

JOSÉ AUGUSTO ARAÚJO LOURENÇO

**A Liderança das Escolas:
Avaliação externa e perceções dos professores**

Orientadora: Maria Beatriz Gomes Bettencourt

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2013

JOSÉ AUGUSTO ARAÚJO LOURENÇO

**A Liderança das Escolas:
Avaliação externa e perceções dos professores**

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Administração, Acompanhamento e Regulação da Educação no Curso de Mestrado em Administração, Acompanhamento e Regulação da Educação conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Professora Doutora Maria Beatriz
Gomes Bettencourt

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2013

AS SOCIEDADES LIDERAM-SE,
A GESTÃO É UMA INEVITABILIDADE
NECESSÁRIA À PROSECUÇÃO DE UMA VISÃO.

À memória do meu pai que viu o início deste
projeto mas não pode estar entre nós para
assistir à sua conclusão.

AGRADECIMENTOS

Com o término deste trabalho não poderia deixar de reconhecer e agradecer o apoio às pessoas que diretamente ou indiretamente contribuíram para a sua concretização, com um agradecimento à minha família, nomeadamente à minha esposa Susana e ao pequeno João pelo apoio, compreensão mas também pelo que abdicaram...

Ao Miguel, por me ter persuadido a facultar os dados para o preenchimento dos formulários para o concurso de professores, permitindo-me descobrir uma área fascinante e de vital importância para a capacitação dos recursos humanos.

Aos alunos das diversas escolas do ensino básico que ao longo de seis anos demonstraram que era possível num semestre executar obras: como o *Larghetto* do Concerto BWV 972, de J. S. Bach, ou vários dos doze Duetos KV 487, de W. A. Mozart.

Aos alunos do ensino integrado da música, inseridos em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, por terem demonstrado que era possível, até ao 5º grau, executarem obras como: *Elegia* em Ré e *Rêverie* de Giovanni Botessini; Concerto em Lá M de Domenico Dragonetti; *Variações Moisés* de Niccoló Paganini ou *All in a Day's Work* de Tony Osborn, entre outras.

A todos os diretores e professores que amavelmente se prontificaram a colaborar com a investigação levada a cabo na presente dissertação.

A todos os professores da área curricular do presente mestrado, que através da diversidade de conteúdos abordados permitiram abrir portas para a realização desta dissertação.

À Doutora Beatriz Bettencourt que sabia e diligentemente soube apoiar-me nos momentos certos, compreendendo que, apesar da realização desta dissertação ser importante, a família e os alunos tinham prioridade sobre a sua realização.

A todos o meu profundo agradecimento.

RESUMO

O presente trabalho tem por objeto a liderança das escolas públicas em Portugal, área que alcança, no primeiro ciclo da avaliação externa, 33,8% de classificações de *Muito Bom*, quando o domínio dos *Resultados* obtém 8,1% das referidas classificações. Com base nas classificações do primeiro ciclo de avaliação externa das escolas e pela aplicação do questionário *Leadership Practices Inventory - Observer*, procurou-se, à luz da investigação científica relativa à liderança e à eficácia das escolas, compreender o significado das classificações atribuídas e investigar as percepções dos professores relativamente às práticas de liderança das direções escolares avaliadas com *Suficiente* e com *Muito Bom*. O estudo quantitativo envolveu 127 professores de 13 escolas da região de Lisboa e Vale do Tejo.

Os resultados do estudo empírico demonstraram a existência de diferenças estatisticamente significativas entre a percepção dos professores das escolas avaliadas com *Suficiente* e com *Muito Bom*, sendo que os valores obtidos são inferiores aos valores médios de referência e que os comportamentos que induzem à autoavaliação e à agregação de todos em torno de uma visão comum são os menos percecionados.

Destes resultados pode-se inferir que a avaliação externa, através da classificação atribuída, tende a reconhecer, nos dois tipos de casos estudados, os líderes que, de acordo com a percepção dos professores, manifestam com mais frequência comportamentos de liderança transformacional; contudo, podemos também afirmar que o perfil dos líderes escolares traçado pelos professores se define mais pelo respeito e liberdade de ação que proporcionam aos professores do que pelas suas características transformacionais.

Palavras-chave: Liderança Escolar; Avaliação Externa; Liderança Transformacional; Percepções dos Professores; Leadership Practices Inventory.

ABSTRACT

This study is about the leadership of the Portuguese public schools. At the end of the first cycle of external school evaluation, the *Leadership* domain obtains a *Very Good* rating in 33.8% of the cases, while the *Results* domain only obtains this rating in 8.1%. Based on the scientific research in leadership and school effectiveness and by the use of the *Leadership Practices Inventory - Observer* questionnaire, we tried to understand the meaning of the given ratings and what are the teachers' perceptions concerning the *leadership* practices of the school boards rated with *Satisfactory* and *Very Good*. The quantitative study involved 127 teachers from 13 different schools of the Lisbon and Tajo valley region.

The results of the empirical study showed the existence of statistically significant differences among the teachers' perception of the boards rated with *Satisfactory* and *Very Good*. However, the obtained values are lower than the reference values, especially concerning the behaviours of self-evaluation and promoting shared values, which are the behaviours less perceived.

From these results, in both types of cases studied, we can infer that the external evaluation tends to recognize the leaders that, according to the teachers perception, demonstrate transformational leadership behaviours more frequently; however, we can also state that the leaders profile drawn by teachers is defined mainly by the respect and freedom of action they allow teachers, rather than their transformational characteristics.

Keywords: School Leadership; School Evaluation; Transformational Leadership; Teachers' Perceptions; Leadership Practices Inventory.

RESUME

La présente recherche porte sur le leadership des écoles publiques au Portugal, un domaine qui, au premier cycle de l'évaluation externe des établissements scolaires, a obtenu la mention *Très Bien* dans 33,8% des cas, tandis que, dans le domaine des *Résultats*, ces mentions ont été attribuées seulement dans 8,1% des cas. A la lumière de la recherche scientifique concernant le leadership et l'efficacité des écoles et en utilisant le questionnaire *Leadership Practices Inventory – Observer*, nous avons essayé de comprendre le sens des mentions attribuées et de vérifier si les perceptions des professeurs par rapport aux pratiques de *leadership* des directeurs d'établissement s'accordent aux mentions des évaluateurs externes dans les deux cas extrêmes : mentions *Assez Bien* et *Très Bien*. L'étude quantitative a impliqué 127 enseignants de 13 établissements scolaires de la région de Lisbonne et vallée du Tage.

Les résultats de cette étude empirique ont montré l'existence de différences statistiquement significatives dans la perception du leadership des enseignants des écoles ayant obtenu dans ce domaine *Assez Bien* et *Très Bien*. Les valeurs obtenues s'avèrent, néanmoins, inférieures aux valeurs moyennes de référence et les comportements les moins perçus sont ceux qui concernent l'autoévaluation et la mobilisation de tous autour d'une vision commune.

À partir des résultats obtenus, nous pouvons conclure que, sur les deux types de cas étudiés, l'évaluation externe, à travers la mention attribuée, a tendance à reconnaître les leaders qui, aux yeux des enseignants, manifestent le plus souvent des comportements de leadership transformationnel. Cependant, les enseignants ont dessiné un profil des directeurs d'établissement qui est plutôt défini par le respect et la liberté d'action qu'ils accordent aux enseignants que par leurs caractéristiques transformationnelles.

Mots-clés: Direction des Établissements Scolaires; Évaluation des Établissements Scolaires, Leadership Transformationnel, Perceptions des Enseignants, Leadership Practices Inventory.

ABREVIATURAS

ASE – Apoio Social Escolar

DGE – Direção-Geral da Educação

IGE – Inspeção-Geral da Educação

LPI – Leadership Practices Inventory

NCLB – No child left behind

RAAG – Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I - LIDERANÇA	19
1.1 Teorias clássicas da administração	20
1.2 As relações humanas	25
1.3 A liderança	28
1.4 Teorias sobre os traços de personalidade	32
1.5 Teorias sobre os estilos de liderança	34
1.6 Teorias contingenciais e situacionais da liderança	36
1.7 Liderança transformacional e transacional	39
1.7.1 As cinco práticas de liderança exemplar - Mostrar o caminho	43
1.7.2 Inspirar uma visão conjunta	44
1.7.3 Desafiar o processo	46
1.7.4 Permitir que os outros ajam	47
1.7.5 Encorajar a vontade	48
1.8 Visão	49
1.9 Liderança e gestão	50
CAPÍTULO II – ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL	53
1.1 Investigação relativa à eficácia e melhoria da escola	55
1.2 Liderança e eficácia	60
1.3 Novos modos de regulação	63
1.4 A avaliação como modo de regulação	64
1.5 O modelo de avaliação externa das escolas em Portugal	68
1.6 Resultados globais da avaliação externa 2007/2011	72
CAPÍTULO III - METODOLOGIA	84
1.1 Método	85
1.2 Instrumento	86
1.2.1 Fiabilidade e consistência interna	88

1.3	Universo de análise	89
1.4	Procedimentos.....	90
1.5	Caracterização das escolas	93
1.6	Caracterização dos respondentes	95
1.7	Tratamento estatístico	98
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS		100
1.1	Perceção das práticas de liderança nos dois grupos de escolas	101
1.2	Perceção das práticas de liderança nas diferentes escolas	104
1.3	Perceção das práticas de liderança em função do género	107
1.4	Perceção das práticas de liderança em função da idade.....	111
1.5	Perceção das práticas de liderança em função da experiência profissional	114
1.6	Perceção das práticas de liderança em função do vínculo contratual	119
1.7	Os comportamentos de liderança transformacional - diferenças entre grupos.	122
CAPÍTULO V - CONCLUSÃO		127
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		135
APÊNDICES		I
ANEXOS.....		IV

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - <i>Alpha de Cronbach</i> , valores de referência e valores obtidos neste estudo.....	89
Tabela 2 - Médias de referência e médias obtidas na percepção das práticas de liderança.	101
Tabela 3 - <i>Mann-Whitney U</i> para as diferenças entre os grupos de escolas.	103
Tabela 4 - <i>Anova</i> para as diferenças entre as escolas avaliadas com Suficiente.	105
Tabela 5 - <i>Kruskal Wallis</i> para as diferenças entre as escolas avaliadas com Muito Bom.....	107
Tabela 6 - Médias do <i>LPI</i> , em função do género, nas escolas avaliadas com Suficiente.	108
Tabela 7 - <i>T-test</i> em função do género nas escolas avaliadas com Suficiente.....	109
Tabela 8 - Médias em função do género nas escolas avaliadas com Muito Bom.....	110
Tabela 9 - <i>Mann-Whitney U</i> em função do género nas escolas avaliadas com Muito Bom.	110
Tabela 10 - Médias do <i>LPI</i> em função da idade nas escolas avaliadas com Suficiente.....	112
Tabela 11 - <i>Kruskal Wallis</i> em função da idade nas escolas avaliadas com Suficiente.	112
Tabela 12 - Médias de percepção das práticas de liderança consoante a idade.....	113
Tabela 13 - <i>Kruskal Wallis</i> em função da idade nas escolas avaliadas com Muito Bom.	114
Tabela 14 - Médias em função da experiência profissional nas escolas avaliadas com Suficiente.	115
Tabela 15 - <i>Kruskal Wallis</i> em função da experiência profissional nas escolas avaliadas com Suficiente.	116
Tabela 16 - Médias em função da experiência profissional nas escolas avaliadas com Muito Bom...	117
Tabela 17 - <i>Kruskal Wallis</i> em função da experiência profissional nas escolas avaliadas com Muito Bom.....	117
Tabela 18 - <i>ANOVA</i> em função da experiência profissional nas escolas avaliadas com Muito Bom..	118
Tabela 19 - Médias em função do vínculo contratual, nas escolas avaliadas com Suficiente.	119
Tabela 20 - <i>T-test</i> em função do vínculo contratual nas escolas avaliadas com Suficiente.....	120
Tabela 21- Médias em função do vínculo contratual, nas escolas avaliadas com Muito Bom.....	121
Tabela 22 - <i>Mann-Whitney U</i> em função do vínculo contratual, nas escolas avaliadas com Muito Bom.....	121
Tabela 23 - Os comportamentos mais percecionados nos dois grupos de escolas.	123
Tabela 24 - Os comportamentos menos percecionados nos dois grupos de escolas.	123
Tabela 25 - Os dez comportamentos mais divergentes nos dois grupos de escolas.	124

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Domínios do modelo de Avaliação Externa das Escolas.....	70
Figura 2. Domínios e fatores do quadro de referência.	71
Figura 3. Classificações por domínio 2007/2011.	72
Figura 4. Classificações por domínios 2007/2011 agregados numa escala de dois níveis.	73
Figura 5. Avaliação do domínio dos <i>Resultados</i> e respetivos fatores.	74
Figura 6. Domínio dos <i>Resultados</i> e respetivos fatores numa escala de dois níveis.	75
Figura 7. Domínio da <i>Prestação do Serviço Educativo</i> e respetivos fatores.....	76
Figura 8. Domínio da <i>Prestação do Serviço Educativo</i> e respetivos fatores agregados numa escala de dois níveis.	77
Figura 9. Domínio da <i>Gestão e Organização Escolar</i> e respetivos fatores.....	77
Figura 10. Avaliação do domínio da <i>Organização e Gestão Escolar</i> e respetivos fatores agregados numa escala de dois níveis..	78
Figura 11. Avaliação do domínio da <i>Liderança</i> e respetivos fatores.....	79
Figura 12. Avaliação do domínio da <i>Liderança</i> e respetivos fatores agregados numa escala de dois níveis.....	80
Figura 13. Avaliação do domínio da <i>Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola</i> e respetivos fatores.....	80
Figura 14. Avaliação do domínio da <i>Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola</i> e respetivos fatores agregados numa escala de dois níveis.....	81
Figura 15. Fatores com maior discrepância entre asserções positivas e negativas 2007/2011.....	82
Figura 16. Pertinência dos fatores no quadro de referência..	83
Figura 17. Práticas e mandamentos do <i>Leadership Practices Inventory</i> . Fonte: Kouzes e Posner.....	87
Figura 18. Declarações que constituem as práticas do <i>LPI</i> . Fonte: Kouzes e Posner (2003).	87
Figura 19. Caracterização das escolas onde foi aplicado o questionário <i>LPI</i>	93
Figura 20. Percentagem de inquéritos aplicados em cada escola.....	95
Figura 21. Distribuição dos respondentes em função do género.....	96
Figura 22. Distribuição dos respondentes em função da faixa etária.	96
Figura 23. Distribuição dos respondentes em função da experiência profissional.	97
Figura 24. Distribuição dos respondentes em função do vínculo contratual.	97

INTRODUÇÃO

Ao longo da história da humanidade são inúmeras as realizações épicas levadas a cabo pelos seres humanos; os portugueses, através da articulação de uma visão e dos princípios do *aprender fazendo e fazendo aprendendo*, registaram, no séc. XV e XVI, alguns desses feitos extraordinários, contribuindo, mesmo que inadvertidamente, para o início do processo que hoje designamos por globalização.

A procura por fatores diferenciadores que permitissem a um grupo superiorizar-se perante os outros é transversal à generalidade das civilizações e culturas. Esta procura tem oscilado entre o controlo dos recursos mais valiosos, a posse dos meios tecnológicos que possibilitem a sua transformação e consequente valorização, mas também pela utilização dos meios mais eficazes e eficientes de o conseguir. No entanto, nas últimas décadas do séc. XX, os principais fatores estratégicos para o desenvolvimento tendem a convergir em duas grandes áreas, por um lado na valorização dos recursos humanos e, por outro lado, na sua liderança.

A liderança, tradicionalmente associada à gestão, tem vindo a assumir-se como uma das áreas mais importante para o desenvolvimento das organizações. Num estudo realizado em 2003-2004 pelo Human Resource Institute's (American Management Association, 2005), relativo à importância de 120 fatores no desenvolvimento das organizações, a liderança surge na hierarquização dos fatores mais relevantes para o desenvolvimento das organizações na primeira posição, nos Estados Unidos da América e na terceira posição, na Europa. Estes resultados revelam uma intensificação da sua importância face a estudos realizados anteriormente. Um ano antes da realização deste estudo, Bennett & Brewster (2002), consideravam que o fraco desempenho das empresas em Portugal residia na sua gestão de topo e que, apesar dos gestores portugueses trabalharem muito, revelavam falta de estratégia, não eram focados nos clientes e tinham dificuldades em trabalhar em equipa.

A procura pela compreensão do que diferencia os líderes dos não líderes conduziu a investigação empírica relativa à liderança através dos traços, dos comportamentos ou do estudo das situações, sem que no entanto alguma delas tenha conseguido explicar por si só o processo inerente à liderança. Em 1978, no seu trabalho seminal *Leadership*, Burns expõe os princípios da liderança *transformacional*, que viria a alcançar não só uma ampla aceitação mas também os contributos de autores como Bass e Riggio (2006); Bennis e Nanus (2003); Kouzes e Posner (2009), ou Kotter (1996). Também na área da educação, autores como Hargreaves (2010), Darling-Hammond (2010), Lieberman (1988) e Huber (2010), entre

outros, referem a importância da liderança transformacional no processo de transformação das escolas, de modo a produzirem uma melhoria nas aprendizagens dos alunos.

Townsend & MacBeath (2011) referem-nos que dos atuais líderes escolares espera-se que desenvolvam comunidades de aprendizagem, como forma de dar uma resposta adequada às necessidades das famílias de diferentes contextos culturais, étnicos e socioeconómicos e que demonstrem que cada criança está a atingir com sucesso os resultados esperados. Fullan (2002), por seu lado, considera que os líderes podem aumentar a sua eficiência se trabalharem continuamente em cinco componentes da liderança: (i) perseguirem um objetivo moral; (ii) compreenderem o processo de mudança; (iii) desenvolverem relacionamentos; (iv) fomentarem a construção do conhecimento e (v) lutarem pela coerência, componentes estes que, genericamente coincidem com as cinco práticas de liderança exemplar de Kouzes e Posner (2009), teoria esta que serve de base à investigação empírica do presente trabalho.

A preparação das novas gerações tende a ser uma das preocupações da generalidade das comunidades, que procuram deste modo assegurar ou melhorar a sua situação. Na entanto, nos finais da década de 60, estudos dirigidos por James Coleman e Christopher Jencks (Lima, 2008) vieram demonstrar que a escola tinha uma importância diminuta na ascensão social, evidenciando antes a existência de uma forte relação entre as origens sociais e económicas dos alunos e os seus resultados.

A procura por uma maior eficácia e eficiência, nomeadamente nos sistemas educativos, tem levado os Estados a adotarem novos modos de regulação que, genericamente coincidem, por um lado, na concessão de uma maior autonomia às instituições educativas e, por outro, na verificação dos resultados obtidos, nomeadamente através da aplicação de testes normalizados, de avaliações externas ou de ambos em simultâneo. É neste contexto que a avaliação externa das escolas surge em Portugal e assume como objetivos: (i) fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados; (ii) articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de autoavaliação das escolas; (iii) reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia; (iv) concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo e (v) contribuir para um melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas.

A avaliação externa incide em cinco domínios: (i) os resultados; (ii) a prestação do serviço educativo; (iii) a organização e gestão escolar; (iv) a liderança e (v) a capacidade de autorregulação e melhoria. Com a conclusão, no ano de 2010/2011 do primeiro ciclo de avaliação externa das escolas, verifica-se que o domínio da *Liderança* surge como o domínio que recolhe a percentagem mais elevada de avaliações de Muito Bom, seguido do domínio da *Organização e gestão escolar*; do domínio da *Prestação do serviço educativo*; do domínio dos *Resultados* e, por último, do domínio da *Capacidade de autorregulação e melhoria da escola*.

Estes resultados encontram-se, aparentemente, em contradição com o conhecimento científico disponível, onde o reconhecimento de uma boa liderança está associado à obtenção de bons resultados, sendo que estes não são passíveis de ser alcançados, nomeadamente, sem um bom conhecimento da realidade em que nos movimentamos, de modo a podermos tomar as decisões mais adequadas. Assim sendo, os resultados do primeiro ciclo de avaliação externa apontam para a existência de excelentes líderes que prestam um bom serviço educativo mas, no entanto, com resultados globais satisfatórios¹ e com uma insatisfatória capacidade de autorregulação e melhoria da escola.

Com base na análise de conteúdo dos relatórios de avaliação externa, Torres e Palhares (2009) observam que, para a avaliação externa, o conceito de boa liderança assume um “perfil do tipo gestor, reverencial e recetivo, orientado para uma lógica de prestação de contas” (Torres & Palhares, 2009). Esta conclusão revela-se, no entanto, inquietante, na medida que se afigura contrária não só às justificações internacionais para as alterações dos modos de regulação, mas também aos próprios objetivos que justificam a sua implementação em Portugal.

Neste trabalho partimos dos pressupostos que o domínio da *Liderança* se configura como a ignição de todo um processo conducente ao desempenho da missão e à concretização de um objetivo e que a avaliação externa tem como finalidade fomentar nas escolas um processo de interpelação, conduzindo a um melhor conhecimento da sua própria realidade e, logo, a uma melhor adequação das suas práticas. Com base nesses pressupostos, colocámos, como hipótese, que os professores que trabalham em escolas avaliadas pela avaliação externa com Muito Bom no domínio da *Liderança*, percebem com maior frequência práticas de

¹ Se atendermos exclusivamente aos resultados académicos, fator em que a escola é a principal entidade responsável e única entidade certificadora, verifica-se que as classificações atribuídas no fator *Resultados académicos* são as mais débeis do respetivo domínio.

boa liderança nos seus líderes do que os professores que trabalham em escolas avaliadas com Suficiente, no referido domínio. É com base nesta dedução que se formulou a questão a que esta investigação empírica pretende dar resposta:

Os professores das escolas avaliadas no domínio da *Liderança* com *Muito Bom* percecionam nos seus líderes escolares uma utilização mais frequente das práticas de liderança transformacional, tais como definidas por Kouzes e Posner, comparativamente com a percepção que os professores das escolas avaliadas com *Suficiente* têm dos seus líderes escolares?

Com base nesta pergunta de partida formulou-se um conjunto de perguntas específicas a que se pretende também dar resposta.

- Existe uma diferença estatisticamente significativa entre a percepção das práticas de liderança e a avaliação obtida no domínio da *Liderança*?
- Existe uma diferença estatisticamente significativa entre a percepção das práticas de liderança nas escolas que constituem o mesmo grupo?
- Existem diferenças estatisticamente significativas de percepção das práticas de liderança em função do género?
- Existem diferenças estatisticamente significativas de percepção das práticas de liderança consoante a idade?
- Existem diferenças estatisticamente significativas de percepção das práticas de liderança em função da experiência profissional?
- Existem diferenças estatisticamente significativas na percepção das práticas de liderança segundo o vínculo contratual?
- Quais os comportamentos que os professores percecionam com maior e menor frequência nos seus líderes escolares?

Para dar resposta a estas questões foi realizada uma pesquisa por questionário a 127 professores de 13 escolas da Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo que, nos anos de 2009/2010 e 2010/2011, obtiveram por parte da avaliação externa das escolas a classificação de Suficiente ou de Muito Bom no domínio da *Liderança*. Para a recolha das percepções dos professores relativamente às práticas de liderança dos seus líderes escolares foi utilizado o questionário *Leadership Practices Inventory – Observer*, de James M. Kouzes e Barry Z. Posner.

Pensamos que esta investigação é pertinente aqui e agora pois, estando a escola na génese da construção dos modelos de sociedade e sendo a prestação de contas, nas sociedades livres e informadas, mais do que uma necessidade, uma exigência, importa saber que resultados estamos a obter e de que modo estamos a atuar para melhor adequarmos as escolas às exigências de uma sociedade global e de uma sociedade local que desejamos construir. Vivendo-se atualmente sob o terceiro resgate financeiro em três décadas, sem possuímos a generalidade dos recursos naturais presentemente mais valorizados, nem os recursos tecnológicos que nos possibilitem competir nos setores com maior agregação de valor, a liderança e a educação surgem como dois dos fatores estratégicos mais importantes para uma definição certa de um rumo, mas também para uma adequada valorização e gestão dos recursos humanos, que nos possibilitem acreditar num futuro diferente.

Deste modo, para além de procurarmos mensurar as percepções dos professores relativamente às práticas de liderança dos seus líderes escolares e verificar se existe relação entre essa percepção e a classificação obtida em sede de avaliação externa, pretende-se inserir este estudo num quadro teórico que permita, dentro da área da liderança e da eficácia das escolas, abordar as correntes e tendências que estão na base do conhecimento e dos modelos de que dispomos atualmente e sobre os quais temos que trabalhar.

A presente dissertação encontra-se organizada em quatro capítulos:

- No primeiro capítulo abordaremos as questões relativas ao modelo de organização burocrático, os primeiros estudos sobre a influência do comportamento no funcionamento das organizações, a conceptualização da liderança e as suas principais teorias, terminando com uma abordagem da liderança no contexto da gestão;
- No segundo capítulo, abordaremos as questões da eficácia das escolas, a procura de novos modos de regulação que permitam obter uma melhoria da eficácia, concluindo o capítulo com o modelo de avaliação externa português e os resultados do primeiro ciclo da avaliação externa das escolas;
- No terceiro capítulo, abordaremos as questões metodológicas subjacentes à investigação empírica;
- No quarto capítulo procederemos à caracterização da amostra e apresentaremos os resultados obtidos;

➤ No quinto capítulo procederemos à recapitulação e discussão dos principais resultados, refletindo sobre as suas implicações e formulando questões que poderão servir de base para futuras investigações.

Na redação da presente dissertação foi adotado o acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990. No tratamento das citações e referência bibliográfica foi adotada a norma da American Psychological Association (APA) 6ª edição.

CAPÍTULO I - LIDERANÇA

1.1 Teorias clássicas da administração

Max Weber (1864-1920), na obra *Economia e Sociedade*, publicada em 1922, identifica a *dominação* como um dos elementos que mais fortemente influencia a ação social, concebendo-a no seu sentido mais lato como a possibilidade de um indivíduo ou grupo impor a sua vontade aos outros, condicionando os seus comportamentos (Weber, 2004). A dominação e a administração surgem para Weber (2004) interrelacionadas uma vez que a dominação manifesta-se e funciona como administração, ao mesmo tempo que a administração necessita da dominação como forma de a poder dirigir. O termo dominação não tem para Weber uma conotação negativa uma vez que, na esmagadora maioria dos casos, é através da dominação, independentemente da forma como é exercida, que de uma ação social amorfa se dá o primeiro impulso para a prossecução de um objetivo (Weber, 2004).

Ao longo de uma análise da história da humanidade Max Weber identifica três formas legítimas de dominação: a dominação *tradicional* «patriarcal e patrimonial»; a dominação *carismática* e a dominação *burocrática*.

➤ A dominação patriarcal assenta na autoridade do chefe da comunidade, e nas relações de subserviência que se estabelecem entre ele e a restante comunidade. O poder na dominação patriarcal é assegurado pela submissão das pessoas a um senhor que recebe e exerce esse poder com base em normas que se fundamentam na tradição e na crença da “inviolabilidade daquilo que foi assim desde sempre” (Weber, 2004, p. 234). A família, o estado feudal, a igreja, a monarquia, a oligarquia, são alguns dos exemplos que assentam nos princípios da dominação tradicional.

➤ A dominação carismática é considerada por Weber (2004) como a dominação que é capaz de por fim às tradições e aos conceitos sagrados da dominação patriarcal, mas também com a estruturação e racionalidade da organização burocrática. Os momentos de crise e de ausência de rumo fornecem as condições ideais para o surgimento da dominação carismática, comportando-se esta “de maneira revolucionária, invertendo todos os valores e rompendo soberanamente com todas as normas tradicionais e racionais” (Weber, 2004, p. 327).

O poder de um líder carismático não advém dos costumes, das promessas de fidelidade ou da perpetuação de uma tradição, como também não advém das ordens ou dos

estatutos concebidos pela burocracia, o seu poder fundamenta-se, antes, na crença e na convicção emocional de um valor que pode ser de natureza religiosa, ética, política, artística, científica ou de outra natureza (Weber, 2004). Independentemente das ideias que possam estar na base do carisma, o seu processo de desenvolvimento é em tudo idêntico, residindo na avaliação subjetiva de uma ideia que é trabalhada e adequada ao contexto em que se pretende materializá-la. A criação de uma dominação carismática é, portanto, resultado de situações extraordinárias, quer de ordem política, económica ou religiosa, que permitem a agregação de um grupo de pessoas em torno do portador do carisma (Weber, 2004). A força da dominação carismática processa-se assim de dentro para fora, procurando transformar as coisas e as ordens de acordo com uma ideia e com o querer do seu portador (Weber, 2004). Uma vez que esta dominação é baseada num indivíduo tem um carácter efémero, extinguindo-se com o próprio portador do carisma, em que, apesar da vontade deste e dos seus seguidores em que ela se perpetue, a sua transformação em dominação de carácter permanente, transforma inevitavelmente o seu carácter interno (Weber, 2004). A dominação carismática estando associada a grandes momentos de rutura e transformações das sociedades é, no entanto, uma dominação que se posiciona entre o dogmatismo da dominação tradicional e o racionalismo da dominação burocrática que abordaremos de seguida.

➤ A dominação burocrática está associada para Max Weber (2004) aos processos de desenvolvimento da economia monetária. A dominação burocrática surge nas comunidades urbanas como as Cidades Estados, com uma economia monetária desenvolvida, atingindo o seu pleno desenvolvimento nos Estados contemporâneos, que viram nela a melhor forma de manter a coesão nos seus territórios (Weber, 2004).

O modelo burocrático reside na autoridade legal, autoridade esta que é determinada pela racionalidade, pela obediência não a uma determinada pessoa, mas a um conjunto de regulamentos previamente estabelecidos. A racionalização processa-se através de meios técnicos, estabelecendo-se, primeiro, a estrutura e a escala hierárquica e, posteriormente, alocando-se as pessoas a uma determinada função nessa estrutura (Weber, 2004).

A dominação burocrática, de acordo com Weber (2004), apresenta seis características:

1. Estruturação hierárquica da autoridade com base no modelo piramidal. As ações das diferentes posições na estrutura piramidal são escrutinadas pelo cargo de posição superior e devem escutinar as de posição inferior;

2. A burocracia, como outros modelos de organizações, orienta-se para o cumprimento de objetivos, objetivos estes negociados ou impostos aos atores dos diferentes níveis da estrutura até à sua base;

3. O modelo burocrático pressupõe a divisão do trabalho, sendo cada tarefa realizada por indivíduos especializados e treinados especificamente para a sua realização;

4. Na burocracia o comportamento, ações e decisões são orientados por regulamentos e regras muito mais do que pela iniciativa pessoal;

5. O sistema burocrático fomenta a impessoalidade nas relações entre o sistema e o seu público ou clientes. Esta impessoalidade foi pensada como forma de minimizar o impacto individual na formalização de decisões decorrentes das solicitações do público com a administração, sendo em última instância uma forma de minimizar o impacto da corrupção;

6. O recrutamento dos funcionários é baseado num procedimento concursal que tem por base o mérito, nomeadamente as qualificações profissionais e a experiência. As promoções dependem da competência demonstrada no desempenho das funções anteriores e atuais, podendo não existir um processo formal.

O avanço da burocracia segundo Max Weber (1946) deveu-se à sua superioridade puramente técnica sobre qualquer outra forma de organização, nomeadamente ao nível da precisão na definição dos cargos e operações, na velocidade das decisões, na unicidade de interpretação, no conhecimento dos processos através de uma divisão fixa de tarefas, na continuidade da organização independentemente das pessoas que ocupam os cargos, na discrição, na unidade, na subordinação rigorosa à hierarquia e aos regulamentos, na redução de atritos e na boa relação entre custos benefícios nomeadamente ao nível do pessoal e do material (English, 2011; Scheerens, 2000; Weber et al., 1946). Apesar das vantagens da burocracia sobre qualquer outra forma de organização, o próprio Max Weber, como nos diz Gerth e Mills (Weber et al., 1946), censurou durante a I Guerra Mundial a estupidez dos burocratas berlinenses.

Vários autores, procurando estudar as consequências imprevisíveis e indesejáveis da burocracia, tendem a identificar um conjunto de problemas que são, na sua essência, as próprias características que permitiram a sua disseminação e que, quando levadas a um extremo, são as principais causas da sua ineficácia. Deste modo, um exagerado apego aos regulamentos e às regras faz com que estes deixem de ser um meio para alcançar os objetivos que a organização pretende, para passar o seu cumprimento a ser o próprio objetivo. O

excesso de formalismo, com a necessidade de documentar todas as comunicações e decisões conduz a um excesso de papéis dando origem a inevitáveis morosidades e incongruências entre eles. O poder de decisão assenta na hierarquia, cabendo à pessoa que ocupa o cargo mais elevado esse poder, mesmo que quem ocupe esse cargo não seja o mais competente na área sobre a qual tem que decidir. O cumprimento de regras e rotinas proporciona uma sensação de segurança e tranquilidade, mas também conduz a uma resistência à mudança, sendo esta resistência, em épocas de rápidas mudanças externas, impeditiva da realização de correções e adaptações em tempo útil, colocando em causa a sobrevivência das próprias organizações. A conformidade com as rotinas e procedimentos conduz a que as pessoas trabalhem em função do seu estrito cumprimento e não em função de objetivos organizacionais, perdendo-se a iniciativa, a flexibilidade, a criatividade e a inovação. A ênfase da hierarquia conduz à exibição de sinais de autoridade. O atendimento padronizado, onde não existe um interlocutor privilegiado entre os clientes e a administração, cria conflitos e insatisfação. (Chiavenato, 2004).

A burocracia, como o próprio Weber reconhece, “uma vez plenamente realizada, pertence aos complexos sociais mais dificilmente destrutíveis” (Weber, 2004, p. 222). Dentro das formações mais burocratizadas, nomeadamente dentro dos partidos políticos, podem surgir ocasionalmente, líderes do tipo carismático mas que terão uma forte resistência do aparelho partidário, que privilegiará os políticos próximos do seu núcleo, uma vez que estão em causa, não só os diferentes cargos de nomeação do líder, mas também toda a rede de mecenas que espera alcançar contrapartidas sobre o financiamento prestado² (Weber, 2004).

A modernização do Estado e a procura de uma melhor eficácia dos serviços públicos tem levado nas últimas décadas, vários autores a apresentarem princípios sob os quais os serviços públicos se deveriam orientar, procurando deste modo obter: uma administração mais orientada para os resultados e menos para o cumprimento de formalidades; uma reorganização e redução dos níveis hierárquicos, associada a uma orientação para a procura de processos que conduzam a um aumento de eficácia; uma nova gestão de pessoal; a introdução de mecanismos de *feedback* e de controlo, através da recolha de indicadores; a introdução de princípios de descentralização dos serviços, podendo estes ser entregues a terceiros (Saoud, 2005).

² Leitura semelhante é retomada após meio século por James MacGregor Burns, quando nos propõe o conceito de liderança transformacional por oposição à transacional, que abordaremos no ponto 1.7 deste capítulo.

O início do século XX, imbuído numa lógica fortemente positivista, assiste anos antes da descrição do modelo burocrático realizada por Weber (2004), ao surgimento da *Administração Científica do Trabalho* e da *Teoria Geral da Administração*, no que juntamente com a *Burocracia* ficou conhecido como as Teorias Clássicas da Administração.

Henry Fayol com a *Teoria Geral da Administração* procurava obter uma maior eficácia no processo de gestão das organizações, nomeadamente as de cariz empresarial, através da sua estruturação em torno de seis áreas fundamentais: (i) a área comercial; (ii) a técnica; (iii) a segurança; (iv) a contabilidade; (v) a financeira e (vi) a área da administração. No seu modelo de organização Fayol (1989), teve um especial cuidado em definir o chefe e a hierarquia, não devendo haver qualquer equívoco sobre quem é o responsável por uma determinada área e perante quem se deve responder.

A *Administração Científica do Trabalho* de Frederick W. Taylor completa a trilogia das Teorias Clássicas da Administração. Taylor acreditava que existia uma maneira, melhor que todas as outras para realizar uma determinada tarefa, facto que o leva através do estudo dos tempos e dos movimentos a sistematizar a divisão racional do trabalho, no qual cada indivíduo era responsável por uma determinada tarefa (Taylor, 1990).

As Teorias Clássicas da Administração, independentemente do seu foco e abrangência, suportam-se no racionalismo, na assunção do primado da razão como a melhor forma de organizar as pessoas e as conduzir na satisfação das suas necessidades. Mas poderá a razão tudo prever e controlar? Poderá o ser humano ser reduzido a essa única dimensão? Não será o racionalismo irracional, quando ignora nomeadamente a subjetividade e a afetividade? (Morin, 2000)

1.2 As relações humanas

A conceção do trabalhador não como um ser humano mas como uma peça de uma engrenagem mecânica, ou de uma estrutura organizacional, fazem despoletar uma corrente centrada nos aspetos que as Teorias Clássicas da Administração mais negligenciaram – o das relações humanas. O foco desloca-se do modo como as tarefas eram realizadas e do modo como a estrutura se deveria organizar, para o modo como as pessoas se relacionavam e interagiam; de um foco nos aspetos técnicos e formais passa-se para os aspetos psicológicos e sociológicos (Chiavenato, 2004).

As descobertas realizadas por Elton Mayo e colaboradores numa fábrica da West Electric situada em Hawthorne, Chicago, onde procuravam verificar a existência de relações entre produtividade e luminosidade do local de trabalho abriram caminho para o questionamento das bases que suportavam as Teorias Clássicas da Administração. Ao invés das correlações entre a luminosidade e a produtividade, os investigadores verificaram que a eficiência, medida em função da produção, era determinada não pelo fator fisiológico mas pelo fator psicológico (Chiavenato, 2004). A procura pela melhor forma de isolar o fator psicológico fez com que a investigação se estendesse por três fases. Com o término das investigações verificou-se que a produtividade era influenciada pelas normas sociais e expectativas do grupo; que o comportamento do indivíduo era regido pelo comportamento do grupo; que, se o indivíduo adotasse um comportamento diferente do grupo, sofria punições sociais ou morais por parte desse grupo; que, dentro da organização, existia uma emergência de grupos sociais informais; que o comportamento humano era influenciado pelas atitudes e normas desses grupos informais e que a realização de trabalhos repetitivos - consequência da administração científica do trabalho – afetava negativamente a atitude dos trabalhadores, reduzindo a sua satisfação e eficiência (Chiavenato, 2004).

Os resultados desta investigação abrem caminho às *teorias das relações humanas* e ao questionamento do restrito espectro das necessidades humanas sobre as quais as Teorias Clássicas da Administração se tinham edificado, como a obtenção de dinheiro através de recompensas salariais ou materiais (Chiavenato, 2004).

Kurt Lewin, fundador da psicologia social, foi um dos primeiros psicólogos a estudar as dinâmicas de grupo. Para este autor, o comportamento humano é o resultado de uma

manifestação de necessidades ou motivações: forças conscientes ou inconscientes, resultantes da dinâmica do *eu* com a dinâmica do grupo, que enunciou através da fórmula $C = F (P+M)^3$. O surgimento de uma necessidade criaria uma tensão e uma propensão para a ação: caso ocorresse a satisfação da necessidade, o indivíduo voltaria ao seu estado de equilíbrio até ao surgimento de outra necessidade; caso houvesse uma barreira e a necessidade não fosse satisfeita, haveria uma acumulação de tensão, acabando esta por se resolver num comportamento ainda mais anómalo (Chiavenato, 2004).

