizada dos Atributos do Líder,
- (2) Influência Idealizada do Comportamento,
- (3) Motivação Inspiracional (também vista como carisma),
- (4) Estimulação Intelectual,
- (5) Consideração Individualizada.

✓ (1) A primeira dimensão do líder faz com que se tenha a habilidade em despertar um orgulho nos liderados em fazer parte do grupo, enquanto demonstra confiança e poder.

✓ (2) O Comportamento Idealizado refere-se a uma conduta de valorização a ética, em se despertar para um senso de missão, valorizando as necessidades coletivas.

✓ (3) A Motivação Inspiracional desperta nos liderados um sentido de missão a ser alcançado no futuro, fazendo com que acredite na possibilidade de se alcançar um futuro promissor.

✓ (4) A Estimulação intelectual diz respeito à procura do líder em transformar os seus liderados em pessoas capazes de produzir inovações e que os tornem criativos.

✓ (5) Consideração Individualizada é o comportamento demonstrado pelo líder em se preocupar com as necessidades dos liderados de forma personalizada, procurando ajudá-los no seu crescimento.

Na categoria **Liderança Transaccional**, pretende-se perceber se o esforço desempenhado por um indivíduo resulta, ou não, na obtenção de resultados e depende de dois elementos:

- ✓ Confiança ou expectativa de que os resultados serão alcançados através de um bom desempenho;
- ✓ O valor do resultado: o quanto o resultado é desejado e valorizado ou o quanto ele é entendido como instrumento para obtenção de outros resultados.

Pode-se afirmar que o esforço esperado é o desempenho esperado, pois o nível de esforço do subordinado depende da sua própria confiança de que esse esforço gera os resultados esperados e da sua capacidade de execução (Bass, 1985).

Por fim na categoria ***Liderança Laissez-Faire*** é um comportamento mais passivo, basicamente, é definido como a ausência de liderança. É utilizado como um contraste aos comportamentos mais ativos de liderança transformacional e transacional.

De seguida, apresentamos esquema explicativo das categorias de liderança previstas e analisadas no Questionário Multifactorial de Liderança – MLQ.

Tabela 1 – Categorias dos Três Tipos de Liderança e seus Resultados

Chave – Explicação.

1. Liderança Transformacional	
<i>Transformational Leadership</i>	
<p><u>Categoria 1:</u></p> <p>– Atributos de Influência Idealizada – All</p> <p><i>Idealized Influence (Attributed)</i></p>	10,18,21,25
<p><u>Categoria 2:</u></p> <p>– Comportamento de Influência Idealizada – CII</p> <p><i>Idealized Influence (Behavior)</i></p>	6,14,23,34

<p><u>Categoria 3:</u></p> <p>– Motivação Inspiracional (MI)</p> <p><i>Inspirational Motivation</i></p>	9,13,26,36
<p><u>Categoria 4:</u></p> <p>– Estimulação Intelectual (EI)</p> <p><i>Intellectual Stimulation</i></p>	2,8,30,32
<p><u>Categoria 5:</u></p> <p>– Consideração Individual (CI)</p> <p><i>Individual Consideration</i></p>	15,19,29,31
<p>2. Liderança Transaccional</p> <p><i>Transactional Leadership</i></p>	
<p><u>Categoria 6:</u></p> <p>– Recompensa Contingente (RC)</p> <p><i>Contingent Reward</i></p>	1,11,16,35
	4,22,24,27

<p><u>Categoria 7:</u></p> <p>F7 – Gestão por Exceção (Ativa) - (GPEA)</p> <p><i>Management-by-Exception - Active</i></p>	
<p>3. Laissez-Faire</p>	
<p><u>Categoria 8:</u></p> <p>– Gestão por Exceção (Passiva) - (GPEP)</p> <p><i>Management-by-Exception – Passive</i></p>	<p>3,12,17,20</p>
<p><u>Categoria 9:</u></p> <p>– <u>Laissez-Faire</u> - Ausência de Liderança</p>	<p>5,7,28,33</p>

Categoria 1: Atributos de Influência Idealizada (All)

Idealized Influence (Attributed) – Liderança Transformacional

Refere-se à forma como o líder é idealizado e percebido. Existe por parte dos liderados, admiração, respeito e confiança relativamente à sua figura. Há aqui uma forte identificação entre o líder e os seus seguidores, o líder é visto como um modelo a seguir: role model. É visto como uma pessoa competente, tendo assim grande poder e influência nos liderados. Inclui-se aqui o carisma pessoal do líder. Os líderes que apresentam estas características instilam orgulho nos outros, possuem grande credibilidade perante os

seus colaboradores e exibem um forte sentido de missão que vai para além dos seus interesses pessoais a favor do grupo/organização.

Categoria 2: Comportamento de Influência Idealizada (CII)

Idealized Influence (Behavior) – Liderança Transformacional

Esta categoria diz respeito aos comportamentos assumidos pelo líder, às suas opções concretas, que demonstram aos colaboradores que estão verdadeiramente empenhados na concretização das metas definidas. São líderes que têm a preocupação de cumprir determinados padrões éticos e morais e que enfatizam o sentido coletivo de missão na organização. Os ideais assumidos pelo líder são entendidos como o melhor e o mais correto para todos. Nesta perspectiva, o carisma está associado à personalidade, ambição, iniciativa, integridade, confiança em si mesmo e sentido de humor. Para Avolio e Bass, os líderes transformacionais desenvolvem a longo prazo um maior nível de autonomia nos colaboradores, valorizando os contributos destes para a missão da organização em detrimento pessoal/individual.

Categoria 3: Motivação Inspiracional (MI)

Inspirational Motivation – Liderança Transformacional

O líder é capaz de fornecer um significado e incutir o desafio nas tarefas a efetuar, de modo a motivar e a inspirar os elementos do grupo. As questões relacionadas com o espírito de equipa, entusiasmo, otimismo e confiança na capacidade de todos em ultrapassar as dificuldades estão associadas a este fator. O líder é, pois, uma pessoa

empenhada, enérgica, com capacidade de comunicação e iniciativa. Manifesta grande confiança quanto à possibilidade do grupo ter um futuro melhor.

Categoria 4: Estimulação Intelectual (EI)

Intellectual Stimulation – Liderança Transformacional

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

Categoria 5: Consideração individual (CI)

Individual Consideration – Liderança Transformacional

Esta categoria remete-nos para os comportamentos do líder orientados para as pessoas: valorização do indivíduo como parte integrante do grupo. O líder mostra-se preocupado com a realização pessoal e profissional dos seus colaboradores – apoia, encoraja e treina. Desenvolve o seu potencial, dá-lhes feedback e delega

responsabilidades. Daí as formas de comunicação serem muito importantes entre os elementos do grupo: comunicação aberta e nos dois sentidos, os seguidores são encorajados a participar e a assumir mais responsabilidades. O respeito pelas diferenças é condição sine qua non desta componente.

Categoria 6: Recompensa Contingente (RC)

Contingent Reward – Liderança Transaccional

A Liderança é baseada na troca. O líder clarifica o que o seguidor deve fazer para ser recompensado pelo esforço, recompensas essas que podem ser materiais ou psicológicas. A recompensa funciona aqui como promoção da melhoria do desempenho individual e grupal. A natureza da relação entre líder e seguidores decorre da definição clara das tarefas e dos objetivos a atingir, prevendo-se também os reforços, os prémios e as punições do desempenho de cada um. O líder fornece aos membros da organização a assistência necessária para o cumprimento das tarefas conforme o previamente planeado. As metas específicas de cada elemento têm de ser alcançadas. Se estas não forem cumpridas, o líder mostrará insatisfação, mesmo que os contextos de funcionamento sejam adversos.

Categoria 7: Gestão por Exceção (Ativa) - (GPEA)

Management-by-Exception: Active – Liderança Transaccional

O comportamento do líder centra-se no acompanhamento controlador das tarefas desempenhadas pelos seguidores, de forma a poder corrigir os erros, desvios e falhas.

Assim, garante-se o cumprimento dos objetivos traçados. O líder monitoriza e avalia a atuação dos liderados e adota ações corretivas quando estes falham ou não atingem as metas predefinidas. É um líder vigilante, atento e ativo.

Categoria 8: Gestão por Exceção (Passiva) - (GPEP)

Management-by-Exception: Passive – Liderança *Laissez-Faire*

Aqui, ao contrário da categoria anterior, a grande diferença reside na passividade do líder. É um líder paciente e reativo, que só atua quando os problemas acontecem. Mesmo que a execução das tarefas não ocorra da forma mais correta, adequada, e mesmo que as metas preestabelecidas não estejam a ser cumpridas, ele não atua. A atuação só ocorre quando os problemas se tornam sérios. Esta categoria, segundo Avolio e Bass, está correlacionada negativamente com a performance organizacional.

Categoria 9: Laissez-Faire

Liderança Laissez-Faire – (Ausência de Liderança)

Este último fator representa a ausência de liderança, que se traduz na ineficácia dos resultados. É um líder que evita tomar decisões, ignorando as suas responsabilidades e autoridade, adia a resposta a questões urgentes, está ausente quando é necessário – é um inativo. Este estilo de liderança está muitas vezes ligado a contextos também muito particulares (tempo de permanência do líder no cargo e situações de estabilidade, a título de exemplo). Assim, a organização carece de objetivos definidos, de metas a alcançar, pois o líder não quer qualquer compromisso com um

plano de ação. Este estilo de liderança está correlacionado negativamente com os estilos de liderança mais ativos e tem um impacto muito negativo no desempenho organizacional. (in Avolio e Bass, 2004:95-97)

O MLQ leva uma média de 15 minutos para completar e pode ser administrado a um indivíduo ou grupo. O MLQ pode ser usado para diferenciar os líderes eficazes e ineficazes em todos os níveis organizacionais e foi validado através de muitas culturas e tipos de organizações. É usado para o desenvolvimento de liderança e de pesquisa.

No presente estudo de caso, entendeu-se efetuar apenas a utilização e aplicação os 36 itens do questionário que reportam e avaliam os três tipos de liderança contemplados na investigação (i.e., transformacional, transacional e “laissez-faire”).

O MLQ apresentado aos docentes, foi assim constituído por 36 proposições que identificam e medem vários comportamentos, que vão determinar um tipo de liderança e os resultados dela. Utiliza uma escala ordinal de 5 pontos (tipo Likert), que representa o grau de concordância com as afirmações, que varia entre 0 (nunca) e 4 (sempre).

Tabela 2 – Escala do MLQ.

Nunca	0
Raramente	1
Algumas Vezes	2
Muitas Vezes	3
Frequentemente	4

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Apresentamos, agora, a chave/explicação do MLQ, em forma de quadro colorido e faremos depois a descrição das categorias seguindo a mesma ordem dos autores. Ordem esta, que estabelece uma hierarquia em função do nível de correlação positiva que cada categoria de liderança tem com os resultados da liderança.

Tabela 3 – Questionário Multifactorial de Liderança – *por tipo de Liderança*

(Multifactor Leadership Questionnaire®) Desenvolvido por Bernard Bass e Bruce Avolio

1	Forneço ajuda aos outros em troca de seus esforços.
2	Examino situações críticas questionando se são adequadas.
3	Não interfiro em problemas até o momento em que eles se tornem sérios.
4	Foco a atenção em irregularidades, erros, exceções e desvios dos padrões esperados.
5	Evito envolver-me quando assuntos importantes surgem.
6	Converso sobre as minhas crenças e valores mais importantes.
7	Estou ausente quando necessitam de mim.
8	Procuro alternativas diferentes ao solucionar problemas.
9	Falo de forma otimista sobre o futuro.
10	Gero orgulho por estarem do meu lado.
11	Discuto quem é o responsável por atingir metas específicas de desempenho.
12	Espero as coisas darem erradas para começar a agir.
13	Falo com entusiasmo sobre o que precisa ser realizado.
14	Mostro a importância de se ter um forte senso de obrigação.
15	Invisto o meu tempo a ensinar e treinar.

16	Deixo claro o que cada um pode esperar receber quando as metas de desempenho são alcançadas.
17	Demonstro acreditar que “não se mexe no que está dar certo”.
18	Vou além do interesse pessoal pelo bem do grupo.
19	Trato os outros como pessoas ao invés de tratá-los apenas como um membro do grupo.
20	Demonstro que os problemas devem tornar-se crônicos antes de eu agir.
21	Atuo de forma tal que consigo o respeito dos outros por mim.
22	Concentro a minha total atenção em lidar com erros, reclamações e falhas.
23	Considero as consequências éticas e morais das decisões.
24	Mantenho-me a par de todos os erros.
25	Demonstro um senso de poder e confiança.
26	Articulo uma visão positiva e motivadora a respeito do futuro.
27	Dirijo minha atenção às falhas a fim de atingir os padrões esperados.
28	Evito tomar decisões.
29	Considero cada pessoa como tendo necessidades, habilidades e aspirações diferentes em relação aos outros.
30	Faço com que os outros olhem para os problemas de diferentes ângulos.
31	Ajudo os outros no desenvolvimento de seus pontos fortes.
32	Sugiro novas alternativas, maneiras de realizar e completar as atividades.
33	Demoro a responder as questões urgentes.
34	Enfatizo a importância de se ter um senso único de missão.
35	Expresso satisfação quando os outros correspondem às expectativas.
36	Expresso confiança de que metas serão alcançadas.

Legenda

Fatores da liderança Transformacional
Fatores da liderança Transaccional
Laissez-faire

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Tabela 4 – Questionário Multifactorial de Liderança – Estrutura Fatorial

Estrutura fatorial MLQ-5x		Itens
Fatores da liderança Transformacional		
Influência idealizada (atribuída)	✓ Os líderes neste fator são admirados, respeitados e obtêm a confiança dos seus subordinados. Os seguidores identificam-se com o líder e tentam imitá-lo.	10, 18, 21, 25
Influência idealizada (conduta)	✓ Tem o mesmo significado que o fator anterior, mas os itens estão centrados em comportamentos específicos.	6, 14, 23, 34
Motivação inspiracional	✓ Refere-se aos líderes que são capazes de motivar os membros da sua equipa proporcionando significado ao seu trabalho.	9, 13, 26, 36

	Além disso, o líder expõe uma visão de futuro atrativa para os alunos e para a escola.	
Estimulação intelectual	✓ Os líderes estimulam os seus colaboradores a serem inovadores, criativos e procurarem por si próprios a solução para os problemas que possam surgir.	2, 8, 30, 32
Consideração individual	✓ Os líderes neste fator prestam atenção às necessidades individuais de crescimento e realização dos membros da sua equipa, atuando como mentores.	15, 19, 29, 31
Fatores da liderança Transaccional		
Recompensa contingente	✓ O líder clarifica as expectativas dos seus seguidores e proporciona reconhecimento quando se atingem os objetivos.	1, 11, 16, 35
Gestão por Exceção (ativa)	✓ O líder concentra a sua atividade em corrigir os erros e desvios dos alunos para o alcance das metas estabelecidas.	4, 22, 24, 27
Laissez-faire		
Gestão por Exceção (passiva)	✓ Estes líderes tendem a deixar as coisas como estão, apenas interferem quando os problemas se tornam graves.	3, 12, 17, 20
Laissez-faire	✓ Este líder evita tomar decisões e ver-se envolvido em assuntos importantes.	5, 7, 28, 33

(© Bernard M. Bass e Bruce J. Avolio)

Para verificar a fiabilidade das dimensões do Multifactor Leadership Questionnaire utilizado no estudo, recorreu-se ao método da análise da consistência interna através do Alfa de Cronbach. A consistência interna dos fatores é definida por Pestana e Gageiro (2005) como a proporção da variabilidade nas respostas que resulta de diferenças nos inquiridos. Os valores obtidos são apresentados na seguinte tabela.

Tabela 5 – Resultados do Alfa de Cronbach nas Dimensões do Questionário MLQ - por tipo de liderança

Dimensões do MLQ	Nº de itens	Alfa de Cronbach
Liderança Transformacional	20	0.84
Liderança Transacional	8	0.72
Liderança <i>Laissez-Faire</i>	8	0.85

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Kline (2000) afirma que coeficientes de alfa de Cronbach superiores a 0,70 sugerem uma adequada consistência interna. Através dos resultados obtidos conclui-se que a fiabilidade dos itens correspondentes às escalas de liderança transformacional (0,84), liderança transacional (0,72) e liderança *laissez-faire* (0,85) apresentam valores de coeficientes de alfa de Cronbach superiores a 0.70, indicando consistência interna adequada.

Continuámos a recorrer ao método da análise da consistência interna através do Alfa de Cronbach para a análise da fiabilidade das sub-escalas do Multifactor Leadership Questionnaire utilizado no estudo, cujos valores obtidos apresentamos na tabela seguinte.

Tabela 6 – Resultados do Alfa de Cronbach nas Dimensões do Questionário MLQ / por Questões

Questões exemplo	Nº de itens		Alfa de Cronbach
Gero orgulho por estarem do meu lado.	4	AII Atributos de Influência Idealizada	0,72
Converso sobre as minhas crenças e valores mais importantes.	3	CII Comportamento de Influência Idealizada	0,66
Falo de forma otimista sobre o futuro.	4	MI Motivação Inspiracional	0,84
Examino situações críticas questionando se são adequadas.	4	EI Estimulação Intelectual	0,83
Invisto o meu tempo a ensinar e treinar.	4	CI Consideração Individual	0,78
Forneço ajuda aos outros em troca de seus esforços.	4	RC Recompensa Contingente	0,68

Foco a atenção em irregularidades, erros, exceções e desvios dos padrões esperados.	4	GPEA Gestão por Exceção (Ativa)	0,75
Não interfiro em problemas até o momento em que eles se tornem sérios.	3	GPEP Gestão por Exceção (Passiva)	0,51
Evito envolver-me quando assuntos importantes surgem.	4	LF <i>Laissez-Faire</i>	0,64

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Analisando a tabela supra, verifica-se que, no que respeita à consistência interna de cada dimensão desta escala, observa-se que as 5 dimensões da Liderança Transformacional: Atributos de Influência Idealizada (AI); Comportamento de Influência Idealizada (CII); Motivação Inspiracional (MI); Estimulação Intelectual (EI) e Consideração Individual (CI), possuem boa consistência interna, pois todos os fatores variam entre 0,66 (CII) e 0,84 (MI). No que respeita à Liderança Transacional as dimensões Recompensa Contingente (RC) e Gestão por Exceção (Ativa) (GPEA) possuem um Alpha de Cronbach de 0,68 e 0,75 respetivamente. Na dimensão Gestão por Exceção (Passiva) (GPEP), o valor de Alpha de Cronbach é de 0,51 e de 0,64 na dimensão Laissez-Faire (LF), pertencendo ambas as dimensões ao Comportamento Passivo do líder.

Em conclusão, consideramos que os resultados do Alfa de Cronbach, reportados da análise às dimensões do Questionário Multifactorial de Liderança, nos revelam adequada consistência interna e fiabilidade dos itens.

VI

CAPÍTULO

TRATAMENTO DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

6.1 – TRATAMENTO DE DADOS

O tratamento de dados “é o conjunto de processos operativos que nos permite recolher os dados empíricos que são uma parte fundamental do processo de investigação. Por vezes, é importante o recurso a várias fontes de informação e cruzar o seu conteúdo, de modo que várias fontes relatem o mesmo acontecimento e provem a sua veracidade” (Sousa e Batista 2011, p.70). O processo da análise e tratamento dos dados, foi um procedimento demoroso e exigente de rigor e precisão. Podemos observar esse processo na figura a baixo apresentada:

Figura 8 – Modelo do Processo de Análise dos Dados



Fonte: Adaptado de Miles e Huberman, 1994:24 (In. Sousa e Batista, 2011)

Como afirma (Fortin, 2009), um estudo não se limita apenas à colheita de dados, mas também à análise e interpretação dos mesmos.

Assim, neste capítulo e atendendo a que as especificidades de cada um dos instrumentos de recolha de dados já foi exposto no capítulo anterior, ponto 5.5.1 – técnicas e fontes na recolha de dados, optamos por referir essencialmente a forma de tratamento de dados efetuada relativamente aos instrumentos que utilizamos neste estudo. Visando obter respostas às questões de investigação, utilizámos três instrumentos para a recolha de dados, designadamente entrevista ao diretor, inquérito por questionário aos docentes e aos alunos do agrupamento, que explicaremos infra.

Relembramos que neste estudo de caso, o tratamento dos dados obtidos foi efetuado sob a dimensão quali-quantitativa. Assim, inicialmente expomos, sob a dimensão qualitativa, a análise de conteúdo da entrevista que efetuados ao diretor do Agrupamento à qual se seguem sob, sob a dimensão quantitativa, a análise de dados dos questionários.

6.1.1 – Especificidades do Tratamento de Dados da Entrevista

De acordo com o já referido, a entrevista ao Diretor do Agrupamento, foi efetuada em formato presencial e na modalidade semiestruturada, para a sua análise nesta fase qual recorreremos à análise conteúdo, entendida como:

"um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens

indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2009, p. 44).

Com base na revisão de literatura, a análise de conteúdo pode ter orientações mais quantitativas ou qualitativas pois “...a primeira obtém dados descritivos através de um método estatístico (...) a segunda corresponde a um procedimento mais intuitivo mas também mais maleável e mais adaptável...”(Bardin, 1994). Assim, consideramos que, para o tipo de entrevista que efetuamos, semiestruturada e com ajuda de um roteiro, que se baseou no modelo conceptual de Leithwood et al. (2011), é indicada a modalidade de análise de conteúdo, dado que se procura analisar a presença ou a ausência de uma ou de várias características do texto.

Seguimos a apresentação dos dados obtidos na nossa investigação, desta feita sob a dimensão qualitativa, com as especificidades dos questionários aplicados aos docentes e aos alunos.

6.1.2 – Especificidades do Tratamento de Dados / Questionário Docentes

Como já referimos anteriormente, nesta pesquisa optou-se pela utilização do questionário multifatorial de liderança (MLQ) O *Multifactor Leadership Questionnaire*, sendo a população alvo da aplicação deste tipo de questionário o grupo de docentes do 3º. Ciclo no ano letivo 2020/2021.

O MLQ é um instrumento reconhecido de recolha de dados, desenvolvido por Bass e Avólio (2004), cuja finalidade é identificar os estilos de liderança presentes numa organização por meio da avaliação dos comportamentos do líder na percepção de seus liderados e onde se investiga os tipos de liderança existentes a partir de um questionário com 45 itens.

Castanheira e Costa, consideram que:

(...) é objectivo do Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ), ser um questionário utilizado por investigadores de vários países há mais de 20 anos, caracterizar tipos de liderança, estando especificamente orientado para a identificação das chamadas liderança transformacional, transaccional e *laissez-faire*. (Castanheira e Costa, 2007:141)

Posteriormente, Seemann (2017) adaptou a escala do MLQ, passando a utilizar apenas as 36 questões, excluindo as nove últimas. Para o autor, apenas essas 36 questões se focam em identificar o estilo de liderança predominante entre transformacional, transaccional e *Laissez-Faire*. Para analisar os estilos de liderança predominantes nos docentes alvo deste estudo de caso, após a aplicação do questionário multifatorial de liderança (MLQ), foi necessário desagrupar o questionário pelos estilos de liderança propostos: transformacional, transaccional e *laissez-faire*. De acordo com Seemann (2017) as nove questões finais do questionário não dizem respeito

aos estilos de liderança, pois elas apontam resultados para o desempenho, por este motivo essas questões não entram na nossa pesquisa, tendo sido excluídas.

Convém referir que o questionário foi validado para a população portuguesa por meio da verificação da sua aplicabilidade em estudos académicos sobre o tema (Azevedo & Carvalho, 2014, Góis, 2011; Gonçalves, 2011; Inocência, 2013; Inocência & Resendes, 2014). Sendo assim, para esta investigação específica, a finalidade da aplicação adaptada do MLQ é determinar o modo como os alunos percecionam a prática da liderança dos docentes em sala de aula, isto é, os estilos de liderança dos professores sob os aspetos transformacional, transaccional e *laissez-faire* e a forma como o tipo de liderança exercido (des)motiva os alunos.

O questionário adaptado do MLQ é composto por duas partes; a primeira reporta-se à caracterização pessoal e profissional do inquirido e a segunda parte contempla o *Multifactor Leadership Questionnaire* desenvolvido por Bass e Avolio. Nesta última parte o MLQ, apresenta 36 itens descritivos numa escala ordinal de 5 pontos (tipo *Likert*), que representa a frequência com que esses comportamentos foram exercidos e/ou exibidos pelos líderes e percecionados pelos inquiridos.

Tabela 7 – Escala de Likert

0	1	2	3	4
Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Análise da Consistência Interna - ALFA DE CRONBACH

O Alfa de Cronbach (α) avalia a consistência de uma escala inteira e é a medida mais usada para conhecer o coeficiente de confiabilidade.

Hora, Monteiro e Arica (2010), definem o coeficiente alfa de Cronbach como uma forma de estimar a confiabilidade de um questionário aplicado em uma pesquisa. O alfa mede a correlação entre respostas em um questionário através da análise do perfil das respostas dadas pelos respondentes. Trata-se de uma correlação média entre perguntas. Dado que todos os itens de um questionário utilizam a mesma escala de medição, o coeficiente α é calculado a partir da variância dos itens individuais e da variância da soma dos itens de cada avaliador. O coeficiente de fiabilidade pode variar entre o valor 0 e o valor 1 (Pestana & Gageiro, 2005). O limite inferior geralmente aceite é de 0,7, sendo a consistência interna razoável; para ter uma boa consistência interna os valores têm de estar compreendidos entre 0,8 e 0,9; para uma consistência interna excelente o alfa deverá ser superior a 0,9 (Hill & Hill, 2000).

Calculou-se o *Alpha de Cronbach* para os 36 itens do questionário MLQ, tendo-se obtido o valor de α de 0.83 o que significa que o conjunto de variáveis traduzem um elevado grau de consistência interna.

Tabela 8 – Resultados do Alfa de Cronbach no Questionário MLQ Aplicado aos Docentes.

Dimensões do MLQ	<i>Alfa de Cronbach</i>	Nº de itens
As três dimensões da Liderança	0.83	36

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Importa, no entanto, referir que este método estatístico foi utilizado no tratamento de dados dos dois tipos de questionários.

6.1.3 – Especificidades do Tratamento de Dados / Questionário Alunos

A Escala de Motivação para a Aprendizagem que utilizámos no questionário divide-se em duas partes, conforme já referido anteriormente, de forma a cada uma delas aferir os resultados da motivação. A primeira parte do questionário é composta pelas questões 1 a 17, itens associados à motivação extrínseca. Na segunda parte da escala encontramos 25 itens associados à motivação intrínseca.

A última parte do questionário dos alunos, é composta por 13 itens que pretendem analisar a perceção dos alunos sobre o feedback dos professores, nos parâmetros da escala com o mesmo nome.

A informação contida nos questionários foi tratada estatisticamente pela versão 26.0 do SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), conforme já referimos pormenorizadamente no ponto relativo ao tratamento de dados.

A Análise Fatorial de Componentes Principais foi o método estatístico que utilizamos para validar o constructo e compor os fatores da escala de motivação.

A aplicação deste método de estatística descritiva, permite perceber quais os dados que estão, ou não relacionados entre si, possibilitando a sua utilização alocar as variáveis em torno dos eixos síntese, pesando estes a constituir as principais dimensões ou fatores de análise.

Conforme Verdasca (2002) refere a análise fatorial, segundo Norusis (1994^a) “é descrita como uma técnica que permite identificar fatores que podem ser usados na representação de relações entre variáveis que se correlacionam”.

A identificação dos fatores que iram representar as categorias das variáveis que se relacionam, será efetuada após a aplicação da análise fatorial, sendo determinados por este método estatístico. Assim, ao aplicarmos o referido método estatístico às respostas do nosso questionário aos alunos, pretendemos determinar o número de fatores comuns que produzem correlações entre as variáveis apuradas.

6.2 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo iremos abordar pormenorizadamente os dados retirados dos inquéritos, apresentando sob a forma de tabelas e/ou gráficos os dados relativos aos

questionários aplicados aos docentes que permitiram perceber qual o tipo de liderança predominante nos professores alvo do estudo. Os dados relativos aos alunos do agrupamento, também serão apresentados da mesma forma.

Com base nos dados recolhidos, analisaremos o perfil do docente, a motivação do aluno e do professor e a relação de liderança estabelecida entre ambos, para tentar perceber o nível motivacional dos alunos inquiridos. Seguidamente faremos a discussão dos dados, onde iremos observar se os resultados desta investigação, apoiam e justificam o problema e os objetivos da mesma.

Para Fortin (1999), um estudo não se limita à recolha de dados, importa também efetuar a análise e interpretação dos mesmos. A estatística é um instrumento matemático necessário para organizar, apresentar e interpretar dados; assim os dados dos questionários foram tratados estatisticamente pela versão 26.0 do SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). Segundo Pereira, A. (2006, p.13), "O SPSS é uma poderosa ferramenta informática que permite realizar cálculos estatísticos complexos e visualizar os seus resultados, em poucos segundos."

No olhar estatístico sobre os resultados desta investigação, calculámos o *Alfa de Cronbach* como já anteriormente referido e a média. Sobre os mesmos dados, calculamos o coeficiente de variação, medida de dispersão que indica a regularidade de um conjunto de dados em função da média aritmética e permite a análise da dispersão dos dados.

O coeficiente de variação é utilizado, para expressar a variabilidade dos dados estatísticos excluindo a influência da ordem de grandeza da variável e obtido em

percentagem do coeficiente entre o desvio padrão e a média. Quanto menor for o valor do coeficiente de variação, mais homogêneos serão os dados, ou seja, menor será a dispersão em torno da média; recorreremos a este tipo de medida para analisar a dispersão em termos relativos.

Finalmente, é importante referir que aquando da análise das tabelas relativas às 9 categorias que compõem os três estilos de liderança analisados pelo Questionário Multifactorial de Liderança, optamos por não evidenciar na parte descritiva as questões que obtiveram zero respostas nas pontuações situadas entre o 0 e o 4 (nunca e sempre) da escala fornecida, por não acrescentarem informação relevante.

