



Escola Superior de Educação de Fafe

**DISSERTAÇÃO GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO
EDUCACIONAL**

**A PERCEÇÃO DAS LIDERANÇAS PELOS DOCENTES
INTEGRADOS NA CARREIRA**

Orientador: Professor Doutor João Carlos Machado de Sousa

Fafe, julho de 2024

Sérgio André de Jesus Marques

2021103718@iees.pt



TRABALHO DE PROJETO REALIZADO NO ÂMBITO DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO
(MC95) – GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

A PERCEÇÃO DAS LIDERANÇAS PELOS DOCENTES INTEGRADOS NA CARREIRA

Trabalho Realizado Sob Orientação: Doutor João Carlos Machado de Sousa

Sérgio André de Jesus Marques

2021103718

Fafe

julho de 2024



Sérgio André de Jesus Marques

Aluno n.º 2021103718

julho de 2024

Data de aprovação: ____ - ____ - _____

Orientador: Professor Doutor João Carlos Machado de Sousa

Rúbrica:

Agradecimentos

O primeiro agradecimento só pode ser dirigido aos que me incentivaram, apoiaram e estiveram a meu lado neste percurso e noutros que vão surgindo e eu sei que eles lá estarão sempre, assim um muito obrigado aos meus AMIGOS.

Um agradecimento especial ao Professor João Sousa, pela disponibilidade e proximidade que sempre demonstrou em ajudar e resolver as situações entre aluno e professor e, ainda, ao professor João Pascoinho, que continua a ser uma força de incentivo e de ajuda incansável.

Um obrigado à Gabriela, com quem fiz este percurso, por todo o apoio, carinho e amizade.

Depois, claro, aos meus FILHOS, Matilde e Manel, pois a alegria que dia após dia me transmitem é que dá alimento para continuar a gostar da escola, do trabalho e a querer sempre mais para eles, para a escola, para a comunidade e para mim mesmo.

À minha ESPOSA, Sandra, que há mais de 20 anos é um apoio incondicional, a primeira, no amparo e na presença, que estará sempre para os bons e maus momentos, **MUITO OBRIGADO**.

Um último **OBRIGADO**, àquela que só se tem uma na vida e é das poucas coisas desta mesma vida que não se escolhe e que eu continuo a dizer que só se pode ter uma e que nenhuma é **MELHOR** que a minha. Obrigado, **MÃE**.

A PERCEÇÃO DAS LIDERANÇAS PELOS DOCENTES INTEGRADOS NA CARREIRA

Resumo

Ao longo dos tempos, diversos autores tentaram identificar os diversos estilos de liderança, bem como a sua influência a nível da comunidade escolar.

O presente estudo pretende não só compreender melhor o trabalho dos diretores escolares como, também, analisar a perceção das lideranças pelos docentes integrados na carreira, sobre os seus líderes e, ainda, abranger, através dessa perceção, a relação do estilo de liderança exercido com o esforço eficácia e satisfação na liderança.

Para tal, utilizou-se um inquérito por questionário, realizado online; a amostra em estudo foi do tipo não probabilística, por amostragem de bola de neve. A amostra incluiu 143 docentes que preencheram um inquérito por questionário cuja análise e tratamento de dados foram feitas através de estatística em *Microsoft Excel*.

Os resultados obtidos e a análise realizada permitem concluir que a maioria dos inquiridos assinala a Liderança Transformacional como a mais implícita aos seus líderes de escola, sendo o estilo de Liderança *Laissez-faire*, o que mais se afasta desta perceção. No que à Satisfação, Eficácia e Esforço diz respeito, verificou-se que estes aspetos estão em linha com o Estilo de Liderança com que os inquiridos identificaram os líderes dos estabelecimentos onde lecionam.

Palavras-chave: Liderança, Perceção, Transformacional, Satisfação, Eficácia, Esforço

THE PERCEPTION OF LEADERSHIP BY TEACHERS INTEGRATED IN THE CAREER**Abstract**

Over time, several authors have tried to identify the different leadership styles, as well as their influence at the school community level.

The present study aims not only to better understand the work of school directors, but also to analyze the perception of leadership by teachers integrated into the career, about their leaders and, also, to cover, through this perception, the relationship between the leadership style exercised with effort, effectiveness and satisfaction in leadership.

To this end, a questionnaire survey was used, carried out online; the sample under study was non-probabilistic, using snowball sampling. The sample included 143 teachers who completed a questionnaire survey whose analysis and data processing were carried out using statistics in Microsoft Excel.

The results obtained and the analysis carried out allow us to conclude that the majority of respondents indicate Transformational Leadership as the most implicit to their school leaders, with the *Laissez-faire* Leadership style being the most distant from this perception.

About Satisfaction, Effectiveness and Effort, it was found that these aspects are in line with the Leadership Style with which respondents identified the leaders of the establishments where they teach.

Keywords: Leadership, Perception, Transformational, Satisfaction, Effectiveness, Effort

Índice de Figuras e Tabelas

Tabela 1: análise descritiva das variáveis estudadas	41
---	-----------

Índice de Anexos

Anexo 1 – Inquérito por questionário	59
---	-----------

Não foi encontrada nenhuma entrada de índice.

Índice

AGRADECIMENTOS.....	II
RESUMO.....	III
ABSTRACT.....	IV
ÍNDICE DE FIGURAS E TABELAS.....	V
ÍNDICE DE ANEXOS.....	VI
ÍNDICE.....	VII
INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	11
1.1. A LIDERANÇA.....	12
1.2. ESTILOS DE LIDERANÇA.....	23
1.2.1. <i>Liderança transacional.</i>	23
1.2.2. <i>Liderança Laissez-faire.</i>	24
1.2.3. <i>Liderança transformacional.</i>	25
CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO.....	30
2.1. PROBLEMÁTICA.....	31
2.2. OBJETIVOS E QUESTÕES DO ESTUDO.....	31
2.2.1. <i>Objetivos.</i>	32
2.2.2. <i>Questão primordial.</i>	32
2.3. HIPÓTESES.....	32
2.4. METODOLOGIA.....	33
2.4.1. <i>Amostra.</i>	33
2.4.2. <i>Instrumento de medida.</i>	34
2.5. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS.....	35

CAPÍTULO III – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS	37
CONCLUSÕES	46
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53

Introdução

Hoje está comprovado que a liderança é essencial para a inovação educacional; que as escolas têm um papel a desempenhar na melhoria da aprendizagem dos alunos; que o conhecimento científico sobre estruturas organizacionais, funções de liderança e condições institucionais é legião.

Contudo, se as boas escolas andam de mãos dadas com líderes escolares competentes, continua a ser difícil dar conta da liderança na escola quando esta está ancorada nas práticas diárias. Embora a literatura seja abundante sobre estruturas escolares, programas, funções e processos necessários para mudanças educativas, a informação é mais escassa sobre as formas como essas mudanças são empreendidas ou implementadas pelos líderes.

Um inventário da literatura revelou pontos na compreensão da liderança não abordados pelas pesquisas ou negligenciados devido a vieses teóricos e epistemológicos. Uma lacuna importante diz respeito à forma como os líderes mantêm condições favoráveis ao sucesso acadêmico nos estabelecimentos.

Partir da observação das práticas cotidianas é necessário, mas insuficiente para compreender como a liderança é exercida nos estabelecimentos. A observação requer um quadro conceptual preciso para compreender a dinâmica interna da liderança, o desenvolvimento da “liderança distribuída” e para investigar as suas práticas.

É assim que a liderança como tema tem vindo a despertar interesse em muitos estudos académicos, por parte de psicólogos, investigadores, políticos e até mesmo sociólogos. É um tema em constante evolução, desde as suas definições, tipologias e estilos, uma vez que é uma temática de extrema importância para a sociedade, organizações e até mesmo para os próprios indivíduos.

Este estudo será mais incisivo no que ao estilo de lideranças diz respeito, mais concretamente nas que se relacionam com a escola.

Ao longo dos últimos anos, vários relatórios internacionais apresentados por Organizações para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2022; UNESCO,

2021) identificaram o papel da gestão escolar como fundamental para garantir a qualidade da Educação.

De facto, formar cidadãos aptos a assumir o comprometimento e a responsabilidade por si mesmos em todas as atividades sociais das suas comunidades é o objetivo principal da educação. Essa meta implica que as instituições educacionais tenham um bom desempenho quer interna como externamente.

Ora, nas últimas décadas, diversas mudanças e forças exógenas como o multiculturalismo, a integração dos alunos com necessidades específicas, o estabelecimento de novas políticas ou mesmo o avanço das tecnologias modificaram o ambiente educacional. Face a estas mudanças, o papel do diretor e da liderança, entendida como um processo pelo qual um indivíduo influencia (através de suas atitudes, comportamentos, ...) um grupo de indivíduos para atingir um objetivo específico, tornam-se, nesse caso, central porque significa saber coordenar procedimentos individuais e coletivos num processo de resolução de problemas, num papel político como mediador para manter a coesão e a unidade do ambiente usando as suas competências relacionais.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1.1. A Liderança

As pesquisas sobre liderança na educação, inicialmente predominantemente anglo-saxónicas, estão a concentrar-se cada vez mais na necessidade de uma dimensão coletiva de liderança nos estabelecimentos de ensino com mais autonomia e a tentar mostrar que o compromisso de cada ator educativo ao nível do estabelecimento pode ter repercussões no sucesso dos alunos, ou mesmo na melhoria geral do sistema.

Esta noção de liderança assim abordada concentra-se mais na implementação de condições para melhor promover a aprendizagem dos alunos que no funcionamento hierárquico ou na personalidade de um líder único que seria o chefe do estabelecimento.

De facto, e de acordo com Figueiredo (2018), cada vez mais é consensual a opinião de que o desenvolvimento de recursos humanos no seio de uma organização é um dos seus pilares, mesmo se ainda muito negligenciado. De uma forma genérica, o desenvolvimento destes recursos concentra-se no melhoramento dos sujeitos de uma forma pessoal, mas igualmente coletiva, à altura das organizações e da comunidade.

Dever-se-á, então, apresentar as diferentes características, fornecidas pela literatura pesquisada, da noção de liderança docente e os diferentes papéis ou missões possíveis dos líderes docentes, focando sucessivamente dois aspetos desta liderança: um aspeto bastante formal, para os quais os professores definiram e reconheceram posições de liderança dentro ou fora do estabelecimento; e finalmente, práticas de liderança claramente menos definidas, mais difusas, localizadas numa visão do estabelecimento como uma comunidade de aprendizagem profissional.

O conceito de liderança é múltiplo e pode ser acompanhado por numerosos qualificativos (Endrizzi & Thibert, 2012). No entanto, deverá ser lembrado que para este propósito, que essa liderança distribuída (ou compartilhada) corresponde ao fato de que o chefe do estabelecimento não é o único líder e que existe uma interação dinâmica entre os atores do sistema, cada um comprometendo-se no seu próprio nível.

É importante também distinguir entre liderança educacional ou pedagógica, que está mais focada no processo de ensino e exige trabalho colaborativo para criar as condições mais favoráveis possíveis à aprendizagem e liderança docente que, por sua vez, abrange uma diversidade de definições e uma diversidade de funções ou missões assumidas pelos professores.

A ideia de que a liderança é fundamental no trabalho escolar começou a tomar forma a partir de 1990, com a generalização do ensino público. A formação e a atuação de líderes, até então circunscritas aos meios empresariais, foram adotadas pela educação e passaram a ser palavra de ordem para defrontar os desafios dos tempos atuais.

Com a emergência do conceito de liderança, muitos trabalhos na literatura concentram-se na evolução das missões de líderes nas escolas, que se orientam particularmente para o seu papel como agente de mudança ou promotor de liderança educacionais e que se somam às demais missões (gestão, responsabilização), numa sobrecarga de tarefas. Deste ponto de vista, aparece como fulcral que compartilhar a liderança no estabelecimento é cada vez mais significativo, para aliviar o serviço dos diretores, mas também para ajudá-los a compreender a complexidade da liderança - atividade cognitiva e social - e exercê-la no contexto do estabelecimento.

Essas descobertas incentivaram inúmeras pesquisas sobre liderança, uma vez que se verificou que uma cultura de ensino isolada não parece promover o profissionalismo dos professores. Surgiu, assim, a noção de liderança docente. Os trabalhos sobre liderança foram então orientados rumo a uma abordagem colaborativa para a liderança escolar, implicando que a maioria dos professores desenvolva responsabilidades de liderança no seu estabelecimento.

O debate sobre a liderança é então objeto de interesse renovado tanto por parte de investigadores como de profissionais. Este novo interesse está ligado à difusão generalizada

de reformas de gestão pública na Europa e nos Estados Unidos (Pollitt e Bouckaert, 2000) e ao abandono geral do gerencialismo¹ em favor do “liderismo” (O’Reilly & Reed, 2010).

O incremento das responsabilidades e da autonomia dos diretores aumentou, na verdade, o seu nível de liberdade e melhorou a possibilidade de exercer o seu poder de diferentes maneiras. Os estudos organizacionais passaram a focar-se na liderança com o surgimento da teoria do “grande homem”, segundo a qual os líderes possuem características muito específicas, como inteligência, confiança, determinação, integridade, flexibilidade, sociabilidade e maturidade emocional.

Durante a segunda metade do século XX, abriu-se o campo da investigação a novas teorias e perspectivas de liderança, pois veio expor-se que um líder com determinadas características poderia ser eficiente numa situação, mas inoperante noutra. Além disso, dois líderes com distintos traços conseguiriam ser bem-sucedidos na mesma situação. Mais particularmente, a análise dos comportamentos de liderança em detrimento do estudo das características do líder leva os investigadores a interessarem-se pela compatibilidade entre o estilo do líder e o contexto interno da organização: a teoria situacional e a teoria da contingência assumem que um determinado líder só terá probabilidade de ser eficaz em diferentes situações se for flexível o suficiente para assumir o estilo de liderança mais adequado a cada situação.

Na década de 70, surgiram várias novas teorias, como a teoria do líder servidor e depois a teoria da liderança de equipe. É somente a partir de 1978 (quando apareceu o livro de Burns sobre liderança) que as lideranças transacionais e transformacionais começaram a ser discutidas na literatura. Estas teorias ainda são aquelas que habitualmente encontramos no debate contemporâneo (Burns, 1978). A liderança transacional pressupõe que o alinhamento entre o líder e o executor é alcançado através do uso estratégico de incentivos (recompensas

¹ O termo “*Gerencialismo*” tem sido utilizado na literatura da área de ciências humanas para fazer referência à “Nova Gestão Pública” que, por sua vez, corresponde à versão em inglês “*New Public Management*”; termo equivalente a “*Novo Gerencialismo*”, “*Nova Gerência Pública*”, “*Gerência Baseada no Desempenho*.”.

e sanções). Por sua vez, a liderança transformacional é frequentemente associada a líderes que definem uma visão e objetivos para uma organização, que comunicam continuamente essa visão e que motivam os seus implementadores através de incentivos como apelos à moralidade ou ética, persuasão e inspiração.

Nos inícios dos anos 2000, acentuou-se o debate sobre liderança dando particular relevo às pessoas e estruturas, e, ainda, às suas funções; de facto, em todo o mundo, o século XXI é colocado sob o signo da rápida mudança social e económica. A mobilidade social e demográfica, aliada ao progresso tecnológico e as crescentes exigências de desempenho impostas às escolas, fazem com que os alunos de hoje não enfrentem os mesmos desafios que aqueles de ontem.

Assim, aceita-se que o nível essencial de mudança na educação é o estabelecimento escolar. Depois de se interessar pelo “efeito professor” e pelo “efeito estabelecimento”, sem conseguir determinar com precisão o que diz respeito ao “efeito diretor de estabelecimento”, a investigação reconhece que é ao nível do coletivo que isto se desenrola. Questionam-se as práticas de liderança dos dirigentes escolares, mas também o papel que os professores nelas desempenham: todos são suscetíveis de exercer a liderança dentro do estabelecimento, com os seus alunos, com os seus colegas e com toda a comunidade educativa, dentro e fora do estabelecimento. O seu papel parece ser essencial na implementação das reformas educativas, mas pode ser visto como um reforço da linha hierárquica com a criação de níveis intermédios. Como tal, a formação em liderança tem efeitos positivos, principalmente nos professores (autoconfiança, desenvolvimento profissional, ...).

No entanto, hoje o interesse concentra-se muito mais na prática dessa liderança, definindo-a Blanchard (2010, p. 86) como “a capacidade de influenciar os outros, libertando o poder e o potencial dos indivíduos e das organizações para alcançar o bem superior”. Aparecem, assim, vários tipos de liderança, com as respetivas teorias a fazer uma abordagem baseada no comportamento do líder em relação aos seus subordinados, mesmo se todas se acordam em afirmar que a empatia e a serenidade devem orientar todas as ações e decisões

dos professores. Certamente deve orientar também as ações da gestão escolar. Na verdade, a lógica dita que uma equipe feliz é mais motivada. Essa motivação não apenas cria entusiasmo pelo trabalho, mas também transparece nos alunos. A chave? Uma feliz mistura de abertura, escuta, tolerância e altruísmo. A direção e o diretor podem contribuir para o sucesso de todos, envolvendo-se ativamente no desenvolvimento das competências profissionais e das práticas de ensino da sua equipa escolar. Quando se entende e percebe que cada decisão de gestão visa garantir o sucesso de cada elemento da comunidade educativa, o tom está dado e os professores sabem que a gestão é sempre a sua aliada neste processo crucial. De facto, a profissão exige aos professores competências que já não são mais consideradas pela educação tradicional, isto é, a gerada pela transmissão de conhecimentos. Hoje, obriga a outras preocupações como a motivação, a luta contra a exclusão social, a participação em atividades diversificadas, as relações com estruturas sociais, com a comunidade educativa, pelo que a atuação docente precisa ir além da formação inicial para considerar as solicitações sociais atuais que perpassam pela educação, sendo necessária uma formação contínua para todos.

São numerosos os estudos que referem a necessidade de encarar a mudança em articulação com a formação e que destacam a importância da ação de uma liderança partilhada e centrada nas aprendizagens curriculares. Da associação mudança e aperfeiçoamento profissional surge a conceptualização da formação centralizada nos contextos educativos e nas práticas profissionais. Esta perspetiva está bastante presente nas orientações do Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua e referida com frequência pelos Centros de Formação de Associação de Escolas.

Uma das formas de o diretor se focar no desenvolvimento das competências profissionais da sua equipa escolar é colaborar na sua formação contínua.

Isso permite abrir novos horizontes profissionais e às vezes até tomar consciência do poder de agir que todos têm no dia a dia da escola. Contudo, é inútil defender a formação contínua da equipa da sua escola quando, enquanto diretor, o próprio não dá o exemplo. O desenvolvimento profissional da gestão é igualmente importante. Garante que estejamos

preparados para atender às novas necessidades dos alunos e de seus pais, bem como aos desafios colocados pela vida escolar diária. Tudo isso, sem descurar a importância de compreender a sutileza das leis e diversas regulamentações que se aplicam à escola.

Além disso, foi demonstrado por Balyer (2017) que para exercer a liderança educacional é preciso ter a confiança de sua equipe e que para usufruir dessa confiança é preciso principalmente demonstrar consistência nas suas funções. Com efeito, a mobilização dos funcionários bem como o seu desempenho profissional seriam diretamente influenciados pelo grau de confiança que têm na gestão, além de influenciarem diretamente o clima organizacional do estabelecimento.

No entanto, em Portugal, parece verificar-se, de acordo com Barros (2016) em geral, os diretores escolares parecem executar mais uma prática de gestão do que propriamente de liderança, encarando a primeira como uma função mais técnica para a qual recorrem a uma panóplia de meios para alcançarem os objetivos, mormente do Plano Educativo, e a liderança mais como um meio de comunicação, sistema de influência e visão geral de escola.

Fora de Portugal, numerosos estudos indicam a liderança escolar como a solução para muitos problemas que surgem nas escolas, pois administrar uma escola, como qualquer outra organização, é fazer um bom uso dos recursos disponibilizados para maximizar a produtividade, os resultados.

Já em 2006, Chevaillier assevera que a qualidade dos diretores é o primeiro fator de desempenho da instituição, enquanto outros, acreditam que a liderança visa, fundamentalmente, promover a mudança e a inovação, garantindo que a liderança é um processo de influência social e necessária para alcançar os objetivos de uma organização. Outros ainda explicam que a mudança pode ser liderada, mas não controlada e que é o diretor da escola que desempenha o papel fundamental neste processo. É ele que pode mobilizar os professores, garantir boas condições de trabalho e promover uma cultura de aprendizagem dentro da instituição.

Os líderes escolares têm a capacidade de assumir as rédeas do desenvolvimento dos sistemas educacionais, para trazê-los ao melhor nível possível e garantir que eles atendam às necessidades de todos os alunos. Os diversos estudos consultados mencionam que iniciativas para melhorar as escolas devem incluir diretores e professores em franca colaboração, mas, também, toda a comunidade educativa, assistentes operacionais, alunos, encarregados de educação e todos os parceiros educativos a interagirem, todos, para o mesmo objetivo. E ainda que a liderança dos professores desempenhe um papel importante na aplicação do currículo, o diretor é, sobretudo, um elemento fundamental que influencia a mudança educacional nas escolas e a sua liderança tem, assim, um papel importante no desempenho escolar.

Em Portugal, também vários estudos indicam a liderança escolar como a solução para muitos problemas que surgem nas escolas. Neves (2012) concentra-se na análise da liderança do diretor (de escola ou de agrupamento de escolas) e respetivo impacte na motivação no trabalho e no compromisso dos professores, no campo de ação do contexto educativo público português. Por sua vez, Dias (2021) entende a liderança como um interesse crescente no meio científico pelo que tem sido estudada enquanto fator inseparável da motivação. Esta coligação, quando resultante de práticas de liderança fortes e apropriadas, é encarada como capital para o sucesso das organizações, especialmente a escola.

De acordo com a legislação em vigor, o diretor que até recentemente, exercia funções de gestão, nomeadamente de gestão educativa, sem qualquer autoridade formal concedida pela instituição, tem recebido cada vez mais competências por delegação da Administração Central e, atualmente, exerce uma “autoridade funcional” sobre o pessoal escolar durante o período escolar, o que lhe confere, deste modo, maior autonomia na tomada de decisões. Pode, portanto, tomar decisões internas na escola sem necessidade de aprovação hierárquica prévia. No entanto, não tem autoridade hierárquica sobre outros professores.

