

A PERCEÇÃO DAS LIDERANÇAS PELOS PROFESSORES E EDUCADORES

Dissertação de Mestrado

Margarida Maria Miguel Marques

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Marlene Filipa da Natividade e Sousa

Leiria, setembro, 2025

Mestrado em Gestão Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Marlene Filipa da Natividade e Sousa e às professoras Maria Antónia Belchior Ferreira Barreto e Isabel Sofia Godinho da Silva Rebelo por toda a disponibilidade, conselho e insistência para que chegasse até ao fim.

Ao meu irmão, pais e filho que me apoiaram, em todos os momentos.

A todos os amigos e colegas que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

À minha amiga Carla Leal, que não me deixou desistir.

RESUMO

Nos últimos anos, a atenção dedicada à qualidade do ensino e à eficácia das escolas no cumprimento da sua missão educativa tem vindo a ocupar um lugar central nos debates sobre educação. Nesse contexto, torna-se essencial refletir sobre diversos fatores que podem influenciar o funcionamento, o desempenho das instituições escolares e o ambiente escolar vivenciado, com foco especial na opinião e percepção do pessoal docente, parte essencial que contribui para o desenvolvimento e identificação de estratégias promotoras da qualidade e sucesso educativo. Alinhando-se com essa preocupação, o presente estudo incidiu sobre três dimensões da vida organizacional das escolas - clima organizacional, a liderança de topo e as lideranças intermédias-, considerando-se que estas podem exercer um impacto significativo na dinâmica escolar e na qualidade do trabalho desenvolvido.

Foi objetivo do presente estudo, a análise da percepção sobre o modelo de gestão em vigor e clima o organizacional, relativamente aos efeitos produzidos pela implementação do Decreto-Lei n.º 75/2008, que instituiu um modelo de gestão unipessoal e promoveu a criação de agrupamentos escolares. Pretendeu-se perceber algumas repercussões desta mudança na organização interna, no clima escolar e na satisfação dos docentes, que trouxe impactos significativos, com benefícios estruturais, mas também críticas à perda de colegialidade e ao distanciamento entre colegas. Cumulativamente, foram considerados objetivos de estudo a análise e avaliação dos estilos, traços e características da liderança, tanto do(a) Diretor(a), bem como das lideranças intermédias, os Coordenadores de Departamento e de Grupo Disciplinar, tendo-se também avaliado o ambiente escolar no âmbito desses dois contextos.

O estudo baseou-se num questionário online aplicado a professores da escola pública. Foi utilizada uma abordagem quantitativa, com escalas de Likert para avaliar o grau de concordância e importância atribuída às diferentes proposições. Os dados foram tratados estatisticamente, acompanhados de análise descritiva e representações gráficas. A interpretação dos mesmos indica uma forte relação entre liderança educativa, satisfação docente e clima escolar. Apesar da avaliação global ser satisfatória, conclui-se que há margem para melhorias, especialmente no reforço da escuta ativa, valorização do feedback e promoção de uma cultura mais colaborativa, edificando assim, um ambiente positivo, assente no respeito e valorização, que contribui para a motivação dos professores e, conseqüentemente, para o sucesso da missão educativa.

Palavras-chave:

Clima da escola; Estilos de liderança; Inteligência emocional; Liderança de topo; Lideranças Intermédias; Organização e gestão escolar

ABSTRACT

In recent years, there has been an increasing attention devoted to the quality of education and the effectiveness of schools in fulfilling their educational mission, making this a central topic in contemporary educational debate. Within this context, it becomes pivotal to reflect on various factors that may influence the functioning and performance of educational institutions, as well as the school environment, with particular emphasis on the opinions and perceptions of teachers — a fundamental component in the development and identification of strategies that promote educational quality and success. In alignment with this concern, the present study focused on three dimensions of school organisational life: organisational climate, top-level leadership, and middle leadership. These dimensions are considered to have a significant impact on the school dynamic and the quality of work carried out.

The aim of this study was to analyse teachers' perceptions regarding the current management model and organisational climate, particularly considering the effects produced by the implementation of the Decree Law No. 75/2008, which established a single-head management model and encouraged the formation of school clusters. The research sought to understand some of the repercussions of this structural change on internal organisation, school climate, and teacher satisfaction. While the restructuring has brought about significant structural benefits, it has also attracted criticism, especially concerning the loss of collegiality and the distancing among colleagues. Additionally, the study aimed to analyse and assess leadership styles, traits, and characteristics of both the Headteacher (director) and the middle leadership figures — namely, Department and Subject Group Coordinators — while also evaluating the school environment within these two contexts.

The study was based on an online questionnaire administered to public school teachers. A quantitative approach was adopted, using Likert scales to measure the degree of agreement and importance attributed to different propositions. The data were statistically processed, accompanied by descriptive analysis and graphical representations. The findings indicate a strong relationship between educational leadership, teacher satisfaction, and school climate. Although the overall evaluation is positive, the results suggest room for improvement, particularly in enhancing active listening, valuing feedback, and promoting a more collaborative culture, thus building a positive environment based on respect and appreciation, which contributes to teacher motivation and, consequently, to the success of the educational mission.

Keywords

Emotional intelligence; Leadership styles; Middle leadership; School climate; School organisation and management; Top-level leadership

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	iv
Índice Geral	v
Índice de Figuras	vii
Índice de Tabelas –	viii
Abreviaturas.....	x
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico.....	2
1.1. Conceitos de liderança.....	2
1.2. Teorias sobre liderança e o papel do líder	6
1.3. Líder vs. gestor	10
1.4. Estilos de liderança.....	12
1.5. Inteligência emocional e a personalidade do líder.....	19
1.6. A liderança e o líder no contexto escolar	26
1.7. Organização, gestão escolar (colegial e unipessoal) e a liderança	31
1.8. O clima organizacional da escola e a liderança	34
1.9. Repercussões da implementação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril na organização e gestão escolar, liderança e clima da escola	39
Capítulo II – Metodologia	43
2.1. Problemática, questões de investigação e objetivos	43
2.2. Paradigma de investigação	47
2.3. Tipo de Estudo.....	49
2.4. Técnica de recolha de dados.....	50
2.5. População	54
Capítulo III – Apresentação, análise e discussão de resultados	60
3.1. Clima organizacional.....	60

3.2. Liderança de topo – O(A) Diretor(a).....	65
3.3. Lideranças intermédias	72
3.3.1. Coordenador de Departamento.....	72
3.3.2. Coordenador do Grupo Disciplinar	81
Conclusões.....	90
Bibliografia.....	95
Anexos	100
Anexo 1 - Questionário	101
Anexo 2 - Mail enviado às direções das escolas	116
Anexo 3 - Gráficos do Questionário.....	117

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Teorias sobre liderança, segundo Chiavenato (2014).....	7
Figura 2 - Domínios e Dimensões do BIP.....	25
Figura 3 - Etapas do estudo.	47
Figura 4 – Distribuição por género.	55
Figura 5 - Idades dos inquiridos.	55
Figura 6 - Situação profissional dos inquiridos.	56
Figura 7 - A Instituição escolar pública identificada pelos inquiridos.....	57
Figura 8 - Anos de serviço docente incluído o ano letivo de 2023.	59
Figura 9 - Anos de serviço docente na escola onde o inquirido trabalha.	59
Figura 10 - Comparação dos dados relativos à questão A1 do questionário.....	62
Figura 11- Distribuição das avaliações do(a) Diretor(a).	68
Figura 12- Distribuição das avaliações do(a) Coordenador(a) de Departamento.	76
Figura 13 - Classificação do ambiente de trabalho no Departamento Curricular.	80
Figura 14- Distribuição das avaliações do(a) Coordenador(a) de Disciplina.....	84
Figura 15 - Classificação do ambiente de trabalho no Grupo Disciplinar.	89
Figura 16- Comparação do ambiente de trabalho: Departamento Curricular vs. Grupo Disciplinar.	90

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Definições de Liderança selecionadas por Cunha & Rego (2005).....	4
Tabela 2 - Definições de Liderança selecionadas por Amaral (2007).....	4
Tabela 3 - Evolução dos estudos sobre liderança: perspectivas e caracterização.	6
Tabela 4 - A liderança estratégica: a harmonização das lideranças visionária e gestonária por Caixeiro (2014)	10
Tabela 5 - Estilos de lideranças, adaptado de Goleman	18
Tabela 6 - Elementos da Inteligência Emocional em ação, segundo Goleman.....	21
Tabela 7 - Inteligência Emocional, adaptado de Goleman.....	22
Tabela 8 - Qualidades de liderança, no sentido amplo, adaptado de John Adair (2000)	24
Tabela 9 - Estrutura do questionário identificando dimensões, objetivos de investigação, parâmetros e os itens correspondentes a cada secção.....	52
Tabela 10 - Funções que os inquiridos desempenham ou já desempenharam..	57
Tabela 11 - Apresentação dos dados das funções que o inquirido desempenha atualmente, já desempenhou ou ambas, atualmente.	58
Tabela 12 - A dimensão e agregação de escolas em Agrupamentos e Mega Agrupamentos-apresentação dos dados relativos à questão A1 do questionário	61
Tabela 13 - Influência da colegialidade e democraticidade no clima organizacional antes da entrada em vigor do DL nº75/2008. Apresentação dos dados relativos à questão A2 do questionário	62
Tabela 14 - Perceção sobre a valorização e motivação no desempenho da docência antes da entrada em vigor do atual modelo de gestão. Apresentação dos dados relativos à questão A3 do questionário	63
Tabela 15 - Perceção sobre a democracia e colegialidade na participação, colaboração e desempenho profissional no atual modelo de gestão. Apresentação dos dados relativos à questão A4 do questionário	64
Tabela 16 - Estilo de liderança do(a) Diretor(a). Apresentação dos dados referentes à questão B1 do questionário	66
Tabela 17 - Perceção da ação de liderança do(a) Diretor(a). Apresentação dos dados referentes à questão B2 do questionário	67
Tabela 18 - Características /perfil de líder /traços de personalidade que se consideram mais importantes na liderança de um Diretor. Apresentação dos dados referentes à questão B3.1 do questionário	69

Tabela 19 - Avaliação da ação e desempenho do Diretor em concordância com as características consideradas importantes. Apresentação dos dados referentes à questão B3.2 do questionário	71
Tabela 20 - Estilo de liderança do(a) Coordenador(a) de Departamento. Apresentação dos dados referentes à questão C1(A) do questionário	73
Tabela 21 - Percepção da ação de liderança do(a) Coordenador de Departamento. Apresentação dos dados referentes à questão C2 (A) do questionário	74
Tabela 22 - Características /perfil de líder /traços de personalidade que se consideram mais importantes na liderança de um Coordenador de Departamento. Apresentação dos dados referentes à questão C3.1 (A) do questionário.	77
Tabela 23 - Avaliação da ação e desempenho do Coordenador de Departamento em concordância com as características consideradas importantes. Apresentação dos dados referentes à questão C3.2 (A) do questionário	79
Tabela 24 - Estilo de liderança do(a) Coordenador(a) de Disciplina. Apresentação dos dados referentes à questão C1(B) do questionário	81
Tabela 25 - Percepção da ação de liderança do(a) Coordenador de Disciplina. Apresentação dos dados referentes à questão C2 (B) do questionário	83
Tabela 26 - Características /perfil de líder /traços de personalidade que se consideram mais importantes na liderança de um Coordenador de Disciplina. Apresentação dos dados referentes à questão C3.1(B) do questionário	86
Tabela 27 - Avaliação da ação e desempenho do Coordenador de Disciplina em concordância com as características consideradas importantes. Apresentação dos dados referentes à questão C3.2 (B) do questionário	88

ABREVIATURAS

BIP - Inventário de personalidade e competências para as organizações

CAP - Comissão Administrativa Provisória

CSH- Ciências Sociais e Humanas

DL - Decreto-Lei

QI – Quociente de Inteligência

IE – Inteligência Emocional

“The greatest leader is not necessarily the one who does the greatest things. He is the one that gets the people to do the greatest things.” - Ronald Reagan

INTRODUÇÃO

O estudo da liderança ganhou particular relevo a partir da segunda metade do século XX, impulsionado pelo desenvolvimento das ciências sociais, nomeadamente da psicologia, sociologia e psicologia social (Afonso, 2011, p. 39). Sendo a liderança um fenómeno transversal a vários domínios – económico, político, social, educativo e organizacional – tornou-se objeto de extensa investigação e reflexão teórica, assumindo contornos diversos consoante os contextos de atuação e os objetivos em causa.

Atualmente, para além da produção académica consolidada, a liderança é amplamente explorada em formatos diversos, desde obras de autoajuda até conteúdos disseminados nas redes sociais, podcasts e vídeos motivacionais. Muitos destes discursos procuram conferir um cunho de cientificidade às suas abordagens, baseando-se na observação de práticas de liderança em contextos empresariais e organizacionais. Assim, assiste-se a uma proliferação de textos que, mesmo com intenções formativas, muitas vezes assumem um carácter normativo, como se apresentassem um “roteiro” para formar líderes, centrado em competências de influência, motivação e orientação para o desempenho individual ou coletivo.

Na revisão da literatura, identificou-se uma multiplicidade de abordagens conceptuais que refletem percursos distintos de investigação e análise da liderança. Alguns estudos incidem sobre traços de personalidade e práticas de líderes reconhecidos publicamente; outros procuram estabelecer perfis-tipo através de quadros comparativos e estudos de caso, com o objetivo de identificar padrões recorrentes na atuação eficaz da liderança. Verifica-se, assim, a necessidade de proceder a uma seleção criteriosa dos contributos teóricos, face à vastidão e diversidade da produção existente sobre a temática.

Deste modo, este trabalho centra-se na liderança escolar e, mais especificamente, na forma como esta é percecionada pelos professores e educadores, considerando variáveis como os estilos e características de liderança, a distinção entre liderança de topo e intermédia, o modelo de gestão em vigor e o clima organizacional da escola. A liderança escolar constitui, por si só, um campo de análise vasto, dada a sua complexidade e especificidade, pelo que foi necessário delimitar o foco da investigação.

Um dos principais objetivos consistiu em compreender os efeitos da reforma introduzida pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que instituiu um modelo de gestão de carácter unipessoal (em detrimento do modelo colegial anterior) e promoveu a agregação das escolas em agrupamentos e mega agrupamentos. Pretendeu-se, assim, analisar o impacto desta mudança no clima organizacional e na perceção da liderança por parte dos professores, pelo que se considerou importante averiguar dados relativamente aos anos de serviço, no sentido de verificar se existiu alteração na perceção da satisfação docente face à mudança do modelo de gestão colegial para o modelo de gestão unipessoal.