6.2.1 – Análise da Entrevista ao Diretor do Agrupamento

Conforme já referimos, foi definido adequar à nossa entrevista, o modelo que tem vindo a ser desenvolvido por Leithwood et al. (2011); este, conceptualiza a liderança em dimensões. A entrevista ao diretor focada nos alunos e professores, como foi mencionado na metodologia, foi estruturada em 4 dimensões: Construir/Definir Objetivos para o agrupamento, Compreendendo e Desenvolvendo pessoas, Redesenhando (definir e orientar) a organização e Administrar/dirigir o programa de ensino e aprendizagem, como já referimos foi adaptada do artigo de Day, Sammons, Leithwood, Hopkins, et al. The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes. (2011 p. 11-12), que propõe, que a existência de diferenças na aplicação de métodos e práticas de liderança, possibilitam a liderança de sucesso.

Mostramos de seguida a análise de conteúdo efetuada à entrevista, optámos por esta técnica dado que a mesma propõe analisar o que é explícito no texto para obtenção de indicadores que permitam fazer inferências. Na análise da entrevista do diretor do Agrupamento, optamos pela ordem das dimensões utilizadas no guião de entrevista:

Construir / Definir Objetivos para o agrupamento (*Building vision and Setting directions*)

- Construir uma visão comum para o agrupamento.

As metas e os objetivos do agrupamento foram definidos em equipa, elaboração de um plano estratégico que engloba todos os ciclos escolares e envolve todos os docentes bem como outras estruturas do agrupamento.

“Nós temos um plano estratégico construído; onde existem vários objetivos que definimos para atingir, principalmente naquilo que diz respeito ao sucesso dos nossos alunos desde o pré-escolar até ao 12º. Ano (...) e tentamos sempre envolver as estruturas intermédias, ou seja, os coordenadores de departamento sobre o trabalho a efetuar em cada um dos departamentos, depois temos também a envolvência a nível da coordenação dos diretores de turma e a nível das direções de turma para esse trabalho em equipa, e por fim temos ainda o SPO (Serviço de Psicologia e Orientação).” (Diretor do Agrupamento)

- Promover a aceitação dos objetivos do grupo

Criação de uma estrutura interna que funciona alicerçada no trabalho colaborativo que divulga metas e objetivos do agrupamento, existência de uma equipa multidisciplinar que se interliga através de gabinetes para auxiliar os alunos com mais dificuldades de aprendizagem.

“Sim é eficaz, são divulgados através de gabinetes que criamos (...) com tudo isto divulgamos os serviços e pretendemos alcançar os objetivos de apoio e de entreajuda.” (Diretor do Agrupamento)

- Expetativas de alto desempenho

Os professores concebem as suas ações pedagógicas direcionadas para as aprendizagens, no entanto, estas não estão dependentes do resultado escolar dos alunos.

“Não dessa forma. Qualquer atividade que os professores façam, o objetivo deles é sempre que as aprendizagens aconteçam, como é evidente.

Compreendendo e Desenvolvendo pessoas (*Understanding and Developing people*)

- Fornecer apoio individual / consideração

Na resposta a esta questão é reconhecida a autonomia dos docentes para desenvolverem processo de melhoria na sala de aula, no entanto, é imediatamente reconhecido que os docentes possuem ritmos diferentes, e que existe dificuldade em colocar em prática alguns processos de melhoria que gostaria que acontecessem no contexto sala de aula.

“Os professores são autónomos embora com ritmos diferentes. Sim, nós a nível da direção temos tantas coisas, mas tantas coisas projetadas e por vezes temos dificuldades em pô-las em prática...”

- Estimulação intelectual

Nesta subdimensão, é referido que o grupo ajuda a liderar o agrupamento, o diretor assume assim que efetua uma liderança partilhada e aberta ao diálogo, o discurso centra-se principalmente na estimulação intelectual pela forma diferente de perspetivar o trabalho e de encarar o futuro, observa-se no discurso uma visão estratégica e proactiva que impulsiona novas estratégias e ideias. Como ponto negativo, é referido o fato do ritmo da implementação dos objetivos não ser tão rápido quanto gostaria.

“Nós temos aqui um grupo de professores do quadro do agrupamento que ajudam, e aqui as lideranças que acontecem não são tão radicais como provavelmente noutros agrupamentos. (...) ideias essas que por vezes até são demais para o tempo que existe, também porque eu tenho o feitio de provocá-las e às vezes tenho que pensar bem para não as provocar demais (...)

Relativamente ao ritmo, por vezes não é bem aquele que gostaríamos, porque queríamos mais rápido...”

- Fornecer um modelo apropriado

Com resposta rápida e discurso espontâneo, é referido que é dada autonomia aos docentes para realizarem o seu trabalho em sala de aula, explicitando – embora por outras palavras – que enquanto diretor não interfere no método, forma e tipo de liderança utilizada pelos docentes para ministrar as suas aulas.

“Os professores dentro da sala de aula são autónomos, podendo optar pelos métodos e forma de ensino e de liderança que acharem mais ajustada e utilizarem os meios que acharem necessários.”

Redesenhando (definir e orientar) a organização (*Redesigning the organization*)

- Construir cultura colaborativa

Nesta subdimensão, o diretor destaca a importância dos parceiros do agrupamento como um ponto forte que permite uma cultura colaborativa diferenciada dos restantes agrupamentos de escolas desta região do interior, tendo ainda atribuído como causa-efeito a início dos cursos profissionais no agrupamento.

“Sim, nós não podemos parar no tempo, temos que avançar e este avançar levou-nos a trabalhar com outros agrupamentos e até a encontrar outro tipo de parceiros. Instituímos os cursos profissionais e isso levou-nos a outro patamar.”

- Reestruturar e redefinir papéis e responsabilidades

Uma vez mais o discurso é virado para o futuro, é notória a preocupação com a elaboração atempada de um plano estratégico, desta feita na área digital e que contenha os contributos e a colaboração de todos os intervenientes no plano educativo. Na análise da resposta, verificamos que o diretor deixou implícito que os docentes reconhecem estar num patamar muito inferior aos alunos na literacia digital.

“O plano digital – que está a ser construído agora, com a colaboração de todos os professores – visa essencialmente fazer

uma recolha de opinião para perceber o que é que se considera que o agrupamento necessita fazer e o que se pretende no futuro obter do digital.”

“Não temos dúvidas que o digital é o futuro, e é por aí que tem que ser a nossa aposta, além de que os miúdos têm desde pequenos, uma facilidade enorme – mais que muitos professores – em trabalhar com o digital que é espantosa.”

▪ Construir relações produtivas com as famílias, pais e/ou encarregados de educação

O diretor considera difícil estreitar mais a interligação família-escola, devido ao fato de existirem muitos alunos proveniente de famílias subsidiadas e com dificuldades, sem meios para se deslocarem à escola com facilidade; no entanto refere ainda que antes da pandemia se tentaram contruir interligações através de eventos efetuados na escola, pelos alunos e docentes e que envolviam a restante comunidade escolar. No discurso, percebe-se que intenção de trazer a comunidade para dentro da escola, implementando e dando a conhecer novos projetos pedagógicos.

(...) há sempre pais que participam e pais que estão disponíveis para...mas infelizmente ainda não são a maioria; é a minoria.

Também compreendo que nós aqui no Concelho de Sousel, estamos com uma percentagem altíssima daquilo que são as famílias com necessidades (...)

“A primeira atividade foi pensada para trazer os pais à escola! Como? Fazendo um evento aqui, e depois fazer com que a escola fosse o meio para os pais participarem no sistema; e estas atividades foram: as sopas da solidariedade e o mercado da primavera, nas quais tivemos uma adesão enorme da parte dos pais e nas várias turmas, colaborando, participando e mostrando interesse.”

- Ligar a escola com o ambiente envolvente e a comunidade escolar

A escola vista como meio de inclusão; uma organização escolar onde as opiniões e os contributos dos diversos atores são tidos em conta, uma escola onde existe participação, espírito colaborativo, partilha de experiências, contributos nas tomadas de decisão, isto é, onde as pessoas são tidas em conta e na qual existe comunicação entre os vários atores e várias partes, dá origem a um ambiente mais aberto e agradável.

“Tentamos incluir todos os intervenientes da comunidade escolar na nossa escola, ouvir os seus receios, objetivos e tentamos corresponder dentro das nossas possibilidades.”

Administrar/dirigir o programa de ensino e aprendizagem (*Managing the teaching and learning programme*)

- Apoiar o ensino

Ao analisar as respostas correspondentes a esta subdimensão, sobressai a ideia da diferenciação do método de ensino para alunos com dificuldades de aprendizagem; ressalva que o docente deverá adequar a metodologia e as escolhas de suas abordagens pedagógicas tendo em conta as necessidades do aluno visando a melhoria da relação ensino/aprendizagem em sala de aula, para obter sucesso escolar.

“Cada pessoa é uma pessoa e independentemente de haver uns (alunos) com mais dificuldades outros com menos dificuldades, a pessoa tem que ser encarada uma a uma. A grande dificuldade existente é o professor saber identificar que cada aluno necessita de sua coisa e nem todos precisam da mesma em simultâneo, esse é o grande problema neste processo.”

Para corroborar o que percecionávamos da resposta do Diretor do Agrupamento, colocámos a questão adicional:

Nesse caso, deverá o docente arranjar uma estratégia para “chegar” a esses alunos e não permitir que se desmotivem?

Ora aí está! Essa é a questão basilar, fazer coisas diferentes para pessoas que são diferentes; este é um trabalho muito importante e difícil.

- Monitorizar a atividade escolar

Cada escola é única, isto é, todas as escolas têm uma essência, um clima diferente resultante de todas as interações existentes entre os membros da comunidade educativa. O Diretor do agrupamento refere orgulhosamente que a escola alvo do presente estudo, possui um clima diferenciado e agradável que estimula e motiva; É essencial que todos os atores de um determinado lugar, neste caso da escola, se sintam “confortáveis” e tenham o mesmo “rumo”, de modo que o seu rendimento e crescimento seja positivo. Fox (1973), citado por Brunet (1992: 128), referia que “o clima determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes e dos alunos.”

“(…) e é esse feedback que nos encoraja quando nos dizem que o clima aqui é diferente, que as pessoas trabalham de forma diferente, o sistema é diferente, os miúdos sabem de ondem vêm e para onde devem ir.”

“Nesta escola não existem grandes problemas com os alunos, quando surge algo é pontual e que rapidamente se soluciona com um telefonema, portanto temos um clima saudável e calmo, o que por si só possibilita a aprendizagem escolar.”

- Resultados Escolares

Na última subdimensão, o diretor afirma que os resultados escolares não influenciam a organização do agrupamento, apenas são tidos em conta como um indicador. A questão dos rankings escolares é considerada uma questão secundária, por se encontrar interdependente de múltiplos e diferenciados fatores.

“Não. Temos em consideração, mas não utilizamos os resultados (...) é um indicador e não passa disso.”

“(…) porque existem muitos fatores socioeconómicos que contribuem para que a escola se posicione em determinado patamar.”

Terminada a análise de conteúdo da entrevista, continuamos a apresentação dos resultados da nossa investigação, agora sob a dimensão qualitativa com os dados reportados pelos questionários aplicados aos docentes e aos alunos.

6.2.2 – Perfil da Amostra dos Docentes

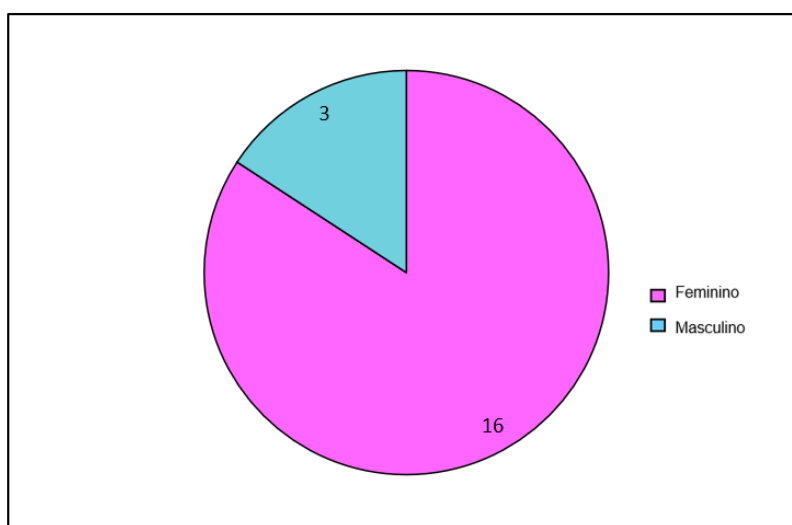
Foram distribuídos 24 questionários aos professores que exerciam funções no agrupamento alvo de estudo no ano letivo 2020-2021, tendo sido recolhidos e validados 19, número aceitável e que permite a análise e o tratamento estatístico dos dados.

Tabela 9 – Composição da Amostra

População Docente	Respostas	%
24	19	79%

Fonte: Quadro elaborado pela autora

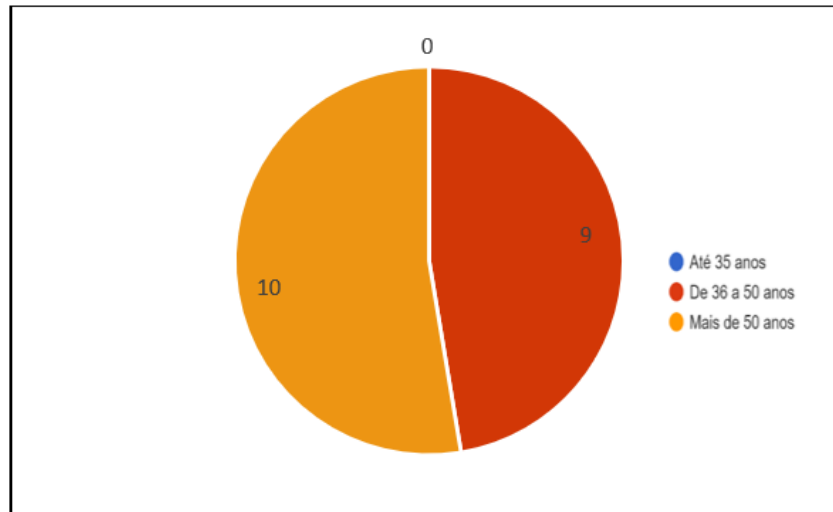
Gráfico 2 – Distribuição dos Docentes por Género



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Pela simples análise do gráfico, conclui-se que a maioria dos docentes são do sexo feminino – 16 professoras, a que corresponde a percentagem de 84% e apenas 3 docentes do sexo masculino obtendo apenas 16% em percentagem. A discrepância que os dados nos reportam está alinhada com o facto da profissão docente, em Portugal, no 3º. Ciclo e Secundário corresponderem a 71,7% e os homens apenas a 28,3% do total, conforme dados obtidos na DGEEC e PORDATA sobre o perfil docente 2019/2020 e atualizados a 1 de julho de 2021.

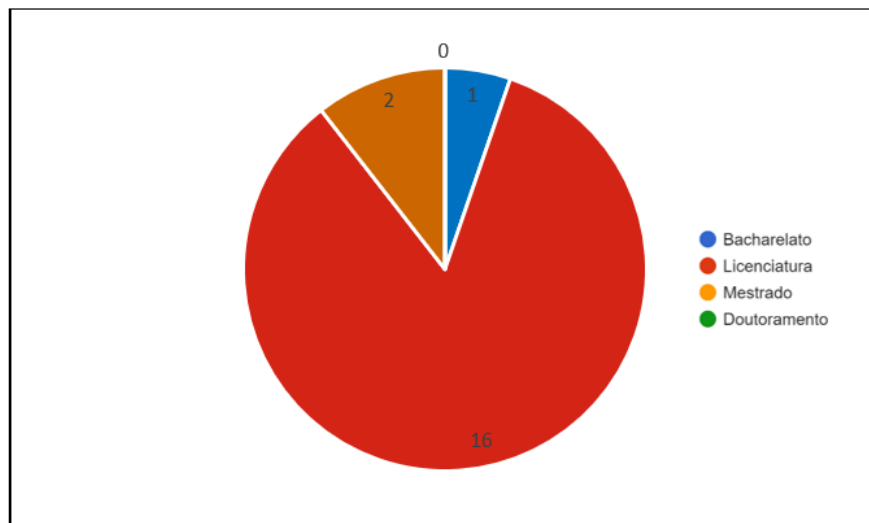
Gráfico 3 – Distribuição dos Docentes por Idade



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Em relação á idade, foram construídas 3 classes etárias e a maior incidência verifica-se na faixa etária de mais de 50 anos, onde as 10 respostas refletem 52% da percentagem dos inquiridos. Na classe dos 36 aos 50 anos obtivemos 9 respondentes o que se traduz na percentagem de 47%, importando ainda referir que não existe qualquer docente na faixa etária até aos 35 anos, conforme podemos verificar no quadro supra.

Gráfico 4 – Habilitações Académicas dos Docentes



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

A habilitação académica com maior incidência é a licenciatura uma vez que 84% dos docentes inquiridos são licenciados; 11% possuem mestrado e os restantes 5% possuem grau académico de bacharelato, não havendo a reportar nenhum docente com grau de doutoramento.

Relativamente à nacionalidade, todos os docentes que responderam ao questionário são de nacionalidade portuguesa.

Assim, a partir dos dados obtidos através da aplicação do instrumento, efetuou-se o cálculo das dimensões dos tipos lideranças propostas no questionário multifatorial de liderança – MLQ. O instrumento está dividido em 9 categorias, separando as lideranças em três estilos e na sua análise estatística, calcularam-se as médias e o

coeficiente de variação em cada uma das categorias dos diferentes tipos de liderança, através das respostas obtidas numa escala de likert de cinco pontos, variável entre 0 - *Nunca* e o 4 – *Sempre*.

Iniciamos a análise pela primeira categoria da liderança transformacional que trata dos atributos de Influência Idealizada, a qual enfatiza que os líderes do tipo transformacional com estes atributos provocam nos outros um impacto que faz com que os considerem pessoas excepcionais, a partir do carisma pessoal. Na tabela seguinte são apresentados os resultados da primeira categoria que se referem aos atributos de influência idealizada (AII).

Tabela 10 – Categoria 1 – Atributos de Influência Idealizada (AII)

Distribuição numérica e percentual, com média, desvio padrão e coeficiente de variação, dos itens que compõem a categoria Atributos de Influência Idealizada

ATRIBUTOS DA INFLUENCIA IDEALIZADA - AII	0 Nunca		1 Raramente		2 Algumas Vezes		3 Muitas Vezes		4 Sempre		M Média	CV Coeficiente Variação
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
10 - Gero orgulho por estarem do meu lado	0	0,0	2	10,5	4	21,1	12	63,2	1	5,3	2,63	28,94
18 - Vou além do interesse pessoal pelo bem do grupo	0	0,0	1	5,3	4	21,1	8	42,1	6	31,6	3,00	29,40
21 - Actuo de forma tal que consigo o respeito dos outros por mim	1	5,3	0	0,0	1	5,3	10	52,6	7	36,8	3,16	30,32
25 - Demonstro um senso de poder e confiança.	0	0,0	0	0,0	2	10,5	13	68,4	4	21,1	3,11	18,23
Total / score	1	1,3	3	3,9	11	14,5	43	56,6	18	23,7	2,98	26,62

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Da análise da tabela supra, verificamos que a questão 25 relativa ao desempenho do líder quanto à demonstração de senso de poder e confiança, mostra ter a percentagem mais alta de toda a tabela situando-se na pontuação 3, com 68,40%. Em relação às respostas de pontuação 4, a afirmação 21 foi aquela com maior percentagem 36,80% e diz respeito à forma de atuação do docente para conseguir respeito dos outros, sendo ainda esta mesma afirmação a que obteve a média mais elevada correspondente a 3,16 pontos.

De forma inversa e situadas na escala de likert no ponto 1, a questão 10 que aponta o desempenho do líder quanto à geração de orgulho por estarem ao seu lado e a questão 18, que diz respeito ao interesse em colaborar para o bem do grupo, demonstram ter a percentagem mais baixa com 10,50% e 5,30% respetivamente.

A média mais baixa que se registou foi de 2,63, correspondendo à questão 10, já explanada no paragrafo anterior. A média global foi de 2,98 pontos nesta categoria.

Em relação aos valores do coeficiente de variação, nesta primeira categoria da liderança, estes situam-se entre os 18,23 % e os 30,32% indicando uma dispersão média entre os dados analisados.

Assim, verifica-se que os docentes apontaram maioritariamente que demonstram um senso de poder e confiança na categoria Atributos de Influência Idealizada da liderança transformacional.

Tabela 11 – Categoria 2 – Comportamento de Influência Idealizada (CII)

Distribuição numérica e percentual, com média, desvio padrão e coeficiente de variação, dos itens que compõem a categoria Comportamento de Influência Idealizada

COMPORTAMENTO DA INFLUENCIA IDEALIZADA - CII	0 Nunca		1 Raramente		2 Algumas Vezes		3 Muitas Vezes		4 Sempre		M Média	CV Coeficiente Variação
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
6 - Converso sobre as minhas crenças e valores mais importantes.	0	0,0	2	10,5	9	47,4	6	31,6	2	10,5	2,42	34,63
14 - Mostro a importância de se ter um forte senso de obrigação.	0	0,0	0	0,0	2	10,5	9	47,4	8	42,1	3,32	20,21
23 - Considero as consequências éticas e morais das decisões.	0	0,0	0	0,0	1	5,3	10	52,6	8	42,1	3,37	17,72
34 - Ênfase a importância de se ter um senso único de missão.	1	5,3	2	10,5	3	15,8	12	63,2	1	5,3	2,53	38,10
Total / score	1	1,3	4	5,3	15	19,7	37	48,7	19	25,0	2,91	26,37

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Na sequência da análise, apresenta-se supra, a tabela com os resultados da Categoria 2 – Comportamento de Influência Idealizada (CII), referente à liderança transformacional. O comportamento de influência idealizada trata de perguntas relativas às dinâmicas de comportamento do líder e da forma como inspira os seus liderados para chegarem a um objetivo.

A percentagem mais elevada foi atingida na questão 34 com 63,2%, no ponto 3 (muitas vezes), afirmando que os docentes enfatizam a importância de possuírem um senso único de missão.

Inversamente, a percentagem mais baixa que registamos é de 5,30% e corresponde em simultâneo à questão 23 na pontuação 2 e à questão 34 nos extremos da pontuação 0 e ainda no 4, possuindo esta última questão uma das percentagens mais

baixas e em simultâneo a mais elevada, encontramos também grande dispersão nas respostas.

A maior média ficou situada na questão 23, que referencia a importância da ética e da moral nas tomadas de decisões, com média igual a 3,37 pontos; obtendo a média geral um valor de 2,91.

Os valores do coeficiente de variação situaram-se entre os 17,72 % e os 38,10% indicando uma dispersão média a alta entre os dados analisados, conforme podemos verificar por exemplo ao analisar as repostas das questões 23 e 34, como já referimos anteriormente, uma vez que ambas são representativas da heterogeneidade das respostas. De referir, ainda, que a questão 34 além de ser a que maior percentagem obteve, também obteve mais elevado coeficiente de variação num total de 38,10%

Percebe-se a partir dos resultados encontrados, que os respondentes possuem um perfil que prioriza a importância de possuírem um senso único de missão, dada à percentagem referente a essa característica ser a mais elevada.

Na tabela que seguidamente apresentamos, encontram-se os resultados da Categoria 3 – Motivação Inspiracional (MI), que pretende investigar os elementos da motivação inspiracional. Os dados apresentados referem-se à inspiração do docente para comunicar com uma visão atrativa e atuar como um modelo de comportamento, promovendo o otimismo e fazendo com que os alunos acreditem na possibilidade de alcançarem um futuro promissor.

Tabela 12 – Categoria 3 – Motivação Inspiracional (MI)

Distribuição numérica e percentual, com média, desvio padrão e coeficiente de variação, dos itens que compõem a categoria Motivação Inspiracional

MOTIVAÇÃO INSPIRACIONAL - MI	0 Nunca		1 Raramente		2 Algumas Vezes		3 Muitas Vezes		4 Sempre		M Média	CV Coeficiente Variação
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
9 - Falo de forma otimista sobre o futuro.	0	0,0	0	0,0	1	5,3	11	57,9	7	36,8	3,32	17,53
13 - Falo com entusiasmo sobre o que precisa ser realizado.	0	0,0	0	0,0	1	5,3	10	52,6	8	42,1	3,37	17,72
26 - Artigo uma visão positiva e motivadora a respeito do futuro.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	10	52,6	9	47,4	3,47	14,78
36 - Expresso confiança de que metas serão alcançadas.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	4	21,1	15	78,9	3,79	11,06
Total / score	0	0,0	0	0,0	2	2,6	35	46,1	39	51,3	3,49	15,13

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

As respostas às questões colocadas na Categoria 3 – Motivação Inspiracional (MI) cujos dados estão apresentados acima conferiram uma maior percentagem na pontuação 4 da questão 36, afirmando que os docentes analisados em 78,90% sempre expressam confiança de que as metas serão alcançadas, sendo ainda esta mesma questão a que possui a média mais elevada nesta categoria de liderança sendo o valor de 3,79 pontos.

Registamos a média mais baixa na questão 9, que reporta dados sobre a forma otimista como os docentes falam sobre o futuro. A média geral encontrada foi de 3,49 pontos.

A percentagem mais baixa que se encontra representada é de 5.30% e corresponde em simultâneo às questões 9 e 13 na pontuação 2 (raramente), as quais analisam se o docente fala com otimismo em relação ao futuro e com entusiasmo sobre o que precisa ser realizado, respetivamente. Estes resultados, demonstram, que a atuação dos docentes se baseia no otimismo com que enfrentam as situações.

Nesta terceira categoria da liderança transformacional – Motivação Inspiracional (MI), os valores do coeficiente de variação situaram-se entre os 11,06 % e os 17,72% indicando uma baixa dispersão com tendência a média dispersão. O total geral do coeficiente de variação nesta categoria obteve a percentagem de 15,13%, pelo que podemos concluir da homogeneidade dos dados analisados.

Elevada motivação Inspiracional, indica que os docentes são capazes de motivar os seus alunos, conferindo significado ao seu trabalho; observa-se assim que os docentes investigados possuem um perfil com características preponderantes de motivação inspiracional, principalmente ao expressar confiança de que as metas definidas serão alcançadas.

Tabela 13 – Categoria 4 – Estimulação Intelectual (EI)

Distribuição numérica e percentual, com média, desvio padrão e coeficiente de variação, dos itens que compõem a categoria Estimulação Intelectual

ESTIMULAÇÃO INTELECTUAL - EI	0 Nunca		1 Raramente		2 Algumas Vezez		3 Muitas Vezez		4 Sempre		M Média	CV Coeficiente Variação
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
2 - Examino situações críticas questionando se são adequadas.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	12	63,2	7	36,8	3,37	14,72
8 - Procuo alternativas diferentes ao solucionar problemas.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	13	68,4	6	31,6	3,32	14,40
30 - Faço com que os alunos olhem para os problemas de diferentes ângulos.	0	0,0	0	0,0	1	5,3	6	31,6	12	63,2	3,58	16,96
32 - Sugiro novas alternativas, maneiras de realizar e completar as actividade	0	0,0	0	0,0	1	5,3	6	31,6	12	63,2	3,58	16,96
Total / score	0	0,0	0	0,0	2	2,6	37	48,7	37	48,7	3,46	15,80

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

A categoria 4 da liderança transformacional, diz respeito à estimulação intelectual (EI) e pretende analisar a forma como o docente procura auxiliar os seus alunos a se tornarem pessoas criativas e capazes de inovar, incitando-os à tomada de consciência dos problemas e estimulando o espírito crítico.

A questão 8, que indica os resultados da procura de alternativas diferentes ao solucionar problemas, obteve 68,4% sendo a que obteve maior percentagem nesta categoria, pontuada com 3 (muitas vezes) na escala utilizada; confirmando a importância que os docentes atribuem à necessidade de percorrer outros caminhos para chegar ao mesmo destino. As respostas à questão 8, apresentam também a média mais baixa nesta categoria com 3,32 pontos.

De forma contrária, a percentagem mais baixa que se representa é de 5.30% e corresponde em simultâneo às questões 30 e 32, na pontuação 2 (algumas vezes), onde

se questiona se o docente faz com que os alunos vejam os problemas sobre diferentes perspectivas e se sugerem novas formas de realizar atividade, respetivamente. Estes resultados indicam que, efetivamente, os docentes se empenham, já que as mesmas questões possuem a elevada percentagem de 63,2%, pontuada como 4 (sempre) na escala de likert. De referir, ainda, que a estas questões foram atribuídas respostas iguais, com as mesmas percentagens em todas as pontuações, tendo obtido também ex-áqueo a maior média desta categoria com 3,58 pontos. De média geral obtivemos o valor de 3,46.

Os valores do coeficiente de variação situaram-se entre os 14,40 % e os 16,96% e no total geral desta categoria o valor obtido foi de 15,80% indicando baixa dispersão ou se quisermos dados homogêneos.

Da análise efetuada, verifica-se que os docentes procuram diferentes soluções para os seus desafios diários. Os dados confirmam, ainda, que os docentes têm comportamentos que remetem para a sua disponibilidade em procurar alternativas diferentes para a solução de problemas.

Na tabela seguinte, encontram-se os resultados da categoria 5 que se refere às considerações individuais. A consideração individual trata das preocupações que os líderes possuem com as necessidades dos seus liderados, tratando cada um como único, olhando para o indivíduo e suas necessidades, sendo características de liderança que apontam um ambiente favorável para o crescimento.

