



INSTITUTO DE ESTUDOS SUPERIORES DE FAFE LDA.

Escola Superior de Educação de Fafe

Mestrado em Gestão e Administração Educacional

Autor: José Paulo Fernandes Dias

Título: Diretor como agente na motivação dos professores

Ano: 2021

Escola Superior de Educação de Fafe

Mestrado em Gestão e Administração Educacional

Autor: José Paulo Fernandes Dias

Título: Diretor como agente na motivação dos professores

Ano: 2021

Orientadora: Professora Doutora Susana Emília Vaz de Oliveira e Sá

Agradecimentos

A nossa vida é um percurso cheio de desafios. Uns que vão surgindo e outros a que nos propomos voluntariamente e que vamos abraçando, que transformam a nossa vida de uma maneira quase inexplicável, de tal forma, que o relógio passa a ser apenas um objeto de decoração, deixando de definir as horas e os minutos.

Gosto de desafios e acima de tudo de os superar! Mas para conseguir chegar ao fim deste percurso, contei com a companhia e colaboração de aventureiros, guias e orientadores espetaculares! É a estes companheiros que quero dirigir os meus agradecimentos.

Agradeço à Professora Doutora Susana Sá, minha orientadora, pela disponibilidade, debates, ensinamentos, positivismo, incentivos, ajuda e dedicação incondicional, partilha do saber e indispensável contributo na elaboração desta dissertação.

Ao meu amigo Francisco Soares, pela disponibilidade, abertura e apoio proporcionados, que possibilitou a elaboração deste trabalho.

Aos meus professores das Unidades Curriculares do mestrado, pela oportunidade de crescimento académico e pessoal.

Aos colegas da turma, os quais proporcionaram um clima de camaradagem, partilha, incentivo e amizade.

À minha esposa Sofia e aos meus filhos Afonso e Margarida, a quem dedico este trabalho, pois partilharam muitos dos momentos vividos durante esta aventura e me incentivaram nas alturas mais desafiantes.

Resumo

Introdução: De interesse crescente no meio científico, a liderança tem sido analisada enquanto fator indissociável da motivação. Esta aliança, quando decorrente de práticas de liderança fortes e adequadas, é vista como fundamental para o sucesso das organizações, nomeadamente a escola.

Objetivos: O objetivo principal do estudo é compreender se existe uma relação significativa entre as práticas de liderança dos(as) Diretores(as) das escolas e os níveis de motivação do pessoal docente.

Metodologia: Trata-se de um estudo quantitativo de natureza descritiva, cuja amostra incluiu 97 professores de uma escola/agrupamento nacional. A recolha de dados foi efetuada através de um questionário, aplicado através da plataforma *Google Docs*.

Resultados: A amostra é maioritariamente feminina (77,3%) e situa-se sobretudo na faixa etária de 46-55 anos. Destaca-se uma experiência em serviço docente de mais de 20 anos. No domínio das características pessoais, as mais valorizadas pelos docentes são a justiça, a assertividade, a humildade e a autenticidade, a par da comunicação, flexibilidade e empatia nas características sociais. Ao nível das competências profissionais, a amostra privilegia um diretor inovador, objetivo e resiliente. Quanto ao tipo de liderança que os inquiridos dizem privilegiar, prevalece o estilo democrático.

Conclusão: Os resultados desta investigação dão conta de uma liderança que reflete práticas de diferentes estilos, no entanto, predomina um estilo democrático, assente numa cultura de comunicação, fornecimento de *feedback*, autonomia e cooperação, que favorece a motivação dos docentes e potencia o seu comprometimento organizacional, o que se pode refletir nos resultados da organização.

Palavras-chave: motivação, liderança, diretor, gestão educacional.

Abstract

Introduction: Of growing interest in the scientific community, leadership has been analysed as an inseparable factor from motivation. This alliance is regarded as fundamental for the success of organizations, namely schools, when resulting from strong and determined leadership practices

Goals: The main goal of this study is to understand whether there is a significant relationship between leadership practices of school directors and the levels of motivation of the teaching staff.

Methodology: This is a quantitative study of a descriptive nature, whose sample included 97 teachers from a national school group. Data collection/gathering was made through an application, through the Google Docs platform.

Results: The sample is mostly female (77.3%) and is mainly in the age group between 46-55 years old. An experience in teaching service of more than 20 years stands out. In the domain of personal characteristics, the most valued by teachers are justice, assertiveness, humbleness and authenticity, together with communication, flexibility and empathy in social characteristics. In terms of professional skills, the sample favours an innovative, objective and resilient director. As for the type of leadership that the respondents say they favour, the democratic style prevails.

Conclusion: The results of this investigation show a leadership that reflects practices of different styles, however, a democratic style predominates, based on a culture of communication, providing feedback, autonomy and cooperation, which favours teachers' motivation and empowers their organizational commitment, which can be reflected in the organization's results.

Keywords: motivation, leadership, director, educational management.

Índice

Índice de Figuras.....	VII
Índice de Quadros	VII
Índice de Tabelas	VII
Lista de Siglas	VIII
Introdução	1
Capítulo 1. Revisão da Literatura	4
O Conceito de Liderança.....	4
Liderança e Gestão	6
Modelos de liderança.....	10
Gestão educacional em Portugal.....	18
Liderança e gestão de recursos humanos.....	22
O Diretor - Competências	24
Motivação.....	26
Teorias da motivação.....	26
Motivação em contexto educativo.....	27
Liderança e Motivação	29
Capítulo 2. Metodologia	31
Objetivos	34
Instrumento de Recolha de Dados.....	35
Procedimentos	42
População e Amostra.....	42
Caracterização da amostra.	42
Capítulo 3. Resultados	47
Capítulo 4. Discussão.....	62
Conclusão.....	72
Limitações e Sugestões futuras.....	76
Referências Bibliográficas	77
Anexos	LXXXVIII
Anexo I - Questionário.....	LXXXVIII

Índice de Figuras

Figura 1	39
Figura 2	43
Figura 3	43
Figura 4	44
Figura 5	45
Figura 6	45
Figura 7	47
Figura 8	49
Figura 9	50
Figura 10	51
Figura 11	52
Figura 12	52
Figura 13	53

Índice de Quadros

Quadro 1.....	7
Quadro 2.....	41

Índice de Tabelas

Tabela 1	48
Tabela 2	55
Tabela 3	57
Tabela 4	58
Tabela 5	59
Tabela 6	60

Lista de Siglas

CEB - Ciclo do Ensino Básico

PORDATA - Base de dados Portugal Contemporâneo

Introdução

Oferecer uma educação de qualidade para todos está no cerne da Agenda Educação para 2030. Alcançar esta meta exige, entre outros aspetos, professores motivados (TTF, 2016) e a falta de uma liderança eficaz é um dos motivos apresentados para a contínua desmotivação do pessoal docente. Tal como explica Gomes (2019), os líderes visíveis dependem de inúmeras pessoas invisíveis, nomeadamente os professores.

Os líderes bem-sucedidos promovem indiretamente a aprendizagem dos alunos motivando os seus professores (Adarkwah & Zeyuan, 2020) e, constatando-se que um professor motivado contribuiu para a melhoria da qualidade da educação e para a melhoria dos resultados escolares é fundamental perceber como motivar as práticas docentes (UNESCO, 2019). É, por conseguinte, nesse contexto que a figura do diretor tende a emergir com particular destaque, uma vez que se assume que seja alguém capaz de potenciar o melhor do professor e motivá-lo no sentido da prossecução dos objetivos comuns e da missão da instituição (Atik & Celik, 2020; Jara, Sánchez, & Cox, 2019; Kalkan et al., 2020).

De facto, os líderes escolares, personificados na pessoa do Diretor, podem desempenhar um papel crucial na inspiração dos professores, oferecendo apoio, padrões consistentes e estruturas eficazes de avaliação e responsabilização. Esse apoio é passível de potenciar o profissionalismo e reduzir as taxas de absentismo de professores (Martin, 2018).

A escola constitui um sistema complexo, em constante mudança, nas quais as alterações, mais ou menos consensuais, se verificam também, entre outros aspetos, na sua gestão e modo de funcionamento. Considerando a sua integração na sociedade, o

sistema escolar tem uma relação inevitável com fatores externos que exigem respostas imediatas e eficazes (Cabral & Alves, 2018; Lima, Sá, & Silva, 2017, 2020).

Numa era em que nos deparamos com as designadas por Gomes (2019) escolas-empresas, o fenómeno da liderança assume uma dimensão ainda mais significativa, atendendo às características específicas do trabalho escolar e do contexto em que se desenvolve (Forde & Torrance, 2016). Uma vez que a liderança é entendida como a capacidade de provocar a adesão voluntária a uma causa comum, pressupõe-se que o líder escolar escola deva reunir um conjunto de requisitos essenciais para encabeçar a missão de gerir e liderar uma instituição educativa, dando a conhecer a todos os intervenientes do processo educativo os valores que norteiam o exercício das suas funções (Atik & Celik, 2020). Liderando a estrutura organizacional, o diretor de escola deve assumir uma política de compromisso com a instituição, mas também com emoções, valores e uma visão que deve ser aceite e partilhada pelos restantes membros da comunidade educativa (Yalçinkaya et al., 2021). Este deve ser capaz de usar as suas qualidades de liderança de forma eficaz para motivar os professores, uni-los em torno das metas organizacionais e contribuir para a qualidade do ensino (Karadag et al., 2020).

É nesta base que surge a presente investigação, cujo objetivo primordial passa por compreender se existe uma relação significativa entre as práticas de liderança dos(as) Diretores(as) das escolas e os níveis de motivação do pessoal docente. Numa abordagem metodológica quantitativa, com a aplicação de um inquérito por questionário, inferir que modo o estilo de liderança adotado pelo Diretor pode influenciar a motivação dos professores.

Assim, este documento encontra-se estruturado em diferentes capítulos. O primeiro diz respeito à revisão da literatura, onde, entre outras noções, se desenvolve os conceitos de liderança e motivação e se aprofundam as competências do diretor, no

sentido de fundamentar teoricamente uma possível relação entre as práticas de liderança e a motivação da comunidade escolar. No segundo capítulo descrevem-se as opções metodológicas adotadas nesta investigação e caracteriza-se a amostra investigada. Posteriormente, apresentam-se os resultados do estudo no terceiro capítulo, aos quais se segue, num capítulo novo, a respetiva discussão. Finalmente, tecem-se as conclusões do estudo e apresentam-se os anexos.

Capítulo 1. Revisão da Literatura

O Conceito de Liderança

A Liderança é um dos conceitos mais estudados, no que concerne às suas características no processo histórico, elementos que contém e dimensões que integra (Kalkan et al., 2020). No entanto, considerando a variabilidade e a dificuldade em definir perentoriamente o conceito de liderança, reconhece-se, de forma mais consonante, que o termo gira em torno de três grandes eixos: influência, grupo e objetivos (Bryman, 1996), ou seja, pressupõe um processo de influência sobre um grupo de acordo com objetivos predeterminados (Carvalho & Monteiro, 2017; Collinson & Tourish, 2015; Monteiro & Cunha 2016).

A propósito dessa dificuldade em definir o termo, autores como Carvalho e Monteiro (2017) sustentam que ela decorre do caráter intangível da liderança, na medida em que se trata de um conceito abstrato que pode receber diferentes significados e contornos, em função da mente de cada pessoa e de cada organização, na qual criam diferentes imagens conceituais (Costa & Castanheira, 2015). Ainda assim, essas imagens não se veem isentas de esboços de poder, autoridade e gestão (Bolman & Deal, 2003).

Segundo Carvalho e Monteiro (2017), a liderança assume um papel crucial em todas as organizações, sendo fruto, além dos próprios líderes, dos liderados e dos contextos. Assim, a liderança nasce da interação entre o líder e os seus liderados. Conhecemos a liderança, tal como a empregamos hoje na sociedade ocidental, desde o século XIX, na sequência da Revolução Industrial e da necessidade de criar diferentes comportamentos e, conseqüentemente diferentes cargos, que dividissem a estrutura fabril em donos, capatazes e empregados, com vista à melhoria dos processos de

produção. Contudo, a forma de liderar era, sem dúvida, diferente daquela que hoje se concebe como eficaz. Nessa época, a hierarquização ditava o desenvolvimento de uma relação de tirania entre chefe e empregados, contemplando como fim último a produção em massa, isto é, o lucro. Nesse âmbito, a atenção que recaía sobre valor dos empregados, a sua capacidade intelectual, criatividade ou iniciativa era parca ou nula (Bass, 2008).

Progressivamente a concepção de liderança evoluiu, tendo-se abandonado a perspectiva de que os líderes já nasciam líderes, ou seja, que a liderança era uma capacidade inata (Goleman, 1998) e essa perspectiva deu lugar a uma visão mais abrangente, que se ocupa da relação líder-liderado, do objetivo comum entre eles e de uma dinâmica sociocultural, que procura promover o desenvolvimento de todos para potenciar o desenvolvimento da organização (Carvalho & Monteiro, 2017).

Isto subentende então que o líder abandone a posição de chefe institucional e sobretudo que descentralize a sua liderança, para adotar uma postura democrática, mediante a qual partilha, ouve e pondera as opiniões da comunidade escolar. A liderança em função do indivíduo é substituída pela liderança em função do grupo (Lück, 2011).

Assente nessa noção de grupo, surge ainda na década de 80 a visão cultural de liderança, segundo a qual o líder passa a ser visto como um gestor de sentido, alguém capaz de influenciar, mobilizar, incentivar, articular e inspirar, articulando a visão e os valores que lhe servem de suporte (Costa & Castanheira, 2015). Neste sentido, a transformação da liderança ao longo do tempo afastou-a de aspetos administrativos e burocráticos a que outrora se cingia. Agora, a função de liderança apresenta-se como uma ação importante ao nível do desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional

dos liderados. Portanto, uma elevada motivação dos professores influencia diretamente o desempenho organizacional e contribui para o sucesso educacional (Demir, 2021).

As evidências sugerem que as lideranças têm um papel fundamental na criação de uma cultura escolar positiva, incluindo a mentalidade proativa da escola, apoiando e aumentando a motivação e o compromisso necessários, para promover melhorias e o sucesso dos alunos (Amorim, Cabral, & Alves, 2020; Kalkan et al., 2020; Tokel et al., 2019; Wahidin et al., 2020), daí a sua importância.

Liderança e Gestão

Uma das grandes celeumas realçadas pela literatura em matéria de liderança prende-se com a distinção entre aquele conceito e o de gestão. O meio científico aponta alguns pontos que os afastam e outros que os aproximam, havendo, no entanto, quem os considere sinónimos.

Já Bennis e Nanus (1985), nos primórdios da discussão sobre o tema, distinguem os dois conceitos, entendendo que gerir se prende com realizar, comandar e assumir responsabilidades, enquanto liderar assenta no exercício de influência, em guiar e orientar. Os autores postulavam: “*Managers are people who do things right and leaders are people who do the right things*” (Idem, p.21), sendo, assim, inegável a diferença entre liderança e gestão, começando desde logo pela própria etimologia das palavras. Gerir subentende concretizar, conduzir, responsabilizar-se, enquanto liderar associa-se a influenciar, guiar em determinada direção, orientar uma ação ou opinião. Todavia, os autores reconhecem que tanto a liderança, como a gestão são componentes indispensáveis no sucesso das organizações (Yalçinkaya et al., 2021).

Ao longo dos anos, esta distinção ganhou fulgor, e foi-se definindo a gestão como uma conceção mais fria, racional, formal e administrativa, orientada, por isso,

para o planeamento a curto prazo, por oposição à liderança, mais associada à emotividade, ao traço humano e social, à visão de longo prazo, à inovação e rutura com o *statu quo* (Rego & Cunha, 2007). A liderança contempla uma visão de futuro e a apresentação de metas realistas, alcançáveis por via de um processo de natureza indutiva. Neste sentido, os líderes são tendencialmente pessoas carismáticas, inspiradoras, criativas, intuitivas e visionárias, abertas à mudança e à ocorrência de riscos, enquanto os gestores se apresentam como pessoas mais conservadoras e analíticas, inacessíveis e manipuladoras, impessoais e negociadoras, ao ponto de se servir de um sistema de recompensas e punições, de coordenar pontos de vista opostos, levando as pessoas a aceitar as suas decisões. Enquanto gestores procuram o equilíbrio de poder na procura de soluções aceitáveis, os líderes desenvolvem novas abordagens para os problemas, projetando as suas ideias e, não menos importante, motivando quem está à sua volta. Assim, se os gestores mantêm um baixo nível de envolvimento emocional nas relações organizacionais, os líderes são empáticos (Nunes, 2015).

Quadro 1

Diferenças entre Gestores e Líderes

Gestores	Líderes
Administra	Inova
Copia	É original
Mantém	Desenvolve
Dá prioridade a sistemas e estruturas	Dá prioridade a pessoas
Depende de controlo	Inspira confiança
Visão a curto prazo	Perspetiva o futuro
Pergunta <i>como?</i> e <i>quando?</i>	Pergunta <i>o quê?</i> e <i>porquê?</i>
Vive com os olhos voltados para o possível	Vive com os olhos postos no horizonte
Imita	Inventa
Aceita o <i>status quo</i>	Aceita o desafio
É o bom soldado clássico	É o seu próprio comandante

Fonte: Matos e Grave-Resendes (2018, p. 15)

Apesar das diferenças de ação apresentadas no quadro, a liderança e gestão não deixam de estar intimamente relacionadas (Lee & Nie, 2017). Na verdade, conforme aponta Kotter (2016), os dois são sistemas de ação distintos, mas complementares, pois apesar de cada uma cumprir funções específicas e atividades características, ambas são essenciais numa organização. Ainda assim, para o autor, importa saber equilibrar os dois sistemas e consegui-lo constitui um grande desafio, pois se por um lado o sucesso de uma organização depende de pessoas que planeiam e assumem a gestão de recursos de uma forma racional, por outro também fazem falta pessoas destemidas que consigam ir mais além e que influenciem e contagiem os outros com a sua emotividade, dinamismo e criatividade (Silva, 2018).

Remontando ao século passado, onde esta distinção já era discutida, Yukl (1989) mencionava que um gestor não tem forçosamente que ser líder, nem um líder tem que ser gestor. A diferença reside, para o autor, no grau de influência dos elementos liderados ou geridos. Isto é, se por um lado os líderes influenciam o compromisso dos liderados para com a organização, por outro os gestores agem de acordo com as responsabilidades que a sua posição requer, exercendo uma certa autoridade sobre os seus subordinados. Na complexidade que decorre da tentativa de distinção dos termos, o próprio autor prefere utilizá-los indistintamente, no entanto essa posição é bastante controversa para outros autores.

Zaleznick (2004) vê nos líderes e nos gestores diferenças consideráveis ao nível da motivação, da história da pessoa e, enfim, da forma como pensam e como agem. Se por um lado os gestores são mais propensos a privilegiar o controlo e racionalidade, canalizando a sua atenção para os objetivos, recursos e estruturas da organização, os líderes tendem a exercer a sua influência procurando alterar estratégias e decisões.

Earley e Weindling (2004) sustentam estas diferenças, acrescentando que a liderança tende a ser mais formativa e proativa no que concerne à resolução de problemas, algo que Castanheira (2010) define como “o que fazer”. Por outro lado, a gestão orientar-se-ia mais para o planeamento, a organização e a execução, o que significa, na mesma linha de pensamento, “fazer acontecer”. Everard, Morris e Wilson (2004) anuem ao postular o relacionamento da gestão com o estabelecimento de objetivos para a organização, com o planeamento e com a organização dos recursos para efetivamente atingir esses objetivos, pelo que se concentra no estabelecimento e implementação de padrões organizacionais. Metaforicamente, o gestor seria a cola capaz de unir a organização e de assegurar a consecução dos objetivos planeados, através da valorização dos talentos da equipa com quem trabalha e do seu comprometimento.

Gardner (2007) crê até que aqueles líderes denominados visionários são, muitas vezes, confrontados com decisões de gestão pura, por isso o autor recorre à expressão gestores-líderes para mostrar a sua complementaridade e, além disso, para descrever as suas características. Os gestores-líderes, diz o autor, pensam a longo prazo, medem as suas ações além do imediato, pelo que pensam também em termos mais latos, não descurando o contexto no qual a sua organização se insere (Forde & Torrance, 2016). Este tipo de líderes tende a enfatizar os valores, a visão e a motivação dos seus colaboradores, tornando-se capazes de liderar mesmo num contexto que se caracteriza pela constante mutação e imprevisibilidade. Para fazer os professores sentirem-se uma componente determinante no sistema educacional, os líderes devem motivá-los e envolvê-los, sempre que possível, nos processos de tomada de decisão (Calvert, 2016). Infelizmente, a evidência demonstra que os professores nem sempre assumem o papel desejado em termos de tomada de decisão sobre as mudanças a serem efetuadas nas

escolas. Estes reforçam que gostariam de ter papéis mais ativos (Orsdemir, Tilki, & Altinav, 2019).

