

CARINA SEQUEIRA GÓIS

**LIDERANÇAS TRANSFORMACIONAL,
TRANSACIONAL E *LAISSEZ-FAIRE* – UM ESTUDO
DE CASO**

Orientadora: Ana Paula Silva

Coorientadora: Isaura Pedro

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2011

CARINA SEQUEIRA GÓIS

**LIDERANÇAS TRANSFORMACIONAL,
TRANSACIONAL E *LAISSEZ-FAIRE* – UM ESTUDO
DE CASO**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação
Almeida Garrett para obtenção do grau de mestre em
Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores

Orientadoras: Professora Doutora Ana Paula Silva

Coorientadora: Professora Doutora Isaura Pedro

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2011

i. Agradecimentos

Este trabalho resultou da participação, direta e indireta, de muitas pessoas. Gostaríamos, contudo, de salientar aqueles para quem a nossa dívida de gratidão é maior. À nossa orientadora Professora Doutora Ana Paula Silva e coorientadora Professora Doutora Isaura Pedro pela motivação, compreensão, disponibilidade, pelos sábios conselhos e pela orientação esclarecedora. Aos professores envolvidos no estudo – diretora, coordenadores de estabelecimento e docentes – pelo tempo, participação e contributos que nos proporcionaram. Aos meus amigos e família pelo estímulo para avançar sempre que as dificuldades surgiam.

A todos com quem convivi e trabalhei nestes quase dois anos. Muito obrigada por tudo.

ii. Resumo e palavras-chave

Resumo: O presente trabalho é uma investigação quantitativa que se propõe relacionar vários níveis de liderança e diferentes tipos de liderança nos estabelecimentos do 1.º ciclo de um agrupamento de escolas, através do levantamento e análise das perceções dos professores que aí exercem funções.

O instrumento de recolha de dados que utilizámos foi o *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ) da autoria de Avolio e Bass (2004). O objetivo primordial foi aferir a incidência de comportamentos de liderança transformacional, transacional e *laissez-faire* num agrupamento de escolas, de forma a contribuir para a discussão e reflexão acerca das lideranças em contexto escolar.

As principais conclusões que extraímos deste estudo foram que existe uma liderança vincada na nossa amostra, predominantemente Transformacional. Para além disso, verificámos que não foram percecionados nos líderes comportamentos característicos da *Liderança Laissez-Faire*.

Palavras-chave: tipos de liderança, agrupamento de escolas, lideranças intermédias

iii. Abstract and key words

Abstract: This work is a quantitative research that aims to relate various levels and types of leadership at four elementary schools of a certain Group, through the survey and analysis of teachers' perceptions.

The data collection instrument we used was the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) by Bass and Avolio (2004). Our aim is to check the incidence of transformational, transactional and laissez-faire leadership behaviour in a group of schools in order to contribute to the discussion and reflection about school leadership.

The main conclusions we drew from this study is a perception of a strong leadership in our sample, predominantly transformational. In addition, we found that the leaders' behaviours were not perceived as revealing *Laissez-Faire* leadership characteristics.

Key words: types of leadership, group of schools, intermediate leaderships

iv. Índice geral

I – Enquadramento Teórico	16
Capítulo 1 – Liderança escolar	17
1.1. Liderança nas organizações educativas.....	17
1.1.1. Liderança e direção	18
1.1.2. Lideranças intermédias.....	19
1.1.2.1. O coordenador de estabelecimento	21
1.2. Competências e qualidades de um líder	23
1.3. Liderança para a melhoria e mudança da escola	25
Capítulo 2 – Conceitos e teorias da liderança.....	26
2.1. Conceito de liderança	26
2.2. Diferenças entre líder e gestor	27
2.3. Teorias da liderança	28
2.3.1. Teorias dos traços.....	29
2.3.2. Teorias centradas no comportamento do líder.....	29
2.3.3. Teorias da liderança como processo interativo	32
2.3.4. Teorias integrativas	33
2.3.4.1. Liderança transaccional.....	33
2.3.4.2. Liderança transformacional.....	34
2.3.4.3. Liderança <i>laissez-faire</i>	40
II – Estudo Empírico	41
Capítulo 3 – Problema	42
3.1. Formulação do problema	42
3.2. Pergunta de partida	42
3.3. Questões de investigação.....	42
3.4. Objetivos.....	43

3.5.	Construção de hipóteses	44
Capítulo 4 – Método		46
4.1.	Caracterização do trabalho teórico-empírico.....	46
4.1.1.	Estudo de caso.....	46
4.1.2.	Investigação quantitativa em educação	47
4.2.	Contexto de recolha de dados.....	48
i)	Organização do agrupamento de escolas.....	48
ii)	Recursos humanos.....	48
iii)	Caracterização das escolas estudadas	49
4.2.1.	Caracterização do grupo de docentes respondentes	51
4.3.	Técnicas de recolha de informação – o inquérito por questionário	53
4.4.	Procedimento de recolha de dados	58
4.4.1.	Tratamento de dados.....	59
4.4.2.	Estudo dos dados omissos	61
4.4.3.	Análise da consistência interna do MLQ	61
Capítulo 5 – Apresentação e análise dos dados		63
5.1.	A perceção da diretora em relação à sua própria liderança	64
5.1.1.	Tipo de liderança	64
5.1.2.	Categorias de liderança	64
5.1.3.	Resultados da liderança	65
5.2.	A perceção dos coordenadores de estabelecimento em relação à liderança da diretora	66
5.2.1.	Tipo de liderança	66
5.2.2.	Categorias de liderança	67
5.2.3.	Resultados da liderança	69

5.3.	Hipótese 1 – A percepção da liderança da diretora difere da percepção dos coordenadores de estabelecimento	70
5.4.	A percepção dos coordenadores de estabelecimento em relação a si próprios.....	74
5.4.1.	Tipo de liderança	74
5.4.2.	Categorias de liderança.....	76
5.4.3.	Resultados da liderança	77
5.5.	A percepção dos docentes.....	78
5.5.1.	Tipo de liderança.....	78
5.5.2.	Categorias de liderança.....	79
5.5.3.	Resultados da liderança	81
5.6.	Hipótese 2 – A percepção da liderança dos coordenadores de estabelecimento difere da percepção dos docentes do agrupamento	82
5.6.1.	Hipóteses 2.1, 2.2, 2.3, 2.4 – Há diferenças nas percepções dos docentes consoante a escola?	86
5.7.	Hipótese 3 – Existem diferenças nas percepções dos docentes em função da sua idade.....	88
5.8.	Hipótese 4 – Existem diferenças nas percepções dos docentes em função da sua formação académica.....	91
5.9.	Hipótese 5 – Existem diferenças nas percepções dos docentes em função da sua formação profissional	92
5.10.	Hipótese 6 – Existem diferenças nas percepções dos docentes em função do tempo de permanência no agrupamento	94
5.11.	Hipótese 7 – A percepção dos docentes que desempenham cargos de coordenação difere da percepção dos docentes que não os desempenham	96
	Capítulo 6 – Discussão dos resultados	97

v. Índice de quadros

Quadro 1.1. Gestores e líderes	28
Quadro 1.2. Componentes da liderança transacional.....	34
Quadro 1.3. Funções pertinentes para uma liderança transformacional	36
Quadro 1.4. Componentes da liderança transformacional	39
Quadro 4.1. Distribuição dos docentes por ciclo de escolaridade e sexo	49
Quadro 4.2. Número de respondentes por escola.....	51
Quadro 4.3. Caracterização do grupo de docentes respondentes.....	53
Quadro 4.4. Tipos de liderança, categorias e asserções do MLQ	55
Quadro 4.5. Número de questionários recebidos e número de questionários recebidos	59
Quadro 4.6. Valores de Alfa de Cronbach por subescalas e através de uma análise global	62
Quadro 5.1. Médias, desvios-padrão, mínimo e máximo dos coordenadores em relação à diretora nas subescalas	67
Quadro 5.2. Médias, desvios-padrão, mínimo e máximo dos coordenadores em relação à liderança da diretora nas categorias	68
Quadro 5.3. Médias, desvios-padrão, mínimo e máximo dos coordenadores em relação à liderança da diretora nos Resultados da Liderança e categorias associadas.....	69
Quadro 5.4. Médias das respostas dos coordenadores e da diretora nas subescalas e categorias	72
Quadro 5.5. Valores do <i>p-value</i> quando aplicado o teste de <i>Mann-Whitney</i>	74
Quadro 5.6. Médias, desvios-padrão, mínimo e máximo dos coordenadores em relação a si próprios nas subescalas	75
Quadro 5.7. Médias, desvios-padrão, mínimo e máximo dos coordenadores em relação à sua liderança nas categorias	77

Quadro 5.8. Médias, desvios-padrão, mínimo e máximo dos coordenadores em relação a si próprios nos Resultados da Liderança e categorias associadas	78
Quadro 5.9. Médias, desvios-padrão, mínimo e máximo dos docentes nas subescalas	79
Quadro 5.10. Médias, desvios-padrão, mínimo e máximo dos docentes nas categorias.....	80
Quadro 5.11. Médias, desvios-padrão, mínimo e máximo dos docentes nos Resultados da Liderança e categorias associadas	82
Quadro 5.12. Valores médios dos coordenadores em relação a si próprios e dos docentes nas subescalas e categorias.....	84
Quadro 5.13. Médias, desvios-padrão e valores do <i>p-value</i> dos docentes e coordenadores em relação às subescalas	86
Quadro 5.14. Médias, desvios-padrão e valores do <i>p-value</i> dos docentes das diferentes escolas em relação às subescalas.....	88
Quadro 5.15. Médias, desvios-padrão, mínimo, máximo e <i>p-value</i> relativos à variável idade.....	90
Quadro 5.16. Médias, desvios-padrão, mínimo, máximo e valores do <i>p-value</i> relativos à formação académica.....	92
Quadro 5.17. Médias, desvios-padrão e <i>p-value</i> no que diz respeito à variável formação profissional	93
Quadro 5.18. Valores do Teste de <i>Mann-Whitney</i> no que diz respeito à variável formação profissional	93
Quadro 5.19. Análise de categoria MBEA – Gestão por Exceção Ativa quanto à variável formação profissional.....	94
Quadro 5.20. Médias, desvios-padrão e <i>p-value</i> no que diz respeito à variável tempo de permanência no agrupamento	95
Quadro 5.21. Médias, desvios-padrão e <i>p-value</i> da análise da variável “desempenho de cargos”	96

vi. Índice de figuras

Figura 5.1. Valores médios da diretora nas subescalas da Liderança Transformacional, Transacional e <i>Laissez-Faire</i>	64
Figura 5.2. Valores médios da diretora nas nove categorias.....	65
Figura 5.3. Valores médios da diretora nas categorias associadas aos Resultados da Liderança.....	66
Figura 5.4. Valores médios dos coordenadores em relação à diretora nas subescalas da Liderança Transformacional, Transacional e <i>Laissez-Faire</i>	66
Figura 5.5. Valores médios dos coordenadores em relação à diretora nas nove categorias	67
Figura 5.6. Valores médios dos coordenadores em relação à liderança da diretora nas categorias associadas aos Resultados da Liderança.....	69
Figura 5.7. Valores médios nas subescalas pelas respostas dos coordenadores em relação à liderança da diretora e da diretora em relação a si própria.....	70
Figura 5.8. Valores médios dos coordenadores em relação à liderança da diretora e valores médios da diretora em cada categoria	71
Figura 5.9. Valores médios dos coordenadores em relação a si próprios nas subescalas ...	75
Figura 5.10. Valores médios dos coordenadores em relação a si próprios nas nove categorias	76
Figura 5.11. Valores médios dos coordenadores em relação a si próprios nas categorias associadas aos Resultados da Liderança	78
Figura 5.12. Valores médios dos docentes nas subescalas	79
Figura 5.13. Valores das médias dos docentes nas nove categorias	80
Figura 5.14. Valores médios dos docentes nas categorias associadas aos Resultados da Liderança.....	81
Figura 5.15. Valores médios dos coordenadores em relação à sua liderança e dos docentes em relação à liderança do coordenador nas subescalas.....	83

Figura 5.16. Valores médios dos coordenadores em relação a si próprios e médias dos docentes em cada categoria	83
Figura 5.17. Valores das médias dos docentes em cada subescala em relação aos coordenadores de cada escola	87
Figura 5.18. Valores das médias dos docentes em cada subescala segundo a variável idade.....	91
Figura 5.19. Valores das médias dos docentes em cada subescala segundo a variável formação académica.....	91

vii. Listagem de apêndices

Apêndice A – Pedido de autorização à diretora do agrupamento para a realização da investigação.....	ii
Apêndice B – Questionário dirigido à diretora acerca da percepção da sua própria liderança	iv
Apêndice C – Questionário dirigido aos coordenadores de estabelecimento acerca da percepção de liderança da diretora.....	ix
Apêndice D – Questionário dirigido aos coordenadores de estabelecimento acerca da percepção da sua própria liderança.....	xiv
Apêndice F – Questionário dirigido aos docentes acerca da percepção da liderança dos coordenadores de estabelecimento	xix
Apêndice G – Testes de normalidade <i>Kolmogorov-Smirnov</i> e <i>Shapiro-Wilk</i>	xxiv
Apêndice H – Hipóteses 2.1, 2.2, 2.3 e 2.4 analisadas através do teste não paramétrico <i>Kruskal-Wallis</i>	xxvi
Apêndice I – Análise da variável idade através do teste <i>Kruskal-Wallis</i>	xxviii
Apêndice J – Análise da variável formação académica através do teste <i>Kruskal-Wallis</i>	xxx
Apêndice L – Análise da variável tempo de permanência no agrupamento através do teste <i>Kruskal-Wallis</i>	xxxii

INTRODUÇÃO

Quando se pretende fazer investigação é imprescindível que o tema selecionado seja relevante e pelo qual o investigador nutra interesse, pois o tempo e a energia que se despende implica que o tema seja, efetivamente, de eleição, para que, se no decurso da investigação surgirem problemas e contratempos, a motivação não baixe ao ponto de pôr em causa a finalização do trabalho com qualidade (Hill & Hill, 2000). Convictos deste aspeto, demos importância à escolha do tema para a realização da dissertação de mestrado.

O tema da liderança tem sido abordado, no tempo e no espaço, de diversos modos e com objetivos diferentes. A liderança é um conceito que é de difícil definição, pelo que tem sofrido diversas interpretações teóricas ao longo do século XX e no início do século XXI. Segundo Castanheira e Costa (2007), das visões mecanicistas da liderança de meados do século XX, segundo as quais o líder era visto como alguém que possuía determinadas características que o distinguiam dos outros membros organizacionais e o levava a atingir os resultados desejados, independentemente da situação e do contexto; às perspetivas em que o líder se adapta às circunstâncias e faz face aos desafios que lhe são impostos; passando pelas visões culturais em que o líder começa a ser visto como um gestor de sentido, alguém que utiliza os valores e a missão para criar na organização um sentido comum de identidade e de mobilização para a prossecução de objetivos organizacionais; até aos nossos dias em que as organizações são vistas como instáveis e o líder como um ator que tem que gerir conflitos e utilizar o seu poder perante um cenário com um grau elevado de ambiguidade, complexidade e incerteza.

Atualmente assistimos e convivemos num clima conturbado nas escolas e toda a conjuntura reclama por lideranças fortes, capazes de constituírem âncoras consistentes e mentoras da eficácia. É nestas circunstâncias que os líderes desempenham um papel de destaque nas organizações, onde têm de tomar decisões estratégicas e, ao mesmo tempo, ter a capacidade de motivar todos os agentes que colaboram com a organização. No entanto, a liderança educacional não diz respeito apenas aos líderes formais mas a todos os intervenientes que convivem com ele. A importância da liderança ultrapassa o papel formal que os líderes têm na organização, abarcando as perceções dos que trabalham com eles e o contexto em que a organização se insere.

Neste sentido, o presente trabalho tem como finalidade relacionar vários níveis de liderança e diferentes tipos de liderança nos estabelecimentos do 1.º ciclo de um agrupamento de escolas, através do levantamento e análise das perceções dos professores que aí exercem funções. O instrumento de recolha de dados que utilizámos foi o *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ) da autoria de Avolio e Bass (2004), orientado para a

identificação das denominadas Liderança Transformacional, Transacional e *Laissez-faire*. Para relacionar os vários níveis de liderança, resolvemos aplicar quatro versões distintas do MLQ: à diretora, em relação à sua própria liderança; aos coordenadores de estabelecimento em relação à liderança da diretora; aos coordenadores de estabelecimento em relação à sua própria liderança; e aos docentes em relação à percepção da liderança dos coordenadores.

Deste modo, o problema desta investigação orienta-se em torno da seguinte questão: qual o tipo de liderança predominante no agrupamento em estudo e em que medida se diferenciam as percepções de liderança do diretor e dos coordenadores de estabelecimento das percepções de liderança dos docentes?

De forma a encontrar uma resposta à questão de investigação, definimos os seguintes objetivos:

- Descrever as formas como:
 - o diretor percebe a sua própria liderança;
 - o coordenador de estabelecimento percebe a liderança do diretor;
 - a liderança do coordenador de estabelecimento é percebida pelo próprio;
 - os professores percebem a liderança levada a cabo pelo coordenador de estabelecimento;
 - o corpo docente do agrupamento em análise percebe a liderança protagonizada pelo coordenador de estabelecimento, considerando as seguintes variáveis: idade, formação académica, formação profissional, tempo de permanência no agrupamento e desempenho de cargos;
- Identificar, através da comparação, as diferenças entre:
 - a percepção do coordenador de estabelecimento e a percepção do diretor em relação à liderança do último;
 - a percepção dos docentes e a percepção do coordenador de estabelecimento em relação à liderança do último;
- Identificar a percepção da existência de comportamentos característicos de Liderança Transformacional, Transacional ou *Laissez-Faire* por parte da diretora e dos coordenadores de estabelecimento do agrupamento de escolas em estudo.

Para alcançar os objetivos do estudo testámos as seguintes hipóteses:

- Hipótese 1: A percepção da liderança do diretor difere da percepção dos coordenadores de estabelecimento.
- Hipótese 2: A percepção da liderança dos coordenadores de estabelecimento difere da percepção dos docentes do agrupamento.

- H. 2.1: A percepção da liderança do coordenador de estabelecimento dos docentes da escola A difere da percepção dos docentes do agrupamento.
- H. 2.2: A percepção da liderança do coordenador de estabelecimento dos docentes da escola B difere da percepção dos docentes do agrupamento.
- H. 2.3: A percepção da liderança do coordenador de estabelecimento dos docentes da escola C difere da percepção dos docentes do agrupamento.
- H. 2.4: A percepção da liderança do coordenador de estabelecimento dos docentes da escola D difere da percepção dos docentes do agrupamento.
- Hipótese 3: Existem diferenças nas percepções dos docentes em função da sua idade.
- Hipótese 4: Existem diferenças nas percepções dos docentes em função da sua formação académica.
- Hipótese 5: Existem diferenças nas percepções dos docentes em função da sua formação profissional.
- Hipótese 6: Existem diferenças nas percepções dos docentes consoante o tempo de permanência no agrupamento.
- Hipótese 7: A percepção dos docentes que desempenham cargos de coordenação difere da percepção dos docentes que não os desempenham.

Assim, começámos por fazer uma revisão de literatura sobre liderança, da qual resultou o enquadramento teórico deste trabalho, seguindo-se a parte empírica do estudo.

A parte teórica compreende dois capítulos. O primeiro capítulo procura abordar a temática da liderança escolar e esclarecer alguns conceitos relacionados com a mesma. Como tal, neste capítulo focamo-nos nas lideranças de topo, nas lideranças intermédias, nas competências e qualidades de um líder e no papel da liderança para a melhoria e mudança da escola.

No segundo capítulo discorremos acerca do conceito de liderança, da diferença entre líder e gestor e apresentamos uma resenha histórica dos principais enfoques e escolas de pensamento em liderança, contextualizando-os no tempo e apresentando as principais ideias dos seus seguidores.

A parte empírica explicita o tipo de estudo que foi levado a cabo e a metodologia de investigação privilegiada. No capítulo três abordamos o problema de investigação. Neste capítulo explicitamos o problema, a pergunta de partida, as questões, os objetivos da investigação e a construção de hipóteses.

No capítulo quatro explicitamos a metodologia, começando por caracterizar o trabalho e tecendo algumas considerações teóricas sobre o estudo de caso e sobre a

investigação quantitativa; de seguida, descreveremos o contexto de recolha de dados, onde caracterizamos o agrupamento, as escolas estudadas e o grupo de docentes respondentes; discorreremos sobre as técnicas de recolha de informação, nomeadamente do inquérito por questionário (MLQ); apresentamos os procedimentos de recolha de dados, nomeadamente o tratamento de dados efetuado, o estudo dos dados omissos e a análise da consistência interna do MLQ.

No capítulo cinco damos início à apresentação e análise dos dados. Primeiro analisando a perceção de liderança da diretora em relação a si própria, no que diz respeito ao tipo, às categorias e aos resultados da liderança. Seguidamente, apresentamos a mesma análise, mas descrevendo a perceção de liderança dos coordenadores de estabelecimento em relação à diretora. Posteriormente, analisamos a primeira hipótese – se a perceção da liderança do diretor difere da perceção dos coordenadores de estabelecimento, à qual se segue a análise da perceção de liderança dos coordenadores de estabelecimento em relação a si próprios, de acordo com o tipo, as categorias e os resultados da liderança. A mesma análise é feita depois, mas focando-se na perceção dos docentes. Finalizamos esta parte com a análise das restantes hipóteses que nos propusemos testar.

No capítulo seis apresentamos a discussão dos resultados, orientando a nossa reflexão com as questões e as hipóteses formuladas.

Na conclusão do trabalho evidenciamos as principais contribuições de investigação, a consistência das metodologias utilizadas e os resultados da investigação, avaliando em que aspetos os objetivos do trabalho são confirmados ou infirmados. Salientamos ainda os aspetos mais marcantes da nossa pesquisa e identificamos novas pistas de investigação que nos foram sendo suscitadas ao longo do desenrolar do trabalho.

Neste trabalho de investigação adotámos as normas da *American Psychological Association* (APA) para citações e referência bibliográfica.

Esperamos que esta investigação seja um contributo para o conhecimento e problematização da gestão das organizações escolares portuguesas, nas quais se tem vindo, nos últimos quatro anos, a introduzir profundas alterações.

I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 – Liderança escolar

1.1. Liderança nas organizações educativas

Pires (2003) chama atenção para as particularidades da liderança em contexto escolar, uma vez que a organização educativa tem especificidades políticas, simbólicas, morais, culturais, ideológicas e estruturais, tem como trabalhadores principais um corpo especializado constituído por profissionais da educação, onde existem diferenças de estatuto e assimetrias de poder entre professores e alunos.

A crescente autonomia das escolas exige equipas diretivas que promovam uma dinâmica colegial da escola, capazes de estimular o trabalho em equipa dos professores e o exercício da autonomia pedagógica, organizativa e de gestão das escolas. Por isso, o líder eficaz é o que “dá espaço de manobra”, permite que a organização “se movimente” promovendo iniciativas, contribui para que o local de trabalho seja, simultaneamente, um meio de enriquecimento profissional (Bolívar, 2003). Neste sentido, a liderança é um fenómeno organizativo que torna possível, através de líderes formais ou informais, a melhoria permanente da instituição escolar e a resolução autónoma dos seus problemas.

A liderança pressupõe o questionamento do *status quo* das escolas, mas carece, de igual modo, de um olhar otimista que, valorizando as pessoas, as tenha como capazes de questionar-se, de problematizar o quotidiano escolar, de perspetivar a escola e a ação educativa e de embarcar em estratégias transformadoras que já se enformam de princípios e valores que as pessoas partilham (Formosinho & Machado, 2000).

Um líder escolar deverá ser alguém inovador, criativo, necessariamente otimista, pragmático, com capacidade de decisão e sobretudo, um excelente mediador de conflitos. Deverá ser um elemento de coesão da comunidade educativa, conciliador dos múltiplos interesses que existem na escola, tornando-os compatíveis em torno de um ideal comum. A ligação da liderança à questão da autonomia é evidente. Um líder tem de dispor de recursos para concretizar o seu projeto, necessita de ter autoridade para trabalhar com independência, organizando a sua escola, criando equipas de trabalho e orientando-as em função das necessidades que identificar.

Neste modelo de liderança existe um conjunto de recompensas que os subordinados, transpondo para a escola, a comunidade educativa, também conhece e pretende alcançar. Como sabemos, a escola atual ainda carece da autonomia necessária (muitas vezes decretada pelo poder central mas não assumida pela escola), para permitir ao líder escolar gerir um conjunto de recompensas, precisamente pela inexistência de recompensas visíveis, dentro do sistema educativo, que estimulem a busca da melhoria.

Estêvão (2000) diz-nos que um dos desafios que se coloca hoje em dia no campo das lideranças prende-se com a capacidade de os líderes educativos serem capazes de orientarem as organizações educativas para um certo isomorfismo, visando o sucesso e a eficiência, sem ambiguidades. Segundo o autor, a liderança mais congruente com esta visão seria uma liderança empresarial de gestão escolar que, claro, nem sempre é compatível com os ideais democráticos. Mas será necessário adotar a visão empresarial para nos afastarmos dos problemas de que a escola padece?

Os tempos atuais são complexos e sobretudo marcados por inúmeras contradições. Num período em que tanto se clama pelo trabalho cooperativo entre os docentes, porque não apostamos numa liderança do tipo colegial? De acordo com Costa (2000), a liderança colegial é modelada pelas culturas de colaboração, pela reflexão partilhada sobre a ação, onde a liderança é colaborativa, colegial e solidária, respeitadora das autonomias individuais e grupais e exercida em conjunto com estas.

Vários autores, como Fullan (2003), asseguram que a escola necessita de desenvolver no seu seio culturas colaborativas. O caminho a percorrer nesse sentido, passará certamente pelo surgimento de lideranças transformacionais em que o líder, de acordo com as características deste tipo de lideranças, não intervém diretamente, mas transforma a cultura da escola, incitando a criação de mecanismos que promovam o planeamento conjunto e a colaboração, num ambiente em que todos se sintam implicados e fortemente identificados com a escola e com a sua missão. Cada um tornar-se-á consciente da importância dos processos e das metas a atingir. O líder assume que os interesses coletivos da instituição estão acima dos interesses individuais.

Por outro lado, Barroso (2000) alerta-nos para a questão das lideranças pedagógicas, mais consentânea com a cultura profissional docente. Também Costa (2000) faz referência à importância das lideranças pedagógicas em contexto escolar até porque as escolas são, antes de mais, locais de aprendizagem por excelência – e daí a importância que assume a forma de liderar na aprendizagem de verdadeiros processos de participação democrática. Espera-se, de facto, que o líder seja um elemento ativo, liberto de tarefas burocráticas, assumindo-se antes como promotor do ideal de educação da comunidade que representa, fomentando a construção de um projeto educativo comum, exercendo, enfim, uma “liderança educativa e pedagógica” (Costa, 2000).

1.1.1. Liderança e direção

De acordo com o Decreto-Lei n.º 115-A/98 existia pouca autonomia da escola em diversas áreas, nomeadamente na gestão de recursos humanos, materiais e financeiros, nos currículos, na avaliação e no recrutamento de professores e de funcionários não

docentes. Como consequência, o conselho executivo¹, tinha dificuldade em tomar decisões estratégicas.

O mais recente diploma legal que regulamenta o regime jurídico de autonomia, administração e gestão das escolas – Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril – tem como principal medida “reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direcção das escolas”. Neste decreto está patente também a preocupação de assegurar condições para que se afirmem “boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa” (Decreto-lei n.º 75/2008, de Abril de 2008).

Obviamente que este processo não se realiza por um simples decreto, a forma como os diretores das escolas assumem ou não uma liderança ativa e a forma como são percecionados pelos professores, é matéria complexa que releva da história das instituições escolares e das sociedades em que estas existem, e mais do que uma questão administrativa, é um problema cultural.

Em Portugal, o modelo organizativo das escolas estatais era pautado por uma liderança formal centrada na vertente administrativa, burocrática e de representação e, não se podendo generalizar, quase sempre bem aceite pelos docentes, tanto mais que “há uma certa “gestão consensual” exercida de forma muito próxima aos interesses dos professores, mais do que aos interesses dos outros participantes na vida da escola. O presidente do conselho executivo é muitas vezes visto como um colega pelos professores.” (Ventura, Costa, Neto-Mendes e Castanheira, 2005, p. 125).

No entanto, as escolas existem para servir os alunos e respetivas comunidades, pelo que não podem organizar-se segundo lógicas de interesses, o que pressupõe que sejam dirigidas por profissionais que, para além de conhecerem muito bem a missão que lhes compete, possuam visão estratégica, isto é, saibam que metas a organização que dirigem deve alcançar.

1.1.2. Lideranças intermédias

Ao nível de um agrupamento de escolas, podemos encontrar vários níveis de gestão: os órgãos de gestão de topo (o conselho geral, o diretor), os órgãos de gestão

¹ Ao utilizar-se o termo “conselho executivo” e “school principals” está-se a seguir Ventura, Castanheira e Costa (2006, p. 135) e Ventura, Costa, Neto-Mendes e Castanheira (2005, p.125), respetivamente. Utiliza-se a expressão “conselho executivo” e “school principals” para designar o atual diretor. As designações, ao longo dos tempos, variaram entre Presidente de Comissão Instaladora, Presidente de Conselho Diretivo, Diretor Executivo, Presidente de Conselho Executivo e, de acordo com a legislação atual – Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril -, Diretor.

intermédia, como os coordenadores das diferentes estruturas de orientação educativa e os coordenadores de estabelecimento, e, por fim, os professores.

Ultimamente nota-se a preocupação em valorizar o papel dos líderes intermédios, reconhecendo-se que a sua ação é essencial para o desenvolvimento organizacional e para a descentralização de poderes.

Assim, por exemplo, no relatório realizado por uma equipa de avaliação internacional sobre as políticas educativas para o primeiro ciclo do ensino básico, publicado em Janeiro de 2009 pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (Matthews, Klaver, Lannert, Conluain & Ventura), é dada grande importância à reabilitação de figuras intermédias de gestão das escolas, nomeadamente aos coordenadores de estabelecimento. É referido que é necessário dar uma atenção especial à figura de coordenador de estabelecimento pois, no momento, não se reconhece a existência de um posicionamento claro na estrutura de liderança do agrupamento.

Normalmente as figuras de gestão intermédia, nos agrupamentos de escolas, assumem a designação de coordenadores: coordenador de departamento, coordenador dos apoios educativos, coordenador da equipa de educação especial, coordenador de ano, coordenador de ciclo, coordenador de estabelecimento, entre outros. A complexidade das organizações educativas leva a que elas se organizem sob o princípio da coordenação, cujo objetivo principal é equilibrar toda a organização de forma a atuar de modo coerente numa direção determinada.

De acordo com Mintzberg (2004), o desempenho de tarefas do gestor de nível intermédio tanto pode ser feito no sentido ascendente, como no sentido descendente. No primeiro caso, ele recolhe informações e passa uma parte delas ao nível superior, resolve alguns problemas e transfere outros tendo, neste sentido, uma intervenção no processo de tomada de decisões. No segundo caso, ele decide sobre a afetação de recursos da sua unidade, elabora regras, prepara planos e implementa projetos. Para além destas tarefas, ele tem que gerir as condições de fronteira entre a sua unidade e o resto da organização, e está empenhado na formulação de estratégias para a sua unidade, embora esta seja significativamente afetada pela estratégia da organização global.

A posição que ocupa na organização coloca-o num “campo de forças” quer no sentido ascendente quer no sentido descendente. “Por vezes estas forças são de tal forma poderosas . . . que mal se pode considerar o titular do posto como um ‘gestor’, no sentido de este estar ‘encarregado’ de uma unidade organizacional” (Mintzberg, 2004, p. 49).

