

Eng. Manuel Lopes Alves  
*Consultor, Lisboa*

### Questionário sobre valores e competências comportamentais

**Dirigido a quem:** universo amplo de Quadros superiores das maiores empresas de Portugal, seleccionados com o apoio e alto patrocínio da Direcção da COTEC e da Direcção da AIP.

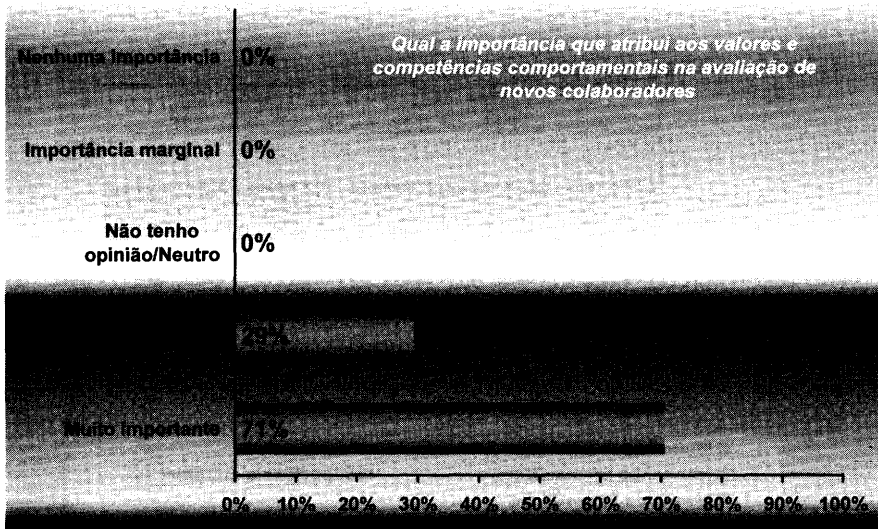
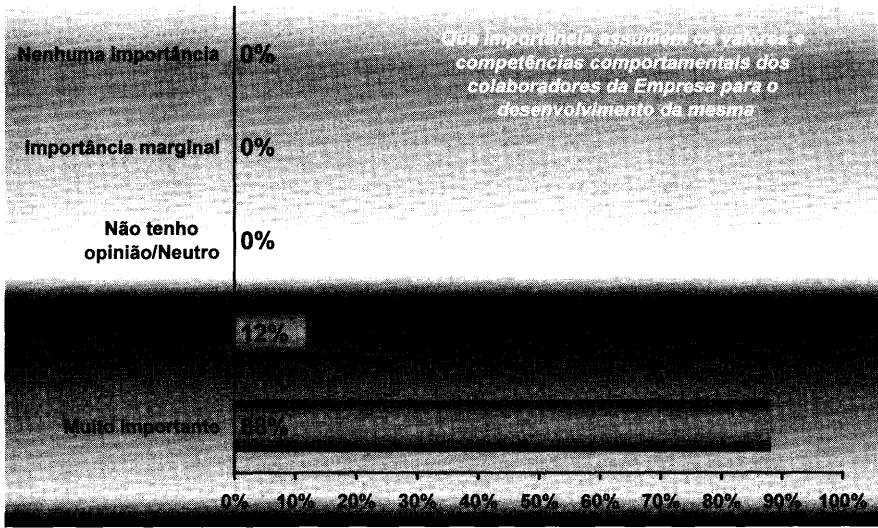
#### **Objectivos:**

- avaliar em que medida é que os valores e competências comportamentais são ou não essenciais ao desempenho profissional dos quadros das empresas;
- determinar que valores e competências são particularmente relevantes e qual o nível de desenvolvimento médio observado nos jovens colaboradores que ingressam nas empresas;
- formular uma opinião sobre a maior ou menor necessidade de reforçar a formação escolar com o objectivo específico de colmatar as (eventuais) insuficiências detectadas.

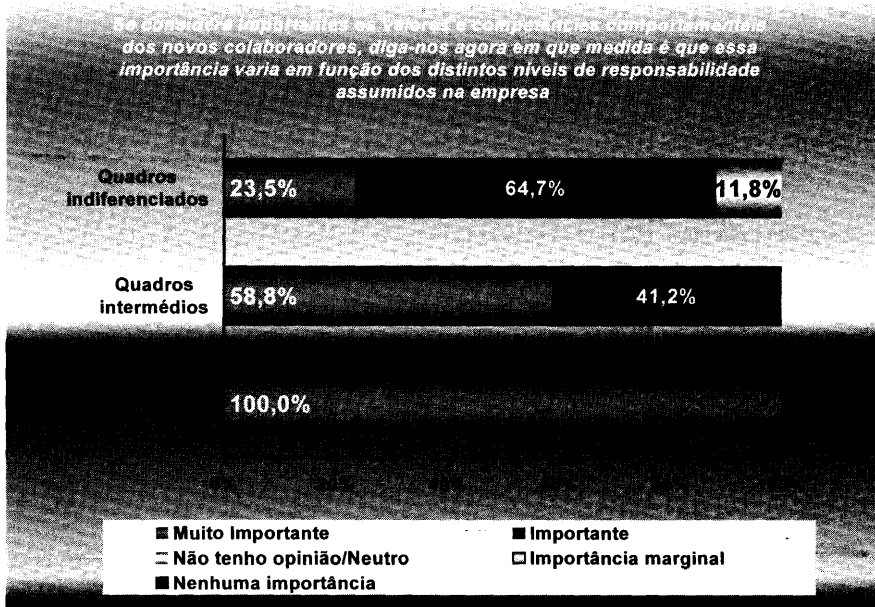
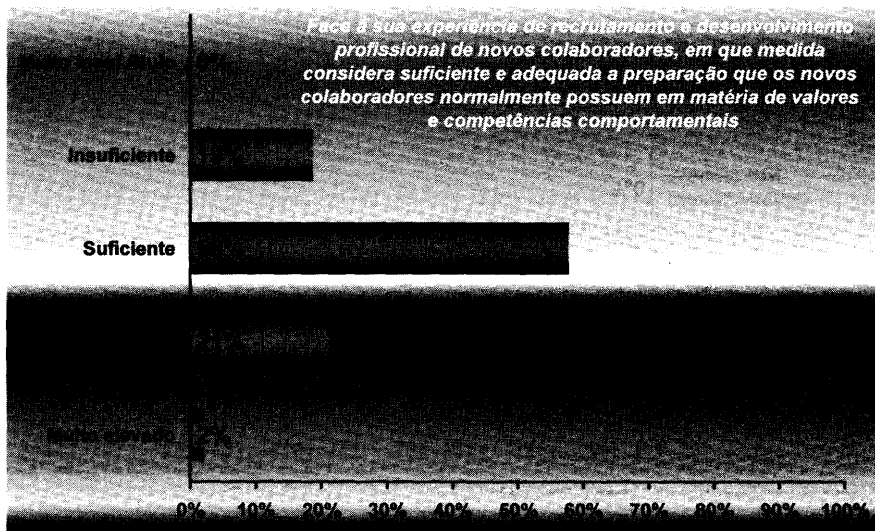
**Ênfase:** Sem prejuízo da avaliação e debate sobre outros valores e competências comportamentais igualmente relevantes, o questionário centrou-se sobre:

- **Integridade** - Desempenho profissional caracterizado pela honestidade, critérios éticos e coerentes com as normas e princípios que defende;
- **Lealdade** - Fidelidade e compromisso com pessoas e decisões, independentemente do seu grau de participação em todo o processo de decisão;
- **Respeito pelo Indivíduo** - Atitude tolerante, prestável e interessada por todos os indivíduos, apesar das possíveis diferenças e divergências (culturais, opinião, etc.);
- **Identificação com a Empresa** - Sentimento de pertença e de cumplicidade com a EMPRESA através do conhecimento, adesão e defesa da sua missão, cultura e estratégia;
- **Qualidade** - Capacidade para definir, executar e transmitir normas e procedimentos com objectividade, rigor e segurança, orientando o seu desempenho para a superação dos objectivos a atingir;
- **Responsabilidade** - Capacidade para assumir e cumprir compromissos e objectivos propostos, empenhando-se com todos os meios ao dispor para o alcance dos mesmos;

- **Adaptação à Mudança** - Capacidade de se ajustar a novas situações, processos e métodos de trabalho, contribuindo de uma forma activa para a sua implementação;
  - **Autonomia** - Capacidade para, na sua área de responsabilidade, organizar, estabelecer prioridades e identificar alternativas viáveis para dar resposta a cada situação, por forma a alcançar os objectivos propostos dentro dos prazos previstos;
  - **Comunicação** - Capacidade para ouvir, compreender, respeitar e transmitir ideias escritas e orais de forma objectiva e com sentido de oportunidade, mantendo uma atitude assertiva, colaborante, positiva e actuante na gestão de conflitos;
  - **Espírito de Equipa** - Capacidade de interagir e respeitar todas as opiniões, mantendo uma atitude colaborante e proactiva, tendo como meta atingir os objectivos propostos;
  - **Liderança** - Capacidade para influenciar e actuar sobre o comportamento dos Colaboradores, conseguindo o seu envolvimento para a concretização dos objectivos, proporcionando-lhes feedback sobre o seu desempenho bem como oportunidades de desenvolvimento.
- **Estrutura do questionário:** dois grupos de questões relacionadas mas com uma orientação distinta:
- *1º grupo:* 4 questões relacionadas com a generalidade dos valores e competências comportamentais, com o objectivo de determinar:
    - **Que importância** assumem os valores e competências comportamentais **para o desenvolvimento das empresas;**
    - Qual a **importância atribuída na avaliação de novos colaboradores;**
    - Em que medida é **considerada suficiente e adequada a preparação que os novos colaboradores normalmente possuem** à data da sua admissão;
    - e, finalmente, **em que medida é que essa importância varia em função dos distintos níveis de responsabilidade** assumidos na empresa, i.e. Chefia/1ª linha, Quadros intermédios, Quadros indiferenciados.
  - *2º grupo:* questões para analisar cada um dos (11) valores e competências comportamentais sobre os quais se centrou o questionário, para procurar determinar:
    - Qual a **importância atribuída por cada inquirido a cada valor e/ou competência** comportamental analisado;
    - Qual a percepção dos inquiridos sobre o **nível médio que possuem** os novos colaboradores quando ingressam na Empresa;
    - Qual a **importância atribuída ao reforço da formação escolar** para colmatar as insuficiências de base observadas.

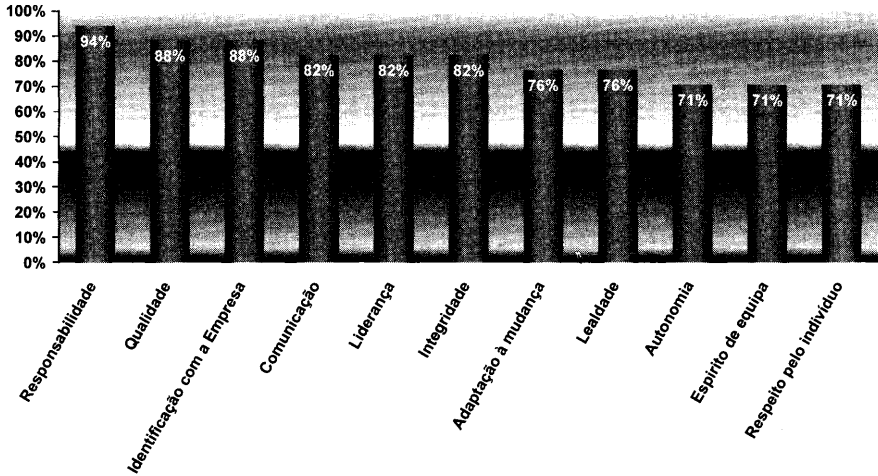


## Resultados obtidos

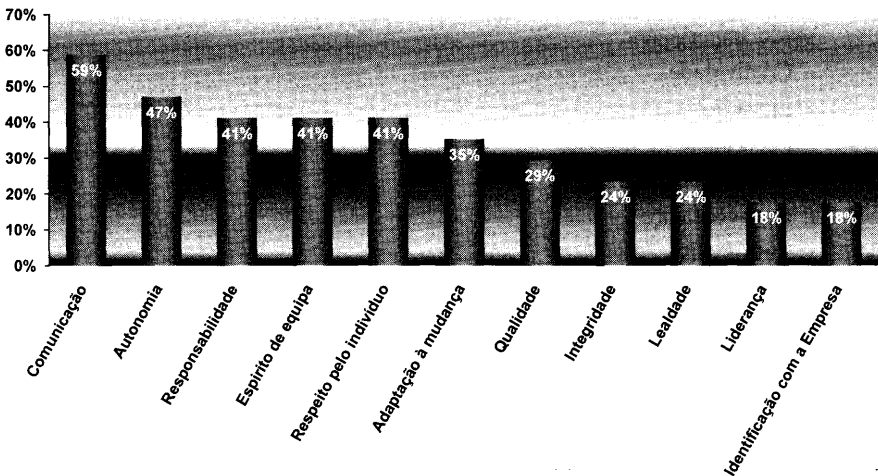


**Resultados obtidos**

**Importância atribuída aos diversos valores e/ou competências comportamentais analisados (% de inquiridos que responderam MUITO IMPORTANTE)**

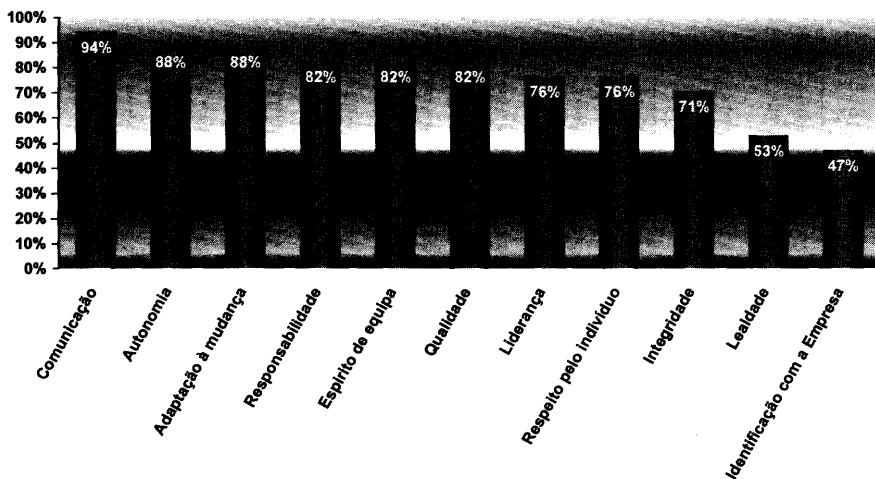


**Importância atribuída ao reforço da formação escolar para colmatar as insuficiências de base observadas (% de inquiridos que responderam MUITO IMPORTANTE)**



### Resultados obtidos

**Importância atribuída ao reforço da formação escolar para colmatar as insuficiências de base observadas (% de inquiridos que responderam MUITO IMPORTANTE ou apenas IMPORTANTE)**



### Resultados obtidos

- Outros valores e competências comportamentais que os inquiridos sugeriram como sendo importantes:
  - Criatividade
  - Inovação
  - Capacidade de decisão
  - Gestão emocional
  - Auto-confiança
  - Auto-motivação
  - .....
  - .....

