



**CENTRO DE COMPETÊNCIAS DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

**Departamento de Ciências da Educação**

**PRÁTICAS E COMPORTAMENTOS DE LIDERANÇA NA  
GESTÃO DOS RECURSOS HUMANOS ESCOLARES:  
ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA DA REGIÃO AUTÓNOMA DA  
MADEIRA**

**Dissertação apresentada à Universidade da Madeira para obtenção do grau de  
Mestre em Ciências da Educação na área de Administração Educacional**

**Por**

**Andreia Rubina da Conceição Costa**

**Sob orientação de**

**Professor Doutor António Maria Veloso Bento**

**Funchal, 2011**

A chave para conquistar corações e mentes é o líder criar a atmosfera ideal para a alegria prosperar.

Hooper & Potter, 2010, p. 150

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Professor Doutor António Bento pelo apoio prestado na orientação desta dissertação, pelas sugestões científicas e pela disponibilidade demonstrada vitais ao progresso da investigação.

Ao Conselho Executivo da Escola por ter aberto as suas portas para a concretização desta investigação e que, desde o primeiro momento, demonstrou muita abertura e cooperação.

À Sílvia e à Márcia – companheiras neste percurso - pela disponibilidade, partilha, apoio, incentivo e amizade, sem os quais não teria sido possível a realização deste Mestrado.

Aos colegas do Mestrado pela partilha de impressões, pelo incentivo e pelos momentos de convívio.

À minha família por todo o apoio incondicional sem o qual não teria sido possível a concretização de mais este projecto da minha vida.

A todos, muito OBRIGADA!

## RESUMO

Num mundo globalizado e complexo em que o capital humano assume centralidade em temáticas associadas à liderança das organizações e consequente gestão de recursos humanos, em termos escolares, urge perceber que percepções têm os liderados, pessoal docente e não docente, acerca das práticas e comportamentos da liderança.

O estudo compreendeu uma fase exploratória que envolveu a pesquisa de teorias e trabalhos desenvolvidos, nomeadamente, monografias, livros, teses e artigos, de forma a construir-se um quadro teórico de referência acerca da gestão de recursos humanos e da liderança. O modelo de orientação privilegiado foi o das “5 Práticas da Liderança Exemplar” de Kouzes e Posner (2009).

A investigação, de natureza quantitativa e qualitativa, privilegiou como estratégia de pesquisa o estudo de caso, incidindo sobre uma Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos da Região Autónoma da Madeira. Como instrumentos de recolha de dados, foram utilizados a análise de conteúdo e o inquérito por questionário. Foi administrado, ao pessoal docente e não docente da escola, o questionário *LPI - Observer (Leadership Practice Inventory)* desenvolvido por Kouzes e Posner (2003b). A análise de conteúdo recaiu sobre dois documentos da escola, a saber, o Projecto Educativo de Escola e o Plano Anual de Escola.

Concluimos que, na opinião dos inquiridos, as práticas de liderança que deverão ser privilegiadas por um líder eficaz são “Permitir que os outros ajam” e “Encorajar a vontade”. Os inquiridos consideram que o líder adopta práticas de uma liderança exemplar, no entanto, a sua frequência é inferior às que deverão ser observadas num líder eficaz. A prática mais frequentemente observada, no líder, é “Permitir que os outros ajam”. Por último, por categoria, verificou-se que é o Pessoal Docente que percebe mais frequentemente comportamentos de liderança exemplar no líder.

**Palavras-chave:** Organizações escolares, gestão de recursos humanos, liderança, práticas de liderança.

## **ABSTRACT**

In a globalized and complex world that assumes the centrality of human capital issues associated with leadership organizations and consequent human resource management, in school, is urgent to realize that perception has followers, teaching and non-teaching staff, about the practices and behaviors of leadership.

The study included an exploratory phase involving the theories and research work undertaken, including monographs, books, master's thesis and articles in order to build up a theoretical framework on the management of human resources and leadership. The model privileged orientation was the "5 Practices of Exemplary Leadership" by Kouzes and Posner (2009).

The quantitative and qualitative research as a strategy has privileged a case study, focusing on a Basic School of the 2<sup>nd</sup> and the 3<sup>rd</sup> cycles of the Autonomous Region of Madeira. As data collection instruments, were used the analysis of documents content and a survey questionnaire. Was administered to teaching and non-teaching school staff, the questionnaire LPI Observer (Leadership Practice Inventory) developed by Kouzes and Posner (2003b). The content analysis focused on two kinds of school documents, namely the School Educational Project and the Annual Plan for School.

We concluded that, in the opinion of respondents, leadership practices that should be privileged by an effective leader are "Allow others to act" and "Encourage the will." Respondents consider that the leader adopts an exemplary leadership practice, however, their frequency is lower than it should be observed in a effective leader. The practice most often seen in the leader is "Allow others to act." Finally, by category, it was found that the teaching staff that is more often perceive leadership behaviors exemplary leader.

**Key words:** School organizations, human resource management, leadership, leadership practices.

## RÉSUMÉ

Dans un monde globalisé et complexe, où le capital humain assume la centralité des questions associés au leader/directeur des organisations et par conséquent, la gestion des ressources humaines à l'école, il est urgent de réaliser que perception ont ceux qui sont dirigés, c'est-à-dire, le personnel enseignant et le personnel non enseignant, à propos des pratiques et des comportements de leadership.

L'étude a compris une partie exploratoire qui a impliquée la recherche de théories et de travaux entrepris, comme des monographies, des livres, des thèses et des articles, afin de construire un bon cadre théorique sur la gestion des ressources humaines et du commandement. Le modèle d'orientation privilégié a été le suivant: «5 pratiques de leadership exemplaire», de Kouzes et Posner (2009).

L'investigation, de genèse quantitative et qualitative, a utilisée pour stratégie de recherche, l'étude de cas, se concentrant sur une École Basique de 2<sup>nd</sup> et 3<sup>eme</sup> Cycles, de la Région Autonome de la Madère. Comme des instruments de collecte de données on a sélectionné l'analyse de contenu et le questionnaire de l'enquête. Donc, on a administré au personnel enseignant et non enseignant de l'école, le LPI questionnaire - *Observer (Leadership Practice Inventory)* développé par Kouzes et Posner (2003b). L'analyse de contenu a porté sur deux documents scolaires, à savoir, le Projet Educatif d' Ecole et le Plan Annuel d' Ecole.

On a conclu que, dans l'opinion des enquêtés, les pratiques de leaderships qui devront être privilégiées par un leader/directeur efficace sont "Permettre aux autres d'agir» et «Encourager la volonté." Les enquêtes considèrent que le directeur adopte des pratiques de leadership exemplaire, cependant, leur fréquence est inférieure à celle qui devrait être observée chez un directeur efficace. La pratique la plus souvent vue dans le directeur, c'est "Permettre aux autres d'agir." Enfin, par catégorie, on a vérifié que le personnel enseignant, c'est celui qui perçoit le plus souvent, les comportements de leadership exemplaire effectués par le directeur.

**Mots-clés:** les organisations scolaires, la gestion des ressources humaines, le leadership, les pratiques de leadership.

## RESUMEN

En un mundo globalizado y complejo en el que el capital humano asume la centralidad en las cuestiones relacionadas con el liderazgo de las organizaciones y que resulta en la gestión de los recursos humanos, en términos escolares, es urgente darse cuenta cuales son las percepciones que tienen los que son dirigidos, personal docente y no docente, sobre las prácticas y comportamientos de liderazgo.

El estudio incluye una fase exploratoria que implicó las teorías y trabajos de investigación desarrollados, a saber, monografías, libros, tesis y artículos, con el fin de crear un marco teórico de referencia sobre la gestión de recursos humanos y liderazgo. El modelo de orientación privilegiado fue el de las “5 Prácticas de Liderazgo Ejemplar” de Kouzes y Posner (2009).

La investigación, de naturaleza cuantitativa y cualitativa, ha privilegiado como estrategia de investigación el estudio de caso, centrándose en una Escuela Básica de los 2º y 3º Ciclo de la Región Autónoma de Madeira. Como instrumentos de recolección de datos, fueron utilizados el análisis de contenido y el cuestionario de la encuesta. Fue suministrado, al personal docente y no docente de la escuela, el cuestionario *LPI - Observer (Leadership Practice Inventory)* desarrollado por Kouzes y Posner (2003b). La análisis del contenido callo en dos documentos de la escuela, a saber, el Proyecto Educativo de Escuela y el Plan Escolar Anual.

Se concluyó que, en la opinión de los encuestados, las prácticas de liderazgo que deberán ser privilegiadas por un líder efectivo son “Permitir los demás a actuar” y “Estimular la voluntad”. Los encuestados consideran que un líder sigue la adopción de prácticas de un liderazgo ejemplar, sin embargo, su frecuencia es inferior a lo que deberán ser observadas en un líder eficaz. La práctica observada con mayor frecuencia, en el líder, es “Permitir los demás a actuar”. Por último, por categoría, se constató que es el Personal Docente el que percibe con más frecuencia los comportamientos de liderazgo ejemplar en el líder.

**Palabras clave: Organizaciones de la escuela, gestión de recursos humanos, liderazgo, prácticas de liderazgo.**



## ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE 1- Revisão de Literatura.....	7
CAPÍTULO 1 - Gestão de Recursos Humanos .....	9
1.1 O conceito Gestão de Recursos Humanos .....	11
1.2. Evolução histórica da Gestão de Recursos Humanos .....	13
1.3. A Gestão de Recursos Humanos nas escolas .....	23
1.3.1. Autonomia das escolas e o papel dos Conselhos Executivos.....	23
1.3.2. Gestão de Recursos Humanos escolares na RAM.....	28
CAPÍTULO 2 - Liderança .....	31
2.1. O conceito Liderança .....	33
2.2. Liderança versus Gestão .....	36
2.3. As teorias da Liderança.....	38
2.3.1. Teorias dos traços físicos e de personalidade.....	38
2.3.2. Teorias situacionais ou da contingência da liderança .....	39
2.3.3. Teorias dos estilos da liderança.....	40
2.4. As características de um líder exemplar .....	44
2.5. Práticas e comportamentos da liderança exemplar .....	45
2.5.1. Mostrar o caminho.....	47
2.5.2. Inspirar uma visão conjunta .....	51
2.5.3. Desafiar o processo .....	53
2.5.4. Permitir que os outros ajam.....	57
2.5.5. Encorajar a vontade .....	63
2.6. A liderança direccionada para o serviço .....	66
2.7. A liderança em contexto escolar.....	69
2.7.1. Particularidades da liderança/administração escolar .....	69
2.7.2. Estilos de liderança escolar.....	74
PARTE 2- Estudo Empírico .....	79
CAPÍTULO 3 - Enquadramento Teórico da Metodologia .....	81
3.1. Estratégia de pesquisa e sua natureza .....	83

3.2. A definição da população.....	85
3.3. Recolha, registo e análise de dados.....	86
3.3.1. A investigação documental .....	87
3.3.2. A análise de conteúdo .....	88
3.3.3. Procedimentos adoptados na investigação documental e na análise de conteúdo .....	89
3.3.4. O inquérito por questionário.....	91
3.3.5. Procedimentos adoptados na construção do questionário .....	93
3.3.6. Procedimentos adoptados na administração e recolha dos questionários.....	96
3.3.7. Tratamento dos dados obtidos pelo questionário.....	99
3.3.8. Os respondentes .....	100
CAPÍTULO 4 - Contextualização do Estudo de Caso .....	103
4.1. O meio.....	105
4.2. A escola.....	105
4.2.1. Espaço físico .....	105
4.2.2. Pessoal Docente .....	107
4.2.3. Pessoal Não Docente .....	110
4.2.4. Alunos .....	110
CAPÍTULO 5 - Apresentação e Interpretação dos Dados .....	113
5.1. Análise de conteúdo do Projecto Educativo de Escola (PEE) e do Plano Anual de Escola (PAE) .....	115
5.1.1 Análise ao Projecto Educativo de Escola .....	115
5.1.2. Análise ao Plano Anual de Escola.....	121
5.2. Os resultados do questionário .....	124
5.2.1. Procedimentos estatísticos.....	124
5.2.2. Parte 1 - Caracterização dos inquiridos .....	127
5.2.3. Parte 2 – Comportamentos e/ou características do Presidente do Conselho Executivo.....	135
CONCLUSÕES.....	151
1.Conclusões finais.....	153
2.Limitações do estudo realizado .....	156

3.Considerações finais .....	157
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	159
APÊNDICES .....	167
ANEXOS .....	175

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Evolução histórica da função de Recursos Humanos .....	14
Tabela 2: Comparação entre a liderança transaccional, a transformacional e a transcendental .....	42
Tabela 3: As características de um líder exemplar .....	44
Tabela 4: As cinco práticas e os dez mandamentos da liderança exemplar .....	46
Tabela 5: O modelo dos 3 factores de liderança.....	47
Tabela 6: Amor e liderança .....	68
Tabela 7: Estilos de liderança escolar.....	75
Tabela 8: Categorias e unidades de análise .....	90
Tabela 9: Vantagens e desvantagens da utilização de inquéritos por questionário .....	92
Tabela 10: Agregação das questões de acordo com o domínio de liderança .....	94
Tabela 11: Escala do questionário .....	94
Tabela 12: Codificação dos questionários .....	99
Tabela 13: Relação entre a população da escola em estudo e a amostra obtida.....	100
Tabela 14: Recursos físicos da Escola.....	106
Tabela 15: Número de Docentes por ciclo de 2003/2004 a 2009/2010.....	107
Tabela 16: Número de Docentes por categoria no ano lectivo 2010/11.....	107
Tabela 17: Distribuição dos Docentes por grupo disciplinar no ano lectivo 2010/11.....	108
Tabela 18: Composição do Conselho Executivo no ano lectivo 2010/11 .....	109
Tabela 19: Número de elementos do Pessoal Não Docente por categoria/cargo no ano lectivo 2010/11 .....	110
Tabela 20: Número de alunos por ciclo de 2003/2004 a 2009/2010.....	111
Tabela 21: Número de alunos por ano e ciclo no ano lectivo 2010/11 .....	111
Tabela 22: Concretização/Referência no PEE de cada uma das categorias/unidades de análise .....	115
Tabela 23: Análise de conteúdo do PEE .....	119

Tabela 24: Concretização/Referência no PAE de cada uma das categorias/unidade de análise .....	121
Tabela 25: Análise de conteúdo do PAE .....	123
Tabela 26: Distribuição dos inquiridos segundo a função.....	127
Tabela 27: Distribuição dos inquiridos segundo o género e a função .....	128
Tabela 28: Distribuição dos inquiridos segundo a idade e a função .....	129
Tabela 29: Distribuição dos inquiridos segundo o tempo de serviço e a função.....	131
Tabela 30: Distribuição dos inquiridos segundo o tempo de serviço na escola e a função.....	132
Tabela 31: Distribuição dos inquiridos segundo as habilitações académicas e a função.....	134
Tabela 32: Valores de referência para a Consistência Interna.....	135
Tabela 33: <i>Alpha de Cronbach</i> e Consistência interna para as questões das práticas do Líder Actual.....	136
Tabela 34: <i>Alpha de Cronbach</i> e Consistência interna para as questões das práticas do Líder Eficaz .....	138
Tabela 35: Práticas e comportamentos da liderança do Presidente do Conselho Executivo .....	141
Tabela 36: Práticas e comportamentos de liderança de um líder eficaz segundo a função.....	143
Tabela 37: Práticas e comportamentos da liderança do Presidente do Conselho Executivo e de um líder eficaz .....	145
Tabela 38: Comparação dos valores médios de liderança do líder actual e do líder eficaz.....	146
Tabela 39: Práticas e comportamentos de liderança no líder actual segundo a função.....	148
Tabela 40: Comparação dos valores médios das práticas de liderança observadas pelo PD e pelo PND .....	149

## **ÍNDICE DE GRÁFICOS**

Gráfico 1: Distribuição dos inquiridos segundo a função .....	127
Gráficos 2: Distribuição dos inquiridos segundo o género e função.....	128
Gráficos 3: Distribuição dos inquiridos segundo a idade e a função.....	130
Gráficos 4: Distribuição dos inquiridos segundo o tempo de serviço e a função.....	131
Gráficos 5: Distribuição dos inquiridos segundo o tempo de serviço na escola e a função.....	133

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1: Modelo de liderança.....	67
Figura 2: Imposições institucionais da administração escolar .....	73

## **ÍNDICE DE APÊNDICES**

Apêndice I – Ofício dirigido à Direcção Regional de Educação a solicitar autorização para efectuar a investigação.....	169
Apêndice II- Ofício dirigido ao Presidente do Conselho Executivo da Escola a informar acerca da investigação .....	170
Apêndice III- Informação enviada por correio electrónico aos docentes da escola .....	171
Apêndice IV- Questionário aplicado a todo o pessoal docente e não docente .....	172

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

Anexo I- Ofício enviado pela Direcção Regional de Educação a autorizar a realização da investigação.....	177
Anexo II- Correio electrónico enviado pela entidade que autorizou a utilização do <i>LPI – Leadership Practices Inventory</i> .....	178

## **SIGLAS UTILIZADAS**

LPI – *Leadership Practices Inventory*

DRAE – Direcção Regional de Administração Educativa

SREC – Secretaria Regional de Educação e Cultura

PD – Pessoal Docente

PND – Pessoal Não Docente





# **INTRODUÇÃO**

---



A actualidade, global e complexa, caracterizada pelo paradigma científico-tecnológico, tem provocado nos vários domínios da vivência humana alterações profundas e constantes. Também as organizações se deparam com mudanças que, na maior parte das vezes, são impulsionadas por factores externos a estas. As organizações escolares não estão, nem devem estar, alheias a este fenómeno. Paraphrasing Guerra (2000, p.54), a escola tem “de estar de sobreaviso relativamente aos novos contextos sociais e às novas exigências da sociedade”. É do conhecimento geral que, cada vez mais, são exigidos às escolas elevados padrões de excelência e qualidade que se deverão traduzir no sucesso educativo dos seus alunos.

Na mesma senda de pensamento, Chiavenato (1993) refere que é importante para qualquer organização analisar a sua eficiência e eficácia e que estas se relacionam, naturalmente, com os seus recursos humanos. É evidente que qualquer organização tem de se focalizar, primordialmente, no seu capital humano pois é nas pessoas que reside o conhecimento e a criatividade capazes de as adaptar às constantes mudanças. Por conseguinte, os líderes gestores de recursos humanos têm sido desafiados a repensar o papel das pessoas nas organizações, em particular, dos seus recursos humanos, dando mais valor ao ser humano em todas as suas dimensões. Tendo em pensamento esta dinâmica, Bilhim (2006, p.29) refere que a “gestão de recursos humanos diz respeito a todas as decisões e acções de gestão que afectam a relação entre as organizações e os seus empregados”.

Nas organizações escolares, este aspecto também não deverá ser descurado. Os gestores de recursos humanos escolares, nomeadamente, os Presidentes dos Conselhos Executivos, deverão dar a devida atenção à forma como é gerido e, fundamentalmente, liderado o Pessoal Docente e Não Docente. Estes aspectos terão, necessariamente, reflexos na eficiência e eficácia organizacional e, consequentemente, no sucesso educativo dos seus alunos. A liderança assume assim um papel relevante em qualquer organização pois, segundo Motta (1999, p.221), “liderar significa descobrir o poder que existe nas pessoas, torná-las capazes de criatividade, auto-realização e visualização de um futuro melhor para si próprias e para a organização em que trabalham”.

Segundo Costa (2003), as escolas excelentes são aquelas em que os líderes são pessoas que se destacam. Desta forma, impõe-se, no contexto das organizações educativas, analisar a influência das práticas e comportamentos da liderança, especialmente direccionadas para a

vertente da gestão dos seus recursos humanos. Por conseguinte, o presente trabalho de investigação justifica-se perante a crescente importância da necessidade de aprofundamento do estudo das práticas da liderança e suas teorias no contexto específico das organizações escolares.

Face ao exposto, a temática que foi abordada na investigação inseriu-se no âmbito da liderança dos recursos humanos escolares tendo como objectivo geral analisar as perspectivas dos liderados no que concerne à sua percepção das práticas e comportamentos da liderança. Também nos propusemos averiguar que práticas e comportamentos de liderança deverão ser privilegiados num líder eficaz segundo a perspectiva destes dois grupos.

Tendo por base o objectivo geral constituímos, para a presente da investigação, os seguintes objectivos específicos:

- elaborar um enquadramento teórico dentro das temáticas liderança e gestão de recursos humanos para guiar e melhor compreender o levantamento empírico;
- realizar um estudo junto do pessoal docente e não docente de uma organização escolar com a aplicação de um inquérito por questionário;
- compreender qual é a ideia do pessoal docente e não docente acerca das práticas e comportamentos da liderança;
- contribuir para a melhoria do conhecimento científico nesta área.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998, p.34), “traduzir um projecto de investigação sob a forma de uma pergunta de partida só será útil se essa pergunta for correctamente formulada”. Estes autores referem algumas qualidades importantes a ter em conta na formulação da pergunta de partida: clareza, exequibilidade e pertinência (p.44). Em suma, “uma boa pergunta de partida deve poder ser tratada” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.34).

Tendo em mente estas considerações, partimos para a investigação com a seguinte pergunta, que serviu, fundamentalmente, de fio condutor ao longo do nosso percurso:

**Na Gestão dos Recursos Humanos escolares, que comportamentos e práticas são privilegiados pela liderança?**

Tendo como base a temática central, o tipo de investigação que nos propusemos desenvolver e a revisão de literatura efectuada, questões pertinentes se levantaram dando-nos, assim, orientação no desenvolvimento da pesquisa. As questões de investigação formuladas foram:

Questão 1- Que práticas e comportamentos da liderança do Presidente do Conselho Executivo são observados com maior frequência pelos liderados?

Questão 2- Na perspectiva do Pessoal Docente e Não Docente, que práticas e comportamentos de liderança devem ser privilegiados por um líder eficaz?

Questão 3- No entender dos inquiridos, as práticas e comportamentos da liderança do Presidente do Conselho Executivo aproximam-se das que deverão ser observadas num líder eficaz?

Questão 4- Existem diferentes percepções entre o Pessoal Docente e Não Docente acerca das práticas e comportamentos da liderança do Presidente do Conselho Executivo?

A definição final das questões de investigação decorreu após a realização de uma análise alargada e aprofundada do estado da arte.

O presente trabalho estrutura-se em duas partes: parte 1- Revisão de literatura e a parte 2 – Estudo empírico.

A revisão de literatura permitiu-nos alargar a perspectiva de análise, travar conhecimento com o pensamento de autores levando-nos a outras reflexões, revelar facetas do problema que inicialmente não tínhamos pensado, e conhecer outros trabalhos já desenvolvidos dentro desta temática. Esta parte do trabalho subdivide-se nos seguintes capítulos:

**CAPÍTULO 1 – Gestão de recursos humanos** - Neste capítulo, pretendemos estabelecer uma breve visão da evolução histórica da gestão de recursos humanos com o intuito de melhor perspectivar o papel das pessoas dentro das organizações na actualidade. Tivemos, também, como objectivo elucidar a esquemática da gestão dos recursos humanos escolares na Região Autónoma da Madeira e a problemática da autonomia escolar.

**CAPÍTULO 2 – Liderança** - Neste capítulo, pretendemos elucidar a problemática da liderança tanto nas organizações em geral como, no caso específico das organizações

escolares. Focalizamos o nosso interesse nas práticas e comportamentos da liderança exemplar, mais particularmente, no modelo das “5 Práticas da Liderança Exemplar” de Kouzes e Posner (2009), modelo de orientação para a parte empírica do trabalho.

Com o estudo empírico procurámos dotar-nos de uma base teórica de metodologia de investigação em Ciências Sociais com o intuito de aplicá-la ao estudo em causa. Tivemos sempre em mente a consecução do nosso principal objectivo, o responder às questões de investigação formuladas. O estudo empírico subdivide-se nos seguintes capítulos:

**CAPÍTULO 3 – Enquadramento teórico da metodologia -** Pretendemos, neste capítulo, enquadrar a metodologia aplicada na investigação à luz dos vários teóricos especialistas na matéria. Explicitámos também todos os procedimentos adoptados no trabalho metodológico desenvolvido.

**CAPÍTULO 4 – Contextualização do estudo de caso -** Neste capítulo efectuámos uma breve caracterização da escola que foi alvo da investigação.

**CAPÍTULO 5 – Análise e interpretação dos dados -** Neste capítulo efectuámos a análise e interpretação dos dados obtidos a partir da análise de conteúdo do Projecto Educativo de Escola e do Plano Anual de Escola e do tratamento estatístico dos dados obtidos pela administração do questionário.

Por último, procedemos ao registo das conclusões do trabalho de investigação. A partir da análise e interpretação dos dados procurámos responder às questões de investigação inicialmente formuladas e, posteriormente, efectuamos uma reflexão à temática em estudo, que se encontra concretizada pelas considerações finais.

## **PARTE 1 – Revisão de Literatura**

---



## **CAPÍTULO 1 - Gestão de Recursos Humanos**

---



## 1.1. O conceito Gestão de Recursos Humanos

Para definirmos e entendermos o conceito de Gestão de Recursos Humanos considerámos pertinente recorrer a alguns dos principais teóricos da área da Administração, nomeadamente, Chiavenato e Bilhim.

Achámos pertinente iniciar a nossa análise com a definição do conceito de Recursos Humanos no contexto organizacional. Para Chiavenato (2004, p.17), os Recursos Humanos referem-se às pessoas:

que participam das organizações e que nelas desempenham determinados papéis. As pessoas passam grande parte de seu tempo trabalhando em organizações. As organizações requerem pessoas para as suas atividades e operações da mesma forma que requerem recursos financeiros, materiais e tecnológicos. Daí a determinação Recursos Humanos para descrever as pessoas que trabalham nas organizações.

Por seu turno, segundo Bilhim (2006, p.29), a “gestão de recursos humanos diz respeito a todas as decisões e acções de gestão que afectam a relação entre as organizações e os seus empregados”. Por conseguinte, envolve todas as actividades relacionadas com a “selecção, formação, desenvolvimento, recompensas e relações com os empregados” (Bilhim, 2006, p.29). No entender do autor, a Gestão de Recursos Humanos deverá se apresentar como uma abordagem coerente e estratégica para a gestão das pessoas que trabalham na organização, o activo mais importante da organização e, que individual e colectivamente contribuem para a realização dos objectivos organizacionais e para a obtenção de uma hegemonia competitiva e sustentável.

Lopes e Barrosa (2008, p.189) encaram a gestão de pessoas como a “ forma como a organização gere, desenvolve o conhecimento e o potencial do seu pessoal, em termos individuais, em grupo e organizacionais e planeia estas actividades com vista a suportar as políticas, estratégias e o efectivo funcionamento dos seus processos”. Por conseguinte, a Gestão dos Recursos Humanos envolve os seguintes processos: os Recursos Humanos são planeados, geridos e melhorados; os conhecimentos e competências das pessoas são identificadas e desenvolvidas; as pessoas são envolvidas e são-lhe delegadas

responsabilidades, há um diálogo entre o pessoal e a organização; a organização preocupa-se com as pessoas, reconhecendo-as e recompensando-as (Lopes & Barrosa, 2008).

Chiavenato (2004), por seu turno, recorre ao termo *Administração de Recursos Humanos* em vez de *Gestão de Recursos Humanos*, utilizado por outros autores, quando se refere à gestão das pessoas que trabalham nas organizações. Este define *Administração de Recursos Humanos (ARH)* como:

o planeamento, organização, desenvolvimento, coordenação e controle de técnicas capazes de promover o desempenho eficiente do pessoal, ao mesmo tempo em que a organização constitui o meio que permite às pessoas que com ela colaboram alcançar os objetivos individuais relacionados direta ou indiretamente com o trabalho. A ARH busca conquistar e manter pessoas na organização, trabalhando e dando o máximo de si, com uma atitude positiva e favorável. (p.138)

Na mesma linha de pensamento que os autores referidos anteriormente, segundo Bilhim (2006), as quatro funções que são desempenhadas pelos gestores de recursos humanos em todas as organizações são: selecção, recompensas, avaliação de desempenho e desenvolvimento. Para Bilhim (2006) na actualidade a Gestão de Recursos Humanos é encarada como um conjunto inter-relacionado de políticas, com uma ideologia e uma filosofia subjacentes devendo-se enfatizar os seguintes factores: sistema de gestão, adopção de abordagens estratégicas, aquisição de valor acrescentado e obtenção do compromisso dos trabalhadores com as metas e objectivos da organização.

Ao analisarmos as várias definições de Gestão de Recursos Humanos podemos salientar o termo estratégia que, segundo Silva (2000, p.231), é uma ferramenta com um grande potencial para as organizações para melhor gerir os condicionalismos próprios das permanentes mudanças. No entanto, nas escolas assistimos a dificuldades na sua implementação que, para Silva (2000), advêm destas não estarem moldadas pela/para a mudança. As suas características organizacionais, nomeadamente, a estabilidade, a rigidez estrutural, a forte hierarquização, a reactividade, a valorização da experiência do passado, a minimização do risco, a preocupação em gerar consenso, são entraves a uma acção estratégica que “exige das organizações fluidez estrutural e funcional, enfrentamento de riscos, busca criativa de novas soluções, aceitação da mudança”, (Silva, 2000, p.232), entre outros. Ou seja, as organizações escolares não estão, nem estruturalmente nem

culturalmente, preparadas para implementarem uma estratégica gestão de recursos humanos.

Segundo Bilhim (2006, p. 194), “ as políticas de gestão de recursos humanos são concebidas para obter a máxima integração organizacional, implicação dos empregados, flexibilidade e qualidade”. Assim, o ideal será alinhar os objectivos da organização com os objectivos de cada pessoa pois são nestas que reside o conhecimento e a criatividade. Para tal, é importante que as mesmas tenham conhecimento da estratégia organizacional que passa, forçosamente, por conhecer a missão, a visão e os valores que são privilegiados pela mesma.

Para Chiavenato (2004, p.36), a “missão define o papel da organização dentro da sociedade em que está envolvida e significa sua razão de ser e de existir”. Para as organizações conseguirem atingir os seus objectivos devem saber para onde se dirigem e o que terão de fazer para lá chegar (Carapeto & Fonseca, 2006, p. 95). Por seu turno, a visão da organização refere-se “àquilo que a organização deseja para o futuro” (Chiavenato, 2004, p. 37). Relativamente aos valores, Carapeto e Fonseca (2006) afirmam que temos de ter em consideração que estes são as linhas de conduta dos membros da organização, pois, “são crenças profundamente enraizadas que influenciam as atitudes, as acções, as escolhas que se fazem e as decisões que se tomam” (p. 99). A liderança da organização tem o papel importante de garantir a definição e divulgação da visão, missão e valores, de uma forma clara e objectiva. Só assim, “ficam reunidas as condições iniciais para o lançamento de um programa de qualidade na organização” (Carapeto & Fonseca, 2006, p.98).

## **1.2. Evolução histórica da Gestão de Recursos Humanos**

Constatamos que ao longo dos tempos existiu uma evolução da importância dos recursos humanos dentro das organizações, desde a era da administração científica em que as pessoas eram consideradas meras máquinas de execução até aos nossos dias em que são consideradas o valor mais importante de qualquer organização, fonte de conhecimento e potenciadoras de mudança. O estudo desta evolução histórica é de todo pertinente para

melhor compreender o fenómeno na actualidade em toda a sua amplitude e, em particular, quando se trata do estudo da liderança na gestão das pessoas dentro das organizações. A tabela seguinte procura sintetizar a evolução ao longo dos tempos da função de Recursos Humanos.

**Tabela 1: Evolução histórica da função de Recursos Humanos**

<b>Período</b>	<b>Função de Recursos Humanos</b>
Até 1945	<b>Função de Pessoal</b> Fase administrativa, contabilística ou pré-histórica da função.
1945 - 1973	<b>Função de Pessoal</b> Fase das relações humanas, legal ou fase técnica
1973 – 1985	<b>Gestão de Recursos Humanos</b> Fase da gestão integrada
A partir de 1985	<b>Gestão de Recursos Humanos</b> Fase da gestão estratégica

**Fonte: Adaptado de Bilhim (2006)**

Da consulta da literatura constatámos que até 1945 viveu-se a fase administrativa, contabilística ou pré-histórica da função de gestão de pessoal, ou seja, nesta época foi dada ênfase à Administração Científica do trabalho. Bilhim (2006, p. 36) refere que “a Gestão de Recursos Humanos era vista como um custo, o que equivalia a entender as pessoas como um meio – a mão-de-obra – que importa ser gerido ao mais baixo custo e com o máximo rendimento”. A Gestão de Recursos Humanos era designada por gestão de pessoal e as suas práticas estavam fortemente marcadas por aspectos jurídico-administrativos, sendo o perfil do gestor de pessoal o de militar ou o de jurista.

O fundador desta teoria foi Frederick Winslow Taylor (1856-1915) e preocupava-se em encontrar uma forma de racionalizar ao máximo o trabalho dos operários nas indústrias. Neste sentido, desenvolveu nos EUA uma experiência intitulada “Motion-time Study” que teve como objectivo analisar o trabalho de cada operário, através da divisão e subdivisão dos movimentos necessários para executar determinadas tarefas. Taylor começou pelos operários no nível da execução, efectuando um paciente trabalho de análise das tarefas de cada operário, decompondo os seus movimentos e processos de trabalho, aperfeiçoando-os e racionalizando-os gradativamente (Chiavenato, 2000b). Os operários eram considerados prolongamentos das máquinas e com este trabalho tinha como objectivo principal alcançar

a maior eficiência possível e rentabilidade da execução das tarefas. Segundo Taylor, “o operário não tem a capacidade, nem formação, nem meios para analisar cientificamente o seu trabalho e estabelecer racionalmente qual o método ou processo mais eficiente” (Chiavenato, 2000b, p.92). Assim, os operários passaram a estar confinados à execução automática e repetitiva de operações ou tarefas manuais, de forma simples e padronizada, perdendo a liberdade e a iniciativa de estabelecer a sua maneira de trabalhar (Chiavenato, 2000b, p.97). Segundo Taylor o trabalhador deve fazer e não pensar ou decidir sendo o trabalho do homem um processo acessório da máquina.

Bilhim (2006, p.32) descreve que, de acordo com a administração científica, “o trabalhador ideal deveria ser apenas como uma roldana de uma máquina ou um robot dos nossos dias”. Os trabalhadores não precisavam de pensar pois, para este efeito, “lá estava um punhado de colarinhos brancos que procediam aos estudos do trabalho, nomeadamente, ao desenho das funções” (Bilhim, 2006, p.32).

Com esta teoria de administração do trabalho, surgiu o conceito de “Homo economicus” que defendia que todas as pessoas eram fortemente influenciadas por recompensas salariais, económicas e materiais. Assim, o trabalhador que produzisse mais receberia mais (Chiavenato, 2000b, p.102).

Uma das principais conclusões que Taylor e os seus seguidores retiraram no desenvolvimento das suas pesquisas foi que a eficiência dos trabalhadores não depende somente do método de trabalho e do incentivo salarial, mas também, das condições físicas que permitem o bem-estar físico dos mesmos (Chiavenato, 2000b, p.102). Assim “as condições de trabalho passam a ser consideradas importantes elementos no aumento da eficiência” (Chiavenato, 2000b, p.103).

A teoria da administração científica foi fortemente contestada (desde 1910) pelos trabalhadores porque alguns deles não conseguiam trabalhar dentro do ritmo de tempo considerado padrão e sentiam-se explorados e desmotivados. Ou seja, estes investigadores ignoraram que o trabalhador é um ser humano e social.

Por conseguinte, durante o período compreendido entre 1945 e 1973 vigorou a abordagem humanística da administração, surgindo nos Estados Unidos a partir da década de 30. Segundo Chiavenato (2000b, p.179), os princípios desta administração centraram-se

principalmente no “ homem e seu grupo social: dos aspectos técnicos e formais para os aspectos psicológicos e sociológicos”. Com o surgimento de novas ciências sociais, nomeadamente, a Psicologia do Trabalho, passou-se a dar relevo ao factor humano no trabalho. Aspectos tais como “a personalidade do trabalhador e do chefe, da motivação e dos incentivos do trabalho, da liderança, das comunicações, das relações interpessoais e sociais dentro da organização eram focos das suas atenções” (Chiavenato, 1993, p.180). Estes aspectos passaram a ter grande relevo em oposição ao sucedido anteriormente na era da administração científica.

A abordagem que efectuaremos das teorias humanísticas da administração dividem-se em: teorias transitivas, teorias das relações humanas e teorias decorrentes das teorias das relações humanas.

As teorias transitivas foram defendidas por alguns investigadores tais como, Tead e Follet, e tinham como objectivo aplicar certos princípios da Psicologia ou da Sociologia na administração. Para Tead, o administrador é um profissional e um educador pois o seu papel na influência do pessoal exige uma contínua e intensa actividade educativa (Chiavenato, 2000b, p.187). Mary Parker Follet destacou-se pela sua abordagem psicológica da administração pois, deu “importância às relações individuais na organização” e interessou-se “pelo estudo da organização como um sistema de controlo baseado no reconhecimento das motivações dos indivíduos” (Chiavenato, 2000b, p.191). Podemos constatar que com esta abordagem as pessoas, os seus sentimentos e motivações, as relações interpessoais, entre outros aspectos relacionados com as pessoas, passam a ter uma crescente importância dentro das organizações.

É importante referir que Follet foi uma das pioneiras na abordagem da motivação humana, contrariando as teses clássicas vigentes, nomeadamente as teorias da administração científica. Esta investigadora salientou, também, o problema da liderança dentro da organização considerando que o líder existe em função do grupo em que trabalha, no qual deve buscar a melhor contribuição de cada um dos membros (Chiavenato, 2000b, p.192). Para Follet “uma pessoa não deve dar ordens a outra pessoa, mas ambas devem concordar em resolver as ordens da situação” (Chiavenato, 2000b, p.193). Assim, surge aqui um novo conceito de liderança pois, esta investigadora defende que o líder não deverá impor as suas

decisões, pelo contrário, as decisões deverão ser tomadas tendo em conta a perspectiva e a opinião dos liderados.