Assim, gerir uma escola, como qualquer outra organização, é fazer um bom uso dos recursos disponibilizados para maximizar a produtividade, os resultados.

Contudo, Cabral (2012) considera que ser diretor não é uma missão fácil, uma vez que deverá estar atento às mudanças no estabelecimento de ensino que gere e adequar a sua gestão de forma a que esta possa responder eficientemente à comunidade educativa, devendo para tal procurar constantemente novas formas de gerir a escola que fruto dessas mudanças se apresenta cada vez mais complexa.

Também Azevedo (2003), evidenciado todo o trabalho do diretor e a falta de apoio que enfrenta para desenvolver as suas competências, se refere às dificuldades do seu trabalho, comparando o mesmo a um prisioneiro; segundo este autor pretender ser diretor escolar poderá assemelhar-se a uma armadilha, que este desconhece, por exigir uma total dedicação e disponibilidade profissional de todos com quem lida e de si próprio em primeiro lugar, além de depender constantemente de outros, por exemplo a administração e de toda a comunidade educativa.

Assim sendo, compreende-se que a liderança não é para líderes escolares que pensam que os problemas do mundo real podem ser resolvidos com soluções simples. Implementar a liderança para a melhoria contínua do estabelecimento escolar exige, pelo contrário, a adaptação a um mundo escolar complexo, incerto, desconectado e muitas vezes caótico, muitas vezes impossível de gerir diretamente.

Entre constrangimentos e autonomia, os problemas devem, no entanto, ser resolvidos diariamente, e os chefes de estabelecimento mais eficazes são aqueles que são capazes de unir os indivíduos, fazê-los trabalhar e atribuir-lhes responsabilidades. Esta seria, certamente, uma primeira definição de liderança.

O problema advém também do facto de as soluções se encontrarem sempre num contexto específico, não redutível a outro, e de as decisões não se encontrarem em manuais de administração e gestão, nem na procura de soluções técnicas ou racionais, mas sim nas realidades no terreno, sem que exista uma única forma correta de fazer as coisas.

Tendemos a elogiar a consistência do diretor que, uma vez escolhido um curso de ação, deve utilizar os recursos disponíveis para realizar o trabalho, fixando-se nos objetivos ou

metas previamente definidas nos Projetos Educativos. Deste ponto de vista, os executivos devem levar em conta um fluxo crescente de informações que devem utilizar para decisões de gestão complexas.

Os líderes, no entanto, são aqueles que conseguem sintetizar esta informação e utilizá-la de forma eficaz, mas também combinar elementos de forma inovadora para resolver problemas, desenvolvendo competências perceptivas e dando sentido a acontecimentos e situações.

De acordo com Guiomar, (2010), ao fenómeno de liderança associa-se inúmeras abordagens para a sua compreensão, não havendo, contudo, consenso no que respeita à definição do conceito. Tal facto poderá explicar o grande número de estudos sobre o tema da liderança. o que explica o elevado número de investigações sobre o tema da liderança (Almeida, 2018; Neves, 2018; Silva, 2021), muitas das quais a concentrarem-se na análise da figura do líder, as suas funções e tarefas (Louçano, 2016; Pinto Fernandes, 2015; Soares Duarte, 2021).

Explicam Bento e Ribeiro a respeito do conceito de liderança: “...liderar é a capacidade de influenciar outros de modo a que se atinjam os objetivos definidos de uma maneira voluntária e consciente.”; mais acrescentam que “...líder é alguém que ajuda um grupo a definir, estabelecer e a alcançar objetivos importantes e comuns.” (Bento & Ribeiro, 2013, p. 13).

Os líderes escolares já não são professores em exercício. Estão, portanto, conscientes das questões pedagógicas através do que lhes transmitem os outros docentes e procuram conciliar essas questões com as outras missões que exercem como líder. Mas esta posição leva-os a fazer malabarismos constantemente entre dois tipos de interesses: obter o reconhecimento dos seus colegas professores, ao mesmo tempo que desejam manter com eles relações sociais e profissionais. Na verdade, os professores já nem sabem muito bem quem tem autoridade, mas encaram o líder como tendo uma posição hierárquica superior, pelo que

demonstram mais suspeita em relação ao líder (será o líder ainda “um deles”?) e, portanto, restrição em relação a ele, o que pode ter o efeito de isolá-los.

Logo, a existência de estruturas de parceria entre os diversos intervenientes escolares permite criar um ambiente de trabalho que facilita a aprendizagem dos alunos. Além disso, a liderança sistémica pode ajudar a reforçar as capacidades do sistema educativo, permitindo a partilha de know-how, instalações e recursos; pode, também, incentivar a inovação e a criatividade; melhorar a gestão ampliando o seu escopo de atuação e contribuir para o desenvolvimento de competências. Esta partilha coletiva de competências, conhecimentos e experiências criará possibilidades de transformação muito mais ricas e sustentáveis do que as instituições isoladas alguma vez serão capazes.

Acredita-se que o estímulo à gestão coparticipada em distintos âmbitos da organização escolar pode ser bastante salutar porque passível de promover um ambiente benéfico ao trabalho educacional, apreciando as diversas aptidões e contribuindo para que todos alcancem o seu papel na organização e se comprometam com novas responsabilidades.

No entanto, parece consensual afirmar que relativamente à atuação do diretor, três elementos parecem essenciais para gerar a confiança entre os professores: atuar no melhor interesse dos professores: devem saber e compreender que as decisões visam facilitar o seu trabalho e que visam o sucesso de todos os alunos; cumprir as promessas feitas: quando a administração se compromete com algo, ela deve cumprir a sua palavra, por exemplo, deverá ser respeitado um objetivo anual definido no início do ano letivo, por exemplo pelo meio de alguns documentos estruturantes como o Projeto Educativo, o Plano de Inovação,...; intervir de forma consistente, independentemente do interlocutor (professor, aluno, pai,...): a postura, o discurso e as decisões devem ser sempre os mesmos. Além disso, o diretor deve confiar na sua equipe e especificar os papéis esperados de cada pessoa para que todos possam participar ativamente do dia a dia da escola, em todas as esferas.

A liderança não é uma prerrogativa da gestão e, numa perspetiva de liderança partilhada, devem ser tomadas medidas para descentralizar (através dos coordenadores de

estabelecimento, dos coordenadores de departamento, dos diretores de curso, ...) certas decisões, certas iniciativas ligadas à organização escolar, à vida escolar, ao sucesso dos alunos, Além disso, a descentralização da liderança permite aos professores exercer melhor a sua autonomia profissional.

A liderança educacional é uma forma de poder que permite agir em benefício do sucesso do aluno e da escola. Em última análise, a gestão exerce um poder sobre si mesma: o de se preparar para atravessar as ondas e as armadilhas, mantendo o espírito tranquilo.

Se, como se verifica, a liderança apresenta-se como um elemento decisivo na obtenção de favoráveis resultados escolares graças a boas e consideráveis aprendizagens dos alunos, os diretores precisam colaborar de forma ativa para impulsionar e apadrinhar as dinâmicas organizacionais (Caixeiro, 2014). Como tal, é interessante problematizar a essência da ligação entre os estilos de liderança e gestão e os resultados escolares e o seu impacto na evolução democrática da escola.

Sabendo-se que a liderança é um processo pelo qual um indivíduo influencia (através das suas atitudes, comportamentos), um grupo de indivíduos para atingir um determinado objetivo. “um processo que visa levar em conta e satisfazer a diversidade de necessidades de todos– crianças, jovens e adultos – através de uma maior participação na aprendizagem, na vida cultural e à vida comunitária e pela redução do número daqueles que são excluídos da educação ou excluídos dentro da própria educação” (UNESCO, 2009, p. 9) e lembrando que o conceito de inclusão não está mais reservado apenas aos alunos com deficiência, mas à diversidade dos alunos: cultura, etnia, género, identidade sexual, identidade de género, orientação sexual, idioma, competências físicas ou intelectuais, raça, religião e status socioeconómico, são vários os estilos de liderança que podem promover a inclusão da diversidade.

Relembra-se a opinião de dois autores:

Segundo Panaças (2011) numa liderança de estilo proativo, o apoio formal da gestão é imprescindível para tornar a escola inclusiva.

Coleman (2012) menciona que a diversidade de alunos e funcionários terá necessariamente impacte na forma como os diretores escolares exercem sua liderança em sua escola e faculdade.

1.2. Estilos de Liderança

Assim, vários estilos de liderança podem promover a inclusão da diversidade. Na verdade, os estudos consultados consideram que o desempenho do líder depende da situação e da sua capacidade de se adaptar a esta situação de líder. A seguir apresentam-se as abordagens transacionais, *Laissez-faire* e transformacionais, estilos de liderança desenvolvidos a partir de ações do líder ou do seu comportamento. O tipo de comportamento que pode influenciar os membros de um grupo é a principal preocupação destas abordagens. Não se trata de uma visão normativa, mas uma descrição dos componentes do comportamento do líder que geram influência.

1.2.1. Liderança transacional.

A liderança transacional, baseada, em modelos tradicionais é alicerçada, principalmente, em processos e controle, requer uma estrutura de gestão rigorosa. De facto, sabe-se que o sistema educacional depende fortemente dos educadores que compõem o quadro de funcionários. Ora, a liderança transacional é uma forma ativa de reforço. É, na verdade, uma relação de trocas recíprocas, com o líder a estabelecer expectativas explícitas que sejam compreendidas por quem com ele trabalha. No entanto, o líder não vai além das tarefas e simplesmente mantém o fluxo normal das atividades organizacionais, sem tendência ao desenvolvimento estratégico. Ou seja, o líder transacional reconhece as necessidades e desejos de quem com ele trabalha e explica como podem atender a essas necessidades e desejos por meio de recompensas, desde que respondam a metas e tarefas que ele especifica.

Segundo Pena e Soares (2014), a liderança transacional centra-se, sobretudo, nas exigências, ações e tarefas indispensáveis para alcançar os resultados pedagógicos previstos.

Esta liderança centra-se em duas componentes distintas, isto é, recompensa contingencial; gestão por exceção ativa; assim, inclui recompensas, por exemplo, a classificação do professor, mas alguns diretores lamentam não poder recompensar mais, fruto da legislação em vigor, os professores mais merecedores, pelo que a questão dos benefícios e recompensas surge com frequência nas discussões sobre liderança transacional. Esta funciona melhor em situações cujas regras devem ser seguidas e a hierarquia é fundamental, não havendo, portanto, muita ênfase na inovação. Os líderes transacionais podem ter sucesso em crises ou em projetos que exijam processos específicos.

Em última análise, um líder de escola que se posiciona exclusivamente no campo da liderança transacional corre o risco de ficar rapidamente sem recursos Cunha et al. (2007) apontam que a liderança transformacional e a liderança transacional como processos distintos, mas reconhecem, também, a sua complementaridade.

1.2.2. Liderança *Laissez-faire*.

Na liderança do tipo “*Laissez-faire*” as componentes são: gestão por exceção passiva; “*Laissez-faire*”, pois este estilo de liderança caracteriza-se pela falta de uma presença efetiva; não apresenta grande preocupação com a relação entre os funcionários e as tarefas por eles desempenhadas, concedendo liberdade total para as decisões grupais ou individuais, com a mínima participação do líder que, muitas vezes, deixa as coisas como estão e, em qualquer caso, intervém apenas quando os problemas se tornam graves (o *Laissez-faire* destaca líderes que evitam tomar decisões e envolver-se em questões importantes).

Por sua vez, Silva e Reis (2016) refere que a liderança *Laissez-faire*, quando colocada ou implementada informalmente em algumas organizações, incentiva a independência de funcionários. A independência dos funcionários por meio da integração bem-sucedida da liderança do *Laissez-faire* deixa-os sozinhos para reconhecer, determinar e atingir metas e objetivos na organização. Tecchio et al., (2010) referem que “O líder procura evitar e não aceitar as suas responsabilidades, fica ausente quando necessário, não dá seguimento a

pedidos de assistência e resiste em expressar as suas opiniões sobre questões importantes... abdica de suas responsabilidades como líder”. Acrescenta que haverá outro aspeto a considerar, isto é, a falta total de liderança a que designa de não liderança. Para os mesmos, a não liderança explica-se quando os líderes se esquivam a tomar decisões, não querendo envolver-se nos assuntos de maior importância e/ou responsabilidade e, sobretudo, não tomando decisões. Este tipo de liderança ou de não liderança é altamente negativa no desempenho organizacional.

1.2.3. Liderança transformacional.

Um dos estilos mais populares é a liderança transformacional: este estilo, visto como um fator diferenciador de sucesso, detendo relações positivas com diferentes níveis de desempenho, colhe o maior sucesso no ambiente educacional (Hauserman & Stick, 2013). Além disso, vários estudos estabeleceram correlações entre liderança transformacional e sentido de eficácia e satisfação dos professores (Hooper & Bernhardt, 2016; Marzano, Waters, McNulty, 2005).

Oito princípios definem a liderança transformacional, ou seja, o líder escolar: 1) faz mudanças profundas e equitativas; 2) desconstrói os quadros de referência que geram desigualdades e injustiças reconstruindo-os em quadros de referência que promovam a igualdade; 3) enfatiza a emancipação, a democracia, a equidade e a justiça; 4) faz tentativas para abolir a distribuição desigual de poder; 5) enfatiza tanto o sucesso de cada pessoa (bem privado) quanto o sucesso de todos (bem comum); 6) demonstra que existe interdependência e interconexão entre os humanos e aumenta a consciência dos fenómenos globais entre os pares; 7) critica práticas injustas e desvantagens e, em troca, propõe soluções; 8) demonstra coragem moral e ativismo (Shields, 2013).

Esses sentimentos positivos são, entre outras coisas, engendrados pelo facto de que o líder transformacional, intencionalmente, implementa um clima que promove interações que sustentam os valores centrais individuais e coletivos de um grupo e que, logo, podem,

portanto, ser usados para promover a aprendizagem. O líder transformacional encoraja, inspira e motiva; ajuda a inovar, a criar, de forma a promover o crescimento e o sucesso pessoal, profissional e organizacional. Este líder deseja que os seus professores desafiem o status quo e alcancem níveis mais elevados de motivação e moralidade. Além disso, esse tipo de líder facilita o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem inclusivas, modela e reforça normas que gerem confiança, respeito, colegialidade e ética, num clima de segurança e benevolência (Hooper & Bernhardt, 2016). Ademais, os líderes transformacionais são eficazes porque se concentram em promover melhores resultados dos alunos.

O conceito de liderança transformacional implica que o líder use o seu carisma para encorajar os liderados a alcançar proezas profissionais. Para fazer isso, ele mesmo é um modelo para os outros e atribui-lhes tarefas que otimizam o seu desempenho; inspira o professor a se autorrealizar e a se apropriar mais do seu trabalho tendo em mente os objetivos coletivos da organização (Pawar, 2004). Cria, desta forma, uma cultura na qual o docente está confiante nas suas competências e, portanto, motivado para atingir todo o seu potencial (Northouse, 2013). O líder transformacional ajuda os liderados a atingir os seus objetivos e superar as suas expectativas; comporta-se de modo a alcançar os melhores resultados usando uma ou mais das quatro componentes fundamentais da liderança transformacional.

Atitudes e comportamentos de influência idealizada. Tal significa que a administração escolar se comporta de maneira exemplar. O líder é um modelo de conduta ética e fonte de inspiração para todos os seus colaboradores que apreciam a justiça e a consistência das suas decisões; é um modelo, e, por isso, é admirado e respeitado.

A motivação inspiracional. O líder transformacional demonstra motivação inspiradora quando expressa claramente a sua visão e os seus objetivos; demonstra compromissos e motiva os outros a compartilhar metas comum. Tem, assim, a capacidade de comunicar a sua visão de forma clara e demonstrar o seu compromisso em estabelecer metas.

Estimulação individual. O líder incentiva a criatividade e encontra novas maneiras de fazer as coisas. Solicita ativamente as opiniões de todos e os seus pontos de vista; por exemplo,

demonstra estimulação intelectual à medida que nutre e desenvolve a capacidade dos professores a desenvolver os seus pensamentos críticos, evitando criticá-los publicamente se as ideias de estes diferem das suas.

Consideração individual. Um líder transformacional que demonstra componentes de consideração individualizada é aquele que sabe exatamente o que motiva cada membro da sua equipe, individualmente (Pawar, 2004). Está atento às ideias dos outros e cultiva não só a sua própria maneira de pensar, mas também a dos outros. Cria um clima favorável no qual os professores sentem que as suas necessidades profissionais são reconhecidas e as suas diferenças individuais são respeitadas. O comportamento do líder indica que ele respeita os outros e presta muita atenção aos seus sentimentos. Nesta componente, o líder incentiva os professores a serem criativos e inovadores; a experimentarem novas abordagens e dá-lhes o apoio necessário para o fazerem; encoraja-os a serem críticos. A consideração individualizada é a inclusão de cada elemento humano no processo de transformação de uma organização. Isso, portanto, engendra o desenvolvimento dos professores por meio de *coaching* e mentoria.

Em suma, na liderança transformacional cabe ao líder demonstrar uma grande preocupação com os seus liderados, tratá-los como indivíduos e aprender a saber ouvir as suas preocupações e as suas ideias (Nolan & Richards, 2014). A liderança transformacional é uma forma eficaz de ensinar e administrar uma escola. Seguindo esse modelo, os diretores lideram pelo exemplo. Este estilo concentra-se na modelagem de papéis, onde os líderes influenciam, inspiram e incentivam todos com quem trabalham a realizar mudanças positivas. Um líder transformacional trabalhará com equipes que vão além dos seus interesses próprios imediatos para identificar as alterações necessárias e criar uma visão para orientar essas mudanças. Este tipo de líder criam uma cultura inovadora na escola, inspirando outras pessoas. Como resultado, as pessoas que com ele trabalham partilham um sentido de propósito e também têm a oportunidade de fazer ouvir a sua voz durante o processo de tomada de decisão.

A liderança transformacional, que requer um alto grau de coordenação, comunicação e cooperação, é o estilo de liderança preferido em muitos ambientes organizacionais, incluindo a educação, porque produz resultados que superam as expectativas.

As discordâncias em torno do conceito de liderança e dos diversos estilos de liderança escolar podem ser vistas como um incentivo, e não como um obstáculo, para a pesquisa sobre liderança nos agrupamentos. A abordagem transformacional, que encontra importante eco na literatura, pode servir a um líder escolar, assim como a liderança transacional e a liderança de uma equipe de trabalho. Um diretor pode exercer a sua liderança com base em características pessoais, a sua ética, a sua consideração pelos outros, o seu estilo diretivo ou participativo. O seu domínio de aspetos estruturais e coletivos, como parceiros e protocolos, aprendizagem organizacional e inovação, podem fortalecer a sua ação. Para melhorar o funcionamento de uma escola em benefício dos alunos, essas diferentes perspetivas podem ser combinadas, resultando no uso de vários estilos de liderança.

Hoje está comprovado que a liderança é essencial para a inovação educacional; que as escolas têm um papel a desempenhar na melhoria da aprendizagem dos alunos; que o conhecimento científico sobre estruturas organizacionais, papéis de liderança e condições institucionais é um dado adquirido. Assim, escolas que partilham as mesmas perspetivas, os mesmos padrões educativos, que se sentem coletivamente responsáveis pelo sucesso académico dos seus alunos criam um clima favorável à melhoria das práticas docentes. A liderança dos diretores escolares ajuda a promover estas condições e a literatura mostra que tem efeitos (Castanheira e Costa, 2011).

As discordâncias em torno do conceito de liderança e dos diversos estilos de liderança escolar podem ser vistas como um incentivo, e não como um obstáculo, para a pesquisa sobre liderança nos agrupamentos. A abordagem transformacional, que encontra importante eco na literatura, pode servir a um líder escolar, assim como a liderança transacional e a liderança de uma equipe de trabalho. Um diretor pode exercer a sua liderança com base em características pessoais, a sua ética, a sua consideração pelos outros, o seu estilo diretivo ou participativo. O

seu domínio de aspectos estruturais e coletivos, como parceiros e protocolos, aprendizagem organizacional e inovação, podem fortalecer a sua ação. Para melhorar o funcionamento de uma escola em benefício dos alunos, essas diferentes perspectivas podem ser combinadas, resultando no uso de vários estilos de liderança.

Capítulo II – Estudo Empírico

2.1. Problemática

Ao longo dos tempos, foi perceptível que cada organização escolar tem a sua realidade e características próprias. O termo líder tem adquirido gradativamente um lugar privilegiado na literatura sobre a questão escolar. Este sucesso pode ser explicado pelo facto de nenhuma outra expressão refletir tão claramente a nova conceção de funções de gestão que está a emergir nos sistemas educacionais. A noção de líder, ao contrário da de gestor, implica que os atores a serem coordenados têm uma certa autonomia no seu trabalho. A coordenação é baseada na persuasão e no exemplo de autoridade ou a distribuição de tarefas.

A pesquisa sobre a liderança dos diretores escolares não deve focar-se apenas nas características comportamentais gerais (por exemplo, “o diretor tem uma visão”), mas também identificar ações específicas que tenham impacto no desempenho escolar dos alunos.

No decurso da investigação foi essencial identificar e delimitar com precisão a problemática de investigação, levantando as questões que orientaram o trabalho ao longo de todo o percurso da mesma, que foram o ponto de partida para a obtenção de dados conseguidos a partir dos inquéritos.

Após uma pesquisa extensiva por parte do investigador sobre a temática liderança, surge a escolha do tema da investigação, intitulado “A perceção das lideranças pelos docentes integrados na carreira”, relacionando-se este com o interesse pessoal do investigador e pela curiosidade de conhecimento de qual será o Estilo de Liderança mais presente na rede de estabelecimentos de ensino público e a sua relação com o Esforço, Eficácia e Satisfação na Liderança.

2.2. Objetivos e Questões do Estudo

A definição de vários objetivos permite uma observação global e contextualizada do tema. Assim e sabendo que o objetivo "constitui um enunciado declarativo que precisa as variáveis-chave, a população alvo e a orientação da investigação, indicando,

consequentemente, o que o investigador tem intenção de fazer no decurso do estudo" (Freixo, 2011, p. 164).

2.2.1. Objetivos.

- Analisar a perceção de docentes integrados na carreira, Quadro de Agrupamento de Escolas/Agrupamento e Quadro de Zona Pedagógica sobre a liderança que é exercida nos estabelecimentos de ensino em que lecionam;

- Compreender, pela perceção dos inquiridos, o estilo de liderança exercido nos estabelecimentos de ensino onde os inquiridos lecionam, e a sua relação com o Esforço, Eficácia e Satisfação na Liderança.