### Conclusões preliminares

- Os valores e competências comportamentais dos colaboradores de uma empresa são fundamentais ao êxito da mesma;

- De uma maneira geral é tida como insuficiente ou apenas suficiente a preparação de base que possuem, nesses valores e competências, os novos colaboradores à data da sua admissão nas empresas;
- De uma forma que nos parece inequívoca, a generalidade dos inquiridos acredita na possibilidade e necessidade de enriquecer o curriculum e reforçar a formação escolar numa enorme diversidade de valores e competências que hoje apenas integram o que muitos chamam o “curriculum oculto”, e com o qual apenas se preocupam poucas escolas do nosso País;
- Sendo esses valores e competências tidos em conta nos processos de avaliação dos colaboradores de uma grande maioria de empresas, parece fundamental que os mesmos deixem de fazer parte do “curriculum oculto” para passar a fazer parte do “curriculum visível”, passando assim a ser tidos em consideração nos critérios com base nos quais se elaboram hoje os “rankings” das escolas:
  - A relação de valores e competências comportamentais a que o questionário deu ênfase não se esgota na lista sugerida;
  - Os resultados obtidos no questionário são encorajadores no sentido de que parece fazer sentido partir à descoberta daquilo que é essencial modificar nos curriculuns e processos de ensino da Juventude;
  - Sugere-se assim que se inicie um estudo profundo destas matérias, do qual o estudo realizado poderá constituir porventura apenas um pequeno embrião.

Eng. Nuno Carvalhosa  
PT Comunicações, Lisboa

### A “leitura” do Colégio Militar em relação aos valores “básicos”

#### *Carácter*

- ser verdadeiro e leal assumindo sempre a responsabilidade pelos seus actos;
- *ser generoso na prática do bem;*
- desenvolvimento da personalidade sem culto do individualismo;
- desenvolvimento do espírito de justiça e de igualdade;
- ética e verticalidade na acção, com respeito pelos adversários;
- **interiorizar uma atitude e uma ética pessoais que sirvam de suporte a uma formação profissional adequada ao desenvolvimento nacional;**

#### *Liderança*

- ser modesto no êxito, digno na adversidade e confiante face às dificuldades;
- cultivar a disciplina;
- nivelamento do relacionamento (o direito de reclamar) sem perda de respeito pela hierarquia;
- desenvolvimento de uma cultura de organização para a acção;
- desenvolvimento da competitividade e do gosto pela acção;
- espírito de equipa e ambição de grupo;
- *dedicar-se à formação;*
- enriquecimento individual e colectivo através da aquisição de conhecimento e experiência (“**importação**” e **assimilação do saber**);
- **desenvolver qualificações e competências pessoais que sirvam de suporte a uma formação profissional adequada ao desenvolvimento nacional;**

#### *Cidadania*

- praticar a camaradagem sem denúncia nem cumplicidade;
- *repudiar a violência, a delapidação e o despotismo;*
- assumir as suas obrigações e ser exigente na defesa dos seus direitos, com prevalência do interesse colectivo sobre o interesse individual (pessoa / empresa);
- privilegiar os “jogos de soma positiva” (em que ganha a comunidade, ganhando cada um dos seus actores) em relação aos “jogos de soma nula” (em que ganha

- um dos seus actores com perda para os restantes e sem ganhos para a comunidade);
- solidariedade, salvaguarda e desenvolvimento dos valores colectivos no nosso espaço nacional e no nosso espaço civilizacional (**"exportação" e divulgação do saber, da cultura, da língua, dos valores sociais** - o papel dos cidadãos e dos profissionais, em Portugal e junto dos PEP's);
  - consciencialização do equilíbrio indispensável, no relacionamento entre cada indivíduo e a comunidade, entre as obrigações e os direitos de cidadania;
  - Os valores imbuídos nos alunos do Colégio Militar, no seu período de formação, dos quais se destacam o **Carácter**, a **Liderança** e a **Cidadania**, devem contribuir para formar cidadãos, profissionais e membros da comunidade empresarial que partilham (de forma consciente ou subconsciente) um equilíbrio que os capacita a darem um importante contributo para o desenvolvimento da Sociedade e da comunidade nacional.

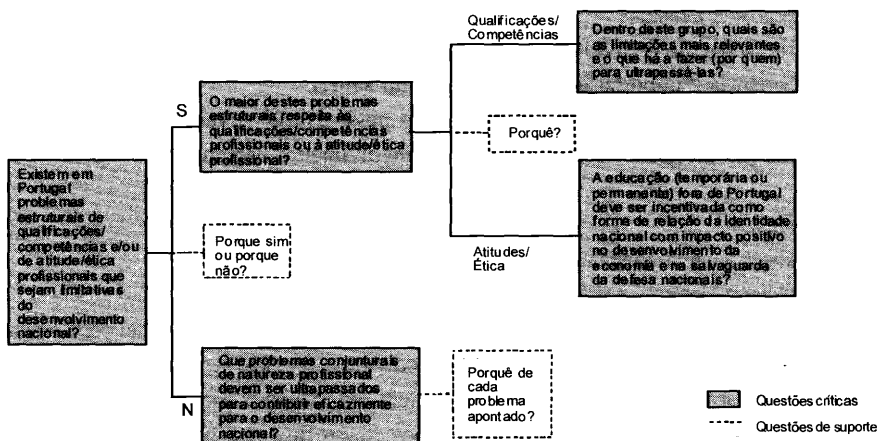
*[em itálico: citações do Código de Honra do Colégio Militar]*

É expectável que esse contributo possa sobressair das intervenções que corporizam a Sessão VI.

As questões críticas subjacentes ao tema da Sessão VI poderão ser esquematizadas na "árvore" de análise aqui apresentada.

### **SESSÃO VI - Actividade Profissional e Desenvolvimento Nacional**

#### **Proposta de questões críticas**



Eng. José Luis Almeida Mota  
*Portugal Telecom SGPS*

### **Dois enfoques distintos e a procura do ponto de equilíbrio**

Para efeitos de exposição, e em termos simplificativos, poderão considerar-se **dois enfoques distintos do quadro de valores** que norteiam a postura pessoal de um indivíduo na sua **actividade profissional** e no seu contributo para o **desenvolvimento nacional**:

- as práticas e os valores inerentes à **prevalência do interesse da comunidade** (reconhecimento das “obrigações e direitos de cidadania”);
- a criação e partilha do conhecimento, da riqueza, do acesso aos bens e aos serviços por todos os membros da comunidade, disponibilizados preferencialmente de forma rentável e sustentável mas, por vezes, também de forma menos rentável, quando necessário para assegurar a inclusão de todos os cidadãos;
- o respeito e o contributo de cada um dos membros pela conservação e desenvolvimento do património comum (jogos de soma positiva).

Estes valores praticam-se (ou devem ser praticados):

- a nível da criação e da gestão das coisas públicas, que tem como objectivos o desenvolvimento “em bloco” da Sociedade, a melhoria da qualidade de vida para todos os membros da comunidade, mesmo os mais isolados ou mais desfavorecidos;
- a nível da criação e gestão das coisas familiares, com partilha desinteressada do património comum, usufruído numa óptica de “de cada um segundo as suas capacidades, a cada um segundo as suas necessidades” (um por todos, todos por um) sem inveja, sem ganância, sem açambarcamento da propriedade comum;
- a nível das escolas, com entrega “total” de quem dá (quem ensina) a quem recebe (quem aprende), e com o reconhecimento e respeito de quem aprende por quem ensina;
- As práticas e os valores inerentes à competição e defesa dos **interesses individuais** (de um pessoa, de uma empresa);
- a reserva de conhecimento e informação a nível individual que permita que o mais apto ou mais “esperto” (com melhor formação, mais conhecedor, mais rico, com maior capacidade de influência) conquiste uma melhor posição e, por vezes, “esmaque o adversário”;

Estes valores praticam-se:

- na actividade concorrencial entre empresas, em que o êxito de uma empresa corresponde, por vezes, ao desaire de outras (jogos de soma nula);
- na gestão competitiva de carreiras profissionais em que a ambição pessoal poderá levar a “guardar para o próprio” todos os trunfos que permitam essa evolução, não os partilhando com a equipa ou com a empresa em que está inserido.

*As vantagens e inconvenientes dos dois enfoques*

### **O sentido de partilha inerente ao interesse da comunidade poderá conduzir a uma estagnação do desenvolvimento?**

A prossecução dos objectivos de interesse da comunidade, sem os desafios da competitividade, pode conduzir a situações de estagnação, com reduzida pressão para a inovação e para a criatividade.

Num contexto não competitivo a evolução poderá vir de exigências dos operadores, dos reguladores ou dos utilizadores, na comparação com os objectivos alcançados por outras comunidades (comparação de melhores práticas).

A competição e defesa dos interesses individuais serão criadoras?

A luta por uma posição dominante, leva a que os profissionais e as empresas tenham um claro incentivo para melhorar a sua oferta, desenvolvendo a sua criatividade e inovação, aperfeiçoando as suas prestações (processos, serviços e produtos).

### **A procura do ponto de equilíbrio**

A solução ideal corresponderia a poder usufruir das **vantagens dos dois quadros de valores**:

- as vantagens para o conjunto da Sociedade, decorrentes da aproximação ao interesse da comunidade, com massificação e carácter universal da disponibilidade das prestações aos cidadãos, alargando “para todos” o nível e qualidade de vida e os direitos de cidadania;
- as vantagens para o conjunto da Sociedade, decorrentes da inovação e diversificação dos serviços oferecidos, em resultado da criatividade e diferenciação indissociáveis dos contextos de competitividade.

*As condições favoráveis ao equilíbrio num contexto de desenvolvimento acelerado*

Num contexto de desenvolvimento acelerado haverá “espaço” para uma multiplicidade de produtos e de empresas; haverá um apelo para a “democratização” do consumo, com possibilidade de segmentação do mercado, e do ajuste da oferta à procura, com base num balanço adequado de qualidade, funcionalidade e preço.

Os períodos de expansão serão ideais para desenvolver a criatividade e inovação, mas também para desenvolver a “tolerância” em relação à concorrência, uma vez que poderá haver “lugar para todos” (ou para muitos), permitindo conciliar os dois quadros de valores distintos.

A capacidade de absorver múltiplas ofertas não deverá permitir perder de vista que essas ofertas têm que satisfazer não só os segmentos com elevados poderes de compra (gerando margens adequadas e suportando a sustentabilidade do desenvolvimento económico global) mas também para os segmentos com menor poder de compra (que não originando margens elevadas, permitam o alcançar das economias de escala que só podem advir da massificação e “democratização” do consumo).

Os excedentes (impostos) capturados pelo Estado na exploração dos segmentos mais rentáveis, poderão / deverão ser utilizados para incentivar a procura dos segmentos menos rentáveis (se necessário com práticas de discriminação positiva) com benefício para o desenvolvimento da oferta e da procura.

*As condições desfavoráveis ao equilíbrio num contexto de retração de desenvolvimento*

Neste contexto poderá haver a tentação de conquistar o (reduzido) mercado existente, liquidando a concorrência com “guerras de ocupação territorial”.

Aparentemente só haverá lugar para a sobrevivência dos mais aptos, com realce para os valores (ou anti-valores) competição e prevalência dos interesses individuais.

Os resultados poderão, no entanto, ser catastróficos em termos sociais e empresariais, pela quebra de poder de compra e de consumo e pela perda de economias de escala que decorrem da massificação.

Na época actual de globalização da economia o contexto de intervenção não está limitado apenas aos agentes de mercado locais, pelo que a concorrência de “actores” externos e a quebra de poder de compra do mercado nacional poderão levar a uma espiral de perda de valor com agravamento dos efeitos sobre a comunidade nacional:

- à ocupação do mercado por produtos importados;
- ao empobrecimento adicional do mercado, por asfixiamento das empresas nacionais, com reflexos no tecido social (quebra de emprego e de poder de compra);
- à retracção progressiva desse mercado, com fraca sustentabilidade tanto para os fornecedores domésticos como externos.

*Um cenário alternativo de actuação num contexto de retracção de desenvolvimento*

O posicionamento da qualidade de vida e do tecido económico português, em relação aos países da UE, EUA e Ásia é de “atraso a recuperar”, exigindo níveis de crescimento superiores a esses blocos.

Esse crescimento só poderá ser conseguido com uma ambição colectiva que conduza a que Portugal, como país e como comunidade de cidadãos, desenvolva, ao mesmo tempo, um esforço colaborativo entre os diversos actores nacionais no mercado doméstico sem abandono de um espírito competitivo, que incentive a criatividade, a inovação, o aumento de produtividade e competitividade.

A “agressividade” competitiva deve ser dirigida para os verdadeiros concorrentes: os agentes “externos” dos mercados mais desenvolvidos que tendem a considerar Portugal como um mercado marginal, “conquistável” com custos incrementais, que poderá trazer-lhes um contributo para ganhar economias de escala e maior competitividade.

Não deverá ser dirigida (fundamentalmente) para os agentes internos, na medida em que contribui para fragmentar e fragilizar (ainda mais) a capacidade de resposta a “agressões” externas, não permitindo criar dimensão para atacar os mercados externos.

O nosso tecido empresarial deve promover alianças “entre iguais” e “entre valências complementares” (na cadeia de valor), concorrendo no mercado doméstico (para ganhar criatividade e competitividade) e cooperando para concorrer contra os agentes “externos”, no mercado externo e nas tentativas de penetração dos agentes externos no mercado doméstico.

*Um ponto de equilíbrio indispensável para fazer frente aos desafios actuais enfrentados pelo nosso País e pelas nossas Empresas?*

A retracção económica actual enfrentada pela comunidade e pelas empresas portuguesas (com reflexos de natureza social que tenderão a agravar-se e a “enquistar-se” no caso

de essa crise se prolongar) alarga-se ao conjunto de Países da União Europeia e dos restantes blocos económicos.

Sendo de esperar, em termos optimistas, que se trate de uma situação conjuntural, a sua “travessia” e ultrapassagem requerem uma concertação de esforços que conduza a mudanças estruturantes mais rápidas e mais eficazes, com melhor aproveitamento dos recursos escassos (de tempo de reacção e de natureza financeira), aproveitando também as oportunidades de desenvolvimento disponíveis para o espaço europeu em que nos inserimos.

Na procura de soluções que permitam superar os problemas actuais é oportuno reflectir sobre as raízes e a prática de actuação das nossas Instituições de referência, procurando (com recusa firme de assumir a “defesa cega” das Instituições e das suas tradições) as razões e os valores que lhes permitiram afirmar-se, evoluindo e adaptando-se aos contextos de evolução da Sociedade.

A análise dessas raízes, dessas tradições e dessa evolução permitem-nos perceber de onde vimos, onde estamos, e traçar caminhos alternativos para o nosso futuro comum.

Os valores imbuídos nos alunos do Colégio, no seu período de formação, dos quais se destacam o **Carácter**, a **Liderança** e a **Cidadania**, têm contribuído para formar cidadãos, profissionais e membros da comunidade empresarial que partilham (de forma consciente ou subconsciente) um equilíbrio que os capacita a darem um importante contributo para o desenvolvimento da Sociedade e da comunidade nacional.

É expectável que esse contributo possa sobressair das intervenções que corporizem a Sessão VI.

Prof.<sup>a</sup> Doutora Engenheira Maria Teresa Correia de Barros  
EDP

## 1. Estágios EDP

Está a EDP - Electricidade de Portugal consciente da sua missão na Sociedade Portuguesa como agente de formação complementar da ministrada no Sistema de Ensino Superior, acreditando que a evolução da Juventude e dos Cidadãos não termina com o fim da sua formação académica, mesmo que esta atinja o nível superior.

Numa perspectiva de aprendizagem e formação continuada ao longo da vida profissional, a EDP - Electricidade de Portugal assume um papel activo na identificação e desenvolvimento das competências que se prospectivem como necessárias para a melhoria constante do seu desempenho como empresa produtora e distribuidora de energia eléctrica que assume a dupla responsabilidade de prestar um Serviço Público e ser parte activa num Mercado Liberalizado.

A estratégia de desenvolvimento de competências no Grupo EDP contempla Estágios Profissionalizantes de diferentes tipos, de entre os quais os **Estágios EDP**, objecto da presente comunicação.