A *teoria das relações humanas* de que Kurt Lewin foi também impulsionador, identificou três níveis de necessidades, pelas quais os seres humanos passam ao longo da vida, sendo que a duração, intensidade e fixação em cada um desses níveis são atribuídos a diferenças individuais (Chiavenato, 2004):

1ª Nível - Necessidades fisiológicas - são necessidades vitais e estão relacionadas com a sobrevivência do indivíduo, como a segurança física, a alimentação, o sono, a atividade física e a satisfação sexual. Estas necessidades que também são comuns aos animais, quando satisfeitas por antecipação não atuam sobre o comportamento humano.

2ª Nível - Necessidades psicológicas - são necessidades secundárias e exclusivas dos seres humanos. Nestas necessidades inclui-se a necessidade de segurança íntima, que “conduz a uma busca incessante de ajustamento e tranquilidade pessoal em direção a uma situação segura para o indivíduo” (Chiavenato, 2004, p. 118); a necessidade de sociabilização, de participar e sentir-se parte de um grupo; a necessidade de autoconfiança, fruto da forma como cada um se percebe e avalia e as necessidades de afeição, ou a necessidade de dar e receber afeto, amor e carinho.

3ª Nível - Necessidades de autorrealização - são as necessidades mais elevadas e raramente são satisfeitas mas, uma vez alcançadas, o ser humano estabelece novas metas ainda mais elevadas, procurando obter o máximo do potencial de cada um⁴ (Chiavenato, 2004).

Um dos estudos mais conhecidos sobre o comportamento na área da liderança foi realizado em 1939, por Kurt Lewin com a colaboração de White e Lippitt. Numa experiência com quatro grupos de crianças, onde cada grupo tinha um adulto como líder, os investigadores procuraram analisar o impacto dos comportamentos adotados pelos líderes, no

³ C= comportamento; F= função; P= pessoa; M= meio ambiente.

⁴ O apelo às necessidades mais elevadas é um dos suportes dos líderes transformacionais como observaremos no Capítulo I, ponto 1.7.

comportamento de cada grupo. Os estilos de liderança adotados foram o autocrático, o democrático e o liberal ou *laissez-faire*. Cada um dos quatro grupos trabalhou durante três períodos de seis semanas sob a orientação de um líder que adotava um desses estilos, no final de cada período de seis semanas o líder trocava de grupo por igual período de tempo, repetindo-se o processo uma outra vez, de modo a que todos os grupos tivessem experienciado pelo menos dois estilos de liderança (Chiavenato, 2004).

Desta experiência verificou-se que os grupos sob uma liderança autocrática apesar de, aparentemente gostarem das tarefas, demonstravam uma forte agressividade, frustração e tensão, não revelando espontaneidade nem a formação de grupos de amizade. Quando o líder se ausentava deixavam de executar as tarefas, manifestando indisciplina e agressividade entre eles. Sob uma liderança liberal, os grupos revelavam uma grande atividade mas também um forte individualismo, agressividade e pouco respeito pelo líder (Chiavenato, 2004). Perante uma liderança democrática, os grupos interagiam dentro de um clima de satisfação, formavam-se grupos de amizade e desenvolvia-se um relacionamento cordial entre elas, demonstrando sentido de responsabilidade e de comprometimento.

Relativamente à produção e qualidade dos trabalhos, verificou-se que, quando os grupos estavam sob uma liderança liberal, revelavam fraca quantidade e qualidade dos trabalhos. Sob uma liderança autocrática, revelavam uma boa quantidade de trabalho, mas sem grande qualidade e sob uma liderança democrática, revelavam uma produção idêntica à da liderança autocrática, mas de qualidade muito superior (Chiavenato, 2004).

Apesar das diferenças existentes entre o comportamento das crianças e dos adultos e o ambiente escolar e empresarial, a influência do comportamento dos líderes sobre o comportamento dos liderados, identificados nesta investigação será retomada pelas teorias relativas aos estilos de liderança que abordaremos no ponto 1.5 deste capítulo.

1.3 A liderança

De acordo com o dicionário de Língua Portuguesa – Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea – Academia das Ciências de Lisboa – da Editora Verbo, a palavra liderança quer dizer “espírito de chefia, de capacidade de dirigir um grupo, de liderar” ou “função daquele que dirige, do líder” ou ainda “exercício de condução ou de influência que é aceite pelos dirigidos”, mas o *BNET, on-line Business Dictionary* vai mais longe, dizendo-nos que “liderança é a capacidade de estabelecer uma direção, influenciar e alinhar os outros em torno de um objetivo comum, motivando-os e comprometendo-os na ação, tornando-os responsáveis pelo seu desempenho”.

Manning & Curtis (2003), no entanto dizem-nos que liderança é um fenómeno social que resulta da interação de dois ou mais indivíduos, fazendo com que a origem da liderança remonte aos primórdios da humanidade, onde ao longo de milhões de anos, o homem foi acentuando gradualmente o seu papel de predador, em detrimento do de presa. A descoberta e domínio do fogo por volta de 500.000 a.C., a invenção da flecha, a construção de armas a partir do bronze e a invenção da roda, entre tantos outros conhecimentos e técnicas, permitiu que o homem fosse gradualmente exercendo uma maior influência no meio ambiente, mas também nos grupos que o rodeavam, com especial incidência sobre aqueles que não detinham esses conhecimentos e técnicas (Escorsim & Kovaeski, 2008).

As primeiras referências e concepções sobre a liderança surgem no antigo império egípcio, há mais de 5000 anos, através da descoberta de hieróglifos que designavam o termo *liderança*, mas também os termos *líder* e *seguidor*. Para além destas referências, através da obra *Instrução*, de Ptahhotep, tomamos conhecimento com as suas concepções da liderança, onde atribuíam três qualidades aos faraós: “Authoritative utterance is in thy mouth, perception is in thy heart, and thy tongue is the shrine of justice” (Bass & Bass, 2008; Manning & Curtis, 2003).

Na antiga China, Lao-tzu descreve-nos, no séc. VI A.C., que os líderes sábios são altruístas, trabalhadores, honestos, ponderados nas suas ações, justos na gestão dos conflitos e capazes de dar poder aos outros (Zaccaro, Kemp, & Bader, 2004).

A civilização grega tinha uma concepção de liderança que lhes advinha dos heróis da *Ilíada* de Homero e que se baseava na lei e na ordem; na justiça e na sensatez; na sabedoria e

na temperança; na inspiração; na perspicácia e na astúcia, mas também no apreço e na ação (Bass & Bass, 2008; Manning & Curtis, 2003).

Maquiavel, na obra *O Príncipe*, faz uma descrição sobre a liderança que ainda hoje é bastante atual, quando declara que: “não há nada mais difícil de tomar em mãos, mais perigoso de conduzir, ou mais incerto em seu sucesso, do que assumir a liderança na introdução de uma nova ordem das coisas” (Bass & Bass, 2008, p. 161), acrescentando que quem empreenda reformas encontrará inimigos entre os que beneficiavam com a ordem estabelecida e defensores entre os que esperam lucrar com a nova ordem.

Hegel, por seu turno, argumentava que se um líder servir primeiro como seguidor, poderá posteriormente como líder, entender melhor os liderados, considerando que esse entendimento é uma exigência fundamental para uma liderança eficaz (Bass & Bass, 2008).

Já mais próximo da nossa era, o historiador e ensaísta Thomas Carlyle propõe-nos, em 1840, na obra *Heroes e Hero-Worship*, a Teoria do Grande Homem. Na base desta teoria residia a ideia de que algumas pessoas nasciam com determinadas características diferentes das dos outros indivíduos e que, por essa razão, naturalmente se tornavam grandes líderes, com a possibilidade de poderem levar a cabo grandes realizações e feitos épicos, defendendo-se, deste modo, que uns nascem para ser líderes, ao passo que outros nascem para serem liderados (Carneiro, 1981). No entanto, esta teoria conhece em Herbert Spencer um forte opositor quando, em 1860, na obra *The Social Organisme*, nos diz que os heróis e os grandes líderes eram um produto do seu tempo, sendo as suas ações o resultado da sua condição social (Carneiro, 1981).

O foco na personalidade dos líderes e a procura de outros fatores que permitam explicar e compreender a liderança está por detrás da intensa investigação científica que se tem desenvolvido no último século em torno da liderança. Apesar da intensa investigação a sua definição permanece ambígua, levando Bass (1990), a referir que existem tantas definições quantas pessoas que a tentaram definir. Desta multiplicidade de definições, é possível verificar que elas colocam o foco em diferentes aspetos, como as características, os comportamentos, a influência, os padrões de interação, as formas de relacionamento e as posições hierárquicas (Yukl, 2010). Deste modo, podemos encontrar quem, como Chiavenato, se foque nas primeiras correntes teóricas quando nos diz que “a liderança existe em função (...) da conjugação de características pessoais do líder, dos subordinados e da situação que os envolve. O líder é a pessoa que sabe conjugar e ajustar todas essas características”

(Chiavenato, 2004, p. 123). Barzanò coloca o enfoque na cultura como forma de adequar as organizações a um contexto em constante mutação, dizendo-nos que “Líderes são aqueles que criam as culturas e as organizações: determinam os critérios para a liderança e gerem a evolução cultural e a mudança, para que um grupo consiga lidar com a mudança do contexto e sobreviver a ela”. (Barzanò, 2009, p. 39)

No entanto, a liderança para Goleman, de acordo com Calvosa (2005, p. 314) “é quase só inteligência emocional, principalmente quando se trata de discernir o que fazem os gerentes e o que fazem os líderes, em coisas como assumir uma posição, saber o que é importante para si e perseguir suas metas em parceria com outras pessoas”. Goleman introduz deste modo, não só o reconhecimento de uma diferenciação entre a gestão e a liderança, mas também a importância dos aspetos não cognitivos no relacionamento humano dentro das organizações.

Por seu lado, Pont (2008) refere-nos que a influência surge como um dos elementos centrais na generalidade das definições de liderança, sendo uma forma de estruturar as atividades e os relacionamentos entre pessoas, grupos ou instituições. A influência assume para a *GLOBE - Global Leadership and Organizational Effectiveness*, um aspeto central na sua definição de liderança mas neste caso, não como estruturação mas como: “a capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar os outros a contribuírem para a eficácia e sucesso das organizações de que são membros” (House et al., 1999, p. 184). É esta capacidade para habilitar os outros que, para vários autores referidos por (Horner, 2003), sugere a construção contínua de conhecimento dentro da organização, havendo para tal a necessidade de uma colaboração de todos, pois como nos diz Bennis (2009, p. 138) “None of us is as smart as all of us”.

A construção contínua de conhecimento é referida por John Gray (Lima, 2008), quando verifica que a melhoria sustentável das escolas estava relacionada com o facto de estas se constituírem como uma comunidade aprendente, questão que é a base de *A quinta disciplina*, de Peter Senge (1990). Relativamente a este aspeto, Fullan (2003), considera que a aprendizagem no local de trabalho ou aprender em contexto, é o que pode dar o maior retorno, não só porque é específico de uma determinada realidade, como permite envolver toda a organização, acrescentando que a liderança e as sociedades do conhecimento são as áreas chave das organizações neste novo milénio. No entanto, Landes (2001) já refere e associa esta forma de construção do conhecimento ao período que conduziu Portugal a uma posição

hegemónica na senda internacional, assinalando-o como um feito extraordinário tendo em conta os recursos materiais e humanos existentes.

A liderança é condicionada pela estrutura e esta questão é abordada por Pinnow (2011) aquando da diferenciação dos gestores e dos líderes, dizendo-nos que o gestor assume um lugar na estrutura e o líder destrutura a estrutura para voltar a estruturá-la, mas de acordo com a visão que se pretende alcançar, reforçando a ideia de que a liderança não é um fim em si mesmo, mas um meio para se alcançar um fim.

A estrutura burocrática em que a generalidade das organizações, nomeadamente as instituições escolares, se edificaram é tida em conta para o entendimento da liderança escolar pelos responsáveis da OECD, para quem uma efetiva liderança das escolas não deve residir exclusivamente nas posições formais, mas sim, ser distribuída pelos diferentes atores educativos de modo a contribuírem como líderes para os objetivos de aprendizagem centrados no ensino, referindo que esta distribuição depende de vários fatores, tais como: a governança; a estrutura de gestão; os níveis de autonomia; a responsabilidade; a dimensão; a complexidade e os níveis de ensino ministrados (Pont et al., 2008). Deste modo, a liderança das escolas deveria conseguir suplantat as limitações e obstáculos da estrutura, de modo a transformar-se numa comunidade com a capacidade de gerar e promover a sua melhoria.

A questão da transformação remete-nos para o trabalho seminal de Burns, de 1978, *Leadership*, onde o autor aborda a *liderança transformacional* por oposição à *liderança transacional*. No essencial, estas podem ser diferenciadas por a liderança *transformacional*, apelar à motivação intrínseca e às necessidades humanas mais elevadas e, a transacional apelar à motivação extrínseca e às necessidades humanas mais elementares. O enfoque de Kouzes e Posner (2009), adotado na presente investigação, vem na sequência da perspetiva de liderança transformacional, mas em que os princípios da liderança autêntica, da liderança visionária e carismática, do *coaching*, das teorias motivacionais e da liderança servil assumem uma relevância preponderante.

Nesta sucinta revisão de literatura relativa a diferentes referências e conceções de liderança trouxe-nos até próximo do início da investigação empírica sobre a liderança que tende a ser comumente aceite na comunidade científica como situando-se na década de 30/40 do século XX, através do estudo dos traços de personalidade.

1.4 Teorias sobre os traços de personalidade

O início do estudo empírico da liderança tem na sua génese a ideia da *teoria do grande homem* de Thomas Carlyle. É com base na ideia de que existem características que fazem com que uns sejam líderes e os outros não, que se desenvolve uma linha de investigação que ficou denominada como as *teorias sobre os traços de personalidade*.

Por *traços* entende-se os atributos individuais, nos quais se incluem as várias características de personalidade, como o temperamento, os valores, as necessidades, mas também as disposições de comportamento, relativamente estáveis como a autoconfiança, a extroversão, a maturidade emocional ou a pro-atividade. As evidências científicas têm vindo a demonstrar que os traços são determinados quer por fatores hereditários, quer pela aprendizagem. Por *competências*, entende-se a habilidade e a destreza na realização de uma determinada atividade, podendo essas competências agruparem-se em competências sociais, conceptuais ou técnicas (Yukl, 2010).

A relação dos traços de personalidade com o sucesso de um líder foi investigada a partir de diferentes pressupostos e com recurso a diferentes metodologias. Da investigação realizada é possível encontrar estudos que procuram olhar para os traços de personalidade como uma forma de prever a emergência de líderes informais em grupos, outros estudos que olham os traços como uma forma de prever a possibilidade de os líderes poderem alcançar elevados níveis de sucesso e uma outra, como forma de estudar os traços relacionados com os indivíduos que revelam elevados desempenhos nos cargos que ocupam. Acreditava-se que comparando os traços de personalidade dos líderes com os traços de personalidade daqueles que não eram líderes, era possível através da investigação empírica identificar os traços essenciais para uma boa liderança (Yukl, 2010).

Stogdill, nas duas revisões de literatura que realizou, a primeira em 1948 e que teve por base 124 estudos realizados entre 1904 e 1948, e a segunda efetuada em 1974 e que teve por base 163 estudos realizados entre 1949 e 1970, verificou que os resultados a que esses estudos tinham chegado, eram consistentes com a ideia de que o líder era alguém que adquiria o seu relevo mostrando competências que permitiam ajudar o grupo a atingir os seus objetivos (Yukl, 2010).

Dos estudos revisados Stogdill identificou características que frequentemente surgiam

associadas a personalidades que eram reconhecidas como grandes líderes, tais como: a inteligência; a atenção às necessidades dos outros; a honestidade; os conhecimentos relevantes sobre a realização das tarefas; a iniciativa; a persistência; o controlo em situações de *stress*; a autoconfiança e o desejo de aceitar responsabilidades e assumir posições de dominação e controlo (Yukl, 2010). No entanto, a ausência de determinadas características num indivíduo, não significava por si só, que não se estava perante um grande líder (Bolden, Golsling, Marturano, & Dennison, 2003; Horner, 2003).

Características como a inteligência, a iniciativa, o relacionamento interpessoal, a autoconfiança, a responsabilidade e a integridade pessoal relacionavam-se positivamente com o sucesso de um líder (Daft & Lane, 2008; Zaccaro et al., 2004), mas apesar de alguns dos traços de personalidade se relacionarem positivamente com uma liderança de sucesso, na globalidade não foi encontrada uma forte relação entre os traços de personalidade e o sucesso de um líder (Daft & Lane, 2008).

Chiavenato (2004, p. 123), com base nos traços de personalidade identificados pelas investigações, organiza os traços/competências em torno de quatro áreas:

- Traços físicos: como a energia, a aparência pessoal, a estatura e o peso;
- Traços intelectuais: como a adaptabilidade, a agressividade, o entusiasmo e a autoconfiança;
- Traços sociais: como a cooperação, as competências interpessoais e as competências administrativas;
- Traços relacionados com a tarefa: como o impulso de realização, a persistência e a iniciativa.

Da organização dos traços/competências efetuada por Chiavenato (2004) verifica-se que duas das áreas refletem as duas dimensões base do ser humano: o *corpo* e a *mente*, coincidindo com a citação do poeta romano Juvenal “*mens sana in corpore sano*”, centrando-se as outras duas áreas, em torno dos dois campos base para a prossecução de um determinado objetivo: a organização de um grupo de modo a torná-lo forte e coeso, por um lado, e os conhecimentos técnicos inerentes à realização de uma determinada tarefa, por outro. Pode-se reconhecer os dois primeiros campos como a área dos *traços* e os dois últimos como a área das *competências*.

A teoria dos traços de personalidade permitiu identificar muitos dos traços de personalidade importantes para o exercício de uma boa liderança, no entanto a identificação

pura e simples dos traços de personalidade, o facto de não ponderarem a importância relativa de cada um dos traços, para além de não ponderarem a reação dos subordinados ou as características da missão e da tarefa, não permitiu um grande avanço na interpretação dos dados recolhidos, nem no entendimento da liderança (Chiavenato, 2004).

A insuficiência de respostas dadas pela teoria dos traços de personalidade leva os investigadores a direcionarem-se para a investigação de outros fatores que pudessem melhorar a compreensão do fenómeno da liderança. No entanto, *a teoria dos traços de personalidade* tem permanecido ativa até aos dias de hoje, como é possível verificar, quer pela realização da segunda revisão de literatura realizada por Stogdill em 1970, quer posteriormente com o enfoque dado por Bennis, Kotter e Kouzes ao binómio *comportamento/personalidade* (Rost, 1993).

1.5 Teorias sobre os estilos de liderança

Após o conhecimento das características de personalidade, os investigadores direcionaram-se para o que os líderes faziam e como se comportavam, no que ficou denominado como as *teorias do comportamento* ou *estilos de liderança*. O estudo baseava-se na identificação dos comportamentos dos líderes que permitiam obter uma maior eficácia da organização a que presidiam “Dizia-se no seio desta corrente que quem adotasse os comportamentos corretos podia ser um bom líder” (Daft & Lane, 2008, p. 43).

Um dos estudos mais importantes realizados nesta área de investigação foi realizado pela Ohio State University. Através de uma pesquisa por questionário, os investigadores procuraram medir o número de vezes que os líderes adotavam determinados comportamentos. De uma lista de 1800 exemplos de comportamentos de liderança, os investigadores reduziram-nos a 150, que definiriam um bom perfil dos comportamentos mais importantes no desempenho da liderança (Yukl, 2010).

Da análise dos questionários, verificou-se que os subordinados identificaram o comportamento dos líderes em função de duas variáveis: *consideration* «*consideração*» e *initiating structure* «*estruturação*», no que se pode interpretar como líderes orientados para as *relações* e líderes orientados para as *tarefas*. Os líderes que obtivessem uma pontuação

elevada no domínio da *consideração* seriam líderes focados nas pessoas, e os líderes que obtivessem uma pontuação elevada no domínio da *estruturação* seriam líderes focados na realização das tarefas.

No caso da primeira categoria, o comportamento do líder é baseado nas relações interpessoais, o líder desenvolve uma relação amigável com os subordinados, preocupa-se com os seus sentimentos e com as suas necessidades. No caso da segunda categoria, o líder orientado para as tarefas, é um líder que define a forma como os subordinados devem atuar para a obtenção de um bom desempenho. Deste modo atribui tarefas aos subordinados, define padrões de desempenho, pede que sigam procedimentos padronizados, enfatiza o cumprimento dos prazos, critica os piores desempenhos, coordena e supervisiona as atividades dos subordinados (Yukl, 2010).

Das experiências verificou-se que os líderes com uma elevada pontuação no domínio da *estruturação* tinham subordinados mais descontentes, com maior taxa de absentismo e uma consequente diminuição da produtividade, verificando-se esta situação, essencialmente, em trabalhos cujas tarefas eram mais repetitivas. Por outro lado, uma elevada pontuação no domínio da *consideração* conduzia a uma maior satisfação e a uma menor taxa de absentismo, mas poderia também levar os subordinados a questionar a competência do líder. A obtenção de altos níveis nas duas dimensões por parte dos líderes permitiria obter níveis elevados de satisfação, mas também de produtividade. Apesar de se concluir que se obtêm melhores resultados globais com uma pontuação elevada nas duas dimensões verificaram-se situações em que tal não ocorreu (DuBrin, Cook, & Leal, 2003; Schermerhorn Junior, Hunt, & Osborn, 1999).

No mesmo período em que se realizavam os estudos da universidade de Ohio, um outro programa de investigação, relativo aos comportamentos dos líderes, foi realizado também por uma universidade, a de Michigan. Nesta pesquisa, os investigadores focaram-se nas relações entre o comportamento do líder, a maturidade do grupo e a sua produtividade, procurando identificar os padrões de liderança eficaz. Para tal e com base em entrevistas a grupos de alto e baixo desempenho, concluíram também pela adoção de duas formas básicas de comportamento, o líder centrado no funcionário e o líder centrado na produção. No caso dos supervisores centrados nos funcionários, estes encorajavam os membros do grupo a participar nas decisões e no estabelecimento de metas que ajudassem a garantir um desempenho elevado, procurando o bem-estar dos funcionários e a criação de um ambiente de

confiança e respeito mútuo. Os supervisores orientados para a produção colocavam a ênfase na conclusão do trabalho, organizando as tarefas a executar e estabelecendo padrões e métodos de trabalho a serem cumpridos mas também a serem supervisionados. No geral, os grupos mais produtivos tinham, predominantemente, líderes mais orientados para as relações do que para as tarefas, tendo-se concluído que os líderes mais eficazes tendiam a usar um processo de tomadas de decisão em grupo, mantinham relações de apoio entre a equipa, encorajando-a a atingir metas de elevado desempenho (DuBrin et al., 2003; Schermerhorn Junior et al., 1999). Não obstante estes resultados, alguns estudos realizados noutros contextos culturais, identificaram casos em que uma orientação para os dois domínios revelava ser mais eficiente. No entanto, Yukl, (2010), citando Blake & Mouton, diz-nos que os líderes eficazes não utilizam uma mistura de comportamentos relacionados com as pessoas e com as tarefas, mas que selecionam comportamentos das duas áreas que permitam em simultâneo refletir uma preocupação com as pessoas, mas também com as tarefas.

As teorias comportamentais, apesar dos contributos importantes que trouxeram para a compreensão da liderança, obtiveram através de diferentes investigações empíricas, resultados relativamente divergentes, demonstrando que a adoção de um determinado comportamento não correspondia sempre à obtenção dos mesmos resultados. A insatisfação de respostas proporcionada pelas teorias comportamentais faz surgir uma terceira corrente de investigação, a das teorias *situacionais* e *contingenciais*.

1.6 Teorias contingenciais e situacionais da liderança

As teorias *contingenciais* ou *situacionais* procuravam responder às limitações das teorias comportamentais, associando um determinado comportamento de liderança a um contexto específico. Assumindo que o contexto detém um papel determinante na eficácia de um líder, este podia, em função do contexto assumir diferentes comportamentos e/ou atitudes. Deste modo, as teorias *contingenciais* ou *situacionais* procuram determinar qual o melhor estilo de liderança em função de um determinado contexto organizacional.

A determinação do estilo de liderança deveria ter em conta, por um lado a natureza das tarefas e, por outro, a natureza dos liderados. Na definição da situação encontram-se

variáveis como a natureza das tarefas, a estrutura da organização, o contexto e o ambiente; no caso da natureza dos liderados, encontram-se variáveis como as suas necessidades, o grau de maturidade e de coesão (Daft & Lane, 2008).

Em meados da década de 60, Fiedler deu início à era da contingência situacional (Schermerhorn Junior et al., 1999), desenvolvendo um modelo que retoma o binómio tarefa/relacionamento mas mais no sentido de “expressão de atitudes, motivações e valores dos líderes e das suas características de personalidade” (Ferreira & Neves, 2001, p. 384). Fiedler, para determinar o estilo de liderança de cada indivíduo, elabora um questionário sobre o colega de trabalho menos preferido «LCP». O questionário baseava-se num conjunto de 16 adjetivos em que os colegas, através de uma escala de oito níveis, deveriam escolher o valor que mais se adequava à percepção que tinham do colega com quem tinham tido mais dificuldades em trabalhar. O valor final era obtido através do somatório dos valores obtidos em cada um dos adjetivos. A obtenção de um valor elevado traduziria a necessidade do indivíduo em manter boas relações interpessoais, evidenciando um estilo de liderança sintonizado com as relações interpessoais. A obtenção de um valor baixo traduziria a necessidade do indivíduo em ter sucesso na realização das tarefas, evidenciando um estilo de liderança sintonizado com os resultados obtidos através da realização das tarefas (Ferreira & Neves, 2001; Schermerhorn Junior et al., 1999).

Com o conhecimento do estilo de liderança havia agora que caracterizar as situações, existindo para Fiedler três situações. A primeira situação refere-se ao grau em que os liderados aceitam e apoiam o líder; a segunda refere-se ao grau de estruturação da tarefa, ou seja até que ponto o líder sabe exatamente o que fazer e qual o grau de precisão e detalhe com que são definidas as tarefas; a terceira refere-se ao poder inerente ao cargo, isto é se o líder detém o poder de contratar, despedir, agir disciplinarmente, de modo a fazer com que a tarefa seja realizada (DuBrin et al., 2003). Cada um destes fatores seria avaliado também numa escala de um a oito, como tinha ocorrido na identificação do estilo de liderança (Chiavenato, 2004). Da conjugação dos estilos de liderança com as diferentes situações verificou-se, que o estilo orientado para a tarefa apresentava melhores resultados quando o líder tem um controle muito alto ou muito baixo da situação, e que o estilo orientado para os relacionamentos é mais favorável nas situações em que o controle fosse moderado (DuBrin et al., 2003; Schermerhorn Junior et al., 1999). A estes estilos Fiedler acrescentou um estilo que denominou de *socio independente*, em que o líder é motivado pelas relações e pelas tarefas, tendo concluído que

este estilo era mais eficaz quando o controlo da situação era alto (Schermerhorn Junior et al., 1999).

Para Fiedler não existe um estilo ideal de liderança no sentido universal; pelo contrário, ele assume que o melhor estilo de liderança será aquele que for mais eficaz numa determinada situação. Ao contrário das teorias comportamentais, para Fiedler, o estilo de liderança é fixo, não sendo passível de aprendizagem. Caso o estilo de liderança não seja o mais adequado a uma determinada situação, é mais fácil trocar de líder do que de situação (Chiavenato, 2004).

Um outro modelo de liderança *situacional* foi desenvolvido por Blanchard e Hersey, onde a escolha do estilo de liderança a adotar deveria ter em conta o nível de prontidão dos liderados, sendo que o nível de prontidão compreende duas dimensões, a competência e a disposição. A competência compreende os conhecimentos, a experiência e a capacidade técnica na realização de uma determinada tarefa e a disposição compreende a confiança, o comprometimento e a motivação para a realização das tarefas (DuBrin et al., 2003). Destas duas dimensões Blanchard e Hersey definiram quatro níveis de maturidade dos liderados, num primeiro nível os liderados são inseguros e não revelam capacidade ou disposição, num segundo nível os liderados não revelam uma capacidade especial mas revelam disposição e segurança, num terceiro nível os liderados tem capacidade mas não revelam interesse ou segurança e num quarto nível os liderados revelam capacidade, interesse e segurança (DuBrin et al., 2003; Schermerhorn Junior et al., 1999).

Conhecido o nível de prontidão Blanchard e Hersey tipificam quatro estilos comportamentais de liderança: 1. *Determinação*, o líder define os papeis e indica o quê, quando e onde as diversas tarefas são realizadas; 2. *Persuasão*, o líder estipula a maioria das orientações e procura convencer os liderados a adotar os comportamentos adequados; 3. *Participação*, o líder partilha as decisões com os liderados, assumindo-se como um facilitador da comunicação e das decisões; 4. *Delegação*, o líder identifica os problemas, mas não fornece apoio ou direção, deixando a sua resolução a cargo dos liderados (DuBrin et al., 2003).

A eficácia da liderança seria, assim, obtida através da adequação entre os quatro níveis de prontidão e os quatro estilos de liderança. Deste modelo de liderança situacional pode concluir-se que, a um fraco nível de prontidão, deveria corresponder uma liderança mais orientada para as tarefas, e a um nível elevado de prontidão, os líderes deveriam apoiar-se

mais num comportamento ou estilo de liderança orientado para as relações, como a delegação. Este modelo apresenta conclusões relativamente consensuais, uma vez que subordinados com um elevado nível de prontidão e competentes não necessitam de tanta orientação na realização das tarefas, mas a motivação e o encorajamento serão sempre importantes para que as tarefas sejam eficazmente realizadas (DuBrin et al., 2003).

Nas teorias dos traços de personalidade e nas teorias *comportamentais*, os investigadores procuravam traços e comportamentos que permitissem identificar em qualquer circunstância uma boa liderança, procuravam traços e comportamentos universais. Mas, nas teorias *situacionais* e *contingenciais*, os traços e comportamentos não são universais, revelando-se que determinados traços e comportamentos podem ser eficazes num determinado contexto, mas ineficazes noutro contexto. Não existe, assim, o conceito de melhores traços de personalidade ou melhores comportamentos na área da liderança, como o *the one best way*, preconizado por Taylor (1990) relativamente à administração científica do trabalho.

A liderança envolve conduzir um indivíduo ou um grupo na prossecução ou realização de um determinado objetivo. Existindo uma afinação perfeita entre o grupo e a tarefa a realizar, esta será executada da forma o mais eficiente possível e dentro do melhor ambiente de trabalho. Os teóricos situacionais «no que faz lembrar a proposta de Herbert Spencer», dizem que a emergência dos líderes não se deve aos traços de personalidade do líder, nem aos seus comportamentos, mas sim ao resultado da combinação de um determinado tempo, de um determinado lugar e das solicitações das situações ou circunstâncias (Bass & Bass, 2008), ou como nos diz Daft e Lane (2008, p. 64), *situacional* e *contingencial* significa *depende*.

1.7 Liderança transformacional e transacional

James MacGregor Burns, considerado o fundador da moderna teoria da liderança introduz no seu trabalho seminal *Leadership*, de 1978, os conceitos de *liderança transacional* e de *liderança transformacional*. Sumariamente, a *liderança transacional* é caracterizada por um processo de troca entre os líderes e os liderados, ao contrário da *liderança*

transformacional que é caracterizada por um processo em que ocorre uma transformação quer do líder, quer dos liderados (Marzano, Waters, & McNulty, 2005).

Os líderes *transacionais* procuram a compatibilização e harmonização dos seus interesses com os interesses dos liderados, seja através da coordenação desses interesses, da negociação de conflitos ou através da atribuição de estatuto ou de prémios em troca da melhoria do desempenho, procurando deste modo elevar a motivação, os valores do grupo e a criação de sinergias que permitam que a organização ou instituição alcance os objetivos estabelecidos (Ferreira & Neves, 2001).

No caso específico da política, área de onde Burns provém e onde se inspira, a liderança transacional manifesta-se, segundo Burns e de acordo com Bass e Riggio (2006), através da troca de votos por empregos, ou pela atribuição de benefícios ou subsídios pelos apoios recebidos em campanha. Dentro dos próprios partidos o processo de troca pode também assumir a forma de garantias de nomeações futuras, como nos refere Max Weber (2004), quando aborda a questão da dificuldade de ascensão de líderes carismáticos na estrutura burocrática dos partidos políticos.

No caso das empresas, os processos de troca também podem ser encontrados mas, neste contexto, eles assumem predominantemente a forma de recompensas ou prémios monetários por um incremento de produtividade ou a recusa desses prémios, caso essa produtividade não ocorra (Bass & Riggio, 2006). O processo inerente à liderança transformacional também ocorre na educação, como nos refere Bush (2003, 2008), quando caracteriza a relação entre os administradores e os professores como episódica, fugaz e limitada a relações de troca, referindo-nos que estas podem assumir a forma de incentivos ou recompensas de modo a garantir a cooperação destes numa gestão eficaz.

Os líderes *transacionais* têm o seu foco de atenção direcionado para o momento presente, procuram manter a organização a funcionar sem problemas e com a melhor eficiência possível, privilegiando o desempenho das funções tradicionais associadas à gestão, como a planificação, a organização e a orçamentação (Daft & Lane, 2008). A liderança *transacional* suporta-se no cumprimento das regras, no esclarecimento das expectativas e na satisfação das necessidades. Sendo uma liderança que revela bons resultados em momentos de estabilidade e manutenção das organizações, não se revela, porém, no entendimento de Daft e Lane (2008), uma liderança adequada para momentos de mudança e de reorganização das organizações. Em momentos de profundas alterações, em que a adaptabilidade das

organizações se torna fundamental, os líderes eficazes tendem a optar por outras abordagens da liderança (Daft & Lane, 2008).

No caso específico da educação, também Bush (2008) refere-nos que uma das maiores limitações do processo transaccional é que ele não é capaz de envolver toda a organização, para além dos ganhos imediatos conseguidos pela transação, pois não produz um comprometimento com a visão e os valores promovidos, a longo prazo, pelos líderes escolares.

No mesmo trabalho em que nos aborda a liderança *transaccional*, Burns expõe-nos o conceito de liderança *transformacional* que, ao contrário da liderança *transaccional*, não incide sobre os processos de troca, mas sim sobre processos que conduzem a uma transformação dos intervenientes humanos de uma organização. A liderança *transformacional* surge-nos, assim, caracterizada por ter a capacidade de provocar uma mudança ou transformação dos liderados, mas também dos líderes, permitindo alcançar níveis de dedicação e de desempenho acima do expectável.

Bernard Bass, um dos autores que, a par de Burns, mais estudou a liderança *transformacional*, organiza o processo em torno de quatro grandes áreas de comportamento: o carisma ou influência idealizada; a inspiração motivadora; a estimulação intelectual e a consideração individualizada (Bass & Riggio, 2006).

1. *Carisma ou influência idealizada*. Neste domínio, o líder deve revelar uma elevada conduta moral e ética, suscitando a admiração e o desejo dos outros elementos da organização a tomarem-no como um modelo a ser seguido (Bass & Riggio, 2006). Daft e Lane (2008) acrescentam que a admiração e adesão dos seguidores ao líder é fortemente condicionada pelo grau de confiança, sendo este um dos aspetos que pode viabilizar ou inviabilizar todo o processo.

2. *Inspiração motivadora*. Nesta área os líderes transformacionais procuram envolver todos os elementos da organização em torno de uma visão, visão esta que deverá ser simples mas, ao mesmo tempo, sedutora e ambiciosa, de modo a que toda a organização deseje fazer parte dela. O líder deve procurar que essa visão seja partilhada por todos os elementos da organização (Bass & Riggio, 2006). Daft e Lane (2008) acrescentam também, a este respeito, que a mudança só poderá ocorrer quando as pessoas têm um sentido de propósito, assim como uma imagem desejável do rumo que a organização está a seguir, dizendo-nos que “sem visão, não poderá haver transformação” (Daft & Lane, 2008, p. 357).

3. *Estimulação intelectual.* Neste domínio, os líderes transformacionais, muito como consequência, no nosso entendimento, da visão instituída, procuram, de acordo com Bass e Riggio (2006) fomentar o questionamento das práticas e dos processos instituídos na organização, procurando novas abordagens que permitam a resolução dos problemas. Daft e Lane (2008) salientam a ideia de que os líderes devem desenvolver os seguidores de modo a que estes se tornem também líderes, facto que, de acordo com Burns referido por Marzano (2005), poderia fazer com que os líderes se pudessem converter em agentes morais.

4. *Consideração individualizada.* Neste domínio, os líderes transformacionais prestam uma atenção individualizada a cada elemento da organização, procurando conhecer as suas necessidades e desejos, de modo a harmonizá-las com as dos outros elementos da organização e com a própria organização (Bass & Riggio, 2006). Daft e Lane (2008) explicitam-nos que os líderes procuram centrar-se nas necessidades de nível superior, como a autoestima e a autorrealização, salientando que isso, porém, só é possível se as necessidades de ordem inferior estiverem satisfeitas, através de salários adequados e de condições de segurança no trabalho (Daft & Lane, 2008).

As competências subjacentes a estas quatro áreas identificadas por Bass e Riggio (2006) merecem por parte de Kenneth Leithwood (Marzano et al., 2005), o reconhecimento da sua importância na área da educação, quando as considera essenciais aos líderes escolares de modo a poderem enfrentar os desafios do século XXI. No entanto, Kenneth Leithwood, de acordo com Bush (2003), organiza-as em torno de oito domínios: (i) criar uma visão para a escola; (ii) estabelecer objetivos; (iii) criar condições para o estímulo intelectual; (iv) disponibilizar apoio individualizado; (v) promover as melhores práticas e os valores mais importantes para a escola; (vi) demonstrar expectativas elevadas relativamente aos resultados; (vii) criar uma cultura escolar produtiva e (viii) desenvolver as estruturas de modo a fomentar a participação de todos na escola.

John Kotter, após observar processos de mudança em mais de uma centena de empresas ao longo de 30 décadas, organiza em oito os fatores de liderança que contribuem para o sucesso de um processo de transformação: (i) estabelecer um sentido de urgência; (ii) constituir uma equipa coesa e orientada; (iii) criar uma visão simples; (iv) comunicar a visão; (v) capacitar os outros a agir sobre a visão; (vi) planejar e criar vitórias de curto prazo; (vii) consolidar as melhorias e (viii) produzir mais mudanças e institucionalizar as novas abordagens (Kotter, 1996).

Kouzes e Posner (2009), por seu lado organizam os fatores chave da liderança transformacional em torno de cinco áreas: (i) *mostrar o caminho*; (ii) *inspirar uma visão conjunta*; (iii) *desafiar o processo*; (iv) *permitir que os outros ajam* e (v) *encorajar a vontade*.

Os autores optaram por subdividir a área do *estímulo intelectual*, da organização de Bass e Riggio (2006), em duas áreas distintas, uma incidindo no questionamento dos processos utilizados e a outra incidindo nos aspetos que permitam a construção de conhecimentos. Esta última área segue a mesma lógica da ideia de Bennis quando nos refere que “none of us is as smart as all of us” (Bennis & Nanus, 2003, p. 138), e também do conceito das organizações que aprendem, de Peter Senge (1990).