Segundo Sergiovanni (2004) as escolas pequenas têm possibilidade de desenvolver lideranças mais fortes enquanto que em escolas demasiado grandes as lideranças tendem a ser fracas. Isto leva-nos a pensar que os agrupamentos de escolas,

grandes unidades organizacionais, terão mais dificuldades ao nível do desenvolvimento de lideranças fortes, podendo e devendo, por isso, dar-se grande importância às lideranças intermédias.

1.1.2.1. O coordenador de estabelecimento

É com o Decreto-Lei 115-A/98 – legislação a partir da qual se aplicou a todas as escolas públicas do ensino não superior um novo regime de administração e gestão – que esta figura de gestão intermédia (o coordenador de estabelecimento) se generalizou no quadro da constituição dos agrupamentos de escolas.

Em 2008, o Decreto-Lei n.º 75/2008 veio substituir o anterior (Decreto-Lei 115-A/98), mas ao nível das lideranças intermédias, não veio alterar em nada os seus papéis e funções.

O artigo 40.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, estabelece que a “coordenação de cada estabelecimento de educação pré-escolar ou de escola integrada num agrupamento é assegurada por um coordenador.” Caso as escolas básicas do 1.º ciclo (EB1), as escolas básicas do 1.º ciclo e jardins de infância (EB1/JI) e os jardins de infância (JI) tenham menos de três docentes em exercício efetivo de funções, não há lugar a designação de coordenador.

Em termos de enquadramento e regulamentação legal, podemos considerar que o cargo de coordenador de estabelecimento tem um papel pouco valorizado. A leitura dos diferentes artigos da Secção III do Decreto-Lei n.º 75/2008 vem pôr em evidência que a figura de coordenador de estabelecimento tem como principal função veicular informações e o cumprimento, quer das diretrizes do poder central, quer daquelas que decorrem das decisões dos órgãos de gestão de topo dos agrupamentos de escolas. Ficam assim perceptíveis, em termos legais, as funções de veículo de informação e de dispositivo de reforço de cumprimento de ordens superiores.

As competências gerais do coordenador de estabelecimento referenciadas no artigo 41.º do Decreto-Lei n.º 78/2008 passam por:

- a) Coordenar as actividades educativas, em articulação com o director; b) Cumprir e fazer cumprir as decisões do director e exercer as competências que por esta lhe forem delegadas; c) Transmitir as informações relativas a pessoal docente e não docente e aos alunos; d) Promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas actividades educativas.

De acordo com Castro e Costa (2008) são diversos os constrangimentos com que se confronta o docente que coordena os estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo, uma vez que se confronta com tarefas de gestão condicionadas por múltiplos fatores:

i) tomar decisões sobre várias questões da vida quotidiana do estabelecimento para as quais, do ponto de vista legal, não tem efectivo poder de decisão; ii) conhecer as alterações constantes da legislação e dos consequentes procedimentos administrativo-organizacionais; iii) defrontar-se com regulações e indicações provenientes dos contextos locais que nem sempre surgem articuladas do ponto de vista conceptual e operativo; iv) implementar decisões tomadas nos órgãos de gestão de topo do agrupamento relativamente às quais não teve interferência e que por vezes embaraçam as dinâmicas das escolas e jardins de infância que coordena; v) confrontar-se com a pouca representatividade dos docentes do pré-escolar e do 1.º ciclo nos vários órgãos de gestão do agrupamento; vi) reconhecer a falta de formação adequada às exigências do cargo. (p.640)

De acordo com os mesmos autores, embora a legislação atual não atribua aos coordenadores de escola um papel ativo na gestão organizacional dos agrupamentos e na liderança das escolas que coordenam, reconhece-se que alguns destes líderes procuram, nos seus modos de atuação quotidiana, romper com esta lógica de encadeamento hierárquico, sendo este um dos grandes desafios que se coloca ao docente que coordena os estabelecimentos de educação do pré-escolar e das escolas do 1.º ciclo. Quando os coordenadores de estabelecimento têm posições mais interventoras e autónomas vão-se assumindo como atores estratégicos, contribuindo para que as escolas que coordenam possam ser efetivamente centros da ação educativa concretos. Para além disso, como a propósito nos recorda Marty (citado em Castro, 2010), existem muitas formas de os sujeitos que ocupam posições de liderança viverem este trabalho, dependendo do lugar onde o exercem, da idade que têm, da formação que receberam, das características que desenvolveram e das experiências individuais.

É, neste sentido, que equacionamos aqui três modos distintos de perceber o desempenho dos coordenadores de estabelecimento numa perspetiva de perfil de liderança, no pressuposto de que nos possam ser úteis na tipificação dos comportamentos examinados na nossa investigação empírica, a saber: o coordenador burocrático, o *laissez-faire* e o ator estratégico.

O coordenador burocrático assume o papel de elo de ligação entre a escola-sede (e os órgãos de gestão de topo do agrupamento) e a escola periférica que coordena, executando aquilo que é determinado pelas instâncias superiores, funcionando como um veículo de informação. O comportamento desta figura é, normalmente, pautado pela conformidade, pela passividade e, de certo modo, pela submissão e dependência. As funções mais valorizadas são os serviços de registo, produção e envio documental.

Para o coordenador *laissez-faire* ser líder formal não assegura, de facto, que se seja líder efetivo. Em termos globais, manifesta-se por uma desresponsabilização do trabalho de direção, gestão ou coordenação, de tal modo que os membros da organização dispõem de plena liberdade para atuar. Poderíamos questionar-nos mesmo se estes comportamentos correspondem, realmente, a lideranças. Aparentemente, esta figura de liderança formal pode parecer muito liberal, mas, no fundo, não se interessa pela vida organizacional e não promove uma participação regrada. Se nenhum outro elemento da organização assumir o comando, o funcionamento organizacional pode degenerar para uma situação de algum desgoverno.

O papel do coordenador pode, no entanto, adotar outros contornos quando, através de movimentos autonómicos, contraria as tendências uniformizantes e as lógicas de verticalização descendente, é o denominado coordenador como ator estratégico. Referimo-nos àqueles que nos seus contextos vão inventando ou (re)inventando formas de coordenar os estabelecimentos de educação ou ensino. Estes coordenadores, assumindo-se como verdadeiros atores estratégicos de decisões políticas locais, não se revêm no estatuto de meros executores, de elos de ligação ou de simples veículos de informação nas organizações educacionais. Rompendo com as lógicas dominantes, vão, na sua ação, estabelecendo parcerias com vários atores locais, muitas vezes à revelia do que está determinado pelo poder central/local, com o objetivo de preservarem a identidade das escolas que coordenam. Normalmente, não atribuem grande importância ao formalismo documental e assumem-se como críticos e interventivos nos contextos educativos onde atuam.

Vem a propósito a questão de saber em que medida é que a liderança de uma escola influencia a capacidade desta melhorar os seus processos de ensino, ou seja, em que medida é que a liderança influencia a qualidade do serviço educativo. Podemos discutir se as escolas realmente eficazes o são devido ao exercício da direção, ou se, pelo facto de serem escolas eficazes, atribuímos à direção essas características. “Parece, no entanto, existir acordo sobre o facto de a direcção ter um forte impacto na gestão escolar e na eficácia das escolas” (Bolívar, 2003, p. 258). No entanto, a complexidade de processos organizativos (meio envolvente escolar, satisfação dos pais, participação, etc.) faz com que não exista uma relação direta entre direção e qualidade/eficácia da escola. É, por isso, preferível compreender o papel da liderança como parte de um conjunto de relações que, combinadas, influenciam o bom funcionamento e a qualidade do serviço educativo escolar.

1.3. Competências e qualidades de um líder

De acordo com Formosinho e Machado (2000), um líder “fechado”, autoritário, inflexível, inacessível e esquivo a conflitos provoca uma atitude mais reativa que pró-ativa por parte dos professores. A atitude dos professores caracteriza-se mais pela concordância às exigências daquele, pela limitação aos regulamentos formais e informais da escola, pela necessidade de saber qual é exatamente a sua ideia de fazer as coisas e pela vontade de lhe agradar, que pela adesão a ideias partilhadas.

O líder “aberto” é menos manipulador do que o outro, suscita a participação, é acessível e tem um papel de apoio. Deste modo, obtém reações mais colaborativas, onde têm lugar a cordialidade, a amizade, a empatia e uma comunicação mais aberta.

Surgem, frequentemente, caracterizações de um líder eficaz como um líder colaborativo, atento às oportunidades, flexível, comprometido com a mudança e focado na motivação de todos, sendo este, tendencialmente, considerado um líder “aberto”.

Num clima onde impera a linguagem da harmonia e do consenso, o ambiente escolar tende a tornar-se mais familiar, sobressai a camaradagem dos professores, os órgãos de gestão intermédia disponibilizam-se para o efetivo trabalho em equipa, as discussões dão lugar ao diálogo e ao debate civilizado de ideias e os problemas tendem a ser perspetivados como desafios a vencer pela ação conjunta, no entanto, por vezes a realidade aponta para um trabalho isolado e para protagonismos que visam a auto-satisfação e a auto-promoção. Quando sobressai este cenário mais individualista, a coesão torna-se reduzida e abre lugar a conflitos.

Formosinho e Machado (2000) sugerem que, face a esta complexidade em que se desenvolve a vida escolar, um líder formal esclarecido, imbuído de uma perspetiva democrática e de uma racionalidade estratégica,

se quer romper o círculo vicioso de uma teia tão complexa como a que se instala numa escola em que os atores já interagem desde há muitos anos, se pretende *levar a água ao moinho* da mudança, não pode pautar a sua liderança por uma atuação que, embora conduzindo-o pelo caminho mais curto, aparentemente mais eficiente, tornaria ineficaz o seu esforço e de novo daria cumprimento ao aforismo *quem se mete por atalhos mete-se em trabalhos* (p.127).

Por outro lado, em contexto escolar o líder é um singular entre singulares, porque a verdadeira liderança pode surgir do coordenador formal ou de outro professor qualquer, em função do contexto, das ideias e das características das pessoas. Neste sentido, o contexto de trabalho dos professores não é hierarquizado como outros.

É um contexto a várias vozes que, permitindo desempenhos criativos individuais, os integra no desenvolvimento de uma *harmonia* escolar, passível de ser associada mais a uma banda de jazz que a uma orquestra sinfónica, ou segrega

os seus *criativos* ou *rebeldes* até que aprendam a cultura dominante ou optem pela retirada para outras escolas, onde darão início a um outro processo de integração” (Formosinho & Machado, 2000, p.131).

1.3. Liderança para a melhoria e mudança da escola

A liderança tem um importante papel na mudança: facilitar diferentes tarefas, oferecer e difundir uma visão da organização e do ensino, a estruturação da escola como local de trabalho, a participação na tomada de decisões e a partilha de diversas responsabilidades, ter metas claras e prestar apoio à sua consecução (Bolívar, 2003).

O grande desafio de uma liderança para a mudança passa por conseguir equipas educativas unidas que articulem uma visão das missões da escola partilhada com os agentes da organização. O papel da direção parte de um conjunto de relações ambientais, pessoais e organizativas que, combinadas influenciam o bom funcionamento da escola. A liderança condiciona e, por sua vez, é influenciada pelos processos internos da escola.

De acordo com Bolívar (2003, p. 261), a liderança “enquanto dinamizadora pedagógica da escola, leva à implicação conjunta dos professores no processo de mudança, como um fator-chave do processo de mudança educativa.” Segundo o autor, a implicação dos professores na mudança, numa visão mais ampla depende, principalmente, de três fatores: das condições exteriores à escola, das condições internas e da liderança transformadora.

As condições exteriores à escola referem-se ao conjunto de fatores que, a nível central, prestam apoio e condicionam a escola e os professores. As condições internas dizem respeito aos fins, à cultura da organização e aos novos programas ou recursos. A liderança transformadora permite ter uma visão articulada dos objetivos da organização, motivando os atores da mesma para a participação. Uma liderança deste tipo pode contribuir para a mudança da cultura escolar aumentando a capacidade individual e coletiva para resolver os problemas, bem como ajudar a identificar os fins a alcançar pela organização e as práticas mais adequadas para os atingir.

Capítulo 2 – Conceitos e teorias da liderança

2.1. Conceito de liderança

Existem várias e díspares definições de liderança, tantas quanto os inúmeros investigadores que se dedicaram a esta temática. Ao longo do tempo, o líder tem sido visto como alguém que possui determinadas características, inatas ou adquiridas, alguém que se adapta às circunstâncias e ao contexto em que a organização está inserida, que gere conflitos e exerce influência em ambientes ambíguos, complexos e incertos.

Uma das definições mais usuais acerca do conceito de liderança advém do projeto GLOBE (*Global Leadership and Organizational Effectiveness*) onde a liderança é definida como a “capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar outros a contribuírem para a eficácia e sucesso das organizações de que são membros” (House et al., citado em Pereira, 2006, p. 17). Porém, Yukl (citado em Pereira, 2006) refere que

a liderança é um processo através do qual um membro de um grupo ou organização influencia a interpretação dos eventos pelos restantes membros, a escolha dos objectivos e estratégias, a organização das actividades de trabalho, a motivação das pessoas para alcançar os objectivos, a manutenção das relações de cooperação, o desenvolvimento das competências e confiança pelos membros, e a obtenção de apoio e cooperação de pessoas exteriores ao grupo ou organização. (p. 17)

De acordo com Bolívar (2003), a liderança estimula a partilha de informação, a obtenção dos recursos necessários, a clarificação de expectativas, faz com que as pessoas se sintam membros de uma equipa. A liderança é um processo interativo no qual se exprimem valores e ideias, através das quais um ou vários líderes regulam a mobilização das vontades individuais na ação coletiva. Deste modo, a liderança pode ser participativa – partilha, entreajuda, suporte mútuo, colaboração, - ou seguir pela via da “concentração do poder” – reserva da informação, recusa da participação, controlo da ação, interações limitadas e seletivas.

Apesar de diferente, o conceito de liderança encontra-se frequentemente ligado ao de poder. O poder tende à concretização dos interesses de quem o detém, a liderança tem em atenção os objetivos do líder e do grupo, ou seja, tem uma visão mais alargada. Não há líderes sem poder, mas nem todos os que possuem o poder são líderes. Jesuíno (2005) refere que a liderança não é mais do que o uso do poder por parte de um indivíduo sobre um grupo.

2.2. Diferenças entre líder e gestor

Bennis (citado em Faria, 2008) considera que existe uma diferença muito importante entre liderar e gerir, muitas instituições são muito bem geridas mas muito mal lideradas.

Zelevnik (citado em Fonseca, 2000, p.147) entende que “o gestor é, em princípio, um solucionador de problemas, quer as suas energias sejam dirigidas para os objectivos, recursos, estruturas da organização, quer para as pessoas.” O gestor enfrenta os problemas e procura a melhor forma de alcançar resultados benéficos para a organização, logo, pratica liderança como esforço eficaz para dirigir.

Os gestores estabelecem estratégias que os levam às decisões, fundamentados em ações articuladas e envolvendo na sua execução outras pessoas interligadas pelos motivos objetivados. Os gestores coordenam e equilibram, continuamente, pontos de vista variados e muitas vezes antagónicos.

De acordo com Fonseca (2000),

idealmente, um gestor devia ser líder. Líder, porque, caracterizado pela sua actuação quase sempre com algum risco, possui adequado e convincente perfil físico, intelectual e moral, conhecimento, intuição e adaptabilidade, além de coragem e uma persistência indómita e um espírito de equipa, de iniciativa e de inovação que só têm paralelo com a sua insubmissão ao estabelecido, quando este é sinónimo de estagnação. Líder a que não devem faltar dinamismo equilibrado, humor e capacidades de crítica e de decisão. (p. 147)

Os gestores funcionam em reacção, os líderes em acção; os objetivos dos primeiros são definidos pela necessidade de fazer executar normas, os dos segundos são pelo desejo de novas abordagens e novas opções. Os gestores procuram a convergência do máximo de interesses possível. Os líderes, autoconfiantes, agem de forma quase sempre solitária, mas pelo carisma que conquistaram, arrastam consigo os outros intervenientes.

De acordo com Pereira (2006) os gestores usam influência transaccional, coordenam pessoas e materiais, estabelecendo metas específicas e os líderes usam influência transformacional para incentivar os colaboradores com vista a trabalharem para ideias a longo prazo e objetivos estratégicos.

Em todas as conceções há uma ideia comum que as trespassa: a liderança é um processo envolvente, em que o coração tende a sobrepor-se à razão.

O Quadro 1.1. refere-se aos papéis que o líder, em contraste com o gestor, deve resolver:

Quadro 1.1.

Gestores e líderes

Gestores	Líderes
Rendem-se à situação	Alcançam a vitória, sacrificando o <i>eu</i>
Administram	Constroem a confiança
Questionam-se sobre o como e o quando	Envolvem toda a organização
Têm perspectivas de curto prazo	Têm perspectivas de longo prazo
Imitam	São originais
As suas competências podem ser ensinadas	As suas competências não se aprendem

Fonte: quadro adaptado de Pereira (2006).

Pereira (2006) afirma ainda que determinadas pessoas possuem características que lhe dão mais vantagens como líderes, outros como gestores e ainda outros para líderes-gestores ou gestores-líderes. Uma coisa parece ser certa: nas organizações contemporâneas são imprescindíveis ambas as funções. Quando não for possível contratar um líder e um gestor, é conveniente conseguir alguém que desempenhe os dois papéis.

2.3. Teorias da liderança

A abundância de estudos sobre liderança remete-nos para um grande número de teorias cujo objetivo é explicar e classificar os diferentes estilos de liderança observando as consequências que derivam da utilização de cada um dos estilos adotados.

A literatura inicial das ciências sociais sobre liderança estava interessada, principalmente, em questões teóricas. Os cientistas dedicavam-se a identificar distintos tipos de liderança e a relacioná-los com as exigências funcionais da sociedade. Tentavam ainda identificar as razões para determinados indivíduos serem classificados como líderes.

Os primeiros teóricos diferenciam-se dos mais recentes, uma vez que não analisavam a interação entre as variáveis individuais e situacionais.

As teorias da liderança têm sido classificadas de diversas formas, consoante os autores, no entanto, a classificação estabelecida por Rondeau (citado em Reto e Lopes, 1992), parece-nos resumir as principais abordagens à liderança. É com base nestas abordagens que estruturaremos este trabalho, começando pelas primeiras teorias em termos cronológicos.

As teorias sobre liderança podem ser classificadas em quatro grandes grupos, que desenvolveremos de seguida: teorias dos traços (até aos anos 40), teorias centradas no

comportamento do líder (dos anos 40 aos 60), teorias da liderança como processo interativo (dos anos 50 aos 70) e teorias integrativas (a partir dos anos 70).

2.3.1. Teorias dos traços

Até aos anos quarenta, as teorias dominantes tentavam definir, em termos de personalidade, quem tinha ou não tinha características de líder, quem tinha ou não tinha carisma. De acordo com estas teorias, os líderes possuíam qualidades pessoais que os diferenciavam dos subordinados. A crença na determinação hereditária do “leaders are born, not made” leva a uma estratégia de seleção sendo possível, deste modo, identificar e avaliar as qualidades inatas dos líderes, assim como distinguir líderes de não líderes.

Costa (2000) designa o líder que alia determinados atributos pessoais a algumas características de personalidade como *líder nato*. De acordo com o mesmo autor, começa aqui a visão mecanicista da liderança que é entendida como uma ação lógica, mecânica, automática, desencadeada por alguém que, detentor de certos predicados, leva os outros a atingirem determinados resultados pré-definidos.

Estas teorias foram historicamente influenciadas pela chamada “teoria dos grandes homens”, baseada em grandes figuras históricas, como por exemplo Churchill, Gandhi ou Hitler. Estes primeiros estudos sobre liderança foram efetuados até à Segunda Guerra Mundial, orientados pela ideia de que algumas pessoas possuem traços de personalidade que as tornam mais aptas para o exercício eficaz de posições de liderança.

Esta ideologia inatista foi substituída, mais tarde, em meados do século XX, pela ideia de que as pessoas são diferentes entre si, logo, é natural a existência de determinados traços em certos indivíduos e inexistentes noutros.

Pelo exposto, depreende-se que a teoria que procura explicar a liderança à luz de traços de personalidade do líder acabou por cair em descrédito. Os estudos sobre liderança prosseguem dando ênfase aos estilos de comportamento.

2.3.2. Teorias centradas no comportamento do líder

Estas teorias tiveram a sua origem nos anos quarenta, sendo esta década marcada pelas Teorias das Relações Humanas. Segundo Rondeau (citado em Reto e Lopes, 1992) existem quatro abordagens diferentes: *a liderança enquanto categoria de comportamento*, *a liderança enquanto estilo normativo*, *a liderança enquanto processo contingente* e *a liderança enquanto processo evolutivo*.

A liderança entendida como *categoria de comportamento* foi defendida na década de 50 pelas Escolas de Ohio, Michigan e Harvard, no entanto, foram os estudos de Lewin,

em 1938, que iniciaram este paradigma. Nesta abordagem há a crença na existência de um perfil universal e tenta identificar o comportamento mais eficaz em qualquer situação.

Estas teorias estudam a liderança em termos de estilos comportamentais do líder em relação aos seus subordinados, isto é, maneiras pelas quais o líder orienta a sua conduta e dão ênfase àquilo que o líder faz e não ao que ele é. Costa (2000) designa este tipo de líder como *líder treinado*, uma vez que, ao contrário do líder inato, este já não possui as características à nascença, é um líder que pode ser *feito*. Com estas investigações pretendia-se estudar se haveria uma única forma de comportamento que caracterizasse os líderes eficazes. Se tal existisse, seria possível ensinar como liderar e escolher quais as pessoas apropriadas para liderarem as organizações.

Nesta teoria é possível encontrarmos três estilos de liderança, autoritária, liberal e democrática que são utilizados de acordo com a situação, as pessoas e as tarefas. No estilo autoritário ou autocrático todos os procedimentos são impostos pelo líder sem consultar o grupo, existe um desconhecimento dos objetivos, não há espaço para a iniciativa pessoal, sendo este tipo de liderança causador de conflitos. No estilo democrático todos os procedimentos são determinados pelo grupo, sob a orientação do líder, que apresenta os objetivos e alternativas de escolha. No estilo liberal ou *laissez-faire* todos os procedimentos ficam a cargo do grupo, há uma mínima intervenção do líder, os objetivos e as formas de os alcançar são da inteira responsabilidade do grupo, o líder não critica nem elogia.

Estudos posteriores concluíram haver uma forte influência de fatores situacionais, pondo em causa a linearidade dos resultados anteriores. Posto isto, desenvolveram-se dois grandes grupos de estudo na Universidade de Ohio e na Universidade de Michigan.

O estudo desenvolvido pelo grupo de Ohio concluiu que os líderes com elevada consideração e iniciativa tendem a alcançar elevados desempenhos e satisfação dos seus subordinados com mais frequência do que aqueles que têm baixa consideração ou baixa estrutura de iniciativa ou ambas. Dos estudos levados a cabo pela Universidade de Michigan conclui-se que as organizações deveriam pautar-se por padrões de liderança democrática em vez de métodos autocráticos.

Na liderança enquanto *estilo normativo*, os investigadores continuam a tentar encontrar o estilo de liderança ideal em qualquer situação. Com este intuito, surgiu o modelo de Blake e Mouton de 1964, conhecido pela designação de “Grelha Gerencial”. Esta grelha é definida por dois eixos, um que traduz uma elevada ou baixa preocupação com a tarefa e outro que expressa uma maior ou menor preocupação com o relacionamento. Da combinação de ambas as dimensões, os autores identificam cinco tipos ou estilos de liderança (1-1; 9-1; 5-5; 1-9; 9-9).

Os defensores da abordagem da liderança enquanto *processo contingente*, afirmam que não existe um estilo de líder universal, isto é, um determinado estilo pode ser adequado numa situação mas não noutra.

Esta teoria surge quando a Teoria da Contingência nos apontava um caminho diferente para o entendimento das organizações, das suas estruturas, dos seus processos de gestão, dos modos de comportamento dos seus membros, partindo do pressuposto de que não existe um único estilo ou característica de liderança válida para toda e qualquer situação, e que cada situação requer um estilo de liderança diferente de modo a alcançar-se a eficácia dos subordinados. Em termos de liderança situacional, o líder é aquele que tem a capacidade de se ajustar a um grupo de pessoas sob condições extremamente variadas. Nesta visão, a organização tem que se ajustar às características do ambiente, apresentando-se o líder como *líder ajustável* (Costa, 2000). Assim, em vez de se procurar a solução certa para cada situação, percebe-se que ela não existe à partida e que, por isso, para cada situação e cada contexto serão necessários comportamentos diferenciados.

O modelo de Fiedler pressupõe que a eficácia do desempenho do grupo depende da estrutura motivacional do líder e do grau de controlo e influência que o líder tem sobre o grupo. Quanto melhores forem as relações líder-liderados, mais elevada for a estruturação da tarefa e mais elevado for o poder decorrente da posição ocupada pelo líder, maior será o controlo ou influência que o mesmo pode ter. A eficiência dos líderes orientados para a tarefa ou para a relação é contingente, isto é, este depende das exigências impostas pela situação (Neves, 2001).

A liderança enquanto *processo evolutivo* surgiu a partir de Hersey e Blanchard em 1969. Os autores conceberam uma teoria que rejeita a ideia de haver apenas um estilo de liderança ideal, na medida em que se podem encontrar grupos produtivos e satisfeitos, trabalhando sob todo o tipo de comportamento de liderança. Este modelo concede particular importância às características motivacionais dos subordinados como fator moderador da eficácia dos líderes.

Hersey e Blanchard fundamentam a sua teoria com o princípio de que quanto mais o dirigente elege o seu comportamento de líder para atender a uma situação particular e às necessidades dos liderados, mais eficientemente conseguirá atingir os objetivos pessoais e organizacionais (Jesuíno, 2005).

De acordo com Reto e Lopes (1992) é possível agrupar um outro conjunto de teorias em torno da noção de interação entre líder e subordinados, não se podendo, contudo, estabelecer uma ordem cronológica, ou afirmar que umas surgem em consequência das outras, visto verificar-se alguma contemporaneidade entre algumas destas teorias.

2.3.3. Teorias da liderança como processo interativo

Através das teorias anteriores, entramos numa nova abordagem à liderança, vendo-a como um processo interativo entre líderes e subordinados. Aqui a liderança é entendida como um processo transacional em que se troca benefícios materiais, sociais e psicológicos.

Reto e Lopes (1992) recorrem ao trabalho de Rondeau e distinguem três modelos de interação: o primeiro encara os processos de liderança numa perspetiva instrumentalista, o segundo considera os fenómenos de liderança como um processo recíproco e o terceiro modelo perceciona a liderança enquanto processo de atribuição.

A liderança enquanto *processo instrumental* é uma abordagem fundamentada na teoria das expectativas da motivação. A mais ilustrativa é a teoria do *path-goal* (teoria do caminho-meta). “Na sua aplicação aos processos de liderança, a teoria procura verificar em que medida a eficácia do líder se acha condicionada pela sua capacidade em intervir no processo motivacional dos liderados, por forma a garantir um maior empenho na tarefa e a aumentar-lhes a satisfação.” (Neves, 2001, p. 386)

As hipóteses de base do modelo desta teoria são a aceitação do comportamento do líder pelos subordinados, de modo a que estes vejam tal comportamento como uma fonte de satisfação; há aumento de motivação e esforço na sequência do comportamento do líder.

A liderança enquanto *processo recíproco* estabelece que a eficácia do líder depende da sua capacidade em oferecer algo em troca de um determinado desempenho. Nesta relação entre líder e seguidor, estes dependem um do outro, pois quem lidera e quem é liderado estimula e reforça o comportamento do outro.

A liderança enquanto processo transacional tem sido objeto de outras teorias designadas por Rondeau (Reto e Lopes, 1992) como processo diádico. A novidade desta abordagem está na ênfase que coloca nos aspetos duais das relações no interior do grupo e não apenas nas relações líder-membros, introduzindo assim três parâmetros: o líder, o grupo e os indivíduos.

Na liderança enquanto *processo de atribuição*, para compreender como o desempenho de um subordinado afeta as reações do supervisor, temos que determinar a causa do desempenho do subordinado. Normalmente, os supervisores atribuem esse desempenho aos seguintes fatores: competência, esforço, sorte e causas exteriores. Estas teorias explicam o processo de avaliação do supervisor em relação ao subordinado a partir das referidas causas. Os supervisores, na avaliação dos subordinados consideram como determinantes os fatores internos (habilidade e esforço) e insignificantes os externos.

Depois de analisarmos todas estas teorias, abordaremos uma nova classe de teorias de liderança, as teorias integrativas, que reconhecem o importante contributo das teorias precedentes.

2.3.4. Teorias integrativas

Nos anos 80 surgiram as teorias integrativas as quais tiveram um contributo valioso de Burns (1978) que faz a distinção entre liderança transformacional e transacional.

A partir da década de oitenta, a visão mecanicista da liderança deixou de ser tão relevante, o líder deixou de ser visto como aquele que dirige de forma mecânica, hierárquica e prescritiva, para começar a ser percebido como alguém que, de acordo com a realidade organizacional e os valores que lhe servem de suporte, define o seu modo de agir. Costa (2000) designa este líder como *líder cultural*, uma vez que este centra a sua ação na criação e na gestão da cultura da organização.

No início dos anos oitenta, passou-se a ter uma visão cultural da liderança, iniciou-se um novo movimento que ficou conhecido por Nova Liderança, com um conjunto de novas teorias sobre esta temática assente em pressupostos comuns, no âmbito do qual encontramos teorizações como as de liderança transacional, transformacional e carismática.

2.3.4.1 Liderança transacional

Segundo Bass (1999), a liderança transacional incide no esclarecimento do papel e dos requisitos das tarefas dos liderados, bem como na atribuição de recompensas e de castigos pelo seu desempenho efetivo. Daí que este tipo de líder conduza e motive os seus liderados através do processo de troca, de transação (recompensa/desempenho).

O líder transacional é-nos apresentado como aquele que estabelece com os seguidores uma relação de troca, uma espécie de acordo em que lhes dá o que pretendem em troca do que ele deseja, definindo e distribuindo as tarefas necessárias para a prossecução dos objetivos traçados (Cunha, 2008). Os líderes recompensam os seguidores em função do seu desempenho, sendo que as recompensas são frequentemente mais extrínsecas do que intrínsecas. Estes líderes focalizam-se mais na manutenção ou realização do desempenho eficaz dos colaboradores do que na satisfação dos mesmos.

A liderança transacional pressupõe duas componentes essenciais: o reforço de contingência e a gestão por exceção.

• Reforço de contingência

O reforço de contingência é a utilização constante dos processos de reforço positivo ou negativo, enquanto instrumento privilegiado de motivação. Quando o subordinado

cumprir com o combinado, o líder recompensa-o e não impõe um reforço adverso. Quando tal não acontece, o líder aplica um reforço de contingência negativo.

O ciclo objetivo – desempenho – reforço é um passo necessário e suficiente para o desenvolvimento do subordinado e da organização. É de referir que tais ciclos podem constituir-se como experiências auto-reforçadoras de comportamentos.

- Gestão por exceção

Quando pratica a gestão por exceção, o supervisor só intervém quando as coisas correm mal ou os níveis inicialmente previstos não estão a ser atingidos. Evita dar instruções se os procedimentos utilizados funcionarem, permitindo que os subordinados continuem a exercer as funções como sempre o fizeram. Este tipo de gestão dá ênfase ao gestor enquanto controlador.

Existem dois tipos de gestão por exceção: ativa e passiva. A forma ativa caracteriza o líder que procura desvios dos procedimentos corretos e que toma medidas quando ocorrem irregularidades. Pode-se sintetizar a liderança transacional através do Quadro 1.2.

Quadro 1.2.

Componentes da liderança transacional

Componentes	Explicação
Recompensa contingente	O líder clarifica para o seguidor o que este deve fazer para ser recompensado pelo esforço.
Gestão por exceção ativa	O líder monitoriza o desempenho dos seguidores e adota ações corretivas se eles não alcançam os padrões estabelecidos.