O estudo privilegia a análise da atuação das lideranças escolares em função dos seus estilos e características pessoais e profissionais. Neste sentido, procurou-se recolher dados sobre a perceção que os docentes têm do perfil e desempenho das lideranças de topo (diretor) e das lideranças intermédias (coordenadores de departamento e de grupo disciplinar), avaliando até que ponto os traços valorizados nas lideranças se manifestam na prática. Pretendeu-se, ainda, compreender de que forma esta perceção afeta a satisfação profissional, o bem-estar no trabalho e o ambiente organizacional do departamento curricular e no grupo disciplinar.

Para alcançar estes objetivos, optou-se por uma abordagem quantitativa, através da construção e aplicação de um questionário fechado, distribuído online, dirigido a uma amostra representativa da população-alvo: os professores e educadores da escola pública portuguesa.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. CONCEITOS DE LIDERANÇA

De acordo com a informação presente no Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa, Porto Editora, a palavra “liderança” advém de *liderar* + *-ança* e indica três acessões de entendimento:

1- função de líder; chefia; orientação

2- capacidade ou competência para liderar

3- indivíduo ou conjunto de indivíduos que desempenham a função de líder(es)

Esta palavra é de origem inglesa e deriva do verbo “*to lead*” que pressupõe a capacidade para dirigir e conduzir pessoas e, embora o termo liderança venha sendo usado há aproximadamente duzentos anos na língua inglesa, Stogdill (1974, como citado em Bergamini, 1994, p.103) acredita que este tenha aparecido por volta do ano 1300 da era cristã.

A preocupação com a liderança é tão antiga quanto a história escrita: A república de Platão constitui um bom exemplo dessas preocupações iniciais ao falar da adequada educação e treinamento dos líderes políticos, assim como da grande parte dos filósofos políticos que desde essa época procuraram lidar com esse problema. (Fiedler,1967, citado por Bergamini,1994, p.103)

Ainda numa perspectiva histórica Silva (2010) refere que “o tema da liderança é transversal a todas as civilizações, em todas as épocas” (p.9) e grande parte da história dos vencedores, a mais estudada, divulgada e documentada “é construída em torno de personalidades que ganham relevância e se imortalizam pelas suas qualidades, como chefes militares, reformadores, estadistas.” (Silva, 2010, p.9)

Também Paulo Afonso (2011) refere que:

O conceito de liderança tem como antecedentes a arte de comando, de longa e prestigiosa tradição na literatura castrense (Jesuino, 1996). Ainda de acordo com este autor, comando é encarado como arte e não como ciência, em que o seu ensino se baseia mais a partir do estímulo do exemplo, do contacto com personalidades célebres, tomando como referência o enunciado de máximas e preceitos. ... Quer a arte de comando quer os primeiros estudos de liderança interessam-se muito mais pelo líder do que pela liderança, pelo ator que dirige do que pelo processo de direção. (Afonso, 2011, p.39)

Segundo o mesmo autor, os primeiros estudos com carácter mais científico sobre a temática da liderança, iniciaram-se após o final da 2ª Guerra Mundial e foram desenvolvendo-se ao longo da segunda metade do século XX, “ainda que, numa perspectiva universalista” (Afonso, 2011, p.39).

A existência de tantos e diversos estudos sobre a temática em questão, tornou difícil a escolha da informação para consubstanciar, de uma forma sumária, este enquadramento, pelo que se considerou conveniente elencar algumas definições de liderança que, sendo estas, por vezes, generalistas, permitem um entendimento holístico da multiplicidade e vasta amplitude conceptual, contextualizada a partir de meados do século XX.

Apresentam-se, em seguida, dois quadros com definições de Liderança (Cunha & Rego, 2005; Amaral, 2007, citados em Ricardo, 2014, pp.23-24) e que, segundo Luís Ricardo, “nos remetem para entendimentos muito vagos” (p.22), mas que nos permitem ter uma visão cronológica deste conceito.

Definições de Liderança, segundo Cunha & Rego	Autor
A liderança é um processo de influência social exercido numa dada situação, com o objetivo de alcançar um determinado resultado. De uma forma mais direcionada para a gestão de topo, pode ser considerado como o esforço de atribuir um significado ao esforço coletivo e de despoletar a energia necessária para alcançar esse propósito.	House (1998)
A liderança é o processo de persuasão de outras pessoas para, durante algum tempo, porem em segundo plano os seus interesses individuais em prol de um projeto comum importante para o grupo.	Hogan (1994)

A liderança é um processo através do qual um membro de um grupo ou organização influencia a interpretação dos eventos pelos restantes membros, a escolha dos objetivos e estratégias, a organização das atividades de trabalho, a motivação das pessoas para alcançar os objetivos, a manutenção das relações de cooperação, o desenvolvimento das competências e confiança pelos membros, e obtenção de apoio e cooperação de pessoas exteriores ao grupo ou organização.	Yukl (1998)
A liderança é a “capacidade de suscitar a participação voluntária das pessoas ou grupos na prossecução de objetivos definidos”.	Pelletier (1999)
Para que a liderança se exerça, o grupo, explícita ou implicitamente, precisa de consentir a influência do líder, de admitir (a si mesmo) ser influenciado. Exercer influência é, assim, exercer autoridade, influência feita de aceitação voluntária.	Lourenço (2000)
A liderança pode ser considerada como «um conjunto de atividades de um indivíduo que ocupa uma posição hierarquicamente superior, dirigidas para a condução e orientação das atividades dos outros membros, com o objetivo de atingir eficazmente o objetivo do grupo	Syroit (1996)
A liderança é o “processo de influenciar as atividades de um indivíduo ou grupo no sentido de deles obter esforços que permitam o alcance de metas numa dada situação. Trata-se, portanto, de algo que é função do líder, dos seguidores e de outras variáveis situacionais”	Blanchard (1998)

Tabela 1- Definições de Liderança selecionadas por Cunha & Rego (2005, citado em Ricardo, 2014, p.23)

Definições de Liderança – selecionadas por Amaral	Autor
É o comportamento de um indivíduo quando está dirigindo as atividades de um grupo em direção a um objetivo comum.	Hemphill & Coons (1957)
É um tipo especial de relacionamento de poder caracterizado pela percepção dos membros do grupo no sentido de que outro membro tem o direito de prescrever padrões de comportamento na posição daquilo que dirige, no que diz respeito a sua atividade na qualidade de membro do grupo.	Janda (1960)
É uma interação entre pessoas na qual uma apresenta informação de um tipo e de tal maneira que os outros se tornam convencidos de que seus resultados serão melhorados caso se comporte da maneira sugerida ou desejada.	Jacobs (1970)
É o início e a manutenção da estrutura em termos de expectativa e interação.	Strogdil (1974)
Liderança é uma relação entre pessoas na qual a influência e poder não são desigualmente distribuídos em bases legítimas... implica que seguidores devem consentir explícita o implicitamente em sua parte dessa relação de influência.	Fiedler & Chemers (1974)
Liderança envolve a natureza das trocas verticais que são feitas entre um supervisor e um membro. A influência está ancorada nos relacionamentos que permitem trocas interpessoais entre um supervisor e um membro. A maior iniciativa de negociação dá ao membro a noção da importância da negociação de suas tarefas. Quando isto ocorre, há maior probabilidade do supervisor estar experimentando a liderança. Quando não ocorre, há probabilidade do superior ser simplesmente supervisor do seu membro.	Dansereau, Graen & Haga (1975)
É o incremento da influência sobre e acima de uma submissão mecânica com as diretrizes rotineiras da organização.	Katz & Kahn (1978)
Processo recíproco de mobilização, por pessoas...visando atingir objetivos independente ou mutuamente.	Burns (1979)
É uma interação entre duas ou mais pessoas de um grupo, que frequentemente envolve construção ou desconstrução de situações, percepções e expectativas dos membros. A liderança ocorre quando um membro do grupo modifica a motivação ou a competência de outros membros do grupo. Qualquer membro do grupo pode apresentar uma certa liderança .	Bass (1990)
Liderança... sempre uma transação entre um líder e seus ou suas seguidoras com a finalidade de atingir um objetivo ou sonho. Uma ressonância existe entre líderes e seguidores que faz deles aliados em abraçar uma causa comum.	Bennis (1998)
É um processo de influenciar outros a compreenderem e concordarem a respeito das necessidades que devem ser satisfeitas e como elas podem ser eficazmente realizadas e o processo de facilitação dos esforços individuais e coletivos para alcançar objetivos compartilhados.	Yukl (2002)
Liderança é um conceito complexo que inclui pelo menos um líder de equipe, um membro de equipe e um relacionamento de troca entre líder e o membro... sem que haja a presença destes três elementos a liderança não pode ser invocada.	Graen (2003)

Tabela 2 - Definições de Liderança selecionadas por Amaral (2007, citado em Ricardo, 2014, p.24)

Segundo Chiavenato (2014) os autores da Teoria Clássica não se preocuparam muito com a “liderança” nem com as suas implicações, uma vez que consideravam meramente a

autoridade formal, a chefia, nos níveis hierárquicos superiores em relação aos níveis inferiores, em termos de aspetos relacionados com as atividades do cargo, referindo-se só superficialmente a esta. Ao passo que, segundo o mesmo autor, “a Teoria das Relações Humanas constatou a importância da liderança sobre o comportamento das pessoas” referindo que a “experiência de Hawthorne teve o mérito de demonstrar a existência de líderes informais que encaravam as normas e expectativas do grupo e mantinham controle sobre o seu comportamento, ajudando os operários a atuar como um grupo social coeso e integrado” (Chiavenato, 2014, p.125).

Ainda de acordo com este autor a “liderança é necessária em todos os tipos de organização humana, seja nas empresas ou em cada um de seus departamentos. ... o administrador precisa conhecer a natureza humana e saber conduzir as pessoas, isto é, liderar” (Chiavenato, 2014, p.125) identificando, concomitantemente, diversos ângulos, segundo os quais, os humanistas percebem a liderança como, um(a):

- a) fenómeno de influência interpessoal;
- b) processo de redução da incerteza de um grupo;
- c) relação funcional entre líder e subordinados;
- d) processo em função do líder, dos seguidores e de variáveis da situação.

Face ao exposto e tendo presente a leitura de diferentes textos e de autores, é possível inferir um conceito generalista de “liderança”, em que esta pressupõe a capacidade de um líder levar os outros a agir e atuar em concordância com as suas ideias, orientações, valores e atitudes, envolvendo-os no processo de discussão, mobilizando e potenciando o máximo do capital humano, nas suas múltiplas vertentes, numa tentativa de envolvimento construtivo e sustentado no estabelecimento de relações interpessoais de valor que, sistemicamente, interagem e se influenciam mutuamente, de forma positiva e em prol do bem comum. Numa acessão empírica e simples:

Liderança é um processo de influenciar outros de modo a conseguir que eles façam o que o líder quer que seja feito, ou ainda, a capacidade para influenciar um grupo a atuar no sentido da prossecução dos objetivos do grupo (Teixeira, 2005, p. 163).

Verificou-se também, pelas leituras efetuadas, que a investigação e as considerações tecidas, neste âmbito temático, aliam a conceptualização de “liderança” a “líder” de forma bilateralmente intrincada. Falar de liderança, caracterizá-la, em termos de estilos e/ou especificidades/patamares de atuação e de entendimento, leva a que se fale impreterivelmente no que é ser “líder”, nas suas características e no seu *modus operandi*.

Assim, iremos tecer algumas considerações por forma a explicitar diferentes vertentes, no sentido de possibilitar um entendimento de contexto mais alargado.

1.2. TEORIAS SOBRE LIDERANÇA E O PAPEL DO LÍDER

Os múltiplos estudos e publicações, que, ao longo dos tempos, se centraram na investigação de novos paradigmas sobre os conceitos de “líder” e “liderança”, adquirem relevância, cada vez maior, pela pertinência da temática na atualidade. Deste modo, são muitas as abordagens e entendimentos explanados em teorias sobre liderança, sobre estilos de liderança e, mais especificamente, sobre a génese, perfil e papel dos líderes, o que dificulta escolher o caminho, por entre tantas ramificações de estudos teóricos, empíricos e experimentais. Convém referir que na análise e revisão da literatura não se chegam a conclusões sobre definições consensuais e definitivas, importando referir que estas devem ser entendidas no contexto científico e temporal em que foram produzidas.

O estudo de Cristina Caixeiro (2014), para além de apresentar um quadro resumo adaptado de Bryman (1992, citado em Caixeiro, 2014, p.149), descreve ainda, com bastante pormenor, as várias fases de investigação, baseadas em diferentes autores, teorias e perspetivas. Paralelamente, destaca os principais paradigmas da conceptualização da liderança ao longo dos tempos e, cujas ideias principais, resumimos no seguinte quadro:

Evolução dos Estudos sobre Liderança	Perspetiva:	Caracterização:
Até finais dos anos 40: Teoria dos Traços	Traços da Personalidade	A liderança era vista como um atributo inato. A eficácia do líder estava relacionada com características físicas, psicológicas e aptidões que distinguiam líderes de não-líderes. Esses atributos eram conhecidos como "traços".
Finais dos anos 40 até finais dos anos 60: Teoria Comportamental	Comportamentos do Líder.	O foco mudou para os comportamentos adotados pelos líderes no exercício da liderança. A eficácia passou a ser associada às ações e práticas dos líderes em vez de suas características inatas.
Finais dos Anos 60 até início dos Anos 80: Abordagem Situacional/Contingencial	Abordagem Situacional/Contingencial.	A eficácia da liderança começou a ser vista como influenciada pelo contexto em que a liderança era exercida. Esta abordagem considerava que não havia um estilo de liderança único que fosse eficaz em todas as situações.
Anos 80 em diante: Novas Abordagens	Liderança Carismática, Transformacional e Transacional.	Surgiram novas teorias que enfatizavam a visão e a capacidade transformacional dos líderes, bem como o carisma. Estas abordagens destacavam a importância das relações entre líderes e seguidores e a capacidade dos líderes de inspirar e motivar.

Tabela 3 - Evolução dos estudos sobre liderança: perspetivas e caracterização. Fonte própria (adaptado de Caixeiro, 2014)

De acordo com Caixeiro (2014) a evolução dos estudos sobre liderança reflete uma ampliação progressiva do entendimento sobre o que constitui uma liderança eficaz. Desde os traços inatos até as influências contextuais e as capacidades transformacionais, cada fase

trouxe novas perspectivas e complexidades ao campo de estudo. Deste modo, e tendo em conta o exposto por Caixeiro (2014, p.148) consideramos genericamente três paradigmas principais na conceptualização da liderança:

- 1- Traços de personalidade – Concentração nos atributos pessoais que distinguem líderes de não-líderes.
- 2- Comportamentos do líder – Foco nas ações e práticas adotadas pelos líderes.
- 3- Variáveis situacionais /contingenciais – Análise como o contexto influencia a eficácia da liderança.