Para tentar encontrar as respostas aos objetivos definidos, delineámos uma questão primordial a qual contemplava duas hipóteses.

Assim temos como questão essencial (pergunta de partida) e as seguintes hipóteses explicativas.

2.2.2. Questão primordial.

Qual a perceção de docentes de carreira, Quadro de Agrupamento de Escolas/Agrupamento e Quadro de Zona Pedagógica sobre a liderança que é exercida nos estabelecimentos de ensino em que lecionam?

2.3. Hipóteses

Hipótese 1 - Os docentes integrados na carreira, Quadro de Agrupamento de Escolas/Agrupamento e Quadro de Zona Pedagógica, percecionaram que a liderança mais frequente nos estabelecimentos de ensino em que lecionam é a mais próxima da liderança transformacional

Hipótese 2 - O Estilo de Liderança exercido nos estabelecimentos de ensino onde os inquiridos lecionam relaciona-se com o esforço, a eficácia e a satisfação na liderança.

2.4. Metodologia

O presente estudo tem, como objetivo, analisar a perceção de docentes integrados na carreira, sobre a liderança que é exercida nos estabelecimentos de ensino em que lecionam e qual a relação dessa mesma liderança com o Esforço, Eficácia e Satisfação. Para tal o estilo de liderança exercido

Deste modo, optou-se por uma metodologia de abordagem quantitativa para a recolha de dados. O instrumento de recolha de dados selecionado foi um Inquérito por Questionário, que resulta de uma adaptação do *Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)*, anexo 1 – Inquérito por Questionário, para o qual se obteve autorização, tendo um retorno de 160 respostas, sendo que destas, 17 não cumpriam os critérios para serem incluídas na amostra, restando assim 143 inquéritos por questionário válidos para o estudo.

2.4.1. Amostra.

No presente estudo utilizou-se uma amostragem de bola de neve, sendo este um tipo de amostragem não probabilística.

Para tal, contribuiu o facto de o investigador ter lecionado, durante a sua carreira, em diversos distritos e, conseqüentemente, concelhos, o que permitiu divulgar o seu inquérito pelos colegas de profissão desses mesmos estabelecimentos de ensino.

Este processo foi feito pelo endereço eletrónico privado de cada um dos docentes e/ou por WhatsApp, através de link próprio. A estes, foi solicitado, com mensagem a acompanhar o inquérito, que divulgassem o mesmo pelas suas redes sociais e correio eletrónico a outros colegas de profissão, incentivando-os a participar e a recomendar o estudo a outros.

De todos estes processos resultaram 160 inquiridos, contudo somente 143 preenchiem os requisitos essenciais para fazerem parte da amostra.

2.4.2. Instrumento de medida.

Na recolha de dados utilizou-se um Inquérito por Questionário, validado, online, realizado em maio de 2024, com recurso ao *googleforms*.

O inquérito por questionário em questão resulta de uma adaptação feita por Catarina Ferreira ao Questionário “*Multifactor Leadership Questionnaire*” e a qual autorizou a sua utilização para o presente estudo, conforme se verifica no anexo 2 – Declaração de Consentimento de Utilização Questionário.

O inquérito por questionário em questão é composto por quarenta e cinco itens de autorresposta, que por sua vez são distribuídos por subescalas, a saber: Liderança Transformacional; Liderança Transacional; Liderança *Laissez-faire* e Esforço, Eficácia e Satisfação na Liderança.

Resumindo, esta ferramenta de medida permite analisar o tipo de Estilo de Liderança exercido, neste caso na perspetiva dos docentes de carreira, sejam eles Quadro de Agrupamento de Escolas/Agrupamento e Quadro de Zona Pedagógica.

O convite para o preenchimento dos questionários foi enviado por correio eletrónico e/ou WhatsApp, com o respetivo link e protocolo de investigação, para os docentes.

Relativamente às quatro subescalas presentes no questionário e no que à subescala de Liderança Transformacional se refere, esta inclui itens, tais como: “Trata os outros como uma pessoa e não apenas como mais um elemento da equipa docente” e “Entende que cada indivíduo tem as suas necessidades, capacidades e aspirações distintas das dos outros”. No que à Liderança Transacional concerne, aparecem itens, tais como: “Presta apoio aos outros indivíduos em troca do seu empenho” e “Apresenta aprazimento quando os outros indivíduos correspondem às expetativas”.

No que à Liderança *Laissez-faire* diz respeito, esta apresenta itens como: “Encontra-se longe, quando necessitam dele.” e “Demora a dar resposta a questões iminentes.”. Por último e relativamente à subescala Esforço, Eficácia e Satisfação na Liderança possui itens como:

“Trabalha com os outros indivíduos de maneira satisfatória.” e “Amplia o desejo dos outros indivíduos estimularem o sucesso”.

O tipo de escala do questionário em questão, consiste numa escala de *Likert* de cinco pontos, no qual, 0) Nunca, 1) Raramente, 2) Eventualmente, 3) Frequentemente e 4) Muito Frequentemente. A cotação do questionário é realizada através da média dos itens em cada uma das subescalas, referindo que a interpretação dos valores obtidos tem em consideração o ponto de corte do questionário.

2.5. Procedimentos de Recolha e Análise de Dados

Aos participantes foi garantido o respeito pela vida privada e pela confidencialidade das informações pessoais, estando assegurado o anonimato, tendo os mesmos dado autorização para participarem no estudo por meio de uma questão inicial colocada no inquérito.

Segundo Polit e Hungler (2004), ao recorrer a indivíduos para uma investigação necessitar-se-á de garantir a proteção dos seus direitos para que a investigação não provoque qualquer prejuízo, não ponha os sujeitos em desvantagem ou os exponha a situações para as quais eles não foram convenientemente elucidados.

Para tal, garante-se que a sua participação (ou a informação que consigam dar ao investigador), não venha de alguma forma a ser aproveitada contra eles, pelo que têm o direito de deliberar livremente se desejam ou não participar num estudo sem o risco de se sujeitarem a represálias que venham a afetá-los.

Para Fortin (2009), a investigação, quaisquer que sejam os aspetos estudados, deve ser orientada tendo em conta o respeito pelos direitos das pessoas e dos princípios éticos que são, entre outros:

- O respeito pela aprovação livre e explicada;
- O respeito pela vida privada e pela confidencialidade das informações pessoais;
- O equilíbrio entre vantagens e inconvenientes;
- A redução dos inconvenientes;

- A otimização das vantagens.

Assim, em todas as fases da investigação serão tidos em conta estes princípios, sendo igualmente explicado a todos os participantes, no cabeçalho do Inquérito, os objetivos do estudo, e assegurado o anonimato e a confidencialidade, podendo estes declinarem participar no estudo, conforme se pode confirmar no anexo 1 – Inquérito por Questionário.

No que à análise de dados dos inquéritos diz respeito, estes foram introduzidos e tratados com recurso ao software *Microsoft Excel*: anexo 3 – Tratamento Estatístico Estilo Transformacional; anexo 4 – Tratamento Estilo Estatístico Transacional; anexo 5 – Tratamento Estatístico Estilo *Laissez-faire*; anexo 6 – Tratamento Estatístico Esforço, Eficácia e Satisfação. Com o mesmo programa realizou-se o tratamento estatístico de diversas variáveis, verificando-se médias, mediana e modo, como tendência central e de dispersão, calculando o desvio padrão. Para representação gráfica utilizou-se a ferramenta incluída no *Googleforms*, que através da extração de dados, transforma os mesmos em gráficos circulares e/ou de barras, anexo 7 – Respostas ao Inquérito por Questionário.

Capítulo III – Análise e Interpretação de Dados

Neste capítulo, tendo presente a revisão bibliográfica e com base nos dados recolhidos pelos Inquéritos por Questionário serão apresentados, analisados e discutidos os principais resultados desta investigação.

A população alvo é constituída por docentes de carreira, a saber, docentes de Quadro de Agrupamento de Escolas/Agrupamento assim como docentes de Quadro de Zona Pedagógica, assim como docentes de quadro de zona pedagógica. Assim sendo, e de modo a assegurar esta seleção colocou-se a questão: “Docente de Quadro Zona Pedagógica, Quadro de Agrupamento ou de Escola Não Agrupada?”, da qual resultaram 143 inquiridos que obedecem ao critério precedentemente referenciado, representando, como tal, 89,4% do total de inquiridos. Desta forma, observa-se que a amostra de estudo é formada por 143 sujeitos, o que viabiliza considerar o estudo viável, uma vez que, segundo Carmo e Ferreira (2008), Coutinho, (2011); Creswell e Poth (2018), e referindo as várias potencialidades de um Inquérito por Questionário, um estudo viável terá de ter mais de 30 pessoas no questionário, pois caso contrário as inferências arriscarão não corresponder à realidade.

No respeitante aos dados Sociodemográficos, observa-se uma percentagem de 58,7 (ou seja, 84 inquiridos) do género feminino e de 41,3 (ou seja, 59 inquiridos) do género masculino. Esta disparidade poderá explicar-se pela feminização da profissão docente. De facto, as mulheres estão largamente sobre representadas na profissão docente nos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. No entanto, a sua proporção varia muito entre países e dependendo do nível de educação. Para alguns sociólogos, esta feminização da profissão docente está intimamente ligada à emancipação das mulheres e é um sinal de progresso no estatuto da mulher; de facto, de acordo com a PORDATA (2023), base de estatísticas certificadas sobre Portugal, “os docentes do sexo feminino apresentam maior percentagem dos docentes em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário: total e por nível de ensino” é, para o ano de 2023 de 78,4 %; este esclarecimento é atestado pelo Eurostat que explica que “Portugal contava, em 2017, com quase 132 mil professores do ensino básico ao secundário. Desse total, 70% eram mulheres”; também Vieira (2003, p.107)

afirma que “o corpo docente português, no global, é constituído maioritariamente por mulheres.”

Relativamente à idade, a maioria dos docentes inquiridos (51,1%), apresenta uma idade igual ou superior a 51 anos. O que o novo relatório da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2023) também certifica é que o envelhecimento da classe docente não tem parado de se agravar. Nem poderia ser de outra forma, já que mesmo a maioria dos professores que têm entrado ultimamente para o quadro está entre os 45 e os 50 anos de idade. E os que chegam às escolas com 30 anos ou menos quase nem se vislumbram: no ensino público, por exemplo, são 1345 num universo de cerca de 121 mil docentes, o que vai ao encontro dos dados que existem em Portugal, a saber, a análise ao perfil dos professores entre o ano letivo de 2009/2010 e 2019/2020 segundo a qual “a maioria dos professores tem mais de 50 anos”, segundo a Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2021).

O envelhecimento da classe docente reflete-se, igualmente, no seu retrato académico: a indiscutível maioria dos docentes em exercício tem licenciatura pré-Bolonha. Analisando as habilitações académicas dos inquiridos, observa-se uma diversidade das mesmas, contudo, a grande maioria dos inquiridos (101) caracteriza-se por ter uma formação mais antiga, designadas por pré-Bolonha, sendo a licenciatura dominante com 78 indivíduos e representando 54,5% dos inquiridos válidos.

Ao analisar o tempo de serviço dos inquiridos, observa-se que existem inquiridos em todas as tranches de idades indicadas, à exceção de 0 a 5 anos de tempo de serviço, em que não há qualquer docente com este tempo de serviço a estar nos quadros do ministério da educação, ainda, que o maior grupo é composto pelos inquiridos com mais de 21 anos de serviço, num total de 72,8 %, a saber, dos 21 aos 25 anos, 39 Inquiridos; dos 26 aos 30, 37 inquiridos e com mais de 31 anos de serviço 28 inquiridos, sendo que estes dois últimos grupos, somam já mais de metade da carreira profissional/contributiva.

Analisando a posição laboral dos inquiridos, apura-se que a maioria dos inquiridos, 59,4% (85), são docentes de Quadro de Agrupamento de Escolas ou de Escola não Agrupada,

sendo que os restantes são docentes de Quadro de Zona Pedagógica, 40,6%. Verifica-se que os mesmos são dos mais variadíssimos grupos disciplinares, existindo um grupo que se evidencia nesta amostra, o grupo disciplinar 620, Educação Física, podendo tal ocorrer pelo facto de o docente que realiza o estudo ser deste grupo disciplinar em concreto. No respeitante ao Quadro de Zona Pedagógica em que lecionam, verifica-se que, conquanto estejam apresentadas todas as áreas geográficas dadas para seleção, há uma que se destaca com maior percentagem, Quadro de Zona Pedagógica 6. Tal facto poderá estar relacionado, com a dimensão deste Quadro de Zona Pedagógica, ou com a possibilidade dos laços criados pelo aplicador do questionário, uma vez que grande parte da sua carreira se desenvolveu em escolas pertencentes a este Quadro de Zona Pedagógica.

Quanto aos cargos exercidos, 71 dos inquiridos (a maior percentagem para esta questão, 51%) exercem o cargo de Diretor de Turma, embora uma percentagem ainda significativa, 16,8%, representando 24 inquiridos, não exerce qualquer cargo. Da recolha de informação, podemos inferir ainda que um grande número dos inquiridos terá mais do que um cargo, isto porque se 71 são Diretores de Turma e havendo 24 sem qualquer cargo e a totalidade das respostas em cargos é de 159, logo há uma percentagem com dois ou mais cargos em simultâneo. De facto, a experiência mostra que, por exemplo, o coordenador dos diretores de turma de um qualquer nível de ensino, será também diretor de turma, uma vez que “a coordenação dos diretores de turma é uma estrutura de coordenação educativa e de supervisão pedagógica com relevância em termos de orientação, acompanhamento e supervisão dos docentes que exercem as funções de diretor de turma”. (Oliveira, 2012).

Teria sido interessante observar a idade dos professores que exercem as funções de diretor de turma, pois segundo Roldão (2008), os docentes, que normalmente, demonstram indisponibilidade para o cargo de diretor de turma, são os que mais anos têm de carreira e de saber, adquirido pela experiência. Assim, as direções de turma acabam por ser alocadas nos horários dos professores mais jovens, sendo que estes por vezes aceitam o cargo para completar horário. Para este mesmo autor, esta distribuição de serviço não faz sentido se

queremos que seja o diretor de turma a assumir as funções de gestão curricular e de coordenação pedagógica.

Para abranger o tipo de liderança com maior expressividade na opinião dos inquiridos, expõem-se os dados globais e específicos conseguidos. Numa análise estatística descritiva, considerando o ponto mediano do questionário utilizado (Ponto de corte = 2), foram estudadas as médias em relação à perceção sobre os seus líderes, bem como perceber qual a relação entre o estilo de liderança, o exercício e esforço, eficácia e satisfação na liderança. Os resultados obtidos são ilustrados na tabela 1 – Análise descritiva das variáveis estudadas.

Tabela 1: Análise Descritiva das Variáveis Estudadas

Análise descritiva das variáveis estudadas (N = 143)		
Dimensões	M (Média)	DP (Desvio Padrão)
Estilos de Liderança		
Liderança Transformacional	3,04	0,173
Liderança Transacional	2,20	0,428
Liderança <i>Laissez-faire</i>	1,29	0,396
Esforço, Eficácia e Satisfação na Liderança		
Esforço Extra	2,35	0,25
Eficácia	2,80	0,08
Satisfação	2,76	0,17

Como se observa, os resultados alcançados mostram que, para os 143 inquiridos, e face à perceção que têm da liderança nos estabelecimentos de ensino em que lecionam, estes enquadram-se no modelo de Liderança Transformacional (M = 3,04). Além do mais, apura-se que, na perceção destes, o Estilo de Liderança com menos relação/perceção no agrupamento ou escola em que lecionam é o da Liderança *Laissez-faire* (M = 1.29), estando de acordo com Castanheira e Costa, (2007) para quem a liderança *Laissez-faire* caracteriza-se pela ausência de liderança, ou seja, o líder não mostra condutas adequadas de liderança, subtraindo-se a tomar decisões e abdicando da sua responsabilidade e autoridade. No respeitante às questões

colocadas em questionário que definem/caracterizam a Liderança Transformacional, pode -se asseverar que os inquiridos indicam que os seus diretores estimulam a motivação e a dedicação necessárias para estes se sentirem mais prolíficos no seu trabalho, o que fomenta o sentimento de realização pessoal dos mesmos, uma vez que a média das mesmas aponta, na escala aplicada, para “Muito Frequentemente”. Tal facto vai ao encontro do que afirma Nye (2009) que explica que os líderes transformacionais inspiram e fortalecem os seus seguidores, aproveitando circunstâncias de conflito e de crise para desafiar as suas consciências e para os metamorfosearem; refere, ainda, que este tipo de líderes dispensa o interesse próprio em favor do bem comum, invocando sempre ao interesse coletivo de um grupo ou organização. Das questões aplicadas, que caracterizam a Liderança Transformacional, verifica-se que algumas das mesmas se destacam das demais, sendo: “Trata os outros como uma pessoa e não apenas como mais um elemento da equipa docente”; com (M=3,43), ou seja, 98 indivíduos, que representam 68,5% referem que percebem que, “Muito Frequentemente”, o diretor tem esta atitude para com os seus docentes, o que está em consonância com Ferreira (2020) - o líder transformacional e proativo, promove a motivação e a mudança de atitudes dos docentes de forma a inspira-los para alcançarem novos objetivos.

“Reflete sobre as consequências éticas e morais das suas escolhas”, é apresentada como a questão com uma maioria reforçada em que os inquiridos afirmam que “Frequentemente” e/ou “Muito Frequentemente”, o diretor tem este tipo de comportamento/estratégia, refletindo-se numa percentagem de 84,6%, ou seja, com 121 dos inquiridos. Este tipo de comportamento/atitude é enquadrado na afirmação de Bass e Bass (2008) para quem o comportamento do líder indica que ele respeita os outros e presta muita atenção aos seus sentimentos: o líder transformacional e, assim, alguém que é respeitado, que inspira confiança, motiva os outros, em suma, um exemplo a seguir.

No que diz respeito à questão “Entende que cada indivíduo tem as suas necessidades, capacidades e aspirações distintas das dos outros”, verifica-se que a maioria, 51,7%, isto é, 74 dos inquiridos, refere que o diretor “Muito Frequentemente” tem este tipo de comportamento,

estando em concordância com o que é referido por Nolan e Richards (2014) em que para os mesmos, na Liderança Transformacional cabe ao líder demonstrar uma grande preocupação com os seus liderados, tratá-los como indivíduos e aprender a saber ouvir as suas preocupações e as suas ideias. É, ainda, proativo na execução da sua visão e missão e é cuidadoso no que se refere às necessidades dos seus seguidores, dilatando o grau de compromisso que estes assumem com a organização e a sua performance no alcance das metas pré-estabelecidas.

Ainda relativamente à Liderança Transformacional, verifica-se que na questão: “Atua de maneira a auferir o respeito dos outros indivíduos”, uma grande maioria, 115 inquiridos, representando 80,4% afirmam que “Frequentemente” e/ou “Muito Frequentemente”, o diretor/direção age de modo a conseguir o respeito dos outros.

No que concerne às afirmações que qualificam uma Liderança Transacional, averigua-se que as respostas, em média, ($M = 2,20$) se aproximam mais do termo “Eventualmente”, para elucidar a atuação do diretor no agrupamento em que lecionam os inquiridos. Todavia, verifica-se que existem duas questões que se afastam da média das mesmas, a saber: “Discute quem é o indivíduo responsável por alcançar metas particulares de desempenho”, com 114 inquiridos, alusivo a 79,8% dos inquiridos, que no que a esta questão diz respeito, se colocam no limite inferior da média.

No que respeita à questão: “Apresenta aprazimento quando os outros indivíduos correspondem às expectativas”, observa-se que as respostas de 79,1% ou 113 inquiridos, se encontram mais vizinhas do limite máximo em relação à média.

Desta forma, conclui-se que o líder se mostra satisfeito e transmite esse mesmo sentimento aos outros quando os resultados esperáveis são conseguidos. Tal facto vai ao encontro do que referem Pena e Soares (2014), que defendem que a liderança transacional se concentra, particularmente, nos requisitos, nas ações e nas tarefas imprescindíveis para conseguir os resultados pedagógicos prognosticados, pois a compatibilização e conciliação

dos objetivos próprios dos líderes e dos seus partidários através da permuta é o fundamental do conceito de liderança transacional.

Na Liderança *Laissez-faire* e no respeitantes às questões expostas que a caracterizam, verifica-se que a média ($M = 1,29$) é a mais baixa dos três tipos de liderança que são qualificadas pelas questões, ou seja, verifica-se que a resposta dos inquiridos se situa mais perto do limite inferior, sendo o “Nunca” o mais indicado pela amostra em questão, no conjunto das distintas questões colocadas para avaliar este tipo de liderança. Semelhante afastamento em relação ao “Frequentemente” e “Muito Frequentemente”, no que às afirmações de que o diretor se: “afasta”, “evita” e “demora” a solucionar questões ou espera que as mesmas se resolvam, sem o seu envolvimento, leva a admitir, e face ao que é indicado pelos inquiridos, que percecionam a liderança da escola onde lecionam como o oposto ao referido para este estilo. O que vai ao encontro de Tecchio et al., (2010) que menciona que o líder de este estilo de liderança se escusa nas suas responsabilidades, esquivando-se às mesmas, estando ausente quando necessário e não dando seguimento a pedidos de assistência, relutando em expressar opiniões sobre assuntos fulcrais, tendendo a adotar um compromisso passivo, sem tomar iniciativa nem avaliar. Poder-se-á mesmo afirmar que a liderança *Laissez-faire* traduz-se na quási ausência de liderança, uma vez que o líder não mostra condutas típicas de liderança, furtando-se a tomar decisões e renunciando à sua responsabilidade e à sua autoridade. Pode-se afirmar ainda que, pela resposta à questão: “Aguarda que os problemas se convertam crónicos antes de atuar”, sendo a mais próxima do limiar inferior, com média de 0,87, “Nunca”, a atuação do diretor, para os inquiridos é de um estilo mais proativo, pelo menos pelas lideranças que os inquiridos vivenciam de momento nos estabelecimentos de ensino onde lecionam.

Relativamente ao esforço, eficácia e satisfação, pode se concluir que os inquiridos, de um modo geral e apurando a média ($M = 2,35$; $M = 2,80$ e $M = 2,76$), e face às questões postas, têm tendência a qualificar a liderança que conhecem nos estabelecimentos onde lecionam com um elevado grau, no que respeita à satisfação, eficácia e esforço.