Fonte: quadro adaptado de Cunha (2008).

2.3.4.2. Liderança transformacional

Burns (1978) foi o primeiro a chamar a atenção para o conceito de liderança transformacional, descrita como o “procedimento através do qual os líderes fomentam o empenhamento e o comprometimento dos colaboradores, levando-os a ter comportamentos espontâneos e de entrega total à causa da organização” (Pereira, 2006, p. 32).

“Transformational leaders seek to raise the consciousness of followers by appealing to higher ideals and moral values such as liberty, justice, equality, peace, and humanitarian, and not to base emotions such as fear, greed, jealousy, or hatred.” (Masood, Dani, Burns & Backhouse, 2006, p.941).

A liderança transformacional ocorre em contextos de grande cooperação. De acordo com Masood et al. (2006), ocorre quando uma ou mais pessoas se envolvem umas com outras, de modo a que os líderes e seguidores provoquem uns nos outros elevados níveis de motivação e moralização. Segundo Bass, esta ocorre quando é promovida a superação de interesses pessoais imediatos em benefício da organização e é elevado o nível de confiança (Pires, 2003).

Os líderes transformacionais apelam aos sentimentos mais nobres dos seguidores relativamente às suas contribuições para o esforço global do grupo. Este tipo de liderança requer do líder uma visão, valores e comportamentos que sejam consistentes e focalizados no futuro e “torna-se moral pois eleva o nível de conduta humana e a aspiração moral do líder e do liderado, e assim tem um efeito de transformação em ambos” (Bento, 2008, p.146). O líder verdadeiramente transformacional pode ser descrito do seguinte modo:

aumenta a consciência de que é necessário fazer bem e que isso é importante e eficaz; ajuda a elevar nos colaboradores a necessidade de concretizações práticas e auto-formação; nutre nos participantes uma elevada maturidade e moral; mobiliza os seguidores a irem além dos seus egoísmos pelo bem do grupo, organização ou sociedade (Bass, citado em Pereira, 2006, p. 35).

Pereira (2006) realça a questão motivacional, a qual fornece razões para compreender por que os líderes influenciam tão fortemente os seguidores, bem como os motivam em tal ordem de grandeza que os levam a olvidar os seus interesses pessoais em favor dos interesses da organização. Tais líderes afetam o auto-conceito dos seguidores.

Rego (1998) refere vários temas e funções pertinentes para uma liderança transformacional eficaz construindo um quadro como o que apresentamos (Quadro 1.3):

Quadro 1.3.

Funções pertinentes para uma liderança transformacional

Temas	Funções
Desenvolvimento de uma visão	Permite canalizar as energias coletivas dos membros organizacionais para um futuro desejável.
	Inspira os seguidores, dá significado ao seu trabalho e dá satisfação à necessidade humana de ser relevante, útil e colaborativo.
	Facilita as decisões e a iniciativa. Ajuda os indivíduos a decidir o que é bom ou mau, aceitável ou não, importante ou banal.
Desenvolvimento da confiança e empenhamento das pessoas	Uma visão não pode ser difundida pela coação mas sim pela persuasão e confiança.
	Sem confiança não existe dedicação, e sem esta não é possível implantar a visão.
Facilitação da aprendizagem organizacional	Permite efetuar melhoramentos no planeamento estratégico.
	Facilita a adaptação às modificações.
	Possibilita redirecionar a visão tendo em vista as transformações, oportunidades e ameaças encontradas.

Fonte: quadro adaptado de Rego (1998).

A liderança transformacional pressupõe quatro componentes essenciais: a influência idealizada; a dimensão inspiracional; a estimulação intelectual; e a consideração individualizada.

- Influência idealizada (carisma)

O conceito de carisma foi desenvolvido por Max Weber (1922/1947). Este autor utilizou este termo para designar uma forma de influência baseada nas percepções dos seguidores de que o líder está dotado de características pessoais: um alto nível de autoconfiança; tendência para dominar; forte convicção na integridade das suas próprias crenças; necessidade de poder.

Os líderes carismáticos são aqueles que, através da sua visão pessoal e da sua energia, inspiram os seus seguidores e têm influência nas suas organizações, são “líderes a quem os subordinados atribuem capacidades de liderança extraordinária, por vezes até um certo heroísmo” (Batista & Costa, 2007, p. 568).

Segundo House, citado em Batista e Costa (2007), o carisma resulta da percepção por parte dos liderados das qualidades e comportamento do líder, percepções estas que são

influenciadas quer pelo contexto da liderança, quer pelas necessidades individuais e coletivas dos liderados. O carisma só existe a partir das atribuições efetuadas por aqueles que se relacionam, direta ou indiretamente, com o líder. Assim sendo, os processos de influência são cruciais para podermos identificar indivíduos carismáticos.

Não menos interessante é a comparação que Klein e House fazem. Estes autores encaram o carisma como a resultante da conjugação de três elementos: uma faísca - o líder com as suas qualidades de desempenhos carismáticos; o material inflamável - os colaboradores encontram-se abertos e passíveis ao carisma; o oxigénio - o meio carismático, assinalado pela apreensão da crise e pelo desapontamento com a conjuntura imperante (Pereira, 2006).

Bass citado em Batista e Costa (2007) refere que o carisma embora seja um elemento necessário da liderança transformacional, não é, no entanto, por si só, suficiente para suscitar um processo transformacional. Assim, um líder carismático pode não ser transformacional mas, a liderança transformacional, por sua vez, comporta uma componente de carisma – “Charisma is a necessary but not sufficient component of transformational leadership. Some leaders may be charismatic but may have no transformational leadership characteristics.” (Masood, 2006, p. 942). Os transformacionais procuram fortalecer os seus seguidores, enquanto alguns líderes carismáticos procedem em sentido oposto, incutindo-lhes a lealdade pessoal, tornando-os fracos e dependentes. Quer os líderes carismáticos como os transformacionais ativam fortes emoções nos seguidores e induzem-nos a identificarem-se como o líder. Os últimos podem também exercer influência atuando como mentores e professores. É, também, importante realçar que, enquanto os líderes carismáticos tendem a gerar reações extremas de amor-ódio, os transformacionais suscitam respostas menos extremas. Os transformacionais encontram-se em qualquer organização em qualquer nível, enquanto os carismáticos são mais raros.

- Motivação inspiracional

Rego (1998) aludindo a Bass (1985) considera que a motivação inspiracional é a que emprega ou adiciona qualidades emocionais e intuitivas, não intelectuais, ao processo de influência. A maioria dos líderes carismáticos é inspiracional.

O apelo inspiracional dos líderes transformacionais passa pela perceção dos benefícios que estão envolvidos, clarificando quais os objetivos que podem ser atingidos e porquê, e ainda construindo a sensação de confiança no sucesso.

De acordo com Bass, Avolio, Jung e Berson (2003),

leaders behave in ways that motivate those around them by providing meaning and challenge to their followers work. Individual and team spirit is aroused. Enthusiasm

and optimism are displayed. The leader encourages followers to envision attractive future states, which they can ultimately envision for themselves” (p. 208).

O mesmo autor refere que as pessoas às quais são induzidas expectativas de que farão um bom trabalho, terão um desempenho melhor do que aquelas que têm expectativas de fazer um mau trabalho ou que não têm qualquer expectativa.

- Estimulação intelectual

Através da estimulação intelectual, os líderes transformacionais conseguem mudar a informação, a percepção da realidade, conceitos, crenças, valores e a solução de problemas.

Bass (1985) indica alguns comportamentos do líder em relação aos seguidores, que ilustram o fator estimulação intelectual:

- a) quando as ideias do líder, levam os seguidores a repensar algumas das suas ideias;
- b) quando o líder leva os seguidores a pensar nos velhos problemas de uma forma completamente nova;
- c) quando o líder proporciona aos seguidores novas maneiras de olhar para as coisas que se constituem habitualmente como um enigma.

O líder procura incentivar os indivíduos a serem inovadores e criativos no trabalho, questionando os princípios adotados, reformulando problemas existentes, dando novas sugestões sobre a realização das tarefas. “There is no ridicule or public criticism of individual members mistakes. New ideas and creative solutions to problems are solicited from followers, who are included in the process of addressing problems and finding solutions.” (Bass et al., 2003, p. 208).

- Consideração individualizada

A consideração individualizada é constituída por entendimento, partilha na preocupação e desenvolvimento das necessidades do seguidor e tratamento de cada seguidor de forma única.

Os líderes transformacionais focam a relação individual através da consideração individualizada, que inclui ensinar e treinar. Isso inclui, também, comunicar aos seguidores informação oportuna como um modo de fornecer um *feedback* contínuo.

No processo de consideração individualizada, cada subordinado tem oportunidade de realizar questões de forma a melhorar a sua compreensão e participação; discutir o desempenho do seu superior e as suas relações de trabalho. O líder partilha, também, algumas das suas expectativas acerca do seu próprio trabalho e do trabalho do

subordinado. Deste modo, o entendimento entre superior e o subordinado é substancialmente incrementado.

Em suma, a consideração individualizada representa uma tentativa por parte dos líderes de não só reconhecer e satisfazer as necessidades comuns dos seus seguidores, mas também de expandir e levar aquelas necessidades, numa tentativa de maximizar e desenvolver o seu pleno potencial. Pode-se sintetizar a liderança transformacional através do Quadro 1.4.

Quadro 1.4.

Componentes da liderança transformacional

Componentes	Explicação
Influência idealizada (carisma)	O líder escolhe comportamentos que ativam fortes emoções nos seguidores, promovem a confiança e identificação destes com ele, influenciam os seus ideais e os valores.
Motivação inspiracional	O líder comunica uma visão apelativa, usa símbolos para incrementar o esforço dos seguidores, atua como um modelo de comportamentos, instila otimismo.
Estimulação intelectual	O líder estimula nos seguidores a tomada de consciência dos problemas, dos seus próprios pensamentos e imaginação. Ajuda-os a reconhecer as suas próprias crenças e valores. Fomenta-lhes o pensamento inovador/criativo. Incita-os a questionarem as suas assunções.
Consideração individualizada	O líder atende às necessidades de desenvolvimento dos seguidores, apoia-os, encoraja-os, treina-os, tenta desenvolver o seu potencial, fornece-lhes feedback, delega-lhes responsabilidades.

Fonte: quadro adaptado de Cunha (2008).

A liderança transacional e transformacional são, pois, dois modelos que se complementam, uma vez que a segunda produz, nos liderados, níveis de esforço e de desempenho que vão além dos obtidos na abordagem transacional. No entanto, ambos os estilos podem ser eficazes em situações distintas: o transformacional em momentos de

fundação organizacional e de mudança, e o transacional em períodos de evolução lenta e ambientes relativamente estáveis.

2.3.4.3. Liderança *laissez-faire*

A liderança *laissez-faire* caracteriza-se por uma certa apatia, por parte dos líderes, face aos problemas atuando apenas quando os problemas se agravam. Caracteriza-se pela inexistência de comportamentos de liderança. Os líderes evitam envolver-se em assuntos importantes, estão ausentes quando são necessários e evitam tomar decisões.

Ao contrário das lideranças transformacional e transacional, aqui não é possível encontrar um ambiente de trabalho com objetivos definidos, pois o líder não assume qualquer plano de ação e adia tomar decisões importantes, ignorando as suas responsabilidades e autoridade.

As dimensões que caracterizam a liderança *laissez-faire* são a gestão por exceção passiva e a categoria *laissez-faire*.

- Gestão por Exceção Passiva

Aspeto da liderança *laissez-faire* que se caracteriza por uma espécie de inatividade face aos problemas por parte dos líderes que apenas atuam quando os problemas se agravam.

- *Laissez-faire*

Este tipo de comportamento caracteriza-se pela inexistência de comportamentos de liderança. Os líderes não se envolvem em assuntos importantes, encontram-se ausentes quando são necessários e evitam tomar decisões. De acordo com os autores do MLQ, estas características têm impacto negativo no desenvolvimento organizacional.

II - ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo 3 - Problema

3.1. Formulação do problema

De acordo com Pacheco (2006) toda a investigação tem origem num problema inicial que, progressivamente se vai complexificando, em interligações constantes com novos dados, até à procura de uma interpretação que seja válida, coerente e solucionadora.

Sobre a mesma problemática, Quivy e Campenhoudt (1997) referem que, quando se define o problema, em forma de pergunta, o investigador deve procurar ser claro, realista e pertinente, tentando compreender fenómenos já estudados.

Pela análise teórica e concetual que realizámos sobre as lideranças escolares, o problema desta investigação orienta-se em torno da relação dos vários tipos de liderança num agrupamento de escolas, através da análise da perceção que os professores têm acerca da liderança.

3.2. Pergunta de partida

O problema desta investigação orienta-se em torno da seguinte questão:

Qual o tipo de liderança predominante no agrupamento em estudo e em que medida se diferenciam as perceções de liderança do diretor e dos coordenadores de estabelecimento das perceções de liderança dos docentes?

3.3. Questões de investigação

A partir do problema e da questão de partida, delineámos algumas questões de investigação às quais vamos procurar responder.

- Como é que o diretor perceciona a sua própria liderança?
- Como é que os coordenadores de estabelecimento percecionam a liderança do diretor?
- Será que há diferenças entre a perceção do coordenador de estabelecimento e a perceção do diretor em relação ao estilo de liderança do último?
- Como é que os coordenadores de estabelecimento percecionam a sua própria liderança?
- Como é que os professores percecionam a liderança levada a cabo pelo coordenador de estabelecimento?
- Será que há diferenças entre a perceção dos docentes e a perceção do coordenador de estabelecimento em relação ao estilo de liderança do último?
- Será que a perceção de liderança dos docentes se altera consoante a escola?

- Será que a percepção de liderança dos docentes é influenciada pela idade, pela formação académica, pela formação profissional, pelo tempo de permanência no agrupamento ou pelo desempenho de cargos?

3.4. Objetivos

Perante a pergunta de partida e as questões de investigação, e aludindo a Pacheco (2006) que assevera que num processo de investigação os objetivos orientam o investigador na prossecução dos percursos inicialmente inventariados, são objetivos deste estudo:

- Descrever a forma como o diretor perceciona a sua própria liderança.
- Descrever a forma como o coordenador de estabelecimento perceciona a liderança do diretor.
- Descrever a forma como a liderança do coordenador de estabelecimento é percecionada pelo próprio.
- Descrever a forma como os professores percecionam a liderança levada a cabo pelo coordenador de estabelecimento.
- Descrever a forma como o corpo docente do agrupamento em análise perceciona a liderança protagonizada pelo coordenador de estabelecimento, considerando as seguintes variáveis: idade, formação académica, formação profissional, tempo de permanência no agrupamento e desempenho de cargos.
- Comparar as diferenças entre a percepção do coordenador de estabelecimento e a percepção do diretor em relação à liderança do último.
- Comparar as diferenças entre a percepção dos docentes e a percepção do coordenador de estabelecimento em relação à liderança do último.
- Identificar a percepção da existência de comportamentos característicos de Liderança Transformacional, Transacional ou *Laissez-Faire* por parte da diretora e dos coordenadores de estabelecimento do agrupamento de escolas em estudo.

Depois de identificado o problema e explorados os objetivos, resta-nos formular as hipóteses pois, para Pacheco (2006, p.15), a hipótese “trata-se de um referente do problema”. Quivy e Campenhoudt (1998, p. 136) afirmam que a hipótese “é uma proposição que prevê a relação entre dois termos” e que, sendo provisória, deve ser verificada. A hipótese traduz “uma expectativa sobre acontecimentos, baseada nas generalizações de uma relação que se assume como tal, entre determinadas variáveis” (Tuckman, 2000, p. 97).

3.5. Construção de hipóteses

Os docentes não são executantes passivos de decisões superiormente tomadas. A liderança educacional é um fenómeno que não diz respeito apenas aos líderes formais mas a todos os atores organizacionais que com ele convivem. A importância da liderança ultrapassa o papel formal que os líderes têm na organização, abarcando as percepções dos que trabalham com eles e o contexto em que a organização se insere.

Perspetivando a liderança do ponto de vista dos seguidores há autores que defendem que é essencial consciencializar os investigadores do campo da liderança para o facto de que “o contexto no qual a liderança se manifesta não é uma abstracção, mas uma colecção de seres humanos com experiências únicas e distintas formas de pensar sobre o significado da liderança” (Duke, citado em Correia, 2009, p. 157). Compreender a liderança é muito mais do que perceber os papéis e os comportamentos dos líderes e as relações que coexistem entre líderes e seguidores. Deste modo, o estudo da liderança passa necessariamente pela compreensão do modo como os líderes são percecionados.

As percepções e atribuições das qualidades de liderança formam-se numa organização em função das vontades, necessidades, aspirações, experiências passadas, dos valores e dos ideais dos membros organizacionais. É, por isso, essencial conhecer o contexto em que se desenrolam as práticas da liderança.

Deste modo, de acordo com o que foi referido em relação à importância das percepções da liderança e do objetivo do estudo a que nos propusemos, desenhámos as seguintes hipóteses:

- Hipótese 1: A percepção da liderança do diretor difere da percepção dos coordenadores de estabelecimento.
- Hipótese 2: A percepção da liderança dos coordenadores de estabelecimento difere da percepção dos docentes do agrupamento.
- H. 2.1: A percepção da liderança do coordenador de estabelecimento dos docentes da escola A difere da percepção dos docentes do agrupamento.
- H. 2.2: A percepção da liderança do coordenador de estabelecimento dos docentes da escola B difere da percepção dos docentes do agrupamento.
- H. 2.3: A percepção da liderança do coordenador de estabelecimento dos docentes da escola C difere da percepção dos docentes do agrupamento.
- H. 2.4: A percepção da liderança do coordenador de estabelecimento dos docentes da escola D difere da percepção dos docentes do agrupamento.

A análise dos modos como os líderes são percecionados, avaliados e representados torna-se uma questão central no estudo da liderança. Essas percepções,

juízos e representações que se constroem sobre os líderes e a liderança podem ser afetadas por variáveis como a faixa etária, a formação e outras condicionantes, como podemos verificar através de outros estudos realizados (Barreto, 2009; Carrilho, 2001; Gonçalves, 2008). No estudo efetuado por Gonçalves (2008) numa organização de saúde, o autor concluiu que a idade e a formação académica são fatores condicionantes nas perceções de liderança. Como tal, decidimos criar um conjunto de hipóteses que visam analisar este tipo de variáveis:

- Hipótese 3: Existem diferenças nas perceções dos docentes em função da sua idade.
- Hipótese 4: Existem diferenças nas perceções dos docentes em função da sua formação académica.
- Hipótese 5: Existem diferenças nas perceções dos docentes em função da sua formação profissional.
- Hipótese 6: Existem diferenças nas perceções dos docentes consoante o tempo de permanência no agrupamento.
- Hipótese 7: A perceção dos docentes que desempenham cargos de coordenação difere da perceção dos docentes que não os desempenham.

Capítulo 4 - Método

4.1. Caracterização do trabalho teórico-empírico

Com este trabalho de investigação, pretende-se contribuir para a discussão e reflexão acerca das lideranças em contexto escolar. Este estudo propõe-se relacionar vários níveis de liderança e diferentes tipos de liderança num agrupamento de escolas, através do levantamento e análise das perceções dos docentes que aí exercem funções.

O estudo circunscreve-se apenas a uma única realidade organizacional, como tal, é considerado um estudo de caso. Com este pretendemos dar um contributo para a compreensão desta problemática e abrir perspetivas para investigações futuras.

4.1.1. Estudo de caso

Um estudo de caso caracteriza-se por se focar num só caso, sendo um estudo em maior profundidade, centrando-se nas relações e processos que decorrem naturalmente, lidando com fontes e métodos múltiplos e sendo, assim, um estudo holístico (Denscombe, 2000). Denscombe afirma ainda que “Case studies focus on one instance (or a few instances) of a particular phenomenon with a view to providing an in-depth account of events, relationships, experiences or processes occurring in that particular instance” (2000, p. 32).

De acordo com Gray (2004), um estudo de caso é dedutivo dado que envolve um quadro teórico prévio, com uma hipótese provisória, que será contradito ou confirmado pelos dados recolhidos.

A metodologia de estudo de caso apresenta diversas vantagens uma vez que, ao focar-se num número reduzido de circunstâncias, o investigador pode concentrar o seu esforço num único caso e ter em conta as subtilidades e detalhes das situações que investiga, não existindo pressão para controlar os acontecimentos dado que estes decorrem num ambiente natural.

O estudo de caso permite a utilização de diversos e múltiplos métodos de pesquisa e fontes de dados. Apesar disso, esta metodologia tem algumas desvantagens uma vez que a sua ênfase se centra maioritariamente em processos e não tanto em resultados quantificáveis, o que dificulta as generalizações e apresenta obstáculos à validade dos resultados. Desta forma, quando apresenta os resultados do estudo, o investigador deve incluir detalhes para que o leitor possa comparar o estudo de caso com outros do mesmo tipo e possa fazer um juízo informado sobre a relevância dos resultados, visto que um estudo de caso, embora seja único, poderá ser também um exemplo de uma categoria mais ampla de acontecimentos (Denscombe, 2000).

Apesar deste estudo se circunscrever apenas a uma única realidade organizacional, nomeadamente a um agrupamento de escolas, consideramos que os seus resultados poderão contribuir para reforçar o interesse para novos estudos nesta área.

Para além deste trabalho de investigação ser um estudo de caso, optámos por uma análise quantitativa dos dados dos questionários.

4.1.2. Investigação quantitativa em educação

A investigação quantitativa implica que o investigador antes de iniciar o trabalho elabore um plano de investigação estruturado, cujos objetivos e procedimentos de investigação estejam discriminados ao pormenor. A elaboração do plano deverá ser precedida de uma revisão da literatura pertinente, a qual é essencial não só para a definição dos reais objetivos do trabalho, como também para a formulação de hipóteses e para a definição de variáveis.

A investigação quantitativa opera, geralmente, sob pressupostos positivistas sobre a natureza do conhecimento científico, procurando explicar e prever o que acontece no mundo social procurando regularidades e relações causais entre os elementos constituintes, tal como assevera Carmo e Ferreira (1998, p. 178): “Os objectivos da investigação quantitativa consistem essencialmente em encontrar relações entre variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico de dados recolhidos, testar teorias.”

A investigação no campo educacional não é uma atividade linear e mecânica, tem uma especificidade própria, uma vez que há inter-atuação de uma multiplicidade de variáveis, há dificuldade em delimitar o objeto de estudo e a relação peculiar entre investigador e objeto investigado. A realidade educativa é dinâmica, interpretável e valorizável, dialética e em mutação constante, como tal, deverá ser estudada de forma complexa. A investigação não é neutral, sendo a forma como nos posicionamos e conduzimos o estudo fruto das nossas experiências, leituras e opções.

As principais limitações de uma investigação quantitativa em Ciências Sociais estão relacionadas com o que acabámos de referir e com a própria natureza dos fenómenos estudados:

complexidade dos seres humanos; estímulo que dá origem a diferentes respostas de acordo com os sujeitos; grande número de variáveis cujo controlo é difícil ou mesmo impossível; subjectividade por parte do investigador; medição que é muitas vezes indirecta, como é por exemplo o caso das atitudes; problema da validade e fiabilidade dos instrumentos de medição (Carmo & Ferreira, 1998, p.179).

4.2. Contexto de recolha de dados

O agrupamento de escolas da ponte (denominação que será utilizada para o agrupamento de escolas em estudo) foi alterado na sua constituição, passando a integrar uma Escola Secundária, que constitui a nova sede do Agrupamento. Esta integração foi processada no âmbito do processo de reordenamento da rede escolar (Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010 – publicada no Diário da República, I série, de 14 de Junho de 2010).

O agrupamento da ponte é, segundo o seu Regulamento Interno: “constituído por estabelecimentos de educação pré-escolar, do 1.º ciclo, dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e secundário num total de dez estabelecimentos.”

Da constituição do agrupamento da ponte fazem parte, no ano letivo de 2010/2011, ano em que decorre a presente investigação, para além da Escola Secundária, sede do Agrupamento, uma Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos, quatro Escolas Básicas do 1.º Ciclo e quatro Jardins de Infância.

Este agrupamento situa-se numa cidade no limite oriental do concelho de Loures. Nesta zona predomina o setor secundário e terciário (indústria química, cerâmica, gráfica, construção civil, automóvel, comércio e serviços), uma vez que tem boas condições para a fixação da indústria dada a facilidade de escoamento dos produtos transformados e a disponibilidade de mão-de-obra desqualificada, logo barata. Este meio é caracterizado por um crescimento urbano desestruturado, onde há bairros sociais degradados, problemáticos, sem condições básicas de habitabilidade.

i) Organização do agrupamento de escolas

A administração e gestão do agrupamento da ponte são asseguradas por órgãos próprios que se orientam segundo os princípios referidos no artigo 10º do DL n.º 75/2008, de 22 de Abril, que define o novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas. De acordo com este decreto, existem no agrupamento da ponte os seguintes órgãos: conselho geral, diretor, conselho pedagógico e conselho administrativo. A diretora do agrupamento está a desempenhar esta função há sete anos.

ii) Recursos humanos

Uma vez que o alvo deste estudo são os docentes do pré-escolar e do 1.º ciclo, caracterizámos apenas estes dois grupos disciplinares. O Quadro 4.1 mostra a distribuição dos docentes por ciclo de escolaridade e sexo.

Quadro 4.1

Distribuição dos docentes por ciclo de escolaridade e sexo

Ciclo de escolaridade	N.º de professores		Total
	Feminino	Masculino	
Pré-escolar	6	---	6
1.º Ciclo	47	5	52
Total	53	5	58

Como podemos verificar através do Quadro 4.1, num universo de 58 docentes do pré-escolar e do 1.º ciclo, apenas 5 são do sexo masculino, sendo os restantes 53 do sexo feminino.

iii) Caracterização das escolas estudadas

De seguida, faremos uma breve caracterização das quatro escolas do 1.º ciclo (duas delas com jardim de infância) estudadas, procurando descrever a população estudantil e os recursos físicos e humanos de cada uma.

Escola A

A Escola A é uma EB1/ JI e situa-se no centro de uma cidade dos arredores de Lisboa. Em termos geográficos, esta escola situa-se perto das escolas B e C.

Esta escola é frequentada por alunos provenientes de famílias da classe média que trabalham, na sua maioria, no comércio e serviços.

As infra-estruturas da mesma foram remodeladas, tendo instalações recentes, cinco salas de aula para o 1.º Ciclo e duas salas destinadas ao JI. Para além disso, a escola possui um polivalente (onde funciona o refeitório), uma biblioteca e uma sala de professores.

A Escola A trabalha em horário duplo e em horário normal, conta com uma média de duzentos alunos, seis assistentes operacionais e treze professores.

A coordenadora da escola desempenha só o cargo de coordenação, uma vez que, segundo o DL n.º 75/2008, nas escolas que tenham mais de três docentes em exercício efetivo de funções, há lugar à designação de coordenador, caso contrário o diretor nomeia um coordenador que, para além da coordenação, tem turma. A coordenadora de estabelecimento da Escola A está a desempenhar estas funções há dois anos.

Escola B

A Escola B situa-se no centro de uma cidade dos arredores de Lisboa, próxima das escolas A e C.

Esta escola é frequentada por alunos provenientes de famílias da classe média que, tal como na escola A, trabalham no comércio e serviços.

É uma EB1 que conta apenas com quatro salas de aula, uma vez que se encontra em instalações adaptadas. Este estabelecimento de ensino situa-se num prédio urbano no centro da cidade, pelo que os alunos não dispõem de espaços ao ar livre, a escola adaptou-se ao edifício onde está inserida. A escola dispõe de refeitório, de sala de professores e de um espaço polivalente.

A Escola B trabalha em horário normal, conta com uma média de oitenta alunos, três assistentes operacionais e quatro professores, sendo que a coordenadora da escola acumula funções de coordenação e de professora titular de turma. A coordenadora de estabelecimento desta escola está a desempenhar estas funções há quatro anos.

Escola C

A Escola C está localizada num bairro de uma cidade limítrofe de Lisboa.

A maioria dos alunos que frequenta esta escola é oriunda de famílias africanas de expressão portuguesa cujos encarregados de educação apresentam um baixo nível de escolaridade, trabalhando, a maioria, no setor dos serviços.

A escola tem um edifício principal de plano centenário, conta com sete salas de aula, uma sala de professores, uma biblioteca e um pavilhão anexo à escola onde funciona o refeitório.

A Escola C trabalha em horário duplo e em horário normal, conta com uma média de duzentos alunos, cinco assistentes operacionais e dezasseis professores. A coordenadora desta escola desempenha só o cargo de coordenação. A coordenadora desta escola encontra-se a desempenhar o cargo há um ano.

Escola D

A Escola D é a outra das duas escolas com EB1 e JI. Situa-se numa freguesia que fica junto de uma das entradas de Lisboa. É um meio económico, social e cultural pobre.

Cerca de um terço da população escolar vive em habitações degradadas, cujas famílias são imigrantes oriundos de países africanos de expressão portuguesa. Neste meio vive também uma pequena comunidade cigana. Os encarregados de educação são, na sua maioria, trabalhadores do comércio e prestadores de serviços.

A escola foi remodelada, tendo uma arquitetura moderna, oito salas de aula para o 1.º Ciclo e quatro para o JI, um polivalente, dois gabinetes de apoio, uma sala de professores, uma biblioteca e refeitório.

A Escola D trabalha em horário duplo e em horário normal, conta com uma média de trezentos alunos, seis assistentes operacionais e dezasseis professores. A coordenadora desempenha só o cargo de coordenação de estabelecimento, uma vez que a escola tem mais de três professores em exercício efetivo de funções. A coordenadora da Escola D está a desempenhar o cargo de coordenação há dois anos.

4.2.1. Caracterização do grupo de docentes respondentes

Passamos a apresentar dados resultantes da administração dos questionários aos 52 docentes (entre os quais, 1 diretora, 4 coordenadores de estabelecimento e 47 docentes). Apesar da nossa amostra corresponder a 52 docentes, os coordenadores de estabelecimento preencheram dois questionários (um sobre a perceção de liderança de si próprio e outro acerca da perceção de liderança do diretor), pelo que o total de sujeitos é 56 (N = 56).

No Quadro 4.2 podemos verificar o número de respondentes por escola. Podemos constatar que a escola A obteve 25% das respostas (N = 14), a escola B obteve 8,9% (N = 5), a escola C e a escola D obtiveram a maior percentagem de respostas, ambas com 32,1% (N = 18) e o agrupamento, que se refere à escola da diretora, teve apenas 1,8% porque é apenas 1 sujeito.

Quadro 4.2

Número de respondentes por escola

Escola	Frequência	%	% Acumulada
Escola A	14	25,0	25,0
Escola B	5	8,9	33,9
Escola C	18	32,1	66,1
Escola D	18	32,1	98,2
Agrupamento	1	1,8	100,0
Total	56	100,0	

Relativamente ao género dos inquiridos, este é, na sua maioria, do sexo feminino (91,1%), tal como se pode observar no Quadro 4.3.

No que concerne à idade, constatamos que 48,2% dos respondentes, a maioria, tem uma idade igual ou inferior a 35 anos, 39,3% têm idades compreendidas entre 36 e 50

anos, sendo que apenas 12,5% tem uma idade superior a 50 anos. Estamos, portanto, perante um grupo de docentes jovem.

Em relação à formação académica, a maioria dos docentes tem licenciatura (83,9%). Observamos também que quatro docentes possuem bacharelato (7,1%) e cinco docentes têm mestrado (8,9%).

No que diz respeito à questão da formação profissional, podemos constatar que 74,1% dos docentes (N = 20) afirmaram ter curso de especialização e 25,9% (N = 7) afirmou ter realizado ação de formação. Dos docentes que afirmaram ter curso de especialização, as respostas incidiram mais na Educação Especial (N = 6), no entanto houve outro tipo de respostas: Tecnologia Educativa, Desenvolvimento Pessoal e Social, Necessidades Educativas Especiais – Domínio Cognitivo e Motor, Administração e Gestão Escolar (diretora e coordenadora da escola B). Quanto às ações de formação, verificamos que a maioria (N = 5) participou no PNEP (Programa Nacional de Ensino do Português), verificando-se também uma resposta na ação de formação do MEM (Movimento da Escola Moderna) e uma na ação de formação de Bibliotecas Escolares.