Para um enquadramento e entendimento mais pormenorizado sobre a evolução das abordagens da temática da liderança, foram feitas opções e escolhidos alguns autores, cujo contributo tem sido relevante para o estudo das organizações, sem prejuízo de outros, que tanto no passado, como no presente, tiveram importância no desenvolvimento desta temática.

Chiavenato (2014), a propósito das teorias sobre liderança, refere que são três os grupos, segundo os quais, os autores humanistas, as classificam, apresentados no seguinte quadro resumo (p.128):

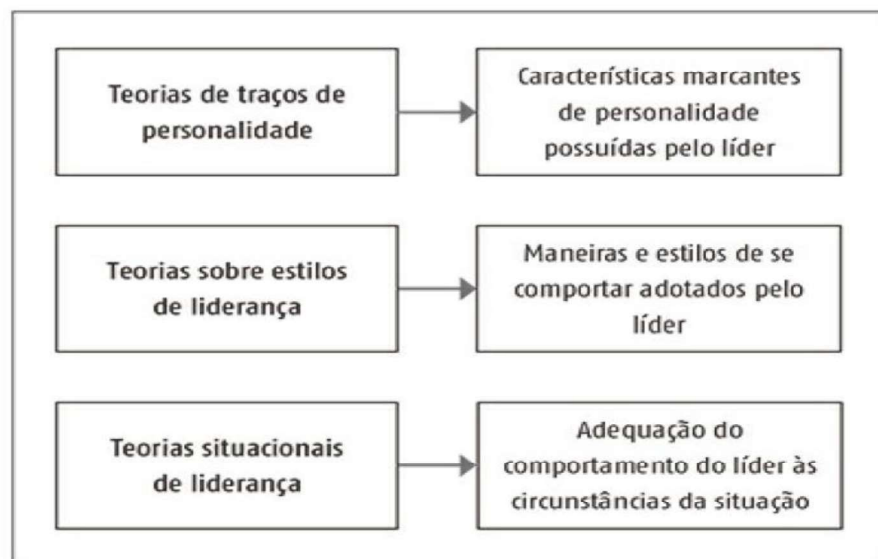


Figura 1 - Teorias sobre liderança, segundo Chiavenato (2014, p. 128, figura 4)

Para um melhor entendimento, consideramos pertinente explicitar estas três teorias, segundo Chiavenato (2014):

- 1- **Teorias sobre os traços de personalidade.** Estas são as mais antigas e consideram que um “traço é uma qualidade ou característica distintiva da personalidade” (p.127), sendo que, por isso, seja considerado líder, o que evidencia traços distintos de personalidade diferentes dos demais. A teoria defendida por Carlyle (1910), segundo Chiavenato, assenta na do “grande homem”, ou seja, considerava-se que o progresso do mundo era

produto “das realizações pessoais de alguns homens que dominam a história da humanidade” (p.127), sendo que cada autor elenca traços e características que definem um líder (Stogdill, 1948, citado por Chiavenato, 2014,p.127), nomeadamente: traços físicos (como a energia, aparência pessoal, estatura e peso); intelectuais (adaptabilidade, agressividade, entusiasmo e autoconfiança); sociais (cooperação, habilidades interpessoais, e habilidade administrativa); relacionados com a tarefa (impulso de realização, persistência e iniciativa); isto é, para que se seja um líder este “deve inspirar confiança, ser inteligente, perceptivo e decisivo, para ter condições de liderar com sucesso” (Kohn, 1977, citado por Chiavenato, 2014, p.128).

De acordo com a revisão da literatura, existem teorias que referem que alguns líderes apresentam uma aptidão inata para a liderança, enquanto outros, a conseguem desenvolver e adquirir, através da reflexão, estudo e aplicação de determinadas técnicas. A respeito disto, Chiavenato (2014) afirma que houve um descrédito quanto às teorias de traços de personalidade, em consequência de determinados estudos realizados, identificando especificamente os levados a cabo por White e Lippitt. “No entanto, a enumeração de algumas características pessoais de liderança é um exemplo e um paradigma interessante para o administrador ter em mente. ...Muitas empresas hoje se preocupam em listar características ou competências necessárias ao seu pessoal”. (p.129)

O presente estudo considerou também esta premissa, pelo que, se elencaram características e competências que os liderados consideram importantes na perceção que têm das suas lideranças no exercício das mesmas, bem como na relação estabelecida com os liderados.

2- **Teorias sobre liderança.** Ainda segundo o autor supracitado, estas teorias

estudam a liderança em termos de estilos de comportamento do líder em relação aos seus subordinados. Enquanto a abordagem dos traços se refere àquilo que o líder é, a abordagem dos estilos de liderança se refere àquilo que o líder faz, isto é, seu estilo de comportamento para liderar. A teoria mais conhecida refere-se a três estilos de liderança: autoritária, liberal e democrática”. (Chiavenato, 2014, p. 128)

Como descrito por Chiavenato (2014), na *liderança autocrática*, o líder centraliza as decisões e impõe as suas ordens ao grupo, o que tem como consequência o facto dos elementos do mesmo se sentirem frustrados e reprimidos. Já na *liderança liberal*, o líder delega totalmente as decisões ao grupo, deixando-o à vontade, o que faz com que possam existir oscilações, perda de tempo e/ou até discussões assentes em motivos de índole pessoal, sendo potenciado o aumento do individualismo e a falta de respeito pelo líder. Relativamente à *liderança democrática*, esta pressupõe que o líder conduz e orienta o grupo, incentivando

a participação democrática, o que leva a que se formem relacionamentos cordiais e de amizade entre os trabalhadores, num clima de satisfação, onde tanto o líder como os subordinados, desenvolvem uma comunicação espontânea, franca e que potencia um sentimento de responsabilidade, integração grupal e comprometimento pessoal. (p.129)

Chiavenato (2014) refere, por último, que “na prática, o líder utiliza os três processos de liderança, de acordo com a situação, as pessoas e a tarefa a ser executada”, ou seja, o líder poderá ter de fazer cumprir ordens, bem como consultar e pedir opinião aos seus subordinados antes de tomar uma decisão, por isso “o desafio da liderança é saber quando aplicar qual estilo, com quem e em que circunstâncias e atividades”. (p.130)

3- *Teorias situacionais da liderança* – Estas

explicam a liderança dentro de um contexto mais amplo e partem do princípio de que não existe um único estilo de liderança válido para toda e qualquer situação. ... As teorias situacionais ... aumentam as opções e possibilidades de mudar a situação para adequá-las a um modelo de liderança ou então mudar o modelo de liderança para adequá-lo à situação”. (Chiavenato, 2014, p.130)

O autor justifica ainda que, é premissa desta teoria, que o líder se deva ajustar a um grupo de pessoas, num contexto e condições variadas e, esta abordagem situacional da liderança passou a ter predominância na teoria administrativa. (p.130)

Como pudemos verificar, na descrição sumária das teorias sobre liderança, de acordo com Chiavenato (2014), cada uma delas assenta em premissas e variáveis que contempla ou a situação ou a ação e desempenho dos intervenientes no contexto da liderança.

Relembrando o anteriormente exposto por Caixeiro (2014, p.148) que identifica os três paradigmas de teorização e conceptualização da temática da liderança (o primeiro assente nos traços de personalidade do líder; o segundo, na observação dos comportamentos do mesmo; e o terceiro, nas variáveis situacionais ou contingenciais que condicionam o exercício eficaz da liderança), a autora refere ainda que, ao longo dos tempos, têm sido apontados outros aspetos, como o carisma e capacidades várias, bem como a liderança transformacional, no que concerne às relações que se estabelecem na organização, mantendo-se assim a preocupação em integrar os diversos aspetos no presente estudo.

Para sistematizar e melhor entender o referido por Caixeiro, apresentamos um quadro resumo, que a autora adaptou de Rowe (2001, citado em Caixeiro, 2014, p.145) e onde são enumeradas determinadas características específicas de atuação dos líderes no âmbito de uma liderança gestionária, visionária ou estratégica, ilustrando assim, de forma sucinta, o *modus operandi* de cada uma delas.

	O líder
Liderança gestonária	<ul style="list-style-type: none"> • É reativo, elege uma atitude passiva perante os objetivos (estes radicam mais na necessidade do que em desejos ou sonhos). • Revê-se como conservador e estabilizador da ordem existente. • Relaciona-se com os indivíduos de acordo com os seus papéis no processo de tomada de decisão. • Envolve-se em situações e contextos característicos das atividades quotidianas. • Decide excecionalmente recorrendo aos valores. • Guia-se para os comportamentos de curto prazo e baixo custo, atento ao desempenho financeiro. • As escolhas que faz são motivadas pelo ambiente interno e externo. • Recorre ao pensamento linear.
Liderança visionária	<ul style="list-style-type: none"> • É proativo, influencia os membros da organização sobre o que é desejável, possível e necessário. • Não teme o risco. • Lida com as pessoas empática e intuitivamente. • Trabalha na organização, mas não pertence à organização. • Orienta-se para o desenvolvimento das pessoas e com o futuro da organização. Acredita no elevado desempenho das pessoas. • Decide frequentemente com base em valores. • Orienta-se para a inovação, o capital humano e o fomento de uma cultura que assegure a viabilidade a longo prazo. • Fomenta as escolhas estratégicas dado que marcam a diferença na organização e no ambiente.
Liderança estratégica	<ul style="list-style-type: none"> • Combina harmoniosamente as lideranças visionária e gestonária. • Privilegia o comportamento ético e baseia as decisões em valores. • Conjuga as operações do dia-a-dia com as responsabilidades a longo prazo. • Equaciona e desenvolve estratégias com impacto imediato, mas que asseguram a estabilidade e desenvolvimento organizacional a longo prazo. • Acredita veementemente no desempenho dos superiores, pares, subordinados e dele próprio. • Utiliza quer o pensamento linear quer o não linear. • Usa metáforas, analogias e modelos que facilitem a sobreposição de conceitos aparentemente contraditórios. • Aposta nas escolhas estratégicas dado que fazem a diferença na sua organização e no ambiente.

Tabela 4 - A liderança estratégica: a harmonização das lideranças visionária e gestonária (Caixeiro, 2014, quadro 17, p. 145)

1.3. LÍDER VS. GESTOR

Um outro aspeto importante a considerar, nesta contextualização teórica, é a existência do paralelismo e/ou da diferença entre “liderança” e “gestão”. Sobre este paradigma triangulam-se variáveis distintas, a nível conceptual, de atuação e de contexto.

Segundo Afonso (2011), citando Bannis e Nanus (1985), “os gestores ‘fazem as coisas certas’ e os líderes ‘fazem certas as coisas’” (p.66). Paralelamente, acrescenta:

Bass (1981) ao argumentar que os líderes têm que aprender a gerir e os gestores têm de liderar, abre uma nova orientação em termos de pensamento sobre estes dois conceitos: ainda que diferentes, podem ser exercidos pela mesma pessoa. Esta mesma corrente de pensamento viria posteriormente a ser defendida por Bass (1990), Hickman (1990) e Kotter (1998), embora definindo liderança e gestão como processos distintos podem efetivamente ser integrados e desenvolvidos pela mesma pessoa. ...[e] foi possível verificar que a posição defendida por Bass relativamente aos conceitos de liderança e gestão surge, não por acaso, mas em paralelo com a inclusão na literatura de dois estilos de liderança, contrastantes e comumente

designados por liderança transformacional e transaccional e que para alguns investigadores (Bass *et al.*, 1987; Judge & Piccolo, 2004; Caeiro, 2008; Pereira, 2008), pretendem responder à necessidade de diferenciar os conceitos de liderança e gestão (Afonso, 2011, p.66).

Cristina Caixeiro (2014, p.142) também faz referência a Bennis e Nanus (1985), bem como a outros autores, entre eles, Rego (1998), Rost e Smith (1992), que, segundo a mesma, se debruçaram sobre o debate existente entre o binómio da liderança *versus* gestão, apresentando a autora quadros sinópticos resumo onde estão elencados estratégias e modos de atuação do gestor e do líder. Na opinião de Caixeiro determinados “autores como Yulk (1994), House e Aditya (1997) advogam a possibilidade dos gestores se tornarem líderes e *vice-versa* na medida em que o binómio é de criação artificial e estereotipada”, acrescentando que, “os gestores transformam-se em líderes no momento que em que propiciam visão, direção, estratégia e inspiração às organizações e respetivos autores. Assim, o papel do gestor e o papel do líder coexistem no vértice da liderança estratégica” (Caixeiro, 2014, p.144).

Sobre o binómio da gestão vs. liderança, John Kotter (2014, p.59) considera que a boa gestão de uma organização, se baseia num conjunto de processos já bem definidos, como o planeamento, o orçamento, a organização, os resultados e o lidar com as pessoas, entre outros aspetos. São estes processos que ajudam a produzir resultados eficientes, fiáveis e previsíveis, afirmando ainda que, sem haver uma gestão competente das organizações, estas não poderiam funcionar, mas acrescenta:

Management is not leadership.

Leadership is about setting a direction. It's about creating a vision, empowering and inspiring people to want to achieve the vision, and enabling them to do so with energy and speed through an effective strategy.

In its most basic sense, leadership is about mobilizing a group of people to jump into a better future. (Kotter, 2014, p.60)

Muitos dos especialistas consideram que, o exercício da gestão e liderança constituem processos e funções distintas e Rego e Cunha (2003) vão ao encontro do anteriormente exposto, colocando essa questão e referenciando que, segundo a sugestão de Bennis e Nanus (1985, citados em Rego & Cunha, 2003, p.176), “*gerir* consiste em provocar, realizar, assumir responsabilidades, comandar. Diferentemente, *liderar* consiste em exercer influência, guiar, orientar”.

Não obstante o exposto, outros autores como House e Aditya (1997) consideram que os gestores conseguem tornar-se líderes, “proporcionando visão, direção, estratégia e inspiração às suas unidades organizacionais”, comportando-se de uma forma que permita a

sustentabilidade em concordância com a sua visão e valores inerentes. Já Yukl (1998) aponta que a divisão entre os dois termos é demasiado simplista, uma vez que existe a possibilidade dos dois papéis existirem na mesma pessoa. Rowe (2001) acolhe esta hipótese e aponta que a liderança gestonária está para os gestores como a liderança visionária está para os líderes, sendo que estes dois papéis são conciliáveis na figura do líder estratégico. (House e Aditya 1997, p.445; Yukl, 1998 e Rowe, 2000, citados por Rego & Cunha, 2003, p.182).