## 2. Motivação

Numa época caracterizada por um desenvolvimento tecnológico acelerado, terá a Universidade, por forma a evitar o lançamento para a vida profissional de Licenciados com um curto "prazo de validade", que optar, cada vez mais, pela Formação em detrimento da Informação. Tal corresponderá a um Ensino Superior que valoriza, de forma acrescida, a Formação Estruturante em relação à Formação Profissionalizante, sem, naturalmente, poder negligenciar esta última.

Optando a Universidade por intensificar a Formação Estruturante do candidato a Licenciado, dotá-lo-á da Capacidade de Aprender nos domínios científico-tecnológicos contemplados na Licenciatura, "ferramenta" que será imprescindível para que ele possa, ao longo da sua vida profissional, "amadurecer" sem "envelhecer".

Numa época em que as fronteiras do conhecimento se alargam e novas aplicações industriais constantemente brotam do desenvolvimento tecnológico, muitas das quais eminentemente multi-disciplinares, as áreas a cobrir numa Formação Estruturante multiplicam-se.

Em conformidade, uma sólida formação científico-tecnológica, em áreas de base e da especialidade, ocupará cada vez mais tempo, no tempo de uma Licenciatura, limitando o tempo que nesta poderá ser dedicado à informação sobre tecnologias actuais e procedimentos para a sua utilização.

Esta realidade parece tanto mais pronunciada quanto, por toda a Europa, os Governos têm reagido à Convenção de Bolonha, optando pela redução, ao mínimo admitido por essa convenção, do número de anos académicos conducentes aos diversos graus conferidos pelas instituições de Ensino Superior.

Em conformidade, parece inevitável a transferência para as empresas de uma responsabilidade acrescida. Aquela que concerne à transformação em Competências Operacionais dos conhecimentos e da capacidade de aprender conferidos pela Licenciatura. Tal poderá parecer um “senão”, mas a “bela” reside na possibilidade de, em ambiente empresarial, o desenvolvimento de Competências Operacionais se poder desenrolar de forma coordenada com o desenvolvimento de Competências Comportamentais que estejam alinhadas pela cultura actual da empresa, ou por uma nova cultura que para ela se pretenda desenvolver.

Em suma, tornar-se-á cada vez mais nítido que a estruturação, o desenvolvimento e a sedimentação das competências requeridas a profissionais capazes de fazer progredir o tecido empresarial engloba três fases:

Formação académica inicial;

Estágio profissionalizante;

Formação ao longo da vida profissional.

Quanto à primeira, se bem que da competência das Universidades, poderiam (deveriam?) as entidades receptoras do “produto” pronunciar-se sobre a sua “conformidade”.

Quanto à formação ao longo da vida profissional (quer seja “on-the-job” ou do tipo “back-to-school”), a sua importância é já patente e será notoriamente crescente, o que obrigará a que as acções de formação não possam ter lugar de forma avulsa, mas correspondam ao plano de desenvolvimento de cada profissional, em sintonia com as estratégias alinhadas do Grupo, da Empresa, da Direcção, enfim do Departamento em que o profissional se insere ou para onde será transferido. A política de Recursos Humanos assumida pela EDP - Electricidade de Portugal é motivadora da definição desses planos de desen-

volvimento: o Plano de Desenvolvimento de Competências no Grupo EDP. Este caracteriza-se por ser um Plano Integrado, que utiliza múltiplos instrumentos motivadores e/ou conferidores de formação, sendo simultaneamente um Plano Integrador, por contemplar os planos individuais.

O estágio profissionalizante é um dos instrumentos contemplados no Plano de Desenvolvimento de Competências no Grupo EDP.

### 3. O Estágio Profissionalizante

Conforme atrás referido, entende-se que o Estágio Profissionalizante tem como objectivo transformar os conhecimentos do jovem Licenciado, ou do Aluno finalista, em Competências Operacionais e, em paralelo, fomentar as Competências Comportamentais, ambas adequadas a um bom desempenho profissional numa função que corresponda a actividades necessariamente muito restritas, na empresa de acolhimento.

Num Estágio Profissionalizante equilibrado, equilibram-se o DAR e o RECEBER, dando o estagiário à empresa Energia Cinética e recebendo Energia Potencial, numa transformação energética que desafia as Leis da Física, pois a Energia total resultará, certamente, acrescida por este processo.

O estagiário, bem como o orientador do estágio, deverão estar conscientes desta reciprocidade: **O estagiário contribui para as Actividades Geradoras de Resultados na empresa, ao mesmo tempo que aprende a profissão, ou seja, adquire Competências Operacionais e Competências Comportamentais.**

Assim, mostra-se eficaz que o estagiário faça regularmente o ponto da situação: O que contribui? O que aprendi?

No balanço do que aprendeu, será mais fácil para o estagiário identificar a aquisição de Competências Operacionais. Haverá então oportunidade para o orientador do estágio colocar a tónica nas Competências Comportamentais: o trabalho de equipe, o respeito pela ética profissional<sup>1</sup> e outras, em particular as específicas da cultura que se pretende fomentar na empresa como, por exemplo, a curiosidade intelectual.

---

1 Conforme reportado na revista Ingenium de Setembro 2002 (por Arménio Rego e José Manuel Moreira), os jovens engenheiros revelam um "pessimismo ético". Reconhecem inúmeras situações como éticamente inaceitáveis, considerando que elas vulgarmente se praticam nas empresas. Não sendo esta visão dos jovens específica do conjunto dos entrevistados, será importante que, desde o primeiro contacto, o futuro profissional reconheça os valores éticos da empresa.

#### 4. Experiências

Aquando da Reorganização Estratégica da Área da Inovação no Grupo EDP, em 2001, foi cometida à LABELEC - Estudos, Desenvolvimento e Actividades Laboratoriais a função de “constituir uma porta de entrada e plataforma de formação de Licenciados para o Grupo EDP, podendo mesmo actuar em antecipação à finalização do curso, através da atribuição de estágios e apoio a Trabalhos Finais de Curso”.

Neste contexto, dez alunos finalistas em Engenharia Electrotécnica fizeram o seu estágio na LABELEC em 2001/2002. Foi uma experiência gratificante para a empresa e para os estagiários, os quais desenvolveram as suas actividades com empenho e entusiasmo. Nas reuniões mensais de acompanhamento dos estágios, a apresentação de “o que contribuí e o que aprendi” era acompanhada de estimulante discussão, participada pelos restantes colegas. Para além de permitir eventuais correcções de trajectória, este processo de acompanhamento deu ensejo à criação de espírito de grupo e ao conhecimento conjunto de actividades desenvolvidas nos diversos Departamentos, permitindo fomentar a componente interdepartamental que se pretende fortalecer na empresa.

O sucesso com que decorreram os estágios LABELEC 2001/2002, conduziu à criação dos **Estágios EDP**. Para além do objectivo primordial de inserção dos jovens na vida profissional, foram contemplados os seguintes objectivos:

Criação nesses jovens do conceito de empresa integrada num “Grupo”;

Preparação de eventual mobilidade de jovens Licenciados entre empresas do Grupo;

Aumento da atractividade do Grupo EDP para os mais promissores jovens Licenciados.

Para decorrer em 2002/2003, lançou-se uma experiência-piloto que se manteve centrada na Engenharia Electrotécnica e abrangeu apenas a região de Lisboa, por forma a mais facilmente permitir que o modelo de acompanhamento dos estagiários experimentado na LABELEC funcionasse eficazmente. Esta iniciativa em nada colidiu com o curso normal dos estágios desde sempre oferecidos pela EDP a jovens profissionais.

A divulgação dos **Estágios EDP** foi feita localmente, sob o lema “**AUMENTA A TUA ENERGIA POTENCIAL**”, tendo sido anunciado um total de 16 temas de estágio, vocacionados para perfis diversos dentro da Engenharia Electrotécnica e de Computadores: Energia, Sistemas e Robótica, Electrónica, Telecomunicações e Informática, a realizar na EDP-Produção, na EDP-Distribuição e na LABELEC. Foram recebidas 83 candidaturas

e foram seleccionados 13 alunos finalistas/jovens licenciados para os Estágios EDP, os quais se integraram num universo mais vasto de quase três centenas de estagiários acolhidos no Grupo EDP em 2002 (219 em estágio profissionalizante e 67 em estágio curricular). É interessante observar que os jovens admitidos são das mais diversas origens. Acolhemos jovens oriundos de ambos os sistemas de ensino superior (Universitário e Politécnico) bem como jovens cuja formação superior foi obtida no estrangeiro (União Europeia e América do Sul).

Estando a maioria dos 13 estágios ainda em curso, cedo será fazer agora a avaliação do seu sucesso na prossecução dos objectivos visados.

O programa 2002/2003 dos **Estágios EDP** está a chegar ao seu termo, estando em preparação o lançamento do programa 2004. O lema continuará a ser: **“AUMENTA A TUA ENERGIA POTENCIAL”!**

Prof. Pedro Mendonça  
ISEL, Lisboa

## 1. Introdução

1.1 Os factores de crise do actual modelo de desenvolvimento económico, mundialmente predominante traduzem-se em reconversões/reestruturações urgentes, inevitáveis e permanentes: a instabilidade é a regra em que a economia mundial vive e vai viver.

As tecnologias de informação são activo-chave da competitividade, adquiriram esse protagonismo em muito poucos anos e estão a determinar mudanças devastadoras e imprevisíveis.

No mercado de trabalho, o emprego está a sofrer profunda e rápida mutação, tenderá a ser um “bem escasso” e o “pleno emprego” um mito a substituir pelo da procura do “trabalho escolhido”.

Para além da inovação tecnológica, haverá muita inovação organizacional e social.

1.2 Na Era Industrial, na estável sociedade taylorista/fordista os saberes são sistematicamente padronizados, classificados e socialmente reconhecidos/medidos através de diplomas ou certificados.

Em contrapartida, a sociedade e a empresa da Era da Informação evidenciam uma desadequação do sistema de ensino face às competências requeridas pela acção, exigem a rotura com a organização científica do trabalho e adoptam novos modelos de organização, como a qualificante.

A formação para transmitir qualificações dá lugar à formação para adquirir competências.

1.3 No Sistema de Ensino/Formação do futuro a competência central passará a ser a atitude de aprender ao longo da vida e nada será tão eficaz como a disponibilidade e capacidade para apreender.

A escola tenderá cada vez mais a ser um dos elementos da Sociedade cognitiva, onde outros interlocutores também vão estar envolvidos.

O formando tenderá a ser o actor principal da sua formação, gerindo a própria formação e aprendizagem e passando a ser o sujeito e não o objecto do seu

crescimento futuro. O professor/formador passará a ser um tutor ou *sponsor*, que transmite capacidade para intervir.

A responsabilidade social das empresas deixará de ser a de oferecer emprego para oferecer empregabilidade, isto é, dar oportunidade para as pessoas adquirirem as competências de que necessitam para hoje e para amanhã, na mesma ou noutra empresa. O chefe passará a ser um conselheiro, “facilitador” do crescimento profissional dos membros da sua equipa. O colaborador ideal deixará de ser o que “obedece às ordens do superior hierárquico” para passar a ser o que sabe assumir responsabilidades, que põe o seu saber e criatividade ao serviço da organização, com mais atitudes de acção e autonomia do que reacção e dependência.

- 1.4 As palavras-chave, em matéria de atitude face ao futuro, serão «aprender a aprender» ao longo da vida, reconstruir permanentemente conhecimentos e saberes, capacidade de empreender.
- 1.5 O Sistema de Ensino/Formação, tal como ele hoje está estruturado, é capaz de responder a estes desafios?

## 2. Sessão VI - Questão 1

*Quais os valores requeridos para a actuação dos cidadãos, como indivíduos e como profissionais, no contexto actual de inserção numa comunidade alargada (a União Europeia) e de concorrência global, sem perda do sentido de identidade e de interesse nacional?*

Na Sociedade da Informação as *Competências-chave* passam a ter um papel decisivo.

As competências-chave (espírito de iniciativa, flexibilidade, polivalência, capacidade de comunicar, de trabalhar em grupo, criatividade, espírito crítico, auto-controlo, capacidade de adaptação e mudança, de tomada de decisões, de negociação e de gestão de conflitos, de gestão do tempo, de perseverança) têm a ver com o terceiro tipo de saber (1º Saber-saber, a área do cognitivo; 2º Saber-fazer, a área psicomotora e 3º Saber-ser/estar, ou seja, a área sócio-afectiva).

O Plano de Acção para a Inovação na Europa, lançado pela Comissão Europeia, aponta para a necessidade de se estimular uma cultura de inovação traduzida em «criatividade,

sentido de iniciativa, espírito empreendedor, rigor organizativo e vontade para encarar com normalidade mobilidade social e geográfica».

O “núcleo duro” de competências do futuro tenderá a ser:

- domínio das capacidades de leitura, escrita e cálculo;
- capacidade de iniciativa e criatividade e de exercer autonomamente o trabalho;
- capacidade para aprender sempre, analisando novas situações e resolvendo novos problemas;
- saber como definir um projecto e como avaliar resultados;
- capacidade para recolher, tratar e utilizar informação pertinente;
- trabalhar em equipa, ouvir os outros e ter capacidade de comunicar ideias com rigor e precisão;
- ter auto-estima e motivação para prosseguir sempre o desenvolvimento pessoal;
- saber desenvolver uma arquitectura social que encoraje pessoas inteligentes a trabalharem em conjunto com sucesso e a desenvolverem a sua criatividade em conexão com outros.

As competências atrás enunciadas apelam sobretudo para a capacidade de empreender.

O cidadão eficaz do futuro terá de ser forte em competências como: capacidade para aprender, raciocínio estratégico e crítico, capacidade analítica, capacidade para comunicar, flexibilidade/polivalência.

Os valores requeridos para uma actuação eficaz sairão dos factores pessoais seguintes: potencial de liderança, auto-motivação, auto-confiança, iniciativa, persistência, disponibilidade, disciplina, autonomia, lidar com formações, experiências e idades diferentes, conhecer pontos fortes e fracos, aproveitar recursos existentes, capacidade para controlar resultados, lidar com o desconhecido, intuição.

### 3. Sessão VI - Questão 2

*Como é que a “Educação da Juventude” fomenta o desenvolvimento de um quadro de valores que conduza a um comportamento equilibrado dos profissionais e das Empresas neste contexto?*

Infelizmente, a resposta é simples e sintética: não fomenta.

A Educação da Juventude continua a ser feita para o contexto da Era Industrial que acabou.

Durante o último Século (durante os últimos 25 Séculos...) o papel do ensino era transmitir Ciências e Letras, dos formadores para os formandos; e a sua avaliação media-se pela capacidade do formando em “recitar” o ensinado. E a formação era “para toda a vida”.

Na Era do Conhecimento o papel do ensino é o de ajudar os formandos a aprenderem a viver, a escola tenderá cada vez mais a ser apenas um dos elementos da Sociedade cognitiva, onde outros interlocutores (museus, bibliotecas, bases de dados, agentes sociais diversos) também vão estar envolvidos. As modalidades de formação tenderão a ser mais abertas, flexíveis e à distância e terão forte componente de autoformação e formação contínua. (aprender *o* que se quiser, *onde* e *quando* se quiser). Como diz o Prof. Adriano Moreira, hoje em dia, ser licenciado significa “ter licença para aprender”.

Temos vivido num contexto de “ensino de mobilização”, ou seja, o papel do Professor e da Escola tem sido o de transmitir as soluções conhecidas para os problemas conhecidos (a empresa da Era Industrial exige, em 80% dos casos, que os seus quadros sigam procedimentos e regras e só em 20% das situações têm de tomar decisões que exigem conhecimentos significativos).