Tabela 14 – Categoria 5 – Consideração Individual (CI)

Distribuição numérica e percentual, com média, desvio padrão e coeficiente de variação, dos itens que compõem a categoria Consideração Individual

CONSIDERAÇÃO INDIVIDUAL - CI	0 Nunca		1 Raramente		2 Algumas Vezes		3 Muitas Vezes		4 Sempre		M Média	CV Coeficiente Variação
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
15 - Invisto o meu tempo a ensinar e treinar.	0	0,0	0	0,0	1	5,3	11	57,9	7	36,8	3,32	17,53
19 -Trato os alunos como pessoas ao invés de tratá-los apenas como um membro do grupo.	0	0,0	0	0,0	1	5,3	2	10,5	16	84,2	3,79	14,12
29 - Considero cada pessoa como tendo necessidades, habilidades e aspirações diferentes em relação aos	0	0,0	0	0,0	1	5,3	6	31,6	12	63,2	3,58	16,96
31 - Ajudo os alunos no desenvolvimento de seus pontos fortes.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	4	21,1	15	78,9	3,79	11,06
Total / score	0	0,0	0	0,0	3	3,9	23	30,3	50	65,8	3,62	14,80

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Nas respostas à questão 19, que se reporta à forma de tratamento que os docentes conferem aos alunos, se individual ou coletivo, obtivemos 84,20% e concentraram-se na pontuação 4 (sempre), apresentando-se como uma das maiores pontuações para o tipo de liderança transformacional e demonstrando que os docentes analisados trazem na sua bagagem características de liderança imprescindíveis para serem agentes de mudança.

A menor percentagem incidu sobre as questões 15, 19 e 31 de forma idêntica e o valor obtido foi de 5,30% na pontuação 2 (algumas vezes).

As respostas às questões colocadas na Categoria 5 – Consideração Individual (CI) cujos dados estão apresentados acima, conferiram uma média entre os 3,32 e os 3,79 pontos, sendo a média geral da categoria 3,62 pontos.

Os valores do coeficiente de variação, nesta quinta categoria da liderança, situam-se entre os 11,06 % e os 17,53%, indicando uma pequena a média dispersão entre os dados analisados se nos debruçarmos para cada uma das questões individualmente; no entanto, o valor geral do coeficiente de variação nesta categoria foi de 14.80%, o que aponta para a uniformidade dos dados.

Os resultados demonstram elevada consideração individual o que indica que os docentes alvo do estudo, neste fator prestam atenção às necessidades individuais de crescimento e realização dos seus alunos, atuando como mentores daqueles.

A primeira categoria a ser analisada relativa à liderança transacional corresponde à Recompensa Contingente (RC); esta tem como objetivo promover o desempenho dos liderados e integra a definição das recompensas, objetivos e reconhecimentos. O líder explicita os caminhos que possibilitam recompensar os colaboradores pelo esforço.

Os dados referentes à recompensa contingencial, estão exibidos na tabela seguinte.

Tabela 15 – Categoria 6 – Recompensa Contingente (RC)

Distribuição numérica e percentual, com média, desvio padrão e coeficiente de variação, dos itens que compõem a categoria Recompensa Contingente

RECOMPENSA CONTINGENTE - RC	0 Nunca		1 Raramente		2 Algumas Vezez		3 Muitas Vezez		4 Sempre		M Média	CV Coeficiente Variação
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
1 - Forneço ajuda aos outros em troca de seus esforços.	0	0,0	1	5,3	1	5,3	10	52,6	7	36,8	3,21	24,52
11 - Discuto quem é o responsável por atingir metas específicas de desempenho.	0	0,0	3	15,8	6	31,6	10	52,6	0	0,0	2,37	32,11
16 - Deixo claro o que cada um pode esperar receber quando as metas de desempenho são alcançadas.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	10	52,6	9	47,4	3,47	14,78
35 - Expresso satisfação quando os outros correspondem às expectativas.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	5,3	18	94,7	3,95	5,80
Total / score	0	0,0	4	5,3	7	9,2	31	40,8	34	44,7	3,25	17,62

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

A resposta às questões colocadas na categoria supra, atribuíram uma maior percentagem na pontuação 4 (sempre) da questão 35, comprovando que os docentes analisados em 94,70% sempre expressam satisfação quando os alunos correspondem às expetativas, sendo ainda esta mesma questão a que possui a média mais elevada nesta categoria de liderança no valor de 3,95 pontos.

De forma inversa, a percentagem mais baixa que se regista é de 5.30% e corresponde em simultâneo à questão 1 na pontuação 1 e 2 (raramente e algumas vezes) onde se questiona se a ajuda dada pelos docentes aos alunos é fornecida em troca dos esforços daqueles. Ainda relativamente à questão 1, importa referir que dos 19 docentes que responderam ao questionário 10 (52,60%) responderam que muitas vezes (ponto 3 da tabela) e 7 professores (36,80%) afirmaram que sempre (ponto 4 da escala) fornecem ajuda aos alunos em troca dos esforços daqueles.

Daqui se infere, que quanto maior for o esforço dos alunos mais vezes será ajudado pelo docente, comprovando a teoria de Bass (1985), que advoga que o líder clarifica para o seguidor o que este deve fazer para ser recompensado pelo esforço, explicando os requisitos da tarefa, mas em simultâneo fornece recompensas de acordo com o sucesso do desempenho. Assim, neste contexto podemos considerar que a ajuda que o docente fornece ao aluno é a recompensa fornecida, sendo esta tanto maior quanto o esforço demonstrado pelo aluno. Igualmente e comprovando a inferência, encontramos respostas semelhante na questão 16, que se refere à forma como o docente deixa claro o que cada aluno pode esperar receber quando alcança as metas de desempenho, e traduz valores de 52,60% (10 professores) pontuaram no campo 3 (muitas vezes) e 47,40% (9 docentes) afirmaram que sempre (ponto 4) atuam deste modo.

O valor mais baixo da média corresponde à pergunta 11, que questiona se o professor discute quem é o responsável por atingir metas de desempenho, com 2,37 pontos. De média geral obtivemos o valor de 3,25 pontos.

Os valores do coeficiente de variação na Categoria 6 – Recompensa Contingente (RC) situaram-se entre os 5,80 % e os 32,11% e no total geral desta categoria o valor obtido foi de 17,62% indicando baixa dispersão de dados; apesar da questão 11, em que se interroga o docente se discute e informa os alunos sobre quem é o responsável por atingir metas específicas de desempenho, ter reportado respostas heterogéneas.

Da análise efetuada à categoria que pretende avaliar a forma como o docente expressa aos alunos a satisfação para os resultados alcançados, dando-lhes o próprio feedback, concluímos que o feedback e o auxílio docente são tanto maiores quanto maior

for o esforço demonstrado pelos alunos. Os dados confirmam que os docentes têm comportamentos que remetem para a existência do processo de troca entre líderes (professores) e liderados (alunos), advogado pela teoria que sustenta a liderança transacional, fornecendo recompensas contingentes positivas ou negativas, de acordo com o sucesso do desempenho. Em suma, se o aluno demonstrar esforço, recebe ajuda do docente – recompensa contingente positiva; de forma contrária, se não existir esforço da parte do aluno, não recebe ajuda do docente – recompensa contingente negativa.

Inferimos assim, que a existência e demonstração de feedback positivo, recompensa contingente positiva ou motivação - termos que neste contexto quase consideramos sinónimos - dos docentes aos seus alunos se encontra interdependente da demonstração de esforço dos estudantes.

A gestão por exceção (ativa) foi a sétima categoria analisada. A presente categoria significa que o líder faz a monitorização do desenvolvimento e desempenho dos seus liderados, dando opinião e deixando o liderado ciente do que precisa ser feito, assim como determina as ações para correção, se necessário. Os resultados são apresentados na tabela seguinte.

Tabela 16 – Categoria 7 – Gestão por Exceção (Ativa) - (GPEA)

Distribuição numérica e percentual, com média, desvio padrão e coeficiente de variação, dos itens que compõem a categoria Gestão por Exceção (ativa)

GESTÃO POR EXCEÇÃO (ativa) - GPEA	0 Nunca		1 Raramente		2 Algumas Vezes		3 Muitas Vezes		4 Sempre		M Média	CV Coeficiente Variação
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
4 - Foco a atenção em irregularidades, erros, exceções e desvios dos padrões esperados.	1	5,3	1	5,3	7	36,8	8	42,1	2	10,5	2,47	39,03
22 - Concentro a minha total atenção em lidar com erros, reclamações e falhas.	1	5,3	2	10,5	10	52,6	6	31,6	0	0,0	2,11	38,34
24 - Mantenho-me a par de todos os erros.	0	0,0	0	0,0	4	21,1	12	63,2	3	15,8	2,95	21,05
27 - Dirijo minha atenção às falhas a fim de atingir os padrões esperados.	0	0,0	3	15,8	4	21,1	9	47,4	3	15,8	2,63	36,31
Total / score	2	2,6	6	7,9	25	32,9	35	46,1	8	10,5	2,54	32,96

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

As respostas à questão 24, que refere que o docente se mantém a par de todos os erros, obteve 63,20% concentrados na pontuação 3 (muitas vezes), apresentando uma elevada pontuação para o tipo de liderança transformacional e demonstrando que os docentes analisados concentram a sua atividade em corrigir os erros e desvios dos alunos para o alcance das metas estabelecidas.

A menor percentagem incidu sobre as questões 4 e 22 com o valor de 5,30%. A quarta questão analisa o foco de atenção docente em irregularidades, erros, exceções e desvios dos padrões esperados, tendo pontuado no 0 (nunca) e 1 (raramente) de forma idêntica. A questão 22, relativa à análise da atenção que o docente atribui aos erros, reclamações e falhas, reportou dados no campo nunca (0) da escala de likert no valor de 5,30%.

As respostas às questões colocadas na Categoria 7 – Gestão por Exceção (Ativa) - (GPEA), conferiram uma média entre os 2,11 e os 2,95 pontos; obtendo a média geral da categoria o valor de 2,54 pontos.

Em relação aos valores do coeficiente de variação, nesta sétima categoria da liderança, situam-se entre os 21,05 % e os 39,03%, indicando média a alta dispersão entre os dados analisados. O valor geral do coeficiente de variação nesta categoria foi de 32,96%. o que aponta para alta dispersão e heterogeneidade de dados.

Verifica-se a partir da análise dos resultados que todas as pontuações obtidas ficaram com média inferior a 3,0 pontos. Neste sentido, percebe-se que o perfil comportamental dos docentes não está focado na sua maioria para a gestão por exceção ativa, apenas se mantém a par dos erros (respostas questão 24) para concentrarem a sua atividade na correção dos mesmos (respostas questão 22).

Tabela 17 – Categoria 8 – Gestão por Exceção (Passiva) - (GPEP)

Distribuição numérica e percentual, com média, desvio padrão e coeficiente de variação, dos itens que compõem a categoria Gestão por Exceção (passiva)

GESTÃO POR EXCEÇÃO (passiva) - GPEP	0 Nunca		1 Raramente		2 Algumas Vezes		3 Muitas Vezes		4 Sempre		M Média	CV Coeficiente Variação
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
3 - Não interiro em problemas até o momento em que eles se tornem sérios.	1	5,3	5	26,3	7	36,8	5	26,3	1	5,3	2,00	50,00
12 -Espero as coisas darem erradas para começar a agir.	14	73,7	4	21,1	1	5,3	0	0,0	0	0,0	0,32	181,88
17 - Demonstro acreditar que “não se mexe no que está dar certo”.	1	5,3	1	5,3	9	47,4	7	36,8	1	5,3	2,32	38,15
20 - Demonstro que os problemas devem tornar-se crónicos antes de eu agir.	12	63,2	5	26,3	1	5,3	1	5,3	0	0,0	0,53	158,68
Total / score	28	36,8	15	19,7	18	23,7	13	17,1	2	2,6	1,29	63,98

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

A primeira categoria que analisa o estilo de liderança liberal ou *laissez-faire* no MLQ é definida como gestão por exceção passiva. Esta categoria marca a liderança de forma negativa, pois não condiz com os resultados pretendidos pelas organizações, prejudicando seu desempenho. O líder neste fator é pouco ativo e só age quando os problemas se tornam crônicos. A tabela supra apresenta os resultados sobre a distribuição numérica e percentual, com media, desvio padrão e coeficiente de variação da categoria 8.

A pergunta que obteve um percentual mais elevado em comparação com as restantes, foi a questão número 12 no item 0 (nunca), comprovando que 73,70% dos docentes afirmam nunca esperar que alguma coisa dê errado para então começar a agir. A questão 20, em que se pergunta se o professor demonstra que os problemas se devem tornar crônicos antes de agir, segue a mesma linha de resultados anteriores e obteve 63,20% no ponto 0 (nunca) da escala de likert.

Inversamente, a menor percentagem encontrada nesta categoria foi de 5,30% sendo comum a todas as questões e em vários pontos da tabela, por vezes até se situando nos dois extremos da mesma questão, como podemos verificar se analisarmos as respostas às interrogações 3 e 17.

As respostas às questões colocadas na Categoria 8 – Gestão por Exceção (Passiva) - (GPEP), conferiram uma média entre os 0,32 e os 2,32 pontos, sendo a média geral da categoria 1,29 pontos. De entre as categorias apresentadas, sejam referentes à

liderança transformacional, transacional ou *laissez-faire*, a categoria de gestão por exceção passiva foi aquela com menor pontuação média.

Os valores do coeficiente de variação, nesta oitava categoria da liderança, situam-se entre os 38,15 % e os 181,88%, indicando elevada dispersão entre os dados analisados, principalmente devido às respostas das questões 12 e 20, conforme já referimos. O valor geral do coeficiente de variação nesta categoria foi de 63,98%.

Os resultados demonstram baixa Gestão por Exceção (Passiva) - (GPEP) o que indica que os docentes alvo do estudo, neste fator, não assumem uma atitude passiva nem um comportamento de inatividade, antes chamam a atenção dos alunos para as falhas detetadas tentando evitar que problemas graves aconteçam.

Tabela 18 – Categoria 9 – *Laissez-faire* (LF)

Distribuição numérica e percentual, com média, desvio padrão e coeficiente de variação, dos itens que compõem a categoria *Laissez – faire*

LAISSEZ - FAIRE - LF	0 Nunca		1 Raramente		2 Algumas Vezes		3 Muitas Vezes		4 Sempre		M Média	CV Coeficiente Variação
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
5 - Evito envolver-me quando assuntos importantes surgem.	5	26,3	9	47,4	3	15,8	2	10,5	0	0,0	1,11	84,41
7 - Estou ausente quando necessitam de mim.	11	57,9	8	42,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0,42	120,71
28 - Evito tomar decisões.	9	47,4	8	42,1	2	10,5	0	0,0	0	0,0	0,63	108,57
33 - Demoro a responder as questões urgentes.	9	47,4	9	47,4	0	0,0	0	0,0	1	5,3	0,68	139,12
Total / score	34	44,7	34	44,7	5	6,6	2	2,6	1	1,3	0,71	108,24

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Na nona categoria do questionário multifatorial de liderança analisamos o estilo de liderança liberal ou *laissez-faire*. A ausência de liderança e a apatia são marcas e/ou traços deste tipo de liderança, os líderes evitam o envolvimento e a tomada de decisão e não agem como verdadeiros líderes.

A questão 7, que se refere ao facto de os docentes estarem ausentes quando deles se necessita, obteve 57,9% no item 0 (nunca), sendo a resposta com percentual mais elevado.

Contrariamente, a percentagem mais baixa da tabela é de 5.30% e corresponde à questão 33 na pontuação 4 (sempre), onde o professor é interrogado sobre a sua demora em responder a questões urgentes.

A média geral da Categoria 9 – Laissez-faire (LF) foi de 0,71, tendo os valores oscilado entre os 0,42 e os 1,11 pontos.

À semelhança da categoria 8, também nesta os valores do coeficiente de variação que encontramos são bastante elevados, situando-se entre os 84,41 % e os 139,12% e no total geral desta categoria o valor obtido foi de 108,24% indicando elevada dispersão ou se quisermos dados muito heterogéneos.

Os dados estatísticos mostram-nos que os docentes procuram estar presentes quando são necessários. Inferimos ainda que os professores se preocupam com a tomada de decisão e com a resposta a questões urgentes, com base nas percentagens das respostas 28 e 33, que obtiveram 47,4% no ponto 0 (nunca).

Concluimos assim, que os docentes apresentam comportamentos sem aderência ao estilo de liderança liberal ou *laissez-faire*.

6.2.1.1 – Determinação do Estilo de Liderança Predominante

Para responder ao objetivo da pesquisa, tornou-se necessário efetuar a comparação dos resultados obtidos nos tipos de liderança e seus respectivos atributos ou variáveis. A partir da análise dos resultados das pontuações médias foi possível identificar o estilo de liderança predominante nos docentes. Assim, apresenta-se de seguida tabela com a distribuição das médias por variáveis totais assinalando as nove categorias do questionário multifatorial de liderança – MQL e efetuado a comparação das variáveis totais.

Tabela 19 – Variáveis Globais - Distribuição das médias por variáveis e totais

Tipo de Liderança	Variáveis	Média	Média Total
Transformacional	AII - Atributos - Influência Idealizada	0,792	2,206
	CII - Comportamentos - Influência Idealizada	2,910	
	MI - Motivação Inspiracional / Inspiradora	3,488	
	EI - Estimulação Intelectual	3,463	
	CI - Consideração Individual	3,620	
Transaccional	RC - Recompensa Contingente	3,250	2,895
	GPEA - Gestão por Exceção (Ativa)	2,540	
Laissez-Faire	GPEP - Gestão por Exceção (Passiva)	1,293	1,002
	LF - <i>Laissez-Faire</i>	0,710	

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Partindo da observação dos resultados, verificamos que os índices mais altos da liderança transformacional se situam na categoria Consideração Individual (CI) com 3,620 e na Motivação Inspiracional (MI) com 3,488, representando que os líderes com elevada consideração individual prestam atenção às necessidades individuais de crescimento e realização dos membros da sua equipa, atuando como mentores; por seu turno elevada motivação inspiracional refere que os líderes são capazes de motivar os membros da sua equipa proporcionando significado ao seu trabalho.

Relativamente à liderança transaccional, a categoria Recompensa Contingente (RC) obteve uma média de 3,250, denotando que o líder desta categoria clarifica as expectativas dos seus seguidores e proporciona reconhecimento quando se atingem os objetivos. A categoria Gestão por Exceção Ativa (GPEA) ficou com a média na casa dos 2,540 pontos, indicando que o líder concentra a sua atividade em corrigir os erros e desvios dos alunos para o alcance das metas estabelecidas.

A liderança *laissez-faire* ou liberal, obteve pontuação abaixo de 1,500 pontos em ambas as categorias; a Gestão por Exceção Passiva (GPEP) obteve 1,293 pontos na média entre as alternativas investigadas e a categoria *laissez-faire* (LF) a pontuação de 0,710. Nestas categorias verifica-se a ausência de liderança de acordo com os conceitos apresentados, tornando-se negativa e demonstrando uma falta de responsabilidade na liderança, o que não seria recomendado como estilo predominante uma vez que estes líderes tendem a deixar as coisas como estão e apenas interferem quando os problemas se tornam graves.

Conforme demonstra a tabela supra, a maior média entre todas as variáveis situou-se na categoria Consideração Individual (CI) com 3,620 pontos de 4 possíveis, seguida da categoria Motivação Inspiracional (MI) com média igual a 3,488 pontos e da Estimulação Intelectual (EI) com 3,463 pontos de média, sendo que todas estas categoria se inserem no tipo de liderança transformacional.

Relativamente às menores médias obtidas pertencem a dois tipos de liderança distintos, sendo a categoria com menor pontuação foi a *laissez-faire* (LF) - dependente do tipo de liderança com a mesma denominação -, a qual obteve 0,710 de pontuação média, seguida da categoria (AI) Atributos da Influência Idealizada 1,23 pontos de média que pertence à liderança transformacional.

Assim, após a análise dos resultados, a pontuação média entre as categorias referentes a cada um dos estilos de liderança, ou seja, a maior média global apresentada, foi de 2,895 pontos representando a liderança transacional, seguida da liderança transformacional com 2,206 pontos na média e por fim a liderança liberal ou *laissez-faire* com pontuação média de 1,002 pontos.

No estilo de liderança transacional a confiança, o esforço, motivação, necessidades e objetivos são fatores que influenciam o desempenho e afetam a energia e o sentido de direção do subordinado, estando bem patente o binómio recompensa-castigo, que se tipifica nas características e/ou atitudes; são indicados objetivos independentes, tanto para o líder como para os seguidores, existindo, no entanto, troca ou recompensa na realização dos próprios objetivos; ou seja, é o líder que intervém individualmente para premiar ou sancionar o comportamento do grupo. O líder concentra

as decisões na sua pessoa e intervém segundo os seus próprios objetivos, não tendo em consideração as necessidades ou motivações dos outros, focando-se principalmente nos resultados finais. Acresce que, embora com média total mais baixa, o estilo de liderança transformacional também se encontra presente, sendo importante notar que de todas as 9 categorias, aquela que teve maior pontuação foi a Consideração Individual (CI) seguida da Motivação Inspiracional (MI), ambas pertencendo ao estilo de liderança transformacional. Assim verifica-se um ténue emergir de um estilo de liderança transformacional onde se dá importância à consideração devida ao grupo, onde se consulta os seus elementos para que a tomada de decisões aconteça preferencialmente de forma consensual; o facto do líder se preocupar com as necessidades dos liderados de forma personalizada, procurando ajudá-los no seu crescimento, conforme descrito na literatura relativamente à categoria Consideração Individual (CI), bem como no que à Motivação Inspiracional diz respeito, o despertar de um objetivo a ser alcançado no futuro, fazendo com que acreditem na possibilidade de se alcançar um futuro promissor.

Em suma, da análise dos dados recolhidos através do inquérito por questionário aos docentes do 3º. Ciclo do Agrupamento de Escolas de Sousel, observamos que predomina o estilo de liderança transacional, com média global de 2,895 pontos, sendo que a categoria que se destaca é a Consideração Individual (CI) com 3,620 pontos de média mais alta e pertence ao estilo de Liderança Transformacional.

6.2.3 – Perfil da Amostra dos Alunos

Para Coutinho (2014), amostragem é o processo de seleção dos sujeitos que participam num estudo. Sujeito é o indivíduo de quem se recolhem dados. População é conjunto de pessoas ou elementos a quem se pretende generalizar os resultados e quem partilham uma característica comum. A amostra é o conjunto de sujeitos (pessoas, documentos, etc.) de quem se recolherá os dados e deve ter as mesmas características das da população de onde foi extraída.

Nesta investigação em termos de população, os inquéritos foram preenchidos pela seguinte amostragem:

Foram distribuídos 122 questionários, tendo sido recolhidos e validados 106 (86,89%), número aceitável e que permite a análise e o tratamento estatístico dos dados.

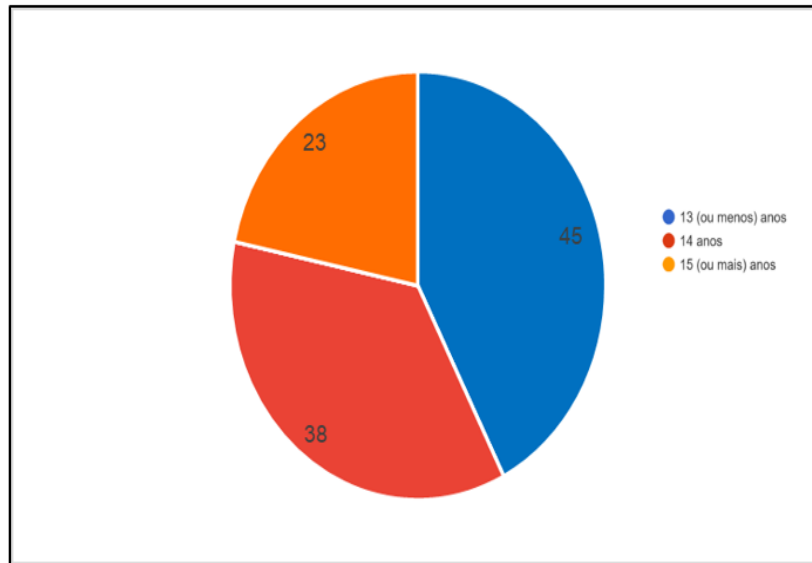
Em termos de género, tal como se sintetiza na tabela seguinte, os inquiridos pertencem maioritariamente do género masculino (57), sendo que o género feminino contou com 49 respondentes, a que corresponde a percentagem de 53,8% e 46,2%, respetivamente.

Tabela 20 – Alunos Inquiridos por Género e Ano Escolar

Ano de Escolaridade	Nº. total de Alunos	Nº. de Alunos do Sexo Feminino	Nº. de Alunos do Sexo Masculino
7º. Ano	34	16	18
8º. Ano	20	8	12
9º. Ano	52	25	27
Total de inquiridos	106	49	57

Fonte: Quadro elaborado pela autora

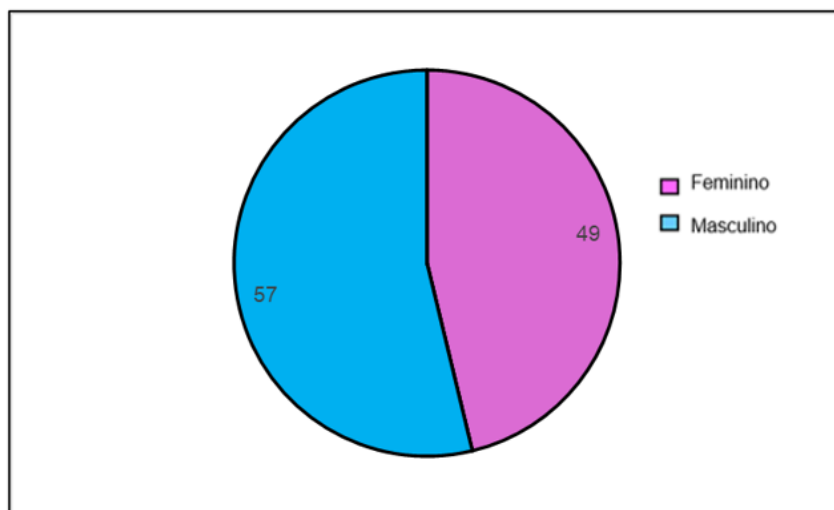
Gráfico 5 – Distribuição das Idades dos Alunos



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Em relação á idade, foram construídas 3 classes etárias, a maior incidência verifica-se na faixa etária dos 13 ou menos anos, com 45 respostas que reflete 42% da percentagem dos inquiridos. Na classe dos 14 anos, obtivemos 38 respondentes o que se traduz na percentagem de 47%, e por fim na faixa etária dos 15 ou mais anos obtivemos 23 respostas, significando 22% da amostra, conforme representado no quadro supra.

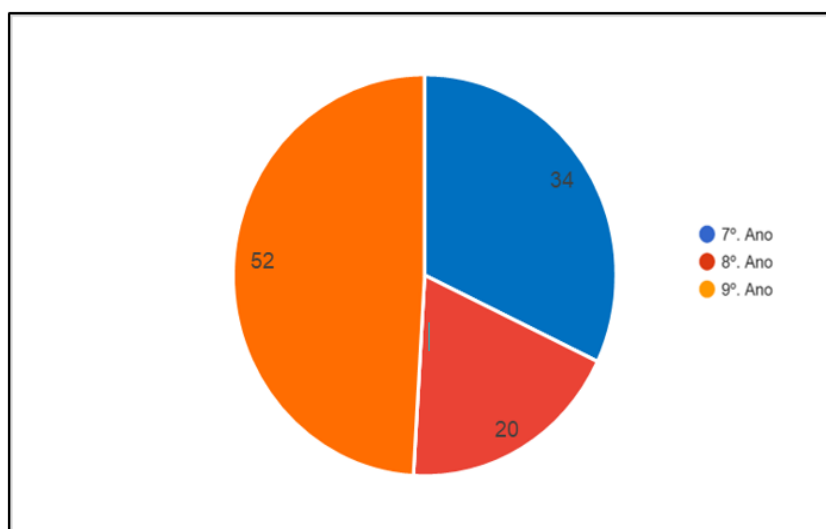
Gráfico 6 – Distribuição dos Alunos por Género



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Pela simples visualização do gráfico, conclui-se que a maioria dos alunos são do sexo masculino – 57 rapazes, a que corresponde a percentagem de 54% e 49 alunos do sexo feminino obtendo 46% do total da nossa população.

Gráfico 7 – Distribuição dos Alunos por Ano Escolar



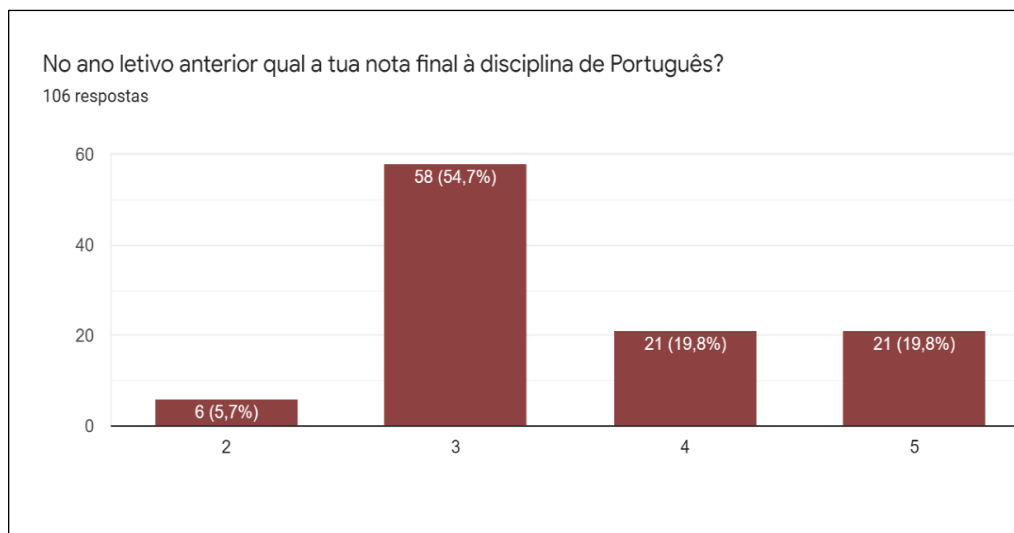
Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Os alunos do 3º. Ciclo do Agrupamento de Escolas de Sousel, distribuem-se da forma graficamente representada pelos três anos de escolaridade, no entanto o maior número de alunos situa-se no 9º. Ano, conforme podemos aferir do gráfico acima. O 7º. Ano possui 34 alunos aos quais corresponde 32% do total; o 8º. Ano está representado com 20 alunos, sendo o que tem a representação menor com 19% da amostra total. Relativamente ao 9º. Ano, representa 49% da população em estudo com 52 alunos, sendo o maior grupo em análise.