Resta concluir que as organizações “para serem bem-sucedidas ... necessitam então de estimar os dois tipos de pessoas, assim combinando forte liderança e forte gestão, usando uma para balancear a outra” (Rego & Cunha, 2003, p.182).

1.4. ESTILOS DE LIDERANÇA

"Leadership is not about being in charge. It's about taking care of those in your charge." - Simon Sinek
Falar sobre teorias de liderança leva, indubitavelmente, a uma análise e discussão sobre os estilos de liderança e, também, sobre as características da ação do “líder”, no contexto de que a liderança é uma das forças motrizes que moldam o sucesso e a cultura de uma organização.

Parafraseando Odete Fachada (2014), Kurt Lewin e seus colaboradores realizaram o primeiro estudo sobre o fenómeno da liderança em 1939, afirmando que estes consideravam que o estilo de liderança se estruturava num “continuum de poder”, indo desde o estilo autocrático ao estilo *laissez-faire*, identificando três estilos de liderança, que se baseiam em comportamentos relacionais do líder, traduzindo e identificando a sua posição de poder, face ao grupo e à equipa: o *Líder Autoritário* (Autocrático), o *Líder Participativo* (Democrático) e o *Líder Delegativo* (*Laissez-faire*). (p.77)

Os trabalhos de pesquisa de Lewin estabeleceram as bases para a exploração contínua dos estilos de liderança, levando ao desenvolvimento de novas teorias e modelos que atendessem às complexas necessidades das organizações modernas. De acordo com Odete Fachada, (2014, p.77) a maior parte dos autores (Lickert, 1961; Blake e Mouton, 1964; Fielder, 1967; Reddin, 1970; Heller, 1971; Tannenbaum e Schmidt, 1981), referem que, são dois os fatores que imperam no domínio do processo de liderança: *o foco nas pessoas*, ou seja, a orientação para as pessoas e *o foco nas tarefas*, ou seja, a orientação para as tarefas. Neste caso, a liderança oscila entre o polo da relação com as pessoas e o da relação com a tarefa, configurando-se como teorias num paradigma bidimensional. Neste sentido, o modelo de Robert R. Blake e Jane S. Mouton (1989) pretendeu representar os possíveis diferentes estilos de interação entre o líder e a sua equipa, onde o líder consegue evidenciar vários

estilos, no que concerne uma elevada orientação para as pessoas até uma elevada orientação para a produção, definindo cinco estilos cardinais de comportamento: clube recreativo/ simpático; autoridade/ obediência/ autocrático (Fachada, 2014, p. 79). De acordo com este modelo, os estilos de liderança mais eficientes situam-se entre a elevada orientação, tanto para com as pessoas como para com a tarefa.

Já o modelo de Likert é quadripartido, e, segundo Odete Fachada (2014) este estabelece um contínuo de poder, desde uma postura de liderança autoritária, com poder elevado, até a uma liderança participativa, onde o líder interage com uso mínimo de poder. Com base no comportamento e poder exercido pelo líder, Lickert identificou a liderança como podendo ser: a. autoritária; b. autoritária benevolente; c. consultiva e d. participativa, elencando diferentes premissas em concordância. (Fachada, 2014, p.80)

Identificámos alguns modelos, de entre os vários existentes, para dar uma ideia holística dos contextos de análise e estudo, sendo que nos debruçaremos sobre outros mais recentes que consideram paradigmas de liderança em contexto situacional, transformacional, transaccional e servidor, que oferecem perspetivas únicas sobre como os líderes podem adaptar suas abordagens para maximizar o desempenho da equipa.

Um dos grandes autores da atualidade que se debruça sobre esta temática, enveredando por diversos caminhos em diferentes áreas de estudo das ciências humanas, da educação, psicologia e até da neurociência, é Daniel Goleman. Este autor, no seu livro “Como ser um líder- A importância da inteligência emocional” (Goleman, 2020a), refere que a investigação identificou seis tipos de líderes, cada um relacionado com diferentes componentes da inteligência emocional, onde cada um dos estilos tem um efeito direto e distinto no ambiente de trabalho, no clima organizacional e no desempenho da organização, divisão ou equipa. Um aspeto ao qual atribui ainda mais importância, de acordo com as pesquisas efetuadas é que os líderes mais eficazes não se limitam a utilizar um único estilo de liderança, mas antes, vários estilos, variando as proporções conforme necessário e de forma contínua, ao longo de um período de tempo, em conformidade com a exigência da situação.

Antes de responder à questão, “quais são os seis estilos de liderança?”, Goleman (2020a) considera que o nome de cada estilo e a sua descrição sumária, estão relacionados e podem aplicar-se a qualquer pessoa que lidere, seja liderada ou, como acontece geralmente, que faça ambas as coisas. Deste modo, e segundo o mesmo, poder-se-á afirmar que: *Líderes autoritários* motivam as pessoas em direção a uma visão específica. *Líderes afiliativos* desenvolvem vínculos emocionais e promovem harmonia. *Líderes democráticos* conseguem

estabelecer consensos e acordos através da participação. *Líderes pacesetting* esperam excelência e auto-orientação, ou seja, impõem o ritmo do trabalho. *Líderes de coaching* preparam as pessoas para o futuro. *Líderes coercivos* esperam que se obedeça.

O autor vai mais além, dando importância à descoberta feita pelos estudos sobre os estilos de liderança e cuja investigação consolida o pressuposto de que cada estilo de liderança provém de diferentes componentes da inteligência emocional, referindo que essa ligação é patente e visível entre liderança, inteligência emocional, clima organizacional e desempenho. Goleman explica que a palavra "clima" não é "amorfa", tendo, segundo o mesmo, inicialmente sido definida por George Litwin e Richard Stringer, e, posteriormente aperfeiçoada por McClelland e sua equipa. Este termo refere-se a seis fatores-chave que influenciam o clima organizacional de uma empresa: a flexibilidade dos colaboradores para agir e inovar; o sentido de responsabilidade em relação à organização; os padrões estabelecidos pelas pessoas; a correção nos relatórios de desempenho e justiça nas recompensas; a noção que têm da missão e valores, e o compromisso em alcançar um objetivo comum (Goleman, 2020a). Cada um desses seis estilos de liderança impacta significativamente em todos os aspetos do clima organizacional (Goleman, 2014). Em síntese, o autor aponta para o facto de os executivos utilizarem seis estilos de liderança, sendo que apenas quatro entre eles conseguem exercer "... de forma consciente, um efeito positivo no clima e nos resultados." (Goleman, 2020a, p.46)

Deste modo, considera-se pertinente descrever, mais em pormenor, os seis estilos de liderança segundo Goleman:

a) O estilo autoritário [visionário]

Dos seis estilos de liderança, o autoritário, segundo a investigação, é considerado o mais eficaz, impactando em todos os aspetos do clima organizacional. Em termos de clareza, o líder autoritário é um visionário; ele inspira e motiva as pessoas ao explicar como o trabalho delas contribui para a visão global da empresa. Além disso, os líderes autoritários maximizam o compromisso com os objetivos e estratégias da empresa. Colocando as tarefas individuais dentro de uma perspetiva ampla, o líder autoritário estabelece padrões que se baseiam nessa visão. Um líder autoritário define o objetivo (mas geralmente permite que seus subordinados determinem seus próprios métodos), o que faz com que as pessoas inovem, experimentem e assumam riscos calculados, sendo que, ao exercer a sua autoridade, também acaba por definir um novo rumo, apresentando às pessoas uma nova visão de longo prazo. Não obstante o facto deste estilo ser poderoso, este pode não ter sucesso, caso o líder

tenha na sua equipa, membros mais experientes do que ele próprio, que o poderão considerar pomposo ou desatento da realidade (Goleman, 2020a).

b) O estilo coaching [treinador]

Os líderes *coaching* ajudam colaboradores a reconhecer seus pontos fortes e fracos, e a relacioná-los com as suas aspirações pessoais; incentivam a definir objetivos de longo prazo e a implementar planos para alcançá-los. Os líderes *coaching* fazem acordos com os subordinados sobre seus papéis e responsabilidades nos planos de desenvolvimento, dando-lhes muitas instruções e informações e também se distinguem por delegar tarefas; eles motivam os colaboradores a superar desafios, mesmo que isso signifique que as tarefas não sejam concluídas rapidamente. Por outras palavras, estes líderes conseguem lidar com falhas a curto prazo, desde que daí resulte uma aprendizagem para o futuro. Segundo a pesquisa de Goleman, o *coaching* é o estilo menos usado dos seis estudados, isto porque, muitos líderes dizem não ter tempo para ensinar e ajudar o crescimento das pessoas. Contudo, os líderes que não usam este estilo estão a desperdiçar uma ferramenta poderosa, já que este tem um impacto bastante positivo, quer no clima organizacional, quer no trabalho e desempenho, melhorando os resultados através da promoção de um diálogo frequente. Esta comunicação constante do líder *coaching* melhora o clima organizacional em todos os seus aspetos e, paralelamente, ajuda as pessoas a entenderem suas expectativas e como seu trabalho contribui para uma visão ou estratégia maior, o que influencia a responsabilidade e a clareza. Este estilo de liderança é eficaz em várias situações profissionais, sendo a sua eficácia mais evidente, num contexto onde as pessoas estão predispostas a serem lideradas (Goleman,2020a).

c) O estilo afiliativo

O líder afiliativo dá prioridade às pessoas e valoriza mais as suas emoções, do que as tarefas e objetivos. Este está empenhado no bem-estar dos seus colaboradores, e na criação de um ambiente de harmonia à sua volta. Este estilo de liderança gera fortes laços emocionais, e, sabendo tirar partido do mesmo, contribui para o desenvolvimento de um sentimento forte de lealdade, para além de ter um impacto muito positivo na comunicação e promover a flexibilidade e a confiança entre os membros da equipa, o que favorece a habitual criatividade, assunção de riscos e a possibilidade das pessoas exercerem as suas funções da maneira mais eficaz. O líder afiliativo fornece feedback positivo e demonstra reconhecimento e recompensa pelo trabalho bem feito. Esta atitude - pouco comum - tem um impacto especialmente forte no ambiente de trabalho. Os líderes afiliativos são

habilidosos em criar um sentido de pertença e são especialistas em construir relações humanas, ou seja, existe uma preocupação do líder relativamente aos sentimentos dos colaboradores e, também ele, compartilha das suas emoções. Este estilo é positivo em diversas situações e é o adequado para manter a harmonia, aumentar o moral, melhorar a comunicação e reconstruir a confiança dos seus colaboradores. No entanto, é importante não utilizar apenas esse estilo de liderança. Quando as pessoas precisam de instruções claras para lidar com desafios complexos, o estilo afiliativo não é o mais adequado, devendo também não ser usado em excesso, sob pena de poder levar o grupo ao fracasso. Talvez seja por isso que muitos líderes afiliativos combinam este estilo com o autoritário. Os líderes autoritários têm uma visão, estabelecem padrões e comunicam às pessoas como seu trabalho contribui para os objetivos do grupo. O aliar destas características com a abordagem gentil e carinhosa do líder afiliativo, permitirá obter uma poderosa combinação (Goleman, 2020a).

d) O estilo democrático

O estilo democrático é visível quando um líder incentiva a participação, colaboração e considera o feedback dos seus seguidores na tomada de decisões, ou seja, “envolvendo-se na questão e dedicando tempo a ouvir a opinião das pessoas, um líder democrático constrói com elas uma relação de confiança, respeito e compromisso” (Goleman, 2020a). Segundo o autor, “Ao permitir que os trabalhadores se pronunciem sobre as decisões que influenciam as metas e o modo como executam o seu trabalho, os líderes democráticos percebem o que devem fazer para manter o moral elevado” (p.61). Para além disso refere que, as pessoas ao atuarem num contexto democrático têm consciência da realidade do mesmo, e assim, do que é possível ser alcançado ou não, por exemplo, em termos de metas, objetivos e resultados. Não obstante alguns aspetos positivos já elencados, este estilo apresenta algumas desvantagens, que são responsáveis por um menor impacto no clima organizacional. Como exemplo poder-se-ão referir as reuniões intermináveis, onde as ideias são debatidas exaustivamente, nem sempre levando a consensos, mas antes à marcação de reuniões subsequentes. Existem líderes que fazem uso deste estilo, como estratégia para protelar decisões importantes, na expectativa de, ao debaterem-se repetidamente os assuntos, as soluções possam ser melhores; se bem que esta estratégia poderá ter como consequência a promoção de confusão e o agudizar de conflitos. Contudo, a utilização deste estilo terá vantagens se o próprio líder tiver a certeza de qual o melhor caminho a seguir, enquanto verifica que pode confiar na competência dos seus colaboradores para lhe darem ideias e orientações, ou seja, o estilo democrático é útil para gerar novas ideias que contribuirão para tornar realidade a visão global que o líder detém. Este estilo não fará sentido ser mobilizado

quando os colaboradores não são competentes ou não têm a informação necessária para dar bons conselhos, nem tão pouco em tempos de crise, onde dificilmente se chegam a consensos (p.61).

e) O estilo pacesetting [modelador]

Este estilo faz parte do repertório do líder, mas deverá ser utilizado com precaução, apesar das suas características serem dignas de destaque, isto porque “o líder estabelece padrões de desempenho extraordinariamente elevados, e dá ele próprio o exemplo. É obsessivo no aumento da qualidade e velocidade do trabalho, e pede o mesmo a todos os que o rodeiam” (Goleman,2020a,p.63). Ao utilizar este estilo, o líder também consegue identificar de imediato quem não é capaz de o acompanhar, exigindo que os seus colaboradores façam mais, e caso isso não aconteça, substitui-os. Goleman afirma que o estilo *pacesetting* pode destruir o clima organizacional, dado que face a uma imposição de excelência, muitos dos funcionários sentem-se esmagados e ficam abatidos. O líder até pode ter consciência das diretrizes a seguir, mas se não souber transmiti-las de forma explícita aos seus colaboradores, porque parte do pressuposto que estes as sabem, leva a que considere os seus funcionários como não sendo as pessoas certas para o lugar. Esta situação intensifica a pressão nos trabalhadores que, para além de terem a pressão para darem o seu melhor, ainda têm de se preocupar em adivinhar o que o líder pretende, considerando que este não confia no seu trabalho e iniciativa, levando a que a flexibilidade e responsabilidade seja posta em causa. O regime imposto por este estilo de liderança pode fazer diminuir o compromisso dos funcionários perante as suas incumbências, dado que “não têm noção de como o seu esforço pessoal se enquadra no todo”. Contudo, este estilo de liderança “corre bem quando todos os colaboradores estão automotivados, têm elevada competência e precisam de poucas diretivas ou coordenação” (Goleman, 2020a, p.65) se bem que, tal como acontece com os outros estilos de liderança, este nunca deve ser utilizado por si só.

f) O estilo coercivo

Segundo Goleman o estilo coercivo é o menos eficaz na maioria das situações, para além de condicionar o clima organizacional, até porque neste contexto é difícil existir flexibilidade e as pessoas sentem-se desrespeitadas, uma vez que a tomada de decisões é imposta de cima para baixo e, se levada ao extremo, pelo líder, impede a nascença de novas ideias. O estilo coercivo tem assim um efeito prejudicial no sentimento de pertença. Os funcionários consideram que não vale a pena apresentarem as suas ideias e opiniões, tendo como consequência o desaparecimento do sentido de responsabilidade, pondo em causa a

qualidade do seu desempenho já que não são só motivados pelo dinheiro, mas também pela “satisfação de um trabalho bem feito. O estilo coercivo corrói esse orgulho e ... enfraquece uma das ferramentas principais do líder – a motivação das pessoas através da demonstração de como o seu trabalho se enquadra numa grande missão partilhada” (Goleman, 2020a, p.67-68). O estilo coercivo deve ser utilizado com precaução, só em situações raras e imperativas, como por exemplo, quando existe uma mudança de gestão, uma situação difícil de ultrapassar; quando se prevê a necessidade de eliminar maus hábitos existentes, no sentido de obrigar as pessoas a aprenderem novas formas de trabalhar ou quando, na gestão de trabalhadores, se verifique que a utilização de outros estilos já tenha falhado.