No contexto português, Silva (2010) refere que, em termos educativos, o exercício do cargo de presidente do órgão de gestão de uma escola tem estado mais próximo do papel de gestor do que propriamente de líder, algo que constitui, na verdade, uma das motivações do presente estudo, já que se pretende estudar os estilos de liderança adotados nas escolas nacionais.

Modelos de liderança.

A literatura demonstra que podemos encontrar diversos modelos de diretor: (...) en Europa encontramos tres grandes modelos de director escolar, atendiendo a su sistema de selección y a las funciones y competencias que tiene asignadas. Se trata del modelo centralista (Francia, Italia, Grecia...), el descentralizado (Reino Unido, Holanda, Dinamarca...) y, un modelo intermedio, centralizado con tendencia a la participación y autonomía (España, Portugal...) (Rodríguez, 2016, p.11).

Segundo Chiavenato (2003), a liderança exercida em determinada organização pode ser percecionada por dois prismas: no que toca ao que o líder é, ou tendo em conta o que o líder faz, ou seja, o seu estilo de liderança. Mediante este ponto de vista, o comportamento dos líderes pode orientar-se nas tarefas, enfatizando aspetos técnicos do trabalho, ou nas pessoas, centrando-se nas relações interpessoais.

Analisando os diferentes modelos de liderança, Davies e Davies (2005) abordam a liderança estratégica como conceito que transforma a estratégia em ação, processo no qual se esboçam pontos de intervenção eficazes, quer nas pessoas, quer na organização (Davies & Davies, 2005). Assim sendo, os líderes estratégicos recorrem a

processos de reflexão, de análise e articulação de ideias, de criação de uma linguagem comum com vista nos objetivos em ação, visando atingir a mudança pretendida (Vélez, Lorenzo, & Garrido, 2017). O líder apresenta características específicas que motivam os diversos membros da organização, criando sinergias e influenciando os comportamentos, crenças e atitudes dos funcionários que estão sob sua gestão (Kalkan et al., 2020; Yalçinkaya et al., 2021).

Por seu turno, a liderança empreendedora, recentemente associada aos líderes educacionais, pressupõe que o líder, quando confrontado com um problema ou desafio, desenvolva uma estratégia recorrendo a capacidades de gestão financeira, de comunicação, de motivação (Hentschke & Caldwell, 2005).

A liderança por persuasão estabelece uma ligação entre a estrutura da organização escolar e o desenvolvimento do potencial dos seus membros. Neste sentido, o papel dos líderes persuasivos prende-se com encorajar, sustentar e ampliar os contextos nos quais a educação ocorre (Forde & Torrance, 2016). Por conseguinte, a liderança por persuasão na educação visa convidar à participação dos membros da organização em atividades com significado, seja de forma implícita ou explícita, desenvolvendo as suas capacidades.

A liderança mais referenciada na bibliografia é a liderança transformacional, que surgiu como complemento da liderança transacional (Abasilim, Gberevbie, & Osibanjo, 2019). O termo foi utilizado pela primeira vez por Burns em 1978, com o qual denominava o estilo de líderes políticos que motivavam os seguidores a atingirem maiores níveis de moralidade e motivação Neves & Coimbra (2017). Descontente com os resultados de uma liderança meramente transacional, que se focava no estabelecimento de um sistema de recompensas e de castigos aplicados pelo líder em resultado do (in)cumprimento dos objetivos da organização, o meio científico propôs o

conceito de liderança transformacional para enfatizar as emoções e os valores dos líderes, capazes de causar transformações numa organização através da partilha de objetivos e de uma missão comum, o que resulta em maiores níveis de comprometimento (Afsar et al., 2016; Kalkan et al., 2020; Mi et al., 2019). A liderança transformacional caracteriza-se, por isso, por uma forte componente pessoal, na medida em que o líder é responsável por motivar os liderados, no sentido de os inspirar e juntos caminharem numa direção comum (Mi et al., 2019; Yi et al., 2019). Há, deste modo, um sentido de respeito, de confiança entre líder e liderados, sendo que o primeiro, além de ser um modelo a seguir, uma espécie de mentor, que desafia os liderados a superar os seus limites e a procurar soluções criativas e estimulantes aquando do aparecimento de problemas. Também é fundamental que o líder recorra a mecanismos de responsabilização profissional e participativa para estimular e sustentar o crescimento profissional e a motivação dos professores (Tournier et al., 2019). Os comportamentos de liderança transformacional por parte dos diretores podem contribuir significativamente para os compromissos profissionais dos docentes, incluindo obrigações morais para com os alunos e para com a sociedade em geral (Saini & Goswami, 2019).

A liderança transacional difere, por isso, da liderança transformacional, na medida em que o primeiro tipo de líder apenas indica os comportamentos a adotar e os objetivos a atingir, sem exercer qualquer tipo de influência ou motivação (Abasilim, Gberevbie, & Osibanjo, 2019; Afsar et al., 2016; Sun & Henderson, 2017). Sob a influência desta vertente das relações humanas, refere-se também a liderança construtivista, abordagem que preconiza a liderança como uma forma de aprendizagem, com um propósito, que ocorre dentro de uma rede de relações recíprocas (Lambert, 2005).

Na linha de pensamento de Avolio (1999), o perfil ideal de liderança em termos de maiores e melhores níveis de eficácia caracteriza-se por baixos níveis da dimensão liberal, níveis mais elevados das dimensões transacionais e níveis significativamente superiores das dimensões transformacionais. É neste sentido que se fala do líder transformacional como alguém capaz de motivar os liderados e de alterar comportamentos, sendo ele próprio o modelo que reúne condições para criar um ambiente de trabalho saudável (Carvalho & Monteiro, 2017; Mi et al., 2019; Sun & Henderson, 2017).

A liderança de cariz transformacional é efetivamente, de forma uníssona e consensual, a que se destaca, tanto em literatura mais antiga como mais recente, com efeitos mais positivos num conjunto de atitudes e comportamentos dos liderados, seja os níveis de motivação, comprometimento e satisfação, seja ao nível da cidadania organizacional e do seu desempenho (Afsar et al., 2016; Avolio, 1999; Kalkan et al., 2020; Mi et al., 2019; Yi et al., 2019).

O modelo transformacional aplicado ao contexto educativo pressupõe, de forma específica, quatro componentes principais do líder - uma pessoa carismática, que suscite admiração, respeito e confiança; motivacional, que estimule os liderados a atingir objetivos cada vez mais desafiantes; estimulação intelectual, no sentido de levar os liderados a sair da sua zona de conforto e encorajando-os a desenvolver novas competências de forma mais criativa; consideração individualizada, que pressupõe o respeito pela individualidade e identidade de cada pessoa (Kars & Inandi, 2018; Neves & Coimbra, 2017a).

Assim sendo, o líder transformacional é alguém proativo e acima de tudo atento às necessidades dos seus seguidores, aumentando o grau de compromisso destes com o líder e com a organização (Sun & Henderson, 2017), devendo este líder concentrar-se

nos valores morais e ideais superiores, pois estes deverão transcender os seus interesses individuais para colmatar um propósito ou ideal coletivo (Dumdum et al., 2002). O líder transformacional é, assim, alguém que é respeitado, que inspira confiança, motiva os outros, em suma, um exemplo a seguir (Neves & Coimbra, 2017a).

As investigações conduzidas por Atasoy (2020) cujo objetivo consistiu em identificar a relação entre os estilos de liderança dos diretores de escolas, a cultura escolar e sua capacidade de gestão de mudança organizacional de acordo com as percepções dos professores, levaram o autor a concluir que a liderança transformacional executada pelos diretores, contribuiu para uma percepção mais positiva junto dos professores do que a liderança transacional e contribui para a cultura escolar positiva e o fortalecimento do processo de mudança organizacional das instituições educacionais.

Reconhece-se, na literatura, a existência de vários estilos de liderança. Abordaremos, neste estudo, a gestão democrática, a gestão autoritária, a gestão burocrática, a gestão liberal e a gestão carismática.

A liderança democrática é exercida numa organização em que os seus membros se encontram comprometidos com a promoção de uma educação de qualidade para todos. Este líder lidera conduzindo e orientando o grupo, além de fomentar a sua participação nos projetos da organização, estimulando a sua autonomia (Lewin et al., 1939). Deste modo, estimula o debate e associa-se a altos níveis de produtividade, bem como a consequências positivas ao nível do relacionamento interpessoal entre os membros do grupo. Este tipo de liderança associa-se normalmente à capacidade de promover um ambiente baseado na confiança mútua, no intercâmbio e na interação (Kars & Inandi, 2018).

Por sua vez, um líder autoritário ou autocrático é, para Teixeira (2005), aquele que centraliza e toma todas as decisões, impondo as suas ordens ao grupo liderado. É

ele que define as linhas orientadoras do grupo, os resultados a atingir e as técnicas para o fazer, assumindo, por isso, uma postura dominadora e diretiva, sem grande espaço para a criatividade dos subordinados (Lewin et al., 1939). Este tipo de liderança pode despoletar ausência de iniciativa pelos liderados, uma vez que o trabalho exige a presença física do líder e das suas diretrizes. O líder assume, pois, todo o poder dentro da organização, o que se pode tornar positivo se tivermos em conta que as decisões são tomadas mais rapidamente, no entanto os liderados sentem que não têm voz dentro da organização que integram (Cook, 2014). Wahidin et al. (2020) desenvolveram um estudo sobre a influência do estilo de liderança (democrático, autocrático, burocrático e carismático) na *performance* dos professores, tendo concluído que o estilo de liderança autocrático tem um efeito positivo e significativo no desempenho dos professores, mas também os restantes estilos analisados.

O líder liberal, por sua vez, cujo estilo de liderança também é designado por *laissez-faire*, é o que delega as decisões ao grupo, dando-lhe total liberdade e sendo pouco interventivo (Coban & Atasoy, 2020). Este apenas exprime a sua opinião quando é solicitado, não se envolvendo no trabalho do grupo. Dá, assim, liberdade aos seus colaboradores no processo de tomada de decisão, sem impor regras ou diretrizes. A literatura aponta que, por norma, este estilo tende a desencadear a desorganização na organização, possivelmente conflitos, e conseqüentemente a redução do grau de produtividade, além de poder motivar um sentimento de abandono por parte dos subordinados (Lewin et al., 1939). Este estilo de liderança é perspetivado como pouco eficiente, na medida em que o poder se encontra do lado dos membros da organização, sem que haja uma direção clara e orientadora (Webb, 2014).

Nas décadas de 30/40 do século XX, Lewin analisou justamente o comportamento de três grupos de crianças submetidos a três tipos diferentes de

liderança: a liderança autoritária, a liderança democrática e a liderança liberal. O autor concluiu que o grupo dirigido de forma autoritária desempenhava de modo eficiente as tarefas propostas, mas não desenvolvia uma boa relação entre os membros. Pelo contrário, o grupo dirigido mediante os moldes democráticos estabeleceu relações mais amigáveis, do mesmo modo que participavam mais ativamente, desenvolvendo a sua autonomia. Por sua vez, o grupo submetido a uma liderança liberal apresentou resultados menos positivos, uma vez que os seus elementos se encontravam demasiado dependentes de informações e indicações do líder, apresentando-se, por isso, como um grupo pouco autónomo (Lewin, 1975). Um estudo conduzido por Adarkwah e Zeyuan (2020) também concluiu que o estilo de liderança liberal se correlaciona negativamente com a motivação do professor.

Por outro lado, diz-se da liderança burocrática aquela que é encabeçada por um líder que se preocupa unicamente em cumprir a lei, demonstrando, na verdade, uma certa dificuldade em enfrentar a falta de autonomia e em abstrair-se da burocracia para dar resposta às reais necessidades da escola.

Finalmente, o líder carismático trata-se de um indivíduo que possui um grande atrativo pessoal e bons conhecimentos técnicos e profissionais, que o tornam admirado pelos restantes elementos da equipa. Mediante esta conceção, enfatizar o carisma do líder reforça a ideia de que a força da personalidade exerce um extraordinário efeito nos seus liderados, levando-os a experienciar emoções positivas (Kets de Vries et al., 2004).

O resultado de estudos atuais (Özgenel, 2020; Wahidin et al., 2020) demonstrou que a liderança carismática tem um efeito positivo e significativo no desempenho do professor, o que significa que se o estilo de liderança carismático for executado corretamente, encoraja o desempenho do professor.

Parece consonante a ideia de que as ações específicas relativas à liderança do gestor escolar se encontram diretamente associadas às escolas eficazes. Para tal, é inevitável uma comunicação também ela eficaz entre líderes e liderados, na procura de um ambiente e clima organizacional onde impere a confiança e a interação, pois dele resultará o incremento da motivação e a melhoria dos resultados globais (Moslehpour et al., 2019). Cabe ao diretor desempenhar o papel que lhe foi atribuído pela tutela de liderança, o qual se reveste de enorme importância na mobilização dos elementos da comunidade educativa para a resolução de problemas, que deve assentar no diálogo e na escuta ativa (Tavares, 2021).

A propósito dos conflitos, Carvalho e Monteiro (2017) mencionam a sua inevitabilidade. Quer sejam negativos ou positivos, os conflitos são, de facto, inevitáveis e até desejáveis, uma vez que, ajudam a equilibrar as relações de poder entre todos os membros de uma organização. Com efeito, a sua ausência pode conduzir uma organização à acomodação e à falta de inovação, no entanto o seu excesso pode gerar um ambiente tenso e culminar na rutura. É por isso mesmo que o papel do líder é tão importante, pois embora não consiga erradicar os conflitos, nem o deva fazer, pode acautelá-los e canalizá-los para a aprendizagem, a inovação e o progresso.

Avaliando os estilos de liderança na prática, normalmente os líderes não assumem estilos puros, isto é, nenhum líder assume um único estilo de liderança, podendo eventualmente aproximar-se mais de um ou de outro estilo. No entanto, acaba por assumir também características de outros estilos, ainda que um deles seja o predominante (Ramos, 2009).

Obviamente, a escolha do estilo de liderança mais adequado decorre geralmente de um conjunto de situações. Os líderes não só analisam que estilo lhes poderá trazer resultados mais proveitosos e positivos, como consideram o contexto e o estilo que se

poderá revelar mais eficaz de acordo com as características dos elementos do grupo, do projeto, e dos objetivos a atingir, a própria complexidade da organização e o número de elementos que a compõem. Porém, também as características pessoais do líder importam nesta escolha. Os seus valores, convicções e a própria relação com os subordinados podem ser preponderantes na escolha do estilo de liderança (Ramos, 2009).

Gestão educacional em Portugal.

Aquando das transformações no papel e nas responsabilidades do líder, concretamente no caso do gestor escolar, este passou a assumir uma série de tarefas no seu dia a dia que ultrapassavam em grande medida as tradicionais tarefas administrativas, passando a contemplar aspetos mais pedagógicos.

A respeito da intervenção do gestor escolar, Lück et al. (2002) enumeram os benefícios da ação dessa figura de referência, entre os quais constam melhorar a qualidade pedagógica; aumentar o profissionalismo dos colaboradores, nomeadamente docentes; evitar o isolamento dos professores; motivar o apoio comunitário às escolas e desenvolver objetivos comuns na comunidade escolar (Mitchell & Sackney, 2016).

Com base nas suas responsabilidades, é importante que a escolha desta figura de topo tenha como critério o seu *background* profissional na área de especialidade, algo que, mais do que noutros cargos profissionais, poderá despertar a confiança e a cooperação dos outros profissionais integram a escola ou agrupamento (Kars & Inandi, 2018). Embora existam, como se viu, várias conceções de liderança escolar, um modelo eficaz é apontado como determinante na promoção da motivação dos professores e, conseqüentemente, na qualidade do ensino (Wahidin et al., 2020). Com efeito, os líderes eficazes constroem organizações com culturas de colaboração através do desenvolvimento de relações interpessoais, com um sentido de pertença a partir de uma

visão partilhada do que se pretende atingir, além de comunicar eficientemente com os seus colaboradores (Jara, Sánchez, & Cox, 2019; Mitchell & Sackney, 2016).

Greenfield (1995) defende que os líderes escolares devem ter competências técnicas e funcionais, mas não só. Não são menos importantes a sabedoria, a empatia, o nível de compromisso com certos valores, objetivos e crenças, a experiência, a confiança e a autoridade.

O líder escolar distingue-se de qualquer outro gestor organizacional ao nível de três características fundamentais. Em primeiro lugar, as escolas têm um caráter moral que as empresas não têm. Além disso, num estabelecimento educativo trabalham profissionais altamente especializados. Por outro lado, o ambiente que caracteriza a escola é especialmente ambíguo, imprevisível e instável. Por tudo isto, são exigidas dos gestores escolares outras características, de modo a poderem atender, em qualquer circunstância, ao nível de exigência do contexto em que se inserem (Forde & Torrance, 2016). Por esse motivo, devem ser comunicativos, ter orientação para a ação, ser reativos e dispor da capacidade para tomar decisões no imediato, quando a situação o exige (Greenfield, 1995).

Neste sentido, o trabalho dos gestores escolares resulta da interação das exigências do papel de gestor, sejam elas morais, sociais, instrucionais, de gestão ou políticas, e das exigências do ambiente em que a escola ou agrupamento se integra. É justamente esta interação que torna o trabalho dos gestores escolares singular e distinguível do dos restantes gestores (Greenfield, 1995).

Segundo Costa, Mendes e Ventura (2000), no contexto incerto e disperso da liderança escolar, as lideranças intermédias adquirem cada vez maior importância, da mesma forma que a formação especializada dos líderes escolares, considerados pelos

autores aspetos fundamentais num desenvolvimento organizacional coeso, eficaz e de qualidade.

Neste sentido, fala-se de liderança distribuída, que pressupõe por um lado a distribuição das tarefas de liderança pelos diferentes elementos da organização, e por outro a interação e sinergia entre todos os líderes (Bektaş, Kılınç, & Gümüş, 2020; Coban & Atasoy, 2020).

Goleman, Boyatzis e McKee (2002), a este respeito, referem justamente que a liderança organizacional não se cinge apenas ao indivíduo que detém a posição cimeira, repartindo-se sim por todas as pessoas de diferentes níveis. Atualmente, conceitos como a complexidade, a instabilidade, a imprevisibilidade e a conflitualidade são os que predominam nas organizações, o que faz da liderança um fenómeno ambíguo (Castanheira, 2010). Hoje, um Presidente do Conselho Executivo, por exemplo, vê-se a braços com tarefas de cariz administrativo e pedagógico, o que dificulta a sua missão enquanto diretor (Dinis, 2001). Isto leva-nos à proposta de uma liderança distribuída, segundo a qual o poder não está meramente alojado num cargo hierarquicamente superior, mas sim distribuído pelos membros que consigam inspirar os colegas para desenvolverem as suas capacidades em prol de uma organização (Leithwood & Jantzi, 2005). Do ponto de vista de Costa e Castanheira (2015), as organizações de hoje são bastante flexíveis e instáveis, pelo que se encontram sujeitas a processos de reestruturação e de redefinição constantes. Por conseguinte, os elementos que as integram desempenham um papel estratégico no seu desenvolvimento, o que leva a liderança a ser entendida como uma atividade dispersa que envolve mais do que um só líder. São considerados órgãos intermédios de uma organização escolar os Conselhos de Turma, os Conselhos de Diretores de Turma, os Departamentos Curriculares e os Conselhos de Docentes, cuja ação resulta numa participação convergente e entrosada,

ficando todos comprometidos e exercendo uma liderança cooperativa (Carvalho & Monteiro, 2017).

Daí surge a necessidade de falar de lideranças, no plural, onde até o próprio gestor é perspectivado como um líder poliédrico, ou seja, aquele que se molda a uma realidade organizacional em constante transformação. Neste sentido, este elemento poliédrico distribui o seu grau de poder e de autoridade, sempre com vista nos objetivos da organização. Deste modo, Costa e Castanheira (2015) apontam o líder não como figura de proa da organização, mas antes como a figura de base.

A liderança distribuída aporta várias vantagens, na medida em que potencia o sucesso da organização, aumenta a motivação dos seus colaboradores, facilita a quebra de hábitos enraizados ao longo do tempo e propõe dinâmicas de trabalho que reforçam e apelam a todas as capacidades humanas (Carvalho & Monteiro, 2017; Mitchell & Sackney, 2016). Esse é o ponto de partida para uma liderança eficaz, que encontra sentido na partilha de responsabilidades e pelo envolvimento da grande maioria dos professores nas tomadas de decisão, o qual fomenta a natureza de uma cultura colaborativa na organização escolar, além de a tornar mais eficaz (Lima, 2008).

Infelizmente, a agregação de agrupamentos de escolas causou prejuízos ao nível da qualidade das relações entre os diretores e professores e no grau de participação dos professores na vida escolar. Isto resultou do aumento da dimensão das estruturas educativas e a dispersão das escolas que integram o mesmo agrupamento dificultando o desenvolvimento de um trabalho colaborativo, na medida em que o acréscimo de responsabilidades no exercício do cargo de Diretor é um óbice à manutenção de relações de proximidade com a respetiva comunidade escolar (Mesquita, 2018).