Suportando-se a investigação empírica subjacente a esta dissertação nas investigações e teorização desenvolvida por Kouzes e Posner (2009), abordaremos de seguida as cinco áreas que resultam nas cinco práticas de liderança exemplar propostas pelos autores.

1.7.1 As cinco práticas de liderança exemplar - Mostrar o caminho

Na primeira prática *mostrar o caminho*, Kouzes & Posner (2009) remete-nos para a necessidade de adotarmos um conjunto de valores e comportamentos que sejam adequados aos objetivos que a instituição pretende alcançar. Deste modo dizem-nos que os líderes têm de clarificar os seus valores, têm de os comunicar, no entanto ressaltam que esta comunicação não deve ser realizada no sentido de informar ou de os impor. Enquanto uma comunicação clara e direta, pode ser mais eficaz para a alteração de comportamentos ou procedimentos, os valores são melhor comunicados indiretamente, “ações ouvem-se-ão mais alto do que as palavras” (Dilts, 1996, p. 107). Mas, para se agir com autenticidade e coerência, ao invés de fingir ou proclamarmos valores que achamos corretos, mas que não são os nossos, temos de saber primeiro quem somos, o que defendemos e em que é que acreditamos, e estes princípios, segundo os autores, têm de ser encontrados dentro de nós mesmos: temos de revisitar o nosso passado, as nossas experiências e a forma como elas nos afetaram e como lidamos com elas (Kouzes & Posner, 2009). Os valores devem ser partilhados por toda a organização; no entanto, os autores alertam-nos para o perigo de se usar essa desculpa para eliminar vozes dissonantes, referindo-nos que, caso os valores se tornem uma doutrina

inquestionável, irá perder-se a liberdade e, com ela, irá desaparecer a criatividade, o talento e a inovação (Kouzes & Posner, 2009), mas também a possibilidade de um crescimento e desenvolvimento sustentável. É desta clareza de valores e coerência entre o que se diz e o que se faz que poderemos alcançar a autenticidade e, conseqüentemente, a fluidez do nosso estilo, facto que nos irá dar a confiança para tomar as decisões difíceis e agir com determinação, pois como Kouzes e Posner (2009, p. 71) nos dizem “as pessoas seguem primeiro a pessoa e só depois a visão”.

Com esta afirmação faz-se a ligação com a segunda área do instrumento, *inspirar uma visão conjunta* e aponta-se estas duas áreas como os dois pilares iniciais de qualquer empreendimento, a comunhão de valores, com o intuito de concretizar um objetivo ou satisfazer uma necessidade.

1.7.2 Inspirar uma visão conjunta

Visão pode ser genericamente sintetizada como a capacidade de ver para além do que está presente diante dos nossos olhos (Haydon, 2007), assumindo no contexto da liderança transformacional, a perspetiva de um desejo ambicioso sobre o que se quer alcançar no futuro (Daft & Lane, 2008). Como nos referem Kouzes e Posner (2009, p. 130) citando Daniel Gilbert, “o ser humano é o único animal que pensa o futuro”, referindo-nos que “a maior conquista do cérebro humano é a capacidade de imaginar objetos e episódios que não existem no reino do real (...), o cérebro humano é uma *máquina de antecipação* e *fazer o futuro* é a coisa mais importante que ele faz”.

Os líderes exemplares, na ótica de Kouzes e Posner (2009), não procuram a fama ou fortuna, procuram sim fazer a diferença no mundo, conseguindo feitos que mais ninguém conseguiu. Uma das razões apontadas para que as pessoas continuem a trabalhar numa organização, reside no facto de sentirem que estão a realizar algo estimulante, útil e significativo (Kouzes & Posner, 2009).

De acordo com Kouzes e Posner (2009), o primeiro passo para se articular uma visão é encontrar algo em que se acredita realmente, e a génese dessa ideia deve ser procurada no nosso passado, nas nossas experiências e vivências, mas também no passado de

personalidades históricas; no entanto, essas ideias devem ser trabalhadas e moldadas, de modo a que se tornem suficientemente inspiradoras para os outros. O líder deve, assim, ter uma visão abrangente da realidade, estar atento ao mundo que o rodeia, aos “desenvolvimentos tecnológicos, políticos, demográficos, artísticos e a tudo mais que esteja dentro e fora da organização” (Kouzes & Posner, 2009, p. 134), identificando padrões e tendências nos diferentes acontecimentos, ao invés de os ver como atos isolados.

“A clarificação da visão, tal como a clarificação de valores, é um processo de autoexploração e de autocriação. É um processo intuitivo e emocional. Muitas vezes, não há qualquer lógica por trás. Simplesmente surge um pressentimento sobre qualquer coisa e esse pressentimento, essa intuição, tem de ser explorada. As visões são reflexos das crenças e dos pressupostos fundamentais de uma pessoa em relação à natureza humana, tecnologia, economia, ciência, política, arte e ética” (Kouzes & Posner, 2009, p. 130)⁵.

A visão surge assim como um elemento fundamental para a eficácia das organizações, sendo a sua eficácia maior, quando os líderes têm uma visão clara e ambiciosa para o futuro (Kouzes & Posner, 2009), evidenciando-se neste aspeto uma semelhança com a associação de elevadas expectativas à melhoria dos resultados dos alunos. A visão pode ser resumida como uma orientação para uma realização futura, como uma meta onde se pretende chegar, como nos diz Kouzes e Posner (2009, p. 127) citando Jim Pitts, “começa-se com um fim em mente, porque se sabe o que se sonha conseguir e depois descobre-se como o conseguir.”

Mas, na maioria dos casos, a adoção e/ou perpetuação dos processos vigentes dificultam ou impossibilitam a concretização dessa visão ou desse objetivo. É neste ponto que os autores nos remetem para a área seguinte, *desafiar o processo*.

⁵ O processo de construção de uma visão na perspetiva de Kouzes e Posner é coincidente com o identificado por (Weber, 2004) relativamente aos líderes carismáticos.

1.7.3 Desafiar o processo

A concretização de uma visão implica adequação/mudança nos processos de modo a tornarem a concretização da visão exequível, como nos refere Robin Selden da Logitech “Apercebi-me de que o meu trabalho como líder era fazer mudanças todos os dias” (Kouzes & Posner, 2009, p. 189). Nesta ótica, o líder deve procurar novas formas para melhorar e tornar possível essa visão, o líder deve compreender a natureza interna das coisas, mas simultaneamente compreender a realidade que está para além da organização, identificar oportunidades, ideias e tendências. Mas não se trata de mudar por mudar, desafiar por desafiar, ou agitar as coisas para manter as pessoas atentas, trata-se de mudar com um propósito, o da realização de uma visão (Kouzes & Posner, 2009). No entanto a alteração de processos não é uma tarefa fácil, o estabelecimento de rotinas proporcionam uma sensação de segurança mas também dão origem à complacência e com esta, surge uma diminuição da eficácia.

As pessoas dão o seu melhor quando estão motivadas e para isso têm de estar envolvidas em tarefas desafiadoras e motivantes. Daí que a motivação se torne um fator essencial para a alteração de processos, procurando que o trabalho seja visto como um fator de satisfação pessoal e não exclusivamente uma fonte de rendimento, caso contrário será estruturado de uma forma utilitária ignorando-se por completo a aprendizagem, o valor, o orgulho, a competência, e a ajuda dos outros (Kouzes & Posner, 2009). Neste domínio os líderes que obtêm consistentemente melhores resultados são os líderes pró-ativos, por oposição aos reativos ou aos inativos. Os líderes proactivos fazem as coisas acontecer, aceitam correr riscos, saem da sua zona de conforto e experimentam novos processos, procurando aí uma oportunidade para aprender e para continuar a experimentar ou inovar (Kouzes & Posner, 2009).

Os líderes, por definição do termo, são os que vão à frente, fazem as coisas acontecer, mas um líder não conseguirá sozinho alcançar a visão, ele precisa do apoio e da ação dos outros e é neste ponto que nos surge a importância de permitir que os outros possam agir e contribuir positivamente para a realização dessa visão, remetendo-nos para a próxima área, *permitir que os outros ajam*.

1.7.4 Permitir que os outros ajam

O sucesso de uma organização depende da sua constituição em torno de um ambiente de cooperação e colaboração⁶, onde o sucesso de um depende do sucesso dos outros, no que Kouzes e Posner (2009, p. 263) nos referem como “estamos todos juntos nisto”. No entanto, a colaboração e a cooperação dependem, em grande medida, do sentimento de confiança.

De acordo com estudos referidos por Kouzes e Posner (2009), quando se induz a desconfiança numa equipa, esta torna-se mais ineficiente, demonstrando que a confiança assume-se como um elemento chave para que as pessoas se sintam à vontade em partilhar experiências, informações e se predisponham a colaborar com os outros sem receios ou limitações mas, também e não menos importante, pelo impacto que a confiança tem ao nível da felicidade dos indivíduos. Quando se cria um ambiente de confiança, remove-se o controlo, permite-se que as pessoas sejam livres para inovar e contribuir, e os níveis de satisfação pessoal e de empenho sobem até atingirem a excelência (Kouzes & Posner, 2009).

O líder, neste domínio, deve assumir-se como um treinador, fornecendo apoio não através da imposição de procedimentos, mas através de uma interpelação construtiva relativamente à forma como cada um sente que as atividades estão a ser desenvolvidas. Os líderes ajudam os outros a tornarem-se líderes, procuram ativamente encontrar formas para aumentar as suas experiências, mas também permitem que os elementos da organização assumam maiores responsabilidades e visibilidade.

Mas os equilíbrios dentro do grupo e os estados de alma não podem ser decretados e é neste momento que o líder volta a ter um papel fundamental, apoiando individualmente cada elemento da organização.

⁶ A criação de um ambiente de cooperação e partilha é uma das condições de base para a constituição de uma organização aprendente.

1.7.5 Encorajar a vontade

Na prática *encorajar a vontade*, Kouzes e Posner abordam as questões do apoio a cada elemento da equipa e do reconhecimento dos seus contributos: “Os líderes bem-sucedidos têm expectativas elevadas deles próprios e dos seus constituintes.” (Kouzes & Posner, 2009, p. 312)

A liderança alicerça-se sobre uma relação e para que ela funcione é necessário estar pessoalmente envolvido; os líderes devem cuidar individualmente de cada elemento da organização, identificando os seus pontos fortes, as suas debilidades, as expectativas e motivações, apoiando e fortalecendo cada elemento individualmente, procuram trazer ao de cima o melhor de cada um. Esta área assume maior importância nas organizações fortemente hierarquizadas, onde as expectativas e a criatividade são fortemente condicionadas. Os líderes reconhecem publicamente os contributos dos seus elementos no desenvolvimento da organização, procurando retribuir com incentivos e recompensas criativas⁷. O líder procura fomentar um espírito de comunidade, criando momentos ou atividades que permitam juntar a organização para a celebração das vitórias e dos valores da organização. Mas as celebrações são mais do que festas, são rituais que permitem reforçar determinados valores que são essenciais no desenvolvimento da organização, tornando estes momentos de celebração um impulso para reforçar a primeira área, *mostrar o caminho* (Kouzes & Posner, 2009).

⁷ Os líderes transformacionais ao contrário dos transacionais tendem a não recorrer às recompensas monetárias, fazendo uso de recompensas como o elogio e o reconhecimento público dos elementos da organização que alcançaram feitos excecionais.

1.8 Visão

Independentemente das áreas propostas pelos vários autores salienta-se a presença em todas elas, de uma área referente à *visão*. A *visão* torna-se assim a área que determina a forma como são concebidas ou adequadas todas as outras áreas da organização de modo a alcançar o que se deseja.

Desde a conceção inicial de Burns, várias denominações têm evidenciado o *carácter visionário da liderança transformacional*, como a própria liderança visionária de Bennis e Nanus, a liderança inspiracional de Bass e Avolio, ou a liderança carismática de Shamir (Vizeu, 2011). A liderança carismática era já reconhecida por Weber (2004), no início do século XX, como a forma de liderança que era capaz de realizar ruturas e promover grandes transformações sociais. Os líderes transformacionais ao contrário dos líderes transacionais focam-se nos aspetos intangíveis como a visão, a partilha de valores e ideias, a construção de relacionamentos, a procura de significado para as diferentes atividades, a criação de um clima que permita a adesão dos liderados ao processo de transformação. A liderança transformacional baseia-se em valores pessoais, crenças e qualidades do líder, ao invés de um processo de troca entre líderes e liderados (Daft & Lane, 2008).

Se, com as teorias comportamentais e situacionais, se assumiu que o exercício da liderança poderia ser aprendido, também é verdade que a posse de alguns traços de personalidade tornam mais fácil a um líder adotar determinados comportamentos, associados à liderança transformacional (Daft & Lane, 2008). Considerando que os líderes transacionais promovem a estabilidade e os líderes transformacionais promovem uma profunda alteração nos liderados e nas organizações, os líderes podem, de acordo com Daft e Lane (2008), aprender a exercer ambas as formas de liderança. No entanto será possível um líder exercer as duas formas de liderança?

A liderança transformacional tem um impacto positivo no desenvolvimento dos liderados e no seu desempenho, catapultando líderes e liderados para níveis elevados de comprometimento, dedicação, motivação e moralidade. Através deste processo de transformação, os motivos dos líderes e liderados fundem-se (Bush, 2008; Daft & Lane, 2008). No entanto, a liderança transformacional, ao ter em conta as dimensões heroicas e carismáticas, pode levantar questões relacionadas com o despotismo e a sua adequação a

organizações democráticas (Bush, 2003), podendo, no caso específico da educação, conduzir, em sistemas educativos menos burocratizados, a uma centralização de recursos numa escola, conduzindo ao declínio das escolas à sua volta (Hargreaves & Fink, 2007), ou no caso das empresas, podendo conduzir ao aumento das desigualdades, agravando o fosso entre os mais ricos e os mais pobres.

Apesar dos riscos que possam advir da liderança transformacional, poderemos recusá-la, correndo a risco de perder eficácia e consequentemente um decréscimo na qualidade de vida? Ou deveremos procurá-la e incorporá-la, procurando no entanto colmatar essas lacunas, tendo em mente que as suas grandes vantagens podem transformar-se nos seus grandes problemas, como se tende a verificar com o modelo burocrático.

1.9 Liderança e gestão

Os conceitos de liderança e de gestão seja pelo facto de estarem sob a tutela da mesma pessoa, ou associadas a uma mesma posição, têm estado tradicionalmente interligados. No entanto, após a experiência de Mayo⁸, a liderança tem vindo, gradualmente, a adquirir um maior relevo dentro da área da gestão (Chiavenato, 2004).

Na década de quarenta, o cargo do líder organizacional era visto por Coffin (citado por Bass e Bass (2008), como o exercício de três funções: (i) planificação; (ii) organização e (iii) supervisão. Estas funções foram sofrendo alterações ao longo dos tempos e da interpretação, sendo já vistas por Selznick, referido por Bass e Bass (2008), como compreendendo a definição da missão e dos objetivos da instituição; a criação de uma estrutura que permitisse à instituição alcançar o seu propósito, a defesa da sua integridade e a reavaliação dos conflitos internos. Já para Yukl, numa referência de Bass e Bass (2008), as funções incluem: (i) o trabalho em rede; (ii) o apoio; (iii) a gestão de conflitos e a construção da equipa; (iv) a motivação; (v) o reconhecimento; (vi) a recompensa; (vii) a planificação e a organização; (viii) a resolução de problemas; (ix) a consulta; (x) a delegação; (xi) a monitorização; (xii) a informação «esclarecimento ou clarificação»; (xiii) o desenvolvimento

⁸ Capítulo I – 1.2

e (xiv) a tutoria. No entanto, Mintzberg centraliza-as em três áreas: as pessoas, a informação e a decisão (Bass & Bass, 2008). Já Javidan e Dastmalchian agrupam-nas em torno de cinco áreas: (i) mobilização, (ii) diplomacia, (iii) condução, (iv) auditoria e (v) disponibilidade; mas Quinn concebe uma organização em que se assume que os líderes organizacionais podem desempenhar papéis e funções antagónicas: mentor *versus* diretor; facilitador *versus* produtor; coordenador *versus* inovador e orientador *versus* corretor (Bass & Bass, 2008).

Nestas breves referências sobre as funções dos líderes organizacionais é possível verificar uma multiplicidade de interpretações mas, também, uma crescente importância das funções diretamente relacionadas com os fatores humanos, ao invés dos fatores organizacionais e estruturais. No entanto, será prudente deslocar completamente o foco dos aspetos organizacionais e estruturais para os relacionais? A conceção de Quinn deixa antever a necessidade de um equilíbrio entre as diferentes funções, no entanto, será possível uma mesma pessoa desempenhar eficazmente papéis antagónicos? Não será o reconhecimento da necessidade de se assumir funções antagónicas, o próprio reconhecimento da especificidade da liderança?

Em inúmera bibliografia é atribuído ao *gestor* a administração, o controlo, a planificação, a execução, o comando, a concretização e a resolução de problemas, com vista à obtenção dos melhores resultados. Contrariamente, ao *líder* é atribuída a capacidade de antecipar os problemas, de exercer influência e orientar o grupo em torno de objetivos, competindo-lhe sobretudo, estabelecer metas para o futuro, orientar, inovar e promover as mudanças. É na antecipação dos problemas, ao invés da sua resolução, que assume especial relevo a capacidade de visão do líder, cuja importância é evidenciada por diferentes autores (Day, 2005; Krüger, Witziers, & Sleegers, 2007; Messick, 2005; Vieira, 2003).

Bennis reconhecendo que a liderança tem sido vista como uma função da gestão, defende que os líderes têm um propósito diferente nas organizações, facto que requer um conjunto de aptidões e competências diferentes das dos gestores (Bennis & Nanus, 2003).

Kotter (1996), por seu lado, associa a liderança à produção de um movimento em que se estabelece uma direção, alinha-se a organização, inspira-se e motiva-se as pessoas a seguir na direção proposta. A liderança assume uma importância tal no processo de transformação de uma organização que Kotter (1996) estima que o sucesso ou fracasso desse processo depende da existência de 70% a 90% de liderança e de 30% a 10% de gestão, acrescentando que muitas organizações por razões históricas ainda têm pouca liderança.

É nos aspetos referentes às aptidões que autores como Bennis, Kotter e Kouzes e Posner têm desenvolvido, dentro da liderança transformacional, uma perspetiva orientada, não só para os aspetos comportamentais mas, também, para os aspetos relacionados com os traços de personalidade (Rost, 1993). A célebre frase de Bennis “*managers are people who do things right and leaders are people who do the right thing*” (Bennis & Nanus, 2003, p. 20), sintetiza não só a diferença entre estas duas funções como subentende que ser um líder é mais do que a adoção de um determinado comportamento ou a aquisição de determinadas competências.

Apesar das diferenças entre líderes e gestores, a importância da gestão é reconhecida por estes autores. Mas, nesse caso, deverão as organizações ter dois líderes? Deverão ter um gestor que também seja líder? Ou um líder que também seja gestor?

Ao longo deste capítulo, procurou-se construir uma perspetiva abrangente dos modelos organizacionais, nomeadamente do modelo burocrático mas também das principais teorias relativas à liderança, debruçando-nos no próximo capítulo sobre a outra grande área objeto desta dissertação - a área da educação.

CAPÍTULO II – ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

Os sistemas educativos, ao longo dos tempos, foram adequando-se, de modo a responder às solicitações e necessidades das sociedades que deviam servir (Pont et al., 2008). A construção do atual modelo de escola inicia-se e acompanha a expansão territorial da Europa, com a consequente globalização e emergência de um modelo de desenvolvimento capitalista, no qual Portugal assumiu inicialmente um papel de liderança. O ensino baseado na relação mestre-aluno da Idade Média não era capaz de responder à crescente procura de pessoas habilitadas a ler e a escrever. É desta procura de respostas para uma nova realidade que, ao longo do século XVI e XVIII, se vai consolidando, à sombra da Igreja, uma outra forma de ensinar, onde o mestre não tem um aluno, mas vários, devendo ensiná-los como se estivesse a ensinar a um só (Teodoro, 2003). Ao longo do séc. XIX, os Estados Nação adotam esse modelo de ensino como um elemento central para a homogeneização cultural e linguística e para a afirmação de uma identidade nacional (Teodoro, 2005), ao mesmo tempo que se consolida um sistema de organização que Weber (2004) viria a designar por burocracia. Apesar das transformações ao longo dos tempos, ou de país para país, a escola manteve-se estável na sua gramática, assentando esta, essencialmente, no conceito de distribuição dos alunos em classes de acordo com a sua idade, na institucionalização de um currículo, na compartimentação dos saberes, na reprodução e na seleção pela excelência intelectual.

Com o fim da segunda guerra mundial, estabelece-se uma nova ordem, política, social e económica. O modelo de escola que se espera que responda aos novos desafios e anseios é o modelo que já detinha uma posição hegemónica na sociedade. O público «alunos» aos quais a escola tem de responder é cada vez mais diversificado, quer pela massificação do ensino, quer pela multiculturalidade mas também fruto do conceito de normalização, introduzido pela Dinamarca em 1959, onde se procurava a melhoria das condições dos alunos portadores de deficiência. Com base no conceito de normalização imerge um outro, o da inclusividade ou escola inclusiva e que leva a que em 1994 na cidade de Salamanca, 92 Países e 25 organizações internacionais se tenham comprometido a *implementar* as mudanças necessárias para a concretização de uma escola mais inclusiva, assinando uma declaração onde se pode ler:

“As escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, linguísticas ou outras. Neste conceito terão de se incluir crianças com deficiências ou sobredotados, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações

remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.” (UNESCO, 1994, p. 6)

Este conceito de escola inclusiva é, só por si, a assunção de que a escola, apesar de ser integracionista, se mantinha exclusiva para alguns dos grupos a que a ela acediam. De acordo com esta perspetiva, não são os alunos que se devem adequar à escola, mas sim a escola a eles. Mas, sem que se realizem grandes mudanças ao nível pedagógico e, também, ao nível organizacional, será tal mudança concretizável?

1.1 Investigação relativa à eficácia e melhoria da escola

Nos finais da década de 60 e inícios da década de 70 do século XX, cai por terra, nos EUA, o mito de que bastava conceder a todos os alunos o acesso à escola, para que daí adviesse uma transmutação social. Estudos dirigidos por James Coleman e Christopher Jencks (Lima, 2008) vêm, pelo contrário, demonstrar que a escola tinha uma importância diminuta na ascensão social, afirmando a ideia de que a escola, não fazia a diferença, evidenciando a existência de uma relação entre os resultados dos alunos e as suas origens sociais e económicas. No caso português e apesar de um forte investimento na educação nas últimas décadas, o relatório *Intergenerational Social Mobility in European OECD Countries* (Causa & Johansson, 2009) aponta para um valor relativamente elevado da persistência educacional entre gerações, condicionando consequentemente as possibilidades de uma ascensão social, por via escolar.

Pela primeira vez, havia dados empíricos que demonstravam que a instituição, na qual se tinha depositado todas as esperanças na promoção da ascensão social e construção de uma sociedade mais justa, não estava a ser capaz de responder a esses anseios. O sistema educativo, concebido para grupos homogéneos e de cariz seletivo, era incapaz de integrar e proporcionar as mesmas oportunidades à heterogeneidade com que se deparava. O sistema económico, com a crescente especialização, flexibilidade e mutação laboral, extinguindo rapidamente postos de trabalho e criando novos com novas especificidades, atirava para o desemprego profissionais que não eram capazes de se enquadrar nas novas necessidades. O sistema educativo e o modelo económico de desenvolvimento não estavam a responder aos

anseios de um mundo mais livre e mais justo. Tendo os diferentes sistemas nacionais de ensino a mesma base, os problemas sentidos por um país facilmente começam a ser sentidos noutros países. O questionamento sobre a escola intensifica-se, multiplicando-se os movimentos e as propostas para a melhoria ou para a própria extinção das escolas⁹.

A contestação aos estudos dirigidos por James Coleman e Christopher Jencks fez despoletar o interesse pela escola, pelos fatores que concorriam para o sucesso destas e consequentemente para o sucesso dos alunos. A investigação nesta área focalizou-se, inicialmente, no impacto ou efeitos que a escola tinha nos resultados dos alunos, num sentido de *input-output*. Numa segunda fase, que se designou por movimento das *escolas eficazes*, procurou-se analisar um conjunto de fatores que ocorriam entre o *input* e o *output* e que influenciavam os resultados dos alunos. Numa terceira fase, a investigação centra-se, não na eficácia, mas nos processos de melhoria ou de declínio da qualidade das escolas, no que se designou por *melhoria da eficácia* (Teddle & Reynolds, 2000).

Dada a multiplicidade de estudos, abordagens e metodologias sobre a eficácia da escola, vamos centrar-nos em duas revisões realizadas por Purkey e Marshall (1983) e Daniel, Alma, Christopher, Louise e Jennifer (2004), com um espaçamento de cerca de duas décadas, sendo que o foco da segunda revisão incide em escolas localizadas em áreas desfavorecidas. Em ambas as revisões, os autores identificam um conjunto de áreas que, preponderantemente, os estudos objeto de análise referem como importantes para a eficácia das escolas. Apesar do distanciamento de duas décadas e das diferentes metodologias e abordagens que estiveram na base dos estudos objeto de análise, as duas revisões apontam no essencial para um conjunto de oito áreas que a seguir abordaremos.

1. Liderança – Os autores Purkey e Marshall (1983), referem a importância de uma considerável autonomia das escolas, de modo a poderem localmente definir os meios mais adequados para promover a melhoria dos resultados dos alunos. Os estudos identificam como eficazes as escolas que possuem uma liderança forte mas orientada mais para os aspetos pedagógicos do que para os aspetos administrativos, valorizando o desempenho dos principais atores no processo de ensino e de aprendizagem. A generalidade dos estudos revisados assumem que é o diretor quem se encontra melhor posicionado para assumir o papel de liderança pedagógica no entanto alguns estudos referem que em algumas escolas esse papel, é eficazmente exercido por outros elementos que não o diretor (Purkey & Marshall, 1983). Na

⁹ Ivan Illich propõe-nos um modelo de sociedade sem escolas.

revisão realizada por Daniel et al. (2004), os autores salientam que este domínio tem uma influência indireta, mas poderosa, nos resultados dos alunos, observando que a comunicação de uma forte visão e dos objetivos que a escola pretende alcançar são fundamentais na melhoria das escolas. Nas escolas eficazes de zonas desfavorecidas, as práticas de liderança estão mais associadas a práticas transformacionais, enquanto as escolas eficazes de zonas favorecidas estão mais associadas a práticas de liderança relacionadas com a liderança transacional.

2. Focalização no ensino – Neste domínio, os estudos evidenciam a importância das expectativas elevadas e da convicção que os professores depositam em relação à capacidade dos alunos atingirem elevadas metas de aprendizagem (Purkey & Marshall, 1983). Relativamente ao modo como é realizada a focalização no ensino, referem-nos que as escolas eficazes têm objetivos de aprendizagem claramente definidos, estabelecidos e compreendidos, mas, sobretudo, compartilhados por toda a comunidade educativa. Objetivos ambiciosos e de carácter muito genérico, sem que se torne claro para os professores e para os alunos a forma como alcançá-los e avaliá-los, tendem a comprometer a eficácia da escola. Por outro lado, salientam que as escolas tendem a ser mais eficazes quando se centram nas competências fundamentais, quando evitam uma grande dispersão e quando o propósito é claro (Purkey & Marshall, 1983). Na revisão posterior Daniel *et al.* (2004), salientam que o foco no ensino e na aprendizagem é um fator chave para a melhoria das escolas, evidenciando que, no caso das escolas mais desfavorecidas, existe não só a necessidade de prestar um maior apoio aos alunos, mas também mais incentivos. No entanto, a focalização em disciplinas chave e em competências básicas é contestada por diversos estudos que referem que tal conduz a um empobrecimento dos alunos, salientando que, ao invés de diminuir o fosso entre os alunos das áreas economicamente favoráveis e desfavoráveis aumenta-o, ressalvando que os alunos de zonas desfavorecidas têm capacidades acima do que é suposto e que, quando expostos a um currículo igual ao das melhores escolas, alcançam assinaláveis melhorias nos seus resultados (Daniel et al., 2004).

3. Cultura de escola – Purkey e Marshall (1983) referem que, apesar de esta área surgir nos estudos com diferentes definições, ela está associada à existência de um ambiente ordenado, onde se maximizam as oportunidades de aprendizagem, onde os alunos e os professores percebem facilmente qual é a finalidade da instituição. Neste domínio, os aspetos que valorizam o desenvolvimento intelectual dos alunos, surgem mais fortemente

relacionados com a eficácia da escola do que os aspetos relacionados com o desenvolvimento afetivo ou social. Referem-nos, no entanto, que a rotatividade dos professores surge como uma ameaça à sustentabilidade de uma cultura de escola (Purkey & Marshall, 1983). Na revisão realizada por Daniel et al. (2004), a conceção desta área permanece abrangente, no entanto, os autores salientam a coerência de todas as ações e decisões envolvendo a comunidade educativa, como um fator chave para o desenvolvimento de uma cultura escolar positiva. As elevadas expectativas são também referenciadas como um elemento importante na criação de uma cultura de escola, ressaltando-se, contudo, que as elevadas expectativas devem ser realistas e exequíveis. Um dos problemas na criação de uma cultura escolar pode residir na rotatividade dos professores, não obstante Daniel et al. (2004), ao contrário de Purkey e Marshall (1983), referem que tal fator não é necessariamente negativo, podendo em certas circunstâncias combater a complacência e a resistência à mudança, verificando-se deste modo que a rotatividade dos professores poderá, em última instância, ser associada quer à melhoria, quer ao declínio da qualidade das escolas (Daniel et al., 2004).

4. Desenvolvimento profissional – Esta área surge como indispensável sempre que é necessário proceder a alterações de atitudes/comportamentos ou dotar os profissionais de novas técnicas ou competências (Purkey & Marshall, 1983). No entanto, estes autores salientam que este desenvolvimento deveria ser baseado nas necessidades manifestadas pelos professores, dentro de uma lógica de planeamento colaborativo, e nas relações de colegialidade em torno de um objetivo comum que, consequentemente estaria relacionado com o desenvolvimento educacional da escola. Na segunda revisão (Daniel et al., 2004), referem esta área como uma das mais importantes na melhoria das escolas, salientando que este desenvolvimento deve estar relacionado com a realidade, as necessidades e os objetivos de cada escola e não com os interesses individuais dos professores.

5. Comunidades de aprendizagem – Na sequência da área anterior Daniel et al. (2004), salientam a importância das escolas se organizarem como comunidades comprometidas com a procura de soluções que permitam a sua melhoria, ao invés de serem escolas aplicadoras ou reativas, relativamente às iniciativas governamentais ou avaliações inspetivas. As escolas devem estar abertas a mudar e a experimentar, a questionar as suas práticas, a partilhar experiências e conhecimentos, procurando encontrar no seu seio as soluções mais adequadas que permitam a melhoria dos resultados dos seus alunos. No caso das escolas de maior dimensão, a construção de comunidades aprendentes a partir dos

departamentos ou dos vários níveis de ensino poderá ter um maior impacto, dada a proximidade desses elementos. Os autores Daniel *et. al.* (2004) salientam porém, que a criação de comunidades de aprendizagem é diferente do envolvimento da escola em torno de uma estratégia de curto prazo. Os mesmos autores salientam ainda a necessidade das escolas construírem um conjunto abrangente de informação sobre a realidade dos seus alunos; no entanto, a informação pela informação não terá impacto na melhoria da escola, a não ser que ela seja convertida em conhecimento mobilizável, que seja posteriormente devolvido à comunidade, através da melhoria do serviço que se presta.

6. Apoio externo – Os setores fundamentais da escola, como os níveis de autonomia e a estabilidade do corpo docente, dependem do apoio ou da orientação das entidades tutelares, salientando Purkey e Marshall (1983), que o papel dessas entidades obtém melhores resultados quando prestado sob a forma de orientação ou de ajuda. Por seu lado, Daniel *et al.* (2004), referem-nos que o suporte externo pode residir na criação de redes que permitam às escolas evidenciar e partilhar diferentes perspetivas, disseminar boas práticas e gerar novas ideias, em síntese, criando condições para a implementação de uma comunidade de aprendizagem alargada. Relativamente à prestação de contas, os autores salientam que os efeitos das mudanças ocorridas após a realização de uma inspeção não são claras; no entanto, reconhecem que uma certa pressão e apoio poderão ser capazes de servir como detonadores para a implementação de mudanças nas escolas.

7. Participação dos pais - O envolvimento e a influência dos pais relativamente à escola apresenta conclusões contraditórias, salientando-se na revisão de Purkey e Marshall (1983), que os pais devem estar informados sobre as suas responsabilidades, sobre os objetivos que se pretendem alcançar, mas também prestar atenção aos trabalhos de casa. No entanto, outros estudos objeto da revisão referem os pais como um dos fatores mais importantes para o sucesso dos alunos, concluindo os autores que têm a sensação que o envolvimento dos pais não é suficiente para justificar o sucesso, mas esse apoio pode influenciar positivamente o sucesso dos alunos (Purkey & Marshall, 1983). Na revisão de Daniel *et al.* (2004), o envolvimento dos pais surge na generalidade dos estudos associado a uma melhoria da eficácia, salientando que as escolas de zonas mais desfavorecidas criavam condições para atrair os pais à escola, providenciando transportes, realizando aulas para adultos, ou mesmo concedendo facilidades ao nível do tratamento de roupa. Em determinadas

escolas, verificou-se que este envolvimento englobava não só os pais, mas toda a comunidade local, nomeadamente os setores económicos.

8. Recursos – A revisão de Daniel *et al.* (2004) refere-nos que o sucesso de um processo de melhoria depende de um nível de recursos adequados, salientando que uma ligeira melhoria dos recursos pode ter um impacto significativo nos resultados dos alunos. No entanto, verificam que as escolas eficazes fazem uma melhor aplicação desses recursos, para além de serem mais pró-ativas na sua angariação. No caso das escolas ineficazes, consideram que a transferência de mais recursos pode não ser a melhor estratégia, uma vez que pode não haver uma capacidade de gestão e de liderança que permita a melhor utilização desses recursos, sendo mais adequado intervir primeiro na melhoria dessas competências.

Apesar do espaçamento de duas décadas, é possível verificar inúmeras semelhanças entre estas duas revisões relativas a estudos sobre a eficácia das escolas. Em ambas as revisões a liderança sobressai como um fator determinante para a implementação de uma forte visão mas também para a criação de condições que permitam uma focalização nos processos de ensino e de aprendizagem. No entanto não serão estes objetivos mais facilmente alcançáveis se forem prosseguidos dentro de uma organização que procura os seus processos de melhoria, trabalhando dentro de uma lógica de *organização aprendente*?

1.2 Liderança e eficácia

Por eficácia das escolas entende-se, de uma forma genérica, o desempenho de uma determinada unidade educativa, medida pela realização média dos alunos num determinado período de tempo, ou concluído um período formal da escolarização. Para Van Kesteren citado por Scheerens, a eficácia organizacional é:

“O grau em que uma organização, na base de uma gestão competente, evitando esforços desnecessários, num ambiente de maior ou menor complexidade em que opera, consegue controlar a organização interna e as condições ambientais, a fim de proporcionar, por meio de seu próprio processo de transformação, os resultados esperados pelos constituintes externos.” Traduzido de Scheerens *et. al.* (2003, pp. 214-215).

A importância da liderança nas escolas não difere da importância que assume noutras instituições ou organizações, sendo considerada vital para o sucesso de vários aspetos, tais como: (i) a definição de uma visão e de objetivos claros; (ii) a promoção de um clima geral propiciador de boas aprendizagens; (iii) a promoção das atitudes mais adequadas por parte dos professores; (iv) a promoção de melhores práticas de sala de aula; (v) a promoção de uma organização mais eficaz do currículo e do processo de aprendizagem e (vi) a criação de oportunidades para os alunos aprenderem (Marzano et al., 2005).

A liderança surge-nos descrita como estando fortemente ligada à aprendizagem, motivando todos os intervenientes e criando um ambiente propício à aprendizagem (Huber et al., 2010). As práticas de ensino e de aprendizagem surgem como o fator que detém um impacto superior ao da liderança no que os alunos aprendem na escola (Day & Great Britain. Dept. for Children, 2009; Lima & Silva, 2011). Mas não terá a liderança um papel determinante na condução desse processo? Poderá o processo de ensino ser eficaz sem a orientação de uma forte liderança?

Autores como Daniel *et al.* (2004) estimam que a liderança pode ser responsável por $\frac{1}{4}$ da variação dos resultados dos alunos. Marzano *et al.* (2005), por seu lado, estimam uma diferença de 44% nas hipóteses de os alunos realizarem com sucesso uma mesma prova, quer estudem em escolas eficazes ou ineficazes, podendo esta diferença alcançar os 70%, caso se considere para efeito de análise exclusivamente a percentagem de 1% das escolas mais eficazes com 1% das escolas menos eficazes.

A influência da liderança sobre a qualidade das escolas tem recebido o reconhecimento por parte da generalidade dos estudos, estando bem patente nestes dois exemplos, como detendo uma influência indireta, mas poderosa, sobre os resultados dos alunos. No entanto, convém ressaltar que a liderança, tendo em conta o seu enquadramento socioeconómico, mas também a qualidade das aprendizagens previamente realizadas, pode ter um impacto marginal, ou mesmo negativo, fazendo com que os resultados dos alunos sejam inferiores ao que seria expectável (Waters, Marzano, & McNulty, 2003).

Se é relativamente consensual que existem escolas mais eficazes do que outras, a procura da melhor forma de estimar essa eficácia continua a ser uma área de intenso debate. Como nos referem Scheerens *et al.* (2003), a questão mais relevante não será encontrar a forma mais justa para estimar a eficácia mas, sim, saber porque razão umas escolas são mais

eficazes do que outras, ou porque razão algumas escolas têm um impacto superior sobre as aprendizagens dos seus alunos comparativamente com outras escolas equivalentes.

A diferença entre um líder eficaz e um líder ineficaz dependerá em grande parte da forma como percebe e analisa um determinado problema e como o resolve, atendendo às diferentes circunstâncias envolventes (Teddle & Reynolds, 2000). É neste aspeto que as práticas de liderança dos líderes escolares têm vindo a assumir maior relevo no contexto da eficácia escolar, facto que se relaciona com as alterações introduzidas nos sistemas educativos, nomeadamente ao nível da autonomia e da delegação de maiores responsabilidades (Fullan, 2003).

Frequentemente assume-se que a estrutura burocrática sobre a qual a escola emerge é condicionadora de uma maior eficácia escolar. Mas, não estarão todas as organizações, nomeadamente as de cariz puramente empresarial, de certo modo condicionadas por uma estrutura burocrática, à qual se junta, para elas, o condicionalismo das leis da oferta e da procura? Haverá alguma estrutura que seja, só por si, indutora de uma maior eficácia? Não serão as estruturas uma forma de dar consistência às organizações? Deveremos esperar que a estrutura mude ou deveremos, em função do que pretendemos, ir adequando a estrutura à concretização da visão que a organização deseja alcançar? Como nos refere Pinnow (2011), enquanto o gestor assume o lugar na estrutura, o líder desestrutura-a, estruturando-a novamente, de modo a que ela acompanhe a estratégia delineada: *a estrutura segue a estratégia*.

