



Universidade de Aveiro Departamento de Ciências da Educação

2009

**Ângela Teresa Dias de  
Vasconcelos Barreto**

**LIDERANÇA TRANSFORMACIONAL NA ESCOLA**

**ESTUDO DE CASO SOBRE O PRESIDENTE DE  
UM AGRUPAMENTO**



Universidade de Aveiro Departamento de Ciências da Educação

2009

**Ângela Teresa Dias de  
Vasconcelos Barreto**

## **LIDERANÇA TRANSFORMACIONAL NA ESCOLA**

### **Estudo de caso sobre o Presidente de um Agrupamento**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, área de especialização de Administração e Políticas Educativas, realizada sob a orientação científica do Doutor Jorge Adelino Rodrigues da Costa, Professor Catedrático do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

Aos meus pais, pelo que sou

Às minhas filhas, por quem vivo

Aos meus irmãos, pela nossa união

E ao meu marido, por nós

## O júri

### Presidente

**Doutor António Augusto Neto Mendes**, Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

**Doutora Nilza Maria Vilhena Nunes da Costa**, Professora Catedrática da Universidade de Aveiro

**Doutor Jorge Adelino Rodrigues da Costa**, Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

## **Agradecimentos**

A concretização deste trabalho só foi possível devido a uma grande capacidade de persistência e um grande esforço pessoal, no entanto, no desenvolvimento do mesmo, e sobretudo em momentos cruciais e difíceis, foi fundamental o contributo de muitas pessoas que, directa ou indirectamente, me ajudaram a ultrapassar as dificuldades e acreditaram, tal como eu, na sua concretização. Por isso, quero expressar aqui o meu obrigada a todos.

Ao Professor Doutor Jorge Adelino Costa, inspiração na escolha do tema. Orientador de Dissertação sempre disponível e presente. Pelo seu apoio, compreensão e capacidade de orientação sempre construtiva.

Aos meus colegas e amigos Paula e António, companheiros destes dois anos de caminhada, sempre com palavras de incentivo.

A todos os docentes do Agrupamento de Escolas onde realizei o meu estudo, pela colaboração no preenchimento do questionário, em especial aos Coordenadores de Departamento pela cooperação e, particularmente, ao Presidente do Conselho Executivo pela abertura, disponibilidade e verdadeiro fair-play.

À Clara, pelas nossas boleias nestes dois anos e à professora Ana Isabel Figueiredo pela colaboração.

Aos meus pais, Eduarda e Pedro e irmãos, Sandra e Pedro, pelo apoio e confiança, especialmente à minha irmã que, mesmo longe, esteve sempre perto.

Ao meu marido Álvaro pela ajuda, pelo incentivo, por sempre acreditar neste projecto e por tantas vezes me substituir, aquando das minhas ausências.

Às minhas meninas, Sofia e Matilde, pelos momentos em que a mãe não esteve, ou que teve menos paciência, ao longo destes quase dois anos.

Por último, a uma amiga especial, não de sempre mas para sempre, pelo apoio incondicional e pelas nossas longas conversas e confidências, nos momentos de alegria ou tristeza, a professora Dina.

A todos o meu sincero e profundo bem-haja.

**Palavras-chave**

Liderança Transformacional, Liderança Transaccional, Gestão Escolar, Agrupamento de Escolas

**Resumo**

O presente estudo focaliza-se no estudo da liderança no caso específico de um Agrupamento Vertical de Escolas. Pretende-se compreender a forma como os docentes do Agrupamento percebem a liderança protagonizada pelo Presidente do Conselho Executivo, bem como o modo como essa mesma liderança é percebida pelo próprio.

Optámos por uma investigação de carácter quantitativo. O instrumento de recolha de dados seleccionado foi o Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ), da autoria de Bruce Avolio e Bernard Bass. Foi nosso objectivo aferir a incidência de comportamentos de liderança transformacional, transaccional e laissez-faire, por parte do Presidente do Conselho Executivo, de modo a contribuir para a discussão e reflexão acerca das lideranças em contexto escolar.

No decorrer da dissertação, antes da apresentação dos resultados do estudo empírico, procederemos a uma revisão de literatura acerca da temática da liderança, dando especial enfoque à temática da liderança transformacional, e faremos uma breve abordagem à evolução da administração das escolas em Portugal.

**keywords**

Transformational Leadership, Transactional Leadership, School Management, Group of Schools

**Abstract**

This essay focuses on the study of leadership in a specific case - Group of Schools. We aim to understand how teachers perceive the leadership of the Headmaster as well as how he perceives it himself.

We have chosen a quantitative research method. The instrument selected for data collection was the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) by Bruce Avolio and Bernard Bass. Our aim is to check the incidence of behavior of transformational, transactional leadership and laissez-faire, by the Headmaster, in order to contribute for discussion and reflection concerning leadership at school.

Throughout the essay, before presenting the results of the empirical study, we present the literature on the subject of leadership, with particular focus on the theme of transformational leadership, and we briefly refer to the evolution of school administration in Portugal.

## Índice Geral

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>PARTE I -ENQUADRAMENTO TEÓRICO E NORMATIVO: Liderança e Gestão das Escolas.....</b>	<b>14</b>
<b>Capítulo 1 - O Fenómeno da Liderança: abordagens e influências.....</b>	<b>15</b>
1.1 - Breve referência ao conceito de liderança.....	15
1.2 - Evolução das teorias/modelos de liderança.....	15
1.2.1 - Liderança Transformacional, Transaccional e Laissez-Faire.....	18
1.3 - Liderança em contexto escolar – uma liderança especial.....	20
<b>Capítulo 2 - Administração e Liderança nas Escolas: enquadramento legal .....</b>	<b>23</b>
2.1 - A génese da democracia no Sistema Educativo .....	23
2.2 - O ensaio da democracia directa (1974 - 1976).....	24
2.3 - A “gestão democrática” (desde 1976).....	25
2.4 - A descentralização “retórica” - anos 80 e início de 90.....	26
2.5 - Impulso para a autonomia das escolas – anos 90 .....	29
2.5.1 - A emergência dos Agrupamentos Verticais de Escolas.....	31
2.6 - Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril .....	32
2.6.1 - Papel e função do Director Executivo de acordo com o DL nº 75/2008 .....	34
<b>PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO: Percepções sobre a Liderança do Presidente do Conselho Executivo de um Agrupamento de Escolas.....</b>	<b>36</b>
<b>Capítulo 3 – Metodologia da investigação e contextualização.....</b>	<b>37</b>
3.1 - A investigação em traços gerais .....	37
3.2 - Problema, objectivos da investigação e definição de hipóteses .....	37
3.3 - Contextualização do estudo - caracterização do Agrupamento Vertical de Escolas.....	39
i) Recursos humanos .....	40
ii) Recursos físicos e materiais.....	41
iii) Organização do Agrupamento Vertical de Escolas .....	42
3.4- Plano da investigação – processo e percurso da investigação.....	42
3.4.1 - Métodos de recolha de informação .....	42
3.4.2 - Inquérito por questionário – descrição do Questionário Multifactorial de Liderança.....	46
3.4.3 - Estudo dos dados omissos.....	50
3.4.4 - Análise da consistência interna e homogeneidade dos itens do MLQ.....	53
3.4.5 - Caracterização do grupo de docentes respondentes.....	57



<b>Capítulo 4 - Apresentação dos resultados .....</b>	<b>58</b>
4.1 - A percepção dos docentes.....	61
4.1.1 - Tipo de Liderança .....	61
4.1.2 - Categorias de Liderança.....	62
4.1.3 - Resultados da Liderança .....	64
4.2 - A percepção do Presidente do Conselho Executivo .....	65
4.2.1 - Tipos de Liderança.....	65
4.2.2 - Categorias de Liderança.....	66
4.2.3 - Resultados da Liderança .....	68
4.3 - Percepção dos docentes <i>versus</i> percepção do Presidente do Conselho Executivo..	69
4.4 - Tipo, Categorias e Resultados da Liderança segundo e variável sexo .....	73
4.5 - Tipo, Categorias e Resultados da Liderança segundo a variável ocupação de cargos de liderança .....	76
4.6 - Tipo, Categorias e Resultados da Liderança segundo a variável escola sede/escola satélite .....	78
<b>Capítulo 5 - Discussão dos resultados .....</b>	<b>82</b>
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>86</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>88</b>
<b>REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS .....</b>	<b>90</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>91</b>

## Índice de Quadros

<b>Quadro 1</b> - Corpo Discente do Agrupamento Azul (2008/2009) .....	40
<b>Quadro 2</b> - Corpo Docente do Agrupamento Azul (2008/2009) .....	41
<b>Quadro 3</b> - Escolas satélite, distância escola sede, número de docentes e número de turmas (2008/2009).....	41
<b>Quadro 4</b> - Número de questionários distribuídos e número de questionários recebidos por ciclos de escolaridade .....	45
<b>Quadro 5</b> - Escala de resposta usada no MLQ .....	47
<b>Quadro 6</b> - Distribuição dos tipos de liderança, Resultados da Liderança, categorias e asserções do MLQ.....	47
<b>Quadro 7</b> - Análise dos dados omissos por item - Número de observações válidas, médias e desvios-padrão, número e percentagem de omissos e médias e desvios-padrão após substituição dos dados omissos.....	52
<b>Quadro 8</b> - Médias, desvios-padrão e correlação corrigida da subescala Liderança Transformacional .....	54
<b>Quadro 9</b> - Médias, desvios-padrão e correlação corrigida da subescala Liderança Transaccional.....	55
<b>Quadro 10</b> - Médias, desvios-padrão e correlação corrigida da subescala Liderança Laissez-Faire.....	55
<b>Quadro 11</b> - Médias, desvios-padrão e correlação corrigida da subescala Resultados da Liderança.....	56
<b>Quadro 12</b> - Médias, desvios-padrão e Alfa de Cronbach das subescalas e categorias.....	56
<b>Quadro 13</b> - Caracterização do grupo de docentes respondentes .....	57
<b>Quadro 14</b> - Intercorrelações entre as subescalas de liderança .....	58
<b>Quadro 15</b> - Intercorrelações entre as categorias de liderança .....	60
<b>Quadro 16</b> - Médias, desvios-padrão, mínimo e máximo das pontuações obtidas pelas respostas dos docentes nas subescalas .....	62
<b>Quadro 17</b> - Médias, desvios-padrão, mínimo e máximo das pontuações obtidas pelas respostas dos docentes nas categorias .....	63
<b>Quadro 18</b> - Médias, desvios-padrão, mínimo e máximo das pontuações obtidas pelas respostas dos docentes nos Resultados da Liderança e categorias associadas .....	64
<b>Quadro 19</b> - Pontuação média obtida nas subescalas pelo Presidente do Conselho Executivo.....	65
<b>Quadro 20</b> - Pontuação média obtida pelo Presidente do Conselho Executivo em cada Categoria.....	67

<b>Quadro 21</b> - Pontuação média obtida pelo Presidente do Conselho Executivo nos Resultados da Liderança e em cada categoria associada.....	68
<b>Quadro 22</b> - Médias, desvios-padrão, mínimo e máximo das pontuações obtidas pelas respostas dos docentes nas subescalas e categorias, pontuações médias obtidas pelo Presidente do Conselho Executivo.....	71
<b>Quadro 23</b> - Médias, desvios-padrão das subescalas e categorias em função do sexo, teste de Levene e t-student .....	75
<b>Quadro 24</b> - Médias, desvios-padrão das subescalas e categorias em função do exercício de cargos, teste de Levene e t-student .....	77
<b>Quadro 25</b> - Médias, desvios-padrão das subescalas e categorias em função do exercício de funções ser em escola sede ou em escola satélite, teste de Levene e t-student .....	79

### Índice de Gráficos

<b>Gráfico 1</b> - Pontuações médias obtidas pelos docentes nas subescalas .....	62
<b>Gráfico 2</b> - Pontuações médias obtidas pelos docentes nas nove categorias .....	63
<b>Gráfico 3</b> - Pontuações médias obtidas pelos docentes nas categorias associadas aos Resultados da Liderança .....	65
<b>Gráfico 4</b> - Pontuação média obtida pelo Presidente do Conselho Executivo nas subescalas .....	66
<b>Gráfico 5</b> - Pontuação média obtida pelo Presidente do Conselho Executivo em cada categoria...67	
<b>Gráfico 6</b> - Pontuação média obtida pelo Presidente do Conselho Executivo em cada categoria associada aos Resultados da Liderança .....	69
<b>Gráfico 7</b> - Pontuações médias obtidas pelos docentes e pontuação média obtida pelo Presidente do Conselho Executivo em cada subescala.....	70
<b>Gráfico 8</b> - Pontuações médias obtidas pelos docentes e pontuação média obtida pelo Presidente do Conselho Executivo em cada categoria.....	71

### Principais siglas utilizadas

- DL** - Decreto-Lei
- LBSE** - Lei de Bases do Sistema Educativo
- CRSE** - Comissão de Reforma do Sistema Educativo
- 1º CEB** - 1º Ciclo do Ensino Básico
- 2º CEB** - 2º Ciclo do Ensino Básico

## INTRODUÇÃO

Quando se pretende realizar uma investigação é fundamental que o tema escolhido seja realista e manejável e pelo qual o investigador nutra interesse, pois o tempo e a energia que se tem que despende implica que o tema seja, efectivamente, de eleição, para que, se no decurso da investigação surgirem problemas e contratempos, a motivação não baixe ao ponto de pôr em causa a finalização do trabalho com qualidade (Hill e Hill, 2000: 23). Conscientes deste aspecto, demos especial importância à escolha do tema para a realização da Dissertação de Mestrado.

Actualmente, assistimos e convivemos num clima conturbado nas escolas e toda a conjuntura reclama por lideranças fortes, capazes de constituírem âncoras consistentes e mentoras da eficácia.

Mas, qual a melhor forma de liderar as escolas? Muitos anseiam por uma resposta, quase que prodigiosa para esta questão, mas, podemos afirmar, convictamente, que esta pergunta não tem resposta, pelo menos imediata e universal. O conceito de Liderança é de difícil definição, razão pela qual existem inúmeras definições devido à multiplicidade de pesquisas e abordagens existentes, realizadas ao longo do séc. XX e início do séc. XXI.

O investigador americano Ronald Edmonds, em 1979, no seu trabalho sobre as *Effective Schools for the Urban Poor*, no qual assevera que “As escolas urbanas que educam com sucesso crianças de classes pobres têm uma liderança forte e um clima de expectativas de que os alunos aprenderão” (1979, cit. por Costa, 2003: 21), identifica como uma característica das escolas de sucesso a existência de uma liderança forte. Este aspecto fez estimular ainda mais a determinação de aprofundamento do tema.

Também pelo facto de se apelar, cada vez mais, a lideranças fortes, como se enfatiza com o novo DL nº 75/2008, de 22 de Abril de 2008, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, que tem como um dos seus objectivos reforçar a liderança das escolas e conferir maior eficácia, sendo reconhecido ser uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar.

Um dos aspectos proeminentes no preâmbulo deste DL é a intenção de “criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para

desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa”. Mas, o que se entende por boas lideranças e lideranças eficazes?

Convictos que o êxito das reformas educativas depende do modo como as lideranças podem ser impulsionadas e desenvolvidas, e concordando com Sergiovanni quando declara que “as escolas necessitam de lideranças especiais porque são locais especiais” (2004: 172), parece-nos pertinente, no contexto de mudança actual, estudar esta temática. Neste sentido, quando em termos políticos se anunciam e concretizam mudanças no modelo de administração e gestão das escolas, interessa-nos perceber de que modo a liderança protagonizada pelo Presidente do Conselho Executivo de um Agrupamento Vertical de Escolas é percebido pelo corpo docente e pelo próprio.

Este trabalho está estruturado em duas partes, partindo da parte teórica para a empírica, embora as duas se cruzem e interpelem mutuamente, de uma forma mais ou menos explícita, ao longo do seu desenvolvimento.

A Parte I refere-se ao enquadramento teórico-normativo, compreende dois capítulos em que o primeiro está direccionado para o estudo da temática da liderança, fazendo uma breve referência ao conceito de liderança em geral e à evolução das teorias/modelos que lhe estão associados. Daremos especial atenção à Liderança Transformacional e à Liderança Transaccional pois, sobre estas correntes, incidirá o nosso estudo empírico. De seguida, abordaremos a especificidade da liderança em contexto escolar e a adequação da Liderança Transformacional às escolas. No segundo capítulo abordaremos a evolução que a administração e liderança das escolas têm sofrido em Portugal, fruto das várias reformas que têm sido implementadas, após um período marcante para a história da democracia em Portugal, o 25 de Abril de 1974.

Na Parte II apresentaremos o estudo empírico onde trataremos as percepções da liderança escolar protagonizada pelo Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento “aos olhos” do corpo docente e do próprio Presidente do Conselho Executivo. Esta segunda parte está organizada em três capítulos. No capítulo três exporemos a metodologia da investigação, a sua contextualização, exploraremos o percurso e os processos da investigação e descreveremos o instrumento de recolha de informação. No capítulo quatro apresentaremos os resultados. Por último, no capítulo cinco, discutiremos os resultados e colmataremos o nosso trabalho com as conclusões.

**PARTE I**  
**ENQUADRAMENTO TEÓRICO E NORMATIVO:**

**Liderança e Gestão das Escolas**

## **Capítulo 1 - O Fenómeno da Liderança: abordagens e influências**

### **1.1 - Breve referência ao conceito de liderança**

O termo liderança, sendo de difícil definição, tem sofrido diversas interpretações ao longo do séc. XX e início do séc. XXI. No entanto, desde os primórdios da humanidade se debate a arte de liderar.

Nas últimas décadas esta temática assumiu grande relevância, constituindo-se como um dos assuntos mais abordados pelos especialistas do comportamento organizacional pois são vários os autores que têm explorado a temática da liderança no âmbito das organizações. Bass (1990, cit. por Rego, 1998: 21) assegura que “Existem quase tantas definições de liderança quantas pessoas que tentaram definir o conceito”. Assim, existem inúmeras definições de liderança que, para Castanheira e Costa, são “fruto das diferentes abordagens e das múltiplas perspectivas tomadas ao longo do século” (2007: 142).

Para Barroso (1990) liderar é a capacidade de levar ao cumprimento dos objectivos, com uma autoridade funcional e uma competência específica na orientação dos elementos da organização. Alves realça que a liderança é “considerada um factor-chave no bom funcionamento das organizações” (1999: 25). Costa (2000: 15) assevera que se trata de um fenómeno complexo e Bolívar (2003: 256), sobre liderança, afirma que “uma forma especial de influência tende a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências (acções, pressupostos, convicções), em função de tarefas e projectos comuns”.

Proliferam, assim, as definições e alusões ao tema liderança que se constata ser uma conceptualização polissémica que foi evoluindo ao longo dos tempos.

Costa (2000) refere que a profusão de estudos sobre liderança remete-nos para um grande número de teorias com o objectivo de compreender e classificar os diversos estilos de liderança aferindo-se as consequências que advêm da utilização de cada um dos estilos adoptados, tanto ao nível da concretização dos objectivos como no grau de motivação e satisfação que geram nos membros da organização.

### **1.2 - Evolução das teorias/modelos de liderança**

A abordagem às teorias/modelos de liderança far-se-á baseada, segundo Costa, “em três grandes concepções de liderança”, que o mesmo autor identifica como “visão mecanicista da liderança [...], a visão cultural da liderança e a visão ambígua da liderança” (2000: 16).

Na visão mecanicista, meados do século XX, desde os anos 40 até aos anos 80, o líder era encarado como alguém possuidor de determinadas características, que poderiam ser inatas ou adquiridas através do treino, não se atribuindo importância ao contexto. Costa refere que, neste âmbito, liderar era entendido como “uma acção lógica, mecânica, automática, desencadeada por alguém que, detentor de certos predicados, leva os outros a atingirem determinados resultados pré-definidos” (2000: 16). Também Rego refere que “Os primeiros estudos sobre liderança foram efectuados até à Segunda Guerra Mundial. A ideia que os norteava era que algumas pessoas possuem traços de personalidade que as tornam mais aptas ao exercício eficaz de posições de liderança” (1998: 40).

Costa menciona que esta visão mecanicista foi alvo de evolução ao longo de quatro décadas surgindo três orientações distintas em que o mesmo autor inclui “os conceitos de líder natural, líder treinado e líder ajustável” (2000: 17).

O líder nato alude para a teoria dos traços que Rego refere como “uma abordagem se traços” (1998: 40), em que os seus defensores asseveram que os possíveis líderes possuem características próprias, físicas e intelectuais, que, depois de identificadas, os indivíduos que as possuem devem ser seleccionados para ocuparem “lugares-chave” (Costa, 2000: 17) nas organizações.

Com o desenvolvimento das teorias comportamentais, também denominadas de behavioristas, a partir dos anos 40, dá-se o declínio da visão do líder nato e surge outra perspectiva ou visão da liderança, assente na ideia do líder treinado, em que, segundo Costa, “um líder pode e deve ser feito” (2000: 19). Consequentemente, dá-se início a uma série de investigações com o intuito de identificar os comportamentos dos líderes considerados eficazes, procurando-se caracterizar o seu estilo de liderança identificando-se “o que faz o líder, a maneira como faz, como se comporta” (Costa, 2000: 19). Inicia-se, então, a formação em liderança com o objectivo de preparar e treinar os líderes, formações baseadas em “comportamentos-padrão<sup>1</sup>” definidos para os bons líderes.

Para Costa esta perspectiva “marca uma importante viragem nas concepções da liderança nas organizações” (2000: 20), dando-se ênfase ao aspecto da aprendizagem de comportamentos e processos de liderança.

No entanto, nos anos 60, desenvolve-se a perspectiva de que “a liderança depende dos contextos, das situações de modo que determinado comportamento do líder pode ser

---

<sup>1</sup> Costa (2000:19) diz tratar-se de “voltar a uma terminologia de sabor tayloriano”



eficaz numa situação mas pode traduzir-se em ineficácia num contexto diferente.” (Costa, 2000: 20). Esta perspectiva está, inevitavelmente, ligada às teorias situacionais da liderança enquadradas na teoria da contingência que, ao contrário do que se acreditava anteriormente (o “the one best way”, e a solução adequada e única), afirma-se agora “it all depends”. Segundo Lawrence e Lorsch, “esta abordagem baseia-se na premissa fundamental de que não há um único melhor meio para organizar, mas, pelo contrário, as organizações necessitam de ser sistematicamente adaptadas aos objectivos colectivos e às finalidades humanas individuais” (1969, cit. por Costa, 2000: 21).

Costa (2000) associa a esta perspectiva o conceito de líder ajustável em que o líder se adequa às circunstâncias e ao contexto de modo a fazer face aos desafios que lhe são impostos.

É nos anos 80 que se começa a dar importância a outros aspectos que influenciam os processos de liderança. É a visão cultural da liderança que, segundo Castanheira e Costa (2007: 142), o líder começa a ser encarado como um gestor, como alguém que usa os valores e a missão para dar à organização um sentido comum de identidade e de mobilização para se alcançarem os objectivos organizacionais. É a chamada “nova liderança”. Para Costa (2000: 22) é no âmbito dessa nova liderança que emergem, então, um conjunto de teorizações sobre liderança assente em propósitos comuns como a teoria da Liderança Transformacional, em contraste com a Liderança Transaccional (Burns, 1978; Bass, 1985, cit. por Costa, 2000: 22), a Liderança Carismática (House, 1977, cit. por Costa, 2000: 22), a Liderança Visionária entre outros estudos que Bryman (1996, cit. por Costa, 2000: 22) denominou por “desenvolvimentos [...] identificados com o conceito de liderança”.

No entanto, com o decorrer dos tempos, e de acordo com Costa (2000: 24), as organizações deixaram de ser vistas como unidades homogéneas e estáveis, devidamente estruturadas, com objectivos bem definidos, em que imperava a lógica da coerência e racionalidade.

A partir do período, denominado por alguns autores como pós-modernidade, as organizações passam a ser entendidas como mais instáveis e flexíveis, com desarticulação interna e desordem, dependentes de disposições exteriores, havendo a necessidade constante de reestruturação e redefinição de estratégias em que os indivíduos exercem um papel fundamental.

Esta falta de consenso e existência de conflitos relacionados com a ambiguidade da cultura organizacional faz surgir uma outra visão de liderança que Costa classificou como visão ambígua da liderança afirmando que “a liderança passa a ser equacionada como uma actividade dispersa que percorre a organização na sua totalidade e não propriamente como um atributo dos líderes formais, nomeadamente do líder heróico” (2000: 25).

Para justificar a liderança dispersa sobressaem aspectos como a participação; a valorização do trabalho distribuído por grupos que se auto-gerem; o papel importante das lideranças intermédias; a presença e reconhecimento de líderes informais; o reconhecimento de que a liderança não é exclusiva do sexo masculino; bem como a distinção de conceitos como liderança e gestão, autoridade e liderança em que a liderança não corresponde necessariamente às posições verticais mais elevadas (Costa, 2000: 25,26).

### **1.2.1 - Liderança Transformacional, Transaccional e Laissez-Faire**

Aprofundemos agora os conceitos de Liderança Transformacional e Liderança Transaccional em que assenta o estudo empírico que nos propusemos desenvolver.