Aquilo que a Era do Conhecimento exige é um “ensino de pesquisa-acção” ou “ensino por projectos”: preparar os formandos para os problemas desconhecidos e as soluções desconhecidas (em 80% das situações vão exigir-se conhecimentos significativos e só em 20% será preciso seguir procedimentos e regras).

O Ensino Superior tem que se reinventar para ser Escola que, além de dar a formação de base que prepara para a vida, está pronta a ajudar os que precisam regularmente de reatualização. O que significa, necessariamente, mergulhar profundamente na realidade, ir ao encontro e ajustar-se às necessidades de formação dos Clientes.

A Formação Profissional, além do seu papel actual, também tem que transmitir aos cidadãos as competências decisivas no futuro (empreendedorismo, competências-chave) e sensibilizar para a alteração de valores e mudança de atitudes face à vida e ao trabalho. A prazo, tudo o que é repetitivo ou exige esforço físico, vai ser feito por máquinas: a formação profissional já terá assumido o significado que isto tem?

#### 4. Sessão VI - Questão 3

*Como é que a educação no Ensino Secundário prepara a Juventude para a plena consciencialização da prática das suas obrigações e da exigência dos seus direitos de cidadania?*

Como Professor do Ensino Superior não tenho contacto directo com esta realidade.

Como pai de filhos já, há algum tempo, na vida activa e avô de netos que ainda estão no Ensino Primário, estou afastado da realidade actual.

Como Consultor e Formador de activos também não tenho contacto directo com esta realidade.

Só posso falar do que sei. Corria o risco de me basear em crenças, em vez de o fazer com base na ciência.

As minhas opiniões sobre esta matéria não deverão ter um "valor acrescentado" significativo, pelo que me abstenho de o fazer.

## 5. Comentários Livres

Tendo em conta a nossa experiência de investigador, professor, consultor e formador, pareceu-nos que se impunha uma reflexão sobre os contributos a construir nesta matéria; são outros tantos desafios à capacidade empreendedora da Sociedade Portuguesa, mas sobretudo do Sistema de Ensino/Formação:

- 1) Ensino por projectos: Alargar e divulgar novos conceitos de formação no sistema educativo, como o ensino por projectos ou baseado em problemas, usado nas Universidades de Maastrich e Ålborg e que foi usado na nossa Universidade Atlântica até há dois anos mas que, inexplicável e infelizmente, foi uma experiência "arquivada".

Na Sociedade da Informação, a formação para transmitir qualificações precisa de ser substituída pela formação para adquirir competências. O sistema de ensino deverá explorar novos modelos pedagógicos e integrar novas formas de ensinar/ /aprender facilitadoras deste processo como, por exemplo, a pedagogia por objectivos, a pedagogia por projectos ou o ensino baseado em problemas, que vem dando muito bons resultados em Universidades como Ålborg (Dinamarca) ou Maastricht (Holanda): o objectivo do ensino é "aprender fazendo". O trabalho dos alunos é organizado em projectos, desde o dia em que entram na Universidade até ao fim do curso e em que os professores os devem apoiar na formulação e resolução de problemas, tendo para isso que se manter actualizados através da sua actividade de investigação; cada estudante tem de ser capaz de explicar os resultados do seu trabalho aos restantes colegas e professores. Vários tipos de avaliações têm

sido feitos deste ensino: «em comparação com os recém-licenciados em instituições tradicionais, os que saíem de Åalborg têm mais capacidade para enfrentar tarefas abrangentes e complicadas, para combinar diferentes perspectivas, para analisar os problemas que lhes são postos e para obterem conhecimentos necessários de forma a os poderem resolver. As estatísticas mostram que é muito raro um estudante reprovar um semestre e 80% acabam o curso nos cinco anos previstos (os outros 20% demoram no máximo 6 anos); por outro lado, num país onde o desemprego ronda os 12%, os licenciados de Åalborg não têm dificuldade em empregar-se».

Para os tempos do futuro pode estar mais bem preparado para a acção, isto é, ser mais competente, quem teve uma experiência diversificada de vida, sem uma longa formação estruturada, do que o contrário. E a competência central passará a ser a capacidade de empreender: num momento em que as mudanças técnicas determinarão cada vez mais mudanças de emprego ou sector de actividade, desvalorização dos saberes adquiridos, desqualificação e até reinvenção de trabalho, nada será tão eficaz como a disponibilidade e capacidade para empreender. Segundo Marco Aurélio Vianna, «A mudança ainda mal começou e está a acelerar de forma exponencial: os conhecimentos duplicam actualmente cada dois anos e nos próximos dez a quinze anos vão passar a duplicar cada oitenta dias».

Robert WATERMAN, em entrevista a propósito do lançamento do seu último livro, abordou o conceito novo de *career fitness*, para desenvolver a ideia de que as pessoas terão que adquirir a capacidade de desempenhar uma dada profissão ou uma dada carreira hoje e outra amanhã, dentro da mesma empresa, do mesmo grupo, ou em qualquer outro lado. As empresas, em vez de oferecerem emprego, passam a dar empregabilidade, a troca de empenhamento e flexibilidade; é a pessoa e não a empresa que é responsável pela sua carreira; a obrigação das empresas é dar uma oportunidade para que as pessoas adquiram as competências de que necessitam hoje e amanhã.

Para o anterior Secretário de Estado do Trabalho americano «os trabalhadores devem aproveitar todas as oportunidades para melhorar os seus conhecimentos. A comunidade empresarial tem a responsabilidade de tratar os trabalhadores como activos a desenvolver e não custos a reduzir».

- 2) **Formação em empreendedorismo:** a formação em empreendedorismo deveria ser uma disciplina obrigatória em todos os estabelecimentos de ensino superior e em todas

as acções de formação para desempregados. Essa disciplina deveria integrar, entre outras vertentes, a gestão de equipas e de projectos, com a elaboração obrigatória de um mini-projecto. Só assim é possível induzir nas pessoas atitudes proactivas ou de *locus* de controlo interno, em vez de esperar que sejam os outros (o Estado, a Empresa, a Escola, o Professor, o Chefe) a resolver os seus problemas.

- 3) **Formação em competências-chave:** adoptar nos planos curriculares do sistema de ensino/formação (isto é, não só no sistema educativo oficial como na formação profissional do IEFP) a formação em competências-chave, nomeadamente a formação em comunicação e a formação em línguas, em especial o inglês. No actual sistema de ensino um “bom” (?) aluno pode licenciar-se sem fazer uma oral, durante todo o seu percurso formativo. Em vez de avaliações baseadas apenas em provas escritas, deveriam incluir-se as provas orais de grupo e em sala, onde se teria em conta, nomeadamente, a utilização dos meios audiovisuais. Outro aspecto relevante (que continua a ser “tolerado” pelo sistema de ensino/formação e alimentado apenas por alguns “carolas”) que precisa de ser claramente valorizado é o ensino das diferentes vertentes da inteligência emocional (auto conhecimento, auto controlo, motivação, empatia, competência social), que está a obrigar a refazer muitas das “ideias feitas” em matéria de pedagogia e liderança.
  
- 4) **Formação em *Tecnologias de Informação* e com apoio das *Tecnologias de Informação (TI)*:** a Revista Formar de Abril de 2001 dizia que O MIT (Massachusetts Institute of Technology), provavelmente o melhor instituto de tecnologias do mundo, resolveu lançar os conteúdos de todos os seus 2000 cursos, de forma gratuita a todos, na Internet: estarão disponibilizados, *on line*, os conteúdos de mais de 500 cursos leccionados no MIT. Desde as anotações elaboradas pelos professores para as aulas a exercícios, sebatas, exames, simulações e até videoconferências fazem parte do projecto, que conta com o apoio voluntário de cerca de 1.000 professores do instituto». Em Portugal corremos o risco de o tema das *TI* ser confundido/reduzido à sua componente tecnológica. As *TI* ainda não são uma forma de comunicar: há muitos cibernautas portugueses não praticantes (especialmente no sector público): a toda a hora deparamos com *sites* profundamente desactualizados ou com correios electrónicos errados. As *TI* ainda não são consideradas como material pedagógico; um número demasiado elevado de professores não usa adequadamente o simples projector de transparentes em apoio às suas aulas.

A formação adquire um diferente protagonismo com as *TI*: não só permite directamente a aquisição de competências, esbatendo a distinção entre trabalho e formação, como determina que as exigências de base, à entrada na vida activa, passem a ser cada vez de mais largo espectro: os empregos do futuro poderão não exigir, na generalidade, um alto nível de conhecimentos técnicos e a rápida obsolescência dos saberes obriga a que a capacidade de a pessoa se formar ao longo da existência, passe a ser a base da sua sobrevivência. Segundo o Presidente Clinton, no seu discurso sobre o Estado da União em Fevereiro de 1997, «cada jovem americano deve saber ler aos 8 anos, saber ligar-se à Internet aos 12, entrar para a universidade aos 18 e aprender toda a vida».

O *Ensino Virtual*, como modalidade de ensino à distância, utilizando as *TI*, está apenas na fase embrionária, mas já não constitui apenas domínio da futurologia ter salas de aula com sistemas de realidade virtual, com alunos e professores imersos em ambientes artificiais, ligados a centros de investigação, bibliotecas, museus ou outras salas de aula, ou com alunos de todas as idades a aprender em casa, sem inibições (eventualmente com a ajuda dos filhos...), ligados a redes de ensino virtual.

- 5) **Intercâmbios professores/formadores:** Deveriam ser estimuladas oportunidades para troca de experiências entre professores e formadores, entre o ensino e as empresas, quer no sistema de ensino/formação, quer no âmbito empresarial.
- 6) **Intercâmbios ensino/empresas:** para reforçar e valorizar a ligação do sistema de ensino com as empresas, deveria estimular-se a realização de trabalhos de campo ou visitas de estudo, com incentivos a estudar; seria uma forma de estas duas realidades se conhecerem melhor e mutuamente aprenderem a se utilizarem. É muito interessante constatar que grande número de empresas recebe com agrado a visita de liceus, universidades ou grupos profissionais e, aparentemente, tais iniciativas são mais o resultado da “carolice” de professores, formadores, etc., do que a inserção numa política de abertura do ensino às empresas. De registar, aliás, que um dos critérios de avaliação do Prémio de Excelência (“Impacte na Sociedade”) mede, entre outros aspectos, a qualidade deste tipo de relacionamento.
- 7) **Intercâmbios internacionais:** para alargar a oportunidade de aquisição de novas competências, deveriam ser incrementadas as iniciativas de intercâmbios inter-

nacionais, quer no sistema de ensino/formação, quer no âmbito empresarial. Por exemplo, cremos que os autarcas portugueses ainda não souberam (ou não puderam) aproveitar as potencialidades da geminação de cidades para a aquisição de competências dos seus munícipes; poderá ser mais útil para a competência, fazer um ano de liceu num país diferente, ainda que os conhecimentos adquiridos fiquem aquém dos que se poderiam ter obtido no liceu natal; poderá ser mais enriquecedor para a competência passar um ano como empregado de mesa num barco internacional de cruzeiros, do que numa boa escola hoteleira.

- 8) A formação de formadores deve passar a ser considerada como prioridade mais importante e mais urgente, quer no sistema de ensino/formação, quer no âmbito empresarial. Primeiro, porque se melhora globalmente a qualidade; segundo, porque se alarga o número de formadores internos na hierarquia das empresas, o que aumenta a eficácia da formação. É com algum constrangimento que observamos a inabilidade e pouco à vontade dos quadros superiores da grande maioria das empresas portuguesas, junto de um projector de transparentes ou álbum seriado... Como é que eles poderão incentivar os seus subordinados à participação activa e animação de grupos de trabalho?
- 9) Balço e portfólio de competências: Nos centros de emprego, adoptar a noção de balanço e portfólio de competências, nomeadamente em apoio de desempregados, por induzir uma atitude auto avaliativa, apelar a diferentes níveis de imagem de si e a interpretá-los e ajudar a construir um plano de acção.
- 10) Acesso à Informação: reequacionar profundamente os acessos a bibliotecas, museus, centros de documentação e *media*, de modo a tirar partido das *TI* e desenvolver/apoiar/divulgar iniciativas de autoformação. É preciso levar à prática a ideia de que é cada vez mais indesculpável desculparmo-nos com a falta de informação para se ter acesso à formação.  
Os locais de informação devem ser locais de treino para a adaptação à mudança.
- 11) Observatório do Ensino/Formação: deverão ser acarinhadas e amplamente divulgadas, tanto nos meios de comunicação social, como junto dos parceiros sociais (patrões, sindicatos, autarcas), como ainda das associações profissionais interessadas mais dinâmicas e influentes ou Universidades, as novas experiências

de formação que vão sendo tentadas no sentido de mobilizar a população em geral para a formação e de valorizar socialmente, para “premiar” iniciativas de sucesso e “punir” exemplos retrógrados. Seria pertinente a criação de um grupo permanente e interdisciplinar de acompanhamento e divulgação/promoção dessas novas experiências.

É muito injusto que o enorme enriquecimento pessoal e profissional que no dia-a-dia temos, ao realizar trabalho de campo, não possa ser amplamente partilhado. Os programas de TV do tipo Jornal de Economia ou a futura TV2 deveriam visitar empresas formadoras de sucesso ou estabelecimentos de ensino com práticas inovadoras!

**12) Incentivos à mudança de atitudes face ao trabalho e formação (da Sociedade Taylorista para a do Conhecimento), nomeadamente:**

**Autoformação:** desenvolver/apoiar e divulgar iniciativas de autoformação. O Ensino Virtual dá viabilidade acrescida não só ao ensino à distância, como alarga a autonomia da autoformação para limites que atingem o inimaginável: já é possível fazerem-se Mestrados ou Doutoramentos via Internet.

**Formação/acção:** criar soluções imaginativas, ao nível da formação-acção, capazes de acrescentar à formação, uma prática que lhe dê seguimento. Por exemplo, estágios de duração significativa para desempregados, em empresas tendencialmente qualificantes (isto é, empresas com novas noções de tempo de trabalho, horizontalização da produção e das decisões, oportunidade de utilização de novas competências, intensificação dos fluxos comunicacionais e com modalidades de formação muito diversificadas), com incentivos dados a essas empresas. No senso comum, quem não estuda, tem que trabalhar e quem vai para a formação não precisa de estudar. A formação é vista e sentida como alternativa ao emprego que ainda não se conseguiu, sem que haja ligação entre ela e os reais objectivos do sujeito.

A diferença que sempre encontramos entre empresas que fazem formação “para crescer” e as outras, é que naquelas os dirigentes e quadros se “misturam” com os restantes, nas acções de formação e compreendem o valor acrescentado presente nessa “promiscuidade”.

**Rotação de funções:** ao nível da contratação colectiva, sensibilizar os parceiros sociais para o papel decisivo da mudança de funções no “crescimento” das pessoas

e das empresas. A mudança de funções é uma oportunidade para: a) transferir *know how* inter-sectores; b) reduzir o espírito de compartimentação taylorista (para lançar pontes, em vez de levantar paredes...); c) praticar a figura do “cliente interno” e ajudar a ver o mesmo problema sob diferentes ângulos; d) predispor para a mudança e envolver as pessoas nos problemas; e) alargar competências; f) alargar a visão do funcionamento global da empresa.

Formação e Carreira: os sindicatos deveriam integrar a formação nas negociações e associá-las às progressões nas carreiras (em vez da actuais promoções por antiguidade).

Flexibilidade e polivalência: a negociação colectiva deveria alargar áreas de flexibilização/polivalência, designadamente com a criação de prémios nacionais, amplamente divulgados, para ajudar os protagonistas nesta matéria a perceberem que, o que dá segurança e estabilidade ao emprego, não são só garantias jurídicas ou “justas lutas”, e sim formação e alargamento de competências.