As teorias das Relações Humanas surgiram da necessidade de humanizar e democratizar a Administração, do desenvolvimento das ciências humanas e das conclusões retiradas de uma experiência desenvolvida por Elton Mayo (1880-1949), a denominada Experiência de Hawthorne (Chiavenato, 2000b). Esta experiência pretendia averiguar até que ponto a produtividade estava relacionada com as condições de trabalho dos operários, nomeadamente, com o nível de iluminação do ambiente de trabalho (Chiavenato, 2000b). Mayo retirou algumas conclusões pertinentes deste estudo, nomeadamente que, o nível de produção não é determinado pela capacidade física ou fisiológica do empregado mas por normas sociais e expectativas que o envolvem, o comportamento do indivíduo se apoia totalmente no grupo e o conteúdo e a natureza do trabalho tem enorme influência sobre a moral do trabalhador. Chegou-se à conclusão que as relações entre os trabalhadores, as relações entre os mesmos e as direcções e o conteúdo das tarefas têm forte impacto na produtividade. Estas conclusões, que nos nossos dias parecem elementares, foram surpreendentes na época e exerceram um efeito muito duradouro nas técnicas de gestão de pessoal (Werther & Davis, 2001, p.37).

Para a teoria das Relações Humanas, as pessoas são motivadas principalmente pela necessidade de reconhecimento, de aprovação social e de participação nas actividades dos grupos sociais sem os quais convivem (Chiavenato, 2000b). Segundo esta teoria, as recompensas sociais e morais apesar de serem simbólicas e não materiais influenciam decisivamente na motivação e na felicidade do trabalhador. No entanto, existia um conflito entre objectivos das organizações (lucro) e os objectivos dos trabalhadores (satisfação) que era indispensável conciliar e harmonizar (Chiavenato, 2000b).

Bilhim (2006, p. 32) refere que:

o período de 1945 a 1975 corresponde a uma fase gloriosa para a função, dado o impacto das teorias das relações humanas, do desenvolvimento organizacional e do sócio-técnico. O foco de atenção é a pessoa, mesmo que o capital continue a ser o recurso mais importante dos factores produtivos.

Segundo Bilhim (2006, p.33), esta época coincidiu com a “proliferação, em quase todos os países europeus, de associações de directores e chefes de pessoal” revelando que, no

mundo industrial ocidental, as pessoas tinham assumido um papel central dentro das organizações.

No entanto, nos anos 70, e com a primeira grande crise petrolífera os gloriosos anos de prosperidade são postos em causa. Passou-se à fase das incertezas e da volatilidade, fruto dos constantes progressos tecnológicos, da internacionalização e, conseqüentemente, da globalização, dos novos perfis profissionais e de formação, e da necessidade de alinhar a gestão das pessoas com a estratégia negocial da organização (Bilhim, 2006).

De acordo com Bilhim (2006), é nesta altura que surge o termo de gestão de recursos humanos em oposição à gestão de pessoal, verificando-se, conseqüentemente uma mudança de perspectiva e práticas. Os trabalhadores passam a ser considerados recursos valiosos cuja utilização é necessário investir e otimizar, perdendo-se a visão dos trabalhadores como fonte de custos. Esta fase dá lugar a um alargamento das dimensões da gestão de recursos humanos passando a serem considerados de recursos estratégicos, associado à importância crescente do papel estratégico da gestão de recursos humanos e também da cultura organizacional.

### **A história recente da Gestão de Recursos Humanos**

Assim, a partir de 1985 iniciou-se a fase da gestão estratégica de Recursos Humanos. Bilhim (2006,p.36) refere que “actualmente, os recursos humanos constituem o recurso estratégico das organizações, dada a sua criatividade, bem como a inovação e o potencial que representam”. Ou seja, os recursos humanos são considerados “um activo organizacional que, como tal, necessita de ser valorizado”, por exemplo, através da sua formação (Bilhim, 2006, p.36). Assim, segundo este autor, “a gestão de recursos humanos é encarada como um sistema global, fazendo parte de um sistema mais amplo, no qual a envolvente, a estratégia e a cultura organizacional constituem as principais condicionantes ao seu futuro” (p.36).

Werther e Davis (2001, p.6) referem que, na actualidade, é evidente que importa existir, dentro das organizações, uma área de trabalho destinada à gestão de recursos humanos pois, foi tomada consciência que os seres humanos constituem o elemento comum dentro

de qualquer organização. Por conseguinte, são os homens e as mulheres que acreditam e colocam em prática estratégias e inovações nas suas organizações (Werther & Davis, 2001).

O actual desafio da Gestão de Recursos Humanos corresponde a esta gestão estratégica, envolvendo, segundo Bilhim (2006):

- a identificação da missão da organização;
- a definição dos objectivos que concretizam a missão, tal como já referimos anteriormente;
- a análise da envolvente geral e específica onde a mesma se integra, de forma a identificar ameaças e oportunidades;
- a diagnose interna para evidenciar os pontos fortes e fracos da organização;
- a escolha de estratégias que permitiram que as metas e os objectivos sejam atingidos.

Rodrigues (2008, p.40) também aborda a importância da gestão estratégica de recursos humanos nas organizações referindo que “as empresas de sucesso deste fim de milénio estão absolutamente direccionadas para o cliente (mercado) e investem muito no planeamento estratégico dos seus recursos humanos”.

Bilhim (2002, p. 31) refere que “as pessoas e o modo de as gerir – práticas, processos - são as mais importantes fontes de sucesso das organizações”. Ou seja, as pessoas tomaram ainda mais valor dentro das organizações e a gestão das mesmas tornou-se numa das peças fundamentais para o sucesso organizacional. Também Lopes e Barrosa (2008) referem que durante o século XX verificou-se uma transição de uma visão estática das organizações e das pessoas que lá trabalham, para uma outra que descreve o intenso dinamismo e turbulência. A gestão das pessoas terá de ter em conta que as mesmas deverão estar aptas para acompanharem as constantes mudanças, sendo necessário prepará-las para conseguirem atingir esse objectivo.

Segundo Bilhim (2006), o sucesso das organizações passou por colocar as pessoas no coração da organização. Ou seja, as pessoas são o factor estratégico produtivo das organizações e constituem uma fonte de vantagem competitiva sustentável fundamental para o sucesso de qualquer organização. Guido Stein (citado por Drucker & Paschek, 2007, p.171) refere que o “ chamado capital intelectual, a razão humana e a inteligência

substituíram o capital financeiro como o factor decisivo para o êxito de uma empresa”. Segundo Guido Sein, cada pessoa é dotada de uma dignidade incondicional, de um valor que não cabe a mais ninguém no mundo, por isso é que ela é o activo mais importante de qualquer organização. A inteligência de cada pessoa faz com que ela seja portadora de uma capacidade para a evolução, mudança, crescimento e maturidade, isto é, para o aperfeiçoamento (Drucker & Paschek, 2007).

Bilhim (2006) refere ainda a importância da participação e envolvimento dos empregados como elementos fulcrais para uma organização conseguir superar as exigências actuais de redução de custos e do aumento do valor acrescentado de cada um deles. Em suma, estamos perante uma visão completamente oposta à da administração científica em que não era dada qualquer hipótese de participação aos empregados.

Hooper e Potter (2010) referem que os líderes, no futuro, vão ter de prestar mais atenção ao desenvolvimento do capital intelectual dos negócios, do valor do conhecimento, das competências e das experiências, quer dos seus liderados quer dos sistemas de informação. “O futuro é informação, comunicação, conhecimento e pessoas. E essas são as principais componentes do capital intelectual que, cada vez mais, se vai tornar a verdadeira medida do valor de uma empresa.” (Hooper & Potter, 2010, p. 78).

No seguimento desta ideia, tanto Bilhim (2006) como Lopes e Barrosa (2008) referem que na actualidade foi posta de parte a ideia de considerar a gestão de recursos humanos como meramente administrativa ou tática para serem valorizados aspectos relacionados com o desenvolvimento das pessoas. Na mesma linha de pensamento, Shafiq Naz (citado por Drucker & Paschek, 2007, p.206) refere que “ o sucesso ou o fracasso de uma empresa está nas mãos dos colaboradores, com efeito, de todos os colaboradores. As decisões que dizem respeito às pessoas são as mais importantes que um líder tem de tomar.”

Por conseguinte Bilhim (2006) revela que os principais objectivos de uma eficaz gestão de recursos humanos são:

- capacitar a gestão para o cumprimento dos objectivos da organização;
  - utilizar as pessoas no máximo das suas capacidades e potencial;
  - impulsionar o compromisso das pessoas no sucesso da organização;
  - integrar as políticas de gestão de recursos humanos com os planos da organização;
- criar ou renovar uma cultura voltada para os resultados;

- gerar um ambiente de trabalho capaz de libertar e pôr ao serviço a criatividade das pessoas;
- possibilitar condições em que a inovação, trabalho de equipa e a qualidade possam desabrochar;
- encorajar a vontade de actuar de forma flexível em prol de uma organização flexível.

Em suma, o propósito da gestão de recursos humanos é melhorar as contribuições produtivas do pessoal, de modo que eles sejam responsáveis do ponto de vista estratégico, ético e social (Werther & Davis, 2001, p.9).

A qualidade de uma organização parte, como é óbvio, pela satisfação das pessoas, isto é, do trabalho ser executado num clima de realização e respeito mútuo. As pessoas devem estar satisfeitas e comprometidas com o que fazem, procurando assim empenhar-se na melhoria contínua do trabalho. Michael Kloss ( citado por Drucker & Paschek, 2007) refere que os valores colectivos (cumprimento do dever, a obediência, o zelo e a disciplina) perderam importância e os valores individualistas, como por exemplo, a auto-realização, ou os valores idealistas, tais como, o tratamento igual e a participação assumem crescente importância. Ou seja, a actividade profissional deixou de ser uma forma de satisfazer as necessidades básicas de sobrevivência, mas sim, uma possibilidade de desenvolvimento e estruturação pessoal.

Segundo Guido Stein (citado por Drucker & Paschek, 2007), as lideranças deverão privilegiar, então, uma visão antropológica das instituições, ou seja, ter em consideração a situação pessoal de todos os que lhe pertencem, de forma a possibilitar um conhecimento holístico da realidade institucional. Também Rodrigues (2008, p.14) reforça a ideia dos autores anteriormente referidos, valorizando o factor humano em contexto organizacional:

Na verdade a capacidade de inovar depende cada vez mais de aspectos imateriais (pessoas, sistemas de relações, cultura, valores, entre outros), os quais dependem dos tão característicos e distintivos processos de aprendizagem da raça humana. É, pois, preciso humanar!

No entanto, segundo Gassmann (2008), apesar desta nova visão estratégica da importância dos recursos humanos, ou seja, das pessoas dentro das organizações, a maior parte das vezes, elas são tratadas como recursos. Ainda existem organizações em que as lideranças

não dão o verdadeiro valor às pessoas, ou seja, não têm a consciência de que as pessoas que trabalham dentro da organização são o verdadeiro potencial para o sucesso da mesma. Rodrigues (2008, p.22) aborda também esta problemática e refere que, por vezes, alguns dirigentes cultivam “o trabalho não especializado, pouco qualificado, servindo-se da lógica “este não serve, venha outro””, permanecendo, por conseguinte, amarrados “a um erro básico e rudimentar: o da ilusão dos custos”.

As organizações que continuam a ter a anterior visão das pessoas não serão capazes de responder eficazmente às constantes mudanças que se verificam nos dias de hoje. As pessoas é que são capazes de aprender permanentemente e responder às exigências das constantes mudanças e não os aspectos técnicos (tecnologia) (Rodrigues, 2008). O importante a reter a nível organizacional é que não se deve centrar somente nos aspectos técnicos pois ao o fazerem estarão a lhes escapar o fundamental: “o primado humano, o único capaz de fazer a diferença em contextos onde o acesso e o domínio da tecnologia são apenas condições de partida, e não de chegada, para uma efectiva eficácia empresarial.” (Rodrigues, 2008, p23). Reforçando ainda mais a ideia referida anteriormente, voltamos a citar Rodrigues (2008, p.40):

nos contextos em que as mudanças se tornam a normalidade, em que os ciclos de vida dos produtos e serviços são incomparavelmente mais pequenos, só a existência de recursos humanos qualificados e motivados poderá desenvolver uma efectiva flexibilidade organizacional, capaz de superar a crise contínua das economias e a efemeridade das inovações tecnológicas.

Segundo este autor, os recursos humanos são, em bom rigor, a sustentação dos restantes recursos existentes dentro das organizações, nomeadamente, dos recursos financeiros, materiais, naturais, entre outros (p.41). Também Werther e Davis (2001, p.8) mencionam que o uso eficaz e eficiente dos recursos humanos têm maior impacto na melhoria organizacional do que qualquer outro recurso.

Hunter (2006, p.45) refere que na actualidade se os líderes se concentrarem só nas tarefas em detrimento da relação podem viver graves problemas com os liderados, como por exemplo: “revolta, falta de qualidade, de envolvimento, de confiança e outros sintomas indesejáveis”.

Em suma, na actualidade as pessoas têm de ser consideradas o recurso mais preciso dentro das organizações e a forma como são geridas tem grande impacto no sucesso organizacional.

### **1.3. A Gestão de Recursos Humanos nas escolas**

#### **1.3.1. Autonomia das escolas e o papel dos Conselhos Executivos**

De acordo com o Decreto Legislativo Regional número 21/2006/M, na Região Autónoma da Madeira (RAM) o modelo de autonomia, administração e gestão das escolas, que foi implementado pelo Decreto Legislativo Regional número 4/2000/M, de 31 de Janeiro, constituiu um passo importante na:

valorização de cada escola num reforço das suas competências nos domínios pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional no quadro do seu projecto educativo e num reconhecimento por parte da administração educativa das escolas como núcleo estruturante das políticas de educação. (p.4388).

O intuito deste diploma foi a descentralização da administração educativa e consequente autonomia das escolas assentes em “princípios democráticos de participação e de exercício de cidadania crítica”, que se distinguem dos princípios relacionados somente com técnicas de gestão e de execução de decisões superiormente tomadas (Decreto Legislativo Regional número 21/2006/M, p.4388). O diploma define no ponto 1, do artigo 3.º o conceito de autonomia das escolas da RAM como:

o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe são consignados, nos termos do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro.(p.4397).

O Projecto Educativo de Escola constitui-se como um documento de identidade e orientação da escola dentro da sua autonomia. Silva (2000,p. 232) refere que o Projecto

Educativo de Escola (doravante designado como PEE) é o documento que confere sentido à gestão estratégica nas escolas pois é através dele que “os órgãos de gestão escolar e os actores escolares exercitam, no âmbito das margens de autonomia, das competências e capacidades de acção, o papel de construtores de novos cenários e indutores de novas dinâmicas”.

Carvalho e Diogo (1999, p.51 - 52) enunciam as funções do PEE:

- i) Funcionar como ponto de referência para a gestão e a tomada de decisões dos órgãos da escola e dos agentes educativos (já que é um documento de planificação global);
- ii) Garantir a unidade de acção da escola nas suas variadas dimensões, dando-lhes um sentido global;
- iii) Ser o ponto de partida da contextualização curricular (no sentido da adequação do ensino às características, interesses e motivações dos alunos);
- iv) Servir de base à harmonização das actuações dos professores dos mesmos alunos;
- v) Promover a congruência dos aspectos organizacionais e administrativos com o papel educativo da escola.

No ponto 2, do artigo 3 do Decreto Legislativo Regional número 21/2006, é referido que o projecto educativo constitui um dos instrumentos do processo de autonomia das escolas, sendo entendido como “o documento que consagra a orientação educativa da escola, (...) no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa”.

Na mesma senda de pensamento, Carvalho e Diogo (1999) referem que, realmente, não é possível separar o PEE dos conceitos de autonomia e participação. De facto, o PEE é factor de autonomia, “na medida em que toda a autonomia que se exerce se reforça”, e representa também participação pois é “resultado dos consensos que a comunidade educativa estabeleceu no debate democrático acerca do caminho a seguir.” (Carvalho & Diogo, 1999, p.54). Segundo Guerra (2002, p.99), o PEE constitui “uma plataforma de análise sobre a qual se constrói o conhecimento e a acção educativa de toda a escola”. Esta análise, de acordo com este autor, deverá assentar na compreensão e melhoria da prática educativa (p.99). Em suma, o PEE é o documento de identidade de cada escola, tornando-a única pois reflecte as suas singularidades.

O documento onde se espelha a forma como será operacionalizado o PEE, através da enunciação das actividades/acções a desenvolver, é o Plano de Escola ou Plano Anual de Escola (doravante mencionado como PAE). “O Plano Anual de Escola prevê estratégias, meios e recursos” para implementar os objectivos enunciados no PEE (Carvalho & Diogo, 1999, p.109). Gomes (1997, p. 70) refere que o PAE “deve ter em conta os objectivos presentes no PEE e ir ao encontro das problemáticas detectadas, promovendo a articulação de todas as actividades numa perspectiva transdisciplinar.” Este projecto coloca em acção durante um determinado período de tempo, normalmente um ano lectivo, as abordagens contidas no PEE e noutros projectos que são desenvolvidos a nível escolar, nomeadamente, o Projecto Curricular de Escola e o Projecto de Organização de Escola (Guerra, 2002).

A alínea c, do ponto 2, do artigo 3, do Decreto Legislativo Regional número 21/2006, menciona que, tal como o PEE, o PAE constitui um dos instrumentos do processo de autonomia das escolas, sendo entendido como “o documento elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola que define, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos.”

Apesar do anteriormente exposto, Lima (2007, p.41) aponta, no entanto, para um paradoxo acerca de qual é o verdadeiro conceito de autonomia das escolas pois, “a gestão democrática das escolas, constitucionalmente consagrada, coexiste com uma administração centralizada do sistema escolar que, por definição, impede o carácter democrático da gestão escolar ou reduzi-lo às suas dimensões formais, indispensáveis e mínimas”.

Ou seja, o poder central continua a não permitir que exista uma efectiva descentralização e autonomia das escolas (Lima, 2007). Segundo o mesmo autor, aos órgãos e serviços centrais da administração directa estão incumbidas as tarefas de gestão de recursos humanos e de “concepção, planeamento, regulação, avaliação e inspecção”, sendo deixado bem claro quem são os superiores e os subordinados. Por seu turno, as direcções regionais garantem a execução fidedigna das políticas educativas elaboradas pelos serviços centrais, sendo consideradas instâncias do poder central. Às escolas cabe o papel de executar essas políticas centrais, assistindo-se a uma eficaz propagação e fiel realização das directivas centrais por todo o país (Lima, 2007). Para Lima (2007, p. 45):

a capacidade de hiperprodução de regras aumentou consideravelmente, tipificando a realidade escolar através dos mesmos códigos e as mesmas categorias, criando um clima de vigilância permanente e um sentimento de insegurança proporcional à incapacidade que os sistemas altamente centralizados evidenciam para, de forma inteligente e célere, corrigirem os seus próprios erros.

Assim, constatamos que as escolas cada vez menos têm autonomia e aumenta, cada vez mais, o controlo central sobre as mesmas (Lima, 2007). Também Gomes (1997) é de opinião que não existe autonomia nas escolas, tanto a nível do Estado, como entre os órgãos ou actores dentro da instituição. Segundo Lima (2007), o verdadeiro poder de decisão, os principais órgãos de governo de cada escola encontram-se deslocados, são externos à própria escola e situam-se para além dela. Ou seja, as escolas são externamente dirigidas por um centro político-administrativo que não aparece no seu organigrama - o Ministério da Educação - através de departamentos centrais e, sobretudo, através das instâncias pericentrais de tipo desconcentrado (direcções regionais e coordenadores educativos). O que se verifica na escola é uma autonomia de “tipo procedimental, limitada a dimensões operacionais e técnicas, própria da execução de orientações heterónomas produzidas fora, e acima de cada escola.” (Lima, 2007, p. 52). Na mesma senda de pensamento, Guerra (2002, p.36) menciona que a

organização da escola a partir das mais altas instâncias do sistema converte-se, assim, num excelente meio de controlo e manipulação. Numa maneira de a acorrentar e de cercear os seus voos. Longe de a organização ser um caminho para o avanço, vemo-la convertida num obstáculo para o progresso.

No entanto, o autor anteriormente referido, é de opinião que a organização formal da escola é pautada por valores democráticos devido às características dos órgãos colegiais e sobretudo pelo *background* comum entre os líderes e os liderados. Os membros dos Conselhos Executivos são encarados pelos restantes docentes como colegas que desempenham transitoriamente funções de gestão.

Relativamente ao papel dos Conselhos Executivos, no ponto 1, do artigo 13.º, do Decreto Legislativo Regional número 21/2006/M, é referido que na RAM o “ conselho executivo é o órgão de gestão das escolas nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira e é assegurado por um órgão colegial ou por um director”. Lima (2007, p. 48) refere que:

o Conselho Executivo assume-se como um típico órgão de execução de políticas educativas e das orientações administrativas produzidas pelo poder central, coordenando, organizando e gerindo os recursos disponíveis a fim de atingir os objetivos (heterónomos), através do cumprimento, escrupuloso e sujeito a verificação da conformidade, de regras igualmente heterogéneas.

Assim, o Conselho Executivo é um órgão que se encontra totalmente subordinado a uma direcção externa à escola e que, por conseguinte, não responde directamente ao órgão máximo da escola, a Assembleia de Escola (Lima, 2007). No caso da RAM a Assembleia de Escola correspondente ao Conselho da Comunidade Educativa que segundo o ponto 1, do artigo 6º do Decreto Legislativo Regional número 21/2006/M:

é o órgão de direcção responsável pela definição da política educativa de escola previsto no n.º 4 do artigo 48.º da Lei de Bases do Sistema Educativo e cuja actuação se norteia pelo respeito dos princípios consagrados na Constituição da República Portuguesa, daquela Lei de Bases e no Estatuto Político-Administrativo da Região Autónoma da Madeira.(p.4398).

Aos Conselhos Executivos é dada liberdade de gestão-execução e de decisão micropolítica da implementação das directrizes superiores que têm grande impacto no interior das escolas e são muito valorizadas, principalmente, pelos professores (Lima, 2007).

Em suma, podemos encontrar então um paradoxo nas organizações escolares pois, por um lado, deliberam muito através da gestão democrática, no entanto encontram-se muito dependentes da administração central no que concerne a matérias significativas da política escolar. As escolas limitam-se a accionar procedimentos, dentro do seu âmbito de autonomia, de forma a colocar em prática as directrizes emanadas pelos departamentos hierarquicamente superiores.

### 1.3.2. **Gestão de Recursos Humanos escolares na RAM**

Nas competências do Conselho Executivo, plasmadas no diploma de autonomia e gestão das escolas da RAM, encontramos, e no que concerne à Gestão dos Recursos Humanos, na alínea f, do ponto 2, do artigo 15.º, a distribuição de serviço do pessoal docente e não docente, e na alínea l, proceder à selecção e recrutamento de pessoal docente e não docente, salvaguardado o regime legal dos concursos.

No que se refere à gestão do pessoal docente e não docente, e de acordo com a autonomia administrativa das escolas, de acordo com os artigos 14.º e 19.º do Decreto-Lei número 43/89, de 3 de Fevereiro, compete à escola, entre outros, participar na formação e actualização dos docentes, participar, gradual e crescentemente, na selecção e recrutamento do pessoal docente, de acordo com regulamentação a definir e de forma a favorecer a fixação local dos respectivos docentes, atribuir o serviço docente, segundo critérios previamente definidos, respeitantes às diferentes áreas disciplinares, disciplinas e respectivos níveis de ensino e dar parecer sobre pedidos de colocação de pessoal docente em regime especial, inventariar as suas necessidades quanto ao número e qualificação do pessoal técnico, técnico-profissional, administrativo, operário e auxiliar, definir critérios de distribuição de serviço ao Pessoal Não Docente e estabelecer critérios para a selecção de pessoal a contratar a prazo, incluindo casos de substituição temporária, e proceder à sua contratação.

Na RAM o órgão hierarquicamente superior às escolas que tutela a matéria de gestão do pessoal docente e não docente é a Direcção Regional de Administração Educativa (doravante designada por DRAE), dependência da Secretaria Regional de Educação e Cultura (doravante designada por SREC). A sua lei orgânica encontra-se regulamentada no Decreto Regulamentar Regional n.º 10/2008/M, de 6 de Maio. No artigo 2.º deste decreto encontra-se indicada a missão da DRAE:

A DRAE tem por missão a concepção e a coordenação da execução das políticas de desenvolvimento de recursos humanos docentes e não docentes dos estabelecimentos de educação/ensino e de departamentos da Secretaria Regional de Educação e Cultura, o apoio técnico à descentralização da administração do sistema educativo regional, a harmonização da política geral da função pública com as medidas a adoptar em sede da área de recursos humanos das escolas, a

concepção e o apoio técnico -normativo à formulação destas políticas e a sua monitorização e avaliação, num quadro de modernização administrativa em prol da melhoria da qualidade do serviço público de educação.

No artigo 3.º do mesmo decreto estão espelhadas as atribuições e competências desta direcção regional. Algumas das suas funções são:

2 — Como organismo de concepção e coordenação da execução das políticas de desenvolvimento de recursos humanos docentes e não docentes dos estabelecimentos de educação/ensino, compete à DRAE:

Conceber as políticas de desenvolvimento relativas aos recursos humanos docentes e não docentes das escolas, em particular as políticas de recrutamento e selecção, de carreiras, de remunerações, de reclassificação/reconversão profissional, disciplinar e de avaliação de desempenho; (...)

d) Articular com a Direcção Regional de Educação as necessidades de formação inicial, contínua e especializada dos recursos humanos não docentes e a formação contínua de docentes na área de administração, direcção e gestão;(…)

j) Promover e assegurar o recrutamento e a mobilidade de docentes e não docentes;(…)

3 — Como organismo de apoio técnico à descentralização da administração educativa regional, compete à DRAE:

a) Realizar acções de coordenação e acompanhamento da aplicação de medidas de política educativa e das disposições legais em vigor no âmbito das suas atribuições;

b) Promover o apoio necessário ao processo de descentralização e aplicação do regime de autonomia dos estabelecimentos de educação/ensino.

4 — À DRAE compete harmonizar a política geral da função pública com as medidas a adoptar em sede das áreas docente e não docente dos estabelecimentos de educação/ ensino da Região.

Podemos constatar que na RAM, pactuando com o anteriormente referido, as escolas estão dependentes das orientações emanadas pela DRAE no respeitante aos aspectos mais relevantes da gestão dos seus recursos humanos, como por exemplo, do recrutamento e

selecção, à remuneração e avaliação do desempenho. A DRAE funciona então como uma organização reguladora da aplicação das políticas emanadas pela SREC e às escolas compete colocá-las em prática dentro do seu restrito campo de autonomia, principalmente, no que concerne a assuntos relacionados com a Gestão dos seus Recursos Humanos.

## **CAPÍTULO 2 – Liderança**

---



## 2.1. O conceito Liderança

Nos dias de hoje passou-se a dar grande importância às direcções e, em particular, às lideranças pois estas são capazes de encarnar as normas e as expectativas dos liderados e os ajudar a actuarem “como um grupo social coeso e integrado”, bem como, reconhecer a decisiva influência das mesmas para a qualidade e eficácia de qualquer organização (Chiavenato, 2000a, p. 259).

Em qualquer grupo social podemos encontrar o fenómeno de liderança, pois existe sempre um determinado número restrito de pessoas que se destaca por serem capazes de conduzir os liderados a atingir determinados objectivos estipulados. Ou seja, no imaginário colectivo predomina a ideia de que um ou mais elementos de um grupo podem ser identificados como líderes e que estes diferem, em certas características, dos restantes elementos do grupo.

Não devemos confundir liderança com *status*. O estatuto é, na maior parte das vezes, irrelevante para a liderança pois a maioria das posições de alto *status* carregam valores simbólicos e tradições que aumentam a possibilidade de liderança mas que, por vezes, não se traduzem numa liderança autêntica (Fullan & *et al.*, 2000). Não devemos, também, confundir liderança com o poder. Os líderes que se baseiam no poder, enraizado na sua capacidade de persuadir não exercem uma efectiva liderança. O seu poder poderá derivar do dinheiro ou da capacidade de infligir dano, ou de controlo de alguns mecanismos institucionais, ou de acesso aos meios de comunicação (Fullan & *et al.*, 2000). A liderança exige, por outro lado, grande emprego de esforço e energia pessoal, mais do que a maioria das pessoas gostam de empregar (Fullan & *et al.*, 2000, p.19). Segundo Bento (2008, p.1), e dentro da mesma linha de pensamento de Fullan *et al.* (2000):

o líder, em geral, tem sido visto como alguém que possui determinadas características inatas ou adquiridas, alguém que se adapta às circunstâncias e ao contexto em que a organização se insere e alguém que gere conflitos e exerce influência em ambientes ambíguos, complexos e incertos.

Muitas são as definições de liderança que poderemos encontrar na bibliografia existente. Hooper e Potter (2010, p.62), e dentro da mesma linha dos autores anteriormente referidos, mencionam que “a liderança já não é comando, controlo e forçar as pessoas a

conformarem-se”. A liderança é “conquistar corações e mentes através de uma eficaz liderança persuasiva, utilizando as relações e as capacidades de comunicação, e é também analisar as situações do ponto de vista das outras pessoas.” (Hooper & Potter, 2010, p.62).

Segundo Krause (1999, p. 15), “a liderança pode ser definida como a vontade de controlar acontecimentos, o conhecimento para delinear uma estratégia e o poder para fazer com que uma tarefa seja cumprida, através do uso cooperativo das competências e dos conhecimentos de outras pessoas.”

Motta (1999, p.221) refere que “liderar significa descobrir o poder que existe nas pessoas, torná-las capazes de criatividade, auto-realização e visualização de um futuro melhor para si próprias e para a organização em que trabalham”. Nesta senda de pensamento, Hunter (2006, p.34) refere que a liderança é “a capacidade de influenciar as pessoas para trabalharem de forma entusiástica, de modo a serem atingidos os objectivos identificados que têm em vista o bem comum”.

Existem vários aspectos da liderança que tem todo o interesse referirmos. Um deles, enunciado por Kouzes e Posner (2009, p. 45), é que o fenómeno da liderança encontra-se em todo o lado e não está reservada a só alguns. “A liderança é um conjunto identificável de capacidades e competências que estão disponíveis para todos.” (Kouzes & Posner, 2009, p.46). A liderança poderá ser encontrada em todas vertentes das nossas vidas e poderá ser exercida por qualquer um.

Também podemos constatar que nas suas muitas definições, a liderança é encarada como um processo interactivo entre líderes e liderados sendo que os primeiros são capazes de conduzir os segundos, de acordo com um processo de influência, a atingir determinados objectivos previamente definidos. Kouzes e Posner (2009, p. 46) referem que “a liderança é uma relação entre aqueles que querem liderar e aqueles que escolhem seguir”. Segundo estes autores, a qualidade desta relação irá influenciar fortemente se se vão atingir feitos extraordinários (p.46). Motta (1999, p. 210), na mesma senda de pensamento, refere que os estudos mais recentes acerca da liderança identificam-na como um “fenômeno grupal e que envolve um processo de influência de um indivíduo sobre os demais”.

Para melhor entender o processo de influência é necessário compreender a diferença entre poder e autoridade (Hunter, 2006). O poder está relacionado com a capacidade de um

indivíduo forçar ou coagir os outros a fazer algo da sua vontade devido à posição ou cargo que desempenha. Por seu turno, a autoridade é a capacidade de induzir os outros a fazer algo voluntariamente devido à influência pessoal do líder (Hunter, 2006, p.36). Em suma, liderança é o processo de persuasão ou exemplo através do qual um indivíduo (ou equipa de liderança) induz um grupo a alcançar os objectivos criados pelo líder ou compartilhados pelo líder e os seus seguidores (Fullan & *et al.*, 2000).

Por outro lado, em quase todas as definições de liderança encontramos a palavra capacidade. Uma capacidade corresponde a uma competência que poderá ser aprendida ou desenvolvida por qualquer pessoa (Hunter, 2006). Segundo Ceitil (2006), podemos-nos questionar se a liderança é uma competência que se aprende ao longo da vida, com a experiência, ou se se reporta a um conjunto de habilidades que os indivíduos colhem do seu património genético. Este autor refere que quase todos os investigadores que se dedicam ao estudo da liderança, sustentam que esta é um conjunto de competências que podem ser “adquiridas, melhoradas e desenvolvidas pela formação”(p.79). Na mesma linha de pensamento, Motta (1999, p. 207) indica que os líderes “são pessoas comuns que aprendem habilidades comuns, mas que no seu conjunto formam uma pessoa incomum”. Segundo Motta (1999, p.207), para exercer liderança não é necessário conter habilidades raras mas sim aprendê-las através do ensinamento e da experiência de vida. Ou seja, os vários autores anteriormente referidos, opinam que a competência para liderar não é herdada do capital genético que as pessoas carregam. Pelo contrário, estas competências poderão ser aprendidas e aperfeiçoadas pelas pessoas através da formação e experiência.

Correia (2009) refere que o conceito de liderança é inerentemente subjectivo e variável espacial e temporalmente. A forma como é exercida a liderança varia consoante o seu contexto e também é de conhecimento geral que, ao longo dos tempos, a forma como a liderança foi sendo praticada foi evoluindo.

Segundo Ceitil (2006, p.112), “ a liderança é uma das missões mais nobres e importantes que um ser humano pode desempenhar, quer seja num país, numa autarquia, numa empresa, numa organização, numa família”.

## 2.2. Liderança versus Gestão

Existe muita controvérsia entre os conceitos liderança e gestão ou chefia (Afonso, 2009). Vários investigadores procuram averiguar quais são as diferenças entre estes dois conceitos mas o processo não tem sido fácil, pois, por vezes estes se confundem.

Para Afonso (2009) e Lopes e Barrosa (2008), existem diferenças entre a figura do líder e a do gestor. O líder tem capacidade em controlar, de forma interna e externa, as pessoas, nomeadamente, as suas percepções, motivações e valores fazendo com que as pessoas adiram. Por seu turno, nos processos de gestão ou chefia existe um controlo externo sobre as pessoas, sobre os resultados ou acções, não existindo percepção por parte do administrador sobre as suas motivações e valores.

Também Hooper e Potter (2010), e tendo por base um trabalho desenvolvido por John Kotter, referem que existem diferenças entre os conceitos de gestão e de liderança. Segundo estes, a gestão está relacionada com aspectos de planeamento, de organização e de controlo, o que implica lidar com recursos financeiros, materiais e humanos. Por seu turno, a liderança relaciona-se com o estabelecimento de direcções, de alinhar pessoas, nomeadamente, motivá-las e inspirá-las, ou seja, a liderança é puramente relacionada com as pessoas.

Ceitel (2006) aborda também esta dicotomia entre a liderança e a chefia. Segundo este autor, um chefe é alguém que cumpre essencialmente as tarefas inerentes ao cargo que exerce. Por seu turno, a liderança não se cumpre pelo simples cumprimento do seu descritivo funcional mas sim pela capacidade de se produzir a “substância de um resultado” (p.72). Assim, segundo Ceitel (2006, p.72), enquanto que a chefia é medida por si própria pelo grau de conformidade em relação ao que está formalmente estipulado, a liderança é “avaliada por outros”, em particular, por aqueles que sentem a sua influência, a entendem e a aceitam. Ceitel (2006, p.74) refere que a liderança reporta-se mais às funções de jardineiro do que mecânico, pois, é “plantar as sementes, acompanhá-las no crescimento e fazer despontar a vida e a energia que nelas existe e trazê-las à luz na eflorescência criativa da concretização desses projectos”.

Fonseca (2000, p.147), reforçando a ideia da existência de diferenças entre liderança e gestão, refere que:

os líderes funcionam em acção, os gestores quase sempre em reacção. Os objectivos destes são definidos pela necessidade de fazer executar normas; os daqueles pelo desejo de novas abordagens e novas opções. Os gestores procuram a convergência do máximo de interesses possível, actuando “em conformidade”. Os líderes auto confiantes agem de forma quase sempre solidária, mas – pelo carisma conquistado através, também, da sua capacidade de comunicação entusiasmante – arrastam consigo os outros actores.

Kouzes e Posner (2009) referem que muitas vezes a gestão é encarada como um conjunto de capacidades que podem ser aprendidas, enquanto que a liderança, muitas vezes, é encarada como um conjunto de características da personalidade.

Existem investigadores que consideram que estes dois processos terão de coexistir dentro de qualquer organização. Por exemplo, Afonso (2009), Hooper e Potter (2010) e Krause (1999) são de opinião que a existência destes dois processos depende da situação em que o líder e os liderados estão inseridos, e que nas organizações bem sucedidas é necessário ter umas pessoas boas na gestão e outras na liderança.

Rego e Cunha (2004) fazem uma síntese acerca das diferenças existentes entre gestão e liderança, qual o impacto das mesmas na organização e se as duas funções podem ser executadas pela mesma pessoa. A primeira conclusão, que os autores anteriores reiteram foi que ambos os processos são importantes para qualquer organização, sendo que a liderança é mais necessária quando se pretende dirigir um processo de mudança. A gestão e a liderança devem coexistir, pois a liderança traça o futuro da organização enquanto que a gestão assegura que a mesma permaneça viva até lá chegar. Por último, existe muita controvérsia, entre os entendidos na matéria, se a mesma pessoa poderá ter as duas competências. Rego e Cunha (2004, p.208) consideram que esta dupla liderança deverá existir dentro da organização de forma que “um indivíduo assegure a função de gestão e outro execute os papéis de liderança”. Ou seja, em qualquer organização, segundo estes autores, deverá estar garantida a existência de duas pessoas em que uma poderá exercer a função de gestor e outra a função de líder.

Alguns investigadores e autores são de opinião que nas organizações deverão ser valorizados mais aspectos relacionados com a liderança pois só assim as mesmas serão capazes de corresponder aos objectivos organizacionais numa era de constantes mudanças.

Como por exemplo, Rodrigues (2008, p.70) refere que a nível empresarial é necessário que os administradores sejam mais “micro-líderes activos do que como super-chefes implacáveis, cujo “modus operandi” favorece a entropia e a disfuncionalidade organizacional”.