No contexto actual, com rápidas e constantes mudanças, emerge a necessidade de uma liderança preconizada por pessoas muito mais visionárias, com maior orientação face ao futuro a longo prazo e nesse sentido aparece a Liderança Transformacional – termo utilizado pela primeira vez por Burns em 1978.

A Liderança Transformacional caracteriza-se por possuir uma forte componente pessoal pois o líder transformacional motiva os seguidores e, segundo Castanheira e Costa, “introduzindo mudanças nas suas atitudes de modo a inspirá-los para a realização de objectivos suportados por valores e ideias” (2007: 143).

A Liderança Transformacional pressupõe quatro componentes essenciais: a componente carismática “de desenvolvimento de uma visão e de indução de orgulho, do respeito e da confiança”; a componente inspiracional que, segundo os mesmos autores, se reveste de “motivação, de estabelecimentos de objectivos e metas elevadas, de modelagem de comportamentos no sentido de atingir as metas estabelecidas”; a componente de respeito pelos subordinados prestando-lhes toda a atenção e a componente de estimulação intelectual que se caracteriza como “de desafio, de espicaçar os subordinados com novas metas e com novos métodos para as atingir” (Castanheira e Costa, 2007: 143).

O líder transformacional esforça-se por compreender e partilhar as preocupações e necessidades dos outros de forma a tratar cada indivíduo singularmente. Reconhece e

satisfaz as necessidades dos seus subordinados e também lhes proporciona um ambiente favorável que possibilite que cada um se possa desenvolver e prosperar, com o intuito de maximizar e ampliar as potencialidades de cada um, criando oportunidades e desenvolvendo culturas organizacionais de apoio a esse crescimento individual.

Estes líderes conseguem transformar os seus subordinados em pessoas empenhadas, comprometidas, dispostas a irem mais além e a adoptarem comportamentos espontâneos e inovadores. Esta postura só poderá emergir se os subordinados se sentirem satisfeitos e confiarem na organização e nos seus decisores e reconheçam que a organização se preocupa com o seu bem-estar.

Para Castanheira e Costa (2007: 144) a Liderança Transformacional é apresentada como alternativa à Liderança Transaccional que se baseia num sistema de recompensas e castigos aplicados em função do cumprimento ou não dos objectivos propostos. Os líderes transaccionais promovem a estabilidade na medida em que apenas indicam os comportamentos a adoptar e os objectivos a atingir, não motivando e não influenciando, ou seja, os líderes transaccionais definem os objectivos e também o reconhecimento e recompensa dados quando os mesmos são atingidos, baseado no pressuposto que esta recompensa provoca a melhoria do desempenho, quer individual quer de grupo. Esta característica pode ser efectivada dando assistência em troca do esforço, demonstrando satisfação quando os objectivos são alcançados, definindo, cuidadosamente, os responsáveis de cada tarefa e as recompensas que do seu cumprimento podem ocorrer.

O líder transaccional descreve os modelos a seguir e pune os subordinados que não cumpram o previamente estabelecido, o que implica uma verificação rigorosa e constante dos erros e falhas de forma a que, imediatamente à sua ocorrência, exerça uma acção correctiva.

De uma forma muito simplista podemos afirmar que os líderes transaccionais conduzem e motivam os subordinados na direcção dos objectivos estabelecidos, clarificando as funções de cada um e as exigências da tarefa. Os líderes transformacionais incitam e inspiram, apelando à consciência dos subordinados no sentido de alcançarem elevados ideais e valores, induzindo-os a ultrapassarem os seus interesses em prol dos interesses da organização.

A Liderança Laissez-Faire caracteriza-se por uma certa apatia, por parte dos líderes, face aos problemas actuando apenas quando os problemas se agravam. Caracteriza-se pela

inexistência de comportamentos de liderança. Os líderes evitam envolver-se em assuntos importantes, estão ausentes quando são necessários e evitam tomar decisões.

### **1.3 - Liderança em contexto escolar – uma liderança especial**

No ponto 1.2 realizámos uma breve síntese da evolução histórica das teorias da liderança, no entanto, as lideranças em contexto escolar são diferentes das lideranças noutros âmbitos. Sergiovanni assegura que “as escolas necessitam de lideranças especiais porque são locais especiais” e realça que as escolas têm “de dar resposta às realidades políticas singulares que enfrentam” (2004, 172).

Em contexto escolar são diversos os estudos, quer a nível nacional quer a nível internacional, no âmbito da eficácia e melhoria das escolas que têm reforçado a importância da liderança como um dos factores primordiais de desenvolvimento e de melhoria (Day et al, 2000; Fullan, 2003).

Embora existam diferentes formas de liderar as escolas, algumas investigações apontam no sentido que a chave do sucesso é conseguir encontrar os valores e os meios certos para gerir as tensões e os dilemas que os líderes têm que enfrentar (Day et al, 2000; Fullan, 2003).

Sergiovanni escreve que “Books and journals are filled with theories that tell leaders what to do and how to do it. Most of these theories tell leaders to empower others by delegating, to be considerate of others, to be cheerful, to develop a pleasant climate in the school, to be consistent, persistent, and insistent, and to project a demeanor of calm and support” (2002: 20).

Neste contexto actual de mudança, em que a escola é uma instituição dinâmica e complexa, é necessária uma mobilização colectiva, de todos os actores educativos, em torno de objectivos comuns, num clima de flexibilidade, criatividade e também responsabilidade e liderar a escola, cada vez mais, se relaciona com a capacidade para delinear uma visão pessoal para a escola, saber transmiti-la aos elementos da comunidade e conseguir que eles a adoptem.

Neste sentido, e se os líderes trabalham para e com as outras pessoas para alcançarem determinados objectivos, estes não devem ser impostos mas antes trabalhados em equipa para se delinear o rumo da escola e para que todos se sintam envolvidos no seu sucesso.

Formosinho e Machado, sobre este aspecto, escrevem que, num contexto escolar, é fundamental saber-se como podem os elementos da comunidade educativa “ajudar-se mutuamente para descobrir o significado do que fazem, ao mesmo tempo que cultivam neles a capacidade para melhorar e transformar as suas práticas” (2000b: 128), assumindo, segundo os mesmos autores, “como base da acção liderante a interacção transformadora a partir de uma autocompreensão colectiva [...] e uma autoconsciência dos constrangimentos vários da acção educativa da escola, bem como da sua participação cúmplice na sustentação dos mesmos ” (2000b: 128).

Segundo Fullan (2002), sendo a liderança em contexto escolar tão complexa, é importante que, para além do líder que tem formalmente a função de liderar, a liderança seja partilhada por diferentes elementos da escola.

Em Portugal, nos últimos anos, têm aumentado os estudos sobre liderança associada à eficácia e melhoria das escolas. Apesar da grande variedade de modelos conceptuais que têm surgido, e também pela abordagem que fizemos anteriormente, parece-nos que esses estudos, de uma forma mais ou menos acentuada, incidem ou aproximam-se dos modelos conceptuais propostos por Burns em 1978, há mais de 30 anos: a Liderança Transformacional e a Liderança Transaccional.

Depois de percebermos em que consiste a Liderança Transaccional (aspecto aprofundado em 1.2.1), percebemos que neste modelo de liderança existe um conjunto de recompensas que os subordinados, transpondo para a escola, a comunidade educativa, também conhece e pretende alcançar. Como sabemos, e iremos constatar também pela abordagem feita no capítulo 2, a escola actual ainda carece da autonomia necessária (muitas vezes decretada pelo poder central mas não assumida pela escola), para permitir ao líder escolar gerir um conjunto de recompensas, precisamente pela inexistência de recompensas visíveis, dentro do sistema educativo, que estimulem a busca da melhoria.

Vários autores, como por exemplo Fullan (2003), asseguram que a escola necessita de desenvolver no seu seio culturas colaborativas. O caminho a percorrer nesse sentido, passará certamente pelo surgimento de Lideranças Transformacionais em que o líder, de acordo com as características deste tipo de lideranças (apresentadas em 1.2.1), não intervém directamente, mas transforma a cultura da escola, incitando a criação de mecanismos que promovam o planeamento conjunto e a colaboração, num ambiente em que todos se sintam implicados e fortemente identificados com a escola e com a sua

missão. Cada um tornar-se-á consciente da importância dos processos e das metas a atingir. O líder assume que os interesses colectivos da instituição estão acima dos interesses individuais.

Investigações realizadas constataam que os líderes transformacionais, que conseguem envolver toda a comunidade educativa na missão da escola, conseguem obter maiores níveis de esforço extra, eficácia e satisfação. Na investigação que nos dispusemos a realizar iremos tentar corroborar este aspecto.

A Liderança Laissez-Faire, pelas características que lhe estão associadas, facilmente deixa antever que, a existir, não abona a favor do desenvolvimento da escola.

## **Capítulo 2 - Administração e Liderança nas Escolas: enquadramento legal**

### **2.1 - A génese da democracia no Sistema Educativo**

Antes do 25 de Abril de 1974 não existia em Portugal abertura política para se realizar uma reflexão pedagógica profunda e se reflectir sobre a problemática da administração e gestão escolar:

“O sistema escolar era entendido como um meio para exercer o controlo político e ideológico e estrategicamente utilizado para a propagação dos valores do regime: Deus, Pátria e Família. As escolas não tinham autonomia e a participação dos professores, pessoal não-docente e alunos na tomada das decisões que afectavam a vida quotidiana da escola era praticamente nula” (Ventura, Castanheira e Costa, 2006: 120).

O Ministro Veiga Simão começa a falar na necessidade de uma “democratização” das escolas públicas, como já acontecia noutros países, procurando construir uma Reforma Educativa que, no entanto, ficou apenas pelo alargamento da escolaridade obrigatória e aumento do número de estabelecimentos de ensino. Como escrevem Formosinho e Machado:

“A Reforma de Veiga Simão (Lei nº 5/73, de 25 de Julho), visando a «democratização do ensino», permite, no interior da escola, a ocupação por parte de professores e alunos, de espaços de participação que cada vez se torna mais evidente a necessidade de «democratização da sociedade», efeito não desejado pelo sistema político no seu todo” (2000a: 33).

Esta Reforma de 1973 constituiu assim, o primeiro passo para uma política de participação surgindo na altura um debate público sobre o assunto. No entanto, o sistema educativo português caracterizava-se por uma centralização excessiva e a intitulada “Lei Veiga Simão” (Lei nº 5/73, de 25 de Julho) nunca chegou a ser regulamentada e a “«democratização do ensino» procura fixar-se por uma política de alargamento da escolaridade obrigatória e expansão quantitativa dos estabelecimentos” (Formosinho e Machado, 2000a: 33).

A evolução do Sistema Educativo português está, assim, indubitavelmente, associada à Revolução de 25 de Abril de 1974, com a instauração do regime democrático. Segundo Formosinho e Machado “É a partir desta data que a participação dos professores e estudantes no processo educativo ultrapassa a mera funcionalidade que o regime anterior tolerava e se alarga às estruturas escolares” (2000a: 33).

## **2.2 - O ensaio da democracia directa (1974 - 1976)**

A partir de 1974, e até 1976, vive-se nas escolas um período de grande exaltação onde se privilegiam as questões de gestão e do poder em detrimento dos assuntos pedagógicos. Formosinho e Machado afirmam que “a agitação que se vive nas escolas quase que as paralisa na sua acção instrutiva” (2000a: 35).

O poder transita do Ministério da Educação para as escolas e dos directores para os professores e alunos. Natércio Afonso assevera que “Este movimento de características autogestionárias gerou-se espontaneamente na maior parte dos estabelecimentos de ensino, tendo sido imposto às novas autoridades do Ministério da Educação como um facto consumado” (1995: 106).

Segundo Lima trata-se de um “ensaio autogestionário” (1992: 232) com a democracia directa que duraria até 1976, sendo este período caracterizado, pelo mesmo autor, por uma “auto-organização da gestão escolar” (Lima, 1992: 232), em que a administração da escola actua em conformidade com os anseios dos impulsionadores de acções nas escolas, com a intenção de dar cobertura legal às iniciativas que surgem de dentro da escola. Para Ventura, Castanheira e Costa “Realizavam-se assembleias nas escolas para discutir assuntos cujo escopo podia ir da discussão do uso apropriado de equipamento escolar, até à discussão acerca de opções curriculares e de métodos didácticos” (2006: 120).

A 27 de Maio de 1974, é publicado o DL nº 221/74. Para Formosinho, este DL traduz uma “tímida afirmação” da continuidade do poder central sobre as escolas, mas com a oportunidade de regulamentação do “processo de escolha democrática dos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino, com participação adequada de estudantes e pessoal docente, técnico, administrativo e auxiliar” (Formosinho, 2003: 24). Mas, as denominadas “comissões de gestão”, criadas nas escolas, excedem as competências que anteriormente, antes do 25 de Abril de 74, cabiam aos reitores e directores das escolas e incrementam processos de democracia directa.



Barroso afirma que, neste período de tempo e no âmbito da Educação, assiste-se, essencialmente, a dois movimentos:

“- Uma tentativa institucional [...] para conceber e aplicar mudanças educativas que, do ponto de vista simbólico e formal, estabelecessem uma ruptura clara com a «ideologia fascista» e, ao mesmo tempo, garantissem a governabilidade do sistema e configurassem um modelo educativo emergente [...].

- Um movimento social muito diversificado e descentrado que punha em causa a lógica reformista do Estado, antecipando-se aos seus desígnios e consumando as mudanças independentemente de qualquer alteração dos normativos” (2003: 66).

Segundo Lima (1992), este período de tempo, de 1974 a 1976, pode ser dividido em três fases: uma **1ª fase, até 27 de Maio de 74**, onde existe um vazio legal, as regras e normas são estabelecidas dentro da própria escola para professores e alunos; uma **2ª fase, a partir de 27 de Maio de 74**, em que é publicado o DL nº 221/74 - há uma regulação do centro para as escolas e uma **3ª fase, a partir de 21 de Dezembro de 74**, com a publicação do DL nº 735-A/74, e até 23 Outubro de 76. O DL nº 735-A/74 aumenta o número de escolas com Conselhos Directivos eleitos segundo processos de democracia representativa. É uma tentativa de normalização democrática, no entanto, segundo Formosinho e Machado (2000a), não agrada à maioria dos docentes.

O DL nº 735-A/74, assim como o DL nº 769-A/76, pretendia também redefinir os órgãos de topo da escola, a sua composição, as suas competências e modos de eleição de acordo com o novo sistema político do país procurando, com uma gestão democrática, levar para a escola os princípios da igualdade, liberdade, autonomia, participação e descentralização.

### **2.3- A “gestão democrática” (desde 1976)**

A 23 de Outubro de 1976, com o ministro Sottomayor Cardia, foi aprovado o DL nº 769-A/76, denominado de “Gestão Democrática”, com os objectivos de normalizar o funcionamento das escolas, disciplinar a iniciativa dos professores e restabelecer os mecanismos de subordinação hierárquica entre escolas e Ministério. Este DL caracteriza-se, fundamentalmente, pelo retorno do poder central, pela centralização administrativa.

Neste DL (DL nº 769-A/76) os órgãos de topo nas escolas eram o Conselho Directivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo apresentando uma certa horizontalidade sem uma hierarquia definida. O Conselho Directivo era um órgão deliberativo e executivo com responsabilidade do funcionamento da gestão corrente da escola, pretendendo ser um modelo contrário ao de nomeação política e gestão unipessoal dos antigos liceus manifestando participação num contexto democrático, no entanto, as suas competências continuavam a ser “cumprir e fazer cumprir” ordens ministeriais. No terreno não havia grandes progressos em termos de maior participação, autonomia e descentralização. O Conselho Pedagógico era um órgão colegial, presidido pelo presidente do Conselho Directivo e “seria responsável pela orientação pedagógica da escola” (Ventura, Castanheira e Costa, 2006: 121). O Conselho Administrativo era também um órgão colegial, também presidido pelo presidente do Conselho Directivo, “lidava com a gestão dos fundos e do património da escola” (Ventura, Castanheira e Costa, 2006: 121).

Há, neste DL, a clara intenção de transpor para a escola perspectivas de participação e colegialidade, no entanto, para Neto-Mendes, “A dimensão da colegialidade tem marcado a organização da escola pública [...], circunstância [...] nem sempre isenta de equívocos e mal-entendidos.” (2004: 125). Pois, e segundo o mesmo autor: “Um dos equívocos, alimentado algumas vezes pelos professores, foi o de se ter perspectivado a colegialidade como um valor em si mesmo, reduzindo-a ao valor instrumental de técnica de gestão, por parte de uma administração educativa pouca interessada em descentralizar” (2004: 125).

Este modelo (DL nº 769-A/76) mantém-se até aos anos 80, altura em que se começa a pensar que urge mudar o rumo das organizações escolares, enaltecer, segundo Formosinho e Machado, “o primado da pedagogia sobre a burocracia” (2000a: 41) e lutar-se pela participação e envolvimento efectivos de toda a escola, procurando mais capacidade de autonomia para a escola.

#### **2.4 - A descentralização “retórica” - anos 80 e início de 90**

A 14 de Outubro de 1986 é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei nº 46/86, que procura gerar estabilidade na educação e esclarecer alguns critérios de democraticidade, participação e descentralização que, segundo Formosinho:

“entre muitos outros aspectos, estabelece os parâmetros orientadores da estrutura e funcionamento do sistema educativo, define os princípios a que deve obedecer a sua administração e gestão a nível central, regional autónomo, regional, local e de estabelecimento (nomeadamente os da democraticidade, da participação de todos os implicados no processo educativo e da interligação com a comunidade), determina a adopção de orgânicas e formas de descentralização e de desconcentração dos serviços e cria departamentos regionais de educação com o objectivo de integrar, coordenar e acompanhar a acção educativa (Artigos 43.º, 44.º e 45.º)” (2003: 30).

No Relatório Final da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), citado por Costa, consta que:

“A Lei de Bases do Sistema Educativo, partindo de princípios de descentralização e desconcentração da administração escolar, estabelece para as escolas uma actuação assente nos princípios de autonomia, na definição de um projecto educativo próprio [sublinhado nosso] e da participação de todos os implicados na acção educativa. A autonomia ganha expressão na formulação (parcial) do currículo e na sua implementação, na organização dos métodos e processos de ensino-aprendizagem, na condução geral das actividades educativas e no estabelecimento das regras de conduta internas à escola” (in Costa, 2007: 76).

Inicia-se, então, em Portugal, reflexões, debates públicos e estudos sobre a educação. Uma equipa composta por João Formosinho, António Sousa Fernandes e Licínio Lima, da Universidade do Minho, formada no âmbito da CRSE, incumbidos de apresentar propostas de operacionalização da reforma da administração e gestão das escolas, apresenta os seus trabalhos em Janeiro de 1988, onde aparecem conceitos como Direcção, Conselho de Direcção, Comunidade Educativa e Projecto Educativo. Estes investigadores concentraram boa parte dos seus esforços na procura de interpretações da LBSE mais amplas e mais favoráveis aos princípios de democratização da administração e de autonomia das escolas, apresentando uma nova disposição jurídica, valorizando mais a vertente pedagógica em detrimento da burocracia administrativa com que as escolas se

deparavam, no âmbito de uma administração pública centralizada, apontando para uma distinção clara entre direcção e gestão.

A 3 de Fevereiro de 1989, com o DL nº 43/89, dá-se um avanço na autonomia das escolas pois este DL estabelece o regime de autonomia dos estabelecimentos de ensino. Na nota de apresentação deste DL diz-se “a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação às características e recursos da comunidade em que se insere”.

Dois anos mais tarde, é publicado o DL nº 172/91, de 10 de Maio, como sendo o Novo Modelo de Direcção e Gestão das Escolas Básicas e Secundárias.

Com esta nova legislação (DL nº 172/91), as escolas passam a ter um Director Executivo, de carácter unipessoal e um Conselho de Escola, que seria o principal órgão de gestão da escola, onde os professores ocupavam 50% do total dos elementos sendo o presidente, obrigatoriamente, um professor eleito pelo Conselho de Escola.

O Director substituíra o Conselho Directivo tornando-se o órgão de gestão num órgão unipessoal que era seleccionado pelo Conselho de Escola mediante concurso. O Director deveria ser um professor profissionalizado com formação específica em gestão escolar e com experiência no ensino, no entanto, poderia não estar a leccionar na escola e ser contratado como gestor por um período de tempo de quatro anos e responder perante o Conselho de Escola.

Há algum descontentamento no seio dos professores perante este cenário pois associam a gestão colegial à chamada «gestão democrática» e a gestão unipessoal à condição existente antes do 25 de Abril de 74, com o reitor. Ventura, Castanheira e Costa, aludindo a este aspecto, referem que: “foi muitíssimo contestado pelos sindicatos dos professores uma vez que a sua aplicação implicaria alterações em algumas das mais emblemáticas conquistas docentes após a revolução de 1974, nomeadamente a eleição democrática e colegial dos órgãos de gestão” (2006: 122).

Devido a estes e outros aspectos, como uma mudança política no Governo, esta legislação apenas foi aplicada, experimentalmente, em 50 escolas, não tendo sido generalizada. Almerindo Afonso afirma mesmo que “o novo modelo de direcção e gestão das escolas básicas e secundárias - que se encontra actualmente numa fase de experimentação aparentemente amorfa e pouco inovadora - tem passado despercebida a

uma grande parte dos professores, alunos e pais, e mesmo à comunidade de especialistas em educação” (1995: 76).

### **2.5 - Impulso para a autonomia das escolas - anos 90**

Em 1996, com o fim do Governo do professor Cavaco Silva e início do governo do engenheiro Guterres, o modelo de 91 (DL nº 172/91) é abandonado e prepara-se o que viria a ser o DL nº 115-A/98, de 4 de Maio, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos.

A autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais nesta nova legislação que pretende uma nova organização da educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação.

Com esta nova legislação as escolas passam a fruir de quatro órgãos de administração e gestão: a Assembleia de Escola, o Conselho Executivo ou Director, o Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo. A Assembleia de Escola é um órgão colegial e cabe-lhe definir as linhas orientadoras para a actividade da escola. Para Ventura, Castanheira e Costa:

“a assembleia de escola pretende ser um órgão em que se assegurem os princípios de democraticidade e de participação, em ligação com a comunidade, descentralizando a política educativa, abarcando todos os envolvidos no processo educativo tendo em conta as características específicas de cada escola e da região onde a mesma se insere.” (2006: 123).

O presidente do Conselho Executivo também é membro da Assembleia de Escola mas não tem direito a voto. O presidente da Assembleia de Escola é eleito de entre os seus membros, pelos seus membros. A Assembleia de Escola:

“tem como principais competências a aprovação do projecto educativo, bem como o acompanhamento e avaliação da sua execução, a aprovação do regulamento interno de escola e dos «contratos de autonomia» [...] a emissão de um parecer sobre o plano anual de actividades em conformidade com o projecto educativo de escola, a apreciação de relatórios periódicos e do relatório final de execução do plano anual de actividades, a

definição de linhas orientadoras para o orçamento da escola, a aprovação do relatório de contas, a promoção de relações com a comunidade, o acompanhamento do processo de auto-avaliação da escola e do processo de eleição do conselho executivo” (Ventura, Castanheira e Costa, 2006: 123).

O Conselho Executivo ou Director, pois a escola pode optar por um órgão de carácter colegial ou unipessoal de acordo com o seu regulamento interno, é responsável pela gestão corrente da escola. O Conselho Executivo integra professores da escola (um presidente e dois vice-presidentes podendo ter mais membros), eleitos num quadro de gestão democrática e docente (Neto-Mendes, 2004).

O Conselho Pedagógico, à luz desta legislação, é também um órgão colegial e, segundo Ventura, Castanheira e Costa:

“é o órgão responsável pela coordenação educacional e orientação da escola, nomeadamente nos campos pedagógico e didáctico e elabora o projecto educativo de escola (a ser submetido para aprovação à assembleia de escola) [...] define os critérios gerais para a orientação escolar e orientação pedagógica e avaliação dos alunos, para além de ser também responsável pela formação contínua do pessoal docente e não-docente, pela definição dos princípios gerais de articulação e diversificação curricular, pela adopção dos manuais escolares, pela definição dos critérios que regulam a elaboração dos horários e pela colaboração com e incitamento a iniciativas formativas, culturais e de inovação pedagógica” (2006: 124).

O Conselho Administrativo é um órgão colegial e é responsável pela parte financeira e administrativa. É constituído pelo presidente do Conselho Executivo ou Director, que é o presidente deste órgão, por um dos vice-presidentes do Conselho Executivo e pelo chefe dos serviços administrativos da escola.

Neste DL de 1998 a denominada Assembleia de Escola perde poder em relação ao Conselho de Escola do DL nº 172/91, principalmente ao nível deliberativo, levando a autores como Formosinho e Machado a afirmarem tratar-se de “um eventual passo atrás ” (2000a: 55). No entanto, no DL nº 115-A/98, o Director Executivo vê os seus poderes alargados.

Algumas vozes críticas deste DL (DL nº 115-A/98) caracterizam-no como frustrante face à procura de maior autonomia e descentralização das escolas denunciando a continuidade do modelo centralista e burocrático da administração estatal. Ventura, Castanheira e Costa atestam que “No quadro do sistema educativo português tem sido insistentemente brandida em termos discursivos a bandeira da descentralização, autonomia, da territorialização das políticas educativas e da gestão escolar” (2006: 125). No entanto, não se verificou a anunciada e necessária descentralização e prova disso é o facto de até 2007 só ter sido assinado um contrato de autonomia, previsto no DL nº 115-A/98, e em 2007 foram assinados em apenas mais 22 escolas.