Adaptação da legislação laboral e contratação colectiva à Era da Informação, traduzida em incentivos à rotação de funções, estímulos à formação, à flexibilidade e à polivalência, ou à adopção da certificação de competências. Os protagonistas nesta matéria (partidos políticos, associações sindicais e patronais, governo e todas as instituições que personificam o Estado) ainda não perceberam ou não terão conseguido persuadir os restantes ou os seus representados que, o que dá segurança e estabilidade ao emprego, não são garantias jurídicas e sim qualificação e flexibilidade.

Certificação em qualidade: no sector público (central e local, incluindo estabelecimentos de ensino) encorajar e determinar o alargamento de iniciativas na área da qualidade, nomeadamente adoptar metodologias de auto-avaliação como a que está prevista no prémio europeu da qualidade para o sector público (lançada pela *European Foundation for Quality Management*) e que permite determinar os pontos fortes e fracos, as áreas susceptíveis de melhoria e crescentes preocupações com fornecimento de serviços de qualidade, a todos os níveis. Isto é, olhar os cidadãos como “clientes” e não como “público”. Acresce que, conseqüentemente, esses organismos certificados começariam a exigir a certificação aos seus fornecedores.

Desenvolvimento de novas competências: criar prémios ou bolsas (designadamente de investigação) sobre esta temática, em suporte à acção a desenvolver. Em aplicação desta ideia:

certas empresas americanas praticam um mecenato activo pondo à disposição de organismos caritativos ou instituições de solidariedade social, um dos seus quadros, durante um dado período, o que tem a mútua vantagem de ajudar a manter a associação e permitir que o quadro em causa adquira competências inéditas;

os estudantes universitários americanos, desde os primeiros anos, têm uma envolvente que os estimula e, com financiamentos de capital de alto risco, conseguem, em garagens, passar à prática a investigação. Em Portugal, as empresas concedem pouco mais do que apoio a obras de caridade. Porque não interessar empresas no patrocínio (*sponsorship*) de algumas destas ideias?

Estímulos a *spin off*: apoiar activamente iniciativas de *spin off* nomeadamente através de incentivos fiscais, mas essencialmente muita informação e formação.

### 13) Alteração de valores:

O denominado “Serviço Público de Televisão” deveria estimular o aparecimento de telenovelas, concursos e outros programas de grande audiência que, sob forma indirecta e subliminar, passassem a mensagem de alteração de alguns dos valores mais correntes na nossa sociedade, em relação ao trabalho, designadamente através de histórias de escárnio e maldizer (pensar em termos de Bom e não de Barato; conseguir as coisas com esforço é muito mais valioso; “driblar” a lei é anti-social; ser adulto é ser responsável; temos direitos mas também temos deveres; é dando que se recebe; gostar daquilo que se faz e fazê-lo empenhadamente; trabalhar a melhoria contínua é estimulante; definir objectivos orienta o pensamento e estrutura a acção; quanto mais bem informado estiver, melhores decisões tomo; é a persistência que conduz à excelência). Ernâni Lopes, em conferência recente, arrolou para Portugal sete recomendações para os desafios dos próximos dez anos: «estudar, estudar, estudar, trabalhar, trabalhar, trabalhar, trabalhar»; só o devem ter ouvido aqueles que não precisam de ser convencidos. O que o cidadão comum ouve e mais facilmente retém são declarações como as de um popular autarca e dirigente desportivo em programa desportivo de grande audiência: «a mim ninguém me ensina nada!».

Sensibilização de *opinion leaders*: impõe-se a identificação dos actores relevantes de cada região e conseguir a sua mobilização para divulgar as principais exigências da competitividade, as novas competências e perfis profissionais-chave e assim suscitar o aparecimento de oportunidades, pela criação de novos estereótipos de

empresários, de empreendedores, de empregados, de autarcas, de professores, de alunos e pelo estímulo à sua imitação. Teria um enorme impacto que Programas do tipo Análise da Semana de Marcelo Rebelo de Sousa ou o extinto-*Flashback*, a propósito de um livro ou Seminário, sublinhassem a necessidade imperiosa de os nossos dirigentes e quadros pensarem em termos proactivos. Ou o Herman José criar mais umas figuras típicas a ridicularizar valores que é preciso mudar (empresário autocrata; trabalhador só com direitos, a atitude de *locus* de controlo externo, a atitude do “para quem é bacalhau basta”...).

Histórias de vida: Também teria um grande valor pedagógico a divulgação de histórias de vida de sucesso. Por exemplo, nos Telejornais de maior audiência, entrevistar professores e alunos de Escolas de Sucesso e repetir frequentemente em flashes as frases mais ricas: o tremendo impacto que teria a nível nacional, um dos Zés Marias dos *Big Brothers* dizer que a sua principal prioridade quando sair é fazer um Curso de Empreendedorismo porque isso é decisivo no mundo de hoje!

## 6. Conclusões

Síntese do que atrás se expôs na Secção 5. Principais propostas de actuação:

- 1) Ensino por projectos e formação em empreendedorismo: introduzir o ensino por projectos ou baseado em problemas, para estimular a capacidade de empreender.
- 2) Formação em competências-chave: adoptar nos planos curriculares do sistema de ensino/formação a formação em competências-chave.
- 3) Intercâmbios professores/formadores e ensino/empresas: estimular a troca de experiências entre professores e formadores, entre o ensino e as empresas e os intercâmbios internacionais.
- 4) A formação de formadores deve passar a ser considerada como prioridade mais importante e mais urgente, quer no sistema de ensino/formação, quer no âmbito empresarial.
- 5) Acesso à Informação: levar à prática a ideia de que é cada vez mais indesculpável desculparmo-nos com a falta de informação para se ter acesso à formação.

6) Incentivos à mudança de atitudes face ao trabalho e formação, nomeadamente: autoformação, formação/acção, rotação de funções, flexibilidade e polivalência, certificação em qualidade, estímulos ao *spin off*.

7) Alteração de valores:

“*Serviço Público de Televisão*”: estimular o aparecimento de programas com a mensagem de alteração de alguns dos valores mais correntes na nossa sociedade, em relação ao trabalho.

Sensibilização de *opinion leaders*: mobilizar os actores relevantes de cada região para divulgar as exigências da competitividade, as novas competências e perfis profissionais-chave e assim suscitar o aparecimento de oportunidades, pela criação de novos estereótipos de empresários, de empreendedores, de empregados, de autarcas, de professores, de alunos e pelo estímulo à sua imitação.

Histórias de vida: divulgação de histórias de vida de sucesso.

Fernando Pessoa disse “tudo vale a pena quando a alma não é pequena”. Aqueles que acompanham as vicissitudes do golfe e do ténis sabem que o que diferencia os 100 primeiros do ranking mundial, dos restantes é a cabeça. A principal diferença entre ganhadores e perdedores está na atitude.

Enquanto não dermos saltos significativos nestas áreas, não teremos manchas de qualidade significativas e muito menos de excelência.

É preciso dar aos portugueses vontade e razões para reflectirem sobre o que querem fazer com a sua vida profissional. A resposta só pode ser dada por cada um de nós, mas a pergunta deve ser o detonador. Para que serve a liberdade se não puder ou não quiser enfrentá-la?

## 7. Bibliografia

AA VV - *A Situação Social em Portugal, 1960-1999* - Imprensa de Ciências Sociais/Eurostat, 2000.

AA VV - *Os Desafios Europeus Pós-1992* - Publicações Dom Quixote, 1996.

AA VV - *A Organização do Futuro (Fundação Drucker)* - Europa-América, 1998.

AA VV - *Produtividade e Crescimento em Portugal* - Economia Pura, 2002.

AA VV - *Economia & Prospectiva, por uma Economia mais Competitiva* - Ministério da Economia, 2003.

AA VV - *Le Management des Hommes* - Harvard Business Review/Éditions d' Organisation, 2000.

AUBRUN, Simone e OROFIAMMA, Roselyne, - *Les Compétences de 3e Dimension, ouverture professionnelle?* - Conservatoire National des Arts et Metiers, 1990.

BESSEYRE des HORTS, Charles-Henri - *Vers une Gestion Stratégique des Ressources Humaines e Gérer les Ressources Humaines dans l'Entreprise* - Les Éditions d'Organisation, 1988.

BRIDGES, William - *Jobshift: How to Prosper in a Workplace without Jobs* - Nicolas Brealey Publishing, 1995.

CARNEIRO; Roberto - *Portugal, os Próximos 20 Anos* - Fundação Calouste Gulbenkian, 1988.

CASAIS, Eduardo - *Reinventar a gestão* - Lidel, Edições Técnicas, 1995.

CHAMPY, James e NOHRIA, Nitin - *Fast Forward* - Harvard Business School Press, 1996.

COOPER, Robert e SAWAF, Ayman - *Inteligência Emocional na Empresa* - Editora Campus, 1997.

CRISTÓVAM, Maria Luisa, EFFERTZ, Ana Cristina e JORGE, João Ramos - *O Factor Humano e a Qualidade* - Projecto 6390079 financiado pelo PEDIP - 1990.

DOCHY, Filip - *Increasing efficiency of the learning processes in Problem Based higher education* - artigo policopiado, 1997.

DRUCKER, Peter - *As Fronteiras da Gestão* - Editorial Presença, 1993.

DRUCKER, Peter - *A Gestão numa Época de Grande Mudança* - Difusão Cultural 1996.

DRUCKER, Peter - *Desafios da Gestão para o Século XXI* - Livraria Civilização 2000.

ENEMARK, Stig - *20 Years of innovation in university education: the Ålborg experiment* - artigo policopiado, 1997.

EUROTECNET - FERNANDEZ, Angel, SALGADO, Cristina e outros - *Flexibilidade, o Novo Paradigma da Produção e as Respostas Flexíveis da Formação numa Organização Qualificante* - NADU - Eurotecnet, Comissão das Comunidades Europeias, 1995.

EUROTECNET - *Compétences clés. Synthèse des travaux entrepris dans le cadre du programme Eurotecnet (1990-1994)* - Comissão Europeia, 1995.

- GIDDENS, Anthony - *Sociologia* - Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.
- GOLEMAN, Daniel - *Inteligência Emocional* - Bertrand, 1996.
- GOTTSMAN, John e DeCLAIRE, Joan - *A Inteligência Emocional na Educação* - Pergaminho, 1999.
- GRUPO DE LISBOA - *Limites à Competição* - Publicações Europa-América, 1994.
- HARMON, Roy - *Reinventing the Business - Prepare today for tomorrow's technology and ideas* - The Free Press, 1996.
- JEDLICZKA, Didier e DELAHAYE, Gilles - *Compétences et Alternances* - Editions Liaisons, 1994.
- KJERSDAM, F e ENEMARK, Stig - *The Ålborg experiment* - Ålborg University Press, 1994.
- KOVÁCS, Ilona - *Sistemas Antropocêntricos de Produção* - SOCIUS/ISEG - 1993.
- LE BOTERF, Guy, PECHENART, Jean-Marie e DURAND GASSELIN, Pierre - *Comment Investir en Formation* - Les Éditions d'Organisation, 1989.
- LEVY-LEBOYER, Claude - *La Gestion des Compétences* - Les Éditions d'Organisation, 1996.
- LOPES, Helena - *Formação e/ou Emprego para os Adultos de Baixo Nível de Escolarização?* - Dinâmia, 1996.
- MOLLER, Claus - *Employeeeship* - Time Manager International, 1996.
- NYHAN, Barry - *Developing People's Ability to learn* - European Interuniversity Press, 1991.
- PEREIRA, Orlindo - *Fundamentos de Comportamento Organizacional* - Fundação Calouste Gulbenkian, 1999.
- PIRES, Ana Luisa Rebelo de Oliveira - *Desenvolvimento Pessoal e Profissional* - Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação pela FCT/UNL -
- RODRIGUES, Maria João - *Competitividade e Recursos Humanos* - Dom Quixote, 1994.
- ROPÉ, Françoise e TANGUY, Lucie - *Savoirs et Compétences* - L'Harmattan, 1994.
- SEMLER, Ricardo - *Virando a Própria Mesa* - Editora Nova Cultural, 1988.

SENGE, Peter - *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization* - Century Business, 1990.

STAHL, Thomas/Nyhan, Barry/D'Aloja, Piera - *A Organização Qualificante* - Comissão das Comunidades Europeias, 1993.

SWIERINGA, Joop e WIERDSMA, Andre - *Becoming a Learning Organization* - Addison-Wesley, 1992.

VALLA, Jorge e MONTEIRO, Maria Benedita - *Psicologia Social* - Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

Dr. Arménio Rego  
Universidade de Aveiro

*Somos aquilo que fazemos consistentemente.*

*Assim, a excelência não é um acto mas sim um hábito.*

Aristóteles, filósofo grego.

## 1. Introdução

Questionamo-nos frequentemente se estamos ou não a exercer o papel que cabe à Liderança. Muitos líderes ainda consideram a sua maneira de estar e ser como resultado de meras circunstâncias, cujo destino final não está ao alcance das suas mãos. Mais: o facto de dedicarem muitas e muitas horas ao seu *métier* é, pelos mesmos, considerado como um “selo” que lhes dará a credibilidade total. Puro engano! Fazem-nos lembrar aquele adágio popular que diz *“quem muito trabalha não tem tempo para ganhar dinheiro ...”*

Para ajudar à confusão temos ainda os autodesignados líderes “mágicos”, facilitadores da “liderança expresso”. Estes “líderes” aparecem no mercado com soluções que garantem os resultados em 2 ou 3 meses, no máximo ao final de meio ano. Rápido e sem dor, a contento de tudo e de todos. Que suave engano! Nada melhor para nos desviar do caminho correcto.

A liderança não deve ser um objectivo em si mesmo, mas tão só o resultado do reconhecimento dos colaboradores. É, pois, no sistema de gestão, na sua construção, na sua correcta implementação e na sua melhoria contínua que devemos concentrar esforços. Knickerbocker (1948) afirmou que “a necessidade de um líder aumentará à medida que os objectivos do grupo requererem maior diversidade de esforço e de coordenação” (pp. 29).

No contexto da nossa actividade profissional temo-nos deparado com uma panóplia enorme de “lideranças” escolares, para as quais não existiam quaisquer estudos sobre a sua real influência na actuação dos docentes, bem como, e mais importante, os seus resultados finais a nível dos discentes. Com isto queremos afirmar que os diversos “líderes” passavam pelos órgãos de gestão das escolas e quer tivessem um comportamento influenciador ou não dos respectivos docentes, em momento algum lhes foi cometida responsabilidade no

sucesso e/ou insucesso dos respectivos alunos. Felizmente as coisas parecem mudar e o estabelecimento dos “rankings” aí está a prová-lo.

No presente trabalho, propomo-nos indagar quais os comportamentos, atitudes e valores dos líderes das escolas não superiores que exercem influência sobre os docentes e, acima de tudo, como essas características se reflectem no sucesso/insucesso dos alunos.

Nesta ordem de ideias, desenvolvemos este estudo tendo em vista os seguintes objectivos:

- Identificar qual a frequência com que os gestores escolares adoptam determinados comportamentos, os quais foram previamente traduzidos em sete dimensões a saber:
  - estimula uma visão, actua pelo exemplo, fomenta a aceitação de objectivos (“espírito de equipa”), transmite expectativas de um elevado desempenho, fomenta apoio individual, estimula intelectualmente e actua de modo transaccional (recompensa contingente);
- Conhecer a opinião dos alunos acerca dos professores a nível do comportamento participativo, orientação prática, conscienciosidade pedagógica e (des)cortesia;
- Transmitir conhecimentos sobre os comportamentos, atitudes e valores a prevalecer nos líderes escolares e sua repercussão nos resultados finais dos respectivos discentes.