Liderança e gestão de recursos humanos.

As teorias que se ocupam das relações humanas nas organizações tendem a demarcar a importância das necessidades e motivações individuais, as quais conduzem a uma maior participação, compromisso e envolvimento, pressupondo o aumento da eficácia da mesma.

Plane (2003) aponta que o grau de implicação de um membro de uma organização aumenta significativamente quando ele se sente envolvido na mesma, nomeadamente através da tomada de decisão coletiva e da participação em grupos de trabalho, fazendo valer os seus valores pessoais e criando um nível de convergência tal, que se estabelecem relações de confiança, evitam-se conflitos e contribui-se, de forma coletiva, para o sucesso da organização (Kars & Inandi, 2018).

Considerando a teoria das relações humanas, Yi et al. (2019) referem que o que desponta a satisfação no trabalho prende-se com fatores de motivação intrínsecos ao trabalho, designadamente a realização pessoal, o reconhecimento, o interesse pelo trabalho, as responsabilidades e as possibilidades de promoção e de desenvolvimento dentro da organização. Por seu turno, os fatores associados à insatisfação correspondem a fatores extrínsecos, nomeadamente a política de pessoal, o sistema de controlo e de supervisão, as relações entre os membros da organização, as condições de trabalho e o salário.

As teorias organizacionais propõem também que se crie um enquadramento simbólico, isto é, aproveitando a singularidade de cada pessoa e a combinação de múltiplas personalidades e características, cada organização cria símbolos para cultivar o compromisso, a esperança e a lealdade para com os objetivos organizacionais. De acordo com esta perspetiva, é mais importante numa organização o significado do que acontece do que propriamente o que acontece, sendo justamente os significados que os membros atribuem às coisas que recebem mais atenção (Bernardes, 2008).

Cada vez mais é consensual a ideia de que o desenvolvimento de recursos humanos no seio de uma organização é um dos seus pilares, mas também ainda muito descurado. De um modo geral, o desenvolvimento de recursos humanos centra-se no aperfeiçoamento dos indivíduos de uma forma individual, mas também coletiva, ao nível das organizações e da sociedade (Figueiredo, 2018).

Antes dos anos 60 do século passado, cria-se que o sucesso das organizações dependia das técnicas de gestão assentes nos princípios tradicionais *tayloristas*, que contemplavam a produção e descuravam o cariz humano das organizações. Com os anos, as pressões internas e externas levaram à emergência de novas competências no contexto organizacional, sobretudo no que toca ao líder. Hoje acredita-se que só quando os líderes possuem as competências e os comportamentos ajustados e facilitadores do desenvolvimento humano é que se torna possível encontrar as organizações que aprendem, que crescem e evoluem (Neves & Coimbra, 2017a).

Silverman (2004) distingue os comportamentos de um líder que facilita o desenvolvimento de pessoas nas organizações, por oposição aos comportamentos que o inibem. No primeiro caso, o autor aponta como fatores facilitadores comportamentos de apoio, de encorajamento, acessibilidade, proximidade, partilha, *coaching* e orientação, reconhecimento, compromisso, delegação e desafio. Por outro lado, são aspetos inibidores a ausência de tempo, a mera prescrição da realização de tarefas, um comportamento excessivamente diretivo, a falta de esclarecimento, a agressividade, o não escutar, o não reconhecer, o não delegar, entre outros.

Desta forma, torna-se claro que a liderança é indissociável de preocupações com os recursos humanos, sendo a estirpe construtivista a que se aponta no meio científico como mais adequada a esses contornos, já que se leva a cabo um propósito contemplando a rede de relações recíprocas (Lambert, 2005), o que nos leva, uma vez

mais, à importância dos relacionamentos e da liderança distribuída nas organizações, ideia que não é recente. Ogawa e Bossert (1995) já apontavam como base da liderança as interações entre os diversos atores organizacionais sob uma influência que não é, de todo, unidirecional, mas sim recíproca.

O Diretor - Competências

A escola de hoje reveste-se de um conjunto de novos desafios, que se prendem com conceitos como o de qualidade de vida e exigências sociais, pelo que é exigido dos gestores escolares novas atenções, conhecimentos, habilidades e atitudes, que os conduzem à tomada de decisões participativas e justas (Honorato, 2018). A evidência demonstra que a liderança participativa do diretor contribuiu para aumentar a motivação na satisfação do professor no trabalho (Siswanto, 2020). Neste contexto, os estilos de liderança dos diretores das escolas têm uma importância central na determinação da qualidade das relações sociais no ambiente escolar (Atik & Celik, 2020).

A questão que se coloca na literatura é se se nasce líder ou se se aprende a ser líder. Esta questão foi inicialmente levantada por Goleman (1998) e vem mostrar que, apesar de algumas habilidades de liderança poderem ser natas, a verdade é que, através da experiência, a liderança pode ser aprendida, seja através da formação em sala, seja pela observação, prática e pela própria interação com os outros (Wahidin et al., 2020). O cerne da questão reside nos líderes enquanto indivíduos, ou seja, enquanto grandes homens, dotados do desejo de liderar, de honestidade, integridade e autoconfiança, além de habilidades cognitivas e o conhecimento. Estas são, à luz de Figueiredo (2018) as características individuais que distinguem os grandes líderes. Gibbons et al. (2006) sublinham também a importância da resolução de problemas e a comunicação, aspectos preponderantes no relacionamento entre líder e liderados.

A evolução destas teorias culmina com a ideia de que a liderança deixou de poder ser apelidada de um só ponto de vista ou estilo concreto, para se tornar mais abrangente, global, estratégica, dinâmica e relacional (Avolio, 2007; Avolio et al., 2009).

Neste sentido, a liderança do século XXI vislumbra mais a gestão de emoções do que propriamente o exercício do poder (Blanchard, 2010). Nessa perspectiva, não deixa de ser importante a inteligência emocional, cada vez mais estudada e mencionada. Esta surge associada ao talento e às competências que se repercutem numa maior eficácia e desempenho. Já Goleman (1998) considerava que, por muito bom treino e mente incisiva que um indivíduo tenha, se não dispuser desta característica, não chegará a ser um grande líder, até porque a inteligência emocional se reflete nas competências pessoais e nas competências sociais.

A vertente emocional é, na verdade, de suma importância no exercício das funções de líder. Goleman (2000) aponta para cinco competências emocionais e sociais básicas, entre as quais a autoconsciência, a autorregulação, a motivação, a empatia e as aptidões sociais. As lideranças que têm como paradigma de base oferecer empoderamento à dinâmica das pessoas no seio da organização enfatizam emoções e valores e partilham o objetivo fundamental de criar a capacidade para o desenvolvimento e níveis de maior compromisso pessoal para com os objetivos organizacionais. Um estudo atual com 401 professores concluiu que os comportamentos positivos de empoderamento dos diretores das escolas contribuíram significativamente para a satisfação no trabalho, confiança no diretor e percepções de empoderamento psicológico dos professores (Atik & Celik, 2020).

Neves & Coimbra (2017a), analisando as competências dos líderes mais apontadas, referem que as competências pessoais e relacionais são as que se apresentam

como as mais referenciadas, sendo, portanto, as mais exigidas aos diretores no exercício do seu cargo, a par das competências técnicas e burocráticas.

Este estudo pretende justamente apurar que competências dos diretores são mais valorizadas pelos seus colaboradores, pelo que o nosso instrumento de recolha contemplará um conjunto de competências pessoais (referentes à assertividade, autonomia, humildade, justiça e autenticidade), sociais (que se dizem de um líder comunicativo, formal, informal, flexível e empático) e profissionais (para avaliar se os líderes escolares são inovadores, objetivos, diretivos e resilientes).

Motivação

A motivação constitui um constructo e variável tradicionalmente estudado no meio científico. Geralmente define-se como a força ou energia que impulsiona o comportamento de um indivíduo, pelo que define o que determina as preferências dos indivíduos e a forma como escolhem as suas linhas de ação (Neves, 2018).

No contexto laboral, a motivação caracteriza-se como um conjunto de forças cuja origem pode estar dentro ou fora do indivíduo, dependendo do contexto a sua forma, direção, intensidade e duração (Forde & Torrance, 2016).

Teorias da motivação.

A literatura atual concernente às teorias sobre a motivação humana assenta ainda em duas premissas básicas - a de que o ser humano dedica grande parte das suas atividades à satisfação de necessidades decorrentes da sua condição biológica; e conceção do homem enquanto entidade mental e psicológica, que canaliza uma parte da sua energia na satisfação das necessidades afetas a esses domínios, como por

exemplo o reconhecimento pelos outros, a identidade pessoal, o desejo de aplicar e expandir competências, entre outras (Dahlgaard & Dahlgaard, 2003).

Atendendo às teorias da motivação no trabalho, geralmente estas categorizam-se a partir de três grupos principais: (i) a teoria de conteúdo; (ii) as teorias de processo e contingenciais; e (iii) as teorias de resultado. As primeiras colocam o foco no objeto da motivação e na identificação dos fatores internos aos indivíduos. Neste âmbito, surge a Teoria das necessidades proposta por Maslow (1943), assim como a Teoria bifatorial de Herzberg (1966), a Teoria dos motivos da autoria de McClelland (1961), entre outras. Por sua vez, as teorias de processo abordam as diferentes formas de expressão da motivação, que dependem de modelos situacionais que integram diferentes variáveis e as relações entre elas. Nesta perspetiva, a conduta dos indivíduos nem sempre vai ao encontro das suas necessidades, podendo diferir quanto às suas motivações ao longo do tempo. É o caso da Teoria das expectativas de Vroom (1964), por exemplo. Por último, as teorias de resultado ocupam-se das razões que subjazem à manutenção de comportamentos motivacionais, no sentido de compreender o comportamento motivacional dos indivíduos e de analisar os fatores preditores do seu desempenho na organização de que fazem parte. Serve a título ilustrativo a Teoria da fixação de objetivos de Drucker (1954) e Locke (1968).

Motivação em contexto educativo.

Não se pode falar de motivação em contexto laboral sem abordar o conceito de comprometimento organizacional, consensualmente definido como a vinculação que os colaboradores têm relativamente à organização com que colaboram (Mitchell & Sackney, 2016).

Ora, este conceito é indissociável do de liderança, na medida em que é nos líderes que recai a responsabilidade de promover climas organizacionais estimuladores de satisfação de suprimento das necessidades de autonomia e de relacionamento, culminando, assim, no fomento da sua motivação (Moslehpour et al., 2019; Yi et al., 2019). Isto é válido para qualquer líder, mas também e principalmente para os líderes educativos, responsáveis por um desempenho eficaz e positivo dos professores, assim como pelo seu comprometimento com a escola clima propício terá um impacto positivo na criação do desenvolvimento de ideias criativas, sentindo-se confortável e seguro para professores e alunos (Neves & Coimbra, 2017a). Deste modo, o líder escolar deve articular, incentivar e mobilizar toda a comunidade escolar, procurando otimizar os critérios de qualidade do sistema educativo e cumprir a missão organizacional coletiva (Day, 2008; Jara, Sánchez, & Cox, 2019; Wahidin et al., 2020). O principal objetivo reside em transformar o conhecimento pessoal implícito em explícito, compartilhado por todos os membros da comunidade educativa (Gairín, 2016).

No caso específico da motivação dos professores, a Teoria da autodeterminação de Deci e Ryan (1985) enfatiza que, o recurso a contextos estimuladores de autonomia, as lideranças escolares podem promover a motivação, o que, uma vez mais, evidencia o papel dos diretores escolares como agentes essenciais no apoio e motivação dos professores, no desenvolvimento de um ambiente que pressupõe os valores de justiça e confiança. Destacam-se assim três domínios através dos quais se pode avaliar a satisfação dos professores, aspetos esses a ter em conta pelos elementos que os lideram: o *feedback*, a autonomia e a colegialidade (Yi et al., 2019).

Liderança e Motivação

Podemos distinguir dois tipos de motivação: a motivação intrínseca e a motivação extrínseca (Wrzesniewski et al., 2014). A motivação intrínseca refere-se à capacidade de fazer uma atividade por si mesma, por ser considerada interessante e/ou agradável, sem que haja qualquer coerção ou estímulo exterior (Yi et al., 2019).

Já a motivação extrínseca prende-se com o comprometimento com determinada atividade por razões instrumentais, ou seja, um estímulo, como por exemplo receber recompensas, ser aprovado, evitar punições, aumentar a autoestima ou chegar a determinado objetivo. Trata-se, por outras palavras, de um meio para atingir um fim (Turner, 2017).

À luz da Teoria da Autodeterminação, as lideranças escolares devem visar um sentido de autonomia, que permita às pessoas exercer as suas escolhas com baixo nível de controlo, constituindo, dessa forma, um agente de motivação (Jacobs et al., 2016) e sobretudo um reforço da motivação intrínseca (Yi et al., 2019). Isto implica, conforme Poon-McBrayer (2017) e Sun & Henderson (2017) que o diretor seja acessível, justo e firme com os seus colaboradores. Neste sentido, seguindo os resultados de Neves e Coimbra (2017a), encontra-se uma correlação positiva entre a liderança ética e a motivação intrínseca e o comprometimento organizacional, e uma correlação negativa entre estes e uma liderança despótica.

No que concerne aos comportamentos promotores de motivação, destacam-se na perceção dos diretores os que dizem respeito à motivação extrínseca, sendo que as práticas que promovem a motivação intrínseca são, segundo eles, as menos utilizadas (Neves, 2018).

Yalçinkaya et al. (2021) num estudo com 406 professores concluíram que os níveis gerais de motivação dos professores eram elevados, sendo que se denotou uma

correlação significativa entre os estilos de liderança do diretor e a motivação dos professores.

Com base em pesquisas anteriores, pode-se inferir que a estratégia de liderança afeta a motivação do professor e, como se sabe, os professores com elevadas taxas de motivação vão além da rotina contribuindo para incrementar a produtividade escolar e atingir as metas organizacionais estabelecidas (Siswanto, 2020), daí a relevância deste estudo.

Capítulo 2. Metodologia

A definição de um plano metodológico num estudo visa alcançar respostas concretas para as questões de investigação e, em certa medida, orientar o tipo de estudo escolhido. Fortin (2009) identifica os elementos de um desenho de investigação, entre os quais constam: i) o meio onde o estudo é efetuado; ii) os sujeitos e o tamanho da amostra; iii) o tipo de estudo; iv) os instrumentos para a recolha de dados; v) o tratamento de dados.

Adaptando esse design e seguindo também a linha metodológica de Quivy e Campenhoudt (1998), o estudo teve como ponto de partida a definição das etapas do procedimento metodológico, tendo-se previamente traçado os objetivos do estudo, tanto o geral, como os específicos. Assumindo como válida a assunção que as lideranças se assumem como determinantes na e para a qualidade da ação das organizações escolares, pretende-se com a presente investigação conhecer a(s) resposta(s) à seguinte questão:

- De que forma a prática da liderança contribui para a motivação dos professores?

Pretende-se, cumprindo os objetivos delineados, dar resposta(s) a esta questão a partir da implementação de um questionário aos professores de um agrupamento escolar, no sentido de analisar a sua perceção quanto ao estilo de liderança adotado pela Direção, bem como os seus níveis de comprometimento e motivação decorrentes dessas práticas. A(s) resposta(s) à presente questão reveste-se de relevada importância, uma vez que nos pode fornecer pistas importantes para as práticas de liderança que melhor se adequam à escola de hoje.

Nesta fase, além de se traçar o design da investigação, isto é, de se definir os procedimentos metodológicos a adotar, definiu-se igualmente a população a estudar, com base na problemática do estudo.

Seguiu-se a etapa da exploração, ou seja, da revisão da literatura, crucial para fundamentar teoricamente os resultados que, numa fase posterior, apurarmos. Simultaneamente, aplicaram-se os questionários, tendo tudo isso sido feito *online*, por um lado para chegar a um maior número de participantes, e por outro para fazer face às restrições a que a situação pandémica que vivemos nos obriga.

Finalmente, na derradeira etapa, analisaram-se os dados obtidos a partir dos questionários e procedeu-se à sua discussão, terminando o estudo com as conclusões e sugestões futuras de trabalho.

Uma investigação pode seguir uma abordagem quantitativa, qualitativa ou mista. Neste caso concreto, optou-se por adotar uma metodologia quantitativa, que conforme aponta Freixo (2011), é uma abordagem que assenta na aplicação de técnicas inferenciais e que pressupõe uma recolha de dados num contexto real, mediante consulta de fontes diretas (Afonso, 2005), pelo que é uma metodologia que prima pela objetividade. Coutinho (2008) acrescenta ainda que, à luz do paradigma quantitativo, traça-se como objetivo descobrir a realidade, o que impõe o determinismo, a racionalidade, a impessoalidade e a previsão.

Para a nossa investigação, uma base metodológica quantitativa-descritiva pareceu a opção adequada, na medida em que se pretende descrever o “como” (Yin, 2001), ou seja, interessa no nosso estudo compreender de que forma podem os diretores fomentar a motivação dos professores que trabalham consigo.

A respeito das pesquisas de base metodológica quantitativa, Diehl (2004) sublinha que esta se caracteriza pelo recurso à quantificação com escalas numéricas, seja no processo de recolha de dados, seja no momento do seu tratamento, recorrendo-se a técnicas estatísticas que tornam os resultados mais objetivos e que evitam possíveis distorções de análise ou interpretações ambíguas, conferindo, assim, aos dados e ao estudo uma maior margem de segurança e confiabilidade.

Ainda a propósito dos estudos descritivos, Richardson (1989) reitera a sua aplicabilidade a investigações que procurem descobrir e classificar uma relação entre variáveis, as quais permitem identificar as características de um fenómeno tal como ele é.

Usaremos a estatística descritiva, que constitui a etapa inicial da análise utilizada para descrever e resumir os dados, uma vez que a informação está contida nos próprios dados (Santos, 2018). A Inferencial seria para se poder tirar conclusões acerca das características da população (Ferreira, 2005).

A amostragem é de conveniência, porque eram os dados de fácil acesso. As variáveis são contínuas (questões sociais e de tempo de serviço), sendo as medidas de posição das variáveis a média, a moda, a mediana e as percentagens.

Os testes paramétricos baseiam-se em cálculos de médias muito úteis para as amostras muito pequenas e para as investigações, embora estes não sejam tão fidedignos como os testes não-paramétricos (Riboldi et al., 2014).

Geralmente, neste tipo de estudo a recolha de dados concretiza-se através de questionários e entrevistas que contemplam variáveis distintas e relevantes para pesquisa, cuja análise se concretiza através de tabelas e gráficos (Dalfovo et al., 2008).

Embora não haja manipulação de variáveis ou uma procura por uma relação de causa-efeito. Assim, num estudo de design descritivo visa, como o nome sugere,

descrever o que existe de facto, determinar a frequência com que esse facto ocorre e categorizar a informação. Os resultados obtidos fornecem uma base de conhecimento para hipóteses que direcionam o investigador para estudos subsequentes em molde de estudo de caso ou estudo comparativo, as duas abordagens mais comuns de estudos quantitativo-descritivos (Sousa, Driessnack, & Mendes, 2007).

Optamos, neste caso, pelo estudo de caso, que geralmente pode ter duas aplicações: aumentar o conhecimento sobre determinado indivíduo ou grupo e estudar o efeito de uma mudança nesse indivíduo ou grupo (Fortin, 2009). Deste modo, o estudo de caso compreende o estudo de fenómenos sociais mediante os princípios de autenticidade, compreensão e rigor metodológico. Normalmente, os estudos de caso podem ser acompanhados por uma metodologia de tipo descritivo, exploratório ou explicativo, com ou sem experimentação.

Deste modo, o instrumento de recolha de dados foi um inquérito por questionário, que segundo Tuckman (2000) e Quivy e Campenhout (2008), constitui uma técnica útil nomeadamente em educação e nas Ciências Sociais, não apenas pela sua objetividade, como também pela possibilidade de abranger um grande número de participantes.

Além dessa técnica, recorreu-se também, como é típico num trabalho deste tipo, à pesquisa documental, que de acordo com Kripka, Scheller e Bonotto (2015), leva o investigador a imergir no campo de estudo, podendo, posteriormente, fundamentar de forma mais segura e científica os dados obtidos.

Objetivos

Face à contextualização do estudo, estabeleceu-se como objetivo central e norteador da pesquisa:

- Compreender se existe uma relação significativa entre as práticas de liderança dos(as) Diretores(as) das escolas e os níveis de motivação do pessoal docente.

De uma forma mais específica, pretende-se:

- Averiguar se os docentes se sentem valorizados e ouvidos pelos(as) Diretores(as);
- Determinar se são valorizados os processos de reconhecimento e *feedback* e a sua relação com a motivação dos docentes;
- Descrever o modo como os(as) Diretores(as) tomam decisões sobre o futuro da escola/agrupamento;
- Demonstrar se o trabalho colaborativo é valorizado nas escolas/agrupamentos a nível nacional e em que medida influencia a motivação dos professores.