Para Flores: “Assistimos a uma tentativa de mudança na organização e administração das escolas [...] porém, essa mudança ocorreu mais ao nível das alterações estruturais e morfológicas dos modelos de administração e gestão das escolas do que do ponto de vista político no sentido de marcar uma ruptura com a tradição centralizadora da administração” (2005: 58).

### **2.5.1 - A emergência dos Agrupamentos Verticais de Escolas**

É no âmbito do DL nº 115-A/98 que emergem os Agrupamentos Verticais de Escolas que, para Simões, funcionando como unidades organizacionais, estão destinadas a “dar cumprimento a três objectivos fundamentais: a articulação e sequencialidade curricular do Ensino Básico, a gestão articulada de recursos e projectos e a descentralização e inserção territorial dos projectos educativos.” (2005: 17).

Segundo Fonseca e Costa “O alargamento da dimensão das organizações educativas e o emergir de novas formas de organização e gestão, especificamente com a criação dos Agrupamentos de Escolas, vieram aumentar a complexidade organizacional” (2007: 4).

Com a aplicação do Despacho nº 13313/2003, de 13 de Junho, denominado de Ordenamento da Rede Educativa em 2003/2004, apressa-se a criação dos Agrupamentos de Escolas, privilegiando-se a criação de agrupamentos verticais em detrimento dos agrupamentos horizontais em vigor. Segundo Costa, trata-se de “imposição político-administrativa” (2004: 102).

Os Agrupamentos Verticais de Escolas são tidos como unidades organizacionais formadas por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino não superior, numa dada área geográfica. Na sua constituição são considerados critérios relativos à existência de projectos pedagógicos comuns, à construção de percursos

escolares integrados, à articulação curricular entre níveis e ciclos educativos, à proximidade geográfica, à expansão da educação pré-escolar e à reorganização da rede educativa. Esta medida foi também contestada, embora sem êxito, tendo sido aplicada e, para Costa:

“através de uma metodologia de «régua e esquadro» e muitas vezes contra a própria opinião dos implicados locais – agrupamentos verticais de escolas. Independentemente da discussão sobre as vantagens ou inconvenientes da constituição da rede escolar com base em agrupamentos horizontais ou verticais, mais uma vez um Despacho põe em causa o teor do Decreto, senão recordem-se os princípios que o DL nº 115-A/98 nos apontava para o desenvolvimento deste processo, designadamente em termos de «flexibilidade de soluções», de «envolvimento e responsabilização das dinâmicas locais» e de «construção progressiva e faseada» dos processos de autonomia” (2004: 102).

## **2.6 - Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril**

O DL nº 75/2008, de 22 de Abril, aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, apresentando-se como mais uma mudança introduzida na organização e autonomia nos estabelecimentos públicos de educação.

Com esta nova legislação, de acordo com Artigo 10.º, nº 2, “são órgãos de direcção, administração e gestão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas”, o Conselho Geral, o Director, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo.

Estão patentes nesta nova legislação três objectivos principais: reforçar a participação das famílias e comunidades na direcção estratégica do estabelecimento de ensino, pois aumenta a sua representação no órgão de direcção estratégica, agora denominado Conselho Geral, e amplia os poderes deste órgão que, inclusive, passa a eleger o Director do estabelecimento de ensino; reforçar as lideranças nas escolas com a criação do cargo de Director com poderes mais amplos como, por exemplo, presidência por inerência do Conselho Pedagógico e, em terceiro lugar, o objectivo de reforçar a autonomia das escolas prevendo-se um aumento da margem de manobra dos estabelecimentos na definição da sua organização interna.

Este DL prevê então, a instituição de um órgão de direcção estratégica designado por Conselho Geral, com o propósito de reforçar a participação das famílias e das



comunidades, promovendo a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais. Este órgão reveste-se de um carácter colegial de direcção onde tem representação o pessoal docente, o pessoal não docente, os pais e encarregados de educação (também alunos adultos ou do ensino secundário), as autarquias e a comunidade local (representantes de organizações, instituições e actividades económicas, sociais, culturais e científicas). No Conselho Geral, e de forma a garantir condições de participação a todos os interessados, nenhum dos grupos representados pode ter a maioria dos lugares, tendo de ser cumpridas algumas regras elementares na composição deste órgão.

O Director, nesta nova legislação, e perceptível no Artigo 18.º, “é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial.”. O Director é coadjuvado por um subdirector e um pequeno número de adjuntos, de um a três (fixado em função da dimensão dos agrupamentos de escolas ou escola não agrupada e da complexidade e diversidade da sua oferta educativa), constituindo-se como um órgão unipessoal (o que difere do DL n.º 115-A/98 que previa ser a escola a escolher pelo modelo unipessoal ou colegial).

O Conselho Pedagógico, de acordo com o Artigo 31.º, “é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa [...] nos domínios pedagógico-didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente”. É constituído por um número máximo de 15 membros, de acordo com princípios tais como:

“a) Participação dos coordenadores dos departamentos curriculares; b) Participação das demais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e de orientação educativa, assegurando uma representação pluridisciplinar e das diferentes ofertas formativas; c) Representação dos pais e encarregados de educação e dos alunos, estes últimos apenas no caso do ensino secundário, nos termos do n.º 2 do artigo 34.º” (Artigo 32.º, n.º 1).

Os restantes lugares de assento no Conselho Pedagógico ficam ao critério da escola para se organizarem e conceberem estruturas e as fazerem representar no Conselho Pedagógico pois, o DL n.º 75/2008 estabelece um enquadramento legal mínimo, determinando somente a criação de algumas estruturas de coordenação de primeiro nível

(departamentos curriculares) com assento no Conselho Pedagógico e de acompanhamento aos alunos (Conselhos de Directores de Turma).

Estes aspectos são manifestação do reforço de autonomia que este enquadramento legal pretende dotar as escolas, sempre mediante os resultados da avaliação externa, assente no princípio da responsabilidade e da prestação de contas pelos recursos utilizados e opções tomadas no serviço público.

O Conselho Administrativo, estabelecido no Artigo 36.º, “é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira”, composto pelo Director, que o preside, o subdirector ou um dos adjuntos e o chefe dos serviços de administração ou quem o substitua.

Expomos, em anexo (anexo nº 1), através de um quadro, o conjunto de competências dos órgãos de direcção, administração e gestão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas de acordo com o DL nº 75/2008.

#### **2.6.1- Papel e função do Director Executivo de acordo com o DL nº 75/2008**

É, portanto, evidente que nesta nova legislação o Director vê os seus poderes alargados comparativamente com o Presidente do Conselho Executivo no DL nº 115-A/98.

Como referido anteriormente, este órgão reveste-se de um carácter unipessoal e verifica-se no mesmo alguma concentração de poderes. De entre as suas competências, sublinhe-se que cabe ao Director designar os coordenadores de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar, designar os coordenadores dos departamentos curriculares e os directores de turma. Compete também ao Director nomear o subdirector e os adjuntos de entre docentes, de acordo com o Artigo 21.º, nº 5 do diploma. Detém, também, o poder de exonerar, por despacho fundamentado, o subdirector, os adjuntos (Artigo 25.º, nº 9), os coordenadores de estabelecimento (Artigo 40.º, nº 5) e os coordenadores de Departamento (Artigo 43.º, nº 6). O Director que, por inerência, é presidente do Conselho Pedagógico, é também o presidente do Conselho Administrativo. Realce-se que o Director assegura grande parte do “controlo” da escola, ficando, de certa maneira, a autonomia da escola dependente das relações institucionais que o Director conseguir construir com diversas entidades como, por exemplo, com o Conselho Geral, que conserva a competência de o eleger e destituir, do qual o Director depende e a quem tem que prestar contas; com o poder autárquico, cujo representante tem assento no Conselho Geral; ou com o Director

Regional que, segundo o Artigo 23.º, nº 4, é a entidade a quem compete a homologação da eleição do Director realizada no Conselho Geral (Artigo 23.º, nº 1, 2, 3 e 4).

Atendendo ao leque alargado de competências e funções atribuídas ao órgão Director, é inegável que nele reside a mestria de alcançar o segundo objectivo que se encontra no preâmbulo do DL “reforçar as lideranças das escolas” impondo-se por isso a criação de “condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa.”

**PARTE II**  
**ESTUDO EMPÍRICO:**

**Percepções sobre a Liderança do Presidente do Conselho**

**Executivo de um Agrupamento de Escolas**

### **Capítulo 3 - Metodologia da investigação e contextualização**

#### **3.1- A investigação em traços gerais**

Este estudo focaliza-se no caso específico de um Agrupamento Vertical de Escolas. Pretende-se compreender a forma como o corpo docente do agrupamento, percebe a liderança protagonizada pelo Presidente do Conselho Executivo, bem como essa mesma liderança é percebida pelo próprio, com o objectivo de aferir a existência de comportamentos de liderança, por parte do Presidente do Conselho Executivo, característicos de uma Liderança Transformacional, Transaccional ou Laissez-Faire, de modo a contribuir para a discussão e reflexão acerca das lideranças em contexto escolar.

Sabendo que a liderança é um processo complexo que depende do contexto específico de cada escola, com esta investigação não pretendemos generalizar, pois tal não seria legítimo do ponto de vista científico, mas sim contribuir para uma melhor compreensão desta problemática e abrir perspectivas para investigações futuras.

#### **3.2- Problema, objectivos da investigação e definição de hipóteses**

Almeida e Freire (2000: 37) defendem que qualquer investigação se inicia com a definição de um problema. Também para Pacheco: “Toda a investigação tem por base um problema inicial que, crescente e ciclicamente, se vai complexificando, em interligações constantes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora” (1995, cit. por Pacheco, 2006: 13).

Sobre a mesma problemática, Quivy e Campenhoudt (1997, cit. por Pacheco, 2006: 14), referem que aquando da definição do problema, em forma de pergunta, o investigador deve procurar “as qualidades de clareza (ser precisa, ser concisa e unívoca); de exequibilidade (ser realista); de pertinência (ser uma verdadeira pergunta); abordar o estudo do que existe [...]; ter uma intenção de compreensão dos fenómenos estudados”. Portanto, pretende-se que a pergunta seja precisa, clara e unívoca e, também, pertinente para o contexto do estudo em que se insere.

Pela análise teórica e conceptual que realizámos sobre as lideranças escolares, o problema desta investigação orienta-se em torno da seguinte questão:

**De que modo os docentes de um Agrupamento Vertical de Escolas percebem a liderança escolar protagonizada pelo Presidente do Conselho Executivo?**

Perante a questão principal, e aludindo Pacheco que assevera que num processo de investigação os objectivos “orientam o investigador na prossecução dos percursos inicialmente inventariados” (2006: 16), são objectivos deste estudo:

- Aferir a existência de comportamentos característicos de Liderança Transformacional, Transaccional ou Laissez-Faire por parte do Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento Vertical de Escolas em estudo;

- Descrever a forma como a liderança do Presidente do Conselho Executivo é percebida pelo próprio;

- Perceber as diferenças entre a percepção dos docentes e a percepção do Presidente do Conselho Executivo;

- Descrever a forma como o corpo docente de um Agrupamento Vertical de Escolas, percebe a liderança protagonizada pelo Presidente do Conselho Executivo, considerando as seguintes variáveis:

- ▶ Sexo;
- ▶ Desempenho ou não de cargos de liderança intermédia;
- ▶ Desempenho de funções na sede do agrupamento ou em escolas satélite.

Depois de identificado o problema e clarificados os objectivos, é chegada a hora de formular as hipóteses pois, para Pacheco, a hipótese “trata-se de um referente do problema” (2006: 15). Quivy e Campenhoudt (1997, cit. por Pacheco, 2006: 15) afirmam que a hipótese “fornece à investigação um fio condutor eficaz” e Pacheco acrescenta que a hipótese é uma “proposição com vista à solução do problema” (2006: 15).

Assim, e depois de reconhecido o problema da investigação, formulámos as seguintes hipóteses:

- **Hipótese 1:** O tipo de Liderança Transformacional tem mais expressão nas percepções dos docentes do que o tipo de Liderança Laissez-Faire.

- **Hipótese 2:** O Presidente do Conselho Executivo percebe mais na sua liderança características de Liderança Transformacional do que características de Liderança Laissez-Faire.

- **Hipótese 3:** A percepção da liderança do Presidente do Conselho Executivo difere da percepção dos docentes do Agrupamento.

- **Hipótese 4:** A percepção dos docentes do sexo feminino difere da percepção dos docentes do sexo masculino.

- **Hipótese 5:** A percepção dos docentes que desempenham cargos de liderança intermédia difere da percepção dos docentes que não os desempenham.
- **Hipótese 6:** A percepção dos docentes que desempenham funções na escola sede difere da percepção dos docentes que desempenham funções em escolas satélite.
- **Hipótese 7:** Os Resultados da Liderança são mais evidentes no grupo de docentes onde a Liderança Transformacional tem mais expressão.

### **3.3- Contextualização do estudo - caracterização do Agrupamento Vertical de Escolas**

O Agrupamento Azul (denominação que será utilizada para o Agrupamento Vertical de Escolas em estudo) é, segundo o seu Regulamento Interno:

“uma unidade organizacional, constituída por estabelecimentos de Educação Pré-Escolar, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, partindo de um Projecto Pedagógico comum, de forma a favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória, superar situações de isolamento de estabelecimentos, em especial dos mais distanciados da sede do Agrupamento, reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos e o aproveitamento racional dos recursos, valorizar, enquadrar e articular experiências em curso”.

Este Agrupamento Vertical de Escolas foi criado de acordo com o Despacho n.º 13313/2003, de 13 de Junho, inserido no regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo DL n.º 115-A/98, de 4 de Maio, que assumia, como referido anteriormente no capítulo 2, o objectivo central de uma nova organização de administração, baseada na descentralização e no desenvolvimento da autonomia das escolas.

No entanto, e de acordo com o Artigo 60.º da nova legislação, o DL n.º 75/2008 de 22 de Abril, e para efeitos de adaptação a este novo regime de autonomia, administração e gestão, foi constituído no Agrupamento Azul o Conselho Geral, com carácter transitório (Conselho Geral Transitório) que, de acordo com o Artigo 61.º do mesmo DL, assume todas as competências previstas no Artigo 13.º, cabendo-lhe, também, preparar, assim que aprovado o Regulamento Interno, as eleições para o Conselho Geral e proceder à eleição

do Director, quando cessar o mandato dos anteriores órgãos de gestão, se ainda não tiver sido eleito o Conselho Geral.

Da constituição do Agrupamento Azul fazem parte, no ano lectivo de 2008/2009, ano em que decorre a presente investigação, para além da Escola Básica Integrada sede do Agrupamento, 13 Escolas Básicas do 1.º Ciclo e 15 Jardins-de-Infância, numa acentuada dispersão geográfica.

Este agrupamento, de acordo com o seu Regulamento Interno, situa-se num Concelho que, até há poucos anos atrás, vivia, fundamentalmente, da agricultura e da avicultura mas, com a implementação de algumas zonas industriais na região, verificou-se uma deslocação da população do sector primário para o sector secundário e serviços. Consequentemente, muitas famílias alteraram o seu “*modus vivendi*”, dispondo de menos tempo livre para as crianças e o Agrupamento Azul assume que passou a ter responsabilidades acrescidas no sentido de proporcionar aos alunos actividades e complementos curriculares atractivos e aliciantes que os levem a gostar e a sentir-se bem nas escolas.

### **i) Recursos humanos**

A população estudantil do Agrupamento Azul é constituída por 969 alunos distribuídos pela escola sede e escolas satélite e por ciclos de escolaridade conforme é exposto no quadro seguinte (Quadro 1).

Quadro 1 | Corpo Discente do Agrupamento Azul (2008/2009)

Ciclo de Escolaridade	Nº de Alunos	
	Escola sede	Escolas Satélite
Pré -escolar	----	236
1º Ciclo	88	400
2º Ciclo	134	----
3º Ciclo	111	----
	<b>333</b>	<b>636</b>
	<b>969</b>	

Na escola sede existem quatro turmas do 1º Ciclo (1º, 2º, 3º e 4º anos de escolaridade). Os restantes alunos do 1º Ciclo frequentam escolas satélite. É de realçar ainda, que na escola sede não funciona qualquer turma da Educação Pré-Escolar.



Constituem o corpo docente do Agrupamento Azul 100 docentes, incluindo o Presidente do Conselho Executivo. O Quadro 2 mostra a distribuição dos docentes por ciclo de escolaridade, sexo e exercício de funções na escola sede ou em escola satélite.

Quadro 2 | Corpo Docente do Agrupamento Azul (2008/2009)

Ciclo de Escolaridade	Nº de Professores				Total
	Escola sede		Escolas Satélite		
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	
Pré-escolar	1	----	20	0	21
1ºCiclo	6	2	24	6	38
2º Ciclo	13	7	----	----	20
3º Ciclo	14	7	----	----	21
Total	34	16	44	6	<b>100</b>

Como referido anteriormente, na escola sede não funciona qualquer turma da Educação Pré-Escolar, pelo que, a docente deste nível educativo que aparece mencionada na escola sede é membro do Conselho Executivo, enquanto representante deste nível educativo.

## ii) Recursos físicos e materiais

Os estabelecimentos escolares onde funciona o 1º Ciclo do Ensino Básico, a maior parte enquadra-se no Plano Centenário e a maioria dos edifícios onde funciona a Educação Pré-Escolar são edifícios de construção recente.

A acentuada dispersão geográfica facilmente é confirmada pela análise do Quadro 3.

Quadro 3 | Escolas satélite, distância escola sede, número de docentes e número de turmas (2008/2009)

Escolas Satélite (E - E.B.1)	Distância escola Sede (km)	Nº de docentes	Nº de turmas	Escolas Satélite (J - Jardim de Infância)	Distância escola Sede (km)	Nº de docentes	Nº de turmas
E1	1	7	6	J1	0,2	3	2
E2	3	3	3	J2	3	1	1
E3	3	2	2	J3	3	1	1
E4	8	2	2	J4	4	1	1
E5	8	2	2	J5	7	1	1
E6	11	2	2	J6	7	1	1
E7	14	2	2	J7	8	1	1
E8	15	1	1	J8	11	1	1
E9	16	2	2	J9	14	2	1
E10	17	2	2	J10	15	1	1
E11	18	2	2	J11	15	1	1
E12	20	2	2	J12	17	1	1
E13	28	1	1	J13	19	1	1
				J14	20	1	1
				J15	28	2	1

A escola satélite do 1º CEB e o Jardim-de-Infância mais próximos estão a 1 Km e 200 m, respectivamente, e a escola satélite do 1º CEB e o Jardim-de-Infância mais afastados encontram-se a 28 Km de distância.

### **iii) Organização do Agrupamento Vertical de Escolas**

A Gestão Pedagógica e Administrativa do Agrupamento Azul eram asseguradas, até recentemente, pelos órgãos de Administração e Gestão de acordo com o DL n.º 115A/98, previstos no n.º 2 do Artigo 7.º. No entanto, para efeitos de adaptação ao novo regime de autonomia, administração e gestão estabelecido pelo DL n.º 75/2008, de 22 de Abril, foram desencadeados os procedimentos necessários para a constituição do Conselho Geral Transitório, em que os seus membros foram designados e eleitos de acordo com o previsto nos Artigos 14.º e 15.º do DL n.º 75/2008, para se proceder ao recrutamento do Director e providir a sua eleição.

É de realçar que, desde o início deste ano lectivo (2008/2009), também os Departamentos Curriculares já estão organizados de acordo com a nova legislação, mais concretamente, o n.º 3, do Artigo 43.º, do DL n.º 75/2008 de 22 de Abril, o qual decreta que, no caso dos agrupamentos de escolas que integrem a Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, o número de Departamentos Curriculares pode atingir o número seis.

## **3.4- Plano da investigação - processo e percurso da investigação**

### **3.4.1- Métodos de recolha de informação**

Para obter as percepções dos docentes do Agrupamento Azul sobre a liderança protagonizada pelo Presidente do Conselho Executivo, bem como essa mesma liderança é percebida pelo próprio, como técnica de recolha de dados, optámos pela aplicação, a todos os professores a exercer funções de docência neste agrupamento e ao próprio Presidente do Conselho Executivo, de um questionário desenvolvido por Bernard Bass e Bruce Avolio, Multifactor Leadership Questionnaire (que a partir de agora denominaremos por MLQ), especificamente orientado para a identificação das denominadas Lideranças Transformacional, Transaccional e Laissez-Faire e as suas respostas foram tratadas estatisticamente.

Embora inicialmente tivéssemos a pretensão de construir um questionário, aquando da revisão da literatura deparámo-nos com o MLQ e, após a sua análise e de alguns trabalhos de investigação em que foi utilizado, nomeadamente Batista e Costa (2007) e

Castanheira e Costa (2007), e constatando que se adequava ao nosso estudo, não hesitámos em utilizá-lo, pela sua reconhecida qualidade.

Juntamente com o MLQ, que apresentamos em anexo (anexo nº 2) e seguidamente caracterizaremos, os docentes responderam a algumas questões que nos permitiram caracterizar a sua conjuntura face ao Presidente do Conselho Executivo.

É de salientar que, previamente, foi pedida autorização aos autores do questionário para a aplicação do mesmo. Através do site da Mind Garden dos E.U.A. ([www.mindgarden.com](http://www.mindgarden.com)), desencadeámos o processo de aquisição do direito de utilização no âmbito desta investigação, sendo-nos disponibilizado pela editora o conjunto de documentos necessários e solicitados numa tradução de Português do Brasil.

Concluído o processo de pedido de autorização para a aplicação do MLQ, iniciámos o processo para a aplicação do mesmo, o que decorreu durante o final do mês de Janeiro e o mês de Fevereiro de 2009.

Precedentemente, tínhamos seleccionado o Agrupamento de Escolas para operacionalizar a investigação. Contactámos o Presidente do Conselho Executivo, explicámos, pormenorizadamente, o estudo e solicitámos, por escrito (anexo nº 5), a autorização e colaboração para a realização do mesmo. Depois de justificada e argumentada a pertinência do estudo, foi autorizada a sua realização.

Antes de iniciarmos o plano previamente traçado para a aplicação do MLQ, solicitámos a um grupo de docentes, a desenvolver a sua actividade noutras escolas (uma educadora de infância, uma docente do 1º Ciclo, um docente do 2º Ciclo e dois docentes do 3º Ciclo), que preenchessem o questionário com o intuito de aferirmos eventuais dificuldades de interpretação e adequação da linguagem ao contexto educacional. Foram unânimes na constatação da adequação do MLQ ao contexto escolar, embora existissem algumas questões que pudessem suscitar maior reflexão, principalmente, para as docentes da Educação Pré-escolar e do 1º Ciclo por desempenharem funções em contexto mais distanciado do Presidente do Conselho Executivo. Estes colaboradores, quando questionados sobre o tempo disponibilizado para o preenchimento do questionário, sugeriram entre 15 a 20 minutos (os docentes dos 2º e 3º Ciclos sugeriram 15 minutos, a educadora de infância e a docente do 1º Ciclo sugeriram 20 minutos), e realçaram a necessidade de este ser preenchido calmamente, com alguma disponibilidade.

Estes dados tornaram-se fundamentais para a redefinição da estratégia de aplicação do MLQ. Assim, seguindo a recomendação dos autores do MLQ que aconselham que o contacto com os respondentes não seja feito pelo líder avaliado, para não incorrer num possível inflacionamento dos resultados (Avolio e Bass, 2004: 14), optámos pela distribuição em reuniões de Departamento Curricular, pelo próprio investigador, com carta aberta aos docentes (anexo nº 6) de explicação e sensibilização para o seu preenchimento, realçando e reforçando a inequívoca manutenção do anonimato.

Previamente, reunimos com todos os Coordenadores de Departamento, solicitando colaboração e opinião sobre qual a melhor forma de distribuição e recolha dos questionários. Em todos os Departamentos Curriculares, excepto no Departamento da Educação Pré-Escolar, concluímos que a estratégia que nos garantiria maior percentagem de respostas seria a distribuição dos questionários em reunião de Departamento e a recolha dos mesmos feita, posteriormente, pelo Coordenador de Departamento, em envelope A4, delimitando o prazo de entrega ao Coordenador de Departamento em uma semana após a distribuição dos mesmos.

No Departamento da Educação Pré-escolar, devido à dispersão geográfica acentuada dos estabelecimentos de ensino e ao facto de as docentes se deslocarem à sede do Agrupamento pontualmente ou aquando das reuniões de Departamento, concluímos que a melhor estratégia seria a distribuição, em reunião de Departamento, de envelopes individuais, selados e endereçados ao investigador. Conscientes da desvantagem da recolha dos questionários pelo correio, antevendo uma reduzida percentagem de devoluções, mas persuadidos que seria a melhor forma face ao contexto, aceitámos esta estratégia.

Em anexo (anexo nº 7) apresentamos a calendarização das reuniões em que participámos para operacionalizar a aplicação do questionário, os intervenientes e os assuntos tratados.