O presente estudo consistiu, basicamente, na aplicação de dois questionários: um para os professores e outro para os seus alunos. Recolheram-se ainda os resultados da avaliação efectuada por aqueles sobre estes, com vista à verificação da necessária consistência das respostas aos referidos questionários.

Feito o competente tratamento estatístico, foi possível retirar várias conclusões, de que se destacam, pela sua relevância, as seguintes:

- As quatro categorias relativas ao comportamento dos professores possuem um vigoroso potencial na promoção da qualidade do ensino, demarcando, com alguma veemência, fronteiras entre distintos níveis de desempenho dos docentes, bem como influenciam, marcadamente, os níveis de motivação dos seus alunos.

Igualmente se pode aventar que os quatro itens referentes ao comportamento de cidadania docente representam elementos essenciais na excelência docente e ajudam a explicar tanto a motivação dos estudantes quanto o seu desempenho académico.

- Não existe relacionamento positivo entre as dimensões de liderança, os comportamentos de cidadania docente e o desempenho docente, ou seja aqueles são independentes das atitudes, valores e desempenho dos respectivos líderes escolares. Menos

prosaicamente, isto quer dizer que à frente da escola tanto pode estar o gestor X, Y ou Z que os docentes não alteram a sua maneira de ser.

## 2. Comportamentos de cidadania, desempenho docente e motivação dos alunos

### 2.1 Resultados

Tendo em atenção os dados colhidos junto dos referidos 1201 estudantes, os quais se pronunciaram sobre os comportamentos dos respectivos professores, calcularam-se as médias, os desvios-padrão e as correlações entre variáveis, cujos valores se exibem no quadro 1. Se atentarmos na amplitude da escala (1-7) facultada aos respondentes, as cotações médias de cidadania podem ser consideradas elevadas, sendo mais modesta a atinente à motivação. As dimensões de cidadania correlacionam-se entre si, sendo mais elevada a relação entre o comportamento participativo e a orientação prática. As correlações entre os CIDOCE e o desempenho são tendencialmente superiores às que caracterizam a associação entre os próprios CIDOCE. Também são significativas as relações entre os CIDOCE e a motivação dos estudantes.

**Quadro 1**  
Médias, desvios-padrão e correlações

	Média	Desvio-padrão	1	2	3	4	5
1. Comportamento participativo*	5.4	1.0	-				
2. Orientação prática*	4.9	1.1	0.59	-			
3. Conscienciosidade*	5.5	1.0	0.52	0.45	-		
4. Cortesia*	5.8	1.1	0.43	0.34	0.37	-	
5. Motivação dos estudantes*	4.6	1.1	0.55	0.50	0.49	0.39	
6. Cotação de desempenho docente atribuída pelos alunos aos docentes**	15.2	3.1	0.60	0.55	0.63	0.52	0.69

Todos os coeficientes são significativos para  $p < 0.001$

\* Escala 1-7

\*\* Escala 0-20

O quadro 2 expõe os resultados das análises de regressão, reflectindo o potencial explicativo das dimensões de cidadania para a cotação de desempenho docente e a

motivação dos estudantes. Em síntese, os CIDOCE explicam 40% da variância da motivação dos estudantes e 57% da variância na cotação de desempenho docente.

### Quadro 2

Regressões para a motivação dos estudantes e a cotação de desempenho docente

	<i>Motivação</i>	<b>Cotação de desempenho</b>
Comportamento participativo	0.27	0.21
Orientação prática	0.20	0.19
Conscienciosidade	0.20	0.35
Cortesia	0.13	0.23
F	199.71	394.67
<b>R<sup>2</sup> Ajustado</b>	<b>40%</b>	<b>57%</b>

Todos os Betas e ambos os valores de F são significativos para  $p < 0.001$ .

A análise de *clusters* - quadro 3 - foi executada com base nas variáveis de cidadania (método Ward; distância euclidiana ao quadrado). Seguidamente, os grupos foram caracterizados de acordo com tais comportamentos, mas também à luz da notação de desempenho e da motivação dos alunos. O objectivo era o de saber se os agrupamentos desenhados em função dos CIDOCE denotariam distintos pendores de desempenho docente e de motivação dos estudantes. Os resultados sugerem que, globalmente, as cotações de desempenho docente e a motivação dos alunos aumentam à medida que progridem as orientações nas quatro dimensões de cidadania. Note-se que os docentes do grupo 2, apesar de bem cotados na dimensão cortesia, são fracamente cotados no desempenho global que os alunos lhes detectam - e suscitam nestes fracos impulsos motivadores. Na concepção dos estudantes, os professores que os motivam vigorosamente e que eles consideram como reveladores de excelente desempenho são os que denotam elevadas cotações em todas as dimensões de cidadania.

### Quadro 3

Configurações de cidadania docente, respectivas cotações de desempenho e motivação induzida nos estudantes

	Cluster 1 (n=68)	Cluster 2 (n=46)	Cluster 3 (n=282)	Cluster 4 (n=183)	Cluster 5 (n=459)	Cluster 6 (n=162)
Comportamento participativo	3.8	3.7	4.9	4.9	6.0	6.7
Orientação prática	3.2	3.1	4.4	4.2	5.3	6.3
Conscienciosidade	4.2	3.4	5.1	5.4	5.8	6.3
Cortesia	3.3	5.8	4.8	6.5	6.2	6.6
Motivação	3.2	3.3	4.1	4.9	5.0	5.5
Desempenho docente (0-20)	9.8	11.1	14.0	14.8	16.4	17.6

#### 2.2 Análise e discussão

Pelos menos três grandes áreas de reflexão são geradas pela evidência empírica carreada pelo presente estudo. Primeira: a valia psicométrica do instrumento de medida reitera a que havia sido obtida no domínio do ensino superior e a que Rego e Pereira (2003a) renovaram quando transpuseram o *construto* para o ensino secundário. Na verdade, a estrutura tetra-factorial extraída denota índices de ajustamento satisfatórios. Apenas num caso, o coeficiente de consistência interna não satisfaz o patamar mínimo de 0.70 aventado por Nunnally (1978) – embora se situe num nível muito próximo (0.67). Os lambdas ultrapassam invariavelmente a fasquia de 0.50. E os quatro CIDOCE explicam 40% da variância da motivação dos estudantes e 57% da variância da cotação de desempenho docente atribuída pelos estudantes aos professores.

Este panorama é menos peremptório do que o colhido nos estudos incidentes sobre o ensino superior (ver síntese em Rego, 2002a, 2003). Ai, por exemplo, os CIDOCE explicam cerca de 70% das cotações de desempenho docente. Este diferencial é presumivelmente resultante do facto de o instrumento ter a sua base genética no terreno do ensino superior. E recomenda que aprimoramentos sejam procurados – seja mediante o acrescimento de novos itens, seja através da reformulação semântica ou sintáctica dos originais. Mas não deixa de ser auspicioso o facto de um instrumento originariamente desenhado para o ensino superior denotar tão grande potencial explicativo em matérias relativas ao processo de

ensino/aprendizagem no ensino secundário. A convergência conflui para leituras interpretativas que assinalam a possibilidade de estarmos perante comportamentos de pertinência transversal – isto é, passíveis de contribuírem para incrementos na melhoria da qualidade do ensino em diversos níveis. Enunciando de outro modo: é provável que estejamos na presença de comportamentos docentes essenciais ou nucleares – cujos efeitos positivos se alastram sobre leccionações em vários níveis de ensino.

A segunda fonte de reflexão que os dados concitam concerne à cortesia. Embora explique ambas as variáveis dependentes, torna-se claro que os estudantes não a valorizam autonomamente. Por exemplo, os docentes do segundo *cluster* (quadro 3) denotam elevada cotação nessa dimensão, mas os seus alunos detectam-lhes fraco potencial motivador e atribuem-lhes uma muito modesta cotação de desempenho. Esta evidência empírica parece colidir com a presunção por vezes detectada nos meios escolares segundo a qual os estudantes se deixam “seduzir” por docentes que, embora simpáticos/cortesês, descaram o pendor consciencioso, organizado e “sério”. Acolha-se aqui o padrão empírico identificado no ensino superior (*e.g.*, Rego, 2001a, 2001b, 2002b, 2003), e a tendência aí detectada renova-se: os inquiridos (sejam eles os estudantes, os graduados ou os professores, de Portugal ou do Brasil) pontuam de modo relativamente fraco os docentes “apenas simpáticos”. Em suma: em ambos os níveis de ensino, há razões para supor que, junto dos estudantes, a cortesia carece da companhia de outros predicados docentes – sob pena de os professores serem alvo de pobres cotações de desempenho e de não fomentarem a motivação dos seus alunos.

Como terceira nota de reflexão, cite-se o facto de as cotações médias relativas a todas as variáveis de cidadania serem elevadas – e claramente superiores às detectadas em ensino superior (*e.g.*, Rego, 2001b, 2002a, 2003). Daqui não podem extrair-se, simplisticamente: (a) a convicção da existência de maiores pendores de cidadania no ensino secundário; (b) ou a ideia de que os estudantes deste nível de ensino denotam maior propensão para enviesar/inflacionar as descrições comportamentais relativas aos seus professores. Parece-nos mais plausível que radique em diferentes vias metodológicas. Na verdade, os estudantes do ensino superior foram explicitamente convidados a escolher docentes de qualquer nível de desempenho, que apreciassem ou não, que considerassem “melhores” ou “piores”. Daí resultou um leque mais amplo de perfis docentes descritos pelos estudantes – facto aliás denotado pelos maiores desvios-padrão relativos a todas as variáveis (*e.g.*, Rego, 2001c). Distintamente, os alunos da presente pesquisa [como, aliás, os do estudo realizado por Rego e Pereira, (2003)] foram convidados a descrever o comportamento de docentes específicos que aceitaram colaborar na investigação. É possível que este espírito de cooperação esteja correlacionado com um maior pendor de cidadania docente.

Em qualquer caso, não deve ser removida do campo das hipóteses a possibilidade de os estudantes deste nível de ensino desenvolverem relações de maior proximidade psicológica e afectiva com os seus professores ao longo do período lectivo. Daí poderá decorrer a tendência para serem mais benevolentes no momento em que são convidados a descreverem os respectivos comportamentos e os impactos por eles gerados. Recomenda-se, por conseguinte, que estudos posteriores recorram a metodologias em que estes riscos sejam menores. Entre as vias possíveis, sugerem-se:

Recolher os dados sem a "presença" do docente avaliado;

Sugerir aos alunos que descrevam docentes à sua escolha, assinalando-lhes enfaticamente que a opção pode recair sobre professores de qualquer nível de desempenho, de que gostem ou não, que lhes tenham atribuído melhor ou pior classificação na disciplina.

### 3. CIDOCE *versus* avaliação dos estudantes

#### 3.1 Resultados

Como tivemos oportunidade de referir anteriormente, a amostra foi constituída por 172 professores a leccionar em 19 escolas - 12 secundárias e 7 EB 2,3 - situadas no centro do país. Saliente-se que 80 daqueles apresentam resultados respeitantes dos próprios alunos. É sobre os dados daqueles docentes que, seguidamente, iremos explicar.

No quadro 4 são reproduzidas as médias, os desvios-padrão e as correlações entre as variáveis. Globalmente, as cotações em CIDOCE são relativamente elevadas, sendo essa tendência mais vincada no que concerne à cortesia. A motivação dos estudantes e a cotação de desempenho que estes atribuem aos seus professores situam-se, igualmente, em patamares razoavelmente elevados. A classificação média obtida pelas turmas nas disciplinas ministradas pelos professores sob escrutínio pode também considerar-se bastante positiva (na escala de zero a vinte, a nota de passagem/aprovação é 9.5). Os quatro CIDOCE relacionam-se significativamente entre si, sendo menos vincadas as correlações atinentes à cortesia. São tendencialmente vigorosas as correlações entre os CIDOCE, a motivação dos estudantes e a cotação de desempenho que estes atribuem aos professores. Finalmente, algumas variáveis de cidadania, a motivação e a cotação de desempenho docente correlacionam-se positivamente com as classificações obtidas nas disciplinas sob tutela dos professores.

**Quadro 4**  
Médias, desvios-padrão e correlações

	<i>Média</i>	<i>Desvio- -padrão</i>	1	2	3	4	5	6
1. Comportamento participativo (1)	5.5	0.61	-					
2. Orientação prática (1)	4.9	0.68	0.72***	-				
3. Conscienciosidade (1)	5.4	0.66	0.67***	0.50***	-			
4. Cortesia (1)	5.8	0.69	0.49***	0.29**	0.41***	-		
5. Motivação dos estudantes (1)	4.6	0.61	0.72***	0.69***	0.70***	0.44***	-	
6. Cotação de desempenho docente atribuída pelos alunos aos docentes (2)	15.1	20.0	0.72***	0.65***	0.81***	0.58***	0.88***	-
7. Classificação média da turma na disciplina (2)	12.5	10.8	0.18#	0.29**	-0.06	0.17	0.21*	0.21*

#p<0.10   \*p<0.05   \*\*p<0.01   \*\*\*p<0.001   (1) Escala 1-7   (2) Escala 0-20

Os resultados das análises de regressão efectuadas para as três variáveis dependentes são mostrados no quadro 5. Genericamente, as variáveis com maior pendor explicativo são a orientação prática e a conscienciosidade, sendo a cortesia igualmente preditiva da cotação de desempenho. Parece, por conseguinte, que os alunos se sentem mais motivados e consideram os seus professores como melhores profissionais quando neles detectam forte orientação prática, elevada conscienciosidade e forte pendor cortês. A evidência empírica respeitante às classificações obtidas na disciplina é menos límpida - e, aparentemente, contraditória. Na verdade, a conscienciosidade, embora não se correlacione com essas classificações (quadro 4), emerge na regressão com coeficiente negativo. De salientar ainda que os quatro CIDOCE explicam 40% da variância da motivação dos estudantes e 57% da variância da cotação de desempenho docente atribuída pelos estudantes aos professores.

Este panorama é menos peremptório do que o colhido nos estudos incidentes sobre o ensino superior (ver síntese em Rego, 2002a, 2003). Aí, por exemplo, os CIDOCE explicam cerca de 70% das cotações de desempenho docente. Este diferencial é presumivelmente resultante do facto de o instrumento ter a sua base genética no terreno do ensino superior. E recomenda que aprimoramentos sejam procurados - seja mediante o acrescento de novos itens, seja através da reformulação semântica dos originais. Mas não deixa de ser auspicioso o facto de um instrumento originariamente desenhado para o ensino superior denotar tão grande potencial explicativo em matérias relativas ao ensino-aprendi-

zagem no ensino secundário. A convergência conflui para leituras interpretativas que assinalam a possibilidade de estarmos perante comportamentos de pertinência transversal - isto é, passíveis de contribuírem para incrementos na melhoria da qualidade do ensino em diversos níveis. Enunciando de outro modo: é provável que estejamos na presença de comportamentos docentes essenciais ou nucleares - cujos efeitos positivos se alastram sobre leccionações em vários níveis de ensino.

### Quadro 5

Regressões para a motivação dos estudantes, a cotação de desempenho docente e as classificações dos estudantes na disciplina ministrada pelos professores sob estudo

	<i>Motivação</i>	<i>Cotação de desempenho</i>	<i>Classificações dos estudantes na disciplina</i>
Comportamento participativo	0.18	0.03	0.06
Orientação prática	0.35***	0.29***	0.38**
Conscienciosidade	0.36***	0.54***	-0.36**
Cortesia	0.11	0.26***	0.19
F	37.45***	73.26***	3.97**
R <sup>2</sup> ajustado	65% (40%)	79% (57%)	13%

\*p<0.05    \*\*p<0.01    \*\*\*p<0.001

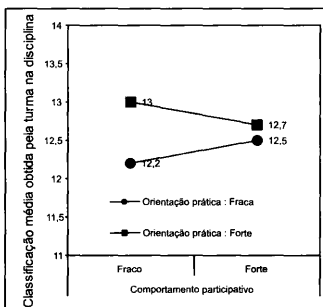
Entre parêntesis: variância obtida com base nos dados individuais (e não agregados).