Por considerarmos importante perceber quais os resultados escolares dos nossos inquiridos, colocou-se no questionário dois itens, onde se perguntou quais as notas que tinham obtido no ano letivo anterior às disciplinas de Português e Matemática.

Os dados obtidos são apresentados em dois gráficos infra, correspondendo às notas de cada uma das disciplinas referidas.

Gráfico 8 – Notas da Disciplina de Português

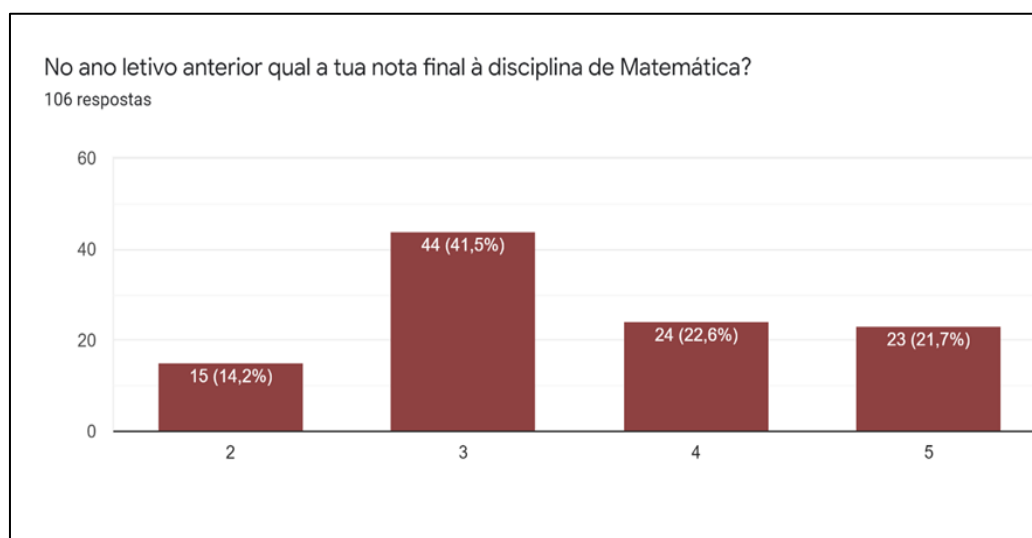


Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Na distribuição das notas na disciplina de português encontramos grande positividade, essencialmente um valor elevado de 54,7%, por conta da nota 3 e exatamente a mesma percentagem de 19,8% na atribuição das notas 4 e 5.

O valor da nota negativa 2, situou-se nos 5,7%, correspondendo a 6 alunos num universo de 106 discentes.

Gráfico 9 – Notas da Disciplina de Matemática



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

O gráfico *Notas da disciplina de Matemática* possui uma percentagem de 14,2% na nota 2, representativa das 15 negativas obtidas pelos inquiridos no ano letivo anterior. Verificamos, ainda que a maior percentagem se situa na nota 3 com 41,5%, no entanto apesar deste dado ser representativo, podemos observar que os valores das notas 4 e 5 em conjunto são mais elevados, perfazendo no total 44,3% a que corresponde 47 alunos.

Em jeito de análise comparativa, referir que os gráficos são elucidativos da grande discrepância existente entre as percentagens obtidas pela nota 3 e as restantes, obtendo no gráfico *Notas da disciplina de Português* o valor arredondado de 55% do total, correspondendo a 58 alunos. A nota 2, acompanha a média nacional, sendo superior na disciplina de matemática se compararmos com a disciplina de português. Surpreendentemente, a nota 4 e 5 foi atribuída mais vezes na disciplina de matemática em detrimento da disciplina de português. Se quisermos falar em percentagens, teremos para português 19,8% (ambas possuem a mesma percentagem) de notas 4 e 5 atribuídas, enquanto a disciplina de matemática apresenta 22,6% e 21,7% de nota 4 e 5, respetivamente.

Na continuação da apresentação dos resultados dos questionários dos alunos, damos nesta fase início à exposição dos dados estatísticos relativos às três partes que compõem aquele instrumento de recolha de dados.

Conforme já referimos, a análise em componentes principais foi o procedimento escolhido para extrair e determinar os fatores por se basear, conforme Verdasca (2002) no princípio da maximização da variância explicada, de tal modo que o primeiro componente principal é a combinação que reúne a maior quantidade de variância na amostra.

Assim, a primeira parte sobre a qual iremos começar por apresentar os resultados, corresponde ao início do questionário, sendo composta pelas questões 1 a 17, itens associados à Motivação Extrínseca.

Efetuosos os procedimentos de análise da dimensionalidade da escala de motivação extrínseca para a aprendizagem, extraímos 6 fatores, sendo o primeiro o que melhor explica uma da dimensão analisada, o segundo fator aquele que explica a segunda melhor dimensão e assim sucessivamente.

De referir, que da escala de motivação extrínseca identificamos 6 fatores que explicam 67,20% da variância total, conforme podemos observar na tabela seguinte:

Tabela 21 – SPSS – Total Variance Explained

Component	Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,145	18,498	18,498
2	2,069	12,172	30,670
3	1,859	10,937	41,607
4	1,713	10,075	51,681
5	1,352	7,950	59,632
6	1,286	7,567	67,198

Extraction Method: Principal Component Analysis

A designação de cada um dos fatores extraídos foi feita de acordo com a análise de conteúdo dos itens que saturam cada um desses fatores, tendo-se optado pelas seguintes designações:

Fator 1 – **Valorização Pessoal / Reconhecimento**

Fator 2 – **Resultados Escolares**

Fator 3 – **Castigo**

Fator 4 – **Obrigação**

Fator 5 – **Desinteresse**

Fator 6 – **Despreocupação**

Apresentamos em seguida a composição dos fatores extraídos, através da indicação dos itens que os integram e das respectivas saturações fatoriais. Faz-se ainda referência ao alfa de Cronbach.

MOTIVAÇÃO EXTRINSECA

Tabela 22 – Composição do fator 1 – Itens associados à Motivação Extrínseca

Descrição:		
Item	Valorização Pessoal / Reconhecimento	Carga Fatorial
3	A opinião dos professores e colegas é muito importante para mim	0,78
5	Gosto de ser elogiado por professores	0,75
6	Gosto de ser elogiado por colegas	0,75
8	Tenho a preocupação em ser visto pelos meus colegas como um bom aluno	0,65
9	Quero ser o melhor aluno da sala	0,68

O fator 1 foi nomeado de Valorização Pessoal / Reconhecimento, pois os itens que o originam prendem-se com a necessidade que o aluno sente de obter reconhecimento por parte dos outros; reuniu cinco itens sendo o maior dos fatores, permitindo explicar 18,50% da variância contida nos dados, sendo claramente o valor mais forte da escala.

Concluimos da análise do fator 1, que os alunos consideram a motivação extrínseca de extrema importância, pois os resultados mostram que gostam de ser elogiados e valorizados, seja pelos colegas ou pelo professor. Manifestam ainda, preocupação em serem vistos como bons alunos, pretendendo alcançar a excelência.

Tabela 23 – Composição do fator 2 – Itens associados à Motivação Extrínseca

Descrição:

Item	Resultados Escolares	Carga Fatorial
4	Só estudo quando sei que vai haver teste	0,63
14	Eu só estudo para não obter maus resultados	0,76
16	Eu só estudo porque quero tirar boas notas	0,82

O fator 2 – Resultados Escolares reuniu três itens. Os itens deste fator, em geral, possuem uma carga fatorial que se considera de adequada consistência interna, perante a posição que o aluno assume relativamente ao resultado do seu desempenho escolar.

Destacamos o valor do alfa de cronbach de 0,82, relativamente à resposta da questão 16 – “*Eu só estudo porque quero tirar boas notas*”, revelando a elevada consistência interna dos inquiridos. A variância obteve 12,17 neste fator; donde podemos depreender que, os alunos apenas estudam porque querem tirar boas notas e não porque sintam necessidade ou gosto pela aprendizagem por si só.

Tabela 24 – Composição do fator 3 – Itens associados à Motivação Extrínseca

Descrição:

Item	Castigo	Carga Fatorial
11	Eu estudo com medo que os meus pais se chateiem comigo	0,59

13	Eu estudo porque os meus pais prometem compensar-me pelas minhas boas notas	0,88
15	Eu só faço os trabalhos de casa porque os meus pais me obrigam	0,74

O fator 3 foi designado de Castigo, embora os itens que o compõem terem origem na promessa de compensação ao aluno e na obrigação de cumprir as regras impostas pelos pais, estes são executados pelos alunos devido ao receio do castigo que lhe possam atribuir, caso não desenvolvam esforços para atingir um bom desempenho.

A questão 13 “*Eu estudo porque os meus pais prometem compensar-me pelas minhas boas notas*” com um alfa de cronbach de 0,88 é ex-átuo com o item 12 do fator 4 os que revelaram a carga fatorial mais elevada. Deprendemos da consistência interna das respostas obtidas, a ideia de que os alunos estudam através da motivação extrínseca exercida pelos pais, aliada ao facto de saberem que vão ser recompensados e na tentativa de evitar o castigo.

Tabela 25 – Composição do fator 4 – Itens associados à Motivação Extrínseca

Descrição:		
Item	Obrigação	Carga Fatorial
12	Eu faço os trabalhos de casa por obrigação	0,88
17	Eu estudo por obrigação	0,78

O fator 4, composto por dois itens foi apelidado de Obrigação, derivando o nome do seu conteúdo. Os valores do alfa de cronbach são reveladores de uma elevada consistência interna; o item 12 “*Eu faço os trabalhos de casa por obrigação*” é um dos dois itens que apresentam níveis mais elevados do valor de alfa em todos os setores e que se situa nos 0,88.

Os resultados obtidos, sustentam o sentimento de dever que o aluno transmite face aos trabalhos de casa e ao estudo em geral.

Tabela 26 – Composição do fator 5 – Itens associados à Motivação Extrínseca

Descrição:		
Item	Desinteresse	Carga Fatorial
1	Só faço tarefas escolares quando é pedido pelo professor	0,73
7	Não me preocupo em estudar para ter uma boa profissão no futuro	0,61

Atribuímos ao fator 5 a designação de Desinteresse, devido ao teor das questões que o compõem. Os resultados mostram, o sentimento de desinteresse que o aluno transmite face aos trabalhos de casa e à possibilidade que o estudar lhe confere de conseguir obter uma boa profissão no futuro.

Tabela 27 – Composição do fator 6 – Itens associados à Motivação Extrínseca

Descrição:		
Item	Despreocupação	Carga Fatorial
10	Não me preocupo em ser considerado um bom aluno	0,87

O sexto e último fator, da escala de motivação extrínseca para a aprendizagem é somente constituído por um item. A carga fatorial de 0,87, obtida nas respostas à questão 10 “*Não me preocupo em ser considerado um bom aluno*” é revelador da despreocupação que o aluno revela sentir, relativamente ao facto de ser considerado um bom aluno.

Em suma, consideramos pertinente destacar que:

- a) Os seis fatores extraídos da escala de motivação extrínseca explicam 67,20% da variância total.
- b) Os fatores que obtemos apresentam uma composição de 1 a 5 itens, sendo que o fator que agrega o maior número de itens corresponde ao fator 1 - Valorização Pessoal / Reconhecimento.
- c) Os valores do alfa de cronbach, que apuramos individualmente por cada questão, são reveladores de uma aceitável, a elevada consistência interna das respostas.

Dos 17 itens analisados, cinco deles possuem valores de alfa entre os 0,59 e 0,68 pontos e os restantes 12 itens obtiveram valores entre 0,73 e 0,88.

O valor do alfa de cronbach, obtido para os 6 fatores que representam as categorias das variáveis que se relacionam, situou-se no 0,80 pontos o que nos indica elevadíssima consistência interna das respostas.

Do mesmo modo, apresentamos infra os resultados relativos à motivação intrínseca; estes foram obtidos através dos mesmos métodos estatísticos e efetuados os mesmos procedimentos já anteriormente explicados.

A escala de motivação para a aprendizagem possui 25 itens associados à motivação intrínseca; após a análise da dimensionalidade da escala extraímos, igualmente, 6 fatores, que explicam 67% da variância total, conforme podemos observar na tabela seguinte:

Tabela 28 – SPSS – Total Variance Explained

Component	Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	6,653	26,613	26,613
2	2,324	9,298	35,911
3	2,229	8,915	44,826
4	1,907	7,627	52,453
5	1,850	7,401	59,854
6	1,791	7,165	67,019

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Designámos os fatores extraídos como:

Fator 1 – **Realização / Valorização das Atividades Escolares**

Fator 2 – **Desistência / Desmotivação**

Fator 3 – **Persistência**

Fator 4 – **Envolvimento nas Atividades**

Fator 5 – **Fracasso**

Fator 6 – **Esforço / Interesse**

Escala de motivação para a aprendizagem - 25 itens associados à motivação intrínseca

MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA

Tabela 29 – Composição do fator 1 – Itens associados à Motivação Intrínseca

Descrição:		
Item	Realização / Valorização das Atividades Escolares	Carga Fatorial
2	Tenho boas notas porque me esforço para estudar	0,58

4	Faço os exercícios mesmo quando o professor não vai dar nota	0,50
9	Gosto de fazer perguntas em sala de aula	0,60
10	Gosto de tarefas difíceis	0,63
14	Adoro pesquisar sobre assuntos que estou a estudar na sala de aula, mesmo sem o professor pedir	0,63
18	Gosto de estudar	0,85
19	Eu estudo porque é importante para mim	0,65
20	Eu gosto de estudar assuntos difíceis	0,70
21	Eu estudo mesmo sem os meus pais me pedirem	0,72
22	Eu estudo mesmo sem os meus professores me pedirem	0,79
23	Eu estudo porque me dá prazer e alegria	0,80
24	Eu estudo porque quero aprender cada vez mais	0,75
25	Eu fico interessado quando o professor introduz novas matérias	0,62

O fator 1 reuniu treze itens, dos vinte e cinco em análise, sendo o maior dos fatores e o mais forte da escala; este permite explicar 26,61% da variância obtida.

As características agrupadas neste fator, são muito importantes para a motivação do aluno. O ambiente escolar possui características próprias que o distingue dos restantes, onde a aquisição de conteúdos específicos e variados é fundamental, a sua retenção por parte do discente e a partilha de conhecimento. O facto de o aluno realizar

e valorizar as tarefas é por si só uma forma eficiente eficaz de aumentar a motivação. Na literatura encontramos, por exemplo, o estudo de Gottfried (2001) que evidencia que as crianças com alta motivação intrínseca tendem a apresentar uma alta realização escolar.

Tabela 30 – Composição do fator 2 – Itens associados à Motivação Intrínseca

Descrição:		
Item	Desistência / Desmotivação	Carga Fatorial
5	Detesto atividades para as quais tenho que pensar muito	0,50
6	Desisto rapidamente das minhas ideias quando encontro dificuldade	0,80
7	Não encontro motivação para estudar	0,72
15	Sinto-me incapaz de realizar a maioria das tarefas da escola	0,57

O fator 2 é composto por quatro itens, sendo o segundo mais robusto da escala permite explicar 9,30% da variância total, valor este que embora esteja bem distante do fator 1 (26,61%) não deixa de ser inquietante. Importa referir o facto de estarmos a analisar dados que traduzem valores relativamente à motivação intrínseca do aluno e assinalar que nos encontramos no patamar da desistência / desmotivação, assim os valores que os dados nos traduzem são preocupantes.

Provavelmente, em consequência da habituação dos alunos à motivação extrínseca e à prática recorrente de se lhe associar recompensas, os discentes

demonstram pouca persistência quando encontram dificuldades. O item 6 “*Desisto rapidamente das minhas ideias quando encontro dificuldade*” cuja carga fatorial é um alarmante 0,80, reporta, mesmo, a desistência como algo comum entre os questionados, ao se depararem com dificuldades na realização da tarefa. Daqui se depreende que quando não existe recompensa a motivação tende a desaparecer.

Tabela 31 – Composição do fator 3 – Itens associados à Motivação Intrínseca

Descrição:		
Item	Persistência	Carga Fatorial
1	Estou mais preocupado em aprender do que tirar notas altas	0,72
11	Gosto de pesquisar para realizar uma atividade	0,58
13	Quando acredito numa ideia vou até ao fim	0,76

O fator 3 que se compõe de três itens, refere como valor mais consistente as respostas ao item 13 “*Quando acredito numa ideia vou até ao fim*” com 0,76 de valor de alfa. A literatura refere que, indivíduos que tenham objetivos centrados na aprendizagem, possuem valores elevados de motivação intrínseca e adotam padrões comportamentais que promovem a persistência e conseqüentemente tendem a conduzir a melhores resultados escolares.

O item 1 “*Estou mais preocupado em aprender do que tirar notas altas*”, sustentado no valor de 0,72 de carga fatorial, expressa a ideia da importância que os alunos atribuem à aprendizagem em detrimento das notas altas.

Tabela 32 – Composição do fator 4 – Itens associados à Motivação Intrínseca

Descrição:		
Item	Envolvimento nas Atividades	Carga Fatorial
17	Quando gosto de uma atividade em sala de aula não sinto o tempo a passar	0,79

O fator 4, embora seja apenas composto de um único item; o valor de 0,79 que o seu alfa de cronbach nos reporta, indica elevada consistência interna nas respostas. Daqui inferimos que os alunos ao realizarem uma atividade com gosto, percebem essa tarefa como algo agradável e envolvem-se de tal forma que não se apercebem do passar do tempo. Gottfried (1990), refere que a motivação intrínseca está associada ao gostar, ao prazer, à curiosidade e ao interesse.

Tabela 33 – Composição do fator 5 – Itens associados à Motivação Intrínseca

Descrição:		
Item	Fracasso	Carga Fatorial
8	Não gosto de nenhuma atividade escolar	0,72
12	Não consigo realizar as atividades escolares	0,70

Composto de dois itens, o fator 5, revela-nos através dos valores de alfa de cronbah encontrados, 0,72 e 0,70 nos itens 8 e 12 respetivamente, uma importante baixa ou total ausência de motivação intrínseca. O negativo autoconceito, que o aluno formula sobre o seu próprio gosto e capacidade de realização das atividades escolares que lhe são propostas, tenderá provavelmente a impedi-lo de tentar. A ideia de fracassar, concebida à priori, terá eventualmente relação com a baixa autoestima que o aluno possui e não (apenas) diretamente com a aprendizagem. Se convencionarmos, que a autoestima e a motivação intrínseca são interdependentes, serão muitos outros os fatores que tendem a contribuir para a desmotivação escolar.

Tabela 34 – Composição do fator 6 – Itens associados à Motivação Intrínseca

Descrição:		
Item	Esforço / Interesse	Carga Fatorial
3	Em sala de aula gosto de realizar as tarefas propostas	0,46
16	Tenho de me esforçar muito para ter um bom desempenho	0,84

O fator 6, designado como Esforço / Interesse é formado por dois fatores, sendo o item 16 “*Tenho de me esforçar muito para ter um bom desempenho*” com 0,84 de carga fatorial, o que nos evidencia uma maior consistência nas respostas dos alunos. Daqui depreendemos, a existência de alta motivação intrínseca nos alunos, dado revelarem que apesar de terem de ser esforçar bastante, mantêm o interesse em obter bom desempenho escolar.

Em suma, consideramos pertinente destacar que:

a) Os seis fatores extraídos da escala de motivação intrínseca explicam 67% da variância total.

b) Os fatores obtidos apresentam uma composição de 1 a 13 itens, sendo que o fator que agrega o maior número de itens corresponde ao fator 1 - Realização / Valorização das Atividades Escolares.

c) Os valores do alfa de cronbach, apurados individualmente por cada item, são reveladores aceitável a elevada consistência interna das respostas. Dos 25 itens analisados, onze possuem valores de alfa entre os 0,46 e 0,65 pontos e os restantes 14 itens obtiveram valores entre 0,70 e 0,88.

d) Obtivemos 0,79 de alfa de cronbach, no total dos 6 fatores, indicando uma vez mais, a elevada consistência interna e coerência das respostas.

A última parte do questionário dos alunos, é composta por 13 itens que pretendem analisar a percepção dos alunos sobre o feedback dos professores. Desta feita, mostramos os dados obtidos através dos mesmos procedimentos e métodos estatísticos, conforme já explicamos e que se referem à escala já indicada no paragrafo anterior.

Dos resultados da aplicação da escala de percepção dos alunos sobre o feedback dos professores extraímos, 2 fatores, que permitem explicar 56,33% da variância total, conforme podemos observar na tabela seguinte:

Tabela 35 – SPSS – Total Variance Explained

Component	Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,560	35,080	35,080
2	2,763	21,258	56,337

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Designámos os fatores extraídos como:

Fator 1 – **Feedback Positivo – Atitudes / Comentários construtivos do professor**

Fator 2 – **Feedback Negativo - Atitudes / Comentários desagradáveis do professor**

Escala de Perceção dos Alunos sobre o Feedback dos Professores

FEEDBACK EFICAZ / Positivo

Tabela 36 – Composição do fator 1 – Itens associados ao Feedback Eficaz

Descrição:

Item	Atitudes / Comentários Construtivos do Professor	Carga Fatorial
1	O(A) professor(a) faz comentários específicos para nos ajudar nos trabalhos que vamos fazendo	0,72
2	O(A) tom de voz e a cara do professor(a) mostram que acredita que vamos conseguir melhorar.	0,66
3	Quando fazemos um trabalho, o(a) professor(a) descreve claramente o que não está bem e faz sugestões para melhorar	0,66

4	O(A) professor(a) explica o que é esperado aprendermos na disciplina.	0,73
5	O(A) professor(a) dá-nos oportunidades para melhorarmos os nossos trabalhos	0,72
6	O(A) professor(a) faz perguntas que nos ajudam a refletir sobre a qualidade do nosso trabalho.	0,66
7	As classificações são comunicadas e explicadas a cada aluno	0,76
8	As formas de avaliação na disciplina são apresentadas de forma clara.	0,71
9	São utilizadas diferentes formas de avaliação (não apenas testes escritos)	0,70

O fator 1 é composto por nove itens, sendo maior e o mais robusto da escala, permitindo explicar 35% da variância total. Dos 9 itens extraídos para este fator, 3 possuem uma carga fatorial de 0,66 e todos os restantes 6 reportam valores de alfa de cronbah entre 0,70 e 0,76, revelando elevada consistência das respostas.

O item 7 “*As classificações são comunicadas e explicadas a cada aluno*” é o mais robusto do fator 1, com um valor de 0,76. No geral, o valor do alfa correspondente aos nove itens do fator 1, situou-se nos 0,88 sendo representativo da consistência nas respostas dos alunos.

FEEDBACK NÃO EFICAZ / Negativo

Tabela 37 – Composição do fator 2 – Itens associados ao Feedback Não Eficaz

Descrição:		
Item	Atitudes / Comentários desagradáveis do professor	Carga Fatorial
10	Os comentários do(a) professor(a) mostram falta de respeito pelos alunos	0,77
11	Na comunicação das classificações, o professor faz comentários desagradáveis	0,79
12	O professor diz para fazermos melhor, mas não diz como	0,71
13	O professor comenta mais sobre a nossa maneira de ser do que sobre o nosso trabalho	0,87

O fator 2 é composto por quatro itens e permite explicar 21,25% da variância total. Devido ao facto de estarmos a analisar dados que traduzem valores relativamente ao feedback não eficaz, consideramos este valor muito elevado, assim como os valores reportados por cada um dos itens que compõem este fator, pois todos se situam acima dos 0,70 pontos.

Por último, dar nota de que o maior alfa de cronbah de toda a escala se situou nos 0,87 pontos, correspondendo ao item 13 “*O professor comenta mais sobre a nossa maneira de ser do que sobre o nosso trabalho*”, o que nos sugere tendência da prática de feedback não eficaz.

Da análise geral, efetuada aos resultados obtidos da aplicação das escalas referidas, concluímos que o feedback emitido no agrupamento tende a ser negativo ou não eficaz e a motivação mais consistente será a intrínseca.

Inferimos, ainda, que a motivação extrínseca contribui para manter ou aumentar o interesse do aluno em aprender; sendo o papel do docente crucial, principalmente quando o aluno possui baixa motivação intrínseca. Como nos refere Veríssimo:

O professor tem um papel fundamental na ativação e manutenção da motivação dos seus alunos (...) se os professores se demitirem da tarefa de motivar os alunos, então as repercussões serão gravemente danosas, principalmente em situações em que os alunos ainda não conseguem desencadear mecanismos de auto-motivação. (Veríssimo. L, 2013, p.78)

Após efetuarmos os procedimentos de análise da dimensionalidade das escalas de Motivação para a aprendizagem e de Perceção dos Alunos sobre o Feedback dos Professores e da extração dos respetivos fatores apresenta-se, agora, uma análise descritiva das respostas dos alunos nas escalas de motivação extrínseca e intrínseca e de feedback positivo e negativo, com referência às medidas estatísticas média, mínimos, máximos e dispersão por fator de cada uma das escalas. Apresenta-se também uma análise correlativa (r de Pearson) dos fatores das escalas de motivação extrínseca e intrínseca com o objetivo de explorar e interpretar tendenciais associações entre eles.

Importa também verificar se as diferenças observadas nas respostas dos alunos nas subescalas de motivação e de feedback diferem significativamente em função das suas características sociodemográficas e do histórico escolar recente. A comparação das médias e a significância estatística das diferenças é avaliada com recurso à análise da variância a um fator (ANOVA) e verificados previamente os respetivos pressupostos de aplicabilidade do teste, nomeadamente as normalidades das distribuições e a homogeneidade de variâncias (teste de Levene). Consideram-se estatisticamente significativas as diferenças entre médias cujo *p-value* for inferior ou igual a 0,05.

As três tabelas seguintes apresentam os dados referentes às respostas dos alunos em cada uma das escalas analisadas.

Tabela 38 – SPSS – Escala de Motivação Extrínseca

Escala de motivação extrínseca	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	CV
F1a.1 - Valorização Pessoal / Reconhecimento	106	0,0	4,0	2,53	0,89	35%
F1a.2 - Resultados escolares	106	0,0	4,0	2,40	1,02	43%
F1a.3 - Castigo	106	0,0	3,7	1,09	0,99	91%
F1a.4 - Obrigação	106	0,0	4,0	1,42	1,19	84%
F1a.5 - Desinteresse	106	0,0	4,0	2,36	1,05	44%
F1a.6 - Despreocupação	106	0,0	4,0	1,93	1,51	78%

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Tabela 39 – SPSS – Escala de Motivação Intrínseca

Escala de motivação intrínseca	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	CV
F1b.1 - Realização	106	0,0	3,8	2,15	0,97	45%
F1b.2 - Desistência	106	0,0	4,0	1,52	0,82	54%
F1b.3 - Persistência	106	,3	4,0	2,89	0,79	27%
F1b.4 - Envolvimento	106	0,0	4,0	3,02	1,29	43%
F1b.5 - Fracasso	106	0,0	4,0	1,36	0,96	71%
F1b.6 - Esforço	106	0,0	4,0	2,59	0,86	33%

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Tabela 40 – SPSS – Escala de Feedback

Escala de feedback	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	CV
F2.1 - Feedback positivo	106	1,0	4,0	2,98	0,68	23%
F2.2 - Feedback negativo	106	0,0	3,5	1,17	0,87	74%

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

A elevada dispersão das respostas dos alunos sugere que esta falta de consenso possa estar associada a características sociodemográficas dos alunos, nomeadamente, a idade, o género, o ano de escolaridade, bem como aos resultados escolares obtidos no ano anterior nas disciplinas de matemática e português. Por outro lado, as intensidades e sentidos correlativos entre os fatores das escalas evidenciam inter-relações estatisticamente significativas possibilitando a exploração de um conjunto de eixos interpretativos e de alinhamentos entre algumas das dimensões. Para não sermos demasiadamente exaustivos, exploraremos sobretudo as correlações cujos *p values* sejam inferiores ou iguais a 0.01.

Considerando que em contexto sala de aula, a comunicação é extremamente importante para se obter o melhor resultado possível no processo de ensino-aprendizagem e que a (des)motivação do aluno conduz a diferentes caminhos, existe a necessidade de escolher o canal adequado para que a comunicação seja eficaz. O feedback emitido pelo docente, poderá ser uma excelente fonte de motivação se bem dirigido, conforme a revisão bibliográfica nos reporta. Atendendo a este fato, no questionário aplicado aos alunos incluímos, como já explicámos, uma escala de percepção dos alunos sobre o feedback dos professores, visando estudar os efeitos do feedback e a interdependência entre o tipo de liderança docente, exercido em sala de aula e a (des)motivação do aluno.

Assim, iniciaremos a análise descritiva das correlações encontradas e explicaremos as interações que os dados nos sugerem, apoiando as mesmas nas respostas que os alunos investigados emitiram sobre a percepção que possuem das práticas do feedback em sala de aula, conforme podemos verificar na tabela seguinte.