Devido à natureza do questionário, tendo em conta a conjuntura algo perturbada a que se assiste actualmente nas escolas, consequência das reformas educativas em curso e sua contestação, ao facto de não ser muito comum em Portugal estudos sobre estilos de liderança em contexto escolar e, tal como esperávamos, os docentes colocaram muitas questões aquando da distribuição dos questionários, questões essas relacionadas, principalmente, com a manutenção do anonimato. Após pormenorizado esclarecimento, um professor recusou-se mesmo a responder argumentando com a natureza delicada do

questionário e do tema tratado. Em relação à forma de recolha de dados predefinida para o Departamento da Educação Pré-Escolar, e como prevíamos, a percentagem de devoluções revelou-se muito baixa, pelo que, aproveitando a realização de outra reunião do mesmo Departamento 14 dias depois do primeiro contacto com os elementos deste Departamento Curricular, relembrámos e reforçámos o pedido de colaboração.

Revelou-se extremamente importante este segundo contacto com os elementos deste Departamento pois, nos dias que se seguiram, recebemos por correio mais alguns questionários. No entanto, e como augurávamos, a recolha dos questionários via correio revelou ser a estratégia menos eficaz.

No Quadro 4, expomos o número de questionários distribuídos por ciclo de escolaridade e sexo e o número de questionários recebidos, respectivamente.

Quadro 4 | Número de questionários distribuídos e número de questionários recebidos por ciclos de escolaridade

Ciclo de Escolaridade	Nº de Questionários Distribuídos			Nº de Questionários recebidos		
	F	M	Total	F	M	Total
Pré – Escolar	21	0	21	14	0	14
1º Ciclo	30	8	38	27	8	35
2º Ciclo	12	8	20 <sup>2</sup>	9	7	16
3º Ciclo	14	7	21	12	6	18
			100			83 83%

Como facilmente é perceptível, a percentagem total de respostas foi de 83%, valor acima das expectativas iniciais e resultante de um trabalho de persistência e inestimável colaboração dos Coordenadores dos Departamentos Curriculares na sensibilização dos docentes do Agrupamento para a colaboração neste trabalho de investigação. No entanto, como explicaremos em 3.4.3, nem todos os questionários preenchidos se revelaram aceitáveis devido à alta percentagem de itens não preenchidos.

Após a recolha dos questionários procedemos ao tratamento estatístico das suas respostas. O tratamento de dados foi feito no programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences), versão 16.0, que é uma aplicação de tratamento estatístico de dados.

Segundo Pereira (2003: 13):

---

<sup>2</sup> Inclui o questionário do Presidente do Conselho Executivo (anexo nº 3), professor do Quadro de Escola, do 2º CEB, mas que, obviamente, não foi tratado em conjunto com os restantes.

"o SPSS é uma poderosa ferramenta informática que permite realizar cálculos estatísticos complexos e visualizar os seus resultados, em poucos segundos. Não obstante, dois óbices interpõem-se entre as boas intenções do utilizador e o seu objectivo: saber que teste estatístico utilizar para responder às suas questões e interpretar correctamente os resultados do cálculo estatístico efectuado".

### **3.4.2- Inquérito por questionário - descrição do Questionário Multifactorial de Liderança**

O Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ), da autoria de Bruce Avolio e Bernard Bass, é um instrumento de medida de reconhecida qualidade, utilizado a nível mundial nos mais variadíssimos estudos e contextos sobre liderança. Desenvolvido e aperfeiçoado nos últimos 25 anos, em Portugal também já foi utilizado em algumas investigações. Os autores afirmam mesmo que durante os últimos 25 anos, o MLQ tem sido o principal meio pelo qual foram capazes de diferenciar, de uma forma fidedigna e altamente eficaz, líderes eficazes e ineficazes em vários domínios: militar, governamental, alta tecnologia, entre outros (Avolio e Bass, 2004: 13). Actualmente, este questionário apresenta um arquétipo que divide os estilos de liderança em três tipos: Transformacional, Transaccional e Laissez-Faire. O MLQ possibilita medir as percepções, em âmbito organizacional, destes três tipos de liderança. Permite, também, medir a percepção da correlação entre os estilos de liderança e os respectivos resultados.

O MLQ revela-se um instrumento de fácil aplicação. É constituído por 45 asserções que reflectem vários comportamentos em que cada um deles se reporta a um tipo de liderança (Transformacional, Transaccional ou Laissez-Faire) ou aos seus resultados.

Este questionário, para Castanheira e Costa “baseia-se na avaliação dos comportamentos do líder através das percepções dos seus diversos seguidores” (2007: 144, 145).

A resposta a cada uma das asserções traduz-se na atribuição, por parte dos respondentes, de uma escala de frequência que significa a frequência com que esses comportamentos foram ou são exibidos pelos líderes e, conseqüentemente, percebidos pelos respondentes. Apresentamos, seguidamente, a escala de resposta usada no MLQ.

Quadro 5| Escala de resposta usada no MLQ

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

O material de apoio à aplicação do questionário que nos foi facultado inclui uma folha de pontuação, cujo exemplar colocámos em anexo (anexo nº 4), que nos indica a correspondência de cada uma das 45 asserções às 12 categorias, distribuídas, por sua vez, pelos três tipos de liderança, que denominámos por subescalas, e pelos Resultados da Liderança.

Vejamos, no Quadro 6, a distribuição dos tipos de liderança, dos Resultados da Liderança, das doze categorias e das asserções que lhes correspondem.

Quadro 6 | Distribuição dos tipos de liderança, Resultados da Liderança, categorias e asserções do MLQ

	Subescalas	Categorias	Asserções
<b>Tipos de Liderança</b>	<b>Liderança Transformacional</b>	<b>IIA</b> – Atributos de Influência Idealizada (Idealized influence Attributed)	10 - 18 - 21 - 25
		<b>IIB</b> – Comportamentos de Influência Idealizada (Idealized Influence Behavior)	6 - 14 - 23 - 34
		<b>IM</b> – Motivação Inspiracional (Inspirational Motivation)	9 - 13 -26 - 36
		<b>IS</b> – Estimulação Intelectual (Intellectual Stimulation)	2 - 8 - 30 - 32
		<b>IC</b> – Consideração Individual (Individualized Consideration)	15 - 19 - 29 - 31
	<b>Liderança Transaccional</b>	<b>CR</b> – Recompensa pelos Objectivos Atingidos (Contingent Reward)	1 - 11 - 16 - 35
		<b>MBEA</b> – Gestão por Excepção Activa (Management by Exception Active)	4 - 22 - 24 - 27
		<b>MBEP</b> – Gestão por Excepção Passiva (Management by Exception Passive)	3 - 12 - 17 - 20
	<b>Liderança Laissez - Faire</b>	<b>LF</b> – Laissez-Faire	5 - 7 - 28 - 33
<b>Resultados da Liderança</b>	<b>EE</b> - Esforço Extra - Extra – Effort	39 - 42 - 44	
	<b>E</b> - Eficácia - Effectiveness	37 - 40 - 43 -45	
	<b>S</b> - Satisfação - Satisfaction	38 - 41	

Importa agora percebermos cada uma das doze categorias criadas pelos autores do MLQ de forma a compreendermos a descrição e análise dos resultados (Avolio e Bass, 2004: 28, 34).

### **Liderança Transformacional**

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

**Categoria 2 - Comportamentos de Influência Idealizada (IIB)** – Os líderes transformacionais com esta característica inspiram e dinamizam os seus seguidores através de uma visão possível de ser alcançada para a instituição; falam dos seus valores e convicções e são coerentes com os mesmos na sua conduta, atendendo sempre às conseqüências éticas e morais das suas decisões. Enfatizam a importância de ter um espírito colectivo de missão e forte sentido de oportunidade.

**Categoria 3 - Motivação Inspiracional (IM)** – Muitas vezes a inspiração pode ocorrer sem que haja identificação dos seguidores com o líder. Os líderes inspiracionais, através do seu comportamento, motivam quem os rodeia, promovendo um espírito de equipa, articulando de uma forma simples os objectivos comuns, promovendo a mútua compreensão do que é certo e importante. Estes líderes oferecem visões do que é possível atingir e como atingir. Conseguem reforçar e promover expectativas positivas sobre o que é necessário ser efectuado.

**Categoria 4 - Estimulação Intelectual (IS)** - Através da estimulação intelectual, os líderes ajudam os outros a serem criativos e inovadores e a pensarem sobre novas abordagens para problemas já conhecidos. Eles são incentivados a questionar as suas próprias crenças, pressupostos e valores e, também, os do líder, que se podem revelar ultrapassados ou inadequados para resolver os problemas presentes. Como conseqüência, esta característica dos líderes leva os associados a desenvolver a capacidade de resolver problemas futuros imprevistos, na ausência do líder ou sem o seu envolvimento directo. Os líderes intelectualmente estimulantes, provocam a discussão, a compreensão, a conceptualização e articulação com os seus associados sobre as oportunidades e ameaças da sua organização, bem como os seus pontos fortes, as fraquezas e as eventuais vantagens. É através do estímulo intelectual dos associados que o *status quo* é discutido e que novos e criativos métodos de efectivar a missão da organização são analisados.



**Categoria 5 - Consideração Individual (IC)** – Aspecto da Liderança Transformacional que implica compreensão e partilha das preocupações e necessidades dos outros e tratar cada indivíduo singularmente. Afigura uma tentativa, por parte dos líderes, não só de reconhecer e satisfazer as necessidades dos seus associados mas também de proporcionar um ambiente favorável que permita que cada um se possa expandir e se elevar, numa tentativa de maximizar e desenvolver as potencialidades individuais criando oportunidades e desenvolvendo culturas organizacionais de apoio a esse crescimento individual. Através de diversas maneiras, os líderes conseguem provocar mudanças nos seus associados, por exemplo, através da definição ou redefinição da cultura organizacional ou dedicando-se a trabalhar e ensinar os seus associados tratando cada um como indivíduo e não como mais um membro do grupo, indo ao encontro das suas necessidades individuais.

#### **Liderança Transaccional**

**Categoria 6 - Recompensa pelos objectivos atingidos (CR)** – Esta característica da Liderança Transaccional baseia-se no facto dos líderes definirem os objectivos e também o reconhecimento e recompensa quando os mesmos são atingidos, baseada no pressuposto que essa recompensa provoca a melhoria do desempenho, quer individual quer de grupo. Esta característica pode ser operacionalizada dando assistência em troca do esforço, demonstrar satisfação quando os objectivos são alcançados, estabelecer, pormenorizadamente, os responsáveis de cada tarefa e as recompensas que do seu cumprimento podem advir.

**Categoria 7 - Gestão por Excepção Activa (MBEA)** – Esta característica baseia-se nas atitudes dos líderes que descrevem os modelos a seguir, punindo os associados que não cumpram o previamente estabelecido. Implica um controlo rigoroso e constante dos erros e falhas de forma a, imediatamente à sua ocorrência, exercer uma acção correctiva.

#### **Liderança Laissez-Faire**

**Categoria 8 - Gestão por Excepção Passiva (MBEP)** – Aspecto da Liderança Laissez-Faire que se caracteriza por uma espécie de inactividade face aos problemas por parte dos líderes que apenas actuam quando os problemas se agravam.

**Categoria 9 - Laissez-Faire** – Este tipo de comportamento caracteriza-se pela inexistência de comportamentos de liderança. Os líderes não se envolvem em assuntos importantes,

encontram-se ausentes quando são necessários e evitam tomar decisões. De acordo com os autores do MLQ, estas características têm impacto negativo no desenvolvimento organizacional.

### **Resultados da Liderança**

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

**Categoria 11 - Eficácia** – Resultado da Liderança em que os líderes lideram grupos eficazes, em que se tem em conta os interesses de cada um e do grupo como um todo. Estes líderes têm a capacidade de representar eficazmente a equipa face a níveis hierarquicamente mais elevados.

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

Agora que estão explicadas as doze categorias do MLQ, importa perceber como se correlacionam, de forma a percebermos a descrição e análise dos resultados. Para isso iniciaremos de seguida o estudo das respostas no MLQ.

#### **3.4.3 - Estudo dos dados omissos**

A opção por dar a instrução ao inquirido para que deixe o item em branco caso lhe pareça irrelevante ou se não tiver a certeza de qual a resposta mais apropriada ou se não souber a resposta, garante a qualidade das respostas obtidas mas levanta o problema de como tratar os dados omissos.

Eliminar os sujeitos com respostas omissas não é uma solução viável na maior parte das investigações e nesta investigação em concreto reduziria o número de questionários de 82 para 42.

Não encontramos no manual do MLQ, nem nas investigações já realizadas com este instrumento, indicações claras de como lidar com esta situação.

A forma mais comum de lidar com os dados omissos é a sua estimativa com base nas observações válidas. O primeiro passo deste procedimento consiste em estudar a

distribuição dos dados omissos por item e por questionário. Nove questionários apresentaram mais de 10% de dados omissos, dos quais cinco mais de 20%. As recomendações vão no sentido de não serem considerados os sujeitos ou variáveis com mais de 20%, valor acima do qual qualquer método de estimação dos dados omissos poderia resultar em substancial enviesamento dos resultados (Allison, 2002).

Não encontramos qualquer padrão consistente com base nas variáveis disponíveis nos cinco questionários nestas condições. São os cinco de docentes do género feminino, um da Educação Pré-escolar, um do 1º Ciclo, um do 2º Ciclo e dois do 3º Ciclo; um exerce em escola satélite os restantes na escola sede. Os cinco questionários com mais de 20% de dados omissos foram excluídos dos cálculos.

Após exclusão dos cinco questionários, nenhum item apresentou uma percentagem de omissos superior a 10%, o valor mais alto acontece no item 40<sup>3</sup> com 7.8% de dados omissos.

O grupo de questionários resultante, produtor dos dados, foi então de 77.

Os dados omissos nos 77 questionários apresentaram uma distribuição MCAR<sup>4</sup> (Little's MCAR Test=950.13, p=.094) e por isso foram estimados pelo procedimento de regressão disponível no SPSS 16.0. O Little MCAR test (Little, 1988) é um teste de Qui-quadrado para verificar a completa aleatoriedade dos dados omissos (MCAR). Se o valor de p não for significativo então podemos assumir a completa aleatoriedade dos dados omissos.

---

<sup>3</sup> “É eficaz na representação que exerce em meu nome face a autoridades hierarquicamente mais elevadas”.

<sup>4</sup> Um nível mais elevado de aleatorização é chamado omissos completamente aleatório (MCAR - missing at completely random). Nestas circunstâncias, os valores observados de Y são uma amostra verdadeiramente aleatória de todos os valores de Y, sem qualquer processo subjacente que possa enviesar os dados observados (Hair, et al., 1995). Qualquer estratégia de substituição pode ser aplicada sem que isso tenha um impacto de enviesamento noutra variável.

Quadro 7 | Análise dos dados omissos por item - Número de observações válidas, médias e desvios-padrão, número e percentagem de omissos e médias e desvios-padrão após substituição dos dados omissos

Itens	Observações válidas			Omissos		Após substituição	
	n	Média	DP	n	%	Média	DP
it1	77	1,91	0,93	0	,0	1,91	0,93
it2	75	2,01	0,92	2	2,6	2,00	0,92
it3	75	2,27	1,26	2	2,6	2,24	1,26
it4	77	1,77	1,00	0	,0	1,77	1,00
it5	76	1,58	1,26	1	1,3	1,57	1,25
it6	73	1,62	1,05	4	5,2	1,65	1,04
it7	77	1,52	0,98	0	,0	1,52	0,98
it8	76	2,03	0,92	1	1,3	2,04	0,92
it9	77	1,64	0,94	0	,0	1,64	0,94
it10	75	1,25	0,84	2	2,6	1,25	0,84
it11	74	1,76	0,95	3	3,9	1,77	0,95
it12	77	1,57	1,25	0	,0	1,57	1,25
it13	77	1,97	0,93	0	,0	1,97	0,93
it14	77	2,26	0,99	0	,0	2,26	0,99
it15	76	1,74	0,85	1	1,3	1,74	0,85
it16	77	1,83	1,03	0	,0	1,83	1,03
it17	76	2,22	1,08	1	1,3	2,22	1,07
it18	75	1,79	1,06	2	2,6	1,78	1,06
it19	77	2,10	1,22	0	,0	2,10	1,22
it20	77	1,57	1,20	0	,0	1,57	1,20
it21	75	2,05	1,00	2	2,6	2,07	1,00
it22	75	1,67	0,96	2	2,6	1,64	0,97
it23	74	2,16	1,07	3	3,9	2,17	1,05
it24	74	1,91	0,92	3	3,9	1,91	0,92
it25	77	2,21	0,86	0	,0	2,21	0,86
it26	77	1,70	0,93	0	,0	1,70	0,93
it27	74	1,69	0,76	3	3,9	1,66	0,77
it28	77	1,74	1,20	0	,0	1,74	1,20
it29	76	2,18	0,90	1	1,3	2,19	0,90
it30	76	1,92	0,89	1	1,3	1,92	0,89
it31	76	1,30	0,80	1	1,3	1,31	0,80
it32	75	1,64	0,97	2	2,6	1,65	0,96
it33	76	2,09	1,17	1	1,3	2,08	1,17
it34	74	2,16	1,03	3	3,9	2,14	1,02
it35	77	2,01	1,03	0	,0	2,01	1,03
it36	77	2,18	0,97	0	,0	2,18	0,97
it37	77	1,84	0,95	0	,0	1,84	0,95
it38	77	1,78	0,85	0	,0	1,78	0,85
it39	75	1,55	0,86	2	2,6	1,56	0,85
it40	71	1,72	0,86	6	7,8	1,78	0,87
it41	77	1,99	0,91	0	,0	1,99	0,91
it42	76	1,55	0,93	1	1,3	1,56	0,92
it43	77	2,06	1,00	0	,0	2,06	1,00
it44	76	1,54	0,87	1	1,3	1,54	0,87
it45	74	2,14	1,09	3	3,9	2,10	1,08

Como podemos observar no Quadro 7, as médias e os desvios-padrão dos itens não sofreram alterações relevantes após a substituição dos dados omissos.

#### **3.4.4 - Análise da consistência interna e homogeneidade dos itens do MLQ**

O número de questionários recolhidos não permite replicar os procedimentos dos autores no que diz respeito ao estudo da dimensionalidade da escala através da análise factorial confirmatória. Levando em conta que a escala já foi utilizada em Portugal é de esperar que a sua adequação à população portuguesa se mantenha no presente estudo. Este pressuposto de que partimos não invalida que seja calculada a consistência interna e a homogeneidade dos itens que, simultaneamente, nos permite avaliar a adequação da escala ao número de questionários em estudo e é um contributo para o estudo da sua validade para a população portuguesa.

A consistência interna foi verificada através do alfa de Cronbach, procedimento considerado como a melhor estimativa da fidelidade de um teste (Anastasi, 1990). Para diversos autores um valor de alfa igual ou superior a .80 é considerado bastante bom (Cronbach, 1951).

A homogeneidade dos itens foi verificada através da correlação corrigida do item com a sua subescala. A correlação corrigida consiste na correlação do item com o total da subescala a que pertence excepto o item em análise. Para um grupo de  $n=77$  questionários a correlação é significativa para  $p<.01$  se  $r>.29$ .

Quadro 8 | Médias, desvios-padrão e correlação corrigida da subescala Liderança Transformacional

Item	Média	DP	r corrigido
15 – Investe o seu tempo formando e ajudando os docentes a resolver problemas	1,74	0,85	.79
19 – Trata-me como um indivíduo e não como apenas mais um membro do grupo	2,10	1,22	.60
29 – Considera cada indivíduo como tendo necessidades, habilidades e aspirações diferentes das dos outros indivíduos	2,19	0,90	.46
31 – Ajuda-me a desenvolver os meus pontos fortes	1,31	0,80	.64
9 – Fala com optimismo acerca do futuro	1,64	0,94	.61
13 – Fala de modo entusiástico acerca daquilo que precisa de ser realizado	1,97	0,93	.60
26 – Apresenta uma visão motivadora do futuro	1,70	0,93	.80
36 – Expressa confiança que os objectivos serão alcançados	2,18	0,97	.79
2 - Reflete sobre pressupostos críticos para verificar se são adequados	2,00	0,92	.62
8 – Procura perspectivas diferentes ao solucionar os problemas	2,04	0,92	.63
30 – Faz com que eu veja os problemas de várias e diferentes perspectivas	1,92	0,89	.73
32 – Sugere novas formas de completar as tarefas	1,65	0,96	.79
10 – Gera orgulho nos outros por estarem associados a ele	1,25	0,84	.34
18 – Vai para além dos seus interesses próprios para bem do grupo	1,78	1,06	.63
21 – Age de forma a incutir respeito por ele	2,07	1,00	.24
25 - Exibe um sentido de poder e de confiança	2,21	0,86	.51
6 - Conversa sobre os seus valores e crenças mais importantes	1,65	1,04	.54
14 – Realça a importância de se ter um forte sentido de missão	2,26	0,99	.53
23 – Pondera as consequências éticas e morais das suas decisões	2,17	1,05	.66
34 – Enfatiza a importância de ter um sentido de missão colectivo	2,14	1,02	.60

Todos os itens obtiveram correlação significativa com a subescala Liderança Transformacional (Quadro 8).

Quadro 9 | Médias, desvios-padrão e correlação corrigida da subescala Liderança Transaccional

Item	Média	DP	r corrigido
1 - Dá-me apoio em troca dos meus esforços	1.91	0.93	.48
11 - Discute quem é o responsável por atingir metas específicas de desempenho	1.77	0.95	.44
16 – Torna claro aquilo que cada um pode esperar receber quando os objectivos de desempenho são atingidos	1.83	1.03	.59
35 – Exprime satisfação quando vou ao encontro dos desempenhos esperados	2.01	1.03	.43
4 - Foca a atenção em irregularidades, erros, excepções e desvios das regras	1.77	1.00	.29
22 – Concentra a sua total atenção em lidar com erros, queixas e falhas	1.64	0.97	-.17
24 – Mantém-se a par de todos os erros	1.91	0.92	.46
27 – Dirige a minha atenção para as falhas face aos desempenhos esperados	1.66	0.77	.31

O item 22 não obteve correlação significativa com a sua subescala Liderança Transaccional, a sua exclusão trouxe um incremento ao alfa de Cronbach de .65 para .74. Todos os restantes itens obtiveram correlação significativa com a subescala (Quadro 9). Como degrada a medida, o item 22 não foi considerado nos cálculos.

Quadro 10 | Médias, desvios-padrão e correlação corrigida da subescala Liderança Laissez-Faire

Item	Média	DP	r corrigido
3 – Não actua no momento certo e apenas quando os problemas se agravam	2.24	1.26	.57
12 – Espera que algo corra mal antes de agir	1.57	1.25	.69
17 – Faz transparecer a ideia de que enquanto as coisas vão funcionando não se devem alterar	2.22	1.07	.55
20 – Espera que os problemas se tornem crónicos antes de agir	1.57	1.20	.71
5 – Evita envolver-se quando surgem questões importantes	1.57	1.25	.61
7 - Encontra-se ausente quando dele se precisa	1.52	0.98	.71
28 – Evita tomar decisões	1.74	1.20	.80
33 – Atrasa a resposta a questões urgentes	2.08	1.17	.64

Todos os itens obtiveram correlação significativa com a subescala Liderança Laissez-Faire (Quadro 10).

Quadro 11 | Médias, desvios-padrão e correlação corrigida da subescala Resultados da Liderança

Item	Média	DP	r corrigido
39 – Leva-me a fazer mais do que o esperado	1.56	0.85	.43
42 - Aumenta o meu desejo de obter sucesso	1.56	0.92	.78
44 – Aumenta a minha vontade de exercer a minha acção com maior afinco	1.54	0.87	.74
37 – É eficaz em atender as minhas necessidades relativas ao trabalho	1.84	0.95	.68
40 – É eficaz na representação que exerce em meu nome face a autoridades hierarquicamente mais elevadas	1.78	0.87	.74
43 – É eficaz em ir ao encontro das necessidades e objectivos da organização	2.06	1.00	.71
45 – Lidera um grupo que é eficaz	2.10	1.08	.56
38 – Usa métodos de liderança que são satisfatórios	1.78	0.85	.71
41 – Trabalha comigo de uma forma satisfatória	1.99	0.91	.80

Todos os itens obtiveram correlação significativa com a subescala Resultados da Liderança (Quadro 11).

Quadro 12 | Médias, desvios-padrão e Alfa de Cronbach das subescalas e categorias

Subescala	Média	DP	Alfa	Categorias	Média	DP	Alfa
Liderança Transformacional	37.97	12.45	.93	IC	1,84	,72	.74
				IM	1,87	,78	.85
				IS	1,90	,74	.82
				IIA	1,83	,57	.42
				IIB	2,05	,76	.73
Liderança Transaccional	13.09	4.13	.74	CR	1,88	,76	.78
				MBEA	1,74	,55	.41
Liderança Laissez-Faire	14.50	7.02	.89	MBEP	1.90	.90	.74
				LF	1,73	,91	.80
Resultados da Liderança	16.21	6.28	.91	EE	1,55	,75	.80
				E	1,95	,77	.80
				S	3.5	.78	<sup>5</sup>

As quatro subescalas, Liderança Transformacional, Liderança Transaccional, Liderança Laissez-Faire e Resultados da Liderança, obtiveram valores de alfa adequados à sua utilização nos cálculos, sendo os valores obtidos pelas subescalas Liderança Transformacional e Resultados da Liderança bastante elevados. Quanto às categorias, e apesar do número reduzido de itens ( $\leq 4$ ), na sua maioria obtiveram alfas superiores a .70.