Relativamente ao nível de ensino, a maioria, 76,8% dos docentes, afirmou ser do 1.º ciclo, sendo que apenas 7,1% são do ensino especial, outros 71% do apoio sócio-educativo e apenas 1,8%, a diretora, revelou ser do 2.º ciclo.

Em relação à questão “tempo de permanência neste agrupamento de escolas”, verificou-se que a maioria dos sujeitos está neste agrupamento há menos de três anos (41,1%), o que se pode relacionar com a larga percentagem de docentes jovens que há neste agrupamento. Verifica-se também que 25% dos sujeitos estão no agrupamento há, pelo menos, sete anos, sendo que 17,9%, o que corresponde a 10 sujeitos, estão há mais de dez anos neste agrupamento.

No que concerne à pergunta “exerce cargos”, podemos verificar que a maioria, 80,9% dos sujeitos (N = 38) respondeu que não exerce, sendo que apenas 19,1% (N = 9) exerce.

Quadro 4.3

Caracterização do grupo de docentes respondentes

Variável	Níveis	N	%
Género	Masculino	5	8,9
	Feminino	51	91,1
Idade	<= 35	27	48,2
	36-50	22	39,3
	>50	7	12,5
Formação Académica	Bacharelato	4	7,1
	Licenciatura	47	83,9
	Mestrado	5	8,9
Formação Profissional ^{a)}	Curso de Especialização	20	74,1
	Ação de Formação	7	25,9
Nível Ensino ^{b)}	Educação Pré-Escolar	3	5,5
	1.º Ciclo	43	78,2
	Educação Especial	4	7,3
	Apoio Sócio-Educativo	4	7,3
	2.º Ciclo	1	1,8
Tempo de permanência neste Agrupamento de Escolas ^{c)}	< 3 anos	23	41,8
	3-6 anos	8	14,5
	7-10 anos	14	25,5
	>10 anos	10	18,2
Exerce cargos ^{d)}	Sim	9	19,1
	Não	38	80,9

^{a)} vinte e nove sujeitos não responderam a esta questão

^{b)} um sujeito não respondeu a esta questão

^{c)} um sujeito não respondeu a esta questão

^{d)} nove sujeitos não responderam a esta questão

4.3. Técnicas de recolha de informação – o inquérito por questionário

O inquérito por questionário é uma técnica não documental de observação não participante que é constituída por uma série de perguntas estruturadas, por escrito, relativas a uma temática específica e é utilizada para a obtenção de dados de um grupo de pessoas.

A estrutura rígida e formal não é casual, pois tem por função uniformizar e normalizar a informação de modo a que possamos, de acordo com Tuckman (2000), realizar um tratamento de abordagem quantitativa.

Para o nosso trabalho optámos por um inquérito por questionário de administração direta que nos permite uma análise através de métodos quantitativos.

O *Multifactor Leadership Questionnaire* (Avolio & Bass, 2004), a que daqui em diante nos referiremos como MLQ, é um instrumento de medida de reconhecida qualidade, utilizado a nível mundial nos mais variadíssimos estudos e contextos sobre liderança – “The MLQ has been translated into dozens of languages and is used all over the world for the measurement of Transformational Leadership.” (Antonakis, Avolio & Sivasubramaniam, 2003). Este instrumento é especificamente orientado para a identificação das denominadas Lideranças Transformacional, Transacional e *Laissez-Faire*.

Tem vindo a ser desenvolvido e aperfeiçoado nos últimos vinte e cinco anos e os autores afirmam mesmo que durante estes anos, o MLQ tem sido o principal meio pelo qual foram capazes de diferenciar, de uma forma fidedigna e altamente eficaz, líderes eficazes e ineficazes em vários domínios: militar, governamental, alta tecnologia, entre outros (Avolio & Bass, 2004, p. 13).

The MLQ has undergone various revisions over the years and had achieved a set of items that are clear, behaviorally based, and so central to the concepts that there are only four items per concept (scale) and yet the MLQ consistently shows excellent validity and prediction of organizational performance. (Mind Garden, 2010)

O MLQ é composto por 45 proposições que retratam vários comportamentos, cada um deles com relevo para determinar um tipo de liderança ou os resultados da mesma. A resposta traduz-se na atribuição de um valor numa escala ordinal de 5 pontos (tipo Likert) a cada uma das 45 proposições (0 – nunca; 1 – raramente; 2 – algumas vezes; 3 – muitas vezes; 4 - frequentemente). Esta escala representa a frequência com que os comportamentos em causa foram exibidos pelos líderes e percebidos pelos respondentes, portanto uma classificação menor em determinado item reflete uma menor exibição desse comportamento por parte do líder avaliado e não uma maior ou menor valoração desse comportamento por parte do respondente/liderado. Estas 45 proposições agrupam-se em torno das categorias de análise presentes no Quadro 4.4.

Quadro 4.4

Tipos de liderança, categorias e asserções do MLQ

		Categorias	Asserções
Tipos de Liderança	Liderança Transformacional	Atributos de Influência Idealizada	10 – 18 – 21 - 25
		Comportamentos de Influência Idealizada	6 – 14 – 23 - 34
		Motivação Inspiracional	9 – 13 – 26 - 36
		Estimulação Intelectual	2 – 8 – 30 - 32
		Consideração Individual	15 – 19 – 29 - 31
	Liderança Transacional	Recompensa Contingente	1 – 11 – 16 - 35
		Gestão por Exceção Ativa	4 – 22 – 24 - 27
	Liderança <i>Laissez-Faire</i>	Gestão por Exceção Passiva	3 – 12 – 17 - 20
		<i>Laissez-Faire</i>	5 – 7 – 28 - 33
Resultados da Liderança		Esforço Extra	39 – 42 - 44
		Eficácia	37 – 40 – 43 - 45
		Satisfação	38 - 41

Fonte: quadro adaptado de Cunha (2008).

As respostas são divididas por doze categorias distribuídas pelos três tipos de liderança em análise. De seguida, calculam-se as médias obtidas em cada uma das categorias, de modo a auferir os valores representativos das perceções de liderança dos respondentes com base na frequência de observação de comportamentos dos líderes, bem como as perceções acerca dos resultados das lideranças.

Importa agora percebermos cada uma das doze categorias criadas pelos autores do MLQ de forma a compreendermos a descrição e análise dos resultados (Avolio & Bass, 2004).

Liderança Transformacional

Categoria 1: Atributos de Influência Idealizada – Os líderes exercem grande poder e influência sobre os seus seguidores, de tal forma que estes desenvolvem fortes sentimentos sobre os líderes considerando-os como pessoas excecionais e respeitáveis, tendo confiança plena neles e, conseqüentemente, identificam-se com eles e com a sua missão. Os líderes conseguem incutir orgulho a quem lhe está associado e exibem um sentido de poder e confiança indo além dos seus interesses pessoais para o bem do grupo.

Referimos, a título de exemplo, os itens 10 e 18.

Categoria 2: Comportamentos de Influência Idealizada – Os líderes com esta característica inspiram os seus seguidores através de uma visão possível de ser alcançada; falam dos seus valores e convicções e são coerentes com os mesmos, atendendo sempre às consequências éticas e morais das suas decisões. Enfatizam a importância de ter um espírito coletivo de missão e forte sentido de oportunidade.

Referimos, a título de exemplo, os itens 23 e 34.

Categoria 3: Motivação Inspiracional – Os líderes inspiracionais motivam quem os rodeia, promovendo um espírito de equipa, articulando de uma forma simples os objetivos comuns, promovendo a mútua compreensão do que é certo e importante. Estes líderes oferecem visões do que é possível atingir e como atingir. Conseguem reforçar e promover expectativas positivas sobre o que é necessário ser efetuado.

Referimos, a título de exemplo, os itens 9 e 13.

Categoria 4: Estimulação Intelectual - Através da estimulação intelectual, os líderes ajudam os outros a serem criativos, inovadores, a questionar e a comunicar problemas. Eles são incentivados a questionar as suas próprias crenças, pressupostos e valores e, também, os do líder. Os líderes intelectualmente estimulantes provocam a discussão, a compreensão, a conceptualização e articulação com os seus associados sobre as oportunidades e ameaças da sua organização, bem como os seus pontos fortes, as fraquezas e as eventuais vantagens. É através do estímulo intelectual dos associados que o *status quo* é discutido e que novos e criativos métodos de efetivar a missão da organização são analisados.

Referimos, a título de exemplo, os itens 8 e 30.

Categoria 5: Consideração Individual – Aspeto que implica compreensão e partilha das preocupações e necessidades dos outros e tratar cada indivíduo singularmente. Afigura uma tentativa, por parte dos líderes, não só de reconhecer e satisfazer as necessidades dos seus associados mas também de proporcionar um ambiente favorável que permita que cada um se possa expandir, numa tentativa de maximizar e desenvolver as potencialidades individuais, criando oportunidades e desenvolvendo culturas organizacionais de apoio a esse crescimento individual.

Através de diversas maneiras, os líderes conseguem provocar mudanças nos seus associados, por exemplo, através da definição ou redefinição da cultura organizacional ou dedicando-se a trabalhar e ensinar os seus associados tratando cada um como indivíduo e não como mais um membro do grupo, indo ao encontro das suas necessidades individuais.

Referimos, a título de exemplo, os itens 19 e 29.

Liderança Transacional

Categoria 6: Recompensa Contingente – Esta característica baseia-se no facto dos líderes definirem objetivos, mostrarem reconhecimento e atribuírem recompensa quando os mesmos são atingidos, baseada no pressuposto que essa recompensa provoca a melhoria do desempenho, quer individual quer de grupo.

Referimos, a título de exemplo, os itens 1 e 11.

Categoria 7: Gestão por Exceção Ativa – Esta característica baseia-se nas atitudes dos líderes que descrevem os modelos a seguir, punindo os associados que não cumpram o previamente estabelecido. Implica um controlo rigoroso e constante dos erros e falhas, de forma a que, imediatamente à sua ocorrência, se exerça uma ação corretiva.

Referimos, a título de exemplo, os itens 22 e 24.

Liderança *Laissez-faire*

Categoria 8: Gestão por Exceção Passiva – Este aspeto caracteriza-se por uma espécie de inatividade face aos problemas por parte dos líderes que apenas atuam quando os problemas se agravam.

Referimos, a título de exemplo, os itens 5 e 7.

Categoria 9: *Laissez-Faire* – Este tipo de comportamento caracteriza-se pela inexistência de comportamentos de liderança. Os líderes não se envolvem em assuntos importantes, encontram-se ausentes quando são necessários e evitam tomar decisões. De acordo com os autores do MLQ, estas características têm impacto negativo no desenvolvimento organizacional.

Referimos, a título de exemplo, os itens 28 e 33.

Resultados da Liderança

Categoria 10: Esforço Extra – Resultado da liderança em que os líderes conseguem levar os seguidores a fazerem mais do que o esperado, superando as expectativas, desenvolvendo-lhes a intenção de se superarem cada vez mais.

Referimos, a título de exemplo, os itens 38 e 42.

Categoria 11: Eficácia – Resultado da liderança em que os líderes lideram grupos eficazes, em que se tem em conta os interesses de cada um e do grupo como um todo.

Estes líderes têm a capacidade de representar eficazmente a equipa face a níveis hierarquicamente mais elevados.

Referimos, a título de exemplo, os itens 40 e 43.

Categoria 12: Satisfação – Categoria que avalia a satisfação dos outros perante a atuação dos líderes, perante o seu estilo de liderança, indicando se essa forma de agir e liderar provoca um ambiente de trabalho agradável e se é percecionado como adequado.

Referimos, a título de exemplo, os itens 38 e 41.

Por pretendermos analisar as perceções dos atores escolares (professores, educadores de infância, coordenadores de estabelecimento e diretor) construímos quatro exemplares do MLQ consoante o sujeito a quem se destinava. Aplicámos um questionário a todos os professores e educadores de infância, no sentido de descrever a forma como percecionam a liderança levada a cabo pelo coordenador de estabelecimento (Apêndice F); dois questionários aos coordenadores de estabelecimento, um no sentido de descrever a forma como o coordenador de estabelecimento perceciona a liderança do diretor (Apêndice C) e outro de modo a descrever a forma como a liderança do coordenador de estabelecimento é percecionada pelo próprio (Apêndice D); e um questionário no sentido de descrever a forma como o diretor perceciona a sua própria liderança (Apêndice B).

Foram também recolhidos dados sócio-demográficos sobre os participantes. Estes dados incluíram género, idade, formação académica, formação profissional, nível de ensino, tempo de permanência no agrupamento e desempenho de cargos.

4.4. Procedimento de recolha de dados

O agrupamento de escolas onde operacionalizámos a investigação foi o mesmo em que a autora da dissertação lecionava. Optámos pela distribuição dos questionários nas escolas, junto das coordenadoras de estabelecimento que se comprometeram a distribuí-los pelos docentes, à exceção de uma escola onde foi uma docente que se disponibilizou a distribuir os mesmos. Tivemos sempre a preocupação de realçar e reforçar a inequívoca manutenção do anonimato. No caso das educadoras de infância, uma vez que estas não comparecem na escola com muita frequência, a investigadora procurou ir ao encontro das mesmas nos jardins de infância. Há a salientar o facto de só contabilizarmos na nossa investigação as educadoras de infância que estão associadas e que reportam a um coordenador de estabelecimento. As outras não nos interessavam uma vez que neste estudo procuramos saber qual a perceção das mesmas em relação ao coordenador de estabelecimento.

Posteriormente, os questionários foram recolhidos pela investigadora diretamente junto dos docentes nas escolas. Numa primeira fase, nem todos os docentes responderam, como tal, decidimos, numa reunião de Departamento de 1.º Ciclo, distribuir novamente os questionários a quem ainda não tinha respondido. Quando a reunião terminou, os questionários foram todos recolhidos.

No Departamento da Educação Pré-escolar a percentagem de devoluções revelou-se muito baixa. Uma educadora alegou não conhecer suficientemente bem a coordenadora de estabelecimento para poder responder ao questionário, outra encontrava-se de baixa médica e outras duas não se demonstraram disponíveis para responder.

No Quadro 4.5, expomos o número de questionários distribuídos e o número de questionários recebidos, respetivamente. É de salientar que, embora se contabilize como um questionário, os coordenadores de estabelecimento responderam a dois questionários cada.

Quadro 4.5

Número de questionários distribuídos e número de questionários recebidos

	N.º de questionários distribuídos	N.º de questionários recebidos
Educador de Infância	6	3
Professor de 1.º Ciclo	48	47
Coordenador de Estabelecimento	4	4
Diretor	1	1
Total	59	55

A percentagem total de respostas foi de 93%, valor acima das expectativas iniciais e resultante de um trabalho de persistência e inestimável colaboração tanto dos docentes como dos coordenadores de estabelecimento, que aderiram muito bem a esta iniciativa.

4.4.1. Tratamento de dados

O tratamento de dados consiste na análise e interpretação dos dados obtidos. A análise tem como objetivo organizar e codificar os dados de maneira a gerar respostas ao problema proposto.

Recorremos ao programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*, versão 20.0) para fazer o tratamento de dados. Segundo Pereira, A. (2006, p.13), "o SPSS é uma poderosa ferramenta informática que permite realizar cálculos estatísticos complexos e visualizar os seus resultados, em poucos segundos."

Para observar a correlação entre os diferentes estilos de liderança foi utilizada a correlação bivariada de Pearson (variáveis quantitativas e contínuas). A correlação de Pearson mede o grau de associação e a direção (positiva ou negativa) entre duas variáveis. Uma relação pode ser significativa a um intervalo de confiança de 90% em que $p = 0,010$, a 95% em que $p = 0,05$ ou a 99% em que $p = 0,001$. Esta prova pode ser usada quando as variáveis em estudo têm uma distribuição tendencialmente normal.

A distribuição foi testada através da prova *Shapiro-Wilk* e *Kolmogorov-Smirnov* (Apêndice G). Concluímos que em algumas variáveis a distribuição foi observada como não normal, contudo como a nossa amostra é $N = 56 \geq 30$, pode-se aplicar o Teorema do Limite Central, que nos mostra que em amostras grandes ($N \geq 30$) a distribuição tende naturalmente para a normalidade. Apesar desta situação optou-se pela realização de testes paramétricos (mesmo que, em alguns casos, complementados com não paramétricos), desde que os pressupostos da homogeneidade das variâncias (Teste Levene) e a independência da amostra se cumprissem (o que aconteceu no presente estudo).

Processou-se a análise de dados com a realização de análises descritivas (médias, desvios-padrão) e de análises multivariadas recorrendo aos testes paramétricos e não paramétricos (*t-test*, *one-way anova*, *Kruskal-Wallis*, *Mann-Whitney*) para testar as hipóteses formuladas.

A análise descritiva foi feita recorrendo à média e ao desvio-padrão. Entende-se por média a soma dos valores dividindo-se o total pelo número de observações. O desvio padrão é a variância em relação à média, portanto o afastamento do valor esperado (Pestana & Gageiro, 2005).

O *t-test* é um teste paramétrico utilizado para a comparação de médias de uma variável em relação a dois grupos de casos independentes, grupos entre os quais não existe relação (Pereira, A., 2006). Permite a verificação das médias obtidas por dois grupos relativamente à sua diferença ou semelhança (Maroco, 2003).

O *one-way anova* diferencia-se dos testes *t* porque, segundo Pereira, A. (2006, p. 135), “estes só podem ser utilizados para testar diferenças entre duas situações para uma variável, enquanto que *anova* pode ser utilizado para testar diferenças entre diversas situações e para duas ou mais variáveis.”

O teste não paramétrico *Kruskal-Wallis* é uma alternativa ao teste *one-way anova* pressupõe que “as distribuições dos grupos são contínuas e apenas diferem na localização (portanto têm a mesma forma)” (Hall, Neves & Pereira, 2011).

O teste não paramétrico *Mann-Whitney* “é a alternativa mais comum aos testes *t* para amostras independentes” (Pereira, A., 2006, p. 164). É um teste “apropriado para

averiguar se duas amostras independentes provêm da mesma população ou se as populações diferem apenas por uma translação” (Hall et al, 2011 p. 222).

4.4.2. Estudo dos dados omissos

A instrução dada ao inquirido para que deixe o item em branco caso lhe pareça irrelevante, não tenha a certeza de qual a resposta mais apropriada ou caso não saiba a resposta, garante a qualidade das respostas obtidas mas levanta a questão de como tratar os dados omissos.

Optámos por tratar os valores omissos através de uma categoria a que denominámos “9” que significa “não respondeu”. Para o cálculo das descritivas, os valores omissos não foram considerados para não afetar a modelação estatística.

4.4.3. Análise da consistência interna do MLQ

No que diz respeito ao estudo da dimensionalidade da escala, como a mesma já foi utilizada em Portugal espera-se que a sua adequação à população portuguesa se mantenha neste estudo, no entanto, este facto não invalida que seja calculada a consistência interna.

A medida mais usada de confiabilidade é a consistência interna, que avalia a consistência entre as variáveis de uma escala múltipla. O Alfa de Cronbach (α) avalia a consistência de uma escala inteira e é a medida mais usada para conhecer o coeficiente de confiabilidade. O coeficiente de fiabilidade pode variar entre o valor 0 e o valor 1 (Pestana & Gageiro, 2005). O limite inferior geralmente aceite é de 0.7, sendo a consistência interna razoável; para ter uma boa consistência interna os valores têm de estar compreendidos entre 0.8 e 0.9; para uma consistência interna excelente o alfa deverá ser superior a 0.9 (Hill & Hill, 2000).

Examinando as propriedades psicométricas da escala da liderança pode-se observar que apresentam elevada consistência interna. O valor do alfa para o questionário global da liderança foi de 0.943.

Posteriormente realizámos uma análise por subescalas de liderança, como se pode observar no Quadro 4.6. Quanto à Liderança Transformacional o alfa foi de 0.956, pelo que obteve uma consistência interna excelente. O valor do alfa da Liderança Transacional é de 0.710, sendo este valor considerado aceitável. O alfa da Liderança *Laissez-Faire* é de 0.759, considerado também aceitável. No que diz respeito aos Resultados da Liderança, o alfa é de 0.942, pelo que tem uma excelente consistência interna.

Quadro 4.6

Valores do Alfa de Cronbach por subescalas e através de uma análise global

	Alfa de Cronbach	N
Liderança Transformacional	,956	20
Liderança Transacional	,710	8
Liderança <i>Laissez-Faire</i>	,759	8
Resultados da Liderança	,942	9
Análise global	,943	45

Capítulo 5 - Apresentação e análise dos dados

Depois da validação do questionário, verificando a sua adequação para esta investigação e depois de caracterizado o grupo de sujeitos respondentes, segue-se a apresentação dos resultados. Relembramos que as questões de investigação às quais pretendemos obter resposta são:

- Como é que o diretor perceciona a sua própria liderança?
- Como é que os coordenadores de estabelecimento percecionam a liderança do diretor?
- Será que há diferenças entre a perceção do coordenador de estabelecimento e a perceção do diretor em relação ao estilo de liderança do último?
- Como é que os coordenadores de estabelecimento percecionam a sua própria liderança?
- Como é que os professores percecionam a liderança levada a cabo pelo coordenador de estabelecimento?
- Será que há diferenças entre a perceção dos docentes e a perceção do coordenador de estabelecimento em relação ao estilo de liderança do último?
- Será que a perceção de liderança dos docentes se altera consoante a escola?
- Será que a perceção de liderança dos docentes é influenciada pela idade, pela formação académica, pela formação profissional, pelo tempo de permanência no agrupamento ou pelo desempenho de cargos?

Por uma questão de coerência, organizamos o texto da seguinte forma: primeiramente fazemos uma análise da perceção de liderança da diretora em relação a si própria e, posteriormente, analisamos a perceção dos coordenadores de estabelecimento em relação à liderança da diretora. Depois destas duas análises passamos a analisar a primeira hipótese que se relaciona com a seguinte questão: “Será que há diferenças entre a perceção do coordenador de estabelecimento e a perceção do diretor em relação ao estilo de liderança do último?”.

Seguidamente analisamos a perceção de liderança dos coordenadores em relação a si próprios e, posteriormente, fazemos uma análise da perceção dos docentes em relação à liderança dos coordenadores. Posto isto, passamos a analisar a segunda hipótese que se relaciona com a seguinte questão: “Será que há diferenças entre a perceção dos docentes e a perceção do coordenador de estabelecimento em relação ao estilo de liderança do último?”.

Finalmente descrevemos as restantes hipóteses, focando-nos naquelas que traduziram resultados interessantes e significativos.

5.1. A perceção da diretora em relação à sua própria liderança

5.1.1. Tipo de liderança

Podemos constatar que a diretora percebe a sua própria liderança com maior ênfase na Liderança Transacional ($M = 3.25$) e com menor peso na Liderança *Laissez-Faire* ($M = 1.25$), como se pode observar na Figura 5.1:

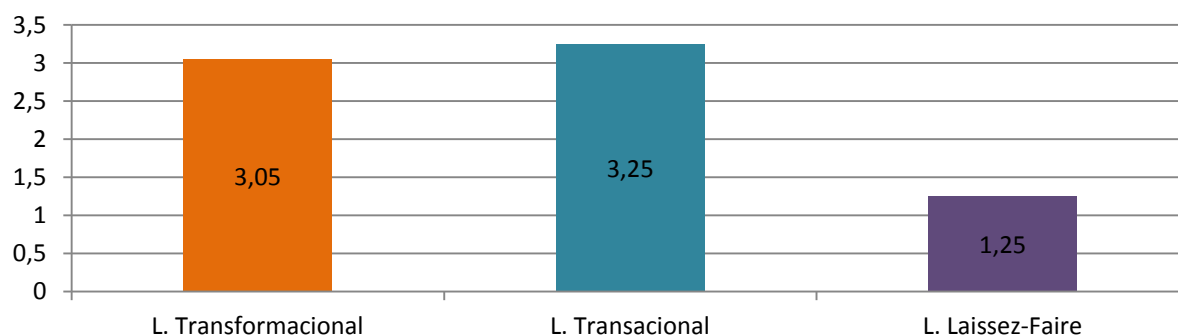


Figura 5.1. Valores médios da diretora nas subescalas da Liderança Transformacional, Transacional e *Laissez-Faire*.

Através da Figura 5.1. verificamos que a avaliação que a diretora faz da sua ação obtém valores médios que se situam entre a frequência de observação dos níveis 3 “Muitas vezes” e 4 “Frequentemente”. Apesar da subescala “Liderança *Laissez-Faire*” ter menor expressão, a diretora considera ter comportamentos característicos deste tipo de liderança “Raramente” e “Algumas vezes”.

5.1.2. Categorias de liderança

Apresentamos na Figura 5.2 os valores médios de perceção de liderança da diretora nas diferentes categorias de liderança. Através da Figura 5.2 verificamos que as categorias que têm maior expressão ($M = 3.50$) são a IIB – *Comportamentos de Influência Idealizada* e a IM – *Motivação Inspiracional* (Liderança Transformacional) e, por sua vez, a categoria que apresenta o valor mais baixo ($M = 1.00$) é a *Laissez-Faire*.

Legenda:

IIA – Atributos de Influência Idealizada; IIB – Comportamentos de Influência Idealizada; IM – Motivação Inspiracional; IS – Estimulação Intelectual; IC – Consideração Individual; CR – Recompensa pelos Objetivos Atingidos; MBEA – Gestão por Exceção Ativa; MBEP – Gestão por Exceção Passiva; LF – *Laissez-Faire*.

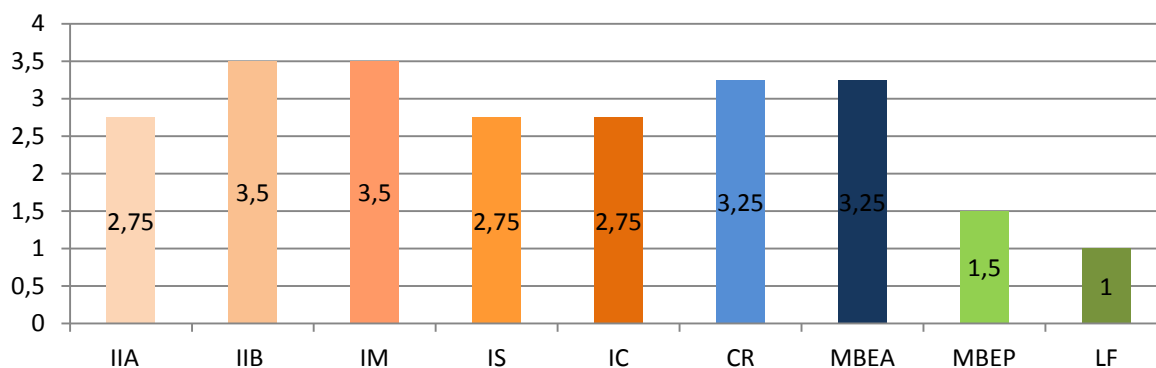


Figura 5.2. Valores médios da diretora nas nove categorias.

Nas cinco categorias pertencentes à Liderança Transformacional (IIA, IIB, IM, IS, IC), as categorias IIB – *Comportamentos de Influência Idealizada* e IM – *Motivação Inspiracional* apresentam uma média superior ($M = 3.50$) o que significa que na escala de respostas do MLQ se situa entre a frequência de observação dos níveis 3 “Muitas vezes” e 4 “Frequentemente”. As restantes categorias IIA – *Atributos de Influência Idealizada*, IS – *Estimulação Intelectual* e IC – *Consideração Individual* apresentam uma média igual ($M = 2.75$), situando-se na frequência de observação dos níveis 2 “Algumas vezes” e 3 “Muitas vezes”.

Ambas as categorias da Liderança Transacional (CR, MBEA) apresentam uma média semelhante ($M = 3.25$) que se traduzem nas escalas de resposta do MLQ de 3 “Muitas vezes” e 4 “Frequentemente”.

A diretora perceciona a sua liderança como Transacional, embora tenha percecionado também características da Liderança Transformacional. Considera, no entanto, ter “Raramente” ou “Algumas vezes” comportamentos de Liderança *Laissez-Faire*.

5.1.3. Resultados da Liderança

No que concerne aos Resultados da Liderança, podemos observar através da Figura 5.3, que os valores médios da diretora nas categorias dos Resultados da Liderança são comuns ($M = 3,00$). Convertendo para a escala do MLQ, situam-se todas no 3 “Muitas vezes”.

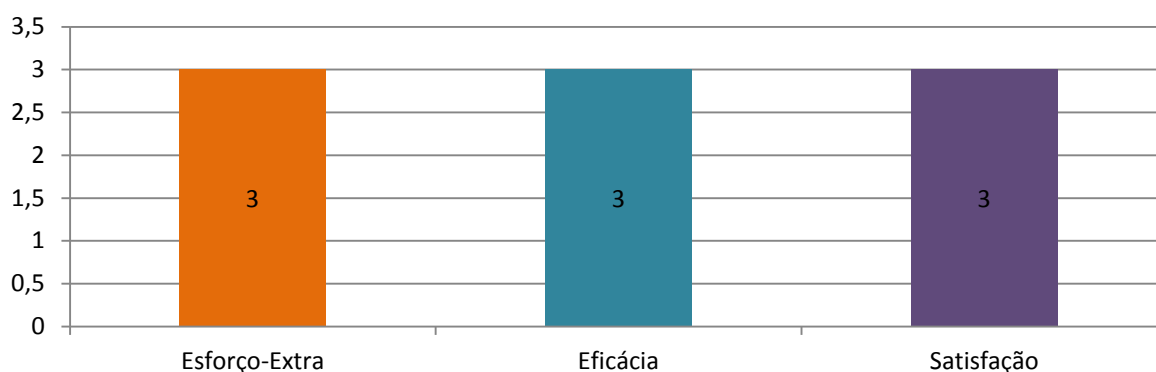


Figura 5.3. Valores médios da diretora nas categorias associadas aos Resultados da Liderança.

5.2. A percepção dos coordenadores de estabelecimento em relação à liderança da diretora

5.2.1. Tipo de liderança

No que diz respeito à percepção dos coordenadores de estabelecimento sobre a liderança protagonizada pela diretora, a maior ênfase foi na Liderança Transformacional ($M = 3.38$) e a menor foi na Liderança *Laissez-Faire* ($M = 0.66$), como se pode observar na Figura 5.4:

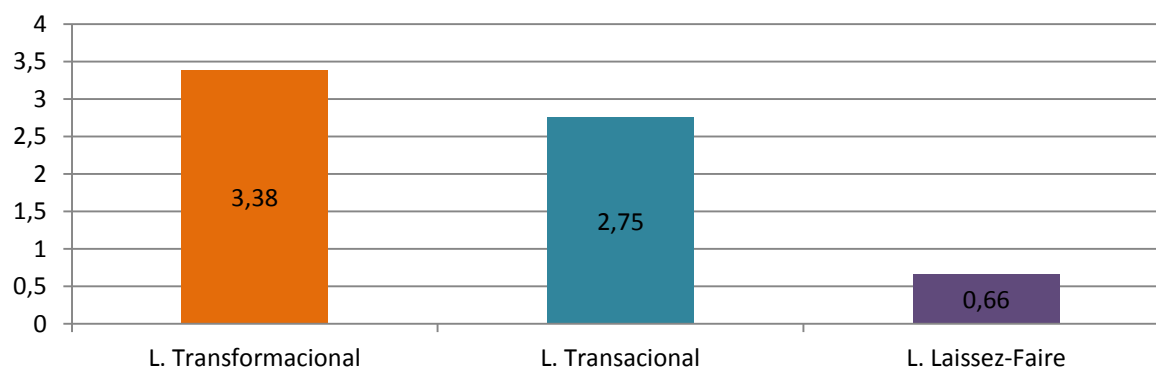


Figura 5.4. Valores médios dos coordenadores em relação à diretora nas subescalas da Liderança Transformacional, Transacional e *Laissez-Faire*.