O estudo pretende, por isso, averiguar se distintas práticas de liderança encabeçadas pelos líderes educativos de uma escola portuguesa influenciam a motivação dos professores, acreditando que, quanto mais valorizados e ouvidos pela Direção são os professores, mais motivados se sentem. De facto, tal como preconiza Meeks (2020), o diretor pode moldar a cultura de qualquer escola e, portanto, ter um impacto direto na motivação dos docentes. Por conseguinte, quando se sentem mais motivados, os professores estão mais comprometidos com a missão da escola/agrupamento, o que se traduz num impacto na sua eficácia na sala de aula.

Instrumento de Recolha de Dados

Num estudo, as técnicas e instrumentos de recolha de dados são elementos essenciais, pois deles irá depender a qualidade da investigação (Morgado, 2012).

Ora, considerando que este estudo buscou diagnosticar a forma como os líderes educativos atuam, avaliando a motivação dos professores, desenvolveu-se um instrumento que incidiu sobre as representações dos professores, o inquérito por questionário.

Este constitui uma técnica de observação não participante, no qual se apresenta uma sequência de perguntas dirigidas a um conjunto de indivíduos, que podem envolver as suas opiniões, representações, crenças ou informações factuais sobre eles ou o meio em que se inserem (Fortin, 2009). Bell (1997) aponta como objetivo de um inquérito obter informação passível de ser analisada, extrair modelos de análise e tecer comparações.

Tuckman (2000) refere ser recorrente, em educação, optar-se pela investigação por escala, devido ao seu valor evidente em amostras de grande dimensão.

Estruturalmente, este instrumento apresenta uma estrutura rígida e formal, o que se torna essencial para uniformizar os dados e para os tratar quantitativamente (Bexiga, 2009).

Segundo Ramos e Naranjo (2014), este constitui um meio de recolha de informação de interesse sociológico. Pressupõe uma elaboração prévia, distinguindo-se da entrevista por não implicar, ao contrário daquela, a intervenção direta do investigador. Por outro lado, também em termos de estrutura se encontram diferenças, na medida em que a estrutura do questionário se mantém inalterada ao longo de todo o processo de investigação (Ramos & Naranjo, 2014).

Este instrumento de recolha revelou-se adequado ao desenho desta investigação por, por um lado, permitir manter o anonimato dos inquiridos, mas também pela facilidade de chegar a um elevado número de pessoas, num espaço de tempo relativamente curto, o que, considerando a situação atual do nosso país, se tornou

inevitável. Não menos importante, este instrumento permite, à luz de Fortin (2009), uma colheita rigorosa, algo que se procurou, também, através desta investigação.

Assim sendo, a implementação dos questionários garantiu o anonimato e todas as condições éticas de sigilo inerentes ao desenvolvimento de um estudo. No processo de elaboração do questionário, procurou-se usar linguagem concreta e inequívoca, de forma a evitar interpretações ambíguas. Deste modo, apenas se incluíram questões fechadas, cujas respostas eram registadas pelos próprios inquiridos. A validação das questões foi realizada por 3 *experts* da especialidade.

O questionário organizou-se em duas partes. A primeira contemplava um conjunto de questões sociodemográficas úteis para o estudo, nomeadamente o género, a idade, os anos de serviço docente, o número de escolas ou agrupamentos onde já lecionou, o tipo de escola onde leciona, se ocupa algum cargo. Cumulativamente, procura-se conhecer a perspetiva dos inquiridos pedindo que assinalassem as características que, segundo a sua opinião pessoal, fazem um bom líder. E o tipo de liderança (autoritária, democrática, liberal, burocrática e carismática) que consideram ser adequada ao bom funcionamento dos estabelecimentos de ensino, bem como aquela que vigora no agrupamento onde se integram atualmente.

Numa segunda parte, direcionada para os estilos de liderança, recorreremos a uma escala tipo *Likert* de 1 a 5 (1 = Nunca; 2 = Raramente; 3 = Às vezes; 4 = Regularmente; 5 = Sempre), para avaliar duas variáveis: a influência, de uma forma geral, da Direção na motivação dos docentes (4 itens) e a conduta da Direção daquele agrupamento em específico (11 itens). Segundo Freixo (2011), a escala de *Likert* é útil e perfeitamente ajustada a este tipo de investigação, na medida em que permite ao sujeito exprimir em que medida está de acordo ou em desacordo com os enunciados do questionário.

Em termos globais, os itens relacionam-se com a capacidade de dar o exemplo, a promoção de relacionamentos cooperativos, a existência de um *feedback*, uma escuta ativa, uma linguagem clara, assertiva e transparente, o estímulo de um clima organizacional saudável e motivador, o envolvimento da Direção, a autonomia, o respeito, a resolução de conflitos e todo o conjunto de práticas que perfazem uma liderança eficaz pois, tal como preconizam Moslehpour et al. (2019) e Wang et al. (2019), o clima organizacional e o estilo de trabalho medeiam e completam totalmente a relação entre o estilo de liderança e a satisfação no trabalho.

Para facilitar o tratamento dos dados, a conceção do inquérito foi acompanhada pela categorização das questões em dimensões, que o integram de acordo com as características dos líderes e com os estilos de liderança que traduzem.

Assim sendo, a questão 7 contempla diferentes competências de um líder eficaz - pessoais (assertivo, autónomo, humilde, justo, autêntico), sociais (comunicativo, formal, informal, flexível, empático) e profissionais (inovador, objetivo, diretivo, resiliente). Esta classificação foi adaptada a partir das habilidades básicas definidas por Katz (1974), professor que distinguiu as características de um líder eficiente, dividindo-as em: habilidades técnicas, habilidades humanas e habilidades conceituais. As primeiras dizem respeito ao conhecimento especializado, proficiência técnica e capacidade analítica relativamente a determinada atividade. As habilidades humanas prendem-se com a capacidade do indivíduo de trabalhar enquanto membro integrante e também líder de um grupo, o que pressupõe características concretas em cada ação sua. Por fim, as habilidades conceituais assentam na capacidade de reconhecer várias funções interdependentes dentro da organização. Estas habilidades foram adaptadas no nosso inquérito e “traduzidas” em traços de personalidade concretos, respeitantes às características pessoais, sociais e profissionais de um líder. Deste modo, as

características pessoais remetem para as crenças e os valores individuais do líder, mas também para traços como a humildade, a autonomia, a coragem, a autenticidade, o sentido de justiça, a assertividade e a inteligência emocional, vistos como essenciais naquele que conduz um grupo. As características sociais foram também consideradas, uma vez que se referem à forma como o indivíduo se relaciona com os outros na organização, se eventualmente é bom a comunicar e a criar laços empáticos, conhecendo as pessoas e interpretando os seus comportamentos e motivações. Por outro lado, as características profissionais veem-se na conduta que o líder adota enquanto profissional, sobretudo em momentos de crise, que apelam mais à sua criatividade, inovação e resiliência, mas também à sua competência e conhecimento específico e técnico.

Posteriormente, o questionário contempla os diferentes tipos de liderança privilegiados pelos docentes - autoritária, democrática, liberal, burocrática e carismática, que se encontram representados no modelo abaixo.

Figura 1

Modelo Concetual do Estudo



Fonte: Autor

A opção por estes estilos de liderança em detrimento de outros teve por base o estudo atual de Wahidin et al. (2020), sendo que na presente investigação utilizamos autoritário como sinónimo de autocrático.

As questões afetas aos diferentes estilos de liderança, que apareciam no questionário de forma aleatória, descrevem comportamentos respeitantes a cada um deles, pelo que a categorização das questões em dimensões foi feita de acordo com a definição de cada estilo. Assim sendo, consideramos do estilo autoritário as práticas de um líder que assume as rédeas de uma organização, controlando-a, determinando os seus objetivos e recursos, sem consultar ou solicitar a colaboração dos elementos liderados. Por sua vez, falamos de um estilo democrático quando o líder estimula os elementos da equipa a colaborar consigo, seja na definição de objetivos e/ou de estratégias, seja na tomada de decisões, fomentando também a autonomia e a liberdade de cada um. Por outro lado, a liderança carismática é praticada por alguém que possui um grande atrativo pessoal, aliado a bons conhecimentos técnicos e profissionais, o que o torna admirado pelos elementos liderados. A liderança liberal, por seu turno, considera um líder não interventivo, que não faz uso da sua autoridade, optando por dar total liberdade aos membros da organização no exercício das suas funções. Finalmente, dizemos do líder burocrático aquele cuja preocupação central reside no cumprimento da lei, servindo-se única e exclusivamente desta para responder às reais necessidades da escola.

O quadro que se segue inclui a correspondência entre cada questão e o respetivo estilo de liderança que representa.

Quadro 2

Dimensões Utilizadas no Questionário

Liderança autoritária	
11.9	O tipo de liderança exercido é claro.
11.11	A Direção usa da sua posição para, de alguma forma, influenciar os professores.
11.12	A Direção dá, geralmente, ordens em forma de sugestão, mas deixando claro o que pretende.
11.17	Sinto-me pressionado e controlado pela Direção.
Liderança democrática	
11.2	A Direção promove relações cooperativas entre as pessoas com quem trabalha.
11.3	A Direção dá sempre feedback, positivo ou negativo, aos professores.
11.5	A Direção ouve ativamente os diversos pontos de vista.
11.7	A comunicação da Direção é clara, assertiva e transparente.
11.8	A Direção estimula um clima organizacional saudável e motivador.
11.10	A Direção mantém-se envolvida e proporciona linhas de orientação para os professores.
11.13	A Direção dá autonomia às equipas de trabalho.
11.14	A Direção estimula os professores a participar nos seus projetos e a organizar atividades.
11.19	A Direção tem um papel facilitador na resolução de conflitos.
Liderança liberal	
11.22	A Direção não interfere nos problemas até ao momento em que se tornam sérios.
11.24	A Direção atribui aos seus colaboradores a sua autogestão, não vendo a necessidade de os acompanhar constantemente.
Liderança burocrática	
11.21	A Direção exerce uma liderança centrada nas normas e regulamentos, procurando respeitá-los sempre.
11.23	A Direção não é autónoma na hora de tomar decisões internas à escola/agrupamento.
Liderança carismática	
11.1	A Direção dá o exemplo pessoal do que espera dos outros.
11.4	A Direção descreve uma imagem estimulante de como o futuro poderá ser e apresenta claramente os objetivos traçados.
11.6	A Direção pede feedback aos professores em relação às suas atitudes e ao modo como estas afetam o seu desempenho.
11.20	A Direção tem um estilo e práticas de gestão distintas que tornam a liderança eficaz.

Fonte: Autor

O tratamento quantitativo dos dados foi feito com recurso à ferramenta do Office Excel.

Procedimentos

A implementação do questionário foi precedida por um pedido de autorização junto da Direção do agrupamento visado, à qual foi enviado, por correio eletrónico, um e-mail explicativo, no qual se clarificava o pretendido e solicitava a colaboração dos docentes do agrupamento. Por sua vez, a Direção do agrupamento reencaminhou o e-mail para os seus docentes, os quais tinham acesso ao *link* que os direcionava para o questionário. Este era precedido por um texto introdutório que continha a contextualização e o objetivo do estudo.

População e Amostra

A população de um estudo diz respeito aos elementos ou sujeitos que, por partilharem determinadas características comuns, são definidos por um conjunto de critérios (Fortin, 1999).

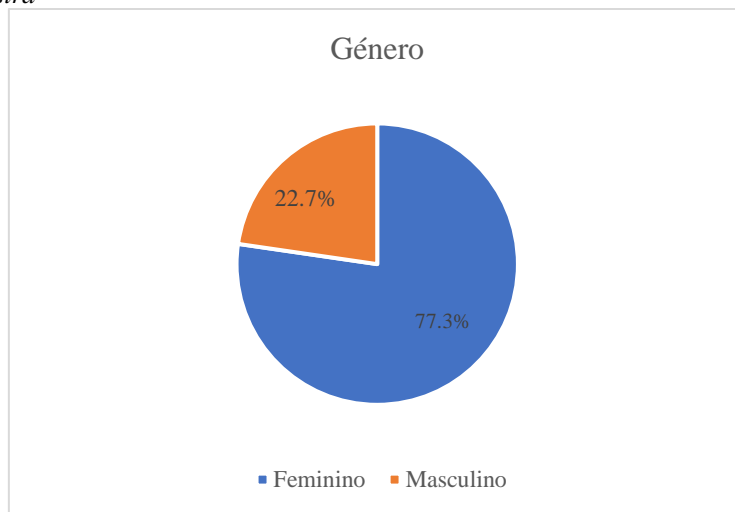
Por outro lado, a amostra compreende um subconjunto de uma população ou de um grupo que integra a mesma população (Fortin, 1999). Logo, a amostra representa o conjunto de elementos a partir dos quais se acederá aos dados.

Atendendo ao elevado número de escolas/agrupamentos que existem em Portugal torna-se inviável investigar todas as organizações pelo que a investigação se restringiu, neste caso específico, a uma população de 150 elementos do corpo docente do mesmo agrupamento de escolas situado no sul do país, dos quais se aproveitaram para o estudo 97 indivíduos, constituindo essa a nossa amostra.

Caracterização da amostra.

Responderam ao questionário deste estudo 97 indivíduos, que constituem a nossa amostra. Desses, 77,3% constituem professores do género feminino, por oposição a 22,7% do sexo masculino (figura 2).

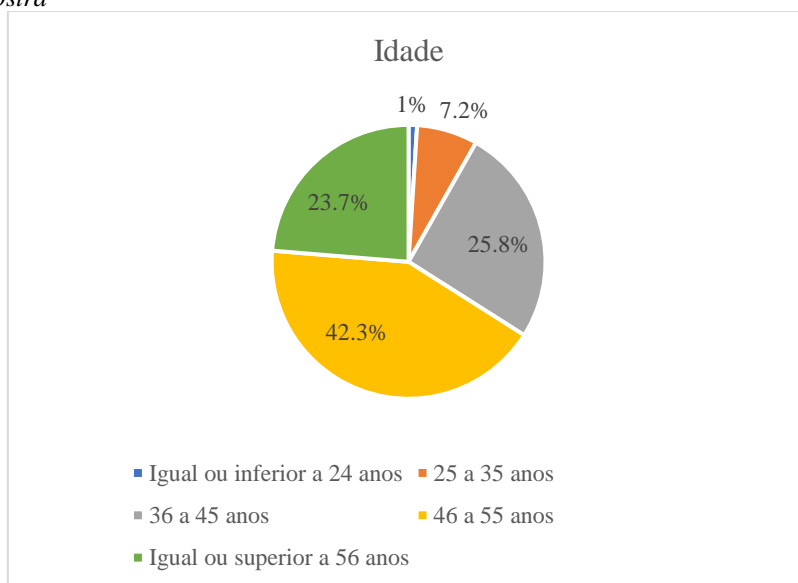
Figura 2

Gênero da Amostra

Fonte: Autor

Analisando o fator etário da amostra (figura 3), predominam os indivíduos com 46-55 anos (42,3%), percentagem que é seguida pelos 25,8% de indivíduos com 36-45 anos e pelos 23,7% de indivíduos com idade igual ou superior a 56 anos. Com menos representatividade estão os indivíduos com 25-35 anos (7,2%) e com idade igual ou inferior a 24 anos (1%).

Figura 3

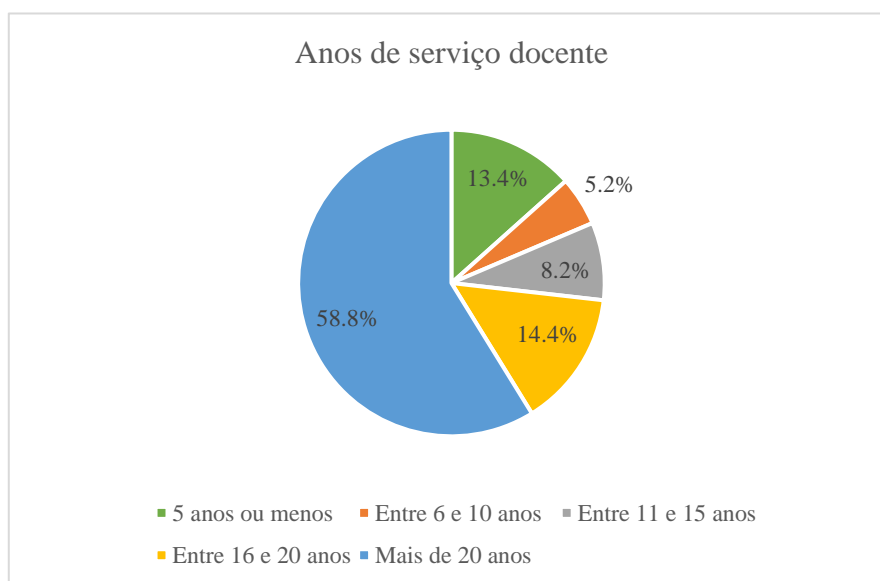
Idade da Amostra

Fonte: Autor

Se a idade permite antever que a nossa amostra é maioritariamente constituída por indivíduos experientes, a figura 4 comprova-o. Destaca-se uma percentagem que representa mais de metade da amostra, correspondente aos indivíduos com mais de 20 anos de experiência (58,8%). Há também alguns indivíduos a representar uma experiência de 16-20 anos (14,4%), seguida pelos 13,4% que representam os professores com experiência de 5 anos ou menos. Com menos representatividade no estudo encontram-se os indivíduos com experiência de 6-10 anos (5,2%) e 11-15 anos (8,2%).

Figura 4

Experiência da Amostra em Anos de Serviço Docente



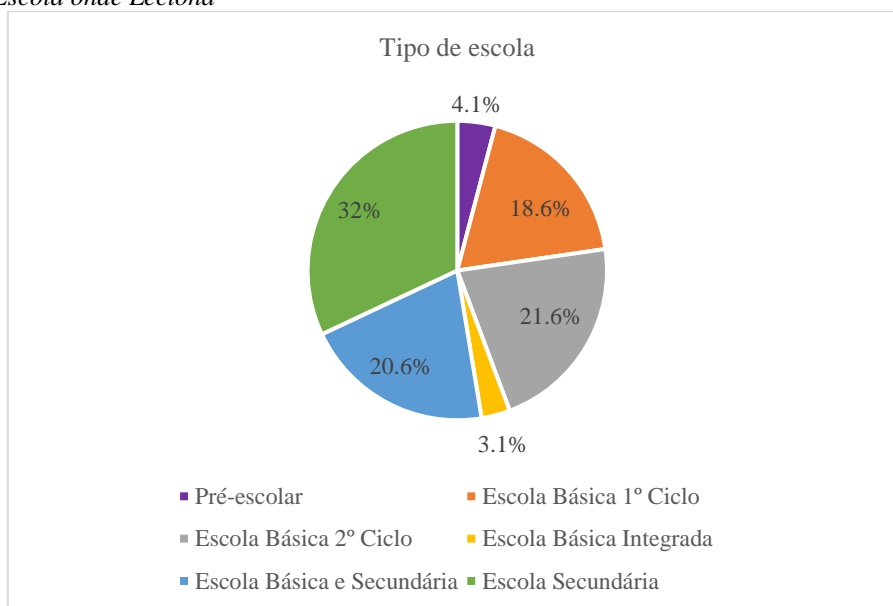
Fonte: Autor

A figura 5 apresenta a representatividade dos diferentes tipos de escola onde os professores da amostra lecionam. Neste caso, as percentagens encontram-se mais distribuídas, embora predomine com 32% a Escola Secundária, seguida pela Escola

Básica de 2º Ciclo, com 21,6%, e pela Escola Básica e Secundária, com 20,6%. O tipo de escola menos representado é a Escola Básica Integrada, com 3,1%.

Figura 5

Tipo de Escola onde Leciona

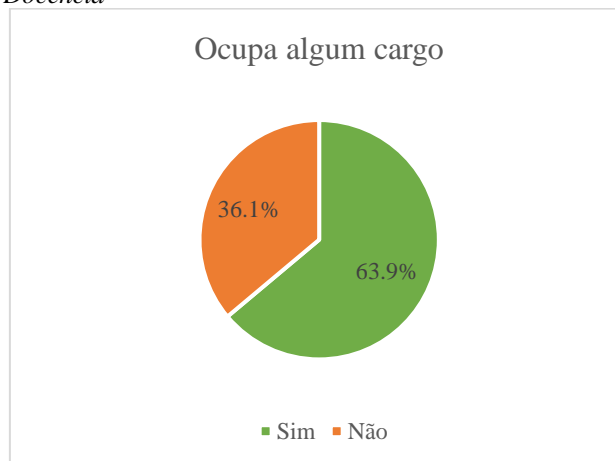


Fonte: Autor

A figura 6 representa as respostas afirmativas e negativas da amostra quanto à ocupação de determinado cargo na escola/agrupamento. A maioria da amostra responde afirmativamente (63,9%), enquanto 36,1% nega desempenhar qualquer cargo específico para além do de professor.