A autonomia das escolas implica uma profunda transformação das suas práticas e da sua própria cultura, como nos refere Bush (2008), quando associa essas alterações à natureza e qualidade da gestão e liderança das escolas. As alterações na estrutura de gestão, se combinada com uma atitude de liderança transformacional, pode assumir um papel detonador na mobilização e na orientação da escola, mas a melhoria só será efetiva e sustentável quando assentar numa estratégia de focalização nos métodos de ensino e de aprendizagem, sendo esta sustentabilidade tanto maior, quanto maior for a capacidade de a escola partilhar e questionar as suas práticas de sala de aula, dentro do quadro de uma estrutura *aprendente*, como sustenta Fullan (2003). Para este autor, a liderança, juntamente com as sociedades do conhecimento, são as áreas chave das organizações neste novo milénio.

1.3 Novos modos de regulação

As questões de uma maior centralização ou descentralização do sistema educativo trespasam as diferentes orientações políticas e ideológicas, sem que se possa atribuir qualquer uma delas a uma determinada ideologia política (Barreto, 1995), sendo antes o resultado de um conjunto de fatores que, por força da sua complexidade, nenhuma interpretação por si só consegue explicar (Eurydice, 2007).

O sistema público de educação que surgiu com os Estados Nação baseava-se numa administração burocrática que foi, gradualmente, dando lugar a um sistema burocrático-profissional, sem que no entanto tivesse conseguido “garantir a qualidade e a eficácia do funcionamento global do sistema e dos seus resultados” (Barroso, 2006, p. 51).

A gradual construção de um espaço supranacional, fruto da rede de dependências que se estabelecem entre os países centrais e os periféricos, tem conduzido a uma produção de discursos, normas, instrumentos e políticas que tendem a ser *impostas*, sugeridas e/ou adotadas pelos diferentes Estados (Barroso, 2006). Estes crescentes processos inerentes à globalização e que se podem designar por *regulação transnacional* tendem a refletir-se e a condicionar os diferentes modos de regulação nacionais. A adoção de políticas e modelos que revelam funcionar bem em determinados países não deixa também de exercer uma forte atração nos decisores políticos nacionais que buscam soluções rápidas, ao mesmo tempo que evitam as dificuldades internas da sua legitimação (Barroso, 2006). Deste modo, tem-se assistido à adoção de medidas que possibilitam o exercício de uma maior autonomia por parte de cada unidade educativa, facultando que certas decisões sejam tomadas por níveis hierárquicos mais próximos do contexto de implementação.

Dos dispositivos difundidos e adotados nos diferentes países é possível encontrar tendências comuns como: o reforço da regulação mercantil; a erosão da situação profissional dos professores; a intensificação da avaliação externa institucional; a diminuição do aprovisionamento de recursos financeiros e a promoção da participação social na governação da escola pública (Barroso, 2006). A adoção destas orientações tende a ser justificada e a obedecer a critérios técnicos de modernização e de combate à ineficácia do Estado, mas também a orientações políticas que defendem uma menor intervenção dos Estados, para além de orientações de natureza filosófica e pedagógica, como a promoção de uma maior

participação da comunidade local e uma maior focalização no ensino dos alunos e nas suas especificidades (Barroso, 2006).

De uma regulamentação centrada na definição e controlo dos procedimentos transita-se para uma regulação mais flexível nos processos, mas que se pretende mais rígida na verificação da eficácia.

A procura de uma redefinição do papel do Estado e dos diferentes agentes sociais tem conduzido, gradualmente, ao surgimento de um novo conceito de governação, assente no conceito de *governança*. O Estado, retirando-se da gestão quotidiana dos serviços públicos, assume o papel de regulador das regulações (Barroso, 2006). No entanto, poderá o Estado remeter-se exclusivamente ao papel de um árbitro ou de juiz, abdicando completamente dos instrumentos que lhe permitiriam agir ativamente na promoção da satisfação das necessidades da sua população? Ficando exclusivamente com o papel de regulador, não poderá o Estado correr o risco de ficar refém das organizações que é suposto regular?

1.4 A avaliação como modo de regulação

Na área da educação, as alterações nos modos de regulação têm, desde as décadas de 80/90, incidido na adoção de diferentes medidas que se julgam mais adequadas para avaliar e aferir a qualidade das escolas e dos resultados dos seus alunos. Dos instrumentos mais utilizados na generalidade dos países para alcançar uma maior eficácia dos sistemas educativos, salientam-se: (i) a aferição dos resultados dos alunos em determinadas áreas, através de provas estandardizadas e que podem conduzir à elaboração dos denominados *rankings*; (ii) a intensificação da avaliação externa institucional e (iii) a implementação ou reforço de processos de autoavaliação.

A aferição dos resultados académicos dos alunos através de processos padronizados, juntamente com a avaliação do funcionamento de cada unidade educativa através de avaliações externas, quando suportadas por processos de reflexão e de autoavaliação das escolas, constituiriam a base para a implantação e consolidação de um modelo que permitiria passar de um sistema baseado na aplicação de normativos, para um sistema que concorreria também na conceção de normativos, culminando idealmente numa organização do tipo

aprendente, considerada, nos meios técnicos, como a ideal e propiciadora de bons índices de eficácia e eficiência.

Decorridas cerca de duas décadas sobre a adoção de alguns destes princípios, nomeadamente nos Estados Unidos da América e na Europa, é possível verificar que os dois lados do Atlântico Norte, apesar de partirem de princípios comuns, diferiram quanto à forma de os implementar e concretizar.

Os Estados Unidos da América, descontentes com os resultados dos seus alunos nos exames nacionais e com o posicionamento que vinham obtendo em estudos internacionais, aprovam em 2002, por larga maioria, o programa: *No child left behind* «NCLB». Com a aprovação deste programa procurava-se obter: (i) uma melhoria dos resultados escolares dos alunos economicamente desfavorecidos; (ii) apoiar de forma especial as crianças com deficiência; (iii) reforçar o ensino da língua aos alunos que têm uma limitada proficiência e (iv) assegurar que todos os alunos conseguissem ler no 3º ano. Paralelamente procurava-se formar e recrutar professores e dirigentes altamente qualificados, assim como criar um sistema que fosse mais responsável e ajustado às necessidades locais (Azevedo, 2005).

A não prossecução dos objetivos estipulados pressupõe a aplicação de uma moldura sancionatória que implica a aplicação de penalizações às escolas, mas também a possibilidade dos pais poderem escolher livremente a escola para os seus filhos. A determinação do grau de cumprimento dos objetivos é realizada através dos resultados obtidos pelos seus alunos em testes padronizados na área da leitura e da matemática. Para uma maior equidade na verificação desses objetivos, os alunos são organizados em diferentes grupos, tendo em conta os fatores socioeconómicos do agregado familiar, a origem ou etnia, a proficiência na língua inglesa e as necessidades educativas especiais. As escolas teriam, assim, de cumprir com os objetivos estipulados em todos os subgrupos, sob pena de, numa primeira fase, serem colocadas sob vigilância, podendo, posteriormente, serem sancionadas através: (i) da redução de fundos; (ii) de uma estatização, ou de uma transformação em escola *charter*¹⁰; (iii) ver parte ou a totalidade dos membros da direção, funcionários e professores substituídos, ou ainda (iv) a implementação de uma outra medida que pudesse produzir mudanças de fundo (Guisbond, Neill, & Schaeffer, 2012).

¹⁰ Escolas financiadas pelo Estado mas com a gestão entregue a um grupo privado de pessoas que prometia uma melhoria significativa dos resultados em 3 a 5 anos.

Apesar de uma rígida regulação e de fortes sanções, de acordo com Guisbond *et al.* (2012), o *NCLB* não tem logrado contribuir para a melhoria dos resultados dos alunos, assim como não tem feito com que o fosso entre os diferentes subgrupos de alunos tenha diminuído, tendo-se verificado uma desaceleração e, em certos casos, uma estagnação relativamente a períodos anteriores à implementação do referido programa. Paralelamente, também não fez com que as escolas com melhor rendimento melhorassem os seus resultados, nem fez com que elas abrissem as suas portas a alunos mais desfavorecidos, tendo, sim, levado a uma transferência de recursos e de alunos de umas escolas para outras, assistindo-se no ano de 2010-2011 a que 48% das escolas não atingissem os objetivos estipulados (Guisbond *et al.*, 2012).

O foco nos resultados académicos, mensuráveis através de instrumentos normalizados e centrados num reduzido número de áreas do currículo, tem levado as escolas a focarem-se em estratégias que permitam um bom desempenho dos seus alunos nos testes a que são submetidos. Este facto seria positivo caso tal significasse que as escolas estavam efetivamente a alterar as suas práticas, não só ao nível do ensino-aprendizagem, mas também ao nível organizacional e de liderança, de modo a possibilitar uma sustentável e efetiva melhoria do perfil do aluno, aquando da realização dessas provas. No entanto, o que se tem verificado é que a melhoria dos resultados que algumas escolas alcançam é conseguido através da seleção de alunos a estudar na instituição ou a levar a exame e na concentração em áreas curriculares objeto de avaliação, descurando as outras áreas e a abrangência do currículo. Para além destas estratégias tem-se verificado também um aumento significativo de ilegalidades, como o falseamento e adulteração dos resultados, quer ao nível da aplicação dos testes, quer ao nível da sua correção (Guisbond *et al.*, 2012). Apesar de, no plano legislativo, o *NCLB* procurar alcançar os princípios de justiça e equidade, os resultados da sua implementação revelam uma outra realidade bem diferente daquela que se pretendia concretizar.

Na Europa, ao contrário dos EUA, a multiplicidade de políticas organizacionais e de modelos de gestão escolar, nomeadamente no que respeita ao nível da sua autonomia, tem conduzido a significativas diferenças. Os sistemas de avaliação implementados nos diferentes países convergem, contudo, no distanciamento que mantêm em relação ao modelo norte-americano, assente no binómio resultados padronizados *versus* sanções.

No caso europeu, ao longo da escolaridade obrigatória, a avaliação dos alunos envolve um diversificado conjunto de instrumentos e métodos que podem ser internos, externos, sumativos ou formativos, pretendendo-se com estas diferentes abordagens controlar o desempenho dos alunos, das escolas, do sistema e gerar informação de modo a melhorar as aprendizagens (Eurydice, 2010). A avaliação mais comum é a avaliação contínua, mas o facto de não permitir uma imediata comparação dos resultados, tem levado, desde 1990, a um incremento de avaliações normalizadas e globais, fazendo com que em 2009, apenas a República Checa, a Grécia, o principado do Liechtenstein, a comunidade germanófona da Bélgica e o País de Gales, no Reino Unido, sejam os únicos que não as administrem (Eurydice, 2010).

Independentemente dos métodos e dos modelos, as políticas nesta área tendem a convergir em torno de três grandes pilares: (i) a autoavaliação a realizar em cada escola «num processo que idealmente permitiria a transformação da escola numa organização aprendente»; (ii) a avaliação das escolas através de entidades externas e, por último, (iii) a realização de provas standardizadas (Azevedo, 2005).

Relativamente à autoavaliação das escolas, ela é obrigatória na maioria dos países europeus. No entanto, são diferentes os graus de concretização. Existem casos em que sendo obrigatória não se realiza universalmente e, noutros países, onde sendo recomendada, assume um carácter obrigatório, uma vez que a sua realização é imprescindível para assegurar um efetivo cumprimento dos outros processos (Azevedo, 2005). Independentemente dos casos, e este é um aspeto a reter, é o líder escolar que detém um papel chave na efetivação de todo o processo, assumindo o papel de impulsionador, de coordenador, ou ambos.

Relativamente ao processo de avaliação das escolas, ele pode ser assegurado por diferentes entidades; no entanto, quando existe uma só entidade a realizá-la, são as Inspeções da Educação que o asseguram. Ao nível dos critérios, estes podem ser centrados no processo, relativamente ao cumprimento das normas e das regulamentações, ou na obtenção dos resultados espectáveis, havendo no entanto, uma progressiva orientação e tendência para que a avaliação externa incida, essencialmente, neste último aspeto (Azevedo, 2005).

Relativamente às consequências deste processo, existe também uma grande variedade de soluções nos diferentes países europeus, que podemos reunir em três grandes grupos: (i) formulação de recomendações ou instruções às escolas, procurando que estas desencadeiem um processo de melhoria, sem que no entanto tenham de o fazer; (ii) as

recomendações ou instruções obrigam as escolas a elaborar e a implementar um plano, de modo a colmatar as debilidades detetadas; (iii) a avaliação conduz a sanções, que podem passar pela redução dos recursos, ou pela retirada de certas prerrogativas, pela exoneração de funções de direção ou de coordenação ou pela instauração de processos a determinados elementos da comunidade educativa (Azevedo, 2005). Independentemente dos objetivos ou das consequências, as correntes dominantes nas políticas educativas europeias têm vindo a substituir a verificação da conformidade pela meta-avaliação, entendendo-se que esta é a forma mais eficaz de regular o sistema educativo (Azevedo, 2005).

1.5 O modelo de avaliação externa das escolas em Portugal

Em Portugal o processo relativo à avaliação do sistema educativo inicia-se com o Decreto-Lei n.º 46/1986 de 14 de Outubro, denominado *Lei de Bases do Sistema Educativo*. A sua implementação, contudo foi marcada por um percurso errático, tendo-se assistido à Avaliação do Funcionamento Global das Escolas entre 1993 e 1995; à Auditoria Pedagógica em 1997; à Avaliação das Escolas Secundárias entre 1998 e 1999; à Avaliação Integrada das Escolas entre 1999 e 2002 e à Aferição da Efetividade da Autoavaliação entre 2004 e 2006 (Ventura, Castanheira, & Adelino, 2006). No entanto, é com o Decreto-Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, *Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior*, que se estabelecem as bases para a implementação do atual sistema de avaliação das escolas, prevendo-se neste decreto um sistema de avaliação assente em dois pilares; por um lado, na autoavaliação, a realizar por cada unidade de ensino e, por outro lado, na realização de uma avaliação externa das escolas, avaliação esta que viria a estar sob a alçada da Inspeção-Geral da Educação¹¹, «em consonância com o que acontece na Europa, sempre que existe uma única entidade a realizá-la».

Relativamente ao primeiro pilar, apesar da obrigatoriedade, a falta de regulamentação fez com que a generalidade das escolas não a tivessem implementado, só

¹¹ Atualmente designada por Inspeção-Geral da Educação e Ciência.

começando a ter impacto a partir de 2006, quando se inicia a avaliação externa das escolas (Fialho, 2009).

Relativamente ao segundo pilar, a Avaliação Externa das Escolas iniciou-se, numa fase piloto e sob a alçada de um grupo de trabalho, em 2006, onde foram avaliados 24 estabelecimentos de ensino. No ano de 2007, e já sob a alçada da Inspeção-Geral da Educação, foram avaliadas, ainda numa fase experimental do modelo, 100 escolas, iniciando-se a sua generalização no ano letivo de 2007/2008.

De acordo com a Inspeção-Geral da Educação [IGE] (2011, p. 8), este processo tem o intuito de:

- Fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados;
- Articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de autoavaliação das escolas;
- Reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia;
- Concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo;
- Contribuir para um melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas.

Os objetivos enunciados surgem assim com o intuito de interpelar as escolas, ajudando-as a incrementar o conhecimento que têm sobre si próprias, permitindo-lhes desenvolver a capacidade de tomada de decisões, reforçando consequentemente a sua autonomia e a sua capacidade de regulação, assumindo-se também como um importante instrumento na prestação de contas e de *feedback* às escolas e à comunidade.

A avaliação externa surge, assim, com o intuito, não de sancionar, mas de interpelar as escolas, procurando que elas próprias se interroguem no seu dia-a-dia, de modo a encontrarem as melhores estratégias que lhes permitam melhorar o serviço que prestam e, consequentemente, os resultados académicos dos seus alunos, podendo como nos diz Bettencourt (2005) transformar-se num importante instrumento de desenvolvimento institucional.

O modelo de avaliação externa, representado graficamente na Figura I, reflete essa mesma orientação procurando que as escolas melhorem as suas práticas e os seus resultados, através de um questionamento sistemático com base em princípios que se assemelham aos princípios do *aprender fazendo* e *fazendo aprendendo*, a que Landes (2001) se refere relativamente à expansão portuguesa do séc. XV, mas também aos princípios das organizações aprendentes, segundo Senge (1990).

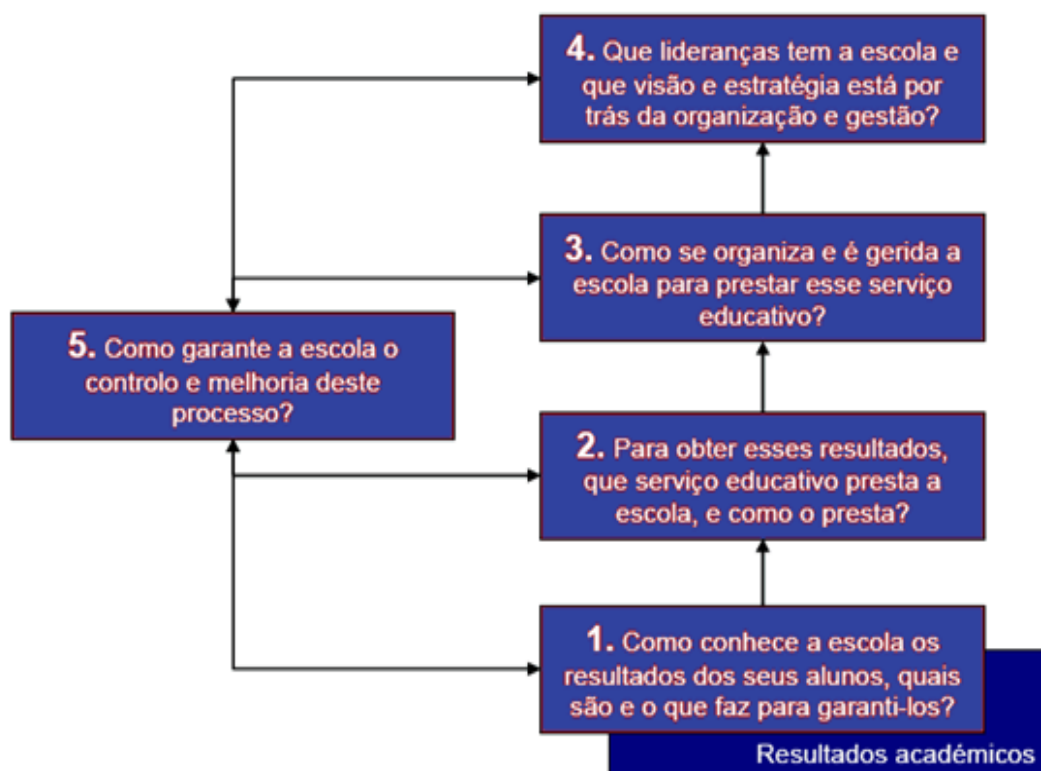


Figura 1. Domínios do modelo de Avaliação Externa das Escolas. Fonte: (Clímaco, 2010, p. 27; IGE, 2011, p. 9).

Com base no organograma foi elaborado um quadro de referência composto por cinco domínios: (i) *Resultados*; (ii) *Prestação do serviço educativo*; (iii) *Organização e gestão escolar*; (iv) *Liderança* e (v) *Capacidade de autorregulação e melhoria da escola*. Estes cinco domínios são, por sua vez, constituídos por 19 fatores, como consta da Figura 2.

Domínios	Fatores
Resultados	• Sucesso académico; • Participação e desenvolvimento cívico; • Comportamento e disciplina; • Valorização e impacto das aprendizagens.
Prestação do serviço educativo	• Articulação e sequencialidade; • Acompanhamento da prática letiva em sala de aula; • Diferenciação e apoios; • Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem.
Organização e gestão escolar	• Conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade; • Gestão dos recursos humanos; • Gestão dos recursos materiais e financeiros; • Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa; • Equidade e justiça.
Liderança	• Visão e estratégia; • Motivação e empenho; • Abertura à inovação; • Parcerias, protocolos e projetos.
Capacidade de autorregulação e melhoria da escola	• Autoavaliação; • Sustentabilidade do progresso.

Figura 2. Domínios e fatores do quadro de referência. Fonte: Clímaco (2010).

Em cada um destes domínios existe uma classificação de quatro níveis: Insuficiente; Suficiente; Bom e Muito Bom, não existindo uma classificação para o desempenho global da escola, nem uma prevalência da importância entre os diferentes domínios.

Com base no quadro de referência, elaborou-se um guião com um conjunto de possíveis questões que auxiliavam as equipas de avaliadores na interpelação das escolas, procurando que estas demonstrassem o quanto se conheciam e evidenciassem as suas melhores práticas (Clímaco, 2010). O guião era meramente orientador, uma vez que o mais importante era as escolas falarem sobre elas próprias, ao invés de responderem a um conjunto de questões previamente estruturadas.

A avaliação externa de cada escola ou agrupamento decorria ao longo de dois dias, caso se tratasse de uma escola, ou três dias, caso se tratasse de um agrupamento. A avaliação da escola/agrupamento era realizada por três avaliadores, dois inspetores pertencentes à IGE e um avaliador externo, de reconhecido mérito, proveniente maioritariamente do ensino superior e convidado para o efeito (Clímaco, 2010).

1.6 Resultados globais da avaliação externa 2007/2011

No ano de 2010/2011 concluiu-se o primeiro ciclo de avaliação externa das escolas, tendo sido avaliados 1107 estabelecimentos de ensino, entre agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.

Dos dados globais deste primeiro ciclo avaliativo, verifica-se que o domínio da *Liderança* surge como o domínio que recolhe a percentagem mais elevada de avaliações de Muito Bom, seguido do domínio da *Organização e gestão escolar*; do domínio da *Prestação do serviço educativo*; do domínio dos *Resultados* e por fim do domínio da *Capacidade de autorregulação e melhoria da escola*, como se observa na Figura 3.

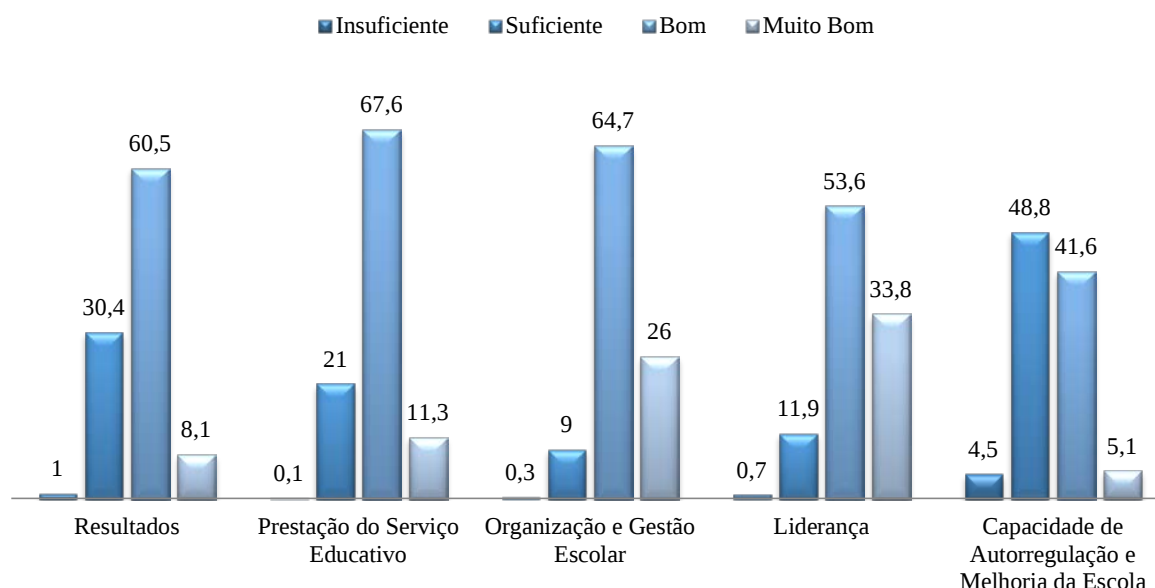


Figura 3. Classificações por domínio 2007/2011. Fonte: IGE (2011).

Se agregarmos os valores dos quatro níveis atribuídos, Insuficiente; Suficiente; Bom e Muito Bom, numa escala de dois níveis, Insuficiente e Suficiente por um lado e Bom e Muito Bom por outro, obtemos uma troca nas duas primeiras posições com o domínio da *Organização e gestão escolar* a suplantear o domínio da *Liderança*, não se verificando no entanto qualquer alteração nos outros domínios como se observa da Figura 4.

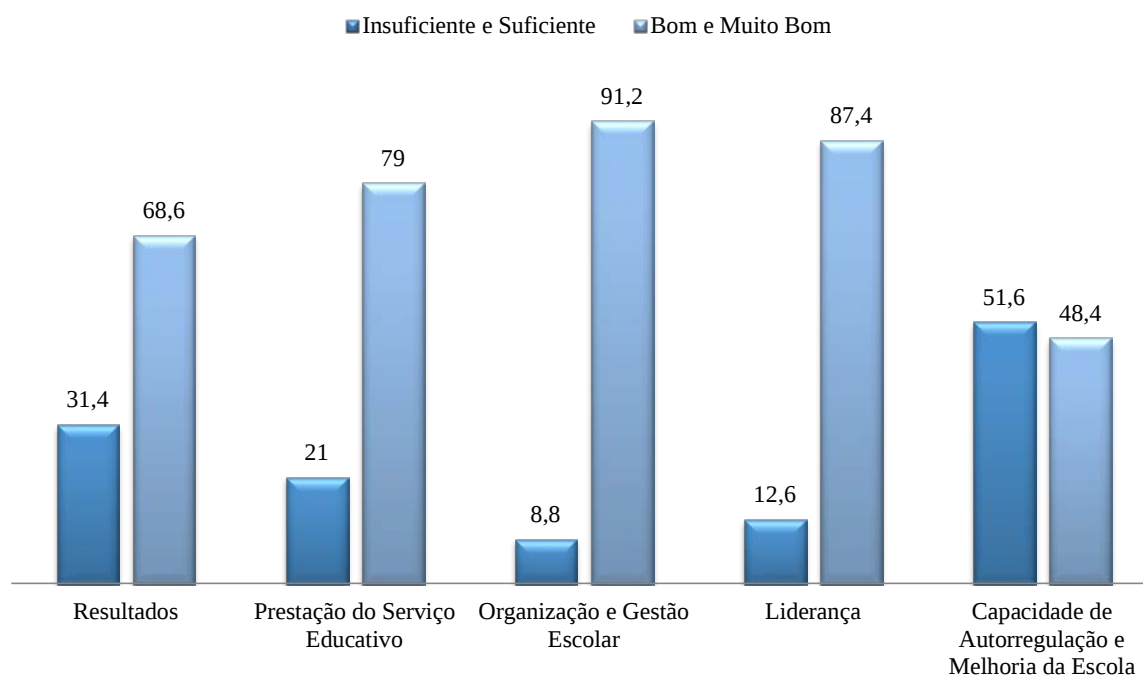


Figura 4. Classificações por domínios 2007/2011 agregados numa escala de dois níveis.
Fonte: IGE (2011).

Perante estes resultados podemos dizer que as escolas portuguesas têm uma excelente organização e gestão escolar, têm boas lideranças, prestam um bom serviço educativo, mas com resultados satisfatórios e com uma insatisfatória capacidade de autorregulação e de melhoria. No entanto estes resultados carecem de coerência interna e de comprovação empírica. Como se explica que o domínio da *Liderança* e da *Organização e gestão escolar* surjam tão bem posicionados, quando o domínio em que se deveriam suportar para a tomada das melhores decisões surge na última posição? Como se explica a posição dos referidos domínios, quando o domínio dos *Resultados* surge na penúltima posição? Não são as grandes lideranças reconhecidas como tal porque conseguiram grandes realizações? Não seriam espectáveis melhores resultados perante a qualidade da liderança e da gestão que as escolas têm? A que se deverá o desfasamento entre a percentagem de Muito Bom do domínio da *Liderança* e a percentagem de Muito Bom do domínio dos *Resultados*?

Várias hipóteses podem ser aventadas, tendo em conta o historial da implementação do sistema de avaliação e a natureza dos campos de análise.

No primeiro caso, o domínio da *Capacidade de autorregulação e melhoria* da escola remete para a autoavaliação realizada em cada unidade educativa e que, apesar de já constar

no decreto que institui a avaliação externa, só começou a ser implementado na generalidade das unidades educativas aquando do início do processo de avaliação externa (Fialho, 2009) e como forma a responder a um dos requisitos do quadro de referência.

No segundo caso, o domínio da *Liderança* apresenta-se como o domínio mais subjetivo, em termos da sua avaliação, encontrando-se com alguma facilidade argumentos para a formulação de juízos de valor antagónicos. Em contrapartida, a avaliação do domínio dos *Resultados* apresenta-se, entre todos os domínios, como o mais objetivo, sendo que um dos quatro campos objeto de análise consiste na comparação das médias das provas externas de cada unidade educativa com as médias nacionais.

Perante estas interrogações, procuraremos, através dos fatores que compõem cada um dos domínios e do conhecimento empírico relativo à liderança e à eficácia das escolas, compreender o processo de formulação das classificações obtidas pelos diferentes domínios.

O domínio *Resultados* é constituído por quatro fatores, destes, verifica-se que o *Sucesso académico* é de todos os fatores do domínio o que alcança simultaneamente a maior percentagem de classificações de Insuficiente e a menor percentagem de Muito Bom como se observa da Figura 5.

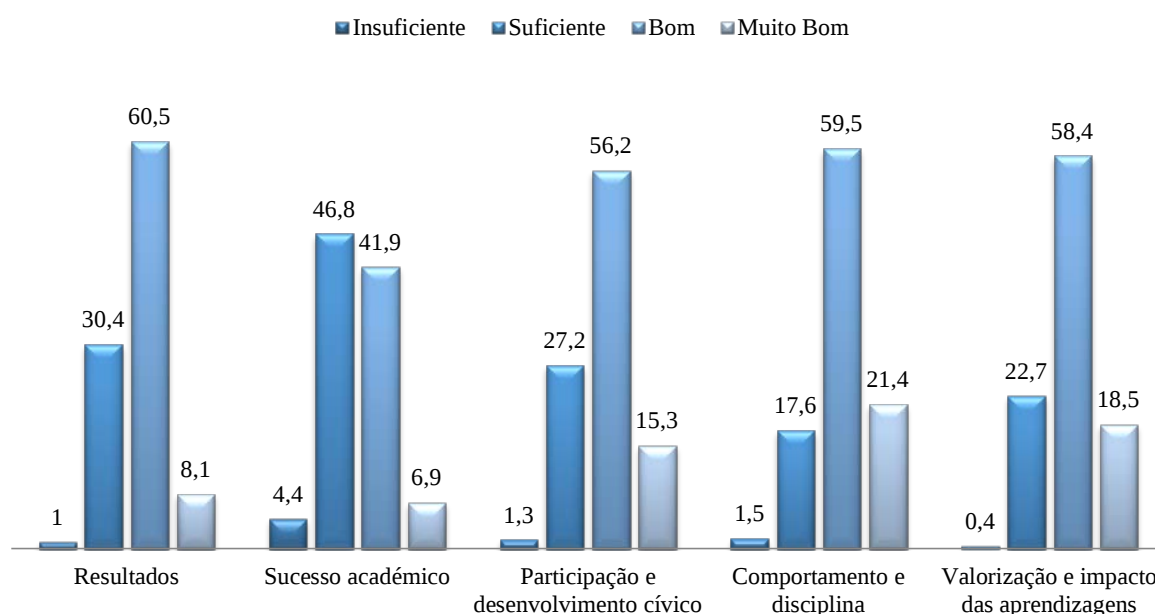


Figura 5. Avaliação do domínio dos *Resultados* e respetivos fatores. Fonte: IGE (2011).

Da agregação dos valores numa escala de dois níveis, Figura 6, verifica-se que o domínio obtém uma percentagem de Bom e Muito Bom que representa mais do dobro da percentagem de avaliações de Insuficiente e Suficiente. No entanto, o fator *Sucesso*

académico revela uma percentagem de Insuficiente e Suficiente superior à percentagem de Bom e de Muito Bom.

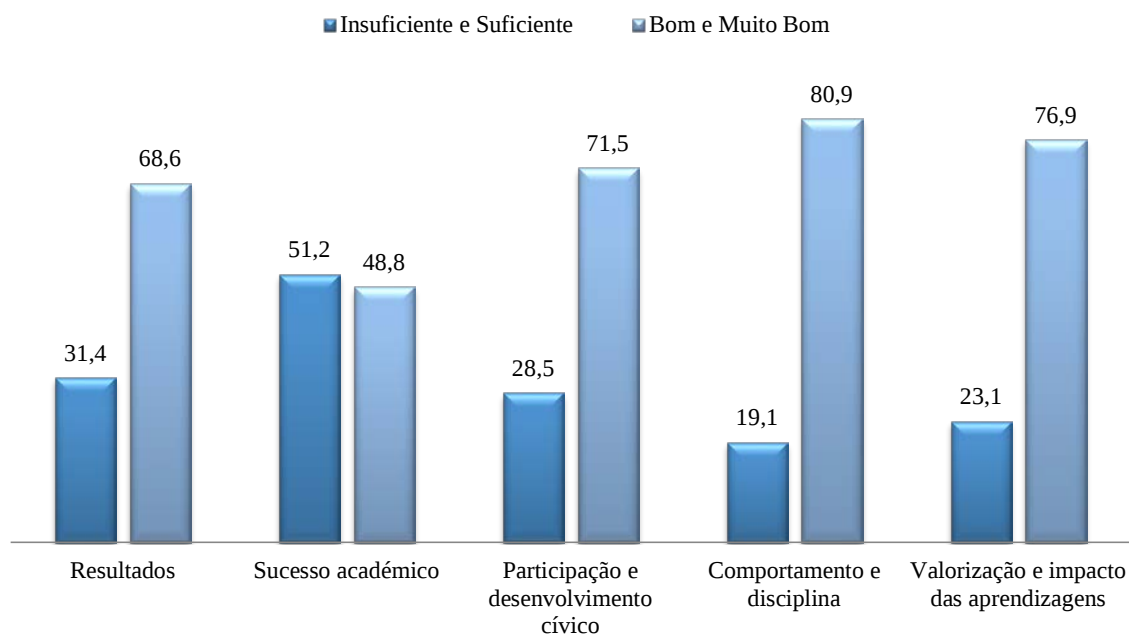


Figura 6. Domínio dos *Resultados* e respetivos fatores numa escala de dois níveis. Fonte: IGE (2011).

Uma vez que os resultados do fator *Sucesso académico* estão intimamente ligados ao posicionamento que os alunos obtiveram nas provas/exames nacionais, pode-se deduzir que é de todos os fatores o que se afigura menos permeável a uma interpretação mais casuística, ao contrário dos outros fatores do domínio que permitem uma ampla gama de interpretações, quer ao nível das evidências demonstradas, quer ao nível do juízo formulado.

As classificações obtidas nos diferentes fatores surgem, elas mesmas, em aparente contradição com estudos relativos à eficácia e eficiência das escolas que demonstram que, quando estas se focalizam no trabalho académico, além de melhorarem os resultados académicos, melhoram os resultados ao nível das competências sociais. Pelo contrário, as escolas que se focalizam nos resultados que incidem sobre competências sociais, têm dificuldades não só em obter melhorias nessa área, como não conseguem obter melhorias ao nível dos resultados académicos (Lima, 2008). Paralelamente verifica-se, que os fatores relacionados com competências sociais apresentam também eles, níveis de Insuficiente e Suficiente consideráveis.

Relativamente ao domínio da *Prestação do serviço educativo* verifica-se que globalmente este domínio obtém bons resultados, no entanto de acordo com a Figura 7, dois fatores *Articulação e sequencialidade* e *Acompanhamento da prática letiva em sala de aula*, alcançam percentagens elevadas de avaliações de Suficiente.

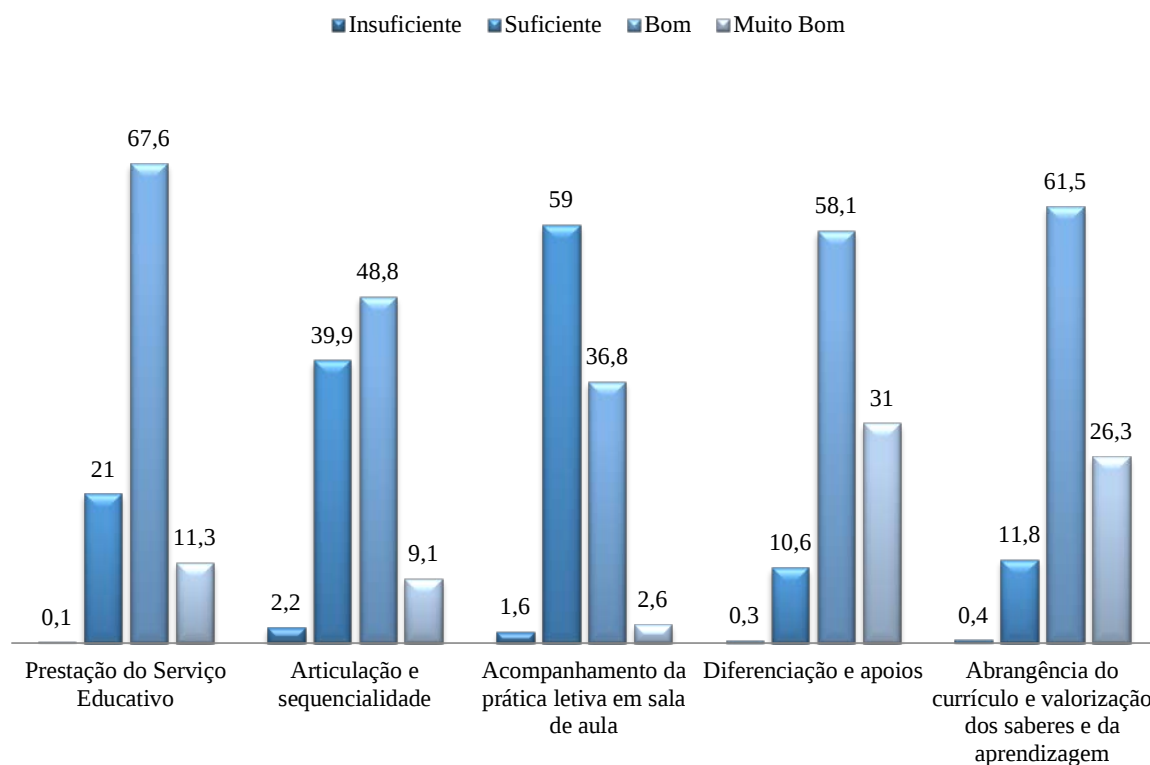


Figura 7. Domínio da *Prestação do Serviço Educativo* e respetivos fatores. Fonte: IGE (2011).

Os fatores *Articulação e sequencialidade* e *Acompanhamento da prática letiva em sala de aula* são os fatores que, ao nível do quadro de referência, nos remetem para o que a investigação científica tende a ser consensual quanto às áreas que detêm o maior impacto nos resultados que os alunos alcançam, referindo-se essas áreas, genericamente, ao currículo e às práticas de ensino e de aprendizagem. No entanto, de acordo com a Figura 8, apesar de, no domínio *Prestação do serviço educativo*, a percentagem de Bom e Muito Bom ter sido atribuída a mais de dois terços das escolas, verifica-se que os fatores *Articulação e sequencialidade* obtêm uma percentagem bastante significativa de avaliações de Insuficiente e Suficiente e que no fator *Acompanhamento da prática letiva em sala de aula*, a percentagem de Insuficiente e Suficiente ultrapassa claramente as de Bom e de Muito Bom.