Tabela 41 – Matriz de Correlações entre os Fatores das Escalas de Motivação e Feedback

Escalas de motivação e feedback	F1a.1 - Valorização Pessoal / Reconhecimento	F1a.2 - Resultados escolares	F1a.3 - Compensação / Obrigação / Castigo	F1a.4 - Obrigação	F1a.5 - Desinteresse	F1a.6 - Despreocupação	F1b.1 - Realização	F1b.2 - Desistência	F1b.3 - Persistência	F1b.4 - Envolvimento	F1b.5 - Fracasso	F1b.6 - Esforço	F2.1 - Feedback positivo	F2.2 - Feedback negativo
F1a.1 - Valorização Pessoal / Reconhecimento	1	,071	-,019	,098	,001	,110	,674**	-,173	,366**	,400**	-,367**	,545**	,388**	-,163
F1a.2 - Resultados escolares	,071	1	,132	,208*	,127	,020	-,028	,178	,208*	,048	,036	,199*	,197*	-,080
F1a.3 - Compensação / Obrigação / Castigo	-,019	,132	1	,390**	,085	-,077	-,188	,332**	-,202*	-,009	,275**	-,102	-,083	,237*
F1a.4 - Obrigação	,098	,208*	,390**	1	,147	,002	-,080	,213*	-,145	,032	,138	-,111	-,046	,125
F1a.5 - Desinteresse	,001	,127	,085	,147	1	,284**	-,067	,177	,050	-,005	,186	,196*	,134	,002
F1a.6 - Despreocupação	,110	,020	-,077	,002	,284**	1	,000	,120	,096	,079	,069	,103	,119	-,012
F1b.1 - Realização	,674**	-,028	-,188	-,080	-,067	,000	1	-,396**	,478**	,446**	-,441**	,524**	,455**	-,312**
F1b.2 - Desistência	-,173	,178	,332**	,213*	,177	,120	-,396**	1	-,240*	-,119	,357**	-,179	-,158	,472**
F1b.3 - Persistência	,366**	,208*	-,202*	-,145	,050	,096	,478**	-,240*	1	,237*	-,267**	,360**	,604**	-,223*
F1b.4 - Envolvimento	,400**	,048	-,009	,032	-,005	,079	,446**	-,119	,237*	1	-,094	,384**	,411**	-,027
F1b.5 - Fracasso	-,367**	,036	,275**	,138	,186	,069	-,441**	,357**	-,267**	-,094	1	-,274**	-,259**	,306**
F1b.6 - Esforço	,545**	,199*	-,102	-,111	,196*	,103	,524**	-,179	,360**	,384**	-,274**	1	,502**	-,325**
F2.1 - Feedback positivo	,388**	,197*	-,083	-,046	,134	,119	,455**	-,158	,604**	,411**	-,259**	,502**	1	-,338**
F2.2 - Feedback negativo	-,163	-,080	,237*	,125	,002	-,012	-,312**	,472**	-,223*	-,027	,306**	-,325**	-,338**	1

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

** . Correlation is significant at the 0.01 level

* . Correlation is significant at the 0.05 level

O fator **F1a.1 – Valorização Pessoal / Reconhecimento**, correlaciona-se significativamente e em sentido positivo com o F1b.1 – Valorização das Atividades Escolares F1b.3 – Persistência / Sentido de Competência, com F1b.4 – Envolvimento nas Atividades, com o fator F1b.6 – Esforço / Interesse e com F2.1 – Feedback Positivo. Encontramos, ainda, uma correlação estatisticamente significativa em sentido negativo, com a variável F1b.5 – Autoconceito / Fracasso (-,441), significando a coerência de respostas.

O valor de correlação do feedback positivo com os restantes fatores citados acima é um expressivo 0,388, donde concluímos, que para os alunos é de extrema importância e está relacionado com a realização e valorização das tarefas e atividades escolares, contribuindo para a persistência em melhorar os resultados escolares. De igual modo a receção deste tipo de feedback, resulta num maior envolvimento do aluno nas tarefas e atividades propostas, levando-os a efetuar um maior esforço na obtenção de um bom desempenho escolar o que por si só constitui uma forma eficiente e eficaz de aumentar a motivação.

Em relação ao fator **F1a.3 – Castigo**, este revelou a existência de diferenças estatisticamente significativas correlacionando-se em sentido positivo com F1a.4 – Obrigação, com F1b.2 – Desistência / Desmotivação e ainda com F1b.5 – Autoconceito / Fracasso. As respostas não revelam diferenças estatisticamente significativas com qualquer um dos tipos de feedback. Concluiu-se que o castigo associado à obrigação, dada a relação que os dados nos indicam, contribui para desistência e fracasso dos alunos. A ausência de motivação intrínseca já existente no estudante, à qual se agregam todos estes fatores que contribuem para baixar a auto estima e aumentar a desmotivação do aluno, promovem e agravam o insucesso escolar.

Na análise do fator **F1a.4 – Obrigação**, encontramos uma correlação significativa em sentido positivo com F1a.3 – Castigo obtendo 0,390, sem correlações negativas nem correlações estatisticamente significativas com qualquer um dos tipos de feedback. Ainda assim, conforme vimos na análise do fator anterior, os dados mostram que os alunos interligam obrigação e castigo, associando-os à desmotivação escolar.

O fator **F1a.5 – Desinteresse**, correlaciona-se significativamente e em sentido positivo com F1a.6 – Despreocupação e vice-versa, a um nível de 0,284 e não possui correlações negativas. Não existem relações de significância estatística com qualquer um dos tipos de feedback. Ainda assim, as respostas dos alunos são coerentes uma vez que ambos os fatores são, neste contexto, praticamente sinónimos, o aluno “não está” interessado em fazer as tarefas escolares, nem se preocupa em ser considerado bom aluno ou em vir a ter uma boa profissão no futuro.

Da análise ao primeiro fator da subescala motivação intrínseca, o **F1b.1 – Realização / Valorização das Atividades Escolares**, encontramos correlações significativas e em sentido positivo com F1a.1 – Valorização Pessoal / Reconhecimento (0,674), F1b.3 – Persistência / Sentido de Competência (0,478), F1b.4 – Envolvimento nas Atividades (0,446), F1b.6 – Esforço / Interesse (0,524). As correlações entre todos estes fatores, sustentam e traduzem a ideia de que os alunos que possuem elevada

motivação intrínseca, são determinados, possuem objetivos delineados e esforçam-se para os alcançar, conseguindo normalmente elevada realização escolar. O fator F2.1 – Feedback Positivo, também se correlaciona em sentido positivo (0,455), com os fatores anteriormente enumerados, traduzindo a noção que o feedback positivo emitido pelos docentes para com os alunos, contribui para enriquecer e fortalecer a motivação intrínseca já existente.

Aferimos a coerência das respostas dos inquiridos, ao encontrar correlações significativas em sentido negativo com o F1b.1 – Realização, em análise, com F1b.2 – Desistência / Desmotivação (-,396), F1b.5 – Autoconceito / Fracasso (-,441) e F2.2 – Feedback negativo (-,312).

O fator **F1b.2 – Desistência / Desmotivação**, correlaciona-se significativamente e em sentido positivo com F1a.3 – Castigo (0,332), com F1b.5 – Autoconceito / Fracasso (0,357) e ainda com F2.2 – Feedback Negativo (0,472). Correlaciona-se significativamente e em sentido negativo com F1b.1 – Realização (-,396). Verificamos, uma vez mais, além da coerência que os dados revelam, que o feedback negativo contribui para a desmotivação, fracasso e desistência dos alunos face às atividades escolares em particular e à escola em geral.

No fator **F1b.3 – Persistência / Sentido de Competência**, encontramos correlações estatisticamente significativas e em sentido positivo com F1a.1 – Valorização Pessoal / Reconhecimento (0,366), com F1b.1 – Realização / Valorização das Atividades Escolares (0,478), com F1b.6 – Esforço / Interesse (0,360) e ainda com F2.1 – Feedback Positivo (0,604). As correlações apresentadas demonstram que o feedback positivo reforça a motivação extrínseca, que aliada à intrínseca já existente no aluno contribui para melhores resultados escolares.

De referir, que o F1b.3 – Persistência / Sentido de Competência, correlaciona-se significativamente e em sentido negativo com F1b.5 – Autoconceito / Fracasso, num expressivo -,267, como seria expectável.

No que diz respeito ao fator **F1b.4 – Envolvimento nas Atividades**, também se encontram diferenças estatisticamente significativas em sentido positivo com F1a.1 – Valorização Pessoal / Reconhecimento (0,400), com F1b.1 – Realização (0,446), com F1b.6 – Esforço / Interesse (0,384) e F2.2 – Feedback Positivo (0,411). A existência de correlação entre o feedback positivo e os restantes fatores citados demonstra que o envolvimento dos alunos nas atividades escolares é tanto maior, quanto aquelas lhes suscitam curiosidade e interesse, percecionando-as como algo agradável. Gottfried (1990), refere a que a motivação intrínseca está associada ao gostar e ao prazer, algo que esta investigação comprova. Não existem correlações negativas.

Relativamente ao fator **F1b.5 – Autoconceito / Fracasso**, podemos afirmar que este se correlaciona significativamente e em sentido positivo com F1a.3 – Castigo (0,275), com F1b.2 – Desistência / Desmotivação (0,357) e com F2.2 – Feedback Negativo (0,306).

O feedback negativo ou não eficaz, na nossa investigação está associado a questões que colocámos aos estudantes sobre a ocorrência de Atitudes e/ou Comentários desagradáveis do professor para com alunos no contexto sala de aula. A correlação que os dados nos mostram, deste tipo de feedback, com a perceção que os alunos possuem do próprio fracasso, evidencia que este tipo de feedback docente quando ocorre contribui para a desmotivação do aluno.

O mesmo fator correlaciona-se significativamente e em sentido negativo com F1a.1 – Valorização Pessoal / Reconhecimento (-,367), com o F1b.1 – Realização / Valorização das Atividades Escolares (-,441), com o F1b.3 – Persistência / Sentido de Competência (-,267), com o F1b.6 – Esforço / Interesse (-,274) e ainda com F2.1 – Feedback Positivo (-,259). Mais uma vez os dados apontam no sentido da existência de coerência nas respostas dos alunos.

O fator **F1b.6 – Esforço / Interesse**, correlaciona-se significativamente e em sentido positivo com F1a.1 – Valorização Pessoal / Reconhecimento (0,545), com F1b.1 – Realização / Valorização das Atividades Escolares (0,524), com F1b.3 – Persistência /

Sentido de Competência (0,360), com o F1b.4 – Envolvimento nas Atividades (0,384) e ainda com F2.1 – Feedback Positivo (0,502). A correlação existente entre o feedback positivo e todos estes fatores, explica a importância que o aluno atribui à motivação docente no seu geral. O fator esforço/interesse, item da motivação intrínseca, está para estes alunos correlacionado com os fatores da motivação extrínseca que tendem a contribuir para melhores resultados escolares e para o sucesso educativo, o que significa que mesmo os estudantes que já possuem bons níveis de motivação intrínseca apreciam o feedback positivo e percebem que lhes aumenta a motivação.

Encontramos ainda, conforme esperado, correlações estatisticamente significativas e em sentido negativo com F1b.5 – Autoconceito / Fracasso (-,274) e com o F2.2 – Feedback Negativo (-,325).

Na subescala de feedback o **F2.1 – Feedback Positivo**, correlaciona-se significativamente e em sentido positivo com F1a.1 – Valorização Pessoal / Reconhecimento (0,388), com o F1b.1 – Realização / Valorização das Atividades Escolares (0,455), com F1b.3 – Persistência / Sentido de Competência (0,604), F1b.4 – Envolvimento nas Atividades (0,411) e ainda com o F1b.6 – Esforço / Interesse (0,502). Correlaciona-se significativamente e em sentido negativo com F1b.5 – Autoconceito / Fracasso (-,259) e com F2.2 – Feedback Negativo (-,338).

Finalmente o último fator, o **F2.2 – Feedback Negativo**, correlaciona-se significativamente e em sentido positivo com F1b.2 – Desistência / Desmotivação (0,472) e com F1b.5 – Autoconceito / Fracasso (0,306). Correlaciona-se significativamente e em sentido negativo com F1b.1 – Realização / Valorização das Atividades Escolares (-,312), com o F1b.6 – Esforço / Interesse (-,325) e com F2.1 - Feedback Positivo (-,338).

Em conclusão, da análise correlativa sobre os dados obtidos, importa referir que o feedback docente, se emitido de forma negativa ou não eficaz, além de não conduzir a uma melhor aprendizagem por parte dos alunos, conforme a literatura nos mostra, produz o efeito contrário, conduzindo os alunos à desistência e ao fracasso, em suma conduz à desmotivação.

Contrariamente, um feedback positivo e eficaz emitido pelos docentes em contexto sala de aula, foi considerado muito importante pelos alunos, uma vez que contribui para elevar a motivação intrínseca, mesmo naqueles que a possuem de forma inata. Para os restantes alunos, cujo autoconceito e autoestima são baixos ou inexistentes, o feedback positivo percebido através de atitudes ou comentários construtivos da parte docente, reforça a valorização pessoal e a persistência do aluno e aumenta o interesse que aquele atribui às atividades e tarefas escolares, conduzindo a melhores resultados na aprendizagem, em suma conduz à motivação.

Na continuação da análise e tratamento de dados, damos nesta fase início à análise inferencial. Considerando que recolhemos os dados referentes à faixa etária dos alunos, bem como as notas que obtiveram nas disciplinas de Português e Matemática no ano letivo anterior e que existe alguma escassez de investigação que relacione a possível influência da (des)motivação, com a idade e o desempenho escolar dos alunos, procurámos no presente estudo compreender essa relação. Assim analisámos os dados disponíveis para interpretar a eventual existência de relações estatisticamente significativas entre as variáveis da motivação extrínseca e as características sociodemográficas alunos. Optou-se por analisar os dados referentes à motivação extrínseca, por considerarmos que seria um complemento à nossa investigação sobre a influência da liderança docente na motivação para aprendizagem do aluno em sala de aula. De acordo com Fortin (2006), a variável dependente é aquela que sofre o efeito da variável independente, por seu turno a variável independente é considerada como a causa do efeito produzido na variável dependente, exprimindo-se esta relação pela formulação de hipóteses (Fortin, 2006).

Para este estudo, foram seleccionadas como variáveis dependentes os itens da subescala de motivação extrínseca: Valorização Pessoal / Reconhecimento; Resultados Escolares; Castigo; Obrigação; Desinteresse; Despreocupação, tendo como variáveis independentes a idade, as notas de matemática e notas de português no ano letivo anterior.

Posto isto, formularam-se as seguintes hipóteses:

- 1- Existem diferenças estatisticamente significativas nas variáveis que compõem a motivação extrínseca em função da idade dos alunos?
- 2- Existem diferenças significativas nas variáveis de motivação extrínseca em função do rendimento académico do ano letivo anterior na disciplina de Matemática?
- 3- Existem diferenças significativas nas variáveis de motivação extrínseca em função do rendimento académico do ano letivo anterior na disciplina de Português?

Estudou-se as diferenças que os dados nos sugerem, podendo apresentar, com recurso á estatística inferencial, as seguintes conclusões:

Hipotese 1 – Existem diferenças nas variáveis de motivação extrínseca em função da idade dos alunos?

Tabela 42 – Dados das Variáveis de Motivação Extrínseca em Função da Idade

Idade:	F1a.1 - Valorização Pessoal / Reconhecimento	F1a.2 - Resultados escolares	F1a.3 - Castigo	F1a.4 - Obrigação	F1a.5 - Desinteresse	F1a.6 - Despreocupação
13 anos	2,84	2,38	1,14	1,57	2,32	2,29
14 anos	2,38	2,39	0,93	1,28	2,42	1,53
15 anos	2,18	2,47	1,28	1,37	2,33	1,91
Total	2,53	2,40	1,09	1,42	2,36	1,93

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Ao analisarmos a tabela acima, verificamos que a variável Valorização Pessoal / Reconhecimento se altera consoante a idade dos alunos, os discentes de 13 anos foram os que consideraram a valorização pessoal e o reconhecimento mais importante. Conforme a idade aumenta, assim decresce a relevância que os alunos atribuem a este fator, ou seja, o valor altera-se em função das características dos alunos / idade, embora no total os 106 alunos, tenham pontuado a sua resposta entre o 2 (algumas vezes) e o 3 (muitas vezes). A subescala Resultados Escolares, inverte a tendência anterior, verificando-se que este fator tem mais importância para os alunos mais velhos. Relativamente ao fator F1a.3 – Castigo, apenas os alunos de 14 anos responderam que nunca (0) associam o estudo ou os trabalhos de casa ao castigo, as outras duas faixas etárias admitem que, ainda, que raramente (1) fazem essa associação. Os fatores F1a.4 – Obrigação e F1a.5 – Desinteresse não reportam diferenças significativas em função da idade dos alunos. No último fator da escala de motivação extrínseca o F1a.6 – Despreocupação, verificamos a existência de alteração nas respostas dadas pelos alunos, sendo a faixa dos 13 anos aqueles que mais se preocupam em serem considerados bons alunos.

Para melhor compreendermos as diferenças que encontramos nas variáveis em análise, efetuou-se a prova ANOVA com nível de significância de 0,05, conforme tabela seguinte:

Tabela 43 – Prova Anova dos Fatores em Análise

			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
F1a.1 - Valorização Pessoal / Reconhecimento * Idade:	Between Groups (Combined)		7,844	2	3,922	5,349	,006
	Within Groups		75,519	103	,733		
	Total		83,363	105			
F1a.2 - Resultados escolares * Idade:	Between Groups (Combined)		,140	2	,070	,066	,936
	Within Groups		109,670	103	1,065		
	Total		109,810	105			
F1a.3 - Castigo * Idade:	Between Groups (Combined)		1,940	2	,970	,981	,378
	Within Groups		101,817	103	,989		
	Total		103,757	105			
F1a.4 - Obrigação * Idade:	Between Groups (Combined)		1,811	2	,906	,633	,533
	Within Groups		147,257	103	1,430		
	Total		149,068	105			
F1a.5 - Desinteresse * Idade:	Between Groups (Combined)		,232	2	,116	,104	,901
	Within Groups		114,645	103	1,113		
	Total		114,877	105			
F1a.6 - Despreocupação * Idade:	Between Groups (Combined)		11,994	2	5,997	2,726	,070
	Within Groups		226,544	103	2,199		
	Total		238,538	105			

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

A análise das respostas desagregadas por idade, mostra a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos etários no fator F1a.1 – Valorização Pessoal / Reconhecimento, no sentido de quanto mais novos os alunos mais apreciam o elogio dos professores e dos colegas e valorizam a opinião que se tem deles ($F = 5,35$; $df = 2, 103$; $p = 0,006$). Em relação ao fator F1a.6 – Despreocupação, ainda que as diferenças não sejam estatisticamente significativas a um nível de 0.05 ($F = 2,73$; $df = 2, 103$; $p = 0,070$), esboça-se uma certa tendência de menor adesão à ideia de despreocupação em se ser considerado um bom aluno nas idades de 14 e 15 anos comparativamente aos alunos com idades de 13 anos. Quanto aos restantes fatores, a análise das respostas mostra não existir qualquer relação com a idade.

Concluimos, da análise dos dados, que efetivamente uma das variáveis de motivação extrínseca se altera em função da idade dos alunos, sendo essa variável a Valorização Pessoal / Reconhecimento, traduzindo deste modo a importância que os discentes atribuem à motivação extrínseca em geral.

Hipótese 2 – Existem diferenças nas variáveis de motivação extrínseca em função do rendimento académico do ano letivo anterior na disciplina de Matemática?

Tabela 44 – Dados das Variáveis da Motivação Extrínseca em Função do Rendimento Académico a Matemática

ANOVA Table

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
F1a.1 - Valorização Pessoal / Reconhecimento * No ano letivo anterior qual a tua nota final à disciplina de Matemática?	Between Groups (Combined)	11,801	3	3,934	5,607	,001
	Within Groups	71,562	102	,702		
	Total	83,363	105			
F1a.2 - Resultados escolares * No ano letivo anterior qual a tua nota final à disciplina de Matemática?	Between Groups (Combined)	2,021	3	,674	,638	,592
	Within Groups	107,788	102	1,057		
	Total	109,810	105			
F1a.3 - Castigo * No ano letivo anterior qual a tua nota final à disciplina de Matemática?	Between Groups (Combined)	13,072	3	4,357	4,901	,003
	Within Groups	90,685	102	,889		
	Total	103,757	105			
F1a.4 - Obrigação * No ano letivo anterior qual a tua nota final à disciplina de Matemática?	Between Groups (Combined)	7,992	3	2,664	1,926	,130
	Within Groups	141,076	102	1,383		
	Total	149,068	105			
F1a.5 - Desinteresse * No ano letivo anterior qual a tua nota final à disciplina de Matemática?	Between Groups (Combined)	4,984	3	1,661	1,542	,208
	Within Groups	109,894	102	1,077		
	Total	114,877	105			
F1a.6 - Despreocupação * No ano letivo anterior qual a tua nota final à disciplina de Matemática?	Between Groups (Combined)	1,691	3	,564	,243	,866
	Within Groups	236,847	102	2,322		
	Total	238,538	105			

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Analisada a tabela dos itens de motivação extrínseca, encontramos diferenças estatisticamente significativas no fator F1a.1 – Valorização Pessoal / Reconhecimento, onde se verifica que a valorização pessoal se altera em função das notas de matemática que obtiveram no ano letivo anterior, manifestando a ideia que os alunos se preocupam em ser bons alunos e obter reconhecimento por parte dos que o rodeiam, através do seguinte resultado $F = 5,60$; $df = 3, 102$; $p = 0,001$). Igualmente encontramos no fator F1a.3 – Castigo, diferenças estatisticamente significativas que traduzem a noção do impulso que a motivação origina no estudante. Quanto aos restantes fatores, a análise das respostas mostra não existir qualquer relação entre as notas de matemática e as variáveis em estudo.

Concluimos, assim da análise dos dados, que duas das variáveis de motivação extrínseca - Valorização Pessoal / Reconhecimento e Castigo se alteram em função das notas que os alunos obtiveram no ano letivo anterior.

Hipótese 3 – Existem diferenças nas variáveis de motivação extrínseca em função do rendimento académico do ano letivo anterior na disciplina de Português?

Na análise da tabela seguinte, encontramos duas situações de significância, conforme veremos.

Tabela 45 – Dados das Variáveis da Motivação Extrínseca em Função do Rendimento Académico a Português

ANOVA Table

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
F1a.1 - Valorização Pessoal / Reconhecimento * No ano letivo anterior qual a tua nota final à disciplina de Português?	Between Groups (Combined)	10,119	3	3,373	4,697	,004
	Within Groups	73,245	102	,718		
	Total	83,363	105			
F1a.2 - Resultados escolares * No ano letivo anterior qual a tua nota final à disciplina de Português?	Between Groups (Combined)	1,399	3	,466	,439	,726
	Within Groups	108,411	102	1,063		
	Total	109,810	105			
F1a.3 - Castigo * No ano letivo anterior qual a tua nota final à disciplina de Português?	Between Groups (Combined)	11,096	3	3,699	4,072	,009
	Within Groups	92,660	102	,908		
	Total	103,757	105			
F1a.4 - Obrigação * No ano letivo anterior qual a tua nota final à disciplina de Português?	Between Groups (Combined)	1,830	3	,610	,423	,737
	Within Groups	147,239	102	1,444		
	Total	149,068	105			
F1a.5 - Desinteresse * No ano letivo anterior qual a tua nota final à disciplina de Português?	Between Groups (Combined)	2,252	3	,751	,680	,566
	Within Groups	112,625	102	1,104		
	Total	114,877	105			
F1a.6 - Despreocupação * No ano letivo anterior qual a tua nota final à disciplina de Português?	Between Groups (Combined)	2,672	3	,891	,385	,764
	Within Groups	235,865	102	2,312		
	Total	238,538	105			

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Analogamente à tabela anterior, encontramos diferenças estatisticamente significativas no fator F1a.1 – Valorização Pessoal / Reconhecimento, em que $F = 4,70$; df ou graus de liberdade = 3, 102; $p = 0,004$, verificando-se que a variável Valorização Pessoal / Reconhecimento se altera em função das notas de português que os alunos obtiveram no ano letivo anterior. Verificamos também, existir no item Castigo diferenças estatisticamente significativas ($F = 4,07$; $df = 3, 102$; $p = 0,009$), sendo desta forma o Castigo considerado como um fator que se altera em função das notas obtidas a Português, na medida em que os alunos estudam impulsionados pela motivação extrínseca e na tentativa de evitar o castigo.

Quanto aos restantes fatores, a análise das respostas mostra não existir qualquer relação com as notas obtidas.

Concluimos, também neste fator e pela análise dos dados, que duas das variáveis de motivação extrínseca - Valorização Pessoal / Reconhecimento e Castigo se alteram em função das notas que os alunos obtiveram a Português no ano letivo anterior.

Para concluir a análise inferencial, podemos afirmar que a variável da motivação extrínseca, Valorização Pessoal / Reconhecimento, se altera originando diferenças estatisticamente significativas nas três hipóteses que formulámos: idade dos alunos e rendimento académico do ano letivo anterior na disciplina de Matemática e Português. Já a variável Castigo reporta-nos diferenças estatisticamente significativas nas hipóteses 2 e 3. Constatou-se que ambas as hipóteses originam diferenças estatisticamente significativas nas mesmas variáveis, pois as respostas dadas pelos alunos são idênticas quer se trate de analisar o rendimento académico a matemática ou a português.

Os dados analisados e a coerência de respostas encontrada, tendo como base a revisão de literatura corroboram o facto de a motivação extrínseca contribuir para a (des)motivação do aluno, dependendo do tipo de liderança docente que se exerce em sala de aula.

Podemos produzir, nesta fase, algumas considerações sobre a interligação entre o tipo de liderança em sala de aula e a motivação do aluno, com base nos principais resultados obtidos.

Assim, confirmamos com a presente investigação, a extrema importância da motivação extrínseca no contexto sala de aula. Este relevante constructo, necessita ser desenvolvido e adotado pelos docentes como uma prática eficaz para influenciar a aprendizagem e interesse dos alunos, potenciando um melhor rendimento académico. A relação pedagógica que o docente estabelece ou permite que se estabeleça na sala de aula, condiciona de forma negativa ou positiva a autoestima do aluno e a sua motivação para aprender. Confirmamos, ainda, com base nos nossos resultados que a motivação extrínseca, transmitida pelo docente através do feedback positivo ou eficaz, está associada a uma maior valorização das atividades escolares por parte dos alunos, bem como a um crescente interesse e esforço dos estudantes para alcançar o sucesso educativo.

O estilo de liderança transaccional encontrado nos docentes do 3º. Ciclo do Agrupamento de Escolas de Sousel, em contexto sala de aula, indica que aqueles não atendem às motivações dos alunos, focando-se essencialmente nos resultados finais. Conforme Bass e Avolio (2004) neste estilo de liderança, apenas o aluno que demonstra esforço recebe ajuda do docente – recompensa contingente positiva; de forma contrária, se não existir esforço da parte do aluno, não recebe ajuda do docente – recompensa contingente negativa. Relativamente à demonstração de feedback positivo, recompensa contingente positiva ou motivação dos docentes para com os alunos, também se

encontra interdependente da demonstração de esforço dos estudantes, o que tende a causar desconforto, desinteresse e desmotivação; fatos que podem explicar os dados do Ine (Quadro 25) relativos à percentagem negativa de percursos diretos de sucesso nos anos letivos 2017/2018 e 2019/2020 neste agrupamento de escolas.

Consideramos crucial que os docentes, se empenhem na criação de uma relação pedagógica de qualidade e que simultaneamente compreendam a motivação e os seus mecanismos, para que implementem estratégias pedagógicas que possibilitem e promovam o sucesso escolar e educativo.

CONCLUSÕES

Iniciamos esta investigação com a realização de um enquadramento teórico que possibilitasse a fundamentação do nosso estudo de caso, apresentando uma revisão da literatura sobre os dois conceitos centrais em estudo: liderança e motivação.

Considerando que o nosso principal objetivo geral era analisar os estilos de liderança docente e as suas interações na relação pedagógica, em sala de aula, identificar o dominante e associá-lo à (des)motivação do aluno, procurámos destacar os aspetos teóricos que sustentassem essa relação. Ao longo da presente investigação, foi feita uma revisão de literatura, com o objetivo de entender a relação da liderança do professor em sala de aula, com a motivação para a aprendizagem, mais especificamente com a aprendizagem do aluno. Durante todo este processo de investigação, foi possível analisar que a motivação para aprender é de facto muito importante, no entanto na literatura não se encontraram estudos específicos sobre o impacto que o tipo de liderança docente em contexto sala de aula, origina na motivação do aluno, o que contribuiu para a nossa própria motivação pois este aparenta ser um estudo pioneiro.

Após a análise dos dados obtidos na presente investigação, tendo por base a revisão da literatura já existente nesta matéria, relativamente ao objetivo específico onde nos propomos identificar qual o estilo de liderança do professor, em contexto sala de aula, e como contribui para uma relação pedagógica motivadora, questionávamo-nos como é que o estilo de liderança do professor, em contexto sala de aula, contribui para uma relação pedagógica motivadora? Para obter conhecimento sobre esta matéria, foi necessário primeiramente identificar qual o estilo de liderança docente que predomina e

responder à questão dependente: - Será que, o estilo de liderança do professor, em contexto sala de aula, é um fator determinante na aprendizagem do aluno?

Da análise aos dados obtidos, alicerçada nas categorias do MLQ-Multifactor Leadership Questionnaire, concluímos que a média do estilo de liderança transacional é superior comparativamente à liderança transformacional. Assim foi possível identificar que o estilo de liderança dominante nos docentes do Agrupamento em estudo é a liderança transacional. Alguns professores ao exercerem o tipo de liderança transacional, concentram as decisões em si mesmo, aparentam pouca preocupação com as necessidades ou motivações dos alunos, focando-se essencialmente nos resultados finais, embora nem sempre o exerçam e este estilo não seja comum a todos os docentes.

Na liderança transacional o líder motiva os seus seguidores pelo apelo que faz ao seu próprio interesse (Burns, 1978). Também Rego (1997), sobre o exercer este tipo de liderança, constatou que enquanto os líderes transformacionais influenciam os seus seguidores através de apelos inspiracionais, os líderes transacionais usufruem do poder que a autoridade inerente à sua posição hierárquica lhes confere. Já em Bass (1999), encontramos idêntica noção sobre o tipo de liderança transacional, uma que o autor afirma que “A liderança transacional se refere à relação de troca entre o líder e os subordinados para responder aos seus próprios interesses” (p.10).

No estilo de liderança transacional a categoria Recompensa Contingente (RC) foi a que obteve maior média, revelando que o docente clarifica as expectativas dos seus alunos e proporciona reconhecimento quando se atingem os objetivos, seguida da Gestão por Exceção (ativa), indicando que o líder concentra a sua atividade em corrigir

os erros e desvios dos alunos para o alcance das metas estabelecidas. Acresce que a relação pedagógica construída na dependência do estilo de liderança transacional se traduz no binómio recompensa-castigo, o que condiciona o seu desenvolvimento; neste sentido a relação pedagógica estabelecida não se sustenta na afetividade, sentimento necessário ao seu incremento, impactando negativamente na motivação dos alunos.