Em suma, segundo os autores mencionados, a gestão e a liderança devem estar sempre presentes dentro das organizações sendo a sua aplicação dependente da situação.

### **2.3. As teorias da Liderança**

Ao longo dos tempos foram efectuados muitos estudos com o objectivo de entender o conceito de liderança e as suas singularidades, na tentativa de averiguar qual o estilo que seria mais adequado para promover um desempenho eficaz do trabalho (Chiavenato, 1993).

Segundo Chiavenato (2000a), as teorias sobre liderança podem ser classificadas em três grandes grupos: as teorias de traços físicos e de personalidade, segundo as quais os líderes possuem traços de personalidade específicos que os distingue dos outros elementos do grupo; as teorias sobre os estilos de liderança que diferem das teorias anteriores pois referem-se ao que o líder faz, isto é, que comportamentos ele adopta ao liderar o grupo; e as teorias situacionais da liderança, que defendem que o estilo ou as características de liderança dependem da situação e do contexto em que o líder está inserido (p. 262).

#### **2.3.1. Teorias dos traços físicos e de personalidade**

As primeiras abordagens à liderança dedicaram especial atenção aos traços físicos e de personalidade dos líderes eficazes (Cardoso, 1998). Estas teorias focaram-se em aspectos físicos (a energia, a aparência e peso), intelectuais (adaptabilidade, agressividade, entusiasmo e autoconfiança), sociais (cooperação e habilidades interpessoais) e relacionados com a tarefa (impulso de realização, persistência e iniciativa). Segundo Cardoso (1998), estas teorias foram muito limitadas pois, por um lado, não definiam os pesos para cada um destes aspectos e, por outro, não tiveram em conta outros aspectos que

influenciam os resultados do líder, nomeadamente, os liderados e o contexto onde se exerce a liderança.

### **2.3.2. Teorias situacionais ou da contingência da liderança**

Estas teorias procuram explicar a liderança num contexto mais amplo que as teorias dos traços físicos e de personalidade e mesmo das teorias dos estilos de liderança, passando a ter em conta os tipos de pessoas com que o líder interage e a situação. Chiavenato (1993) refere que os vários estudos elaborados acerca do estilo de liderança mais eficaz chegaram à conclusão que nem sempre o estilo de liderança que é melhor numa situação o é também numa outra situação. Não existe um modelo único e eficaz para toda e qualquer situação. Deste modo, Cardoso (1998), defende que o estilo de liderança deverá ser ajustado conforme o caso.

Fiedler (citado por Chiavenato, 1993) identificou três dimensões situacionais que influenciam a liderança: a relação líder - membros, que se refere ao sentimento de aceitação do líder pelos restantes membros da organização e vice-versa; a estrutura da tarefa, que se refere ao grau de estruturação das tarefas das pessoas, isto é, se é rotineiro e programado ou vago e indefinível; e o poder da posição do líder que se reporta à dimensão de autoridade formal atribuída ao líder independentemente do seu poder pessoal. Estas três dimensões podem ser intercaladas em diferentes combinações, de acordo com a situação, para que o líder influencie o comportamento dos seus liderados, sendo a relação líder - membros a que revela maior importância.

Também (Almeida, 1995) refere que, de acordo com estudos desenvolvidos, o estilo de líder deverá ser adequado à situação, em particular, ao grupo e à relação entre o grupo e a tarefa. Segundo este autor, o estilo de liderança a exercer com indivíduos ou grupos depende do nível de maturidade dos mesmos. Por conseguinte, quando se trata de pessoas com pouca vontade ou capacidade de assumir responsabilidades e/ou não se sentem competentes nem seguras de si, deverá ser adoptado o estilo directivo. Quando as pessoas têm vontade de assumir as responsabilidades mas não têm capacidades, o estilo mais adequado de liderança é, segundo o autor, o que chama de vender, pois adopta um comportamento virado para a tarefa e reforça a disposição e o entusiasmo das pessoas. Se

as pessoas têm capacidades mas não estão dispostas a fazer o que o líder quer por falta, por vezes, de segurança e confiança em si mesmas, o estilo de liderança adequado será o estilo participar, pois refere-se a um estilo que defende fundamentalmente que as decisões são tomadas pelo líder e seus colaboradores. Por último, se as pessoas têm maturidade elevada, nomeadamente, têm vontade de assumir a responsabilidade de executar as tarefas, o estilo de delegação tem maior probabilidade de ter sucesso. Em suma, segundo Almeida (1995, p.49), “a chave para uma liderança eficaz está na correcta identificação do nível de maturidade do indivíduo ou grupo que queremos influenciar e adoptar o estilo adequado”.

Segundo Cardoso (1998), a abordagem da contingência da liderança foca a importância no desenvolvimento das pessoas, considerando que as mesmas têm potencial e que o líder deverá as ajudar a evoluir. O papel dos líderes será “ concentrar a sua atenção na forma como as pessoas actuam dentro da organização, e no alinhamento da sua forma de actuar com a visão” (Cardoso, 1998, p.176).

O modelo da contingência ou situacional de teorias da liderança teve um papel importante para a compreensão do fenómeno liderança. Demonstrou que o verdadeiro líder deverá ser capaz de se ajustar a qualquer grupo de pessoas nas situações mais diversas. Neste contexto existem três elementos imperativos nestas teorias: o líder, o grupo e a situação (Revez, 2004). Segundo Revez (2004), a situação é a variável com maior relevo pois determinará quem deverá ser o líder, o que ele deverá desempenhar e a forma de o concretizar.

### **2.3.3. Teorias dos estilos de liderança**

A principal teoria que procura explicar a liderança através de comportamentos descreve a existência de três estilos de liderança: liderança “*laissez-faire*” ou liberal, liderança transaccional ou autoritária e a liderança transformacional ou democrática. Investigadores mais recentes abordam um outro estilo de liderança, a liderança transcendental, como um aperfeiçoamento da liderança transformacional.

Os líderes que adoptam o estilo de liderança “*laissez-faire*” dão completa liberdade aos liderados na tomada de decisões, sendo a sua participação mínima, o que faz com que a

organização fique, na maior parte das vezes, sem orientação (Chiavenato, 2000a, p. 267). Estes líderes são identificados, por alguns autores, como “*boa pessoa*”, amável ou condescende, no entanto, o que se verifica é um fraco poder. Nas escolas estes líderes renunciam ao exercício da sua autoridade escondendo, assim, a falta de capacidade para liderar e orientar o grupo e a própria organização. Os docentes e não docentes conseguem perceber esta ausência de poder que poderá provocar sentimentos de insegurança e desmotivação e, por conseguinte, diminuição de rendimento (Revez, 2004).

Por seu turno, os líderes que adoptam uma liderança autoritária ou transaccional são dominadores, fixam as directrizes sem qualquer participação dos liderados, exercem o seu poder na autoridade decorrente do cargo que ocupam. Estes líderes clarificam o que esperam dos seus liderados, identificam os papéis que cada um deve adoptar dentro da organização e preocupam-se em satisfazer as suas necessidades de forma a atingir os objectivos esperados. Nesta senda de pensamento, Bento (2008,p1) refere que “os líderes transaccionais determinam o que os subordinados precisam para realizar seus próprios objectivos e os objectivos da organização”. Se o objectivo não for atingido, poderá resultar em “castigos eventuais”, caso contrário, haverá lugar a recompensas (Chiavenato, 2000a, p. 267). Nas escolas, os líderes autoritários determinam qual a política a adoptar pela escola e dispensam a participação do pessoal.

Em oposição a estes dois estilos encontram-se os líderes transformacionais. Hooper e Potter (2010, p. 73) referem, citando Philip Sadler, que existe uma clara distinção entre a liderança transaccional e a liderança transformacional, nomeadamente:

A Liderança Transaccional surge quando os gestores tomam a iniciativa ao oferecer algum tipo de satisfação de necessidades em troca de algo apreciado pelos seus colaboradores, como por exemplo a remuneração – a Liderança Transformacional, no entanto, é o processo de envolver os colaboradores comprometidos com o contexto de valores partilhados e visão partilhada.

Os líderes transformacionais fomentam e orientam a participação dos liderados nas tomadas de decisão, motivam-nos, preocupam-se em aumentar a sua satisfação e empenho, são potenciadores de mudança, apelam à realização conjunta de uma visão, fornecem um sentido de missão, inspiram sentimentos de lealdade, devoção e admiração. Estes líderes também promovem um clima de equidade, respeito e confiança, consciencializam os

liderados acerca da importância em atingir os resultados em detrimento dos seus interesses pessoais, estimulam os liderados a repensar os velhos modos de actuar e a reflectir sobre os valores e as crenças fundadas na tradição e no hábito, e, encorajam o desenvolvimento de autonomia profissional (Correia, 2009). Um outro aspecto interessante na liderança transformacional é enunciado por Ceitil (2006). Este refere que um bom líder transformacional tem a coragem de tomar as decisões mais adequadas às necessidades estratégicas da construção do futuro sem sucumbir às tentações, mais fáceis, de agradar.

Hooper e Potter (2010) referem que a liderança transformacional é a que se reporta à verdadeira liderança; no entanto, a liderança que melhor descreve o processo em que o líder se empenha no apoio emocional dos liderados, processo imperativo no mundo actual pautado por constantes mudanças, é denominada de liderança transcendental. Dizem-nos os autores (p.74) que:

Esta situação inclui uma passagem da liderança isolada para a liderança em equipa; uma necessidade de liderar à distância(...) À medida que as organizações reduzem os níveis hierárquicos e se tornam mais planas, os líderes passam a delegar mais poder nos seus colaboradores. Isto resultou numa decisão voluntária de muitos deles no sentido de permitir que o seu poder se diluísse, e também na necessidade de partilhar mais informação.

Para melhor entendimento, na tabela seguinte encontram-se esplanadas, segundo Cunha, Rego, Cunha e Cabral-Cardoso (2007), as principais diferenças entre os estilos de liderança transaccional, transformacional e transcendental.

**Tabela 2: Comparação entre a liderança transaccional, a transformacional e a transcendental**

	<b>Transaccional</b>	<b>Transformacional</b>	<b>Transcendental</b>
<b>Motivação dos colaboradores</b>	- Extrínseca	- Extrínseca e intrínseca	- Extrínseca, intrínseca e transcendental
<b>O que procura o líder</b>	- Que os colaboradores se conformem com o contrato "oficial"	- Que os interesses individuais estejam alinhados com os organizacionais	- Que os colaboradores se desenvolvam e se transcendam (em prol da organização e dos outros)
<b>(Alguns) comportamentos de líder</b>	- Recompensa o bom desempenho e penaliza o mau	- Recompensa o bom desempenho e penaliza o mau.	- Recompensa o bom desempenho e penaliza o mau. - Articula uma visão apelativa.

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Articula uma visão apelativa.</li> <li>- Apoia sócio-emocionalmente os colaboradores.</li> <li>- Estimula-os intelectualmente.</li> <li>- (No caso da liderança pseudo-transformacional, o líder adopta estes comportamentos para manipular).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoia sócio-emocionalmente os colaboradores.</li> <li>- Estimula-os intelectualmente.</li> <li>- Actua como servidor.</li> <li>- Lidera pelo exemplo.</li> <li>- Sacrifica-se, mesmo prejudicando os seus auto-interesses.</li> <li>- Orienta-se genuinamente para o desenvolvimento pleno dos seus colaboradores e procura que eles transcendam as suas necessidades “egoístas”.</li> </ul>
<b>Espiritualidade do líder</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fraco sentido de consciência do divino.</li> <li>- Fé na autoridade racional.</li> <li>- Modesto nível de desenvolvimento moral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Combinação de racionalidade com espiritualidade.</li> <li>- Desenvolvimento moral intermédio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Forte sentido de consciência do divino</li> <li>- Fé na autoridade espiritual.</li> <li>- Elevado nível de desenvolvimento moral.</li> <li>- Vigoroso carácter moral.</li> </ul>
<b>Virtudes prováveis no líder que adopta cada “tipo” de liderança</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intelectuais (sabedoria; ciência/conhecimento; compreensão e prudência)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intelectuais</li> <li>- Morais (justiça, prudência, fortitude e temperança)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intelectuais</li> <li>- Morais</li> <li>- Teológicos (fé, esperança e amor/dedicação)</li> </ul>
<b>Comportamentos prováveis dos colaboradores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obediência (por medo de sanções)</li> <li>- Fraca iniciativa</li> <li>- Pensamento grupal (dificuldade dos membros em se manifestarem em desfavor das posições da maioria e/ou das pessoas mais poderosas, mesmo que considerem estas posições perversas)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Empenhamento nas tarefas</li> <li>- Proactividade</li> <li>- Criatividade</li> <li>- Lealdade moderada</li> <li>- Comportamentos de cidadania organizacional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Empenhamento na organização</li> <li>- Lealdade bem vincada</li> <li>- Comportamentos de cidadania organizacional</li> <li>- Construção construtiva de conflitos</li> <li>- Defesa da organização, mesmo que implique colidir com acções de outras pessoas que presumivelmente prejudicam o bem da organização</li> </ul>
<b>Eficácia do líder</b>	Modesta	Moderada/elevada	Muito elevada

Fonte: Retirado de Cunha, Rego, Cunha e Cabral-Cardoso (2007, p.376)

Construída a partir de: Yammarino *et al.* (1993); Bass & Steidlmeier (1999); Cardona (2000);

Sanders III *et al.* (2003).

## 2.4. As características de um líder exemplar

Segundo Ceitil (2006), não é importante se dedicar à discussão se a competência de liderança é adquirida ou se é inata. O que realmente interessa, para este autor, é que “a competência de liderança para ser eficaz, pressupõe que o seu utilizador seja uma pessoa com suficiente confiabilidade pessoal para dar, a essa competência, a sua verdadeira substância, sentido e credibilidade plenas.” ( p.80). Ou seja, a capacidade de liderar, ou melhor, a forma de liderar, de qualquer pessoa é fortemente influenciada pela sua maneira de ser.

Também Kouzes e Posner (2009) referem que para entender melhor a liderança deverão ser tidas em consideração as expectativas dos liderados em relação aos atributos do líder. Ou seja, em qualquer situação de liderança torna-se determinante as características do líder que são percebidas, a partir das suas acções, pelos liderados.

Por conseguinte, segundo Kouzes e Posner (2009, p.51), dos vários estudos efectuados, para que as pessoas sigam alguém, ou seja, para o considerarem um líder e uma pessoa com credibilidade, o mesmo deverá ter determinadas qualidades observadas pelos outros, conforme o exposto na tabela seguinte.

**Tabela 3: As características de um líder exemplar**

<b>Característica</b>	<b>Expectativas dos liderados</b>
<b>Honesto</b>	Os liderados esperam que o líder seja uma pessoa de confiança, com ética e princípios. O líder deverá ser uma pessoa livre de enganos e mentiras. Esta é uma característica importante para os liderados pois os líderes reflectem a honestidade dos liderados.
<b>Capaz de olhar para o futuro</b>	O líder tem de ter uma visão de um futuro desejável para a sua organização e ser capaz de relacionar esses pontos de vista com os sonhos e esperanças dos liderados.
<b>Inspirador</b>	O entusiasmo, a energia e o positivismo do líder pode tornar o trabalho mais significativo.
<b>Competente</b>	Os liderados têm de considerar que o líder tem competência para os guiar. Esta competência refere-se ao passado do líder e à capacidade que este tem de fazer as coisas (experiência).

**Fonte: Adaptado de Kouzes e Posner ( 2009)**

## 2.5. Práticas e comportamentos da liderança exemplar

Em contexto organizacional escolar, Guerra (2002) refere que, para a melhoria da direcção não basta somente mudar o discurso e as atitudes. É necessário, segundo este autor, modificar a prática, ou seja, transformar o que é feito ou o fazer de uma outra forma. Este autor dá redobrada importância às práticas da liderança dos directores de escola ou presidentes dos conselhos executivos.

Tendo em mente o anteriormente referido consideramos pertinente a investigação efectuada por Kouzes e Posner (2009) e suas conclusões. Estes enunciam e explicitam, no seu entender, cinco práticas para uma liderança exemplar relacionadas com os comportamentos do líder e não com a sua personalidade. Estas práticas servem de modelo de orientação para qualquer líder que queira conseguir feitos extraordinários dentro da sua organização. A acompanhar estas práticas de liderança existem comportamentos base, os “Dez Mandamentos da Liderança”, que poderão servir de orientação para a aprendizagem da liderança (Kouzes & Posner, 2009).

Segundo Kouzes e Posner (2009), uma característica relevante das “Cinco Práticas da Liderança Exemplar” é que resistem ao passar do tempo pois ainda são tão válidas hoje como à vinte e cinco anos atrás quando os seus autores iniciaram a sua investigação. Uma outra característica enunciada, é que poderão ser adaptadas a situações de liderança nos mais variados contextos quando o objectivo é obter feitos extraordinários.

Na explicação destas práticas da liderança, Kouzes e Posner (2009) adoptam a palavra de constituintes quando se referem aos liderados ou seguidores. Fullan *et al.* (2000) refere que as conotações da palavra seguidor sugerem muita passividade e dependência para torná-la um termo que se ajuste a todos os que estão do outro lado do diálogo com líderes. É inábil em alguns contextos a utilização da palavra constituinte, mas muitas vezes ela faz plena justiça ao intercâmbio nos dois sentidos (Fullan *et al.*, 2000).

Na tabela seguinte encontram-se espelhadas as “cinco práticas da liderança exemplar” e os respectivos mandamentos de liderança enunciados por Kouzes e Posner (2009).

**Tabela 4: As cinco práticas e os dez mandamentos da liderança exemplar**

Prática	Mandamento
<p><b>Mostrar o caminho</b></p> 	<p>Clarificar valores, encontrando a própria voz e estabelecendo ideais comuns.</p> <p>Dar o exemplo ao agir de acordo com os ideais comuns.</p>
<p><b>Inspirar uma visão conjunta</b></p> 	<p>Conceber o futuro, ao imaginar possibilidades excitantes e enobrecidas.</p> <p>Atrair os outros numa visão comum ao apelar às aspirações comuns.</p>
<p><b>Desafiar o processo</b></p> 	<p>Procurar oportunidades ao tomar a iniciativa e procurar formas inovadoras para melhorar.</p> <p>Experimentar e correr riscos ao proporcionar constantemente pequenas vitórias e aprendendo com a experiência.</p>
<p><b>Permitir que os outros ajam</b></p> 	<p>Fomentar a colaboração ao criar confiança e facilitando as relações.</p> <p>Dar força aos outros aumentando-lhes a determinação e desenvolvendo competências.</p>
<p><b>Encorajar a vontade</b></p> 	<p>Reconhecer contributos mostrando gratidão pela excelência individual.</p> <p>Celebrar os valores e as vitórias criando um espírito de comunidade.</p>

**Fonte: Retirado de Kouzes e Posner ( 2009, p. 48)**

Sandbakken (2004) desenvolveu uma investigação no intuito de averiguar a aplicabilidade do modelo desenvolvido por Kouzes e Posner em contexto norueguês. Fizeram parte da investigação 348 líderes noruegueses que foram avaliados pelos seus subordinados. Este investigador chegou à conclusão que um modelo constituído por 3 factores seria uma forma de melhor interpretar a liderança transformacional dos líderes noruegueses. O

modelo dos 3 factores agrega as cinco práticas da liderança exemplar de Kouzes e Posner da seguinte forma:

**Tabela 5: O modelo dos 3 factores de liderança**

<b>Prática de liderança (Kouzes &amp; Posner)</b>	<b>Factor de liderança (Sadbakken)</b>
Desafiar o processo	Transformar a organização
Inspirar uma visão conjunta	
Permitir que os outros ajam	Apoiar as acções
Encorajar a vontade	
Mostrar o caminho	Mostrar o caminho

**Fonte: Adaptado de Sandbakken (2004)**

Por outro lado, essa investigação chegou, também, à conclusão que o modelo das “Cinco Práticas da Liderança Exemplar” possui vantagens em relação a outros modelos, inclusive o anteriormente apresentado, pois permite focalizar melhor os comportamentos observados (Sadbakken, 2004).

Seguidamente, procedemos a uma reflexão de cada uma das práticas da liderança exemplar do modelo desenvolvido por Kouzes e Posner (2009).

### **2.5.1. Mostrar o caminho**

Segundo Kouzes e Posner (2009), para que um líder seja aceite pelos outros terá de ser uma pessoa que tenha princípios. Covey (2002, p.81) refere que “os princípios têm aplicação universal, e quando são interiorizados nos hábitos dão às pessoas poderes para criar uma extensa variedade de práticas para lidar com diferentes situações”.

Por conseguinte, é fundamental o líder encontrar e conhecer os seus próprios valores que têm por base os seus princípios, isto é, averiguar no que realmente acredita e alinhá-los com os dos liderados, verificando-se, conseqüentemente, o compromisso e a satisfação no trabalho de todos (Kouzes & Posner, 2009). Ou seja, segundo Kouzes e Posner (2009, p.69):

as pessoas querem que os líderes falem de questões de valor e de consciência. Mas para se falar de tais coisas, primeiro tem de se saber do que se fala. Para se defender aquilo em que se acredita, tem de se saber aquilo em que se acredita. Para se fazer o que se diz, tem de se dizer o que se faz. Para se fazer o que se diz, tem de se saber o que se quer dizer. Para conseguir manter credibilidade pessoal, primeiro tem de se ser capaz de articular claramente as crenças pessoais.

De acordo com Kouzes e Posner (2009), para clarificar os valores aos outros, o líder deverá ter em consideração dois aspectos: encontrar a sua própria voz e evidenciar os valores comuns.

Encontrar a própria voz consiste em proferir as suas próprias palavras, isto é, as palavras do líder deverão estar em concordância com a sua personalidade e não utilizar as palavras que foram escritas por outra pessoa, que a longo prazo iriam se traduzir por uma não coerência entre o que diz e o que faz (Kouzes & Posner, 2009). Também Drucker P. F. (2008, p. 294) refere que as “acções de um líder e as suas crenças declaradas têm de ser congruentes, ou pelo menos compatíveis” de forma a ser observada a sua integridade. O líder a falar de acordo com a sua maneira de ser, de acordo com a sua personalidade está a demonstrar autenticidade e integridade. Por conseguinte, ao demonstrar integridade o líder fará com que os constituintes sintam confiança nele e, consequentemente, vontade de o seguir e fazer o que ele pede.

De acordo com Kouzes e Posner (2009), para o líder conseguir elevar a sua própria voz terá de ter um conhecimento profundo de si, como anteriormente já referimos, ou seja, de conhecer quais os princípios que defende, saber no que acredita e ser capaz de identificar o que dá mais valor. Segundo Covey (2002, p.258), “uma das formas de melhor se conhecer e aperfeiçoar é o líder ter *feedback* acerca do que os outros pensam de si”. A partir do conhecimento do impacto das suas acções o líder poderá saber o que é necessário fazer (Rego & Cunha, 2009, p.51).

Para entender o conceito de evidenciar os valores comuns, temos de ter em consideração que estes são uma ajuda para a organização conseguir se identificar e são muito importantes quando “estão impregnados de ética, respeito, confiança, cuidado interpessoal e justiça.” (Cunha, Rego & Cunha, 2007, p.383). A nível pessoal, os valores têm grande relevância pois influenciam não só a forma de agir no trabalho, mas também outros aspectos da sua vida, nomeadamente, na tomada de decisões e na forma como são guiadas

as suas acções (Kouzes & Posner, 2009). A maneira de agir de qualquer pessoa é muito influenciada pelos valores que esta defende.

Segundo Kouzes e Posner (2009), quanto mais os valores forem claros, mais as pessoas são autónomas, ou seja, não dependem de outras pessoas autoritárias para agir e tomar decisões. Estes autores chegaram mesmo à conclusão, de diversos estudos que efectuaram, que a clareza dos valores pessoais tem um forte impacto no comportamento no trabalho (p.77). “Aqueles com maior nível de clareza de valores pessoais e organizacionais têm o nível mais alto de compromisso para com a organização.” (Kouzes & Posner, 2009, p.78).

A concordância de valores comuns é fundamental em qualquer organização de forma a se estabelecerem relações de trabalho sólidas e produtivas (Kouzes & Posner, 2009). Mesmo Hooper e Potter (2010) defendem a ideia de que é essencial o estabelecimento de valores que sejam compartilhados por todos dentro das organizações referindo que, no contexto organizacional, os valores são as ideias que todos sentem serem mais importantes dentro de uma organização. A nível organizacional, os valores, quando são percebidos por todos e são partilhados por todos traduzem-se em consonância de acções. Hooper e Potter (2010, p. 55) referem que a excelência organizacional passa “por identificar e trabalhar de acordo com um conjunto de valores acordados e, no fundo, agir de forma a mostrar o respeito por esses valores”. Caso não aconteça essa unificação de valores, “o resultado será o conflito intenso, expectativas falsas e capacidades diminuídas” (Kouzes & Posner, 2009, p.83).

Os valores comuns têm realmente impacto na organização em relação à atitude e ao desempenho no trabalho pois, segundo Kouzes & Posner (2009, pp.85-86):

- Despertam fortes sentimentos de eficiência pessoal.
- Dão origem a elevados níveis de lealdade para com a empresa.
- Facilitam o consenso sobre objectivos essenciais para a organização.
- Encorajam o comportamento ético.
- Promovem normas fortes em relação ao trabalho árduo e à preocupação.
- Reduzem os níveis de stress e de tensão relacionados com o trabalho.
- Despertam o orgulho pela empresa.
- Facilitam a compreensão pelas expectativas da empresa.
- Despertam o trabalho de equipa e o empenho pessoal.

Para a unificação dos valores os líderes têm um papel fundamental. Segundo Kouzes e Posner (2009, pp. 83-84):

os líderes dão o exemplo a todos os constituintes tendo por base uma compreensão comum do que é esperado. Os líderes têm de ser capazes de conseguir consenso numa causa comum e num conjunto de princípios comuns. Têm de ser capazes de construir e afirmar uma comunidade de valores partilhados.

Por outro lado, para “Mostrar o caminho”, o líder terá de dar o exemplo nas tarefas diárias da organização de forma que os constituintes adquiram confiança e lhe sigam o exemplo. Os “actos dos líderes são muito mais importantes do que aquilo que dizem quando é preciso determinar a seriedade de um líder em relação àquilo que diz” (Kouzes & Posner, 2009, p. 37). Tanto Hooper e Potter (2010) como Krause (1999), referem, de igual modo, a importância do líder dar o exemplo pois a forma como ele se comporta, a forma como trata as pessoas, a sua atitude perante os assuntos éticos e as suas reacções perante as adversidades são atributos observados pelos liderados que permitem que estes o conheçam e o sigam como modelo.

Segundo Kouzes e Posner (2009, p. 100):

dar o exemplo envolve sempre acção. Trata-se de cumprir aquilo que se diz. Fazer aquilo que se apregoa. Honrar os compromissos. Cumprir as promessas. Trata-se de não se fugir às responsabilidades. E como se está a liderar um grupo de pessoas, não apenas a própria pessoa, trata-se também de ver o que as pessoas que o seguem fazem.

Também Covey (2002) e Cunha, Rego e Cunha (2007) abordam, quando se reportam a situações de liderança, a importância do líder cumprir as suas promessas como forma de demonstrar idoneidade e exercer, por conseguinte, influência sobre os outros. O autoconhecimento, segundo Covey (2002), é fundamental para que os líderes sejam mais selectivos na hora de fazer promessas. Ou seja, o líder deverá fazer promessas de algo que sabe que poderá realmente cumprir.

Contudo, para o líder dar o exemplo terá de personificar os valores comuns, isto é, colocar em prática aquilo que defende e ensinar os outros a modelar os valores. Para tal, terá de dar a conhecer aos outros o que é esperado dos mesmos de forma a assegurar-se que as acções

de todos reflectem os valores comuns (Kouzes & Posner, 2009). Em suma, os líderes ao darem o exemplo demonstram o seu empenho em relação aos valores que defendem e atingem demonstrando níveis elevados de credibilidade que se mantêm ao longo do tempo (Kouzes & Posner, 2009).

Resumidamente, “Mostrar o caminho” representa liderar a partir daquilo que acredita, partindo da clarificação dos seus valores pessoais. Significa que o líder terá de dar o exemplo e ser o modelo de comportamento que espera dos constituintes. Em suma, consiste em alcançar o direito e o respeito para liderar os seus constituintes através do envolvimento e acção directa sobre estes.

### **2.5.2. Inspirar uma visão conjunta**

Para a liderança ter sucesso é importante que o líder imagine um futuro positivo e excitante para a organização que lidera (Kouzes & Posner, 2009). O líder deverá formar uma imagem mental do que deseja de bom para o futuro da organização, isto é, ter uma visão brilhante para esta.

A visão é a representação daquilo que se ambiciona para a organização futuramente e constitui a operacionalização da missão através da tradução em resultados desejados e plenos de significado (Cunha, Rego & Cunha, 2007). Segundo Kouzes e Posner (2009, p.129) :

os líderes exemplares olham para o futuro. São capazes de conceber o futuro, de olhar para lá do horizonte do tempo e imaginar as grandes oportunidades que se aproximam. Vêem algo à frente, por muito vago que possa parecer à distância e imaginam que os feitos extraordinários são possíveis e que o normal pode ser transformado em algo nobre. Eles são capazes de desenvolver uma imagem única e ideal do futuro para servir um bem comum.

Hooper e Potter (2010), Covey (2002) e Sergiovanni (2004) apontam igualmente para a importância da visão defendendo que numa organização para a estratégia funcionar eficazmente a mesma terá de se centrar em transformar em realidade uma visão ou uma imagem futura convincente. Todos estes autores realçam a importância de haver uma

visão, ou melhor, uma imagem do futuro positiva para a organização pois permite que todo o trabalho desenvolvido dentro desta seja orientado para atingir essa visão.

Na transmissão da visão o líder deverá demonstrar entusiasmo como forma de incentivar os seus ouvintes. Desta forma, os constituintes passam a ter a percepção e a confiança de que essa visão poderá ser atingida. Este entusiasmo é contagiante e é capaz de “acender a fâsca da inspiração.” (Kouzes & Posner, 2009, p.39). Ou seja, os liderados ao verificarem o entusiasmo do líder sentem-se confiantes que é possível atingir a visão e sentem-se motivados a contribuir para esse objectivo.

Como já referimos anteriormente, é necessário que esta visão não seja só uma visão do líder mas sim uma visão partilhada por todos. O líder tem de se certificar que o que vê também pode ser visto pelos outros pois, só assim, conseguem atrair mais pessoas, elevar os níveis de motivação e fazer com que todos suportem melhor os desafios (Kouzes & Posner, 2009). Uma das formas de atrair os outros é dar vida à visão. Para tal é necessário ajudar os outros “a ver e sentir como os seus próprios interesses e aspirações estão alinhados com a visão.” (Kouzes & Posner, 2009, p.169).

Segundo Covey (2002, p. 178), a maior parte das organizações tem dificuldade em estabelecer esta visão conjunta. Para este autor, uma forma de ultrapassar este problema é edificar uma missão, de acordo com o que é observado dentro da organização, pois esta tem a potencialidade de representar os valores que são realmente defendidos em consonância com princípios.

Em suma, para que um líder seja capaz de “Conceber o futuro” terá de ter em atenção dois aspectos: imaginar as possibilidades e encontrar um propósito comum (Kouzes & Posner, 2009). Para imaginar possibilidades excitantes é necessário fazer uma introspecção consciente reflectindo acerca do passado, olhando para o presente, prevendo o futuro e sentindo paixão, ou seja, reflectindo acerca do que as pessoas se preocupam mesmo (Kouzes & Posner, 2009). Encontrar um propósito comum consiste em encontrar uma visão partilhada por todos de forma a que todos se sintam incluídos no futuro que o líder está a incrementar (Kouzes & Posner, 2009).

Importa ter em atenção que para conseguir descobrir um propósito comum, o líder deverá ouvir com atenção os outros de forma a conhecer melhor os seus liderados, em particular,

os seus interesses e necessidades (Kouzes & Posner, 2009). Ao ouvir com atenção os outros o líder terá oportunidade de conhecer o que lhes é realmente significativo e também quais são os valores comuns a todos (Kouzes & Posner, 2009).

Sintetizando, “Inspirar uma visão conjunta” refere-se ao líder ter uma visão atractiva para o futuro da organização envolvendo os seus constituintes na mesma. Para ter o envolvimento dos outros o líder terá de os conhecer, nomeadamente, os seus sonhos, as suas esperanças, aspirações e valores.

### **2.5.3. Desafiar o processo**

É do entendimento de todos que para que um líder tenha sucesso terá de estar sempre a pensar em algo melhor para a organização que lidera, ou seja, em mudanças ou inovações e em procurar novas oportunidades. O líder não poderá estar de “braços cruzados”, deverá, pelo contrário, ser pioneiro e não ter medo dos desafios (Kouzes & Posner, 2009). Segundo Kouzes e Posner (2009), o trabalho dos líderes consiste em fomentar a mudança, ou seja, fazer com que as coisas melhorem, cresçam e inovem. Peter Drucker (2000) aborda também a questão da mudança e refere que qualquer líder deve encarar a mudança como uma oportunidade. “Um líder da mudança procura a mudança, sabe como encontrar as mudanças certas e sabe como torná-las eficazes.” (Drucker P. F., 2000, p.73). Qualquer líder deve encarar a mudança como uma oportunidade de melhoria da organização que lidera e um momento de aprendizagem.

Na maior parte das vezes a mudança acarreta adversidades. Por conseguinte, para um líder ter oportunidade de conseguir feitos extraordinários terá de ter iniciativa contra as adversidades que surjam, que, normalmente, confrontam a ordem estabelecida e que mobilizam as pessoas e instituições perante as fortes resistências (Kouzes & Posner, 2009). O líder não deverá temer as mudanças pois estas cada vez mais são exigidas às organizações e deverão ser encaradas como uma forma de inovar e melhorar o desempenho organizacional. O líder deverá ser o principal impulsionador das mudanças e incentivar os outros a lhe seguirem o caminho.

Constatamos, por conseguinte, que existe uma grande proximidade entre a liderança e a mudança pois os líderes exemplares são proactivos, isto é, procuram e criam novas oportunidades com regularidade que são muitas vezes encontradas fora da organização (Kouzes & Posner, 2009). Segundo Covey (2002), a proactividade significa tomar a iniciativa a partir de estímulos externos e, tendo por base os seus princípios, fazer com que os outros se tornem igualmente proactivos. Hooper e Potter (2010) invocam o estilo de “Liderança Inteligente” quando se reportam aos líderes que têm estas práticas, sendo para tal, segundo os mesmos, necessário que os líderes tenham conhecimento das suas próprias forças e fraquezas e das dos outros indivíduos da organização onde trabalham de forma a poderem lidar melhor com a mudança.

A perspectiva é fundamental em situações de mudança. O líder terá de ter a capacidade de prever as coisas externas, de ver algo de novo no horizonte e de ajudar os seus constituintes a desenvolverem essa capacidade (Kouzes & Posner, 2009). Para ter perspectiva, o líder terá de promover a comunicação interna e externa pois as necessidades de mudança poderão partir tanto de dentro como de fora da organização (Kouzes & Posner, 2009). Deverá deixar que as ideias e as informações entrem fluentemente dentro da organização de forma a ter conhecimento do que realmente se passa à volta da organização (Kouzes & Posner, 2009). Ao permitir que isto aconteça, o líder estará a contribuir para que todos tenham conhecimento de novas ideias, fomentando momentos de aprendizagem e, caso considerem positivo, seguir o exemplo e efectuar as devidas alterações dos procedimentos em vigor.

Qualquer inovação e mudança pressupõem experimentação e correr riscos (Kouzes & Posner, 2009). Por conseguinte, segundo estes dois autores, o líder não deverá ter medo de correr riscos, ou seja, de experimentar formas inovadoras para melhorar e aprender com essa experiência através da tentativa e do erro.

Kouzes e Posner (2009) referem que, em todas as experiências pessoais partilhadas por outros com eles ou que tiveram conhecimento através da literatura, existiram aspectos comuns que se salientaram em momentos de mudança, nomeadamente, o de correr riscos e de tentar ideias arrojadas. Segundo os autores (p.220):

O motivo para se fazer isto é óbvio. Não se consegue nada de novo e grandioso se se fizer as coisas como sempre se fez. É preciso testar estratégias que nunca foram usadas. É preciso quebrar as

normas que nos prendem. É preciso fazer coisas que não se acredita serem possíveis. É preciso tentarmos ultrapassar os limites que normalmente nos impomos. Para se conseguirem feitos extraordinários nas organizações, é preciso estar-se disposto a experimentar e a correr riscos com ideias inovadoras.

Na ideia destes investigadores, uma forma de construir um ambiente em que é usual a “experimentação” e o “correr riscos” o líder terá de considerar pequenas vitórias e fomentar a importância da aprendizagem com a experiência. Parafraseando Kouzes e Posner (2009, p. 41):

quando se trata da inovação, os maiores contributos do líder cingem-se à criação de um ambiente que fomente a experimentação, o reconhecimento de boas ideias, o apoio a essas ideias e a vontade de desafiar o sistema para conseguir novos produtos, processos, serviços e sistemas.

A experiência serve para que quando estamos a aprender algo de novo possamos tentar e errar (Kouzes & Posner, 2009). O papel do líder é fundamental para incentivar os outros a experimentarem, a correrem riscos e a não temerem os erros. Segundo os autores (p.230):

Não estamos a querer dizer que o fracasso deve ser o objectivo de qualquer missão. O objectivo é aprender. A aprendizagem acontece quando as pessoas se sentem confortáveis em falar quer sobre o sucesso, quer sobre fracassos. Isso acontece quando as pessoas conseguem falar abertamente sobre o que correu mal e o que correu bem. Os líderes não procuram alguém a quem culpar quando são cometidos erros inevitáveis em nome da inovação. Antes perguntam: “O que podemos aprender com esta experiência?”