O Quadro 5.1 mostra os valores das médias, dos desvios-padrão, do mínimo e do máximo dos coordenadores em relação à diretora nas subescalas:

Quadro 5.1

Médias, desvios-padrão, mínimo e máximo dos coordenadores em relação à diretora nas subescalas

	Média	DP	Mínimo	Máximo
Liderança Transformacional	3.38	0.38	2.85	3.70
Liderança Transacional	2.75	0.27	2.38	3.00
Liderança <i>Laissez-Faire</i>	0.66	0.33	0.38	1.13

A Liderança Transformacional foi o estilo que obteve um valor mais elevado na percepção dos coordenadores de estabelecimento em relação à liderança da diretora. Podemos verificar que a avaliação que os coordenadores de estabelecimento fazem da ação de liderança da diretora obtém valores médios que se situam entre a frequência de observação dos níveis 3 “Muitas vezes” e 4 “Frequentemente”. Verificamos ainda que os coordenadores têm pouca percepção de comportamentos característicos da Liderança *Laissez-Faire* na diretora ($M = 0.66$, $DP = 0.33$).

5.2.2. Categorias de liderança

A Figura 5.5 demonstra os valores das médias dos coordenadores em relação à liderança da diretora nas categorias de liderança:

Legenda:

IIA – Atributos de Influência Idealizada; IIB – Comportamentos de Influência Idealizada; IM – Motivação Inspiracional; IS – Estimulação Intelectual; IC – Consideração Individual; CR – Recompensa pelos Objetivos Atingidos; MBEA – Gestão por Exceção Ativa; MBEP – Gestão por Exceção Passiva; LF – *Laissez-Faire*.

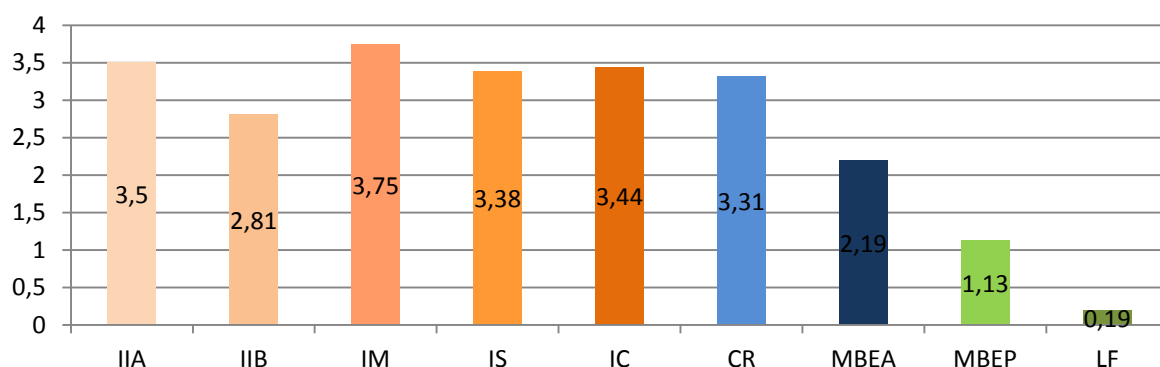


Figura 5.5. Valores médios dos coordenadores em relação à liderança da diretora nas nove categorias.

Na Figura 5.5 verificamos que a categoria que tem valores mais elevados é a IM – *Motivação Inspiracional* (Liderança Transformacional) e, por sua vez, a categoria que apresenta o valor mais baixo ($M = 0.19$) é a *Laissez-Faire*. Para observarmos os valores com maior precisão, examinemos o Quadro 5.2:

Quadro 5.2

Médias, desvios-padrão, mínimo e máximo dos coordenadores em relação à liderança da diretora nas categorias

	Média	DP	Mínimo	Máximo
IIA - Atributos de Influência Idealizada	3.50	0.58	3.00	4.00
IIB - Comportamentos de Influência Idealizada	2.81	0.69	2.00	3.50
IM - Motivação Inspiracional	3.75	0.50	3.00	4.00
IS - Estimulação Intelectual	3.38	0.60	2.75	4.00
IC - Consideração Individual	3.44	0.52	3.00	4.00
CR - Recompensa Contingente	3.31	0.55	2.75	4.00
MBEA - Gestão por Exceção Ativa	2.19	0.38	2.00	2.75
MBEP - Gestão por Exceção Passiva	1.13	0.32	0.75	1.50
LF - <i>Laissez-Faire</i>	0.19	0.38	0.00	0.75

Nas cinco categorias pertencentes à Liderança Transformacional (IIA, IIB, IM, IS, IC), a categoria IM – *Motivação Inspiracional* apresenta uma média superior ($M = 3.75$, $DP = 0.50$) o que significa que na escala de respostas do MLQ se situa entre a frequência de observação dos níveis 3 “Muitas vezes” e 4 “Frequentemente”. No entanto, a categoria IIA – *Atributos de Influência Idealizada* também apresenta uma média alta ($M = 3.50$, $DP = 0.58$), situando-se na frequência de observação dos níveis 3 “Muitas vezes” e 4 “Frequentemente”. Nas restantes categorias da Liderança Transformacional (IIB, IS, IC) só a categoria IIB – *Comportamentos de Influência Idealizada* é que apresenta uma média inferior ($M = 2.81$, $DP = 0.69$).

Apenas as categorias da Liderança *Laissez-Faire* (MBEP, LF) revelaram valores muito inferiores, nomeadamente a categoria LF – *Laissez-Faire* ($M = 0.19$, $DP = 0.38$). Ambas as categorias desta liderança se traduzem nas escalas de resposta do MLQ de 0 “Nunca” e 1 “Raramente”.

5.2.3. Resultados da Liderança

No que concerne aos Resultados da Liderança, podemos observar através da Figura 5.6, que os valores médios dos coordenadores de estabelecimento em relação à liderança da diretora nas categorias dos Resultados da Liderança são:

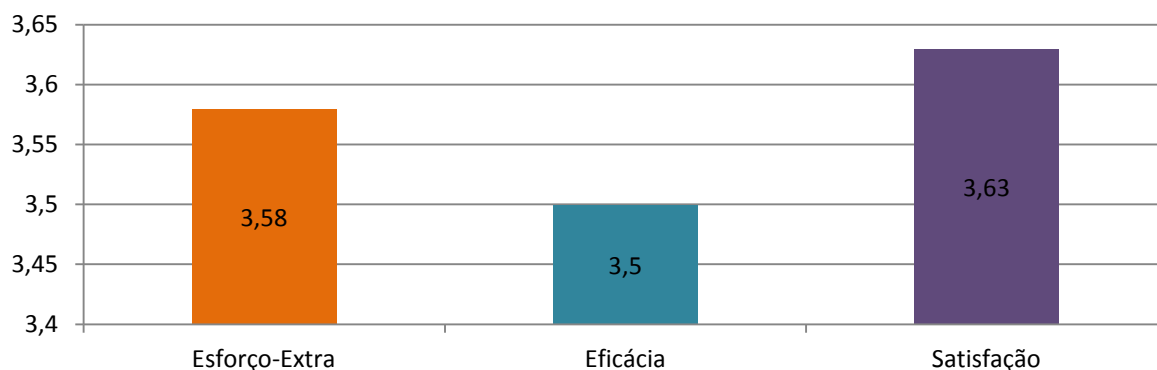


Figura 5.6. Valores médios dos coordenadores em relação à liderança da diretora nas categorias associadas aos Resultados da Liderança.

Através da visualização da Figura 5.6 podemos constatar que, nas categorias dos Resultados da Liderança, as categorias S – *Satisfação* e EE – *Esforço Extra* apresentam uma média de respostas mais alta, a primeira com $M = 3,63$ e a segunda com $M = 3,58$. A categoria E – *Eficácia* embora tenha uma média mais baixa ($M = 3,50$) em relação às outras, também é significativa. Convertendo para as pontuações da escala do MLQ, situam-se todas no 3 “Muitas vezes” e no 4 “Frequentemente”.

Analisemos estes valores no Quadro 5.3:

Quadro 5.3

Médias, desvios-padrão, mínimo e máximo dos coordenadores em relação à liderança da diretora nos Resultados da Liderança e categorias associadas

	Média	DP	Mínimo	Máximo
Esforço-Extra	3.58	0.42	3.00	4.00
Eficácia	3.50	0.35	3.25	4.00
Satisfação	3.63	0.48	3.00	4.00
Resultados da Liderança	3.56	0.36	3.11	4.00

5.3. Hipótese 1 – A percepção da liderança do diretor difere da percepção dos coordenadores de estabelecimento

Depois de analisadas as percepções da diretora em relação à sua liderança e dos coordenadores em relação à liderança da diretora, vejamos agora se a primeira hipótese se confirma ou não.

A Figura 5.7 permite observar as diferenças entre as percepções dos coordenadores em relação à diretora e a percepção da diretora em relação à sua própria liderança. Verificamos que, ao nível da Liderança Transformacional, tanto os coordenadores como a diretora referem com maior frequência o nível 3 “Muitas vezes” e com o nível 4 “Frequentemente”, no entanto, há um ligeiro acréscimo na média dos coordenadores ($M = 3.38$) em relação à diretora ($M = 3.05$). Quer isto dizer que os coordenadores percebem mais comportamentos de Liderança Transformacional na diretora do que ela própria.

Quanto à Liderança Transacional constatamos que a média das respostas da diretora são superiores ($M = 3.25$) às dos coordenadores ($M = 2.75$). A diretora considera mais do que os coordenadores que tem comportamentos de Liderança Transacional. Em relação a este tipo de liderança, convertendo para a escala do MLQ, os coordenadores referem com maior frequência o nível 2 “Algumas vezes” e 3 “Muitas vezes” e a diretora refere mais vezes o nível 3 “Muitas vezes” e 4 “Frequentemente”.

No que diz respeito à Liderança *Laissez-Faire* também verificamos uma média superior na percepção da diretora ($M = 1.25$). A diretora registou, na escala de respostas do MLQ para a frequência de observação, o nível 1 “Raramente” e o nível 2 “Algumas vezes”, enquanto que os coordenadores referem com maior frequência o nível 0 “Nunca” e 1 “Raramente”, sendo visível que a diretora percebe mais comportamentos de Liderança *Laissez-Faire* na sua ação do que os coordenadores de estabelecimento.

Em relação aos Resultados da Liderança, a percepção dos coordenadores auferiu uma pontuação média ($M = 3.56$) maior do que a pontuação obtida pela diretora ($M = 3.00$).

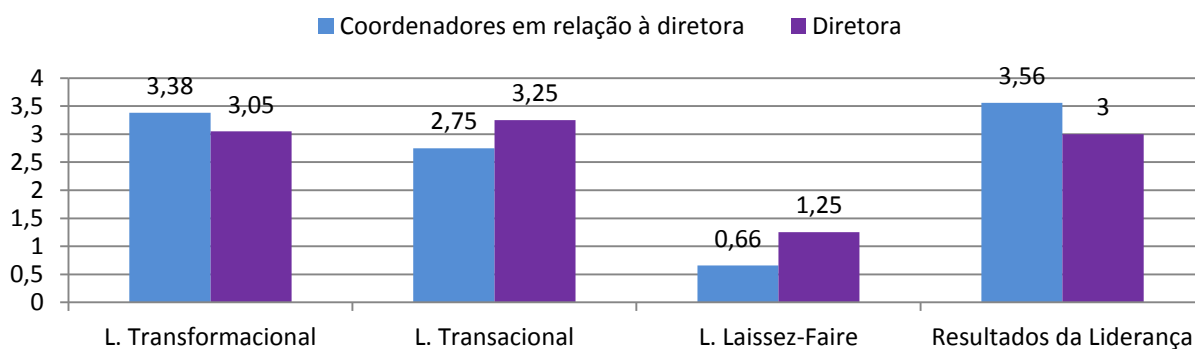


Figura 5.7. Valores médios nas subescalas pelas respostas dos coordenadores em relação à liderança da diretora e da diretora em relação a si própria.

Para percebermos quais as categorias com maior expressão por tipo de liderança, analisemos as médias obtidas nas percepções dos coordenadores em relação à diretora e a média obtida na percepção da diretora.

Pela análise da Figura 5.8 constatamos que existem diferenças entre as percepções dos coordenadores e a percepção da diretora, diferenças essas mais evidentes em algumas categorias. Verificamos que os coordenadores têm médias mais elevadas nas categorias IIA - *Atributo de Influência Idealizada*, IM - *Motivação Inspiracional*, IS - *Estimulação Intelectual*, IC - *Consideração Individual*, CR - *Recompensa pelos Objetivos Atingidos*, EE - *Esforço Extra*, E - *Eficácia* e S - *Satisfação*. Os diretores registam médias mais altas nas restantes categorias: IIB - *Comportamentos de Influência Idealizada*, MBEA - *Gestão por Exceção Ativa*, MBEP - *Gestão por Exceção Passiva* e LF - *Laissez-Faire*.

Legenda:

IIA – Atributos de Influência Idealizada; IIB – Comportamentos de Influência Idealizada; IM – Motivação Inspiracional; IS – Estimulação Intelectual; IC – Consideração Individual; CR – Recompensa pelos Objetivos Atingidos; MBEA – Gestão por Exceção Ativa; MBEP – Gestão por Exceção Passiva; LF – *Laissez-Faire*; EE – Esforço-Extra; E – Eficácia; S – Satisfação.

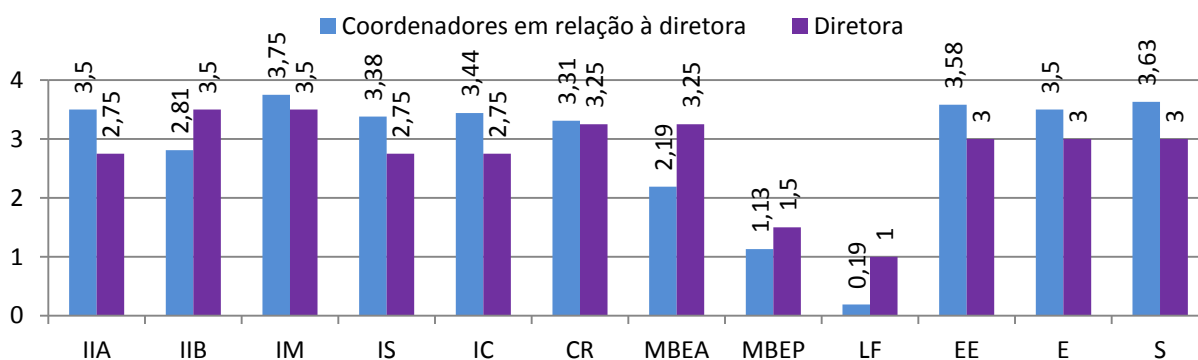


Figura 5.8. Valores médios dos coordenadores em relação à liderança da diretora e valores médios da diretora em cada categoria.

Para analisarmos as diferenças de uma forma mais rigorosa, comparemos os valores médios obtidos nas respostas dos coordenadores e as médias obtidas pela diretora no Quadro 5.4:

Quadro 5.4

Médias das respostas dos coordenadores e da diretora nas subescalas e categorias

	Média (Coordenadores)	Média (Diretora)
Liderança Transformacional	3.38	3.05
Liderança Transacional	2.75	3.25
Liderança <i>Laissez-Faire</i>	0.66	1.25
Resultados da Liderança	3.56	3.00
IIA - Atributos de Influência Idealizada	3.50	2.75
IIB - Comportamentos de Influência Idealizada	2.81	3.50
IM - Motivação Inspiracional	3.75	3.50
IS - Estimulação Intelectual	3.38	2.75
IC - Consideração Individual	3.44	2.75
CR - Recompensa Contingente	3.31	3.25
MBEA - Gestão por Exceção Ativa	2.19	3.25
MBEP - Gestão por Exceção Passiva	1.13	1.50
LF - <i>Laissez-Faire</i>	0.19	1.00
IIA - Atributos de Influência Idealizada	3.58	3.00
IIB - Comportamentos de Influência Idealizada	3.50	3.00
IM - Motivação Inspiracional	3.63	3.00

Numa análise preliminar dos valores do quadro importa realçar que, embora os valores não sejam estatisticamente significativos, há tendências que podemos ressaltar.

Nas categorias da Liderança Transformacional as médias dos coordenadores são mais elevadas do que os valores das médias obtidas pelas respostas da diretora, ou seja, os coordenadores registaram níveis mais elevados na escala de respostas do MLQ do que a diretora, exceto na categoria IIB – *Comportamentos de Influência Idealizada* em que se verifica o inverso.

Na Liderança Transacional, os coordenadores têm uma média mais alta do que a diretora na categoria CR – *Recompensa pelos Objetivos Atingidos*, mas a média dos coordenadores em relação à categoria MBEA – *Gestão por Exceção Ativa* é inferior à da diretora.

Na Liderança *Laissez-Faire*, em ambas as categorias, verifica-se que os valores médios da diretora foram superiores aos valores de média obtidos pelas respostas dos coordenadores.

Nos Resultados da Liderança as pontuações dos coordenadores também são mais elevadas em todas as categorias.

Agora salientamos algumas categorias que se destacaram. Na categoria IIA – *Atributo de Influência Idealizada* (Liderança Transformacional) a média obtida pelos coordenadores ($M = 3.50$) é mais elevada do que o valor da média obtida pela diretora ($M = 2.75$), o que significa que na escala de respostas do MLQ as respostas dos coordenadores se situam entre a frequência de observação dos níveis 3 “Muitas vezes” e 4 “Frequentemente” e as respostas da diretora situam-se entre a frequência de observação dos níveis 2 “Algumas vezes” e 3 “Muitas vezes”.

Na categoria IIB – *Comportamentos de Influência Idealizada* (Liderança Transformacional) a média obtida pelos coordenadores ($M = 2.81$) é mais baixa do que o valor da média obtida pela diretora ($M = 3.50$), o que significa que na escala de respostas do MLQ as respostas dos coordenadores se situam entre a frequência de observação dos níveis 2 “Algumas vezes” e 3 “Muitas vezes” e as respostas da diretora situam-se entre a frequência de observação dos níveis 3 “Muitas vezes” e 4 “Frequentemente”.

Na categoria IS – *Estimulação Intelectual* (Liderança Transformacional) a média obtida pelos coordenadores ($M = 3.38$) é superior ao valor da média obtida pela diretora ($M = 2.75$), o que significa que na escala de respostas do MLQ as respostas dos coordenadores se situam entre a frequência de observação dos níveis 3 “Muitas vezes” e 4 “Frequentemente” e as respostas da diretora situam-se entre a frequência de observação dos níveis 2 “Algumas vezes” e 3 “Muitas vezes”.

Na categoria IC – *Consideração Individual* (Liderança Transformacional) a média obtida pelos coordenadores ($M = 3.44$) é mais alta do que o valor da média obtida pela diretora ($M = 2.75$), o que significa que na escala de respostas do MLQ as respostas dos coordenadores se situam entre a frequência de observação dos níveis 3 “Muitas vezes” e 4 “Frequentemente” e as respostas da diretora situam-se entre a frequência de observação dos níveis 2 “Algumas vezes” e 3 “Muitas vezes”.

Na categoria MBEA – *Gestão por Exceção Ativa* (Liderança Transacional) a média obtida pelos coordenadores ($M = 2.19$) é mais baixa do que o valor da média obtida pela diretora ($M = 3.25$), o que significa que na escala de respostas do MLQ as respostas dos coordenadores se situam entre a frequência de observação dos níveis 2 “Algumas vezes” e 3 “Muitas vezes” e as respostas da diretora situam-se entre a frequência de observação dos níveis 3 “Muitas vezes” e 4 “Frequentemente”.

Depois de termos feito esta análise, complementámos o estudo desta hipótese com a utilização do teste não paramétrico *Mann-Whitney*.

Como não se cumpriu o pressuposto da distribuição normal (a nossa amostra são apenas cinco inquiridos), nem a homogeneidade da variância, optou-se por estatística não paramétrica.

O teste não paramétrico *Mann-Whitney*, equivalente ao teste paramétrico T (t-student) para duas amostras independentes, compara as médias das lideranças entre dois grupos (diretora e coordenadores em relação à diretora). De acordo com Hall et al (2011, p. 222), o teste *Mann-Whitney* “é um dos testes não-paramétricos mais potentes e constitui uma boa alternativa ao teste-t de comparação de médias quando não se pode assumir a normalidade dos dados”.

Concluiu-se que as diferenças entre os grupos não foram estatisticamente significativas, como se pode analisar na coluna do p-value do Quadro 5.5:

Quadro 5.5

Valores do p-value quando aplicado o teste de Mann-Whitney

	p-value
Liderança Transformacional	,480
Liderança Transacional	,157
Liderança Laissez-Faire	,157
Resultados da Liderança	,147

5.4. A percepção dos coordenadores de estabelecimento em relação a si próprios

5.4.1. Tipo de liderança

Relativamente à percepção dos coordenadores de estabelecimento sobre a sua própria liderança, a maior ênfase foi na Liderança Transformacional (M = 3.32) e a menor frequência registada foi na Liderança *Laissez-Faire* (M = 0.56), como se pode observar na Figura 5.9:

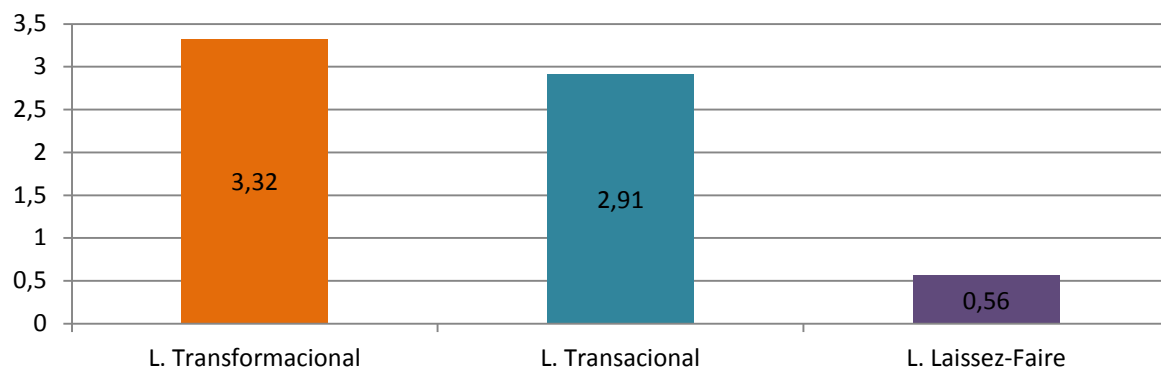


Figura 5.9. Valores médios dos coordenadores em relação a si próprios nas subescalas.

De modo a podermos visualizar os dados mais pormenorizadamente, apresentamos o Quadro 5.6 que mostra os valores das médias, dos desvios-padrão, do mínimo e do máximo dos coordenadores:

Quadro 5.6

Médias, desvios-padrão, mínimo e máximo dos coordenadores em relação a si próprios nas subescalas

	Média	DP	Mínimo	Máximo
Liderança Transformacional	3.32	0.46	2.65	3.70
Liderança Transacional	2.91	0.36	2.38	3.14
Liderança <i>Laissez-Faire</i>	0.56	0.43	0.13	1.13

Podemos verificar que a avaliação que os coordenadores de estabelecimento fazem da sua ação de liderança obtém valores médios que se situam entre a frequência de observação dos níveis 3 “Muitas vezes” e 4 “Frequentemente”. Podemos observar também que, de acordo com o valor das médias da Liderança Transacional, os coordenadores registaram com maior frequência os níveis 2 “Algumas vezes” e 3 “Muitas vezes”. Na Liderança *Laissez-Faire* existe uma maior frequência dos níveis 0 “Nunca” e 1 “Raramente”.

Para compreendermos os valores médios das subescalas, analisemos de seguida as categorias da liderança.

5.4.2. Categorias de liderança

Para percebermos as categorias de liderança com valores médios mais elevados analisemos a Figura 5.10 que mostra os resultados que obtivemos:

Legenda:

IIA – Atributos de Influência Idealizada; IIB – Comportamentos de Influência Idealizada; IM – Motivação Inspiracional; IS – Estimulação Intelectual; IC – Consideração Individual; CR – Recompensa pelos Objetivos Atingidos; MBEA – Gestão por Exceção Ativa; MBEP – Gestão por Exceção Passiva; LF – *Laissez-Faire*.

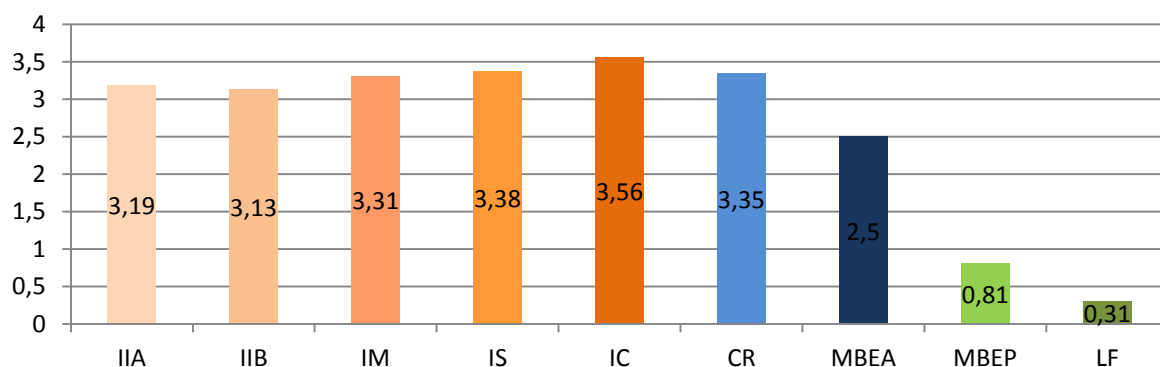


Figura 5.10. Valores médios dos coordenadores em relação a si próprios nas nove categorias.

Através da Figura 5.10 podemos aferir que há uma grande proximidade entre as categorias da Liderança Transformacional e da Liderança Transaccional, com a categoria IC – *Consideração Individual* (Liderança Transformacional) a apresentar o valor mais elevado ($M = 3,56$) e a categoria MBEA – *Gestão por Exceção Ativa* (Liderança Transaccional) o mais baixo ($M = 2,50$). Verificamos ainda baixos valores na Liderança *Laissez-Faire*. Ambas as categorias pertencentes a este tipo de liderança têm valores médios baixos (MBEP – *Gestão por Exceção Passiva* e LF – *Laissez-Faire*). Para confirmarmos o que visualmente concluímos da análise da Figura 5.10, examinemos o Quadro 5.7:

Quadro 5.7

Médias, desvios-padrão, mínimo e máximo dos coordenadores em relação à sua liderança nas categorias

	Média	DP	Mínimo	Máximo
IIA - Atributos de Influência Idealizada	3.19	0.24	3.00	3.50
IIB - Comportamentos de Influência Idealizada	3.13	0.78	2.00	3.75
IM - Motivação Inspiracional	3.31	0.69	2.50	4.00
IS - Estimulação Intelectual	3.38	0.52	2.75	4.00
IC - Consideração Individual	3.56	0.43	3.00	4.00
CR - Recompensa Contingente	3.35	0.65	2.50	4.00
MBEA - Gestão por Exceção Ativa	2.50	0.46	2.00	3.00
MBEP - Gestão por Exceção Passiva	0.81	0.59	0.00	1.25
LF - <i>Laissez-Faire</i>	0.31	0.47	0.00	1.00

Nas cinco categorias pertencentes à Liderança Transformacional (IIA, IIB, IM, IS, IC), a categoria IC – *Consideração Individual* apresenta uma média superior ($M = 3.56$, $DP = 0.43$) o que significa que na escala de respostas do MLQ se situa entre a frequência de observação dos níveis 3 “Muitas vezes” e 4 “Frequentemente”. No entanto, a categoria IS – *Estimulação Intelectual* também apresenta uma média alta ($M = 3.38$, $DP = 0.52$), situando-se na frequência de observação dos níveis 3 “Muitas vezes” e 4 “Frequentemente”.

As restantes categorias da Liderança Transformacional (IIA, IIB, IC), assim como as categorias da Liderança Transacional (CR, MBEA) apresentam médias cujas escalas de respostas do MLQ se situam entre a frequência de observação dos níveis 3 “Muitas vezes” e 4 “Frequentemente”, exceto a categoria CR – *Recompensa pelos Objetivos Atingidos* cujas respostas predominaram no 2 “Algumas vezes” e no 3 “Muitas vezes”.

Apenas as categorias da Liderança *Laissez-Faire* (MBEP, LF) revelaram valores muito inferiores, nomeadamente a categoria LF – *Laissez-Faire* ($M = 0.31$, $DP = 0.47$). Ambas as categorias desta liderança se traduzem nas escalas de resposta do MLQ de 0 “Nunca” e 1 “Raramente”.

Os coordenadores de estabelecimento percecionam a sua liderança como Transformacional, considerando ter também comportamentos característicos da Liderança Transacional, excluindo, na ótica dos mesmos, comportamentos da Liderança *Laissez-Faire*.

5.4.3. Resultados da Liderança

No que concerne aos Resultados da Liderança, podemos observar através da Figura 5.11, que as médias dos coordenadores de estabelecimento são:

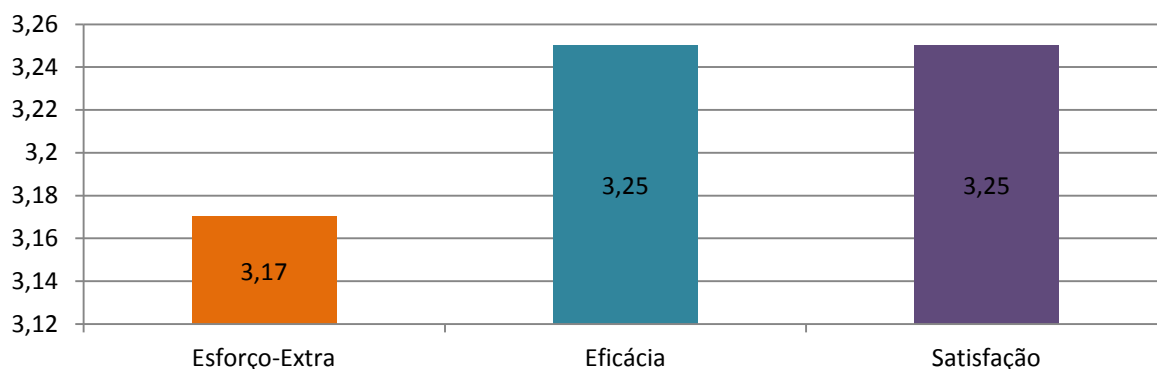


Figura 5.11. Valores médios dos coordenadores em relação a si próprios nas categorias associadas aos Resultados da Liderança.

Através da Figura 5.11 podemos constatar que, nas categorias dos Resultados da Liderança, as categorias E – *Eficácia* e S – *Satisfação* apresentam uma média de respostas mais alta ($M = 3.25$) e a categoria EE – *Esforço Extra* uma média mais baixa ($M = 3.17$). Não há diferenças significativas, uma vez que, convertendo para as pontuações da escala do MLQ, situam-se todas no 3 “Muitas vezes” e 4 “Frequentemente”.