Figura 6

Cargos para Além da Docência



Fonte: Autor

Ainda na sequência da questão anterior, os inquiridos que responderam afirmativamente eram levados a indicar que cargo(s) desempenhavam. Destaca-se o cargo de Diretor de turma em 35,1% dos casos, mas há muitos outros mencionados, nomeadamente Diretor do Agrupamento, Subdiretor, Adjunto da Direção, Coordenador de e Subcoordenador de Departamento, Coordenador de Ano, Coordenador da EMAEI, Professor bibliotecário, Diretor de curso, Assessor da direção, Coordenador de projeto, PES, membro do departamento de educação, Terapeuta da fala, Tutor de ATE, membro da equipa de avaliação da escola, Coordenador do desporto escolar, Coordenador dos diretores de turma, Coordenador da comissão disciplinar, entre outros.

Capítulo 3. Resultados

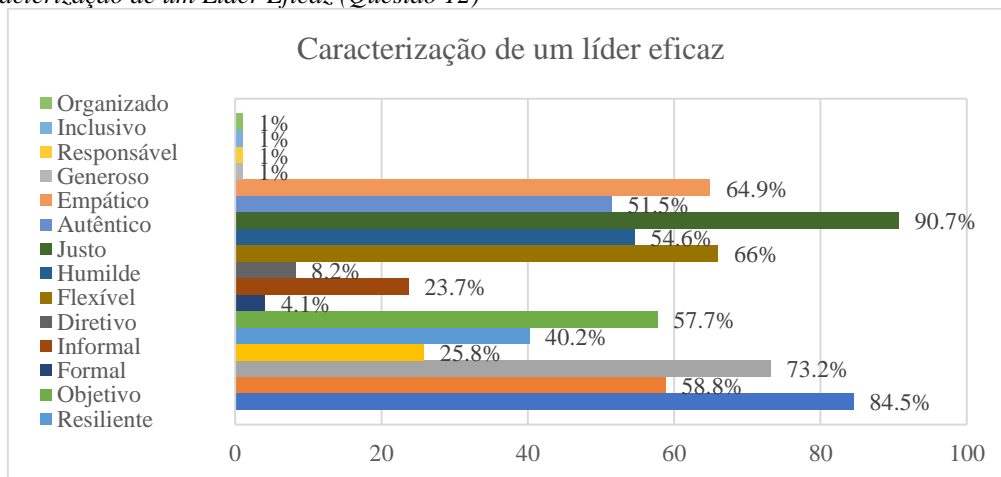
Os resultados do estudo são apresentados sob a forma de gráficos e tabelas, mediante as questões a que se referem.

Na tabela 1 apresenta-se a perceção dos professores relativamente às diferentes competências de um líder eficaz - pessoais (assertivo, autónomo, humilde, justo, autêntico, generoso), sociais (comunicativo, formal, informal, flexível, empático, inclusivo) e profissionais (inovador, objetivo, diretivo, resiliente, organizado, responsável). Os resultados permitem apurar que, no domínio das características pessoais, os professores valorizam acima de tudo um diretor justo (90,7%), percentagem que revela unanimidade entre a amostra. Também dão valor à assertividade (73,2%), à humildade (54,6%) e à autenticidade (51,5%). Com menos expressividade apresenta-se a autonomia (25,8%) e a generosidade (1%).

No que toca às características sociais, os professores evidenciam a importância de um líder comunicativo (84,5%), flexível (66%) e empático (64,9%).

Ao nível das competências profissionais mais assinaladas pelos docentes da amostra, destaca-se a importância atribuída ao diretor inovador (58,8%), objetivo (57,7%) e resiliente (40,2%).

Figura 7
Caracterização de um Líder Eficaz (Questão 12)



Fonte: Autor

Tabela 1

Caracterização de um Líder Eficaz (Questão 12)

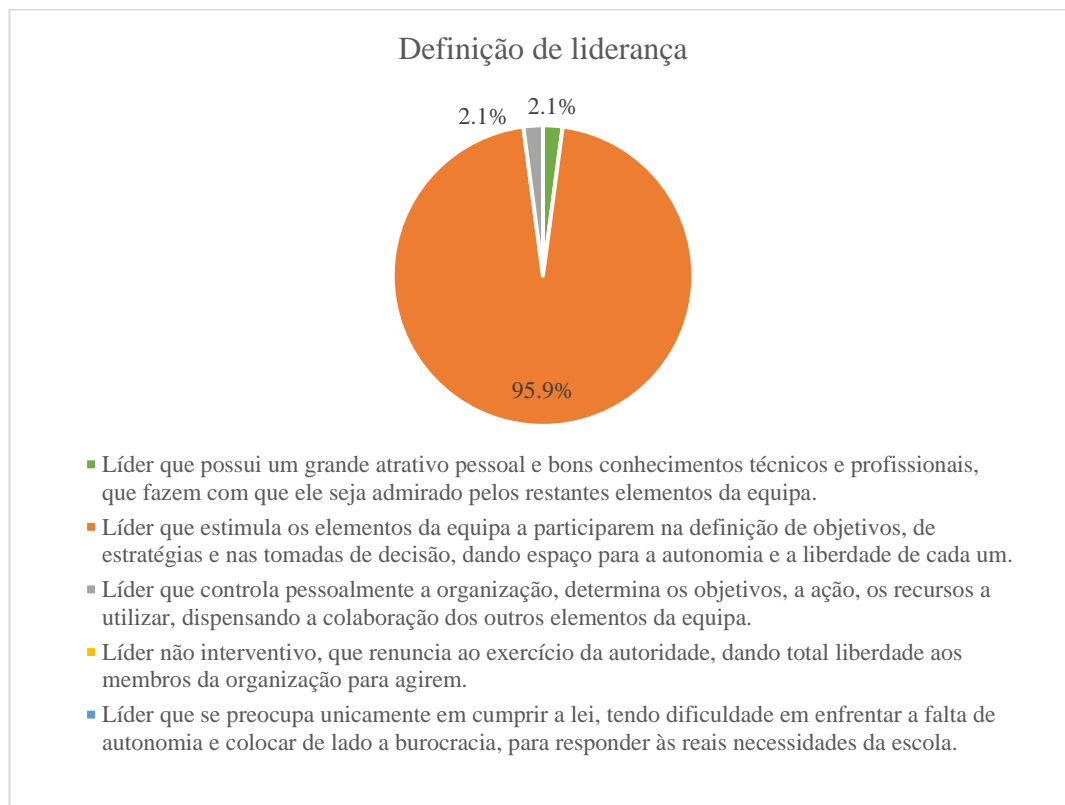
Competências					
Pessoais		Sociais		Profissionais	
Humilde	54,6%	Comunicativo	84,5%	Inovador	58,8%
Assertivo	73,2%	Formal	4,1%	Objetivo	57,7%
Autônomo	25,8%	Informal	23,7%	Diretivo	8,2%
Autêntico	51,5%	Flexível	66%	Resiliente	40,2%
Justo	90,7%	Empático	64,9%	Organizado	1%
Generoso	1%	Inclusivo	1%	Responsável	1%

Fonte: Autor

Posteriormente, procuramos saber a opinião dos professores quanto à definição de liderança que, na sua ótica, melhor de adequaria ao bom funcionamento de um estabelecimento de ensino. Verificou-se, de forma massiva, que os professores defendem um estilo de liderança democrático (figura 8), que corresponde à definição que arrecadou 95,9%. Com percentagens significativamente inferiores, alguns professores selecionaram também a definição do líder carismático (2,1%) e do líder autoritário (2,1%).

Figura 8

Definição de Liderança que se Adequa, na Visão dos Professores, ao Bom Funcionamento de uma Escola/Agrupamento

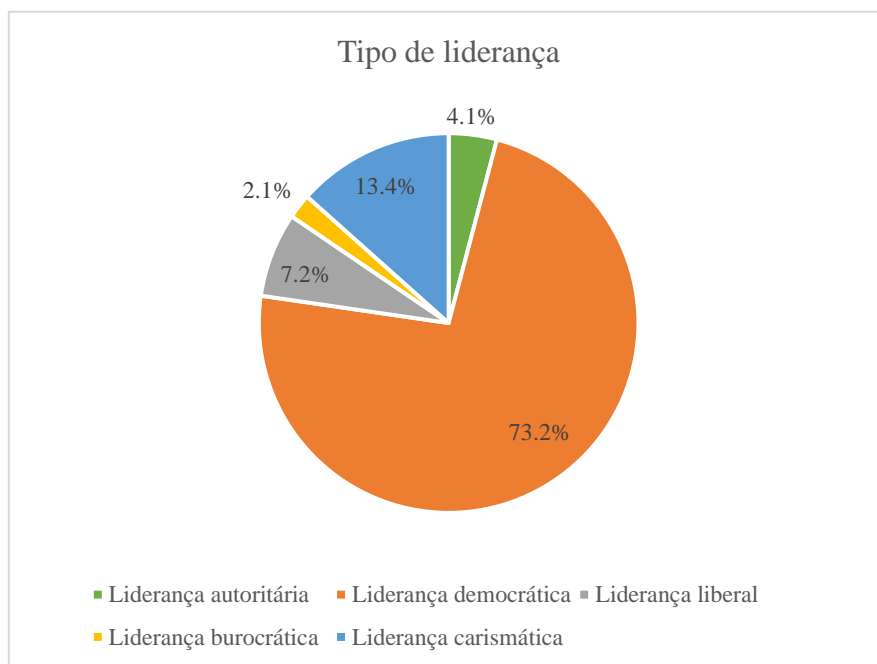


Fonte: Autor

Para perceber se o estilo de liderança privilegiado pelos inquiridos era o que efetivamente se adotava na escola/agrupamento onde lecionavam, colocou-se a questão ilustrada na figura 9, que dá conta do predomínio de uma liderança democrática (73,2%). Todavia, há também evidências de um estilo carismático (13,4%), liberal (7,8%), autoritário (4,1%) e burocrático (2,1%).

Figura 9

O Tipo de Liderança Adotado

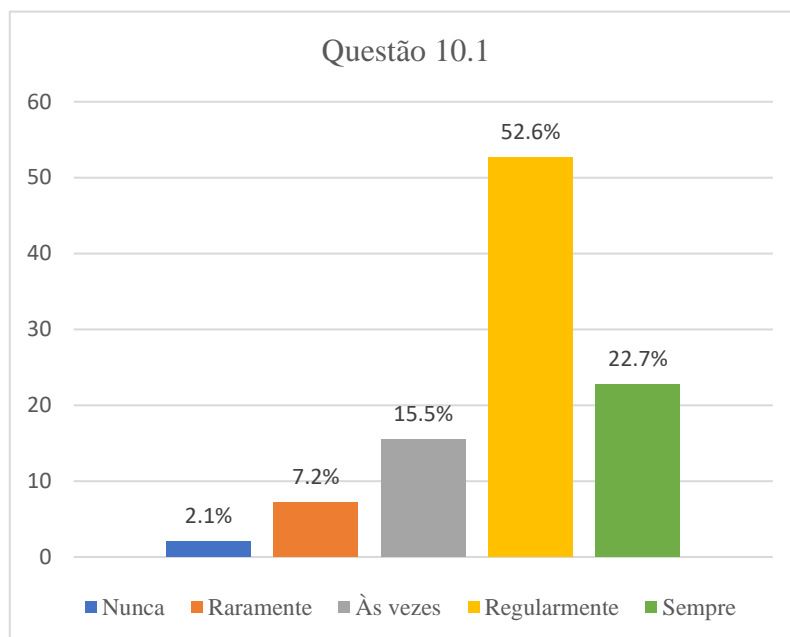


Fonte: Autor

Seguiu-se um conjunto de questões relacionadas com a experiência da amostra, enquanto professor, e com as Direções que já conheceu ou com que já trabalhou (Figura 10). Inicialmente, procuramos averiguar se, na opinião dos professores, a forma como a Direção liderava influenciava, de alguma forma, o seu trabalho. Verificou-se que, de facto, a Direção exerce essa influência, na medida em que se destacou uma percentagem de 52,6% da opção *regularmente*, seguida pelos 22,7% da opção *sempre*.

Figura 10

Questão 10.1 - A Forma Como a Direção Lidera Influencia o Meu Trabalho

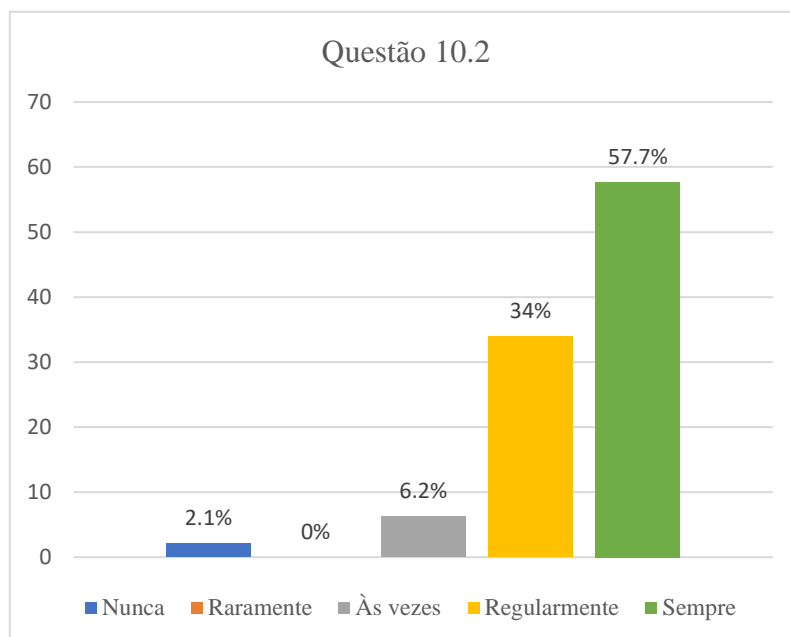


Fonte: Autor

Por sua vez, à questão sobre a influência da Direção na motivação e no consequente desempenho dos professores (figura 11), parece haver consenso entre mais de metade da amostra, ao considerar que existe *sempre* (57,7%) e *regularmente* (34%) essa influência, o que nos faz chegar um dado interessante que se prende, aliás, com os principais objetivos deste estudo. Com efeito, para a maioria dos professores, a ação da Direção condiciona a motivação daqueles.

Figura 11

Questão 10.2 - A Forma Como a Direção Lidera Pode Influenciar a Motivação Dos Professores e, Consequentemente, o Seu Desempenho

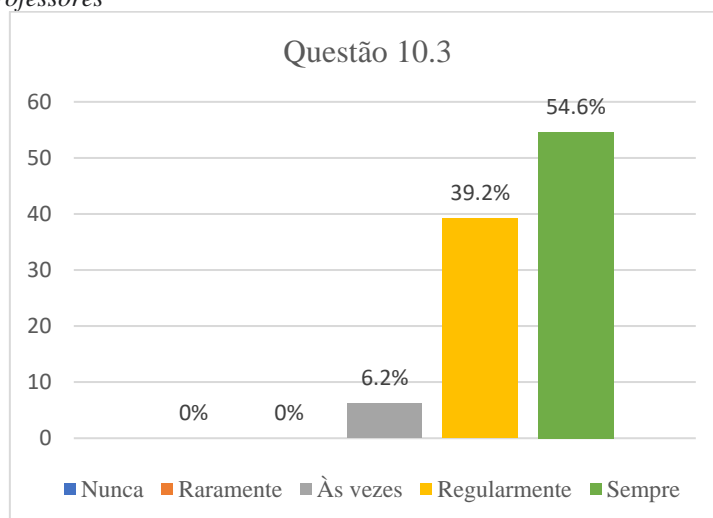


Fonte: Autor

Averiguando, de uma forma mais concreta, se essa influência incorre no aumento da motivação, tanto intrínseca, como extrínseca (figura 12), as vezes são igualmente consensuais, na medida em que apenas registamos respostas afirmativas, predominando, em mais de metade, a resposta *sempre* (54,6%).

Figura 12

Questão 10.3 - Os Líderes Escolares Podem Influenciar o Aumento da Motivação Intrínseca e Extrínseca dos Professores

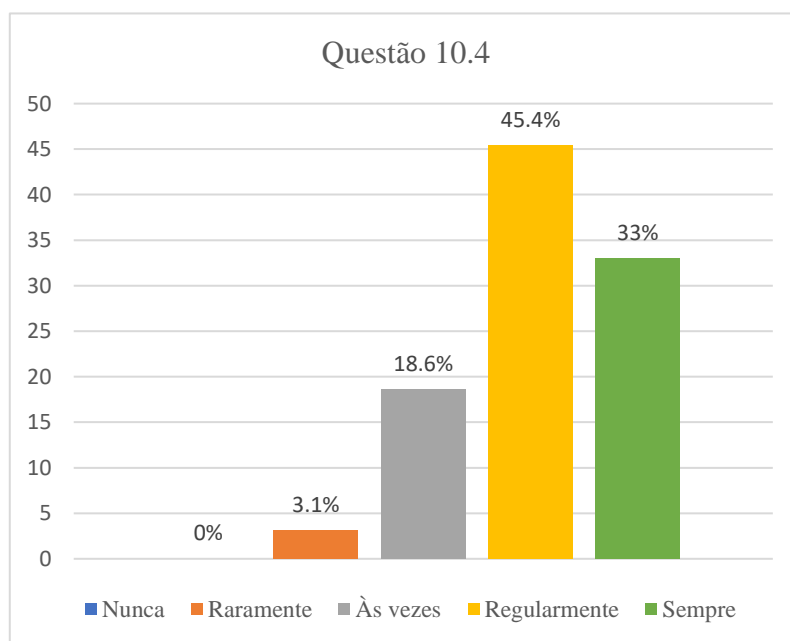


Fonte: Autor

Na figura 13, analisando os níveis de comprometimento organizacional em função da liderança, segundo as opiniões registadas, parece haver também uma certa preponderância, se tivermos em conta que, além da resposta *nunca* ser nula, a maior percentagem regista-se na opção *regularmente* (45,5%) e posteriormente na opção *sempre* (33%), o que demonstra influência da ação do líder sobre o comprometimento que o liderado, neste caso, desenvolve.

Figura 13

Questão 10.4 - A Liderança Define os Níveis de Comprometimento Organizacional dos Professores



Fonte: Autor

Para analisar os diferentes tipos de liderança procedeu-se à construção de dimensões antes da aplicação do questionário, feitas de acordo com as características associadas aos tipos de liderança em estudo: liderança autoritária, democrática, liberal, burocrática e carismática e com as questões que foram aleatoriamente integradas no instrumento. Neste sentido, as tabelas que se seguem apresentam o autoconceito de liderança dos professores.

A tabela 2 revela os resultados das questões afetas à liderança autoritária, cujo líder representa aquele que controla pessoalmente a instituição que lidera, determinando os objetivos, a ação e os recursos da mesma, dispensando a colaboração dos elementos liderados.

Os resultados demonstram que quase metade da amostra reconhece *sempre* o tipo de liderança exercido na sua escola/agrupamento (44,3%), e 43,3% fá-lo também *regularmente*, uma vez que este é claro.

No que respeita à perceção da influência que a Direção exerce a partir da sua posição hierárquica, a percentagem que se destaca corresponde à resposta *às vezes* (39,2%), mas os dados estão bastante divididos, o que revela que a perceção dos docentes relativamente à influência que a Direção exerce na comunidade educativa varia.

Relativamente à forma como as ordens são transmitidas aos liderados, uma boa parte dos inquiridos entende que estas são *regularmente* dadas em forma de sugestão, mas que por meio delas a Direção deixa claro o que pretende (40,2%). Uma percentagem de 30,9% reconhece que isto acontece *às vezes*.

Analisando a pressão e controlo que se faz sentir no corpo docente analisado, os números transparecem um comportamento pouco autoritário, uma vez que 57,7% dos professores diz *nunca* se sentir pressionado ou controlado.

Tabela 2

Tipo de Liderança Presente no Estabelecimento Onde Leciona - Liderança Autoritária

Liderança autoritária				
Níveis	Questão 11.9* ¹	Questão 11.11* ²	Questão 11.12* ³	Questão 11.17* ⁴
Nunca	1%	9,3%	9,3%	57,7%
Raramente	4,1%	11,3%	8,2%	23,7%
Às vezes	7,2%	39,2%	30,9%	10,3%
Regularmente	43,3%	21,6%	40,2%	4,1%
Sempre	44,3%	18,6%	11,3%	4,1%
Total	100%	100%	100%	100%

Fonte: Autor

*¹11.9. O tipo de liderança exercido é claro.

*²11.11. A Direção usa da sua posição para, de alguma forma, influenciar os professores.

*³11.12. A Direção dá, geralmente, ordens em forma de sugestão, mas deixando claro o que pretende.

*⁴11.17. Sinto-me pressionado e controlado pela Direção.