Ou seja, segundo Kouzes e Posner (2009), para desenvolver dentro das organizações a aprendizagem pela experiência é necessário criar um ambiente que encare um erro numa experiência de aprendizagem para todos. As pessoas têm de encarar o erro como uma coisa positiva pois é algo que permite aprender. “Para se promover a aprendizagem, é preciso ter espírito de curiosidade e abertura, de paciência de tolerar erros e disposição para o perdão.” (Kouzes & Posner, 2009, p.231).

Para Covey (2002, p. 106) a paciência é uma emoção muito activa que representa a “prática da fé, da esperança, da sabedoria e do amor”. O líder terá de ser tolerante com os erros dos outros e encará-los como uma forma de melhorar o seu desempenho. Na mesma

senda de pensamento, Rego e Cunha (2009) referem que, para fomentar o empreendedorismo dos seus colaboradores o líder não deverá penalizar os erros que surgiram de tentativas sérias, genuínas e empenhadas, caso contrário, as pessoas não irão arriscar novas abordagens ao problema. Kouzes e Posner (2009) referem mesmo que para atingir este ambiente é essencial que as pessoas se sintam seguras pois, apesar de parecer um paradoxo, as pessoas seguras estão dispostas a correr mais riscos e a cometer erros. O líder ao aceitar melhor os erros dos outros transmite-lhes confiança e estes, por seu turno, estarão mais incentivados para voltar a arriscar.

Para incentivar a mudança junto dos seus constituintes o líder deverá criar um ambiente que promova a resistência psicológica, isto é, que torne todos os implicados, incluindo o próprio, pessoas capazes de resistir a eventos stressantes e a se sentirem capazes de vencer as diversas adversidades que qualquer mudança exige (Kouzes & Posner, 2009). As pessoas não deverão se sentir inseguras perante as adversidades mas encará-las como uma forma de crescerem e melhorarem.

Por outro lado, é relevante referir que, tanto Kouzes e Posner (2009) como Hooper e Potter (2010) consideram que os processos de mudança mais eficazes não podem ser radicais mas sim incrementais, através de pequenas vitórias, passo a passo pois nem todas as inovações funcionam e por vezes é necessário experimentar com vagar para ver se é bem-sucedido. As pequenas coisas que se conseguem e a sua celebração dão aos outros uma sensação palpável do que é o sucesso, elevando o moral e a confiança das pessoas (Kouzes & Posner, 2009). As pequenas vitórias aumentam o empenho pessoal e colectivo para se conseguir atingir um determinado objectivo pois fazem com que as pessoas se sintam vitoriosas e capazes de fazer, ou seja, sentem-se mais confiantes em atingir o sucesso (Kouzes & Posner, 2009). As pequenas vitórias levantam o moral de todos e fazem com que as pessoas se sintam mais confiantes em voltar a experimentar para conseguir atingir uma nova vitória porque os sucessos são, desta forma, reconhecidos por todos.

Em suma, “Desafiar o processo” é procurar novas ideias e reconhecer as que são boas, é desafiar o sistema organizacional para mudar. Comporta experimentar, correr riscos e errar. Os erros deverão ser encarados como momentos de aprendizagem, por seu turno, os pequenos sucessos devem ser considerados vitórias com o intuito de incentivar a que os constituintes voltem a experimentar.

#### **2.5.4. Permitir que os outros ajam**

A quarta prática, “Permitir que os outros ajam”, está relacionada com aspectos como a confiança, fé que se deposita em alguém, e a colaboração, isto é, com o operar colectivamente. O líder deverá dentro da organização fomentar a confiança e a colaboração de toda a equipa pois, para atingir determinado sonho não é possível só com o trabalho de uma pessoa (Kouzes & Posner, 2009). É fundamental a criação de um ambiente organizacional onde seja fomentada a colaboração e a confiança para que a organização consiga atingir os seus objectivos.

Para fomentar a colaboração será necessário estimular a confiança mútua e facilitar as relações dando força aos outros, aumentando-lhes a determinação e desenvolvendo as suas competências (Kouzes & Posner, 2009).

A confiança é um dos pilares para a construção de relações saudáveis entre quaisquer pessoas. Hunter (2006) aponta para esta correlação e afirma que a confiança é um dos princípios mais importantes na construção de relações saudáveis entre as pessoas e, por conseguinte, para qualquer organização ser bem sucedida é determinante que sejam estabelecidas relações saudáveis entre as pessoas. Tanto Almeida (2005) como Hooper e Potter (2010, p.24) são também desta opinião sendo que estes últimos referem que “uma gestão de relações bem sucedidas é vital tanto para as organizações como para os indivíduos”. As pessoas sentem-se mais predispostas a colaborar com os colegas que conhecem pessoalmente e que têm uma relação de amizade.

Por conseguinte, a confiança é fundamental dentro das organizações pois sem ela não se consegue liderar nem atingir resultados extraordinários (Covey, 2002 e Kouzes & Posner, 2009). Krause (1999, p.62) refere que a “confiança é a base do sucesso nos negócios: a crença de cada pessoa na sua própria competência e a sua confiança na competência dos outros membros do seu grupo”. Segundo Kouzes e Posner (2009), as pessoas não podem ser consideradas líderes se não forem capazes de confiar nos outros. As pessoas que não têm confiança nos outros não suportam depender do trabalho destes e necessitam de controlar demasiado o trabalho, ou mesmo, de o fazer eles próprios. Se tal acontecer, os seus constituintes acabam por perder a confiança neles próprios pois verificam que o seu

líder duvida das suas capacidades e a sua auto-estima diminui. Segundo Kouzes e Posner (2009, p.255):

Para se criar e manter ligações sociais, tem de se ser capaz de confiar nos outros e fazer com que os outros confiem em nós. A confiança não é só aquilo que lhe vai na cabeça, também é aquilo que lhe vai no coração.

Podemos então concluir que a confiança é um dos aspectos fundamentais para a satisfação no trabalho, pois quando esta existe as pessoas não são controladas, sentem-se mais livres para, conseqüentemente, inovar e contribuir (Kouzes & Posner, 2009), ou seja:

os líderes que confiam promovem a honestidade, o envolvimento, a satisfação pessoal e os níveis de empenho sobem até atingirem a excelência. Esses líderes são os primeiros a mostrar confiança, ouvem e aprendem com os outros e mostram a confiança que sentem com a partilha de informação e de recursos com os outros. (p. 257).

Subseqüentemente, a confiança leva à confiança, pois o líder ao demonstrar confiança analisa os pontos de vista e usa as habilidades dos outros deixando-os exercer influência sobre o grupo e, por outro lado, ao estar disponível para a influência dos outros permite criar o tipo de confiança que possibilita que os seus constituintes estejam mais abertos à influência (Kouzes & Posner, 2009). Em suma, o líder ao confiar nos seus constituintes faz com que os mesmos confiem na sua pessoa e em si próprios resultando em mais colaboração entre todos e numa melhoria do desempenho de todos.

Uma outra forma de incentivar a prática “Permitir que os outros ajam” é, como já referimos, fomentar a colaboração. Em todas as situações de liderança com sucesso que ouvimos, Kouzes e Posner (2009) relatam que o sujeito refere sempre o trabalho de equipa desenvolvido e da cooperação como determinantes para esse sucesso (Kouzes & Posner, 2009, p.253). Krause (1999, p. 30) aponta para esta ideia referindo que “um líder eficaz é uma pessoa que consegue unir as pessoas em resposta a desafios, que as molda em unidades coesas”. Também Hooper e Potter (2010, p.59) impulsionam grande valor à colaboração dentro das organizações como forma de “lidar bem com a pressão” e de “produzir excelentes resultados”. Estes últimos referem ainda que, a cooperação é cada vez mais importante quanto mais se sobe na hierarquia de uma organização, ou seja, os elementos que se encontram nos cargos de chefia precisam mais de trabalho de equipa do

que os que estão na linha da frente, no entanto, não é o que se verifica, na maior parte das vezes, na realidade. Por vezes, os líderes isolam-se no topo da hierarquia, efectuam as suas tarefas isoladamente e tomam as decisões sozinhos.

Um aspecto fundamental para fomentar a colaboração é fazer com que as pessoas tenham a noção que dependem umas das outras, ou seja, que o seu sucesso depende da coordenação de esforços e que podem contar umas com as outras (Kouzes & Posner, 2009). Ou seja, as pessoas terão de sentir que são parte de um todo e que para esse todo ter sucesso cada uma delas tem de dar a sua colaboração. Para tal surge novamente a importância da confiança, aspecto que já referido anteriormente pois, as pessoas terão de ter confiança no trabalho dos outros.

Uma forma prática de conseguir com que os constituintes tenham este sentimento de pertença será o líder, por exemplo, de nos momentos de tratamento de assuntos relacionados com a instituição que lidera referir a palavra “nós” em vez de “eu” (Kouzes & Posner, 2009).

As pessoas ao se considerarem como parte de um todo e ao percepcionarem que o seu papel é importante para o sucesso desse todo vão se sentir mais responsabilizadas. Os líderes eficazes asseguram-se que todos fazem parte de um projecto e procuram que estejam responsabilizados pelo mesmo através da distribuição do poder (Kouzes & Posner, 2009). Motta (1999, p.210) refere que, na perspectiva contemporânea, “a visão de legitimidade da liderança, baseada na aceitação do líder pelo grupo, implica dizer que grande parte do poder do líder encontra-se no próprio grupo”. Ou seja, o líder só o é se for capaz de mobilizar todos num objectivo comum, não limitando as liberdades e interesses de cada um, mas sim, dando espaço para o desenvolvimento da criatividade e auto-realização nas tarefas (Motta, 1999). Tanto Motta (1999) como Covey (2002) são de opinião que a verdadeira essência da liderança não está em obter poder mas sim em colocar o poder nos outros. “Líderes são pessoas comuns capazes de transmitir grande poder aos liderados.” (Motta, 1999,p.221).

Na mesma linha de pensamento, Hooper e Potter (2010, p.51) são de opinião que numa organização bem sucedida os “empregados sentem-se donos dos seus empregos e as decisões são tomadas ao nível mais baixo da hierarquia”. Também Krause (1999, p.63) refere que “um líder eficaz, através de uma organização correcta das tarefas e de uma

delegação de responsabilidades apropriada, alcança o seu próprio sucesso ao assegurar o sucesso dos outros”. A reforçar a importância da delegação de poderes Hooper e Potter (2010, p. 103) mencionam que “todas as organizações que realmente desenvolveram a delegação de poderes aprenderam a transitar de uma liderança do tipo “comando e controlo” para uma liderança de orientação (*coaching*), facilitação e apoio”. É importante referir que a delegação de poderes ou funções não implica uma redução da responsabilidade de quem delega, mas sim permite partilhar essa responsabilidade (Werther & Davis, 2001, p.15).

Segundo Covey (2002), quando os líderes adoptam esta forma de gerir, através da delegação de poderes, criam mais inovação, iniciativa e compromisso. Por conseguinte, é inevitável que também criem comportamentos imprevisíveis por parte das pessoas pois estas sentem liberdade de tomar decisões. Alguns administradores, por sentirem falta de controlo não são capazes de fomentar este espírito dentro da sua organização. Uma das formas de minimizar este sentimento, segundo o autor atrás referido, será estabelecer acordos de benefícios mútuos, onde “os resultados desejados e as directrizes são claramente estabelecidos, os recursos disponíveis identificados, e as responsabilidades e consequências específicas acordadas”. (pp.177-178). Por conseguinte, a delegação eficaz de poderes exige uma coragem emocional, nomeadamente, paciência, autocontrolo, fé e respeito pelos outros, pois permitimos que os outros cometam erros que, de uma maneira ou de outra, nos envolve (Covey, 2002).

Por outro lado, Hooper e Potter (2010) esclarecem que as características mais relevantes em colocar o poder nos outros e na delegação de poderes, são a abertura e a responsabilização, pois permitem uma liderança eficaz a todos os níveis e baseiam-se na confiança. A delegação de poderes implica que o líder confia nos seus constituintes a ponto de saberem que os mesmos assumirão a responsabilidade dos seus actos (Hooper & Potter, 2010). No seguimento desta ideia Kouzes e Posner (2009, p. 43) referem que:

os constituintes não são capazes de trabalhar com todo o potencial, nem de se sentirem confortáveis por estarem muito tempo à sombra de um líder que os faz sentirem-se fracos, dependentes ou alienados. Mas quando um líder faz as pessoas sentirem-se fortes e competentes, como se fossem capazes de trabalhar mais do que alguma vez acreditaram ser possível, vão dar tudo o que têm e exceder as próprias expectativas.

Ou seja, segundo os autores, para dar força aos outros é necessário que estas estejam comprometidas e que sintam que têm controlo do seu trabalho, isto é, que as pessoas tenham liberdade para tomar as decisões que, no seu entender, são as mais adequadas. O líder deverá incrementar um ambiente em que os seus constituintes desenvolvam as suas capacidades para desempenhar as tarefas com auto- confiança e se responsabilizem pelas decisões tomadas. Para Almeida (1995) esta forma de liderança que, por vezes, é invocada por participação não deverá traduzir-se somente pelo líder ouvir a opinião dos outros, mas sim, por dar a entender aos outros que a sua opinião tem significado e que esta é determinante para a tomada das decisões.

Para incrementar a prática “permitir que os outros ajam”, segundo Kouzes e Posner (2009), surgem duas questões fundamentais no sentido de “Dar força aos outros”: o líder deverá aumentar a determinação e desenvolver competências e confiança. “Os constituintes que se sentem fracos, incompetentes e insignificantes têm sempre desempenhos fracos, querem deixar a organização e estão quase desencantados, perto da revolução.” (Kouzes & Posner, 2009, p.282). Isto é, quando as pessoas não têm controlo da sua vida e são controladas pelos outros, quando sentem que não têm apoio ou recursos, não são empenhadas em se superar (Kouzes & Posner, 2009). De acordo com Kouzes e Posner (2009, p. 284) para tornar as pessoas mais poderosas e com mais sucesso, basta adoptar qualquer prática de liderança que “aumente a determinação, a auto-confiança e a eficácia pessoal dos outros”. Os constituintes ao se sentirem determinados e autónomos na tomada das suas decisões no seu trabalho vão se sentir com mais confiança em si próprios e conseqüentemente mais eficazes. Araújo e Henriques (2005, p.32) partilham desta opinião e referem que “quem dirige equipas, mais do que preocupar-se com as suas naturais ambições de afirmação pessoal, deve revelar uma imprescindível e amadurecida visão global do processo contínuo de melhoria das competências dos seus colaboradores.”

Uma das formas de incrementar as capacidades e a confiança é formar, pois, sem educação e formação as pessoas não serão capazes de cumprir as tarefas importantes nem se sentem seguras para experimentar (Kouzes & Posner, 2009). Mesmo Hooper e Potter (2010, p. 136) referem que “a menos que reeduquemos as pessoas a todos os níveis da organização e desenvolvamos as suas competências cognitivas, as empresas não terão capacidade para gerir os desafios do futuro”. Krause (1999) refere, nesta mesma senda de pensamento, que os empregados não deverão ser colocados a trabalhar sem a adequada formação pois, caso

contrário, a eficácia e o entusiasmo são destruídos. A formação é essencial para as pessoas actualizarem os seus conhecimentos e conseguirem, posteriormente, aplicá-los no desempenho das suas funções com o objectivo de uma melhoria contínua. A formação e a aprendizagem tornam-se, por conseguinte, em dois impulsionadores fulcrais para a realização de uma mudança organizacional. Rodrigues (1998, p.43) refere, contudo, que na nossa realidade “as necessidades de aprendizagem e formação são ainda muito elevadas e não parecem capazes de satisfazer ou acompanhar o ritmo de mudança que se depara as organizações.”

Tanto Almeida (1995) como Drucker P. F. (2008) referem um aspecto importante e que faz parte da própria natureza humana as aspirações de crescer e evoluir. No caso das organizações quando esta necessidade humana não é desenvolvida as pessoas ficam desmotivadas e deixam de desempenhar com entusiasmo e determinação as suas funções.

Um aspecto a ter em consideração para a melhoria das competências e da confiança de todos é que estes deverão ter conhecimento da forma como o trabalho se desenvolve dentro da organização, tanto no que concerne aos constituintes em relação ao trabalho do líder como no sentido inverso (Kouzes & Posner, 2009, p.294). As pessoas ao terem conhecimento geral da forma como se desenvolve o trabalho dentro da organização vão conseguir identificar a importância do seu papel na mesma. Também Almeida (1995, p.39) aborda este aspecto como fulcral para as pessoas se sentirem identificadas com a organização em que trabalham e em conhecerem a importância do seu trabalho para a mesma.

Surge novamente como fulcral a auto-confiança, pelo que, esta deverá ser estimulada como forma de promover a força interior das pessoas e fazê-las se sentirem capazes de resolver adversidades melhorando o seu desempenho (Kouzes & Posner, 2009). Para Kouzes & Posner (2009, p.299):

os líderes procuram maneiras de aumentar o leque de escolhas, de oferecer maior autoridade de tomada de decisões e maior responsabilidade para os seus constituintes. Também desenvolvem as capacidades da equipa e fomentam a auto-confiança através da fé que demonstram ao deixar os outros liderar. Com essas acções, os líderes agem como treinadores, ajudando os outros a aprender como usar as suas capacidades e talentos, além da aprendizagem com experiências.

As pessoas ao terem formação, ao adquirirem o conhecimento necessário para melhorar o exercício das suas funções, ao saberem qual o seu papel dentro da organização, a constatarem que a sua opinião tem valor e que podem tomar decisões, sentindo-se responsabilizadas pelas mesmas, sentem-se mais auto-confiantes e com mais vontade de agir. Na mesma linha de pensamento, Werther e Davis (2001) apontam para a importância das organizações desenvolverem programas de capacitação e desenvolvimento dos seus recursos humanos. Estes autores referem que a capacitação auxilia os membros da organização a desempenharem o seu trabalho actual, os seus benefícios poderão se prolongar durante toda a sua vida laboral e podem contribuir para o desenvolvimento das pessoas para cumprirem futuras responsabilidades. As actividades de desenvolvimento vão mais longe, pois permitem às pessoas cumprirem futuras responsabilidades independentemente das suas actuais funções.

Em suma, “Permitir que os outros ajam” implica a promoção da colaboração e da confiança mútua. Esta prática aponta, por conseguinte, para a valorização dos outros, através da distribuição do poder, aumentando, consequentemente, a sua auto-confiança. Para haver uma responsável distribuição do poder é necessário aumentar a competência dos constituintes através, por exemplo, de formação.

### **2.5.5. Encorajar a vontade**

Para atingir o sonho, o caminho é conturbado, as pessoas ficam cansadas e tentadas a desistir e, por isso, o papel do líder é importante (Kouzes & Posner, 2009). O líder terá de encorajar a vontade das pessoas para as motivar a continuar em frente (Kouzes & Posner, 2009). Em suma, quando as pessoas se sentirem “sem forças” o líder terá de estar presente e apoiá-las para continuarem e a não desistirem.

Para tal, o líder deverá demonstrar reconhecimento individual, em privado ou em público, e fomentar a celebração dos sucessos em grupo de forma autêntica e sentida, com o objectivo de criar “um forte sentido de identidade colectiva e de espírito de comunidade que pode levar um grupo a seguir em frente num momento extremamente difícil” (Kouzes & Posner, 2009, p.44). Almeida (1999) reconhece também o poder dos elogios e salienta que o líder deverá ter em consideração, ao nível da comunicação, que nunca deve

repreender os outros senão em privado e não perder a oportunidade de elogiar os constituintes em público.

Segundo Kouzes e Posner (2009), o reconhecimento consiste em desenvolver visibilidade relativamente aos bons resultados e de fortalecer, de uma forma positiva, o desempenho, ou seja, trata-se de criar um ambiente em que os contributos sejam conhecidos e agradecidos por todos. Os visados ao sentirem que os outros têm conhecimento do seu contributo vão se sentir mais fortes, mais capazes e tentados a voltar a fazer melhor.

Um princípio a ter em consideração aquando do reconhecimento dos contributos é personalizar esse reconhecimento (Kouzes & Posner, 2009). O reconhecimento individual deverá ser feito de forma diferente para cada pessoa o que faz com que cada um tenha a percepção de que o seu contributo está a ser reconhecido e agradecido (Kouzes & Posner, 2009). Apontando para a mesma ideia, Almeida (1995, p. 59) refere que “todos gostamos, em maior ou menor grau, que os outros apreciem o que nós consideramos que foi bom trabalho ou uma boa acção”.

Segundo Kouzes e Posner (2009), o líder terá de ter em consideração dois aspectos importantes aquando das celebrações: estas estimulam o espírito de comunidade e o líder deverá estar pessoalmente envolvido nas mesmas. As celebrações permitem criar e renovar o espírito de comunidade e deverão ser realmente sentidas, ser feitas em público, quando se trata de reconhecer o contributo de alguém, fazer parte da agenda da organização e permitem a criação de grupos sociais saudáveis, pois faz com que as pessoas se conheçam (Kouzes & Posner, 2009). Segundo Kouzes e Posner (2009) todas as experiências de liderança referem que a diversão e o prazer são fundamentais para os líderes e constituintes conseguirem manter os níveis de desempenho. Também Cunha, Rego e Cunha (2007) são de opinião que o sentido de comunidade é muito importante para que todos satisfaçam as necessidades de pertença/afiliação, sendo que o líder ao fomentar este sentido irá contribuir para que se observem atitudes organizacionais em que prevalecem o apoio mútuo, o respeito, a confiança e a colaboração. As celebrações em conjunto permitem às pessoas se conhecerem e fortalecerem os seus laços contribuindo assim para a criação de um espírito de comunidade.

O estar pessoalmente envolvido nas celebrações permite ao líder estabelecer, sem dúvida, um maior relacionamento com os seus constituintes. Estes últimos ficam com a percepção

de que o líder é uma pessoa que é acessível e, conseqüentemente, sentem-se mais apoiados e tornam-se mais empenhados (Kouzes & Posner, 2009). Uma das formas do líder realmente demonstrar que se preocupa e que aprecia os esforços dos outros é mesmo estando com eles pois esta visibilidade torna os líderes mais humanos e acessíveis aos outros (Kouzes & Posner, 2009). Por outro lado, segundo estes autores, o líder ao se envolver pessoalmente e andar pela organização tem conhecimento de histórias de sucesso que importa serem divulgadas de forma a melhor motivar e mobilizar os outros pelo exemplo de um colega que conhecem.

Um dos princípios fundamentais a ter em conta para “Encorajar a vontade” é o esperar o melhor dos outros (Kouzes & Posner, 2009). Esta atitude consiste em ter elevadas expectativas acerca de si próprio e dos outros, pois está comprovado, que as expectativas são capazes de traduzir-se em melhores desempenhos (Kouzes & Posner, 2009). Este efeito é chamado pelos psicólogos de “Efeito Pigmaleão” e indica que as pessoas ao se aperceberem que os outros têm elevadas expectativas em relação a elas, sentem-se mais confiantes em si próprias, têm mais força para cumprir essas expectativas e conseguem melhorar o seu desempenho. Também Covey (2002) refere que as pessoas despertam o que têm melhor em si quando sentem que os outros têm fortes expectativas acerca das mesmas. No entanto, quando se trata de expectativas implícitas decorrentes de vontades, desejos e aspirações humanas, estas poderão traduzir-se em efeitos negativos para a organização (Covey, 2002). Por isso, segundo Covey (2002), os administradores para colmatarem estas situações, deverão explicitar aos seus constituintes quais são as suas expectativas através do estabelecimento de acordos de desempenho entre as pessoas.

Sintetizando, “Encorajar a vontade” implica reconhecer as contribuições de todos através de celebrações das vitórias e dos valores, criando, conseqüentemente, um espírito de comunidade.

## 2.6. A liderança direccionada para o serviço

Na actualidade globalizada e complexa qualquer fenómeno de liderança deverá ser pautado por princípios. Urge os líderes encararem a liderança como uma forma de prestar o bem aos outros em detrimento do seu, ou seja, prestar serventia aos outros.

Segundo Covey (2002, p. 8), “aqueles que se esforçam para pautar suas acções em princípios encaram a vida como uma missão e não como uma carreira”. Este dá importância a este princípio de serviço pois acredita que os esforços de sermos pessoas baseadas em princípios, “sem um fardo a ser transportado, não serão bem-sucedidos.(p.8).”

Defendendo a mesma ideia, Hunter (2006) indica que uma das funções do líder é identificar e satisfazer as necessidades legítimas dos seus liderados, partindo das de nível mais baixo, como por exemplo, segurança e protecção, de modo que as necessidades de nível superior tornem-se factores motivacionais, em particular a que se encontra no topo da hierarquia, a auto-realização. Esta capacidade de liderança refere-se a uma liderança baseada em amar os outros, ou seja, em ser capaz de identificar e satisfazer as necessidades legítimas e reais dos outros e não os seus desejos (Hunter, 2006). Em suma, a função de um líder é servir pois no processo de identificação das necessidades dos liderados é necessário que os líderes façam sacrifícios em prol dos mesmos (Hunter, 2006).

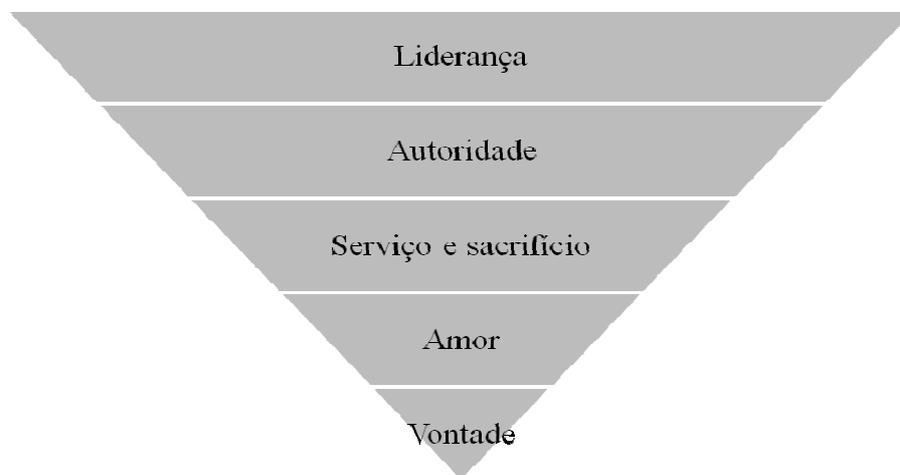
Segundo Hunter (2006) existem comportamentos que deverão ser privilegiados por qualquer líder e que estão na mesma linha de pensamento que as cinco práticas da liderança exemplar de Kouzes e Posner. Estes comportamentos são: honestidade, fiabilidade, bom exemplo, dedicado, empenhado, bom ouvinte, responsabiliza as pessoas, trata as pessoas com respeito e apreço, encoraja as pessoas, tem uma atitude entusiástica e positiva e demonstra afecto pelas pessoas. Kouzes e Posner (2009) referem também que, das várias pesquisas que efectuaram, encontraram características específicas que fazem com que os outros estejam dispostos a seguir alguém. Essas características, que estão relacionadas com as práticas de liderança privilegiadas por um líder exemplar, são: a honestidade, a capacidade de olhar para o futuro, o ser inspirador e a competência. Kouzes e Posner (2009, p. 51) indicam que:

as Cinco Práticas da Liderança Exemplar e os comportamentos das pessoas que os outros vêm como líderes exemplares são perspectivas complementares do mesmo sujeito. Quando estão no seu

melhor, os líderes estão a fazer mais do que obter resultados. Também estão a corresponder às expectativas dos seus constituintes.

Tudo o que anteriormente referimos, nomeadamente, as cinco práticas da liderança exemplar defendidas por Kouzes e Posner (2009) e os comportamentos enunciados por Hunter (2006), poderão ser traduzidos por um modelo de liderança baseado na autoridade apresentado pelo próprio Hunter (2006). O modelo de liderança apresentado está representado por uma pirâmide voltada para baixo simbolizando a liderança direccionada para o serviço (Hunter, 2006).

**Figura 1 - Modelo de liderança**



**Fonte: Retirado de Hunter ( 2006, p.89)**

Deste modelo, e segundo Hunter (2006), podemos aferir que qualquer processo de liderança deverá começar com a vontade. Esta se reporta a uma capacidade de sintonizar as intenções com as acções e de se escolher um determinado comportamento. É necessário ter vontade para escolhermos amar, isto é, ser capaz de identificar e satisfazer as legítimas e reais necessidades dos liderados e não os seus desejos. Quanto satisfazemos as necessidades destes, temos de nos predispor a servir e também a fazer sacrifícios pois teremos de muitas vezes colocar de parte as nossas próprias necessidades. Consequentemente poderemos construir autoridade e influência e, posteriormente, ganharemos o direito de sermos considerados os líderes. Também Araújo e Henriques (2005) também reconhecem a ideia de que a autoridade de quem dirige tem de ser reconhecida e aceite em vez de imposta.

A palavra amor a que nos reportamos anteriormente refere-se ao conceito expressado por Jesus no Novo Testamento, isto é, refere-se a *agapé* (Hunter, 2006). Ou seja, um amor que se expressa no comportamento que temos em relação aos outros sem esperar por qualquer retribuição. Segundo Hunter (2006), podemos até concluir que caridade e serviço definem melhor o termo *agapé* do que amor. Outros autores defendem este modelo, por exemplo, Lopes e Barrosa (2008) consideram que o líder não deverá estar no topo da organização mas sim no centro, não para ser servido mas para servir a mesma.

Em suma, o amor *agapé* e liderança referem-se precisamente ao mesmo conjunto de comportamentos. A tabela abaixo sintetiza esta relação unívoca entre estes dois conceitos.

**Tabela 6: Amor e liderança**

<b>Autoridade e liderança</b>	<b>Amor <i>agapé</i></b>	<b>Amor e liderança</b>
<b>Honesto, fiabilidade</b>  <b>Bom exemplo</b>  <b>Dedicado</b>  <b>Empenhado</b>  <b>Bom ouvinte</b>  <b>Responsabiliza as pessoas</b>  <b>Trata as pessoas com respeito e apreço</b>  <b>Encoraja as pessoas</b>  <b>Demonstra apreço pelas pessoas</b>  <b>Atitude positiva e entusiástica</b>	Paciência	Demonstra autocontrolo face à adversidade
	Bondade	Dar atenção, apreço e encorajamento
	Humildade	Ser real e autêntico, sem pretensões ou arrogâncias
	Respeito	Tratar os outros como pessoas importantes e incentivá-las a ter sucesso
	Abnegação	Satisfazer as necessidades dos outros, mesmo que isso signifique sacrificar as suas próprias necessidades
	Perdão	Lidar com as situações de forma assertiva e posteriormente abdicar de ressentimentos que poderão persistir.
	Honestidade	Implica esclarecer as expectativas das pessoas, responsabilizando-as, dispondo-se a transmitir boas e más notícias, dando feedback às pessoas, sendo coerente, previsível e justo. Ser livre de enganar.
	Compromisso	Dedicar-se ao crescimento e aperfeiçoamento contínuo das pessoas que lidera, e estar empenhado em tornar-se o melhor líder possível e o melhor líder que as pessoas que lidera merecem ter. Assumir as escolhas.
	<b>Resultados:</b> Serviço e sacrifício	<b>Pôr de parte os seus próprios desejos e necessidade; buscar o bem maior para os outros. (Covey, 2002)</b>

**Fonte: Adaptado de Hunter (2006)**

Em suma, segundo Hunter (2006), a liderança não está relacionada com as posses, com o carisma ou com as características da personalidade do líder, mas sim com quem é o líder como pessoa. Hunter (2006) refere que a liderança e o amor estão relacionados com a essência ou substância, ou seja, com o carácter do líder sendo que, os alicerces da construção do carácter, ou hábitos, nomeadamente, a bondade, a humildade, a abnegação, o respeito, o perdão, a honestidade e o compromisso, têm de “ser desenvolvidos e amadurecidos se queremos tornar-nos líderes bem-sucedidos” (Hunter, 2006,p.158).

## **2.7. A liderança em contexto escolar**

### **2.7.1. Particularidades da liderança/administração escolar**

Na actualidade é atribuída muita importância à gestão e administração das instituições escolares, em particular, às suas lideranças. É, por conseguinte, reconhecido que as práticas de liderança influenciam a qualidade e eficácia das organizações escolares. Contudo, as escolas têm características e contextos muito específicos que tornam a sua liderança em algo muito singular. Parafrazeando (Guerra, 2002, p.41) a “dimensão ideográfica multiplica-se nas diferentes perspectivas a partir das quais é possível contemplar a escola: os administradores concebem-na, essencialmente, como uma organização que deve procurar a eficácia. As famílias como uma oficina de socialização e de controlo epistemológico.”

A organização escolar tem um papel muito importante na sociedade pois, para todos, esta tem o dever de construir cidadãos melhores com o intuito de se traduzir, conseqüentemente, numa sociedade melhor (Guerra, 2002, p.10). A escola possuiu uma dimensão ideográfica que representa “o imprevisível, o idiossincrático e as qualidades específicas da organização e dos indivíduos.” (Guerra, 2002, p.61).

É de salientar que o trabalho de administração escolar é muito diferente do trabalho de administração de uma outra organização em contexto diferente (Greenfield, 1999).

Greenfield (1999, p. 259) reflecte bem como se caracteriza a administração escolar através da seguinte citação:

O trabalho do administrador escolar envolve uma comunicação cara a cara, é orientado para a acção, é reactivo, os problemas que surgem são imprevisíveis, as decisões são frequentemente tomadas sem uma informação exacta ou completa, o trabalho acontece num contexto imediato, o ritmo é rápido, há interrupções frequentes, os próprios episódios de trabalho tendem a ser de curta duração, as respostas não podem ser adiadas, as resoluções de problemas envolvem muitas vezes vários autores, e o trabalho é caracterizado por uma pressão generalizada para manter uma escola pacífica e funcional, apesar de grandes ambiguidades e incertezas.

Por outro lado, a nível do Pessoal Docente surgem várias pressões que são enunciadas por Moller *et al.* (2007) (citados por Day & Leithwood, 2007). Estes alegam que, na actualidade, os professores e os directores das escolas estão sujeitos a muitas pressões por parte dos governos para melhorar o desempenho dos alunos que a partir da construção de *rankings* a nível nacional potenciam a comparação entre escolas e a competição. Por outro lado, segundo estes autores, a reforma administrativa que está em decurso tem por base princípios de responsabilização traduzindo-se numa clara tensão entre a orientação para o mercado e os ideais baseados em valores de uma escola democrática, nomeadamente as práticas de liderança democrática. Na mesma senda de pensamento, segundo Torres e Palhares (2009), também no contexto português, os gestores e líderes escolares encontram-se submetidos a grandes pressões políticas, mecanismos de controlo, de inspecção e de avaliação. Para estes investigadores, os líderes escolares, em particular os que se encontram nos órgãos directivos das escolas, encontram-se no

centro de uma verdadeira encruzilhada: por um lado, cabe-lhes preservar os princípios democratizadores inerentes à sua condição de gestores democraticamente eleitos; por outro lado, são coagidos externamente a incorporar um perfil de gestão progressivamente mais tecnocrático ao serviço dos valores da competitividade, da performance, dos resultados. A conciliação entre estas duas lógicas de sentido oposto, que confronta os valores da democracia e da participação com os valores da eficácia e da produtividade, tem vindo a fragilizar os processos de liderança escolar.

Um aspecto de determinante relevo se eleva na liderança de organizações estatais. Segundo Drucker e Paschek (2007, p. 155), ao nível do estado a liderança não é tradicionalmente qualificada de gestão e numa democracia, “a tarefa dos políticos, a quem foi atribuída a responsabilidade através de cargos e mandatos, é exercer a liderança social”. Ou seja, muitos dos líderes que se encontram na gestão de organizações estatais, que foram lá colocados, na maior parte dos casos, por nomeação, exercem fundamentalmente uma liderança direccionada para o serviço social e não propriamente a gestão. Sergiovanni (2004) refere que, o que foi anteriormente explanado, também se verifica nas organizações escolares públicas, sendo que, para além de ter em atenção critérios de competência técnica a liderança escolar deverá ter em conta critérios de obrigação pública. O Presidente do Conselho Executivo tem o compromisso de cuidar das necessidades da escola como uma instituição, servindo os seus propósitos e aqueles que lutam para os atingir, como também, proteger a sua integridade institucional. Os líderes escolares são educadores e baseiam o seu trabalho na aprendizagem, no ensino e na melhoria da escola sendo, assim, considerados agentes morais e defensores sociais das crianças e das restantes pessoas da comunidade educativa (Fullan *et al.*, 2000 e Greenfield, 1999).