Assim, e no que respeita a estes critérios, isto poderá mostrar que, no compreender dos inquiridos, a liderança que experimentam nos estabelecimentos onde lecionam, tende a proporcionar a estes a vontade de alcançarem o sucesso através do seu esforço pessoal, caminhando ao encontro de Ferreira (2020) e atestado pela questão “Amplia o desejo dos outros indivíduos estimularem o sucesso”, em que 83 inquiridos referem que a direção “Frequentemente” ou “Muito Frequentemente”, têm este tipo de atitude, sendo explícito na opinião de 58,1% dos inquiridos.

Pela análise da média da Eficácia, a mesma vai ao encontro da autora precedentemente aludida, pois pelos resultados parece ficar subentendido que a liderança, que os inquiridos experimentam, evidencia ter boas capacidades de chefiar o grupo e de forma eficaz, traduzindo-se nos níveis de Satisfação, tal como manifesto na questão “Trabalha com os outros indivíduos de maneira satisfatória”, o que oferece ao grupo um bom ambiente laboral. Nesta questão em especial, a maioria dos inquiridos 74,2%, ou seja, 106 das respostas vão ao encontro de “Frequentemente” ou “Muito Frequentemente”, a direção, pelo trabalho provoca este tipo de perceção nos inquiridos. Tais resultados estão de acordo com Bass e Avolio (2004), que mencionam que um bom líder deve estimular a vontade nos seus liderados para se suplantarem pelo esforço pessoal, para alcançarem o sucesso. Quanto à eficácia, estes mesmos autores defendem que um bom líder é capaz de representar de forma eficiente o grupo de trabalho que preside perante os seus superiores hierárquicos.

Conclusões

Atualmente, assume-se que as instituições têm um papel capital a desempenhar na melhoria da aprendizagem do discente; diferentes formas de apoio educativo estão inegavelmente a desenvolver-se em muitas instituições, mas é claro que as inovações muitas vezes permanecem locais e que muitos intervenientes resistem às mesmas.

Outro grande problema é a mudança exigida aos professores. Alguns pioneiros envolvem-se com entusiasmo, mas a maioria é refreada por normas, hábitos, princípios ligados à organização do trabalho e às trajetórias de ensino e pesquisa. A questão fundamental tem sido e continua a ser como fazer com que todos os docentes envolvidos adiram às novas bases pedagógicas e modifiquem os seus hábitos de trabalho. Não é apenas uma mudança de comportamento, mas uma mudança de cultura profissional e organizacional

Assim sendo, o trabalho da gestão escolar é composto por múltiplas tarefas, o que o torna um trabalho difícil de entender.

É comprovado que a liderança é essencial para a inovação pedagógica; e que o conhecimento científico sobre as estruturas organizacionais, o papel da liderança e as condições institucionais são importantíssimas. A mudança da educação depende das condições institucionais, bem como da liderança e ambas estão no centro dos esforços para esta mudança. Para a inovação educacional são importantes as mudanças organizacionais e os novos papéis de liderança, no entanto, e aparentemente, o essencial está no como é que essas práticas de liderança são conduzidas.

De facto, o a liderança certamente incentiva os professores a mudarem as suas práticas se os resultados forem baixos, mas fá-lo remotamente, sem interferir em todas as tarefas, sendo o objetivo primeiro o de apoiar e incentivar a reflexão. Às vezes é necessário um exercício de “orientação” para mudar práticas e capacitar o corpo docente. As práticas dos leaders estão associadas a uma escola próxima da comunidade e esta escola define-se como uma escola comunitária ao serviço dos alunos e dos pais. As ações dos líderes escolares convergem para o sucesso académico e o bem-estar dos alunos. As condições dentro dos

estabelecimentos e da liderança estão particularmente no centro dos esforços para mudar o ensino. Embora as mudanças organizacionais e os novos papéis de liderança sejam importantes na inovação educacional, a chave supostamente reside na forma como as práticas de liderança são realizadas.

Contudo, até agora, essas mesmas práticas somente receberam um eco escasso na literatura de pesquisa. Assim, os estudos empíricos e/ou o conhecimento produzido como este estudo, nesta área, poderá contribuir para a sua melhoria graças a uma linguagem e um corpus de instrumentos analíticos apropriados e também elucidar sobre a liderança na escola. Logo, estudos como este, poderão levar os investigadores/profissionais a interpretar e refletir sobre as suas práticas.

O presente estudo teve como objetivo principal fazer uma análise dos tipos de liderança mais demonstrados por forma a compreender se iam de encontro à performance da organização. Pela análise e discussão dos resultados obtidos pode-se aferir determinadas conclusões finais:

A amostra em estudo reflete uma classe que na sua generalidade pertence aos Quadros de Escola ou de Agrupamento, sendo maioritariamente feminina e com uma longa carreira contributiva, o que se reflete no tempo de serviço, em que 1/5 dos inquiridos tem mais de 31 anos de serviço docente, estando estes dados, de acordo com os dados da PORDATA (2021), base de estatísticas certificadas sobre Portugal: “os docentes do sexo feminino apresentam maior percentagem dos docentes em exercício nos ensinios pré-escolar, básico e secundário: total e por nível de ensino”; para o ano de 2021 de 71, 6 % (contra 53, 1% em 1972), bem como o novo Relatório da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2023), que também certifica que o envelhecimento da classe docente não tem parado de se agravar. Na sua maioria, apresenta a licenciatura pré-Bolonha como habilitação académica.

Sendo a população alvo docentes de carreira, observa-se, ainda, que uma clara maioria desses são docentes de Quadro de Agrupamento de Escolas/Agrupamento na sua generalidade

com a licenciatura pré-Bolonha como habilitação académica e que para além das turmas a quem lecionam, o cargo que mais se destaca é o de Diretor de Turma.

Ao analisarmos os resultados dos dados dos questionários, relativamente aos tipos de liderança em estudo, e face às questões colocadas aos inquiridos, podemos concluir que, a liderança Transformacional é a que mais se destaca, pois, os resultados mostram que é este tipo de liderança mais utilizada pelos líderes. Tal facto vai ao encontro do exposto na revisão da literatura, pois segundos alguns autores é o estilo que mais se adequa a um líder, sendo este um estilo considerado positivo, pois os mesmos referem que este estilo é visto como um fator diferenciador de sucesso, detendo relações positivas com diferentes níveis de desempenho e o que colhe o maior sucesso no ambiente educacional. Certos autores defendem ainda que o líder transformacional ajuda os liderados a atingir os seus objetivos e superar as suas expectativas; comporta-se de modo a alcançar os melhores resultados usando uma ou mais das quatro componentes fundamentais da liderança transformacional. Por sua vez, a liderança *Laissez-faire* é o tipo de liderança estudado menos evidenciado, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas. Para isto, porventura concorre o facto de, tal como é afirmado por Tecchio et al. (2010), neste tipo de liderança existir uma ausência de líder, uma vez que este evita envolver-se nos assuntos de relevância, bem como furta-se a tomada de decisão, comprometendo assim a liderança e tendo um impacto negativo no desempenho organizacional. Nas respostas às questões de Liderança Transformacional, apura-se que a maioria dos inquiridos assinala que, neste tipo de liderança, logo a que está mais corresponde aos líderes das suas escolas, verifica-se que há uma relação de líder e liderados com grande proximidade profissional, onde está muito presente a preocupação, o bem-estar, o entusiasmo, o sentido de missão, bem como o sentido de equipa e de entreaajuda para um fim comum, não descuidando o respeito, a confiança e o olhar para o futuro. Tudo isto está em consonância com Pawar (2004), para quem o líder é um modelo para os outros, que lhes atribui tarefas de forma a otimizar o trabalho dos mesmos e o desempenho, inspirando-os a se autorrealizarem-se e a se apropriar mais do seu trabalho tendo em mente os objetivos coletivos da organização.

Relativamente às questões colocada para a Liderança Transacional, verifica-se que as mesmas apontam para que o líder tenha um foco maior nos objetivos, nas metas, falhas e erros, descurando um pouco o “*outro*”, o que converge para o que afirmam Pena e Soares (2004), para quem este tipo de liderança se centra, sobretudo, nas exigências, ações e tarefas indispensáveis para alcançar os resultados pedagógicos previstos. Verificou-se um distanciamento relativamente a este tipo de liderança, uma vez que, como foi referido anteriormente, os inquiridos aproximam a sua perceção mais da Liderança Transformacional. No que concerne à Liderança *Laissez-faire*, verifica-se que, por inerência à identificação dos inquiridos com a Liderança Transformacional, se distanciam da *Laissez-faire*, logo as respostas indicam isso mesmo. Neste tipo de liderança observa-se que o líder evita estar presente para as decisões cruciais, promovendo alterações só quando os problemas se tornam crónicos.

No que à Satisfação, Eficácia e Esforço diz respeito, verificou-se que estes aspetos estão em linha com o Estilo de Liderança com que os inquiridos identificaram os líderes dos estabelecimentos onde lecionam. Ou seja, tal estilo tende a propiciar a estes a vontade de atingirem o sucesso através do seu esforço pessoal e, assim, a liderança que os inquiridos vivenciam, parece ter boas capacidades de liderar o grupo e de forma eficaz, refletindo-se nos níveis de Satisfação, o que proporciona ao grupo um bom ambiente laboral, estando isto, de acordo com o que é indicado por Hooper e Bernhardt (2016), pois para estes autores este tipo de líder ajuda no desenvolvimento de comunidades de aprendizagem inclusivas, modela e reforça normas que gerem confiança, respeito, colegialidade e ética, num clima de segurança e benevolência. Outros estudos efetuados, como é referido por Hooper e Bernhart (2016 e Marzano, Waters, McNulty (2005) defendem que existe uma correlação entre este tipo de liderança, Transformacional, e o sentido de eficácia e satisfação dos professores.

Por tudo o que foi referido anteriormente, verifica-se que os docentes de carreira, Quadro de Agrupamento de Escolas/Agrupamento e Quadro de Zona Pedagógica, pelo menos os que foram inquiridos, têm a perceção que o estilo de liderança mais frequente nos

estabelecimentos de ensino em que lecionam é a mais próxima da liderança transformacional. Verifica-se, ainda, uma relação entre o tipo de liderança percebida pelos inquiridos, com o Esforço, a Eficácia e a Satisfação na Liderança.

A supremacia da liderança transformacional manifesta-se em líderes mais eficientes e com melhores consequências a nível de satisfação e do esforço extra dos seus subordinados, no respeitante aos objetivos criados.

A perspectiva retida concentra-se em práticas de liderança que abordam o como e o porquê da atividade de liderança. Compreender essas práticas exige ir além da consideração de papéis, estratégias e personalidades que ocupam cargos formais de liderança para examinar como essas práticas são distribuídas entre líderes e seguidores.

O nosso trabalho permitiu rever as responsabilidades da liderança. Embora cada uma dessas responsabilidades tenha sido tratada em escritos teóricos desde há décadas, o facto que tenham uma ligação estatisticamente significativa com o desempenho académico dos alunos constitui uma nova contribuição importante para pesquisas e escritos teóricos, todos importantes para o exercício eficaz da liderança nas escolas.

Esta análise permite compreender melhor o trabalho dos diretores escolares, mas permanece limitado às representações recolhidas pelo Inquérito por Questionário. Seria interessante observar interações entre gestão e professores in loco, reuniões da equipe escolar para entender melhor como é realizado o trabalho dos líderes.

Sintetizando, ao longo dos últimos anos, as noções de direção e de liderança tornaram-se invasivas, polimórficas e polissémicas. No respeitante à liderança, observa-se que ela é exercitada em vários sentidos. Entre muitas concepções, ora se refere fundamentalmente a práticas comuns de gestão, ora a um sistema de valores e seus artefactos, ora a uma concepção mais ou menos definida da *“arte pessoal de dirigir”*, por vezes para uma análise política mais ou menos das inscrições com o objetivo de mobilizar o pessoal. A interpretação das distintas concepções pode ser diversa, constituindo-se arabescos variados de compromisso com a ação para os líderes em educação e para uma análise crítica dos mesmos. Além de olhar, tanto

analítico quanto prescritivo, da tipologia das diferentes “lideranças”, dirigir, em educação, continua sendo um ato criativo pessoal que é próprio de cada pessoa e que se desdobra sob diferentes assinaturas de acordo com as pessoas, os contextos e os problemas. Na verdade, para o diretor, uma das tarefas mais essenciais é garantir que a escola funcione de maneira tranquila e eficiente. Esta tarefa pode ser difícil porque requer o equilíbrio entre as diferentes ordens da escola, tais como expectativas acadêmicas, comportamento dos alunos e gestão do pessoal.

Embora todos os estilos de liderança possam parecer iguais vistos de fora, os líderes mais bem-sucedidos parecem possuir certas características: curiosidade sobre o que é possível (estar aberto a todas as possibilidades); a capacidade de ver além da superfície (considerando uma situação como um todo); a ligação entre os humanos (saber ligar as pessoas à sua própria humanidade e à dos outros); humildade, coragem e compromisso (envolvimento total com o sistema para o bem da humanidade); ação baseada no conhecimento profundo do contexto (dedicar tempo para compreender e para agir em conformidade); consciência de que qualquer novo contexto automaticamente *desqualifica* o contexto anterior (envolver-se incansavelmente no seu desenvolvimento profissional e estar atento às mudanças).

Concluindo, pode haver *práticas inspiradoras*, ou seja, na educação, liderar não tem nenhum modelo de unidade de cortar/colar do que é necessário fazer; é antes uma aprendizagem de si mesmo, um compromisso de si em relação aos outros e pelos outros, segundo cada contexto dado. É uma situação constante, corajosa e duradoura de aprendizagem por vezes muito penosa.

O tamanho da nossa amostra, embora composta por 143 sujeitos inquiridos, poderá constituir um limite à validade externa deste estudo. O mesmo apoia-se, no entanto, na literatura que, por sua vez, combina ciências de gestão, educação e Relatórios. A dificuldade de implementação da liderança é destacada ao longo do texto, tal como a desconfiança, para dizer o mínimo, de certos intervenientes relativamente a esta abordagem. Considera-se que este trabalho poderá contribuir para descobertas empíricas que sugerem que os órgãos

públicos não são completamente burocráticos. Tende a mostrar que, mesmo que a autonomia dos estabelecimentos de ensino público seja limitada, o surgimento de práticas relacionadas à liderança é possível, podendo estes elementos sobre a liderança e o seu efeito de liderança preocupar outras organizações públicas.

Tendo em conta que o tema abordado é de grande importância e sendo a liderança uma das primeiras variáveis que influi no sucesso das escolas, entende-se que seria relevante ampliar este estudo, com uma amostra de maior dimensão, a um maior número de inquiridos, de norte a sul de Portugal, por forma a reforçar a consistência dos resultados obtidos e possibilitar a generalização dos resultados alcançados, a nível organizacional.

Outra proposta relaciona-se com as técnicas de recolha e análise de dados. De facto, seria proveitoso combinar diferentes técnicas, quantitativas e qualitativas, por exemplo, Inquérito por Questionário e entrevistas, de carácter mais aberto e abrangente que possibilitassem uma maior riqueza de informação disponível para análise, de modo a apontar, através da triangulação de todos os dados obtidos, novos caminhos de investigação.

Referências Bibliográficas

- Almeida Mendes, C. (2018). *Liderança e Organização da Escola: desafios do gestor para mudança educacional*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de mestre em Ciência da Educação – Administração e Organização Escolar. Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais de Braga.
- Azevedo, J. (2003). *Cartas aos Diretores das Escolas*. 1ª Edição. Coleção em Foco. Porto, Edição Asa.
- Balyer, A. (2017). *Trust in School Principals: Teachers' Opinions*. Journal of Education and Learning, 6(2). 317-325. <https://encurtador.com.br/ckSOE>.
- Barros, J. M. da S. Pereira (2016). *Formação e necessidades de formação de diretores de agrupamentos de escolas do Algarve*. Coimbra. Tese de doutoramento. <http://hdl.handle.net/10316/32279>.
- Bass, B. M., & Bass, R. (2008). *The Bass handbook of leadership: theory, research, and managerial applications*. 4th ed., Free Press hardcover ed. New York: Free Press.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (2004). *MLQ Multifactor Leadership Questionnaire*. Redwood City: Mind Garden.
- Bento, A., & Ribeiro, M. I. (2013). *A liderança escolar a três dimensões: diretores, professores e alunos*. Coleção Ideias em Prática. Bragança.
- Blanchard, K (2010). *Um Nível Superior de Liderança*. Lisboa. Atual Editora. 4a Ed, 319 pp. <https://encurtador.com.br/wS1We>.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Perenium. <https://shre.ink/DoaD>.
- Cabral, A. C. (2012). *O Diretor: gestor e líder na escola*. Dissertação de mestrado em Docência e Gestão da Educação, Universidade F. Pessoa, Porto.
- Caixeiro, C. M. B. A. (2014). *Liderança e cultura organizacional: O impacto do diretor na(s) cultura(s) organizacional(is) escolar(es)*, 677 f. Tese Doutoramento em Ciências da Educação. Universidade de Évora. Évora.

- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação. Guia para Autoaprendizagem*. (2ª edição). Universidade Aberta. Lisboa.
- Castanheira, P. & Costa, J. A. (2011). *In Search of transformational leadership: a(meta)analysis focused on the Portuguese reality*. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, pp. 2012–2015.
- Castanheira, P., & Costa, J. A. (2007). *Lideranças transformacional, transacional e Laissez-faire: um estudo exploratório sobre os gestores escolares com base no MLQ*. In J. M. Sousa & C. N. Fino (Eds.), *A Escola Sob Suspeita*. Porto Asa.
- Chevallier, T. (2006). *Les nouveaux rôles des chefs d'établissements dans l'enseignement secondaire*. Paris: UNESCO.
- Coleman, M. (2012). *Leadership and Diversity*. *Educational Management Administration & Leadership* 40(5), 592-609.
- Coutinho, C., (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. 2ª ed. Coimbra: Almedina.
- Creswell, J.W. and Poth, C.N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design Choosing among Five Approaches*. 4th Edition, SAGE Publications, Inc., Thousand Oaks. <https://shre.ink/DoaU>.
- Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, R. C., & Cardoso, C. C. (2007). *Manual de comportamento organizacional e gestão*. 6.ª Edição, Lisboa: Editora RH.
- Dias, J.P.F. (2021). *Diretor como agente na motivação dos professores*. Dissertação de Mestrado em Gestão e Administração Educacional. Escola Superior de Educação de Fafe. <https://shre.ink/DocP>.
- Endrizzi L. & Thibert R. (2012). *Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves ?* Dossier d'actualité Veille et Analyses, n° 73, avril. Lyon: ENS de Lyon.
- Ferreira, C. S. F., (2020). *Os Estilos de Liderança e a sua Influência nas Relações Humanas. Um estudo de caso numa escola da Região Autónoma da Madeira (RAM)*. Dissertação para obtenção do grau de Mestre. Universidade da Madeira. Madeira.

- Figueiredo, P. C. N. (2018). *Competências para uma liderança percebida como eficaz - líderes e liderados*. [Tese de Doutoramento não publicada]. Lisboa: Universidade Europeia. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/27999>.
- Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Loures: Lusodidácta.
- Freixo, M. (2011). *Metodologia Científica: Fundamentos e Métodos*. Instituto Piaget. Lisboa. p.164.
- Guiomar, A. S. B. (2010). *Relação entre estilos de liderança transformacional, transacional e Laissez-Faire e o comportamento organizacional*. In: <https://shre.ink/Docw>.
- Hauserman, C., & Stick, S. (2013). *The Leadership Teachers Want from Principals: Transformational*. Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De L'éducation, 36(3), 184-203.
- Hooper, M. A., & Bernhardt, V. L. (2016). *Creating capacity for learning and equity in schools: instructional, adaptive, and transformational leadership*. <https://ebookcentral.proquest.com>.
- <https://eco.sapo.pt/2019/10/04/ha-132-mil-professoras-em-portugal-70-sao-mulheres-e-tem-mais-de-50-anos/>
- <https://www.dgeec.mec.pt/np4/1262.html>.
- <https://www.pordata.pt/Portugal/Docentes+do+sexo+feminino+em+percentagem+dos+docentes+em+exerc%cc3%adcio+nos+ensinos+pr%cc3%a9+escolar++b%cc3%al+sico+e+secund%cc3%al+rio+total+e+por+n%cc3%advel+de+ensino-782-6228>, consultado em julho de 2022.
- Louçano, C. M. I. (2016). *A Tomada de Decisão e a Eficácia da Liderança Escolar*. Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Bragança. Bragança.
- Marzano, R., Waters, T., & McNulty, B. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: Association of Curriculum and Development.

- Neves, M. de L. G. (2018). *A liderança em contexto educativo em Portugal: estudo sobre as suas variantes e impacto nos professores*. <https://shre.ink/Do2J>.
- Neves, M.L. (2012). *Relação da liderança dos diretores com o comprometimento e a motivação dos professores no contexto educativo português*. *Revista E-Psi*, 2017, 7 (1) Published Online. <https://www.revistaepsi.com>.
- Noland, A., & Richards, K. (2014). *The Relationship among Transformational Teaching and Student Motivation and Learning*. *The Journal of Effective Teaching*, Vol. 14, No.3, 2014, 5-20. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060434.pdf>.
- Northouse, P. G. (2013). *Leadership: Theory and practice* (6 e éd). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nye, J. S. (2009). *Learning the new leadership*. *Zeitschrift für Politikberatung*, 2(2), 318-322;
- O'Reilly, D., & Reed, M. (2010). *'Leaderism': An evolution of managerialism in UK public service reform*. <https://shre.ink/Do2E>.
- OCDE. (2022). *Education at a Glance 2022: Portugal*. OECD Publishing: Paris. https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance2022_75a5b3e9en;jsessionid=Ed8lz3xLQ0bhgw8wJahFdIExQ9McEMyZM9NuzYV.ip-10-240-5-95.
- Oliveira, Correia de A.C. (2012). *Lideranças intermédias na escola: o papel do coordenador dos diretores de turma numa escola básica dos 2.º e 3.º ciclos do Concelho de Vila Franca de Xira: estudos de caso*. Lisboa. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2571>.
- Panaças, M. L. (2011). *Desenvolvimento de las Culturas Inclusivas para la Educación en Portugal: un estudio de caso*. Tese apresentada à Universidad de Extremadura para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, Psicopedagogia e educação especial. Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Pawar, B. S. (2004). *Transformational leadership research: issues and implications*. [Bradford, England]: Emerald Group Pub. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/uAlberta/reader.action?docID=289897>.