Embora não pertençam ao leque dos procedimentos docentes descritos na literatura como promotores da afetividade na sala de aula, gostaríamos de elencar alguns comportamentos que contribuem para a inclusão, envolvimento e incentivo à motivação dos alunos; tais como:

- ✓ Promoção dos valores da tolerância, solidariedade e empatia;
- ✓ Promoção da equidade social e da igualdade de oportunidades para todos;
- ✓ Emissão de feedback positivo aos alunos, sobre os seus avanços na aprendizagem, pois é uma componente muito importante no desenvolvimento do processo de aprendizagem e que necessita ser transversal a todos sem exceção;
- ✓ Tratar e valorizar de forma igualitária o esforço dos alunos; os que tendencialmente obtêm melhores resultados e não procuram a ajuda docente com tanta regularidade, não devem ser excluídos na valorização pessoal que se lhe atribui;
- ✓ Avaliar os alunos de forma correta e consoante o seu mérito, sem promoverem a elevação da avaliação dos alunos mais fracos em detrimento dos que obtêm melhores resultados, já que esta medida instituída e recorrente

é perceptível para os alunos e contraproducente, contribuindo para desmotivar os estudantes.

- ✓ Fomentar uma afetividade recíproca em sala de aula, que permita a criação de uma relação pedagógica de excelência e motive os alunos para a aprendizagem;
- ✓ Fomentar a participação dos pais (e encarregados de educação) na escola e na educação académica dos filhos.

Consideramos que as medidas citadas, potenciam as aprendizagens dos alunos em geral e dos resultados escolares em particular, promovem o sucesso escolar dos alunos e uma educação de excelência.

Ainda assim, nos resultados desta investigação, encontramos uma tendência para o emergir de padrões que se inserem na liderança transformacional, pois em termos de categorias de liderança a mais expressiva foi a Consideração Individual (CI), seguida da categoria Motivação Inspiracional (MI), representando que os docentes com elevada consideração individual prestam atenção às necessidades individuais de crescimento e realização alunos e por seu turno uma elevada motivação inspiracional refere que os docentes são capazes de motivar os alunos, proporcionando significado ao seu trabalho. Deste modo, verificamos, que já se vislumbra a tendência para que provavelmente se venha a alterar o tipo de liderança dominante, seja por força da renovação da faixa etária dos docentes, até ao presente muito envelhecida, ou pelas políticas educativas introduzidas pelo novo diretor do agrupamento, que como podemos aferir da entrevista efetuada tem uma visão educativa abrangente e inclusiva.

Na nossa segunda questão de investigação, pretendíamos compreender: - Como é que, a motivação contribui para o processo de aprendizagem? Para analisar a relação do estilo de liderança com a motivação dos alunos e as repercussões na aprendizagem dos mesmos, recorreremos ao método estatístico das análises correlativas e inferenciais. Os dados da nossa investigação confirmaram a extrema importância da motivação extrínseca no contexto sala de aula. O perfil de liderança docente, neste caso a liderança transacional e a (des)motivação dos alunos encontra-se interdependente. Quando o docente emite feedback negativo ou não eficaz, este não conduz a uma melhor aprendizagem por parte dos alunos, produz antes o efeito contrário, conduzindo os alunos à desistência e ao fracasso; em suma conduz à desmotivação. Inversamente a emissão de feedback positivo e eficaz pelos docentes, em contexto sala de aula foi considerado muito importante pelos alunos, contribuindo para elevar a motivação intrínseca já existente e principalmente, contribui para elevar e reforçar a valorização pessoal e a persistência dos alunos, cujo autoconceito e autoestima são baixos ou inexistentes. Os alunos percebem o feedback positivo através de atitudes ou comentários construtivos da parte docente, originando o aumento do interesse na disciplina e atividades escolares e potenciando melhores resultados na aprendizagem; em suma conduz à motivação. No entanto, verificamos que o estilo de liderança transacional se relaciona de forma fraca com a motivação, indicando que os alunos se sentem menos motivados extrinsecamente para a aprendizagem dado que o docente concentra e estabelece as decisões comunicando-as aos alunos.

O relevante constructo da motivação, necessita ser desenvolvido e adotado pelos docentes como uma prática eficaz para influenciar a aprendizagem e interesse dos alunos, potenciando um melhor rendimento académico. A relação pedagógica que o docente estabelece ou permite que se estabeleça na sala de aula, condiciona de forma negativa ou positiva a autoestima do aluno e a sua motivação para aprender, pois devido à heterogeneidade dos alunos, que ao serem diferentes, também apresentam motivações diferentes.

Para responder à nossa última questão de investigação - Será que o perfil de liderança do professor, em contexto sala de aula, influencia a motivação do aluno, levando-o à (des)motivação e ao (des)interesse pela disciplina lecionada? – e analisados os dados obtidos chegámos à seguinte conclusão que se segue. O papel que o docente desempenha na sala de aula, quer a nível da liderança, quer da importância atribuída individualmente a cada discente e até da afetividade que lhe demonstra tem uma importância primordial na (des)motivação do aluno. Sabemos que a sala de aula é um espaço de grande diversidade a vários níveis, de raça, credos, culturas, maturidade e aprendizagens; sendo praticamente impossível o aluno não fazer comparações entre ele próprio e os seus pares, no entanto, o docente não deverá contribuir para o agravar desta situação. A empatia que se gera, ou não, entre o docente e o aluno reflete-se no sentimento de pertença, de integração e conseqüentemente na (des)motivação para a aprendizagem. No contexto sala de aula, existe a necessidade de se alterar o conceito enraizado de se ensinar para o aluno médio; as diferenças entre os pares são colossais na forma como recebem, analisam e reproduzem as aprendizagens, sendo estritamente

necessário perceber a obrigatoriedade do docente ensinar de forma diferenciada e não para a média, como se os alunos fossem todos iguais e aprendessem em simultâneo e da mesma forma os mesmos conteúdos. Como nos refere Pinto,

Se os alunos não aprendem todos da mesma forma, nem têm todos as mesmas dificuldades nas mesmas tarefas, é necessário para quem ensina... não só lidar com estas diferenças intrínsecas aos aprendentes como tê-las em conta no desenvolvimento das tarefas de ensino/aprendizagem. Isto implica necessariamente pensar em situações, instrumentos e procedimentos para ajudar quem tem dificuldades no processo de aprendizagem. (Pinto, 2007, pp. 59-60)

Corroborando a ideia de Pinto, expressa em 2007, onde está subjacente a educação inclusiva, reiteramos a mesma, desta feita expressa no Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020, que nos apresenta a seguinte ideia:

Na educação inclusiva, os professores devem estar preparados para ensinar todos os estudantes. A inclusão não pode ser realizada, a menos que os professores sejam agentes de mudança, com valores, conhecimentos, as atitudes dos professores misturam o compromisso com o princípio da inclusão com dúvidas sobre sua preparação e o preparo do sistema educacional para apoiá-los. (...) O ensino inclusivo exige que os professores estejam abertos à diversidade e

tenham a consciência de que todos os estudantes aprendem relacionando a sala de aula a suas experiências de vida.

Consideramos, que o trabalho proposto no estudo foi cumprido, a presente investigação aborda o tema da liderança docente em contexto sala de aula e remete para a importância dos Estilos de Liderança na relação docente – discente e vice-versa, tendo como objeto de pesquisa, o perfil de liderança do professor e a sua influência na motivação do aluno, levando-o à (des)motivação e ao (des)interesse pela disciplina lecionada.

Salienta-se a pertinência e relevância da presente investigação, atendendo que introduz no âmbito dos estudos científicos sobre os perfis de liderança docente, o contexto sala de aula e o relaciona com a influência que o tipo liderança exerce na motivação do aluno.

Conclui-se, deste modo, que respondemos aos objetivos inicialmente propostos para este estudo uma vez que os dados obtidos são estatisticamente significativos suportando a questão central desta investigação, ou seja, os resultados reportam que o perfil de liderança docente em contexto sala de aula e a (des)motivação dos alunos se encontram interdependentes.

“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.”

Paulo Freire

Limitações do estudo

O estudo desenvolvido apresenta algumas limitações, a primeira prende-se com a dimensão da amostra recolhida face ao universo de estudantes portugueses, pois o presente estudo de caso foi efetuado num agrupamento de escolas, com número pequeno de alunos.

Uma outra limitação, esta a nível pessoal e que me retirou a capacidade e o tempo de dedicação a esta investigação, foi o fato de em setembro de 2021 ter sido hospitalizada e submetida a uma intervenção cirúrgica o que me retirou a capacidade de me movimentar durante 6 meses.

No entanto a maior limitação que podemos reportar, prende-se com os limites temporais aliados aos tempos pandémicos, uma vez que a recolha de dados para a presente investigação foi toda ela efetuada durante a covid 19, o que nos causou limitações a vários níveis.

Sugestões para investigações futuras

Este estudo procurou investigar a perceção que os alunos do 3º. Ciclo do Agrupamento de escola de Sousel possuem face à liderança exercida pelos docentes em sala de aula e a forma como essa(s) liderança(s) se traduz na sua própria motivação para a aprendizagem.

Nesta altura, deixa-se como sugestão a aplicação de estudos semelhantes a outros agrupamentos de escolas e ainda, a comparação dos resultados entre várias instituições de contextos socio culturais diferentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, P. L. (2010). *Liderança: Elementos-chave do processo*. (2ª ed.). Almedina.

Almeida, L. S. & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Psiquilíbrios.

Almeida, M. A., & Rolo, O. B. (2000). *Introdução às ciências sociais e às organizações*. Vislis.

Amado, J. (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Edições ASA. Associação Nacional dos Municípios Portugueses.
<https://www.anmp.pt/municipios/municipios/municipios-de-a-a-v>.

Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire Manual and Sampler*. Mind Garden.

Azevedo, F.; Carvalho, J. M. S. (2014). *Estilos de liderança e motivação: Estudo em IPSS's de Vila Nova de Famalicão* (V. 2), pp. 36-60. Vislis.

Bardin, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Almedina.

Barros de Oliveira, J. (2007). *Psicologia da educação: Aprendizagem-aluno* (Vol.1), (3ª ed.). Legis Editora.

Barros de Oliveira, J. (2010). *Psicologia da educação: Ensino-professor* (Vol. 2), (2ª ed.). Legis Editora.

- Barroso, J. (1995). *A organização pedagógica e a administração dos liceus (1836-1960)*, (1º. e 2º. Vol.) Fundação C. Gulbenkian/J.N.I.C.T.
- Barroso, J. (1996). *O Estudo da escola*. Porto Editora.
- Barroso, J. (2013). *Quando a escola deixar de ser uma fábrica de alunos*.
<https://www.publico.pt/temas/jornal/quando-a-escola-deixarde-ser-uma-fabrica-de-alunos-27008265>
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press.
- Bass, B. M. (2008). *The Bass Handbook of Leadership*. Free Press.
- Bass, B. M.; Avolio, B. J. (1990). *Desenvolvimento de liderança transformacional: Manual para o questionário liderança multifatorial*. Psychology Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (2003). *Transformational leadership and organizational culture*. *Public Administration Quarterly*,
- Bass, B. M. (1995). *Theory of transformational leadership redux*.
- Bass, B.; Steidlmeier, P. (1999). *Ethics, character, and authentic transformational leadership behaviour*. *Leadership Quarterly*.
- Bass, B. M.; Avolio, B. J. (2004). *Multifactor leadership questionnaire manual and sampler*. (3ª ed.) Mind Garden.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Gradiva.

Bento, A. (2012). *Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas*. *Revista JA* (Associação Académica da Universidade da Madeira), nº 65, ano VII, 42-44.

Bergamini, C. W. (1994). *Liderança: A administração do sentido*. *Revista de Administração de Empresa*. V. 34, n. 3.

Bergamini, C. W. (2002). *O Líder eficaz*. Editora Atlas.

Bianchi, S. R. (2011). *A importância da motivação na aprendizagem no ensino fundamental*.

http://www.ufscar.br/~pedagogia/novo/files/tcc/tcc_turma_2008/313653.pdf

Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning*. Assessment in Education.

Blanchard, K. & Muchnick, M. (2004). *O comprimido da Liderança: O ingrediente secreto para motivar as pessoas*. Gestão Plus Edições.

Bogdan, R. & Bilklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Brunet, L. (1992). *“Clima de trabalho e eficácia da escola”*. In Nóvoa, A. (Coord.). *As organizações escolares em análise*. Instituto de Inovação Educacional. Publicações Dom Quixote.

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Perenium

- Bzuneck, J. A. (2001). *A motivação do aluno: Aspectos introdutórios. In: A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea.* (3ª ed.) Vozes.
- Castanheira, Patrícia & Costa, Jorge A. (2007). *Lideranças transformacional, transaccional e laissez-faire: Um estudo exploratório sobre os gestores Escolares com base no mlq.* In M.S. Jesus & C.N. Fino (Org.). Edições ASA.
- Cardoso, J. (2013). *O Professor do futuro.* Guerra e Paz.
- Carvalho, C., et al. (2014). *Escala de Percepção dos Alunos sobre o Seu Envolvimento Comportamental Escolar: Construção e validação.* Psychologica
- Chaleta, E., & Grácio, L. (2016). *Concepções, abordagens e estratégias de aprendizagem em estudantes universitários.* Ciência Psicológica, 10, 234-247.
- Chiavenato, I. (1992). *Gestão de pessoas: O novo papel dos recursos humanos nas organizações.* Elsevier.
- Chiavenato, I. (1993). *Teoria geral da administração: Abordagens prescritivas e normativas da administração.* (Vol.1, 4ª ed.). MacGraw-Hill do Brasil.
- Chiavenato, I. (2001). *Teoria geral da administração.* Campus.
- Chiavenato, I. (2007). *Administração: teoria, processo e prática.* (4 ed.). Elsevier.
- Coltro, A. (2005). *A escola das relações humanas.* Universidade de São Paulo. Escola Superior de Agricultura. Piracicaba.

- Cortes, M.F.C.F. (2013). *Perfis de liderança em contexto escolar: Delegação ou concentração de poder e seus reflexos motivacionais*. Universidade de Évora. (Tese de Mestrado).
- Costa, J. A. (2000). *Liderança nas organizações: Revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas*. In Jorge Adelino C., António Neto- Mendes e Alexandre Ventura (org.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares – Atas do 1º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*, pp. 15-33. Universidade de Aveiro.
- Coutinho, C & Chaves, J. (2002). *O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal*. *Revista Portuguesa de educação*, 15(1), pp. 221-244. CIEd - Universidade do Minho.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Almedina.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*. Edições Almedina.
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Artmed.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks. Sage Publications.
- Cunha, M. P. & Rego, A. (2005). *Liderar*. Dom Quixote.
- Cunha, M. P. & Rego, A. (2009). *Liderança positiva*. Edições Sílabo.

- Cunha, M. P. & Rego, A. Cunha, R.; Cabral-Cardoso, C. (2007). *Manual de comportamento organizacional e gestão*. Editora RH.
- Fortin, Marie Fabienne (1999). *O Processo de Investigação: Da Concepção à Realização*. Lusociência.
- Danielson, C. (2006). *Teacher Leadership that Strengthens Professional Practice*. Alexandria.
- Day, Sammons, Leithwood, Hopkins. (2011). *The impact of school leadership on pupil outcomes*. University of Nottingham
- Dias, S., & Santos, L. (2010). *O feedback e os diferentes tipos de tarefas matemáticas*. XXI SIEM (pp. 126-136). Associação de Professores de Matemática
- DGEEC/MEdu. (2021). *Portal infoescolas*. 3.º ciclo - Ensino Geral e Artístico.
<https://infoescolas.mec.pt/3Ciclo/>
- Duque, E. et al. (2016). *Motivação para a aprendizagem construção e validação de uma escala de avaliação*. Holos.
- Earl, L. (2013). *Assessment as learning: using classroom assessment to maximize student learning*. Corwin Press.
- Erickson, F. (1986). *Qualitative methods in research on teaching*. In M. C. Wittrock (Ed). *Handbook of research on teaching*. MacMillan.
- Estrela, M^a T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto Editora.

- Estrela, M^a T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto Editora.
- Favinha, M. & Moreira, M.L. (2012). Desenvolver relações positivas com os alunos: O caminho para a cooperação e o sucesso académico. In Atas do 12^o Colóquio Internacional de Psicologia e Educação. (754-765). ISPA-Instituto Universitário. <http://hdl.handle.net/10174/8148>
- Fernandes, E. (1990). *Psicologia da adolescência e da relação educativa*. Edições Asa.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flores, M. A. (2012). *Teachers' Work and Lives: A european perspective*. In C. Day (Ed.), *The Routledge International Handbook of Teacher and School Development* (pp. 94-107). Routledge.
- Flores, M. A. (2014a) (Coord). *Profissionalismo e liderança dos professores*. De Facto Editores.
- Flores, M. A. (2016) *Escola e sala de aula: A liderança dos professores*, in J. Machado e J. Matias Alves (Orgs). *Professores e escolas: conhecimento, formação e ação*. Universidade Católica Editora.
- Formosinho, J. (2003). *Administração e gestão das escolas: Diferentes olhares sobre a mesma problemática*. Instituto de Estudos da Criança.
- Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Lusodidacta.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Freire, P. (2003). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

Freire, P. (2003). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. (2ª ed.) Paz e Terra.

Frost, D., MacBeath, J. & Swaffield, S. (2012). *In Form 15: Sustaining Teachers' Professional Growth, Leadership for Learning*. University of Cambridge.

Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Asa.

Galhanas, C. (2009). *A motivação dos recursos humanos nos novos modelos de estão da administração pública*. ISEG (Tese de Mestrado).

Góis, C. S. (2011). *Lideranças transformacional, transaccional e laissez-faire: Um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores), Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Gonçalves, L. e Alarcão, I. (2004). *Haverá lugar para os afetos na gestão curricular?* In *Gestão Curricular - Percorso de Investigação*. Universidade de Aveiro, pp. 159-172.

Gonçalves, L. C. C. (2011). *Estilo de liderança e papel do coordenador do CAP na motivação da sua equipa*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação), Universidade da Madeira

Gottfried, A. E. (1990). *Academic intrinsic motivation in young elementary school children*. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 525-538.

Gottfried, A. E., Fleming, J. & Gottfried, A. (2001). *Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study*. *Journal of Educational Psychology*, 93, 3-13.

Grácio, M. L., Chaleta, E., & Rosário, P. (2007). *Conceptualizações sobre o aprender ao longo da escolaridade*. *Interações*, 3(6), 197-214.

<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/index>

Grácio, M. L., Chaleta, E., Ramalho, G., Velez, M. J., Leal, F., Silva, J., & Rosário, P. (2011). *Conceções de aprendizagem em estudantes de ensino superior: Validação do conceptions of learning inventory (COLI) para uma amostra de estudantes portugueses do ensino superior*. *Educação: Temas e Problemas*, 9, 33-43.

Grácio, M. L. (2016). *Desenvolvimento ao Longo da Vida: Aprendizagem, Bem estar e Inclusão*. Universidade de Évora.

Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence? Seven keys to effective feedback*.

<http://www.ascd.org/publications/educationaleadership/sept12/vol70/num01/Seven-Keys-to-Effective-Feedback.aspx>

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of meta-analyses relating to achievement*. New Routledge.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. New Routledge.

Hersey, P.; Blanchard, K. H. (1986). *Psicologia para administradores: a teoria e as técnicas da liderança situacional*. Editora Pedagógica e Universitária.

Heitor, I. (1996). *Liderança transformacional e satisfação salarial*. Tese de mestrado. Ispa.

Heitor, M. I. P. (2006). *Liderança, inteligência emocional e organizações com desempenhos elevados: Que relações?"* In J. F. S. Gomes; M. P. Cunha & A. Rego (org.) (2006). *Comportamento organizacional e gestão*. RH

Hersey, p. & Blanchard, K. (1977). *Management of organizational behavior. Utilizing human resources*. Englewood Cliffs. Prentice-Hall.

Hersey, P.; Blanchard, K. H. (1989). *Psicologia para administradores: A teoria e as técnicas da liderança situacional*. Editora Pedagógica e Universitária.

Hersey, P. and Blanchard, K. (1993). *Management of organizational behaviour*. Englewood Cliffs. Prentice Hall.

Hersey, P., Blanchard K.H. (2002). *Psicologia para administradores: A teoria e as técnicas da liderança situacional*. (8ª ed.) Editora Pedagógica e Universitária.

Herzberg, F., Mausner, B. and Snyderman, B. (1959). *The motivation to work*. Wiley.

Hill, M. M., & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário*. Edições Sílabo.

Hora, H., Monteiro, G. e Arica, J. (2010). *Confiabilidade em questionários para qualidade: Um estudo com o coeficiente alfa de cronbach*. Produção & Produção.

INE. (2014). *Recenseamento da população e habitação - séries históricas*. INE.
<http://www.ine.pt/xportal/xmain?>

INE. (2021). *Recenseamento da população e habitação - Censos 2021*. INE.
<https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=>

INE. (2021). *Resultados Preliminares por Freguesia - Censos 2021*. INE.
https://www.ine.pt/scripts/db_censos_2021.html

Inocência, S. A. M. (2013). *Estilo(s) de liderança dos diretores em escolas públicas não agrupadas do ensino secundário da região do alentejo*. Tese (doutoramento em educação) Universidade Aberta.

Inocência, S. A. M. Grave-Resendes, L. C. (2014). *Estilo(s) De Liderança De Diretores Escolares*. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science* 3 (3), 102-23.

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

Jesuíno, J. (2005). *Processos de liderança* (4.^a ed.). Livros Horizonte.

Junior, A. P., et al. (2014). *Liderança: Evolução das suas principais abordagens teóricas*. Congresso Nacional de Excelência em Gestão.
https://www.inovarse.org/sites/default/files/T14_0282_0.pdf.

Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford.

Kline, P. (2000). *The Handbook of Psychometric Testing*. Routledge

Leite, S. e Tagliaferro, A. (2005). *A afetividade na sala de aula: Um professor inesquecível*. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9, 247-260.

Leite, S. e Tassoni, E. (2002). *A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor*. In R. G. Azzi & A. M. F. A. Sadalla (orgs.), *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. Casa do Psicólogo, 113-141.

Leithwood, K., et al. (1994). *Transformational Leadership and Teachers Commitment to Change*. Murphy & L. Louis (Eds.).

Leithwood, K., et al. (1996). *Transformational school leadership*. In: K. Leithwood, et al. (Eds.).

Leithwood, K., et al. (1999). *Changing Leadership for Changing times*. Open University Press.

Leithwood, K., et al. (2011). *Linking Leadership to Student Learning*. Jossey-Bass

Leithwood, K., Riehl, C., (2003). *What we know about successful school leadership*. Laboratory for Student Success, Temple University

Leithwood, K., Patten, S., Jantzi, D. (2010). *Testing a conception of how school leadership influences student*, (Vol. 46), (pp. 671-706).

- Leithwood, K., Louis, K.S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. The Wallace Foundation.
- Lemos, M. & Estrela, A. (1991). *A dimensão cognitivo-motivacional da ação dos alunos e sala de aula. Ciências da Educação em Portugal*. Situação actual e perspectivas, 285-293.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2004). *Teacher Leadership*. Jossey-Bass.
- Lopes, J. e Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor*. Lidel.
- Lopes, J. e Silva, H. S. (2010). *O Professor faz a diferença*. Lidel – Edições Técnicas.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2ª ed.). Harper & Row Publishers.
- Maslow, A. H. (2000). *Maslow no gerenciamento*. Qualitymark.
- McClelland, D. C. (2010). *The achieving society*. Martino Fine Books.
- Meirinhos, M.; Osório, A. *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. Eduser - Revista de Educação*, [S.l.], v. 2, n. 2, dec. 2016. ISSN 1645-4774.
<https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/24>>.
doi: <http://dx.doi.org/10.34620/eduser.v2i2.24>.
- Neves, A. L. (2002). *Motivação para o trabalho*. 2.ª Edição. Editora RH.
- Northouse, P. G. (2013). *Leadership: Theory and practice* (6ª ed.). SAGE.

- Nóvoa, A. (1992). *Para uma análise das instituições escolares*. In: Nóvoa, A. As organizações escolares em análise. D. Quixote.
- Nóvoa, A. (2013). *Para que servem os professores*. Conferência, Universidade Católica do Porto.
- NYHogg, M. A. (2010). *Influence and leadership*. Handbook of social psychology.
- OCDE (2001). *Quel avenir pour nos écoles?*. OCDE Publicação.
- OCDE (2014). *Perspetivas das políticas da educação*. OCDE Publicação.
- Oliveira, J.H. (2007). *Psicologia da educação: Aprendizagem/aluno* (2ª ed.). Legis Editora.
- Oliveira, J. B. (2010). *Psicologia da educação* (Vol.1). Aprendizagem-Aluno. LivPsic.
- Ortega, J. (Coord., 1999). *Pedagogia social especializada*. Ariel.
- Penteado, J.R.W. (1986). *Técnica de chefia e liderança*. 9ª Edição. Pioneira.
- Pereira, A. (2006). *Guia prático de utilização do SPSS*. Análise de dados para as ciências sociais e psicologia. Edições Sílabo.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2005). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS* (4ª ed.). Edições Sílabo.
- Pinto A. (1990). *Metodologia da investigação psicológica*. Edições Jornal de Psicologia.

Pinto, J. (2007). *Individualização e diferenciação: Duas gestualidades para lidar com a diferença*. In J. Pinto, J. Lopes, L. Santos, & J. Brilha (Auts.), *Diferenciação pedagógica na formação* (pp. 53-63). Instituto de Emprego e Formação Profissional.

Pinto, M. (2001). *Da teoria à investigação empírica. Problemas metodológicos gerais*. In *Metodologia das Ciências Sociais*, (11ª Edi.). Biblioteca das Ciências do Homem. Edições Afrontamento.

Pinto, M. (2007). *Investigação científica, aprendizagens escolares, reflexividade social*. Biblioteca das Ciências Sociais. Edições Afrontamento.

Pinto, C. (1995). *Sociologia da escola*. McGrawHill

PORDATA - *Estatísticas, gráficos e indicadores de Municípios, Portugal e Europa*.
<http://www.pordata.pt>.

Postic, M. (1984). *A relação pedagógica*. Coimbra Ed.

Postic, M. (2008). *A relação pedagógica* (C. M. Fonseca, Trad.). Padrões Culturais.

Postic, M. (2000). *La relación educativa: Factores institucionales, sociológicos y culturales* (2ª ed.). Narcea.

Kouzes, J. & Posner, B. (1997). *O desafio da Liderança* (7ª Edi.). Campus.

Rego, A. (1997). *Liderança nas organizações: Teoria e prática*. Universidade de Aveiro.

- Rego, A. (2000). *Os motivos de sucesso, afiliação e poder. Desenvolvimento e validação de um instrumento de medida. Análise Psicológica*, V. 18 nº 3 ISPA, pp. 335-344.
- Ribeiro Trigo, João e Costa, Jorge Adelino (2008). *Liderança nas organizações educativas: Uma direção por valores. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. 16(61), 561-591.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3995/399537955005>
- Robbins, Stephen P. (2005). *Comportamento organizacional* (11ª Ed.). Pearson Prentice Hall.
- Rodríguez, J. (2006). *La motivación, motor del apredizaje. Revista ciencias de la salud*. (Vol. 4, n.2).
- Roque R. A & Silva A. P. (2015). *A liderança dos professores para a equidade e a aprendizagem. Revista Lusófona de Educação*, 30, 73-97.
- Sadler, D.R. (1989). *Formative assessment and the design of instructional systems. instructional science*, 18, 119–144.
- Saint-Onge, M. (1999). *O ensino na escola: O que é? Como se faz?* Edições Loyola.
- Seeman, T. (2017). *Social & social conflict: Section one. Social support*.
- Sergiovanni, T. J. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Asa Editores.
- Siqueira, L., & Wechsler, S. (2006). *Motivação para a aprendizagem escolar. Possibilidade de medida. Avaliação Psicológica*. 5(1), 21-31.

- Siqueira, L., & Wechsler, S. (2009). *Motivação para a aprendizagem escolar e estilos criativos. Educação temática digital, 10*, 124-146.
- Smith, S. C., & Pieli, P. K. (2006). *School leadership: Handbook for excellence in student learning* (4a ed.). Thousand Oaks.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Pactor.
- Stake, R. (2005). *Investigación con studio de casos*. Morata.
- Stake, R. (2007). *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa: Gulbenkian.
- Tapia, A. (1997). *Motivar para el aprendizaje*. Teoria y estrategias. Edebé.
- Tapia, J. A. Fita, E. C. (2003). *Contexto, motivação e aprendizagem*. In: Tapia, J. A. motivação em sala de aula: O que é, como faz (5ª Ed.). Loyola
- Teixeira, S. (2005). *Gestão das organizações* (2ª. Ed.). McGraw – Hill.
- Trindade, R. (2009). *Escola, poder e saber: A relação pedagógica em debate*. Livpsic.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Fundação Manuel Leão.
- Verdasca, J. (2002). *Aspetos metodológicos e de enquadramento geral* (Capítulo IV). In Desempenho Escolar, Dinâmicas Evolutivas e Elementos Configuracionais Estruturantes. Universidade de Évora. (pp. 361-441).