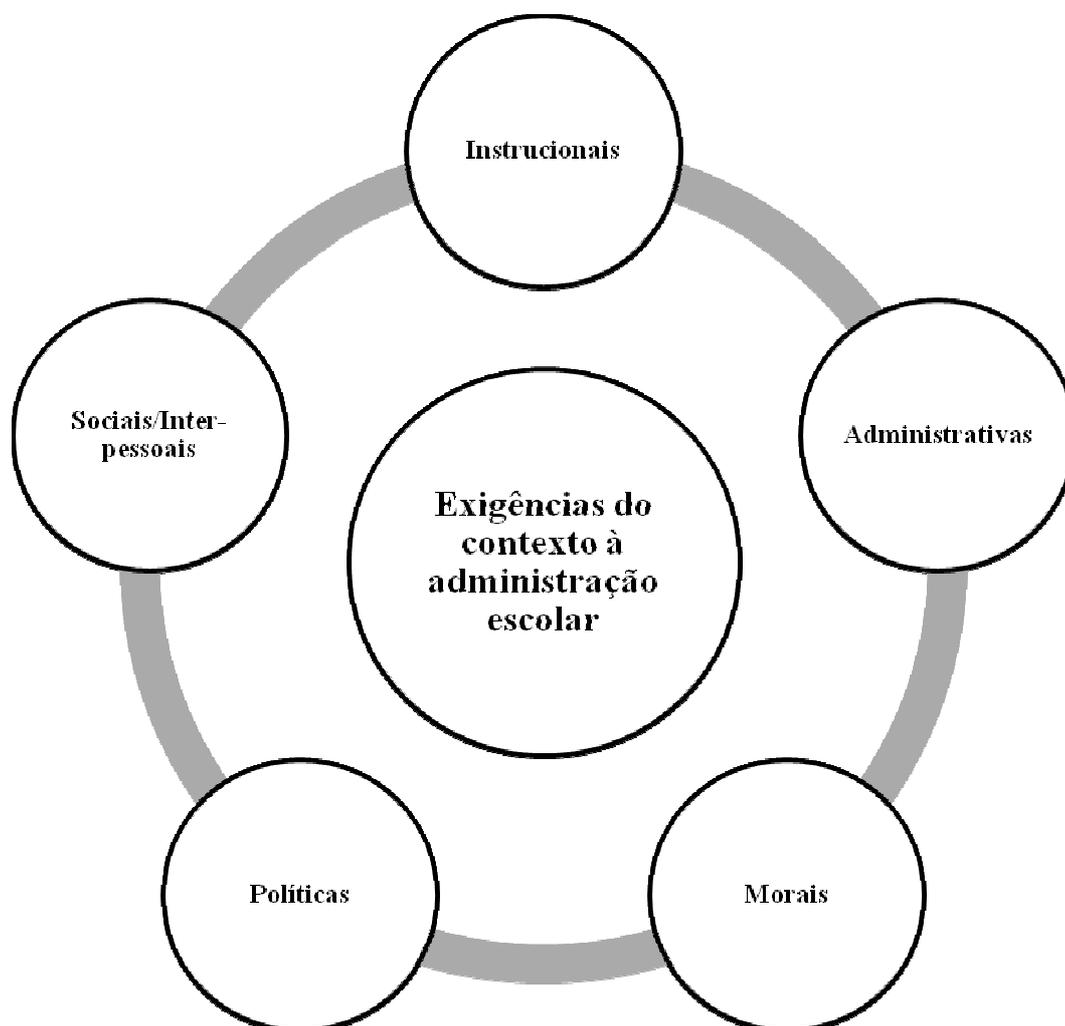
Também tem de ser considerada nas organizações escolares a problemática da liderança consentida que é abordada por vários autores incluindo Greenfield (1999). Este autor refere que esta existe nas escolas, pois, nestas organizações a liderança é caracterizada pela influência das qualidades pessoais e poderá ser dada ou retirada pelos outros, ou seja, “uma pessoa consente ou está disposta a ser influenciada.” (p.272).

Segundo Fonseca (2000), o Presidente do Conselho Executivo, para além de ser o promotor das aprendizagens e o gestor das tarefas administrativas, deverá impulsionar a mudança e apelar à participação dos diversos elementos da comunidade educativa. Por conseguinte, deverá ser um comunicador por excelência, um moderador de conflitos e fomentar as boas relações entre os membros de toda a comunidade (Fonseca, 2000). Urge então fomentar a colaboração entre as várias pessoas que compõem as organizações. Defendendo esta ideia, Sergiovanni (2004) refere que, nas organizações escolares, o líder deverá levar todos os elementos da comunidade educativa a agir de acordo com propósitos partilhados, com intentos comuns a todos os envolvidos.

Para além destes propósitos partilhados, para Sergiovanni (2004) e Greenfield (1999), nas escolas o processo de influência entre líderes e seguidores envolve também papéis ligados a obrigações morais, ou seja, existe dentro das organizações escolares uma voz moral que se eleva. Esta voz moral faz toda a diferença na liderança das organizações escolares pois permite considerar a liderança como o desenvolvimento de um grupo de pessoas que têm objectivos comuns em detrimento da gestão burocrática (Sergiovanni, 2004). Todos os elementos pertencentes à comunidade educativa estão ligados entre si pois possuem compromissos partilhados e o Presidente do Conselho Executivo e outros membros de órgãos administrativos têm responsabilidades especiais relativamente às ideias, aos valores e compromissos da comunidade (Sergiovanni, 2004). Segundo este autor, estas ligações morais não deverão ser impostas pelo Presidente do Conselho Executivo, todos os intervenientes deverão ser levados a assumir as suas responsabilidades por vontade própria.

Ainda existem outros aspectos que têm interesse referir quando se aborda a liderança nos contextos organizacionais escolares. A liderança escolar possui, de acordo com Costa (2000), características específicas que a valorizam. Por exemplo, a liderança escolar é dispersa pois percorre os diversos sectores da escola sendo assumida por vários elementos da escola de uma forma partilhada. Pactuando com esta ideia, Formosinho e Machado (2000, p.195) refere também que nas escolas podemos encontrar um líder singular, no entanto, “a liderança real pode surgir do coordenador formal ou de outro professor qualquer em função do contexto, das ideias e das características das pessoas singulares”. Também Greenfield (1999, p.258) indica que os processos de liderança nas escolas podem ocorrer em várias direcções, podendo fluir: para cima, dos professores para os administradores; para baixo, dos administradores para os professores; e para os lados, entre os vários agentes escolares internos e externos, nomeadamente, pais, professores, funcionários, entre outros. Concluimos, por conseguinte, que dentro das organizações escolares a liderança é partilhada por várias pessoas destacando-se desta forma princípios fundamentalmente democráticos.

Tendo em conta que tudo o que anteriormente explanamos, acerca das exigências da administração/liderança escolar, dependem do contexto de cada escola, procurámos o sintetizar as ideias transmitidas no seguinte esquema.

**Figura 2: Imposições institucionais da administração escolar**

Fonte: Adaptado de Greenfield (1999)

Dada a complexidade que é liderar uma escola, Costa (2000) aponta para a importância da formação e de um saber especializado por parte dos líderes com o objectivo de obter um determinado conjunto de competências essenciais para liderar. Formosinho e Machado (2000, p.199) referem que esta formação poderá ser um “elemento facilitador e legitimador de qualquer política de educação”. De facto, a formação na área da administração educacional ou educativa é uma mais-valia para os líderes e não só para os que exercem funções de direcção da escola.

Como já anteriormente referimos, a função de gerir e de liderar traduz, na maior parte das vezes, significados diferentes. Costa (2000) aponta que esta dicotomia também é observada no contexto escolar. Nas escolas existem muitos líderes que não exercem funções de gestão e, por outro lado, existem gestores escolares que se debruçam pelos aspectos administrativos e técnicos e que não fazem a mínima ideia do que é liderar.

Face ao anteriormente exposto, podemos constatar que na actualidade existem poucos candidatos para a eleição do cargo de Presidente do Conselho Executivo nas organizações escolares (Guerra, 2002). Este fenómeno deve-se fundamentalmente “à escassa relevância das tarefas que desempenham, à pouca preparação específica para elas, à dificuldade de coordenar profissionais desmotivados, à falta de estímulos que a tarefa pressupõe, ao esforço considerável que exige” (Guerra, 2002, p.158).

Em jeito de conclusão, podemos afirmar que as lideranças têm tido uma crescente importância no controlo da excelência escolar e no desenvolvimento da sua autonomia. Os administradores escolares deverão ter cada vez mais em conta que dependem da liderança para poderem influenciar todos os membros da comunidade (Greenfield, 1999).

### **2.7.2. Estilos de liderança escolar**

Revez (2004, pg.96) refere que Judith Chapman (1990) e France Rollin (1992) “identificam o estilo de liderança como uma das características organizacionais determinantes para a eficácia das escolas”. Estas duas investigadoras defendem que a qualidade e coesão de uma escola encontram-se directamente relacionadas com a existência de uma liderança organizacional efectiva e reconhecida, que desenvolva estratégias de actuação e promova o empenho de cada pessoa e o empenho colectivo com vista a atingir os objectivos da organização.

Podemos reconhecer que existem umas escolas mais eficazes do que outras. Este facto está inerentemente relacionado com as características de cada organização escolar, entre os quais, as lideranças e o clima de trabalho. Desta forma, para que o líder possa escolher a melhor forma de acção perante as diversas situações, ou seja, o seu estilo de liderança, deverá ter um conhecimento prévio das percepções dos diversos grupos intervenientes no

processo educativo (Revez, 2004). Formosinho e Machado (2000) pactuam com esta opinião e referem que a nível escolar a liderança deverá ter em conta o conhecimento e a perspectiva dos seus liderados, trabalhar em estreita ligação com os mesmos, respeitar as várias experiências vividas no contexto escolar e saber quais as limitações de todos os envolvidos.

Correia (2009) aponta para uma das categorizações mais conhecidas e influentes de estilos de liderança ligadas à gestão e administração educacional. Esta autora refere-se à teoria desenvolvida por Leithwood, Jantzi e Steinbach que, partindo do recenseamento das revistas inglesas e americanas, identificaram seis modelos genéricos de liderança educacional.

**Tabela 7: Estilos de liderança escolar**

<b>Estilo de liderança</b>	<b>Principais características</b>
<b>Liderança instrucional ou pedagógica</b>	O líder centraliza a sua atenção na aquisição de conhecimentos por parte dos alunos. Este líder domina as competências científicas e pedagógicas e ser auxiliado nas suas funções pelos professores.
<b>Liderança moral</b>	Estilo de liderança com foco nas pessoas (interesses, necessidades, bem estar), nos valores (democracia e justiça social) e na ética. O líder promove o debate, a articulação e o fortalecimento de concepções superiores sobre o bem e o mal.
<b>Liderança participativa</b>	Promove a partilha da tomada de decisão. O líder encoraja e facilita a participação dos professores em decisões que poderia tomar sozinho de forma a aumentar a satisfação e a consequente eficácia de resultados.
<b>Liderança gestionária ou transaccional</b>	É dada prioridade às funções, tarefas e comportamentos. O líder gere a organização escolar de forma empreendedora e competitiva de forma a assegurar a sobrevivência da organização e se possível o êxito financeiro.
<b>Liderança contingente ou a do líder ajustável</b>	Este estilo de liderança tem como prioridade centrar-se nas qualidades fixas e universais – “the one best Way” e factores situacionais e contextuais - “it all depends”. O líder tem especial atenção aos ambientes internos e externos em que as escolas estão inseridas, com os quais interagem e pelos quais são influenciadas.
<b>Liderança transformacional</b>	O líder tem o papel de gerir culturas organizacionais, nomeadamente crises, e tentar promover visões partilhadas e homogéneas das organizações com o intuito de incutir mudanças profundas nas

	organizações com base no carisma e na inspiração. Privilegia as pessoas, os valores e os sentimentos, concede visão e determina as necessidades da organização.
--	---

**Fonte: Adaptado de Correia (2009)**

Muitos outros investigadores sugerem estilos de liderança que possuem algumas semelhanças aos enunciados por Correia (2009), entre os quais Costa (2000) e Revez (2004). Segundo Costa (2000), a estratégia diplomática do líder aberto ou democrático faz com que nas escolas os professores sejam mais colaborativos, residindo nestas organizações a amizade, a cordialidade, a empatia e uma comunicação mais aberta. Estêvão (2000) também considera que a liderança escolar deverá privilegiar procedimentos democráticos, nomeadamente, igualdade de oportunidades, autonomia, justiça e equidade. Segundo o autor anteriormente referido, a liderança escolar deverá também caminhar de acordo com os princípios de colaboração, colegialidade e solidariedade, respeitando as autonomias individuais e de grupo e colaborando com estas.

Por seu turno, Revez (2004) categoriza a liderança escolar em dois tipos: o tipo burocrático e o tipo carismático. O primeiro reporta-se aos líderes que centralizam a sua acção na burocracia e não conseguem ultrapassar a falta de autonomia, ou seja, estes líderes limitam-se a ocupar um cargo e a exercer uma liderança legal. Os líderes carismáticos reportam-se àqueles que têm um grande atractivo pessoal e bons conhecimentos técnicos superiores aos dos liderados, o que os faz pessoas admiradas e respeitadas por todos.

Costa (2000, p.28) refere que a nível das organizações escolares, e de acordo com os diversos estudos efectuados, privilegia-se uma liderança “participativa, colaborativa, emancipadora, de interpretação crítica da realidade” em detrimento das “visões mecanicistas, hierárquicas, tecnocráticas e instrumentais da liderança”. Este autor realça que nas escolas com maior sucesso, as lideranças têm se preocupado fundamentalmente com as questões educativas e pedagógicas em detrimento dos aspectos administrativos ou de gestão financeira.

No entanto, Torres e Palhares (2009) referem que, na maior parte das vezes, para avaliar a liderança de uma escola se focaliza na figura do Presidente do Conselho Executivo o que

subentende a ideia de liderança individual em vez da, culturalmente instituída, de liderança colegial. Dizem os autores que (p.95-96):

Valoriza-se primordialmente o domínio de ferramentas de gestão que permitam a concretização das metas nas esferas do mercado (angariação de verbas, projectos e parcerias; inovação tecnológica; oferta educativa; indicadores de procura), do estado (eficiência dos processos e eficácia dos resultados, com monitorização e avaliação; qualidade e excelência) e da escola (cultura organizacional da escola). Transparece um perfil de liderança de tipo gestor, reverencial e receptivo, orientado mais por uma lógica de prestação de contas (ao estado e ao mercado) do que por princípios de desenvolvimento da cidadania democrática.

Em suma, os diversos estudos desenvolvidos na área da liderança escolar concluíram que a liderança é um aspecto fundamental para a eficácia das organizações escolares privilegiando-se uma liderança de características fundamentalmente transformacionais (Hunter, 2006 e Greenfield, 1999). Os professores e administradores deverão pensar que, para melhorar a sua eficácia, dependem mais da influência da sua liderança do que da autoridade associada à sua posição (Greenfield, 1999).

O novo paradigma de administração escolar, para além da autonomia, acarreta o pressuposto das responsabilidades partilhadas entre todos os elementos da comunidade educativa. Por conseguinte, o líder terá de ser participativo e inovador, capaz de adaptar o seu estilo de liderança às várias situações, em particular às situações em que sejam necessárias alterações às estruturas que, na maior parte das vezes, se encontram inadequadas, e preparar o “terreno” para as inovações, com o objectivo último de potenciar o sucesso educativo dos alunos.



## **PARTE 2 – Estudo Empírico**

---



## **CAPÍTULO 3 – Enquadramento Teórico da Metodologia**

---



### 3.1. Estratégia de pesquisa e sua natureza

Numa investigação a abordagem adoptada e os métodos a utilizar para recolher informação dependem da natureza do estudo e das conclusões que se pretendem obter.

A presente investigação tem características empíricas, pois, segundo Hill e Hill (2002, p.19), nestas investigações “se fazem observações para melhor compreender o fenómeno em estudo.” De acordo com estes autores, “as observações deste tipo de investigação podem ser utilizadas para construir explicações ou teorias mais adequadas.”(p.19). Estes constituem os propósitos que tivemos em mente em todo o nosso percurso de investigação.

Com a presente investigação, pretendemos descrever qual a percepção do pessoal docente e não docente relativamente à temática liderança, no contexto particular de uma escola do 2º e 3º Ciclos da Região Autónoma da Madeira. Este tipo de investigação “implica estudar, compreender e explicar a situação actual do objecto de investigação” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 231).

Como estratégia de pesquisa, foi utilizado o estudo de caso. Segundo Yin (2001, p.32), “um estudo de caso é uma investigação empírica que: investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos.” De acordo com Bell (2008, p. 23), este método é “especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo”. Este autor refere que Nisbet e Watt salientam que “por vezes, apenas tomando em consideração um caso prático pode obter-se uma ideia completa” da interacção de factores e acontecimentos (p.23).

O método estudo de caso permitirá fazer um estudo mais aprofundado da situação em análise e é, especialmente, útil nos casos em que estamos a falar de fenómenos que dependem do contexto em que se situam. Sousa (2005, pp.137-138) corrobora esta opinião referindo que o estudo de um caso:

visa essencialmente a compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição, considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural.

Trata-se, por isso, de uma investigação naturalista, em que se estuda o sujeito no seu ambiente quotidiano, sem qualquer intervenção do investigador com o sentido de manipular variáveis independentes.

No caso dos estudos de caso “o produto final é uma descrição “rica” e rigorosa do caso que constitui o objecto de estudo.” (Carmo & Ferreira, 2008, p.236).

Como anteriormente referimos, uma das vantagens da utilização do estudo de caso é o ser capaz, num curto espaço de tempo, fazer um estudo, mais ou menos aprofundado, do caso. Uma outra vantagem, apontada por Sousa (2005) é permitir uma maior concentração do investigador e a possibilidade da utilização cruzada de vários instrumentos de avaliação do caso. Por outro lado, vários críticos do estudo de caso referem que uma das desvantagens é a impossibilidade de estabelecer generalizações, pois, o que acontece num caso específico isolado poderá não acontecer noutras situações diferentes (Sousa, 2005).

No caso particular da nossa investigação, podemos classificar o nosso estudo de caso, de acordo com Borg e Gall (citados por Sousa, 2005, p. 144), como estudo casuístico, pois teve como objectivo compreender um indivíduo em particular utilizando vários métodos de recolha de dados. Segundo a classificação de Yin (2001, p.61), a presente investigação pode classifica-se como um “projeto de caso único”. Este estudo de caso poderá ser uma introdução a um estudo mais aperfeiçoado, ou seja, ser um estudo exploratório, ou ser considerado uma caso-piloto para futuros estudos de casos múltiplos (p.63). De acordo com esta classificação, podemos considerar o presente estudo de caso como “projeto caso único incorporado” pois optámos por várias unidades de análise (Yin,2001).

Por conseguinte, a nossa investigação empírica, quanto à sua natureza, enquadra-se no paradigma dos estudos qualitativos. O nosso objectivo foi investigar um fenómeno de carácter social em toda a sua complexidade dentro do seu contexto natural. Segundo Bell (2008, p.20), os “investigadores que adoptam uma perspectiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo.”

Por outro lado, a natureza do nosso estudo tem, também, características do paradigma dos estudos quantitativos pois, utilizou como instrumento de recolha de dados o inquérito por questionário que posteriormente foi tratado através da análise estatística. Para Yin (2001), o estudo de caso não implica nenhuma forma específica de recolha de dados, os quais

podem ser quantitativos e qualitativos. Segundo este autor, este plano de investigação implica sim o uso de múltiplas fontes de evidência, convergindo para o mesmo conjunto de questões. Yin (2001, p.33) salienta ainda mais esta ideia referindo que “os estudos de caso podem incluir as, e mesmo ser limitado às evidências quantitativas. Na verdade, o contraste entre evidências quantitativas e qualitativas não diferencia as várias estratégias de pesquisa.”(p.33). Também Bell (2008, p.20) defende esta possibilidade dos investigadores utilizarem técnicas qualitativas e quantitativas enunciando que “há momentos em que os investigadores qualitativos recorrem a técnicas quantitativas e vice-versa”. É de salientar que Sousa (2005, p.291), tendo em mente esta mesma ideia, refere que mesmo nas investigações qualitativas mais radicais:

têm vindo a usar cada vez com maior frequência o tratamento estatístico nas suas investigações de tal modo que nos dias de hoje já quase nem se faz distinção entre perspectivas qualitativas e quantitativas. É a investigação que requer esta ou aquela metodologia, independentemente das posições teóricas do investigador.

Em suma, na actualidade, os investigadores, na maior parte das vezes, optam por utilizar vários instrumentos de recolha de dados, tanto quantitativos como qualitativos, com o objectivo de enriquecerem as suas investigações de modo a melhor entenderem a amplitude do fenómeno em estudo.

### **3.2. A definição da população**

“A designação *definição da população* refere-se ao estabelecimento de condições - limite que especificam quem estará incluído ou excluído da população.” (Tuckman, 1994, p.338). Para a realização da presente investigação foi escolhido o caso de uma escola pública urbana do Ensino Básico do 2º e 3º Ciclos. O critério que influenciou a selecção da escola prendeu-se, principalmente, pelo facto de que após diversos contactos do investigador, esta foi a única que demonstrou receptividade para efectuar o estudo, considerando que seria até uma mais-valia para a organização. Por outro lado, achámos pertinente estudar uma escola em que os elementos que coordenam o órgão de gestão estivessem no exercício dessas funções a mais do que um mandato. Desta forma, o Presidente do Conselho

Executivo e o Pessoal Docente e Não Docente já interagem durante um tempo suficiente para conseguirem ter uma percepção acerca do tema que nos propusemos abordar.

A população ou universo alvo do estudo foi todo o Pessoal Docente e Não Docente que se encontrava, à data da realização da investigação, em exercício de funções na escola. A opção por não escolher uma amostra da população prendeu-se com o facto de a escola apresentar um número de não docentes e docentes que, não é muito elevado, sendo necessário, neste caso, o estudo de toda a população, para uma melhor viabilização do estudo.

Segundo Hill e Hill (2002, p.43), “esta opção é, provavelmente, a melhor quando a investigação é feita como parte de uma licenciatura ou de um mestrado e se pretende utilizar análise de dados quantitativa.” Estes autores alertam para o facto de que, por vezes, esta opção é considerada desvantajosa por limitar a escala da investigação, no entanto, “é melhor fazer uma boa investigação de âmbito limitado do que uma investigação fraca de grande escala”(p.44).

### **3.3. Recolha, registo e análise de dados**

O objectivo da investigação foi, tendo como fio condutor a pergunta de partida, responder às questões de investigação formuladas procedendo-se à recolha de dados e seu posterior registo e tratamento. Os dados recolhidos estavam em estado bruto, foram registados, analisados e interpretados. Parafraseando Bell (2008, p.183): “uma centena de informações interessantes soltas não terá qualquer significado para um investigador ou para um leitor se não tiverem sido organizadas por categorias”. Quivy e Campenhout (1998, p. 226) referem, também, que “apenas a utilização de métodos construídos e estáveis permite ao investigador elaborar uma interpretação que não tome como referência os seus próprios valores e representações”.

Quando é adoptado o método de estudo de caso os instrumentos que poderão ser utilizados para a recolha dos dados são os mais variados, como já o tínhamos indicado. Como instrumentos de recolha de dados recorreremos aos inquéritos por questionário, à análise documental e à análise de conteúdo.

Como forma de melhor validar os resultados obtidos, procedeu-se à triangulação dos dados recolhidos pelos vários instrumentos. Segundo Sousa (2005, p.173) a triangulação dos dados implica observar o fenómeno em estudo de “três (ou mais) pontos diferentes, por diferentes observadores e com diferentes instrumentos.” Para este autor, “o que é determinante numa triangulação é a correlação dos dados e a convergência das conclusões obtidas”( p.174). Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005, p.79) também indicam que uma das formas de reforçar a validade de uma investigação é proceder à triangulação que, segundo os mesmos, poderá ser efectuada a partir das técnicas ou das inferências ou conclusões entre vários investigadores ou entre o investigador e os indivíduos observados.

### **3.3.1. A investigação documental**

De acordo com Sousa (2005, p.88), a investigação documental “procura conhecer os factos verídicos com a maior objectividade e o menor número de distorções, dentro da situação particular que estuda.” Neste tipo de investigação o autor, anteriormente mencionado, explicita que os investigadores poderão utilizar a revisão de bibliografia e a investigação bibliográfica.

Tanto a revisão de bibliografia como a investigação bibliográfica implica procurar “em livros, revistas, teses, monografias, actas, artigos, internet, registos académicos, estatísticas e outros documentos das informações que interessam” ao propósito do estudo (p.87). “A principal diferença entre os outros modos de investigação e a investigação documental é de que nesta os dados já existem, sendo apenas necessário procurá-los.” (Sousa, 2005, p.89). A investigação documental tem o objectivo de apresentar de uma forma diferente a informação recolhida através de resumos sínteses, indexações, índices, entre outros (Sousa, 2005, p.262). Na opinião de Sousa (2005, p.88), a principal vantagem da investigação documental é podermos ter um conhecimento mais vasto dos factos, do que se fizéssemos investigação directamente. Por outro lado, uma das suas desvantagens é que com a sua utilização corremos o risco de que uma das fontes utilizadas poderá conter dados errados ou conclusões inadequadas (p.88).

Um aspecto relevante, aquando da utilização da investigação documental, é a necessidade de fazer uma selecção do material documental que o investigador vai consultar, pois não é

possível, na maior parte das vezes por questões de tempo, analisar tudo o que existe sobre a matéria em estudo (Bell, 2008). Este aspecto é muito importante, principalmente quando se trata de investigadores com pouca experiência.

### 3.3.2. A análise de conteúdo

Paraphrasing Sousa (2005, p.264):

A análise de conteúdo compreende (...) uma intenção de analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto sob o aparente; ir além do que está expresso como comunicação directa, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos.

Ou seja, quando é utilizada a análise de conteúdo o objectivo é ver nos documentos para além do aparente e encontrar os “conteúdos significativos”, que têm valor informativo (Sousa, 2005, p.265). As técnicas mais recentes de utilização deste método comportam a identificação de categorias e de unidades de análise que são elaboradas de acordo com o propósito em estudo e com o documento que nos propusemos analisar (Sousa, 2005).

Algumas das desvantagens apontadas por Sousa (2005, p.266), aquando da aplicação deste instrumento de recolha de dados é, o facto de, que como cada uma das categorias e unidades de análise são palavras poderão ter significados e sentidos diferentes que poderão depender do “referencial pessoal cognitivo e afectivo do investigador”. Poderá suceder que numa mesma investigação, com as mesmas categorias e unidades de análise, outro investigador concluir resultados diferentes, ou o mesmo investigador, noutra ocasião de análise.

Para tentar evitar estes constrangimentos, Quivy e Campenhout (1998, p.226) referem que “os métodos de análise de conteúdo implicam a aplicação de processos técnicos relativamente precisos (como, por exemplo, o cálculo das frequências relativas ou das co-ocorrências dos termos utilizados) ” que permitam ao investigador efectuar interpretações que não tenham por base “os seus próprios valores e representações”. Com o mesmo intuito, Sousa (2005, p.266) recomenda que sejam adoptados os procedimentos enunciados por Neto (1997) para tentar evitar esta situação:

1-Condensação: Mobilizando processos de selecção, contracção, abstracção, simplificação e transformação dos dados “brutos” já existentes;

2- Apresentação: Correspondendo à organização matricial, gráfica ou tabular da informação (já transformada pela actividade anterior), de modo a facilitar a extracção de conclusões;

3-Elaboração e verificação de conclusões: Que se colocam em marcha logo desde o início da recolha dos dados, começando o investigador a partir daí a decidir o sentido das preposições, a anotar regularidades, a deduzir possíveis explicações, configurações e fluxos de causalidade.

Por outro lado, Quivy e Campenhout (1998, p. 230) enunciam uma série de vantagens da utilização deste método, nomeadamente, por ser adequado quando se pretende estudar o implícito; por permitir um maior controlo posterior do trabalho uma vez que têm como objecto , na maior parte das vezes, um documento escrito.

### **3.3.3. Procedimentos adoptados na investigação documental e na análise de conteúdo**

A investigação documental que foi efectuada, na presente investigação, comportou a construção de um referencial bibliográfico com o que já existe sobre a temática a que nos propusemos estudar, utilizando, fundamentalmente, as contribuições de vários autores e os estudos já desenvolvidos na mesma área.

Numa segunda fase, a análise documental que nos propusemos efectuar teve o papel de melhor corroborar evidências que, posteriormente, seriam retiradas pela análise dos resultados do questionário e/ou acrescentar mais alguma informações pertinentes para o estudo de caso. Por conseguinte, e com este intuito sempre em mente, foram também analisados o Projecto Educativo de Escola (PEE) e o Plano Anual de Escola (PAE) da escola em estudo, com o objectivo de procurar sobretudo convergências e divergências.

Seguidamente, achámos pertinente efectuar a análise de conteúdo dos dois documentos anteriormente referidos. Para tal, foram adoptados procedimentos que são enunciados por Sousa (2005) quando é utilizado este instrumento de pesquisa. Foi feita uma primeira leitura dos documentos com o objectivo de ter uma visão do seu todo. Seguidamente foi

dada uma leitura mais cuidada no intuito de registar o mais importante e encontrar as ideias principais, tentando sempre relacioná-las com as ideias desenvolvidas por Kouzes e Posner (2009) no modelo das “5 Práticas da Liderança Exemplar”.

Cada uma das práticas da liderança exemplar enunciadas por Kouzes e Posner (2009) foi considerada como uma categoria de análise. A cada prática de liderança foram associadas unidades de análise construídas tendo em conta os 10 mandamentos da liderança (Tabela 4), conforme se espelha na seguinte tabela.

**Tabela 8: Categorias e unidades de análise**

<b>Categorias</b>	<b>Unidades de análise</b>
Mostrar o caminho	Clarificação dos valores comuns
	Dar o exemplo
Inspirar uma visão conjunta	Visão atractiva do futuro
	Atrair os outros numa visão comum
Desafiar o processo	Procurar oportunidades
	Experimentar e correr riscos
Permitir que os outros ajam	Fomentar a colaboração
	Dar força aos outros
Encorajar a vontade	Reconhecer contributos
	Celebrar valores e vitórias

**Fonte: Adaptado de Kouzes e Posner (2009)**

Posteriormente procedeu-se ao registo da sua frequência absoluta e relativa, em percentagem, nos dois documentos, procurando encontrar as categorias que são mais e menos relevantes. Estas constatações foram posteriormente utilizadas para o cruzamento com os dados obtidos pela aplicação do questionário. “Deste procedimento cruzado procura-se essencialmente detectar na sua intersecção, tanto os factores comuns como os relacionais e diferenciais, para daí se extraírem as devidas conclusões.” (Sousa, 2005, p.269).

Face o anteriormente exposto, podemos concluir que, na análise de conteúdo efectuada, o procedimento utilizado foi o fechado pois definimos à partida as categorias e as unidades

de análise (Sousa, 2005, p.268). Como anteriormente explicitamos, as categorias e unidades de análise formuladas estão associadas a “um quadro categorial empírico e/ou teórico que a sustem e ao qual de refere”, conforme o recomendado por Ghiglione e Matalon (1995, p.219). A variante utilizada, segundo Quivy e Campenhout (1998), encontra-se dentro da categoria das análises temáticas, e designa-se por análise categorial, pois consistiu no cálculo e comparação de frequências.

### **3.3.4. O inquérito por questionário**

Para Sousa (2005, p.153) a “metodologia de inquérito consiste em formular uma série de perguntas directamente aos sujeitos, utilizando como instrumentos entrevistas, questionários ou testes.” Carmo e Ferreira (2008, p.139) definem inquérito como “um processo em que se tenta descobrir alguma coisa de forma sistemática”. Na mesma senda de pensamento, Ghiglione e Matalon (1995, p.8) definem inquérito “como uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objectivo de generalizar.” Por seu turno, Bell (2008, p.26) explicita que o inquérito tem como objectivo “obter informações que possam ser analisadas, extrair modelos de análise e fazer comparações.”

Na presente investigação optámos por aplicar um inquérito por questionário. O inquérito por questionário é muito útil pelo facto de ser um instrumento com um carácter muito preciso, formal na sua construção e de prática utilização (Quivy & Campenhout, 1998). Sousa (2005, p.204) define questionário de uma forma muito próxima à dos autores referidos anteriormente indicando que se trata de “uma técnica de investigação em que se interroga por escrito uma série de sujeitos, tendo como objectivo conhecer as suas opiniões, atitudes, predisposições, sentimentos, interesses, expectativas, experiências pessoais, etc.”

Uma vantagem da utilização do inquérito por questionário, enunciada por Bell (2008, p.189), é a “possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação.” Segundo este autor, para que este método seja de confiança terão de ser preenchidas algumas condições, nomeadamente:

rigor na escolha da amostra, formulação clara e unívoca das perguntas, correspondência entre o universo de referência das perguntas e o universo de referência dos entrevistado, atmosfera de confiança no momento da administração do questionário, honestidade e consciência profissional dos entrevistadores. Bell (2008, p.190)

Sousa (2005) elaborou uma lista com vantagens e desvantagens da utilização do inquérito por questionário. Na seguinte tabela enunciamos algumas que têm maior relevo por mais se enquadrarem na nossa investigação. Algumas das vantagens enunciadas foram as razões pelas quais escolhemos adotar este instrumento na recolha dos dados da nossa investigação

**Tabela 9: Vantagens e desvantagens da utilização de inquéritos por questionário**

<b>Vantagens</b>	<b>Desvantagens</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Podem ser aplicados simultaneamente a um grande número de indivíduos;</li> <li>- Mesmo que os sujeitos estejam dispersos por uma área geográfica extensa, o questionário pode ser enviado e devolvido pelo correio;</li> <li>- Garante o anonimato dos inquiridos, o que leva a maior veracidade nas respostas dadas;</li> <li>- Permitem que os sujeitos respondam no momento que julgam mais conveniente;</li> <li>- Não há circunstâncias externas que possam influenciar as respostas;</li> <li>- Obtém respostas que de outro modo seriam inacessíveis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não permite saber no que o sujeito estava a pensar no momento em que respondeu;</li> <li>- O questionário não oferece a garantia de que a maioria dos sujeitos o devolva, o que pode implicar numa diminuição tal da amostra que a torne insuficiente;</li> <li>- Apenas abordam um relativamente pequeno número de questões, uma vez que quanto mais perguntas houverem maior é a probabilidade de não serem respondidas;</li> <li>- Podem surgir dificuldades de objectividade, uma vez que a mesma pergunta poderá ser interpretada de diferente modo por diferentes sujeitos.</li> </ul>

**Fonte: Adaptado de Sousa (2005, p.206)**

As perguntas que constituem o questionário utilizado são fechadas pois o respondente teve de escolher entre as alternativas apresentadas (Hill & Hill, 2002). As vantagens, apontadas por Hill e Hill (2002, p. 94), das perguntas fechadas são: “é fácil aplicar análises estatísticas para analisar as respostas” e “muitas vezes é possível analisar os dados de maneira sofisticada”. As desvantagens deste tipo de perguntas são: “por vezes a informação das respostas é pouco”rica” e “por vezes as respostas conduzem a conclusões simples demais” (p.94).

A aplicação de inquéritos por questionários teve o intuito de recolher dados objectivos que nos permitiram responder às questões de investigação e foi dirigido a toda a população docente e não docente em exercício na escola em estudo.

### **3.3.5. Procedimentos adoptados na construção do questionário**

Embora inicialmente tivéssemos iniciado a construção de um questionário, quando estávamos a efectuar as pesquisas para a realização da revisão da literatura encontramos um questionário que se encontra validado internacionalmente, o Inventário das Práticas da Liderança – LPI – Observador, desenvolvido por Kouzes e Posner (2003b). Este questionário foi utilizado em alguns trabalhos de investigação, nomeadamente, Ribeiro e Bento (2009 e 2010) e Sandbakken (2004), entre outros, e constatando que se adequava ao estudo que estávamos a realizar, decidimos utilizá-lo, pela sua reconhecida qualidade.

Segundo Kouzes e Posner (2003a), o LPI é uma ferramenta de 360° que permite efectuar uma avaliação dos comportamentos de liderança dos indivíduos, nomeadamente, na mensuração das suas competências em liderança de acordo com o modelo das “5 Práticas da Liderança Exemplar” por estes desenvolvido.

As pessoas que mais frequentemente demonstram os comportamentos enunciados no LPI são vistos como: mais eficazes no trabalho; mais bem-sucedidos na representação dos seus constituintes; criam equipas de trabalho com elevado desempenho; fomentam a lealdade e o compromisso; aumentam os níveis de motivação e de vontade de trabalhar; reduzem as taxas de absentismo, rotatividade e abandono; e possuem um elevado grau de credibilidade (Kouzes e Posner, 2001).

O LPI é um questionário composto por 30 questões que avalia as práticas da liderança, agrupando-as nos cinco grandes domínios que foram desenvolvidos anteriormente na revisão de literatura (“5 Práticas de Liderança Exemplar”). Na tabela seguinte, podemos verificar a que domínio é que pertence cada afirmação do LPI.

**Tabela 10: Agregação das questões de acordo com o domínio de liderança**

<b>Prática de Liderança</b>	<b>Afirmação do LPI</b>
1. Mostrar o caminho	1, 6, 11, 16, 21 e 26
2. Inspirar uma visão conjunta	2, 7, 12, 17, 22 e 27
3. Desafiar o processo	3, 8, 13, 18, 23 e 28
4. Permitir que os outros ajam	4, 9, 14, 19, 24 e 29
5. Encorajar a vontade	5, 10, 15, 20, 25 e 30

**Fonte: Adaptado de Kouzes e Posner (2003a, p.20-21)**

No início do questionário optámos por colocar várias informações acerca do objectivo do estudo e indicações de como proceder para a selecção das respostas.

Seguidamente, colocamos uma secção com questões destinadas à caracterização dos inquiridos, correspondendo à Parte 1 do questionário. “Com estas características pretendemos descrever os casos.” (Hill & Hill, 2002, p.87).

A segunda parte do questionário é constituída pelas questões do LPI (Kouzes & Posner, 2003b). Cada afirmação tem uma pontuação de cinco pontos numa escala distribuída da seguinte forma:

**Tabela 11: Escala do questionário**

<b>Pontuação</b>	<b>Frequência observada</b>
1	Nunca
2	Ocasionalmente
3	Algumas vezes
4	Muitas vezes
5	Frequentemente

As escalas são formas de registo ou de apoio de registo, onde as unidades são dispostas por sucessão e permitem apresentar a categoria comportamental apontada em diferentes graus (Sousa, 2005). “Além da rapidez com que se efectua o registo, as escalas permitem um melhor controlo da garantia da avaliação e, quando organizados em grupos numéricos, podem ainda ser susceptíveis de análise estatística.” (Sousa, 2005, p.183). Uma das desvantagens encontradas na utilização das escalas é referido por Sousa (2005) como o “efeito de halo” que consiste na tendência dos inquiridos a evitar os graus extremos e só utilizar os graus intermédios por excesso de indulgência ou de severidade.

Optámos pela construção de uma escala com cinco níveis pois, segundo Sousa (2005), um maior número de níveis na escala compreenderia uma especificidade mais pormenorizada que, por vezes, se torna difícil distinguir pelos inquiridos. Este autor aconselha que num questionário cada categoria deverá ser ordenada segundo uma escala entre 3 a 6 níveis ou graus. Mesmo Bell (2008) é de opinião que uma escala deste tipo é uma das escalas de medição de atitudes mais simples.

Solicitamos a autorização aos autores para a sua aplicação a qual foi concedida (Anexo II) e tendo em conta as nossas questões de investigação optamos por fazer uma adaptação ao questionário, nomeadamente, o acréscimo de mais uma coluna, de forma a podermos recolher, num mesmo momento, também as opiniões dos inquiridos quanto às práticas de liderança que deverão ser observadas num líder eficaz.