<sup>5</sup> Não foi calculado o alfa de Cronbach por esta categoria ser composta por apenas dois itens.



Apenas duas categorias obtiveram valores mais fracos (IIA e MBEA), o que poderá afectar o poder da prova estatística em identificar diferenças significativas entre grupos.

Concluimos então que, na sua generalidade, o MLQ apresentou adequadas propriedades métricas.

Para a análise dos resultados as pontuações obtidas nas subescalas e categorias serão apresentadas sob a forma de média reduzida. A média reduzida consiste na divisão da pontuação obtida pelo sujeito pelo número de itens da subescala, ficando a amplitude teórica igual à amplitude da escala de resposta. Este procedimento permite comparar os resultados em subescalas que possuem um diferente número de itens.

### 3.4.5 - Caracterização do grupo de docentes respondentes

Após a análise detalhada dos questionários, e conforme devidamente justificado em 3.4.3, optámos por retirar 5 questionários. O Quadro 13 caracteriza o grupo de docentes respondentes resultante, sobre a qual recairá o nosso estudo, nas diversas variáveis.

Quadro 13 | Caracterização do grupo de docentes respondentes

Variável	Níveis	n	%
Género	Feminino	57	74.0
	Masculino	20	26.0
Idade <sup>a</sup>	Até 35 anos	9	11.8
	Entre 36 e 50 anos	65	85.5
	Mais de 50 anos	2	2.6
Nível de ensino	Pré-escolar	13	16.9
	1º ciclo	34	44.2
	2º ciclo	14	18.2
	3º ciclo	16	20.8
Tempo de permanência no agrupamento <sup>b</sup>	<3 anos	27	37.5
	De 3 a 6 anos	23	31.9
	De 7 a 10 anos	6	8.3
	>10 anos	16	22.2
Exercício de cargos	Sim	13	16.9
	Não	64	83.1
Local de exercício de funções <sup>a</sup>	Escola sede	38	50.0
	Escola satélite	38	50.0

<sup>a</sup> Um sujeito não respondeu a esta questão; <sup>b</sup> cinco sujeitos não responderam a esta questão.

Relativamente à variável exercício de cargos, três dos inquiridos são membros do Conselho Executivo, quatro pertencem ao Conselho Pedagógico, quatro ao Conselho Geral Transitório e dois não assinalaram qual o cargo desempenhado.

## Capítulo 4 - Apresentação dos resultados

Após validação do questionário (MLQ), testando a sua adequação para esta investigação, e caracterização do grupo de docentes respondentes, segue-se a apresentação dos resultados.

A relação entre duas variáveis intervalares foi avaliada recorrendo ao cálculo da correlação de Pearson (Howell, 2002). A correlação de Pearson é uma prova paramétrica que avalia o grau de associação entre duas variáveis não estabelecendo uma relação de causalidade. Esta prova pode ser usada quando as variáveis em estudo têm uma distribuição tendencialmente normal.

A distribuição foi testada através da prova Shapiro-Wilk (Hill e Lewicki, 2006) e da assimetria estandardizada. Todas as subescalas obtiveram valores de Shapiro-Wilk não significativos de onde concluímos pela normalidade da sua distribuição. Nas categorias, pelo menor número de itens que as compõem, seria de esperar alguma assimetria na sua distribuição, socorremo-nos do cálculo da assimetria estandardizada para avaliar a distribuição das categorias por ser uma medida mais conservadora. Apenas a categoria EE - *Esforço Extra* apresentou uma assimetria estandardizada superior a 2 (2.80). Assumimos assim ser a distribuição das subescalas e categorias tendencialmente normais e a relação entre as variáveis foi calculada com a correlação de Pearson. A exceção é a categoria EE - *Esforço Extra* para a qual utilizámos a correlação de Spearman por não fazer exigências quanto à distribuição das variáveis.

Para percebermos como se correlacionam as subescalas do MLQ, analisemos o seguinte quadro (Quadro 14).

Quadro 14 | Intercorrelações entre as subescalas de liderança

Subescala		Liderança Transformacional	Liderança Transaccional	Liderança Laissez-Faire	Resultados da Liderança
Liderança Transformacional	r (p)	1,00			
Liderança Transaccional	r (p)	,73** (,000)	1,00		
Liderança Laissez-Faire	r (p)	-,62** (,000)	-,33** (,004)	1,00	
Resultados da Liderança	r (p)	,86** (,000)	,63** (,000)	-,67** (,000)	1,00

\*\* . Correlação significativa para  $p < .01$  (teste bicaudal).

A Liderança Transformacional apresentou uma elevada correlação positiva com a Liderança Transaccional e negativa com a Liderança Laissez-Faire. Podemos asseverar, através de uma análise mais pormenorizada das respostas do MLQ, que os docentes apresentam alguma dificuldade em diferenciar os comportamentos característicos da Liderança Transformacional e característicos da Liderança Transaccional daí a elevada correlação entre estes dois tipos de liderança. A Liderança Transaccional também se correlaciona negativamente com a Liderança Laissez-Faire, no entanto, de uma forma menos acentuada.

Os Resultados da Liderança obtêm a sua correlação mais elevada com a Liderança Transformacional e uma correlação negativa com a Liderança Laissez-Faire, o que significa que os docentes que atribuem maior pontuação na escala de resposta do MLQ nas categorias da Liderança Transformacional, atribuem, também, maior pontuação nas asserções dos Resultados da Liderança, ou seja, consideram que os Resultados da Liderança são superiores. A Liderança Transaccional também está correlacionada positivamente com os Resultados da Liderança mas de uma forma menos marcada.

Estes resultados vêm no sentido de muitos outros estudos já realizados. Avolio e Bass (2004: 31) indicam-nos muitas investigações com resultados semelhantes (Bass, 1985; Avolio, Waldman e Einstein, 1988; Hater e Bass, 1988; Waldman, Bass e Einstein, 1987; Howell e Avolio, 1993; Lowe et al., 1996; Dum dum et al., 2002).

Para percebermos melhor esta correlação positiva e muito acentuada entre a Liderança Transformacional e os Resultados da Liderança, examinemos o Quadro 15, com maior destaque para as correlações existentes entre as diversas categorias da Liderança Transformacional e as categorias dos Resultados da Liderança, que destacámos a verde.

Quadro 15 | Intercorrelações entre as categorias de liderança

	IC	IM	IS	IIA	IIB	CR	MBEA	MBEP	LF	EE	E	S
IC	r 1,00 (p)											
IM	r .75** (p) (.00)	1,00										
IS	r .77** (p) (.00)	.76** (.00)	1,00									
IIA	r .64** (p) (.00)	.64** (.00)	.69** (.00)	1,00								
IIB	r .65** (p) (.00)	.69** (.00)	.71** (.00)	.64** (.00)	1,00							
CR	r .73** (p) (.00)	.70** (.00)	.76** (.00)	.69** (.00)	.68** (.00)	1,00						
MBEA	r .04 (p) (.76)	-.11 (.36)	.14 (.21)	.25* (.03)	.13 (.27)	.19 (.09)	1,00					
MBEP	r -.56** (p) (.00)	-.61** (.00)	-.56** (.00)	-.39** (.00)	-.53** (.00)	-.46** (.00)	.27* (.02)	1,00				
LF	r -.50** (p) (.00)	-.57** (.00)	-.53** (.00)	-.41** (.00)	-.49** (.00)	-.48** (.00)	.12 (.31)	.88** (.00)	1,00			
EE	r <sup>6</sup> .63** (p) (.00)	.66** (.00)	.60** (.00)	.46** (.00)	.48** (.00)	.56** (.00)	.07 (.52)	-.52** (.00)	-.48** (.00)	1,00		
E	r .80** (p) (.00)	.74** (.00)	.75** (.00)	.65** (.00)	.73** (.00)	.69** (.00)	.09 (.44)	-.68** (.00)	-.66** (.00)	.67** (.00)	1,00	
S	r .80** (p) (.00)	.73** (.00)	.78** (.00)	.58** (.00)	.72** (.00)	.68** (.00)	.00 (.94)	-.70** (.00)	-.64** (.00)	.69** (.00)	.87** (.00)	1,00

\*\* Correlação significativa para  $p < .01$  (teste bicaudal).

\* Correlação significativa para  $p < .05$  (teste bicaudal).

No Resultado da Liderança *Satisfação* a correlação é elevada com as categorias da Liderança Transformacional, exceção para a categoria IIA - *Atributos de Influência Idealizada* em que a correlação é menos acentuada. Para justificar este aspecto recorreremos ao Quadro 8 e verificamos que nas asserções 10, 18, 21 e 25 correspondentes à categoria IIA - *Atributos de Influência Idealizada* as asserções 10<sup>7</sup> e 18<sup>8</sup> obtêm valores de média inferiores (M=1.25, DP=0.84; M=1,78, DP=1.06, respectivamente), o que significa que na escala de respostas do MLQ se situa entre a frequência de observação dos níveis 1 "Raramente" e 2 "Algumas vezes", enquanto as outras asserções, 21<sup>9</sup> e 25<sup>10</sup>, obtêm valores de média ligeiramente superiores (M=2.07, DP=1.00; M=2.21, DP=0.86 respectivamente),

<sup>6</sup> Correlação de Spearman.

<sup>7</sup> "Gera orgulho nos outros por estarem associados a ele"

<sup>8</sup> "Vai para além dos seus interesses próprios para bem do grupo"

<sup>9</sup> "Age de forma a incutir respeito por ele"

<sup>10</sup> "Exibe um sentido de poder e de confiança"

correspondendo na escala de resposta do MLQ a uma frequência de observação de níveis 2 “Algumas vezes” e 3 “Muitas vezes”.

No Resultado da Liderança *Eficácia*, a correlação é mais ou menos semelhante em todas as categorias.

No Resultado da Liderança *Esforço Extra*, a correlação é mais baixa mas continua a ser elevada e significativa.

De realçar, também, a correlação elevada entre a categoria CR - *Recompensa pelos Objectivos Atingidos* da Liderança Transaccional e os Resultados da Liderança, correlação essa mais intensa para o Resultado de Liderança *Eficácia* e menos intensa para o Resultado da Liderança *Esforço Extra*.

#### 4.1 – A percepção dos docentes

##### 4.1.1 – Tipo de Liderança

Para percebermos o tipo de liderança com maior expressividade na opinião dos docentes, apresentamos o seguinte gráfico de barras (Gráfico 1).

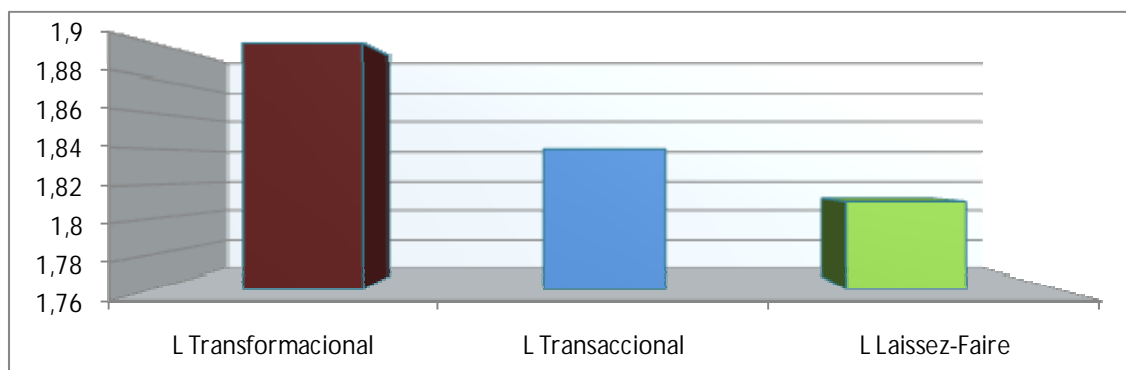


Gráfico 1. Pontuações médias obtidas pelos docentes nas subescalas

A maior pontuação foi obtida na Liderança Transformacional.

Para confirmarmos o que visualmente concluímos da análise do Gráfico 1, examinemos o Quadro 16.

Quadro 16 | Médias, desvios-padrão, mínimo e máximo das pontuações obtidas pelas respostas dos docentes nas subescalas

	Média	DP	Mínimo	Máximo
Liderança Transformacional	1.90	0.62	0.57	3.40
Liderança Transaccional	1.84	0.59	0.43	3.43
Liderança Laissez-Faire	1.81	0.88	0.00	3.75

Dada a proximidade entre as médias nas subescalas (Liderança Transformacional M=1.90, DP=0.62; Liderança Transaccional M=1.84, DP=0.59; Liderança Laissez-Faire M=1.81, DP=0.88), colocámos a questão se as diferenças encontradas seriam estatisticamente significativas. Para este efeito utilizámos o teste t-student para medidas repetidas. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre a Liderança Transformacional e a Liderança Transaccional ( $t(76)=1.216$ ,  $p=.228$ ), entre a Liderança Transformacional e a Liderança Laissez-Faire ( $t(76)=0.558$ ,  $p=.578$ ), entre a Liderança Transaccional e a Liderança Laissez-Faire ( $t(76)=0.177$ ,  $p=.860$ ). Em 4.1.2 explicaremos, mais pormenorizadamente, esta proximidade de valores que torna as suas diferenças estatisticamente não significativas.

#### 4.1.2 – Categorias de Liderança

Depois do que aferimos em 4.1.1, é pertinente percebermos quais as categorias de liderança com maior expressividade e, para tal, analisámos as médias de valores obtidas em cada uma das categorias correspondentes aos tipos de liderança em estudo. O gráfico seguinte (Gráfico 2) espelha os resultados obtidos.

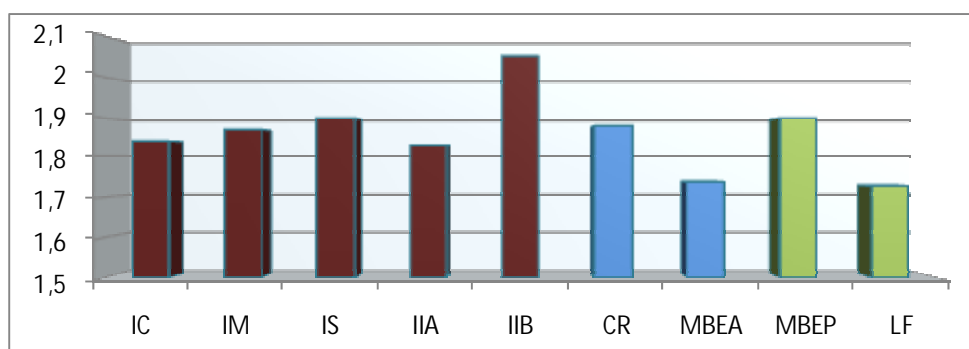


Gráfico 2. Pontuações médias obtidas pelos docentes nas nove categorias

Uma análise visual do gráfico de barras permite-nos observar a grande proximidade entre as posições das nove categorias, com a categoria IIB - *Comportamentos de Influência Idealizada* (Liderança Transformacional) a apresentar o valor de média mais elevado e a categoria LF - *Laissez-Faire* (Liderança Laissez-Faire) o mais baixo. Para analisarmos e confirmarmos, com mais rigor, a proximidade dos valores dissequemos o Quadro 17, que nos ajudará, também, a compreender, pormenorizadamente, a proximidade dos valores das médias obtidas nos Tipos de Liderança (aspecto abordado em 4.1.1).

Quadro 17 | Médias, desvios-padrão, mínimo e máximo das pontuações obtidas pelas respostas dos docentes nas categorias

	Média	DP	Mínimo	Máximo
IC	1.84	0.72	0.50	3.75
IM	1.87	0.78	0.00	3.50
IS	1.90	0.74	0.48	3.50
IIA	1.83	0.57	0.50	3.25
IIB	2.05	0.76	0.00	3.75
CR	1.88	0.76	0.00	3.50
MBEA	1.74	0.55	0.75	3.25
MBEP	1.90	0.90	0.00	3.75
LF	1.73	0.91	0.00	3.75

Nas cinco categorias alusivas à Liderança Transformacional (IC, IM, IS, IIA e IIB), a categoria IIB - *Comportamentos de Influência Idealizada*, tal como verificámos no Gráfico 2, apresenta uma média ligeiramente superior ( $M=2.05$ ,  $DP=0.76$ ), o que significa que na escala de respostas do MLQ se situa entre a frequência de observação dos níveis 2 "Algumas vezes" e 3 "Muitas vezes".

As restantes quatro categorias da Liderança Transformacional (IC, IM, IS e IIA), a categoria CR - *Recompensa pelos Objectivos Atingidos* da Liderança Transaccional e a categoria MBEP - *Gestão por Excepção Passiva* da Liderança Laissez-Faire, apresentam valores de média muito próximos e que na escala de respostas do MLQ se situam entre a frequência de observação dos níveis 1 "Raramente" e 2 "Algumas vezes". As categorias MBEA - *Gestão por Excepção Activa* da Liderança Transaccional e LF - *Laissez-Faire* da Liderança Laissez-Faire, embora com valores de média inferiores, na escala de respostas do MLQ também se situam entre a frequência de observação dos níveis 1 "Raramente" e 2 "Algumas vezes".

Os docentes não revêem no comportamento do Presidente do Conselho Executivo, marcadamente, nenhum dos tipos de liderança estudados, mas sim uma posição amálgama de características dos três tipos de liderança.

Esta homogeneidade de valores de média nas categorias justifica o facto que apresentámos em 4.1.1, em que as diferenças entre os valores das médias de cada tipo de liderança não eram estatisticamente significativas.

#### 4.1.3 – Resultados da Liderança

Em relação aos Resultados da Liderança, os autores do MLQ associam a esses resultados três categorias: EE - *Esforço Extra*, E - *Eficácia* e S - *Satisfação*.

Vejamos no gráfico de barras seguinte (Gráfico 3), as pontuações médias obtidas pelas respostas dos docentes nas categorias associadas aos Resultados da Liderança.

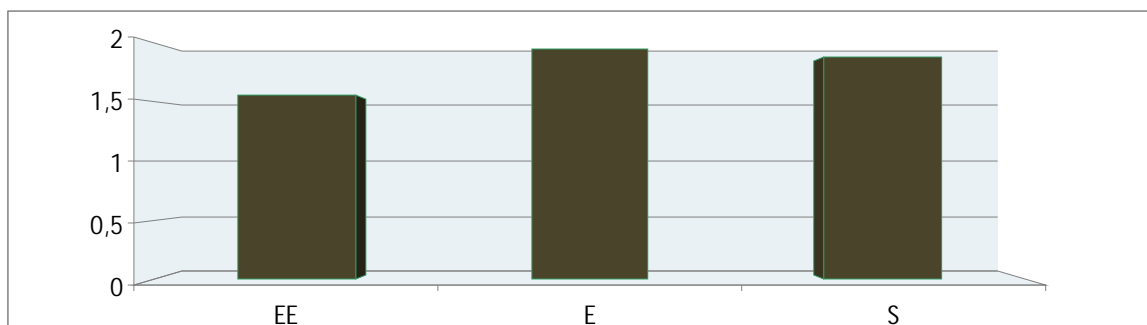


Gráfico 3. Pontuações médias obtidas pelos docentes nas categorias associadas aos Resultados da Liderança

Pela observação visual do gráfico verificamos que, nas categorias dos Resultados da Liderança, a categoria EE - *Esforço Extra* apresenta uma média de respostas mais baixa e a categoria E - *Eficácia* uma média mais elevada. No entanto, estas diferenças são pouco expressivas.

Para analisarmos esses valores com mais rigor, recorreremos ao Quadro 18.

Quadro 18 | Médias, desvios-padrão, mínimo e máximo das pontuações obtidas pelas respostas dos docentes nos Resultados da Liderança e categorias associadas

	Média	DP	Mínimo	Máximo
Resultados da liderança	1.80	0.70	0.00	3.33
EE	1.55	0.75	0.00	3.67
E	1.95	0.77	0.00	3.25
S	1.88	0.78	0.00	3.50



A análise detalhada dos valores do quadro, permite-nos concluir que as médias nas pontuações nas três categorias dos Resultados da Liderança apresentam valores muito próximos. Os docentes consideram que os Resultados da Liderança na categoria *Eficácia* são superiores e os Resultados da Liderança na categoria *Esforço Extra* são menores. É importante referir que, recorrendo à escala de repostas do MLQ, e de acordo com os valores médios das pontuações atribuídas pelos docentes, a frequência de observação, em todas as categorias dos Resultados da Liderança, situam-se entre os níveis 1 “Raramente” e 2 “Algumas vezes”.

## 4.2 – A percepção do Presidente do Conselho Executivo

### 4.2.1 – Tipos de Liderança

Relativamente à percepção do Presidente do Conselho Executivo face à sua acção de liderança, a maior pontuação foi obtida na Liderança Transformacional e a menor pontuação foi na Liderança Laissez-Faire facto facilmente observável no gráfico seguinte (Gráfico 4).

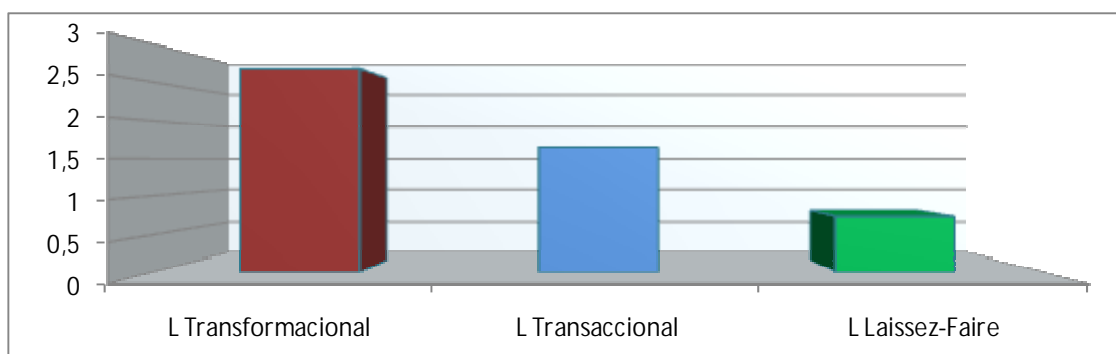


Gráfico 4. Pontuação média obtida pelo Presidente do Conselho Executivo nas subescalas

Apresentamos em quadro, de uma forma mais exacta, a pontuação média obtida pelo Presidente do Conselho Executivo em cada tipo de liderança.

Quadro 19 | Pontuação média obtida nas subescalas pelo Presidente do Conselho Executivo

	Presidente
Liderança Transformacional	2.68
Liderança Transaccional	1.63
Liderança Laissez-Faire	0.75

Aportando à escala de respostas do MLQ, reparemos que mesmo na Liderança Transformacional, que é a mais pontuada, a avaliação que o Presidente do Conselho Executivo faz da sua acção de liderança obtém pontuações com valores médios que se situam entre a frequência de observação dos níveis 2 “Algumas vezes” e 3 “Muitas vezes”, não alcançando o valor médio suficiente para a frequência de observação nível 4 “Frequentemente”.

Mas, para compreendermos, pormenorizadamente, as pontuações obtidas nas subescalas, analisemos de seguida a pontuação média obtida em cada uma das categorias correspondentes às subescalas.

#### 4.2.2 - Categorias de Liderança

Para percebermos quais as categorias de liderança com maior expressividade na percepção do Presidente do Conselho Executivo analisemos o gráfico de barras que se segue (Gráfico 5) com os resultados obtidos.

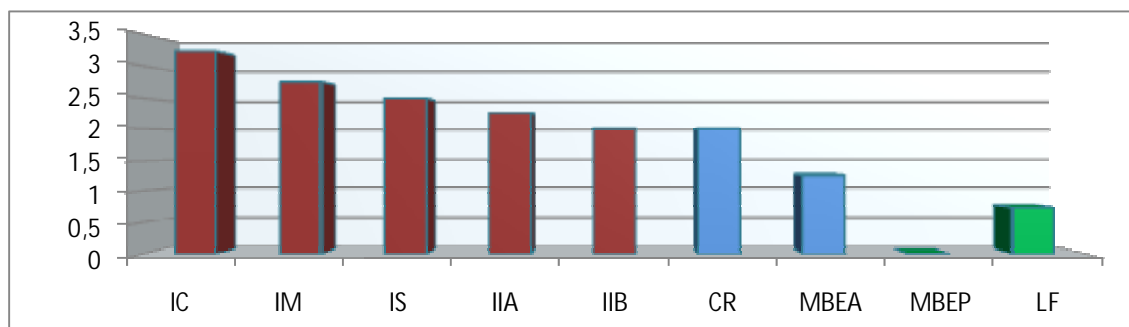


Gráfico 5. Pontuação média obtida pelo Presidente do Conselho Executivo em cada categoria

As categorias que correspondem à Liderança Transformacional (IC, IM, IS, IIA e IIB), obtêm maior pontuação, com a IC - *Consideração Individual* a alcançar a maior pontuação. As categorias IIB - *Comportamentos de Influência Idealizada* (Liderança Transformacional) e a categoria CR - *Recompensa pelos Objectivos Atingidos* (Liderança Transaccional) obtiveram a mesma pontuação. A categoria MBEP - *Gestão por Excepção Passiva* (Liderança Laissez-Faire) não obteve qualquer pontuação.