Os líderes têm de utilizar muitos estilos e, quanto mais estilos souberem usar, melhor. Segundo Goleman (2020a) os líderes que têm sabido utilizar quatro ou mais estilos, especialmente o autoritário, democrático, afiliativo e o *coaching*, têm conseguido obter um melhor desempenho e clima organizacional. Paralelamente, os líderes que são flexíveis na alternância de estilos, sempre que se afigura necessário, são os mais eficientes, ou seja, como são mais sensíveis ao impacto que têm nos outros, escolhem e adaptam o estilo de modo a conseguirem obter melhores resultados, implementando uma liderança flexível. Apresenta-se, em seguida, um quadro síntese, que identifica quando cada estilo de liderança deve ser mobilizado, o efeito que produz e o seu impacto no clima organizacional.

Estilo de liderança	Efeito que produz	Impacto no clima organizacional	Quando é adequado
Visionária (Autoritária)	Conduz as pessoas à partilha de sonhos comuns	Bastante positivo	Quando a mudança requer uma nova visão, ou quando são necessárias diretivas claras
Coaching	Faz a ligação entre as aspirações individuais e as metas da equipa	Altamente positivo	Para ajudar alguém a colaborar mais eficazmente com a equipa
Afiliativa	Valoriza o contributo das pessoas e obtém o compromisso através da participação	Positivo	Para resolver divergências numa equipa, motivar em períodos de sucesso ou reforçar relações
Democrática	Valoriza o contributo das pessoas e obtém o compromisso através da participação	Positivo	Para obter concordância, chegar a um consenso, ou obter uma boa colaboração por parte dos membros de uma equipa
Pacesetting	Lança desafios e estabelece metas empolgantes	Por vezes bastante negativo por má execução	Para conseguir excelentes resultados por parte de uma equipa competente e motivada
Dominante (Coerciva)	Acalma os receios, dando diretivas claras em situações de emergência	Por vezes bastante negativo por uso indevido	Em períodos de crise, para pôr em marcha uma reestruturação

Tabela 5 - Estilos de lideranças, adaptado de Goleman (2020a, p.77)

Ainda de acordo com este autor, são poucos os líderes que conseguem utilizar os seis estilos e/ou nem têm consciência de como os devem usar. Contudo, uma possibilidade de

ultrapassar este constrangimento, é o líder conseguir formar uma equipa com membros dotados dos estilos que faltam, conseguindo assim, colaborativamente, equilibrar a sua ação de liderança. Não obstante isso, a hipótese alternativa recomendada por Goleman é a de que sejam os próprios líderes a aumentar o seu repertório de estilos, e para isso, devem começar por perceber, trabalhar com perseverança e apropriar-se das competências de inteligência emocional, subjacentes a cada um dos estilos (Goleman, 2020a).

1.5. INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E A PERSONALIDADE DO LÍDER

O conceito de “inteligência”, um aspeto de estudo central no âmbito da psicologia, tem sido amplamente investigado por diversos especialistas, para melhor compreender as diferenças entre indivíduos e o impacto da mesma, em diversos contextos. Deste modo, o construto do conceito de “inteligência” tem sido alvo de múltiplas definições, ao longo dos tempos, baseadas em teorias, autores e instrumentos (testes) de avaliação.

Num artigo consultado no site “Portefólio de Educação”, intitulado *Teorias sobre a inteligência* (2015) é referido que o tema da inteligência suscita algumas divergências na hora da sua definição, tendo em mente as múltiplas variáveis como, por exemplo, a/o perceção, memória, aprendizagem, cognição, conhecimento, entendimento, compreensão, ideias, conceitos, pensamento, raciocínio e resolução de problemas, bem como a intuição, atenção, criatividade, a simbolização, e mesmo a afetividade ou emoção. De entre os autores nomeados por Barros e Barros (1996, citado em *Teorias sobre a inteligência*, 2015) são identificados aqueles, cujo contributo foi preponderante na investigação desta temática, tais como Howard Gardner (que prefere referir-se a “inteligências”), Alfred Binet, Jean Piaget e Sigmund Freud, cuja investigação enverou por caminhos diversificados, mas que, de alguma forma, se complementaram. Segundo Sternberg e Frensh (1990), citados no artigo já identificado, estes afirmam que nenhuma teoria está completa ou é totalmente certa, podendo e devendo haver complementaridade e interação de aspetos e fenómenos diferentes, neste sistema extremamente complexo, que também tem de ter em conta a vida concreta e exterior ao laboratório. Isto porque a inteligência não se processa num vácuo, mas sim em contextos diversos, precisos e que incluam espectros mais amplos de comportamentos inteligentes, dado que a inteligência não é uma estrutura fixa, nem tão pouco tem a ver com a inteligência académica ou formal, pois pode variar com a alteração de circunstâncias e/ou com aprendizagens diferentes adquiridas.

Segundo John Mayer (2001) a inteligência refere-se “à capacidade para perceber, compreender e usar símbolos; isto é, para raciocinar abstratamente” (Mayer, 2001, citado

por Sousa, 2006, p.8), e, concomitantemente, elenca diferentes tipos de inteligência: a verbal, referindo-se à capacidade para compreender e usar palavras; a espacial, relacionada com a capacidade para compreender e usar objetos no espaço; a social, que é referente à capacidade para compreender e usar a informação social. (Sousa, 2006, p.8)

A investigação referente à origem e evolução do construto da inteligência emocional teve períodos diferentes, ao longo do século XX. A partir do início do século, surgiram os testes para a inteligência, com foco na cognição, inteligência proposta e verbal (Sousa, 2006, p.5). As abordagens eram, entre outras, baseadas no estudo da interligação e existência de relações (ou não) entre o pensamento e as emoções, tendo também sido investigadas múltiplas explicações biológicas de inteligência. Contudo, foi no início dos anos noventa que “se deu a emergência da Inteligência Emocional como tópico de estudo” (Sousa, 2006, p.4), tendo este conceito, a partir daí, adquirida popularidade e o seu estudo continuar até ao presente.

Atendendo à imensidão de variáveis de averiguações possíveis, no âmbito do construto desta temática, seria possível explorar, mais detalhadamente, diversas teorias e correntes de investigação. Contudo, não é objetivo deste estudo aprofundar esta temática tão vasta, mas somente enquadrar alguns aspetos teóricos e concetuais que sustentaram, direta e indiretamente, a elaboração das perguntas do questionário levado a cabo, sendo que se considerou pertinente abordar, de forma sumária, alguns aspetos relacionados com o conceito e estudo da “inteligência”, para se conseguir uma melhor perceção do que se entende por “inteligência emocional” e suas características. O nosso foco, neste âmbito temático, concentrou-se num dos autores da atualidade que muito tem escrito sobre o assunto, nomeadamente Daniel Goleman. À semelhança do quadro resumo que apresentamos a propósito dos estilos de liderança propostos por Daniel Goleman (2020a) considerámos importante identificar os cinco elementos da inteligência emocional, segundo este autor (2019), no seguinte quadro:

Elementos da Inteligência Emocional em ação	Definição	Características
<i>Autoconhecimento</i> ¹	-Capacidade de reconhecer e compreender as próprias disposições, emoções e motivações, bem como o efeito destas nos outros.	-Autoconfiança -Autoavaliação realista -Sentido de humor autocrítico
<i>Autodisciplina</i>	-Capacidade de controlar, ou de redirecionar, impulsos e estados de espírito radicais. - Propensão para não julgar imediatamente – pensar antes de agir.	-Fiabilidade e integridade. -Conforto perante a ambiguidade. -Abertura à mudança.

¹ Nota: Na revisão da literatura deste autor, deparámo-nos com a existência de artigos publicados em separado (Goleman, *O que faz um líder*, 2019) (Goleman, *Liderança eficaz*, 2020b) e depois republicados em livros (Goleman, *Como ser um líder - A importância da inteligência emocional*, 2020a) onde foram feitas opções de terminologia pelos diferentes tradutores, pelo que as mantivemos em concordância com o exposto em cada documento.

Motivação	-Paixão por realizar trabalho devido a razões que se encontram para lá do dinheiro e do estatuto. -Propensão para atingir metas, com energia e persistência.	-Forte motivação para cumprir objetivos. -Otimismo, mesmo perante o fracasso. -Empenho organizacional.
Empatia	-Capacidade de compreender as características emocionais de outras pessoas. Aptidão para interagir com pessoas, de acordo com as reações emotivas destas.	-Perícia para construir e reter talentos. -Sensibilidade para diferentes culturas. -Prestável no serviço de apoio a clientes e consumidores.
Aptidão social	-Proficiência na gestão das interações sociais e na construção de redes humanas. -Capacidade de encontrar pontos em comum e de estabelecer a harmonia.	-Eficácia na liderança da mudança. -Poder de persuasão. -Perícia para construir e liderar equipas.

Tabela 6 - Elementos da Inteligência Emocional em ação, segundo Goleman (2019, pp.77-78)

A característica de personalidade que Goleman, ao longo da sua obra, considera de maior importância para uma boa liderança, é a da inteligência emocional, ou seja, a aptidão de nos gerirmos, a nós mesmos e de gerir as nossas relações eficazmente, identificando cumulativamente alguns traços que favorecem e que são constituintes de uma boa liderança, segundo o mesmo. Deste modo Goleman (2020b) refere que são quatro as capacidades fundamentais inerentes a esta aptidão: *autoconsciência*, *autogestão*, *consciência social* e *sociabilidade*. Cada uma destas capacidades, por sua vez, é composta por conjuntos específicos de competências, que a seguir se apresentam.

Inteligência Emocional		
Autoconsciência	Autoconsciência emocional:	a capacidade de ler e compreender as nossas emoções, bem como de reconhecer o seu impacto no desempenho laboral, nas relações de trabalho e afins.
	Autoavaliação exata:	uma avaliação realista dos nossos pontos fortes e das nossas limitações.
	Autoconfiança:	um sentimento forte e positivo do próprio valor
Autogestão	Autodomínio:	a capacidade de manter sob controle as emoções e impulsos disruptivos.
	Fiabilidade:	uma constante manifestação de sinceridade e integridade.
	Retidão:	a capacidade de nos gerirmos e de gerir as nossas responsabilidades.
	Adaptabilidade:	habilidade em adaptar-se a situações mutantes e em ultrapassar obstáculos.
	Orientação para os objetivos:	o impulso para cumprir um padrão de excelência interno.
	Iniciativa:	predisposição para agarrar oportunidades.
Consciência social	Empatia:	capacidade de sentir as emoções alheias, compreender as respetivas perspetivas e tomar um interesse ativo nas suas preocupações.
	Consciência organizacional:	a capacidade de ler as correntes da vida organizacional, criar redes de decisão e orientar-se nas políticas internas da organização.
	Orientação para o serviço:	a capacidade de reconhecer e satisfazer as necessidades do cliente.
Sociabilidade	Liderança visionária:	a capacidade de assumir o comando e inspirar os outros com uma visão convincente.
	Influência:	a capacidade de esgrimir uma panóplia de táticas persuasivas.
	Desenvolver os outros:	a propensão para valorizar as capacidades alheias por meio de feedback e orientação.
	Comunicação:	saber ouvir e saber enviar mensagens claras, persuasivas e bem sintonizadas.
	Catalisar a mudança:	proficiência em introduzir novas ideias e conduzir as pessoas em novas direções.

	Gestão de conflitos:	a capacidade para travar as discordâncias e orquestrar resoluções.
	Criação de laços:	proficiência em cultivar e manter uma teia de relações.
	Trabalho de equipa e colaboração:	competência em promover a cooperação e constituir equipas.

Tabela 7 - Inteligência Emocional, adaptado de Goleman (*Liderança eficaz*, 2020b, p. 87-89)

Seriam inúmeras as considerações e aspetos ainda a identificar neste âmbito temático específico e alargado. Pese embora a pertinência, ou não, das opções tomadas, consideramos que, no essencial, estão explanadas as ideias principais dos conceitos de liderança e do que é ser um bom líder. Ser um grande líder, segundo Goleman (2019) não é ter um grande QI, nem capacidades técnicas, mas sim evidenciar que possui as diferentes aptidões que integram o construto da inteligência emocional, conseguindo assim maximizar o seu desempenho e o dos seus seguidores. Por último refere que “Todos nós nascemos com determinados níveis das aptidões de IE. Mas podemos reforçar essas capacidades, através da persistência, da prática e das opiniões de colegas e formadores” (Goleman, 2019, p. 81).