Foi efectuado um pré-teste do questionário pois, de acordo com Bell (2008, p.128), “todos os instrumentos de recolha de informação devem ser testados para saber quanto tempo demoram os receptores a realizá-los; por outro lado, isto permite eliminar questões que não conduzam a dados relevantes”. Hill e Hill (2002, p.70) apontam também para a importância da realização deste tipo de estudo preliminar, pois permitirá seleccionar perguntas adequadas a colocar na versão final do questionário. Segundo Bell (2008, p.129) a realização do pré-teste ou do “questionário - piloto”, permite:

descobrir os problemas apresentados pelo instrumento de recolha de informação que escolher, de modo que os indivíduos no seu estudo real não encontrem dificuldades em responder; por outro lado, poderá realizar uma análise preliminar dos dados obtidos para ver se o estilo e o formato das questões levantam ou não problemas na altura de analisar os dados reais.

Por outro lado, como o questionário utilizado já existe e foi aplicado a um Universo diferente daquele que nos propusemos estudar, como nos casos dos estudos desenvolvidos por Ribeiro e Bento (2009 e 2010), foi importante efectuar o pré-teste com intuito de verificar a relevância, a clareza e a compreensão das perguntas aplicadas aos respondentes do novo Universo, tal como Hill e Hill (2002) recomenda.

Nesta fase de pré-testagem solicitamos que os inquiridos participantes escrevessem alguns comentários e observações acerca do significado que atribuíam às questões. O pré-teste foi realizado numa outra escola e responderam oito inquiridos. A única situação registada foi que dois dos elementos do Pessoal Não Docente que participaram no pré-teste não perceberam que era necessário preencher nas duas colunas, uma referente ao líder actual e a outra referente ao líder eficaz. Por conseguinte, decidimos realçar no inquérito final que os inquiridos teriam de preencher essas duas colunas.

### **3.3.6. Procedimentos adoptados na administração e recolha dos questionários**

Quando estamos a utilizar um inquérito por questionário, poderemos optar por variados métodos para a recolha da informação, no entanto, deveremos ter em conta que este instrumento tem como objectivo “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, 2008, p.27).

Na aplicação do questionário optou-se por, inicialmente, utilizar a administração directa pois, desta forma, o próprio inquirido o poderia preencher após ter recebido todas as explicações úteis por parte do investigador, conforme o recomendado por Bell (2008, p.188).

Foram adoptados procedimentos que, no entender de Sousa (2005), deverão ser considerados aquando da administração de um questionário. Para além do pedido de autorização à Direcção Regional de Educação (Apêndice I), que se encontra em apêndice, antes da aplicação do questionário foi enviada uma carta dirigida ao Presidente do Conselho Executivo da Escola (Apêndice II) a solicitar autorização para aplicação do

mesmo, a informar o propósito do estudo, dos cuidados que seriam tidos de forma a garantir o anonimato dos inquiridos e da confidencialidade das respostas, a instituição pela qual se desenvolveu a investigação (Universidade da Madeira) e o nível a que se colocou (Mestrado em Administração Educacional).

Para a aplicação dos questionários tivemos mais alguns aspectos em consideração pois, segundo Sousa (2005, p. 224), existe uma tendência para considerar a fase de aplicação do teste como “uma mera formalidade administrativa, o que poderá comprometer seriamente os seus resultados.” Por conseguinte, foram adoptados um conjunto de procedimentos antes de aplicarmos os testes, nomeadamente, foi seleccionado o local de aplicação, divulgámos os dias, horas e locais onde este iria decorrer, utilizámos listas com os nomes dos visados, preparámos fotocópias dos questionários em número suficiente e preparámos os locais onde os mesmos decorreram.

Aquando da aplicação do pré-teste, constatámos que o Pessoal Não Docente teve mais dúvidas no preenchimento do questionário, pelo que, optámos por o aplicar pessoalmente numa reunião colectiva. Segundo Sousa (2005, p. 155), o questionário de aplicação colectiva “oferece as vantagens da rapidez e da disponibilidade do aplicador para responder a dúvidas eventualmente levantadas pelos sujeitos.” Todo o Pessoal Não Docente, que estava no exercício de funções no dia, foi reunido na sala de sessões da escola. O Conselho Executivo da Escola teve um papel muito importante nesta fase pois reservou a sala de sessões da escola e avisou os inquiridos, com a devida antecedência, do dia e hora do encontro.

O dia escolhido para a realização desta reunião foi durante uma interrupção lectiva de forma a não prejudicar o normal funcionamento da escola. Assim conseguimos esclarecer a todos os presentes (Pessoal Não Docente) a forma de preenchimento do questionário e retiraram-se individualmente todas as dúvidas que surgiram. Estes questionários foram entregues aos investigadores no próprio dia, e sempre que era nos entregue um questionário que não estivesse bem preenchido ou com campos por preencher, devolvíamos solicitando os preenchimentos ou rectificações em falta.

Alguns dos elementos do Pessoal Não Docente não se encontravam nesse dia na escola, por se encontrarem de férias ou por não ser o seu turno de trabalho. Por conseguinte, optámos por deixar com uma funcionária (Coordenadora do Pessoal Não Docente) alguns

exemplares do questionário, com o intuito destes o preencherem e posteriormente o devolverem.

Quanto ao Pessoal Docente, a administração dos questionários foi efectuada em três momentos. Num primeiro momento, abordamos pessoalmente e tentamos que os mesmos o respondessem na hora, prestando os esclarecimentos necessários. No entanto, esta estratégia não foi viável pois os mesmos afirmavam que não tinham muita disponibilidade nesse momento por terem de ir dar aulas ou ir a reuniões.

Por conseguinte, a estratégia de administração dos questionários para o Pessoal Docente teve de ser alterada. Em virtude de não termos detectado qualquer dificuldade no preenchimento do questionário, aquando da aplicação do pré-teste e na dificuldade de podermos reunir todo ou a maior parte do Pessoal Docente optámos por deixar alguns exemplares do questionário com um dos elementos do Conselho Executivo para proceder à sua difusão. Para a divulgação dos questionários, o Conselho Executivo emitiu um correio electrónico a todo o pessoal docente, contendo todas as informações acerca dos procedimentos a adoptar para o preenchimento dos questionários e dos objectivos e pertinência do estudo (Apêndice III). Estes procedimentos indicavam onde é que teriam de levantar os questionários, o prazo de entrega dos mesmos (uma semana) e o sítio onde teriam de os depositar.

Depois de os Docentes preencherem os questionários depositaram-nos numa urna que se encontrava no bar dos professores para este propósito. O prazo, inicialmente, colocado para entrega dos questionários preenchidos (uma semana) foi alargado para duas semanas. No entanto, após muita insistência, por parte do Conselho Executivo, para a sua entrega, verificámos que os docentes continuavam a demonstrar pouca predisposição para os preencherem. Os questionários foram recolhidos da urna em duas datas distintas, sendo que, o maior número de questionários recolhidos foi registado na primeira. O número de questionários recolhidos na segunda data foi muito reduzido (dois inquéritos).

Apesar de termos, nesta altura, considerado que o número de questionários recolhidos do Pessoal Docente não era em número considerado satisfatório para atingirmos os objectivos da investigação, decidimos avançar para o seu tratamento pois, pretendíamos cumprir os prazos estipulados para a conclusão da investigação.

É ainda de referir que os questionários foram impressos em papel colorido com o objectivo de chamar mais à atenção e, conseqüentemente, dos Docentes não se esquecerem de os preencherem.

Detectámos que alguns dos questionários não estavam correctamente preenchidos, mas neste caso não foi possível procedermos à devolução dos mesmos, para possíveis rectificações pois não conseguíamos identificar os inquiridos.

Após a recepção dos questionários, os mesmos foram verificados de forma a averiguar se estavam correctamente preenchidos e codificados com a simbologia que se exemplifica na seguinte tabela.

**Tabela 12: Codificação dos questionários**

<b>Questionário/Inquirido</b>	1.º Questionário entregue por um docente	1.º Questionário entregue por um não docente ou funcionário
<b>Código</b>	D1	F1

### **3.3.7. Tratamento dos dados obtidos pelo questionário**

Segundo Bell (2008) os dados recolhidos pela aplicação do questionário não têm sentido em si mesmos, sendo por isso necessário proceder ao tratamento quantitativo estatístico dos mesmos. Assim, os dados recolhidos pelo questionário tiveram um tratamento quantitativo, através da realização de uma análise estatística, de forma a comparar respostas e analisar possíveis correlações entre as variáveis. Para efectuar esse tratamento e análise dos dados recolhidos recorreu-se ao software estatístico SPSS 18.0 (*Statistical Package for Social Sciences*). O tratamento estatístico de dados incluiu também a organização dos mesmos em tabelas de contagem e em gráficos e o cálculo de medidas estatísticas para além dos testes de confiabilidade do questionário, da comparação de grupos pela aplicação de testes paramétricos e não paramétricos.

### 3.3.8. Os respondentes

Na tabela seguinte encontra-se registado a percentagem de Docentes e Não Docentes que responderam ao questionário pois, apesar terem sido distribuídos por toda a população nem todos o devolveram.

**Tabela 13: Relação entre a população da escola em estudo e a amostra obtida**

Função	População (N)	Questionários distribuídos	Questionários devolvidos		Questionários não devolvidos	
			n	%	n	%
<b>Pessoal Docente</b>	106	106	52	49,1%	54	50,9%
<b>Pessoal Não Docente</b>	51	51	36	70,6%	15	29,4%
<b>Total</b>	157	157	88	56,1%	69	43,9%

Segundo os dados apresentados na tabela anterior, a percentagem de questionários devolvidos é mais expressiva no grupo do Pessoal Não Docente, tendo sido de 70,6% enquanto no grupo do Pessoal Docente foi de 49,1%. Perante estes dados, verifica-se que a percentagem de Não Docentes que participaram nesta investigação foi superior à dos Docentes, situação que poderá ser justificada pelo facto de que a maior parte dos primeiros responderam ao questionário na presença do investigador.

Comparando as percentagens de questionários devolvidos com as de questionários não devolvidos, verifica-se no grupo do Pessoal Docente homogeneidade percentual entre ambos os valores (49,1% contra 50,9%), mostrando resistência por parte deste grupo em responder questionários. Já no grupo do Pessoal Não Docente, a percentagem dos que devolveram o questionário é muito expressiva comparativamente aos que não devolveram. Independentemente da função, verifica-se que 56,1% da população em estudo respondeu ao questionário, o que corresponde a uma amostra que representa mais de metade da população.

Embora mais de metade da população tenha respondido ao questionário, não podemos afirmar que seja representativa ou significativa da população. Para o ser, 111 dos elementos que compõem a população deveriam ter respondido ao questionário, dos quais, 75 docentes e 36 não docentes, para um erro máximo de 5,1%. Podemos, no entanto, observar que o grupo do Pessoal Não Docente é representativo da população, ou seja, os resultados obtidos para este grupo podem ser conclusivos para todos os funcionários da escola. No caso do Pessoal Docente, já não se pode generalizar as conclusões para todos os Docentes, pelo que, os resultados obtidos só são conclusivos para este grupo de 52 elementos.



## CAPÍTULO 4 - Contextualização do Estudo de Caso

---



## **4.1. O meio**

A população escolar que frequenta a escola estudada no nosso estudo empírico é oriunda de uma freguesia que ocupa uma vasta área na Região Autónoma da Madeira. Esta freguesia é a mais populosa e mais extensa do concelho onde se situa. Ela tem registado uma crescente urbanização que “nos leva a poder afirmar que esta escola continuará a manter a probabilidade do aumento da população escolar”. (PEE, p.11).

De acordo com o PEE (p.11), devido à sua extensão, poderemos encontrar estilos de vida urbanos, nas zonas mais baixas da freguesia, e estilos rurais nas zonas mais altas que são próximas à montanha. Os habitantes das zonas mais altas da freguesia apresentam um nível socioeconómico mais baixo (p.11). Em 2001, um terço da população (37%) encontrava-se na faixa etária dos 0 aos 24 anos. Este facto aliado à crescente urbanização leva a concluir que a população desta freguesia é jovem ( p.11). Importa referir que, de acordo com o PEE (p.12), existem nesta freguesia 10 bairros de habitação social.

## **4.2. A escola**

A escola onde foi efectuada a investigação é urbana e pública e tem 14 anos de funcionamento. Começou a sua actividade no ano lectivo 1997/1998, tendo sido inaugurada em Outubro de 1997.

Inicialmente a escola tinha turmas dos 2º e 3º Ciclos de Escolaridade (5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos de escolaridade). Do ano lectivo 1999/2000 até ao ano lectivo 2006/2007, a escola teve, também, turmas do 1º Ciclo de Escolaridade. Neste momento, a escola tem turmas do 2º e 3º Ciclos de Escolaridade

### **4.2.1. Espaço físico**

A escola é um edifício constituído por seis pisos, dois parques de estacionamento, dois polidesportivos e um ginásio (PEE, p.14).

Na seguinte tabela encontram-se todos os recursos físicos da escola, onde se destaca, a existência de 27 salas de aula e 6 laboratórios.

**Tabela 14: Recursos físicos da Escola**

<b>Tipo de salas</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Salas específicas</b>	<b>Quantidade</b>
Salas de aulas (incluindo salas de EVT; EV; CN e EM)	27	Gabinetes do Conselho Executivo	2
Laboratórios de Informática	4	Secretaria	1
Laboratório de Ciências	1	Salas de Directores de Turma	2
Laboratório de Física Química	1	Biblioteca	1
Casas de banho	25	Reprografia	1
Elevadores	2	Papelaria	1
Arrecadações	9	Gabinete do SASE	1
Balneários	6	Sala de Sessões	1
Refeitório	1	Sala de Audio-Visuais	1
Bufete dos alunos	1	Sala de convívio (funcionários)	1
Bufete/Sala de professores	1	Salas de máquinas	2
Cozinha	1	Gabinete da Psicóloga	1
Jardim	1	Gabinetes de Grupo	6
Atelier	1	Gabinete dos Primeiros Socorros	1
Espaço de convívio dos alunos	2		

**Fonte: Retirado do PEE**

#### 4.2.2. Pessoal Docente

A tabela seguinte representa o número de docentes ou professores, por ciclo, em exercício de funções desde o ano lectivo 2003/2004 até 2009/2010, segundo o PEE.

**Tabela 15: Número de docentes por ciclo de 2003/2004 a 2009/2010**

Anos lectivos	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Total
2003/2004	12	42	56	110
2004/2005	11	43	57	111
2005/2006	12	44	57	113
2006/2007	5	41	55	101
2007/2008		43	57	100
2008/2009		40	56	96
2009/2010		40	56	96

**Fonte: Retirado do PEE**

O número de elementos que constituem o Pessoal Docente não variou muito desde o ano lectivo de 2003/2004. O ano lectivo em que mais docentes estiveram em exercício de funções na escola foi o de 2005/2006. Nos anos lectivos 2008/2009 e 2009/2010 registou-se um ligeiro decréscimo no número de docentes.

No ano lectivo em que decorreu a presente investigação (2010/2011), a escola iniciou o ano com 106 docentes ao serviço distribuídos, por categoria profissional, da seguinte forma:

**Tabela 16: Número de docentes por categoria no ano lectivo 2010/11**

Categoria	Número de docentes
Quadro de escola	54
Quadro de escola - Destacado	8
Quadro de escola - Requisitado	1

Quadro de Zona Pedagógica	24
Quadro de Zona Pedagógica - Destacado	6
Quadro de Zona Pedagógica - Requisitado	0
Contratados	12
<b>Total de docentes</b>	<b>102</b>

**Dados referentes a 1 de Setembro de 2010**

Podemos constatar que o número de docentes, em funções na escola, aumentou em relação ao ano lectivo anterior.

Na tabela seguinte encontra-se a distribuição dos docentes por grupo disciplinar aquando da realização da presente investigação. Podemos observar que os grupos com mais expressividade na escola são o 230 - Matemática e Ciências da Natureza (10 docentes) e o 240 - Educação Tecnológica (9 docentes), ambos do 2º Ciclo de Ensino.

**Tabela 17 : Distribuição dos docentes por grupo disciplinar no ano lectivo 2010/11**

Grupo disciplinar		Número de docentes
2º Ciclo	200- Português e Estudos Sociais/História	8
	210- Português e Francês	1
	220- Português e Inglês	5
	230- Matemática e Ciências da Natureza	10
	240- Educação Tecnológica	9
	250- Educação Musical	2
	260- Educação Física	4
3º Ciclo	300- Português	7
	320- Francês	4
	330- Inglês	4
	400- História	4
	420 - Geografia	3

	500 - Matemática	8
	510 – Física e Química	6
	520 – Biologia e Geologia	5
	530 – Educação Tecnológica	7
	550 - Informática	2
	600 – Artes Visuais	3
	620 – Educação Física	4
	290- Educação Moral e Religiosa Católica	2
	910 - Educação Especial	4
	Docentes no Conselho Executivo	3

**Dados referentes à data da investigação**

O Conselho Executivo é composto por 3 docentes do quadro da escola, de acordo com o indicado no ponto 1, do artigo 14.º, e no ponto 3, do artigo 17.º, do Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 31 de Janeiro. Os elementos que o compõem são os mesmos desde a abertura da escola. As pastas ou áreas de trabalho encontram-se distribuídas pelos 3 elementos conforme a seguinte tabela:

**Tabela 18: Composição do Conselho Executivo no ano lectivo 2010/11**

<b>Conselho Executivo</b>	<b>Área de trabalho</b>
Presidente	Pessoal docente Presidente do Conselho Administrativo
Vice-presidente	Pessoal Não Docente Vice-presidente do Conselho Administrativo
Vice-presidente	Alunos

O Presidente do Conselho Executivo, além de coordenar todas as actividades deste órgão, detém responsabilidade nas áreas específicas do Pessoal Docente e a Presidência do Conselho Administrativo. Um dos vice-presidentes tem a seu cargo as áreas de Pessoal

Não Docente e é vice-presidente do Conselho Administrativo. O terceiro elemento do Conselho Executivo coordena toda a área dos alunos.

#### 4.2.3. Pessoal Não Docente

Em relação ao Pessoal Não Docente, a escola teve ao seu dispor, durante o ano lectivo em que decorreu a investigação, 51 elementos, distribuídos por categoria da seguinte forma:

**Tabela 19: Número de elementos do Pessoal Não Docente por categoria/cargo no ano lectivo 2010/11**

<b>Categoria/ Cargo</b>	<b>Número de Funcionários</b>
Assistente Operacional	35
Assistente Técnico	12
Coordenador Técnico	1
Encarregado Operacional	1
Técnico Superior	1
Chefe de departamento	0
Técnico de Informática	1
<b>Número total de funcionários</b>	<b>51</b>

**Dados referentes a 1 de Setembro de 2010**

É de referir que, segundo o PEE (p.28), o número de elementos de Pessoal Não Docente tem-se mantido, praticamente, inalterado ao longo dos oito anos lectivos anteriores.

#### 4.2.4. Alunos

Na seguinte tabela encontra-se espelhado o número de alunos, distribuídos por ciclo, desde o ano lectivo 2003/2004 até o de 2009/2010.

**Tabela 20: Número de alunos por ciclo de 2003/2004 a 2009/2010**

Anos lectivos	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Total
2003/2004	92	265	384	741
2004/2005	93	270	389	752
2005/2006	93	224	368	685
2006/2007	48 a)	278	388	714
2007/2008		313	378	691
2008/2009		338	376	714
2009/2010		270	322	592

Fonte: Retirado do PEE (2006-2010)

Do ano lectivo 2003/2004 ao 2009/2010, registou-se sempre um aumento no número de alunos inscritos na escola, à excepção do ano lectivo 2009/2010. Neste último ano, os alunos que residiam numa determinada freguesia que inicialmente era abrangida pela escola passaram a frequentar outra escola conforme indica o PEE. Podemos observar que o 3º Ciclo teve sempre um maior número de alunos em relação ao 2º Ciclo ao longo destes anos lectivos.

No início do ano lectivo 2010/2011, a escola tinha 688 alunos, num total de 33 turmas, estando distribuídos da seguinte forma:

**Tabela 21: Número de alunos por ano e ciclo no ano lectivo 2010/11**

Ciclo	Curso	Número de alunos	Número de turmas
2º Ciclo	5º ano	154	7
	6º ano	141	6
	6º ano - PCA	10	1
3º Ciclo	7º ano	143	7
	8º ano	119	6
	9º ano	95	4
	CEF	26	2
<b>Total</b>		<b>688</b>	<b>33</b>

Dados referentes a 1 de Setembro de 2010

Da análise da tabela anterior, podemos constatar que o 3º Ciclo continua ter maior expressividade ao nível do número de alunos que frequentam a escola. Os alunos matriculados no ano lectivo 2010/2011 estavam distribuídos, por ciclo, da seguinte forma: 305 alunos no 2º Ciclo e 383 alunos no 3º Ciclo. O ano de escolaridade onde se registou maior número de alunos matriculados foi o 5º ano de escolaridade.

## APÍTULO 5 – Apresentação e interpretação dos dados

---



## 5.1. Análise de conteúdo do Projecto Educativo de Escola (PEE) e do Plano Anual de Escola (PAE)

De forma a sermos concisos, iniciámos os procedimentos de análise de conteúdo com a construção de tabelas contendo citações retiradas dos documentos PEE e PAE, associando-as a cada uma das unidades de análise/categorias.

Posteriormente, construímos novas tabelas com as contagens e respectivos cálculos de percentagem de ocorrências de cada uma das unidades de análise, com o intuito de melhor aferir quais as práticas da liderança que se espelham mais ou menos nestes documentos. Procedemos, numa última fase, tendo em mente o objectivo referido anteriormente, à análise descritiva destas últimas tabelas.

### 5.1.1. Análise ao Projecto Educativo de Escola

As citações retiradas do PEE foram agregadas, por categoria e por unidade de análise, da seguinte forma:

**Tabela22: Concretização/Referência no PEE de cada uma das categorias/unidades de análise**

Categorias (Prática de liderança)	Unidades de análise	Concretização/Referência no PEE
<b>1- Mostrar o caminho</b> 	Clarificação dos valores comuns	<p>“Há que fazer o diagnóstico da situação, o qual incide <u>tanto nas motivações, expectativas e experiências dos diversos agentes</u> directamente implicados nos processos educativos da escola, bem como <u>sobre os vários círculos que balizam e definem as dimensões que constituem o meio escolar.</u>” (p.3).</p> <p>“Importa estabelecer um compromisso entre a situação actual delimitada pelas fronteiras do possível</p>

		<p>e <u>os valores</u> dos protagonistas do projecto (...)” (p.3).</p> <p>“Feito o retrato da escola e <u>conhecidas as expectativas</u> daqueles que a ela estão ligados (...)” (p.54).</p> <p>“<u>Chamado a reflectir sobre as suas próprias necessidades</u> e também sobre a sua conduta, o pessoal docente (...)” (p.53).</p>
	<p>Dar o exemplo</p>	<p>Não observado.</p>
<p><b>2- Inspirar uma Visão Conjunta</b></p> 	<p>Visão atractiva do futuro</p> <p>Atrair os outros numa visão comum</p>	<p>“Feito o retrato da escola e conhecidas as expectativas daqueles que a ela estão ligados, resta-nos <u>traçar objectivos minimamente realistas</u> que permitam a exequibilidade do nosso Projecto Educativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Assegurar a igualdade de oportunidades</u> para todos os discentes, sensibilizando, para o efeito, todos os intervenientes no processo educativo.</li> <li>• <u>Contribuir para a realização pessoal e profissional dos discentes</u>, criando condições para que se tornem cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática.</li> <li>• <u>Incentivar a capacidade dos discentes para o trabalho</u>, proporcionando-lhes uma formação específica que viabilize o seu contributo para o progresso da sociedade.</li> <li>• <u>Desenvolver nos discentes atitudes de auto-estima, respeito mútuo e regras de convivência</u>, assegurando a sua formação cívica e moral.</li> <li>• <u>Promover a aplicação de estratégias / metodologias / actividades</u> que visem a redução do insucesso escolar.</li> <li>• <u>Fomentar um bom ambiente social e humano</u>, de modo a criar relações de empatia entre todos os intervenientes na comunidade educativa.” (p.54).</li> </ul>
<p><b>3- Desafiar o Processo</b></p> 	<p>Procurar oportunidades</p>	<p>“<b>[Objectivos específicos]</b> <u>Reforçar a interacção da escola com o meio</u> sociocultural em que está inserida (...) <b>3. Estabelecimento de protocolos</b> com entidades/ instituições com vista à viabilização de projectos colectivos e/ou individuais.” (p.57)</p>
	<p>Experimentar e correr riscos</p>	<p>Não observado.</p>

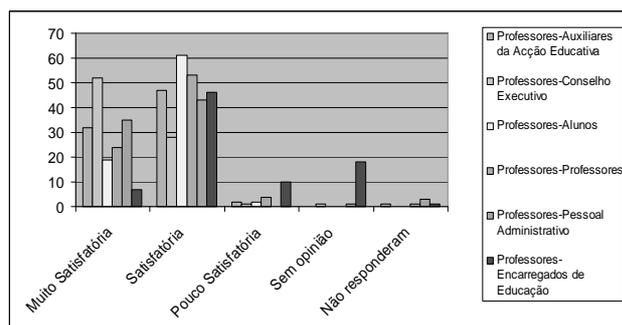
4- Permitir que os Outros Ajam



Fomentar a colaboração

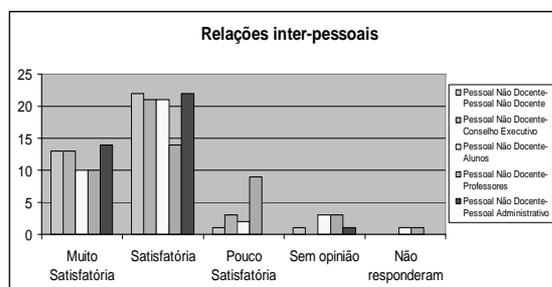
“A criação de um Projecto Educativo de Escola (P.E.E.) advém da necessidade de implicação dos actores educativos em condutas de projecto e do desenvolvimento de um bom clima de relações humanas, com o intuito de atingir um nível razoável de integração e de identidade colectiva a mobilizar em favor do sentido da acção a empreender.” (p.3)

“Ao nível das relações interpessoais dos docentes com outros intervenientes na comunidade escolar, podemos ver que, na sua maioria, são satisfatórias:”



(p.28)

“Analisados os resultados da questão referente à relação do pessoal não docente com outros intervenientes no processo educativo, conclui-se que é satisfatória.”



(p.31)

“Ao coordenador das actividades não curriculares compete: propor, dinamizar e coordenar exposições e outras actividades, assim como fazer a interligação entre os vários projectos existentes na escola; garantir a eficácia do circuito de comunicação entre os membros responsáveis pelo desenvolvimento de projectos de complemento educativo e actividades não curriculares, entre outras.” (p.49).

“Chamado a reflectir sobre as suas próprias necessidades e também sobre a sua conduta, o pessoal docente apontou a necessidade de: maior compatibilidade de horários dos professores com projectos em comum, de modo a colmatar a falta de

		<p><u>hábitos de trabalho em grupo;</u>” (p.53).</p> <p>“<b>[Objectivos específicos]</b> <u>Promover um bom relacionamento humano (...)</u> 7. <u>Dinamização de acções de formação, no âmbito das relações humanas, para os diferentes elementos da comunidade escolar.</u>” (p.56).</p> <p>“<b>[Objectivos específicos]</b> (...) <u>Dinamização de acções de formação / informação para discentes, pessoal docente e não docente, no âmbito do relacionamento interpessoal, da dinâmica de grupo e da gestão de conflitos.</u>” (p.60).</p> <p>“<b>[Objectivos específicos]</b> <u>Participação de todos na preservação e qualificação dos espaços.</u>” (p.59)</p>
	Dar força aos outros	<p>“<b>[Objectivos específicos]</b> Promover um bom relacionamento humano dentro e fora da sala de aula (...): (...) 7. <u>Dinamização de acções de formação, no âmbito das relações humanas, para os diferentes elementos da comunidade escolar.</u>” (p.56).</p> <p>“ <b>[Objectivos específicos]</b> (...) 6. <u>Realização de acções de sensibilização sobre métodos e hábitos de trabalho e regras de civismo.</u>” (p.56).</p> <p>“<b>[Objectivos específicos]</b> <u>Promover a formação contínua de todos os intervenientes no processo educativo</u> (adaptando-a às necessidades concretas da realidade escolar: 1. <u>Valorização social e profissional do pessoal docente e não docente.</u> 2. <u>Dinamização de acções de formação / informação para discentes, pessoal docente e não docente, no âmbito do relacionamento interpessoal, da dinâmica de grupo e da gestão de conflitos.</u>” (p.60).</p>
<p><b>5- Encorajar a Vontade</b></p> 	Reconhecer contributos	Não observado.
	Celebrar valores e vitórias	Não observado.

**Fonte: Informação retirada do PEE**

Passamos de seguida à apresentação de uma tabela contendo a contagem e as respectivas percentagens das ocorrências de cada uma das unidades de análise no PEE:

**Tabela 23: Análise de conteúdo do PEE**

<b>Categorias</b>	<b>Unidades de análise</b>	<b>Frequência absoluta</b>	<b>Frequência relativa por unidade de análise (%)</b>	<b>Frequência relativa por categoria (%)</b>
<b>1- Mostrar o caminho</b>	Clarificação dos Valores Comuns	5	12,2%	12,2%
	Dar o exemplo	0	0%	
<b>2-Inspirar uma Visão Conjunta</b>	Visão atractiva do futuro	7	17,1%	34,2%
	Atrair os outros numa visão comum	7	17,1%	
<b>3-Desafiar o processo</b>	Procurar oportunidades	2	4,9%	4,9%
	Experimentar e correr riscos	0	0%	
<b>4-Permitir que os outros ajam</b>	Fomentar a colaboração	15	36,6%	48,8%
	Dar força aos outros	5	12,2%	
<b>5-Encorajar a vontade</b>	Reconhecer os contributos	0	0%	0%
	Celebrar valores e vitórias	0	0%	
	<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Ao analisarmos o PEE conseguimos registar 41 citações que estão relacionadas com as unidades de análise constituídas e que estão relacionadas com as “5 Práticas da Liderança Exemplar” de Kouzes e Posner (2009).

Tendo em conta os resultados obtidos, traduzidos na tabela anterior, podemos observar que as práticas da liderança exemplar que se encontram mais frequentemente espelhadas no PEE são “Permitir que os outros ajam”, com uma percentagem total de 48,8%. Esta percentagem está distribuída pelas suas unidades de análise da seguinte forma: 36,6% para “Fomentar a colaboração” e 12,2% para “Dar força aos outros”. Podemos, então, concluir que no PEE estão privilegiados aspectos relacionados com a colaboração e a confiança. A vertente mais enfatizada desta prática de liderança, neste documento, “Fomentar a colaboração”, segundo Kouzes e Posner (2009), está relacionada com o incentivar o

estabelecimento de relações humanas saudáveis entre todos os constituintes, tendo como consequência, o reforço da confiança mútua e, por último, da colaboração.

A prática que se encontra na segunda posição, relativamente ao número de ocorrências registadas, é “Inspirar uma visão conjunta” (34,2%), sendo que cada uma das unidades de análise registou 7 observações, o que corresponde a uma percentagem, para cada uma, de 17,1%. Cada uma destas unidades de análise foi registada com maior frequência que a unidade “Dar força aos outros” da prática de liderança “Permitir que os outros ajam”, categoria com maior frequência em todo o PEE. Por conseguinte, a prática “Inspirar uma visão conjunta”, que é consubstancia nas unidades “Visão atractiva do futuro” e “Atrair ou outros numa visão comum”, também possui relevada importância para a liderança da escola, segundo o observado no PEE.

Segundo Kouzes e Posner (2003a), esta prática reporta-se ao líder ter uma imagem atractiva e o mais clara possível do futuro da organização. Esta prática também aborda a importância do líder ter conhecimento das aspirações, sonhos e objectivos dos outros e, posteriormente, partilhar todas as ideias formadas a partir dessa análise e encontrar, em conjunto, o que existe em comum para estabelecer uma visão conjunta.

Este propósito encontra-se espelhado no PEE aquando da menção dos objectivos de exequibilidade do projecto. Estes objectivos representam uma imagem futura atractiva da escola e, como se encontram registados no PEE, sugere que todos estão implicados na sua constituição e, por conseguinte, têm conhecimento e partilham estes objectivos.

Em terceiro lugar, encontra-se a prática “Mostrar o caminho” com uma percentagem de observações de 12,2%. É de referir que nesta prática só foram observadas ocorrências para uma das suas unidades de análise, “Clarificação dos valores comuns”. Neste documento (PEE) podemos constatar que é dada importância ao conhecimento das expectativas, motivações, aspirações e, por último, dos valores de todos os envolvidos no processo educativo.

As práticas onde foram registadas menos observações foram: “Desafiar o processo” e “Encorajar a vontade”. Registámos 2 observações para a unidade “Procurar oportunidades” e 0 observações para a unidade “Experimentar e correr riscos” na prática “Desafiar o processo”. A unidade “Procurar oportunidades” está espelhada no PEE, pois no mesmo, é

dada importância ao estabelecimento de contactos com entidades exteriores à escola, nomeadamente, através da realização de protocolos. Segundo Kouzes e Posner (2009), ao abrir a organização para o exterior está-se a permitir que todos tenham conhecimento de novas ideias e, por conseguinte, aumentar a possibilidade de aprendizagem e mudança.

Não foram registadas quaisquer observações relacionadas com a prática “Encorajar a vontade”. Podemos concluir que, neste projecto, não estão registados, segundo Kouzes e Posner (2003a), aspectos relacionados com os elogios e as recompensas dos que se destacam pelo seu bom desempenho e com as comemorações das vitórias e contributos de todos.

### 5.1.2. Análise ao Plano Anual de Escola

As citações retiradas do PAE foram agregadas, por categoria e unidade de análise, da seguinte forma:

**Tabela 24: Concretização/Referência no PAE de cada uma das categorias/unidade de análise**

<b>Categorias (Prática de liderança)</b>	<b>Unidades de análise</b>	<b>Concretização/Referência no PAE</b>
<b>1-Mostrar o caminho</b> 	Clarificação dos Valores Comuns	Não observado.
	Dar o exemplo	Não observado.
<b>2-Inspirar uma visão conjunta</b> 	Visão atractiva do futuro	“Objectivos Gerais: <u>Assegurar a formação escolar obrigatória dos alunos. (...) Promover um bom relacionamento humano dentro e fora da sala de aula. (...) Desenvolver o interesse pela cultura Portuguesa, Francesa e Inglesa. (...) Enriquecer o universo linguístico e cultural das línguas materna e estrangeiras. (...) Reduzir o insucesso escolar.</u> ” (p.4).
	Atrair os outros numa visão comum	

<p><b>3-Desafiar o processo</b></p> 	<p>Procurar oportunidades</p>	<p>“<u>Reforçar a interacção da escola com o meio sociocultural em que está envolvido.</u>” (p. 4).</p> <p>“<u>Promover actividades de carácter cultural que impliquem o conhecimento do meio.</u>” (p.4 )</p>
	<p>Experimentar e correr riscos</p>	<p>Não observado.</p>
<p><b>4-Permitir que os outros ajam</b></p> 	<p>Fomentar a colaboração</p>	<p>“<u>Promover um bom relacionamento humano dentro e fora da sala de aula.</u>” (p.44)</p> <p><b>“[Animação cultural] :</b></p> <p>“Jantar de início do ano lectivo. Objectivo específico: <u>Dinamizar o convívio</u> entre os participantes.” (p.45)</p> <p>“Festa e Jantar de Natal. Objectivo específico: <u>Dinamizar o convívio</u> entre os participantes.” (p.49)</p> <p>“Festa de Carnaval. Objectivo específico: <u>Dinamizar a comunidade escolar</u> para a comemoração da efeméride.” (p.57)</p> <p>“Jantar de encerramento do ano lectivo. Objectivo específico: <u>Dinamizar o convívio</u> entre os participantes.” (p. 67)</p> <p>“Formação para pessoal docente: Designação da acção: - Desenvolvimento de Competências sócio-emocionais na prevenção de comportamentos disruptivos (...) - <u>Mediação e resolução de conflitos.</u>” (p.70-78)</p> <p>“Formação para pessoal não docente: Designação da acção: Liderança e <u>Gestão de Equipas de Trabalho</u>; (...) <u>Atendimento ao Público</u>; <u>Relações Interpessoais</u>; <u>Dinâmica de Grupo.</u>” (p.79-82)</p>
	<p>Dar força aos outros</p>	<p>“<u>Promover a formação contínua</u> de todos os intervenientes no processo educativo.” (p.16, p.44)</p> <p>“<u>Formação para pessoal docente</u> (...)” (p.70)</p> <p>“<u>Formação para pessoal não docente</u> (...)” (p.79)</p>

<b>5-Encorajar a vontade</b> 	Reconhecer contributos	Não observado.
	Celebrar valores e vitórias	“Jantar de início do ano lectivo.” (p.45) “Festa e Jantar de Natal.” (p.49) “Festa de Carnaval.” (p.57) “Jantar de encerramento do ano lectivo.” (p. 67)

**Fonte: Informação retirada do PAE**

Passamos de seguida à apresentação das contagens e das respectivas percentagens das ocorrências de cada uma das unidades de análise no PAE, à semelhança do procedimento anteriormente adoptado na análise de conteúdo do PAE.