Estes aspectos são perceptíveis de uma forma mais rigorosa no Quadro 20.

Quadro 20 | Pontuação média obtida pelo Presidente do Conselho Executivo em cada categoria

	Presidente
IC	3.25
IM	2.75
IS	2.5
IIA	2.25
IIB	2.00
CR	2.00
MBEA	1.25
MBEP	0.00
LF	0.75

A análise detalhada do Quadro 20 permite-nos concluir que nas categorias do âmbito da Liderança Transformacional, apenas a categoria IC - *Consideração Individual* apresenta um valor médio de pontuação correspondente à escala de respostas do MLQ para a frequência de observação que vai do nível 3 “Muitas vezes” até ao nível 4 “Frequentemente”. Recorrendo ao questionário preenchido pelo Presidente do Conselho Executivo, para estudarmos as respostas às quatro asserções correspondentes a esta categoria, verificamos que em três asserções o Presidente pontuou, na escala de respostas do MLQ para a frequência de observação, o nível 3 “Muitas vezes” e em apenas uma asserção o nível 4 “Frequentemente”. As restantes categorias da Liderança Transformacional (IM, IS, IIA e IIB) obtêm, na escala de resposta do MLQ, pontuações médias que se situam entre a frequência de observação dos níveis 2 “Algumas vezes” e 3 “Muitas vezes”.

Nas categorias correspondentes à Liderança Transaccional (CR e MBEA), em função da escala de resposta do MLQ, as pontuações médias obtidas situam-se entre a frequência de observação dos níveis 1 “Raramente” e 2 “Algumas vezes”.

Para o Tipo de Liderança Laissez-Faire, a categoria MBEP - *Gestão por Excepção Passiva* não obtém qualquer pontuação, ou seja, na escala de resposta do MLQ, o Presidente assinalou sempre o nível 0 “Nunca”, no entanto, para a categoria LF - *Laissez-Faire* a média de pontuação obtida é de 0.75. Recorremos, mais uma vez, ao questionário preenchido pelo Presidente do Conselho Executivo para percebermos esta pontuação obtida. Nas quatro asserções que correspondem a esta categoria, em três o Presidente assinalou, na escala de respostas do MLQ, o nível 0 “Nunca” e na asserção nº 5<sup>11</sup>,

---

<sup>11</sup> “Evito envolver-me quando surgem questões importantes.”

assinalou o nível 3 “Muitas vezes”. Seria interessante, se o tempo e o plano da investigação o permitisse, e através de outro instrumento de recolha de informação como a entrevista, perceber este nível de pontuação atribuída na asserção nº 5.

#### 4.2.3 – Resultados da Liderança

O exame visual do Gráfico 6 permite-nos afirmar que nas categorias dos Resultados da Liderança, o Presidente do Conselho Executivo considera que a categoria S - *Satisfação* é a que tem mais expressão nos seus comportamentos de liderança, apresentando, por isso, uma média de pontuação mais elevada, e a categoria E - *Eficácia* é a que tem menos expressão, atribuindo-lhe, conseqüentemente, uma média de pontuação mais baixa.

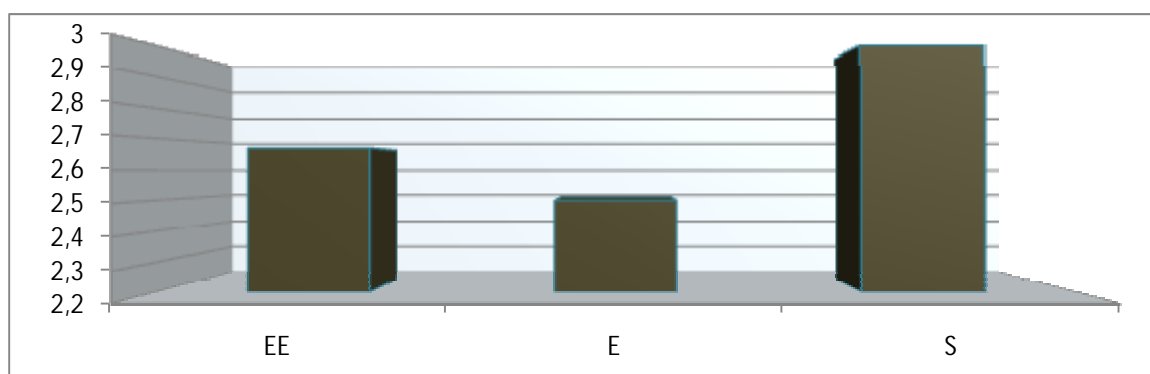


Gráfico 6. Pontuação média obtida pelo Presidente do Conselho Executivo em cada categoria associada aos Resultados da Liderança

Para confirmarmos a percepção visual do Gráfico 6, examinemos o Quadro 21.

Quadro 21 | Pontuação média obtida pelo Presidente do Conselho Executivo nos Resultados da Liderança e em cada categoria associada

	Presidente
Resultados da Liderança	2.67
EE	2.67
E	2.50
S	3.00

Pela análise do quadro podemos, então, confirmar a pontuação média mais elevada para a categoria S - *Satisfação* e a pontuação média mais baixa na categoria E - *Eficácia*.

Recorrendo ao questionário respondido pelo Presidente do Conselho Executivo, apuramos que nas duas asserções correspondentes à categoria *Satisfação*, o Presidente pontuou com o nível 3 “Muitas vezes” da escala de respostas do MLQ e nas três asserções

correspondentes à categoria *Esforço Extra*, pontuou duas com o nível 3 “Muitas vezes” e uma com o nível 2 “Algumas vezes”.

A título de curiosidade, e resultante da análise atenta do questionário respondido pelo Presidente, realçamos que só pontuou uma vez com o nível 4 “Frequentemente”, precisamente, na asserção nº 29<sup>12</sup> que corresponde à categoria IC - *Consideração Individual* do tipo de Liderança Transformacional.

#### 4.3 – Percepção dos docentes *versus* percepção do Presidente do Conselho Executivo.

Não sendo possível a utilização de um teste estatístico para analisar as diferenças entre as pontuações dos docentes e as do Presidente, esta comparação toma um carácter predominantemente qualitativo. A representação gráfica permite observar as diferenças entre as percepções dos docentes e a percepção do Presidente do Conselho Executivo.

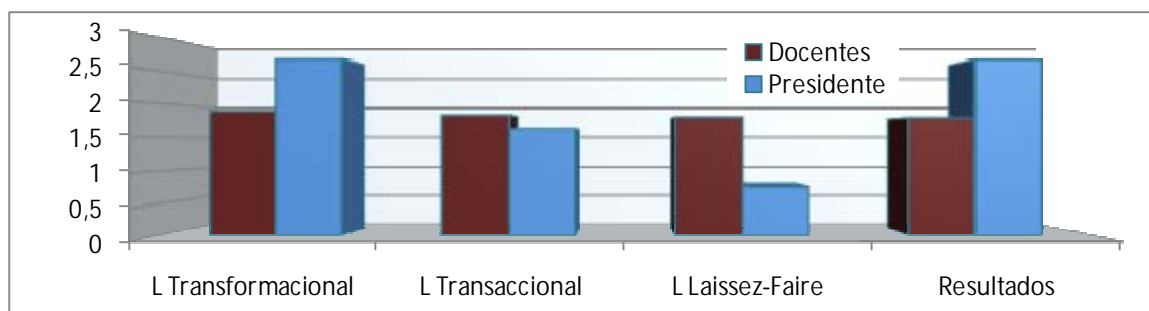


Gráfico 7. Pontuações médias obtidas pelos docentes e pontuação média obtida pelo Presidente do Conselho Executivo em cada subescala

Uma análise visual do gráfico de barras (Gráfico 7), permite-nos observar uma diferença relevante entre a percepção dos docentes e a do Presidente, mais significativa na Liderança Transformacional, em que a percepção do Presidente obtém uma pontuação média superior à pontuação média dos docentes e na Liderança Laissez-Faire, em que a percepção do Presidente obtém uma pontuação média muito menor. Na Liderança Transaccional, a percepção dos docentes auferiu uma pontuação média maior do que a pontuação obtida pelo Presidente mas a diferença é pouco expressiva. Em relação aos Resultados da Liderança a percepção do Presidente alcança uma pontuação média superior à média da pontuação dos docentes.

<sup>12</sup> “Considero cada indivíduo como tendo necessidades, habilidades e aspirações diferentes das dos outros indivíduos”

Para percebermos quais as categorias com maior expressão por tipo de liderança, analisemos as pontuações médias obtidas na percepção dos docentes e a pontuação média obtida na percepção do Presidente.

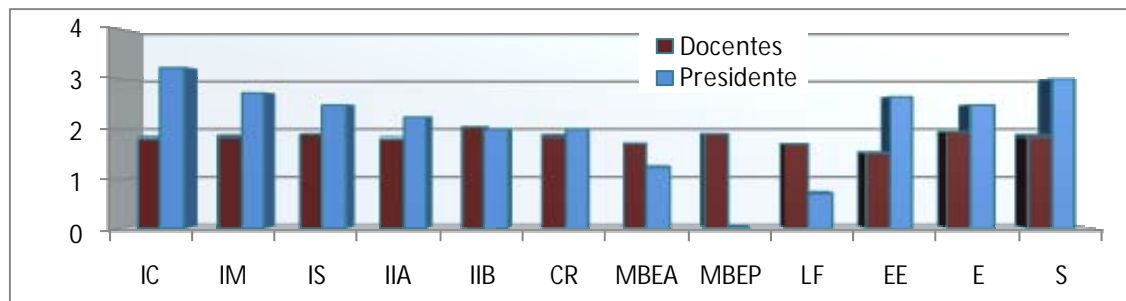


Gráfico 8. Pontuações médias obtidas pelos docentes e pontuação média obtida pelo Presidente do Conselho Executivo em cada categoria

Pela análise visual do Gráfico 8 constatamos que existem diferenças entre a percepção dos docentes e a percepção do Presidente, diferenças essas mais evidentes em algumas categorias. Interessa, então, esmiuçar os resultados obtidos nas categorias IC - *Consideração Individual* e IIB - *Comportamentos de Influência Idealizada* da Liderança Transformacional; CR - *Recompensa pelos Objectivos Atingidos* da Liderança Transaccional; MBEP - *Gestão por Excepção Passiva* e LF- *Laissez-Faire* da Liderança Laissez-Faire e EE - *Esforço Extra*, E - *Eficácia* e S - *Satisfação dos Resultados* da Liderança.

Para analisarmos as diferenças de uma forma mais rigorosa, comparemos as pontuações médias obtidas nas respostas dos docentes e as pontuações obtidas pelo Presidente, estudando o Quadro 22.

Quadro 22 | Médias, desvios-padrão, mínimo e máximo das pontuações obtidas pelas respostas dos docentes nas subescalas e categorias, pontuações médias obtidas pelo Presidente do Conselho Executivo

	Média	DP	Mínimo	Máximo	Presidente
Liderança Transformacional	1.90	0.62	0.57	3.40	2.68
Liderança Transaccional	1.84	0.59	0.43	3.43	1.63
Liderança Laissez-Faire	1.81	0.88	0.00	3.75	0.75
Resultados da liderança	1.80	0.70	0.00	3.33	2.67
IC	1.84	0.72	0.50	3.75	3.25
IM	1.87	0.78	0.00	3.50	2.75
IS	1.90	0.74	0.48	3.50	2.5
IIA	1.83	0.57	0.50	3.25	2.25
IIB	2.05	0.76	0.00	3.75	2.00
CR	1.88	0.76	0.00	3.50	2.00
MBEA	1.74	0.55	0.75	3.25	1.25
MBEP	1.90	0.90	0.00	3.75	0.00
LF	1.73	0.91	0.00	3.75	0.75
EE	1.55	0.75	0.00	3.67	2.67
E	1.95	0.77	0.00	3.25	2.50
S	1.88	0.78	0.00	3.50	3.00

Numa análise preliminar dos valores do quadro importa realçar que nas categorias da Liderança Transformacional as pontuações do Presidente são mais elevadas do que os valores das médias obtidas pelas respostas dos docentes, ou seja, o Presidente pontuou com níveis mais elevados na escala de resposta do MLQ (relembramos que representa a frequência de comportamentos de liderança observados), do que os docentes, excepto na categoria IIB - *Comportamentos de Influência Idealizada* em que se verifica o inverso.

Na Liderança Laissez-Faire, em ambas as categorias, regista-se que a pontuação obtida pela percepção do Presidente alcançou valores inferiores aos valores de média das pontuações obtidas pelas respostas dos docentes.

Importa agora salientarmos algumas categorias que se comportam de uma forma mais particular.

Na categoria IC - *Consideração Individual* (Liderança Transformacional), tal como verificámos no Gráfico 8, a pontuação média obtida pelo Presidente (3.25) é muito mais elevada do que o valor da média das pontuações obtidas pelas respostas dos docentes (M=1.84, DP= 0.72), o que significa que na escala de respostas do MLQ as respostas do Presidente se situam entre a frequência de observação dos níveis 3 "Muitas vezes" e 4

“Frequentemente” e as respostas dos docentes situam-se entre a frequência de observação dos níveis 1 “Raramente” e 2 “Algumas vezes”.

Na categoria IIB - *Comportamentos de Influência Idealizada* (Liderança Transformacional) verificamos que os valores de média obtidos pelas percepções dos docentes ( $M=2.05$ ,  $DP=0.76$ ) e a pontuação média obtida pelo Presidente (2.00) são muito próximos, sendo a pontuação média obtida pelo Presidente inferior, o que significa que, mesmo sendo um comportamento da Liderança Transformacional, os docentes, na escala de respostas do MLQ, pontuaram-no com uma maior frequência de observação do que o Presidente. É peculiar este aspecto porque, como constatámos pela observação do Gráfico 7, a Liderança Transformacional tem mais expressão na percepção do Presidente do que na percepção dos docentes.

Na categoria CR - *Recompensa pelos Objectivos Atingidos* (Liderança Transaccional) existe também quase que uma sintonia entre a percepção do Presidente e a percepção dos docentes. Fazendo uma análise comparativa entre o valor da média das pontuações dos docentes ( $M=1.88$ ,  $DP=0.76$ ) e a pontuação média atribuída pelo Presidente (2.00), concluímos a sua proximidade. No entanto, recorrendo à escala de respostas do MLQ, verificamos que o valor médio obtido pelas respostas dos docentes situa-se entre a frequência de observação dos níveis 1 “Raramente” e 2 “Algumas vezes” e, socorrendo-nos, mais uma vez, do questionário respondido pelo Presidente, verificamos que das quatro asserções correspondentes a esta categoria, o Presidente pontuou duas com o nível 2 “Raramente” e as outras duas com o nível 3 “Muitas vezes”.

Na categoria MBEP - *Gestão por Excepção Passiva* (Liderança Laissez-Faire) enquanto o Presidente atribui, em todas as asserções desta categoria, o nível 0 “Nunca” na escala de respostas do MLQ, o que leva a uma pontuação de zero, na percepção dos docentes o valor da média das pontuações é de  $M=1.90$ ,  $DP=0.90$ , o que significa que, na escala de respostas do MLQ, as pontuações médias obtidas situam-se entre a frequência de observação dos níveis 1 “Raramente” e 2 “Algumas vezes”.

Na categoria LF - *Laissez-Faire* (Liderança Laissez-Faire) verificamos que os valores de média obtidos pelas percepções dos docentes ( $M=1.73$ ,  $DP=0.91$ ) e a pontuação média obtida pelo Presidente (0.75) também diferem. Transpondo estes valores para a escala de resposta do MLQ, enquanto as pontuações médias obtidas pelos docentes, indicam que a frequência de observação destes comportamentos se situa entre os níveis 1



“Raramente” e 2 “Algumas vezes”, o Presidente, como já mencionado anteriormente, pontuou três asserções com o nível 0 “Nunca” e uma asserção com o nível 3 “Muitas vezes”.

Em relação às categorias associadas aos Resultados da Liderança (EE, E e S), as pontuações médias obtidas pelo Presidente do Conselho Executivo são mais elevadas do que os valores das médias das pontuações obtidas pelos docentes. Invocando a escala de respostas do MLQ, podemos afirmar que, de acordo com o valor das médias das pontuações obtidas, os docentes pontuaram em todas as asserções correspondentes às três categorias dos Resultados da Liderança com os níveis 1 “Raramente” e 2 “Algumas vezes” mas o Presidente pontuou, nas mesmas asserções, e confirmando consultando o questionário respondido, com níveis mais elevados, ou seja, níveis 2 “Algumas vezes” e 3 “Muitas vezes”.

Estes resultados vão ao encontro do que concluímos no início deste capítulo, com a análise do Quadro 15, em que os Resultados da Liderança obtêm a sua correlação mais elevada com a Liderança Transformacional. Como o Presidente atribui uma pontuação mais elevada nas categorias da Liderança Transformacional, atribui, também, maior pontuação nas asserções dos Resultados da Liderança. Os docentes, em relação ao Presidente, atribuem menor pontuação às categorias associadas à Liderança Transformacional, logo, também nos Resultados da Liderança, obtêm pontuações médias menores. Esta tendência não se confirma na categoria da Liderança Transformacional IIB - *Comportamentos de Influência Idealizada* em que a pontuação média obtida pelas percepções dos docentes é superior à pontuação média obtida pelo Presidente, facto já referido anteriormente.

#### **4.4 – Tipo, Categorias e Resultados da Liderança segundo e variável sexo**

Para testar a diferença entre médias por grupos utilizamos a prova t de student (Howell, 2002). A homocedasticidade foi avaliada através do teste de Levene (Levene, 1960). O teste de Levene é uma estatística inferencial utilizada para verificar a equivalência das variâncias de dois grupos (homocedasticidade) que é uma importante assumption do teste t-student. Se o valor de p associado ao teste de Levene não for significativo (ou seja, se for  $>.05$ ) então pode ser assumida a homocedasticidade entre

grupos, se o p for significativo (ou seja, se for  $<.05$ ) então deve ser utilizado o t-student corrigido.

Existem estudos que indicam que a percepção que os docentes têm de um líder feminino difere da percepção que têm de um líder masculino pois, para Batista e Costa, existe “uma percepção de estilos diferentes de liderança em função do género do Presidente do Conselho Executivo” em que “a liderança transformacional apresenta valores superiores para o género feminino” (2007: 574), por isso, considerámos pertinente comparar os resultados obtidos na variável sexo para percebermos se também existem diferenças entre as percepções dos docentes do sexo feminino e as dos docentes do sexo masculino face à acção de liderança do Presidente e, a existirem, em que categorias se registam.

O quadro que se segue (Quadro 23) traduz as médias obtidas em cada categoria por sexo.

Quadro 23 | Médias, desvios-padrão das subescalas e categorias em função do sexo, teste de Levene e t-student

Subescala/Categoria	Género	n	Média	DP	Levene		t student		
					F	p	t	gl	p
Liderança Transformacional	F	57	1.97	0.62	.494	.485	1,636	75	,106
	M	20	1.70	0.60					
Liderança Transaccional	F	57	1.91	0.60	.730	.396	1,961	75	,054
	M	20	1.62	0.52					
Liderança Laissez-Faire	F	57	1.84	0.95	3.908	.052	,493	75	,624
	M	20	1.73	0.66					
Resultados da Liderança	F	57	1.83	0.71	.280	.598	,681	75	,498
	M	20	1.71	0.68					
IC	F	57	1.88	0.75	2.122	.149	,984	75	,328
	M	20	1.70	0.59					
IM	F	57	1.96	0.77	.523	.472	1,753	75	,084
	M	20	1.61	0.78					
IS	F	57	1.94	0.75	.342	.561	,780	75	,438
	M	20	1.79	0.70					
IIA	F	57	1.89	0.55	.074	.787	1,652	75	,103
	M	20	1.65	0.59					
IIB	F	57	2.15	0.75	.692	.408	1,956	75	,054
	M	20	1.77	0.73					
CR	F	57	1.97	0.79	.893	.348	1,795	75	,077
	M	20	1.62	0.62					
MBEA	F	57	1.77	0.58	.994	.322	,667	75	,507
	M	20	1.67	0.48					
MBEP	F	57	1.95	0.97	5.497	.022	,916	47,877	,364
	M	20	1.77	0.67					
LF	F	57	1.74	0.98	2.369	.128	,187	75	,852
	M	20	1.69	0.71					
EE	F	57	1.60	0.74	.018	.894	1,058	75	,293
	M	20	1.40	0.75					
E	F	57	1.98	0.79	.091	.764	,592	75	,556
	M	20	1.86	0.75					
S	F	57	1.89	0.82	4.153	.045	,061	42,185	,952
	M	20	1.88	0.65					

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na variável sexo em qualquer das subescalas, categorias ou Resultados da Liderança. Embora não sejam significativas as diferenças, realce-se o aspecto de que em todos os tipos de liderança e categorias as respostas das docentes (sexo feminino) obtiveram valores de média sempre superiores.

#### **4.5 – Tipo, Categorias e Resultados da Liderança segundo a variável ocupação de cargos de liderança**

Face à organização das estruturas pedagógicas de um Agrupamento Vertical de Escolas, em que um número considerável de docentes ocupam cargos de liderança intermédia, relacionando-se, formalmente, mais directamente com o Presidente do Conselho Executivo, considerámos pertinente estudar como se comporta a variável “ocupação ou não de cargos de liderança intermédia”, embora nem todos os docentes que ocupam esses cargos se dispusessem a preencher o questionário.

Para analisarmos os resultados obtidos reparemos no seguinte quadro (Quadro 24).

Quadro 24 | Médias, desvios-padrão das subescalas e categorias em função do exercício de cargos, teste de Levene e t-student

Subescala/Categoria	Cargos	n	Média	DP	Levene		t student		
					F	p	t	gl	p
Liderança Transformacional	Sim	13	1.99	0.69	.027	.869	.605	75	.547
	Não	64	1.88	0.61					
Liderança Transaccional	Sim	13	1.86	0.51	.414	.522	.149	75	.882
	Não	64	1.83	0.61					
Liderança Laissez-Faire	Sim	13	1.63	0.72	.654	.421	-.829	75	.410
	Não	64	1.85	0.91					
Resultados da Liderança	Sim	13	1.85	0.73	.143	.707	.288	75	.774
	Não	64	1.79	0.70					
IC	Sim	13	2.13	0.79	.310	.580	1.674	75	.098
	Não	64	1.77	0.69					
IM	Sim	13	1.85	0.75	.252	.617	-.136	75	.892
	Não	64	1.88	0.80					
IS	Sim	13	2.00	0.83	.084	.773	.518	75	.606
	Não	64	1.88	0.73					
IIA	Sim	13	1.87	0.59	.131	.718	.303	75	.762
	Não	64	1.82	0.57					
IIB	Sim	13	2.12	0.82	.142	.707	.332	75	.741
	Não	64	2.04	0.76					
CR	Sim	13	1.90	0.81	.007	.932	.084	75	.933
	Não	64	1.88	0.76					
MBEA	Sim	13	1.80	0.64	.497	.483	.400	75	.691
	Não	64	1.73	0.54					
MBEP	Sim	13	1.76	0.79	.466	.497	-.629	75	.531
	Não	64	1.93	0.92					
LF	Sim	13	1.50	0.78	.147	.702	-.975	75	.333
	Não	64	1.77	0.94					
EE	Sim	13	1.46	0.83	.000	.991	-.503	75	.616
	Não	64	1.57	0.73					
E	Sim	13	2.08	0.72	.252	.617	.653	75	.516
	Não	64	1.92	0.79					
S	Sim	13	2.00	0.87	.013	.908	.592	75	.556
	Não	64	1.86	0.76					

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre a percepção dos docentes que exercem cargos e a percepção dos que não exercem, em qualquer das subescalas ou categorias. Mas, podemos apurar, analisando o Quadro 24, que os docentes que desempenham cargos de liderança intermédia obtêm um valor de média nas Lideranças

Transformacional e Transaccional superior aos docentes que não exercem esses cargos e na Liderança Laissez-Faire obtêm um valor menor. É também de realçar o aspecto curioso de, nos Resultados da Liderança, na categoria EE - *Esforço Extra*, os docentes que ocupam cargos obterem um valor de média inferior. No entanto, estas diferenças não são estatisticamente significativas.

#### **4.6 - Tipo, Categorias e Resultados da Liderança segundo a variável escola sede/escola satélite**

Perante a natureza de um Agrupamento Vertical de Escolas, considerando-o como uma unidade organizacional formada por estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino não superior, numa dada área geográfica, constituído por uma escola sede e escolas satélite, conforme aprofundado em 2.5.1, achámos muito pertinente estudar a percepção dos docentes na variável “exercer actividade docente na escola sede ou em escolas satélite”, também porque, no Agrupamento Azul, a dispersão geográfica das escolas satélite é muito acentuada, factor que questionámos se seria pertinente na percepção que os docentes têm da acção de líder do Presidente do Conselho Executivo.

Os resultados obtidos estão no quadro que se segue (Quadro 25).