- Verdasca, J.; Ramos, J.; Candeias. 82013). A. *Promoção de mudanças na aprendizagem: Comunidades Escolares de Aprendizagem Gulbenkian XXI*. Universidade de Évora.
- Verdasca, J. (2014). *Promovendo o sucesso escolar: Lições de práticas recentes*. In J. Machado & J. Alves (Org.). *Melhorar a Escola – Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (17-38). Universidade Católica Editora.
- Verdasca, J. (2019). *A formação contínua como recurso inovador na produção e disseminação de conhecimento*. *Cadernos de Organização e Administração Educacional*, nº 4.
- Verdasca, J. (2021). *A escola em tempos de pandemia: Narrativas de professores*. *Saber & educar 29 / 2021: escolas encerradas: que educação em tempos de covid-19*.
- Veríssimo, D. S., Andrade, A. S. (2001). *Estudo das representações sociais de professores de 1ª. a 4ª. série do ensino fundamental sobre a motivação dos alunos e o papel do erro na aprendizagem*. *Revista Ribeirão Preto* (Vol.11, nº21).
- Veríssimo. L (2013). *Motivar os Alunos, motivar os professores: faces de uma mesma moeda*. In J. Machado & J. Alves (Org.). *Melhorar a Escola – Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (73-88). Universidade Católica Editora.
- Vygotsky, L. S. (1993). *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes.
- Vigotskii, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. (2001). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (7ª Ed.). Ícone.

White e Lippitt (1939). *Liderança e gestão de equipas, documentação de apoio. Manual de liderança e gestão de equipas*. Universidade do Porto.

Yin, R. (2005). *Introducing the world of education. A case study reader*. Sage Publications.

York-Barr, J., & Duke, K. (2004). *What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship*. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.

APÊNDICES



Fátima Cortes

Bº. Nossa senhora da Graça, Lote 14

7470-013 Cano

fatimaccortes@gmail.com

Exmº. Sr. Diretor do Agrupamento
de Escolas de Sousel

**Assunto: Pedido de autorização para realização de estudo no âmbito de Tese de
Doutoramento**

Eu, Fátima Cortes, doutoranda em Ciências da Educação, venho por este meio solicitar a V. Ex.^a, autorização para a realização de um estudo nessa Escola, no âmbito da elaboração da Tese de Doutoramento.

A Tese de Doutoramento está a ser orientada pelo Prof. Doutor José Cortes Verdasca e Prof. Doutora Marília Evangelina Sota Favinha, Professores da Universidade de Évora e possui como temática a influência da liderança docente na motivação e aprendizagem discente.

Para o efeito, é nosso objetivo realizar uma entrevista a V. Ex.^a e aplicar um questionário sobre a temática acima indicada aos docentes e alunos. Mais informo, que, será solicitada à Direção Geral de Educação a autorização necessária para aplicação dos questionários em meio escolar.

Agradeço desde já a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,

A doutoranda

Fátima Cortes

Pedido de colaboração em investigação

Agrupamento de Escolas de Sousel <agrupamento.sousel@gmail.com>

11 de março de 2020 às 08:46

Para: Fatima Cortes <fatimaccortes@gmail.com>

Bom dia

É com satisfação que nos dispomos a colaborar consigo no projeto de investigação no âmbito do Doutoramento em Educação.

Estamos ao seu inteiro dispor.

Atentamente

O Diretor

José Galveias

[Citação ocultada]

--



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

[Agrupamento de Escolas de Sousel](#)

Escola Básica Padre Joaquim Maria Fernandes, Sousel

Cód. Agrupamento: 135331 Cód. DGEEC : 1215987 Cód.DGAE: 330553

Estrada da Circunvalação

7470-210 SOUSEL

Telf. 268 550 010 Fax. 268 551 146



RETORNO DE INFORMAÇÃO AOS RESPONDENTES MUNICÍPIOS



INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA
STATISTICS PORTUGAL

DEZEMBRO DE 2020

>> IDENTIFICAÇÃO DO MUNICÍPIO

Nome do Município: **SOUSEL**
NUTS III / NUTS II: **ALTO ALENTEJO / ALENTEJO**

Código Divisão Administrativa (Distrito/Município): **1215**

>> CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÓMICA DO MUNICÍPIO

TERRITÓRIO E POPULAÇÃO

Divisão territorial da região : NUTS III e Municípios

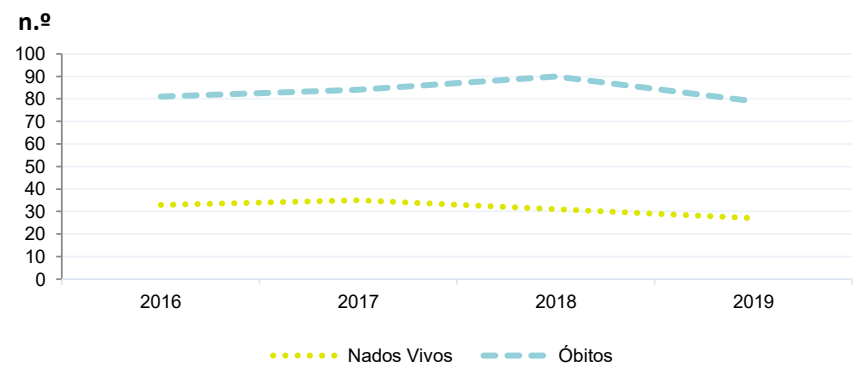


Dinâmica populacional, 2019

	Município	NUTS III	NUTS II	Portugal	Peso do Município NUTS III (%)
População residente (N.º)	4 412	104 538	704 558	10 295 909	4,2
Homens	2 094	49 532	337 966	4 859 977	4,2
Mulheres	2 318	55 006	366 592	5 435 932	4,2
Com menos de 15 anos	454	11 925	87 348	1 396 985	3,8
Com 65 ou mais anos	1 337	28 706	180 053	2 280 424	4,7
Densidade pop. (N.º/Km²)	15,8	17,2	22,3	111,6	-
Taxa de crescimento efetivo anual (%)	-1,0	-0,9	-0,1	0,2	-
Taxa de crescimento natural anual (%)	-1,2	-1,2	-0,7	-0,3	-
Índice de Invelhecimento	294,5	240,7	206,1	163,2	-
Índice de Potencialidade	60,8	72,4	70,5	71,0	-

Fonte: INE, Estimativas Anuais da População Residente e Indicadores Demográficos; Ministério do Ambiente - Direção Geral do Território, Carta Administrativa Oficial de Portugal.

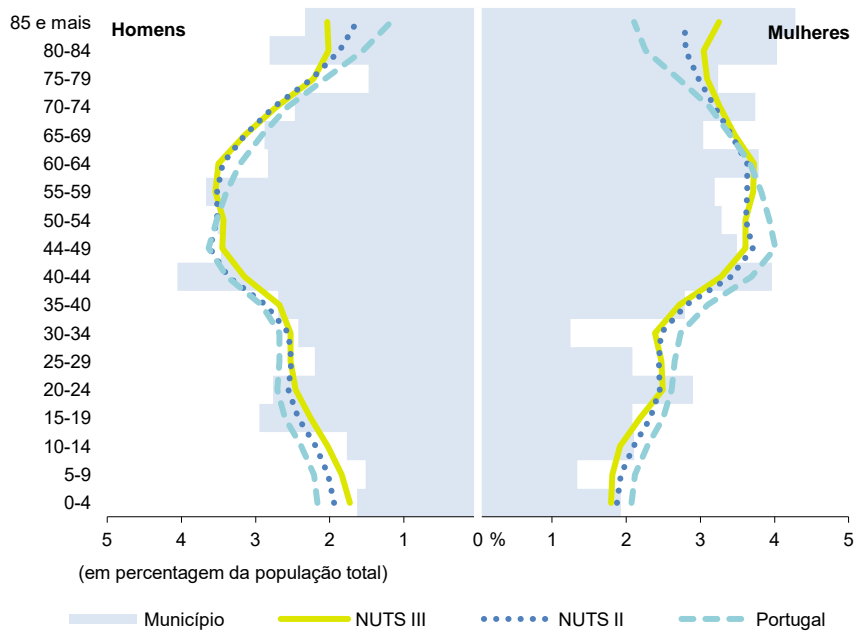
Nados-vivos e óbitos por Município, 2016-2019



	Ano	Município	NUTS III	NUTS II	Portugal
Nados Vivos	2019	27	709	5 350	86 579
	2018	31	782	5 383	87 020
	2017	35	736	5 225	86 154
	2016	33	731	5 466	87 126
Óbitos	2019	79	1 915	10 442	111 793
	2018	90	1 830	10 464	113 051
	2017	84	1 750	10 118	109 758
	2016	81	1 905	10 642	110 573

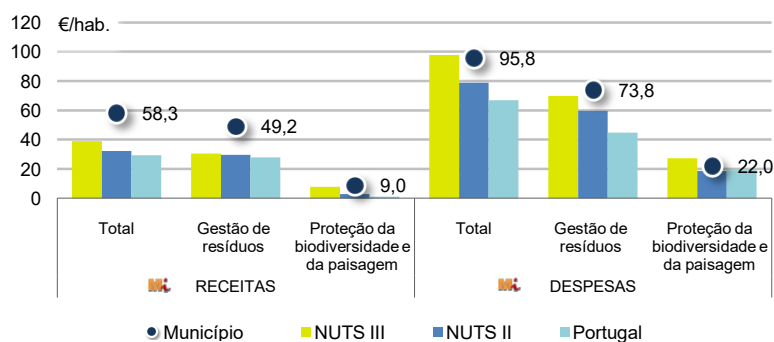
Fonte: INE, Nados-vivos e Óbitos

Estrutura etária da população, 2019



Fonte: INE, Estimativas Anuais da População Residente.

Receitas e despesas dos municípios em ambiente por habitante, 2019



Fonte: INE, Inquérito aos municípios - Proteção do ambiente

Indicadores de Educação, 2019

	Município	NUTS III	NUTS II	Portugal
Taxa bruta de pré-escolarização (%)	118,9	108,6	105,1	96,4
Taxa bruta de escolarização no ensino básico (%)	123,2	120,7	113,2	108,6
Taxa bruta de escolarização no ensino secundário (%)	78,2	130,4	120,0	124,0
Taxa de retenção e desistência no ensino básico regular (%)	4,7	4,9	5,0	3,8
Taxa de transição/ conclusão no ensino secundário regular (%)	85,6	87,5	86,9	86,9

Fonte: Ministério da Educação e Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.

Constituição de pessoas coletivas e entidades equiparadas, 2019/2020

Mês	Município	NUTSIII	NUTSII	Portugal	Peso do Município NUTS III (%)
out-20	1	20	189	3 483	5,0
set-20	1	36	270	3 537	2,8
ago-20	1	32	223	2 827	3,1
jul-20	2	24	171	3 075	8,3
jun-20	0	18	164	2 711	0,0
mai-20	1	22	116	2 004	4,5
abr-20	0	7	70	1 092	0,0
mar-20	1	16	128	2 565	6,3
fev-20	0	36	196	3 948	0,0
jan-20	2	37	272	5 411	5,4
dez-19	1	21	145	3 304	4,8
nov-19	2	14	159	3 442	14,3
12 Meses	12	283	2 103	37 399	4,2

Fonte: INE, Constituição e Dissolução de Pessoas Coletivas e Entidades equiparadas

Empresas e estabelecimentos, 2018

	Município	NUTS III	NUTS II	Portugal	Peso do Município NUTS III (%)
Empresas					
Pessoal ao serviço (Nº)	1 317	29 627	211 466	4 060 451	4,4
Volume de negócios (milhões €)	136	2 282	17 747	396 679	6,0
Indicador de concentração do volume de negócios das quatro maiores empresas (%)	57,0	23,3	9,1	4,9	-
Valor acrescentado bruto (milhões €)	18	516	4 210	98 652	3,5
Taxa de variação (2018/2017) (%)	4,3	9,0	0,5	6,4	-
Indicador de concentração do valor acrescentado bruto das quatro maiores empresas (%)	24,7	26,5	9,0	3,4	-
Sociedades					
Taxa de sobrevivência das sociedades nascidas 2 anos antes (%)	57,4	57,9	55,8	56,1	-
Estabelecimentos					
Pessoal ao serviço (Nº)	1 317	30 003	228 088	4 049 276	4,4
Volume de negócios (milhões €)	135	2 333	24 900	393 059	5,8

Fonte: INE, Sistema de Contas Integradas das Empresas

Valor mediano das vendas por m2 de alojamentos familiares (€), (2019-2020)

	Município	NUTSIII	NUTSII	Portugal
2.º Trim. 2020	369	427	714	1137
1.º Trim. 2020	329	427	699	1117
4.º Trim. 2019	286	433	680	1081
3.º Trim. 2019	287	439	665	1054
2.º Trim. 2019	269	469	663	1031
1.º Trim. 2019	323	463	653	1011

Fonte: INE, Estatísticas de preços da habitação ao nível local

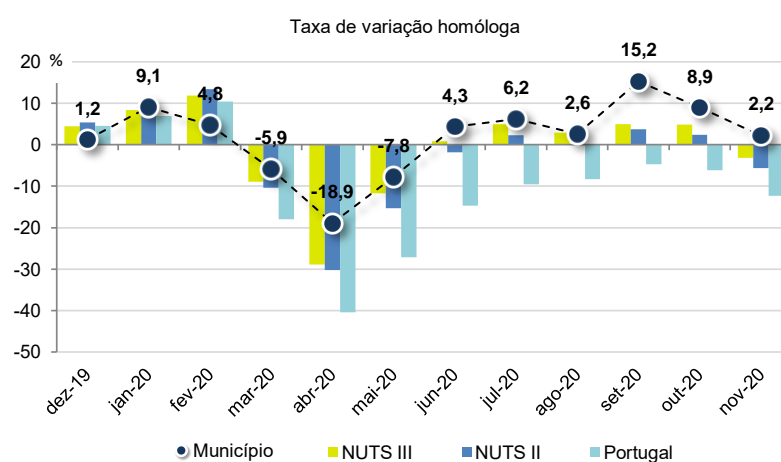
Comércio Internacional, 2019

	Município	NUTS III	NUTS II	Portugal	Peso do Município NUTS III (%)
Saldo da balança comercial	15 539	92 627	1 088 300	- 20 074 318	-
Exportações de bens	27 696	348 713	3 924 213	59 902 810	7,9
Taxa de variação (2019/2018) (%)	-38,1	-1,5	10,0	3,5	-
Importações de bens	12 157	256 086	2 835 913	79 977 128	4,7
Taxa de variação (2019/2018) (%)	-9,5	-10,4	3,1	6,0	-
Taxa de cobertura (%)	227,8	136,2	138,4	74,9	-

Fonte: INE, Estatísticas do Comércio Internacional de Bens.

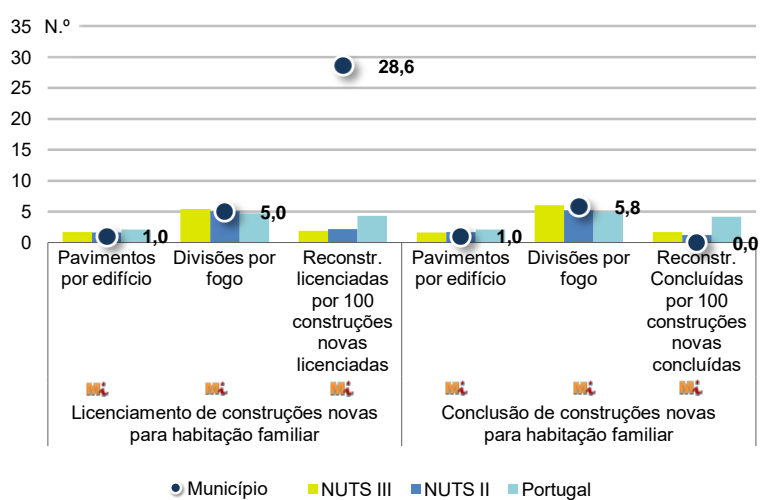
Nota: Dados definitivos de 2017 e 2018.

Levantamentos em caixas multibanco e compras em terminais de pagamento automáticos, 2019/2020



Fonte: Sociedade Interbancária de Serviços (SIBS).

Licenciamento e conclusão de obras, 2019

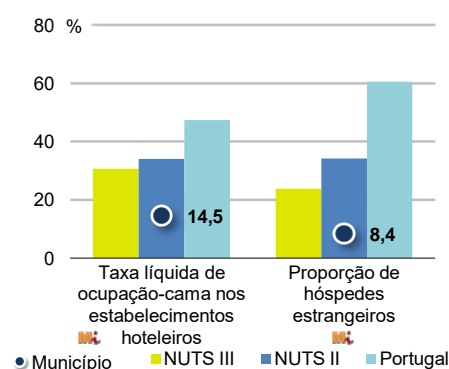


	Município	NUTS III	NUTS II	Portugal	Peso do Município NUTS III (%)
Obras Licenciadas					
Nº de Edifícios	15	276	1 746	21 915	5,4
Taxa de variação (2019/2018) (%)	66,7	29,6	13,5	4,8	-
Reabilitação	8	115	432	5 345	7,0
Construções novas para habitação familiar	7	161	1 314	16 570	4,3
Fogos	2	88	810	12 630	2,3
Fogos	2	112	987	24 148	1,8
Obras Concluídas					
Nº de Edifícios	13	180	1 209	14 184	7,2
Taxa de variação (2019/2018) (%)	116,7	-4,3	7,2	11,6	-
Reabilitação	4	62	284	3 462	6,5
Construções novas para habitação familiar	9	118	925	10 722	7,6
Fogos	4	69	618	8 382	5,8
Fogos	4	69	721	14 190	5,8

Fonte: INE, Inquérito aos Projetos de Obras de Edificação e de Demolição de Edifícios e Estatísticas das Obras Concluídas.

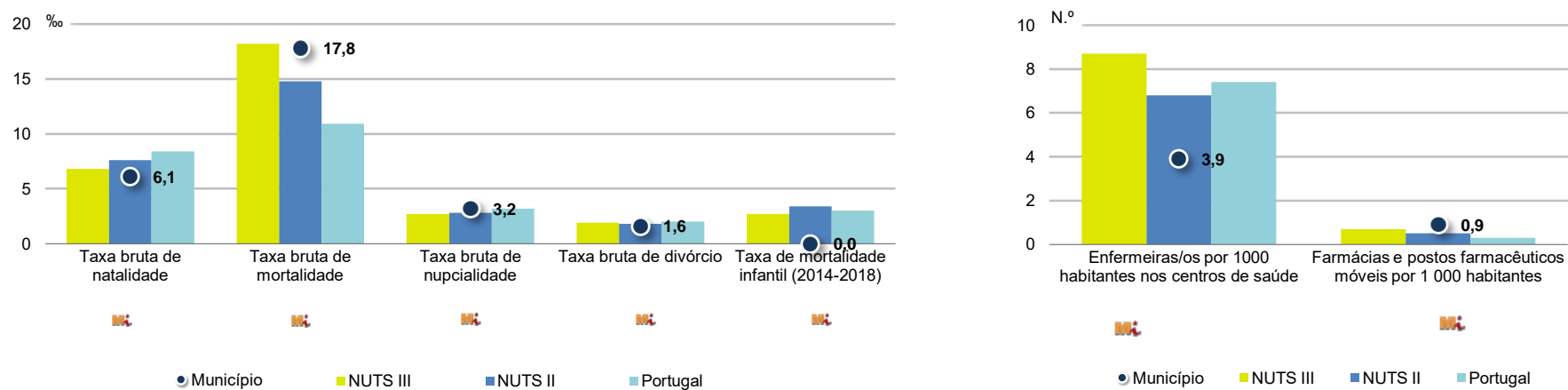
Turismo, 2019

	Município	NUTS III	NUTS II	Portugal	Peso do Município NUTS III (%)
Estabelecimentos hoteleiros (Nº)	5	132	753	6 833	3,8
Hotéis (Nº)	-	28	132	1 923	-
Capacidade de alojamento (Nº)	78	4 127	25 941	443 157	1,9
Hóspedes (Nº)	1 316	246 214	1 616 058	27 142 416	0,5
Dormidas (Nº)	3 068	430 424	2 938 830	70 158 964	0,7
Estada média	2,3	1,7	1,8	2,6	-
Proveitos(milhares €)	92	22 292	174 956	4 295 814	0,4



Fonte: INE, Inquérito à Permanência de Hóspedes e Outros Dados na Hotelaria

Demografia e Saúde, 2019



Fonte: INE, Indicadores Demográficos, Óbitos por Causas de Morte, Estatísticas do Pessoal de Saúde, Estatísticas das Farmácias

Despesa das Câmaras Municipais em atividades culturais e de desporto, 2019

	Município	NUTS III	NUTS II	Portugal	Peso do Município NUTS III (%)
Em atividades culturais e criativas (milhares €)	233	12 450	65 009	518 960	1,9
Património	55	4 638	14 221	111 753	1,2
Bibliotecas e arquivos	53	1 231	10 243	74 442	4,3
Artes do espetáculo	54	3 566	18 255	133 870	1,5
Atividades interdisciplinares	70	1 895	15 125	148 176	3,7
Em atividades culturais e criativas por habitante (€/hab.)	52,9	119,1	92,3	50,4	-
Em atividades e equipamentos desportivos por habitante (€/hab.)	127,7	52,9	47,3	31,1	-

Fonte: INE, Inquérito ao financiamento de atividades culturais, criativas e desportivas pelas Câmaras Municipais

>> NOTA TÉCNICA

Toda a informação aqui divulgada está disponível na base de dados do Portal do INE (www.ine.pt), ou nas publicações Anuários Regionais, ambas organizadas, por tema.

Associado a cada indicador está o símbolo **Mi**, que corresponde à respetiva Metainformação. Para informação complementar, sugere-se a consulta do Sistema de Metainformação que integra e disponibiliza conceitos, classificações, variáveis, suportes de recolha de informação e documentação metodológica com aplicação no âmbito do Sistema Estatístico Nacional.

Nos casos em que a informação é confidencial, esta não é apresentada nos gráficos, e nos quadros surge identificada com o respetivo sinal convencional.

Se esta informação, não corresponder totalmente às suas expectativas, por favor contacte-nos. O seu contato permitirá ao INE analisar o conteúdo da informação e contribuirá para o acréscimo da qualidade dos dados estatísticos.

Última atualização destes dados: 14 de dezembro de 2020

Sinais convencionais por ausência de valor

...	Dado confidencial	o	Dado inferior a metade do módulo da unidade utilizada
-	Dado não aplicável	oo	Infinito
x	Dado não disponível		

Guião de Entrevista ao Diretor do Agrupamento

Adaptado de Day, Sammons, Leithwood, Hopkins, et al. (2011)

The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes, p. 11-12

Objetivo:

Identificação da perceção do diretor sobre a relação entre a liderança do professor em contexto sala de aula e os resultados escolares dos alunos; identificação das competências de liderança valorizadas no contexto em estudo, bem como das estratégias e práticas de motivação desenvolvidas e implementadas pelo diretor no agrupamento alvo do estudo.

Dimensões	Subdimensões	Guião
<p>Caraterização do diretor da escola/agrupamento</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Idade ▪ Habilitações académicas ▪ Tempo de serviço docente ▪ Tempo de serviço na escola/agrupamento ▪ Tempo de serviço como diretor na escola/agrupamento ▪ Habilitações para o desempenho da função de diretor 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Qual a sua idade? ✓ Quais as suas habilitações académicas? ✓ Qual o seu tempo de serviço docente? ✓ Há quanto tempo trabalha nesta escola/agrupamento? ✓ Quantos anos de serviço tem como diretor? ✓ Tem alguma especialização na área da administração e gestão escolar?
<p>Construir / Definir Objetivos para o agrupamento</p> <p>Building vision and Setting directions</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construir uma visão comum ▪ Promover a aceitação dos objetivos do grupo ▪ Expetativas de alto desempenho 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ No seu agrupamento existem objetivos e das metas definidas? Quem o(a)s define? ✓ De que forma é que são divulgadas as metas e / ou os objetivos do agrupamento e se é eficaz essa divulgação. ✓ Acha que todos os professores concebem as suas ações pedagógicas direcionadas com o resultado escolar dos seus alunos?

<p style="text-align: center;">Compreendendo e Desenvolvendo pessoas</p> <p style="text-align: center;">Understanding and Developing people</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fornecer apoio individual / consideração ▪ Estimulação intelectual ▪ Fornecer um modelo apropriado 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Qual a sua opinião sobre a capacidade e a autonomia dos professores para desenvolverem processos de melhoria na sala de aula? Sente que acompanha e encoraja esses processos? ✓ Como perceciona as lideranças docentes que identifica no agrupamento? Como se verifica, na prática, o estímulo a essas lideranças? ✓ Acha que ao longo dos últimos anos tem criado/desenvolvido uma atmosfera de apoio ao desenvolvimento da liderança dos professores nas suas aulas?
<p style="text-align: center;">Redesenhando (definir e orientar) a organização</p> <p style="text-align: center;">Redesigning the organization</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construir cultura colaborativa ▪ Reestruturar e redefinir papéis e responsabilidades ▪ Construir relações produtivas com as famílias, pais e/ou encarregados de educação 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ É habitual trabalhar em colaboração com outros agrupamentos em determinadas áreas? A que níveis? - A afetação de recursos (humanos, materiais) a determinadas estratégias de ensino aprendizagem dependem de um planeamento cuidado... ✓ O/A(s) docentes do agrupamento têm conhecimentos, capacidade e recursos para introduzir novos métodos e práticas de ensino, designadamente nesta fase pandémica, visando a contínua motivação os alunos? - Admite que os pais/encarregados de educação, por norma, atualmente estão mais informados e participativos na vida escolar das crianças... ✓ De que forma tem assegurado a participação dos pais e/ou encarregados de educação, nos esforços de melhoria da escola?

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ligar a escola com o ambiente envolvente e a comunidade escolar 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sob a sua direção como tem assegurado a participação, dos diversos intervenientes da comunidade escolar, para a promoção de um melhor ambiente escolar?
<p style="text-align: center;">Administrar/dirigir o programa de ensino e aprendizagem</p> <p style="text-align: center;">Managing the teaching and learning programme</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apoiar o ensino ▪ Monitorizar a atividade escolar ▪ Resultados Escolares 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ao nível da sala de aula, que variáveis é que na sua opinião, afetam o processo de ensino e aprendizagem? ✓ Qual a importância que atribui à liderança docente em contexto sala de aula? ✓ Como caracteriza o clima de escola? ✓ São levadas a cabo ações que visem a criação de um clima escolar promotor das aprendizagens? Quais? ✓ Como têm evoluído os resultados escolares nestes últimos 3-4 anos? ✓ De que forma é que os resultados escolares dos alunos, internos (nota de frequência, taxas de transição) e externos (exames) influenciam as suas ações enquanto diretor? ✓ Encoraja os professores a usarem os resultados dos alunos para tomar grande parte das decisões sobre melhoria da escola?

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA EFECTUADA AO DIRETOR DO AGRUPAMENTO

Data: 3 de maio de 2021

Hora: 15h30

Duração: 1:12:03

Local: Sede Agrupamento de Escolas de Sousel

Entrevistador(a): Fátima Cortes - Doutoranda da Universidade de Évora

Entrevistado(a): DIRETOR DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SOUSEL

– PROF. JOSÉ MARIANO LOPES COPETO GALVEIAS

Boa tarde!

Esta entrevista insere-se no âmbito de uma investigação do Doutoramento em Ciências da Educação, que tem como tema o estudo da liderança docente exercida no contexto sala de aula e respetivo impacto na motivação dos alunos, à qual colocámos como título: A influência da liderança docente na motivação para aprendizagem do aluno em sala de aula. O caso de uma escola do Alentejo.

Irei colocar-lhe várias questões relacionadas com o agrupamento, docentes e alunos bem como sobre a sua visão estratégica enquanto diretor do agrupamento.

✓ **Qual a sua idade?**

59 anos

✓ **Quais as suas habilitações académicas?**

Licenciatura em Educação Física

✓ **Qual o seu tempo de serviço docente?**

Como docente são muitos, 35 – 36 anos

✓ **Há quanto tempo trabalha nesta escola/agrupamento?**

✓ **Quantos anos de serviço tem como diretor?**

Como diretor 4 anos e como subdiretor 8

✓ **Tem alguma especialização na área da administração e gestão escolar?**

Tenho uma Pós-Graduação em Administração Escolar

✓ **No seu agrupamento existem objetivos e das metas definidas? Quem o(a)s define?**

Nós temos um plano estratégico construído; onde existem vários objetivos que definimos para atingir, principalmente naquilo que diz respeito ao sucesso dos nossos alunos desde o pré-escolar até ao 12º. Ano. Fazer também um reparo naquilo que diz respeito à visão do agrupamento, que já ocorre desde que era subdiretor e que tem a ver com a questão humanista e com o trabalho colaborativo, é aquela que porventura nos tempos que vivemos hoje é a mais difícil delas todas, e assim sendo esses foram sempre os principais objetivos que nós colocámos. Neste momento estamos a pensar já noutra fase que tem a ver já com o digital, estamos neste momento a elaborar um plano de ação, exequível já para os próximos anos mas sempre com esses intuitos, ou seja a parte colaborativa e a parte humana no apoio aos alunos com maiores dificuldades a nível familiar e a nível escolar também. Por outro lado temos uma sessão, com várias modalidades de ajuda – assistentes sociais, psicólogo, professores com tutorias, coadjuvações etc. – que faz parte de um projeto que existe na escola; e no fundo é este trabalho de ajuda, comum a muitos

professores – ressaltando sempre que não é fácil, não é nada fácil, nós vivemos num sistema em que as pessoas olham muito para elas e para as turmas que têm na frente e esquecem-se de toda a envolvente, que é justamente o trabalho em equipa – mas nós temos este projeto de trabalho colaborativo para auxílio ao desenvolvimento dos nossos alunos.

Posso depreender, então pela sua resposta, e como fala de trabalho colaborativo, que as metas são definidas em equipa, nessa sessão multidisciplinar?

Sim, e tentamos sempre envolver as estruturas intermédias, ou seja, os coordenadores de departamento sobre o trabalho a efetuar em cada um dos departamentos, depois temos também a envolvência a nível da coordenação dos diretores de turma e a nível das direções de turma para esse trabalho em equipa, e por fim temos ainda o SPO (Serviço de Psicologia e Orientação), a equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva e o gabinete de apoio ao aluno.