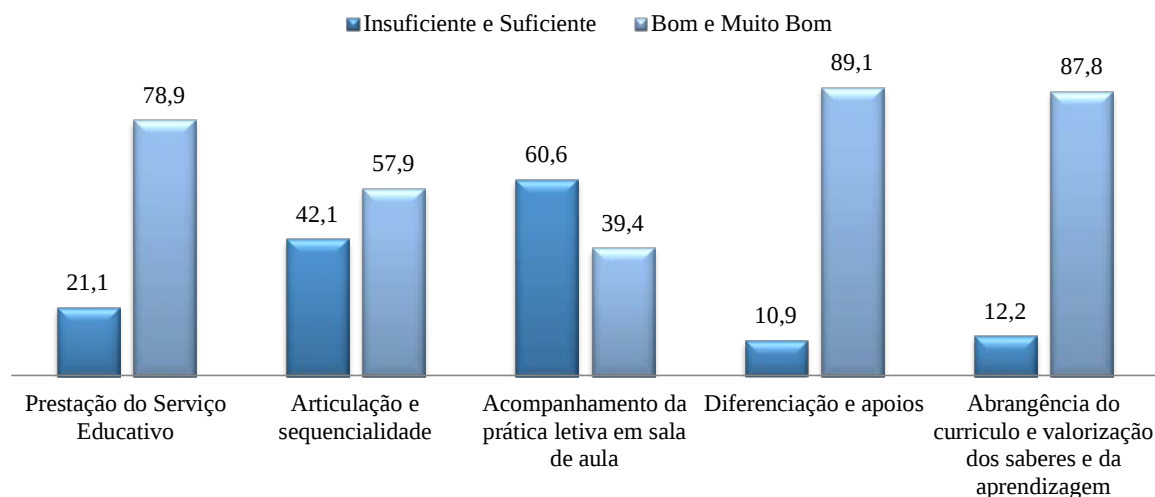


Figura 8. Domínio da *Prestação do Serviço Educativo* e respetivos fatores agregados numa escala de dois níveis. Fonte: IGE (2011).

Deste modo verifica-se que apesar do domínio ser claramente positivo, o fator que mais se relaciona com os processos de ensino e aprendizagem e que a investigação científica considera como detendo o maior impacto no que os alunos aprendem, obtém uma percentagem de avaliações de Insuficiente e Suficiente superior às de Bom e Muito Bom.

Relativamente ao domínio da *Organização e gestão escolar*, verifica-se que os fatores *Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa* e *Conceção planeamento e desenvolvimento da atividade* obtêm uma percentagem de Suficiente superior a 25%, como se observa da Figura 9.

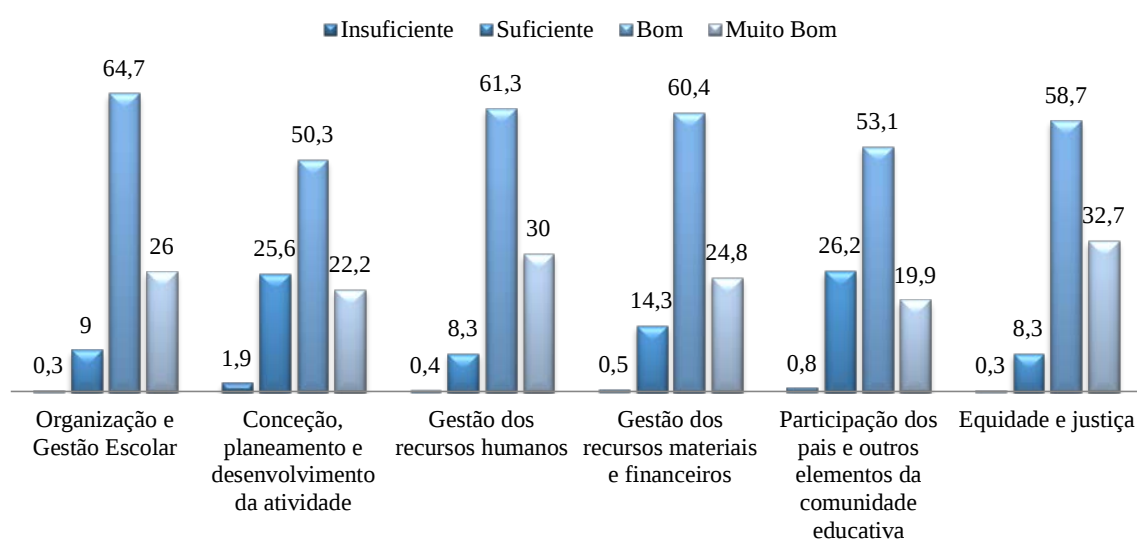


Figura 9. Domínio da *Gestão e Organização Escolar* e respetivos fatores. Fonte: IGE (2011)

As avaliações dos fatores *Gestão dos recursos humanos* e *Gestão dos recursos materiais e financeiros* levantam algumas interrogações, tendo em conta que o fator *Conceção planeamento e desenvolvimento da atividade*, que deveria suportar os outros dois fatores, obtêm uma percentagem relativamente elevada de avaliações de Insuficiente e Suficiente. Não seria espectável que as lacunas desse fator condicionassem os resultados dos outros dois fatores?

A percentagem de Suficiente atribuída ao fator *Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa* evidencia que as escolas ainda são um lugar em que a participação dos pais e da comunidade é limitada; a investigação científica tem adotado uma posição de «*depende*» relativamente a esta área, reconhecendo que, na generalidade das situações, a abertura é positiva, mas reconhecendo também que, em determinadas situações, as escolas melhoram limitando a influência externa (Daniel et al., 2004).

Da agregação de valores numa escala de dois níveis, o domínio da *Organização e gestão escolar* alcança a maior percentagem de classificações de Bom e de Muito Bom, mantendo os dois fatores referidos anteriormente, percentagens superiores a 25% de Insuficiente e Suficiente como se observa da Figura 10.

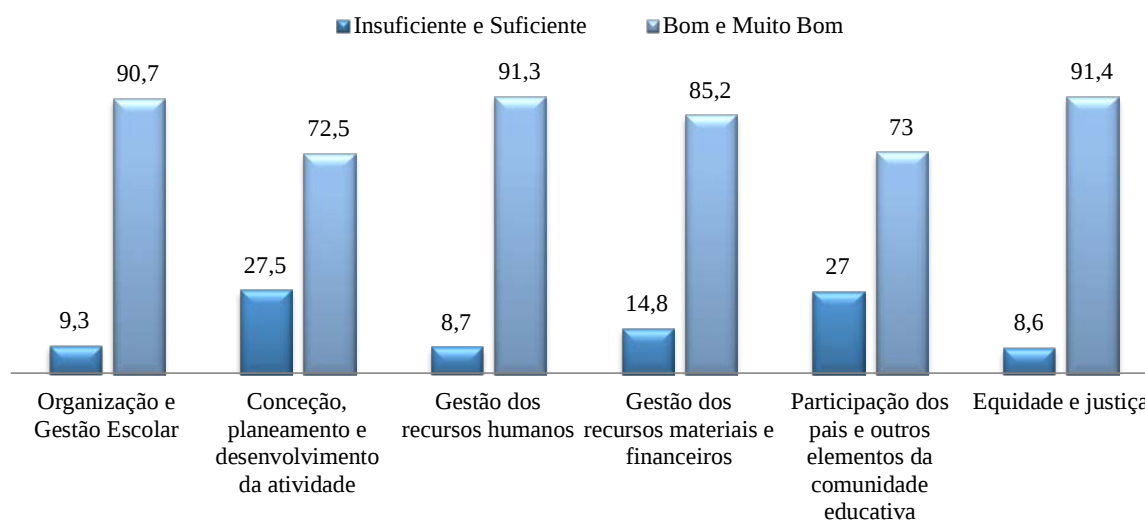


Figura 10. Avaliação do domínio da *Organização e Gestão Escolar* e respetivos fatores agregados numa escala de dois níveis. Fonte: IGE (2011).

O domínio da *Liderança* surge entre todos os domínios, como o que obtém a maior percentagem de classificações de Muito Bom, Figura 3, só sendo ultrapassado pelo domínio

da *Organização e gestão escolar*, quando se realiza a agregação das classificações em Bom e Muito Bom, Figura 4. Dois dos fatores do domínio da liderança, *Visão e estratégia* e *Abertura à inovação*, obtêm as percentagens de Suficiente mais elevadas entre os quatro fatores do domínio como se observa da Figura 11. Estes dois fatores coincidem com os fatores que a investigação científica relativa à liderança considera como sendo dos mais relevantes e que nos remetem para o que Kouzes e Posner (2009) designam por *inspirar uma visão conjunta* e *desafiar o processo*, práticas que são sistematicamente apontadas como as menos adotadas e/ou percecionadas.

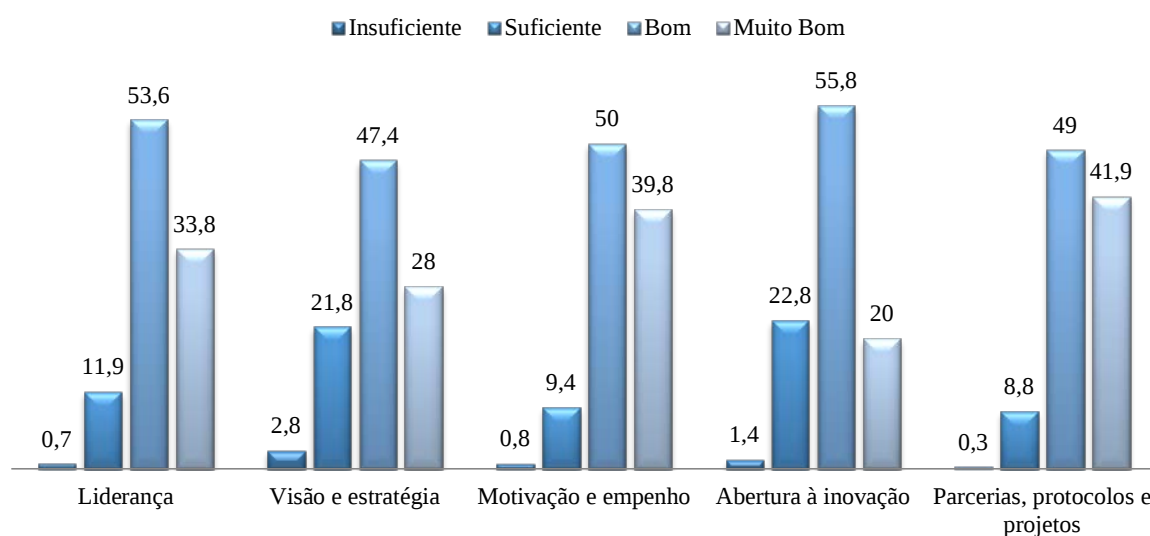


Figura 11. Avaliação do domínio da *Liderança* e respetivos fatores. Fonte: IGE (2011).

Relativamente ao fator *parcerias, protocolos e projetos*, verifica-se que este obtém o melhor desempenho entre todos os fatores. No entanto, esse desempenho encontra-se em aparente contradição com o desempenho do fator *Abertura à inovação* e do fator *Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa*, do domínio *Organização e Gestão Escolar*, levantando-se a questão relativamente à razão que leva a existência de tantas parcerias e protocolos, quando se observa nas escolas uma relativa resistência à inovação e à abertura da escola aos pais.

A área da *Motivação e empenho*, sendo uma área importante para o sucesso de todas as outras áreas, não detém por si só um grande impacto sobre as aprendizagens. É de recordar o estudo de Bennett e Brewster (2002) que refere os gestores portugueses como os que mais trabalham, mas que por motivos de falta de estratégia, de trabalho colaborativo e de focalização no cliente, comprometem a sua eficácia.

Da agregação numa escala de dois níveis, verifica-se que os fatores *Visão e estratégia* e *Abertura à inovação* são também os fatores que obtêm as percentagens mais elevadas de Insuficiente e Suficiente como se observa da Figura 12.

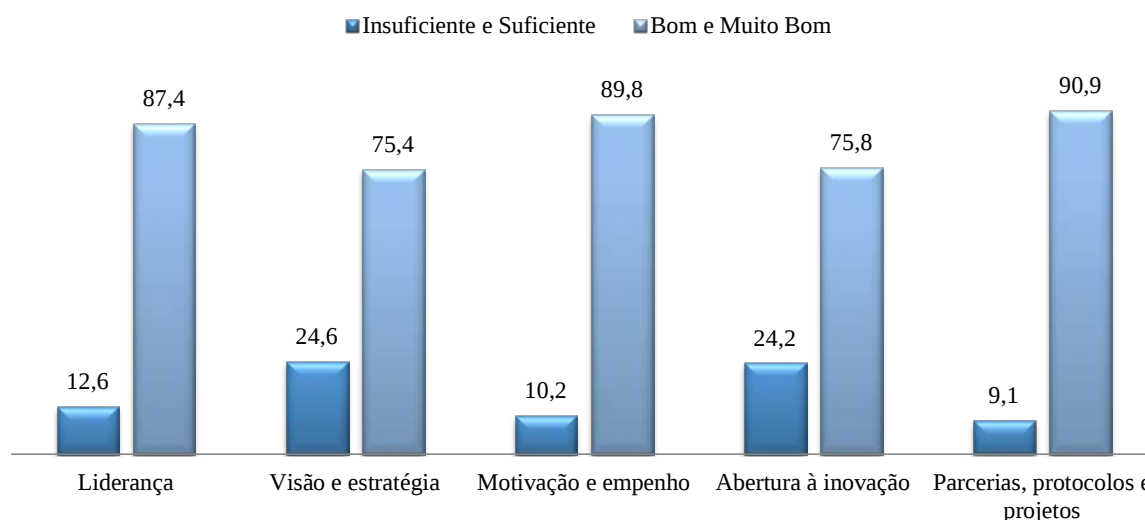


Figura 12. Avaliação do domínio da *Liderança* e respetivos fatores agregados numa escala de dois níveis. Fonte: IGE (2011).

O domínio da *Capacidade de autorregulação e melhoria da escola* é no conjunto dos cinco domínios o que obteve com maior frequência a classificação de Suficiente como se pode observar da Figura 13.

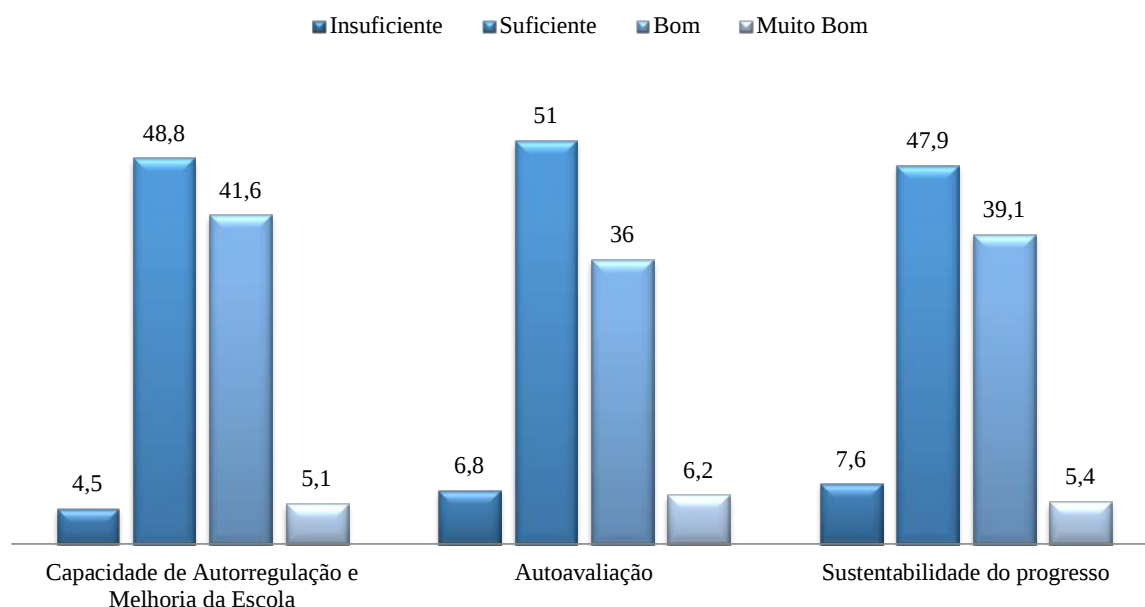


Figura 13. Avaliação do domínio da *Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola* e respetivos fatores. Fonte: IGE (2011).

Na agregação da escala em dois níveis, Figura 14, verifica-se que a percentagem de Insuficiente e Suficiente é superior à percentagem de Bom e Muito Bom. Apesar dos resultados obtidos pelos dois fatores não serem significativamente diferentes, a avaliação do fator *Autoavaliação* é surpreendente tendo em conta que apesar do seu fraco desempenho este não parece refletir-se nos domínios em que é suposto realizar-se a delineação de um rumo e assegurar a qualidade do processo que permitiria a obtenção de melhores resultados.

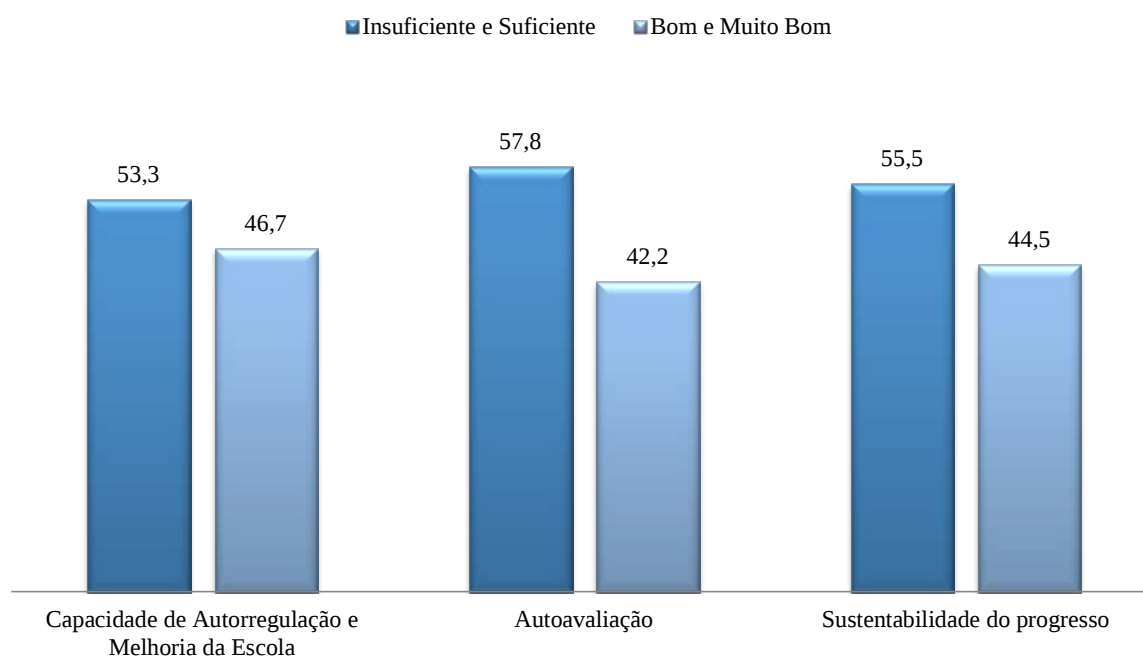


Figura 14. Avaliação do domínio da *Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola* e respetivos fatores agregados numa escala de dois níveis. Fonte: IGE (2011).

Dos relatórios, para além de uma análise dos diferentes domínios, são identificadas as áreas que se afiguram como os pontos fortes de cada unidade educativa e os pontos fracos ou constrangimentos, que podem/devem ser entendidos como oportunidades.

Relativamente aos pontos fortes e fracos identificados no relatório global do 1º ciclo avaliativo, salientamos alguns pontos, Figura 15, que obtêm uma diferença de 400 asserções entre o número de vezes que foram referidos como pontos fortes e o número de vezes que foram referidos como pontos fracos.

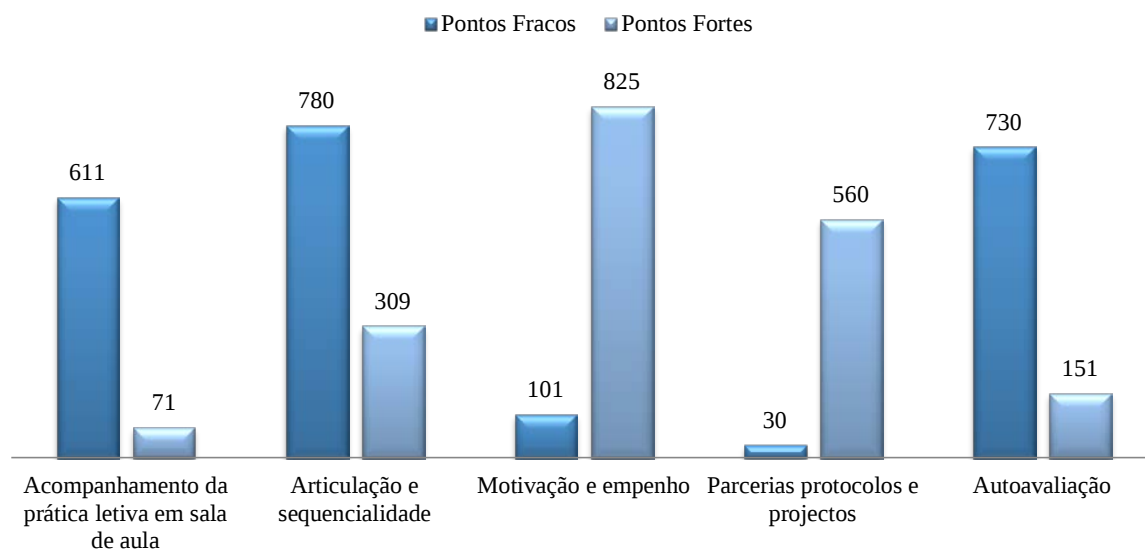


Figura 15. Fatores com maior discrepância entre asserções positivas e negativas 2007/2011.
Fonte: IGE (2011).

Dos cinco fatores que obtêm uma diferença de 400 asserções entre asserções negativas e positivas, dois encontram-se no domínio da *Prestação do serviço educativo*; dois no domínio da *Liderança* e um no domínio da *Capacidade de autorregulação e melhoria da escola*; destes fatores, três são referidos maioritariamente como fatores fracos e dois como fatores fortes.

Os dois fatores do domínio da *Prestação do serviço educativo* que mais vezes foram referidos como aspetos fracos, *Articulação e sequencialidade* e *Acompanhamento da prática letiva em sala de aula*, são os fatores que mais diretamente se relacionam com as áreas que a investigação científica relativa à eficácia das escolas, nos refere como os que têm mais impacto nos resultados dos alunos.

O fator *Autoavaliação* do domínio da *Capacidade de autorregulação e melhoria da escola* que nos surge frequentemente referenciado como um aspeto fraco, é identificado por Gray (Lima, 2008) como a área que permitiria, mais do que melhorar os resultados, alcançar a sua sustentabilidade.

Por fim, os dois fatores do domínio da *Liderança* que mais vezes foram referidos como aspetos fortes, *Motivação e empenho* e *Parcerias, protocolos e projetos*, não fazem parte dos fatores que a investigação relativa à liderança salienta como fatores chave.

Paralelamente ao processo de avaliação externa, as escolas foram convidadas a responder a um inquérito relativo à pertinência dos fatores constantes do quadro de referência

do modelo de avaliação externa. Este processo contou com a participação de 949 escolas, de um universo de 1107, o que corresponde a 85,7% das escolas avaliadas (IGE, 2011).

Relativamente a este inquérito, verificou-se que 49% concordou plenamente com a pertinência dos fatores constantes no quadro de referência, 47% concordou parcialmente, 2% discordaram e 2% não responderam. Relativamente aos fatores, salienta-se que o acompanhamento em sala de aula com 18% é o que recolhe a maior discordância, seguido do fator sucesso académico com 9% e do fator participação dos pais com 6% de discordância, como se observa na Figura 16.

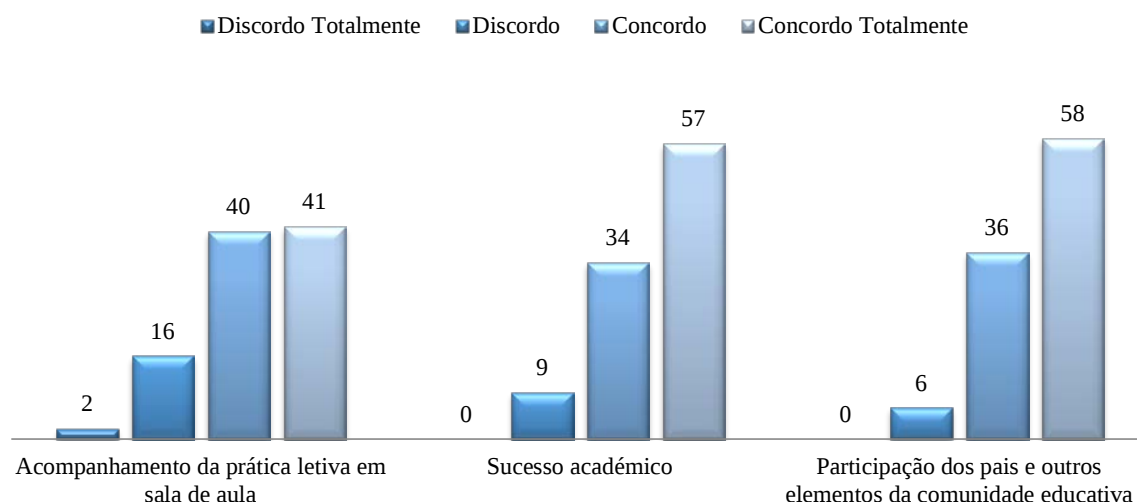


Figura 16. Pertinência dos fatores no quadro de referência. Fonte: IGE (2011).

O *Acompanhamento da prática letiva em sala de aula*, o *Sucesso académico* e a *Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa* são as áreas onde os professores mais divergem relativamente à pertinência destes fatores no quadro de referência.

No entanto não é o sucesso académico a principal razão de ser do sistema educativo? Não são os processos de ensino e de aprendizagem a área que mais impacto tem nos resultados dos alunos? Se a participação dos pais levanta resistência, porque existem tantas parcerias e protocolos? Não implicam ambas uma abertura da escola ao exterior?

Dos dados globais sinteticamente apresentados observa-se que os fatores que a investigação científica, relativa à eficácia das escolas mas também à liderança considera como os mais relevantes, são os fatores que nos respetivos domínios obtêm piores classificações, verificando-se assim que os resultados globais dos domínios são beneficiados por uma melhor avaliação de fatores que não são considerados tão relevantes para a obtenção de uma maior eficácia.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA

Estando o estudo das percepções subjacentes ao presente trabalho, afigura-se pertinente a sua definição como ponto prévio ao presente capítulo.

Por percepção entende-se como sendo o processo que nos permite organizar, interpretar e atribuir significado às sensações recebidas através dos sentidos (Bock, Odair, & Teixeira, 2001; Sperling, Martin, & Rovai, 1999).

A percepção é uma das áreas mais estudadas dentro da psicologia (Simões & Klaus, 1985), a importância do seu estudo não se deve exclusivamente ao facto de procurarmos compreender a forma como transformamos as sensações em conhecimento, mas também ao facto de o nosso comportamento basear-se na interpretação que fazemos da realidade (Bock et al., 2001). A interpretação de um estímulo é determinada por um conjunto de fatores nomeadamente as experiências que vivenciamos e as necessidades que procuramos satisfazer (Hergenhahn, 2009). Duas pessoas podem perceber o mesmo estímulo de diferentes formas, isto porque cada um vivenciou experiências distintas e aprendeu diversos valores. Deste modo o comportamento das pessoas é baseado na interpretação que fazem da realidade, e não na realidade em si.

1.1 Método

Para o desenvolvimento da parte empírica e dar respostas às questões formuladas, havia a necessidade de recolher dados referentes às percepções de um número significativo de professores, relativamente às práticas de liderança dos seus líderes escolares, professores estes que se encontravam dispersos por diferentes instituições de ensino da Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo.

Da análise de diferentes métodos e técnicas de investigação, concluiu-se que o método que melhor se adequava aos objetivos da investigação residia na realização de um estudo extensivo, com o recurso a métodos quantitativos, neste caso através da utilização de uma pesquisa por questionário, na variante de administração direta, onde é o próprio inquirido que regista as suas respostas (Quivy & Campenhoudt, 1992).

A recolha de dados através de inquérito por questionário é uma técnica de observação não participante que consiste na formulação de um conjunto de perguntas ou afirmações a um

grupo representativo de uma população (Afonso, 2005). Este método revelou-se apropriado, uma vez que, sendo as escolas constantemente solicitadas para participarem em investigações, permitiu, de uma forma simples e sem causar perturbação no seu normal funcionamento, inquirir, por amostragem e aleatoriamente, um elevado número de intervenientes que se encontravam dispersos por diferentes instituições de ensino.

1.2 Instrumento

O instrumento utilizado para a recolha das percepções dos professores relativamente às práticas de liderança dos seus diretores foi o *Leadership Practices Inventory - Observer*, 4ª edição, de James M. Kouzes e Barry Z. Posner, Anexo I, cuja validação e tradução para português foi realizada pelos autores. A permissão para a sua utilização na presente investigação foi concedida pelos mesmos, como consta do Anexo II.

O instrumento foi desenvolvido a partir de intensas pesquisas iniciadas em 1983, onde se procurava que as pessoas relatassem as suas melhores experiências de liderança e as qualidades que mais admiravam nos seus superiores. A análise de diferentes estudos, quer qualitativos, quer quantitativos, permitiu demonstrar que, apesar de cada experiência de liderança ser única, elas na prática seguiam padrões em tudo muito semelhantes, e que estas práticas para além de serem observáveis e apreendidas não eram exclusivas de um conjunto de pessoas, de organizações, de países, ou de um determinado momento histórico, como demonstraram as investigações mais recentes e o alargamento das investigações aos diferentes pontos do globo (Kouzes & Posner, 2009).

Os comportamentos identificados por Kouzes e Posner organizam-se em torno de cinco práticas e dez mandamentos, de acordo com a distribuição presente na Figura 17.

Práticas	Mandamentos
Mostrar o caminho	1. Clarificar valores, encontrar a própria voz e estabelecer ideais comuns. 2. Dar o exemplo ao agir de acordo com as ideais comuns.
Inspirar uma visão conjunta	3. Conceber o futuro, ao imaginar possibilidades excitantes e enobrecedoras. 4. Atrair os outros numa visão comum ao apelar às aspirações comuns.
Desafiar o processo	5. Procurar oportunidades ao tomar a iniciativa e procurar formas inovadoras para melhorar. 6. Experimentar e correr riscos ao proporcionar constantemente pequenas vitórias e aprendendo com a experiência.
Permitir que os outros ajam	7. Fomentar a colaboração ao criar confiança e facilitando as relações. 8. Dar força aos outros aumentando-lhes a determinação e desenvolvendo as competências.
Encorajar a vontade	9. Reconhecer contributos mostrando gratidão pela excelência individual. 10. Celebrar os valores e as vitórias criando um espírito de comunidade.

Figura 17. Práticas e mandamentos do *Leadership Practices Inventory*. Fonte: Kouzes e Posner (2009, p. 48).

Apresentado inicialmente na sua primeira edição de 1988, sob a forma de uma escala de *Likert* de cinco níveis, foi posteriormente alterado, na sua segunda edição, para uma escala de *Likert* de dez níveis, onde se associam os valores ordinais a valores qualitativos, de acordo com a seguinte ordem: 1 – Quase nunca; 2 – Raramente; 3 – Pouco; 4 – De vez em quando; 5 – Ocasionalmente; 6 – Às vezes; 7 – Com certa frequência; 8 – Geralmente; 9 – Com muita frequência; 10 – Quase sempre.

O *Leadership Practices Inventory* é constituído por 30 declarações, «seis declarações por cada uma das cinco práticas de liderança», que procuram medir o nível de concordância dos respondentes com cada uma delas; quando utilizado nas suas duas versões, *self* e *observer*, constitui uma ferramenta de 360°.

A pontuação de cada inquérito é realizada através do somatório dos valores das seis declarações que integram cada uma das cinco práticas de liderança como consta da Figura 18.

Domínios	Declarações do questionário
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

Figura 18. Declarações que constituem as práticas do *LPI*. Fonte: Kouzes e Posner (2003).

Assim cada prática de liderança poderá obter valores entre os 06 pontos de valor mínimo e os 60 pontos de valor máximo, correspondendo a um aumento da pontuação, uma percepção de maior utilização de uma determinada prática (Kouzes & Posner, 2002).

1.2.1 Fiabilidade e consistência interna

A análise da fiabilidade e consistência interna de uma determinada medida psicológica é uma necessidade aceite pela comunidade científica (Maroco & Garcia-Marques, 2006). Qualquer medida que tenha por base a aplicação de uma escala ou de um teste a um, ou a vários indivíduos é o resultado de dois componentes, o verdadeiro resultado por um lado e por outro lado o *erro* da medida, entendendo-se por *erro* a variabilidade dos resultados obtidos no processo de medição (Hair Jr et al., 2005). Quanto menor for o índice de erros, maior será a fiabilidade dos dados recolhidos através dele. Por fiabilidade entende-se assim a capacidade de um teste ou instrumento em ser consistente, obtendo os mesmos resultados sempre que aplicado a um alvo estruturalmente semelhante (Maroco & Garcia-Marques, 2006). Apenas os dados obtidos através de um instrumento podem ser considerados fiáveis ou não fiáveis, no entanto, se um instrumento obtém consistentemente os mesmos resultados pode-se inferir que é fiável (Maroco & Garcia-Marques, 2006).

A consistência interna entre um conjunto de variáveis permite medir a correlação que se espera obter entre a escala utilizada e outras escalas hipotéticas do mesmo universo. O índice de *alpha* de *Cronbach* é uma das medidas mais utilizadas para a verificação da consistência entre as diferentes variáveis de um instrumento, podendo ser aplicado a escalas de itens com dois ou mais valores (Maroco & Garcia-Marques, 2006).

Em relação à consistência interna da escala, foi obtido um coeficiente *Alpha* de *Cronbach* de $\alpha .975$, para a globalidade das 30 declarações. Quando submetidas a uma análise de fiabilidade as cinco práticas obtiveram índices entre $\alpha .87$ e $\alpha .91$, de acordo com a Tabela 1, onde se apresentam também os valores de referência divulgados pelos autores.

Tabela 1

Alpha de Cronbach, valores de referência e valores obtidos neste estudo.

Práticas de Liderança	Valores referência LPI Observer*	Valores do Estudo
Mostrar o caminho	.88	.87
Inspirar uma visão conjunta	.92	.89
Desafiar o processo	.89	.90
Permitir que os outros ajam	.88	.90
Encorajar a vontade	.92	.91

*Fonte: Kouzes e Posner (2002).

Os valores reportados por este estudo encontram-se em consonância com os valores reportados pelos próprios autores para a versão *Observer* do *Leadership Practices Inventory* utilizado nesta investigação. De acordo com Hair *et. al.* (2005), o limite inferior para a aceitabilidade da confiabilidade corresponde a $\alpha .70$, podendo no entanto aceitar-se valores de $\alpha .60$, em estudos exploratórios. Os valores dos índices de *Cronbach* deste estudo encontram-se claramente acima dos valores mínimos aceitáveis.

Sempre que o *Leadership Practices Inventory* foi sujeito a «Teste-retest¹²» a sua fiabilidade tem sido sistematicamente reportada com valores em torno de $\alpha .90$, ou superior (Kouzes & Posner, 2002).

1.3 Universo de análise

O presente estudo tem como universo de análise as escolas/agrupamentos de escolas inseridas na Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo da IGE, avaliadas no triénio de 2009/2011 pela avaliação externa das escolas, e que obtiveram classificações de Suficiente e de Muito Bom no domínio da *Liderança*.

A escolha das escolas da Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo deveu-se a um critério de proximidade geográfica, uma vez que o autor desta investigação reside e trabalha atualmente na referida região. A opção pelos dois últimos anos de vigência do

¹² Processo de repetição da aplicação do mesmo instrumento à mesma população com um intervalo de dias ou semanas.

modelo de avaliação externa das escolas em Portugal¹³, deveu-se ao fato de haver a necessidade de obter um número significativo de escolas avaliadas com Suficiente e Muito Bom no domínio da *Liderança*, cuja avaliação tivesse decorrido num período temporal que permitisse minimizar o impacto de eventuais alterações nas direções das escolas e nos seus docentes.

1.4 Procedimentos

Para determinação e identificação das escolas a incluir no universo de análise foram consultados os 93 relatórios de escola produzidos em 2009/2010 e os 58 relatórios de escola produzidos em 2010/2011, pela IGE, relativos às escolas da Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo. Da consulta desses relatórios foram identificadas no ano de 2009/2010, 13 escolas avaliadas com Suficiente e 26 escolas avaliadas com Muito Bom, no domínio da *Liderança*. No ano de 2010/2011, foram identificadas 07 escolas avaliadas com Suficiente e 18 escolas avaliadas com Muito Bom, no referido domínio. Deste modo, foram identificadas, no conjunto dos dois anos letivos, 20 escolas avaliadas com Suficiente e 44 escolas avaliadas com Muito Bom, no domínio da *Liderança*, perfazendo um total de 64 escolas que reuniam as condições para integrar o universo de análise.

Com a identificação das 64 escolas, procedeu-se à recolha dos seus contactos através da informação constante dos seus *websites* institucionais. Esta recolha de informação revelou-se mais complexa e demorada do que seria espectável. A diversidade de *layouts* utilizados nos *websites*, ou a existência apenas do *moodle* tornaram por vezes a tarefa de identificar uma simples informação como o endereço eletrónico, o endereço fixo ou telefone, uma tarefa hercúlea. Se existiram casos em que facilmente se podia identificar os endereços eletrónicos dos diversos elementos de gestão, noutros casos, o único contacto referia-se a um endereço geral ou um endereço da secretaria e, noutros, o único contacto correspondia ao preenchimento de um formulário; houve casos em que o contacto só foi conseguido através do

¹³ O processo de avaliação externa das escolas continua em vigor mas com alterações, nomeadamente no seu quadro de referência.

serviço das páginas amarelas ou do *website hotfrog*, havendo um caso em que não foi possível obter qualquer contacto. A dificuldade na realização desta tarefa revela que a aproximação entre a instituição e a comunidade ou público em geral ainda não é necessariamente uma prioridade para todas as instituições.

Após a obtenção do contato de 63 das 64 escolas que reuniam as condições para integrar o universo em análise, foi enviado aos estabelecimentos de ensino um pedido, Apêndice I, por correio eletrónico, explicando o estudo e solicitando a colaboração na sua realização. Juntamente com o pedido forneceu-se um exemplar do inquérito a aplicar, Anexo I, e os dados do pedido formulado junto da Direção-Geral da Educação para aplicação dos inquéritos em meio escolar, pedido este que viria a converter-se na autorização presente no Anexo III.