Quadro 25 | Médias, desvios-padrão das subescalas e categorias em função do exercício de funções ser em escola sede ou em escola satélite, teste de Levene e t-student

Subescala/Categoria	Escola	n	Média	DP	Levene		t student		
					F	p	t	gl	p
Liderança Transformacional	Sede	38	1.96	0.66	.480	.490	.960	74	.340
	Satélite	38	1.83	0.59					
Liderança Transaccional	Sede	38	1.84	0.50	1.322	.254	.102	74	.919
	Satélite	38	1.83	0.68					
<b>Liderança Laissez-Faire</b>	Sede	38	<b>1.48</b>	<b>0.84</b>	.017	.895	<b>-3.405</b>	<b>74</b>	<b>.001</b>
	Satélite	38	<b>2.13</b>	<b>0.81</b>					
Resultados da Liderança	Sede	38	1.92	0.78	3.108	.082	1.461	74	.148
	Satélite	38	1.69	0.61					
IC	Sede	38	1.98	0.76	1.722	.194	1.830	74	.071
	Satélite	38	1.68	0.65					
IM	Sede	38	1.93	0.85	.215	.644	.653	74	.516
	Satélite	38	1.81	0.73					
IS	Sede	38	1.98	0.71	.004	.951	1.046	74	.299
	Satélite	38	1.80	0.76					
IIA	Sede	38	1.82	0.60	.007	.933	-.119	74	.905
	Satélite	38	1.84	0.56					
IIB	Sede	38	2.11	0.81	.172	.680	.642	74	.523
	Satélite	38	2.00	0.73					
CR	Sede	38	1.99	0.69	1.043	.310	1.277	74	.206
	Satélite	38	1.77	0.84					
MBEA	Sede	38	1.68	0.55	.004	.949	-1.049	74	.298
	Satélite	38	1.81	0.56					
<b>MBEP</b>	Sede	38	<b>1.58</b>	<b>0.89</b>	.021	.885	<b>-3.217</b>	74	.002
	Satélite	38	<b>2.21</b>	<b>0.81</b>					
<b>LF</b>	Sede	38	<b>1.39</b>	<b>0.85</b>	.007	.933	<b>-3.348</b>	74	.001
	Satélite	38	<b>2.04</b>	<b>0.87</b>					
EE	Sede	38	1.61	0.82	1.979	.164	.671	74	.505
	Satélite	38	1.50	0.68					
E	Sede	38	2.08	0.82	1.592	.211	1.509	74	.136
	Satélite	38	1.81	0.73					
S	Sede	38	2.05	0.85	1.561	.215	1.940	74	.056
	Satélite	38	1.71	0.67					

Pela análise do Quadro 25 podemos aferir que os docentes que exercem actividade em escolas satélite percebem mais na acção do Presidente comportamentos característicos da Liderança Laissez-Faire do que os docentes que exercem a sua actividade na escola sede. A tendência mantém-se nas duas categorias deste tipo de liderança, na MBEP - *Gestão por Excepção Passiva* e LF - *Laissez-Faire*.

Evocando as médias calculadas para o tipo de Liderança Laissez-Faire comprovamos, então, que a variável sede obtém  $M=1.48$ ,  $DP=0.84$  e a variável escola satélite obtém uma média superior,  $M=2.13$ ,  $DP=0.81$ .

Na categoria MBEP - *Gestão por Excepção Passiva* (Liderança Laissez-Faire) a variável sede auferiu de média  $M=1.58$ ,  $DP=0.89$  e a variável escola satélite  $M=2.21$ ,  $DP=0.81$ .

Na categoria LF - *Laissez-Faire* (Liderança Laissez-Faire) a variável sede obtém de média  $M=1.39$ ,  $DP=0.85$  e a variável escola satélite  $M=2.04$ ,  $DP=0.87$ .

Transpondo para a escala de resposta do MLQ, os docentes a exercerem a sua actividade em escolas satélite, em média, pontuaram a frequência com que observam os comportamentos da Liderança Laissez-Faire com os níveis 2 “Algumas vezes” e 3 “Muitas vezes”, enquanto os que exercem actividade na escola sede observam com menos frequência esses comportamentos pontuando, em média, nos níveis 1 “Raramente” e 2 “Algumas vezes”.

Na Liderança Transformacional e na Liderança Transaccional regista-se o inverso, ou seja, a média de pontuação obtida na variável escola sede é superior à da variável escola satélite e, embora na Liderança Transformacional a diferença de valores seja maior, em ambas as subescalas, Liderança Transformacional e Liderança Transaccional, as diferenças não são estatisticamente significativas.

Nas categorias do âmbito das Lideranças Transformacional e Transaccional, regista-se a mesma tendência com as médias obtidas pela variável sede a serem superiores às médias obtidas pela variável escola satélite, excepção para a categoria IIA - *Atributos de Influência Idealizada* (Liderança Transformacional) e MBEA - *Gestão por Excepção Activa* (Liderança Transaccional) em que a variável escola sede recebe pontuação média inferior. No entanto, também nas categorias das Lideranças Transformacional e Transaccional, as diferenças entre os valores de média da variável sede e variável escola satélite não são estatisticamente significativas.

Nos Resultados da Liderança, a média obtida na variável escola sede é superior à obtida na variável escola satélite, o que, aparentemente, indicia que os Resultados da Liderança são mais frequentemente observados pelos docentes que observam, também, na acção do Presidente mais comportamentos característicos de Liderança Transformacional mas, embora seja essa a tendência, as diferenças não são estatisticamente significativas.



Esta propensão para os Resultados da Liderança serem mais elevados na percepção dos docentes da escola sede confirma-se com as categorias associadas aos Resultados da Liderança. Os valores das pontuações médias obtidas para a variável escola sede são sempre superiores aos valores das médias obtidas para a variável escola satélite, no entanto, estas diferenças não são significativas estatisticamente.

## Capítulo 5 - Discussão dos resultados

Sabemos que a liderança é um processo complexo, dependendo do contexto em que se insere, e, como já referimos anteriormente, não pretendemos generalizar os resultados obtidos mas sim dar um contributo para uma melhor compreensão desta problemática no contexto específico de um Agrupamento Vertical de Escolas.

Iniciaremos a discussão dos resultados apresentando uma síntese das conclusões que retirámos do capítulo anterior relativamente às hipóteses que inicialmente traçámos nesta investigação.

No que respeita à hipótese 1 - **O tipo de Liderança Transformacional tem mais expressão nas percepções dos docentes do que o tipo de Liderança Laissez-Faire.** – constatámos que a Liderança Transformacional é, efectivamente, o tipo de liderança com maior pontuação média, no entanto, não são significativas estatisticamente as diferenças entre a Liderança Transformacional e a Liderança Transaccional, entre a Liderança Transformacional e a Liderança Laissez-Faire e entre a Liderança Transaccional e a Liderança Laissez-Faire.

Da análise feita às diversas categorias, associadas a cada um dos tipos de liderança, concluímos que nas categorias da Liderança Transformacional há uma certa homogeneidade nas cinco categorias apenas com a categoria IIB - *Comportamentos de Influência Idealizada* a distinguir-se das outras por ser mais frequentemente observada, ou seja, os docentes consideram que, mais frequentemente, o Presidente conversa sobre os seus valores e crenças; realça a importância de se ter um forte sentido de missão e pondera as consequências éticas e morais das suas posições. As duas categorias da Liderança Transaccional apresentam valores muito semelhantes com a categoria CR – *Recompensa pelos Objectivos Atingidos* a ser mais vezes observada. As duas categorias da Liderança Laissez-Faire (MBEP e LF) apresentam também valores muito análogos, com a categoria LF – *Laissez-Faire* a ser menos frequentemente observada.

Poderemos assim afirmar, avaliando os valores médios que traduzem a frequência de comportamentos percebidos pelos docentes e relativos a cada tipo de liderança, que neste Agrupamento Vertical de Escolas a Liderança Transformacional, embora as suas

características sejam as mais percebidas, tem uma presença partilhada com a Liderança Transaccional e a Liderança Laissez-Faire.

No que concerne à hipótese 2 - **O Presidente do Conselho Executivo percebe mais na sua liderança características de Liderança Transformacional do que características de Liderança Laissez-Faire.** – confirma-se pois, as características da Liderança Transformacional são as mais pontuadas pelo Presidente na percepção que faz da sua acção de líder.

Analisando as diversas categorias da Liderança Transformacional, o Presidente identifica mais na sua acção de liderança, a categoria IC - *Consideração Individual*. O Presidente considera que canaliza mais o seu esforço para formar e ajudar os docentes a resolver os problemas; trata cada docente individualmente, reconhecendo as suas capacidades, necessidades e aspirações e não como mais um elemento do grupo e ajuda-os a desenvolver as suas potencialidades. O Presidente atribui à sua liderança pouca frequência dos comportamentos associados às categorias da Liderança Laissez-Faire, em que a categoria MBEP - *Gestão por Excepção Passiva* não obteve qualquer pontuação. O Presidente é da opinião que actua sempre no momento certo, antecipando-se aos problemas.

Relativamente à hipótese 3 - **A percepção da liderança do Presidente do Conselho Executivo difere da percepção dos docentes do Agrupamento.** – podemos afirmar que se confirma pois, enquanto que o Presidente percebe na sua acção mais características da Liderança Transformacional, os docentes vêem nessa mesma acção uma amálgama de características da Liderança Transformacional, Transaccional e Laissez-Faire.

Se compararmos as médias das pontuações atingidas pelo grupo de docentes com a pontuação média das respostas do Presidente nas diversas categorias, concluímos que os docentes, em todas as categorias dos três tipos de liderança, apresentam valores de média muito próximos com a categoria IIB - *Comportamentos de Influência Idealizada* a apresentar um valor médio ligeiramente superior, enquanto na percepção do Presidente as categorias associadas à Liderança Transformacional apresentam uma pontuação média superior com a categoria IC - *Consideração Individual* a colhar a pontuação média mais

elevada. Há, assim, uma divergência entre as percepções dos docentes e a percepção do Presidente.

Em relação à hipóteses 4 - **A percepção dos docentes do sexo feminino difere da percepção dos docentes do sexo masculino.** – confirma-se em parte pois, embora a percepção das docentes (sexo feminino) seja diferente da percepção dos docentes (sexo masculino), com as docentes a atribuírem sempre pontuações médias superiores em todas as categorias de todas as subescalas, estes valores não são passíveis deles retirarmos qualquer conclusão pois, não apresentam qualquer conformidade e a sua diferença não é estatisticamente significativa.

Relativamente à hipótese 5 – **A percepção dos docentes que desempenham cargos de liderança intermédia difere da percepção dos docentes que não os desempenham.** – apenas se confirma em parte pois, embora os valores obtidos registem diferenças entre estes dois grupos de docentes, essas diferenças não se revelaram estatisticamente significativas. No entanto, concluímos com o tratamento desta variável, que apresentámos no ponto 4.5, que os docentes que ocupam cargos, obtêm valores médios na categoria EE - *Esforço Extra* (Resultados da Liderança) inferiores aos que não desempenham cargos, mas também estes valores não se revelaram estatisticamente significativos.

No que se refere à hipótese 6 – **A percepção dos docentes que desempenham funções na escola sede difere da percepção dos docentes que desempenham funções em escolas satélite.** – verifica-se em parte pois, embora o valor médio obtido para a Liderança Transformacional, no parecer dos docentes que exercem na escola sede, seja superior ao dos docentes que exercem em escolas satélite, também, nesta variável, a diferença não é estatisticamente significativa.

Em relação a estes dois grupos de docentes, os que exercem na escola sede e os que exercem em escolas satélite, podemos então afirmar que a percepção dos docentes que exercem a sua actividade na escola sede difere da percepção dos docentes que exercem a sua actividade em escolas satélite pois, os docentes das escolas satélite tendem a atribuir mais ao Presidente comportamentos característicos de Liderança Laissez-Faire, ou seja,

eles consideram que o Presidente não actua no momento certo mas apenas quando os problemas se agravam; não se envolve nas questões importantes; está ausente quando precisam dele; evita tomar decisões e atrasa a resposta a questões urgentes.

Podemos, então, asseverar que as características da Liderança Laissez-Faire são mais percebidas pelos docentes que exercem em escolas satélite do que pelos docentes que exercem na escola sede. Adiantando-nos com uma possível explicação para este facto, lembrando que na constituição do Conselho Executivo, de acordo com o DL n° 115A/98, pelo qual ainda se rege o Conselho Executivo do Agrupamento Azul, existe a figura dos vice-presidentes, representantes dos vários ciclos de escolaridade e os docentes das escolas satélite, docentes da Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo, recorrem, inicialmente, mais ao seu representante de ciclo do que à figura do Presidente, ou seja, existe mais proximidade com o seu representante de ciclo do que com o Presidente.

Em relação à hipótese 7 – **Os Resultados da Liderança são mais evidentes no grupo de docentes onde a Liderança Transformacional tem mais expressão.** – diversos estudos apontam nesse sentido e, nesta investigação, começámos por perceber que, efectivamente, os Resultados da Liderança apresentam correlação mais elevada com a Liderança Transformacional (Quadro 15).

No entendimento dos docentes, esta hipótese confirmou-se em parte pois o grupo de docentes que percebem na acção de liderança do Presidente mais características de Liderança Transformacional, mais precisamente os que exercem actividade na escola sede, também percebem mais os Resultados da Liderança, com a categoria S - *Satisfação* a arrecadar uma diferença maior entre os dois grupos de docentes, seguida da categoria EE - *Eficácia*, no entanto, as diferenças não são estatisticamente significativas.

## CONCLUSÃO

Em jeito de conclusão, e não obstante o carácter não generalizável deste estudo, conforme já aludimos, mas conscientes da importância da liderança no sucesso de uma organização, como seja um Agrupamento Vertical de Escolas, concluímos o nosso trabalho com alguma satisfação porque encontramos indícios de Liderança Transformacional neste Agrupamento, embora numa presença partilhada com os outros dois tipos de liderança.

Acreditamos que estamos a iniciar um novo ciclo de gestão e liderança das escolas, mas algumas inquietações se levantam. No contexto actual de mudança, em que as organizações escolares estão impregnadas de complexidade, longe de uma noção de estabelecimento de ensino visto apenas como unidade administrativa, os líderes necessitam de elevar os níveis de confiança dos indivíduos, envolvendo-os na missão da escola, alcançando, por isso, níveis mais elevados de empenho. Necessitam de estar atentos à mudança e serem capazes de a prever e reagir quando esta aparece em função dos interesses da instituição; têm que se afirmar como verdadeiros agentes de mudança e de reconstrução da cultura organizacional da escola que lideram. Pois, segundo Yukl (1998, cit. por Rego e Cunha, 2003: 27), “Liderar a mudança é uma das mais importantes e difíceis tarefas de liderança. Para alguns teóricos, aí reside a essência da liderança sendo tudo o resto secundário”.

Concordamos com Harris (2001, cit. por Rego e Cunha 2003: 11), quando utilizou o seguinte ensinamento: “Diz-me e eu esquecerei. Mostra-me e eu lembrarei. Envolve-me e eu compreenderei”, acrescentando-lhe: “Envolve-me e eu empenhar-me-ei”.

É evidente que o empenho dos professores é determinado, em certa medida, pelo grau em que estão envolvidos nos processos decisórios. Por isso, os futuros Directores, criados ao abrigo do DL n.º 75/2008, devem ter a capacidade para gerir, minuciosamente, o espaço de manobra que este diploma lhe concede para não enfatizarem os aspectos de cariz burocrático e administrativo e a sua actuação não se pareça como representantes locais da administração central, mas apresentando-se como líderes que consigam imprimir novos rumos e trajectórias para as suas escolas, motivando os elementos da organização para que cada um deles se torne num verdadeiro líder, consciencializando-os da importância dos processos utilizados e dos fins desejados.

A Liderança Transformacional centra-se numa visão a médio/longo prazo. Caracteriza-se por se centrar em mudanças estruturais, culturais e sistémicas das escolas, constituindo, assim, um potencial de resposta aos desafios da mudança e inovação. Na Liderança Transformacional o líder desempenha um papel central na implementação da mudança, modificando e transformando os indivíduos, levando-os a empenharem-se e envolverem-se num objectivo comum, colocado acima dos interesses pessoais. Os líderes transformacionais assentam a sua conduta na partilha de poderes e a mudança é uma busca permanente e prioritária.

Para terminar, deixamos o desejo de que esta investigação tenha servido, pelo menos, para contribuir para a discussão em torno das lideranças nas escolas, como sendo uma forma de melhorar as escolas. Mais do que a possibilidade de obtenção de um grau académico, a realização deste trabalho proporcionou-nos muito prazer e enriquecimento pessoal, levando-nos a olhar a administração e liderança das escolas de outra perspectiva e estimular ainda mais a vontade de aprofundar o tema com novas leituras. Seria interessante aprofundar este tema, em volta dos Agrupamentos Verticais de Escolas, mas aumentando o número de agrupamentos envolvidos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, Almerindo J. (1995). O Novo Modelo das escolas e a Conexão Tardia à Ideologia Neoliberal. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 8, nº1, p.73 – 86.
- Afonso, Natércio (1995). Que Fazer Com Esta Reforma? Notas à margem de um Relatório. *Inovação*, Vol. 8, nº1 e 2, p.105-122.
- Allison, P. D. (2002). *Missing data. Sage University Papers Series on Quantitative Applications in Social Sciences, 07-136*. Thousand Oaks, CA:Sage.
- Almeida, Leandro S. e Freire Teresa (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios
- Alves, José M. (1999). Autonomia, Participação e Liderança. In Angelina Carvalho, José Matias Alves e Manuel Jacinto Sarmiento. *Contratos de Autonomia, Aprendizagem Organizacional e Liderança*. Porto: ASA, p. 15-32.
- Anastasi, A.(1990). *Psychological testing*. New York: Mc Millan.
- Avolio, Bruce J. e Bass, Bernard M. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire*. Third Edition Manual and Sampler Set. Published by Mind Garden.
- Barroso, João (1990). *Estruturas de Administração e Avaliação das Escolas Primárias e Secundárias nos doze Estados Membros da Comunidade Europeia*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, João (2003). Organização e Regulação dos Ensinos Básico e Secundário, em Portugal: Sentidos de uma Evolução. *Educação e Sociedade*, Vol. 24, nº82, p. 63-92.
- Batista, Brígida e Costa, Jorge A. (2007). Lideranças transformacional, transaccional, laissez-faire e resultados: um estudo sobre a liderança feminina nos cargos de gestão escolar. In Ana Paula Pedro, António Martins e Carlos Fernandes (org.). *Actas do Congresso Educação e Democracia - representações sociais, práticas educativas e cidadania*. Aveiro: Universidade de Aveiro. p. 567-577. (cd-rom).
- Bolívar, Antonio (2003). *Como melhorar as escolas: estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: ASA.
- Castanheira, Patrícia e Costa, Jorge A. (2007). Lideranças Transformacional, Transaccional e Laissez-faire: Um Estudo exploratório sobre os Gestores Escolares com Base no MLQ. In Maria Sousa Jesus e Carlos Nogueira Fino (org.). *A Escola Sobe Suspeita*. Porto: ASA.
- Costa, Jorge A. (2000). Liderança nas Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In Jorge Adelino C., António Neto- Mendes e Alexandre Ventura (org.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares – Actas do 1ºSimpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro. p. 15-33.
- Costa, Jorge A. (2003). *Imagens Organizacionais de Escola*. Porto: ASA.



Costa, Jorge A. (2004). Construção de Projectos Educativos na Escolas: Traços de um Percurso Debilmente articulado. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 17, nº2, p. 85-114.

Costa, Jorge A. (2007). *Projectos em Educação: contributos de análise organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Cronbach, L.J. (1951). *Essentials of psychological testing*. New York: Harper Collins Pubs.

Day, C. et al (2000). *Leading Schools in Times of Change*. Buckingham: Open University Press.

Flores, Manuel (2005). *Agrupamento de Escolas: Indução política e Participada*. Coimbra: Edições Almerinda.

Fonseca, Dora R. e Costa, Jorge A. (2007). Gestão periférica nos agrupamentos de escolas em Portugal: papel do coordenador de estabelecimento. In *Actas do V Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação – Por uma Escola de Qualidade para Todos: programação e trabalhos completos*. ANPAE, Porto Alegre, UFRGS/FACED/PPGEDU (cd-rom).

Formosinho, João e Machado, Joaquim (2000a). A Administração das Escolas no Portugal Democrático. In João Formosinho, Fernando Ilídio Ferreira e Joaquim Machado. *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: ASA. p. 31-63.

Formosinho, João e Machado, Joaquim (2000b). Autonomia, Projecto e Liderança. In João Formosinho, Fernando Ilídio Ferreira e Joaquim Machado. *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: ASA. p.117-138.

Formosinho, João (2003). A Governação das Escolas em Portugal - da "Gestão Democrática" à Governação Participada. In Ana Paula Vilela. *Administração e Gestão das Escolas: Diferentes olhares sobre a mesma problemática*. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul. p. 23-35.

Fullan, Michael (2002). The Change Leader. *Educational Leadership*, Vol. 59, 8, p.16-20.

Fullan, Michael (2003). *Liderar Numa Cultura de Mudança*. Porto: ASA.

Hair, J., Anderson, R. E., Tatham, R. L. e Black, W. (1995). *Multivariate data: Analysis with readings*. New Jersey: Prentice-Hall.

Hill, Manuela M. e Hill, Andrew (2000). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Hill, T. e Lewicki, P. (2006). *Statistics – Methods and Applications. A comprehensive Reference for Science, Industry and Data Mining*. StatSoft Inc.

Howell, D. (2002). *Statistical methods for psychology*. Duxbury: Pacific Grove.

Levene, H. (1960). *Contributions to Probability and Statistics: Essays in Honor of Harold Hotelling*, I. Olkin. Stanford University Press, Stanford, CA. p. 278-292.

Lima, Licínio C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974 - 1988)*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação.

- Little RJA (1988). Missing data in large surveys. *Journal of Business and Economic Statistics* 6:287-301.
- Neto-Mendes, António A. (2004). Escola Pública. “Gestão Democrática” e Colegialidade e Individualismos. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 17, nº 2, p.115-131.
- Pacheco, José A. (2006). Um Olhar sobre o Processo de Investigação. In Jorge Ávila Lima e José Augusto Pacheco (orgs.). *Fazer Investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora. p. 13-28.
- Pereira, Alexandre (2003). *SPSS Guia Prático de Utilização: análise de dados para ciências sociais e psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Rego, Arménio (1998). *Liderança nas Organizações – Teoria e Prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rego, Arménio e Cunha, Miguel P. (2003). *A Essência da Liderança: Mudança x Resultados x Integridade. Teoria, prática, aplicações e exercícios de auto-avaliação*. Lisboa: Editora RH
- Sergiovanni, Thomas J. (2002). *Leadership. What’s in it for schools?*. London: RoutledgeFalmer.
- Sergiovanni, Thomas J. (2004). *O mundo da liderança*. Porto: Edições ASA.
- Simões, Graça M. J. (2005). *Organização e gestão do agrupamento vertical de escolas: a teia das lógicas de acção*. Porto: ASA.
- Ventura, Alexandre, Castanheira Patrícia e Costa, Jorge A. (2006). Gestão das Escolas em Portugal. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 4, No. 4e, p. 120-128. Consultado a 23 de Dezembro de 2008 <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1969.pdf>

## **REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS**

- Decreto-lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro
- Decreto-lei nº 115-A/98, de 4 de Maio
- Despacho nº 13313/2003, de 13 de Junho
- Decreto-lei nº 75/2008, de 22 de Abril

# ANEXOS

**ANEXO Nº1**

**COMPETÊNCIAS DOS ÓRGÃOS DE DIRECÇÃO,  
ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DOS AGRUPAMENTOS DE  
ESCOLAS E ESCOLAS NÃO AGRUPADAS DE ACORDO COM O DL  
Nº 75/2008**

**COMPETÊNCIAS DOS ÓRGÃOS DE DIRECÇÃO, ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO  
DOS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS E ESCOLAS NÃO AGRUPADAS DE ACORDO  
COM O DL Nº 75/2008**

**Conselho Geral**  
(Artigo 13.º)

- a) Eleger o respectivo presidente, de entre os seus membros, à excepção dos representantes dos alunos;
- b) Eleger o director, nos termos dos artigos 21.º a 23.º do presente decreto-lei;
- c) Aprovar o projecto educativo e acompanhar e avaliar a sua execução;
- d) Aprovar o regulamento interno do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;
- e) Aprovar os planos anual e plurianual de actividades;
- f) Apreciar os relatórios periódicos e aprovar o relatório final de execução do plano anual de actividades;
- g) Aprovar as propostas de contratos de autonomia;
- h) Definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento;
- i) Definir as linhas orientadoras do planeamento e execução, pelo director, das actividades no domínio da acção social escolar;
- j) Aprovar o relatório de contas de gerência;
- l) Apreciar os resultados do processo de auto-avaliação;
- m) Pronunciar-se sobre os critérios de organização dos horários;
- n) Acompanhar a acção dos demais órgãos de administração e gestão;
- o) Promover o relacionamento com a comunidade educativa;
- p) Definir os critérios para a participação da escola em actividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas.