John Adair (2000), no seu manual, “Como tornar-se um líder”, refere que:

as qualidades de liderança são reconhecidas universalmente como um elemento-chave – alguns diriam o elemento-chave – em administração. Um bom administrador é hoje em dia, por definição, um líder. Igualmente, um *bom* líder será também um administrador. (Adair, 2000,p. 7)

John Adair (2000, pp.9-10) no seu primeiro questionamento sobre a razão pela qual uma pessoa, mais que outras, emerge, ou é aceite como líder dentro de um grupo, que teve como objetivo a reflexão e questionamento empírico do leitor, o autor argumenta que uma resposta tradicional se relaciona com o facto da pessoa possuir certas *qualidades de liderança*, levando o mesmo a considerar que traços como tenacidade e coragem permitem à pessoa ser líder natural e/ou nato em todas as circunstâncias. Contudo, refere de imediato que emergem dificuldades nessa abordagem pelo facto de existirem uma panóplia de listas disponíveis em estudos e livros sobre o assunto, que elencam um conjunto de qualidades, onde se denotam variações consideráveis, isto porque, segundo o mesmo autor, “existem milhares de palavras que descrevem personalidade e carácter.” (2000, p.10).

No prefácio da edição portuguesa do *Manual BIP-Inventário de personalidade e competências para as organizações* (Hossiep et al., 2007,pp.7-9), redigido por António Menezes Rocha, é feita uma contextualização que, de forma sumária, ajuda a entender esta conceptualização relacionada com personalidade e carácter. Parafraseando António Rocha, a perspetiva da psicologia científica indica que o comportamento humano, a capacidade de qualquer pessoa, suas escolhas em quaisquer situações, são essencialmente determinadas

pelo seu grau de inteligência, pela sua motivação, pelos conhecimentos e experiências que vai acumulando, e, por fim, pelo seu carácter e personalidade.²

Segundo António Rocha, embora a filosofia e a literatura continuem a oferecer instrumentos valiosos para o nosso autoconhecimento, é indiscutível que a psicologia científica é o enquadramento mais apropriado para a análise e entendimento do comportamento e, particularmente, da personalidade. O mesmo autor explica que ao longo de todo o século XX, grandes progressos científicos na compreensão da personalidade ocorreram na Europa e nos Estados Unidos da América. Diante das perspetivas especulativas e literárias, os cientistas optaram pela pesquisa objetiva e pela exatidão dos métodos. Muitos, incluindo Jung, Heymans e Wiersma ou Eysenck, continuaram seus estudos baseados nas tipologias caracterológicas. Outros, como Raymond Cattell, desenvolveram métodos mais ou menos avançados para identificar os denominados fatores de personalidade, utilizando técnicas mais ou menos complexas, às vezes extremamente complexas, como é o caso da análise fatorial. Além dos métodos e técnicas, toda a pesquisa no campo da personalidade, invariavelmente, se baseia em uma teoria específica ou em um conjunto de questões práticas que definem um objetivo específico de avaliação ou diagnóstico. Existem diversas teorias em vigor, porém todas são parciais, pois se concentram em certos aspetos do comportamento, ou em grupos específicos de indivíduos, ou em função de um grupo específico de variáveis em prejuízo de outras, como afirma António Rocha. (Hossiep et al., 2007, p.8).

Tendo em mente o anteriormente exposto e, voltando o foco para a temática em análise, é possível afirmar que uma pessoa que queira liderar, deve possuir as qualidades essenciais esperadas ou requeridas no grupo de trabalho onde está inserido; melhor dizendo, deve até “servir de exemplo” e personificar as qualidades ancoradas no contexto de atuação, de forma que seja visto como líder pelos que lidera. Adair (2000) afirma, a título exemplificativo, de que uma certa qualidade de liderança é essencial e necessária num determinado contexto,

²António Rocha refere que personalidade e carácter são conceitos já estabelecidos por filósofos e escritores antigos que delimitam um vasto campo de reflexão e estudo, em busca de respostas para diversas perguntas, acerca do comportamento humano. Se a personalidade (derivada de *persona*, que em latim significa máscara) se refere às mudanças no comportamento do indivíduo, o termo carácter, de origem grega, destaca a característica de firmeza, de marca, de sinal único que está gravado. Apesar de frequentemente serem usados como sinónimos e se referirem ao conjunto de características psicológicas, que definem ou distinguem uma pessoa, o carácter estaria mais ligado ao potencial psíquico hereditário, enquanto a personalidade englobaria todas as novas estruturas que surgem ao longo da vida e que se sobrepõem à estrutura inicial do carácter (Rocha, António, prefácio da edição portuguesa, em Hossiep et al., 2007, p.7-9). Ainda segundo o mesmo autor, durante muito tempo, a análise do comportamento humano foi realizada por filósofos e escritores, ampliando o entendimento sobre a personalidade e o carácter. Contudo, foi no século XIX, com o surgimento da psicologia experimental, que ocorreram os maiores progressos no entendimento sistemático do comportamento humano.

mas isto não significa que seja suficiente, e ilustra, dizendo que, “você não pode ser um líder militar sem coragem. Mas existem muitos soldados com coragem que não são líderes – essa é uma virtude militar.” (p.11)

Sendo que as diferentes qualidades estão ligadas a campos e contextos específicos, onde por vezes, existem similaridades, torna-se visível a diferença considerável na graduação das mesmas. Todavia, segundo John Adair (2000), poder-se-ão elencar traços genéricos e transferíveis de qualidades de liderança, que possibilita ao líder reconhecê-los nos outros líderes e em si mesmo. O autor considerou, num sentido amplo, as seguintes qualidades de liderança:

Qualidades de liderança – no sentido amplo	
Entusiasmo	Consegue pensar em algum líder que não tenha entusiasmo? – é muito difícil, não é?
Integridade	Esta é a qualidade que faz com que as pessoas acreditem em si. E confiança é essencial em todos os relacionamentos humanos – seja, profissionais ou pessoais. “integridade” significa tanto inteireza pessoal como a adesão a valores externos a si, principalmente bondade e sinceridade.
Firmeza	Muitas vezes os líderes são pessoas exigente, sendo incómodo tê-los por perto, pelo fato de seus padrões serem muito elevados. Eles são obstinados e persistentes. Líderes querem ser respeitados, mas não são necessariamente populares.
Imparcialidade	Líderes eficientes tratam indivíduos de forma diferente, porém de forma igualitária. Eles não têm favoritos. Eles são imparciais ao darem recompensas ou penalidade pelo rendimento.
Zelo	A insensibilidade não leva a bons líderes. A liderança envolve o coração, assim como a mente. Gostar do que faz e importar-se com as pessoas é igualmente essencial.
Humildade	Uma qualidade curiosa, porém própria dos melhores líderes. O oposto da humildade é a arrogância. Quem deseja trabalhar para um administrador arrogante? Os sinais de um bom líder são o desejo de ouvir as pessoas e ausência de egocentrismo.
Confiança	Confiança é essencial. As pessoas sentem a sua presença, e portanto o desenvolvimento de autoconfiança é sempre anterior ao exercício da liderança. Mas não se permita que a autoconfiança seja excessiva, que é o primeiro passo no caminho para a arrogância.

Tabela 8 - Qualidades de liderança, no sentido amplo, adaptado de John Adair (2000, p.12)

Sejam características, qualidades ou traços de personalidade, certo é que, os liderados, de acordo com o seu entendimento generalista, comum e empírico, são os primeiros a “pensar” numa possível lista de “palavras” que possam caracterizar os seus líderes, tanto em termos do seu desempenho, como a nível do seu carácter e personalidade, sendo que é necessário sistematizar e organizar conceptualmente as palavras ou expressões adequadas às especificidades contextuais, daí ser importante a análise de estudos e literatura científica na área. De acordo com António Rocha (Hossiep et al., 2007) os estudiosos da personalidade desenvolveram técnicas de pesquisa que, em diversas ocasiões, resultaram na elaboração de questionários que ganharam fama, sendo muitos deles adaptados em diversos países. Deste modo, considerámos pertinente consultar o manual técnico, *BIP- Inventário de*

*personalidade e competências para as organizações*³, elaborado no âmbito da psicologia científica e que se presta a avaliar, categorizar, padronizar e a obter dados que permitem, entre outros aspetos, auxiliar no recrutamento e/ou orientação de profissionais, pelos psicólogos e responsáveis pelos recursos humanos.

O mesmo autor contextualiza e sustenta ainda que a prática de avaliação de competências e de perfis de desempenho deve ser feita em concordância com as funções profissionais a desempenhar, referindo que o *BIP* é único, por ter sido desenvolvido especificamente para as organizações e ter surgido de um contexto experimental que envolveu, não apenas cientistas da personalidade no ambiente empresarial, mas também técnicos e administradores de recursos humanos de diversas empresas, constituindo-se assim como uma ferramenta de avaliação de competências específicas relevante para, praticamente, todo o tipo de organizações. Em consequência do exposto, considerámos pertinente utilizar alguma informação constante do *BIP*, no que se refere aos domínios e dimensões subjacentes a “personalidade e competências” e adequá-la ao contexto da organização escolar, uma vez que a dimensão ou escala “liderança (Lid)” é amplamente utilizada nos testes do *BIP*. O seguinte quadro “ilustra os domínios ou áreas e as respetivas escalas ou dimensões, que no seu conjunto, refletem a estrutura do *BIP*, na sua versão atual” (Hossiep et al., 2007) e que depois são alvo da definição dos diferentes construtos, especialmente, no que se refere à fundamentação teórica das diferentes escalas.

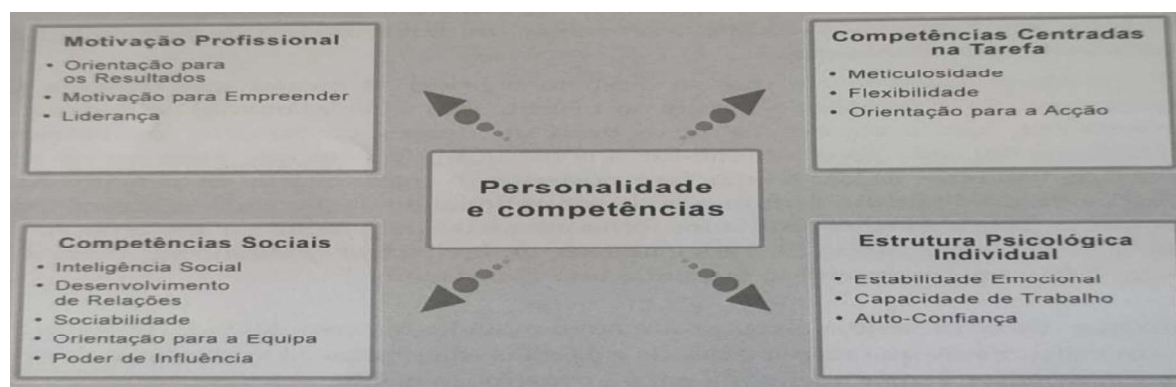


Figura 2 - Domínios e Dimensões do BIP (Hossiep et al., 2007, figura 2, p. 28)

Concluimos que, pese embora a variação e multiplicidade de palavras e de expressões que podem ser mobilizadas para identificar as qualidades e características da personalidade de um líder, em conformidade com o contexto social e/ou profissional onde se insere, é

³A construção do BIP foi elaborada e desenvolvida ao longo dos anos, fruto de distintas abordagens, estudos e avaliações, assente na experiência de investigação de resultados desde o início da década de 1990. De acordo com os autores, este manual pretende ser uma alternativa robusta e potente, “em consonância com as exigências atuais e socialmente mais válida que outros instrumentos de trabalho previamente publicados” (Hossiep et al., 2007, p.7).

importante considerar, no presente estudo, os traços de personalidade e as características de ação e desempenho de um líder escolar, quer seja no exercício de uma liderança de topo (o diretor), quer seja numa liderança intermédia (Coordenador de Departamento e Coordenador de Disciplina). Deste modo, o presente estudo, também teve em conta alguns termos e descritores concetuais expostos no *BIP* que foram considerados adequados para a elaboração do questionário aplicado aos docentes.

1.6. A LIDERANÇA E O LÍDER NO CONTEXTO ESCOLAR

A investigação sobre a liderança aplicada à educação começa a desenvolver-se com maior expressão e de forma mais autónoma e sistemática entre as décadas de 60 e 70 do século passado e encontra na investigação mais geral sobre liderança a sua fonte de inspiração. ... Ainda assim, a temática da liderança é um tópico incontornável de reflexão e de discussão no domínio da administração e da gestão escolares na medida em que se converteu numa questão de grande atualidade e, por esse motivo, passou a ser terreno fértil para a investigação. (Caixeiro, 2014, pp.192-193)

Na opinião de Caixeiro (2014), o estudo da liderança no contexto escolar tem adquirido relevância pela premissa de se considerar uma possível solução que pode fazer face à mudança dos sistemas educativos, no sentido de transformar as escolas, caracterizadas pela sua singularidade e especificidade, em organizações educativas mais eficazes e com melhores níveis de desempenho. A liderança escolar surge na literatura como um conceito multidimensional e está intimamente ligada a conceitos de qualidade, eficácia e eficiência. Contudo, a transferência dos conteúdos específicos ligados ao estudo da liderança para o âmbito educacional não tem sido linear e, por vezes, surge até alguma controvérsia, dado que essa transferência parece contrariar as finalidades personalizadora e democratizante da educação. Estas fazem parte da génese da escola enquanto organização, isto porque têm vida própria e se (re)constróem com os atores intervenientes e as sucessivas políticas educativas e curriculares. Os líderes escolares dependem, deste modo, do seu poder e capacidade de liderança para levar a bom porto a sua influência, tanto junto do corpo docente, como dos demais intervenientes na organização e comunidade educativa. São o centro estratégico para o desenvolvimento organizacional que se quer coeso e de qualidade (pp. 192-195). Neste sentido, Nóvoa (1992) refere que, “a coesão e a qualidade de uma escola dependem em larga medida da existência de uma liderança organizacional efetiva e reconhecida, que promova estratégias concertadas de atuação e estimule o empenhamento individual e coletivo na realização dos projetos de trabalho. (Nóvoa,1992, p.26, citado por Caixeiro, 2014, p.195)

Outro aspeto referido por Caixeiro (2014, p.106) é que, a liderança escolar, pela especificidade da estrutura e organização escolar, deve ser encarada como uma via para o desenvolvimento da ação pedagógica, que leva à promoção de um empenhamento individual e coletivo na realização dos projetos educativos. Tendo em mente que as organizações escolares em Portugal têm vindo a assumir uma progressiva autonomia, tanto a nível dos curricula, da organização pedagógica, como da gestão de recursos, leva a que haja, também, uma crescente responsabilização e prestação de contas. Não obstante o exposto, os diretores da escola, detêm ainda um poder bastante limitado, estando dependentes das decisões do Ministério da Educação, pelo que acabam por desempenhar um papel mais de gestores do que de “líderes inovadores e proativos, verdadeiros agentes de mudança” (Ventura et al, 2005, citado por Caixeiro, 2014, p.196). Com as novas políticas educativas de administração e gestão escolar acompanhadas pela teorização e trabalhos científicos diversos, levados a cabo no contexto nacional e internacional, muito se tem escrito sobre esta temática.