No total das 64 escolas do universo em análise, três não tomaram conhecimento desta investigação, uma escola não foi contactada por razões deontológicas, outra, por devolução do correio eletrónico e, num outro caso, como referido anteriormente por impossibilidade de aceder em tempo útil a um contacto. Das 61 escolas contactadas, foram posteriormente retiradas 09 por se verificar que tinham ocorrido alterações na sua gestão de topo, quer por processos de demissão, aposentação ou de constituição de agrupamentos. Deste primeiro pedido foram rececionadas 06 respostas, 05 com autorização para a aplicação do questionário e 01 escola com autorização condicionada pela aprovação em conselho pedagógico. A obtenção de respostas de um número reduzido de escolas fez com que se ponderassem outras alternativas que permitissem o contato com as direções das escolas. No entanto, quer as tentativas de contacto telefónico, quer presencial, revelaram-se infrutíferas, pelo que se procedeu ao envio de novos pedidos, renovando o pedido efetuado anteriormente.

Da renovação sucessiva de pedidos, foram rececionadas mais 07 autorizações e 05 escusas, onde se alegava o excesso de estudos a decorrer na instituição, ou excesso de trabalho dos docentes, não tendo sido possível obter qualquer resposta de 34 instituições de ensino. No total foi possível obter a autorização para a aplicação do inquérito por questionário em 13 escolas, 07 avaliadas com Muito Bom no domínio da *Liderança* e 06 avaliadas com Suficiente.

Após anuência das direções das escolas e acordado o dia e turno para a administração dos inquéritos o proponente dirigiu-se às diferentes escolas e contactou individualmente e aleatoriamente os docentes na sala de professores, apresentando-lhes o estudo e solicitando a

cerca de 10 docentes a sua colaboração através de um cuidadoso preenchimento do inquérito. Todos os inquéritos foram aplicados pelo preponente, o que permite assegurar a uniformidade na sua aplicação, num processo que decorreu entre os dias 15 de Maio de 2012 e 06 de Julho de 2012.

A taxa de devolução foi de cerca de 100% existindo um caso em que foi solicitado o preenchimento do inquérito fora da sala de professores e que não foi possível a sua recolha até ao final de permanência na escola. Da totalidade dos inquéritos recolhidos, foram excluídos 03 inquéritos, por não se encontrarem completamente preenchidos, tendo-se validado um total de 127 inquéritos.

1.5 Caracterização das escolas

Dada a diversidade de contextos em que as 13 escolas da amostra se inserem, realizou-se «tendo por base a informação disponibilizada nos relatórios de avaliação externa de cada uma das escolas», um quadro, Figura 19, com o intuito de sumariar e caracterizar todas as escolas envolvidas na presente investigação.

		S1	S2	S3	S4	S5	S6	MB1	MB2	MB3	MB4	MB5	MB6	MB7
Tipologia		1,2,3	1,2,3	1,2,3	1,2,3	S tec	1,2,3	S3	1,2,3	1,2,3	1,2,3,S	1,2,3,S	S3	1,2,3
TEIP		N	N	N	N	N	N	N	S	N	S	N	N	N
Nº alunos		1700	1400	1300	1200	1300	1200	2000	1400	700	1400	1500	1100	1500
Ase		42%	39%	70%	36%	23%	29%	20%	39%	53%	49%	41%	20%	42%
Habilita pais. baix	Sec. e Sup.	41%	15%	----	36%	----	43%	41%	37%	----	12%	Pred. Ensino Básico	29%	39%
	Básico	57 %	39%	36%	63%	----	42%	28%	63%	78%	36%		26%	60%
Diversidade cultural		12%	15%	20%	5%	13%	13%	15%	13%	7%	35%	6%	----	7%
Docentes	Quadro	60%	67%	63%	74%	84%	78%	86%	46%	50%	59%	75%	71%	73%
	Contrato	40%	33%	37%	26%	16%	22%	14%	54%	50%	41%	25%	29%	27%
Resultados		S	B	S	S	S	B	MB	B	B	B	MB	B	B
Prestação		S	B	S	S	S	S	B	MB	B	MB	MB	B	B
Organização		B	B	S	B	B	B	B	MB	B	MB	MB	B	B
Liderança		S	S	S	S	S	S	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB
Autoavaliação		I	S	I	S	I	S	B	MB	S	B	MB	B	B

Figura 19. Caraterização das escolas onde foi aplicado o questionário LPI.

Nota: com o intuito de preservar a confidencialidade das escolas, os dados relativos ao número de alunos foi arredondado às centenas e os valores percentuais foram arredondados às décimas. Fonte: Elaborado a partir dos relatórios da avaliação externa das escolas onde foram aplicados os inquéritos.

Da amostra verifica-se que oito unidades educativas são agrupamentos de escolas constituídos por escolas do 1º; 2º e 3º ciclo. Das cinco unidades educativas restantes, duas ministram exclusivamente o ensino Secundário, duas ministram desde o primeiro ciclo até ao

Secundário e uma outra unidade ministra o Secundário e Cursos Tecnológicos. Das 13 escolas duas integram o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária «TEIP».

Relativamente à sua dimensão verifica-se que têm em média uma dimensão de 1350 alunos existindo no entanto uma considerável diferença entre o agrupamento de menor dimensão «688 alunos» para o de maior dimensão «1988 alunos».

Relativamente à população estudantil, verifica-se também nesta área uma grande diversidade relativamente à percentagem de alunos que em cada escola beneficia do Apoio Social Educativo «ASE», percentagem essa que oscila entre 19,6% e 69,9% dos alunos.

Relativamente às habilitações dos pais, os dados fornecidos não são claros, quer por falta de uniformização, quer pela sua ausência, tendo-se optado pela reorganização dos dados existentes em duas categorias, ensino superior e secundário, por um lado, e ensino básico, por outro.

Relativamente à nacionalidade, verifica-se também neste aspeto uma heterogeneidade, oscilando entre os 5,2% e os 35,1% de alunos em cada escola cuja origem não é portuguesa.

Relativamente ao vínculo contratual dos docentes, verifica-se que este oscila entre 46,4% e 86% de professores com vínculo a tempo certo e 14% e 53,6% de professores com contrato.

Relativamente às classificações obtidas nos outros domínios, verifica-se que as escolas do grupo avaliado com Suficiente, no domínio da *Liderança*, obtêm predominantemente a classificação de Suficiente, no domínio dos *Resultados*; no entanto, duas escolas obtêm a avaliação de Bom. Relativamente ao domínio da *Capacidade de autorregulação e melhoria da escola*, as classificações repartem-se entre o Suficiente e Insuficiente.

No grupo das escolas avaliadas com Muito Bom, verifica-se que obtêm predominantemente a classificação de Bom no domínio dos *Resultados*, alcançando duas escolas a classificação de Muito Bom neste domínio. Relativamente ao domínio da *Capacidade de autorregulação e melhoria da escola*, verifica-se uma diversidade de classificações, obtendo nove escolas a classificação de Bom; duas a classificação de Muito Bom e uma escola a classificação de Suficiente. Deste grupo de escolas avaliadas com Muito Bom no domínio da *Liderança* verifica-se que uma escola alcança a classificação de Muito Bom em todos os domínios analisados pela avaliação externa.

1.6 Caracterização dos respondentes

Nas treze unidades educativas que fazem parte da amostra foram aplicados um total de 127 inquéritos por questionário. Nas escolas avaliadas com Suficiente foram aplicados 59 questionários, o que corresponde a uma percentagem de 46,5% da totalidade dos questionários. Nas escolas avaliadas com Muito Bom, foram aplicados 68 questionários, o que corresponde a uma percentagem de 53,5% dos questionários totais.

Em cada escola foram aplicados entre 7 a 12 inquéritos por questionário, o que corresponde a uma percentagem entre os 5,5% e 9,4% de acordo com a Figura 20.

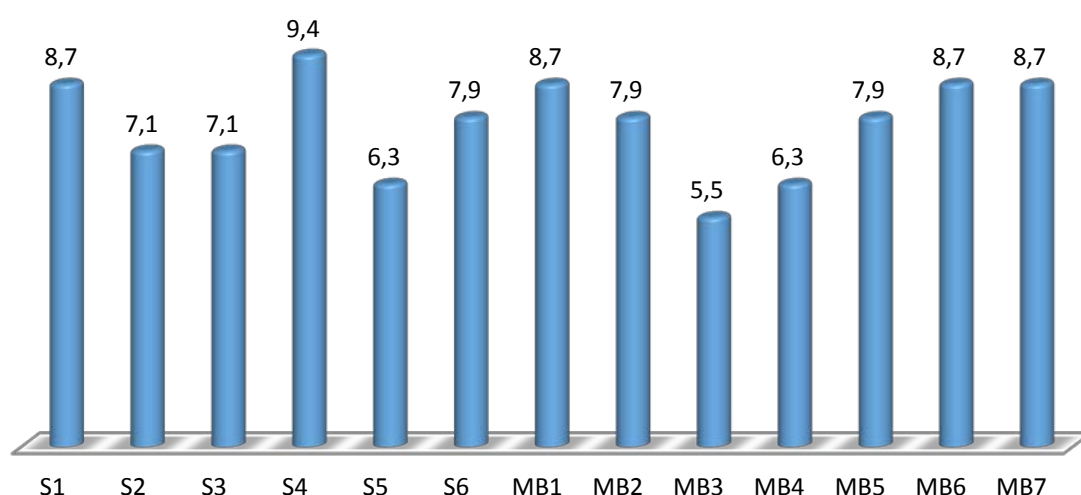


Figura 20. Percentagem de inquéritos aplicados em cada escola.

Relativamente à distribuição por género, verifica-se, em termos globais, que 78 questionários, correspondendo a 61,4%, foram preenchidos por respondentes do género feminino e 49 questionários, a que corresponde uma percentagem de 38,6%, foram preenchidos por respondentes do género masculino. A diferença percentual entre géneros mantém-se semelhante aquando da análise dos géneros entre os dois grupos de escolas como se pode verificar na Figura 21.

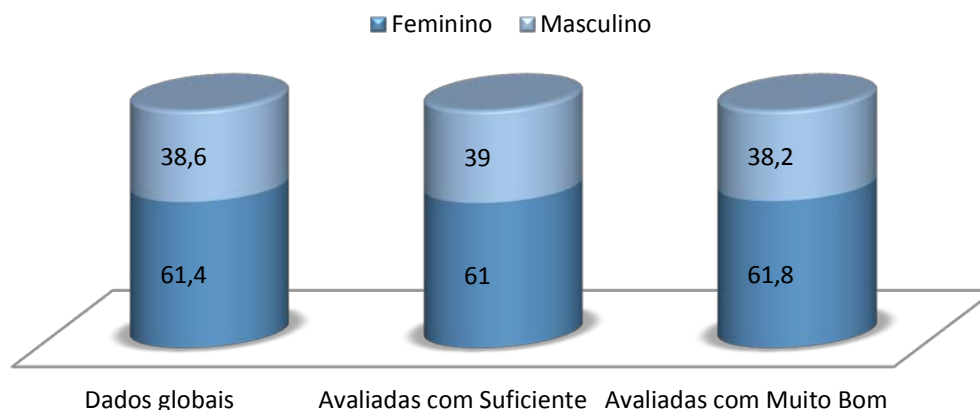


Figura 21. Distribuição dos respondentes em função do género.

Na distribuição etária dos respondentes verifica-se que, a nível global, esta situa-se maioritariamente entre a faixa etária dos 41 e 50 anos, onde atinge uma percentagem de quase 50% dos respondentes nas escolas avaliadas com Suficiente como se observa na Figura 22. Nas escolas avaliadas com Muito Bom verifica-se um equilíbrio entre as três faixas etárias mais elevadas. Em ambos os grupos, a faixa etária com menos de 30 anos é a menos representada, ainda que com um valor substancialmente superior nas escolas avaliadas com Muito Bom.

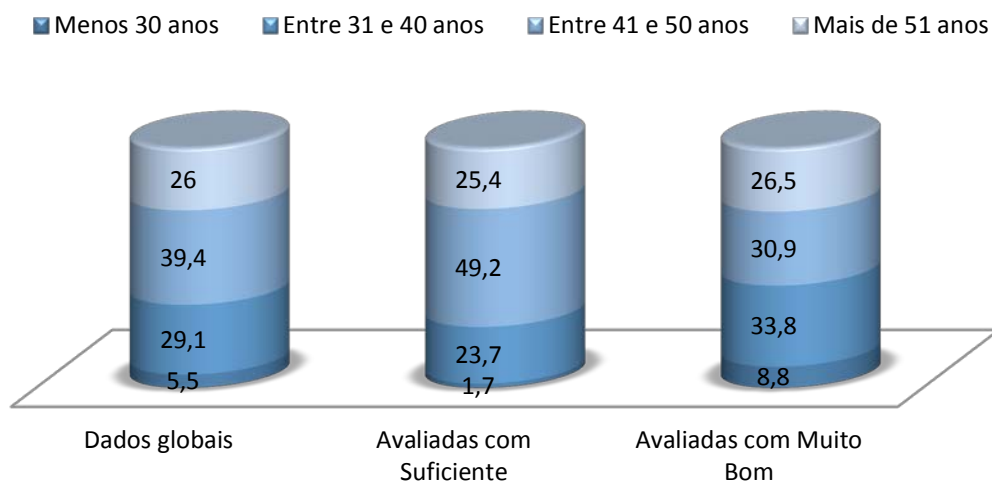


Figura 22. Distribuição dos respondentes em função da faixa etária.

Relativamente à experiência profissional verifica-se que cerca de $\frac{3}{4}$ dos respondentes tem mais de 11 anos de experiência profissional, valor que aumenta nas escolas avaliadas com Suficiente e consequentemente, reduz-se nas escolas avaliadas com Muito Bom, como se verifica da análise da Figura 23.

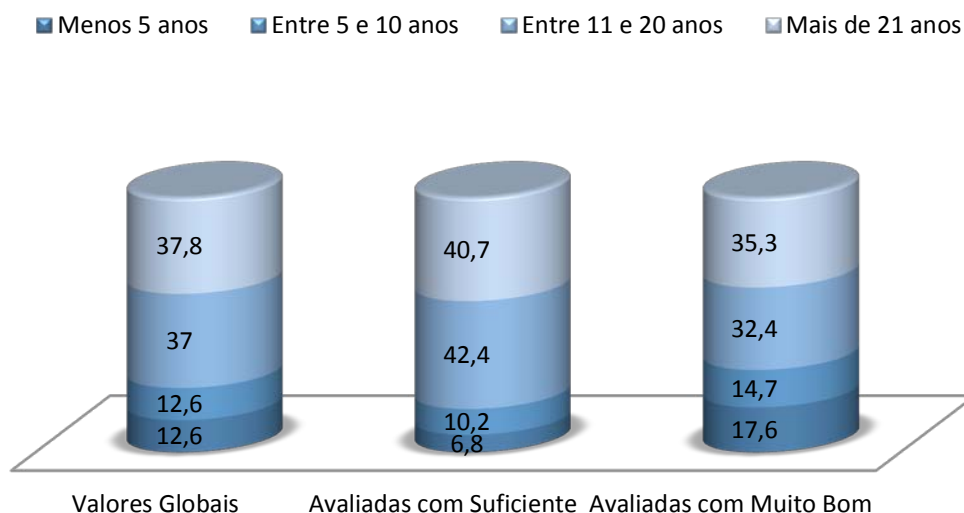


Figura 23. Distribuição dos respondentes em função da experiência profissional.

Relativamente ao vínculo contratual verifica-se que cerca de $\frac{2}{3}$ dos respondentes têm um vínculo contratual permanente com o estabelecimento de ensino, valor que aumenta nas escolas avaliadas com Suficiente e diminui nas escolas avaliadas com Muito Bom, como se verificar pela análise da Figura 24.

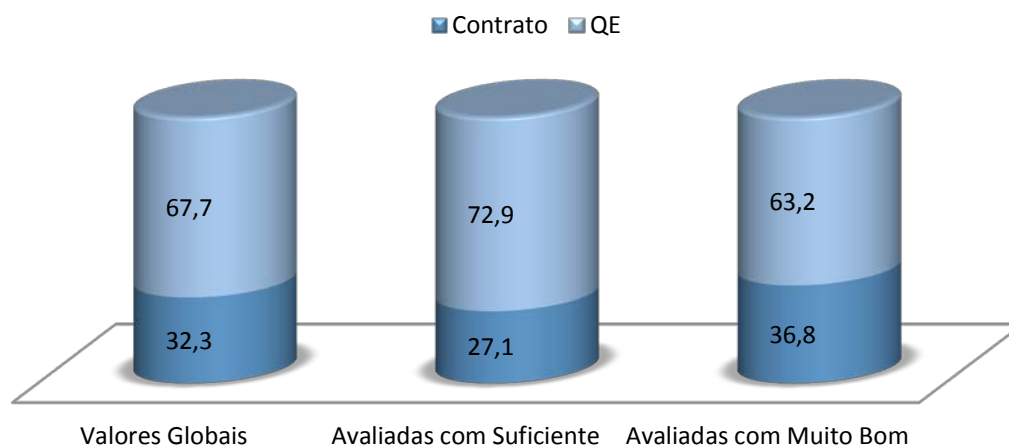


Figura 24. Distribuição dos respondentes em função do vínculo contratual.

1.7 Tratamento estatístico

Após a recolha dos dados procedeu-se à sua codificação e tratamento estatístico através do recurso ao programa *Statistical Package for the Social Sciences* «SPSS», versão 18.0 para *Windows*.

Para o tratamento estatístico dos dados recorreremos à análise descritiva. Em todas as questões de investigação, com exceção da primeira e da última questão, foi simultaneamente seguida a lógica dos testes de hipóteses considerados adequados para a investigação e exploração das diferenças entre grupos (Dancey & Reidy, 2006; Fraenkel & Wallen, 2008). Os testes de hipóteses são caracterizados pela existência de duas hipóteses excludentes, a H_0 que rejeita a existência de diferenças e a H_1 que, em sentido contrário, afirma a existência de diferenças (Dancey & Reidy, 2006; Pagano, 2009).

Para a refutação de uma das hipóteses, existe a necessidade de escolher o teste estatístico mais adequado. O investigador tem à sua disposição dentro dos testes que permitem explorar as diferenças entre grupos, os testes paramétricos e os testes não paramétricos (Pallant, 2011). Os testes paramétricos tendem a ser considerados mais robustos e fiáveis do que os não paramétricos, no entanto a sua aplicação pressupõe no essencial a observação da normal distribuição dos dados e da homogeneidade das variâncias em cada um dos grupos ou variáveis (Dancey & Reidy, 2006; Field, 2009; Hair Jr et al., 2005; Pagano, 2009; Stevens, 2002). A não observação destes pressupostos não invalida, no entanto, a sua aplicação, havendo, como nos diz Pagano (2009), estudos que atestam a sua robustez, mesmo quando se violam os seus pressupostos. No entanto, Field (2009), reconhecendo essa robustez, afirma também que tal não se verifica em todas as situações, aconselhando, tal como Gravetter & Wallnau (2007), a utilização de testes não paramétricos sempre que os pressupostos não sejam observados.

Na presente investigação foram utilizados os testes paramétricos *Independent-samples t-test* e *One-way between-groups ANOVA*, considerados adequados para a exploração de diferenças entre dois grupos e entre três ou mais grupos, respetivamente, e os testes não paramétricos *Mann-Whitney U*, *Kruskal-Wallis*, considerados, respetivamente, os testes não paramétricos equivalentes aos testes paramétricos referidos (Dancey & Reidy, 2006; Gravetter & Wallnau, 2007; Hair Jr et al., 2005; Pallant, 2011). Para a identificação de diferenças

específicas, após o teste *One-way between-groups ANOVA*, utilizou-se o teste *Tukey's Honestly Significant Different*.

Para análise da normal distribuição dos dados, foram utilizados os testes não gráficos *Kolmogorov-Smimov*, para amostras iguais ou superiores a 30 observações, e o teste de *Shapiro-Wilk*, para as amostras com menos do que 30 observações. Para a análise da homogeneidade das variâncias, foi utilizado o teste de *Levene* (Stevens, 2002). Sempre que não foi possível observar os pressupostos para aplicação dos testes paramétricos, os resultados são apresentados tendo por base a utilização dos testes paramétricos e não paramétricos, considerando, no entanto, os resultados dos testes paramétricos nas variáveis ou grupos que estejam assegurados os pressupostos de normalidade e homogeneidade.

O investigador, para refutar uma das hipóteses e determinar se os resultados encontrados não se devem a um erro amostral, necessita, para além da escolha dos testes estatísticos, determinar o valor de *alpha* (α) mais adequado (Dancey & Reidy, 2006; Hair Jr et al., 2005). Este valor tende a ser usualmente ajustado em $\alpha = .01$; $\alpha = .05$ ou $\alpha = .10$; no entanto, o seu ajuste tem implicações na probabilidade de se cometer um erro de tipo I quando se rejeita a hipótese nula, quando ela é verdadeira, ou cometer um erro de tipo II, quando se mantém a hipótese nula, quando ela é falsa (Stevens, 2002).

Na presente investigação, adotou-se em todos os testes um valor de $\alpha = .05$, considerado o valor que permite um bom equilíbrio entre as hipóteses de cometer um erro de tipo I ou de tipo II (Dancey & Reidy, 2006).

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

1.1 Percepção das práticas de liderança nos dois grupos de escolas

A presente investigação tem por objetivo conhecer as percepções dos professores relativamente às práticas de liderança dos seus líderes escolares que foram avaliados pela avaliação externa, com Suficiente ou com Muito Bom no domínio da *Liderança*.

Procurando verificar se os professores percecionam nos líderes avaliados com Muito Bom, uma utilização mais frequente das práticas de liderança, na forma como é entendida e medida pelo *LPI*, formulou-se a seguinte pergunta:

Os professores das escolas avaliadas no domínio da *Liderança* com Muito Bom percecionam nos seus líderes escolares uma utilização mais frequente das cinco práticas de liderança, comparativamente com a percepção que os professores das escolas avaliadas com Suficiente têm dos seus líderes escolares?

Numa escala cuja pontuação mínima é 6 valores e a pontuação máxima 60 valores, os professores do grupo de escolas avaliadas com Muito Bom, percecionam nos seus líderes escolares, uma utilização mais frequente das cinco práticas de liderança comparativamente com a percepção que os seus colegas das escolas avaliadas com Suficiente têm dos seus líderes como se pode observar da Tabela 2.

Tabela 2

Médias de referência e médias obtidas na percepção das práticas de liderança.

Práticas de liderança		Escolas avaliadas com Suficiente	Escolas avaliadas com Muito Bom	Valores referência*
<i>Mostrar o caminho</i>	Mean	36.19	42.28	47.5
	Std. Deviation	12.0	10.9	8.5
<i>Inspirar uma visão conjunta</i>	Mean	31.58	39.56	42.0
	Std. Deviation	12.3	10.9	10.6
<i>Desafiar o processo</i>	Mean	33.10	40.32	44.4
	Std. Deviation	11.9	11.1	9.1
<i>Permitir que os outros ajam</i>	Mean	38.00	44.46	47.8
	Std. Deviation	12.3	10.7	8.4
<i>Encorajar a vontade</i>	Mean	34.93	42.50	44.9
	Std. Deviation	13.3	11.7	10.2

* Kouzes & Posner (2002). Valor máximo = 60

A prática *permitir que os outros ajam* é a mais percecionada nos dois grupos de escolas, obtendo um *score* de $M = 38.0$, $SD = 12.29$, no grupo de escolas avaliadas com Suficiente e um *score* de $M = 44.46$, $SD = 10.67$, no grupo de escolas avaliadas com Muito Bom. A prática menos percecionada *inspirar uma visão conjunta* é também ela comum aos dois grupos de escolas, obtendo um *score* de $M = 31.58$, $SD = 12.29$, no grupo de escolas avaliadas com Suficiente e um *score* de $M = 39.56$, $SD = 10.91$, no grupo de escolas avaliadas com Muito Bom.

As médias obtidas nas diferentes práticas por cada um dos grupos são inferiores às médias de referência, reportadas pelos próprios autores (Kouzes & Posner, 2002). No caso específico da área da educação, as médias apuradas são também inferiores às reportadas por Rouse (2005), Rozeboom (2008) ou Moore (2012) em estudos realizados em instituições educativas. Não obstante a obtenção de médias inferiores em todas as práticas, verifica-se que o valor da prática *mostrar o caminho* evidencia um relativo afastamento da prática mais percecionada, *permitir que os outros ajam*, contrariando os dados de referência que lhes atribuem valores muito próximos.

Tendo em conta que as práticas mais e menos frequentemente percecionadas são comuns aos dois grupos, pode-se inferir que a liderança das escolas portuguesas é caracterizada por permitir a ação dos professores; no entanto, tendo em conta a prática menos percecionada, *inspirar uma visão conjunta*, verifica-se que essa ação não é coordenada em torno da prossecução de uma determinada visão. Assim sendo, não resultarão as múltiplas ações descoordenadas num grande dispêndio de energia sem que exista o retorno espectral? Não existirá neste aspeto uma relação com o que foi observado por Bennett e Brewster (2002) ou com a crónica falta de produtividade portuguesa?

Tendo em conta as médias obtidas nas diferentes práticas pelos dois grupos de professores, procurou-se verificar se essas diferenças são estatisticamente significativas pelo que se formulou a seguinte questão e inerentes hipóteses:

- Existe uma diferença estatisticamente significativa entre a percepção das práticas de liderança e a avaliação obtida no domínio da *Liderança*?
- ✓ H0 Não existem diferenças estatisticamente significativas entre a percepção das práticas de liderança e a avaliação obtida no domínio da *Liderança*.

✓ H1 Existem diferenças estatisticamente significativas entre a percepção das práticas de liderança e a avaliação obtida no domínio da *Liderança*.

Para responder a esta questão utilizaram-se os testes estatísticos *independent-samples t-test* e o *Mann-Whitney U*.

Para assegurar o cumprimento do pré-requisito relativo à normal distribuição dos dados, as duas amostras foram submetidas ao teste de *Kolmogorov-Smirnov* com a correção de *lilliefors*. Tendo por base um nível de significância de $p = .05$, verificou-se que as diferentes práticas de liderança no grupo de escolas avaliadas com Suficiente apresentam valores de $p = .200$, o que permite assumir a normalidade na distribuição dos dados. No entanto no grupo das escolas avaliadas com Muito Bom para o mesmo nível de significância, quatro das cinco práticas de liderança *mostrar o caminho* $D(68) = 0.151$, $p = .001$; *inspirar uma visão conjunta* $D(68) = 0.147$, $p = .001$; *permitir que os outros ajam* $D(68) = 0.153$, $p = .001$ e *encorajar a vontade* $D(68) = 0.147$, $p = .001$, obtiveram valores que não permitem atender ao princípio da normal distribuição dos dados.

Da análise através do teste não paramétrico de *Mann-Whitney U*, verifica-se para um nível de significância de $p = .05$ que todas as práticas obtêm um valor de $p \leq .005$, evidenciando a existência de diferenças significativas entre as médias dos dois grupos de escolas, como consta da Tabela 3.

Tabela 3

Mann-Whitney U para as diferenças entre os grupos de escolas.

	<i>Mostrar o caminho</i>	<i>Inspirar uma visão conjunta</i>	<i>Desafiar o processo</i>	<i>Permitir que os outros ajam</i>	<i>Encorajar a vontade</i>
Mann-Whitney U	1427,000	1275,000	1315,500	1354,500	1332,500
Wilcoxon W	3197,000	3045,000	3085,500	3124,500	3102,500
Z	-2,800	-3,536	-3,340	-3,151	-3,257
Asymp. Sig. (2-tailed)	,005	,000	,001	,002	,001

a. Grouping Variable: Grupo de escolas avaliadas com Suficiente e com Muito Bom.

Tendo em conta que a prática *desafiar o processo* cumpre os requisitos de normalidade, procedeu-se com a análise da igualdade de variâncias verificando-se que todas as práticas obtêm um valor de $p > .05$, pelo que se aceita a sua homogeneidade.

Da análise do *independent-samples t-test* verifica-se que para um nível de significância de $p = .05$, a prática *desafiar o processo* obtêm um valor de $t(125) = -3.55$, $p =$

.001, obtendo as restantes práticas valores de $p \leq .003$. Estes valores corroboram os valores obtidos através do teste de Mann-Whitney U, pelo que a opção mais sensata reside na rejeição da hipótese H_0 , assumindo como verdadeira a hipótese H_1 , que nos diz que as diferenças entre as médias dos dois grupos de escolas são estatisticamente significativas.

1.2 Perceção das práticas de liderança nas diferentes escolas

Tendo-se observado que as diferenças nas cinco práticas de liderança são estatisticamente significativas nos dois grupos de escolas será possível observar essas diferenças entre as escolas que compõem cada um dos grupos?

Procurando verificar se existe homogeneidade ou pelo contrário diferenças estatisticamente significativas entre as escolas que compõem cada um dos grupos, formulou-se a seguinte questão e respetivas hipóteses:

- Existe uma diferença estatisticamente significativa entre a percepção das práticas de liderança nas escolas que constituem o mesmo grupo?

- ✓ H_0 Não existe uma diferença estatisticamente significativa entre a percepção das práticas de liderança nas escolas que constituem o mesmo grupo.

- ✓ H_1 Existe uma diferença estatisticamente significativa entre a percepção das práticas de liderança nas escolas que constituem o mesmo grupo.

De modo a responder a esta questão foram realizadas análises estatísticas separadamente em cada um dos grupos constituídos. Relativamente à normal distribuição dos dados verifica-se que estes seguem uma distribuição normal nas escolas avaliadas com Suficiente, obtendo todas as práticas, através da submissão ao teste de *Shapiro-Wilk*, um valor de $p \geq .061$. A homogeneidade das variâncias entre as diferentes escolas do grupo foi verificada através do teste de *Levene* tendo também aqui as diferentes práticas obtido para um nível de significância de $p = .05$, valores entre, $F(5,53) = 1.695$, $p = .152$ e $F(5,53) = 0.661$, $p = .654$, facto que permite concluir pela aceitação da homogeneidade de variâncias.

Uma vez cumpridos os requisitos para a aplicação de testes paramétricos utilizou-se o teste estatístico *one-way between-groups Anova* que nos permite realizar a comparação entre três ou mais amostras. Relativamente à existência de diferenças significativas entre as médias das diferentes práticas nas várias escolas do grupo, verificou-se que para um intervalo de confiança de $p = .05$, quatro práticas de liderança obtêm valores de $p \geq .235$. A prática de liderança *encorajar a vontade* com $F(5,53) = 2.67$, $p = .032$, evidencia a existência de diferenças estatisticamente significativas na sua percepção entre as escolas do grupo como se pode observar pela Tabela 4.

Tabela 4

Anova para as diferenças entre as escolas avaliadas com Suficiente.

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Mostrar o Caminho	Between Groups	964,777	5	192,955	1,393	,242
	Within Groups	7342,172	53	138,532		
	Total	8306,949	58			
Inspirar uma visão conjunta	Between Groups	938,441	5	187,688	1,272	,290
	Within Groups	7819,966	53	147,547		
	Total	8758,407	58			
Desafiar o processo	Between Groups	963,292	5	192,658	1,411	,235
	Within Groups	7234,098	53	136,492		
	Total	8197,390	58			
Permitir que os outros ajam	Between Groups	974,404	5	194,881	1,327	,267
	Within Groups	7785,596	53	146,898		
	Total	8760,000	58			
Encorajar a vontade	Between Groups	2056,159	5	411,232	2,672	,032
	Within Groups	8157,569	53	153,916		
	Total	10213,729	58			

Procurando verificar onde residem as diferenças na prática *encorajar a vontade*, aplicou-se *a posteriori* o teste *Tukey HDS* que nos indicou que a média da referida prática na escola S5, $M = 46.12$, $SD = 10.43$, é significativamente diferente das médias das escolas S2 e S4, respetivamente $M = 28.11$, $SD = 15.08$ e $M = 28.75$, $SD = 6.52$, médias estas que estão próximas das médias das restantes escolas do grupo. Deste modo verifica-se a existência de uma escola onde os professores percecionaram, no seu líder escolar, uma utilização da prática *encorajar a vontade* num valor bastante superior aos dos seus colegas das outras escolas do

mesmo grupo. Numa análise das médias das outras práticas de liderança, em cada uma das escolas, verificou-se que a escola S5, para além da prática *encorajar a vontade*, obtém a média mais elevada entre todas as escolas na prática *permitir que os outros ajam* $M = 45.62$, $SD = 10.39$. No entanto, nas restantes práticas obtém médias em linha ou inferiores às obtidas por outras escolas.

Numa análise dos dados relativos à caracterização da escola, apresentados na Tabela 6, verifica-se que, comparativamente com as escolas S2 e S4, as grandes diferenças residem no facto de ministrar um nível de ensino diferente das outras duas, no facto de ser a única que obtém a menção de Insuficiente no domínio da *Capacidade de autorregulação e melhoria da escola*, no facto de ter a menor percentagem de alunos subsidiados e a menor percentagem de professores contratados. Deste modo verifica-se que, apesar de o contexto ser aparentemente mais favorável, de os professores percecionarem um predomínio das práticas *permitir que os outros ajam* e *encorajar a vontade*, a escola não obteve melhor do que a menção de Suficiente no domínio dos *Resultados*, nem de Insuficiente no domínio de *Capacidade de autorregulação e melhoria da escola* por parte da avaliação externa.

Perante o exposto, a que se deverão estes resultados? Poderão estar relacionados com características do próprio líder? Com o facto de ser a única escola do grupo que não é agrupada? Com o facto de ministrar o ensino Secundário? Ou dever-se-á a uma qualquer outra razão?

Os mesmos procedimentos foram realizados no grupo das escolas avaliadas com Muito Bom, verificando-se que, para um nível de significância de $p = .05$, todas as práticas observaram, em pelo menos uma das sete escolas, uma distribuição não normal dos dados, oscilando estes valores de acordo com o teste *Shapiro-Wilk* entre $p \geq .006$ e $p \leq .861$. Não se verificando o cumprimento de um dos pré-requisitos para a aplicação de testes paramétricos, recorreu-se ao teste não paramétrico de *Kruskal Wallis*, equivalente ao teste paramétrico *one-way between-groups Anova* que nos reportou a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as médias das diferentes escolas do grupo nas práticas *inspirar uma visão conjunta* $\chi^2(6, n = 68) = 13.07$, $p = .042$, e *desafiar o processo* $\chi^2(6, n = 68) = 12.81$; $p = .046$, como se pode observar na Tabela 5.

Tabela 5

Kruskal Wallis para as diferenças entre as escolas avaliadas com Muito Bom.

	<i>Mostrar o caminho</i>	<i>Inspirar uma visão conjunta</i>	<i>Desafiar o processo</i>	<i>Permitir que os outros ajam</i>	<i>Encorajar a vontade</i>
Chi-square	4,705	13,075	12,813	11,487	9,665
df	6	6	6	6	6
Asymp. Sig.	,582	,042	,046	,074	,139

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Escolas avaliadas com Muito Bom

Procurando verificar onde residem as diferenças na prática *inspirar uma visão conjunta* e *desafiar o processo*, aplicou-se *a posteriori* o teste Mann-Whitney com a correção de *Bonferroni*, aos diferentes pares de escolas possíveis de constituir; no entanto, não foi possível identificar as escolas onde se verificam as diferenças estatisticamente significativas, facto que é comum nos casos onde existe um número significativo de múltiplas comparações, uma vez que o nível de significância «neste caso de $p = .05$ » deve ser dividido pelo número de comparações a efetuar, fazendo com que possa transformar-se num valor extremamente conservador.

Perante os dados, aceita-se no grupo de escolas avaliadas com Suficiente a hipótese H_0 em todas as práticas, com exceção da prática *encorajar a vontade*, onde se aceita a hipótese H_1 , que nos diz que existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias das diferentes escolas do grupo. Relativamente ao grupo de escolas avaliadas com Muito Bom, aceita-se como verdadeira a hipótese H_0 em todas as práticas, com exceção das práticas *inspirar uma visão conjunta* e *desafiar o processo* onde se aceita a hipótese H_1 que nos diz que existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias das diferentes escolas do grupo.

1.3 Perceção das práticas de liderança em função do género

Uma das variáveis que, inevitavelmente é investigada nos procedimentos relativos à utilização de inquéritos por questionário, refere-se à existência de diferenças entre os géneros.

Procurando, nesta investigação, analisar esta variável, formulou-se a seguinte questão e respetivas hipóteses:

- Existem diferenças estatisticamente significativas de perceção das práticas de liderança em função do género?
- ✓ H0 Não existem diferenças estatisticamente significativas de perceção das práticas de liderança em função do género.
- ✓ H1 Existem diferenças estatisticamente significativas de perceção das práticas de liderança em função do género.

Relativamente às escolas avaliadas com Suficiente, é possível verificar através da análise das médias que os elementos que constituem a amostra do sexo masculino, percecionam com mais frequência as práticas de liderança, do que os elementos do sexo feminino, como se pode verificar da Tabela 6.

Tabela 6

Médias do *LPI*, em função do género, nas escolas avaliadas com Suficiente.

	Género	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Mostrar o Caminho	Masculino	23	39,4783	12,15382	2,53425
	Feminino	36	34,0833	11,52482	1,92080
Inspirar uma visão conjunta	Masculino	23	34,1739	13,22756	2,75814
	Feminino	36	29,9167	11,53225	1,92204
Desafiar o processo	Masculino	23	36,5217	11,06949	2,30815
	Feminino	36	30,9167	12,02468	2,00411
Permitir que os outros ajam	Masculino	23	41,6087	11,49205	2,39626
	Feminino	36	35,6944	12,37929	2,06322
Encorajar a vontade	Masculino	23	39,6957	12,40394	2,58640
	Feminino	36	31,8889	13,06419	2,17736

Procurando verificar se a diferença entre as médias é estatisticamente significativa procedeu-se à análise da normal distribuição dos dados, verificando-se que todas as práticas, independentemente do género de quem as perceciona, obtêm valores entre $p \geq .085$ e $p \leq .961$, concluindo-se pelo cumprimento do pressuposto da normalidade.

Relativamente à homogeneidade das variâncias, verifica-se que as diferentes práticas obtêm valores $p \geq .16$, satisfazendo os critérios para que seja aceite a sua homogeneidade. Da análise do *independent-samples t-test*, para um nível de significância de $p = .05$, verifica-se que quatro práticas de liderança obtêm um valor de significância de $p \geq .071$, obtendo a prática *encorajar a vontade*, entre o género masculino $M = 39.7$, $SD = 12.4$ e o género feminino $M = 31.9$, $SD = 13.7$, $t(57) = 2.28$, $p = .026$, um valor que evidencia a existência de uma diferença estatisticamente significativa, como se pode observar na Tabela 7.

Tabela 7

T-test em função do género nas escolas avaliadas com Suficiente.