Pelo seu carácter paradoxal, este aparente efeito pernicioso sobre o desempenho dos estudantes merece, pois, um aprimoramento empírico. A hipótese mais apelativa é a da interacção entre as variáveis de cidadania. Para a testar, os professores foram classificados, para cada uma das variáveis de cidadania, em dois patamares: acima e abaixo da mediana. Depois, foram cruzados os patamares de cada categoria com os patamares de cada uma das outras categorias. Os resultados estão exibidos nas figuras 1 a 6. O dado mais consistente é o de que as mais baixas classificações na disciplina tendem a ocorrer quando os docentes combinam baixos graus de dois comportamentos de cidadania. A outra indicação clara é a de que as classificações mais elevadas ocorrem com professores que conciliam baixa conscienciosidade com elevada orientação nas restantes três categorias de cidadania.

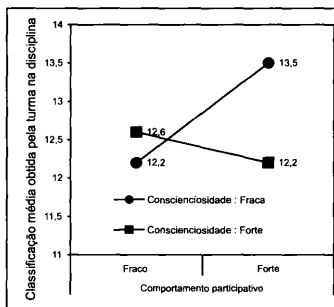
**Figuras 1 a 6**

Classificações obtidas pelas turmas consoante o modo como os professores combinam diferentes patamares nos CIDOCE

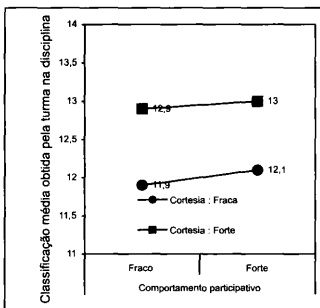
1



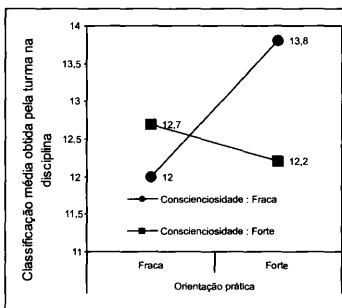
2



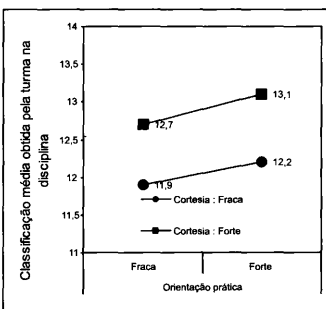
3



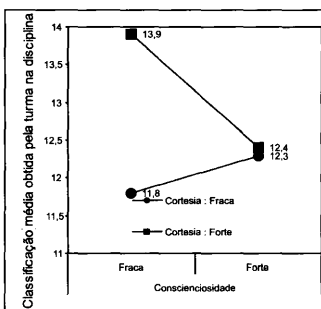
4



5



6



Numa tentativa de colher dados mais claros acerca do modo como as combinações de CIDOCE se repercutiam nas classificações, efectuou-se uma análise de *clusters* (método: Ward; distância euclidiana ao quadrado) com base nos dados de cidadania. Após extraídos quatro agrupamentos, foram comparados no plano dos CIDOCE, das classificações, assim como da motivação e da cotação global de desempenho. Os resultados estão contemplados no quadro 6, podendo sobre eles gizar-se uma ténue tendência: as mais baixas (elevadas) classificações, os mais baixos (elevados) índices de motivação e as mais fracas (fortes) cotações de desempenho em turmas cujos professores denotam a mais baixa (elevada) orientação nas quatro dimensões de cidadania.

### Quadro 6

Agrupamentos dos docentes de acordo com os seus níveis de cidadania, respectivos impactos sobre os estudantes e desempenho académico

	<i>Cluster 1</i> (n=8)	<i>Cluster 2</i> (n=21)	<i>Cluster 3</i> (n=31)	<i>Cluster 4</i> (n=20)
Comportamento participativo	4.4	5.1	5.6	6.1
Orientação prática	4.0	4.3	5.2	5.4
Conscienciosidade	4.0	5.3	5.7	5.8
Cortesia	4.7	5.7	5.7	6.4
Motivação	3.8	4.2	4.8	5.1
Desempenho docente (0-20)	11.5	13.9	15.7	16.8
Classificações obtidas na disciplina	12.4	11.9	12.5	13.2

### 3.2 *Análise e discussão*

O primeiro elemento digno de meritória citação diz respeito ao elevado poder preditivo dos CIDOCE para a motivação dos estudantes e para a cotação de desempenho que estes atribuem aos seus professores (quadro 5). As variâncias explicadas são bastante superiores às colhidas quando se trabalham com o nível de análise individual. A evidência faz luz sobre a real pertinência de trabalhar com cotações agregadas - porventura mais representativas dos "reais" comportamentos dos docentes e dos seus "reais" impactos sobre os estudantes.

O segundo aspecto digno de saliência é o que concerne à relação entre os CIDOCE e as classificações obtidas pelos estudantes. A dimensão com mais forte pendor explicativo parece ser a orientação prática - o que aponta para a necessidade de os professores ilustrarem a exposição com exemplos práticos e da sua vida pessoal. É possível que esta seja uma via apropriada para que os estudantes contextualizem a aquisição de saberes, compreendam a sua aplicabilidade, se sintam mais entusiasmados pelo facto de poderem estabelecer a ponte compreensiva entre o material pedagógico o terreno da vida prática. A evidência empírica é porém algo surpreendente em matéria de conscienciosidade. Na verdade, embora não se correlacione significativamente com as classificações (quadro 4), esta dimensão de cidadania emerge com poder explicativo negativo na regressão (quadro 5). O aparente paradoxo acaba por ser dissipado quando se atenta no modo como os professores cruzam as orientações nos diferentes CIDOCE (figuras 1 a 6; quadro 6). Numa tentativa de síntese interpretativa, eis alguns elementos relevantes:

Quando se procede a cruzamentos binomiais, as classificações mais elevadas são as que resultam da combinação de uma baixa cotação em conscienciosidade com uma elevada pontuação nas restantes três categorias. Uma possível hipótese explicativa é a de que os professores menos conscienciosos e, simultaneamente, mais cortesês, mais orientados para a ilustração prática e mais propensos para a participação dos estudantes são mais benevolentes na atribuição de classificações. Outra possível via explicativa é a de que a conscienciosidade, tal como foi aqui mensurada (e.g., exposição da matéria de modo organizado e metódico), pode induzir níveis de estruturação expositiva (“rigidez”) em sala de aula que não captam a atenção e o empenho dos estudantes. Indagando: será que o processo de ensino-aprendizagem é facilitado pela interacção pessoal em sala de aula, pela fluidez expositiva, pelo apoio sócio-afectivo - e “prejudicado” pelo metodismo, pela organização e pela estruturação ou esquematização?

Esta é uma matéria que importa aprofundar em pesquisas vindouras, embora seja recomendável atender desde já aos resultados facultados pelos agrupamentos gerados pela análise de *clusters* (quadro 6). A ideia que deles transcorre é a de que as classificações mais elevadas são as obtidas pelos alunos cujos professores pautam o seu comportamento por elevadas orientações nas quatro dimensões de cidadania.

É incontestável que as diferenças entre as classificações dos vários *clusters* são reduzidas. Mas é plausível que tal se deva ao facto de não se terem distinguido diferentes

tipos de disciplinas. Na verdade, parece razoável supor-se que a relevância dos CIDOCE é contingente da área disciplinar. É presumível que os comportamentos promotores do desempenho numa disciplina de História não sejam exactamente coincidentes com os que fomentam o sucesso académico nas disciplinas de Matemática, Física ou Biologia.

A reduzida diferença entre as classificações referentes aos quatro agrupamentos merece, ainda, ser analisada à luz da pequena variância detectada nas cotações de todos os CIDOCE. Note-se que mesmo o agrupamento com menor pendor de cidadania denota cotações moderadas nas quatro dimensões. Aliás, globalmente, os professores do estudo foram pontuados de modo bastante positivo pelos seus estudantes, sendo reduzido o desvio-padrão entre essas pontuações. É possível que esta homogeneidade situada num patamar elevado decorra das circunstâncias que rodearam o estudo: os professores que aceitaram cooperar na investigação podem denotar características peculiares, designadamente em matéria de cidadania docente. Estudos posteriores deverão adoptar metodologias que permitam obter maior variância: será que professores vincadamente avessos aos quatro CIDOCE geram notório fraco desempenho entre os seus estudantes?

Cumpra ainda fazer luz sobre outras limitações da pesquisa e oportunidades que a mesma sugere e abre:

A amostra de docentes é de dimensão relativamente reduzida. Estudos vindouros deverão expandir-se para amostras de maior dimensão, abarcando professores de diferentes áreas disciplinares para as quais seja possível fazer cotejos.

As variáveis independentes e duas variáveis dependentes foram colhidas na mesma fonte e simultaneamente. Daqui derivam riscos de variância do método comum (Podsakoff & Organ, 1986), que importaria contrariar. Sugere-se, por conseguinte, que estudos posteriores recorram a uma via de dupla fonte: alguns alunos descrevem os comportamentos dos docentes, enquanto outros reportam os impactos por eles exercidos sobre os alunos.

Tal como Rego e seus colaboradores fizeram no domínio do ensino superior [ver síntese em Rego (2003)], importa que novos estudos sejam realizados para se testar se as concepções dos estudantes acerca da excelência docente são replicadas nas concepções dos professores e dos outros profissionais. Ou seja: parece recomendável que os actuais professores e profissionais que já abandonaram a escola e ingressaram

na vida activa sejam também convidados a debruçar-se sobre antigos docentes - descrevendo os seus comportamentos, cotando o seu desempenho e relatando os impactos por eles exercidos. A eventual convergência opinativa (colhida no plano do ensino superior) reforçará a valia dos CIDOCE sob escrutínio nesta pesquisa, mas uma eventual dissonância representará um espaço de controvérsia que importará aprofundar cientificamente.

Em suma: pesem embora as limitações que a caracterizam, a presente pesquisa faculta pistas de aprofundamento da relação entre os comportamentos docentes, a motivação dos estudantes e o desempenho académico destes. Tem o condão de trabalhar num nível de análise agregado, pouco usual em investigações desta natureza e que parece gerar poderes interpretativos acentuados apontando para a eventual existência de um núcleo essencial de comportamentos docentes cuja relevância é transversal a vários níveis de ensino.

#### **4. Liderança na escola e os CIDOCE**

##### *4.1 Resultados*

Como já anteriormente foi amplamente divulgado, colheram-se dados junto de 80 docentes relativamente aos comportamentos de liderança manifestados pelos respectivos presidentes dos conselhos executivos. No quadro 7 são exibidas as médias e os desvios padrão. Se atentarmos na amplitude da escala (1-7) facultada aos respondentes, podemos concluir que as cotações médias de liderança podem ser consideradas elevadas, sendo a mais modesta a atinente à estimulação intelectual fornecida aos docentes pelos respectivos gestores.

**Quadro 7**  
Média e desvio padrão

<b>Dimensões</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio-padrão</b>
Articula uma visão	4.98	1.055
Actua pelo exemplo	5.03	1.261
Fomenta a aceitação de objectivos ("espírito de equipa")	5.09	1.147
Transmite expectativas de elevado desempenho	5.46	0.909
Fornece apoio individualizado	5.68	1.105
Estimula intelectualmente	4.82	1.039
Actua de um modo transaccional (recompensa contingente)	5.00	1.121

A fim de podermos observar como se relacionam os aludidos comportamentos de cidadania docente (CIDOCE), avaliados pelos respectivos alunos, e os estilos de liderança na escola imprimidos pelos gestores, estes analisados pelos professores, efectuou-se a correlação entre as variáveis, cujos resultados se apresentam no quadro 8.

**Quadro 8**  
Correlações

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Articula uma visão (1)												
2. Actua pelo exemplo (1)	0.831***											
3. Fomenta a aceitação de objectivos ("espírito de Equipa") (1)	0.824***	0.856***										
4. Transmite expectativas de elevado desempenho (1)	0.825***	0.734***	0.763***									
5. Fornece apoio individualizado (1)	0.615***	0.780***	0.766***	0.592***								
6. Estimula intelectualmente (1)	0.863***	0.838***	0.829***	0.877***	0.652***							
7. Actua de um modo transaccional (recompensa contingente) (1)	0.685***	0.644***	0.637***	0.682***	0.618***	0.665***						
8. Comportamento participativo (1)	-0.128	-0.189	-0.182	-0.133	-0.202	-0.219	-0.218					
9. Orientação prática (1)	0.071	0.034	-0.011	0.084	-0.088	-0.015	-0.094	0.715***				
10. Conscienciosidade (1)	-0.133	-0.192	-0.227*	-0.141	-0.197	-0.238*	-0.126	0.668***	0.498***			
11. Cortesia (1)	-0.047	0.090	-0.131	-0.120	-0.055	-0.122	-0.077	0.492***	0.292**	0.414***		
12. Motivação (1)	-0.026	-0.083	-0.068	-0.014	-0.079	-0.127	-0.043	0.720***	0.689***	0.696***	0.443***	
13. Desempenho docente (2)	-0.016	-0.091	-0.147	-0.032	-0.128	-0.130	-0.049	0.723***	0.653***	0.809***	0.582***	0.879***

\*p<0.05

\*\*p<0.01

\*\*\*p<0.001

(1) Escala 1-7

(2) Escala 0-20

Visando obter resultados mais consistentes, os 80 professores foram agrupados mediante as cotações atribuídas aos seus líderes. Foi executada uma análise de *clusters* [método: complete (vizinho mais afastado); distância euclidiana ao quadrado] de que foram extraídos quatro agrupamentos. Seguidamente foram estabelecidas comparações entre estes quatro agrupamentos no que diz respeito às cotações de liderança e aos CIDOCE (descritos pelos discentes). A respectiva caracterização dos 4 *clusters* encontra-se apresentada no quadro 9.

### Quadro 9

Agrupamento dos docentes de acordo com as cotações de liderança e os CIDOCE

	<i>Cluster 1</i> n=6	<i>Cluster 2</i> n=29	<i>Cluster 3</i> n=42	<i>Cluster 4</i> n=3
Articula uma visão	4.0	5.8	4.8	1.7
Actua pelo exemplo	3.3	6.2	4.7	1.7
Fomenta a aceitação de objectivos ("espírito de equipa")	3.6	6.2	4.7	2.1
Transmite expectativas de elevado desempenho	4.7	6.2	5.3	3.0
Fornece apoio individualizado	3.4	6.6	5.5	3.5
Estimula intelectualmente	3.5	5.7	4.6	2.3
Actua de um modo transaccional (recompensa contingente)	4.0	5.8	4.8	2.4
Comportamento participativo	5.7	5.3	5.5	5.7
Orientação prática	5.0	4.9	4.9	5.0
Conscienciosidade	5.5	5.3	5.5	5.8
Cortesia	5.6	5.6	5.9	6.0

Os resultados, com excepção do primeiro *cluster*, apresentados no quadro anterior levam-nos a depreender uma tendência: os docentes, cerca de 92.5%, que denotam, segundo os seus alunos, uma elevada (baixa) orientação nas quatro dimensões de cidadania classificam de modo inverso os seus gestores em termos de liderança.

#### 4.2 Análise e discussão

Importa, neste momento, efectuar a análise dos dados relativos ao capítulo dos comportamentos de liderança dos gestores das escolas, segundo o ponto de vista dos docentes, e como aqueles se interligam com os comportamentos de cidadania docente (CIDOCE) observados pelos alunos destes.