Segundo Caixeiro, por influência recebida da literatura organizacional, foram elaborados modelos de estudo diferenciados para categorizar a liderança escolar, como seja o modelo de Sergiovanni (1984), que equaciona cinco estilos em função de aspetos predominantes: o *líder técnico* (responsável por planificar, organizar, coordenar e estabelecer o horário das atividades escolares para a eficácia escolar); o *líder humanista* (atribui maior importância às relações humanas, à competência interpessoal e às técnicas de motivação instrumental, apoiando os membros da organização); o *líder educativo* (diagnostica problemas educativos, orienta os docentes, promove a supervisão educativa, avaliação, o desenvolvimento do pessoal e dos curricula); o *líder simbólico* (ênfatisa a seleção de objetivos e comportamentos, mantendo o contacto com os alunos, priorizando os interesses educativos aos demais interesses e transmite uma visão unificadora da escola); e o *líder cultural* (define, fortalece e articula os valores, crenças e raízes culturais que conferem uma identidade única e a vinculação e crença de todos os membros da comunidade educativa no trabalho desenvolvido pela escola). (Caixeiro, 2014, pp. 196-197)

Já Leithwood, Begley e Cousins (1990), segundo Caixeiro (2014), identificam quatro estilos de liderança escolar, que referimos genericamente: o *estilo A* enfatiza as relações interpessoais e a cooperação na comunidade educativa; o *estilo B* centra-se no rendimento e bem-estar dos alunos, mobilizando outros estilos de liderança; o *estilo C*, foca na eficácia dos programas, priorizando o desenvolvimento das competências docentes; e o *estilo D*, que se concentra em questões administrativas e na organização do funcionamento diário das escolas, relegando as preocupações pedagógicas para segundo plano.(pp. 197-198)

Ainda de acordo com Caixeiro (2014), nos anos oitenta, destacou-se a liderança instrutiva, focada no desenvolvimento integral dos alunos por meio da definição de missões e metas, além de promover um clima positivo de aprendizagem e de trabalho. Essa abordagem valoriza o desenvolvimento profissional dos professores, que são responsáveis por coordenar e supervisionar os currículos, incentivando o trabalho em equipa e a participação da comunidade escolar, enquanto mantém elevadas expectativas e responsabilidade, mas “apesar da credibilidade que o modelo conquistou, a investigação procurou ir mais longe” (p.198), isto porque a liderança escolar é complexa devido às características específicas das escolas e à necessidade de conciliar responsabilidades administrativas e educativas.

Nas palavras da autora supracitada, surgiram, assim, os conceitos de *liderança transformacional*, de *liderança facilitadora*, *persuasiva*, *sustentável e distribuída*, no sentido de operar a mudança e propor novos modelos para melhorar a educação. Ainda de acordo com Caixeiro (2014) os líderes escolares do século XXI precisam ter uma visão clara da sua organização e compartilhá-la com os seus membros para garantir o compromisso de todos. A maneira como o líder orienta, comunica e motiva é crucial para o empenho e o sucesso da escola. No presente, espera-se que os líderes lidem com as mudanças, definem direções, inspirem seus seguidores e os ajudem a superar desafios. Liderar envolve transformar a realidade em função das metas estabelecidas, indo além da mera gestão da realidade presente num contexto de inovação e mudanças constantes (pp.199-200).

Não obstante o possível desenvolvimento deste contexto em análise, consideramos importante colocar a tónica na liderança transformacional, uma vez que esta se encontra relacionada com os meios “que os líderes escolares utilizam para gerar melhores soluções para os problemas da escola, para levar os professores a implementar essas soluções” Caixeiro (2014, p. 200).

A *liderança transformacional* aplicada à liderança escolar, argumenta Caixeiro (2014, citando Leithwood, 1992 e Bass, 1985, 1995), foi fruto do trabalho de investigação de Leithwood (1992) que se baseou nos estudos iniciais (sem ligação ao contexto escolar) de Bass (1985, 1995). Segundo a autora, Leithwood categoriza a liderança transformacional em três pressupostos:

a habilidade do líder para fomentar o trabalho colegial (os líderes transformacionais envolvem todo o pessoal docente num compromisso único com o propósito de alcançar as metas, circunscrevem o afastamento do professor e comunicam ativamente as normas e crenças da escola), estímulo do desenvolvimento profissional (a motivação dos professores para o desenvolvimento acontece quando estes interiorizam as metas para o crescimento profissional; este processo pode ser fortemente agilizado logo que o docente entenda que dele depende o sucesso da escola) e, por fim, ajudar os professores a encontrar

soluções de modo mais eficiente (incentiva os professores a realizar novas tarefas valorizando os seus contributos).(Caixeiro, 2014, p.200)

A liderança transformacional “abriu portas” a novos estudos e novas abordagens de conceptualização, como sustenta Caixeiro (2014, pp.202-203), citando os principais autores responsáveis pelas mesmas, como sejam: a *liderança facilitadora* (Lashway, 1995), a *liderança persuasiva* (Stoll & Fink, 1999), a *liderança sustentável* (Hargreaves & Fink, 2003,) e a *liderança distribuída ou partilhada* (Gronn, 2002; Timperley, 2005; Spillane, 2006). Esta última constitui-se como

um marco conceptual [que] contribui para a implementação de um modelo de liderança escolar assente na mudança e no planeamento da liderança partilhada por todos os membros da comunidade escolar ... [e] ao líder cabe a difícil missão de desenvolver a capacidade de liderança nos diferentes atores organizacionais, estimulando-lhes as competências e a motivação. (Caixeiro, 2014, pp.203,205).

Em concordância com o descrito, podemos inferir que a investigação tem seguido uma linha de análise e de caracterização, assente em premissas e características que explicam e sustentam a génese conceptual, o desenvolvimento e ação de lideranças que se consideram positivas.

A importância da existência de lideranças escolares “boas” e “eficazes” em Portugal, também teve reconhecimento no contexto legal do regime de administração escolar o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que, no seu Preâmbulo, explica e destaca essa relevância:

com este decreto-lei, procura-se reforçar as lideranças das escolas, o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar. Sob o regime até agora em vigor, emergiram boas lideranças e até lideranças fortes e existem até alguns casos assinaláveis de dinamismo e continuidade. Contudo, esse enquadramento legal em nada favorecia a emergência e muito menos a disseminação desses casos. Impunha-se, por isso, 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 projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa. Este objetivo concretiza-se no presente decreto-lei pela criação do cargo de diretor, coadjuvado por um subdirector e um pequeno número de adjuntos, mas constituindo um órgão unipessoal e não um órgão colegial. (p.2342)

Caixeiro (2014) esclarece que “apesar do espírito da lei, as mudanças não se fazem por decreto” (p. 209) e, por isso, nem sempre é fácil aos diretores das escolas assumirem-se, atuarem e serem percecionados como líderes. Paralelamente, e atendendo ao exposto no decreto supracitado, onde se refere especificamente que o diretor é “um órgão unipessoal e

não um órgão colegial”, impacta na atuação do diretor, atuação essa que se constitui como um grande desafio, na tentativa de conciliar as suas incumbências organizacionais e desenvolver uma liderança que seja percebida pelos liderados como “visionária, assente na partilha e centrada no desenvolvimento das pessoas individual e coletivamente” (Terrecilla, 2006, citado por Caixeiro, 2014, p.221). A respeito disto a autora refere ainda que deve-se “priorizar as pessoas e não as tarefas e, por esse motivo, [o diretor] é mais líder que gestor” pelo que é essencial que, tanto as lideranças de topo (diretor), como as intermédias (coordenadores e demais atores na hierarquia organizacional escolar) atuem de forma articulada, sabendo comunicar, colaborar e partilhar os mesmos objetivos, valores (especialmente com os professores) numa missão que assente em pressupostos de colegialidade e que “permitem uma ação organizacional e pedagógica de reforço mútuo e facilitadora da expressão individual” (p.225).

Dever-se-á manter esse pressuposto, no atual contexto normativo, que se configura como um modelo descentralizado onde se geram múltiplas lideranças no coletivo dos órgãos (Conselho geral, diretor e lideranças intermédias) sob pena do impacto no clima da escola não ser o mais favorável e, para concluir, lembramos que:

“O líder deve, então, centrar-se nos docentes e nas relações coordenadas como algo fundamental para alcançar resultados sustentados. Contudo, diretores e professores só serão mobilizados através da atenção e da consideração em virtude do trabalho em equipa com pessoas perspicazes e ao desenvolvimento de experiências partilhadas. Uma colaboração débil entre o líder e o corpo docente é sempre ineficaz na conquista dos objetivos delineados para a escola na medida em que as culturas colaboradoras são altamente influentes na qualidade das aprendizagens dos alunos. Cabe, então, ao diretor, enquanto líder das organizações escolares incrementar as condições imprescindíveis para a aliança entre o desenvolvimento individual e o desenvolvimento organizacional” (Caixeiro, 2014, p.226).

Será objetivo do presente estudo considerar e articular alguns dos pressupostos específicos subjacentes à liderança escolar, aqui identificados, com os estilos de liderança e alguns dos elementos da inteligência emocional (propostos por Daniel Goleman e já explanados anteriormente). Paralelamente, será essencial a identificação de qualidades, características de ação, desempenho e de personalidade, que sustentam as diferentes variáveis do paradigma concetual alargado da(s) liderança(s) no contexto escolar, a fim de avaliarmos a perceção, por parte dos professores, tanto da ação da liderança de topo (diretor), como da desempenhada pelas lideranças intermédias (Coordenadores de departamento e de disciplina).

1.7. ORGANIZAÇÃO, GESTÃO ESCOLAR (COLEGIAL E UNIPESSOAL) E A LIDERANÇA

Monteiro (2014) faz uma pequena retrospectiva sobre determinados componentes importantes da génese legislativa que antecedeu a publicação do Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Segundo a autora, em Portugal, tanto a organização como a gestão das escolas se caracterizavam “pelo igualitarismo e colegialidade entre o corpo docente e os elementos que ocupavam cargos de gestão” (Monteiro, 2014, p.12).

Parafraseando a autora, o princípio conceptual de colegialidade pressupõe a anulação das hierarquias, o que resulta na existência de uma comunicação lateral em vez de vertical. Sob essa ótica, todos os docentes participam ativamente na tomada de decisão, já que a estrutura organizacional do poder se baseia principalmente na experiência e conhecimento profissional dos seus intervenientes, em vez da autoridade derivada das posições formais que alguns membros ocupam na instituição. As decisões são o resultado de um processo colaborativo guiado por valores e metas compartilhadas pelos docentes em benefício da instituição. Ao serem corresponsáveis pelas escolhas feitas, estes assumem um compromisso, aumentando seu envolvimento na implementação das ações decididas (Monteiro, 2014, p.234).

A questão das culturas docentes, especialmente o fenómeno da colegialidade docente, implica o reconhecimento da liderança enquanto processo que se desenrola *inter pares*; os discursos cada vez mais acentuados sobre a profissionalidade e a autonomia docentes, os apelos às culturas de colaboração, ao trabalho de co-construção do currículo, à colegialidade das decisões, à reflexão partilhada sobre a ação, não só potenciam o desenvolvimento de lideranças dispersas, como colocam os líderes perante novos desafios de atuação no sentido de uma liderança colaborativa, colegial e solidária, respeitadora das autonomias individuais e grupais e exercendo-se em conjunto com estas. (Caixeiro, 2014, p.207, adaptado de Costa, 2000, p.29)

Como descrito por Caixeiro (2014), na realidade, a liderança compartilhada pode ocorrer somente em instituições educacionais que possuem profissionais competentes, onde o líder (o diretor) tem a capacidade de confiar e delegar tarefas aos seus colaboradores, incentivando a sua participação e responsabilidade. Isso é necessário para que eles possam melhorar seu desempenho, comprometendo-se a servir a equipa, em vez de se focarem apenas nos seus próprios interesses. Assim, a liderança colegial “não deve ser entendida como substituta da liderança efetiva do diretor (Bexiga, 2009), porque trabalhar connosco é diferente de trabalhar por nós” (Caixeiro, 2014, p. 234).

Continuando a sequência descritiva do enquadramento legal da organização e gestão escolar em análise, sob o olhar de Monteiro (2014), foi em 1976, com modificações implementadas em 1977, que o Ministério da Educação criou legislação para viabilizar um modelo de administração democrática nas escolas, bastante diferente do que era comum noutros países da Europa. Neste âmbito, a legislação procurou definir, como seriam criadas as estruturas coletivas de decisão, nas quais estavam presentes elementos dos diversos grupos da escola – docentes, colaboradores, estudantes - os quais eram eleitos pelos próprios colegas. De acordo com este contexto regulamentar, foi estabelecido que o Presidente do Conselho Diretivo poderia ser professor, desde que estivesse devidamente profissionalizado, exercendo funções de representação da instituição de ensino e de realização de atividades de gestão. Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, voltou a emergir a “defesa de uma maior autonomia das escolas e de um maior envolvimento da comunidade” educativa, mas manteve-se a ideia de um modelo colegial de gestão das escolas (Monteiro, 2014).

No entanto, logo após algum tempo, parafraseando Monteiro (2014) com a publicação do Decreto-Lei n.º 172/91, o órgão responsável pela gestão da escola deixa de ser o “Conselho Diretivo” e passa a instituir-se o “Conselho Executivo”, cujo presidente deveria ser um professor profissional qualificado e com formação em administração escolar, a ser selecionado pelo Conselho de Escola, órgão máximo da instituição escolar. Contudo, existiram constrangimentos na implementação deste modelo, pelo que se sentiu a necessidade de legislar novamente. Assim, o Decreto-Lei 115-A/98 tentou estabelecer um retorno à colegialidade, onde se configuravam mais três órgãos de gestão para além do Conselho Executivo: o Conselho Pedagógico, o Conselho Administrativo e a Assembleia de Escola (p.14).

Ainda de acordo com a mesma autora, a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008 veio alterar de forma profunda a organização e funcionamento das escolas, definindo quatro órgãos de administração e gestão escolar: o Conselho Geral, o Diretor, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo (Monteiro, 2014).

A mudança de paradigma legislativo operado com a publicação do referido Decreto-Lei teve um impacto visível em diferentes campos, em especial nas relações e comunicação entre os diferentes atores da organização, como também, e por consequência, na liderança, clima e cultura organizacional.