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Mostrar o Caminho	Equal variances assumed	,030	,863	1,717	57	,091	5,39493	3,14228	-,89739	11,68724
	Equal variances not assumed			1,697	45,168	,097	5,39493	3,17992	-1,00911	11,79896
Inspirar uma visão conjunta	Equal variances assumed	1,995	,163	1,306	57	,197	4,25725	3,26052	-2,27183	10,78632
	Equal variances not assumed			1,266	42,287	,212	4,25725	3,36178	-2,52574	11,04023
Desafiar o processo	Equal variances assumed	,124	,726	1,800	57	,077	5,60507	3,11391	-,63042	11,84057
	Equal variances not assumed			1,834	49,862	,073	5,60507	3,05680	-,53511	11,74525
Permitir que os outros ajam	Equal variances assumed	,071	,791	1,839	57	,071	5,91425	3,21516	-,52400	12,35250
	Equal variances not assumed			1,870	49,582	,067	5,91425	3,16211	-,43835	12,26685
Encorajar a vontade	Equal variances assumed	,015	,902	2,282	57	,026	7,80676	3,42038	,95756	14,65596
	Equal variances not assumed			2,309	48,820	,025	7,80676	3,38088	1,01199	14,60154

Relativamente ao grupo de escolas avaliadas com Muito Bom, ao contrário do que se verificou no grupo de escolas avaliadas com Suficiente, o género masculino não é o género que percebe com mais frequência todas as práticas de liderança, obtendo nas práticas *inspirar uma visão conjunta*; *desafiar o processo* e *permitir que os outros ajam* um score inferior ao do género feminino, como se pode observar na Tabela 8.

Tabela 8

Médias em função do género nas escolas avaliadas com Muito Bom.

	Género	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Mostrar o caminho	Masculino	26	43,0000	10,37690	2,03508
	Feminino	42	41,8333	11,27898	1,74038
Inspirar uma visão conjunta	Masculino	26	39,3462	12,12252	2,37742
	Feminino	42	39,6905	10,23978	1,58003
Desafiar o processo	Masculino	26	39,2308	12,01435	2,35621
	Feminino	42	41,0000	10,50668	1,62122
Permitir que os outros ajam	Masculino	26	44,3077	11,17057	2,19073
	Feminino	42	44,5476	10,47693	1,61662
Encorajar a vontade	Masculino	26	43,6538	10,77754	2,11365
	Feminino	42	41,7857	12,35360	1,90620

Procurando verificar se existem diferenças significativas entre os géneros observou-se que, relativamente à normal distribuição dos dados, a prática *desafiar o processo* é a única que segue uma distribuição normal em ambos os géneros, com valores de significância de $p > .05$, de acordo com o teste mais adequado em função da dimensão da amostra.

Da análise do teste *Mann-Whitney U* verifica-se que, para um nível de significância de $p = .05$, é possível concluir pela não existência de diferenças estatisticamente significativas entre a percepção das práticas de liderança e o género como se pode observar na Tabela 9.

Tabela 9

Mann-Whitney U em função do género nas escolas avaliadas com Muito Bom.

	Mostrar o caminho	Inspirar uma visão conjunta	Desafiar o processo	Permitir que os outros ajam	Encorajar a vontade
Mann-Whitney U	505,000	545,500	506,000	536,000	500,500
Wilcoxon W	1408,000	896,500	857,000	1439,000	1403,500
Z	-,518	-,006	-,505	-,126	-,575
Asymp. Sig. (2-tailed)	,604	,995	,613	,899	,566

a. Grouping Variable: Género

Relativamente à homogeneidade de variâncias, todas as práticas obtêm um valor de $p \geq .05$. Da aplicação do teste paramétrico *independent-sample t-test*, verifica-se que a prática *desafiar o processo*, a única que cumpre com os requisitos de normalidade, obtém um valor de $t(66) = -.64$, $p = .525$.

Deste modo, aceita-se a hipótese H0 que nos diz que não existem diferenças significativas entre os géneros, relativamente à percepção das cinco práticas de liderança em ambos os grupos, com exceção da prática *encorajar a vontade* para o grupo de escolas avaliadas com Suficiente onde se aceita a hipótese H1. Estes resultados encontram-se em linha com os resultados de outras investigações com recurso à utilização do *LPI*, onde são reportados resultados mistos quer identificando diferenças, quer não as identificando (Kouzes & Posner, 2002).

1.4 Percepção das práticas de liderança em função da idade

Procurando verificar se a idade tem influência relativamente à percepção das práticas de liderança formulou-se a seguinte pergunta:

- Existem diferenças estatisticamente significativas de percepção das práticas de liderança consoante a idade?
 - ✓ Ho Não existem diferenças estatisticamente significativas de percepção das práticas de liderança consoante a idade.
 - ✓ H1 Existem diferenças estatisticamente significativas de percepção das práticas de liderança consoante a idade.

Relativamente ao grupo de escolas avaliadas com Suficiente, verificou-se que a faixa etária com menos de 30 anos só registava uma observação. Procurando um maior equilíbrio e dimensão das diferentes faixas etárias, procedeu-se à recodificação dos dados em três faixas etárias, (i) até aos 40 anos; (ii) entre os 40 e 50 anos e (iii) mais de 50 anos. Da análise das médias obtidas pelas diferentes práticas de liderança verifica-se que a faixa etária até aos 40 anos é a que percebe globalmente com mais frequência as práticas de liderança. A faixa etária com mais de 50 anos percebe globalmente valores intermédios e a faixa etária entre os 41 e os 50 anos é a que percebe com menos frequência as práticas de liderança como se pode observar na Tabela 10.

Tabela 10

Médias do *LPI* em função da idade nas escolas avaliadas com Suficiente.

Idade		<i>Mostrar o Caminho</i>	<i>Inspirar uma visão conjunta</i>	<i>Desafiar o processo</i>	<i>Permitir que os outros ajam</i>	<i>Encorajar a vontade</i>
Até 40 anos	Mean	36,8667	32,8667	34,9333	41,2000	36,5333
	N	15	15	15	15	15
	Std. Deviation	9,53090	9,58322	8,70523	6,83687	9,91295
Entre 41 e 50 anos	Mean	35,0690	30,7241	32,0345	36,8966	34,4483
	N	29	29	29	29	29
	Std. Deviation	12,72773	12,14759	11,89683	13,12942	13,62662
Mais de 50 anos	Mean	37,6667	31,9333	33,3333	36,9333	34,2667
	N	15	15	15	15	15
	Std. Deviation	13,15657	15,33654	14,85485	14,81537	16,00655
Total	Mean	36,1864	31,5763	33,1017	38,0000	34,9322
	N	59	59	59	59	59
	Std. Deviation	11,96759	12,28849	11,88841	12,28961	13,27022

Procurando verificar se as diferenças entre as médias são estatisticamente significativas, analisou-se a normal distribuição dos dados, tendo-se verificado através do teste de *Shapiro-Wilk* que estes seguem uma distribuição normal, obtendo-se em cada uma das faixas etárias um valor de significância entre $p \geq .059$ e $p \leq .916$. Relativamente à homogeneidade de variâncias, verificou-se que existe uma diferença significativa nas práticas *desafiar o processo* $p = .045$ e *permitir que os outros ajam* $p = .012$.

Da análise do teste não paramétrico Kruskal Wallis verifica-se que não existem no grupo das escolas avaliadas com Suficiente, uma diferença estatisticamente significativa entre as três faixas etárias e as percepções de liderança, obtendo todas as práticas um valor de $p > .618$, como se pode verificar da tabela 11.

Tabela 11

Kruskal Wallis em função da idade nas escolas avaliadas com Suficiente.

	<i>Mostrar o Caminho</i>	<i>Inspirar uma visão conjunta</i>	<i>Desafiar o processo</i>	<i>Permitir que os outros ajam</i>	<i>Encorajar a vontade</i>
Chi-square	,317	,386	,641	,963	,321
df	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,853	,824	,726	,618	,852

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Idade

Da análise através do teste paramétrico *one-way between-groups ANOVA*, todas as práticas obtiveram valores que se situam entre $F(2,56) = 0.674$, $p = .514$, da prática *permitir que os outros ajam* e $F(2,56) = 0.143$, $p = .867$, da prática *encorajar a vontade*, concluindo-se pela não existência de diferenças estatisticamente significativas de percepção das práticas de liderança entre as faixas etárias.

Relativamente às escolas avaliadas com Muito Bom, procedeu-se à recodificação dos dados de acordo com os procedimentos efetuados no grupo de escolas avaliadas com Suficiente. Da análise das médias, e em sintonia com o que se verificava no grupo de escolas avaliadas com Suficiente, a faixa etária entre os 41 e 50 anos é a que percebe com menos frequência as práticas de liderança, verificando-se que, globalmente, são as faixas etárias com menos de 40 anos e com mais de 50 anos, que percebem com mais frequência as práticas de liderança, como se pode observar da Tabela 12.

Tabela 12

Médias de percepção das práticas de liderança consoante a idade.

Idade		<i>Mostrar o caminho</i>	<i>Inspirar uma visão conjunta</i>	<i>Desafiar o processo</i>	<i>Permitir que os outros ajam</i>	<i>Encorajar a vontade</i>
Menos de 40 anos	Mean	43,2759	41,8621	42,0000	46,2414	43,6897
	N	29	29	29	29	29
	Std. Deviation	10,27791	10,96984	10,83974	8,97081	10,05380
Entre 41 e 50 anos	Mean	39,1429	34,2381	36,0000	41,0476	37,8571
	N	21	21	21	21	21
	Std. Deviation	9,51465	9,24070	9,62808	10,68867	12,07595
Mais de 50 anos	Mean	44,3333	42,0556	42,6667	45,5556	46,0000
	N	18	18	18	18	18
	Std. Deviation	12,94786	10,94624	12,04892	12,65944	12,73254
Total	Mean	42,2794	39,5588	40,3235	44,4559	42,5000
	N	68	68	68	68	68
	Std. Deviation	10,87904	10,90992	11,05271	10,66510	11,72890

Relativamente à normal distribuição dos dados em função da idade, verifica-se que, com exceção da prática *desafiar o processo*, com $p \geq .058$, não se pode assumir a normal distribuição dos dados, uma vez que observam um valor de $p \leq .05$. Relativamente à homogeneidade das variâncias, as diferentes práticas obtêm valores que oscilam entre $p \geq .166$ e $p \leq .655$, permitindo aceitar a sua homogeneidade.

Da análise do teste não paramétrico *Kruskal Wallis*, Tabela 13, verifica-se que no grupo das escolas avaliadas com Muito Bom, a idade é um fator que produz uma diferença significativa relativamente à percepção das práticas de liderança *inspirar uma visão conjunta* $\chi^2(2, n = 68) = 7.68, p = .022$, e *encorajar a vontade* $\chi^2(2, n = 68) = 6.69, p = .035$.

Tabela 13

Kruskal Wallis em função da idade nas escolas avaliadas com Muito Bom.

	<i>Mostrar o caminho</i>	<i>Inspirar uma visão conjunta</i>	<i>Desafiar o processo</i>	<i>Permitir que os outros ajam</i>	<i>Encorajar a vontade</i>
Chi-square	4,014	7,679	5,540	4,329	6,690
df	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,134	,022	,063	,115	,035

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Idade

A análise através do teste paramétrico *one-way between-groups ANOVA*, confirma que não existem diferenças estatisticamente significativas, relativamente à única prática que cumpre os requisitos de normalidade obtendo a prática *desafiar o processo* $F(2,67) = 2.45, p = .095$.

Deste modo, confirma-se a hipótese H0 que nos diz que não existem diferenças estatisticamente significativas, na percepção das práticas de liderança em função da idade, para o grupo de escolas avaliadas com Suficiente e para três práticas no grupo de escolas avaliadas com Muito Bom, aceitando-se como verdadeira a hipótese H1 para as práticas *inspirar uma visão conjunta* $\chi^2(2, n = 68) = 7.68, p = .022$, e *encorajar a vontade* $\chi^2(2, n = 68) = 6.69, p = .035$, no grupo de escolas avaliadas com Muito Bom.

1.5 Percepção das práticas de liderança em função da experiência profissional

Procurando verificar se a experiência profissional pode ser um fator que influencia a percepção das práticas de liderança formulou-se a seguinte questão:

- Existem diferenças estatisticamente significativas de percepção das práticas de liderança em função da experiência profissional?

✓ Ho Não existem diferenças estatisticamente significativas de percepção das práticas de liderança em função da experiência de ensino.

✓ H1 Existem diferenças estatisticamente significativas de percepção das práticas de liderança em função da experiência de ensino.

Relativamente ao grupo de escolas avaliadas com Suficiente, verificou-se a existência de um reduzido número de observações no grupo de professores com menos de 5 anos de experiência profissional, pelo que se procedeu à recodificação dos dados em 3 grupos; (i) menos de 10 anos; (ii) entre 11 e 20 anos e (iii) mais de 21 anos.

Da agregação dos valores verifica-se que o grupo de professores com menos de 10 anos de experiência profissional são os que percecionam com mais frequência as práticas de liderança transformacional. Os professores com mais de 20 anos são os que percecionam com menor frequência as práticas de liderança *desafiar o processo*; *permitir que os outros ajam* e *encorajar a vontade*, sendo as restantes práticas percecionadas com menor frequência pelos professores com uma experiência profissional situada entre os 11 e os 20 anos, como se pode observar na Tabela 14.

Tabela 14

Médias em função da experiência profissional nas escolas avaliadas com Suficiente.

Experiência profissional		<i>Mostrar o Caminho</i>	<i>Inspirar uma visão conjunta</i>	<i>Desafiar o processo</i>	<i>Permitir que os outros ajam</i>	<i>Encorajar a vontade</i>
Até 10 anos	Mean	38,6000	34,1000	35,7000	42,2000	40,0000
	N	10	10	10	10	10
	Std. Deviation	10,97674	10,28969	10,02275	7,65652	9,07989
Entre 11 e 20 anos	Mean	35,2000	30,8400	33,5600	38,4000	35,1200
	N	25	25	25	25	25
	Std. Deviation	11,04159	10,81157	9,41223	10,62230	10,90611
Mais de 20 anos	Mean	36,2083	31,2917	31,5417	35,8333	32,6250
	N	24	24	24	24	24
	Std. Deviation	13,53571	14,62719	14,79712	15,08142	16,46026
Total	Mean	36,1864	31,5763	33,1017	38,0000	34,9322
	N	59	59	59	59	59
	Std. Deviation	11,96759	12,28849	11,88841	12,28961	13,27022

Relativamente à normal distribuição dos dados, verifica-se que, com exceção da prática *encorajar a vontade* $p = .020$, no grupo de professores com uma experiência profissional situada entre os 11 e os 20 anos, todas as outras práticas seguem uma distribuição normal. Da análise através do teste não paramétrico *Kruskal Wallis* verifica-se que não existem diferenças significativas entre a experiência profissional e a percepção das diferentes práticas de liderança como se pode observar da Tabela 15.

Tabela 15

Kruskal Wallis em função da experiência profissional nas escolas avaliadas com Suficiente.

	<i>Mostrar o Caminho</i>	<i>Inspirar uma visão conjunta</i>	<i>Desafiar o processo</i>	<i>Permitir que os outros ajam</i>	<i>Encorajar a vontade</i>
Chi-square	,585	,625	,690	1,337	2,358
df	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,746	,731	,708	,512	,308

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Experiência profissional

Relativamente à homogeneidade das variâncias, verifica-se que as práticas de liderança *desafiar o processo* $p = .015$, *permitir que os outros ajam* $p = .010$ e *encorajar a vontade* $p = .006$, revelam uma significativa diferença relativamente à sua homogeneidade.

Da análise dos dados através do teste *one-way between-groups ANOVA*, verifica-se que, em todas as práticas, não são evidenciadas diferenças estatisticamente significativas entre a experiência profissional e a percepção das práticas de liderança, obtendo todas as práticas valores de $p \geq .341$.

Relativamente ao grupo de escolas avaliadas com Muito Bom, adotaram-se os procedimentos anteriores relativamente à recodificação dos dados. No que diz respeito às médias das diferentes práticas, verifica-se que, em consonância com o que se verificava nas escolas avaliadas com Suficiente, o grupo com menos de 10 anos de tempo de serviço é o que percebe com mais frequência as práticas de liderança. No entanto, ao contrário do verificado nas escolas avaliadas com Suficiente, os professores que têm uma experiência profissional entre os 11 e os 20 anos são os que claramente percebem com menos frequência todas as práticas de liderança, sendo os professores com mais de 21 anos de experiência os que expressam valores intermédios como se pode verificar na Tabela 16.

Tabela 16

Médias em função da experiência profissional nas escolas avaliadas com Muito Bom.

Experiência profissional		<i>Mostrar o caminho</i>	<i>Inspirar uma visão conjunta</i>	<i>Desafiar o processo</i>	<i>Permitir que os outros ajam</i>	<i>Encorajar a vontade</i>
Até 10 anos	Mean	44,6818	44,1818	43,7273	47,4545	45,4545
	N	22	22	22	22	22
	Std. Deviation	8,67611	9,65419	10,46619	7,48158	8,56753
Entre 11 e 20 anos	Mean	39,0909	34,0909	35,2727	41,4091	39,1364
	N	22	22	22	22	22
	Std. Deviation	11,38884	10,56909	10,77555	10,83055	11,00344
Mais de 21 anos	Mean	43,0000	40,3333	41,8333	44,5000	42,8750
	N	24	24	24	24	24
	Std. Deviation	11,90908	10,48671	10,58164	12,47606	14,27772
Total	Mean	42,2794	39,5588	40,3235	44,4559	42,5000
	N	68	68	68	68	68
	Std. Deviation	10,87904	10,90992	11,05271	10,66510	11,72890

Da verificação da normal distribuição dos dados para um nível de significância de $p = .05$, conclui-se que, com exceção da prática *desafiar o processo* com valores entre $p \geq .059$ e $p \leq .804$, todas as outras práticas observam, em pelo menos um dos grupos, um valor de $p < .05$.

Da análise através do teste *Kruskal Wallis* verifica-se que a experiência profissional produz uma diferença estatisticamente significativa na percepção das práticas de liderança, *inspirar uma visão conjunta* $\chi^2(2, n = 68) = 9.29, p = .010$, e *desafiar o processo* $\chi^2(2, n = 68) = 7.36, p = .025$, como consta da Tabela 17.

Tabela 17

Kruskal Wallis em função da experiência profissional nas escolas avaliadas com Muito Bom.

	<i>Mostrar o caminho</i>	<i>Inspirar uma visão conjunta</i>	<i>Desafiar o processo</i>	<i>Permitir que os outros ajam</i>	<i>Encorajar a vontade</i>
Chi-square	2,891	9,295	7,366	3,778	3,801
df	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,236	,010	,025	,151	,150

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Tempo de Serviço

Relativamente à homogeneidade das variâncias, verifica-se que nas práticas de liderança *permitir que os outros ajam* $p = .033$, e *encorajar a vontade* $p = .017$, não é possível aceitar a sua homogeneidade.

Da análise através do teste *one-way between-groups ANOVA*, Tabela 18, é possível verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas nas práticas *inspirar uma visão conjunta* $F(2,67) = 5.43$, $p = .007$, e *desafiar o processo* $F(2,67) = 3.87$, $p = .026$, dados que estão em sintonia com os revelados pelo teste *Kruskal Wallis*.

Tabela 18

ANOVA em função da experiência profissional nas escolas avaliadas com Muito Bom.

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Mostrar o caminho	Between Groups	363,100	2	181,550	1,560	,218
	Within Groups	7566,591	65	116,409		
	Total	7929,691	67			
Inspirar uma visão conjunta	Between Groups	1142,340	2	571,170	5,434	,007
	Within Groups	6832,424	65	105,114		
	Total	7974,765	67			
Desafiar o processo	Between Groups	870,822	2	435,411	3,869	,026
	Within Groups	7314,061	65	112,524		
	Total	8184,882	67			
Permitir que os outros ajam	Between Groups	402,095	2	201,047	1,810	,172
	Within Groups	7218,773	65	111,058		
	Total	7620,868	67			
Encorajar a vontade	Between Groups	444,330	2	222,165	1,646	,201
	Within Groups	8772,670	65	134,964		
	Total	9217,000	67			

Deste modo, aceita-se a hipótese H0 que nos diz que não existem diferenças estatisticamente significativas entre a experiência profissional e a percepção das práticas de liderança no grupo de escolas avaliadas com Suficiente. Relativamente às escolas avaliadas com Muito Bom, aceita-se a hipótese H0 nas práticas *mostrar o caminho*; *permitir que os outros ajam* e *encorajar a vontade*; no entanto, foram encontradas evidências que permitem aceitar a hipótese H1 que nos diz que existem diferenças estatisticamente significativas entre a experiência profissional e a percepção das práticas de liderança *inspirar uma visão conjunta* e *desafiar o processo*, no grupo de escolas avaliadas com Muito Bom.

1.6 Percepção das práticas de liderança em função do vínculo contratual

Procurando verificar se o vínculo contratual pode conduzir a diferenças significativas na percepção das práticas de liderança formulou-se a seguinte questão e hipóteses:

- Existem diferenças estatisticamente significativas na percepção das práticas de liderança consoante o vínculo contratual?

- ✓ H_0 Não existem diferenças estatisticamente significativas de percepção das práticas de liderança em função do vínculo contratual.

- ✓ H_1 Existem diferenças estatisticamente significativas de percepção das práticas de liderança em função do vínculo contratual.

Relativamente a esta questão verifica-se que o grupo de professores contratados percebe com mais frequência todas as práticas de liderança transformacional, conforme consta da Tabela 19.

Tabela 19

Médias em função do vínculo contratual, nas escolas avaliadas com Suficiente.

	Vínculo Contratual	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Mostrar o Caminho	QE	43	35,1628	12,19861	1,86027
	Contrato	16	38,9375	11,22776	2,80694
Inspirar uma visão conjunta	QE	43	30,7907	12,75326	1,94485
	Contrato	16	33,6875	11,04366	2,76092
Desafiar o processo	QE	43	31,9070	12,26263	1,87003
	Contrato	16	36,3125	10,50536	2,62634
Permitir que os outros ajam	QE	43	36,1395	13,11775	2,00044
	Contrato	16	43,0000	8,09938	2,02485
Encorajar a vontade	QE	43	33,4884	14,06341	2,14465
	Contrato	16	38,8125	10,25163	2,56291

Da análise da normalidade, verificou-se que todas as práticas seguem uma distribuição normal em ambos os grupos. Da análise do teste *Levene*, verifica-se que a prática *permitir que os outros ajam* com $p = .02$, evidencia uma diferença significativa na igualdade

das variâncias. Da análise através do *independent-samples t-test*, verifica-se, para um nível de significância de $p = .05$, que o vínculo contratual conduz a diferenças estatisticamente significativas entre os professores com vínculo efetivo $M = 36.14$, $SD = 13.12$ e os professores com vínculo temporário $M = 43$, $SD = 8.1$; $t(57) = -2.41$, $p = .02$, na percepção da prática de liderança *permitir que os outros ajam* como se pode observar da Tabela 20.

Tabela 20

T-test em função do vínculo contratual nas escolas avaliadas com Suficiente.

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- taile d)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
Mostrar o Caminho	Equal variances assumed	,183	,671	-1,079	57	,285	-3,77471	3,49968	-10,78269	3,23327
	Equal variances not assumed			-1,121	29,068	,271	-3,77471	3,36742	-10,66116	3,11174
Inspirar uma visão conjunta	Equal variances assumed	1,481	,229	-,803	57	,426	-2,89680	3,60967	-10,12504	4,33143
	Equal variances not assumed			-,858	30,866	,398	-2,89680	3,37715	-9,78575	3,99215
Desafiar o processo	Equal variances assumed	,560	,457	-1,272	57	,208	-4,40552	3,46300	-11,34006	2,52902
	Equal variances not assumed			-1,366	31,201	,182	-4,40552	3,22408	-10,97936	2,16831
Permitir que os outros ajam	Equal variances assumed	5,732	,020	-1,952	57	,056	-6,86047	3,51477	-13,89867	,17774
	Equal variances not assumed			-2,410	43,702	,020	-6,86047	2,84636	-12,59803	-1,12290
Encorajar a vontade	Equal variances assumed	3,170	,080	-1,381	57	,173	-5,32413	3,85605	-13,04574	2,39748
	Equal variances not assumed			-1,593	36,900	,120	-5,32413	3,34186	-12,09599	1,44774

Relativamente às escolas avaliadas com Muito Bom, verifica-se, também neste grupo, que os professores contratados percecionam com mais frequência as práticas de liderança transformacional do que os professores com vínculo contratual efetivo, como se pode observar na Tabela 21.

Tabela 21

Médias em função do vínculo contratual, nas escolas avaliadas com Muito Bom.

	Vínculo Contratual	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Mostrar o caminho	QE	43	41,5349	11,09987	1,69271
	Contrato	25	43,5600	10,58726	2,11745
Inspirar uma visão conjunta	QE	43	38,0000	10,95010	1,66988
	Contrato	25	42,2400	10,51697	2,10339
Desafiar o processo	QE	43	39,5116	10,64441	1,62326
	Contrato	25	41,7200	11,81285	2,36257
Permitir que os outros ajam	QE	43	43,2558	11,57397	1,76501
	Contrato	25	46,5200	8,72315	1,74463
Encorajar a vontade	QE	43	41,4419	12,51343	1,90828
	Contrato	25	44,3200	10,22546	2,04509

Da análise da normal distribuição dos dados, verifica-se, de acordo com os testes considerados mais adequados à dimensão de cada um dos grupos, que nenhuma das práticas de liderança observa nas duas variáveis dependentes uma normal distribuição, com os valores a oscilar entre $p \geq .003$, e $p \leq .200$.

Da análise do teste *Mann-Whitney U*, Tabela 22, verifica-se que nenhuma prática revela uma diferença estatisticamente significativa em função do vínculo contratual.

Tabela 22

Mann-Whitney U em função do vínculo contratual, nas escolas avaliadas com Muito Bom.

	Mostrar o caminho	Inspirar uma visão conjunta	Desafiar o processo	Permitir que os outros ajam	Encorajar a vontade
Mann-Whitney U	490,500	410,500	462,000	459,500	468,500
Wilcoxon W	1436,500	1356,500	1408,000	1405,500	1414,500
Z	-,599	-1,617	-,961	-,993	-,878
Asymp. Sig. (2-tailed)	,549	,106	,336	,321	,380

a. Grouping Variable: Vínculo Contratual

Deste modo, aceita-se a hipótese H0 em todas as práticas de liderança nos dois grupos de escolas com exceção da prática *permitir que os outros ajam*, no grupo de escolas avaliadas com Suficiente, onde se aceita a hipótese H1, que nos diz que existem diferenças estatisticamente significativas na percepção dessa prática de liderança, em função do vínculo contratual.

1.7 Os comportamentos de liderança transformacional - diferenças entre grupos.

Após se ter identificado as práticas de liderança mais percecionadas em cada um dos grupos, a influência de variáveis independentes e a existência de diferenças estatisticamente significativas entre essas percepções, procurou-se por último, identificar os comportamentos que os professores percecionam com maior e menor frequência nos seus líderes escolares, tendo-se formulado as seguintes questões:

- Quais os comportamentos de liderança transformacional que os professores percecionam com maior frequência nos seus líderes escolares?
- Quais os comportamentos de liderança transformacional que os professores percecionam com menor frequência nos seus líderes escolares?
- Quais os comportamentos de liderança transformacional que evidenciam maior assimetria entre os dois grupos de escolas?

Para a análise da hierarquização dos comportamentos obtida neste estudo centramo-nos nos cinco comportamentos mais percecionados; nos cinco comportamentos menos percecionados e nos comportamentos que obtêm uma assimetria superior a cinco posições entre os dois grupos de professores/escolas.

Deste modo verifica-se que os cinco comportamentos mais percecionados são comuns aos dois grupos de professores, pertencendo dois deles à prática *permitir que os outros ajam*, dois à prática *mostrar o caminho* e um à prática *inspirar uma visão conjunta*. Destes, o comportamento *tratar os outros com dignidade e respeito* é simultaneamente o mais percecionado pelos dois grupos de professores, como se observa da Tabela 23.

Tabela 23

Os comportamentos mais percecionados nos dois grupos de escolas.

Práticas	Comportamentos	S*	MB°
Permitir	Trata os outros com dignidade e respeito.	1	1
Mostrar	Cumprir as suas promessas e compromissos.	2	5
Permitir	Dá bastante liberdade e opções para as pessoas decidirem como executar o trabalho.	3	4
Mostrar	Deixa clara a sua filosofia de liderança.	4	3
Inspirar	Fala com convicção sincera sobre o significado e os objetivos centrais do trabalho.	5	2

* Escolas avaliadas com Suficiente; ° Escolas avaliadas com Muito Bom no domínio da *Liderança*.

Para além da dignidade e respeito com que são tratados, os professores percecionam com mais frequência nos seus líderes escolares, comportamentos que evidenciam uma clareza na filosofia de liderança, uma convicção sincera no modo como falam sobre os objetivos e significado do trabalho, para além do cumprimento das promessas e dos compromissos assumidos, assim como sentem que têm liberdade relativamente às opções que podem tomar quanto à forma como realizam o seu trabalho.

Relativamente aos cinco comportamentos menos percecionados verifica-se que estes também são comuns aos dois grupos de escolas, no entanto o comportamento *pede feedback sobre como as suas ações afetam o desempenho dos outros* é o menos percecionado nas escolas avaliadas com Muito Bom e o comportamento *descreve uma imagem estimulante de como o futuro poderá ser* é o comportamento menos percecionado nas escolas avaliadas com Suficiente. Dos cinco comportamentos menos percecionados, três pertencem à prática *inspirar uma visão conjunta*, um à prática *mostrar o caminho* e o outro à prática *desafiar o processo*, como se observa na Tabela 24.

Tabela 24

Os comportamentos menos percecionados nos dois grupos de escolas.

Práticas	Comportamentos	S*	MB°
Inspirar	Envolve as pessoas numa visão comum para mostrar como seus interesses de longo prazo podem ser realizados.	26	26
Desafiar	Pergunta “o que podemos aprender?” quando as coisas não saem conforme o esperado.	27	27
Mostrar	Pede feedback sobre como as suas ações afetam o desempenho dos outros.	28	30
Inspirar	Pede que os outros compartilhem um sonho empolgante para o futuro.	29	29
Inspirar	Descreve uma imagem estimulante de como o futuro poderá ser.	30	28

* Escolas avaliadas com Suficiente; ° Escolas avaliadas com Muito Bom no domínio da *Liderança*.

Através dos comportamentos menos percecionados verifica-se que os líderes escolares demonstram com menos frequência comportamentos que projetem o grupo na prossecução de objetivos extraordinários e consequentemente não envolvem o grupo na prossecução dessa visão. Simultaneamente revelam com pouca frequência comportamentos que conduzam a uma reflexão, sobre o impacto que as suas decisões têm no desempenho dos outros, mas também na fraca reflexão ou autoavaliação que promovem quando algo não sai conforme esperado. Se os próprios líderes não refletem sobre as suas próprias ações, como podem ser a ignição do processo de autoavaliação da escola?

Da análise dos comportamentos que apresentam uma divergência superior a cinco posições entre os dois grupos de escolas, verifica-se que estes se situam nos vinte comportamentos intermédios, uma vez que os cinco mais percecionados e menos percecionados são comuns aos dois grupos de escolas. Destes vinte comportamentos, sete apresentam uma divergência superior a cinco posições, verificando-se que três pertencem à *prática permitir que os outros ajam* dois à *prática desafiar o processo* e dois à *prática encorajar a vontade*, como se pode observar da Tabela 25.

Tabela 25

Os dez comportamentos mais divergentes nos dois grupos de escolas.

Práticas	Comportamentos melhor posicionados nas escolas avaliadas com Muito Bom.	S*	MB°	Dif.
Permitir	Desenvolve relações cooperativas entre as pessoas com as quais trabalha.	16	7	9
Encorajar	Elogia as pessoas quando fazem um trabalho bem feito.	18	11	7
Permitir	Dedica tempo e energia a garantir que as pessoas com as quais trabalha sigam os princípios adotados.	14	8	6
Desafiar	Procura oportunidades desafiadoras que testam as suas habilidades e competências.	23	17	6
Comportamentos melhor posicionados nas escolas avaliadas com Suficiente.				
Permitir	Apoia as decisões que os outros tomam por iniciativa própria.	6	21	15
Encorajar	Faz questão de que os outros saibam que confia nos conhecimentos deles.	9	18	9
Desafiar	Desafia as pessoas a usar meios novos e inovadores ao realizar seu trabalho.	17	23	6

* Escolas avaliadas com Suficiente;° Escolas avaliadas com Muito Bom no domínio da *Liderança*.

Tendo em conta os três comportamentos que mais se diferenciam na prática *permitir que os outros ajam*, verifica-se que os professores das escolas avaliadas com Suficiente, salientam no conjunto dos trinta comportamentos, o suporte que têm dos seus líderes escolares nas decisões que tomam individualmente, apoio este que é posicionalmente superior ao que os professores das escolas avaliadas com Muito Bom percecionam nos seus líderes. No

entanto, os professores das escolas avaliadas com Muito Bom evidenciam o fato dos seus líderes escolares privilegiarem as relações colaborativas e dedicarem mais tempo e energia a garantir que os princípios adotados sejam seguidos.

Relativamente às diferenças nos dois comportamentos da prática de liderança *desafiar o processo*, verifica-se que os líderes escolares avaliados com Muito Bom assumem uma «atitude de liderança» procurando eles próprios oportunidades desafiadoras, ao contrário dos líderes avaliados com Suficiente que privilegiam desafiar os outros a usar e a procurar novos métodos, para realizarem o trabalho. Curiosamente, estes dois comportamentos evidenciam uma simetria dentro da assimetria, uma vez que invertem a ordem nos dois grupos de escolas, conforme se pode consultar do apêndice II.

Relativamente à prática *encorajar a vontade*, verifica-se que os líderes escolares das escolas avaliadas com Muito Bom adotam com mais frequência o comportamento de elogiar o trabalho bem feito, do que demonstrar que confiam no trabalho e nas competências dos professores. Estes últimos dados, afiguram-se coerentes com as diferenças encontradas nos comportamentos das práticas anteriores, uma vez que os líderes avaliados com Suficiente privilegiam a demonstração da confiança que têm nas capacidades dos professores, desafiando-os a procurarem novos métodos e dando-lhes apoio nessas ações. Em sentido contrário verifica-se que os líderes avaliados com Muito Bom privilegiam a criação de condições para a realização de um trabalho colaborativo, procurando atividades desafiadoras, dedicando tempo e energia a apoiar os outros, para além de elogiarem as pessoas que contribuem para o sucesso da escola.

Perante os dados aqui apresentados, os líderes escolares podem ser caracterizados pelo respeito e liberdade de ação que proporcionam aos professores, pelo cumprimento das promessas, pela clareza da sua filosofia de liderança mas também pela convicção com que falam sobre os objetivos do trabalho. No entanto revelam com menor frequência comportamentos que envolvam todos numa visão comum e na prossecução de objetivos extraordinários. Paralelamente os professores percebem com menor frequência comportamentos relacionados com a autoavaliação, nomeadamente ao nível do impacto que as suas decisões têm no desempenho dos outros, mas também nas reflexões que promovem relativamente ao trabalho que a escola efetua, sobretudo quando algo não sai conforme o esperado. Tendo em conta a menção atribuída no domínio da *Liderança* por parte da avaliação externa, verifica-se que a liberdade de ação dos professores nas escolas avaliadas com Muito

Bom é mais orientada para uma realização coletiva, onde o líder assume a liderança na ignição mas também no acompanhamento do processo, privilegiando o elogio como forma de encorajamento. Pelo contrário nas escolas avaliadas com Suficiente o processo para a ação dos professores incide na demonstração de confiança nos seus conhecimentos, no desafio para a utilização de técnicas e métodos inovadores e no suporte a essas ações individuais. Deste modo apesar das médias obtidas nas diferentes práticas serem inferiores às reportadas pelos autores (Kouzes & Posner, 2002) pode-se inferir que a avaliação externa tende através da atribuição de uma menção mais elevada a destacar os líderes que são reconhecidos pelos professores como manifestando com mais frequência práticas de liderança transformacional, verificando-se simultaneamente através dos comportamentos divergentes que os líderes avaliados com Muito Bom enquadram-se mais facilmente no perfil de líder transformacional, ao contrário dos líderes avaliados com Suficiente que se enquadram mais facilmente no perfil de líder transacional ou mesmo dentro do perfil gestacional.

CAPÍTULO V - CONCLUSÃO

Perante a incapacidade do paradigma burocrático responder com eficácia e eficiência a uma competição global pelos melhores recursos, os Estados têm introduzido nas diferentes áreas, novos modos de regulação que lhes permitam assegurar ou melhorar a sua posição num contexto globalizado.

Na educação, os novos modos de regulação tendem a substituir a verificação da conformidade pela avaliação dos resultados, num paradigma assente em três pilares, onde (i) a autoavaliação de cada unidade educativa permitiria que estas, a partir das regulamentações e do conhecimento da sua própria realidade, definissem um rumo e concebessem as melhores estratégias para alcançar a visão instituída; (ii) os exames externos permitiriam, por seu lado, aferir a qualidade da prossecução desses objetivos comparativamente com as outras unidades do sistema e, por fim, (iii) a avaliação externa das escolas que, com base nos dois pilares anteriores e com o conhecimento *in loco* da realidade de cada unidade educativa, formularia um juízo sobre o serviço que a escola estava a prestar, identificando não só os aspetos positivos mas também as oportunidades de melhoria.

Face ao relatório global do primeiro ciclo de avaliação externa, as escolas portuguesas obtêm resultados assinaláveis nos domínios da *Liderança*, da *Organização e gestão escolar*, da *Prestação do serviço educativo*, mas menos assinaláveis no domínio dos *Resultados* e, ainda menos, no domínio da *Capacidade de autorregulação e melhoria da escola*. No entanto, nos diferentes domínios, as áreas que a investigação científica identifica como as que têm mais impacto para a eficácia das escolas, nomeadamente *os processos de ensino e aprendizagem* e, ao nível da liderança, a *definição de uma visão* e a *procura dos melhores processos para alcançá-la*, são as que recebem as classificações mais baixas por parte da avaliação externa. A área dos processos de ensino e de aprendizagem, que detém o maior impacto na eficácia das escolas, recolhe também ela, por parte dos professores, uma forte discordância relativamente à sua inclusão no quadro de referência do modelo de avaliação externa das escolas. Pode-se, deste modo, concluir que os bons resultados globais alcançados pelas escolas são, em determinada medida, consequência das boas classificações atribuídas em áreas que a investigação científica considera como tendo menos impacto para a eficácia das escolas. Na obtenção destes resultados pode-se também questionar se a utilização de uma escala com um nível negativo e três níveis positivos não possa ser, desde logo, propiciadora da obtenção de elevadas classificações.

A liderança, considerada logo após as práticas de ensino e de aprendizagem como a área que detém mais impacto na eficácia das escolas é, entre todos os domínios, o que obtém a percentagem mais elevada de *Muito Bom*. Dentro da área da liderança é a conceção transformacional a que melhor se adequa à obtenção de elevados níveis de eficácia e eficiência, mas também a momentos de rápidas mudanças, pelo que se procurou nesta investigação verificar a existência de relações entre o perfil de liderança transformacional dos líderes escolares e a classificação atribuída pela avaliação externa das escolas no domínio da liderança.

Dos resultados da investigação empírica pode-se concluir que os professores das escolas avaliadas com *Muito Bom* não só percecionam com mais frequência nos seus líderes escolares as práticas de liderança transformacional, como essas diferenças foram consideradas estatisticamente significativas, observando-se, deste modo, uma correspondência entre a avaliação externa e as percepções dos professores, mensuradas através do inventário das práticas de liderança *LPI*. No entanto, observa-se também que as médias obtidas nas diferentes práticas pelos dois grupos de escolas são substancialmente inferiores às médias reportadas pelos autores, facto que se mantém, mesmo que se compare as médias divulgadas pelos autores com as médias obtidas exclusivamente pelo grupo de escolas avaliadas com *Muito Bom*, no domínio da liderança.