- Pena A. C., & Soares T. M., (2014). *Fatores de liderança escolar e sua relação com o desempenho. Um estudo com diretores de escolas da rede pública de Minas Gerais/Brasil*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación, 12(5), 43-59. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55132460002.pdf>.
- Pinto Fernandes, R. M. (2015). *O papel do líder na melhoria da escola*. Dissertação de Mestrado gestão, avaliação e supervisão escolares (gase). Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria. Leiria.
- Polit, D. F.; Hungler, B. P. (2004). *Fundamentos de pesquisa em enfermagem*. 5ª ed. Porto Alegre (RS): Artmed.
- Pollit, C., Bouckaert, G. (2000). *Public management reform: a comparative analysis*. Oxford: Oxford University Press. Osborne et Gaebler, 1992.
- Roldão, M. do C. (2008). *Gestão Intermédia das Escolas – C. Turma e Departamentos Curriculares*. http://www.dgidc.min.edu.pt/teip/data/teip/recursos/materiais_de_trabalho_acnd.pdf.
- Shields M. C. (2013). *International Handbook of Educational Leadership and Social (In)Justice* (p. 359-380), New York: Springer International Handbooks of Education.
- Silva, A.R.S.M, (2021). *Gestão e Liderança nas Escolas Públicas Portuguesas – Revisão sistemática de Literatura*. <http://hdl.handle.net/10400.26/40387>.
- Silva, E., & Reis, M. (2016). *Os estilos de liderança e sua influência no desenvolvimento das organizações*. Revista Negócios e Projeção.
- Soares Duarte, F. (2021). *Liderança na escola: uma história na primeira pessoa*. Dissertação de Mestrado em Administração das Organizações Educativas, Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação. <https://shre.ink/Do2C>.
- Tecchio, E. L., Nunes, T. S., Rissi, M., Cunha, C. J. C. A., Nakayama, M. K. (2010). *Liderança transformacional em processos de tutoria: a identificação do estilo de liderança de orientadores de tutoria*. CINTED-UFRGS-Novas Tecnologias da Educação.

UNESCO (2021). *From schooling to learning*. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219289>.

UNESCO. (2009). Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation. Consultado em <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849f.pdf>. p. 9

Vieira, R. M. (2003). *Formação Continuada de Professores do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico para uma Educação em Ciências com Orientação CTS/PC*. Tese de Doutoramento não publicada, Universidade de Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa. p.107

Yukl, G. (1989). *Managerial leadership: A review of theory and research*. Journal of Management, 15(2), 251–289. <https://psycnet.apa.org/record/1989-41446-001>.

Anexo 1 – Inquérito por questionário

Questionário – Dissertação de Mestrado

O presente questionário insere-se num estudo que pretende dar resposta a algumas questões relacionadas com a liderança, nomeadamente a perceção sobre os seus líderes, bem como perceber qual a relação entre o estilo de liderança, o exercício e esforço, eficácia e satisfação na liderança, bem como a relação com os cargos que exercem os inquiridos.

Pedimos, por favor, que responda com a máxima sinceridade, clareza e objetividade possível, não existindo respostas certas ou erradas.

Para tal, responda sempre com perspetiva que tem, da liderança que é exercida no estabelecimento em que exerce funções atualmente.

Todas as questões serão tratadas de forma agregada, sendo garantida a confidencialidade e o anonimato aos inquiridos e a utilização dos dados obtidos servirão exclusivamente para o presente estudo.

O tempo médio de preenchimento é de 10 minutos.

A vossa participação é fundamental para a realização do estudo.

Gratos pela disponibilidade e colaboração!

** Indica uma pergunta obrigatória*

Consentimento

1. Declaro que aceito participar neste estudo. Fui informado/a acerca da natureza do estudo, da participação voluntária e da confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos. *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não *Pular para a seção 6 (Agradecimento)*

Docente de Carreira

2. Docente de Quadro Zona Pedagógica, Quadro de Agrupamento ou de Escola Não Agrupada? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não *Pular para a seção 6 (Agradecimento)*

Dados Sociodemográficos

3. Género *

Marcar apenas uma oval.

Masculino

Feminino

4. Idade *

Marcar apenas uma oval.

Menos de 30

30 a 35

36 a 40

41 a 45

46 a 50

51 a 55

56 a 60

Mais de 60

5. Habilitação Académica *

Marcar apenas uma oval.

Bacharelato

Licenciatura pré-Bolonha

Licenciatura pós-Bolonha

Mestrado pré-Bolonha

Mestrado pós-Bolonha

Formação Complementar

Especialização

Pós-graduação

Doutoramento

Outro

6. Tempo de Serviço *

Marcar apenas uma oval.

- 0 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- 21 a 25 anos
- 26 a 30 anos
- + de 31 anos

7. Situação Laboral *

Marcar apenas uma oval.

- Quadro de Zona Pedagógica
- Quadro de Escola/Agrupamento ou de Escola Não Agrupada

8. Grupo Disciplinar *

Marcar apenas uma oval.

- 100 - Educação Pré-escolar
- 110 - 1º Ciclo do Ensino Básico
- 120 - Inglês (1º Ciclo do Ensino Básico)
- 200 - Português e Estudos Sociais - História
- 210 - Português e Francês
- 220 - Português e Inglês
- 230 - Matemática e Ciências da Natureza
- 240 - Educação Visual Tecnológica
- 250 - Educação Musical
- 260 - Educação Física
- 290 - Educação Moral e Religiosa Católica
- 300 - Português
- 310 - Latim e Grego
- 320 - Francês
- 330 - Inglês
- 340 - Alemão
- 350 - Espanhol

-
- 360 - Língua Gestual Portuguesa
 - 400 - História
 - 410 - Filosofia
 - 420 - Geografia
 - 430 - Economia e Contabilidade
 - 500 - Matemática
 - 510 - Física e Química
 - 520 - Biologia e Geologia
 - 530 - Educação Tecnológica
 - 540 - Eletrotecnia
 - 550 - Informática
 - 560 - Ciências Agropecuárias
 - 600 - Artes Visuais
 - 610 - Música
 - 620 - Educação Física

- 910 - Educação Especial 1
- 920 - Educação Especial 2
- 930 - Educação Especial 3
- Outro

9. Área Geográfica em que atualmente leciona. (de acordo com os antigos QZP's). *

Marcar apenas uma oval.

- QZP 1
- QZP 2
- QZP 3
- QZP 4
- QZP 5
- QZP 6
- QZP 7
- QZP 8
- QZP9
- QZP 10
- Madeira
- Açores
- Outro

10. Dos seguintes cargos, identifique qual ou quais desempenha, neste momento, no estabelecimento de ensino em que exerce funções. *

Marque todas que se aplicam.

- Subdiretor(a)
 Adjunto(a) da Direção
 Coordenador(a) de Estabelecimento
 Presidente Conselho Geral
 Coordenador(a) de Curso Profissional
 Coordenador(a) de Diretores de Turma
 Coordenador(a) de Departamento
 Coordenador(a) de Grupo Disciplinar
 Diretor(a) de Turma
 Diretor de Instalações
 Outro
 Não Exerço Qualquer Cargo

Multifactor Leadership Questionnaire

Em cada uma das situações abaixo indicadas, assinale a que melhor se adequa à situação.

Peço que responda em função da atuação do Diretor do Estabelecimento de Ensino onde atualmente exerce funções.

Utilize a seguinte ESCALA:

0	1	2	3	4
Nunca	Raramente	Eventualmente	Frequentemente	Muito Frequentemente

11. Pondera sobre as críticas que lhe são apontadas e averigua se são ou não adequadas. *

Marcar apenas uma oval.

0	1	2	3	4
Nun	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muito Frequentemente				

12. Conversa a respeito dos seus valores mais cruciais *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Nun Muito Frequentemente

13. Averigua perspectivas distintas ao resolver os seus problemas. *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Nun Muito Frequentemente

14. Aborda o futuro com confiança. *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Nun Muito Frequentemente

15. Faz com que os outros indivíduos compartilhem um bem estar por estarem relacionados a ele. *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Nun Muito Frequentemente

16. Aborda as tarefas que são necessárias com entusiasmo. *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Nun Muito Frequentemente

17. Salienta a importância de o indivíduo ter um forte sentido de missão. *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Nun Muito Frequentemente

18. Dedicar o seu tempo formando e auxiliando os colegas docentes a resolver problemas. *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Nun Muito Frequentemente

19. Vai avante dos seus próprios benefícios para bem da equipa docente. *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Nun Muito Frequentemente

20. Trata os outros como uma pessoa e não apenas como mais um elemento da equipa docente. *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Nun Muito Frequentemente

21. Atua de maneira a auferir o respeito dos outros indivíduos. *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Nun Muito Frequentemente

22. Reflete sobre as consequências éticas e morais das suas escolhas. *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Nun Muito Frequentemente

23. Demonstra um sentido de confiança e poder. *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Nun Muito Frequentemente

24. Manifesta uma visão motivadora do futuro. *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Nun Muito Frequentemente

25. Entende que cada indivíduo tem as suas necessidades, capacidades e aspirações distintas das dos outros. *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Nun Muito Frequentemente

26. Faz com que os outros indivíduos constatem os obstáculos de variadas e distintas perspetivas. *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Nun Muito Frequentemente

27. Auxília os outros indivíduos a desenvolverem os seus pontos fortes. *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Nun Muito Frequentemente

28. Aconselha novas maneiras de produzir e refletir sobre as atividades. *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Nun Muito Frequentemente

29. Realça a relevância de se ter um sentido de missão coletivo. *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Nun Muito Frequentemente

30. Manifesta confiança de que os objetivos serão atingidos. *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Nun Muito Frequentemente

31. Presta apoio aos outros indivíduos em troca do seu empenho. *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Nun Muito Frequentemente

32. Foca a atenção em lapsos, falhas, exceções e deslizes das regras. *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Nun Muito Frequentemente

33. Discute quem é o indivíduo responsável por alcançar metas particulares de desempenho. *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Nun Muito Frequentemente

34. Estabelece de forma clara o que cada indivíduo pode esperar quando os objetivos de desempenho são alcançados. *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Nun Muito Frequentemente

35. Direciona a sua total atenção em lidar com falhas, reclamações e lapsos. *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Nun Muito Frequentemente

36. Permanece atento e a par de todos os erros e falhas. *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Nun Muito Frequentemente

37. Direciona o seu foco para os lapsos a fim de atingir os objetivos traçados. *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Nun Muito Frequentemente

38. Apresenta aprazimento quando os outros indivíduos correspondem às expectativas. *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Nun Muito Frequentemente

39. Não procede no momento exato, mas somente quando as complicações se intensificam. *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Nun Muito Frequentemente

40. Evita envolver-se quando aparecem questões cruciais. *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Nun Muito Frequentemente

41. Encontra-se longe, quando necessitam dele. *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Nun Muito Frequentemente

42. Aguarda que alguma coisa de mal suceda para começar a atuar. *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Nun Muito Frequentemente

43. Faz acreditar que durante o tempo em que as coisas vão funcionando, não se devem modificar. *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Nun Muito Frequentemente

44. Aguarda que os problemas se convertam crónicos antes de atuar. *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Nun Muito Frequentemente

45. Evita ter de tomar decisões. *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Nun Muito Frequentemente

46. Demora a dar resposta a questões iminentes. *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Nun Muito Frequentemente

47. Orienta os outros indivíduos a realizarem mais do que o calculado. *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Nun Muito Frequentemente

48. Amplia o desejo dos outros indivíduos estimularem o sucesso. *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Nun Muito Frequentemente

49. Amplia o empenho dos outros de se dedicarem mais. *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Nun Muito Frequentemente

50. É eficiente em responder às necessidades dos outros indivíduos no que diz respeito ao trabalho. *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Nun Muito Frequentemente

51. É eficiente quando representa os outros indivíduos diante de superiores hierárquicos. *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Nun Muito Frequentemente

52. É eficiente em ir ao encontro das necessidades do grupo. *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Nun Muito Frequentemente

53. Lidera um grupo que é eficiente. *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Nun Muito Frequentemente

54. Aplica técnicas de liderança que são consideradas satisfatórias. *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Nun Muito Frequentemente

55. Trabalha com os outros indivíduos de maneira satisfatória. *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4

Nun Muito Frequentemente

Agradecimento

Obrigado pela colaboração e disponibilidade.

Anexo 2 – Declaração de Consentimento de Utilização Questionário**Declaração de Autorização**

Catarina Sofia Freitas Ferreira, autora da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Administração Educacional com o título “Os Estilos de Liderança e a sua Influência nas Relações Humanas - Um estudo de caso numa escola da Região Autónoma da Madeira (RAM)”, realizada na Universidade da Madeira, declara que autoriza o uso do seu “Multifactor Leadership Questionnaire – Diretor Pedagógico” construído para a investigação de suporte à dissertação supra citada, para a investigação de mestrado de Sérgio Marques no Mestrado em Educação - Área de Especialização em Gestão e Administração Educacional – IEES.

Funchal, 25 de março de 2024

Catarina Ferreira

Anexo 3 – Tratamento Estatístico Estilo Transformacional

ESCALA	Pondera sobre as críticas que lhe são apontadas e averigua se são ou não adequadas	Conversa a respeito dos seus valores mais cruciais	Averigua perspetivas distintas ao resolver os seus problemas	Aborda o futuro com confiança
0	5	7	3	2
1	8	13	7	5
2	31	24	18	30
3	43	36	58	66
4	56	63	57	40
Nº Indivíduos	143	143	143	143
Média/Questão	2,96	2,94	3,11	2,96
Média Categoria	3,04			
Desvio Padrão	0,173			

	-0,086	-0,100	0,068	-0,086
	0,0074	0,0100	0,0046	0,0074
Variância	0,0300			
	0,173			

Faz com que os outros indivíduos compartilhem um bem estar por estarem relacionados a ele	Aborda as tarefas que são necessárias com entusiasmo	Salienta a importância de o indivíduo ter um forte sentido de missão	Dedica o seu tempo formando e auxiliando os colegas docentes a resolver problemas	Vai avante dos seus próprios benefícios para bem da equipa docente
3	0	2	5	5
8	10	6	10	4
22	25	24	36	31
67	59	56	54	62
43	49	55	38	41
143	143	143	143	143
2,97	3,03	3,09	2,77	2,91

-0,072	-0,016	0,047	-0,275	-0,135
0,0052	0,0003	0,0022	0,0757	0,0183

Trata os outros como uma pessoa e não apenas como mais um elemento da equipa docente	Atua de maneira a auferir o respeito dos outros indivíduos	Reflete sobre as consequências éticas e morais das suas escolhas	Demonstra um sentido de confiança e poder	Manifesta uma visão motivadora do futuro	Entende que cada indivíduo tem as suas necessidades, capacidades e aspirações distintas das dos outros
4	1	3	2	0	2
7	9	6	3	10	7
11	18	13	31	28	14
23	43	47	72	61	46
98	72	74	35	44	74
143	143	143	143	143	143
3,43	3,23	3,28	2,94	2,97	3,28

0,382 0,186 0,235 -0,100 -0,072 0,235
 0,1461 0,0348 0,0554 0,0100 0,0052 0,0554

Faz com que os outros indivíduos constatem os obstáculos de variadas e distintas perspetivas	Realça a relevância de se ter um sentido de missão coletivo	Manifesta confiança de que os objetivos serão atingidos
2	1	0
10	7	7
35	30	16
73	47	74
23	58	46
143	143	143
2,73	3,08	3,11

-0,310 0,033 0,068
 0,0961 0,0011 0,0046

Anexo 4 – Tratamento Estatístico Estilo Transacional

ESCALA	Presta apoio aos outros indivíduos em troca do seu empenho	Foca a atenção em lapsos, falhas, exceções e deslizes das regras	Discute quem é o indivíduo responsável por alcançar metas particulares de desempenho	Estabelece de forma clara o que cada indivíduo pode esperar quando os objetivos de desempenho são alcançados
0	9	13	14	6
1	13	47	36	17
2	32	38	64	47
3	55	38	25	59
4	34	7	4	14
Nº Indivíduos	143	143	143	143
Média/Questão	2,64	1,85	1,78	2,41
Média Categoria	2,20			
Desvio Padrão	0,428			

	0,444	-0,346	-0,416	0,206
	0,1972	0,1198	0,1731	0,0426
Variância	0,1828			

Direciona a sua total atenção em lidar com falhas, reclamações e lapsos	Permanece atento e a par de todos os erros e falhas	Direciona o seu foco para os lapsos a fim de atingir os objetivos traçados	Apresenta aprazimento quando os outros indivíduos correspondem às expectativas
15	11	11	3
41	28	36	8
51	56	52	19
26	39	32	62
10	9	12	51
143	143	143	143
1,83	2,05	1,99	3,05

	-0,374	-0,150	-0,213	0,850
	0,1400	0,0226	0,0455	0,7219

Anexo 5 – Tratamento Estatístico Estilo *Laissez-faire*

ESCALA	Não procede no momento exato, mas somente quando as complicações se intensificam	Evita envolver-se quando aparecem questões cruciais	Encontra-se longe, quando necessitam dele	Aguarda que alguma coisa de mal suceda para começar a atuar	Faz acreditar que durante o tempo em que as coisas vão funcionando, não se devem modificar
0	12	30	51	69	16
1	44	43	51	45	33
2	47	39	23	14	54
3	30	22	11	9	31
4	10	9	7	6	9
Nº Indivíduos	143	143	143	143	143
Média/Questão	1,87	1,56	1,10	0,87	1,89
Média Categoria	1,29				
Desvio Padrão	0,396				
	0,586	0,271	-0,184	-0,421	0,600
	0,3430	0,0734	0,0337	0,1775	0,3596
Variância	0,1571				

Aguarda que os problemas se convertam crônicos antes de atuar	Evita ter de tomar decisões	Demora a dar resposta a questões iminentes
70	57	61
42	40	41
16	24	27
7	15	8
8	7	6
143	143	143
0,89	1,13	1,00

-0,400	-0,163	-0,288
0,1603	0,0264	0,0832

Anexo 6 – Tratamento Estatístico Esforço, Eficácia e Satisfação

ESCALA	Orienta os outros indivíduos a realizarem mais do que o calculado	Amplia o desejo dos outros indivíduos estimularem o sucesso	Amplia o empenho dos outros de se dedicarem mais	É eficiente em responder às necessidades dos outros indivíduos no que diz respeito ao trabalho	É eficiente quando representa os outros indivíduos diante de superiores hierárquicos
0	12	2	3	3	1
1	30	19	21	6	11
2	53	39	50	43	26
3	41	58	47	60	74
4	7	25	22	31	31
Nº Indivíduos	143	143	143	143	143
Média/Questão	2,01	2,59	2,45	2,77	2,86
Média Categoria		2,35			2,80
Desvio Padrão		0,25			0,08

	-0,343	0,245	0,098	-0,028	0,063
	0,1174	0,0599	0,0096	0,0008	0,0040
Variância		0,0623			0,0072

É eficiente em ir ao encontro das necessidades do grupo	Lidera um grupo que é eficiente	Aplica técnicas de liderança que são consideradas satisfatórias	Trabalha com os outros indivíduos de maneira satisfatória
2	2	5	3
11	12	8	5
25	39	45	29
68	68	68	68
37	22	17	38
143	143	143	143
2,89	2,67	2,59	2,93
		2,76	
		0,17	

0,091	-0,126	-0,171	0,171
0,0083	0,0158	0,0294	0,0294
		0,0294	

Anexo 7 – Respostas ao Inquérito por Questionário



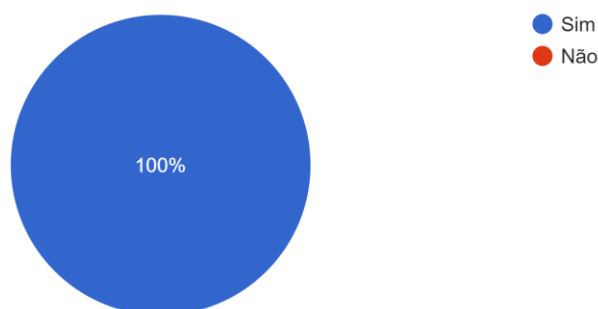
Questionário - Dissertação de Mestrado

160 respostas

Consentimento

Declaro que aceito participar neste estudo. Fui informado/a acerca da natureza do estudo, da participação voluntária e da confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos.

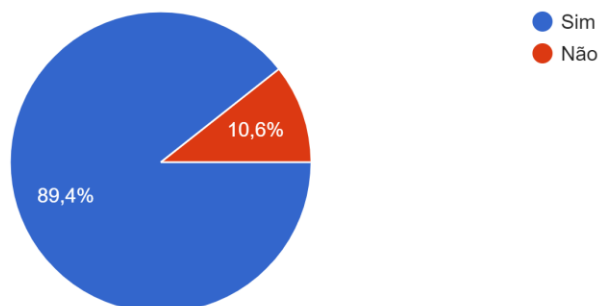
160 respostas



Docente de Carreira

Docente de Quadro Zona Pedagógica, Quadro de Agrupamento ou de Escola Não Agrupada?