Segue-se a tabela 3, que concentra a análise das questões relativas à liderança democrática, característica de um líder que estimula os seus colaboradores a participarem conjuntamente na definição de objetivos, de estratégias e nas tomadas de decisão, dando, mesmo assim, espaço para a autonomia e a liberdade de cada um.

Ao nível da promoção de relações cooperativas, os professores referem que, de facto, a Direção promove *sempre* (44,3%) e *regularmente* (40,2%) a cooperação entre os liderados.

No que toca ao *feedback* prestado pela Direção, seja ele positivo ou negativo, destaca-se a resposta *regularmente* (41,2%), mas neste caso opções como às vezes, *raramente* e *nunca* aparecem com alguma percentagem.

Por outro lado, em termos de escuta ativa, destacam-se os números 31,1% e 38,1% nas respostas *sempre* e *regularmente*, respetivamente, o que demonstra que os diretores parecem ouvir os seus colaboradores e os seus pontos de vista.

Na comunicação global entre Direção e comunidade educativa, as percentagens revelam que a comunicação é *sempre* (40,2%) e *regularmente* (43,3%) clara, assertiva e sincera.

Analisando a possibilidade da Direção estimular um clima organizacional saudável e motivador, mais de metade da amostra assume que há *sempre* essa tendência (50,5%), e com alguma expressividade alguns professores dizem que isso se verifica *regularmente* (35,1%).

Quanto à envolvimento da Direção e ao fornecimento de linhas de orientação aos professores, são equivalentes as percentagens de 43,3% nas respostas *sempre* e *regularmente*.

A respeito da autonomia que os diretores atribuem às equipas de trabalho, também é nas respostas *sempre* e *regularmente* que está representada a maioria (52,6% e 40,2%, respetivamente). Neste caso, a resposta *nunca* foi nula, o que significa que todas as Direções visadas atribuem, de alguma forma, autonomia aos seus colaboradores.

Questionados quanto à possibilidade da Direção envolver a comunidade escolar nos projetos e na organização de atividades, 57,7% da amostra diz que a Direção efetivamente envolve *sempre* a comunidade e 30,9% revela que isso acontece *regularmente*.

No que concerne ao papel conciliador e facilitador da Direção na resolução de conflitos, é novamente a maioria dos inquiridos que refere que esse papel se verifica *sempre* (51,5%), sendo que 34% dos professores reconhece essa situação com regularidade (34%).

Tabela 3

Tipo de Liderança Presente no Estabelecimento Onde Leciona - Liderança Democrática

Liderança democrática									
Níveis	Questão 11.2* ¹	Questão 11.3* ²	Questão 11.5* ³	Questão 11.7* ⁴	Questão 11.8* ⁵	Questão 11.10* ⁶	Questão 11.13* ⁷	Questão 11.14* ⁸	Questão 11.19* ⁹
Nunca	0%	5,2%	3,1%	1%	2,1%	2,1%	0%	1%	3,1%
Raramente	5,2%	6,2%	3,1%	4,1%	5,2%	3,1%	3,1%	2,1%	2,1%
Às vezes	10,3%	19,6%	18,6%	11,3%	7,2%	8,2%	4,1%	8,2%	9,3%
Regularmente	40,2%	41,2%	38,1%	43,3%	35,1%	43,3%	40,2%	30,9%	34%
Sempre	44,3%	27,8%	37,1%	40,2%	50,5%	43,3%	52,6%	57,7%	51,5%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Autor

*¹11.2. A Direção promove relações cooperativas entre as pessoas com quem trabalha.

*²11.3. A Direção dá sempre feedback, positivo ou negativo, aos professores.

*³11.5. A Direção ouve ativamente os diversos pontos de vista.

*⁴11.7. A comunicação da Direção é clara, assertiva e transparente.

*⁵11.8. A Direção estimula um clima organizacional saudável e motivador.

*⁶11.10. A Direção mantém-se envolvida e proporciona linhas de orientação para os professores.

*⁷11.13. A Direção dá autonomia às equipas de trabalho.

*⁸11.14. A Direção estimula os professores a participar nos seus projetos e a organizar atividades.

*⁹11.19. A Direção tem um papel facilitador na resolução de conflitos.

No que respeita à liderança liberal, cujo líder adota uma postura não interventiva, renunciando ao exercício da autoridade e dando liberdade aos membros da organização no seu trabalho, as respostas revelam estilos de liderança que não se coadunam com esta definição, uma vez que questionados sobre a interferência da Direção nos problemas apenas quando estes se tornam sérios, os professores referem que é raro que tal aconteça (35,9%), acontece *às vezes* (30,6%), ou não chega mesmo a acontecer (23,2%).

Por seu turno, analisando a liberdade dada aos professores ao nível da sua autogestão e acompanhamento pouco frequente, as respostas também mostram que este não é um comportamento muito frequente por parte da Direção, na medida em que se destaca a resposta *raramente* (30,9%), seguida pela opção *às vezes* (28,2%) e *nunca* (25,2%).

Tabela 4

Tipo de Liderança Presente no Estabelecimento Onde Leciona - Liderança Liberal

Liderança liberal		
Níveis	Questão 11.22* ¹	Questão 11.24* ²
Nunca	23,2%	25,5%
Raramente	35,9%	30,9%
Às vezes	30,6%	28,2%
Regularmente	9,4%	15,4%
Sempre	0,9%	0%
Total	100%	100%

Fonte: Autor

*¹ 11.22. A Direção não interfere nos problemas até ao momento em que se tornam sérios.

*² 11.24. A Direção atribui aos seus colaboradores a sua autogestão, não vendo a necessidade de os acompanhar constantemente.

A liderança burocrática, por sua vez, assenta num modelo em que o líder se preocupa essencialmente com o cumprimento das leis e das burocracias, apresentando lacunas ao nível da autonomia no momento de responder às reais necessidades da escola e dos seus colaboradores.

Através da análise da tabela 5, infere-se que não há fortes evidências de líderes burocráticos, na medida em que é menos frequente a Direção exercer uma liderança que se preocupa quase religiosa e exclusivamente em cumprir normas e regulamentos. As respostas predominantes encontram-se nas frequências *às vezes* (44,2%) e *raramente* (44,5%).

Além disso, em termos de autonomia, pelas respostas dadas percebemos que a Direção do agrupamento visado dispõe de um bom grau de autonomia, pois na questão "a Direção não é autónoma na hora de tomar decisões internas à escola/agrupamento", predomina a resposta *raramente* (49,5%), havendo, de facto, percentagens mais expressivas nas opções que representam menos frequência de ausência de autonomia.

Tabela 5

Tipo de Liderança Presente no Estabelecimento Onde Leciona - Liderança Burocrática

Liderança burocrática		
Níveis	Questão 11.21* ¹	Questão 11.23* ²
Nunca	7,4%	20,6%
Raramente	44,5%	49,5%
Às vezes	44,2%	27,8%
Regularmente	3,9%	2,1%
Sempre	0%	0%
Total	100%	100%

Fonte: Autor

*³ 11.21. A Direção exerce uma liderança centrada nas normas e regulamentos, procurando respeitá-los sempre.

*² 11. 23. A Direção não é autónoma na hora de tomar decisões internas à escola/agrupamento.

A tabela 6 encerra as questões relacionadas com a liderança carismática, característica do líder que possui um grande atrativo pessoal, além de bons conhecimentos técnicos e profissionais, que o tornam admirado pelos elementos liderados. Questionada sobre o facto de a Direção dar o seu exemplo pessoal relativamente ao que espera dos seus colaboradores, a maioria da amostra responde que isso se verifica *regularmente* (53,6%) e 30,9% assume que acontece *sempre*. Há, no entanto, professores que referem que essa situação apenas acontece *às vezes* (9,3%) ou *raramente* (5,2%).

No que diz respeito à descrição de uma imagem positiva e estimulante do futuro pela Direção, as respostas variam. É certo que as frequências *regularmente* e *sempre* somam a maioria, com 44,3% e 27,8%, respetivamente, no entanto há espaço para casos em que nem sempre os diretores adotam essa conduta.

Quanto ao pedido de *feedback* da Direção aos professores relativamente às suas atitudes e ao modo como eventualmente afetam o seu desempenho, a variação é ainda maior, na medida em que, pese embora aconteça *regularmente* (36,1%), apenas em 17,5%

dos casos acontece *sempre*, sendo, neste caso, mais expressiva a frequência *às vezes* (33%). Ainda assim, há diretores que *nunca* (6,2%) ou *raramente* (7,2%) o fazem, o que dá mostras da valorização de que o feedback e a comunicação entre ambas as partes continua a padecer.

Finalmente, analisando a visão dos inquiridos quanto a um estilo e práticas de gestão distintas, que perfazem a liderança escolar eficaz, os professores consideram, na sua maioria, que o estilo da Direção da escola/agrupamento onde lecionam torna *sempre* (42,3%) e *regularmente* (45,4%) a liderança eficaz.

Tabela 6

Tipo de Liderança Presente no Estabelecimento Onde Leciona - Liderança Carismática

Liderança carismática				
Níveis	Questão 11.1* ¹	Questão 11.4* ²	Questão 11.6* ³	Questão 11.20* ⁴
Nunca	1%	2,1%	6,2%	4,1%
Raramente	5,2%	6,2%	7,2%	1%
Às vezes	9,3%	19,6%	33%	7,2%
Regularmente	53,6%	44,3%	36,1%	45,4%
Sempre	30,9%	27,8%	17,5%	42,3%
Total	100%	100%	100%	100%

Fonte: Autor

*¹11.1. A Direção dá o exemplo pessoal do que espera dos outros.

*²11.4. A Direção descreve uma imagem estimulante de como o futuro poderá ser e apresenta claramente os objetivos traçados.

*³11.6. A Direção pede feedback aos professores em relação às suas atitudes e ao modo como estas afetam o seu desempenho.

*⁴11.20. A Direção tem um estilo e práticas de gestão distintas que tornam a liderança eficaz.

Além das dimensões, há três questões no inquérito que contemplaram a perceção dos docentes quanto à sua integração no projeto educativo na escola/agrupamento onde lecionam e quanto à motivação que sentem.

Assim sendo, à questão "Sinto-me respeitado pela Direção", a grande maioria dos professores assume que se sente *sempre* respeitada (67%). Há também quem o sinta *regularmente* (21,6%), no entanto, ainda que com pouca expressividade (4,1%), há professores que confessam nem sempre partilhar desse sentimento.

Por sua vez, à questão "Sinto-me parte integrante da Escola e do seu Projeto Educativo", também mais de metade da amostra respondeu que se sente *sempre* (61,9%), e 26,8% *regularmente*. Continua a haver uma pequena percentagem de professores que se sente, de alguma forma, alheio ao Projeto Educativo, na medida em que houve respostas *nunca* (3,1%), *raramente* (2,1%) e *às vezes* (6,2%).

Por fim, à pergunta "Sinto-me motivado no trabalho", as respostas também são elucidativas, na medida em que percentagens próximas da amostra responderam que se sentem *sempre* (44,3%) e *regularmente* (43,3%) motivados. Uma percentagem de 4,1%, no entanto, refere *nunca* se sentir motivado e 6,2% apenas vê despertar a sua motivação *às vezes*.

Capítulo 4. Discussão

Terminada a apresentação dos resultados do estudo, procede-se neste capítulo à respetiva discussão, que tem como meta encontrar respostas válidas para a questão de investigação do estudo: De que forma a prática da liderança contribui para a motivação dos professores?

Começando pelos aspetos demográficos da amostra, no que respeita ao género, dos 97 inquiridos, 77,3% são professores do sexo feminino, por oposição a 22,7% do sexo masculino, o que vai ao encontro dos dados da PORDATA (2020), os quais revelam que, em 2020, 78% dos professores portugueses eram mulheres. Esta percentagem de mulheres no ensino decresce ligeiramente à medida que o nível de educação aumenta. Ou seja, no ensino primário, correspondente ao 1º CEB, a percentagem de mulheres é de 87% e no ensino secundário é de 71,7% de (Pordata, 2020).

A respeito da idade, na amostra predominam indivíduos com 46-55 anos (42,3%), o que leva a crer que essa é constituída maioritariamente por indivíduos experientes, na medida em que mais de metade conta com mais de 20 anos de experiência (58,8%), havendo ainda alguma representatividade de indivíduos com 16-20 anos de experiência docente.

Considerando a perceção dos professores no que respeita às diferentes competências de um líder eficaz, os resultados demonstram que são sobretudo valorizadas características pessoais como a justiça (90,7%), a assertividade (73,2%), a humildade (54,6%) e a autenticidade (51,5%). No domínio profissional, os inquiridos atribuem uma maior importância à capacidade de comunicação (84,5%), flexibilidade (66%) e empatia (64,9%), e ao nível das competências profissionais, a inovação (58,8%), a objetividade (57,7%) e a resiliência (40,2%) são as características mais

apontadas. Estas não corroboram na íntegra as cinco competências emocionais e sociais básicas apontadas por Goleman (2000) - a autoconsciência, a autorregulação, a motivação, a empatia e as aptidões sociais -, no entanto, encontram-se relacionadas, uma vez que no nosso questionário se colocaram competências mais específicas, ao passo que a abordagem do autor nos parece mais global. Já em 1995 autores como Greenfield defendiam que as grandes qualidades de líder apontadas pelos liderados e instigadoras da sua colaboração se traduzem essencialmente na capacidade de contribuir para a identificação e resolução de problemas, na empatia, na autenticidade, na capacidade de escutar os outros e de clarificar expectativas, na ética da responsabilidade e do compromisso, na disponibilidade para partilhar poderes e finalmente na capacidade de relacionamento interpessoal. Neste estudo, as características enunciadas aproximam-se daquelas que os professores identificam no nosso como essenciais no perfil de um bom diretor. Também Atik & Celik (2020) desenvolveram um estudo com mais de 400 professores, no qual concluíram que os comportamentos positivos de empoderamento por parte dos diretores das escolas despoletaram, em níveis significativos, mais satisfação no trabalho, mais confiança na figura do diretor e mais perceções de empoderamento psicológico dos professores.

Neste contexto, os líderes devem ser pessoas carismáticas, inspiradoras, criativas, intuitivas e visionárias, abertas à mudança e à ocorrência de riscos, assumindo o papel de líder estratégico, centrado nas pessoas e capaz de criar sinergias e influenciar os comportamentos, crenças e atitudes dos elementos liderados (Kalkan et al., 2020; Yalçinkaya et al., 2021).

No que concerne à opinião dos professores quanto à definição de liderança que melhor de coaduna com o bom funcionamento de um estabelecimento de ensino, na sua maioria os professores defendem um estilo de liderança democrático, definição que

obteve uns significativos 95,9%, por oposição à liderança carismática (2,1%) e autoritária (2,1%). Procurando perceber se o estilo de liderança privilegiado pelos inquiridos era o que efetivamente era adotado na escola/agrupamento onde exerciam funções de docência, colocou-se uma questão cujas respostas deram efetivamente conta de uma prevalência da prática democrática (73,2%), o que vai ao encontro dos desejos dos professores. Ainda assim, também há evidências do estilo carismático (13,4%), liberal (7,8%), autoritário (4,1%) e burocrático (2,1%). Contudo, é interessante verificar que o estilo burocrático é nitidamente o menos adotado, e que a liderança liberal predomina sobre a autoritária. Aprofundando a perceção da amostra e inclusivamente a sua experiência quanto à relação com os diferentes tipos de liderança, procuramos averiguar se, na opinião dos professores, a forma como a Direção liderava influenciava, de alguma forma, o seu trabalho, tendo-se verificado que, de facto, existe essa influência, com respostas positivas que nos elucidam quanto ao objetivo primordial do nosso estudo. Os resultados permitem-nos afirmar que essa influência efetivamente existe, até porque mais de metade da amostra considerou que a ação da Direção condiciona a sua motivação. Estes resultados corroboram as teorias apresentadas por alguns autores referenciados na revisão de literatura, os quais atribuem às lideranças um papel fundamental na criação de uma cultura escolar positiva, incluindo a mentalidade proativa da escola e o fomento da motivação na promoção de melhorias ao nível organizacional e no próprio sucesso e aproveitamento escolar dos alunos (Amorim, Cabral & Alves, 2020; Kalkan et al., 2020; Tokel et al., 2019; Wahidin et al., 2020). Destes pressupostos faz parte a conceção de liderança empreendedora, recentemente associada aos líderes educacionais, que idealiza o líder como alguém que, confrontado com um problema ou desafio, é capaz de delinear uma estratégia com boas competências, sobretudo ao nível da comunicação e motivação (Hentschke & Caldwell,

2005). Isso acabará por “contagiar” as pessoas envolvidas, por causar uma transformação e, aí, enquadrar-se num modelo de liderança transformacional, que se caracteriza pela partilha de objetivos e de uma missão comum, o que, segundo vários autores, se reflete em maiores níveis de comprometimento (Afsar et al., 2016; Kalkan et al., 2020; Mi et al., 2019). É neste sentido que, segundo esta perspetiva, se desenvolve um sentido de respeito e de confiança mútua entre o diretor e os professores, mediante o qual o líder se torna um modelo a seguir que desafia os liderados a superar os seus limites e a procurar soluções criativas e estimulantes (Carvalho & Monteiro, 2017; Mi et al., 2019; Sun & Henderson, 2017). Este parece ser, também no nosso estudo, o modelo de diretor que os professores concebem como ideal, mais motivador e estimulante, o que leva a afirmar que, de facto, existe uma correlação significativa entre os estilos de liderança e a motivação dos liderados, nomeadamente no contexto educacional, algo já evidenciado anteriormente por Yalçinkaya et al. (2021).

Por sua vez, tendo em conta os níveis de comprometimento organizacional em função da liderança, os resultados transparecem alguma interdependência, na medida em que as opções *regularmente* (45,5%) e *sempre* (33%) são as mais expressivas. Isto revela que a ação do líder não tem apenas peso na motivação dos liderados, como também no seu comprometimento. Como tal, um modelo de liderança eficaz, ou seja, aquele que obtém melhores resultados, não é só apontado como aquele que apresenta maior qualidade de ensino (Wahidin et al., 2020), como também o que desenvolve uma cultura de colaboração na organização através do desenvolvimento de relações interpessoais, ou seja, aquele em que os membros partilham um sentido de pertença e uma visão do que se pretende atingir, e em que a comunicação é eficiente e facilitadora dos conflitos, potenciando, dessa forma, não só a motivação da comunidade, como

também o seu comprometimento (Jara, Sánchez & Cox, 2019; Mitchell & Sackney, 2016).

A partir da análise das dimensões elaboradas com base na distinção dos cinco estilos de liderança aqui considerados - autoritário, democrático, liberal, burocrático e carismático -, encontram-se igualmente dados relevantes, que nos permitem atestar que os docentes são capazes de identificar o tipo de liderança exercido.

Na sua maioria, os professores não se sentem pressionados ou controlados, o que revela, da parte da Direção, um comportamento pouco autoritário, levando-nos a crer que este não é o estilo predominante. Este dado vai ao encontro do exposto numa questão anterior, em que os inquiridos apontavam com base nas definições dos diferentes estilos aqueles que mais verificavam na sua rotina profissional, sendo que o autoritário se apresentava como um dos estilos menos praticados.

Por outro lado, no contexto democrático, os professores referem a promoção de relações cooperativas entre líder e liderados e entre os próprios docentes, bem como a atribuição de autonomia no desempenho das suas funções. Além disso, verifica-se também uma tendência da Direção para estimular um clima organizacional saudável e motivador, o que revela que as práticas democráticas estão mais presentes no dia a dia destes professores.

Todavia, no que toca ao *feedback* prestado pela Direção, seja ele positivo ou negativo, a opção *regularmente* (41,2%) é a que se destaca, mas a ocorrência de respostas nas opções *às vezes*, *raramente e nunca* é indicadora de lacunas neste aspeto, que é, na verdade, apontado na literatura como crucial na relação entre líder e liderados e influente num bom desempenho, é ainda descurada por alguns profissionais. Parece consonante a ideia de que a comunicação se associa inevitavelmente a uma organização eficaz, pressuposto ao qual a escola não fica indiferente, pois aí, mais do que em

qualquer outra organização, uma comunicação eficaz entre líderes e liderados perfaz-se indispensável na procura de um ambiente e clima organizacional onde impere a confiança e a interação, sendo daí que resultará o incremento da motivação e a melhoria dos resultados globais (Moslehpour et al., 2019). Pelo contrário, avaliando a escuta ativa, as respostas dos docentes revelam que os diretores parecem ouvir os seus pontos de vista. Os resultados evidenciam ainda a presença de um estilo democrático em atitudes como envolver a comunidade escolar nos projetos e na organização de atividades, assim como no papel conciliador e facilitador da Direção na resolução de conflitos. Isto significa que, embora ponham em prática os pressupostos de uma liderança democrática, há determinados aspetos fundamentais que precisam de ser polidos, nomeadamente no que respeita à comunicação. Quanto às questões afetas aos contornos de um estilo liberal, as respostas anunciam que este estilo é pouco praticado, na medida em que quando questionados sobre a interferência da Direção nos problemas apenas quando estes se tornam sérios, os professores respondem, na sua maioria, negativamente, sendo que, sobre a liberdade que lhes é dada ao nível da sua autogestão, as respostas seguem a mesma tendência.