O primeiro aspecto a realçar prende-se com os dados respeitantes às médias e desvios-padrão relativos às dimensões de liderança (quadro 10). Assim, globalmente, as cotações das diversas dimensões de liderança são relativamente elevadas, sendo esta tendência mais vincada no que concerne ao fornecimento de apoio individualizado e transmissão de expectativas de elevado desempenho. A actuação pelo exemplo e a fomentação da aceitação de objectivos situam-se, igualmente, em patamares razoavelmente elevados. Tal se fica a dever ao elevado conceito que os professores têm dos seus líderes escolares. Porém, isso não quer dizer, como adiante veremos, que estes sejam bons líderes na verdadeira acepção da palavra e muito menos transformadores positivos da realidade educativa. Esta apreciação é antes fruto de os docentes olharem para os seus gestores com maior ou menor amizade, ou dito de outro modo, verem nos líderes das escolas colegas de profissão que, na maior parte das vezes, tratam por tu há imensos anos.

No entanto, dado que a amplitude da escala usada é diminuta (1-7), apesar de habitual em estudos semelhantes, é bom que se diga em abono da verdade que os valores do desvio-padrão são um tanto elevados.

O segundo ponto a abordar diz respeito às correlações existentes ou não entre as dimensões de liderança atribuídas pelos docentes aos seus gestores e os comportamentos de cidadania docente (CIDOCE) exibidos por aqueles (quadro 8). No atinente a estes dados há a salientar o seguinte:

As sete dimensões de liderança relacionam-se significativamente entre si, sendo menos vincadas as concernentes ao *fornece apoio individualizado* e *actua de um modo transaccional* (recompensa contingente). Neste âmbito, são ainda de realçar, por serem tendencialmente vigorosas, as correlações *articula uma visão, actua pelo exemplo, fomenta a aceitação de objectivos* (“espírito de equipa”) e *transmite expectativas de elevado desempenho*.

Verifica-se igualmente que os quatro CIDOCE se relacionam entre si. Note-se que as correlações ora observadas são, evidentemente, em menor escala que as dimensões de liderança.

No respeitante ao desempenho docente verifica-se uma forte correlação entre esta variável e os quatro CIDOCE.

Por outro lado, e decerto a depreensão mais importante, é que não existe relacionamento positivo entre as dimensões de liderança, os CIDOCE e o desempenho docente.

Esta última ilação leva-nos, pelo seu carácter paradoxal, a tecer algumas considerações tidas por pertinentes, tanto mais que a experiência do dia-a-dia levava-nos a pensar exactamente o contrário, isto é, que as tomadas de posição dos líderes escolares influenciavam e muito os comportamentos dos docentes. Aliás, não é por acaso que esse é o título do presente estudo.

O que vemos, segundo os comportamentos observados, é que é indiferente estar à frente da escola o «Manuel», o «Joaquim» ou o «António» que os CIDOCE não se alteram. Podem os gestores pensar, na sua ingenuidade, que a sua liderança tem algo de diferente da do seu anterior e que, por isso, tem um efeito benéfico na actuação dos professores. Será, com certeza, salutar para o seu ego, mas não passa disso mesmo, por muito que lhes doa aceitar esta constatação. O certo é que, apesar de não ser perniciosa, a influência é praticamente nula, senão nula mesmo.

Perguntarão os nossos leitores a que se deve essa estranha e eventual contradição. Prometendo voltar a este assunto mais tarde, somos da opinião de que tal se fica a dever a múltiplos factores, entre os quais se destacam a legislação castradora - principalmente esta - e o poder dos *lobby's*, sejam eles constituídos por poderes sindicais, autárquicos ou organizacionais (docentes, funcionários, pais e encarregados de educação, alunos, etc.), levando o gestor, na prática, a não conseguir premiar o colaborador prestimoso e dar ao docente incumpridor o merecido valor, acabando por, de certa forma e salvo raríssimas excepções, dar o mesmo a ambos.

## Anexo A

### Questionário sobre o impacto dos docentes sobre os seus estudantes

Caro(a) Aluno(a)

Estou a realizar um estudo, no âmbito de um mestrado na Universidade de Aveiro, que procura conhecer a opinião dos alunos acerca dos seus professores.

Por favor responde às questões que se encontram na folha seguinte, **pensando neste(a) teu/tua professor(a)**.

Não importa saber se concordas/discordas ou gostas/desgostas do modo como ele(a) se comporta. O importante é que nos digas, com objectividade, a frequência com que ele(a) adopta os comportamentos descritos.

As tuas respostas são totalmente anónimas e, por isso, peço-te que o faças da forma mais sincera possível, escrevendo o número de acordo com a escala que é apresentada.

Desde já agradeço a tua colaboração.

Hernâni de J. Pereira

Nunca 1	Quase nunca 2	Raramente 3	Por vezes 4	Frequentemente 5	Quase sempre 6	Sempre 7
------------	------------------	----------------	----------------	---------------------	-------------------	-------------

**Este(a) professor(a):**

- Fomenta a participação dos alunos na aula.....
- Dialoga abertamente com os alunos.....
- Expõe a matéria de modo organizado.....
- Os exemplos que dá na aula são interessantes para a vida dos alunos.....
- Nas aulas, alerta para o sentido prático das coisas.....
- Quando pede a opinião dos alunos ... toma as ideias deles em consideração.....
- Nas aulas, não segue um fio de pensamento (isto é, "mistura tudo").....
- Ilustra a exposição da matéria com exemplos práticos.....
- Culpa os alunos pelos maus resultados.....
- Marginaliza os alunos de que não gosta.....
- Prepara bem as aulas.....
- Trata com indiferença os alunos menos bons.....
- Quando os alunos tentam esclarecer dúvidas ... faz troça dos erros cometidos.....
- É metódico(a) na exposição da matéria.....

**Que impacto é que esse(a) professor(a) teve em ti?** (Por favor, faz um círculo sobre o nº correspondente à tua resposta).

Fiquei com **mais** vontade de ir às aulas dele(a)

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

Fiquei com **menos** vontade de ir às aulas dele(a)

Fiquei **mais** interessado(a) pela disciplina

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

Fiquei com **menos** interesse pela disciplina

Devido a ele(a), o meu interesse pela escola **diminuiu**

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

Devido a ele(a), o meu interesse pela escola **aumentou**

Devido a ele(a) senti-me **menos** preparado(a) para ingressar no mundo do trabalho

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

Devido a ele(a) senti-me **mais** preparado(a) para ingressar no mundo do trabalho

A minha motivação para estudar **aumentou**

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

A minha motivação para estudar **diminuiu**

A relação com os meus colegas **melhorou**

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

A relação com os meus colegas **piorou**

Senti-me **mais** auto-confiante

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

Senti-me **menos** auto-confiante

**Globalmente, como classificarias este(a) professor(a)?**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

Péssimo

Excelente

## Anexo B

### Questionário de medida dos comportamentos de liderança

Caro(a) colega,

O presente inquérito tem a ver com um estudo no âmbito da influência que os gestores das escolas exercem sobre os docentes e como aquela se reflecte no sucesso/insucesso dos alunos.

Se puder conceder-me cinco minutos para responder ao questionário, ficar-lhe-ei muito grato. Se estiver de acordo, proceda, por favor, do seguinte modo:

**Pense no(a) Presidente do Conselho Executivo da sua escola.** Diga-me qual a frequência com que ele(a) adopta os comportamentos a seguir apresentados. Para tal, leia o questionário que lhe apresento a seguir, e responda de acordo com a escala que se encontra no topo de cada folha.

Não importa saber se concorda/discorda ou gosta/desgosta do modo como ele(a) se comporta. **O que é importante é que me diga, com a maior objectividade possível, a frequência com que ele(a) adopta os comportamentos descritos.**

As suas respostas são completamente anónimas. Por favor, não escreva o seu nome em lado algum, nem do gestor em que pensou. No final, peço-lhe, ainda, que coloque o inquérito dentro do envelope, que anexo, e feche este.

Se estiver interessado(a) em conhecer os resultados da presente pesquisa, tenho todo o gosto em lhos facultar. Basta que me contacte através do seguinte endereço electrónico: **[hernanipereira@mail.telepac.pt](mailto:hernanipereira@mail.telepac.pt)**, ou outra via que entender.

Agradeço, desde já, a sua colaboração: **muito obrigado!**

(Hernâni de J. Pereira)

**Questionário**

Nunca 1	Quase nunca 2	Raramente 3	Por vezes 4	Frequentemente 5	Quase sempre 6	Sempre 7
------------	------------------	----------------	----------------	---------------------	-------------------	-------------

- Sabe exactamente para onde vamos .....
- Desenvolve uma atitude e espírito de equipa entre os membros da escola .....
- Lidera “fazendo” mais do que simplesmente “dizendo” (isto é, dá o exemplo) .....
- Encoraja as pessoas a serem “jogadores de equipa” .....
- Espera cada vez mais das pessoas que trabalham nesta escola .....
- Decide sobre o **que** deve ser feito e **como** deve ser feito .....
- Cria um bom relacionamento entre os vários membros da escola .....
- Pinta um quadro interessante do futuro à minha escola .....
- É aberto à mudança, sendo capaz de pôr em prática sugestões dos outros .....
- É um bom modelo para os outros seguirem .....
- Informa, com antecedência apropriada, sobre as mudanças a efectuar .....
- Estimula os outros a repensarem a maneira de fazer as coisas .....
- Consegue fazer com que os outros se envolvam nos seus sonhos .....
- Transmite ideias claras aos órgãos hierarquicamente inferiores .....
- Alimenta a colaboração entre os membros da escola .....
- Mostra preocupação constante com os bons desempenhos dos alunos .....
- Faz com que os membros da escola trabalhem conjuntamente para o mesmo objectivo .....
- Quando o trabalho dos outros é muito bom, preocupa-se em facultar um reconhecimento especial .....
- Mostra que espera muito dos outros .....
- Inspira os outros com os seus planos para o futuro .....
- Faz perguntas que levam os outros a pensar .....

- Não se contenta em que a escola seja a segunda melhor .....
- Preocupa-se em que todos alcancem altos padrões de actuação .....
- Mostra respeito pelos sentimentos pessoais dos outros .....
- Trata todos por igual .....
- Na sua actuação, é sensível às necessidades dos outros .....
- Usa o diálogo na resolução dos conflitos .....
- Actua sem ter em consideração os sentimentos dos outros .....
- Cria um bom ambiente de trabalho para todos .....
- Convida as pessoas a pensarem nos problemas de modo inovador .....
- Lidera pelo exemplo .....
- Partilha experiências com os outros de modo a fazerem diferente e melhor .....
- Quando os outros têm bom desempenho, ele(a) transmite "feedback" positivo .....
- Elogia os outros quando fazem um trabalho acima da média .....
- Está sempre em busca de novas oportunidades para a minha escola .....
- Afirma que os êxitos se devem a todos .....
- Guarda a informação para si e decide sem consultar ninguém .....
- Não manifesta apreço pelo bom desempenho dos outros .....
- Faz questão em salientar que devem sempre procurar o melhor desempenho .....
- Tem ideias que convidam os outros a reexaminarem as suas noções fundamentais sobre o trabalho .....

**Por fim, diga-me ainda em que medida considera o seu Presidente do Conselho Executivo (in)eficaz. Coloque uma cruz no quadrado correspondente.**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

Ineficaz

Eficaz

## Bibliografia

- Knickerbocker, I. (1948). Leadership: a conception and some implications. *Journal of Social Issues*, 4 (3), 23-40.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: McGraw-Hill.
- Podsakoff, P. M., & Organ, D. W. (1986). Self-reports in organizational research: problems and prospects. *Journal of Management*, 12, 531- 544.
- Rego, A. (2001a). O bom cidadão docente universitário: Na senda da qualidade no ensino superior. *Educação & Sociedade* (CEDES, Brasil), 75, 174-199.
- Rego, A. (2001b). *Citizenship behaviours of university teachers - In search of teaching excellence?* Paper presented at the 13<sup>th</sup> International Conference on Assessing Quality in Higher Education, 25<sup>th</sup>-27<sup>th</sup> July, Glasgow Caledonian University, Glasgow.
- Rego, A. (2001c). O bom cidadão docente universitário: Na senda da qualidade no ensino superior. *Educação & Sociedade* (CEDES, Brasil), 75, 174-199.
- Rego, A. (2002a). Comportamentos de cidadania dos professores universitários - um construto com promissora infância. *Psicologia: Organizações & Trabalho*.
- Rego, A. (2002b). Comportamentos de cidadania dos professores universitários - um construto com promissora infância. *Psicologia: Organizações & Trabalho*.
- Rego, A. (2003). *Cidadania docente e qualidade no ensino superior*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Rego, A. e Pereira, H. (2003). Comportamentos de cidadania docente: Validação do construto em distintos níveis de ensino. *Revista Iberoamericana de Educación* (v. Digital). (<http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores>).

Prof. Doutor Engenheiro António Adão da Fonseca  
*Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto*

## **1. Ética, Moralidade e Deontologia**

A ÉTICA diz respeito à dimensão pessoal de qualquer acção humana, ao modo como a acção emerge da natureza interna do ser humano. A ética substancia e provê a compreensão da MORALIDADE que se relaciona com as acções guiadas por hábitos e costumes, por isso externa ao indivíduo e conduzindo a leis e regras.

A DEONTOLOGIA abraça Ética e Moralidade e fixa os deveres requeridos por um determinado ambiente profissional.

Claramente, o contexto variável no qual os profissionais exercem a sua profissão exige um novo olhar sobre valores éticos tradicionais e uma maior consciência das percepções da sociedade para a natureza de integridade e prática profissional.

Uma pergunta básica diz respeito ao significado de profissão que é caracterizada pelos seus objectivos mas cuja identidade requer ideais comuns (um código ético) e padrões comuns e regras (um código deontológico). Obviamente, os códigos devem servir para o benefício da humanidade, mas a protecção dos membros duma profissão deveria ser um corolário mais importante.

Apesar dos interesses particulares do momento, a ética de uma profissão deveria ter a forma de uma Convenção que é um conceito de princípios imutáveis e penetrantes. Pelo contrário, a deontologia de uma profissão deveria reflectir qualquer evolução no âmbito daquela profissão e integrar novas exigências fixadas através da sociedade.

## **2. Âmbito de um Código de Ética /Deontologia**

Um equilíbrio tem que ser achado entre universalidade de conceitos e objectivos de preceitos. Todos os seres humanos suportam responsabilidades que vão desde os bens “individuais”, ao cuidado da família, até aos interesses de vários grupos sociais, como comunidades locais e nações ou meros grupos profissionais. Mas tem também responsabilidades face ao género humano e à qualidade geral do nosso habitat. Tratando-se de profissionais com grande poder de intervenção, são reforçadas as responsabilidades

com o ambiente global e com a qualidade de vida de todos os seres humanos, para o que se requer competência profissional, independência e integridade.

Estas responsabilidades têm de ser identificadas em Códigos de Ética e Deontologia que têm de endereçar os três temas (e seus sub-temas) seguintes:

A. Assuntos GERAIS:

- Impacte ambiental.
- Saúde e segurança.
- Integridade.

B. Assuntos DE SOCIEDADE:

- Comunicação.
- Fidelidade.
- Prática de normas.
- Transações comerciais.

C. Assuntos PROFISSIONAIS:

- Dignidade profissional.
- Competência profissional.
- Relações profissionais.
- Educação e treino.

Os capítulos A. e B. lidam com assuntos éticos e devem constituir o Código de Ética. O capítulo C. pode ser tão detalhado e prático quanto se ache necessário e conveniente, e deveria formar o Código de Deontologia.