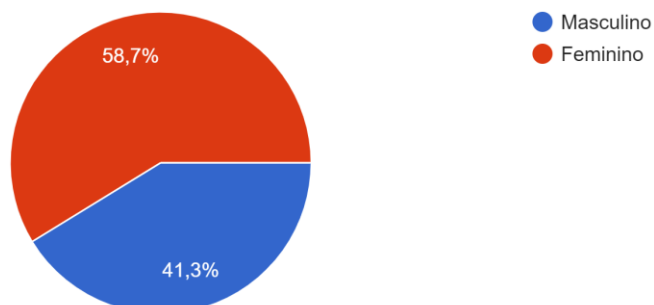
160 respostas



Dados Sociodemográficos

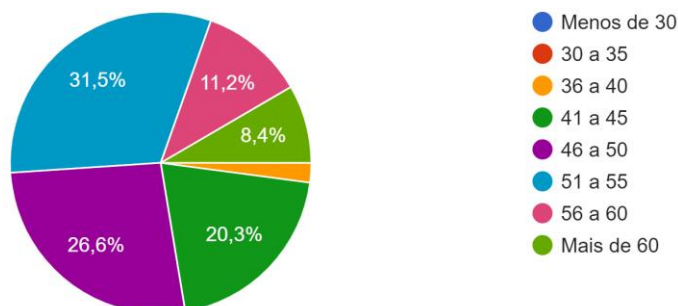
Género

143 respostas



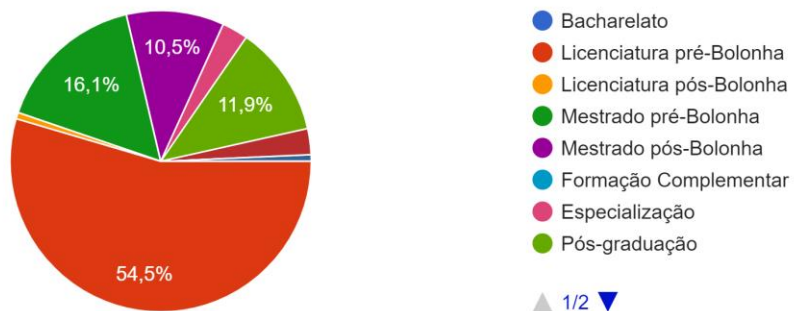
Idade

143 respostas



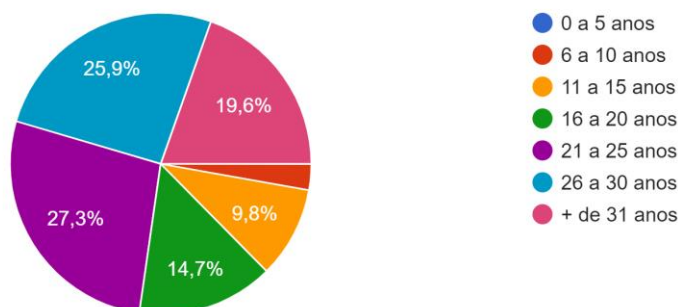
Habilitação Académica

143 respostas



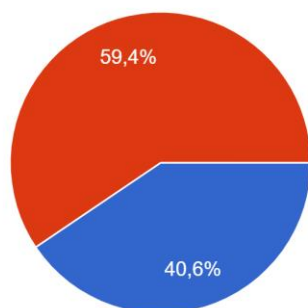
Tempo de Serviço

143 respostas



Situação Laboral

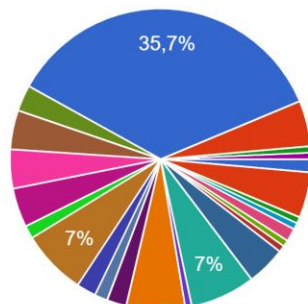
143 respostas



- Quadro de Zona Pedagógica
- Quadro de Escola/Agrupamento ou de Escola Não Agrupada

Grupo Disciplinar

143 respostas

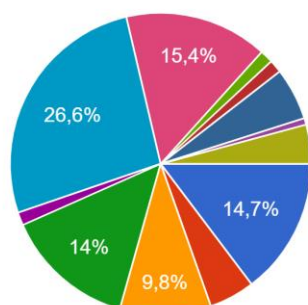


- 100 - Educação Pré-escolar
- 110 - 1º Ciclo do Ensino Básico
- 120 - Inglês (1º Ciclo do Ensino Básico)
- 200 - Português e Estudos Sociais - H...
- 210 - Português e Francês
- 220 - Português e Inglês
- 230 - Matemática e Ciências da Natur...
- 240 - Educação Visual Tecnológica

▲ 1/5 ▼

Área Geográfica em que atualmente leciona. (de acordo com os antigos QZP's).

143 respostas

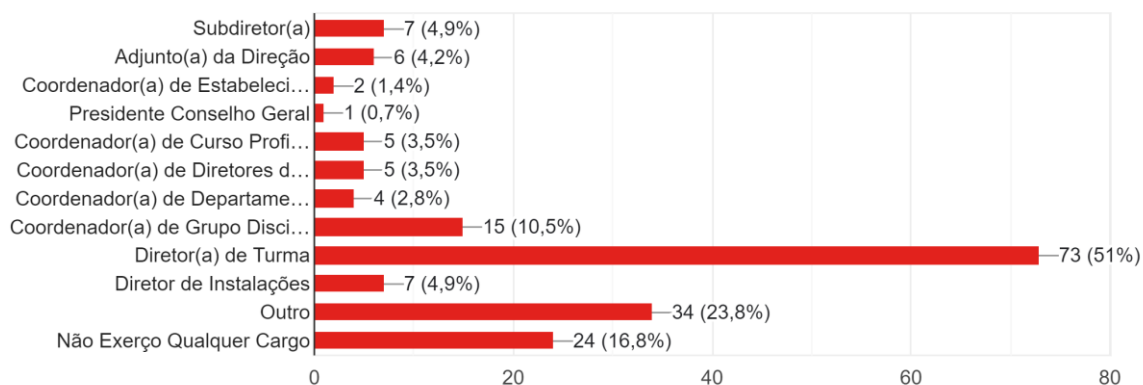


- QZP 1
- QZP 2
- QZP 3
- QZP 4
- QZP 5
- QZP 6
- QZP 7
- QZP 8

▲ 1/2 ▼

Dos seguintes cargos, identifique qual ou quais desempenha, neste momento, no estabelecimento de ensino em que exerce funções.

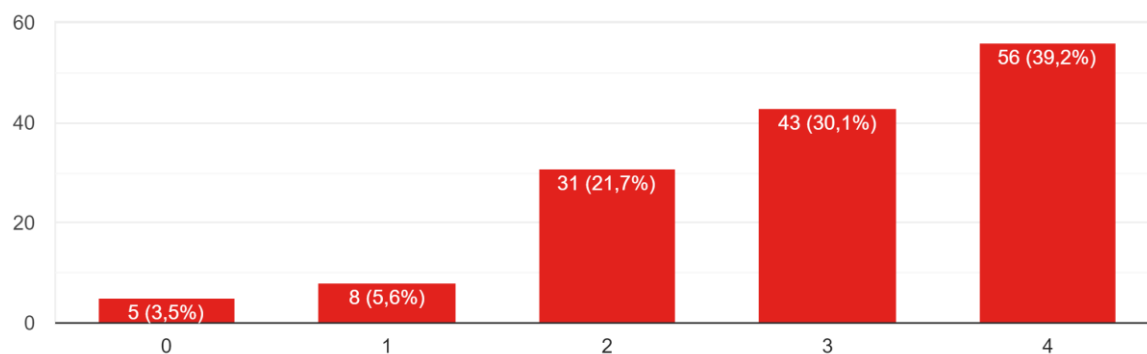
143 respostas



Multifactor Leadership Questionnaire

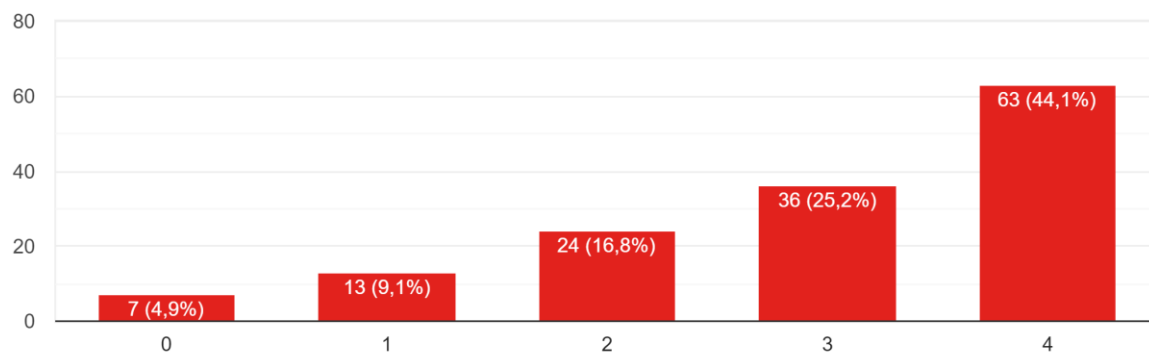
Pondera sobre as críticas que lhe são apontadas e averigua se são ou não adequadas.

143 respostas



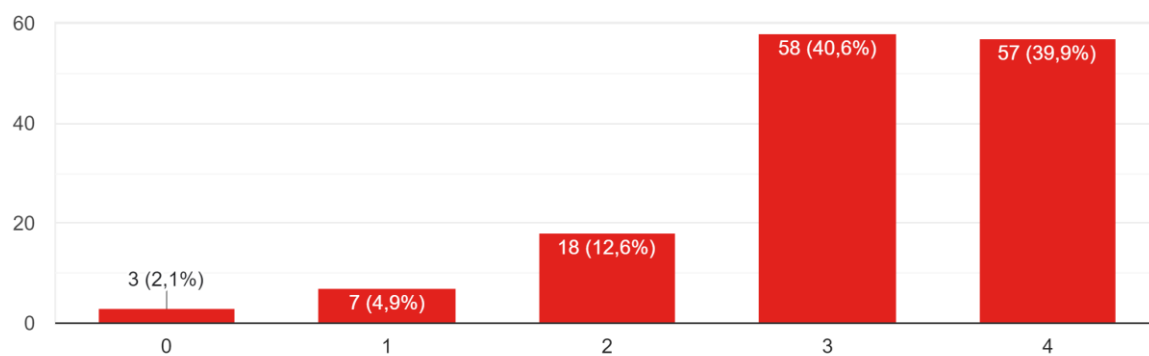
Conversa a respeito dos seus valores mais cruciais

143 respostas



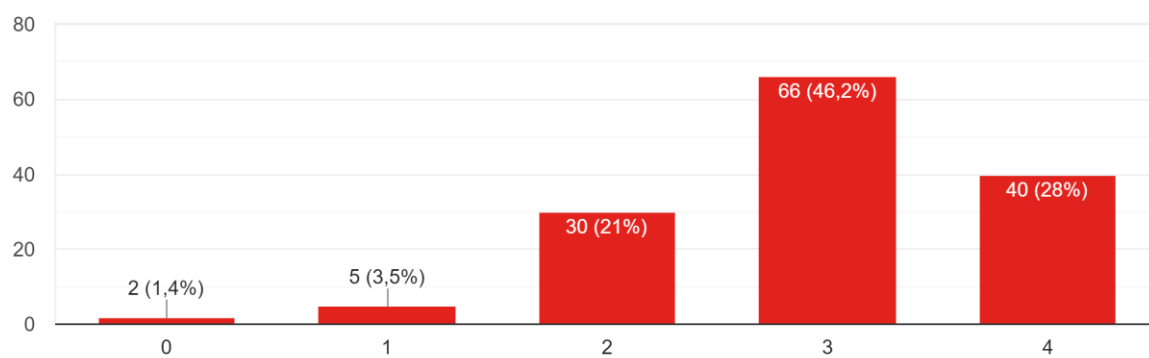
Averigua perspectivas distintas ao resolver os seus problemas.

143 respostas



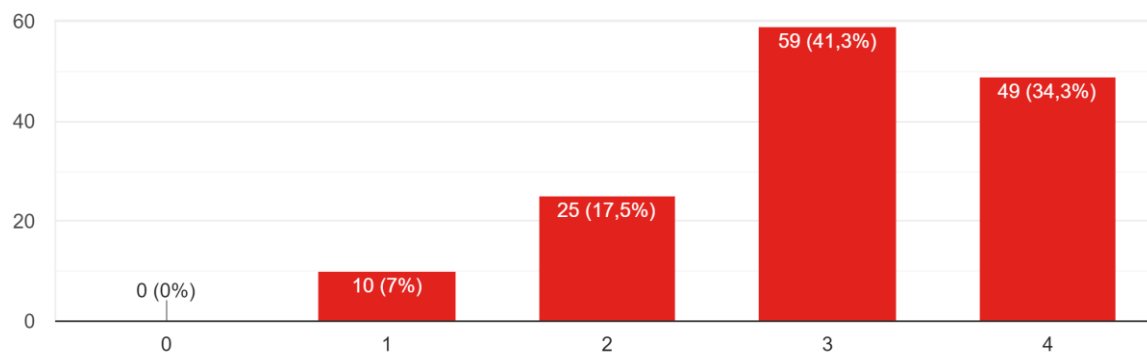
Aborda o futuro com confiança.

143 respostas



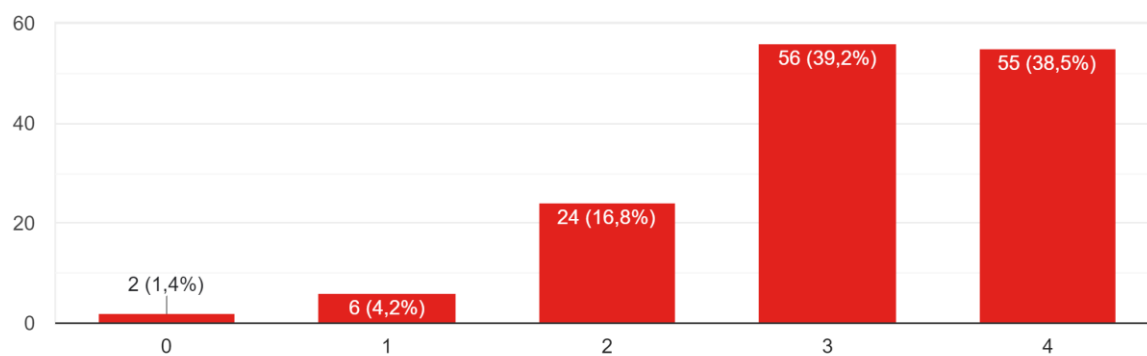
Aborda as tarefas que são necessárias com entusiasmo.

143 respostas



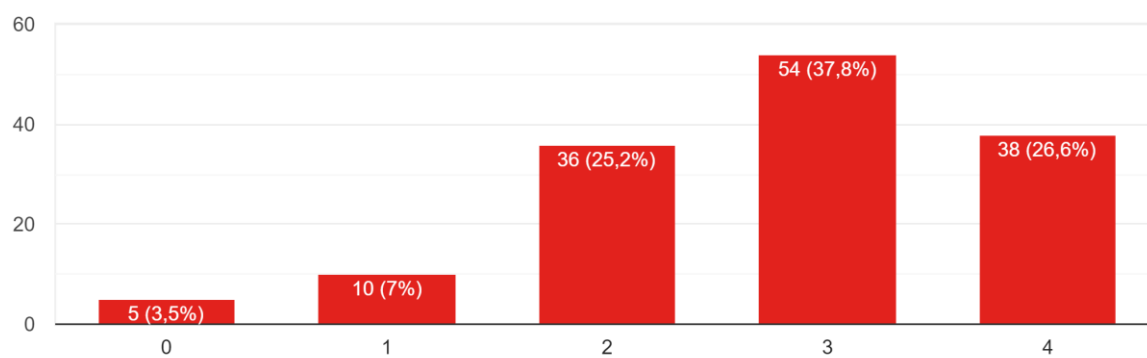
Salienta a importância de o indivíduo ter um forte sentido de missão.

143 respostas



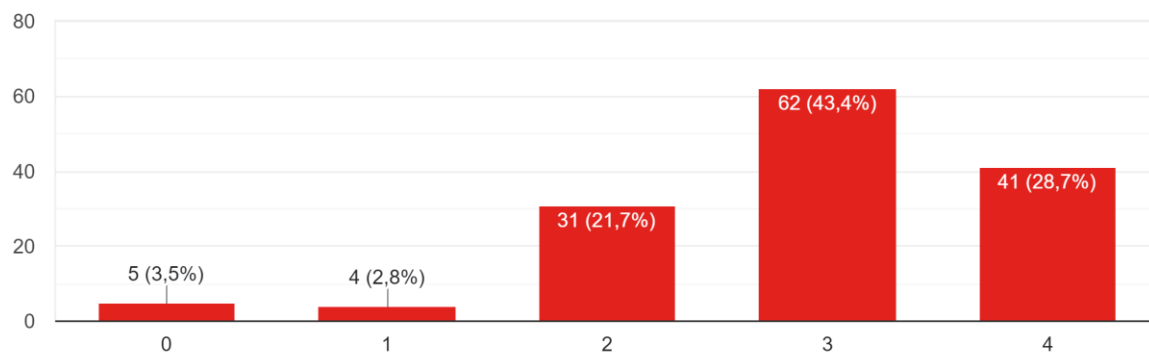
Dedica o seu tempo formando e auxiliando os colegas docentes a resolver problemas.

143 respostas



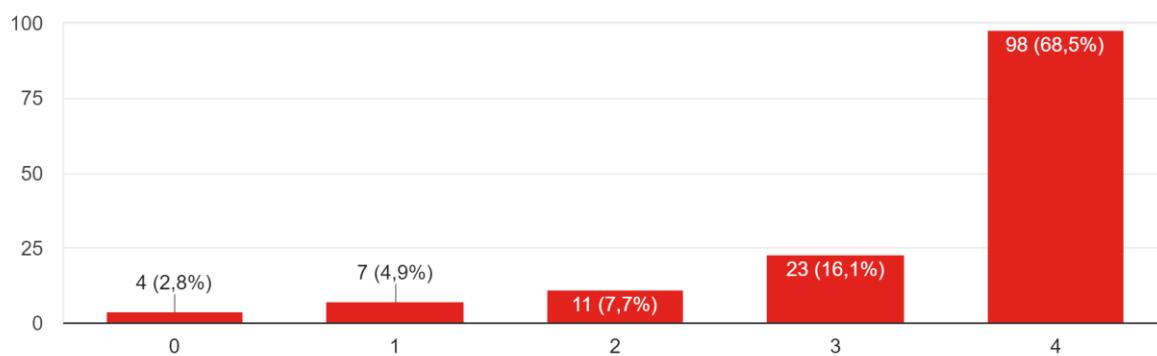
Vai avante dos seus próprios benefícios para bem da equipa docente.

143 respostas



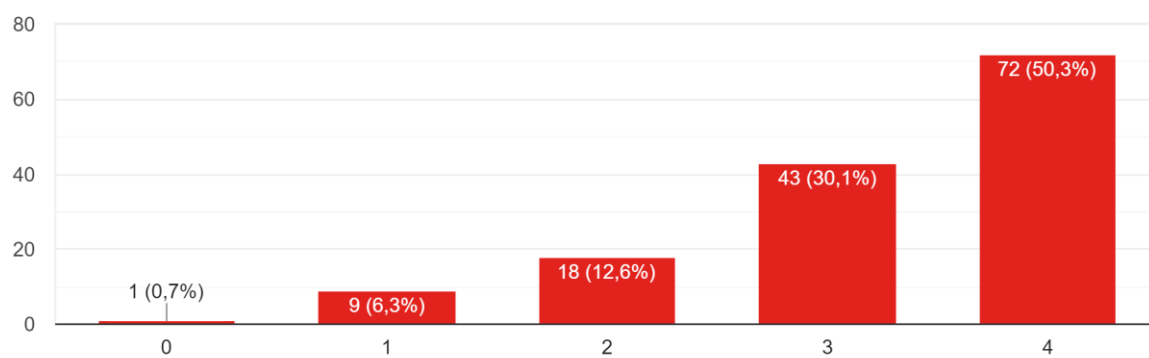
Trata os outros como uma pessoa e não apenas como mais um elemento da equipa docente.

143 respostas



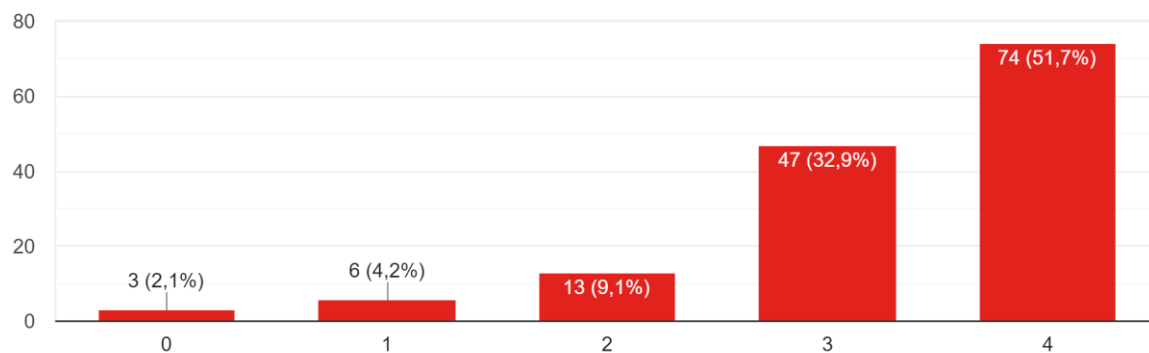
Atua de maneira a auferir o respeito dos outros indivíduos.

143 respostas



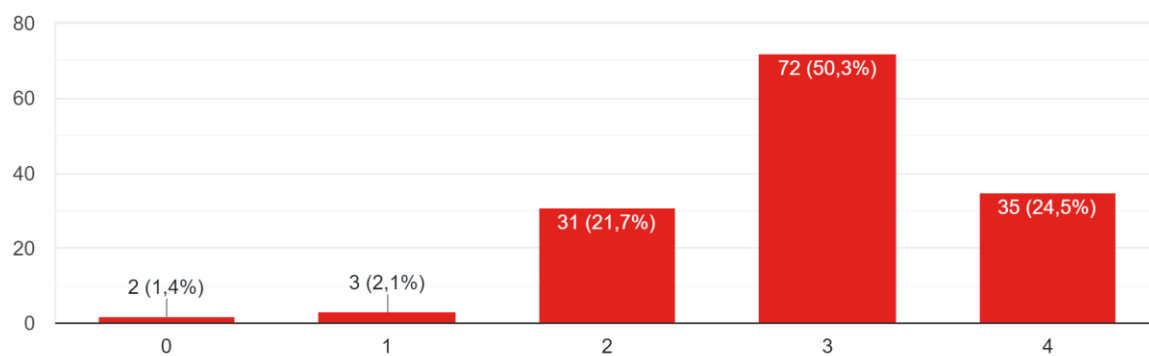
Reflete sobre as consequências éticas e morais das suas escolhas.