O estilo burocrático também se encontra pouco enraizado, o que corrobora o que fora respondido anteriormente, pois este foi o estilo menos representativo na amostra analisada. Não há, de facto, da análise das respostas obtidas, fortes evidências de práticas burocráticas a liderar os professores inquiridos, uma vez que parece haver autonomia por parte do órgão superior na tomada de decisões dentro da organização.

Dentro daquilo que se considera representativo de um estilo carismático, os professores dividem-se relativamente ao pedido de *feedback* da Direção aos professores no que diz respeito às suas atitudes e ao modo como eventualmente estas afetam o seu

desempenho, o que, novamente, nos dá mostras da parca valorização que o *feedback* recebe, refletindo-se isso numa comunicação deficitária entre líder e liderados.

Interessa ainda avaliar as respostas às questões que dão término ao inquérito. A grande parte dos professores inquiridos assume sentir-se respeitada pela Direção, sendo esse um sentimento partilhado por muitos. Além disso, se na sua maioria os inquiridos o dizem de forma afirmativa com elevada expressividade, tal significa que, em determinado momento, a Direção os incluiu na tomada de decisões e considera o seu contributo para a missão organizacional e o sentido coletivo a ela atribuído. É Calvert (2016) quem aponta a importância de fazer os professores sentir-se uma componente determinante no sistema educacional, do que depende a motivação e envolvimento despoletados pelos líderes. Porém, as evidências de alguns estudos demonstram que nem sempre os professores assumem o papel desejado em termos de tomada de decisões (Orsdemir, Tilki & Altınav, 2019), algo que não parece verificar-se neste estudo, já que os professores parecem satisfeitos ao nível da sua inclusão nas decisões que afetam a escola/agrupamento onde exercem funções. A este respeito, Kars e Inandı (2018) e Plane (2003) argumentam que o grau de implicação de um membro de uma organização aumenta significativamente quando este se vê e se sente envolvido na mesma, pois é a partir daí que se estabelecem relações de confiança, que se evitam conflitos e que se contribui, num âmbito coletivo, para o sucesso da organização. É por isso que, inspirados na literatura e reconhecendo a sua importância numa organização, consideramos a liderança distribuída, que não só pressupõe a distribuição das tarefas de liderança, como também a interação e sinergia entre todos os líderes (Bektaş, Kılınç & Gümüş, 2020; Coban & Atasoy, 2020). Neste sentido, vendo o poder distribuído e não meramente alojado num cargo hierarquicamente superior, cremos que os professores se sentirão inspirados a desenvolver as suas próprias capacidades em prol da organização

(Leithwood & Jantzi, 2005), pelo que surge a necessidade de falar de lideranças, no plural, sendo o diretor a figura de base da organização e não só a figura de proa (Costa & Castanheira, 2015).

De uma forma mais concreta, analisando a motivação que os docentes sentem, predominam respostas que evidenciam docentes motivados, do que depreendemos que as práticas adotadas pela Direção, designadamente práticas que, no seu conjunto, representam sobretudo um estilo democrático, servem os interesses dos docentes e os fazem sentir-se mais motivados, logo, cremos, mais comprometidos com a organização e com a sua missão e os seus objetivos. Isto conduz a melhores resultados que, inevitavelmente, elevam a moral de todos os profissionais envolvidos e os fazem tornar-se um pouco melhores a cada dia, construindo um clima passível de potenciar o profissionalismo (Martin, 2018).

Em suma, os resultados desta investigação dão conta de uma liderança que reflete práticas de diferentes estilos, no entanto, predomina um estilo democrático, que parece servir as intenções e necessidades dos docentes, pois é o estilo que melhor se coaduna com melhores níveis de motivação e comprometimento organizacional dos professores, já que, enquanto liderados, são estimulados a participar conjuntamente na definição de objetivos, de estratégias e nas tomadas de decisão da organização, ao mesmo tempo que veem valorizada a sua autonomia e liberdade no exercício das suas funções, o que vai ao encontro às conclusões de Atasoy (2020), que associou a liderança transformacional a uma perceção mais positiva junto dos professores. Estes dados são consonantes com outros já apresentados no século passado por Lewin (1975), que apurou que um grupo dirigido de forma autoritária, apesar de desempenhar de modo eficiente as tarefas propostas, não desenvolvia uma boa relação com os seus colegas e com o líder. Neves e Coimbra (2017), por seu turno, debruçados sobre a mesma

temática, encontraram uma correlação positiva entre a liderança ética e a motivação intrínseca e o comprometimento organizacional, vista por nós como uma liderança democrática, bem como uma correlação negativa entre estes e uma liderança despótica, que concebemos como autoritária. Pelo contrário, o grupo de Lewin (1975) dirigido ao estilo democrático estabeleceu relações mais amigáveis, ao mesmo tempo que era autónomo e ativo na organização. Menos positivo foi o desempenho do grupo liderado de forma liberal, cujos membros se apresentavam como pouco autónomos (Lewin, 1975). Na mesma linha de pensamento, Adarkwah e Zeyuan (2020) anuíram ao encontrar uma correlação negativa entre o estilo de liderança liberal e a motivação dos professores. Ainda que não seja consensual, uma vez que Adeyemi (2010) apresentou resultados que demonstram que o desempenho de professores em escolas onde impera o estilo de liderança autocrática é mais elevado e rentável do que em escolas onde os estilos de liderança predominantes são o democrático e liberal. No entanto, continua a ser o estilo democrático aquele que é apontado como promotor de maiores níveis de motivação, o que verificamos justamente nos nossos resultados.

Tudo isto nos leva a reiterar que lacunas ao nível da liderança que a tornem ineficaz, contribuem para a contínua desmotivação do pessoal docente, sendo que, corroborando Gomes (2019), há uma relação de interdependência entre líder e liderados, ou seja, os líderes visíveis dependem de inúmeras pessoas invisíveis, nomeadamente os professores. Deste modo, embora seja nos líderes que recai a responsabilidade de promover climas organizacionais estimuladores de satisfação de suprimento das necessidades de autonomia e de relacionamento (Moslehpour et al., 2019; Yi et al., 2019), é também dos professores que depende o sucesso de uma organização escolar, designadamente da sua motivação e comprometimento com a missão coletiva. Nesse contexto, no fomento da motivação, não podem ser descurados aspetos como a

comunicação, logo, o fornecimento de *feedback*, a autonomia ou uma cultura de cooperação (Yi et al., 2019).

Conclusão

Esta investigação teve como objetivo principal compreender se existe uma relação significativa entre as práticas de liderança dos(as) Diretores(as) das escolas e os níveis de motivação do pessoal docente.

Num contexto atual que se pauta pela procura crescente da qualidade nos sistemas educativos e das aprendizagens dos alunos, de forma a qualificar cada vez mais e melhor as pessoas para o mundo do trabalho, proliferam discursos e medidas políticas e curriculares com vista a uma eficiência, eficácia e qualidade de ensino crescentes. Por conseguinte, a liderança na educação é muito importante, uma vez que se repercute em larga medida na qualidade da educação, como vários estudos recentes têm mostrado. É, por isso, na figura do diretor escolar que recai uma grande parte da responsabilidade, pois crê-se que líderes eficazes podem criar escolas eficazes. No entanto, como em todas as áreas do trabalho, também nesse posto se encontram bons e maus profissionais, ou indivíduos cujas características pessoais, profissionais e sociais são tão distintas, que resultam em diferentes estilos de liderança, que, por sua vez, se refletem em diferentes relações de trabalho e ambientes organizacionais.

Os diretores escolares enquanto líderes apresentam-se como peças fundamentais da organização, na medida em que lhes cabe articular, incentivar e mobilizar os seus seguidores, designadamente os professores, para a concretização dos objetivos comuns, que na globalidade implicarão a construção de uma educação de qualidade.

É nesse sentido que, enquanto figura de base de uma instituição educativa, o diretor constitui uma força motriz fundamental para o sucesso e a produção de serviços educacionais, uma vez que dele pode depender o desempenho dos que o rodeiam. Isto é, os diferentes estilos de liderança podem ditar diferentes níveis de comprometimento

e motivação nos colaboradores de uma organização, nomeadamente nos professores, comunidade que nos interessa especialmente nesta investigação.

Construindo um clima organizacional coeso e positivo, os diretores poderão revelar-se agentes essenciais no desenvolvimento de apoio e motivação dos professores, enquanto agentes mobilizadores de valores como a justiça e a confiança, bem como a preocupação com o seu próprio crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional, pois dessa forma, estarão a estimular os que o rodeiam a imitá-los.

É assim que vemos respondida a questão de investigação norteadora deste estudo. Quando o líder se assume como um gestor de sentido e tem da liderança uma visão cultural, torna-se um agente capaz de influenciar, mobilizar, incentivar, articular e inspirar, o que culmina no aumento dos níveis de motivação dos seus colaboradores (Costa & Castanheira, 2015). Por conseguinte, uma elevada motivação dos professores terá uma relação direta com o desempenho organizacional, fomentando o sucesso educacional (Demir, 2021). Tal como preconiza Meeks (2020), o diretor é o indivíduo capaz de moldar a cultura de qualquer escola e, portanto, de ter um impacto direto na motivação dos docentes, sendo que, quando se sentem mais motivados, os professores tornam-se mais comprometidos com a missão da escola/agrupamento, algo que qualquer estabelecimento almeja, pois isso traduzir-se-á muito provavelmente num impacto positivo na eficácia da escola/agrupamento, tanto dentro, como fora da sala de aula.

Embora tenhamos percebido que os líderes não assumem estilos puros, ou seja, nitidamente só democrático, só autoritário ou outro, a verdade é que os nossos resultados apontam para a predominância de um estilo sobre os outros, o democrático. Geralmente, quando inseridos no contexto e conhecedores das pessoas que o rodeiam e das suas necessidades, os líderes analisam o estilo que lhe poderá ser mais proveitoso

ou eficaz, em função das características do contexto e do grupo liderado. Ainda assim, as suas próprias competências e características podem ser preponderantes no estilo adotado, pois pesarão também os seus valores, convicções e a própria relação com os subordinados (Ramos, 2009).

Não podemos falar de liderança sem contemplar a teoria das relações humanas e os fatores que incrementam a motivação. Yi et al. (2019) referem que o que desponta a satisfação no trabalho prende-se com fatores de motivação intrínsecos ao trabalho, como sejam a realização pessoal, o reconhecimento, o interesse pelo trabalho, as responsabilidades e as possibilidades de promoção e de desenvolvimento dentro da organização. Em contrapartida, os fatores associados à insatisfação correspondem a fatores extrínsecos, nomeadamente a política de pessoal, o sistema de controlo e de supervisão, as relações entre os membros da organização, as condições de trabalho e o salário. Concentrando-nos sobretudo nos primeiros fatores, importa sublinhar a sua importância e o seu reconhecimento por parte dos líderes, pois são eles que se veem confrontados com o desafio de, dia após dia, cativar os seus subordinados e inclui-los, pelo que defendemos a conceção de uma liderança participativa, capaz, segundo Siswanto (2020), de potenciar a motivação na satisfação do professor no trabalho. Neste contexto, uma liderança torna-se diferenciadora quando encabeça atitudes de apoio, encorajamento, acessibilidade, proximidade, partilha, *coaching* e orientação, reconhecimento, compromisso, delegação e desafio (Silverman, 2004), todos eles motivadores, por oposição a comportamentos inibidores, como a ausência de tempo, a mera prescrição da realização de tarefas, uma conduta diretiva ou agressiva, bem como a falta de esclarecimento, de escuta, de reconhecimento ou de delegação de tarefas. À luz dos resultados que apuramos, estes comportamentos servem de modelo ao que um diretor educativo deve ou não fazer nas suas práticas diárias. Não basta seguir os

normativos que atualmente em Portugal, sugerem práticas de gestão e liderança, como o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril e o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Valorizamos também, concordando com Tournier et al. (2019), a aprendizagem a partir da experiência. Ainda assim, também os documentos espelham as ideias que aqui se defendem. Na nossa ótica, o primeiro documento aponta para práticas de gestão e liderança do tipo unipessoal, que podem afetar o *ethos* da escola, e cujo projeto educativo deve espelhar a tendência para a criação de culturas de colaboração, no sentido de uma liderança distribuída, que potencia a motivação dos colaboradores, facilita a quebra de hábitos enraizados ao longo do tempo e propõe dinâmicas de trabalho que reforçam e apelam a todas as capacidades humanas (Carvalho & Monteiro, 2017; Mitchell & Sackney, 2016). Por sua vez, o segundo documento normativo referenciado aponta para uma liderança transformacional. Assim sendo, em termos globais, destacam-se no papel do diretor a capacidade de dar o exemplo, a promoção de relacionamentos cooperativos, o fornecimento de *feedback*, seja ele positivo ou negativo, uma escuta ativa, uma linguagem clara, assertiva e transparente, o estímulo de um clima organizacional saudável e motivador, o envolvimento da Direção, a autonomia, o respeito, a resolução de conflitos e todo o conjunto de práticas que perfazem uma liderança eficaz, pois, tal como preconizam Moslehpour et al. (2019) e Wang, Li, Luo & Zhang (2019), o clima organizacional e o estilo de trabalho medeiam e completam totalmente a relação entre o estilo de liderança e a satisfação e motivação no trabalho, de que decorre o comprometimento organizacional, aspetos que prescrevem o sucesso educativo.

Ainda assim, cremos que a sugestão destas orientações para a ação organizativa das escolas não constitui, por si só, condição suficiente para a emergência de metamorfoses necessárias. Infelizmente, as alterações sociais não se obtêm com

decretos, pois independentemente da sua existência subsistem limites à ação dos diretores, o que evidencia um distanciamento entre o que é decretado e o que é concretizado. Deste modo, urge como desafio a necessidade de transformar paradigmas, transformação essa que se prende com a triangulação entre o querer, saber e poder, num processo de mudança que, embora possa ser desafiante e arriscado, tornar-se-á gratificante, pelo que é o diretor o elemento-chave dessa mudança.

Limitações e sugestões futuras

Os resultados deste estudo, que foi realizado para determinar os níveis de motivação de professores no contexto de estilos de liderança e comportamentos de iniciativa dos diretores, são importantes pela sua contribuição para o campo da gestão educacional e supervisão, a considerar para o bem futuro das organizações e a qualidade da educação. No entanto, o estudo não se viu isento de limitações. Apontamos sobretudo a dificuldade em chegar até à nossa amostra, o que decorre essencialmente da situação pandémica que vivemos e que condiciona o contacto e a inclusivamente a disponibilidade das pessoas para participar neste tipo de estudos.

Acresce o facto de nos termos centrado apenas num agrupamento de escolas do país, pelo que seria interessante, no futuro, alargar um estudo deste género a uma amostra maior, nomeadamente de diferentes zonas geográficas, o que nos leva, então a sugerir a replicação do presente estudo numa amostra de maior dimensão.

Finalmente, como este trabalho foi de carácter exploratório, em trabalhos futuros seria interessante aprofundar as questões com entrevistas semiestruturadas.

Referências Bibliográficas

- Abasilim, U. D., Gberevbie, D. E., & Osibanjo, O. A. (2019). Leadership styles and employees' commitment: Empirical evidence from Nigeria. *SAGE Open*, 1-15.
- Adarkwah, M. A., & Zeyuan Y. (2020). The Paradoxical Relationship between Principals' Transformational Leadership Styles and Teachers' Motivation. *International Journal of Educational Excellence*, 6(2), 15-46.
- Adeyemi, T.O. (2010). Principals' leadership styles and teachers' job performance in senior secondary schools in Ondo State, Nigeria. *Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 2, 83–91.
- Adjei, H., & Amofa, A. K. (2014). Teacher motivation in senior high schools in The Cape Coast Metropolis. *European Journal of Psychology of Education*, 2, 18–25.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*. Porto: Asa.
- Afsar, B., Yuosre, F. B., Saeed, B. B., & Hafeez, S. (2016). Transformational and transactional leadership and employee's entrepreneurial behavior in knowledge-intensive industries. *The International Journal of Human Resource Management*, 1-27.
- Amorim, S., Cabral, I., & Alves, J. M. (2020). Culturas escolares, lideranças e resultados: apresentação de resultados de um estudo de caso duplo. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 144-171.
- Atasoy, R. (2020). The Relationship Between School Principals' Leadership Styles, School Culture and Organizational Change. *International Journal of Progressive Education*, 16(5), 256-274.
- Atik, S., & Celik, O. T. (2020). An Investigation of the Relationship between School Principals' Empowering Leadership Style and Teachers' Job Satisfaction: The Role of Trust and Psychological Empowerment. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(3), 177-193.
- Avolio, B. (1999). *Full Leadership Development: Building the Vital Forces in Organization*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Avolio, B. (2007). Promoting more integrative strategies for leadership theory-building. *The American Psychologist*, 62(1), 25-33–7.
- Avolio, B., Walumbwa, F., & Weber, T. (2009). Leadership: current theories, research, and future directions. *Annual Review of Psychology*, 60, 421–449.

- Bass, B. M. (2008). *The Bass Handbook of Leadership: Theory, Research & Managerial Applications*. (4.ed.). New York: Free Press.
- Bektaş F., Kılınç A. C., & Gümüş, S. (2020). The effects of distributed leadership on teacher professional learning: mediating roles of teacher trust in principal and teacher motivation. *Educational Studies*, 1-23.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bennis, W., & Nanus, B. (1985). *Leaders. The strategies for taking charge*. New York: Harper and Row.
- Bernardes, M. S. S. (2008). *Liderança e modelos de gestão em contexto escolar*. [Dissertação de Mestrado]. Coimbra: Fundação Bissaya Barreto.
- Bexiga, F. L. (2009). *Liderança nas organizações escolares: estudos de caso sobre o desempenho dos Presidentes dos Agrupamentos de Escola*. [Tese de Doutoramento não publicada]. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Blanchard, K. (2010). *Um nível superior de liderança*. (4ª ed.). Lisboa: Actual Editora.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2003). *Reframing Organizations. Artistry, choice and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bryman, A. (1996). Leadership in organizations. In S. R. Clegg, C. Hardy & W. R. Nord (Eds.), *Handbook of Organization Studies*. (276-292). London: Sage.
- Cabral, I., & Alves, J. M. (2018). *Inovação Pedagógica e Mudança Educativa - Da teoria à(s) prática(s)*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa: Porto.
- Calvert, L. (2016). *Moving from compliance to agency: What teachers need do make professional learning work*. Oxford, OH: Learning Forward and NCTAF.
- Carvalho, A. P., & Monteiro, A. P. (2017). *O impacto das Lideranças na Gestão de Conflitos, entre alunos, na Escola*. [Dissertação de Mestrado]. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Castanheira, P. S. P. (2010). *Liderança e gestão das escolas em Portugal: o quotidiano do presidente do conselho executivo*. [Tese de Doutoramento não publicada]. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Chiavenato, I. (2003). *Introdução à teoria geral da administração*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Coban, O., & Atasoy, R. (2020). Relationship between distributed leadership, teacher collaboration and organizational innovativeness. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9, 101–109.

- Collinson, D., & Tourish, D. (2015). Teaching leadership critically: new directions for leadership pedagogy. *Academy Of Management Learning & Education*, 14(4), 576-594.
- Cook, J. (2014). Sustainable school leadership: The teachers' perspective. *International Journal of Educational Leadership*, 9(1).
- Costa, J. A., & Castanheira, P. (2015). A liderança na gestão das escolas: Contributos de análise organizacional. *RBPAE*, 31(1), 13-44.
- Costa, J. A., Soares, S. C., & Castanheira, P. (2012). Liderança escolar, projeto e trabalho em equipa: explorando cruzamentos concetuais. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, Curitiba, 7(17), 164-178.
- Costa, J. A., Neto-Mendes, A., & Ventura, A. (Orgs.). (2000). Lideranças e Estratégias nas Organizações Escolares. *Actas do 1º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12(1), 5-15.
- Dahlgaard, J. J., & Dahlgaard-Park, S. M. (2003). The "4P" quality strategy for breakthrough and sustainable development. *The 7th QMOD Conference*, Monterey, Mexico.
- Dalfovo, M. S., Lana, R. A., & Silveira, A. (2008). Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, 2(4), 1- 13.
- Davies, B., & Davies, B. J. (2005). Strategic leadership. In B. Davies (Ed.), *The Essentials of School Leadership*. (10-30). London: Paul Chapman Publishing.
- Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9(3), 243-260.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Pantheon.
- Decreto-Lei n.º 75/2008 do Ministério da Educação (2008). *Diário da República: I série*, n.º 79. <https://dre.pt/application/conteudo/249866>
- Demir, M. (2021). *The Relation between the Teachers Motivation and Inspectors Vocational Guiding Level to Class Teachers*. [Dissertação de Mestrado]. U₃sak Üniversitesi, U₃sak, Turkey.
- Diejl, A. A. (2004). *Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas*. São Paulo: Prentice Hall.