**Director**  
(Artigo 20.º)

- 1 — Compete ao director submeter à aprovação do conselho geral o projecto educativo elaborado pelo conselho pedagógico.
- 2 — Ouvido o conselho pedagógico, compete também ao director:
- a) Elaborar e submeter à aprovação do conselho geral:
    - i) As alterações ao regulamento interno;
    - ii) Os planos anual e plurianual de actividades;
    - iii) O relatório anual de actividades;
    - iv) As propostas de celebração de contratos de autonomia;
  - b) Aprovar o plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente, ouvido também, no último caso, o município.
- 3 — No acto de apresentação ao conselho geral, o director faz acompanhar os documentos referidos na alínea a) do número anterior dos pareceres do conselho pedagógico.
- 4 — Sem prejuízo das competências que lhe sejam cometidas por lei ou regulamento interno, no plano da gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, compete ao director, em especial:
- a) Definir o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;
  - b) Elaborar o projecto de orçamento, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;
  - c) Superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários;
  - d) Distribuir o serviço docente e não docente;
  - e) Designar os coordenadores de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar;
  - f) Designar os coordenadores dos departamentos curriculares e os directores de turma;
  - g) Planear e assegurar a execução das actividades no domínio da acção social escolar, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;
  - h) Gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos;
  - i) Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e

instituições de formação, autarquias e colectividades, em conformidade com os critérios definidos pelo conselho geral nos termos da alínea *p*) do n.º 1 do artigo 13.º;

*j*) Proceder à selecção e recrutamento do pessoal docente, nos termos dos regimes legais aplicáveis;

*l*) Dirigir superiormente os serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos.

5 — Compete ainda ao director:

*a*) Representar a escola;

*c*) Exercer o poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente;

*d*) Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos;

*e*) Intervir nos termos da lei no processo de avaliação de desempenho do pessoal docente;

*f*) Proceder à avaliação de desempenho do pessoal não docente.

6 — O director exerce ainda as competências que lhe forem delegadas pela administração educativa e pela câmara municipal.

7 — O director pode delegar e subdelegar no subdirector e nos adjuntos as competências referidas nos números anteriores.

### **Conselho Pedagógico**

(Artigo 33.º)

Sem prejuízo das competências que lhe sejam cometidas por lei ou regulamento interno, ao conselho pedagógico compete:

*a*) Elaborar a proposta de projecto educativo a submeter pelo director ao conselho geral;

*b*) Apresentar propostas para a elaboração do regulamento interno e dos planos anual e plurianual de actividade e emitir parecer sobre os respectivos projectos;

*c*) Emitir parecer sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia;

*d*) Apresentar propostas e emitir parecer sobre a elaboração do plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente;

*e*) Definir critérios gerais nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos;

*f*) Propor aos órgãos competentes a criação de áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo regional e local, bem como as respectivas estruturas programáticas;

*g*) Definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar;

*h*) Adoptar os manuais escolares, ouvidos os departamentos curriculares;

*i*) Propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e em articulação com instituições ou estabelecimentos do ensino superior vocacionados para a formação e a investigação;

*j*) Promover e apoiar iniciativas de natureza formativa e cultural;

*l*) Definir os critérios gerais a que deve obedecer a elaboração dos horários;

*m*) Definir os requisitos para a contratação de pessoal docente e não docente, de acordo com o disposto na legislação aplicável;

*n*) Proceder ao acompanhamento e avaliação da execução das suas deliberações e recomendações.

### **Conselho Administrativo**

(Artigo 38.º)

Sem prejuízo das competências que lhe sejam cometidas por lei ou regulamento interno, compete ao conselho administrativo:

*a*) Aprovar o projecto de orçamento anual, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;

*b*) Elaborar o relatório de contas de gerência;

*c*) Autorizar a realização de despesas e o respectivo pagamento, fiscalizar a cobrança de receitas e verificar a legalidade da gestão financeira;

*d*) Zelar pela actualização do cadastro patrimonial.

## **ANEXO Nº2**

### **INQUÉRITO DISTRIBUÍDO AOS DOCENTES**

O MLQ é da autoria de Bruce Avolio e Bernard Bass e não pode ser reproduzido sem a sua autorização.

A autorização de utilização que obtivemos destina-se, exclusivamente, a esta investigação.

O MLQ não pode ser utilizado noutro contexto, nem por outras pessoas, sem nova autorização. Para mais informações consultar [www.mindgarden.com](http://www.mindgarden.com)

# QUESTIONÁRIO MULTIFACTORIAL DE LIDERANÇA

Da autoria de Bernard M. Bass e Bruce J. Avolio

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

Seguidamente encontram-se quarenta e cinco itens descritivos. Indique quão frequentemente cada uma das afirmações se adequa ao Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas onde exerce funções. Utilize a seguinte escala:

---

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

---

## O PRESIDENTE DO CONSELHO EXECUTIVO:

1 - Dá-me apoio em troca dos meus esforços	0	1	2	3	4
2 - Reflecte sobre pressupostos críticos para verificar se são adequados	0	1	2	3	4
3 – Não actua no momento certo e apenas quando os problemas se agravam	0	1	2	3	4
4 - Foca a atenção em irregularidades, erros, excepções e desvios das regras	0	1	2	3	4
5 – Evita envolver-se quando surgem questões importantes	0	1	2	3	4
6 - Conversa sobre os seus valores e crenças mais importantes	0	1	2	3	4
7 - Encontra-se ausente quando dele se precisa	0	1	2	3	4
8 – Procura perspectivas diferentes ao solucionar os problemas	0	1	2	3	4
9 – Fala com optimismo acerca do futuro	0	1	2	3	4
10 – Gera orgulho nos outros por estarem associados a ele	0	1	2	3	4
11 - Discute quem é o responsável por atingir metas específicas de desempenho	0	1	2	3	4
12 – Espera que algo corra mal antes de agir	0	1	2	3	4
13 – Fala de modo entusiástico acerca daquilo que precisa de ser realizado	0	1	2	3	4
14 – Realça a importância de se ter um forte sentido de missão	0	1	2	3	4
15 – Investe o seu tempo formando e ajudando os docentes a resolver problemas	0	1	2	3	4
16 – Torna claro aquilo que cada um pode esperar receber quando os objectivos de desempenho são atingidos	0	1	2	3	4
17 – Faz transparecer a ideia de que enquanto as coisas vão funcionando não se devem alterar	0	1	2	3	4
18 – Vai para além dos seus interesses próprios para bem do grupo	0	1	2	3	4
19 – Trata-me como um indivíduo e não como apenas mais um membro do grupo	0	1	2	3	4
20 – Espera que os problemas se tornem crónicos antes de agir	0	1	2	3	4
21 – Age de forma a incutir respeito por ele	0	1	2	3	4
22 – Concentra a sua total atenção em lidar com erros, queixas e falhas	0	1	2	3	4
23 – Pondera as consequências éticas e morais das suas decisões	0	1	2	3	4
24 – Mantém-se a par de todos os erros	0	1	2	3	4



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

**O PRESIDENTE DO CONSELHO EXECUTIVO:**

25 - Exibe um sentido de poder e de confiança	0	1	2	3	4
26 – Apresenta uma visão motivadora do futuro	0	1	2	3	4
27 – Dirige a minha atenção para as falhas face aos desempenhos esperados	0	1	2	3	4
28 – Evita tomar decisões	0	1	2	3	4
29 – Considera cada indivíduo como tendo necessidades, habilidades e aspirações diferentes das dos outros indivíduos	0	1	2	3	4
30 – Faz com que eu veja os problemas de várias e diferentes perspectivas	0	1	2	3	4
31 – Ajuda-me a desenvolver os meus pontos fortes	0	1	2	3	4
32 – Sugere novas formas de completar as tarefas	0	1	2	3	4
33 – Atrasa a resposta a questões urgentes	0	1	2	3	4
34 – Enfatiza a importância de ter um sentido de missão colectivo	0	1	2	3	4
35 – Exprime satisfação quando vou ao encontro dos desempenhos esperados	0	1	2	3	4
36 – Expressa confiança que os objectivos serão alcançados	0	1	2	3	4
37 – É eficaz em atender as minhas necessidades relativas ao trabalho	0	1	2	3	4
38 – Usa métodos de liderança que são satisfatórios	0	1	2	3	4
39 – Leva-me a fazer mais do que o esperado	0	1	2	3	4
40 – É eficaz na representação que exerce em meu nome face a autoridades hierarquicamente mais elevadas	0	1	2	3	4
41 – Trabalha comigo de uma forma satisfatória	0	1	2	3	4
42 - Aumenta o meu desejo de obter sucesso	0	1	2	3	4
43 – É eficaz em ir ao encontro das necessidades e objectivos da organização	0	1	2	3	4
44 – Aumenta a minha vontade de exercer a minha acção com maior afinco	0	1	2	3	4
45 – Lidera um grupo que é eficaz	0	1	2	3	4

**Elementos de Caracterização**

Sexo Feminino  Masculino   
Idade Até 35  De 36 a 50  Mais de 50

Nível de Ensino:  
Educação pré-escolar  1º Ciclo  2º Ciclo  3º Ciclo

Exerce a sua actividade:  
Na escola sede  Fora da escola sede

Tempo de permanência neste Agrupamento de Escolas:  
< 3 anos  De 3 a 6 anos  De 7 a 10 anos  > 10 anos

Exerce cargos: Sim  Não

Se respondeu sim indique qual: Membro do Conselho Executivo   
Membro do Conselho Pedagógico   
Membro do Conselho Geral Transitório

Obrigada pela sua colaboração

Investigação realizada na  
Universidade de Aveiro por Ângela  
Barreto, sob a orientação do  
Dr. Jorge Adelino Costa

**ANEXO N°3**

**INQUÉRITO AO PRESIDENTE  
DO CONSELHO EXECUTIVO**

## QUESTIONÁRIO MULTIFACTORIAL DE LIDERANÇA

Da autoria de Bernard M. Bass e Bruce J. Avolio

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

Seguidamente encontram-se quarenta e cinco itens descritivos. Indique quão frequentemente cada uma das afirmações se adequa a si como Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas. Utilize a seguinte escala:

---

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

---

### COMO PRESIDENTE DO CONSELHO EXECUTIVO:

1 - Dou apoio aos professores em troca dos seus esforços	0	1	2	3	4
2 - Reflicto sobre pressupostos críticos para verificar se são adequados	0	1	2	3	4
3 – Não actuo no momento certo e apenas quando os problemas se agravam	0	1	2	3	4
4 - Foco a atenção em irregularidades, erros, excepções e desvios das regras	0	1	2	3	4
5 – Evito envolver-me quando surgem questões importantes	0	1	2	3	4
6 - Converso sobre os meus valores e crenças mais importantes	0	1	2	3	4
7 – Encontro-me ausente quando precisam de mim	0	1	2	3	4
8 – Procuo perspectivas diferentes ao solucionar os problemas	0	1	2	3	4
9 – Falo com optimismo acerca do futuro	0	1	2	3	4
10 – Gero orgulho nos professores por estarem associados a mim	0	1	2	3	4
11 - Discuto quem é o responsável por atingir metas específicas de desempenho	0	1	2	3	4
12 – Espero que algo corra mal antes de agir	0	1	2	3	4
13 – Falo de modo entusiástico acerca daquilo que precisa de ser realizado	0	1	2	3	4
14 – Realço a importância de se ter um forte sentido de missão	0	1	2	3	4
15 – Invisto o meu tempo formando e ajudando os professores a resolver problemas	0	1	2	3	4
16 – Torno claro aquilo que cada um pode esperar receber quando os objectivos de desempenho são atingidos	0	1	2	3	4
17 – Faço transparecer a ideia de que enquanto as coisas vão funcionando não se devem alterar	0	1	2	3	4
18 – Vou para além dos meus interesses próprios para bem do grupo	0	1	2	3	4
19 – Trato cada professor como um indivíduo e não como apenas mais um membro do grupo	0	1	2	3	4
20 – Espero que os problemas se tornem crónicos antes de agir	0	1	2	3	4
21 – Ajo de forma a incutir respeito por mim	0	1	2	3	4
22 – Concentro a minha total atenção em lidar com erros, queixas e falhas	0	1	2	3	4
23 – Pondero as consequências éticas e morais das minhas decisões	0	1	2	3	4
24 – Mantenho-me a par de todos os erros	0	1	2	3	4

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

---

**COMO PRESIDENTE DO CONSELHO EXECUTIVO:**

25 - Exibo um sentido de poder e de confiança	0	1	2	3	4
26 – Apresento uma visão motivadora do futuro	0	1	2	3	4
27 – Dirijo a minha atenção para as falhas face aos desempenhos esperados	0	1	2	3	4
28 – Evito tomar decisões	0	1	2	3	4
29 – Considero cada indivíduo como tendo necessidades, habilidades e aspirações diferentes das dos outros indivíduos	0	1	2	3	4
30 – Faço com que os professores vejam os problemas de várias e diferentes perspectivas	0	1	2	3	4
31 – Ajudo os professores a desenvolver os seus pontos fortes	0	1	2	3	4
32 – Sugiro novas formas de completar as tarefas	0	1	2	3	4
33 – Atraso a resposta a questões urgentes	0	1	2	3	4
34 – Enfatizo a importância de se ter um sentido de missão colectivo	0	1	2	3	4
35 – Exprimo satisfação quando os professores vão ao encontro dos desempenhos esperados	0	1	2	3	4
36 – Expresso confiança que os objectivos serão alcançados	0	1	2	3	4
37 – Sou eficaz em atender as necessidades dos professores relativas ao trabalho	0	1	2	3	4
38 – Uso métodos de liderança que são satisfatórios	0	1	2	3	4
39 – Levo os professores a fazerem mais do que o esperado	0	1	2	3	4
40 – Sou eficaz na representação que exerço em nome dos professores face a autoridades hierarquicamente mais elevadas	0	1	2	3	4
41 – Trabalho com os professores de uma forma satisfatória	0	1	2	3	4
42 - Aumento o desejo dos professores de obterem sucesso	0	1	2	3	4
43 – Sou eficaz em ir ao encontro das necessidades e objectivos da organização	0	1	2	3	4
44 – Aumento a vontade dos professores em exercer a sua acção com maior afincio	0	1	2	3	4
45 – Lidero um grupo que é eficaz	0	1	2	3	4

**Elementos de Caracterização**

**Sexo** Feminino  Masculino

**Idade** Até 35  De 36 a 50  Mais de 50

**Nível de Ensino:**

Educação pré-escolar  1º Ciclo  2º Ciclo  3º Ciclo

**Tempo de permanência neste Agrupamento de Escolas:**

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

**Tempo de permanência como Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas:** \_\_\_\_\_

Obrigada pela sua colaboração

Investigação realizada na  
Universidade de Aveiro por Ângela  
Barreto, sob a orientação do  
Dr. Jorge Adelino Costa

**ANEXO N°4**

**FOLHA DE PONTUAÇÃO DO QUESTIONÁRIO**

## MLQ                      Multifactor Leadership Questionnaire Scoring Key (5x) Short

My Name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

Organization ID #: \_\_\_\_\_ Leader ID #: \_\_\_\_\_

**Scoring:** The MLQ scale scores are average scores for the items on the scale. The score can be derived by summing the items and dividing by the number of items that make up the scale. All of the leadership style scales have four items, Extra Effort has three items, Effectiveness has four items, and Satisfaction has two items.

Not at all	Once in a while	Sometimes	Fairly often	Frequently, if not always
0	1	2	3	4

<p><b>Idealized Influence (Attributed) total/4 =</b></p> <p><b>Idealized Influence (Behavior) total/4 =</b></p> <p><b>Inspirational Motivation total/4 =</b></p> <p><b>Intellectual Stimulation total/4 =</b></p> <p><b>Individualized Consideration total/4 =</b></p> <p><b>Contingent Reward total/4 =</b></p>	<p><b>Management-by-Exception (Active) total/4 =</b></p> <p><b>Management-by-Exception (Passive) total/4 =</b></p> <p><b>Laissez-faire Leadership total/4 =</b></p> <p><b>Extra Effort total/3 =</b></p> <p><b>Effectiveness total/4 =</b></p> <p><b>Satisfaction total/2 =</b></p>
--	---

- |     |  |   |   |   |   |   |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 1.  | <b>Contingent Reward</b> .....                 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2.  | <b>Intellectual Stimulation</b> .....          | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3.  | <b>Management-by-Exception (Passive)</b> ..... | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4.  | <b>Management-by-Exception (Active)</b> .....  | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5.  | <b>Laissez-faire</b> .....                     | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6.  | <b>Idealized Influence (Behavior)</b> .....    | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7.  | <b>Laissez-faire</b> .....                     | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8.  | <b>Intellectual Stimulation</b> .....          | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9.  | <b>Inspirational Motivation</b> .....          | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. | <b>Idealized Influence (Attributed)</b> .....  | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. | <b>Contingent Reward</b> .....                 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. | <b>Management-by-Exception (Passive)</b> ..... | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. | <b>Inspirational Motivation</b> .....          | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. | <b>Idealized Influence (Behavior)</b> .....    | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. | <b>Individualized Consideration</b> .....      | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

Continued =>

	Not at all	Once in a while	Sometimes	Fairly often	Frequently, if not always
	0	1	2	3	4
16.			<b>Contingent Reward</b>	.....0	1 2 3 4
17.			<b>Management-by-Exception (Passive)</b>	.....0	1 2 3 4
18.	<b>Idealized Influence (Attributed)</b>	.....0	1 2 3 4		
19.			<b>Individualized Consideration</b>	.....0	1 2 3 4
20.			<b>Management-by-Exception (Passive)</b>	.....0	1 2 3 4
21.	<b>Idealized Influence (Attributed)</b>	.....0	1 2 3 4		
22.			<b>Management-by-Exception (Active)</b>	.....0	1 2 3 4
23.	<b>Idealized Influence (Behavior)</b>	.....0	1 2 3 4		
24.			<b>Management-by-Exception (Active)</b>	.....0	1 2 3 4
25.	<b>Idealized Influence (Attributed)</b>	.....0	1 2 3 4		
26.			<b>Inspirational Motivation</b>	.....0	1 2 3 4
27.			<b>Management-by-Exception (Active)</b>	.....0	1 2 3 4
28.			<b>Laissez-faire</b>	.....0	1 2 3 4
29.			<b>Individualized Consideration</b>	.....0	1 2 3 4
30.			<b>Intellectual Stimulation</b>	.....0	1 2 3 4
31.			<b>Individualized Consideration</b>	.....0	1 2 3 4
32.			<b>Intellectual Stimulation</b>	.....0	1 2 3 4
33.			<b>Laissez-faire</b>	.....0	1 2 3 4
34.	<b>Idealized Influence (Behavior)</b>	.....0	1 2 3 4		
35.			<b>Contingent Reward</b>	.....0	1 2 3 4
36.			<b>Inspirational Motivation</b>	.....0	1 2 3 4
37.			<b>Effectiveness</b>	.....0	1 2 3 4
38.			<b>Satisfaction</b>	.....0	1 2 3 4
39.			<b>Extra Effort</b>	.....0	1 2 3 4
40.			<b>Effectiveness</b>	.....0	1 2 3 4
41.			<b>Satisfaction</b>	.....0	1 2 3 4
42.			<b>Extra Effort</b>	.....0	1 2 3 4
43.			<b>Effectiveness</b>	.....0	1 2 3 4
44.			<b>Extra Effort</b>	.....0	1 2 3 4
45.			<b>Effectiveness</b>	.....0	1 2 3 4

**ANEXO Nº5**

**PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO E COLABORAÇÃO  
AO PRESIDENTE DO CONSELHO  
EXECUTIVO DO AGRUPAMENTO  
VERTICAL DE ESCOLAS**



Ângela Teresa Dias de Vasconcelos Barreto  
Rua do Alqueve  
Valadares – S. Pedro do Sul  
3660 – 673 Valadares S. P. Sul  
Tel: 966519543  
E-mail: [angela.barreto@sapo.pt](mailto:angela.barreto@sapo.pt)

Ex.<sup>mo</sup> Sr.

Presidente do Conselho Executivo

do Agrupamento de Escolas [REDACTED]

**Assunto:** Pedido de Autorização para realização de estudo no âmbito de Dissertação de Mestrado

Eu, Ângela Teresa Dias de Vasconcelos Barreto, professora do 1º Ciclo do Ensino Básico e aluna do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Administração e Políticas Educativas, da Universidade de Aveiro, venho por este meio solicitar a Vª Exa., autorização/colaboração para a realização de um estudo neste Agrupamento de Escolas, no âmbito da elaboração da Dissertação de Mestrado, sob o Tema: Liderança Transformacional, Transaccional e Laissez-Faire - Liderar um Agrupamento Vertical de Escolas – um estudo de caso (título provisório), sob a orientação do Professor Doutor Jorge Adelino Costa.

No âmbito deste estudo, se for deferido este pedido, será aplicado um questionário (Questionário Multifactorial de Liderança - MLQ) a todo o corpo docente do Agrupamento e ao Presidente do Conselho Executivo e serão consultados alguns documentos como o Regulamento Interno, o Projecto Educativo e o Plano Anual de Actividades.

Desde já, agradeço a disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos,

A professora,

---

(Ângela Teresa Dias de Vasconcelos Barreto)

[REDACTED], 22 de Janeiro de 2009

**ANEXO Nº6**

**INFORMAÇÃO TRANSMITIDA  
AOS DOCENTES  
AQUANDO DA DISTRIBUIÇÃO  
DOS QUESTIONÁRIOS**

Caros colegas,

Antes de mais quero agradecer a vossa atenção e disponibilidade.

Esta investigação insere-se no âmbito da realização do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Administração e Políticas Educativas, que estou a desenvolver na Universidade de Aveiro, sob a orientação do Professor Doutor Jorge Adelino Costa.

Solicito a vossa colaboração no preenchimento de um questionário.

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

Destina-se a todos os professores a exercerem a sua actividade neste Agrupamento Vertical de Escolas e o objectivo principal é tentar perceber a forma como os docentes do Agrupamento Vertical de Escolas percebem a acção de liderança efectuada pelo Presidente do Conselho Executivo, para tentarmos perceber qual destes tipos de Liderança (a existirem) está mais presente na forma de liderar do Presidente do Conselho Executivo.

Reforço a natureza anónima deste questionário.

O questionário é de fácil preenchimento, no entanto, peço a vossa especial atenção aquando do seu preenchimento.

A vossa colaboração é essencial para o desenvolvimento desta investigação.

Mais uma vez obrigada pela colaboração.

Ângela Barreto

---

██████████, Janeiro de 2009

**ANEXO Nº7**

**CALENDARIZAÇÃO DE TODO O PROCESSO  
DE DISTRIBUIÇÃO E SENSIBILIZAÇÃO  
PARA O PREENCHIMENTO E RECOLHA  
DOS QUESTIONÁRIOS.**

<b>Data (2009)</b>	<b>Intervenientes</b>	<b>Assuntos Tratados</b>
22 de Janeiro	Investigadora e Presidente do Conselho Executivo	Pedido formal de colaboração
26 de Janeiro	Investigadora e Coordenadora do Departamento do 1º Ciclo	Esclarecimento e definição da estratégia para distribuição e recolha dos questionários
26 de Janeiro	Investigadora e Coordenadora do Departamento do Pré-Escolar	Esclarecimento e definição da estratégia para distribuição e recolha dos questionários
27 de Janeiro	Investigadora e Coordenador do Departamento de Expressões	Esclarecimento e definição da estratégia para distribuição e recolha dos questionários
27 de Janeiro	Investigadora e Coordenadora do Departamento de Línguas	Esclarecimento e definição da estratégia para distribuição e recolha dos questionários
28 de Janeiro	Investigadora e Coordenadora do Departamento de Ciências Naturais e Exactas	Esclarecimento e definição da estratégia para distribuição e recolha dos questionários
28 de Janeiro	Investigadora e docentes do Departamento de Ciências Naturais e Exactas	Distribuição, explicação e sensibilização para o preenchimento dos questionários, realçando e reforçando a inequívoca manutenção do anonimato.
29 de Janeiro	Investigadora e docentes do Departamento do Pré-Escolar	Distribuição, explicação e sensibilização para o preenchimento dos questionários, realçando e reforçando a inequívoca manutenção do anonimato.
29 de Janeiro	Investigadora e Coordenadora do Departamento de Ciências Sociais e Humanas	Esclarecimento e definição da estratégia para distribuição e recolha dos questionários
29 de Janeiro	Investigadora e docentes do Departamento do 1º Ciclo	Distribuição, explicação e sensibilização para o preenchimento dos questionários, realçando e reforçando a inequívoca manutenção do anonimato.
30 de Janeiro	Investigadora e docentes do Departamento de Línguas	Distribuição, explicação e sensibilização para o preenchimento dos questionários, realçando e reforçando a inequívoca manutenção do anonimato.
30 de Janeiro	Investigadora e docentes do Departamento de Expressões	Distribuição, explicação e sensibilização para o preenchimento dos questionários, realçando e reforçando a inequívoca manutenção do anonimato.
5 de Fevereiro	Investigadora e docentes do Departamento de Ciências Sociais e Humanas	Distribuição, explicação e sensibilização para o preenchimento dos questionários, realçando e reforçando a inequívoca manutenção do anonimato.
12 de Fevereiro	Investigadora e docentes do Departamento do Pré -escolar	Reforço do pedido de preenchimento do questionário