143 respostas



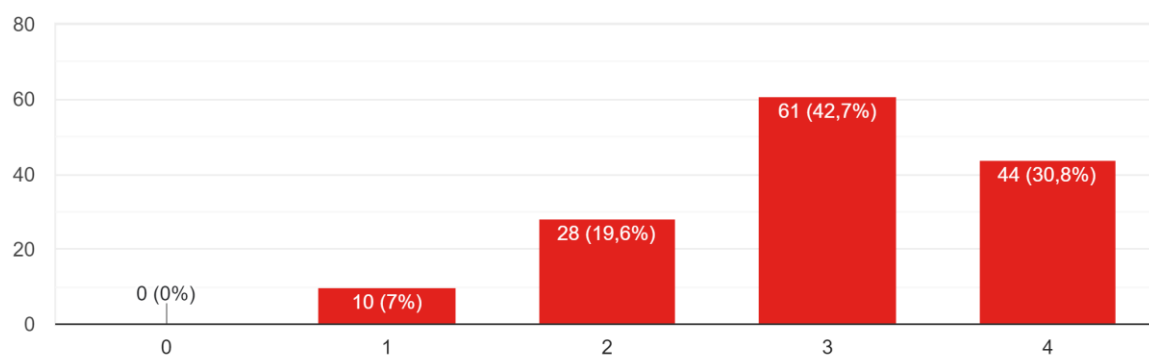
Demonstra um sentido de confiança e poder.

143 respostas



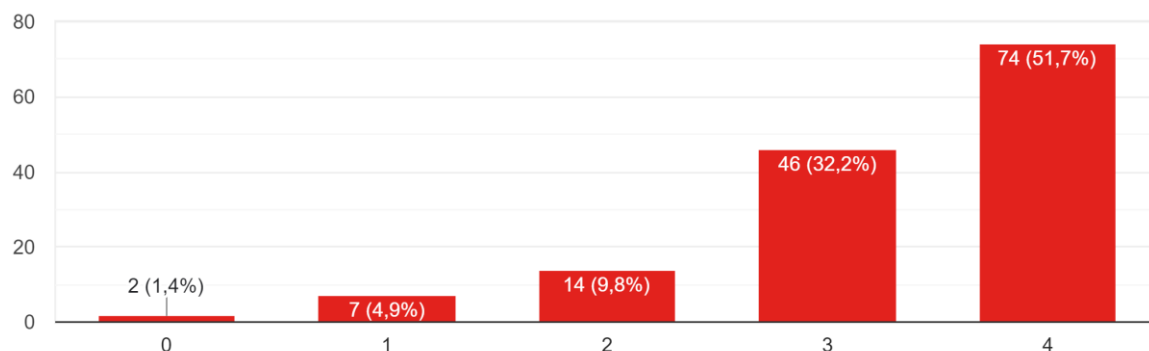
Manifesta uma visão motivadora do futuro.

143 respostas



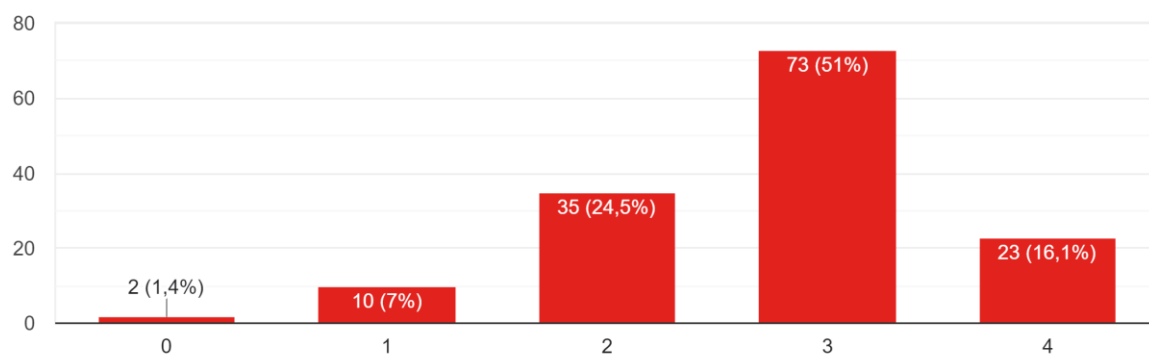
Entende que cada indivíduo tem as suas necessidades, capacidades e aspirações distintas das dos outros.

143 respostas



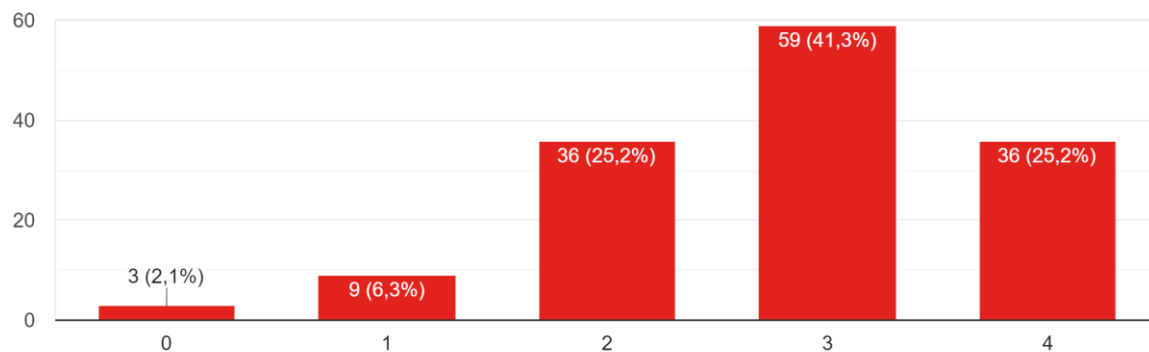
Faz com que os outros indivíduos constatem os obstáculos de variadas e distintas perspetivas.

143 respostas



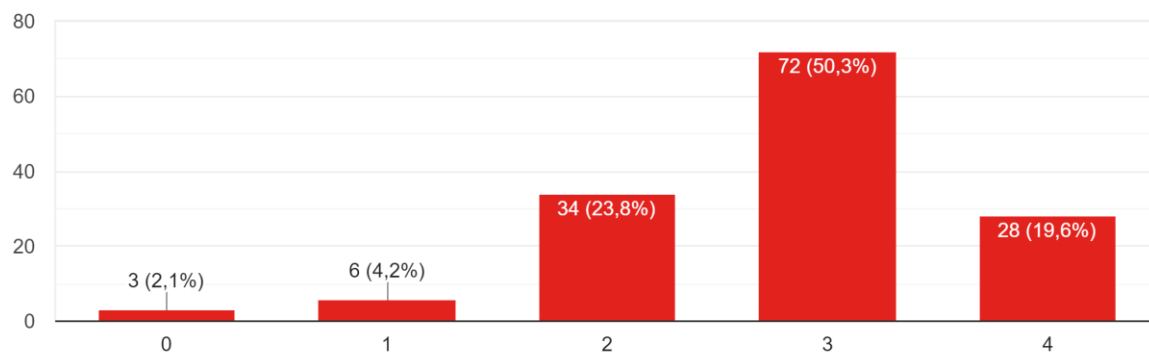
Auxília os outros indivíduos a desenvolverem os seus pontos fortes.

143 respostas



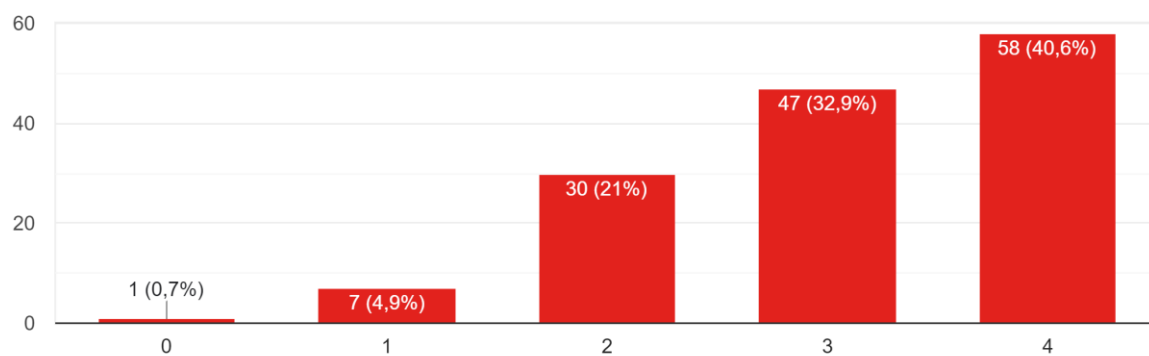
Aconselha novas maneiras de produzir e refletir sobre as atividades.

143 respostas



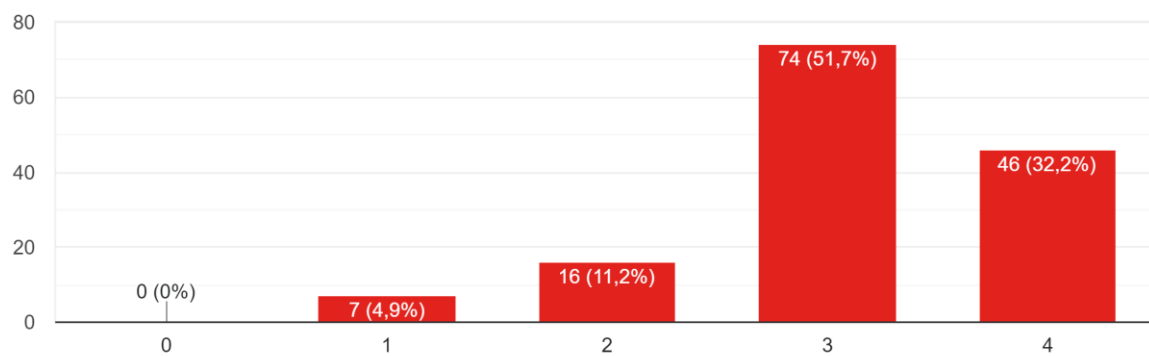
Realça a relevância de se ter um sentido de missão coletivo.

143 respostas



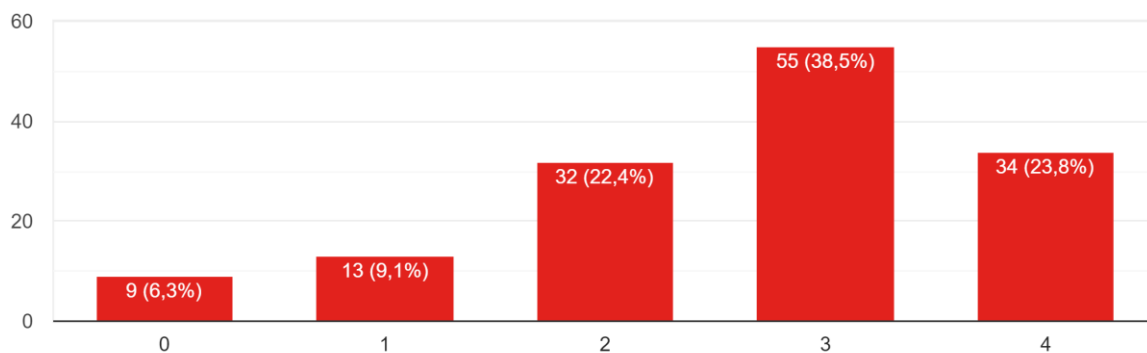
Manifesta confiança de que os objetivos serão atingidos.

143 respostas



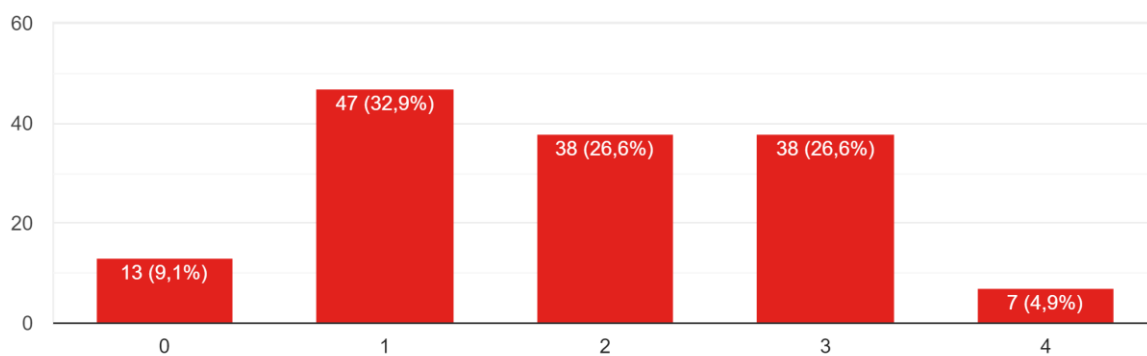
Presta apoio aos outros indivíduos em troca do seu empenho.

143 respostas



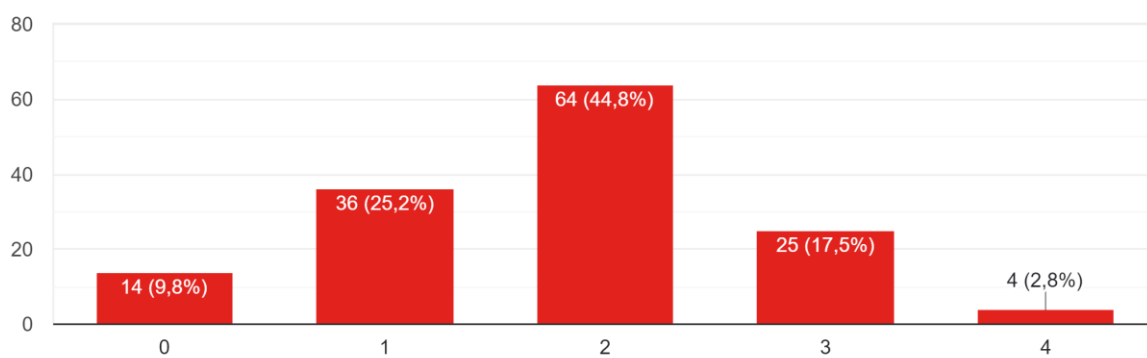
Foca a atenção em lapsos, falhas, exceções e deslizes das regras.

143 respostas



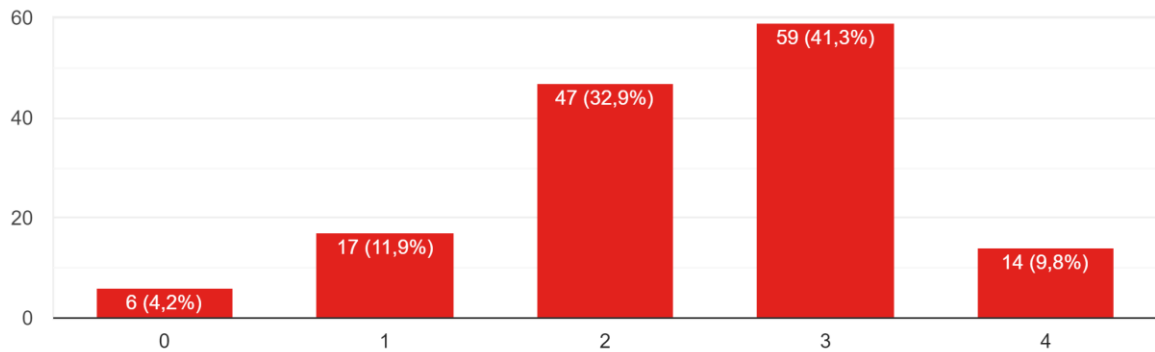
Discute quem é o indivíduo responsável por alcançar metas particulares de desempenho.

143 respostas



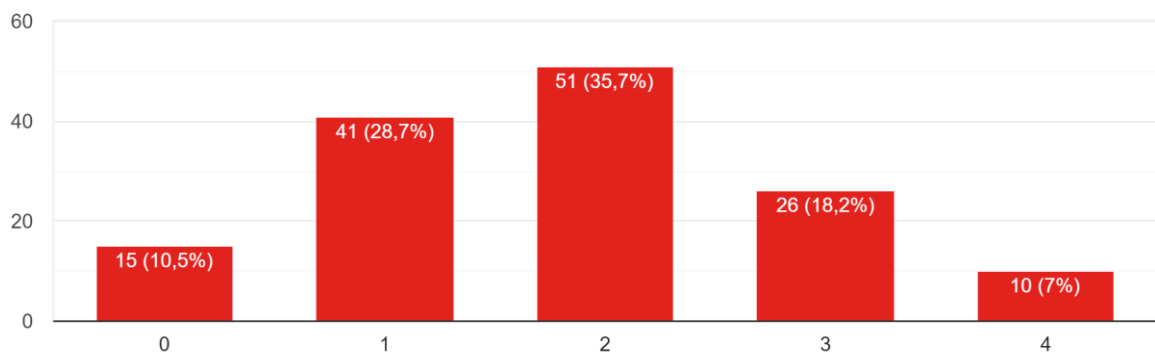
Estabelece de forma clara o que cada indivíduo pode esperar quando os objetivos de desempenho são alcançados.

143 respostas



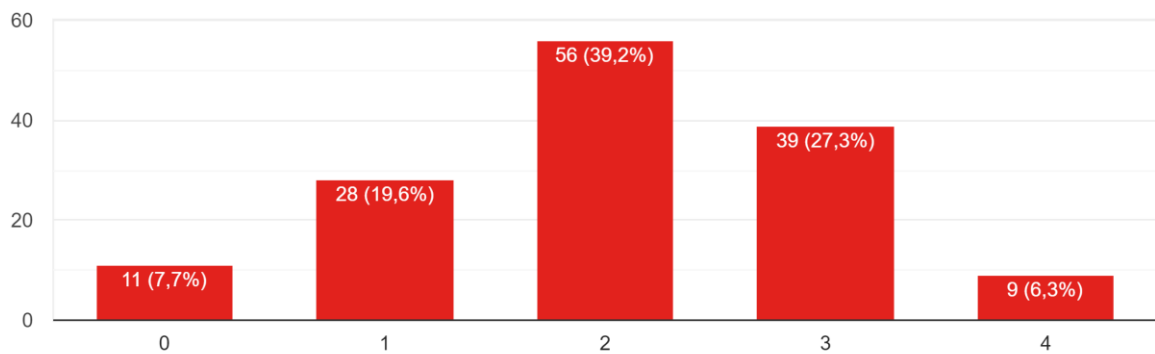
Direciona a sua total atenção em lidar com falhas, reclamações e lapsos.

143 respostas



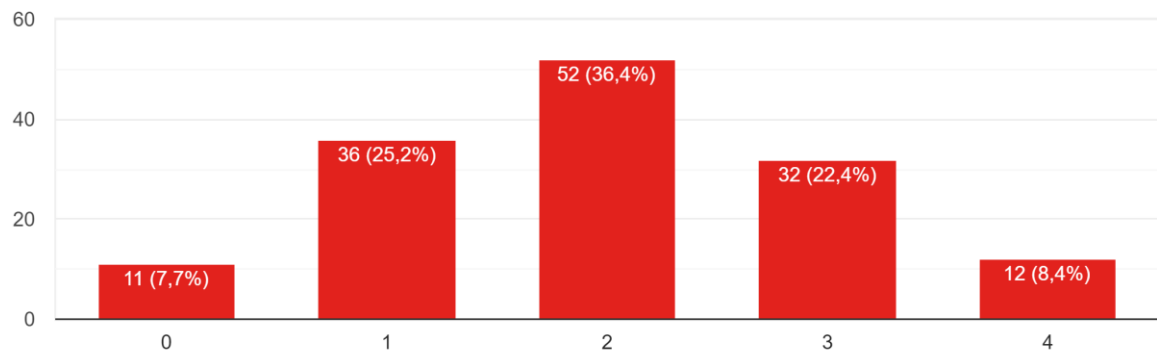
Permanece atento e a par de todos os erros e falhas.

143 respostas



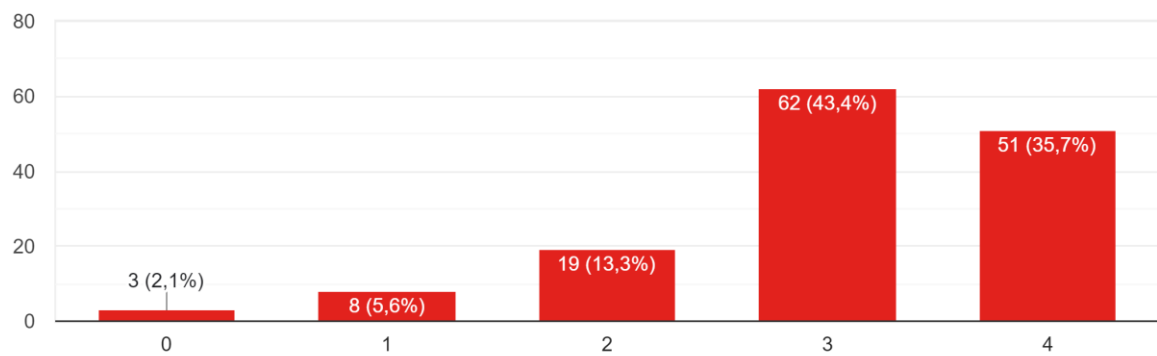
Direciona o seu foco para os lapsos a fim de atingir os objetivos traçados.

143 respostas



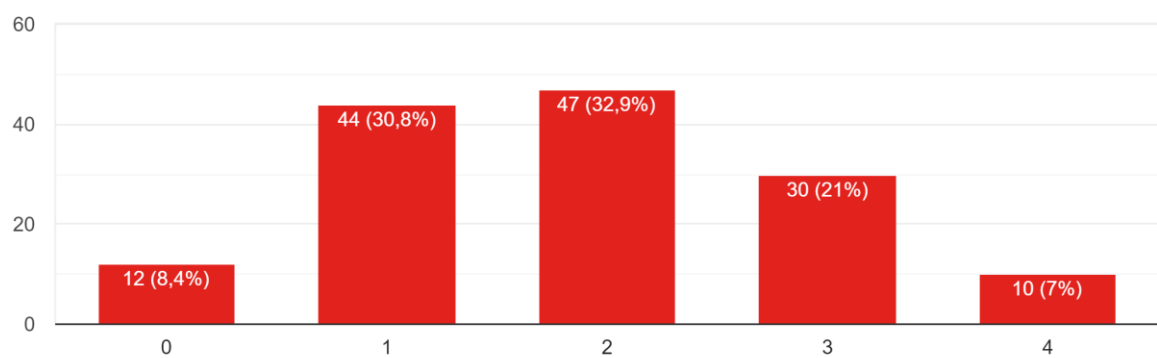
Apresenta aprazimento quando os outros indivíduos correspondem às expectativas.