**Tabela 25: Análise de conteúdo do PAE**

Categories	Unidades de análise	Frequência absoluta	Frequência relativa das unidades de análise (%)	Frequência relativa das categorias(%)
<b>1- Mostrar o caminho</b>	Clarificação dos Valores Comuns	0	0 %	0%
	Dar o exemplo	0	0%	
<b>2-Inspirar uma visão conjunta</b>	Visão atractiva do futuro	5	16,7 %	33,4%
	Atrair os outros numa visão comum	5	16,7%	
<b>3-Desafiar o processo</b>	Procurar oportunidades	2	6,7%	6,7%
	Experimentar e correr riscos	0	0%	
<b>4-Permitir que os outros ajam</b>	Fomentar a colaboração	11	36,6%	46,6%
	Dar força aos outros	3	10 %	
<b>5-Encorajar a vontade</b>	Reconhecer os contributos	0	0 %	13,3%
	Celebrar valores e vitórias	4	13,3%	
	<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Ao analisarmos o PAE conseguimos registar 30 citações relacionadas com as práticas da liderança exemplar de Kouzes e Posner (2009). A análise do PAE veio corroborar algumas das conclusões retiradas da análise de conteúdo do PEE.

Por conseguinte, tal como na análise de conteúdo do PEE anteriormente efectuada, a prática “Permitir que os outros ajam” é a que possui maior registo de ocorrências, com 46,6%, seguida da prática “Inspirar uma visão conjunta”, com 33,4%. Dentro da categoria “Permitir que os outros ajam”, a unidade de análise onde se registam mais ocorrências é, novamente, “Fomentar a colaboração”.

Em terceiro lugar surge a categoria “Encorajar a vontade” com 4 ocorrências o que corresponde a uma percentagem de 13,3%. Estas ocorrências foram registadas na unidade de análise “Celebrar valores e vitórias”. É de referir que no PEE não registámos qualquer ocorrência nesta categoria de análise.

No PAE, a categoria “Mostrar o caminho” não tem qualquer ocorrência, no entanto, aquando da análise do PEE foram encontrados 5 registos alusivos a esta prática, em particular, à unidade de análise “Clarificação dos valores comuns”.

É relevante mencionar que, dentro da categoria atrás mencionada (“Mostrar o caminho”), não foi possível aferir, da análise dos dois documentos se existem práticas da liderança relacionadas com o “Dar o exemplo”.

## **5.2. Os resultados do questionário**

### **5.2.1. Procedimentos estatísticos**

A informação recolhida nos questionários aplicados foi introduzida numa folha de cálculo do Microsoft Office Excel 2007, sendo validada e exportada para o software estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 18.0.

Inicialmente apresentamos as questões da Parte 1 do questionário, que correspondem à caracterização dos inquiridos através de tabelas descritivas com frequência absoluta (n) e

relativa (%), uma vez que estas questões são de natureza categórica. No caso das questões da idade, tempo de serviço e tempo de serviço na escola, embora tratando-se de questões de natureza numérica discreta, razão pela qual são referenciados em primeiro lugar os valores mínimos e máximos e as médias posteriormente quando classificadas em intervalos com a mesma amplitude, também são apresentadas em tabelas de frequência absoluta e relativa.

Na Parte 2 do questionário, e como referido anteriormente, recorreu-se ao *Leadership Practices Inventory (LPI) – Observer* que foi desenvolvido por Kouzes e Posner (2003b). Este questionário inclui 30 questões que avaliam os comportamentos e/ou as características do Presidente do Conselho Executivo, que correspondem aos cinco domínios das práticas da liderança exemplar de Kouzes e Posner (2009) (“Mostrar o caminho”, “Inspirar uma visão conjunta”, “Desafiar o processo”, “Permitir que os outros ajam” e “Encorajar a vontade”). Tivemos o objectivo de avaliar por um lado as práticas de liderança presentes no actual Presidente (Líder actual) e, por outro lado, quais as práticas de liderança que um líder deve exercer (Líder eficaz), totalizando 10 domínios, que correspondem a 10 variáveis de natureza numérica contínua, que foram determinadas a partir da média das 5 questões pertencentes a cada um dos domínios.

Antes deste procedimento, avaliamos a consistência interna das questões de cada um dos domínios, através do *Alpha de Cronbach*, conforme o recomendado por Pestana e Gageiro (2005). Para que se verifique consistência interna, os valores do *Alpha de Cronbach* têm de ser iguais ou superiores a 0,6. A opção por esta medida de consistência interna é porque em cada domínio, existem igual número de questões, com igual número de níveis (1=“Nunca”, 2=“Ocasionalmente”, 3=“Algumas vezes”, 4=“Muitas vezes” e 5=“Frequentemente”), todos categorizados no mesmo sentido e medindo uma mesma característica. A existência de consistência interna indica que a variabilidade nas respostas dos inquiridos resulta porque os inquiridos têm mesmo diferentes opiniões e não porque o inquérito seja confuso, levando a diferentes interpretações.

Calculadas as novas 10 variáveis (correspondentes aos 5 domínios das práticas do líder actual e a 5 domínios do líder eficaz), o primeiro pressuposto estatístico a ser verificado é o da distribuição Normal, através do teste *Shapiro-Wilk* quando os grupos avaliados têm dimensão inferior a 50 e o teste *Kolmogorov-Smirnov*, para dimensão superior a 50.

Ambos têm como hipótese nula, a existência de distribuição Normal, que é rejeitada quando o *p-value* (valor de prova ou valor-p) é menor ou igual ao nível de significância estabelecido de 0,05. Nesta situação, o pressuposto da distribuição Normal não se verifica, pelo que tivemos de recorrer a testes não paramétricos. Quando o *p-value* é superior a 0,05, a hipótese de existir distribuição Normal não é rejeitada, estando assim reunido o pressuposto da distribuição Normal, podendo-se recorrer aos testes paramétricos.

Na comparação entre Pessoal Docente e Não Docente e tratando-se de dois grupos independentes, o teste paramétrico utilizado foi o teste *t-Student* enquanto o não paramétrico foi o teste *Mann-Whitney* (Pestana & Gageiro, 2005, p.444). A hipótese nula do primeiro teste é se a média obtida na média das questões de cada domínio é igual entre Pessoal Docente e Não Docente, enquanto no segundo teste é se a média das questões de cada domínio se distribui de igual forma nos dois grupos. Se o *p-value* obtido é menor ou igual a 0,05, a hipótese nula é rejeitada o que permite afirmar que existem diferenças significativas entre Pessoal Docente e Não Docente, no que respeita à opinião dada acerca das práticas e comportamentos da liderança do seu actual líder assim como de um líder eficaz. Se o *p-value* obtido é superior a 0,05 a hipótese nula não é rejeitada, não permitindo afirmar que existem diferenças significativas.

Quanto à percepção dos inquiridos acerca das práticas e comportamentos de liderança do seu líder se aproximarem das que devem realmente estar presentes num líder eficaz, o teste utilizado foi o teste não paramétrico *Wilcoxon* para amostras emparelhadas, uma vez que os mesmos indivíduos foram confrontados com duas questões distintas: as que correspondem aos comportamentos e características presentes no líder actual e as que correspondem aos comportamentos e características que devem estar presentes para que um líder seja eficaz. Este teste tem como hipótese nula a igualdade de opinião nas duas questões, que é rejeitada quando o *p-value* do teste é menor ou igual a 0,05. Só desta forma é que temos evidência suficiente para afirmar que os inquiridos consideram que as práticas e comportamentos do seu Presidente do Conselho Executivo são significativamente diferentes das que deveriam ser realmente observadas num líder eficaz. Se o *p-value* é superior a 0,05, não rejeitamos a hipótese de igualdade, não havendo evidência suficiente para afirmar que existem diferenças significativas.

A análise dos dados obtidos pela administração dos questionários foi dividida em duas partes: parte 1 – caracterização dos inquiridos e parte 2 – Comportamentos e/ou características do Presidente do Conselho Executivo.

### 5.2.2. Parte 1 - Caracterização dos inquiridos

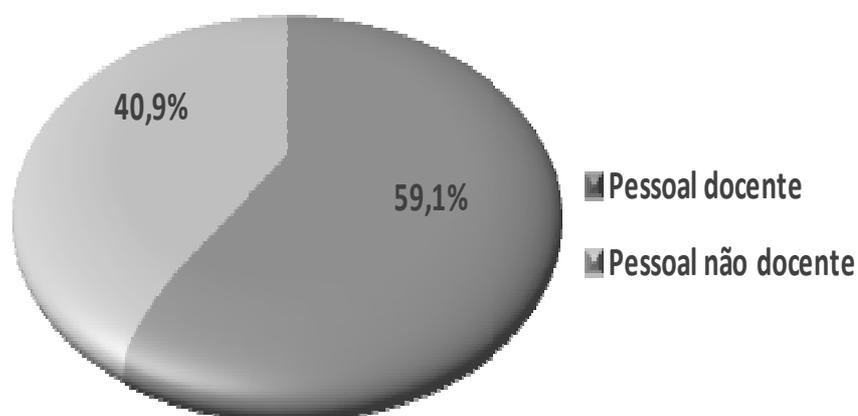
#### ➤ Função

Na tabela seguinte podemos observar a distribuição dos respondentes de acordo com a sua função: Pessoal Docente e Pessoal Não Docente doravante designados pelas siglas PD e PND.

**Tabela 26: Distribuição dos inquiridos segundo a função**

	n	%
PD	52	59,1%
PND	36	40,9%
Total	<b>88</b>	<b>100,0%</b>

**Gráfico 1: Distribuição dos inquiridos segundo a função**



Do total dos 88 inquiridos, 52 pertencem à categoria do PD, correspondendo a uma percentagem de 59,1%, e 36 pertencem ao PND, com uma percentagem de 40,9%.

Por conseguinte, responderam ao inquérito mais elementos da categoria do PD do que PND.

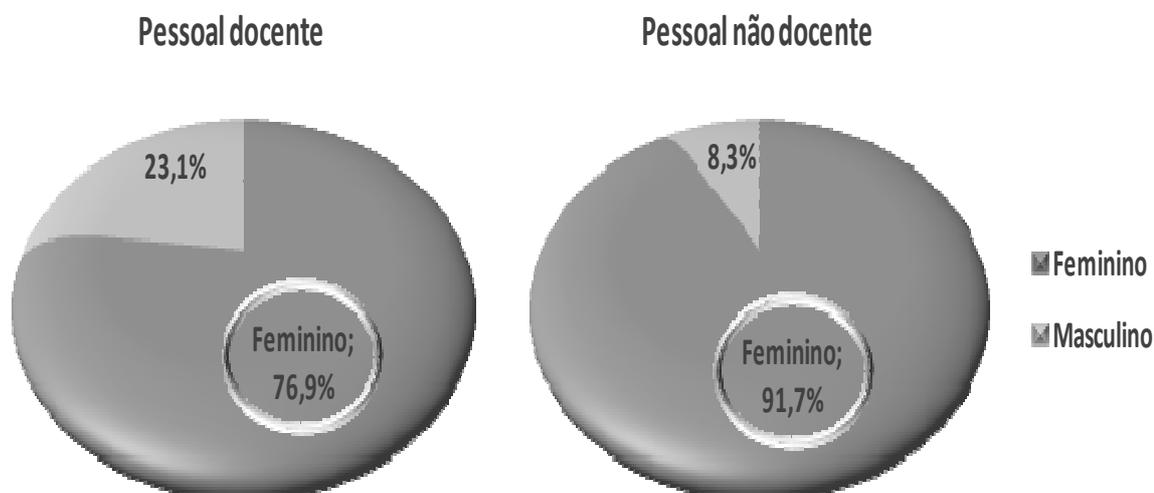
### ➤ Género

Os inquiridos encontram-se distribuídos por género da seguinte forma:

**Tabela 27: Distribuição dos inquiridos segundo o género e a função**

Género		Função		Total
		PD	PND	
Feminino	n	40	33	<b>73</b>
	%	76,9%	91,7%	<b>83,0%</b>
Masculino	n	12	3	<b>15</b>
	%	23,1%	8,3%	<b>17,0%</b>
Total	<b>n</b>	<b>52</b>	<b>36</b>	<b>88</b>
	<b>%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

**Gráficos 2: Distribuição dos inquiridos segundo o género e função**



Observamos que 83% do total dos inquiridos são do sexo feminino e 17% do masculino. Ou seja, a grande maioria dos inquiridos são do género feminino.

A distribuição do género segundo a função é muito mais expressiva para as mulheres, no grupo do PND, sendo de 91,7% contra 76,9% no grupo do PD.

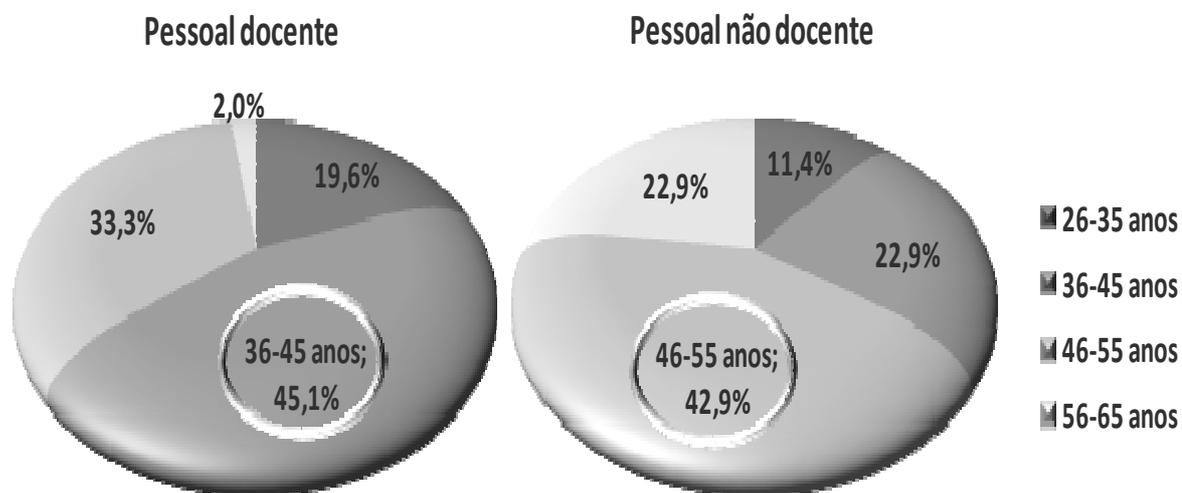
A idade, o tempo de serviço e o tempo de serviço na escola, por inicialmente, serem questões de natureza numérica, serão em primeiro lugar referidos os valores mínimos e máximos e as médias. Após a classificação serão referidos os valores percentuais mais expressivos.

### ➤ Idade

Na tabela seguinte agrupámos as idades dos inquiridos por classes etárias segundo a sua função.

**Tabela 28: Distribuição dos inquiridos segundo a idade e a função**

Idade (anos)		Função		Total
		PD	PND	
26-35	n	10	4	14
	%	19,6%	11,4%	16,3%
36-45	n	23	8	31
	%	45,1%	22,9%	36,0%
46-55	n	17	15	32
	%	33,3%	42,9%	37,2%
56-65	n	1	8	9
	%	2,0%	22,9%	10,5%
Total	N	51	35	86
	%	100,0%	100,0%	100,0%

**Gráficos 3: Distribuição dos inquiridos segundo a idade e a função**

A idade mínima dos inquiridos é de 29 anos enquanto a máxima é de 62 anos. Na análise por função, a idade mínima do grupo dos docentes é de 29 anos e a máxima de 59 anos. O PD inquirido tem em média 42 anos. No grupo do PND, a idade mínima é de 30 anos e a máxima de 62 anos, verificando-se uma idade média de aproximadamente 48 anos. Perante estes dados, e comparando as idades médias, verifica-se que o PND trata-se de um grupo com mais idade. No grupo do PND podemos encontrar maior número de indivíduos com mais idade (cerca de 66% tem mais de 45 anos) enquanto no grupo do PD cerca de 65% têm 45 ou menos anos.

Com base nos dados apresentados na tabela anterior e considerando os valores para o total dos inquiridos, existem dois grupos etários com percentagens muito próximas: os que têm entre 46-55 anos (37,2%) e os que têm entre 36-45 anos (36%).

### ➤ Tempo de serviço

Nesta secção pretendemos caracterizar os inquiridos segundo o seu tempo de serviço total.

**Tabela 29: Distribuição dos inquiridos segundo o tempo de serviço e a função**

Tempo de serviço (anos)		Função		Total
		PD	PND	
1-10	n	13	7	<b>20</b>
	%	25,0%	21,2%	<b>23,5%</b>
11-20	n	20	13	<b>33</b>
	%	38,5%	39,4%	<b>38,8%</b>
21-30	N	17	8	<b>25</b>
	%	32,7%	24,2%	<b>29,4%</b>
Mais de 30	n	2	5	<b>7</b>
	%	3,8%	15,2%	<b>8,2%</b>
Total	n	<b>52</b>	<b>33</b>	<b>85</b>
	%	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

**Gráficos 4: Distribuição dos inquiridos segundo o tempo de serviço e a função**



O tempo de serviço mínimo é de 1 ano e o máximo de 36 anos. Segundo a função, no grupo do PD também se verificam estes tempos mínimos e máximos, tendo-se registado um tempo de serviço médio de 17 anos. No grupo do PND, o tempo de serviço mínimo é de 4 anos e o máximo é igual ao do PD, de 36 anos. Em média este grupo difere de 1 ano a mais em relação aos docentes, uma vez que o valor médio é de aproximadamente 18 anos. Em termos percentuais 38,8% dos inquiridos, têm entre 11 a 20 anos de tempo de serviço, seguindo-se os que têm entre 21 a 30 anos de serviço. Do PD, 38,5% situa-se entre os 11 a 20 anos contra 39,4% do PND. Uma vez que encontramos mais PND com mais idade, é justificável que 39,4% deste grupo tenha mais de 20 anos de serviço, inclusive 15,2% tem mais de 30 anos.

➤ **Tempo de serviço na escola**

Nesta parte do trabalho pretendemos analisar o tempo de serviço na escola dos inquiridos.

**Tabela 30: Distribuição dos inquiridos segundo o tempo de serviço na escola e a função**

Tempo de serviço na escola (anos)		Função		Total
		PD	PND	
1-10	n	33	10	<b>43</b>
	%	66,0%	27,8%	<b>50,0%</b>
11-20	n	17	26	<b>43</b>
	%	34,0%	72,2%	<b>50,0%</b>
Total	<b>n</b>	<b>50</b>	<b>36</b>	<b>86</b>
	<b>%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

**Gráficos 5: Distribuição dos inquiridos segundo o tempo de serviço na escola e a função**



Relativamente ao tempo de serviço na escola onde inciduiu o estudo, existe um mínimo de 1 ano e um máximo de 17 anos para o PD. No grupo do PND, existe um mínimo de 5 anos e um máximo de 14 anos, de exercício de funções nesta escola. O tempo de serviço na escola, no grupo do PD é em média de 8 anos, enquanto no grupo do PND é de 12 anos.

É de destacar que a maior percentagem no grupo do PD é de 66% que corresponde aos elementos que têm de 1 a 10 anos de serviço na escola. O valor mais alto no grupo do PND é de 72,2% e corresponde aos elementos que têm de 11 a 20 anos de serviço na escola. Por conseguinte, é na categoria do PND que existem profissionais com mais tempo de serviço na escola.

Perante estes dados verifica-se maior rotatividade de pessoal no grupo do PD, o que é natural devido à sua situação profissional que, por vezes, se traduz numa grande instabilidade de colocação dos mesmos nas escolas.

➤ **Habilitações académicas**

Como último dado da caracterização dos inquiridos, surgem as habilitações literárias. Na tabela seguinte podemos observar a distribuição do PD e do PND segundo as suas habilitações académicas.

**Tabela 31: Distribuição dos inquiridos segundo as habilitações académicas e a função**

Grau de escolarização		Função		Total
		PD	PND	
1º Ciclo	n	0	6	<b>6</b>
	%	0,0%	16,7%	<b>7,0%</b>
2º Ciclo	n	0	12	<b>12</b>
	%	0,0%	33,3%	<b>14,0%</b>
3º Ciclo	n	0	7	<b>7</b>
	%	0,0%	19,4%	<b>8,1%</b>
11º Ano	n	0	1	<b>1</b>
	%	0,0%	2,8%	<b>1,2%</b>
12º Ano	n	0	8	<b>8</b>
	%	0,0%	22,2%	<b>9,3%</b>
Bacharelato	n	2	0	<b>2</b>
	%	4,0%	0,0%	<b>2,3%</b>
Licenciatura	n	46	2	<b>48</b>
	%	92,0%	5,6%	<b>55,8%</b>
Mestrado	n	2	0	<b>2</b>
	%	4,0%	0,0%	<b>2,3%</b>
Doutoramento	n	0	0	<b>0</b>
	%	0,0%	0,0%	<b>0,0%</b>
Total	<b>n</b>	<b>50</b>	<b>36</b>	<b>86</b>
	<b>%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Novamente, no grupo do PD surgem características diferentes comparativamente às do grupo do PND, que se podem justificar pelos próprios requisitos para exercer a profissão de docente. Desta forma, é natural que a grande maioria do PD tenham a licenciatura enquanto no grupo do PND, as percentagens mais altas diluem-se pelos níveis de ensino mais baixos: 2º Ciclo (33,3%), 12º ano (22,2%) e 9º Ano (19,4%).

Concluída a caracterização dos inquiridos, passamos a apresentar e interpretar os dados obtidos no tratamento da segunda parte do questionário. Estes resultados foram organizados de acordo com as questões de investigação, sendo, em primeiro lugar, apresentados os resultados da consistência interna das perguntas do questionário.

### 5.2.3. Parte 2 – Comportamentos e/ou características do Presidente do Conselho Executivo

#### ➤ Consistência interna

Na tabela seguinte apresentamos os valores de referência para a consistência interna segundo Pestana e Gageiro (2005).

**Tabela 32: Valores de referência para a Consistência Interna**

Valores do <i>Alpha de Cronbach</i>	Consistência interna
Menor que 0,6	Inadmissível
0,6-0,7	Fraca
0,7-0,8	Razoável
0,8-0,9	Boa
Maior que 0,9	Muito boa

**Fonte: Pestana e Gageiro (2005)**

No presente estudo os valores do *Alpha de Cronbach* e respectiva consistência interna, são apresentados nas duas tabelas seguintes, para os domínios que avaliam as características presentes no líder actual (A) e para os que avaliam as que devem estar presentes num líder eficaz (E).

**Tabela 33: *Alpha de Cronbach* e Consistência Interna para as questões das práticas do Líder Actual**

Domínios	Questões	Valor do <i>Alpha de Cronbach</i>	Consistência interna
Mostrar o caminho (A)	1.É um exemplo pessoal daquilo que espera das outras pessoas	0,878 (0,725*)	Boa
	6.Despende tempo e energia para assegurar que as pessoas na vossa organização adiram aos princípios e padrões que estabeleceram		
	11.Cumpre as promessas e compromissos que faz na vossa organização		
	16.Procuras maneiras de obter <i>feedback</i> acerca da influência das suas acções na produtividade das outras pessoas		
	21.Constrói consenso à volta do conjunto de valores que foram estabelecidos para a vossa organização		
	26.Fala acerca dos valores e princípios que guiam as suas acções		
Inspirar uma visão conjunta (A)	2.Olha para o futuro e comunica acerca do que acredita que vos pode afectar no futuro	0,891 (0,823*)	Boa
	7.Descreve aos outros na vossa organização o que deveriam ser capazes de atingir		
	12.Fala com os outros para partilhar a visão do quanto melhor a vossa organização pode ser no futuro		
	17.Fala com os outros acerca de como os seus interesses podem ser realizados ao trabalharem para um fim comum		
	22.Fica contente e positivo quando fala acerca do que a vossa organização aspira atingir		
	27.Fala com convicção acerca dos importantes propósitos e significado do que estão fazendo		

<b>Desafiar o processo (A)</b>	3.Procura diferentes maneiras para desenvolver e desafiar as suas competências e habilidades	0,856 (0,770*)	Boa
	8.Procura maneiras para que outros possam tentar novas ideias e métodos		
	13.Mantém-se actualizado em eventos e actividades que possam afectar a vossa organização		
	18.Quando as coisas não correm como o esperado pergunta “O que podemos aprender com esta experiência?”		
	23.Assegura que se estabeleçam objectivos e se façam planos específicos para os projectos que iniciaram		
	28.Toma a iniciativa de experimentar novas formas de fazer as coisas na vossa organização		
<b>Permitir que os outros ajam (A)</b>	4.Incentiva relações de cooperação em vez de competição entre as pessoas com quem trabalha	0,900 (0,771*)	Boa
	9.Escuta com atenção os diversos pontos de vista		
	14.Trata os outros com dignidade e respeito		
	19.Apoia as decisões que outras pessoas tomam por sua iniciativa na vossa organização		
	24.Dá aos outros grande liberdade e poder de escolha na forma de fazerem o seu trabalho		
	29.Dá oportunidades aos outros para que tomem responsabilidades de liderança		
<b>Encorajar a vontade (A)</b>	5.Elogia as pessoas pelo trabalho bem feito	0,910 (0,818*)	Muito Boa
	10.Encoraja os outros enquanto trabalham em actividades e programas na vossa organização		
	15.Dá apoio às pessoas na vossa organização e exprime apreciação pelas suas contribuições		
	20.Procura reconhecer publicamente as pessoas que demonstram compromisso com os vossos valores		
	25.Encontra maneiras de celebrarem os sucessos alcançados		

	30.Assegura que as pessoas na vossa organização sejam criativamente reconhecidas pelas suas contribuições		
--	---	--	--

(\*) Valores obtidos no estudo de Ribeiro e Bento (2009).

De acordo com os valores apresentados na tabela anterior, todos os domínios obtiveram consistência interna admissível variando de boa a muito boa, de acordo com os valores dos *Alpha de Cronbach*, sendo o mais baixo de 0,856 (“Desafiar o processo (A)”) e o mais alto de 0,910 (“Encorajar a vontade (A)”). Note-se que os valores registados neste estudo são superiores ao estudo de Ribeiro e Bento (2009).

**Tabela 34: *Alpha de Cronbach* e Consistência Interna para as questões das práticas do Líder Eficaz**

Domínios	Questões	Valor do <i>Alpha de Cronbach</i>	Consistência interna
Mostrar o caminho (E)	1.É um exemplo pessoal daquilo que espera das outras pessoas	0,910	Muito Boa
	6.Despende tempo e energia para assegurar que as pessoas na vossa organização adiram aos princípios e padrões que estabeleceram		
	11.Cumpre as promessas e compromissos que faz na vossa organização		
	16.Procuras maneiras de obter <i>feedback</i> acerca da influência das suas acções na produtividade das outras pessoas		
	21.Constrói consenso à volta do conjunto de valores que foram estabelecidos para a vossa organização		
	26.Fala acerca dos valores e princípios que guiam as suas acções		

Inspirar uma visão conjunta (E)	2.Olha para o futuro e comunica acerca do que acredita que vos pode afectar no futuro	0,904	Muito Boa
	7.Descreve aos outros na vossa organização o que deveriam ser capazes de atingir		
	12.Fala com os outros para partilhar a visão do quanto melhor a vossa organização pode ser no futuro		
	17.Fala com os outros acerca de como os seus interesses podem ser realizados ao trabalharem para um fim comum		
	22.Fica contente e positivo quando fala acerca do que a vossa organização aspira atingir		
	27.Fala com convicção acerca dos importantes propósitos e significado do que estão fazendo		
Desafiar o processo (E)	3.Procura diferentes maneiras para desenvolver e desafiar as suas competências e habilidades	0,866	Boa
	8.Procura maneiras para que outros possam tentar novas ideias e métodos		
	13.Mantém-se actualizado em eventos e actividades que possam afectar a vossa organização		
	18.Quando as coisas não correm como o esperado pergunta “O que podemos aprender com esta experiência?”		
	23.Assegura que se estabeleçam objectivos e se façam planos específicos para os projectos que iniciaram		
	28.Toma a iniciativa de experimentar novas formas de fazer as coisas na vossa organização		
Permitir que os outros ajam (E)	4.Incentiva relações de cooperação em vez de competição entre as pessoas com quem trabalha	0,901	Muito Boa
	9.Escuta com atenção os diversos pontos de vista		
	14.Trata os outros com dignidade e respeito		

	19. Apoia as decisões que outras pessoas tomam por sua iniciativa na vossa organização		
	24. Dá aos outros grande liberdade e poder de escolha na forma de fazerem o seu trabalho		
	29. Dá oportunidades aos outros para que tomem responsabilidades de liderança		
Encorajar a vontade (E)	5. Elogia as pessoas pelo trabalho bem feito	0,908	Muito Boa
	10. Encoraja os outros enquanto trabalham em actividades e programas na vossa organização		
	15. Dá apoio às pessoas na vossa organização e exprime apreciação pelas suas contribuições		
	20. Procura reconhecer publicamente as pessoas que demonstram compromisso com os vossos valores		
	25. Encontra maneiras de celebrarem os sucessos alcançados		
	30. Assegura que as pessoas na vossa organização sejam criativamente reconhecidas pelas suas contribuições		

Foi apenas no domínio “Desafiar o processo (E)” que a consistência interna obtida foi boa, sendo nos restantes 4 domínios de muito boa, uma vez que os valores do *Alpha de Cronbach* foram superiores a 0,9. A consistência interna obtida nos 10 domínios indica que existe elevado nível de fiabilidade do instrumento de recolha de dados aplicado, validando assim desta forma os dados.

Seguidamente são apresentados os resultados, que foram organizados, de acordo com as questões de investigação.

➤ **Práticas e comportamentos de liderança exemplar percebidos pelo Pessoal Docente e Não Docente no Presidente do Conselho Executivo**

Com a análise da tabela seguinte pretendemos averiguar a percepção que o PD e o PND têm acerca das práticas da liderança do Presidente do Conselho Executivo, dentro dos domínios das “5 Práticas da Liderança Exemplar” de Kouzes e Posner(2009).

**Tabela 35: Práticas e comportamentos da liderança do Presidente do Conselho Executivo**

	n	Mínimo	Máximo	Média	Ordenação (prática mais utilizada)	Desvio padrão
Mostrar o caminho (A)	87	10,00	30,00	23,10	3	4,21
Inspirar uma visão conjunta (A)	87	13,00	30,00	23,14	2	4,32
Desafiar o processo (A)	87	9,00	30,00	22,93	4	4,15
Permitir que os outros ajam (A)	87	13,00	30,00	23,31	1	4,67
Encorajar a vontade (A)	87	4,00	30,00	22,66	5	5,00

De acordo com o valor médio mais alto de 23,31 (“Permitir que os outros ajam (A)”), podemos afirmar que os inquiridos consideram que as práticas e comportamentos de liderança mais utilizadas pelo seu actual Presidente do Conselho Executivo são as relacionadas com: o promover a colaboração de todos, fomentando os objectivos cooperativos e construindo confiança mútua, a valorização dos outros, através da partilha do poder e prudência e a utilização da palavra “nós”. Para haver uma responsável distribuição do poder é necessário aumentar a competência dos constituintes através, por exemplo, de formação (Kouzes & Posner, 2009).

Como anteriormente referimos, Bilhim (2006), Hooper e Potter (2010), Lopes e Barrosa (2008) e Rodrigues (2008) são de opinião que na Gestão de Recursos Humanos, em particular na liderança deverão ser tidos em conta aspectos relacionados com a

participação, o envolvimento dos empregados na tomada de decisões, o aumento das suas competências, entre outros, para as organizações serem capazes de conseguir enfrentar as exigências da actualidade. No contexto escolar, Fonseca (2000), Sergiovanni (2004), Costa (2000) e Formosinho e Machado (2000) relatam que, uma das características e imperativos da liderança escolar é o facto da mesma ser participativa e dispersa, pois podemos encontrá-la nos diversos sectores e níveis da escola, não existindo um líder singular. Da análise dos resultados podemos, então, concluir que o Presidente do Conselho Executivo privilegia, na sua liderança, estes aspectos.

O resultado obtido vai de encontro com o estudo realizado por Ribeiro e Bento (2009), uma vez que foi também foi este o domínio que reuniu valor médio mais alto (23,87). Também na investigação de Sadbakken (2004), desenvolvida na Noruega, o factor mais frequentemente observado pelos inquiridos nos seus líderes, “suportar as acções”, relaciona-se com a prática de liderança mais observada pelos nossos inquiridos (Tabela 5). É relevante verificar que este resultado foi também obtido com a análise de conteúdo do PEE e do PAE, sendo que, dessa análise obtivemos, no primeiro documento 48,78% de ocorrências desta prática e no segundo documento 46,66%.

Seguem-se as práticas inseridas no domínio “Inspirar uma visão conjunta (A)” (23,14), à semelhança do obtido com a análise de conteúdo do PEE e do PAE, e com valor muito próximo as práticas do domínio “Mostrar o caminho (A)” (23,10). A prática “Inspirar uma visão conjunta” está relacionada com o ter uma visão do futuro, imaginando as possibilidades atractivas para toda a organização e envolvendo os outros numa visão comum, a partir do conhecimento profundo dos seus sonhos, esperanças, aspirações e valores e também, em liderar a partir daquilo que o Presidente do Conselho Executivo acredita, começando por clarificar os seus valores pessoais, dando exemplos, sendo o modelo de comportamento que espera dos outros (Kouzes & Posner, 2009).

As práticas que os inquiridos consideram menos frequentes, no Presidente do Conselho Executivo, são as relacionadas com o reconhecimento das contribuições, através da apreciação pela excelência individual e com a celebração das vitórias, originando um espírito de comunidade (“Encorajar a vontade (A)”, com o valor médio de 22,66). É de salientar que Bilhim (2006) refere que um dos principais objectivos para uma eficaz Gestão de Recursos Humanos é encorajar a vontade de actuar de forma flexível em prol da

organização. Novamente, este resultado é o mesmo que o obtido da análise de conteúdo do PEE em que não foram registadas quaisquer ocorrências nesta prática de liderança. Na análise de conteúdo do PAE esta prática não foi a que teve menor número de ocorrências, mas sim a prática “Mostrar o caminho” com 0% de frequência.

➤ **Práticas e comportamentos de liderança que deverão ser privilegiados por um líder eficaz na opinião dos inquiridos**

Nesta secção, pretendemos averiguar, das “5 Práticas da Liderança Exemplar”, quais as que os inquiridos consideram que um líder eficaz deverá privilegiar.

**Tabela 36: Práticas e comportamentos de liderança de um líder eficaz segundo a função**

	Função	n	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	Teste estatístico
Mostrar o caminho (E)	PD	49	18,00	30,00	27,22	2,99	$Z=-3,557$ $p\text{-value}<0,001$
	PND	36	4,00	30,00	23,56	5,55	
Inspirar uma visão conjunta (E)	PD	49	17,00	30,00	27,06	3,19	$Z=-3,317$ $p\text{-value}=0,001$
	PND	36	4,00	30,00	23,47	5,70	
Desafiar o processo (E)	PD	49	19,00	30,00	27,47	2,60	$Z=-3,862$ $p\text{-value}<0,001$
	PND	36	5,00	30,00	23,58	5,61	
Permitir que os outros ajam (E)	PD	49	20,00	30,00	27,73	2,69	$Z=-4,073$ $p\text{-value}<0,001$
	PND	36	3,00	30,00	23,53	5,82	
Encorajar a vontade (E)	PD	49	20,00	30,00	27,67	2,81	$Z=-4,023$ $p\text{-value}<0,001$
	PND	36	5,00	30,00	23,94	5,40	

**Nota:**  $Z$  = estatística de teste do teste não paramétrico *Mann-Whitney*

De acordo com os valores de prova obtidos no teste estatístico inferiores a 0,05 estamos em condições de rejeitar a hipótese nula de que a média das questões obtida em cada domínio

se distribui de igual forma entre o grupo do PD e PND. Assim, temos evidência suficiente para afirmar que a média das questões difere significativamente entre estes dois grupos, ou seja, que existem diferenças significativas entre o que cada um destes grupos considera importante observar nas práticas e comportamentos de um líder eficaz.

Uma vez que os valores médios obtidos no grupo do PD são significativamente superiores aos obtidos no grupo do PND, podemos afirmar que é o PD o que privilegia mais as práticas de todos os cinco domínios da liderança para que um líder seja eficaz.

Podemos observar que, para o PD, a prática a que atribui maior importância é “Permitir que os outros ajam”. Por seu turno, para o PND, a prática que um líder eficaz deverá privilegiar é “Encorajar a vontade”. A prática privilegiada pelo PD aponta, por conseguinte, como na revisão de literatura explicámos, para a valorização dos outros, através da distribuição do poder, aumentando, necessariamente, a sua auto-confiança. Para estes, um líder eficaz deverá promover a colaboração e a confiança mútua. Para o PND é importante que o líder reconheça as contribuições de todos através de celebrações das vitórias e dos valores, criando, assim, um espírito de comunidade.

Da análise do PEE, podemos constatar que uma das necessidades apontadas pelo PD é haver uma “maior compatibilidade de horários dos professores com projectos em comum, de modo a colmatar a falta de hábitos de trabalho em grupo.” (PEE, p.53). Predomina nesta citação, e corroborando o resultado obtido pelo questionário, a importância que o PD dá a que um líder fomente a colaboração entre todos, neste caso, entre os próprios docentes, através da elaboração de horários com horas disponíveis em comum, de forma a terem oportunidade de poderem trabalhar em conjunto.

➤ **Comparação das práticas e comportamentos da liderança do Presidente do Conselho Executivo com as de um líder eficaz, na perspectiva dos inquiridos**

Na seguinte tabela encontram-se os dados obtidos pela comparação das práticas e comportamentos de liderança observadas, pelos inquiridos, no Presidente do Conselho Executivo e as que, no seu entender, deverão ser mais frequentemente percebidas num líder eficaz.

Com a sua análise, pretendemos averiguar se os inquiridos consideram que as práticas do Presidente do Conselho Executivo se aproximam das que deverão ser observadas num líder eficaz.