A hierarquização das práticas de liderança obtida nesta investigação correspondem, no essencial, ao que os autores reportam como sendo as que, recorrentemente, se observam na generalidade das investigações, com a prática de liderança *permitir que os outros ajam* a ser a mais percecionada pelos dois grupos de professores e as práticas *desafiar o processo* e *inspirar uma visão conjunta*, respetivamente as menos percecionadas. As restantes práticas de liderança *mostrar o caminho* e *encorajar a vontade*, surgem por esta ordem no grupo de escolas avaliadas com *Suficiente* e pela ordem inversa no grupo de escolas avaliadas com *Muito Bom*.

Relativamente às percepções das práticas de liderança em cada um dos grupos de professores, verifica-se uma similitude entre as percepções dos professores das diferentes escolas do mesmo grupo; no entanto, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre a percepção da prática de liderança *encorajar a vontade* no grupo de escolas avaliadas com *Suficiente* e nas práticas *inspirar uma visão conjunta* e *desafiar o processo* no grupo de escolas avaliadas com *Muito Bom*, com valores próximos do nível de

não significância. Testes *a posteriori* não permitiram identificar as escolas avaliadas com *Muito Bom* que estavam na origem das diferenças estatisticamente significativas nas práticas *inspirar uma visão conjunta* e *desafiar o processo*. No entanto, no grupo de escolas avaliadas com *Suficiente*, foi possível identificar três escolas que estavam na base das diferenças estatisticamente significativas na prática *encorajar a vontade*. Destas três escolas, duas apresentavam valores baixos na percepção da prática de liderança *encorajar a vontade* e a outra, valores elevados. Verificou-se também que a escola que apresentava os valores mais elevados na prática *encorajar a vontade*, obtinha também na prática *permitir que os outros ajam* a média mais elevada, sem que, no entanto esse valor tivesse produzido diferenças estatisticamente significativas. Nas outras práticas de liderança obtinha valores dentro da média, relativamente às outras escolas do grupo.

Procurando cruzar estes dados com os dados de enquadramento da escola verificou-se que esta escola apesar de, aparentemente ter um contexto mais favorável, o predomínio das práticas *encorajar a vontade* e *permitir que os outros ajam*, por parte dos seus líderes não fizeram com que a escola não tivesse por parte da avaliação externa uma classificação global inferior às outras duas escolas.

Perante estes dados poder-se-á pôr a hipótese explicativa de que a avaliação externa privilegia direções mais autoritárias? Ou, pelo contrário, pode-se alegar que o predomínio das práticas *encorajar a vontade* e *permitir que os outros ajam* não permitem a obtenção da eficácia expectável? Se assim é, a que se ficará a dever o predomínio das referidas práticas? Estaremos perante líderes transacionais que, consequentemente procuram a harmonização dos diferentes interesses ao invés de procurar uma transformação da instituição? Sem procurarmos optar por uma destas explicações, para cuja fundamentação não temos dados suficientes, desejamos lembrar que a falta de estratégia e a dificuldade em trabalhar em equipa foram dois dos aspetos identificados por Bennett e Brewster (2002) para o fraco desempenho dos gestores portugueses. Não se poderá inferir do predomínio das práticas *encorajar a vontade* e *permitir que os outros ajam*, as lacunas identificadas por estes autores? Não será este caso uma confirmação de que “sem visão, não poderá haver transformação” como nos refere Daft e Lane? (2008, p. 357)

Relativamente à experiência profissional e à idade conclui-se que, globalmente, os resultados são coincidentes, verificando-se que a faixa etária e profissional mais jovem é a que globalmente percebe com mais frequência as práticas de liderança transformacional.

Na faixa etária ou profissional seguinte verifica-se um declínio acentuado na percepção das práticas de liderança transformacional, assistindo-se a uma recuperação dos níveis de percepção na faixa etária ou profissional mais elevada.

No grupo de escolas avaliadas com *Muito Bom*, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em função da idade nas práticas *inspirar uma visão conjunta* e *encorajar a vontade*. Nas práticas de liderança *inspirar uma visão conjunta e desafiar o processo* foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, em função da experiência profissional.

Em ambos os grupos de escolas, verificou-se que os professores cujo vínculo contratual é o contrato individual de trabalho percebem com mais frequência as práticas de liderança transformacional; no entanto, essas diferenças não foram consideradas estatisticamente significativas.

Relativamente à hierarquização dos comportamentos que são adotados, com maior e menor frequência, podemos caracterizar o perfil dos líderes escolares traçado pelos professores como distinguindo-se pelo respeito e liberdade de ação que proporcionam aos professores, pelo cumprimento das promessas, pela clareza na sua filosofia de liderança, mas também pela convicção com que falam sobre os objetivos do trabalho. No entanto, na visão dos professores, os líderes escolares revelam com menor frequência comportamentos que envolvam todos numa visão comum e na prossecução de objetivos extraordinários, mas também comportamentos que induzem à reflexão, quer ao nível do impacto que as suas decisões têm no desempenho dos outros, quer também na autoavaliação que promovem relativamente ao trabalho que é efetuado pela escola. Estes dados encontram-se em sintonia com as classificações atribuídas no domínio da *Capacidade de autorregulação e melhoria da escola* por parte da avaliação externa. No entanto, tendo em conta os comportamentos mais divergentes nos dois grupos de escolas, verifica-se que os líderes avaliados com *Muito Bom* são percebidos como privilegiando o trabalho coletivo, iniciando e acompanhando os processos e as atividades a realizar e elogiando os que contribuem para o sucesso da escola, não proporcionando com tanto relevo o suporte a ações individualizadas. Pelo contrário, nas escolas avaliadas com *Suficiente*, o processo de liderança parece assentar na demonstração de confiança nos conhecimentos dos professores, no desafio para a utilização de técnicas e métodos inovadores e no suporte a ações individuais. Perante estes resultados pode-se inferir que a avaliação externa tende, através da atribuição de uma menção mais elevada, a destacar

os líderes que são reconhecidos pelos professores como manifestando com mais frequência práticas de liderança transformacional, distinguindo-se por iniciarem e acompanharem os processos coletivamente, ao invés de privilegiarem o estímulo e o apoio a ações individuais.

Questões para o desenvolvimento da pesquisa

Com um aumento do investimento na educação para níveis próximos da média da união europeia, Portugal dispõe atualmente de recursos educativos de nível europeu (UNESCO, 2011), obteve, em 2009, no Programa Internacional para a Avaliação dos Alunos «PISA», uma melhoria nos resultados dos alunos para valores próximos dos da média da OCDE (Carvalho, Ávila, Nico, & Pacheco, 2011), obteve uma considerável melhoria na percentagem de licenciados e ultrapassou a generalidade dos países relativamente à percentagem de doutorados. No entanto, continua a registar entre os países da Europa ocidental uma das mais baixas taxas de conclusão do ensino secundário (UNESCO, 2011), uma percentagem de licenciados inferior à média dos países da Europa¹⁴ e a área da investigação e do ensino são as responsáveis pela generalidade da empregabilidade dos doutorados.

Não obstante estes desempenhos, a terceira intervenção financeira em três décadas afigura-se como o dado mais claro de que efetivamente a condução que temos imprimido ao país não se afigura adequada nem é sustentável para a obtenção de uma qualidade de vida que todos ambicionamos. Sendo a área da política e da economia as que mais influenciam a escola deverá esta ficar à sua mercê, agindo por reação, ou deverá, através da obtenção de resultados de excelência, assumir-se como um importante centro de influência para a transformação dessas áreas?

Mas como se poderá conduzir o sistema educativo para a obtenção de resultados de excelência, quando a focalização nos aspetos essenciais para a realização de uma efetiva transformação na qualidade dos resultados dos alunos, encontra sérios obstáculos, quer ao nível dos professores, com a resistência em abertamente exporem a sua maestria ou as suas debilidades nas áreas relacionadas com os processos de ensino e de aprendizagem, quer por parte dos órgãos diretivos com a dificuldade em transformarem essa resistência numa

¹⁴ De acordo com conclusões de um seminário sobre o futuro do ensino superior na Universidade Católica do Porto, foi referido que muitos dos licenciados, para além de terem um «*perfil de funcionário*» são formados em áreas que não são necessárias.

oportunidade para liderarem ou permitirem a emergência de quem possa liderar o processo pedagógico?

Não será esta resistência e a falta de uma efetiva cultura de autoavaliação impeditiva da transformação das escolas em efetivas comunidades aprendentes? Não serão os processos de autoavaliação interna das escolas momentos privilegiados de aprendizagem organizacional (Bettencourt, 2013)? Não será com base nos princípios do aprender fazendo e fazendo aprendendo, a que podemos juntar a ideia de Bennis “None of us is as smart as all of us” (2009, p. 138), que poderemos empreender a obtenção de resultados extraordinários? Não foram estes princípios, juntamente com a institucionalização e agregação em torno de uma visão, que estiveram na base de um dos períodos mais extraordinários da nossa história?

Refletindo concretamente no estudo apresentado e assumindo que as alterações das práticas de ensino e aprendizagem não são efetivamente realizáveis através de decretos e que a liderança é o fator que mais facilmente pode concretizar este processo, a que se deve o fato dos líderes avaliados com Muito Bom não conseguirem igualar as médias de referência nas diferentes práticas de liderança transformacional?

Serão os líderes escolares efetivamente os elementos transformacionais que cada escola necessita ter? Será que eles tiveram uma formação adequada ao desempenho que deles se espera (Dias, 2008)? Será que, mesmo tendo-a, eles encontram na estrutura burocrática um obstáculo à sua ação? Será que se verificam nas escolas com contratos de autonomia as melhorias esperadas?

Se a maioria dos líderes escolares não são suficientemente transformacionais, a que se deve, nesse caso, a sua ascensão a cargos de liderança? Será o próprio RAAG¹⁵ propiciador do surgimento de líderes transformacionais ou, pelo contrário, de líderes que permitem perpetuar o equilíbrio entre as diferentes forças que os elegem? Observar-se-á nessa ascensão os processos identificados por Weber (2004) e Burns (Bass & Riggio, 2006), para a ascensão dos líderes dentro dos partidos políticos?

A que se deverão as diferenças estatisticamente significativas «não obstante em valores próximos da não significância» nas práticas *inspirar uma visão conjunta* e *desafiar o processo* no grupo de escolas avaliadas com Muito Bom? Serão os líderes mais transformacionais do que os professores desejariam ou pelo contrário, menos do que

¹⁵ Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

desejariam? Poderão estes dados indiciar a existência no seio dessas escolas de elementos que as poderiam conduzir para patamares de maior eficácia, ou pelo contrário, essas diferenças refletem a existência de forças que impedem os seus líderes de as conduzir para a obtenção de níveis superiores de eficácia?

Por outro lado, no que diz respeito ao próprio processo de avaliação, poderá a avaliação externa das escolas limitar-se a uma avaliação formativa e com limitadas consequências, quando os alunos estão sujeitos a uma avaliação sumativa? Não transmitirão as elevadas classificações atribuídas pela avaliação externa, nomeadamente no domínio da *Liderança*, uma mensagem que não obtém correspondência nos resultados académicos obtidos pelos alunos? Não estarão estas elevadas classificações em sintonia com o que nos refere o relatório da *OECD* (2013), relativamente à existência em alguns países de professores com elevadas avaliações de desempenho quando, no entanto, os resultados dos seus alunos são insatisfatórios?

Verificámos neste estudo que os professores percecionam nos líderes avaliados com Muito Bom, práticas de liderança transformacional em valores médios inferiores aos de referência. Sendo a liderança transformacional apontada como a que melhor se adequa a momentos que requerem grandes transformações e vivendo-se presentemente num desses momentos, não deverá a procura por líderes com estas características assumir uma importância vital para a condução de toda uma comunidade na construção do que Karan Singh nos designa como o sonho eterno: “um ser humano perfeitamente realizado, vivendo num mundo em harmonia”? (Delors, 1996, p. 245)

Erasmus, de acordo com Cherniss (2001), disse-nos que a maior esperança das nações residia na preparação dos seus jovens com a educação mais adequada. Estando a procura da educação mais adequada fortemente condicionada pela liderança e, assumindo que algumas das questões levantadas neste trabalho possam encontrar eco noutros professores e investigadores, aqui fica o desafio para o desenvolvimento de estudos que permitam aprofundar o nosso conhecimento sobre a realidade da liderança nas escolas portuguesas, mas também sobre as oportunidades de melhoria, para que, com um esforço coletivo, possamos trilhar o caminho que nos permita alcançar os patamares de desenvolvimento que todos ambicionamos.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação : Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- American Management Association. (2005). *Leading into the future : a global study of leadership, 2005-2015*. New York: American Management Association.
- Azevedo, J. M. (2005). Avaliação das Escolas : Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Avaliação das escolas. Modelos e processos : Actas de um Seminário realizado em 13 de Dezembro de 2005* (pp. 13-99). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Barreto, A. (1995). Centralização e descentralização no sistema educativo. *Análise Social*, 30(130), 159-173.
- Barroso, J. (2006). O Estado e a Educação : a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In J. Barroso (Ed.), *A Regulação das Políticas Públicas de Educação : Espaços Dinâmicas e Actores* (pp. 41-70). Lisboa: Educa - Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Barzanò, G. (2009). *Culturas de Liderança e Lógicas de Responsabilidade : as experiências de Inglaterra, Itália e Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bass, B. M., & Bass, R. (2008). *The Bass handbook of leadership : theory, research, and managerial applications*. New York: Free Press.
- Bass, B. M., & Riggio, R. (2006). *Transformational leadership*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bass, B. M., & Stogdill, R. M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership : theory, research, and managerial applications*. New York: Free Press.
- Bennett, C. V., & Brewster, C. (2002). Can Portuguese management compete? Senior expatriate management survey. Lisboa: Ad Capita/Cranfield University School of Management.
- Bennis, W. G., & Biederman, P. W. (2009). *The essential Bennis*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bennis, W. G., & Nanus, B. (2003). *Leaders strategies for taking charge*. New York: PerfectBound.

- Bettencourt, B. (2005). Les établissements d'enseignement face à l'évaluation : appropriation ou acculturation? *Les dossiers des Sciences de L'Éducation - Revue Internationale des Sciences de L'Éducation*, XIII/2005, 81-94.
- Bettencourt, B. (2013). "Escolas que aprendem : da escola burocrática à comunidade aprendente". *Ensaio*. (Texto no prelo).
- Bock, A. M. B., Odair, F., & Teixeira, M. d. L. T. (2001). *Psicologias uma introdução ao estudo da psicologia*. São Paulo: Saraiva.
- Bolden, R., Golsling, J., Marturano, A., & Dennison, P. (2003). *A review of leadership theory and competency frameworks*. Centre for Leadership Studies, Exeter: University of Exeter.
- Bush, T. (2003). *Theories of educational leadership and management*. London: Sage Publications.
- Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*. Los Angeles ; London ; New Delhi [etc.]: SAGE.
- Calvosa, M. V. D., Correia, F. L., Moura, J. M. d., & Neto, S. P. d. S. (2005). Uma Pesquisa Quantitativa sobre os Atributos da Personalidade do Líder do Século XXI II *Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia – SEGeT'2005* (pp. 313-324).
- Carneiro, R. L. (1981). Herbert Spencer as an Anthropologist. *The Journal of Libertarian Studies*, 5(2), 153-210.
- Carvalho, H., Ávila, P., Nico, M., & Pacheco, P. (2011). As competências dos alunos : Resultados do PISA 2009 em Portugal. Lisboa: CIES - IUL.
- Causa, O., & Johansson, Å. (2009). *Intergenerational social mobility in European OECD countries*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Cherniss, C. G. D. (2001). *The emotionally intelligent workplace : how to select for measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chiavenato, I. (2004). *Introdução à teoria geral da administração*. Rio de Janeiro: Elsevier Campus.
- Clímaco, M. d. C. (2010). Políticas de Avaliação das Escolas em Portugal. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(3), 9-29.
- Daft, R. L., & Lane, P. G. (2008). *The leadership experience*. Mason, Ohio: South-Western/Cengage Learning.

- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2006). *Estatística Sem Matemática Para Psicologia : Usando SPSS para Windows*. Porto Alegre: Artmed.
- Daniel, M., Alma, H., Christopher, C., Louise, S., & Jennifer, R. (2004). Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas - A Review of Research Evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149-175.
- Darling-Hammond, L. (2010). *Preparing principals for a changing world lessons from effective school leadership programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Day, C. (2005). Principals who sustain success : Making a difference in schools in challenging circumstances. *International Journal of Leadership in Education*, 8(4), 273-290.
- Day, C., & Great Britain. Dept. for Children, S. F. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes : final report*. [London]: Dept. for Children, Schools and Families.
- Decreto-Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior.
- Decreto-Lei n.º 46/1986 de 14 de Outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Delors, J. (1996). *Educação : um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez.
- Dias, M., (Coord). (2008). *Educação e formação : prioridades e estratégias : 2007-2013*. Lisboa: Escola Superior de Educação / CIED (Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais).
- Dilts, R. B. (Ed.). (1996). *Visionary Leadership Skills : Creating a World to Which People Want to Belong*. Capitola, California: Meta Publications.
- DuBrin, A. J., Cook, J. S., & Leal, M. M. (2003). *Fundamentos do comportamento organizacional*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- English, F. W. (2011). Schools as Organizational Connectors and Reproducers of the Hierarchy of Learning Success. In T. Townsend, J. E. C. MacBeath & T. Al-Barwani (Eds.), *International handbook of leadership for learning I*. New York: Springer.
- Escorsim, S., & Kovalski, J. L. (2008). *Liderança e descivilização na América Latina*. Paper presented at the SIMPOSIO INTERNACIONAL PROCESO CIVILIZADOR, 11.,2008, Buenos Aires, Buenos Aires: Universidade de Buenos Aires, 2008. p. 134-143.

- Eurydice. (2007). *Autonomia das Escolas na Europa : Políticas e Medidas*. Unidade Europeia da Rede Eurydice: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Editorial do Ministério da Educação.
- Eurydice. (2010). *Exames nacionais de alunos na Europa : objectivos, organização e utilização dos resultados*. Unidade Europeia da Rede Eurydice: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Editorial do Ministério da Educação.
- Fayol, H. (1989). *Administração industrial e geral : previsão, organização, comando, coordenação, controle*. S. Paulo: Atlas.
- Ferreira, J. M. C., & Neves, J. C., A.,. (2001). *Manual de psicossociologia das organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Fialho, I. (2009). A qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal. Contributos para a sua história recente. *Educação. Temas e problemas - Avaliação, qualidade e formação*, 7(4), 99-116.
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Los Angeles: SAGE.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2008). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Fullan, M. (2002). *Principals as Leaders in a Culture of Change*. Paper presented at the Educational Leadership, University of Toronto.
- Fullan, M. (2003). *Líderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições Asa.
- Gravetter, F. J., & Wallnau, L. B. (2007). *Statistics for the behavioral sciences*. Belmont: Thomson Wadsworth.
- Guisbond, L., Neill, M., & Schaeffer, B. (2012). A década de progresso educativo perdida sob a NCLB : que lições tirar desse fracasso político? *Educação & Sociedade*, 33, 405-430.
- Hair Jr, J., Anderson, R. E., Tatham, R. L., Black, W. C., Sant'Anna, A. S., Chaves Neto, A., & Gouvêa, M. A. (2005). *Análise multivariada de dados*. Porto Alegre: Bookman.
- Hargreaves, A. (2010). *Second International Handbook of Educational Change*. 1. Berlin: Springer Netherland.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Haydon, G. (2007). *Values for educational leadership*. Los Angeles, CAL: Paul Chapman.
- Hergenhahn, B. R. (2009). *An introduction to the history of psychology*. Belmont, Calif.: Wadsworth Cengage Learning.

- Horner, M. (2003). Leadership Theory Reviewed. In N. Bennett, M. Crawford & M. Cartwright (Eds.), *Effective educational leadership* (pp. 27-43). London: Open University in association with Paul Chapman Pub.
- House, R. J., Hanges, P. J., Ruiz-Quintanilla, S. A., Dorfman, P. W., Javidan, M., Dickson, M., & Gupta, V. (1999). Cultural influences on leadership and organizations : Project GLOBE. *Advances in global leadership*, 1(2), 171-233.
- Huber, S. G., Saravanabhavan, R., & Hader-Popp, S. (2010). *School leadership : international perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Inspecção Geral da Educação [IGE]. (2011). *Avaliação Externa das Escolas : Avaliar para a Melhoria e a Confiança – 2006-2011*. Lisboa: DC: Autor.
- Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Boston: Harvard Business School Press.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2002). The leadership practices inventory : Theory and evidence behind the five practices of exemplary leaders (Appendix0512BP). Acedido em 25 Junho de 2011, em http://www.leadershipchallenge.com/UserFiles/lc_jb_appendix.pdf.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2003). *The leadership challenge workbook*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2009). *O desafio da liderança*. Casal de Cambra: Caleidoscópio Edição e Artes Gráficas, SA.
- Krüger, M., Witziers, B., & Sleegers, P. (2007). The impact of school leadership on school level factors : Validation of a causal model. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(1), 1-20.
- Landes, D. S. (2001). *A riqueza e a pobreza das nações : Por que são Algumas tão Ricas e Outras tão Pobres*. Lisboa: Gradiva.
- Lieberman, A. (1988). *Building a professional culture in schools*. New York: Teachers College Press.
- Lima, J. Á. d. (2008). *Em Busca da Boa Escola : Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, J. Á. d., & Silva, S. M. (2011). Liderança da escola e aprendizagem dos alunos : um estudo de caso numa escola secundária. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45(1), 111-142.
- Manning, G., & Curtis, K. (2003). *The art of leadership*. New York: McGraw-Hill/Irwin.

- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65-90.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works : from research to results*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Messick, D. M. (2005). On the Psychological Exchange Between Leaders and Followers. In D. M. Messick & R. M. Kramer (Eds.), *The psychology of leadership : new perspectives and research* (pp. 81-96). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Moore, N. F. (2012). *The relationship between high school teacher perceived principal leadership practices and teacher morale levels*. Doctor of Education, Liberty University, Lynchburg, VA.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.
- OECD. (2013). *Teachers for the 21st Century : Using Evaluation to Improve Teaching*, OECD Publishing.
- Pagano, R. R. (2009). *Understanding Statistics in the Behavioral Sciences. Ninth Edition*. Australia, United Kingdom: Wadsworth, Cengage Learning.
- Pallant, J. (2011). *SPSS survival manual : a step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (Versions 10 and 11)*. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.
- Pinnow, D. F. (2011). *Leadership : what really matters a handbook on systemic leadership*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership, Volume 1: Policy and practice*. Paris: OECD Publishing.
- Posner, J., Kayastha, P., Davis, D., Limoges, J., O'Donnell, C., & Yue, K. (2009). Development of leadership self-efficacy and collective efficacy : adolescent girls across castes as peer educators in Nepal. *Glob Public Health*, 4(3), 284-302.
- Purkey, S. C., & Marshall, S. S. (1983). Effective Schools : A Review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 427-452.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. v. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rost, J. C. (1993). *Leadership for the twenty-first century*. Westport, Conn.: Praeger.

- Rouse, M. E. (2005). *Leadership Practices: Perceptions of Principals and Teachers in Sullivan County*. Electronic Theses and Dissertations. Paper 1070. Acedido em 19 Novembro de 2011, em <http://dc.etsu.edu/etd/1070>.
- Rozeboom, D. J. (2008). *Self-report and Direct Observer's Perceived Leadership Practices of Chief Student Affairs Officers in Selected Institutions of Higher Education in the United States*. Texas A&M University.
- Saoud, H. (2005). *La contribution de l'analyse sociologique de Michel Crozier au management public*. Paper presented at the Les grands auteurs en management public, Université de Lyon 3, France.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Scheerens, J., Glas, C., & Thomas, S. M. (2003). *Educational evaluation, assessment and monitoring : a systemic approach*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Schermerhorn Junior, J. R., Hunt, J. G., & Osborn, R. N. (1999). *Fundamentos de comportamento organizacional*. Porto Alegre: Bookman.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline : the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.
- Simões, E. A. Q., & Klaus, B. T. (1985). *Psicologia da percepção*. São Paulo: EPU.
- Sperling, A. P., Martin, K., & Rovai, E. (1999). *Introdução à psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Stevens, J. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Taylor, F. W. (1990). *Princípios de administração científica*. São Paulo: Atlas.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer.
- Teodoro, A. (2003). Educação e Políticas Educativas no Portugal Contemporâneo : da construção do modelo escolar ao tesouro a descobrir. *Revista Lusófona de Educação*, 001, 127-144.
- Teodoro, A. (2005). Novos modos de regulação transnacional de políticas educativas. In A. Teodoro & C. A. Torres (Eds.), *Educação Crítica e Utopia : Perspectivas para o Século XXI* (pp. 159-173). Porto: Edições Afrontamento.

- Torres, L. L., & Palhares, J. A. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, 14, 77-99.
- Townsend, T., & MacBeath, J. (2011). *International Handbook of Leadership for Learning I*. Dordrecht ; London: Springer
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Paris: DC: Autor.
- UNESCO. (2011). Global education digest 2011 : Comparing education statistics across the world. Montreal, Quebec: UNESCO Institute for Statistics.
- Ventura, A., Castanheira, P., & Adelino, J. (2006). Gestão das Escolas em Portugal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 128-136.
- Vieira, A. d. J. (2003). *Ensino Especializado da Música Numa Escola Privada : Centralidade(s) e Liderança do Director Pedagógico*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga.
- Vizeu, F. (2011). Uma aproximação entre liderança transformacional e Teoria da Ação Comunicativa. *Revista de Administração Mackenzie*, 12, 53-81.
- Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2003). Balanced leadership : What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.
- Weber, M. (2004). *Economia e sociedade : fundamentos da sociologia compreensiva vol.II*. São Paulo: Universidade de Brasília.
- Weber, M., Gerth, H. H., & Mills, C. W. (1946). *From Max Weber : Essays in sociology*. New York: Oxford University Press.
- Yukl, G. A. (2010). *Leadership in organizations*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Zaccaro, J. S., Kemp, C., & Bader, P. (2004). Leader Traits and Attributes. In J. Antonakis, A. T. Cianciolo & R. J. Sternberg (Eds.), *The nature of leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

APÊNDICES

Apêndice I

Exmo. Sr. (a) Diretor (a)

Sou professor do Agrupamento de Escolas de Vialonga. Encontro-me presentemente a realizar uma dissertação para o Mestrado em Administração, Acompanhamento e Regulação da Educação da Universidade Lusófona, com o título: “**Avaliação Externa da Liderança Escolar: Práticas percecionadas pelos professores**”, sob a orientação da Professora Doutora Maria Beatriz Gomes Bettencourt.

Com o intuito de pedir a colaboração de cerca de 10 professores no preenchimento do inquérito Leadership Practices Inventory que vai ser utilizado no âmbito da referida investigação venho por este meio solicitar o acesso à sala de professores ou outro local conveniente.

A investigação tem por objetivos:

- 1 - Identificar através da perceção dos professores, as práticas de liderança do (LPI) em escolas avaliadas, no domínio da Liderança com “Muito Bom e “Suficiente” em sede de avaliação externa.
- 2 - Verificar se existem relações entre as práticas percecionadas pelos professores e as menções atribuídas pela avaliação externa no referido domínio.

O inquérito, anexo ao presente *e-mail*, encontra-se registado no sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (<http://mime.gepe.min-edu.pt>) com os seguintes dados:

- Número de registo: 0323500001
- Nome da Entidade: José Augusto Araújo Lourenço
- Nome do Interlocutor: José Augusto Araújo Lourenço
- Designação do inquérito: Inventário das Práticas de Liderança (LPI Observer)

Grato pela atenção e colaboração.

José Augusto Araújo Lourenço

E-mail – [REDACTED]

Telm. [REDACTED]

Apêndice II

Nº	Escolas avaliadas com Suficiente	Escolas avaliadas com Muito Bom
1	14 - Trata os outros com dignidade e respeito.	14 - Trata os outros com dignidade e respeito.
2	11 - Cumpre as suas promessas e compromissos.	27 - Fala com convicção sincera sobre o significado e os objetivos centrais do trabalho.
3	24 - Dá bastante liberdade e opções para as pessoas decidirem como executar o trabalho.	26 - Deixa clara a sua filosofia de liderança.
4	26 - Deixa clara a sua filosofia de liderança.	24 - Dá bastante liberdade e opções para as pessoas decidirem como executar o trabalho.
5	27 - Fala com convicção sincera sobre o significado e os objetivos centrais do trabalho.	11 - Cumpre as suas promessas e compromissos.
6	19 - Apoia as decisões que os outros tomam por iniciativa própria.	30 - Demonstra reconhecimento e apoio aos membros da equipa pelas suas contribuições.
7	30 - Demonstra reconhecimento e apoio aos membros da equipa pelas suas contribuições.	4 - Desenvolve relações cooperativas entre as pessoas com as quais trabalha.
8	23 - Toma as medidas necessárias para garantir que estabeleçamos objetivos possíveis, façamos planos concretos e definamos metas mensuráveis para os projetos e programas em que trabalhamos.	6 - Dedicar tempo e energia a garantir que as pessoas com as quais trabalha sigam os princípios e padrões adotados.
9	10 - Faz questão de que os outros saibam que confia nos conhecimentos deles.	20 - Reconhece publicamente aqueles que dão exemplo de compromisso com os valores compartilhados.
10	20 - Reconhece publicamente aqueles que dão exemplo de compromisso com os valores compartilhados.	23 - Toma as medidas necessárias para garantir que estabeleçamos objetivos possíveis, façamos planos concretos e definamos metas mensuráveis para os projetos e programas em que trabalhamos.
11	21 - Constrói consenso em torno de um conjunto comum de valores para a administração da nossa escola.	5 - Elogia as pessoas quando fazem um trabalho bem feito.
12	22 - Descreve uma visão geral daquilo que visamos conquistar.	9 - Ouve ativamente os diversos pontos de vista.
13	9 - Ouve ativamente os diversos pontos de vista.	28 - Experimenta e assume riscos, mesmo quando há possibilidade de fracasso.
14	6 - Dedicar tempo e energia a garantir que as pessoas com as quais trabalha sigam os princípios e padrões adotados.	22 - Descreve uma visão geral daquilo que visamos conquistar.
15	28 - Experimenta e assume riscos, mesmo quando há possibilidade de fracasso.	21 - Constrói consenso em torno de um conjunto comum de valores para a administração da nossa escola.
16	4 - Desenvolve relações cooperativas entre as pessoas com as quais trabalha.	15 - Garante que os outros sejam recompensados de modo criativo pelas suas contribuições para o sucesso de um projeto.
17	8 - Desafia as pessoas a usar meios novos e inovadores ao realizar seu trabalho.	3 - Busca oportunidades desafiadoras que testam as suas habilidades e competências.
18	5 - Elogia as pessoas quando fazem um trabalho bem feito.	10 - Faz questão de que os outros saibam que confia nos conhecimentos deles.
19	29 - Faz com que os outros aprendam novas competências e se desenvolvam para progredir no seu trabalho.	29 - Faz com que os outros aprendam novas competências e se desenvolvam para progredir no seu trabalho.
20	15 - Garante que os outros sejam recompensados de modo criativo pelas suas contribuições para o sucesso de um projeto.	1 - Dá exemplo pessoal daquilo que espera dos outros.
21	13 - Busca, fora dos meios formais da organização, meios inovadores de melhorar o que fazemos.	19 - Apoia as decisões que os outros tomam por iniciativa própria.
22	1 - Dá exemplo pessoal daquilo que espera dos outros.	25 - Encontra formas de comemorar as conquistas.
23	3 - Busca oportunidades desafiadoras que testam as suas habilidades e competências.	8 - Desafia as pessoas a usar meios novos e inovadores ao realizar seu trabalho.
24	25 - Encontra formas de comemorar as conquistas.	2 - Fala sobre as futuras tendências que influenciarão o modo de execução do nosso trabalho.
25	2 - Fala sobre as futuras tendências que influenciarão o modo de execução do nosso trabalho.	13 - Busca, fora dos meios formais da organização, meios inovadores de melhorar o que fazemos.
26	17 - Envolve as pessoas numa visão comum para mostrar como seus interesses de longo prazo podem ser realizados.	17 - Envolve as pessoas numa visão comum para mostrar como seus interesses de longo prazo podem ser realizados.
27	18 - Pergunta “o que podemos aprender?” quando as coisas não saem conforme o esperado.	18 - Pergunta “o que podemos aprender?” quando as coisas não saem conforme o esperado.
28	16 - Pede feedback sobre como as suas ações afetam o desempenho dos outros.	7 - Descreve uma imagem estimulante de como o futuro poderá ser.
29	12 - Pede que os outros compartilhem um sonho empolgante para o futuro.	12 - Pede que os outros compartilhem um sonho empolgante para o futuro.
30	7 - Descreve uma imagem estimulante de como o futuro poderá ser.	16 - Pede feedback sobre como as suas ações afetam o desempenho dos outros.

ANEXOS

Anexo I – Questionário *LPI-Observer*.

Anexo II - Autorização para utilização do questionário *LPI*.

Anexo III - Autorização para aplicação do inquérito em meio escolar.

Anexo I - Questionário *LPI-Observer*.

LPIObserver

Inventário das Práticas de Liderança

JAMES M: KOUZES & BARRY Z. POSNER

Instruções

Leia cada declaração com atenção e usando a escala de classificação abaixo apresentada, faça a si mesmo a seguinte pergunta:

“Com que frequência o diretor(a) da minha escola apresenta o comportamento descrito?”

Ao seleccionar uma resposta para cada declaração tenha em atenção:

- Até que ponto a pessoa realmente apresenta esse comportamento.
- Seja o mais sincero e preciso possível.
- NÃO responda pensando como gostaria que a pessoa se comportasse ou como você acha que ela se deveria comportar.
- Responda como essa pessoa costuma se comportar quase todos os dias e com relação à maioria das pessoas.
- Responda refletidamente. Por exemplo dar nota 10 em todos os itens provavelmente não descreve com precisão o comportamento dessa pessoa. Da mesma forma dar nota 1 ou 5 em todos os itens não é a melhor descrição. Quase todos nós fazemos certas coisas com maior ou menos frequência.
- Se achar que uma declaração não se aplica, isso talvez se deva ao facto de que você não vê ou vivencia tal comportamento. Isso significa que a pessoa não apresenta tal comportamento frequentemente, pelo menos na sua presença. Nesse caso dê nota 3 ou mais baixa.

Escolha uma resposta para cada declaração e escreva o número correspondente na caixa à direita da declaração. Depois de terminar, reveja o LPI para verificar se não pulou nenhuma das 30 declarações. Todas as declarações devem apresentar uma pontuação.

A escala de classificação varia de 1 a 10. Selecione o número que melhor se aplica a cada declaração.

- 1 – Quase nunca
- 2 – Raramente
- 3 – Pouco
- 4 – De vez em quando
- 5 – Ocasionalmente
- 6 – Às vezes
- 7 – Com certa frequência
- 8 – Geralmente
- 9 – Com muita frequência
- 10 – Quase sempre

LPI Observer

Inventário das Práticas de Liderança

JAMES M. KOUZES & BARRY Z. POSNER

Questionário de suporte

1 - Género:

Masculino ☐

Feminino ☐

2 – Idade:

Menos de 30 anos ☐

Entre 31 e 40 anos ☐

Entre 41 e 50 anos ☐

Mais de 51 anos ☐

3 – Anos de serviço:

Menos de 5 anos ☐

Entre 6 e 10 anos ☐

Entre 11 e 20 anos ☐

Mais de 21 anos ☐

4 – Situação profissional:

QE ☐

Contrato ☐

Os resultados podem ser solicitados através do endereço:



LPI Inventário das Práticas de Liderança

Até que ponto o Líder da minha escola apresenta os seguintes comportamentos?

Escolha o número da resposta que mais se aplica a cada declaração e escreva-o na caixa à direita da declaração.

O diretor(a) da minha escola:

1	Dá exemplo pessoal daquilo que espera dos outros.	
2	Fala sobre as futuras tendências que influenciarão o modo de execução do nosso trabalho.	
3	Busca oportunidades desafiadoras que testam as suas habilidades e competências.	
4	Desenvolve relações cooperativas entre as pessoas com as quais trabalha.	
5	Elogia as pessoas quando fazem um trabalho bem feito.	
6	Dedica tempo e energia a garantir que as pessoas com as quais trabalha sigam os princípios e padrões adotados.	
7	Descreve uma imagem estimulante de como o futuro poderá ser.	
8	Desafia as pessoas a usar meios novos e inovadores ao realizar seu trabalho.	
9	Ouve ativamente os diversos pontos de vista.	
10	Faz questão de que os outros saibam que confia nos conhecimentos deles.	
11	Cumpe as suas promessas e compromissos.	
12	Pede que os outros compartilhem um sonho empolgante para o futuro.	
13	Busca, fora dos meios formais da organização, meios inovadores de melhorar o que fazemos.	
14	Trata os outros com dignidade e respeito.	
15	Garante que os outros sejam recompensados de modo criativo pelas suas contribuições para o sucesso de um projeto.	
16	Pede feedback sobre como as suas ações afetam o desempenho dos outros.	
17	Envolve as pessoas numa visão comum para mostrar como seus interesses de longo prazo podem ser realizados.	
18	Pergunta “o que podemos aprender?” quando as coisas não saem conforme o esperado.	
19	Apoia as decisões que os outros tomam por iniciativa própria.	
20	Reconhece publicamente aqueles que dão exemplo de compromisso com os valores compartilhados.	
21	Constrói consenso em torno de um conjunto comum de valores para a administração da nossa escola.	
22	Descreve uma visão geral daquilo que visamos conquistar.	
23	Toma as medidas necessárias para garantir que estabeleçamos objetivos possíveis, façamos planos concretos e definamos metas mensuráveis para os projetos e programas em que trabalhamos.	
24	Dá bastante liberdade e opções para as pessoas decidirem como executar o trabalho.	
25	Encontra formas de comemorar as conquistas.	
26	Deixa clara a sua filosofia de liderança.	
27	Fala com convicção sincera sobre o significado e os objetivos centrais do trabalho.	
28	Experimenta e assume riscos, mesmo quando há possibilidade de fracasso.	
29	Faz com que os outros aprendam novas competências e se desenvolvam para progredir no seu trabalho.	
30	Demonstra reconhecimento e apoio aos membros da equipa pelas suas contribuições.	

Obrigado pela sua colaboração.

Anexo II - Autorização para utilização do questionário LPI

Dear José Augusto Araújo Lourenço:

11-04-2012

This email represents official permission for you to use the LPI Observer instrument to collect data for your research. You will need to purchase one copy of the instrument in English or in Portuguese, which you may do through Amazon or through our sales representatives. Please let me know which language you intend to use, and if you would like a sales representative to get in touch with you. You may then use the copies you buy for photocopying, and your research--however, you may not distribute them 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 Notkin

Contracts Manager

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

dnotkin@wiley.com

Anexo III - Autorização para aplicação do inquérito em meio escolar.

Inquérito LPI Observer

Número de registo:

0323500001

Estado:

Aprovado

Avaliação:

Exmo.(a) Senhor(a) Dr.(a) José Augusto Araújo Lourenço

Venho por este meio informar que o pedido de aplicação de questionário em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal.

Com os melhores cumprimentos

Isabel Oliveira

Diretora de Serviços

DGE