Analisemos estes valores no Quadro 5.8:

Quadro 5.8

Médias, desvios-padrão, mínimo e máximo dos coordenadores em relação a si próprios nos Resultados da Liderança e categorias associadas

	Média	DP	Mínimo	Máximo
Esforço-Extra	3.17	0.79	2.33	4.00
Eficácia	3.25	0.87	2.00	4.00
Satisfação	3.25	0.50	3.00	4.00
Resultados da Liderança	3.22	0.70	2.33	4.00

5.5. A perceção dos docentes

5.5.1. Tipo de liderança

De forma a percebermos qual o tipo de liderança com maior expressividade na perceção dos docentes em relação ao coordenador de estabelecimento, apresentamos a Figura 5.12:

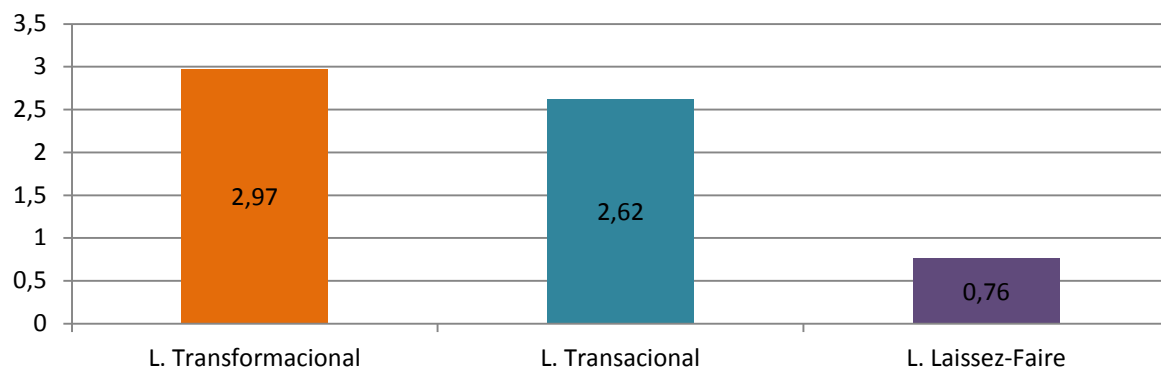


Figura 5.12. Valores médios dos docentes nas subescalas.

Podemos constatar que os docentes referem com maior frequência a Liderança Transformacional ($M = 2.97$), embora a Liderança Transacional também tenha tido bastante expressividade ($M = 2.62$). Para confirmarmos, apresentamos o Quadro 5.9 que mostra os valores das médias, dos desvios-padrão, do mínimo e do máximo dos docentes nas subescalas:

Quadro 5.9

Médias, desvios-padrão, mínimo e máximo dos docentes nas subescalas

	Média	DP	Mínimo	Máximo
Liderança Transformacional	2.97	0.75	0.85	4.00
Liderança Transacional	2.62	0.62	1.25	3.88
Liderança <i>Laissez-Faire</i>	0.76	0.58	0.00	2.13

Podemos constatar que tanto na Liderança Transformacional como na Liderança Transacional, de acordo com os valores médios atribuídos pelos docentes, a frequência de observação situa-se entre os níveis 2 “Algumas vezes” e 3 “Muitas vezes”. É notória a pouca ênfase que os docentes deram à Liderança *Laissez-Faire* ($M = 0.76$, $DP = 0.58$).

5.5.2. Categorias de liderança

Depois de percebermos qual o tipo de liderança mais expressiva na opinião dos docentes (em relação ao coordenador), analisamos agora quais as categorias de liderança com maior peso e, para tal, analisámos as médias de valores obtidas em cada uma das categorias correspondentes aos tipos de liderança em estudo. A Figura 5.13 mostra os resultados que obtivemos:

Legenda:

IIA – Atributos de Influência Idealizada; IIB – Comportamentos de Influência Idealizada; IM – Motivação Inspiracional; IS – Estimulação Intelectual; IC – Consideração Individual; CR – Recompensa pelos Objetivos Atingidos; MBEA – Gestão por Exceção Ativa; MBEP – Gestão por Exceção Passiva; LF – *Laissez-Faire*.

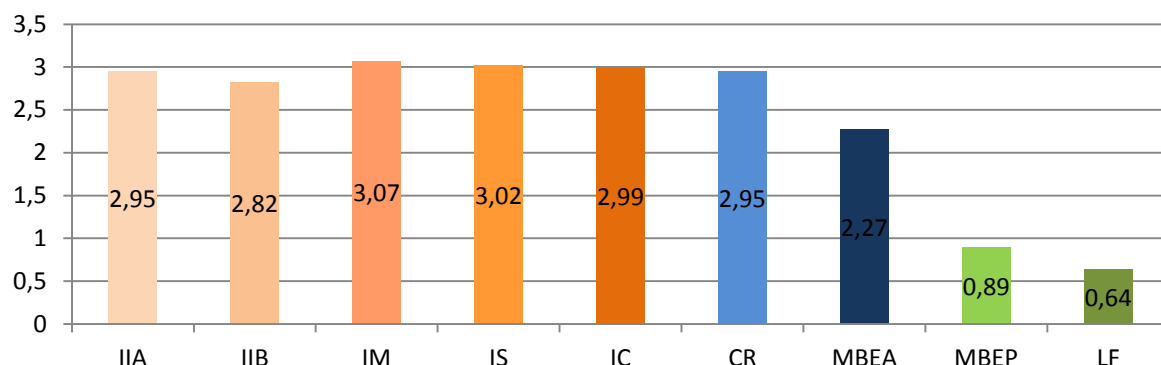


Figura 5.13. Valores das médias dos docentes nas nove categorias.

Através da Figura 5.13 podemos aferir que há uma grande proximidade entre as categorias da Liderança Transformacional e da Liderança Transaccional, com a categoria IM – *Motivação Inspiracional* (Liderança Transformacional) a apresentar o valor mais elevado ($M = 3.07$) e a categoria MBEA – *Gestão por Exceção Ativa* (Liderança Transaccional) o mais baixo ($M = 2.27$). Verificamos ainda baixos valores na Liderança *Laissez-Faire*. Ambas as categorias pertencentes a este tipo de liderança têm valores baixos (MBEP – *Gestão por Exceção Passiva* e LF – *Laissez-Faire*). Para confirmarmos o que visualmente concluímos da análise da Figura 5.13, examinemos o Quadro 5.10:

Quadro 5.10

Médias, desvios-padrão, mínimo e máximo dos docentes nas categorias

	Média	DP	Mínimo	Máximo
IIA - Atributos de Influência Idealizada	2.95	0.82	1.25	4.00
IIB - Comportamentos de Influência Idealizada	2.82	0.90	0.75	4.00
IM - Motivação Inspiracional	3.07	0.81	0.25	4.00
IS - Estimulação Intelectual	3.02	0.81	1.00	4.00
IC - Consideração Individual	2.99	0.91	0.00	4.00
CR - Recompensa Contingente	2.95	0.89	0.75	4.00
MBEA - Gestão por Exceção Ativa	2.27	0.85	0.00	3.75
MBEP - Gestão por Exceção Passiva	0.89	0.54	0.00	2.00
LF - <i>Laissez-Faire</i>	0.64	0.69	0.00	2.50

Nas cinco categorias pertencentes à Liderança Transformacional (IIA, IIB, IM, IS, IC), a categoria IM – *Motivação Inspiracional* apresenta uma média superior ($M = 3.07$, $DP = 0.81$) o que significa que na escala de respostas do MLQ se situa entre a frequência de observação dos níveis 3 “Muitas vezes” e 4 “Frequentemente”. No entanto, a categoria IS – *Estimulação Intelectual* também apresenta uma média alta ($M = 3.02$, $DP = 0.81$), situando-se na frequência de observação dos níveis 3 “Muitas vezes” e 4 “Frequentemente”.

As restantes categorias da Liderança Transformacional (IIA, IIB, IC), assim como as categorias da Liderança Transaccional (CR, MBEA) apresentam médias cujas escalas de respostas do MLQ se situam entre a frequência de observação dos níveis 2 “Algumas vezes” e 3 “Muitas vezes”. É de salientar a categoria IC – *Consideração Individual*, uma vez que, apesar da média ser de 2.99, houve respostas entre 0 “Nunca” e 4 “Frequentemente”.

Apenas as categorias da Liderança *Laissez-Faire* (MBEP, LF) revelaram valores muito inferiores, nomeadamente a categoria LF – *Laissez-Faire* ($M = 0.64$, $DP = 0.69$). Ambas as categorias desta liderança se traduzem nas escalas de resposta do MLQ de 0 “Nunca” e 1 “Raramente”.

Os docentes percecionam a liderança do coordenador de estabelecimento como sendo marcadamente Transformacional e Transaccional, não percecionando nos comportamentos deste características de Liderança *Laissez-Faire*.

5.5.3. Resultados da Liderança

No que concerne aos Resultados da Liderança, podemos observar através da Figura 5.14, que os valores das médias obtidos pelos docentes são:

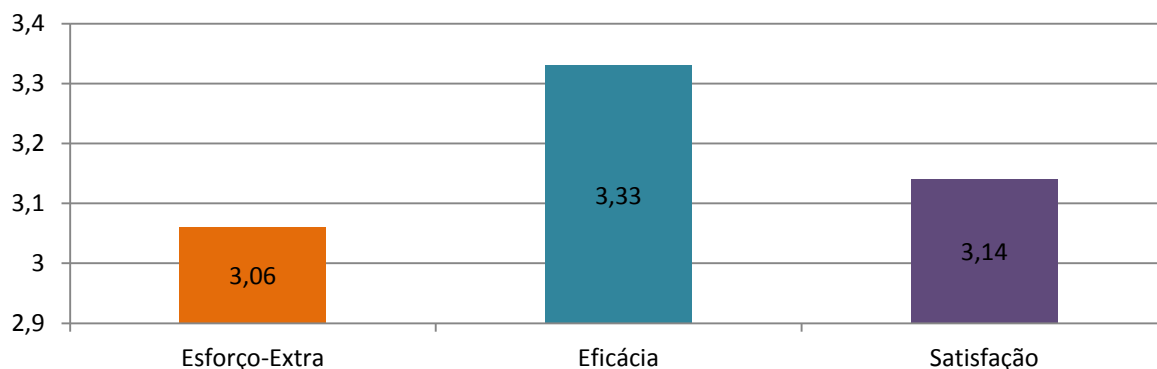


Figura 5.14. Valores médios dos docentes nas categorias associadas aos Resultados da Liderança.

Pela observação do gráfico podemos constatar que, nas categorias dos Resultados da Liderança, a categoria E – *Eficácia* apresenta uma média de respostas mais alta ($M = 3.33$) e a categoria EE – *Esforço Extra* uma média mais baixa ($M = 3.06$). As diferenças não

são significativas, uma vez que, convertendo para as pontuações da escala do MLQ, situam-se todas no 3 “Muitas vezes” e 4 “Frequentemente”.

Analiseemos estes valores com maior rigor no Quadro 5.11:

Quadro 5.11

Médias, desvios-padrão, mínimo e máximo dos docentes nos Resultados da Liderança e categorias associadas

	Média	DP	Mínimo	Máximo
Esforço-Extra	3.06	0.88	0.67	4.00
Eficácia	3.33	0.78	1.25	4.00
Satisfação	3.14	1.01	0.00	4.00
Resultados da Liderança	3.20	0.81	0.89	4.00

Através da análise do Quadro 5.11 podemos aferir que as médias das três categorias dos Resultados da Liderança (EE, E, S) apresentam valores muito próximos. Há a salientar o facto do desvio-padrão da categoria S – *Satisfação* ter um valor que se destaca (DP = 1.01). Apesar da média desta categoria ser de 3.14, houve docentes que responderam 0 “Nunca” e 4 “Frequentemente”.

5.6. Hipótese 2 – A percepção da liderança dos coordenadores de estabelecimento difere da percepção dos docentes do agrupamento.

Depois de analisadas as percepções dos coordenadores em relação à sua liderança e dos docentes em relação à liderança dos coordenadores, vejamos agora se a segunda hipótese se confirma ou não.

A Figura 5.15 permite observar as diferenças entre as percepções dos coordenadores em relação a si próprios e a percepção dos docentes em relação à liderança dos coordenadores.

Podemos constatar que, ao nível da Liderança Transformacional os coordenadores registaram com maior frequência com o nível 3 “Muitas vezes” e com o nível 4 “Frequentemente” e os docentes com o nível 2 “Algumas vezes” e 3 “Muitas vezes”. Quer isto dizer que os coordenadores percebem mais comportamentos de um estilo de Liderança Transformacional na sua própria liderança do que os docentes.

Quanto à Liderança Transacional constatamos que a média das respostas dos coordenadores são superiores ($M = 2.91$) às dos docentes ($M = 2.62$). Os coordenadores consideram mais do que os docentes que têm comportamentos de Liderança Transacional. Em relação a este tipo de liderança, convertendo para a escala do MLQ, ambos os intervenientes registaram com o nível 2 “Algumas vezes” e 3 “Muitas vezes”.

No que diz respeito à Liderança *Laissez-Faire* verificamos valores médios superiores na perceção dos docentes ($M = 0.76$), no entanto ambos registaram níveis de 0 “Nunca” e 1 “Raramente”.

Em relação aos Resultados da Liderança, embora a perceção dos coordenadores tenha valores médios ($M = 3.22$) maiores do que os docentes ($M = 3.20$), esta é praticamente igual, não havendo diferenças estatisticamente significativas.

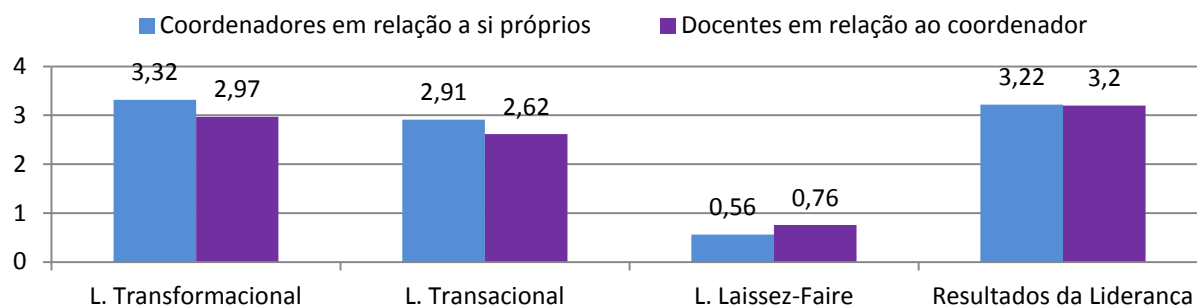


Figura 5.15. Valores médios dos coordenadores em relação à sua liderança e dos docentes em relação à liderança do coordenador nas subescalas.

Para percebermos quais as categorias com maior expressão por tipo de liderança, analisemos os valores médios das perceções dos coordenadores em relação à sua própria liderança e as médias das perceções dos docentes em relação à liderança dos coordenadores. A Figura 5.16 espelha os resultados obtidos:

Legenda:

IIA – Atributos de Influência Idealizada; IIB – Comportamentos de Influência Idealizada; IM – Motivação Inspiracional; IS – Estimulação Intelectual; IC – Consideração Individual; CR – Recompensa pelos Objetivos Atingidos; MBEA – Gestão por Exceção Ativa; MBEP – Gestão por Exceção Passiva; LF – *Laissez-Faire*.

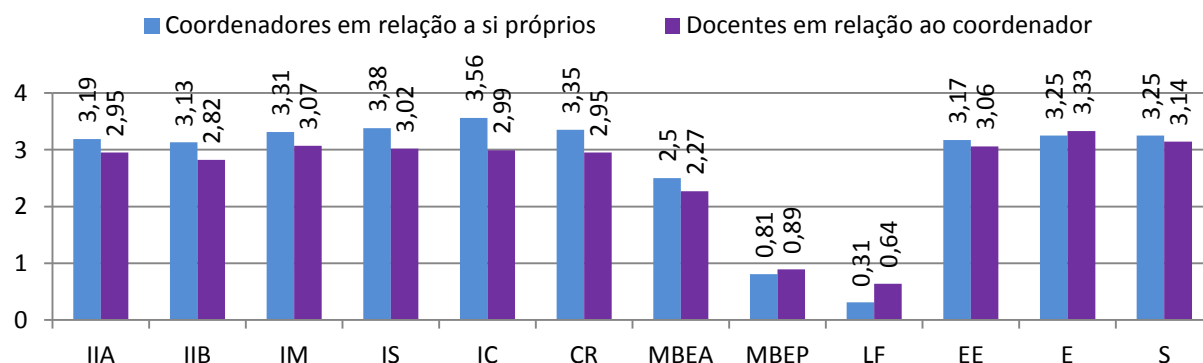


Figura 5.16. Valores médios dos coordenadores em relação a si próprios e médias dos docentes em cada categoria.

Pela análise da Figura 5.16 constatamos que existem diferenças entre as percepções dos coordenadores e a percepção da diretora, diferenças essas mais evidentes em algumas categorias. Verificamos que os coordenadores referem com maior frequência as categorias IIA - *Atributo de Influência Idealizada*, IIB – *Comportamentos de Influência Idealizada*, IM – *Motivação Inspiracional*, IS – *Estimulação Intelectual*, IC – *Consideração Individual*, CR – *Recompensa pelos Objetivos Atingidos*, MBEA – *Gestão por Exceção Ativa*, EE – *Esforço Extra* e S - *Satisfação*. Os docentes registam valores mais elevados nas restantes categorias: MBEP – *Gestão por Exceção Passiva*, LF – *Laissez-Faire* e E – *Eficácia*.

Para analisarmos as diferenças de uma forma mais rigorosa, comparemos os valores médios dos coordenadores e as médias dos docentes no Quadro 5.12:

Quadro 5.12

Valores médios dos coordenadores em relação a si próprios e dos docentes nas subescalas e categorias

	Média (Coordenadores)	Média (Docentes)
Liderança Transformacional	3.32	2.97
Liderança Transacional	2.91	2.62
Liderança <i>Laissez-Faire</i>	0.56	0.76
Resultados da Liderança	3.22	3.20
IIA - Atributos de Influência Idealizada	3.19	2.95
IIB - Comportamentos de Influência Idealizada	3.13	2.82
IM - Motivação Inspiracional	3.31	3.07
IS - Estimulação Intelectual	3.38	3.02
IC - Consideração Individual	3.56	2.99
CR - Recompensa Contingente	3.35	2.95
MBEA - Gestão por Exceção Ativa	2.50	2.27
MBEP - Gestão por Exceção Passiva	0.81	0.89
LF - <i>Laissez-Faire</i>	0.31	0.64
IIA - Atributos de Influência Idealizada	3.17	3.06
IIB - Comportamentos de Influência Idealizada	3.25	3.33
IM - Motivação Inspiracional	3.25	3.14

Através do quadro podemos verificar que tanto nas categorias da Liderança Transformacional como nas da Liderança Transacional as médias dos coordenadores são

mais elevadas do que os valores das médias dos docentes, ou seja, os coordenadores registaram níveis mais elevados na escala de respostas do MLQ do que os docentes.

Na Liderança *Laissez-Faire*, em ambas as categorias, verifica-se que a média dos coordenadores é menor do que os valores de média dos docentes.

Nos Resultados da Liderança os valores médios dos coordenadores são mais elevados, exceto na categoria E – *Eficácia*.

Vejamos agora as categorias que se destacaram. Na categoria IIA – *Atributo de Influência Idealizada* (Liderança Transformacional) a média obtida pelos coordenadores ($M = 3.19$) é mais elevada do que o valor da média obtida pelos docentes ($M = 2.95$), o que significa que na escala de respostas do MLQ as respostas dos coordenadores se situam entre a frequência de observação dos níveis 3 “Muitas vezes” e 4 “Frequentemente” e as respostas dos docentes situam-se entre a frequência de observação dos níveis 2 “Algumas vezes” e 3 “Muitas vezes”.

Na categoria IIB – *Comportamentos de Influência Idealizada* (Liderança Transformacional) a média obtida pelos coordenadores ($M = 3.13$) é superior ao valor da média obtida pelos docentes ($M = 2.82$), o que significa que na escala de respostas do MLQ as respostas dos coordenadores se situam entre a frequência de observação dos níveis 3 “Muitas vezes” e 4 “Frequentemente” e as respostas dos docentes situam-se entre a frequência de observação dos níveis 2 “Algumas vezes” e 3 “Muitas vezes”.

Na categoria IC – *Consideração Individual* (Liderança Transformacional) a média obtida pelos coordenadores ($M = 3.56$) é mais alta do que o valor da média obtida pelos docentes ($M = 2.99$), o que significa que na escala de respostas do MLQ as respostas dos coordenadores se situam entre a frequência de observação dos níveis 3 “Muitas vezes” e 4 “Frequentemente” e as respostas dos docentes situam-se entre a frequência de observação dos níveis 2 “Algumas vezes” e 3 “Muitas vezes”.

Na categoria CR – *Recompensa pelos Objetivos Atingidos* (Liderança Transacional) a média obtida pelos coordenadores ($M = 3.35$) é mais elevada do que o valor da média obtida pelos docentes ($M = 2.95$), o que significa que na escala de respostas do MLQ as respostas dos coordenadores se situam entre a frequência de observação dos níveis 3 “Muitas vezes” e 4 “Frequentemente” e as respostas da diretora situam-se entre a frequência de observação dos níveis 2 “Algumas vezes” e 3 “Muitas vezes”.

Verificamos que os resultados não são significativos do ponto de vista estatístico. Depois desta análise, complementámos o estudo desta hipótese com a utilização do teste paramétrico T (t-student) para amostras independentes, comparando as médias das lideranças entre os dois grupos (docentes e coordenadores).

Na realização deste teste cumpriram-se os três pressupostos principais (distribuição normal, homogeneidade da variância e grupos independentes). Concluiu-se que apesar de existirem diferenças entre os grupos (em que as médias mais elevadas foram observadas no grupo dos coordenadores, exceto na Liderança *Laissez-Faire*), as mesmas não foram estatisticamente significativas, como se pode analisar na coluna do *p-value* do Quadro 5.13:

Quadro 5.13

Médias, desvios-padrão e valores do p-value dos docentes e coordenadores em relação às subescalas

		N	Média	DP	<i>p-value</i>
Liderança Transformacional	Docentes	47	2,9708	,75067	,368
	Coordenadores	4	3,3191	,46270	
Liderança Transacional	Docentes	47	2,6247	,62126	,371
	Coordenadores	4	2,9107	,36275	
Liderança <i>Laissez-Faire</i>	Docentes	47	,7636	,57543	,500
	Coordenadores	4	,5625	,42696	
Resultados da Liderança	Docentes	47	3,1986	,80686	,955
	Coordenadores	4	3,2222	,69685	

5.6.1. Hipóteses 2.1, 2.2, 2.3 e 2.4 – Há diferenças nas perceções dos docentes consoante a escola?

Inicialmente formulámos as seguintes hipóteses de forma a tentarmos perceber se havia diferenças em cada uma das quatro escolas estudadas.

- A perceção da liderança do coordenador de estabelecimento dos docentes da escola A difere da perceção dos docentes do agrupamento.
- A perceção da liderança do coordenador de estabelecimento dos docentes da escola B difere da perceção dos docentes do agrupamento.
- A perceção da liderança do coordenador de estabelecimento dos docentes da escola C difere da perceção dos docentes do agrupamento.

d) A percepção da liderança do coordenador de estabelecimento dos docentes da escola D difere da percepção dos docentes do agrupamento.

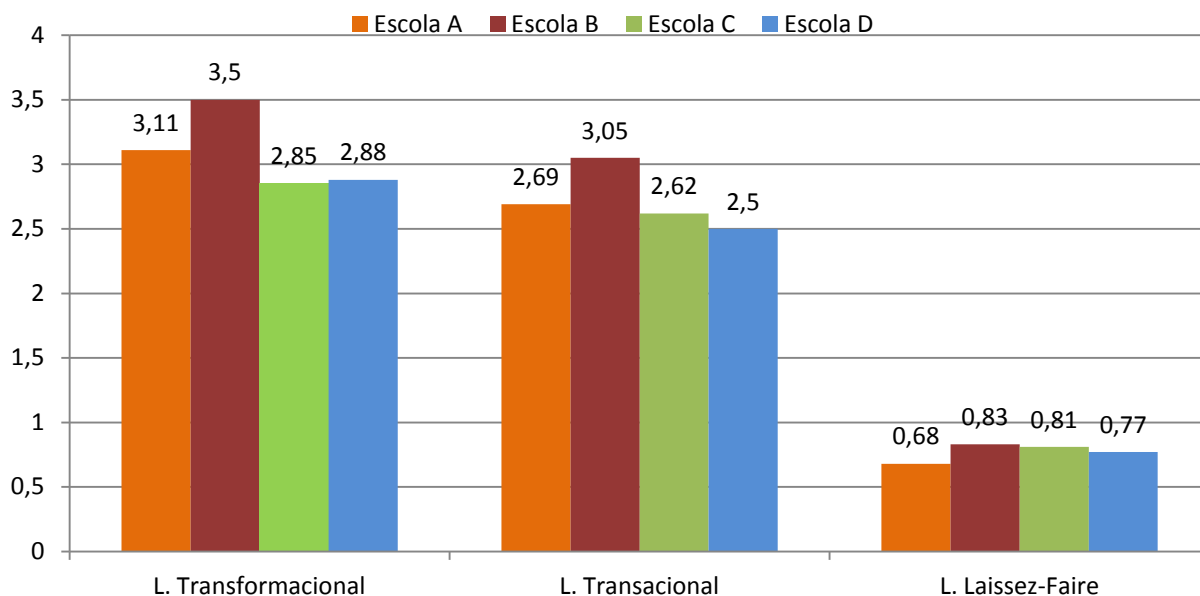


Figura 5.17. Valores das médias dos docentes em cada subescala em relação aos coordenadores de cada escola.

Realizámos o teste paramétrico *one-way Anova* para verificar se haveria diferenças a realçar, mas depois de estudadas as respostas verificámos que não há diferenças estatisticamente significativas, tal como se pode observar através do *p-value* no Quadro 5.14. Há apenas a salientar que a Escola B obteve as pontuações mais altas nas três subescalas (Figura 5.17).

Para além do *one-way Anova*, analisámos estas hipóteses através do teste não paramétrico *Kruskal-Wallis*. Os resultados também não foram estatisticamente significativos (Apêndice H).

Quadro 5.14

Médias, desvios-padrão e valores do p-value dos docentes das diferentes escolas em relação às subescalas

		N	Média	DP	Mínimo	Máximo	<i>p-value</i> Anova
Liderança Transformacional	Escola A	12	3,1146	,83776	,85	3,93	,479
	Escola B	3	3,5000	,36056	3,10	3,80	
	Escola C	16	2,8537	,81124	1,30	3,80	
	Escola D	16	2,8810	,66495	1,55	4,00	
	Total	47	2,9708	,75067	,85	4,00	
Liderança Transacional	Escola A	12	2,6920	,74247	1,25	3,88	,548
	Escola B	3	3,0536	,27491	2,75	3,29	
	Escola C	16	2,6155	,61165	1,50	3,88	
	Escola D	16	2,5031	,58216	1,38	3,38	
	Total	47	2,6247	,62126	1,25	3,88	
Liderança <i>Laissez-Faire</i>	Escola A	12	,6771	,58499	,00	1,88	,939
	Escola B	3	,8333	,28868	,50	1,00	
	Escola C	16	,8118	,62152	,00	2,13	
	Escola D	16	,7671	,59801	,00	1,88	
	Total	47	,7636	,57543	,00	2,13	
Resultados da Liderança	Escola A	12	3,1690	,90348	,89	4,00	,650
	Escola B	3	3,7778	,19245	3,67	4,00	
	Escola C	16	3,1875	,89876	1,22	4,00	
	Escola D	16	3,1233	,71497	1,67	4,00	
	Total	47	3,1986	,80686	,89	4,00	

5.7. Hipótese 3 – Existem diferenças nas perceções dos docentes em função da sua idade

Para percebermos se a idade é fator de influência nas respostas dos docentes, fomos analisar esta variável. Para tal, recorremos ao teste *one-way Anova* por se tratar de mais de dois grupos independentes. De acordo com Pestana e Gageiro (2005, p. 272) “o

One-Way Anova analisa o efeito de um fator na variável endógena, testando se as médias da variável endógena em cada categoria do fator são ou não iguais entre si.”

Através do Quadro 5.15 verificamos que os docentes que perceberam mais comportamentos característicos de Liderança Transformacional nos coordenadores de estabelecimento foram os docentes na casa dos 36-50 ($M = 3.04$) e os que perceberam menos comportamentos deste tipo de liderança foram os docentes com idade igual ou superior a 50 anos ($M = 2.58$).

Os docentes que perceberam mais comportamentos de Liderança Transacional foram os docentes na casa dos 36-50 ($M = 2.65$) e os que menos perceberam comportamentos característicos deste tipo de liderança foram os docentes com idade igual ou superior a 50 anos ($M = 2.53$), tal como na subescala da Liderança Transformacional.

Os docentes que perceberam mais comportamentos característicos de Liderança *Laissez-Faire* foram os docentes com idade igual ou superior a 50 anos ($M = 0.94$), no entanto os docentes dos três grupos etários registaram na Liderança *Laissez-Faire* com o nível 0 “Nunca” e 1 “Raramente”.

Em relação aos Resultados da Liderança constatamos que o grupo etário que teve médias mais elevadas foi o “ ≤ 35 ” ($M = 3.33$) não se afastando muito do grupo seguinte (36-50) que obteve um média próxima ($M = 3.14$). O grupo dos docentes com idades iguais ou superiores a 50 anos foi o que registou valores inferiores nesta subescala ($M = 2.67$).

Como podemos verificar através da coluna do *p-value*, não há valores expressivos, pelo que os resultados não são estatisticamente significativos. Posto isto, decidimos analisar esta variável através do teste não paramétrico *Kruskal-Wallis* e também não encontramos diferenças estatisticamente significativas (Apêndice I).

Quadro 5.15

Médias, desvios-padrão, mínimo, máximo e p-value relativos à variável idade

	Idade	N	Média	DP	Mínimo	Máximo	<i>p-value</i> Anova
Liderança Transformacional	<= 35	25	2,9837	,73296	,85	3,80	,548
	36-50	18	3,0397	,74181	1,50	4,00	
	>50	4	2,5804	,99552	1,30	3,60	
	Total	47	2,9708	,75067	,85	4,00	
Liderança Transacional	<= 35	25	2,6189	,61011	1,25	3,88	,939
	36-50	18	2,6536	,66457	1,50	3,88	
	>50	4	2,5313	,64852	1,63	3,00	
	Total	47	2,6247	,62126	1,25	3,88	
Liderança <i>Laissez-Faire</i>	<= 35	25	,7381	,55851	,00	1,88	,819
	36-50	18	,7603	,54729	,00	2,13	
	>50	4	,9375	,91572	,00	2,00	
	Total	47	,7636	,57543	,00	2,13	
Resultados da Liderança	<= 35	25	3,3289	,74844	,89	4,00	,296
	36-50	18	3,1350	,81248	1,22	4,00	
	>50	4	2,6701	1,10556	1,56	4,00	
	Total	47	3,1986	,80686	,89	4,00	

Através da Figura 5.18 visualizamos que o grupo etário “<=35” tem médias mais elevadas nos Resultados da Liderança (M = 3.33) e atribui menos valor à subescala Liderança *Laissez-Faire* (M = 0.74). O grupo etário “35-50” também atribui maior peso aos Resultados da Liderança (M = 3.14) e menor à Liderança *Laissez-Faire* (M = 0.76). Por último, no grupo “>50” a média mais alta é verificada nos Resultados da Liderança (M = 2.67) e a mais baixa na Liderança Transacional (M = 0.76).