- Dinis, L. L. (2001). O presidente do conselho directivo: dilemas do profissional docente. *Revistado Fórum Português de Administração Educacional*, 115-136.
- Dumdum, U. R.; Lowe, K. B., & Avolio, B. J. (2002). A meta-analysis of transformational and transactional leadership correlates of effectiveness and satisfaction: An update and extension. In B. J. Avolio, & F. J. Yammarino (Eds.). *Transformational and charismatic leadership: The road ahead*. (Volume 2, pp. 35-66). Oxford, UK: Elsevier Science.
- Earley, P., & Weindling, D. (2004). *Understanding School Leadership*. London: Paul Chapman Publishing.
- Everard, K. B., Morris, G., & Wilson, I. (2004). *Effective School Management*. London: Paul Chapman.
- Ferreira, P. (2005). *Estatística descritiva e inferencial*. Faculdade de Economia: Faculdade de Coimbra.
- Figueiredo, P. C. N. (2018). *Competências para uma liderança percebida como eficaz - líderes e liderados*. [Tese de Doutoramento não publicada]. Lisboa: Universidade Europeia,
- Forde, C., & Torrance, D. (2016). Social justice and leadership development. *Professional Development in Education*, 1-15.
- Fortin, M. (1999). *O Processo de Investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Fortin, M. (2009). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Lisboa: Lusodidática.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo Veintiuno.
- Freixo, M. (2011). *Metodologia científica – Fundamentos, métodos e técnicas*. (3ª ed.), Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.
- Gairín, J. (2016). Cambio y mejora en los centros educativos. In I. Cantón, & M. Pino, *Organización de centros educativos en la sociedad del conocimiento* (pp. 231-250), Madrid: Alianza,
- Gardner, J. W. (2007). The nature of leadership. In M. Fullan (Ed.), *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership*. (17-26). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gibbons, A. M., Rupp, D., Snyder, L., Silke, H. a., & Woo, S. E. (2006). A preliminary investigation of developable dimensions. *The Psychologist-Manager Journal*, 9(2), 99–123.
- Goleman, D. (1998). What makes a leader? *Harvard Business Review*, 82-91.

- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, 78-90.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). The Emotional Reality of Teams. *Journal of Organizational Excellence*, 21(2), 55–65.
- Greenfield Jr., W. D. (1995). Toward a theory of educational administration: the centrality of leadership. *Educational Administration Quarterly*, 31(1), 61-85.
- Gomes, C. (2019). Educação no século XXI: como será? *Atos de Pesquisa em Educação*, 14(3), 1113
- Hentschke, G. C., & Caldwell, B. J. (2005). Entrepreneurial leadership. In B. Davies (Eds.), *The Essentials of School Leadership*. (pp. 145-159). London: Paul Chapman Publishing.
- Honorato, H. G. (2018). A gestão escolar e a liderança do diretor: desafios e oportunidades. *Revista Administração Educacional*, 9(2), 21-37.
- Jacobs, J., Gordon, S. P., & Solis, R. (2016). Critical issues in teacher leadership. *Journal of School Leadership*, 26(3), 374-406.
- Jara, C., Sánchez, M., & Cox, X. (2019), Liderazgo educativo y formación ciudadana: visiones y prácticas de los autores. *Calidad de la educación*, 51, 350-381.
- Kalkan, Ü., Altınay, F. A., Altınay, Z. G., Atasoy, R., & Dağlı, G. (2020). The Relationship Between School Administrators' Leadership Styles, School Culture, and Organizational Image. *SAGE Open*, 10(1), 1-15.
- Karadag, M., Altınay Aksal, F., Altınay Gazi, Z., & Dağlı, G. (2020). Effect size of spiritual leadership: In the process of school culture and academic success. *Sage Open*, 1–14.
- Kars, M., & Inandi, Y. (2018). Relationship between School Principals' Leadership Behaviors and Teachers' Organizational Trust. *Eurasian Journal of Educational Research*, 74, 145-164.
- Katz, R. L. (1974). *Skills of an effective administrator*. Harvard Business Review.
- Kets de Vries, M., Vrignaud, P., & Florent-Treacy, E. (2004). The Global Leadership Life Inventory: development and psychometric properties of a 360-degree feedback instrument. *The International Journal of Human Resource Management*, 15(3), 475-492.
- Kılıç, Y., & Yılmaz, E. (2018). Developing the scale of leadership styles of school administrations. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 5, 3006–3016.

- Kotter, J. P. (2016). O que os líderes realmente fazem. In Goleman, D. et al (2016). *HBR 10 Artigos essenciais. Liderança*. Lisboa: Conjuntura Actual Editora.
- Kripka, R., Scheller, M., & Bonotto, D. (2015). Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. *Atas - Investigação Qualitativa na Educação*, 2, 247-247.
- Lambert, L. (2005). Constructivist Leadership. In B. Davies (Ed.), *The Essentials of School Leadership*. (93-109). London: Paul Chapman Publishing.
- Lee, A. N., & Nie, Y. (2017). Teachers' perceptions of school leaders' empowering behaviours and psychological empowerment: Evidence from a Singapore sample. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(2), 260-283.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). Transformational leadership. In B. Davies (Ed.), *The Essentials of School Leadership* (pp. 31-43). London: Paul Chapman Publishing.
- Lewin, K. (1975). *Psychologie Dynamique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.
- Lima, J., A. (2008). *Em Busca da Boa Escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. C., Sá, V., & Silva, G. (2017). O que é a democracia na “gestão democrática das escolas”? Representações de Diretores(as). In L. C. Lima, & V. Sá, (Orgs.), *O governo das escolas. Democracia, controlo e performatividade* (pp. 213-258). Vila Nova de Famalicão: Editora Húmus:
- Lima, L. C., Sá, V., & Silva, G. (2020). A centralidade do(a) Diretor(a) e as suas representações sobre o governo das escolas/agrupamentos. In L. C. Lima, V. Sá, & L. L. Torres (Orgs.), *Diretores Escolares em Ação* (pp. 19-69). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lück, H. (2011). *Liderança em gestão escolar*. (7ª.ed.). Petrópolis, RJ: Vozes. (Série cadernos de Gestão; 4).
- Lück, H. et al. (2002). *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. Rio de Janeiro: DP & A Editora.
- Martin, J. (2018). *Putting the spotlight on teacher performance*. UNICEF Think Piece Series: Teacher Performance. Nairobi: UNICEF.

- Matos, B. C., & Grave-Resendes, L. (2018). Conceito de liderança e de líder. In L. Grave-Resendes, G. Bastos, & Oliveira (Orgs.). *Lideranças e inovação em contextos educativos* (pp. 8-20).. Lisboa: Universidade Aberta,
- Meeks, T. R. (2020). *The relationship between principal leadership style and teacher morale in a rural southern school district*. [Tese de doutoramento não publicada]. EUA: Liberty University.
- Mesquita, M. E. (2018). Os efeitos da agregação de agrupamentos de escolas nas relações profissionais dos Diretores e professores. In L. Grave-Resendes, G. Bastos, & Oliveira (Orgs.). *Lideranças e inovação em contextos educativos* (pp. 140-159).. Lisboa: Universidade Aberta,
- Mi, L., Gan, X., Xu, T., Long, R., Qiao, L., & Zhu, H. (2019). A new perspective to promote organizational citizenship behaviour for the environment: The role of transformational leadership. *Journal of Cleaner Production*, 239.
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2016). School improvement in high-capacity schools: Educational leadership and living-systems ontology. *Educational Management Administration & Leadership*, 4, 853–868.
- Monteiro, A. P., & Cunha, P. (2016). *Processos de Grupo - Um Manual para Estudantes e Profissionais*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Morgado, J. C. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Moslehpour, M., Altantsetseg, P., Mou, W., & Wong, W. K. (2019). Organizational climate and work style: The missing links for sustainability of leadership and satisfied employees. *Sustainability*, 11(1),125.
- Neves, L., & Coimbra, J. L. (2017). Relação da liderança do diretor com o comprometimento e a motivação dos professores no contexto educativo português. *Revista E-Psi*, 7(1), 1-24.
- Neves, L.. & Coimbra, J. L. (2017a). A liderança dos diretores no contexto educativo português: A ética e a moral, as competências e tendências. *Psychologica*, 2, 117-140.
- Neves, M. L. G. (2018). *A liderança em contexto educativo em Portugal: estudo sobre as suas variantes e impacto nos professores*. [Tese de Doutoramento não publicada]. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

- Nunes, J. M. G. (2015). *A relevância da liderança num mega agrupamento de escolas - um estudo de caso*. [Dissertação de Mestrado]. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- OCDE. (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris.
- Ogawa, R. T., & Bossert, S. T. (1995). Leadership as an organizational quality. *Educational Administration Quarterly*, 31(2), 224-243.
- Orsdemir, A., Tilki, G., Altinay, F. (2019). Evaluation by teachers of use of influence in agile management by school administration. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66, 577–589.
- Owens (1976). Background data. In M. Dunnette (Ed.) *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNally.
- Özgenel, M. (2020). The Role of Charismatic Leader in School Culture. *Eurasian Journal of Educational Research*, 86, 85-114.
- Plane, J. M. (2003). *Théorie des Organisations*. Paris: Dunod.
- Poon-McBrayer, K. F. (2017). Contextualizing the participation and challenges in education for all: The case of Guam and Hong Kong. *International Journal of Whole Schooling*, 13, 63-80.
- Pordata. (2020). Docentes do sexo feminino em % dos docentes em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário: total e por nível de ensino. In *PORDATA*. <https://www.pordata.pt/Portugal/Docentes+do+sexo+feminino+em+percentagem+dos+docentes+em+exerc%C3%ADcio+nos+ensinos+pr%C3%A9+escolar++b%C3%AAsico+e+secund%C3%A1rio+total+e+por+n%C3%ADvel+de+ensino-782>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (2.^a ed.). Lisboa: Gradiva Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. (5.^a ed.). Lisboa: Gradiva Editora.
- Ramos, A. F. S. (2009). *A influência da liderança na motivação: um estudo sobre o programa de trainees 2008 da Galp Energia*. [Relatório de Projeto]. Lisboa: ISCTE Business School.
- Ramos, S. T. C., & Naranjo, E. S. (2014). *Metodologia da Investigação Científica*. Angola: Escolar Editora.

- Rego, A., & Cunha, M. P. (2007). *A essência da liderança: mudança x resultados x integridade: teoria, prática, aplicações e exercícios de auto-avaliação*. (3.^a ed.). Lisboa: Editora RH.
- Riboldi, J., Barbian, M., Kolowski, A., Selau, L., & Torman, V. (2014). Precisão e Poder de Testes de Homocedasticidade Paramétricos e Não- Paramétricos Avaliados por simulação. *Revista Brasileira de Biometria*, 32(3), 334–344.
- Richardson, R. J. (1989). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Rodríguez, L. J. G. (2016). El director escolar en el siglo XXI: Liderazgo pedagógico e inteligência emocional. *Supervision 21. Revista de Educación e Inspección*, 39, 1-25.
- Saini, S., & Goswami, I. (2019). A preliminary study to understand leadership style of senior teachers through their perceptions and contexts in formal schools in Mumbai. *SAGE Open*, 1-9.
- Santos, C. (2018). *Estatística Descritiva: Manual de Auto-Aprendizagem*. (3.^a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Silva, F. M. (2018). *As lideranças intermédias na escola portuguesa de Díli - inovação e desafios*. [Dissertação de Mestrado]. Díli: Universidade Aberta.
- Silva, J. M. (2010). *Líderes e Lideranças em escolas Portuguesas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Silverman, M. (2004). *Managers as Developers of Others: A literature review*. UK: Institute for Employment Studies.
- Siswanto, E. (2020). School Leadership Style and Work Motivation Of Teachers To Job Satisfaction. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 9(2), 344-348.
- Sousa, V. D., Driessnack, M., & Mendes, I. A. C. (2007). Revisão dos desenhos de pesquisa relevantes para enfermagem. Parte 1: desenhos de pesquisa quantitativa. *Revista Latino-Americana Enfermagem*, 15(3).
- Sun, R., & Henderson, A. C. (2017). Transformational leadership and organizational processes: Influencing public performance. *Public Administration Review*, 77, 554-565.
- Tavares, A. M. (2021). *A avaliação externa das escolas e seu impacto nas práticas de liderança num agrupamento de escolas: um estudo de caso*. [Tese de Doutoramento não publicada]. Lisboa: Universidade Aberta.
- Teixeira, S. (2005). *Gestão das organizações* (2.^a ed.). McGraw-Hill.

- Tokel, A., Dagli, G., Altınay, Z., & Altınay, F. (2019). The role of learning management in agile management for consensus culture. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 36(4), 364-372.
- Tournier, B., Chimier, C., Childress, D., & Raudonyte, I. (2019). *Teacher career reforms: Learning from experience*. Paris: IIEP-UNESCO.
- TTF (International Task Force on Teachers for Education 2030) (2016). *Teacher motivation: What do we know and what do we need to achieve Education 2030 Agenda?* Report on the 9th Policy Dialogue Forum. Paris: TTF.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Turner, A. (2017). How does intrinsic and extrinsic motivation, drive performance culture in organizations? *Cogent Education*, 27(1), 1-5.
- UNESCO (2019). *Teacher policy development guide*. Paris: Unesco.
- Vélez, S. C., Lorenzo, M. C. A., & Garrido J, M. M. (2017). Leadership: Its Importance in the Management of School Coexistence. *Procedia–Social and Behavioral Sciences*, 237, 169-174.
- Wahidin et al. (2020). Democratic, Authocratic, Bureaucratic and Charismatic Leadership Style: Which Influence School Teachers Performance in Education 4.0 Era? *Systematic Reviews in Pharmacy*, 11(9), 277-286.
- Wang, K., Li, Y., Luo W., & Zhang, S. (2019). Selected factors contributing to teacher job satisfaction: A quantitative investigation using 2013 TALIS data. *Leadership and Policy in Schools*, 1-32.
- Webb, D. (2014). *The relationship between principal leadership and teacher morale in the elementary school in a northwest Georgia school district*. [Tese de doutoramento não publicada]. Liberty University, Lynchburg, VA.
- Wrzesniewski, A., Schwartz, B., Cong, X., Kane, M., Omar, A., & Kolditz, T. (2014). Multiple types of motives don't multiply the motivation of West Point cadets. *PNAS*, 111(30), 10990-10995.
- Yalçınkaya, S., Dağlı, G., Altınay, F., Altınay, Z., & Kalkan, Ü. (2021). The Effect of Leadership Styles and Initiative Behaviors of School Principals on Teacher Motivation. *Sustainability*, 13, 2711.
- Yi, L., Uddin Md, A., Das, A. K., Mahmood, M., & Do, S. M. S. (2019). Transformational leaders engage employees in sustainable innovative work behaviour? Perspective from a developing country. *Sustainability*, 11, 2485.

- Yin, R. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (2ª ed.) Porto Alegre: Bookman.
- Yukl, G. A. (1989). *Leadership in Organizations*. (2ª ed.). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Zaleznik, A. (2004). Managers and leaders. Are they different? *Harvard Business Review*, 82(1), 74-81.

Anexos

Anexo I - Questionário

O presente questionário surge na sequência do Mestrado em Gestão e Administração Educacional.

Estou a desenvolver uma investigação, cujo objetivo principal é compreender se existe uma relação significativa entre as práticas de liderança do Diretor do Agrupamento/Escola e os níveis de motivação do pessoal docente.

Neste sentido, solicito e agradeço desde já a sua colaboração e opinião sincera, que serão fundamentais para a concretização do estudo.

O questionário é anónimo e serão garantidos todos os aspetos relacionados com a confidencialidade dos dados fornecidos, os quais serão utilizados apenas no âmbito deste estudo.

1. Género

- M F

2. Idade

- Igual ou inferior a 24 anos
 25–35 anos
 36–45 anos
 46 – 55 anos
 Igual ou superior a 56 anos

3. Anos de serviço docente

- Há 5 anos ou menos
 Entre 6 e 10 anos
 Entre 11 e 15 anos
 Entre 16 e 20 anos
 Há mais de 20 anos

4. N° de Escolas/Agrupamentos em que já lecionou

5. Tipo de escola onde leciona atualmente

- Pré-escolar
 Escola Básica 1º Ciclo
 Escola Básica 2º Ciclo
 Escola Básica Integrada
 Escola Básica e Secundária
 Escola Secundária

6. Ocupa algum cargo na escola?

- Sim
 Não

6.1. Se sim, qual?

- Diretor do Agrupamento
- Subdiretor
- Adjunto da Direção
- Coordenador de Departamento
- Coordenador de Ano
- Diretor de Turma
- Outros

7. Selecione as características que, para si, fazem um bom líder.

- Comunicativo
- Inovador
- Assertivo
- Autónimo
- Resiliente
- Objetivo
- Formal
- Informal
- Diretivo
- Flexível
- Humilde
- Justo
- Autêntico
- Empático
- Outra(s).

8. Qual o tipo de liderança considera adequada ao bom funcionamento de um estabelecimento educativo?

- Líder que possui um grande atrativo pessoal e bons conhecimentos técnicos e profissionais, que fazem com que ele seja admirado pelos restantes elementos da equipa.
- Líder que estimula os elementos da equipa a participarem na definição de objetivos, de estratégias e nas tomadas de decisão, dando espaço para a autonomia e a liberdade de cada um.
- Líder que controla pessoalmente a organização, determina os objetivos, a ação, os recursos a utilizar, dispensando a colaboração dos outros elementos da equipa.
- Líder não interventivo, que renuncia ao exercício da autoridade, dando total liberdade aos membros da organização para agirem.
- Líder que se preocupa unicamente em cumprir a lei, tendo dificuldade em enfrentar a falta de autonomia e colocar de lado a burocracia, para responder às reais necessidades da escola.

9. Qual o tipo de liderança que considera ser praticado no estabelecimento de ensino onde leciona atualmente?

- a) Liderança autoritária
- b) Liderança democrática
- c) Liderança liberal
- d) Liderança burocrática
- e) Liderança carismática

10. Considerando a sua experiência enquanto professor e as Direções que já conheceu, assinale a opção que melhor se adequa a cada enunciado segundo a escala, sendo que: 1 = Nunca; 2 = Raramente; 3 = Às vezes; 4 = Regularmente; 5 = Sempre.

	1	2	3	4	5
10.1. A forma como a Direção lidera influencia o meu trabalho.					
10.2 A forma como a Direção lidera pode influenciar a motivação dos professores e, conseqüentemente, o seu desempenho.					
10.3. Os líderes escolares podem influenciar o aumento da motivação intrínseca e extrínseca dos professores.					
10.4. A liderança define os níveis de comprometimento organizacional dos professores.					

11. Com base na Direção da escola/agrupamento onde leciona atualmente, responda seguindo a mesma escala, em que: 1 = Nunca; 2 = Raramente; 3 = Às vezes; 4 = Regularmente; 5 = Sempre.

	1	2	3	4	5
11.1. A Direção dá um exemplo pessoal do que espera dos outros.					
11.2. A Direção promove relações cooperativas entre as pessoas com quem trabalha.					
11.3. A Direção dá sempre <i>feedback</i> , positivo ou negativo, aos professores.					
11.4. A Direção descreve uma imagem estimulante de como o futuro poderá ser e apresenta claramente os objetivos traçados.					
11.5. A Direção ouve ativamente os diversos pontos de vista.					
11.6. A Direção pede <i>feedback</i> aos professores em relação às suas atitudes e ao modo como afetam o desempenho dos outros.					
11.7. A comunicação da Direção é clara, assertiva e transparente.					
11.8. A Direção estimula um clima organizacional saudável e motivador.					
11.9. O tipo de liderança exercido é claro.					
11.10. A Direção mantém-se envolvida e proporciona linhas de orientação para os professores.					
11.11. A Direção usa da sua posição para, de alguma forma, influenciar os professores.					
11.12. A Direção dá, geralmente, ordens em forma de sugestão, mas deixando claro o que pretende.					
11.13. A Direção dá autonomia às equipas de trabalho.					
11.14. A Direção estimula os professores a participar nos seus projetos e a organizar atividades.					
11.15. Sinto-me respeitado(a) pela Direção.					
11.16. Sinto-me parte integrante da escola e do seu Projeto Educativo.					
11.17. Sinto-me pressionado(a) e controlado(a) pela Direção.					
11.18. Sinto-me motivado no trabalho.					
11.19. A Direção tem um papel facilitador na resolução de conflitos.					
11.20. A Direção tem um estilo e práticas de gestão distintas, que tornam a liderança eficaz.					

A Direção exerce uma liderança centrada nas normas e regulamentos, procurando respeitá-los sempre					
A Direção não é autónoma na hora de tomar decisões internas à escola/agrupamento.					
A Direção não interfere nos problemas até ao momento em que se tornam sérios					
A Direção atribui aos seus colaboradores a sua autogestão, não vendo a necessidade de os acompanhar constantemente					