143 respostas



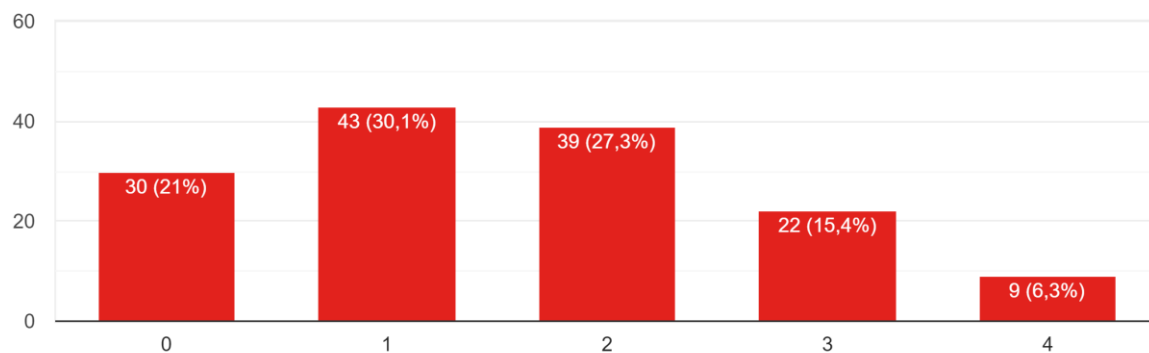
Não procede no momento exato, mas somente quando as complicações se intensificam.

143 respostas



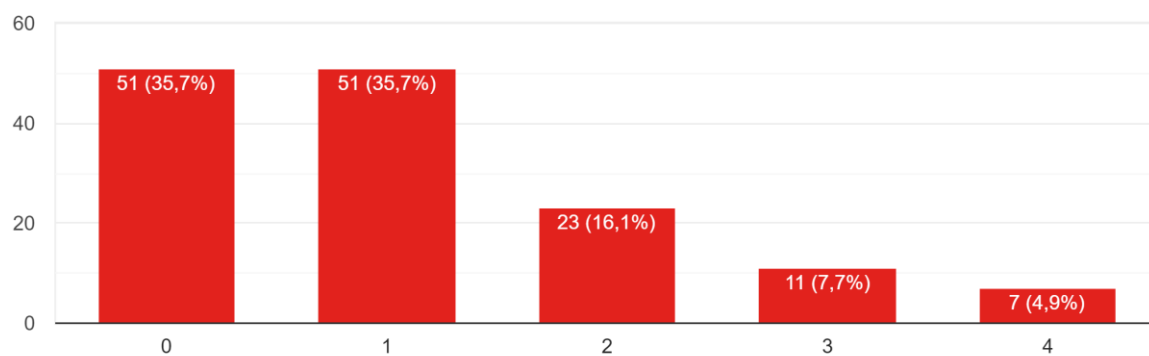
Evita envolver-se quando aparecem questões cruciais.

143 respostas



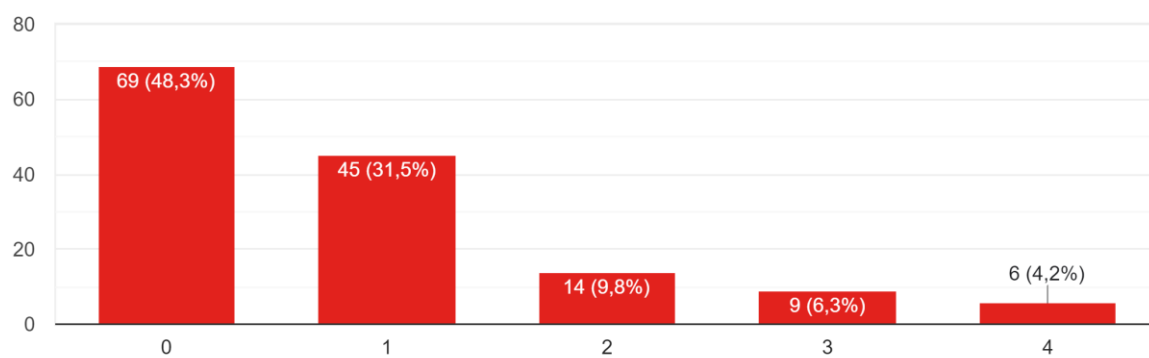
Encontra-se longe, quando necessitam dele.

143 respostas



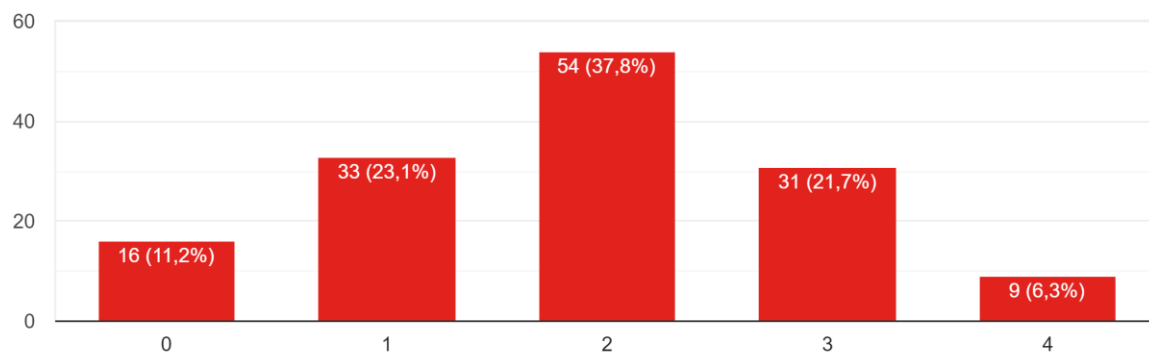
Aguarda que alguma coisa de mal suceda para começar a atuar.

143 respostas



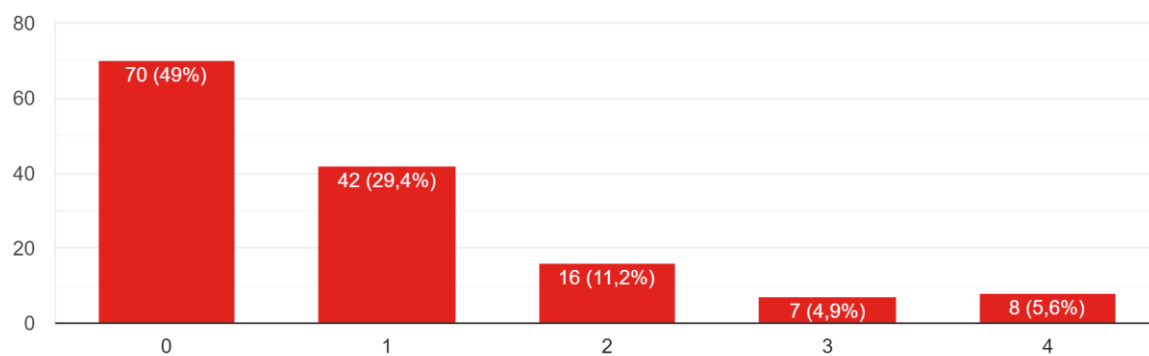
Faz acreditar que durante o tempo em que as coisas vão funcionando, não se devem modificar.

143 respostas



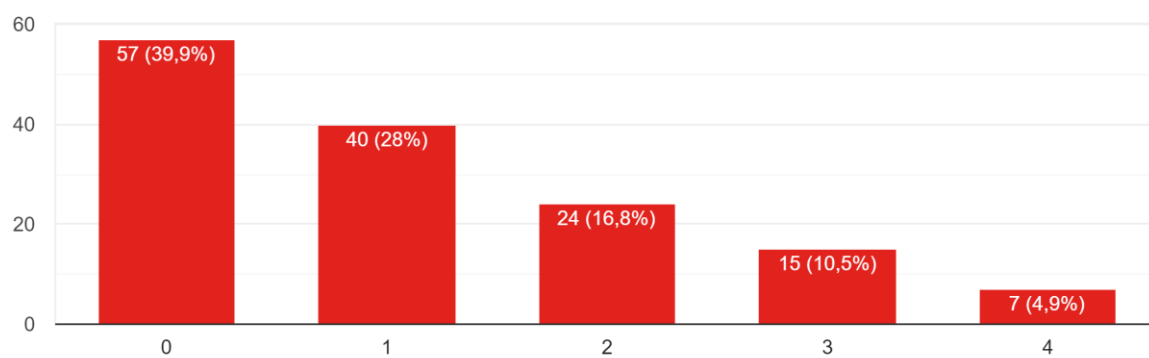
Aguarda que os problemas se convertam crónicos antes de atuar.

143 respostas



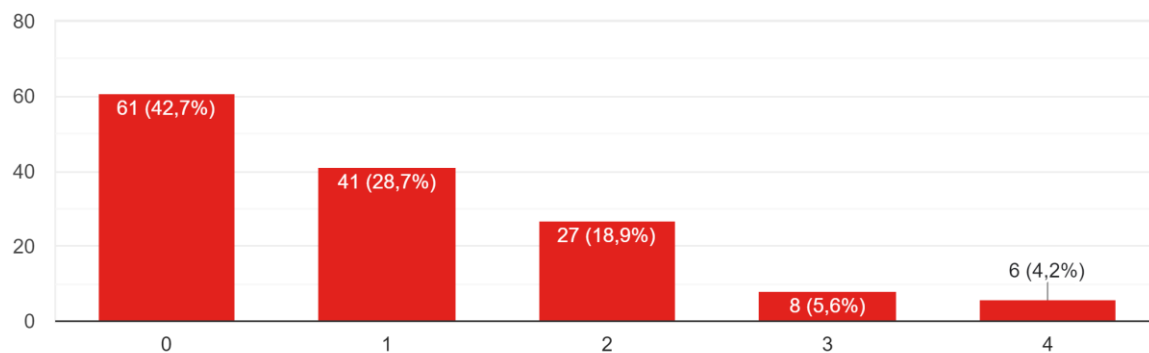
Evita ter de tomar decisões.

143 respostas

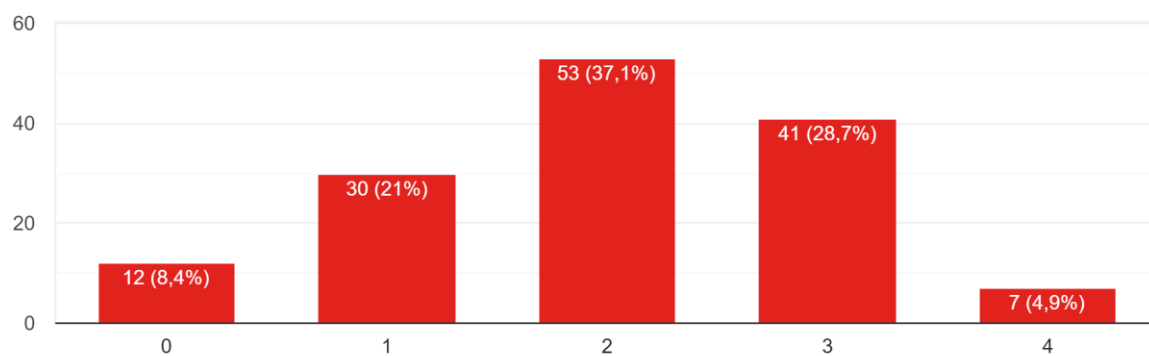


Demora a dar resposta a questões iminentes.

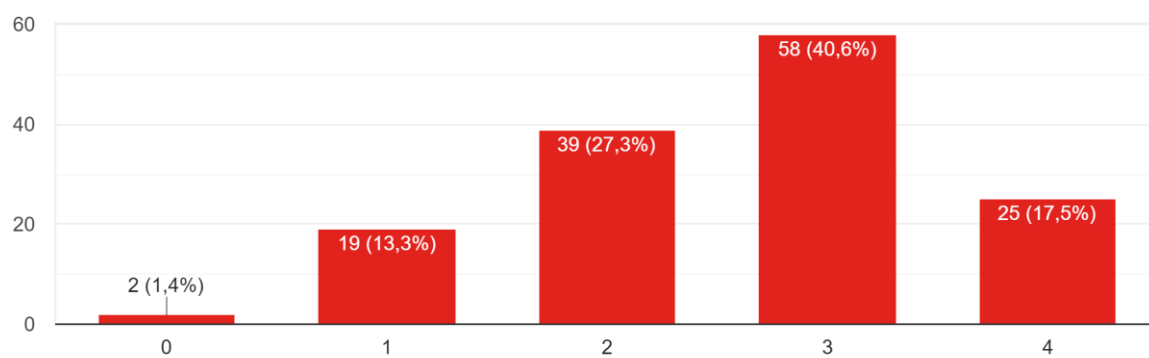
143 respostas

**Orienta os outros indivíduos a realizarem mais do que o calculado.**

143 respostas

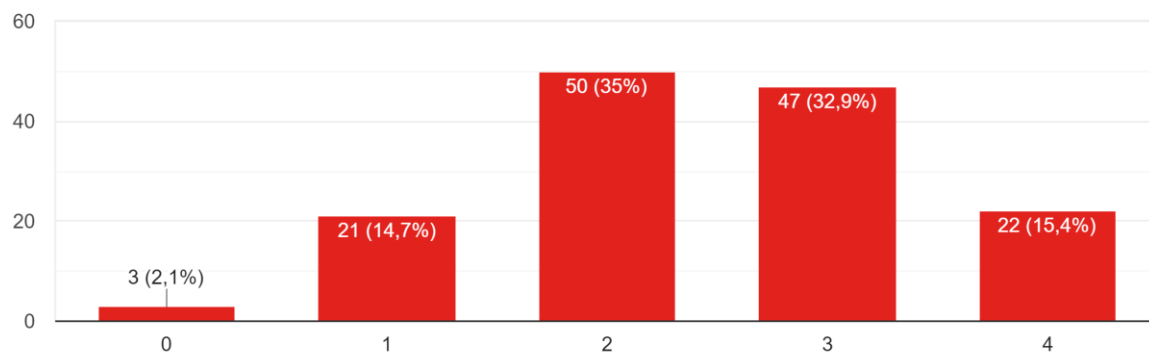
**Amplia o desejo dos outros indivíduos estimularem o sucesso.**

143 respostas



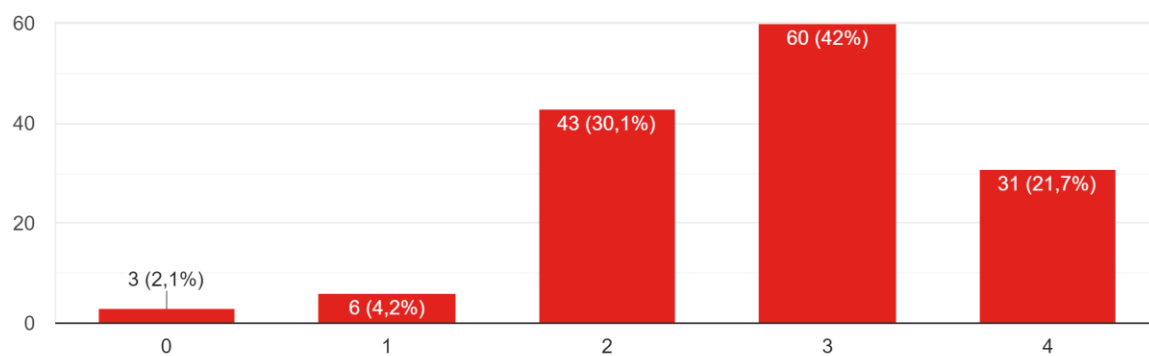
Amplia o empenho dos outros de se dedicarem mais.

143 respostas



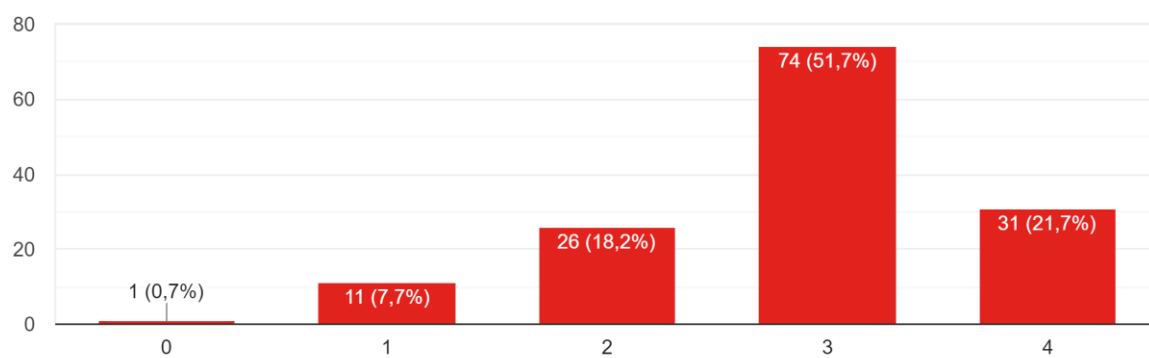
É eficiente em responder às necessidades dos outros indivíduos no que diz respeito ao trabalho.

143 respostas



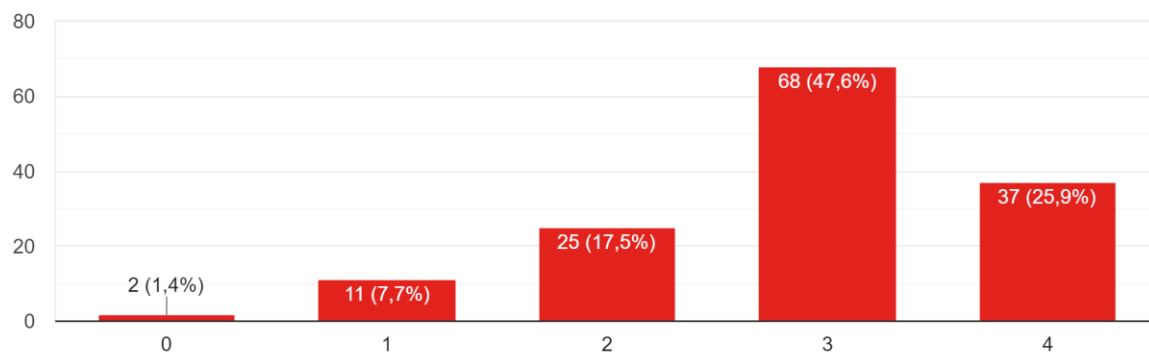
É eficiente quando representa os outros indivíduos diante de superiores hierárquicos.

143 respostas



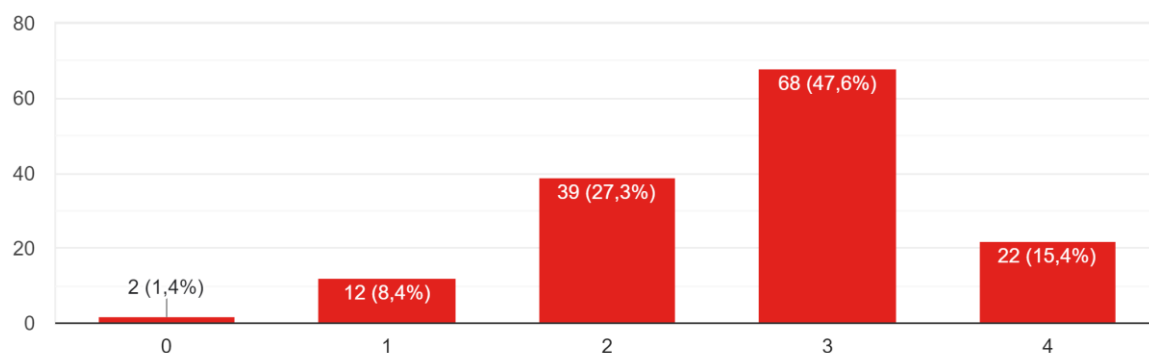
É eficiente em ir ao encontro das necessidades do grupo.

143 respostas



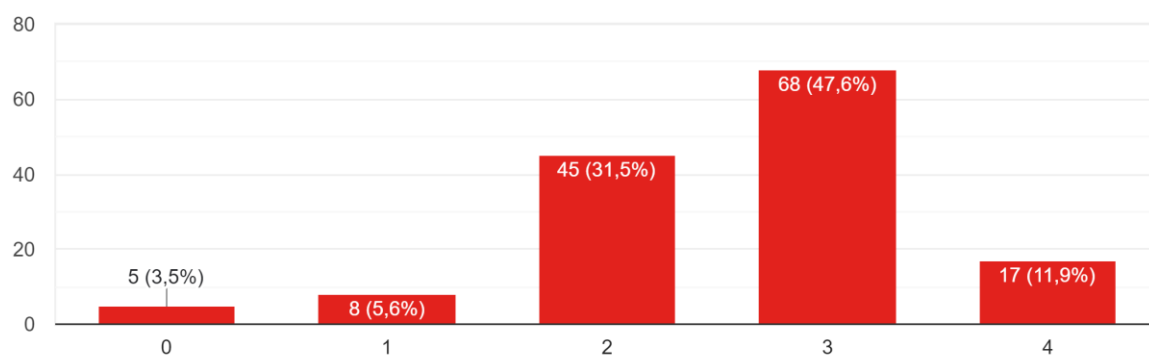
Lidera um grupo que é eficiente.

143 respostas



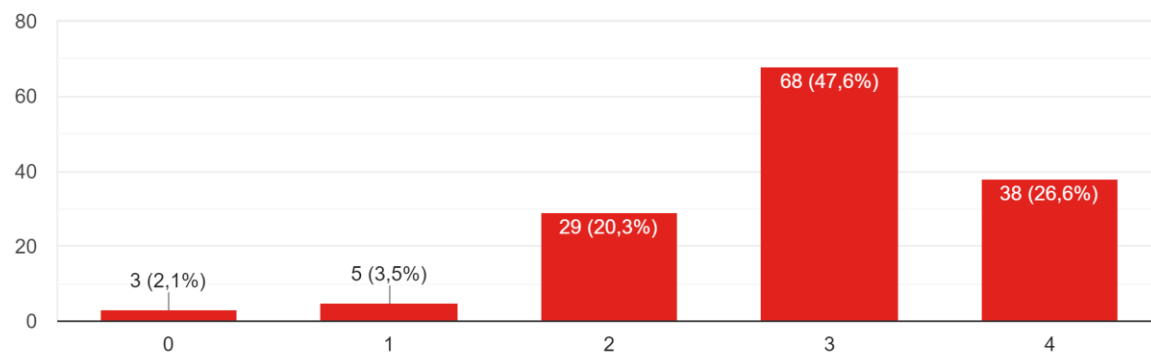
Aplica técnicas de liderança que são consideradas satisfatórias.

143 respostas



Trabalha com os outros indivíduos de maneira satisfatória.

143 respostas



Agradecimento