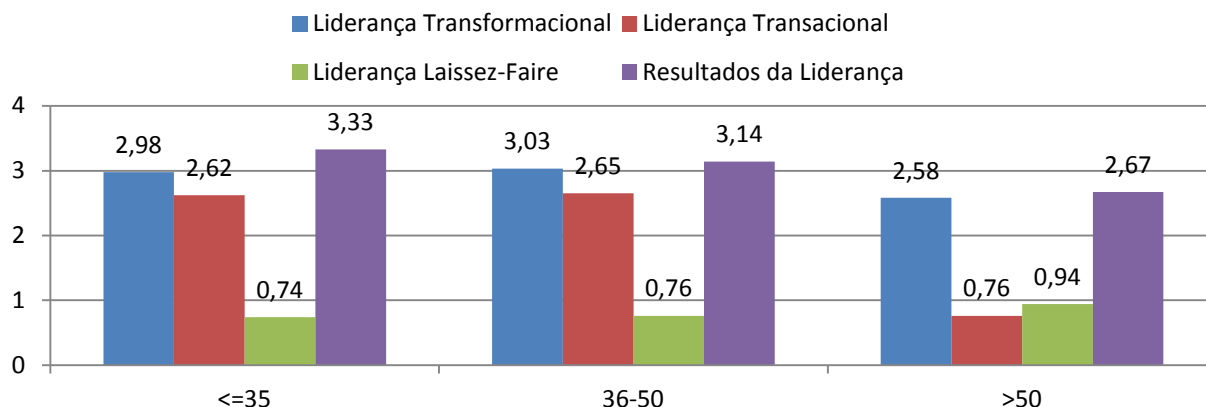


Figura 5.18. Valores das médias dos docentes em cada subescala segundo a variável idade.

5.8. Hipótese 4 - Existem diferenças nas percepções dos docentes em função da sua formação académica

Para percebermos se a formação académica é fator de influência nas respostas dos docentes, fomos analisar esta variável. Podemos observar na Figura 5.19 os valores das médias dos docentes em cada subescala. Para além desta análise, recorremos ao teste *one-way anova* por se tratar de mais de dois grupos independentes (bacharelato, licenciatura, mestrado, doutoramento). Verificamos, através do Quadro 5.16 que não há diferenças estatisticamente significativas entre os níveis de formação académica.

Posto isto, decidimos analisar esta variável através do teste não paramétrico *Kruskal-Wallis* (Apêndice J) e também não encontramos diferenças estatisticamente significativas.

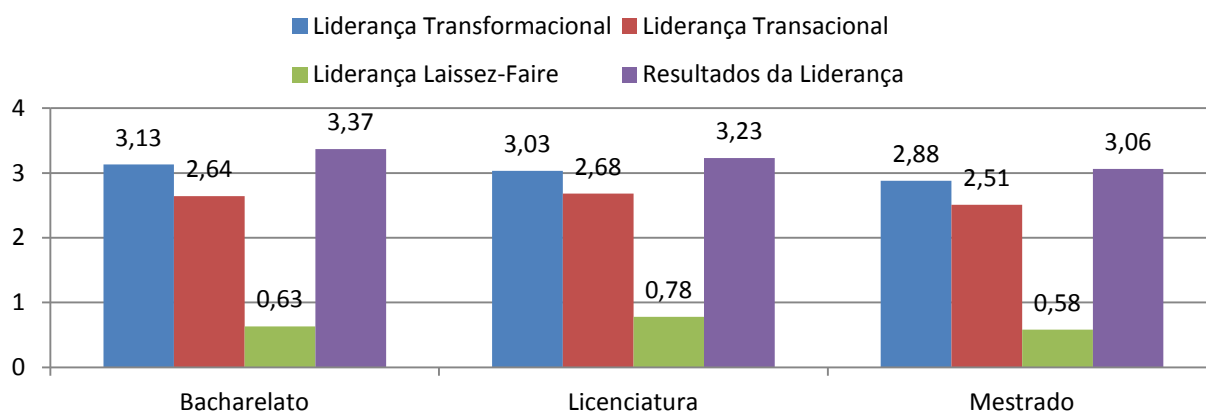


Figura 5.19. Valores das médias dos docentes em cada subescala segundo a variável formação académica.

Quadro 5.16

Médias, desvios-padrão, mínimo, máximo e p-value relativos à variável formação académica

		Média	DP	Mínimo	Máximo	<i>p-value</i> Anova
Liderança Transformacional	Bacharelato	3,1276	,32396	2,89	3,60	,862
	Licenciatura	3,0333	,75318	,85	4,00	
	Mestrado	2,8762	,59247	2,00	3,45	
	Total	3,0260	,71313	,85	4,00	
Liderança Transaccional	Bacharelato	2,6375	,57064	1,80	3,00	,816
	Licenciatura	2,6844	,61095	1,25	3,88	
	Mestrado	2,5071	,43715	1,88	3,00	
	Total	2,6653	,58863	1,25	3,88	
Liderança <i>Laissez-Faire</i>	Bacharelato	,6295	,67123	,00	1,57	,685
	Licenciatura	,7782	,55534	,00	2,13	
	Mestrado	,5833	,43700	,17	1,25	
	Total	,7502	,54833	,00	2,13	
Resultados da Liderança	Bacharelato	3,3681	,42378	3,13	4,00	,831
	Licenciatura	3,2275	,80089	,89	4,00	
	Mestrado	3,0556	,71578	1,89	3,78	
	Total	3,2222	,76656	,89	4,00	

5.9. Hipótese 5 - Existem diferenças nas perceções dos docentes em função da sua formação profissional

Para percebermos se a formação profissional é fator de influência nas respostas dos docentes, fomos analisar esta variável.

Para averiguar esta hipótese utilizou-se o teste paramétrico T (t-student) para amostras independentes, comparando as médias das lideranças entre os dois grupos (curso de especialização e ação de formação).

Na realização deste teste cumpriram-se os três pressupostos principais (distribuição normal, homogeneidade da variância e grupos independentes). Concluiu-se que as diferenças não são estatisticamente significativas, como se pode analisar na coluna do *p-value* da tabela seguinte:

Quadro 5.17

Médias, desvios-padrão e p-value no que diz respeito à variável formação profissional

	Formação Profissional	N	Média	DP	<i>p-value</i>
Liderança Transformacional	Curso Especialização	20	2,9331	,84673	,924
	Ação de Formação	7	2,9658	,42900	
Liderança Transacional	Curso Especialização	20	2,4174	,59405	,325
	Ação de Formação	7	2,6679	,47800	
Liderança <i>Laissez-Faire</i>	Curso Especialização	20	,7542	,59264	,870
	Ação de Formação	7	,7959	,51815	
Resultados da Liderança	Curso Especialização	20	3,1389	,87702	,579
	Ação de Formação	7	3,3373	,50720	

Para confirmarmos esta hipótese resolvemos utilizar o teste não paramétrico *Mann-Whitney*, teste alternativo ao teste-t. Em todas as subescalas não houve diferenças estatisticamente significativas, tal como podemos observar no Quadro 5.18, mas registou-se um valor expressivo na categoria MBEA – *Gestão por Exceção Ativa*.

Quadro 5.18

Valores do Teste de Mann-Whitney no que diz respeito à variável formação profissional

Mann-Whitney	<i>p-value</i>
MBEA – Gestão por Exceção Ativa	,035
Liderança Transformacional	,580
Liderança Transacional	,304
Liderança <i>Laissez-Faire</i>	,760
Resultados da Liderança	,739

O Quadro 5.19 mostra-nos que 51,9% dos docentes (N = 14) responderam “Algumas vezes”, dentre os quais 12 docentes têm curso de especialização e 2 ação de formação e 33,3% (N = 9) responderam “Muitas vezes” nos itens correspondentes a esta categoria.

Quadro 5.19

Análise da categoria MBEA – Gestão por Exceção Ativa quanto à variável formação profissional

		Formação Profissional		Total
		Curso Especialização	Ação de Formação	
MBEA – Gestão por Exceção Ativa	nunca	N	1	1
		%	3,7%	3,7%
	raramente	N	3	3
		%	11,1%	11,1%
	algumas vezes	N	12	14
		%	44,4%	51,9%
	muitas vezes	N	4	9
		%	14,8%	33,3%
	Total	N	20	27
		%	74,1%	100,0%

5.10. Hipótese 6 - Existem diferenças nas percepções dos docentes em função do tempo de permanência no agrupamento

Para percebermos se o tempo de permanência é fator de influência nas respostas dos docentes fomos analisar esta variável. Para tal, recorremos ao teste *one-way Anova* por se tratar de mais de dois grupos independentes (<3 anos, 3-6 anos, 7-10 anos, >10 anos).

Tal como podemos observar no Quadro 5.20, as diferenças não se revelaram estatisticamente significativas. Posto isto, decidimos analisar esta variável através do teste não paramétrico *Kruskal-Wallis* (Apêndice L) e também não encontramos diferenças estatisticamente significativas.

Quadro 5.20

Médias, desvios-padrão e *p-value* no que diz respeito à variável tempo de permanência no agrupamento

		Média	DP	Mínimo	Máximo	<i>p-value</i> Anova
Liderança Transformacional	< 3 anos	2,9182	,73747	,85	3,93	,381
	3-6 anos	3,4187	,28276	2,95	3,70	
	7-10 anos	2,9838	,78631	1,50	4,00	
	> 10 anos	2,9426	,76224	1,30	3,80	
	Total	3,0121	,71202	,85	4,00	
Liderança Transacional	< 3 anos	2,6784	,64636	1,25	3,88	,957
	3-6 anos	2,7656	,41960	2,00	3,13	
	7-10 anos	2,6171	,63072	1,50	3,29	
	> 10 anos	2,6554	,59939	1,63	3,88	
	Total	2,6713	,59230	1,25	3,88	
Liderança <i>Laissez-Faire</i>	< 3 anos	,6957	,59584	,00	1,88	,915
	3-6 anos	,7746	,39493	,38	1,57	
	7-10 anos	,8202	,54863	,13	2,13	
	> 10 anos	,8000	,61294	,00	2,00	
	Total	,7578	,55042	,00	2,13	
Resultados da Liderança	< 3 anos	3,2488	,75245	,89	4,00	,412
	3-6 anos	3,5694	,38231	3,11	4,00	
	7-10 anos	3,0754	,89641	1,22	4,00	
	> 10 anos	3,0111	,82060	1,56	4,00	
	Total	3,2081	,76622	,89	4,00	

5.11. Hipótese 7 - A percepção dos docentes que desempenham cargos de coordenação difere da percepção dos docentes que não os desempenham

Para percebermos se o desempenho de cargos é fator de influência nas respostas dos docentes, fomos analisar esta variável.

Para averiguar esta hipótese utilizou-se o teste paramétrico T (t-student) para amostras independentes, comparando as médias das lideranças entre os dois grupos (docentes que desempenham cargos e que não desempenham).

Na realização deste teste cumpriram-se os três pressupostos principais (distribuição normal, homogeneidade da variância e grupos independentes). Concluiu-se que apesar de existirem diferenças entre os grupos (em que as médias mais elevadas foram observadas no grupo dos docentes que desempenham cargos, exceto na Liderança Transacional e na Liderança *Laissez-Faire*), as mesmas não foram estatisticamente significativas, como se pode analisar na coluna do *p-value* da tabela seguinte:

Quadro 5.21

Médias, desvios-padrão e p-value da análise da variável “desempenho de cargos”

	Cargos	N	Média	DP	<i>p-value</i>
Liderança Transformacional	Sim	9	3,1204	,78008	,512
	Não	38	2,9354	,74985	
Liderança Transacional	Sim	9	2,5456	,66253	,676
	Não	38	2,6435	,61891	
Liderança <i>Laissez-Faire</i>	Sim	9	,7500	,44634	
	Não	38	,7668	,60706	,938
Resultados da Liderança	Sim	9	3,2222	,65499	
	Não	38	3,1930	,84644	,923

Apesar das diferenças não serem estatisticamente significativas, verificamos que os docentes que desempenham cargos pontuam mais nas subescalas da Liderança Transformacional e nos Resultados da Liderança e os que não desempenham têm maiores pontuações na Liderança Transacional e na Liderança *Laissez-Faire*.

Capítulo 6 - Discussão dos resultados

Este trabalho consiste numa investigação exploratória, pela dimensão da sua amostra e pelo facto do estudo da liderança ser um processo complexo que depende do contexto onde se insere. Como já referimos, não pretendemos com este estudo generalizar os resultados, mas sim dar um contributo para a compreensão desta problemática.

Apresentamos neste capítulo a discussão dos resultados, elaborando uma breve síntese das conclusões que retirámos do capítulo anterior.

Este estudo tem como objetivos centrais descrever o tipo de liderança predominante no agrupamento em estudo e identificar em que medida se diferenciam as perceções de liderança do diretor e dos coordenadores de estabelecimento das perceções de liderança dos docentes.

Relativamente ao estilo de liderança predominante, podemos constatar, a partir da análise feita aos questionários aplicados, que, dos três tipos de liderança (transformacional, transacional e *laissez-faire*), o primeiro foi o que obteve um valor médio mais elevado, ao qual se aproximou o tipo de Liderança Transacional. Tanto o tipo de Liderança Transformacional como o Transacional se afastam do tipo de liderança *Laissez-Faire*. Verificámos esta predominância na perceção dos docentes em relação ao coordenador de estabelecimento, na perceção dos coordenadores de estabelecimento em relação a si próprios e na perceção dos coordenadores de estabelecimento em relação à diretora.

Assim, podemos caracterizar os líderes deste agrupamento como proativos: procuram otimizar o desenvolvimento individual, organizacional, de grupo e a inovação. Eles convencem os liderados a atingirem altos níveis de potencial assim como altos níveis de padrões morais e éticos (Avolio & Bass, 2004). As investigações têm mostrado que a liderança transformacional conduz a elevados níveis de esforço extra, compromisso, satisfação e a melhores desempenhos numa grande variedade de contextos e situações.

Só na perceção da diretora em relação à sua liderança é que predominou um tipo de liderança Transacional. Apesar disto, ambas as pontuações – da Liderança Transformacional e da Liderança Transacional - se situaram na escala de frequência do MLQ do nível 3 “Muitas vezes” e 4 “Frequentemente”, havendo uma diferença ligeira entre elas.

Em relação a esta diferença podemos referir que os resultados dos estudos ressaltam que os melhores líderes não são apenas transformacionais, são tanto transacionais quanto transformacionais. A dualidade de tipos de liderança não nos surpreendeu, pois veio ao encontro do que os autores do MLQ sugerem quando apontam a interação entre os dois tipos de liderança, referindo que a liderança transacional é uma

espécie de patamar a partir do qual se desenvolve a liderança transformacional. Além disso, há evidências de que os líderes mais eficazes utilizam comportamentos característicos dos dois tipos de liderança (Avolio & Bass, 2004; Bass et al, 2003).

A liderança transaccional e transformacional são, pois, dois modelos que se complementam: “A liderança transformacional é construída em cima da liderança transaccional – produz, nos liderados, níveis de esforço e de desempenho que vão além dos obtidos apenas na abordagem transaccional” (Robbins, 2002, p. 319).

Em Portugal, a equipa de investigação do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro tem estudado a liderança nas organizações escolares. Num estudo recente, Castanheira e Costa (2007, p. 150) concluíram que “os comportamentos de liderança mais frequentemente observados nos noventa e cinco presidentes dos conselhos executivos são uma mistura de comportamentos de liderança transformacional e transaccional”.

O tipo de liderança que foi observado com menos frequência foi o tipo “Laissez-Faire”. Assim, comportamentos tais como evitar envolver-se em assuntos importantes e evitar tomar decisões, atrasar a resposta a questões urgentes, esperar que as coisas corram mal antes de agir, deixar arrastar os problemas antes de tomar qualquer ação, são comportamentos menos, ou melhor, quase nada observáveis.

Avolio e Bass (2004) referem que um bom perfil de liderança reflete-se numa baixa frequência de comportamentos *laissez-faire* (Liderança *Laissez-Faire*), seguido por frequências sucessivamente mais elevadas de comportamentos transacionais (Liderança Transaccional) e uma elevada frequência de comportamentos transformacionais (Liderança Transformacional).

Em contraste, um desempenho fraco de liderança caracteriza-se por uma frequência elevada de comportamentos de passividade e ineficácia (Liderança *Laissez-Faire*) e uma menor frequência de comportamentos transformacionais.

Neste estudo, é de salientar o facto de que efetivamente há um estilo de liderança patente. É evidente que os subordinados, neste caso, os docentes, percecionam comportamentos de liderança nos seus superiores (coordenadores/diretora). É também visível que os professores não percecionam comportamentos de Liderança *Laissez-Faire*, pelo que, têm a noção de que o líder trabalha em prol da organização e não é inativo.

Em relação às diferenças das perceções de liderança dos coordenadores de estabelecimento e dos docentes do agrupamento estas não foram significativas, ou seja, houve consonância na opinião dos docentes e dos coordenadores. O tipo de liderança mais evidenciado foi a Liderança Transformacional, seguido da Liderança Transaccional. Embora tenha havido consenso no tipo de liderança que percecionam mais, ainda assim os docentes

indicaram menos frequência do que os coordenadores nas lideranças Transformacional e Transacional, o que significa que os coordenadores percecionaram mais do que os docentes comportamentos característicos da Liderança Transformacional e Transacional na sua ação. Para além disso, os docentes percecionaram mais comportamentos do tipo de Liderança *Laissez-Faire* do que os coordenadores. No entanto, estas diferenças encontradas assumem apenas um carácter tendencial, não são diferenças estatisticamente significativas.

Em relação às variáveis independentes estudadas – idade, formação académica, formação profissional, tempo de permanência no agrupamento, desempenho de cargos – apesar de noutros estudos estas variáveis terem sido condicionantes (Barreto, 2009; Carrilho, 2001; Gonçalves, 2008), nesta investigação, apenas numa categoria, formação profissional, se verificaram diferenças estatisticamente significativas a propósito da Liderança Transacional. Onde se verificaram médias mais elevadas na perceção dos três tipos de liderança foram nos docentes que realizaram ações de formação. Constatou-se um valor significativo na categoria MBEA – *Gestão por Exceção Ativa* (Liderança Transacional), o que significa que a formação profissional influenciou, de certa forma, os itens desta categoria. Esta categoria baseia-se nas atitudes dos líderes que descrevem os modelos a seguir, punindo os associados que não cumpram o previamente estabelecido. Implica um controlo rigoroso e constante dos erros e falhas de forma a, imediatamente à sua ocorrência, exercer uma ação corretiva. Os docentes com curso de especialização ou ação de formação percecionaram “algumas vezes” e “muitas vezes” este tipo de comportamentos por parte do líder.

Embora na generalidade não tenhamos verificado resultados estatisticamente significativos, pensamos que esta investigação contribuiu para o estudo das lideranças em contexto escolar.

Em estudos realizados recentemente foi possível verificar, por exemplo, a existência de um grau de concordância considerável entre as perceções do líder e dos liderados no que respeita ao seu estilo de liderança (Pashiardis, Costa, Neto-Mendes, & Ventura, 2005; Ventura, Castanheira & Costa, 2006). Este facto está associado à tradição da gestão escolar de tipo colegial em vigor em Portugal. A existência de um grande nível de colegialidade na gestão das escolas portuguesas “seems to be an important feature when we try to explain the large degree of agreement we found in the views of the teachers and of the principals on their leadership style” (Ventura, Costa, Neto-Mendes & Castanheira, 2005, p. 125).

Tal como referimos no enquadramento teórico, e segundo os autores, embora não possamos generalizar, há nas escolas portuguesas uma certa “gestão consensual” próxima dos interesses dos professores, onde o diretor é visto muitas vezes como um colega. “This

mixed profile tends to generate positive perceptions of the principal by the teachers and vice-versa” (Ventura et al., 2005, p. 125). Daí que se possa afirmar que existe muito trabalho de investigação a realizar, futuramente, visando o impacte das alterações introduzidas em 2008 na liderança de topo, a par de outras, nas organizações escolares em Portugal.

CONCLUSÃO

Decorrido o tempo dedicado a concretizar os objetivos a que nos propusemos ao longo desta caminhada de investigação, depois de colhidos os dados e refletido sobre eles, fica-nos a consciência de que outros aspetos mereciam também ter sido focados. Porém, temos igualmente consciência que, de facto, nenhum trabalho deste tipo, por mais exaustivo que seja, está devidamente terminado, pelo que procuraremos, noutros momentos, explorar aspetos que este estudo não focou.

Ao longo desta dissertação foi efetuada uma abordagem transversal a alguns estudos realizados, assim como uma análise de algumas teorias defendidas por diversos investigadores ao longo das últimas décadas. Estas serviram de base para uma reflexão sobre liderança escolar e permitiram-nos estabelecer um quadro teórico para a análise dos dados que resultaram da implementação de quatro inquéritos distintos.

Deste modo, pensamos ter conseguido – com a análise que efetuámos dos dados recolhidos, ancorada pela reflexão teórica que lhe está subjacente – cumprir na globalidade os objetivos desta nossa investigação, respondendo às questões que à partida colocámos, tendo em conta o facto de que este é um estudo de caso, cujas conclusões necessitariam de um maior suporte em dados de diferentes contextos para uma generalização.

Relembrando a grande questão de partida apresentada, procuraremos aqui sintetizar os resultados da nossa investigação em torno da confirmação ou infirmação das nossas hipóteses, a que acrescentaremos as nossas reflexões consideradas mais pertinentes.

Em primeiro lugar, recordemos a questão de partida na nossa investigação: qual o tipo de liderança predominante no agrupamento em estudo e em que medida se diferenciam as perceções de liderança do diretor e dos coordenadores de estabelecimento das perceções de liderança dos docentes?

Depois da análise das perceções dos docentes que exercem funções nas escolas do 1.º ciclo e nos jardins de infância, da opinião dos coordenadores de estabelecimento e da diretora, concluímos que o estilo de liderança mais presente neste agrupamento de escolas é o Transformacional.

Em relação às perceções de liderança dos vários intervenientes deste estudo, podemos referir que não existiram diferenças significativas entre elas, havendo uma exceção na perceção da diretora em relação à sua própria liderança que considerou ser Transacional. Tanto os coordenadores em relação à liderança da diretora, como à sua própria liderança, como os docentes em relação à liderança dos coordenadores percecionaram comportamentos característicos da Liderança Transformacional. Todos os

intervenientes – docentes, coordenadores e diretora - não perceberam comportamentos característicos de Liderança *Laissez-Faire*.

No que diz respeito às variáveis que analisámos – idade, formação académica, formação profissional, tempo de permanência no agrupamento, desempenho de cargos -, verificámos que não influenciam a percepção dos docentes, excetuando a categoria MBEA - *Gestão por Exceção Ativa* (Liderança Transacional) na variável formação profissional, o que significa que a formação profissional influenciou, de certa forma, os itens desta categoria.

Apesar de não termos verificado diferenças estatisticamente significativas, é evidente que os docentes analisados têm uma percepção de liderança por parte dos seus superiores hierárquicos que é, predominantemente, Transformacional, como tal, não percebem comportamentos *laissez-faire*. O que denota que existirá efetivamente liderança escolar nas organizações escolares portuguesas, quer ao nível das lideranças de topo, quer intermédias, o que poderá futuramente vir a ser confirmado com estudos de carácter extensivo, pois foi claramente revelado por este estudo de caso.

Para terminar, fazemos votos de que esta investigação possa alertar os interessados pelas questões da educação. Pois se a liderança é um fator determinante para a melhoria das organizações escolares, então devemos aprofundar o seu potencial, nomeadamente através da investigação.

Consideramos que a principal limitação deste estudo é ser um estudo de caso, porém ela poderá contribuir para o aprofundamento do conhecimento de uma realidade que não é conhecida em pormenor, nomeadamente pelos membros das comunidades educativas nas quais as escolas estão inseridas.

Outra limitação inerente a este estudo prende-se com o facto de só terem sido estudadas as lideranças intermédias ao nível do 1.º ciclo e jardim de infância do agrupamento de escolas do nosso objeto de estudo, havendo escolas de outros níveis de escolaridade passíveis de serem estudados com relevância. Assim, recomendamos algumas pistas de investigação, para futuros estudos nesta área: pensamos que seria relevante alargar o espectro da amostra e da recolha de dados incluindo outros níveis de ensino e, até mesmo, outras escolas. Para além disso, consideramos que seria de toda a pertinência analisar o impacto das alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, ao Decreto-Lei n.º 115-A/98, nomeadamente no que diz respeito às percepções de e sobre o diretor versus presidente do conselho executivo.

FONTES CONSULTADAS

Bibliográficas

- Avolio, B. & Bass, B. (2004). *MLQ Multifator Leadership Questionnaire*. Redwood City: Mind Garden.
- Azevedo, M. (2009). *Teses, relatórios e trabalhos escolares: sugestões para estruturação da escrita* (7.^a ed.). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Barreto, A. (2009). *Liderança transformacional na escola – estudo de caso sobre o presidente de um agrupamento*. Tese de mestrado inédita, Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação.
- Barroso, J. (2000). Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia. Em Costa, J. A., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (Ed.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bass, B. (1999). On the taming of charisma: a reply to Janice Beyer. *Leadership Quarterly*, 10, 541-553.
- Bass, B. (1985). *Leadership and Performance beyond expectations*, New York: Free Press.
- Bass, B., Avolio, B., Jung, D. & Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88, 207-218.
- Batista, B. & Costa, J. (2007). Lideranças transformacional, transaccional, *laissez-faire* e resultados da liderança: um estudo sobre a liderança feminina nos cargos de gestão escolar. Em Pedro, A., Martins, A. & Fernandes, C. (Ed.), *Congresso Educação e Democracia – Representações Sociais, Práticas Educativas e Cidadania*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bento, A. (2008). Os estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira. Em Costa, J. A., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (Ed.), *Trabalho Docente e Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação. Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carrilho, R. (2001). *Liderança transformacional e transaccional no corpo de fuzileiros da marinha de guerra portuguesa*. Tese de mestrado inédita, Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Castanheira, P. & Costa, J. (2007). Lideranças transformacional, transaccional e *laissez-faire*: um estudo exploratório sobre os gestores escolares com base no MLQ. Em Fino, C. & Sousa, J. (Ed.), *A escola sob suspeita*. Porto: Edições ASA.
- Castro, D. & Costa, J. A. (2008). O coordenador de estabelecimento nos agrupamentos de escolas: obstáculos e desafios de uma gestão periférica. Em Costa, J. A., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (Ed.), *Trabalho Docente e Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Castro, D. (2010). A gestão intermédia nos Agrupamentos de Escolas. Os coordenadores de estabelecimento e as lideranças periféricas. Tese de mestrado inédita, Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação.
- Correia, A. (2009). *Assimetrias de género: ensino e liderança educativa*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Costa, J. A. (2000). Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. Em Costa, J. A., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (Ed.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cunha, D. (2008) A liderança transformacional nas escolas estatais e privadas – percepções dos professores. Em Costa, J. A., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (Ed.), *Trabalho Docente e Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Denscombe, M. (2000). *The good research guide: for small-scale social research projects*. Buckingham: Open University Press.

Estêvão, C. (2000). Liderança e democracia: o público e o privado. Em Costa, J. A., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (Ed.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Faria, M. (2008). *Supervisão e liderança na organização escolar – que papel na construção do clima de escola*. Tese de mestrado inédita, Universidade de Aveiro, Departamento de Didática e Tecnologia Educativa.

Fonseca, A. (2000). A liderança escolar e a comunicação relacional. Em Costa, J. A., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (Ed.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Formosinho, J. & Machado, J. (2000). Autonomia, Projecto e Liderança. Em Formosinho, J. et al. *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA.

Fullan, M. (2003). *Liderar numa Cultura de Mudança*. Porto: Edições ASA

Gonçalves, M. (2008). *Estilos de liderança – um estudo de auto-percepção de enfermeiros gestores*. Tese de mestrado inédita, Universidade Fernando Pessoa.

Gray, D. (2004). *Doing Research in the Real World*. London: Sage.

Hall, A., Neves, C. & Pereira, A. (2011). *Grande maratona de estatística no SPSS*. Lisboa: Escolar Editora

Hill, M. & Hill, A. (2000). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Jesuíno, J. (2005). *Processos de Liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.

Maroco, J. (2003) *Análise Estatística com a utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Masood, S., Dani S., Burns N. & Backhouse, C. (2006). Transformational leadership and organizational culture: the situational strength perspective. *J. Engineering Manufacture*, 220, 941-949.
- Matthews, P., Klaver, L., Lannert, J., Conluain, G. & Ventura, A. (2009). *Política Educativa para o Primeiro Ciclo do Ensino Básico 2005-2008. Avaliação Internacional*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Mintzberg, H. (2004). *Estrutura e dinâmica das organizações*. Lisboa: Dom Quixote.
- Neves, J. (2001). O processo de liderança. Em Ferreira, J., Neves, J. & Caetano, A. (Ed.). *Psicossociologia das organizações*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- Pacheco, J. (2006). Um olhar sobre o processo de investigação. Em Lima, J. & Pacheco, J. (Ed.). *Fazer investigação – contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Pashiardis, P., Costa, J. A., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (2005). The views of the principal versus the views of the teachers - a case study from Portugal. *International Journal of Educational Management*, 19, 587-604.
- Pereira, A. (2006). *Guia prático de utilização do SPSS. Análise de dados para as ciências sociais e psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pereira, H. (2006). *Liderança nas escolas. Comportamentos docentes e desempenho de estudantes – um estudo empírico*. Lisboa: DGIDC.
- Pestana, M. & Gageiro, J. (2005). *Análise de dados para as ciências sociais – a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pires, C. (2003). *A administração e gestão da escola do 1.º ciclo. O órgão executivo como objecto de estudo*. Lisboa: DEB.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1997). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2.ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Rego, A. (1998). *Liderança nas organizações: teoria e prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Reto, L. & Lopes, A. (1992). *Liderança e Carisma. O exercício do poder nas organizações*. Lisboa: Editorial Minerva.

Robbins, S. (2002). *Comportamento organizacional*. São Paulo: Prentice Hall

Sergiovanni, T. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Edições ASA.

Silva, J. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas – protagonistas, práticas e impactos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão

Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ventura, A., Costa, J. A., Neto-Mendes, A., & Castanheira, P. (2005). Perceptions of leadership – a study from two Portuguese schools. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3.

Ventura, A., Castanheira, P. & Costa (2006). Gestão das escolas em Portugal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 4, 128-136.

Eletrónicas

Antonakis, J., Avolio, B. J., & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: an examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *The Leadership Quarterly*, 14, 261-295, consultado a 7 de Outubro de 2011 em www.mindgarden.com.

Global Leadership and Organizational Effectiveness (GLOBE), consultado a 3 de Junho de 2011 em www.thunderbird.edu/sites/globe/.

Legislativas

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril.

Decreto-Lei n.º 115A/98, de 4 de Maio.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Pedido de autorização à diretora do agrupamento para a realização da investigação.

Carina Sequeira Góis

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

Exmos. Srs.

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

Assunto: Pedido de autorização para realização de um estudo no âmbito de Dissertação de Mestrado

Eu, Carina Sequeira Góis, professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico e aluna do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, da Escola Superior de Educação Almeida Garrett, venho por este meio solicitar a V^a. Exa., autorização/colaboração para a realização de um estudo neste Agrupamento de Escolas, no âmbito da elaboração da Dissertação de Mestrado, sob o tema: “Lideranças transformacional, transacional e *laissez-faire* – um estudo de caso” sob a orientação da Professora Doutora Ana Paula Silva.

No âmbito deste estudo, se for deferido este pedido, será aplicado um questionário aos docentes das escolas do 1.º Ciclo do agrupamento, aos respectivos Coordenadores de Estabelecimento e à Diretora do Agrupamento e será consultado o Regulamento Interno.

Manifesto total disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento adicional que possa complementar o que foi dito. Desde já, agradeço a disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos,

A professora,

(Carina Sequeira Góis)

___ de Março de 2011

APÊNDICE B

Questionário dirigido à diretora acerca da percepção da sua própria liderança.

QUESTIONÁRIO MULTIFACTORIAL DE LIDERANÇA**Da autoria de Bernard, M. Bass e Bruce, J. Avolio**

Estimada Directora,

Este questionário faz parte de um projecto de investigação no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores.

O questionário, denominado por *Multifactor Leadership Questionnaire*, da autoria de J. Bruce Avolio e M. Bernard Bass, está especificamente orientado para a identificação das denominadas Lideranças Transformacional, Transaccional e *Laissez-Faire* e os seus resultados.

Solicita-se-lhe a sua preciosa colaboração na resposta ao questionário, assumindo, desde já, a completa confidencialidade das suas respostas que serão utilizadas, exclusivamente, para efeitos deste estudo.