Referir ainda que o SPO, também faz atendimentos voluntários e não só aqueles que são da sua competência, portanto os miúdos que eventualmente possam ter constrangimentos e necessidades no apoio psicológico – às vezes não é muito bem visto pelas famílias – deixamos mesmo esse atendimento voluntário ao critério dos alunos, e o que é certo é que, eles vão voluntariamente quando precisam. Por vezes, situações que nos passam ao lado são conhecidas através desses atendimentos voluntários, onde identificamos situações por vezes complicadíssimas a nível familiar desses alunos e conseguimos ajudá-los a eles, muitas vezes com relutância das famílias, mas conseguimos lá chegar,

✓ **De que forma é que são divulgadas as metas e / ou os objetivos do agrupamento e se é eficaz essa divulgação.**

Sim é eficaz, são divulgados através de gabinetes que criamos. Neste momento nós temos estes gabinetes que falei e eles funcionam em sintonia uns com os outros, para auxiliar os alunos com mais dificuldades de aprendizagem, com o apoio também dos professores do grupo 910 - que são os da educação especial – e com tudo isto divulgamos os serviços e pretendemos alcançar os objetivos de apoio e de entreaajuda.

Considera que a pandemia que estamos a viver e as situações extremas que atravessamos em vários sentidos, designadamente ao nível do confinamento obrigatório leva os alunos no seu regresso às aulas presenciais a recorrer mais a estes gabinetes para desabafar e receberem auxílio nas várias dimensões?

Não há dúvida nenhuma que a questão da pandemia veio acrescer os problemas, esses problemas têm a ver com as desigualdades, os miúdos que antes já tinham problemas de aprendizagem e familiares, neste momento têm muito mais...

E esses alunos solicitam a ajuda da escola?

Eles solicitam a ajuda da escola, nós identificamos e ajudamos...aqueles alunos que antes já manifestavam dificuldades têm neste momento um problema acrescido, pois as dificuldades aumentaram e as desigualdades acentuaram-se ao longo deste período. No sentido de as diminuir, a escola fez um reforço dos professores, principalmente nas áreas nucleares – Português, Matemática e Inglês. No 1º. Ciclo pretende-se efetuar algo que já estava no plano estratégico, que se prende com a ajuda de professores de outros níveis de ensino apostando mais nas atividades lúdicas a nível experimental, como sejam experiências de ciências, de física e química, etc, com a ajuda dos professores de ciências, matemática e de físico-química no sentido de despertar o gosto por estas áreas para que deixem de ser um “bicho de sete cabeças”, pretende-se que os alunos aprendam na brincadeira.

Estão a implementar uma “nova” forma de motivação aqui na escola!?

Exatamente. É isso que estamos a fazer ao levarmos os professores de 2º. Ciclo a dar apoio aos mais pequenos, quer nas áreas que já mencionei mas também nas áreas das expressões, de educação física, música. Esse apoio pode ser direto com os alunos ou através do trabalho colaborativo entre professores – vamos imaginar que é feita uma experiência ao nível do estudo do meio no nosso laboratório, que no fundo corresponde à área das ciências experimentais – os alunos mais pequenos têm a ajuda do professor do 2º. ciclo que trabalha em colaboração com o professor titular da turma.

Assim trabalhamos em dois campos, fornecemos elementos ao professor do 1º. Ciclo para continuar o seu trabalho e por outro lado tentamos fazer as crianças perceber que as áreas menos escolhidas, por assim dizer, também podem ser divertidas pois também existe trabalho experimental a fazer.

Consideramos que este é um papel muito importante, porque as crianças no ano em que têm que fazer a escolha para a sequência dos estudos as áreas experimentais ainda estão num campo de difícil opção, precisamente por as tornarem por vezes apenas teóricas ou tão teóricas que não captam o interesse da criança.

Continuam ao longo dos anos a possuir o estigma das áreas que os alunos menos se sentem motivados a seguir....!?

Exatamente, Tem que ser feito, mais uma vez um trabalho de colaborativo entre professores/professores e professores/alunos para captar o interesse, pois são áreas essenciais.

Fizemos há pouco tempo um atividade, desenvolvida pelo Prof, Carlos, que pelo fato de estar mais virada para a forma digital, os alunos não queriam sair da aula.

Considera então que os alunos que ao viverem e experienciarem a situação se motivam de outra forma e eventualmente criam mais apetência em determinadas áreas, designadamente ao nível das ciências experimentais, eventualmente optando por outras vias que não somente a das humanidades!? É este o objetivo do agrupamento?

É isso mesmo, esse é o cerne da questão, é esse mesmo o objetivo que pretendemos atingir nos próximo quatro anos. Este trabalho colaborativo, apesar de não estar a 100% porque é um trabalho difícil, mas se conseguirmos realizá-lo a 60% e captar o interesse dos alunos para este efeito é belíssimo.

Iremos ainda partir para a aposta no campo digital, aproveitando a distribuição de computadores e incluir este trabalho no plano de ação que estamos a desenvolver.

✓ **Acha que todos os professores concebem as suas ações pedagógicas direcionadas com o resultado escolar dos seus alunos?**

Não dessa forma. Qualquer atividades que os professores façam, o objetivo deles é sempre que as aprendizagens aconteçam, como é evidente. No entanto existem estratégias diferentes de professor para professor e ainda há a questão das apetências, ou seja, há professores que dominam melhor as áreas tecnológicas do que outros e isto é uma questão pessoal e difícil de explicar; há pessoas que têm mais apetência para estas novas tecnologias, procurando desenvolvê-las e aplica-

las, há outros que porventura têm mais renitência na sua utilização, há ainda uma pequena franja que não pretende aplica-las nas aulas. Mas no fundo o objetivo é sempre o mesmo, o de transmitir a aprendizagem, a forma de lá chegar é que é diferente, mas o tempo e a evolução das novas tecnologias vai fazer “crescer” as pessoas e como as novas tecnologias têm avançado tão rapidamente, por vezes é difícil acompanhar a evolução.

✓ **Qual a sua opinião sobre a capacidade e a autonomia dos professores para desenvolverem processos de melhoria na sala de aula? Sente que acompanha e encoraja esses processos?**

Os professores são autónomos embora com ritmos diferentes. Sim, nós a nível da direção temos tantas coisas, mas tantas coisas projetadas e por vezes temos dificuldades em pô-las em prática, mas vamos pouco a pouco com muita calma, mas com passos firmes fazendo com que as coisas aconteçam. Se as pessoas andassem ao nosso ritmo tinha receio que falhassem, então as coisas têm que ser feitas com muita cautela para que as pessoas nos acompanhem naquilo que são as nossas ideias... mas é o que é.

✓ **Como percebe as lideranças docentes que identifica no agrupamento? Como se verifica, na prática, o estímulo a essas lideranças?**

Nós temos aqui um grupo de professores do quadro do agrupamento que ajudam, e aqui as lideranças que acontecem não são tão radicais como provavelmente noutros agrupamentos. Este grupo é o grupo forte do agrupamento e é ele que vai captar as entradas que acontecem todos os anos, depois toda esta dinâmica entra naquilo que são as estruturas intermédias e estas são muito importantes, porque são elas que definem e agregam ideias do como agir nos vários departamentos. E esta estrutura é aberta, felizmente, é aberta ao diálogo e é aberta a novas ideias; ideias essas que por vezes até são demais para o tempo que existe, também porque eu tenho o feitio de provocá-las e às vezes tenho que pensar bem para não as provocar demais. É interessante que é esta dinâmica que se cria, entre as ideias os estímulos das pessoas e este grupo – que é muito homogéneo e forte – que por vezes dá a sensação de que estamos numa realidade diferente. As pessoas que vêm de fora e que são inseridas neste tipo de projeto, por vezes mencionam que a realidade é diferente de todos os sítios por onde já passaram. Julgo que a principal diferença

entre este agrupamento e outros ao redor é surgirem ideias e existir motivação para as colocar e prática com a ajuda do grupo forte para as levar adiante. Relativamente ao ritmo, por vezes não é bem aquele que gostaríamos, porque queríamos mais rápido, mas o que lhe digo sempre é que vale mais caminharmos mais devagar, mas com as nossas ideias bem planeadas e delineadas, para quando as colocarmos em prática elas possuam a maior firmeza possível, para que não tenhamos que dar passos atrás.

O grupo de que falei – desde que eu aqui estou – vai sendo cada vez maior... e isso a mim dá-me também outra segurança, esta engrenagem que aqui está foi difícil conseguir, no início houve muita relutância porque iria dar muito trabalho a criação de gabinetes a inserção do ensino profissional, etc... mas o certo é que hoje todos fazem sem sequer questionarem o trabalho que dá... e isto é muito importante.

✓ **Acha que ao longo dos últimos anos tem criado/desenvolvido uma atmosfera de apoio ao desenvolvimento da liderança dos professores nas suas aulas?**

Os professores dentro da sala de aula são autónomos, podendo optar pelos métodos e forma de ensino e de liderança que acharem mais ajustada e utilizarem os meios que acharem necessários. Temos uma mais-valia, porque temos quadros interativos em todas as salas, temos computadores e a maioria dos professores hoje em dia utilizam esses meios para as aulas.

✓ **É habitual trabalhar em colaboração com outros agrupamentos em determinadas áreas? A que níveis?**

Sim, nós não podemos parar no tempo, temos que avançar e este avançar levou-nos a trabalhar com outros agrupamentos e até a encontrar outro tipo de parceiros. Instituí-mos os cursos profissionais e isso levou-nos a outro patamar. Temos parceiros fortes, a autarquia que é o principal parceiro, sem eles nós não conseguiríamos sair do “normal” que é comum a todas as escolas. Temos por exemplo a Jerónimo Martins, grupos a nível do turismo, a nível da indústria alimentar; relativamente ao curso de desporto é que tem sido um pouco mais difícil devido à envolvimento com associações e com outra parceria que pretendíamos fazer – que devido à pandemia não conseguimos – que era com a Escola Superior de Educação de Rio Maior, mas vamos no bom caminho.

- **A afetação de recursos (humanos, materiais) a determinadas estratégias de ensino aprendizagem dependem de um planeamento cuidado...**

✓ **O/A(s) docentes do agrupamento têm conhecimentos, capacidade e recursos para introduzir novos métodos e práticas de ensino, designadamente nesta fase pandémica, visando a contínua motivação os alunos?**

O plano digital – que está a ser construído agora, com a colaboração de todos os professores – visa essencialmente fazer uma recolha de opinião para perceber o que é que se considera que o agrupamento necessita fazer e o que se pretende no futuro obter do digital. Não temos dúvidas que o digital é o futuro, e é por aí que tem que ser a nossa aposta, além de que os miúdos têm desde pequenos, uma facilidade enorme – mais que muitos professores – em trabalhar com o digital que é espantosa. Podemos ter o ensino na forma presencial, mas temos que incluir o digital, certamente é este o rumo do futuro. Na semana passada já tínhamos entregado cerca de 200 computadores, começámos pelos alunos do escalão A, ainda temos muitos para entregar mas vamos a um bom ritmo; estamos nesta fase essencialmente preocupados em perceber como os alunos os vão utilizar, ou seja, o plano digital abarca também formação aos professores para que eles percebam a melhor forma de passar aprendizagens por esta via.

- **Admite que os pais/encarregados de educação, por norma, atualmente estão mais informados e participativos na vida escolar das crianças...**

✓ **De que forma tem assegurado a participação dos pais e/ou encarregados de educação, nos esforços de melhoria da escola?**

Esse é um problema, ao nível da participação... porque há sempre pais interessados e há sempre pais que participam e pais que estão disponíveis para...mas infelizmente ainda não são a maioria; é a minoria.

Também compreendo que nós aqui no Concelho de Sousel, estamos com uma percentagem altíssima daquilo que são as famílias com necessidades; nós temos aqui cerca de 45% de alunos com escalão A ou B... 45%, é muito! Há aqui um problema! Mas esses pais poderiam também eventualmente participar, mas depois põem-se questões de transporte, de falta de meios para chegarem á escola... então como é que funciona?! É através do telefone, ou seja, os diretores de turma fazem muito, mas mesmo muito aquilo que é o contacto pelo telefone. Qualquer situação, seja boa ou má é reportada através de contacto telefónico, pois mesmo até essas

famílias com dificuldades têm telefone a maioria delas, esses contactos pretendem dar a conhecer aos pais como estão a decorrer as tutorias, as mentorias, explicar o que é preciso... Depois entra a assistente social também em campo, ainda não no terreno, mas também por contacto telefónico...ou seja os contactos são preferencialmente assim. Quando nós - agora não porque temos esta questão da pandemia – mas mesmo quando cá chamávamos os pais, houve 2 situações que foram criadas de propósito para isso aqui no agrupamento de Sousel... que agora pararam com esta questão da pandemia. A primeira atividade foi pensada para trazer os pais à escola! Como? Fazendo um evento aqui, e depois fazer com que a escola fosse o meio para os pais participarem no sistema; e estas atividades foram: as sopas da solidariedade e o mercado da primavera, nas quais tivemos uma adesão enorme da parte dos pais e nas várias turmas, colaborando, participando e mostrando interesse.

Agora não há dúvida nenhuma que quando se chamam (os pais) para a escola, para resolver uma situação, por exemplo, de envolvimento a outros níveis, é difícil, é muito difícil!! Porque há várias condicionantes, eu compreendo, existem constrangimentos a nível de transporte e de horários, porque a maioria trabalha. Por outro lado, também tentamos interagir com os pais/encarregados de educação através do SPO (serviço de psicologia e orientação) que todos os anos executa uma ação que lhes é direcionada, com o intuito de os auxiliar na resolução de problemas que nós já identificámos e que pretendemos ajudar a solucionar.

- ✓ **Sob a sua direção como tem assegurado a participação, dos diversos intervenientes da comunidade escolar, para a promoção de um melhor ambiente escolar?**

Tentamos incluir todos os intervenientes da comunidade escolar na nossa escola, ouvir os seus receios, objetivos e tentamos corresponder dentro das nossas possibilidades.

- ✓ **Ao nível da sala de aula, que variáveis é que na sua opinião, afetam o processo de ensino e aprendizagem?**

Cada pessoa é uma pessoa e independentemente de haver uns (alunos) com mais dificuldades outros com menos dificuldades, a pessoa tem que ser encarada uma a uma. A grande dificuldade existente é o professor saber identificar que cada aluno

necessita de sua coisa e nem todos precisam da mesma em simultâneo, esse é o grande problema neste processo.

✓ **Qual a importância que atribui à liderança docente em contexto sala de aula?**

A grande questão penso que não passa apenas pela liderança, passa por conseguir fazer um trabalho diferenciado com os alunos; está muito instituído trabalhar para a “bitola”. Um miúdo que tem dificuldades, começou o ano fraco com 2 e ao fim de dois meses ainda não chegou ao 3, mas já está no 2.2, tem que ser valorizado! E isto não acontece porque o sistema está padronizado e tem que deixar de estar; felizmente nós aqui já temos muitos professores que fazem este tipo de trabalho diferenciado e as coadjuvações também vieram ajudar.

O plano de trabalho docente para o aluno A, tem que ser diferente do plano do aluno B, etc e os professores têm que saber identificar esses alunos. Um miúdo que progride tem que ser valorizado, esteja no patamar negativo ou positivo, e tem de lhe ser demonstrado pelos docentes a valorização desse esforço.

Deve existir uma postura diferenciada, o professor quando fala á turma deve estar consciente de que está a falar para a “média”, no entanto se tem a noção que alguns alunos estão abaixo dessa média, está certamente a falar para o “boneco”.

Nesse caso, deverá o docente arranjar uma estratégia para “chegar” a esses alunos e não permitir que se desmotivem?

Ora aí está! Essa é a questão basilar, fazer coisas diferentes para pessoas que são diferentes; este é um trabalho muito importante e difícil.

✓ **Como caracteriza o clima de escola?**

A nível do espaço escolar, o que posso dizer é que nós às vezes não nos apercebemos de tudo o que se passa, porque estamos cá. São as pessoas que vêm de fora, que fazem comparações entre as outras escolas e a nossa que nos dão feedback; e é esse feedback que nos encoraja quando nos dizem que o clima aqui é diferente, que as pessoas trabalham de forma diferente, o sistema é diferente, os miúdos sabem de ondem vêm e para onde devem ir.

Vou dar-lhe a minha opinião – que pode ser duvidosa – mas eu acho que esta escola quer a nível do trabalho desenvolvido quer a nível do envolvimento das pessoas tem um clima que posso considerar saudável e que nos dá alento.

✓ **São levadas a cabo ações que visem a criação de um clima escolar promotor das aprendizagens? Quais?**

Nesta escola não existem grandes problemas com os alunos, quando surge algo é pontual e que rapidamente se soluciona com um telefonema, portanto temos um clima saudável e calmo, o que por si só possibilita a aprendizagem escolar.

✓ **Como têm evoluído os resultados escolares nestes últimos 3-4 anos?**

Nós temos tido aqui situações difíceis de controlar que têm a ver com o meio em que estamos inseridos, temos envidado esforços e alocado todos os recursos – quer a nível de créditos horários quer de outros – para as solucionar.

Nesta fase o nosso foco é o 1º. Ciclo – está provado que o 1º. Ciclo é essencial para os outros todos – nos outros ciclos andamos a remendar e aqui temos de atuar e é isso que estamos a fazer neste momento. Estes não serão resultados que consigamos ver a curto prazo, mas conseguimos ir tirando ilações e sabemos que é o percurso a fazer e a aposta certa, mas só teremos o reflexo daqui a algum tempo. Os resultados escolares não são comprometedores para o agrupamento, nunca foram; estamos na média, embora haja anos em que os 9º. Anos têm melhores resultados do que outros. Existe uma envolvente que temos muita dificuldade em controlar, depende muito do público e de coisas do exterior, tais como falta de assiduidade, abandono, graves problemas de desinteresse pela escola que começam nos pais dos alunos e que depois se transmitem a estes, comportamentos, etc. Por isso, há anos em que baixa um pouco, depois sobe e andamos aqui neste vaivém, embora no geral as médias do agrupamento sejam razoáveis, não temos uma situação de excelência mas estamos na média.

✓ **De que forma é que os resultados escolares dos alunos, internos (nota de frequência, taxas de transição) e externos (exames) influenciam as suas ações enquanto diretor?**

Nós temos tido uma diferença entre aquilo que é a avaliação interna e a avaliação externa a nível de percentagens e ainda não conseguimos aproxima-la, ou seja, temos miúdos que têm uma decalagem entre as notas internas e as notas de exames, não conseguimos combater-la, apesar de já termos no terreno medidas que vão melhorar o desempenho desses alunos nos resultados, por exemplo salas de

estudo para os 9º. Anos e para os alunos do secundário que fazem exames de acesso ao ensino superior. As medidas já estão no terreno mas não deram ainda o resultado esperado, a aposta conforme já referi está no 1º. Ciclo porque é aí se tem que adquirir as bases, se assim não for já não se consegue recuperar. Ainda assim tentamos com as salas de estudo – onde alocamos desde o início do ano professores de matemática e português apenas para esse efeito – colmatar o problema, mas surgem outras questões que se prendem com o transporte dos alunos para as freguesias, já que essas salas de estudo funcionam á tarde...

✓ **Encoraja os professores a usarem os resultados dos alunos para tomar grande parte das decisões sobre melhoria da escola?**

Não. Temos em consideração, mas não utilizamos os resultados; esse é um trabalho que tem que ser feito a nível interno, é um indicador e não passa disso. Esta questão dos rankings de escolas é bom para nós termos indicadores, mas por outro lado pode ser redutor, porque existem muitos fatores socioeconómicos que contribuem para que a escola se posicione em determinado patamar.

Agradeço a sua disponibilidade para esta entrevista e o facto de ter colaborado na recolha da informação, que é muito importante a investigação que estamos a efetuar.



INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES LIDERANÇA E MOTIVAÇÃO DO ALUNO

Solicita-se a sua colaboração no preenchimento deste questionário que se enquadra num projeto de investigação a apresentar à Universidade de Évora para a obtenção do grau de doutor em Ciências da Educação. A tese de doutoramento está a ser orientada pelo Prof. Doutor José Cortes Verdasca, e pela Prof^a. Doutora Marília Evangelina Sota Favinha, Professores da Universidade de Évora. A finalidade desta investigação é recolher as opiniões dos docentes face ao impacto da liderança na motivação do aluno. O presente questionário não pretende avaliar a escola nem os docentes, tendo como finalidade apenas a recolha de opinião; comprometemo-nos, por razões de ética e deontologia profissionais, a fazer uso dos dados recolhidos somente para fins da presente investigação educacional, não os divulgando para quaisquer outros fins. O questionário é anónimo e confidencial, pelo que lhe solicitamos a máxima sinceridade nas respostas. Agradecemos, desde já, a sua preciosa colaboração.

Fátima Cortes

Dados Biográficos e situação Profissional:

Assinale com uma X (cruz) a resposta que for adequada ao seu caso (ou complete-a, se for caso disso), em relação às seguintes questões:

1. **Idade:** Até 35 anos De 36 a 50 anos Mais de 50 anos

2. **Género:** Feminino Masculino

3. Habilitações académicas:

Bacharelato Licenciatura Mestrado Doutoramento

4. Nacionalidade: _____

QUESTIONÁRIO MULTIFACTORIAL DE LIDERANÇA

(Multifactor Leadership Questionnaire®) Desenvolvido por Bernard Bass e Bruce Avolio

Instruções:

De seguida apresentam-se trinta e seis itens descritivos.

Indique qual das afirmações melhor se adequa ao seu desempenho em sala de aula, enquanto docente responsável pela disciplina lecionada.

Marque a sua resposta com um círculo à volta do número;

Se desejar mudar uma resposta, não se esqueça de apagar completamente a anterior, fazendo um X na resposta errada e colocando o círculo à volta do nº. que pretende.

Utilize a seguinte escala:

0	1	2	3	4
Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre

1	Forneço ajuda aos alunos em troca de seus esforços.	0	1	2	3	4
2	Examino situações críticas questionando se são adequadas.	0	1	2	3	4
3	Não interiro em problemas até o momento em que eles se tornem sérios.	0	1	2	3	4
4	Foco a atenção em irregularidades, erros, exceções e desvios dos padrões esperados.	0	1	2	3	4
5	Evito envolver-me quando surgem assuntos importantes.	0	1	2	3	4
6	Converso sobre as minhas crenças e valores mais importantes.	0	1	2	3	4
7	Estou ausente quando necessitam de mim.	0	1	2	3	4
8	Procuro alternativas diferentes ao solucionar problemas.	0	1	2	3	4
9	Falo de forma otimista sobre o futuro.	0	1	2	3	4
10	Gero orgulho por estarem do meu lado.	0	1	2	3	4
11	Discuto quem é o responsável por atingir metas específicas de desempenho.	0	1	2	3	4
12	Espero as coisas darem erradas para começar a agir.	0	1	2	3	4
13	Falo com entusiasmo sobre o que precisa ser realizado.	0	1	2	3	4
14	Mostro a importância de se ter um forte senso de obrigação.	0	1	2	3	4
15	Invisto o meu tempo a ensinar e preparar-me.	0	1	2	3	4
16	Deixo claro o que cada um pode esperar receber, quando as metas de desempenho são alcançadas.	0	1	2	3	4
17	Demonstro acreditar que “não se mexe no que está dar certo”.	0	1	2	3	4

18	Vou além do interesse pessoal pelo bem da turma.	0	1	2	3	4
19	Trato os alunos como pessoas ao invés de tratá-los apenas como um membro da turma.	0	1	2	3	4
20	Demonstro que os problemas devem tornar-se crônicos antes de eu agir.	0	1	2	3	4
21	Atuo de forma tal que consigo o respeito dos alunos por mim.	0	1	2	3	4
22	Concentro a minha total atenção em lidar com erros, reclamações e falhas.	0	1	2	3	4
23	Considero as consequências éticas e morais das decisões.	0	1	2	3	4
24	Mantenho-me a par de todos os erros.	0	1	2	3	4
25	Demonstro um senso de poder e confiança.	0	1	2	3	4
26	Articulo uma visão positiva e motivadora a respeito do futuro.	0	1	2	3	4
27	Dirijo a minha atenção às falhas a fim de atingir os padrões esperados.	0	1	2	3	4
28	Evito tomar decisões.	0	1	2	3	4
29	Considero cada pessoa como tendo necessidades, habilidades e aspirações diferentes em relação aos outros.	0	1	2	3	4
30	Faço com que os alunos olhem para os problemas de diferentes ângulos.	0	1	2	3	4
31	Ajudo os alunos no desenvolvimento de seus pontos fortes.	0	1	2	3	4
32	Sugiro novas alternativas, maneiras de realizar e completar as atividades.	0	1	2	3	4
33	Demoro a responder as questões urgentes.	0	1	2	3	4
34	Enfatizo a importância de se ter um senso único de missão.	0	1	2	3	4
35	Expresso satisfação quando os alunos correspondem às expectativas.	0	1	2	3	4
36	Expresso confiança de que as metas serão alcançadas.	0	1	2	3	4

(© Bernard M. Bass e Bruce J. Avolio)

Obrigado pela colaboração



INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM DO ALUNO

Solicita-se a sua colaboração no preenchimento deste questionário que se enquadra num projeto de investigação a apresentar à Universidade de Évora para a obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação. A tese de doutoramento está a ser orientada pelo Prof. Doutor José Cortes Verdasca, e pela Prof^a. Doutora Marília Evangelina Sota Favinha, Professores da Universidade de Évora. A finalidade desta investigação é recolher as opiniões dos alunos face ao impacto da liderança na sua própria motivação. O presente questionário não pretende avaliar a escola nem os alunos, tendo como finalidade apenas a recolha de opinião; comprometemo-nos, por razões de ética e deontologia profissionais, a fazer uso dos dados recolhidos somente para fins da presente investigação educacional, não os divulgando para quaisquer outros fins. O questionário é anónimo e confidencial, pelo que lhe solicitamos a máxima sinceridade nas respostas. Agradecemos, desde já, a sua preciosa colaboração.

Fátima Cortes

Dados Biográficos:

Assinale com uma X (cruz) a resposta que for adequada ao seu caso (ou complete-a, se for caso disso), em relação às seguintes questões:

1. **Idade:** 13 (ou menos) anos 14 anos 15 (ou mais) anos

2. **Género:** Feminino Masculino

3. **Ano de Escolaridade:**

7º. Ano 8º. Ano 9º. Ano

4. **Nacionalidade:** _____

5. **No ano letivo anterior qual a tua nota final à disciplina de:**

Matemática _____

Português _____

Utilize a seguinte escala:

0	1	2	3	4
Nunca	Raramente	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre

Assinale com uma X (cruz) a sua resposta

MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM – parte 1

		0	1	2	3	4
1	Só faço tarefas escolares quando é pedido pelo professor					
2	Sinto que é importante a opinião que os professores e colegas têm de mim					
3	A opinião dos professores e colegas é muito importante para mim					
4	Só estudo quando sei que vai haver teste					
5	Gosto de ser elogiado por professores					
6	Gosto de ser elogiado por colegas					
7	Não me preocupo em estudar para ter uma boa profissão no futuro					
8	Tenho a preocupação em ser visto pelos meus colegas como um bom aluno					
9	Quero ser o melhor aluno da sala					
10	Não me preocupo em ser considerado um bom aluno					
11	Eu estudo com medo que os meus pais se chateiem comigo					
12	Eu faço os trabalhos de casa por obrigação					
13	Eu estudo porque os meus pais prometem compensar-me pelas minhas boas notas					
14	Eu só estudo para não obter maus resultados					
15	Eu só faço os trabalhos de casa porque os meus pais me obrigam					
16	Eu só estudo porque quero tirar boas notas					
17	Eu estudo por obrigação					

MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM – parte 2

		0	1	2	3	4
1	Estou mais preocupado em aprender do que tirar notas altas					
2	Tenho boas notas porque me esforço para estudar					
3	Em sala de aula gosto de realizar as tarefas propostas					
4	Faço os exercícios mesmo quando o professor não vai dar nota					
5	Detesto atividades para as quais tenho que pensar muito					
6	Desisto rapidamente das minhas ideias quando encontro dificuldade					
7	Não encontro motivação para estudar					
8	Não gosto de nenhuma atividade escolar					
9	Gosto de fazer perguntas em sala de aula					
10	Gosto de tarefas difíceis					
11	Gosto de pesquisar para realizar uma atividade					
12	Não consigo realizar as atividades escolares					
13	Quando acredito numa ideia vou até ao fim					

14	Adoro pesquisar sobre assuntos que estou a estudar na sala de aula, mesmo sem o professor pedir					
15	Sinto-me incapaz de realizar a maioria das tarefas da escola					
16	Tenho de me esforçar muito para ter um bom desempenho					
17	Quando gosto de uma atividade em sala de aula não sinto o tempo a passar					
18	Gosto de estudar					
19	Eu estudo porque é importante para mim					
20	Eu gosto de estudar assuntos difíceis					
21	Eu estudo mesmo sem os meus pais me pedirem					
22	Eu estudo mesmo sem os meus professores me pedirem					
23	Eu estudo porque me dá prazer e alegria					
24	Eu estudo porque quero aprender cada vez mais					
25	Eu fico interessado quando o professor introduz novas matérias					

PERCEÇÃO DOS ALUNOS SOBRE O FEEDBACK DOS PROFESSORES

		0	1	2	3	4
1	O(A) professor(a) faz comentários específicos para nos ajudar nos trabalhos que vamos fazendo.					
2	O(A) tom de voz e a cara do professor(a) mostram que acredita que vamos conseguir melhorar.					
3	Quando fazemos um trabalho, o(a) professor(a) descreve claramente o que não está bem e faz sugestões para melhorar.					
4	O(A) professor(a) explica o que é esperado aprendermos na disciplina.					
5	O(A) professor(a) dá-nos oportunidades para melhorarmos os nossos trabalhos.					
6	O(A) professor(a) faz perguntas que nos ajudam a refletir sobre a qualidade do nosso trabalho.					
7	As classificações são comunicadas e explicadas a cada aluno.					
8	As formas de avaliação na disciplina são apresentadas de forma clara.					
9	São utilizadas diferentes formas de avaliação (não apenas testes escritos).					
10	Os comentários do(a) professor(a) mostram falta de respeito pelos alunos.					
11	Na comunicação das classificações, o professor faz comentários desagradáveis.					
12	O professor diz para fazermos melhor, mas não diz como.					
13	O professor comenta mais sobre a nossa maneira de ser do que sobre o nosso trabalho.					

Obrigado pela colaboração