**Tabela 37: Práticas e comportamentos da liderança do Presidente do Conselho Executivo e de um líder eficaz**

		n	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	Teste estatístico
Mostrar o caminho	Líder actual	87	10,00	30,00	23,10	4,21	$Z=-6,055$ $p\text{-value}<0,001$
	Líder eficaz	85	4,00	30,00	25,67	4,61	
Inspirar uma visão conjunta	Líder actual	87	13,00	30,00	23,14	4,32	$Z=-5,830$ $p\text{-value}<0,001$
	Líder eficaz	85	4,00	30,00	25,54	4,75	
Desafiar o processo	Líder actual	87	9,00	30,00	22,93	4,15	$Z=-6,379$ $p\text{-value}<0,001$
	Líder eficaz	85	5,00	30,00	25,82	4,55	
Permitir que os outros ajam	Líder actual	87	13,00	30,00	23,31	4,67	$Z=-5,523$ $p\text{-value}<0,001$
	Líder eficaz	85	3,00	30,00	25,95	4,76	
Encorajar a vontade	Líder actual	87	4,00	30,00	22,66	5,00	$Z=-6,252$ $p\text{-value}<0,001$
	Líder eficaz	85	5,00	30,00	26,09	4,48	

**Nota:**  $Z$  = estatística de teste do teste não paramétrico *Wilcoxon*, para amostra emparelhadas

Analisando os resultados obtidos no teste não paramétrico *Wilcoxon*, verifica-se valores de prova inferiores a 0,05 em todos os domínios, pelo que podemos rejeitar a hipótese de

igualdade entre a percepção que os inquiridos têm do seu Presidente do Conselho Executivo (Líder actual) e a percepção que têm acerca das práticas e comportamentos que um líder eficaz deverá ter (Líder eficaz).

Assim, os dados fornecem evidência suficiente para afirmar que os inquiridos consideram que no Presidente do Conselho Executivo, apesar de conseguirem observar práticas e comportamentos de liderança exemplar, pois as médias em cada um dos domínios são consideradas altas, os mesmos são significativamente diferentes do que eles consideram ser importante observar numa liderança eficaz. Para cada um dos cinco domínios os valores médios são sempre significativamente superiores nas questões que avaliam a percepção do líder eficaz, indicando desta forma que as práticas e comportamentos do Presidente do Conselho Executivo não se aproximam das que consideram ser as de um líder eficaz.

Na tabela seguinte apresentamos a diferença entre os valores médios das práticas de liderança exemplar do Presidente do Conselho Executivo e os de uma liderança eficaz na perspectiva dos inquiridos. O nosso intuito foi procurar facilitar a visualização, ao nível das práticas, das diferenças existentes entre os valores médios do Presidente do Conselho Executivo e um líder eficaz, no entendimento da PD e PND.

**Tabela 38: Comparação dos valores médios de liderança do Presidente do Conselho Executivo e do líder eficaz**

Prática de liderança	Média do líder actual	Média do líder eficaz	Diferença entre os valores médios
Mostrar o caminho	23,10	25,67	2,57
Inspirar uma visão conjunta	23,14	25,54	2,40
Desafiar o processo	22,93	25,82	2,89
Permitir que os outros ajam	23,31	25,95	2,64
Encorajar a vontade	22,66	26,09	3,43

Ao analisarmos a tabela concluímos que a prática onde existe maior diferença significativa entre os valores médios é “Encorajar a vontade”, e a prática onde essa diferença significativa é menor é “Inspirar uma visão conjunta”.

Por conseguinte, os inquiridos consideram que o Presidente do Conselho Executivo, no seu dia-a-dia, apresenta com menor frequência as práticas de liderança exemplar relacionadas, segundo Kouzes e Posner (2009), com reconhecer as contribuições de todos através de celebrações das vitórias e dos valores. Relativamente a práticas relacionadas com ter uma visão atractiva para o futuro da escola e com envolver todos nessa visão, o actual Presidente do Conselho Executivo apresenta com maior regularidade acções que se aproximam mais do que deverá ser observado num líder eficaz, de acordo com a perspectiva dos inquiridos.

Um aspecto relevante a referir é que os inquiridos não consideram que um líder eficaz tenha de ter os valores máximos de práticas da liderança exemplar, pois as médias obtidas para um líder eficaz encontram-se entre os 25,5 e os 27. Se tivessem seleccionado no questionário maioritariamente o nível mais alto apresentado (5- “frequentemente”), a média obtida seria muito próxima de 30. Esta situação também poderá se dever a um efeito que Sousa (2005) aponta como um dos aspectos menos positivos na utilização do questionário como instrumento de recolha de dados, o “efeito halo”. Esta autora refere que, por vezes, os inquiridos têm a tendência de não seleccionar os valores extremos das escalas nos questionários por excesso de indulgência ou severidade.

#### ➤ **Comparação entre as percepções do PD e do PND acerca das práticas e comportamentos da liderança do Presidente do Conselho Executivo**

A seguinte tabela contém as percepções do PD e do PND acerca das práticas de liderança do Presidente do Conselho Executivo. Pretendemos averiguar se estas duas categorias (PD e PND) percebem estas práticas de forma diferente.

**Tabela 39: Práticas e comportamentos de liderança no líder actual segundo a função**

	Função	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	Teste estatístico
Mostrar o caminho (A)	PD	51	15,00	30,00	24,24	3,87	$Z=-2,988$ $p\text{-value}=0,003$
	PND	36	10,00	30,00	21,50	4,20	
Inspirar uma visão conjunta (A)	PD	51	16,00	30,00	24,22	3,95	$Z=-2,731$ $p\text{-value}=0,006$
	PND	36	13,00	30,00	21,61	4,43	
Desafiar o processo (A)	PD	51	15,00	30,00	24,00	3,75	$t=2,993$ $p\text{-value}=0,004$
	PND	36	9,00	30,00	21,42	4,25	
Permitir que os outros ajam (A)	PD	51	14,00	30,00	24,39	4,29	$Z=-2,589$ $p\text{-value}=0,010$
	PND	36	13,00	30,00	21,78	4,81	
Encorajar a vontade (A)	PD	51	10,00	30,00	23,55	4,57	$Z=-1,918$ $p\text{-value}=0,055$
	PND	36	4,00	30,00	21,39	5,37	

**Nota:**  $t$  = estatística de teste do teste paramétrico *t-Student*;

$Z$  = estatística de teste do teste não paramétrico *Mann-Whitney*.

Com base no valor de prova igual a  $0,055 > 0,05$ , não temos evidência suficiente para afirmar que a opinião entre PD e PND é significativamente diferente no que concerne ao Presidente do Conselho Executivo ter práticas e comportamentos de liderança inseridas no domínio “Encorajar a vontade”. Já nos restantes 4 domínios existem percepções significativamente diferentes entre PD e PND pois os valores de prova são inferiores a 0,05.

Numa primeira análise, podemos constatar novamente na anterior tabela que, tanto para o PD como para o PND, a prática “Permitir que os outros ajam” é a que apresenta uma média mais elevada. Já tínhamos verificado anteriormente que esta prática era a que se tinha evidenciado mais, constatando-se agora que a mesma é a que se evidencia em ambos os grupos de análise (PD e PND).

Como se pode constatar na tabela anterior, os valores médios mais altos registam-se no grupo dos Docentes comparativamente ao PND, existindo evidência suficiente para afirmar

que é o PD que considera que as práticas e comportamentos de uma liderança exemplar estão mais presentes no Presidente do Conselho Executivo.

Na tabela seguinte procedemos ao cálculo das diferenças entre os valores médios de cada uma das práticas.

**Tabela 40: Comparação dos valores médios das práticas de liderança observadas pelo PD e pelo PND**

Prática de liderança	PD	PND	Diferença entre os valores médios
Mostrar o caminho	24,24	21,50	2,74
Inspirar uma visão conjunta	24,22	21,61	2,61
Desafiar o processo	24,00	21,42	2,58
Permitir que os outros ajam	24,39	21,78	2,61

Podemos observar que a diferença significativa entre os valores médios é superior na prática “Mostrar o caminho”, seguida das práticas “Inspirar uma visão conjunta” e “Permitir que os outros ajam”. Por último, a diferença significativa é menor na prática “Desafiar o processo”, pelo que, podemos concluir que as opiniões do PD e do PND são mais próximas no que concerne à prática “Desafiar o processo”.

Uma das possíveis razões para que as médias das práticas da liderança para o PND sejam inferiores às do PD prende-se com o facto de que a gestão do PND na escola estar atribuída a um dos vice - presidentes do Conselho Executivo. Por conseguinte, o PND não tem contacto directo diário com o Presidente do Conselho Executivo e, por isso, os dois grupos não experienciam com a mesma frequência as práticas da liderança do mesmo.

Por outro lado, ao analisarmos o PEE (pp.28 - 31) deparámo-nos com dois gráficos que foram construídos a partir dos dados obtidos da aplicação de um questionário administrado na escola aquando da elaboração desse documento. Estes gráficos referem-se às relações interpessoais do PD e o PND com elementos pertencentes à comunidade educativa. No estudo em questão, as relações interpessoais foram consideradas satisfatórias. Fazendo uma análise mais pormenorizada aos gráficos, podemos observar que a percepção que cada um

destes grupos tem acerca da sua relação com o Conselho Executivo difere. A maioria do PD considera que a sua relação com o Conselho Executivo é “Muito Satisfatória”. Por seu turno, o PND considera-a “Satisfatória”. Este facto poderá, em certa medida, também corroborar a divergência de resultados obtidos quando é comparada a opinião do PD com a do PND relativamente às práticas da liderança do Presidente do Conselho Executivo.

## **CONCLUSÕES**



## 1. Conclusões finais

Com o presente estudo, constituiu o nosso objectivo essencial efectuar uma reflexão acerca das práticas e comportamentos de liderança de um Presidente do Conselho Executivo de uma Escola Básica com 2º e 3º Ciclos da Região Autónoma da Madeira, no que concerne à função de gerir os Recursos Humanos (Pessoal Docente e Não Docente) escolares. Nesta medida iniciámos a investigação tendo presente a pergunta que norteou todo o estudo; a saber:

**Na Gestão dos Recursos Humanos escolares, que comportamentos e práticas são privilegiados pela liderança?**

Tendo como modelo de análise as “5 Práticas da Liderança Exemplar” de Kouzes e Posner, complementamos a abordagem científica que permitiu elaborar o enquadramento teórico da temática objecto de estudo com o contributo de autores nacionais e internacionais que em muito têm concorrido para a compreensão e complementaridade da mesma, nomeadamente, Almeida, Bilhim, Bento, Costa, Covey, Hooper e Potter, Hunter, Krause, Peter Drucker, Rego e Cunha e Sergiovanni.

De forma a focalizarmos o nosso âmbito de estudo, optámos por elaborar quatro questões de investigação, de acordo com a nossa pergunta de partida, que guiaram todo o percurso investigativo. Da análise dos resultados obtidos, da análise de conteúdo do Projecto Educativo de Escola e do Plano Anual de Escola e do tratamento dos dados obtidos pela administração do questionário LPI - Observador desenvolvido por Kouzes e Posner (2003b), retiramos informações que nos permitiram responder a essas questões de investigação. Os resultados obtidos destas análises foram, sempre que possível, triangulados com a revisão de literatura efectuada e os resultados de estudos efectuados por outros investigadores.

Passamos de seguida a responder às questões formuladas.

**Questão 1- Que práticas e comportamentos da liderança do Presidente do Conselho Executivo são observados com maior frequência pelos liderados?**

A prática de liderança que é observada pelos inquiridos (Pessoal Docente e Não Docente), com maior frequência, no Presidente do Conselho Executivo é “Permitir que os outros ajam”.

Nesta sequência, podemos afirmar que os inquiridos consideram que as práticas e comportamentos de liderança mais utilizados pelo Presidente do Conselho Executivo, estão relacionados com o promover a colaboração de todos, fomentando os objectivos cooperativos e construindo confiança mútua e também com a valorização dos outros, através da delegação de poderes e da formação, aumentando-lhes, conseqüentemente, as suas competências.

**Questão 2- Na perspectiva do Pessoal Docente e Não Docente, que práticas e comportamentos da liderança exemplar devem ser privilegiados por um líder eficaz?**

O Pessoal Docente considera que, no caso de um líder eficaz, deve ser dada maior relevância à prática “Permitir que os outros ajam”. Por seu turno, para o Pessoal Não Docente a prática que um líder eficaz deverá privilegiar é “Encorajar a vontade”.

Para o Pessoal Docente o líder eficaz deve dar preferência a práticas relacionadas com o promover a colaboração, a confiança mútua, a delegação de poderes e a formação. Para o Pessoal Não Docente, é importante que o líder dê prioridade ao reconhecimento das contribuições de todos através de celebrações das vitórias e dos valores, criando, assim, um espírito de comunidade.

**Questão 3- No entender dos inquiridos, as práticas e comportamentos da liderança do Presidente do Conselho Executivo aproximam-se das que deverão ser observadas num líder eficaz?**

O Pessoal Docente e o Pessoal Não Docente consideram que o Presidente do Conselho Executivo adopta práticas de uma liderança exemplar, no entanto, a frequência com que estes a percebem é inferior às que deverão ser observadas, no seu entender, num líder eficaz.

**Questão 4- Existem diferentes percepções entre o Pessoal Docente e Não Docente acerca das práticas e comportamentos da liderança do Presidente do Conselho Executivo?**

Relativamente à prática da liderança exemplar “Encorajar a vontade”, não temos evidência suficiente para afirmar que a opinião entre Pessoal Docente e Pessoal Não Docente é significativamente diferente. Quanto às práticas “Mostrar o caminho”, “Inspirar uma visão conjunta”, “Desafiar o processo” e “Permitir que o outros ajam”, existem percepções significativamente diferentes entre Pessoal Docente e Não Docente, sendo que o grupo do Pessoal Docente foi o que indicou observar com maior frequência, no Presidente do Conselho Executivo, comportamentos relacionados com estas práticas da liderança exemplar.

## 2. Limitações do estudo realizado

Os resultados desta investigação deverão ser considerados à luz de algumas limitações. A principal limitação que um estudo deste tipo levanta é que tratando-se de um estudo de caso único, ficam inviabilizadas possíveis generalizações dos resultados obtidos a outras organizações escolares.

Do ponto de vista da operacionalização da investigação, uma das limitações mais representativas foi o tempo disponível para a realização da investigação. Porém, Carmo e Ferreira (2008, p.44) referem que esta limitação poderá traduzir-se numa oportunidade “pela auto-disciplina a que obriga, podendo assumir-se como um elemento de controlo de qualidade da investigação e como acelerador de resultados”.

Uma das razões que limitaram o presente estudo foi que na aplicação do questionário, surgiram alguns problemas pois muitos elementos do Pessoal Não Docente e, principalmente, do Pessoal Docente se recusaram a participar na investigação não entregando os questionários. Pelo que, os resultados obtidos na presente investigação só poderão ser generalizados no caso do Pessoal Não Docente enquanto que no grupo do Pessoal Docente os resultados só poderão ser conclusivos para os Docentes inquiridos.

Por outro lado, o facto de termos utilizado como instrumentos de recolha de dados o questionário, aplicado ao Pessoal Docente e Não Docente, e a análise de conteúdo foram insuficientes para estudar o que nos tínhamos proposto inicialmente, tal como um estudo de caso exige. No entanto, o estudo das práticas da liderança exemplar em toda a sua amplitude obrigaria a recorrer a um desenho de investigação muito mais complexo e exigente do que aquele que nos propusemos efectuar tendo em conta a etapa embrionária do nosso percurso de investigadores e o tempo que disponhamos.

Em suma, os resultados aqui obtidos devem ser encarados como um ponto de partida para a formulação de outras questões de investigação ou hipóteses a realizar em futuros estudos.

### **3. Considerações finais**

Terminada a investigação, prevalece a sensação que a problemática da liderança associada à Gestão dos Recursos Humanos escolares é um domínio muito complexo e alargado incorporando variados aspectos que desempenham particularidades e especificidades na sua análise e compreensão.

Por conseguinte, aquando da construção do referencial teórico, nomeadamente, que os conceitos de liderança eficaz e de gestão eficaz de Recursos Humanos se complementam ou quase mesmo se confundem, sendo que, nos dias de hoje, nas organizações são mais importantes os aspectos relacionados com a liderança para que estas sejam capazes de corresponder às exigências do “vendaval” de mudanças que lhes atinge.

Relembramos que, na presente investigação, utilizamos uma metodologia de estudo de caso simples, pelo que as conclusões retiradas só poderão ser consideradas no contexto específico da escola em estudo. No entanto, nunca foi nossa pretensão criticar a forma como são geridos os Recursos Humanos na escola em estudo nem dar sugestões, pelo que tentamos ser o mais objectivos possível na nossa análise.

Pretendemos com o estudo, compreender melhor a problemática da liderança escolar na Gestão dos Recursos Humanos e, portanto, nesta fase o que nos propomos indicar é um conjunto de investigações que poderão vir a ser desenvolvidas futuramente:

- aprofundar a temática da Gestão dos Recursos Humanos escolares, focalizando o interesse em aspectos relacionados com o recrutamento, recompensas, avaliação, entre outros;
- desenvolver o mesmo tema, mas utilizando mais instrumentos de recolha de dados tais como: entrevista e observação. O recurso a estes instrumentos, constituindo um potencial riquíssimo, pode vir a fornecer indicações pertinentes para um aprofundar futuro das temáticas em estudo;
- efectuar um estudo comparativo, entre duas ou mais escolas, dentro da mesma problemática;

- a análise das práticas da liderança poderá vir a ser efectuada tendo em conta outras perspectivas do mesmo contexto escolar, nomeadamente, as perspectivas do próprio Presidente do Conselho Executivo, dos alunos e dos pais e encarregados de educação.

Chegados a este momento de reflexão final, importa referir que a elaboração do presente trabalho de investigação constituiu uma fonte de enriquecimento pessoal e profissional, pelo que se espera que o mesmo seja, para quem o consulte, considerado um ponto de partida, reflexão e aprendizagem.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

---



- Afonso, P. L. (2009). *Liderança. Elementos-chave do processo*. Lisboa: Escolar Editora
- Almeida, F. N. (1995). *Psicologia para gestores. Comportamentos de sucesso nas organizações*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Almeida, F. N. (1999). *O gestor. A arte de liderar* (2ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Araújo, J., & Henriques, M. (2005). *Dirigir equipas, melhorar competências*. Porto: Team Work Edições.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação* (4ª ed.) .Lisboa: Gradiva Publicações, S. A.
- Bento, A (2008). Estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira. In Costa, J., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (Org.). *Actas do V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar - Trabalho Docente e Organizações Educativas* (pp.145-157). Aveiro: Universidade de Aveiro. (Publicação em CD-ROM - ISBN 978-972-789-281-5).
- Bilhim, J. (2002). *Questões actuais de gestão de recursos humanos*. Lisboa: ISCP
- Bilhim, J. A. (2006). *Gestão Estratégica de Recursos Humanos*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Carapeto, C. & Fonseca, F. (2006). *Administração pública: modernização, qualidade e inovação*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Cardoso, Luís (1998). *Gestão Estratégica das Organizações. Ao encontro do 3º milénio* (3ª ed.). Lisboa – São Paulo: Editorial Verbo. Universidade Católica Portuguesa.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação. Guia para auto-aprendizagem* (2.ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A., & Diogo, F. (1999). *Projecto Educativo* (3ª ed.). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Ceitel, M. (2006). *Gestão de recursos humanos para o século XXI* (1ª Edição ed.). Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Chiavenato, Idalberto (1993). *Teoria Geral da Administração-volume2* (4ª ed.). São Paulo: Makron Books

- Chiavenato, Idalberto (2000a). *Administração nos novos tempos* (6ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Campus
- Chiavenato, I. (2000b). *Introdução à Teoria Geral da Administração* (6ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Campus
- Chiavenato, Idalberto (2004). *Recursos Humanos – o capital humano das organizações* (8ª ed.). São Paulo: Editora Atlas
- Correia, A. (2009). *Assimetrias de género: Ensino e liderança educativa*. Fundação Manuel Leão. Vila Nova de Gaia
- Costa, J. A. (2000). Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. A. Costa; A. N. Mendes & A. Ventura. (org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. A. (2003). *Imagens organizacionais da escola* (3ª ed.). Porto: Edições ASA
- Covey, S. R. (2002). *Liderança Baseada em Princípios* (11ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Campus/Elsevier.
- Cunha, M. P., Rego, A., & Cunha, R. C. (2007). *Organizações positivas* (1ª ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, R. C., & Cabral-Cardoso, C. (2007). *Manual de comportamento organizacional e gestão* (6ª ed.). Lisboa: Editora RH, Lda.
- Day, C., & Leithwood, K. (2007). *Successful principal leadership in time of change: an international perspective*. Dordrecht: Springer.
- Drucker, P. F. (2000). *Desafios da Gestão para o século XXI*. Porto: Editora Civilização.
- Drucker, P., & Paschek, P. (2007). *As virtudes cardeais de um líder* (1ª ed.). Cascais: Gestãoplus edições.
- Drucker, P. F. (2008). *O essencial de Drucker. Uma selecção das melhores teorias do pai da gestão*. Lisboa: Actual Editora.
- Estêvão, C. A. V. (2000). Liderança e democracia: o Público e o Privado. In J. Costa; A. Mendes & A. Ventura (org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Fonseca, A. (2000). A liderança escolar e a comunicação relacional. In J. A. Costa; A. N. Mendes e A. Ventura. (org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2000). Autonomia, projecto e liderança. In J. A. Costa; A. N. Mendes & A. Ventura. (org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Fullan, M., et al.. (2000). *The Jossey-Bass reader on educational leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Gassmann, Ademir et al. (2008). *Liderança*. Curitiba: Editora Camões
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1995). *O inquérito: teoria e prática*. Celta Editora: Oeiras
- Gomes, J. P. (1997). *O Projecto Educativo de Escola e a sua influência na gestão dos Estabelecimentos do Ensino Básico e Secundário*. Braga: Edições APPACDM distrital de Baga.
- Greenfield, W. (1999). Para uma teoria da administração escolar: a centralidade da liderança. In Sarmiento, M. J. (org.). *Autonomia da escola. Políticas e práticas*. Porto: Edições ASA.
- Guerra, M. Á. (2000). *A escola que aprende* (2ª ed.). Lisboa: ASA Editores.
- Guerra, M. Á. (2002). *Entre bastidores: o lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições Asa.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário* (2ªed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Hooper, A., & Potter, J. (2010). *Liderança inteligente. Criar a paixão pela mudança* (8ª ed.). Lisboa: Actual Editora.
- Hunter, J. C. (2006). *Servir para liderar* (1ª ed.). Cascais: Gestão plus .
- Kouzes, J., & Posner, B. (2001). *Leadership Practices Inventory (LPI). Participant's Workbook. On line version*. San Francisco: Jossey - Bass / Pfeiffer.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2003a). *Inventário das práticas de liderança. Planejador do desenvolvimento da liderança*. San Francisco: Pfeiffer.

- Kouzes, J. M., e Posner, B. Z. (2003b). *Inventário das Práticas de Liderança - LPI*. San Francisco: Pfeiffer.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2009). *O desafio da liderança*. Casal de Cambra: Caleidoscopio.
- Krause, D. G. (1999). *A arte da liderança para executivos*. Lisboa: Lyon.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, Licínio C. (2007). A deliberação democrática nas escolas: os procedimentos gerenciais e as decisões políticas. In Sanches, M. *et al.* (org.). *Cidadania e Liderança Escolar*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Lopes, A., & Barrosa, L. (2008). *A Comunidade Educativa e a Gestão Escolar: Um Contributo da Gestão Estratégica de Recursos HUMANOS*. Mangualde: Edições Pedago.
- Motta, P. R. (1999). *Gestão contemporânea: a ciência e a arte de se ser dirigente* (10ª ed.). Rio de Janeiro: Record.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2005). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS* (4ª ed.). Lisboa: Sílabo.
- Quivy, R., & Campenhout, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (2ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Rego, A., & Cunha, M. P. (2004). *A essência da liderança: mudança, resultados, integridade* (2ª ed.). Lisboa: Editora Rh.
- Rego, A., & Cunha, M. P. (2009). *Liderança positiva* (1ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Revez, Maria Helena Allen. (2004). *Gestão das Organizações Escolares. Liderança Escolar e Clima de Trabalho. Um estudo de caso*. Edições Cosmos: Chamusca.
- Ribeiro, M. & Bento, A. (2009, Maio). *Análise das práticas e dos comportamentos de liderança nos alunos do ensino superior: o caso da população estudantil do instituto politécnico de Bragança*. Comunicação apresentada no X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Bragança, Portugal. Acesso em: 10 de Maio, 2010, em:

[http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/1234/1/Lideran%c3%a7a\\_X-CONG\\_SPCE.pdf](http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/1234/1/Lideran%c3%a7a_X-CONG_SPCE.pdf)

- Ribeiro, M. & Bento, A. (2010, Abril). *As dimensões e práticas de liderança dos professores/alunos luso-brasileiros do ensino superior: um estudo comparativo*. Comunicação apresentada no I Congresso Ibero-Brasileiro da Política e Administração da Educação, Elvas, Portugal. . Acesso em: 10 de Maio, 2010, em: [http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/2278/1/Lideran%c3%a7aMaria%26Bento\\_Elvas.pdf](http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/2278/1/Lideran%c3%a7aMaria%26Bento_Elvas.pdf)
- Rodrigues, R. F. (1998). *Organizações, Mudança e Capacidade de Gestão*. Cascais: Principia.
- Rodrigues, R. F. (2008). *Recursos e organizações: colectânea de artigos de opinião*. (1996-2004). Jctours.
- Sandbakken, D. A. (2004). The factor structure of the Kouzes and Posner Leadership Practices Inventory (LPI) revisited in a Norwegian context. Greenlands: *Working Paper Series* - Hesley Management College
- Sergiovanni, T. J. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar. Uma teoria para a comunidade escolar; a base da liderança escolar; o progresso docente e as escolas como centros de investigação*. 1ª Edição. Edições ASA: Porto.
- Silva, A. A. S. (2000). Gestão estratégica e projecto educativo. In J. A. Costa; A. N. Mendes & A. Ventura. (org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Torres, L. & Palhares, J. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, 14, 77-99.
- Tuckman, B. W. (1994). *Manual de investigação em educação* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Werther, W. B., & Davis, K. (2001). *Administración de personal y recursos humanos*. McGraw-hill.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso. Planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

## LEGISLAÇÃO

Decreto Legislativo Regional número 29/2006/M de 19 de Julho. Diário da República n.º 138/06 – I Série – A. Assembleia Legislativa Regional.

Decreto Legislativo Regional número 21/2006/M de 31 de Janeiro. Diário da República n.º 118/06 – I Série – A. Assembleia Legislativa Regional.

Decreto – Lei número 43/89, de 3 de Fevereiro. Diário da República n.º 29/89 – I Série – Ministério da Educação

Decreto Regulamentar Regional número 10/2008/M, de 6 de Maio. Diário da República n.º 87/2008 - I Série - A. Assembleia Legislativa Regional.

## SITE

Secretaria Regional de Educação e Cultura - Direcção Regional de Administração Educativa. [Consultado a 5 de Maio de 2011]. Disponível na internet: <http://www.madeira-edu.pt/drae/home/leiorganica/tabid/1185/Default.aspx>

## **APÊNDICES**

---



---

## Apêndice I – Ofício dirigido à Direcção Regional de Educação a solicitar autorização para efectuar a investigação

---

Exmo. Senhor  
Director Regional de Educação  
Direcção Regional de Educação  
Edifício D. João,  
Rua Cidade do Cabo, nº38  
9050 - 047 Funchal

**Assunto: Pedido de autorização para realização de investigação científica.**

Andreia Rubina da Conceição Costa,

, encontra-se de momento a realizar o segundo ano do Curso de Mestrado em Administração Educacional, na Universidade da Madeira, sob orientação do Professor Doutor António Bento. Assim, no âmbito da sua dissertação de mestrado intitulada “*Práticas de liderança e motivação para o trabalho do pessoal não docente*”, a investigadora pretende fazer um estudo de caso numa escola da Região Autónoma da Madeira, com o objectivo de, mediante a aplicação de questionários ao pessoal não docente e a realização de uma entrevista ao Presidente do Conselho Executivo, saber quais são as práticas de liderança privilegiadas pelo líder e quais os factores mais motivadores para o pessoal não docente no exercício das suas funções. Para a investigação também será pertinente a consulta do Projecto Educativo de Escola para proceder a uma caracterização da escola em estudo. A escola seleccionada para a realização da investigação foi a Escola dos :

peço pelo facto dos membros do Conselho Executivo terem se disponibilizado, após apresentação do tema, que a mesma lá se realizasse.

Face ao exposto, solicito a V. Exa se digne autorizar a aplicação dos questionários e a realização da entrevista anteriormente referidos, elementos sem os quais a realização da investigação não será possível.

Com os melhores cumprimentos

Funchal, 19 de Janeiro de 2011

---

## Apêndice II- Ofício dirigido ao Presidente do Conselho Executivo da Escola a informar acerca da investigação



Caro Presidente do Conselho Executivo

Vimos solicitar a sua colaboração para o preenchimento do inquérito por questionário em anexo, o qual faz parte de um estudo que está a ser desenvolvido no âmbito do Mestrado em Administração Educacional, a decorrer na Universidade da Madeira e cujo objectivo é determinar quais são as práticas e comportamentos de liderança privilegiadas pelo Presidente do Conselho Executivo segundo a perspectiva do pessoal docente e não docente.

Este questionário é de natureza **confidencial** e deverá ser preenchido por todos os professores e funcionários da escola que lidera. O tratamento dos dados é efectuado de uma forma global, não sendo sujeito a uma análise individualizada, o que significa que o **anonimato** do inquirido é respeitado. O preenchimento do mesmo é muito importante para a realização da investigação mencionada e far-se-á em apenas 5 minutos. Não há respostas certas ou erradas relativamente a qualquer dos itens, pretendendo-se apenas a sua opinião pessoal e sincera.

A distribuição deste documento obteve a prévia autorização da DRE conforme documento em anexo. A difusão e recolha dos questionários serão operacionalizadas conforme achar melhor e de forma a não afectar o normal funcionamento escola.

Agradecemos que os questionários, devidamente preenchidos, sejam entregues aos investigadores pessoalmente, até ao próximo dia **30 de Abril de 2011**, dentro de um envelope fechado fornecido sem qualquer identificação.

Caso surjam dúvidas poderão contactar-nos através do e-mail  
ou para o contacto telefónico.

Agradecemos a Sua atenção e disponibilidade.

A Investigadora

### Apêndice III- Informação enviada por correio electrónico aos docentes da escola

#### Informação enviada por email aos docentes da escola

Vimos por este meio solicitar a sua colaboração para o preenchimento do inquérito por questionário que já foi difundido na escola, o qual faz parte de um estudo que está a ser desenvolvido no âmbito do Mestrado em Administração Educacional, a decorrer na Universidade da Madeira e cujo objectivo é determinar quais são as práticas e comportamentos de liderança privilegiadas pelo Presidente do Conselho Executivo segundo a perspectiva do pessoal docente e não docente.

Este questionário é de natureza **confidencial** e deverá ser preenchido por todos os professores e funcionários da escola. O tratamento dos dados é efectuado de uma forma global, não sendo sujeito a uma análise individualizada, o que significa que o **anonimato** do inquirido é respeitado. O preenchimento do mesmo é muito importante para a realização da investigação mencionada e far-se-á em apenas 5 minutos. Não há respostas certas ou erradas relativamente a qualquer dos itens, pretendendo-se apenas a sua opinião pessoal e sincera.

Agradecemos a Sua atenção e disponibilidade.

A Investigadora  
Andreia Costa

## Apêndice IV- Questionário aplicado a todo o pessoal docente e não docente



### Questionário

(Adaptado do *Leadership Practices Inventory* de Kouzes & Posner)

Inserindo-se no âmbito de uma investigação de um projecto de Mestrado em Administração Educacional, este questionário tem como objectivo recolher a sua opinião sobre as práticas e comportamentos de liderança do seu superior hierárquico (Presidente do Conselho Executivo).

O questionário é totalmente **anónimo e confidencial**, portanto **não o assinie, por favor**. As suas respostas são importantes para nos permitirem fazer o tratamento estatístico de todas as questões. Não se pretende fazer qualquer identificação pessoal ou da escola.

Não existem respostas certas ou erradas. O que nos interessa é a sua opinião. Para cada pergunta existe uma escala. Pode utilizar qualquer ponto da escala desde que o considere adequado. **Procure responder sem se deter demasiado tempo em cada questão.**

As perguntas do questionário estão feitas de modo a que apenas tenha de fazer uma cruz na resposta que lhe parecer mais adequada ou inscrever um número.

#### Parte 1 – Caracterização dos inquiridos

Q1- Género?	Feminino:	Masculino:	Q2 – Pessoal docente:	Pessoal não docente:				
Q3- Idade: ___ anos.	Q4- Tempo de serviço lectivo até 31 de Agosto de 2010: ___ anos							
Q5- Há quantos anos trabalha nesta escola? ___ anos								
Q6- Grau de Escolarização (assinale o nível correspondente ao seu grau de escolaridade – por exemplo: 1º ciclo = 4.ª classe):								
1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	11.º Ano	12.º Ano	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento

#### Parte 2 – Comportamentos e/ou características do Presidente do Conselho Executivo

Dos seguintes comportamentos e características marque com uma cruz a opção que no seu entender melhor descreve:

- 1) o seu líder actual;
- 2) o líder que para si seria mais eficaz numa escola da Região Autónoma da Madeira.

#### Terá de preencher nas duas colunas.

Em cada coluna indique com que frequência observa/observaria cada uma das características ou comportamentos, sendo que:

- 1 - Nunca                      2 - Ocasionalmente                      3 - Algumas vezes                      4 - Muitas vezes                      5 - Frequentemente

		Líder actual					Líder eficaz				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	É um exemplo pessoal daquilo que espera das outras pessoas										
2	Olha para o futuro e comunica acerca do que acredita que vos pode afectar no futuro										
3	Procura diferentes maneiras para desenvolver e desafiar as suas competências e habilidades										
4	Incentiva relações de cooperação em vez de competição entre as pessoas com quem trabalha										
5	Elogia as pessoas pelo trabalho bem feito										

*Continua no verso da folha.*

		Líder actual					Líder eficaz				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6	Despende tempo e energia para assegurar que as pessoas na vossa organização adiram aos princípios e padrões que estabeleceram										
7	Descreve aos outros na vossa organização o que deveriam ser capazes de atingir										
8	Procura maneiras para que outros possam tentar novas ideias e métodos										
9	Escuta com atenção os diversos pontos de vista										
10	Encoraja os outros enquanto trabalham em actividades e programas na vossa organização										
11	Cumprе as promessas e compromissos que faz na vossa organização										
12	Fala com os outros para partilhar a visão do quanto melhor a vossa organização pode ser no futuro										
13	Mantém-se actualizado em eventos e actividades que possam afectar a vossa organização										
14	Trata os outros com dignidade e respeito										
15	Dá apoio às pessoas na vossa organização e exprime apreciação pelas suas contribuições										
16	Procura maneiras de obter <i>feedback</i> acerca da influência das suas acções na produtividade das outras pessoas										
17	Fala com os outros acerca de como os seus interesses podem ser realizados ao trabalharem para um fim comum										
18	Quando as coisas não correm como o esperado pergunta "O que podemos aprender com esta experiência?"										
19	Apoia as decisões que outras pessoas tomam por sua iniciativa na vossa organização										
20	Procura reconhecer publicamente as pessoas que demonstram compromisso com os vossos valores										
21	Constrói consenso à volta do conjunto de valores que foram estabelecidos para a vossa organização										
22	Fica contente e positivo quando fala acerca do que a vossa organização aspira atingir										
23	Assegura que se estabeleçam objectivos e se façam planos específicos para os projectos que iniciaram										
24	Dá aos outros grande liberdade e poder de escolha na forma de fazerem o seu trabalho										
25	Encontra maneiras de celebrarem os sucessos alcançados										
26	Fala acerca dos valores e princípios que guiam as suas acções										
27	Fala com convicção acerca dos importantes propósitos e significado do que estão fazendo										
28	Toma a iniciativa de experimentar novas formas de fazer as coisas na vossa organização										
29	Dá oportunidades aos outros para que tomem responsabilidades de liderança										
30	Assegura que as pessoas na vossa organização sejam criativamente reconhecidas pelas suas contribuições										

Muito obrigado pela Sua colaboração.



## **ANEXOS**



**Anexo I-** Ofício enviado pela Direcção Regional de Educação a autorizar a realização da investigação



**REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA**  
GOVERNO REGIONAL  
**SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA**  
**DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO**

EXMA. SENHORA  
DRA. ANDREIA RUBINA DA  
CONCEIÇÃO

000350 /5

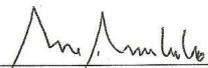
Sua referência	Sua comunicação de	Nossa referência	Data
	19/01/11	Proc. 5.72/11	25. JAN 2011

**ASSUNTO: Autorização - Aplicação de Questionário e Entrevista - Estudo "Práticas de Liderança e motivação para o trabalho do pessoal não docente"**

Em referência à v/carta, informo que autorizo, a aplicação de questionário e entrevista sobre o tema referido em epígrafe, na EB23 de nos termos solicitados, deverá no entanto ser operacionalizado junto da Direcção Executiva da Escola.

Com os melhores cumprimentos,

O DIRECTOR REGIONAL

  
\_\_\_\_\_  
(Rui Anacleto Mendes Alves)

MCP

Direcção Regional de Educação - Ed. D. João - Rua Cidade do Cabo, nº 38 - 9050-047 Funchal  
☎ 291708420 Fax 291708437

Mod. IE-700-015 - Sig.

**Anexo II-** Correio electrónico enviado pela entidade que autorizou a utilização do *LPI – Leadership Practices Inventory*

- Using the Leadership Practices Inventory in your research

Notkin, Debbie - San Francisco

- dnotkin@wiley.com

Para andrea costa

Dear Ms. Costa:

This email represents official permission for you to use the LPI Observer instrument in Portuguese to collect data for your research. You will need to purchase one copy of the instrument, which you may do through Amazon, through the wiley.com website or through our sales representatives. Please let me know if you would like a sales representative to get in touch with you. You may then use the copy you buy for photocopying, and your research—however, you may not distribute it in any other way. All photocopies must keep the copyright notice that is on our publication. Our only other request is that you supply us with a copy of your final paper when it is completed.

Thank you for your interest in the Leadership Practices Inventory.

*Debbie*

--

Debbie Notkin

Contracts Manager

(415) 782-3182 / fax 415 433-4611

dnotkin@wiley.com

 please don't print this e-mail unless you really need to