Obrigada pela disponibilidade e colaboração prestada.

Carina Góis

Elementos de caracterização

Marque uma X no ☐ correspondente à sua situação.

Sexo: Feminino ☐ Masculino ☐

Idade: Até 35 ☐ De 36 a 50 ☐ Mais de 50 ☐

Formação Académica: Bacharelato ☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐
Doutoramento ☐

Formação Profissional: Curso de especialização ☐ Se sim, qual? _____
Acção de formação ☐ Se sim, qual? _____
Outra formação ☐ Se sim, qual? _____

Nível de Ensino: Educação Pré-Escolar ☐ 1.º Ciclo ☐
2.º Ciclo ☐ 3.º Ciclo ☐ Secundário ☐

Tempo de permanência neste Agrupamento de Escolas:

<3 anos ☐ De 3 a 6 anos ☐ De 7 a 10 anos ☐ >10 anos ☐

Tempo de permanência como Directora do Agrupamento de Escolas: _____

- Esta pesquisa pretende descrever o seu estilo de liderança como Directora do Agrupamento de Escolas.
- Marque, utilizando a escala fornecida abaixo, as suas respostas na questão correspondente com um círculo à volta do número.
- Se desejar mudar uma resposta, não esqueça de corrigir a anterior.
- Se um item lhe parece irrelevante, ou não tem a certeza de qual a resposta mais apropriada, ou não sabe a resposta, deixe-o em branco.
- Utilize a escala abaixo indicada.

Seguidamente encontram-se um conjunto de itens descritivos. Indique quão frequentemente cada uma das afirmações se adequa a si como Directora do Agrupamento de Escolas.

Utilize a seguinte escala:

0 – Nunca 1 – Raramente 2 – Algumas vezes 3 – Muitas vezes 4 – Frequentemente

COMO DIRECTORA:

- | | | | | | | |
|------------|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1. | Dou apoio aos Coordenadores de Estabelecimento em troca dos seus esforços. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. | Reflicto sobre pressupostos críticos para verificar se são adequados. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. | Não actuo no momento certo e apenas quando os problemas se agravam. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. | Foco a atenção em irregularidades, erros, excepções e desvios das regras. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. | Evito envolver-me quando surgem questões importantes. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. | Converso sobre os meus valores e crenças mais importantes. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. | Encontro-me ausente quando precisam de mim. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. | Procuro perspectivas diferentes ao solucionar os problemas. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. | Falo com optimismo acerca do futuro. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. | Gero orgulho nos Coordenadores de Estabelecimento por estarem associados a mim. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. | Discuto quem é o responsável por atingir metas específicas de desempenho. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. | Espero que algo corra mal antes de agir. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. | Falo de modo entusiástico acerca daquilo que precisa de ser realizado. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. | Realço a importância de se ter um forte sentido de missão. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

0 – Nunca 1 – Raramente 2 – Algumas vezes 3 – Muitas vezes 4 – Frequentemente

15.	Invisto o meu tempo formando e ajudando os Coordenadores de Estabelecimento a resolver problemas.	0	1	2	3	4
16.	Torno claro aquilo que cada um pode esperar receber quando os objectivos de desempenho são atingidos.	0	1	2	3	4
17.	Faço transparecer a ideia de que enquanto as coisas vão funcionando não se devem alterar.	0	1	2	3	4
18.	Vou para além dos meus interesses próprios para bem do grupo.	0	1	2	3	4
19.	Trato cada Coordenador de Estabelecimento como um indivíduo e não como apenas mais um membro do grupo.	0	1	2	3	4
20.	Espero que os problemas se tornem crónicos antes de agir.	0	1	2	3	4
21.	Ajo de forma a incutir respeito por mim.	0	1	2	3	4
22.	Concentro a minha total atenção em lidar com erros, queixas e falhas.	0	1	2	3	4
23.	Pondero as consequências éticas e morais das minhas decisões.	0	1	2	3	4
24.	Mantenho-me a par de todos os erros.	0	1	2	3	4
25.	Exibo um sentido de poder e de confiança.	0	1	2	3	4
26.	Apresento uma visão motivadora do futuro.	0	1	2	3	4
27.	Dirijo a minha atenção para as falhas face aos desempenhos esperados.	0	1	2	3	4
28.	Evito tomar decisões.	0	1	2	3	4
29.	Considero cada indivíduo como tendo necessidades, habilidades e aspirações diferentes das dos outros indivíduos.	0	1	2	3	4
30.	Faço com que os Coordenadores de Estabelecimento vejam os problemas de várias e diferentes perspectivas.	0	1	2	3	4
31.	Ajudo os Coordenadores de Estabelecimento a desenvolver os seus pontos fortes.	0	1	2	3	4
32.	Sugiro novas formas de completar as tarefas.	0	1	2	3	4
33.	Atraso a resposta a questões urgentes.	0	1	2	3	4
34.	Enfatizo a importância de se ter um sentido de missão colectivo.	0	1	2	3	4
35.	Exprimo satisfação quando os Coordenadores de Estabelecimento vão ao encontro dos desempenhos esperados.	0	1	2	3	4
36.	Expresso confiança que os objectivos serão alcançados.	0	1	2	3	4
37.	Sou eficaz em atender as necessidades dos Coordenadores de Estabelecimento relativas ao trabalho.	0	1	2	3	4
38.	Uso métodos de liderança que são satisfatórios.	0	1	2	3	4

0 – Nunca **1** – Raramente **2** – Algumas vezes **3** – Muitas vezes **4** – Frequentemente

- | | | | | | | |
|------------|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| 39. | Levo os Coordenadores de Estabelecimento a fazerem mais do que o esperado. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 40. | Sou eficaz na representação que exerço em nome dos Coordenadores de Estabelecimento face a autoridades hierarquicamente mais elevadas. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 41. | Trabalho com os Coordenadores de Estabelecimento de uma forma satisfatória. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 42. | Aumento o desejo dos Coordenadores de Estabelecimento de obterem sucesso. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 43. | Sou eficaz em ir ao encontro das necessidades e objectivos da organização. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 44. | Aumento a vontade dos Coordenadores de Estabelecimento em exercer a sua acção com maior afinco. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 45. | Lidero um grupo que é eficaz. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

APÊNDICE C

**Questionário dirigido aos coordenadores de estabelecimento
acerca da percepção de liderança da diretora.**

QUESTIONÁRIO MULTIFACTORIAL DE LIDERANÇA**Da autoria de Bernard, M. Bass e Bruce, J. Avolio**

Estimado/a Coordenador/a de Estabelecimento,

Este questionário faz parte de um projecto de investigação no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores.

O questionário, denominado por *Multifactor Leadership Questionnaire*, da autoria de J. Bruce Avolio e M. Bernard Bass, está especificamente orientado para a identificação das denominadas Lideranças Transformacional, Transaccional e *Laissez-Faire* e os seus resultados.

Solicita-se-lhe a sua preciosa colaboração na resposta ao questionário, assumindo, desde já, a completa confidencialidade das suas respostas que serão utilizadas, exclusivamente, para efeitos deste estudo.

Obrigada pela disponibilidade e colaboração prestada.

Carina Góis

Elementos de caracterização

Marque uma X no ☐ correspondente à sua situação.

Sexo: Feminino ☐ Masculino ☐

Idade: Até 35 ☐ De 36 a 50 ☐ Mais de 50 ☐

Formação Académica: Bacharelato ☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐
Doutoramento ☐

Formação Profissional: Curso de especialização ☐ Se sim, qual? _____
Acção de formação ☐ Se sim, qual? _____
Outra formação ☐ Se sim, qual? _____

Nível de Ensino: Educação Pré-Escolar ☐ 1.º Ciclo ☐
2.º Ciclo ☐ 3.º Ciclo ☐ Secundário ☐

Tempo de permanência neste Agrupamento de Escolas:

<3 anos ☐ De 3 a 6 anos ☐ De 7 a 10 anos ☐ >10 anos ☐

Tempo de permanência como Coordenador de Estabelecimento: _____

- Esta pesquisa pretende descrever o estilo de liderança da Directora do seu Agrupamento de Escolas.
- Marque, utilizando a escala fornecida abaixo, as suas respostas na questão correspondente com um círculo à volta do número.
- Se desejar mudar uma resposta, não esqueça de corrigir a anterior.
- Se um item lhe parece irrelevante, ou não tem a certeza de qual a resposta mais apropriada, ou não sabe a resposta, deixe-o em branco.
- Utilize a escala abaixo indicada.

Seguidamente encontram-se um conjunto de itens descritivos. Indique quão frequentemente cada uma das afirmações se adequa à Directora do seu Agrupamento.

Utilize a seguinte escala:

0 – Nunca 1 – Raramente 2 – Algumas vezes 3 – Muitas vezes 4 – Frequentemente

A DIRECTORA:

1.	Dá-me apoio em troca dos meus esforços.	0	1	2	3	4
2.	Reflecte sobre pressupostos críticos para verificar se são adequados.	0	1	2	3	4
3.	Não actua no momento certo e apenas quando os problemas se agravam.	0	1	2	3	4
4.	Foca a atenção em irregularidades, erros, excepções e desvios das regras.	0	1	2	3	4
5.	Evita envolver-se quando surgem questões importantes.	0	1	2	3	4
6.	Conversa sobre os meus valores e crenças mais importantes.	0	1	2	3	4
7.	Encontra-se ausente quando dela se precisa.	0	1	2	3	4
8.	Procura perspectivas diferentes ao solucionar os problemas.	0	1	2	3	4
9.	Fala com optimismo acerca do futuro.	0	1	2	3	4
10.	Gera orgulho nos outros por estarem associados a ela.	0	1	2	3	4
11.	Discute quem é o responsável por atingir metas específicas de desempenho.	0	1	2	3	4
12.	Espera que algo corra mal antes de agir.	0	1	2	3	4
13.	Fala de modo entusiástico acerca daquilo que precisa de ser realizado.	0	1	2	3	4
14.	Realça a importância de se ter um forte sentido de missão.	0	1	2	3	4
15.	Investe o seu tempo formando e ajudando os docentes a resolver problemas.	0	1	2	3	4

0 – Nunca 1 – Raramente 2 – Algumas vezes 3 – Muitas vezes 4 – Frequentemente

16.	Torna claro aquilo que cada um pode esperar receber quando os objectivos de desempenho são atingidos.	0	1	2	3	4
17.	Faz transparecer a ideia de que enquanto as coisas vão funcionando não se devem alterar.	0	1	2	3	4
18.	Vai para além dos seus interesses próprios para bem do grupo.	0	1	2	3	4
19.	Trata-me como um indivíduo e não como apenas mais um membro do grupo.	0	1	2	3	4
20.	Espera que os problemas se tornem crónicos antes de agir.	0	1	2	3	4
21.	Age de forma a incutir respeito por ela.	0	1	2	3	4
22.	Concentra a sua total atenção em lidar com erros, queixas e falhas.	0	1	2	3	4
23.	Pondera as consequências éticas e morais das suas decisões.	0	1	2	3	4
24.	Mantém-se a par de todos os erros.	0	1	2	3	4
25.	Exibe um sentido de poder e de confiança.	0	1	2	3	4
26.	Apresenta uma visão motivadora do futuro.	0	1	2	3	4
27.	Dirige a minha atenção para as falhas face aos desempenhos esperados.	0	1	2	3	4
28.	Evita tomar decisões.	0	1	2	3	4
29.	Considera cada indivíduo como tendo necessidades, habilidades e aspirações diferentes das dos outros indivíduos.	0	1	2	3	4
30.	Faz com que eu veja os problemas de várias e diferentes perspectivas.	0	1	2	3	4
31.	Ajuda-me a desenvolver os meus pontos fortes.	0	1	2	3	4
32.	Sugere novas formas de completar as tarefas.	0	1	2	3	4
33.	Atrasa a resposta a questões urgentes.	0	1	2	3	4
34.	Enfatiza a importância de se ter um sentido de missão colectivo.	0	1	2	3	4
35.	Exprime satisfação quando vou ao encontro dos desempenhos esperados.	0	1	2	3	4
36.	Expressa confiança que os objectivos serão alcançados.	0	1	2	3	4
37.	É eficaz em atender as minhas necessidades relativas ao trabalho.	0	1	2	3	4
38.	Usa métodos de liderança que são satisfatórios.	0	1	2	3	4
39.	Leva-me a fazer mais do que o esperado.	0	1	2	3	4
40.	É eficaz na representação que exerce em meu nome face a autoridades hierarquicamente mais elevadas.	0	1	2	3	4
41.	Trabalha comigo de uma forma satisfatória.	0	1	2	3	4

0 – Nunca **1** – Raramente **2** – Algumas vezes **3** – Muitas vezes **4** – Frequentemente

- | | | | | | | |
|------------|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| 42. | Aumenta o meu desejo de obter sucesso. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 43. | É eficaz em ir ao encontro das necessidades e objectivos da organização. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 44. | Aumenta a minha vontade de exercer a minha acção com maior afinco. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 45. | Lidera um grupo que é eficaz. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

APÊNDICE D

**Questionário dirigido aos coordenadores de estabelecimento
acerca da percepção da sua própria liderança.**

QUESTIONÁRIO MULTIFACTORIAL DE LIDERANÇA**Da autoria de Bernard, M. Bass e Bruce, J. Avolio**

Estimado/a Coordenador/a de Estabelecimento,

Este questionário faz parte de um projecto de investigação no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores.

O questionário, denominado por *Multifactor Leadership Questionnaire*, da autoria de J. Bruce Avolio e M. Bernard Bass, está especificamente orientado para a identificação das denominadas Lideranças Transformacional, Transaccional e *Laissez-Faire* e os seus resultados.

Solicita-se-lhe a sua preciosa colaboração na resposta ao questionário, assumindo, desde já, a completa confidencialidade das suas respostas que serão utilizadas, exclusivamente, para efeitos deste estudo.

Obrigada pela disponibilidade e colaboração prestada.

Carina Góis

Elementos de caracterização

Marque uma X no ☐ correspondente à sua situação.

Sexo: Feminino ☐ Masculino ☐

Idade: Até 35 ☐ De 36 a 50 ☐ Mais de 50 ☐

Formação Académica: Bacharelato ☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐
Doutoramento ☐

Formação Profissional: Curso de especialização ☐ Se sim, qual? _____
Acção de formação ☐ Se sim, qual? _____
Outra formação ☐ Se sim, qual? _____

Nível de Ensino: Educação Pré-Escolar ☐ 1.º Ciclo ☐
2.º Ciclo ☐ 3.º Ciclo ☐ Secundário ☐

Tempo de permanência neste Agrupamento de Escolas:

<3 anos ☐ De 3 a 6 anos ☐ De 7 a 10 anos ☐ >10 anos ☐

Tempo de permanência como Coordenador de Estabelecimento: _____

- Esta pesquisa pretende descrever o seu estilo de liderança como Coordenador de Estabelecimento.
- Marque, utilizando a escala fornecida abaixo, as suas respostas na questão correspondente com um círculo à volta do número.
- Se desejar mudar uma resposta, não esqueça de corrigir a anterior.
- Se um item lhe parece irrelevante, ou não tem a certeza de qual a resposta mais apropriada, ou não sabe a resposta, deixe-o em branco.
- Utilize a escala abaixo indicada.

Seguidamente encontram-se um conjunto de itens descritivos. Indique quão frequentemente cada uma das afirmações se adequa a si como Coordenador de Estabelecimento.

Utilize a seguinte escala:

0 – Nunca 1 – Raramente 2 – Algumas vezes 3 – Muitas vezes 4 – Frequentemente

COMO COORDENADOR DE ESTABELECIMENTO:

1.	Dou apoio aos professores em troca dos seus esforços.	0	1	2	3	4
2.	Reflecto sobre pressupostos críticos para verificar se são adequados.	0	1	2	3	4
3.	Não actuo no momento certo e apenas quando os problemas se agravam.	0	1	2	3	4
4.	Foco a atenção em irregularidades, erros, excepções e desvios das regras.	0	1	2	3	4
5.	Evito envolver-me quando surgem questões importantes.	0	1	2	3	4
6.	Converso sobre os meus valores e crenças mais importantes.	0	1	2	3	4
7.	Encontro-me ausente quando precisam de mim.	0	1	2	3	4
8.	Procuro perspectivas diferentes ao solucionar os problemas.	0	1	2	3	4
9.	Falo com optimismo acerca do futuro.	0	1	2	3	4
10.	Gero orgulho nos professores por estarem associados a mim.	0	1	2	3	4
11.	Discuto quem é o responsável por atingir metas específicas de desempenho.	0	1	2	3	4
12.	Espero que algo corra mal antes de agir.	0	1	2	3	4
13.	Falo de modo entusiástico acerca daquilo que precisa de ser realizado.	0	1	2	3	4
14.	Realço a importância de se ter um forte sentido de missão.	0	1	2	3	4
15.	Invisto o meu tempo formando e ajudando os professores a resolver problemas.	0	1	2	3	4

0 – Nunca 1 – Raramente 2 – Algumas vezes 3 – Muitas vezes 4 – Frequentemente

16.	Torno claro aquilo que cada um pode esperar receber quando os objectivos de desempenho são atingidos.	0	1	2	3	4
17.	Faço transparecer a ideia de que enquanto as coisas vão funcionando não se devem alterar.	0	1	2	3	4
18.	Vou para além dos meus interesses próprios para bem do grupo.	0	1	2	3	4
19.	Trato cada professor como um indivíduo e não como apenas mais um membro do grupo.	0	1	2	3	4
20.	Espero que os problemas se tornem crónicos antes de agir.	0	1	2	3	4
21.	Ajo de forma a incutir respeito por mim.	0	1	2	3	4
22.	Concentro a minha total atenção em lidar com erros, queixas e falhas.	0	1	2	3	4
23.	Pondero as consequências éticas e morais das minhas decisões.	0	1	2	3	4
24.	Mantenho-me a par de todos os erros.	0	1	2	3	4
25.	Exibo um sentido de poder e de confiança.	0	1	2	3	4
26.	Apresento uma visão motivadora do futuro.	0	1	2	3	4
27.	Dirijo a minha atenção para as falhas face aos desempenhos esperados.	0	1	2	3	4
28.	Evito tomar decisões.	0	1	2	3	4
29.	Considero cada indivíduo como tendo necessidades, habilidades e aspirações diferentes das dos outros indivíduos.	0	1	2	3	4
30.	Faço com que os professores vejam os problemas de várias e diferentes perspectivas.	0	1	2	3	4
31.	Ajudar os professores a desenvolver os seus pontos fortes.	0	1	2	3	4
32.	Sugiro novas formas de completar as tarefas.	0	1	2	3	4
33.	Atraso a resposta a questões urgentes.	0	1	2	3	4
34.	Enfatizo a importância de se ter um sentido de missão colectivo.	0	1	2	3	4
35.	Exprimo satisfação quando os professores vão ao encontro dos desempenhos esperados.	0	1	2	3	4
36.	Expresso confiança que os objectivos serão alcançados.	0	1	2	3	4
37.	Sou eficaz em atender as necessidades dos professores relativas ao trabalho.	0	1	2	3	4
38.	Uso métodos de liderança que são satisfatórios.	0	1	2	3	4
39.	Levo os professores a fazerem mais do que o esperado.	0	1	2	3	4
40.	Sou eficaz na representação que exerço em nome dos professores face a autoridades hierarquicamente mais elevadas.	0	1	2	3	4
41.	Trabalho com os professores de uma forma satisfatória.	0	1	2	3	4

0 – Nunca **1** – Raramente **2** – Algumas vezes **3** – Muitas vezes **4** – Frequentemente

- | | | | | | | |
|------------|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| 42. | Aumento o desejo dos professores de obterem sucesso. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 43. | Sou eficaz em ir ao encontro das necessidades e objectivos da organização. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 44. | Aumento a vontade dos professores em exercer a sua acção com maior afinco. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 45. | Lidero um grupo que é eficaz. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

APÊNDICE F

Questionário dirigido aos docentes acerca da percepção da liderança dos coordenadores de estabelecimento.

QUESTIONÁRIO MULTIFACTORIAL DE LIDERANÇA**Da autoria de Bernard, M. Bass e Bruce, J. Avolio**

Estimado/a colega,

Este questionário faz parte de um projecto de investigação no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores.

O questionário, denominado por *Multifactor Leadership Questionnaire*, da autoria de J. Bruce Avolio e M. Bernard Bass, está especificamente orientado para a identificação das denominadas Lideranças Transformacional, Transaccional e *Laissez-Faire* e os seus resultados.

Solicita-se-lhe a sua preciosa colaboração na resposta ao questionário, assumindo, desde já, a completa confidencialidade das suas respostas que serão utilizadas, exclusivamente, para efeitos deste estudo.

Obrigada pela disponibilidade e colaboração prestada.

Carina Góis

Elementos de caracterizaçãoMarque uma X no ☐ correspondente à sua situação.**Sexo:** Feminino ☐ Masculino ☐**Idade:** Até 35 ☐ De 36 a 50 ☐ Mais de 50 ☐**Formação Académica:** Bacharelato ☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐
Doutoramento ☐**Formação Profissional:** Curso de especialização ☐ Se sim, qual? _____
Acção de formação ☐ Se sim, qual? _____
Outra formação ☐ Se sim, qual? _____**Nível de Ensino:** Educação Pré-Escolar ☐ 1.º Ciclo ☐
Educação Especial ☐ Apoio Sócio – Educativo ☐**Tempo de permanência neste Agrupamento de Escolas:**<3 anos ☐ De 3 a 6 anos ☐ De 7 a 10 anos ☐ >10 anos ☐**Exerce cargos?** Sim ☐ Não ☐

Se respondeu sim, indique qual: _____

- Esta pesquisa pretende descrever o estilo de liderança do Coordenador de Estabelecimento da escola onde exerce funções.
- Marque, utilizando a escala fornecida abaixo, as suas respostas na questão correspondente com um círculo à volta do número.
- Se desejar mudar uma resposta, não esqueça de corrigir a anterior.
- Se um item lhe parece irrelevante, ou não tem a certeza de qual a resposta mais apropriada, ou não sabe a resposta, deixe-o em branco.
- Utilize a escala abaixo indicada.

Seguidamente encontram-se um conjunto de itens descritivos. Indique quão frequentemente cada uma das afirmações se adequa ao Coordenador de Estabelecimento da escola onde exerce funções.

Utilize a seguinte escala:

0 – Nunca 1 – Raramente 2 – Algumas vezes 3 – Muitas vezes 4 – Frequentemente

O COORDENADOR DE ESTABELECIMENTO:

1.	Dá-me apoio em troca dos meus esforços.	0	1	2	3	4
2.	Reflecte sobre pressupostos críticos para verificar se são adequados.	0	1	2	3	4
3.	Não actua no momento certo e apenas quando os problemas se agravam.	0	1	2	3	4
4.	Foca a atenção em irregularidades, erros, excepções e desvios das regras.	0	1	2	3	4
5.	Evita envolver-se quando surgem questões importantes.	0	1	2	3	4
6.	Conversa sobre os seus valores e crenças mais importantes.	0	1	2	3	4
7.	Encontra-se ausente quando dele se precisa.	0	1	2	3	4
8.	Procura perspectivas diferentes ao solucionar os problemas.	0	1	2	3	4
9.	Fala com optimismo acerca do futuro.	0	1	2	3	4
10.	Gera orgulho nos outros por estarem associados a ele.	0	1	2	3	4
11.	Discute quem é o responsável por atingir metas específicas de desempenho.	0	1	2	3	4
12.	Espera que algo corra mal antes de agir.	0	1	2	3	4
13.	Fala de modo entusiástico acerca daquilo que precisa de ser realizado.	0	1	2	3	4
14.	Realça a importância de se ter um forte sentido de missão.	0	1	2	3	4
15.	Investe o seu tempo formando e ajudando os docentes a resolver problemas.	0	1	2	3	4

0 – Nunca **1** – Raramente **2** – Algumas vezes **3** – Muitas vezes **4** – Frequentemente

16.	Torna claro aquilo que cada um pode esperar receber quando os objectivos de desempenho são atingidos.	0	1	2	3	4
17.	Faz transparecer a ideia de que enquanto as coisas vão funcionando não se devem alterar.	0	1	2	3	4
18.	Vai para além dos seus interesses próprios para bem do grupo.	0	1	2	3	4
19.	Trata-me como um indivíduo e não como apenas mais um membro do grupo.	0	1	2	3	4
20.	Espera que os problemas se tornem crónicos antes de agir.	0	1	2	3	4
21.	Age de forma a incutir respeito por ele.	0	1	2	3	4
22.	Concentra a sua total atenção em lidar com erros, queixas e falhas.	0	1	2	3	4
23.	Pondera as consequências éticas e morais das suas decisões.	0	1	2	3	4
24.	Mantém-se a par de todos os erros.	0	1	2	3	4
25.	Exibe um sentido de poder e de confiança.	0	1	2	3	4
26.	Apresenta uma visão motivadora do futuro.	0	1	2	3	4
27.	Dirige a minha atenção para as falhas face aos desempenhos esperados.	0	1	2	3	4
28.	Evita tomar decisões.	0	1	2	3	4
29.	Considera cada indivíduo como tendo necessidades, habilidades e aspirações diferentes das dos outros indivíduos.	0	1	2	3	4
30.	Faz com que eu veja os problemas de várias e diferentes perspectivas.	0	1	2	3	4
31.	Ajuda-me a desenvolver os meus pontos fortes.	0	1	2	3	4
32.	Sugere novas formas de completar as tarefas.	0	1	2	3	4
33.	Atrasa a resposta a questões urgentes.	0	1	2	3	4
34.	Enfatiza a importância de ter um sentido de missão colectivo.	0	1	2	3	4
35.	Exprime satisfação quando vou ao encontro dos desempenhos esperados.	0	1	2	3	4
36.	Expressa confiança que os objectivos serão alcançados.	0	1	2	3	4
37.	É eficaz em atender as minhas necessidades relativas ao trabalho.	0	1	2	3	4
38.	Usa métodos de liderança que são satisfatórios.	0	1	2	3	4
39.	Leva-me a fazer mais do que o esperado.	0	1	2	3	4
40.	É eficaz na representação que exerce em meu nome face a autoridades hierarquicamente mais elevadas.	0	1	2	3	4
41.	Trabalha comigo de uma forma satisfatória.	0	1	2	3	4
42.	Aumenta o meu desejo de obter sucesso.	0	1	2	3	4

0 – Nunca **1** – Raramente **2** – Algumas vezes **3** – Muitas vezes **4** – Frequentemente

- | | | | | | | |
|------------|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| 43. | É eficaz em ir ao encontro das necessidades e objectivos da organização. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 44. | Aumenta a minha vontade de exercer a minha acção com maior afinco. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 45. | Lidera um grupo que é eficaz. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

APÊNDICE G

Testes de normalidade Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk.

Lideranças transformacional, transacional e *laissez-faire* – um estudo de caso

Testes de normalidade	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
IIA - Atributo de Influência Idealizada	,136	55	,013	,928	55	,003
IIB - Comportamentos de Influência Idealizada	,147	55	,005	,943	55	,011
IM – Motivação Inspiracional	,121	55	,043	,911	55	,001
IS – Estimulação Intelectual	,142	55	,007	,927	55	,003
IC – Consideração Individual	,135	55	,014	,915	55	,001
Liderança Transformacional	,138	55	,011	,937	55	,007
CR – Recompensa pelos Objetivos Atingidos	,140	55	,009	,944	55	,013
MBEA – Gestão por Exceção Ativa	,094	55	,200 [*]	,984	55	,651
MBEP – Gestão por Exceção Passiva	,122	55	,040	,961	55	,073
LF – Laissez-Faire	,225	55	,000	,833	55	,000
Liderança Transacional	,137	55	,012	,964	55	,099
Liderança Laissez-Faire	,156	55	,002	,918	55	,001
EE - Esforço Extra	,179	55	,000	,891	55	,000
E - Eficácia	,179	55	,000	,845	55	,000
S - Satisfação	,250	55	,000	,799	55	,000
Resultados da Liderança	,164	55	,001	,885	55	,000
Resultados da Liderança - Total	,126	55	,029	,949	55	,022
Liderança Transformacional (Média)	,138	55	,011	,937	55	,007
Liderança Transacional (Média)	,137	55	,012	,964	55	,099
Liderança Laissez-Faire (Média)	,156	55	,002	,918	55	,001
Resultados da Liderança (Média)	,164	55	,001	,885	55	,000
Média Total da Liderança	,106	55	,186	,971	55	,199

APÊNDICE H

Hipóteses 2.1, 2.2, 2.3 e 2.4 analisadas através do teste não paramétrico *Kruskal-Wallis*.

Teste Kruskal-Wallis		N	Média
Liderança Transformacional	Escola A	12	27,46
	Escola B	3	34,67
	Escola C	16	22,28
	Escola D	16	21,13
Liderança Transacional	Escola A	12	24,83
	Escola B	3	35,83
	Escola C	16	23,50
	Escola D	16	21,66
Liderança <i>Laissez-Faire</i>	Escola A	12	21,83
	Escola B	3	29,17
	Escola C	16	24,94
	Escola D	16	23,72
Resultados da Liderança	Escola A	12	23,83
	Escola B	3	35,17
	Escola C	16	24,78
	Escola D	16	21,25

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Liderança Transformacional	3,536	3	,316
Liderança Transacional	2,781	3	,427
Liderança <i>Laissez-Faire</i>	,812	3	,847
Resultados da Liderança	2,708	3	,439

APÊNDICE I

Análise da variável idade através do teste *Kruskal-Wallis*.

Teste Kruskal-Wallis		N	Média
Liderança Transformacional	<= 35	25	24,50
	36-50	18	24,78
	>50	4	17,38
Liderança Transacional	<= 35	25	24,12
	36-50	18	24,19
	>50	4	22,38
Liderança <i>Laissez-Faire</i>	<= 35	25	23,36
	36-50	18	24,58
	>50	4	25,38
Resultados da Liderança	<= 35	25	26,18
	36-50	18	22,42
	>50	4	17,50

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Liderança Transformacional	1,026	2	,599
Liderança Transacional	,062	2	,969
Liderança <i>Laissez-Faire</i>	,128	2	,938
Resultados da Liderança	1,785	2	,410

APÊNDICE J

Análise da variável formação académica através do teste *Kruskal-Wallis*.

Teste Kruskal-Wallis		N	Média
Liderança Transformacional	Bacharelato	4	26,50
	Licenciatura	40	29,24
	Mestrado	3	23,10
Liderança Transacional	Bacharelato	4	27,88
	Licenciatura	40	29,22
	Mestrado	3	22,20
Liderança <i>Laissez-Faire</i>	Bacharelato	4	23,38
	Licenciatura	40	29,37
	Mestrado	3	24,40
Resultados da Liderança	Bacharelato	4	29,25
	Licenciatura	40	29,07
	Mestrado	3	22,50

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Liderança Transformacional	,707	2	,702
Liderança Transacional	,849	2	,654
Liderança <i>Laissez-Faire</i>	,851	2	,654
Resultados da Liderança	,750	2	,687

APÊNDICE L

**Análise da variável tempo de permanência no agrupamento através
do teste *Kruskal-Wallis*.**

Teste Kruskal-Wallis		N	Média
Liderança Transformacional	< 3 anos	20	25,78
	3-6 anos	8	37,75
	7-10 anos	10	27,14
	> 10 anos	9	26,50
Liderança Transacional	< 3 anos	20	27,93
	3-6 anos	8	30,44
	7-10 anos	10	28,43
	> 10 anos	9	25,60
Liderança Laissez-Faire	< 3 anos	20	25,37
	3-6 anos	8	30,06
	7-10 anos	10	30,25
	> 10 anos	9	29,25
Resultados da Liderança	< 3 anos	20	28,59
	3-6 anos	8	35,25
	7-10 anos	10	26,50
	> 10 anos	9	22,95

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Liderança Transformacional	3,534	3	,316
Liderança Transacional	,423	3	,936
Liderança <i>Laissez-Faire</i>	1,097	3	,778
Resultados da Liderança	2,807	3	,422