“Na verdade, de um modelo de gestão mais democrático e colegial, em que a liderança da escola estava a cargo dos Conselhos Diretivos (até 1991) e Executivos (até 2008) passou-se a um modelo unipessoal e mais

profissionalizado estando a liderança escolar na mão do Diretor e da Direção. No entanto, a atuação do líder não é totalmente autônoma, uma vez que depende de um órgão colegial, o Conselho Geral, o que, juntamente com as especificidades da organização escolar levou Bento et al (2010, p.4) a afirmar que “as lideranças nas escolas pressupõe(m) uma certa ambiguidade e imprevisibilidade” (Monteiro, 2014, p. 15).

Carvalho (2020) no seu estudo de caso refere que, em consequência da entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 75/2008, torna-se compulsório que o diretor seja o único responsável pela administração e gestão das escolas, eliminando a possibilidade de escolha entre uma estrutura colegial, como o Conselho Executivo, e um único responsável, o diretor, conforme havia sido estipulado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98. Segundo a mesma, considerava-se que esta mudança representava uma rutura democrática, imposta por meio de uma alteração legislativa que não permitiu espaço para direito a contraditório. Além disso, explica que, esta mudança suscitou preocupação, pois foi contrária à decisão das escolas tomada em 1998 e, a autora vai mais além, afirmando que, na verdade, a figura do diretor único foi apresentada como solução para problemas significativos. Por um lado, por exemplo, aparece como reforço das lideranças o que contraria a ideia de que “muitos podem mais do que um”, ou seja, “no limite se parece aproximar mais dos regimes ditatoriais” e como possibilidade de ter “um rosto a quem assacar responsabilidades”, como afirma Carvalho (2020, p.261). Segundo o mesmo estudo levado a cabo pela autora, a maioria dos interlocutores eram favoráveis à existência de órgãos colegiais, mas, parte dos mesmos, não se mostrou adverso à existência de órgãos unipessoais. Ainda segundo a mesma, não se reconheceu a inviabilização da democracia pela existência de um órgão unipessoal, uma vez que, no estudo realizado, onde se investigou a passagem do órgão colegial para o de diretor, refere-se que não foi visível uma grande mudança, uma vez que “depende é de quem é eleito, de como exerce as funções no cargo para o qual foi eleito e da relação que mantém com aqueles que eram seus pares”(Carvalho, 2020, p.262). Na senda de uma multiplicidade de autores, Carvalho (2020, p.263) conclui “que as lideranças não se reforçam por decreto e que elas parecem depender, em larga medida, das características pessoais do próprio. Daqui se infere que são as pessoas que fazem o cargo e não o cargo que faz as pessoas”.

No que concerne à especificidade do desempenho do cargo de diretor, neste contexto legal, Lima e Torres (2020, p. 11) acrescentam que este tipo de liderança unipessoal pode ser “mais solitária e, eventualmente, isolada, mais hierárquica e assimétrica, menos compatível com o debate entre distintas racionalidades, pluralidade de pontos de vista (e) processos de decisão de tipo intersubjetivo” (Lima & Torres, 2020, p.11). Ainda, segundo os mesmos, são muitos os dados que apontam para a escolha de um diretor capaz de adotar um estilo colegial, como forma de compensar a imperatividade legal da unipessoalidade.

Deste modo, podemos concluir que a autonomia das escolas e o presente modelo de gestão escolar, introduzido com o Decreto-Lei nº 75/2008, modificado pelo Decreto-Lei nº137/2012, tem sofrido alterações ao longo dos tempos e, se evoluiu em determinados domínios, continua a ser alvo de discussão e controvérsia.⁴

1.8. O CLIMA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA E A LIDERANÇA

No âmbito da teoria geral de administração, Chiavenato (2014) propõe uma definição simples, mas perceptível, de “clima organizacional”, como sendo “a qualidade do ambiente psicológico de uma organização.” Este, segundo o autor, “pode ser positivo e favorável (quando é recetivo e agradável) ou negativo e desfavorável (quando é frio e desagradável)” (p. 143).

De acordo com Andreia Cardoso (2020) foi na década de 50, no âmbito dos estudos sociais que surgiu o conceito de “clima organizacional” em consequência do interesse manifestado pelos investigadores, relativamente às organizações escolares. Paralelamente, este construto obteve reconhecimento na investigação das organizações empresariais, e, segundo a autora, as definições, para alguns escritores, são semelhantes às “descrições iniciais dos tipos de personalidade”, podendo-se afirmar que “o clima poderá representar a ‘personalidade’ da organização”. A título comparativo refere ainda que o clima pode ser “para a organização, o que a personalidade é para o indivíduo, pelo que, tal como as características pessoais constituem a personalidade, uma configuração específica de características duradouras da ecologia, meio, sistema social e cultura constitui um clima” (Hoy, 1990; Hoy et al., 1991, citados por Cardoso, 2020, p.10). Também Carvalho (1992, p.26, citado por Monteiro, 2014, p.23) faz a mesma analogia afirmando que “O clima de escola está para a organização como a personalidade está para o indivíduo”.

Neste sentido, Cardoso (2020) refere que o clima organizacional compreende os traços distintivos de uma organização, afetando o comportamento dos colaboradores, podendo ser considerado como a perceção (sensações ou experiências vividas pelo indivíduo) e a descrição (o que a pessoa relata dessas experiências) do ambiente ou contexto organizacional

⁴ Continuam a surgir, no presente, petições a solicitar a alteração do modelo escolar, como, por exemplo, a criada pelo movimento S.O.S. Escola Pública (2024) que advoga o voltar uma gestão democrática, à colegialidade e aponta os constrangimentos (também políticos) que os atores da comunidade escolar sentem (em especial os professores), resultantes de um modelo de gestão unipessoal, que, por vezes, tem uma influência negativa no clima organizacional. Fazemos a referência a esta petição pública, uma vez que pelas mais de 6.300 assinaturas, até ao momento do nosso estudo, constitui um indicador empírico de como o atual modelo de gestão escolar é percecionado.

a que pertencem, as percepções das políticas, práticas e procedimentos organizacionais e as interpretações relevantes que os indivíduos fazem do seu local de trabalho (Hoy,1990; Rousseau,1988; Armstrong, 2006; Rentsch, 1990; Kopelman et al., 1990, citados por Cardoso, 2020,p.11).

Por outro lado, José Silva (2013, p.20) sustenta a conceptualização de clima escolar em diferentes autores, referindo que:

“O clima escolar é um constructo que incorpora a colaboração entre professores (Johnson, Stevens & Zvoch, 2007) e assume várias definições, incluindo a de sistema partilhado de normas e expectativas (Brookover, Schweitzer, Schneider, Beady, Flood & Wisenbaker, 1978; Brown, Anfara, & Roney, 2004), moral do corpo docente (Brown & Henry, 1992) e contexto psicossocial onde professores trabalham e ensinam (Fisher & Fraser, 1990; Talbert, 2002)”.

A este propósito Cardoso (2020, p. 11) acrescenta que:

“Embora o conceito de clima escolar careça de uma definição sólida, poderá ser conceptualizado como um construto multidimensional que influencia diversos indivíduos, como alunos, pais, corpo docente e não docente e comunidade (Marshall, 2004). Peterson e Deal (1998) acrescentam que poderá ser entendido como o fluxo subterrâneo de normas, valores, crenças, tradições e rituais que se acumulam ao longo do tempo enquanto as pessoas trabalham juntas, resolvem problemas e enfrentam desafios. Consequentemente, este conjunto de expectativas e valores informais molda a forma como as pessoas pensam, sentem e agem nas escolas”.

A autora aponta ainda que ao se “representar as percepções partilhadas dos seus trabalhadores relativamente às características do ambiente de trabalho e aos comportamentos que veem ser recompensados, apoiados e esperados, poderá impactar uma variedade de comportamentos, incluindo ética, satisfação e segurança (Magill et al., 2020, citado por Cardoso, 2020, p.11)”. Em consequência do exposto e parafraseando Cardoso, o clima organizacional desenvolve-se e constitui-se a partir da criação de uma compreensão comum e partilhada do ambiente, pelos colaboradores, mediante a avaliação de procedimentos, indicadores de desempenho, diretrizes, políticas e práticas de gestão, e de como os líderes (diretores) assimilam e, em seguida, manifestam fatores ambientais, tanto internos quanto externos, por meio da gestão e dos seus estilos de liderança (Schneider et al., 2013; Volkwein et al., 1998, citados por Cardoso, 2020, p.11). De acordo com Dietrich e Bailey (1996, citados em Cardoso, 2020, p.12) é da responsabilidade do diretor iniciar o processo de se estabelecer um clima escolar positivo, uma vez que a sua liderança tem impacto no desenvolvimento e manutenção do mesmo. Esta dimensão relacional é também fruto de reflexão por parte de Cohen e Keren (2010, p. 251):

The first dimension is the principal’s leadership style. In an environment of supportive relationships, the

principal uses constructive criticism and responds to teachers' criticism, values teachers' work and encourages their involvement in the school's policy-making processes, pushes for innovations, helps teachers after school hours, and the like. In short, the principal demonstrates skill and judgement in working with and through people and has a clear understanding of the principles of human behaviour, interpersonal relations, and human motivation. Following the above arguments and previous finding (Somech & Ron, 2007), it is expected that such behaviour by the principal should create the right environment.

Os autores Peterson e Deal (1998), no exposto por Cardoso (2020), alargam esta responsabilidade aos restantes líderes da escola [lideranças intermédias], além da que é atribuída ao diretor [liderança de topo]. Paralelamente, a autora considera relevante analisar e atuar nos fatores contextuais, tornando-se essencial refletir sobre “as percepções do clima organizacional, considerando o seu impacto no desempenho, motivação, dedicação, satisfação e eficácia laboral do professor que, segundo Freiberg (1998) constitui um fator essencial na conexão entre o clima escolar e os comportamentos da liderança e o sucesso escolar” (Cardoso, 2020, p.12).

No sentido de podermos ter uma ideia mais concreta relativamente à importância da ação da liderança de topo, o diretor, é aconselhável fazer-se referência ao trabalho de Whitaker (1997, citado por Marques, 2003, pp.52-53). Os dados obtidos no seu estudo⁵ quanto às percepções dos professores, levaram a que fossem elencadas oito diferenças na ação dos diretores que impactaram na percepção de um clima positivo vs. um clima negativo e que, de forma sumária, se identificam: responsabilidade pelo clima; visibilidade; conhecimento dos professores dentro e fora da escola; comunicação regular; reuniões produtivas e positivas; conhecimento das necessidades dos professores; existência de bons modelos e ambiente físico atraente. Relativamente à “responsabilidade pelo clima”, é referido que “os diretores das escolas mais positivas viam-se como os responsáveis pelo clima da escola”, sendo que “os diretores das escolas menos positivas consideravam que a responsabilidade era dos professores” (Marques, 2003, p.52). A importância e responsabilidade pelo clima da escola, vai além da do diretor, como já foi referido anteriormente por Cardoso (2020, p.12.). Como afirma Ramiro Marques (2003) em relação às lideranças intermédias, estas são também essenciais “para o sucesso da escola” (p.76). O autor aponta ainda que:

O objetivo dessas equipas é proporcionar direção, orientação ... [e] além disso, incentivar a colaboração de todos. ... Os líderes dessas equipas devem assumir uma posição de igualdade face aos outros docentes e devem colaborar estreitamente com a direção da escola ... devem ser credíveis e ter a confiança dos

⁵ Whitaker levou a cabo um estudo, com uma amostra de duzentos e trinta escolas, em Indiana, EUA, identificando quatro escolas com clima positivo e outras quatro com clima negativo.

restantes professores ...,[ao mesmo tempo que evidenciam] um espírito aberto à inovação e à mudança..., boa comunicação ... [e] gosto pela escola". (Marques, 2003, pp.76-77)

Como descrito por Monteiro (2014) é inegável que o clima é uma variável essencial na análise do funcionamento de uma organização, e, uma vez que as instituições educativas não são uma exceção, é relevante considerar quais os elementos que podem atuar como facilitadores ou inibidores na criação de um ambiente de trabalho positivo. Em consequência do exposto, a autora argumenta que, embora na literatura sobre o tema seja possível reconhecer diversos fatores que impactam o clima, é essencial destacar a importância dada à investigação concentrada na relação entre o estilo de liderança e o clima organizacional. Nesse contexto, os “vários autores são unânimes em constatar que a promoção de climas positivos depende, em grande medida, do estilo de liderança adotado pelos líderes” (Monteiro, 2014, p. 26). De facto, o líder desempenha uma função crucial na organização. Da mesma forma Grojean et al. (2004, citado por Monteiro, 2014, p.26) afirmam que o líder é um modelo a ser seguido, ou seja, alguém que possui em si a responsabilidade de estabelecer critérios de comportamento ético e princípios morais que guiem a conduta dos seguidores. De acordo com esses autores, o líder pode representar uma fonte de influência sobre o grupo, impactando desse modo o clima vivido numa organização, como afirma Monteiro (2014, p.26).

O entendimento de clima organizacional e do seu valor, é destacado por Babu e Kumari (2013) ao transmitirem uma ideia bem precisa sobre a importância do mesmo, do seu impacto e de como este é percebido:

It has been remarked that the formal characteristics of schools have an important influence on the way in which teachers perceive the climate.

Clearly, climate represents a composite of the mediating variables that intervene between the climate of an organization and the style and other characteristics of leaders and teacher performance, effectiveness and satisfaction. The importance of the organizational climate to teachers' effectiveness is relevant to a high degree, since it is indicative of how well the teacher manages to realize his/her full potential. High-performance organizations tend to make optimal use of everyone's capabilities." (Babu & Kumari, 2013, p.554)

Deste modo, na senda dos autores referidos, poder-se-á afirmar, de uma maneira geral e empírica, que o clima organizacional se refere ao conjunto de percepções, atitudes e emoções compartilhadas pelos membros de uma organização sobre o ambiente de trabalho e as condições em que realizam as suas atividades. É um conceito subjetivo que tem em conta como os colaboradores percebem e avaliam aspetos-chave do seu ambiente de trabalho, no que se refere ao contexto e à cultura organizativa, às relações interpessoais, às políticas organizacionais e ao estilo de liderança. Tanto a gestão como o estilo de liderança, a eficácia

da comunicação, as condições de trabalho, bem como os valores e cultura organizacional, constituem fatores de influência na gênese do clima organizacional e, se, partindo do pressuposto, que um clima positivo consegue fomentar a colaboração, a inovação e o incentivo a ir mais além, também é compreensível que um clima negativo pode constituir-se como uma barreira para o desempenho e sucesso da organização, já que os seus colaboradores não se sentem motivados para fazer melhor e, no caso da organização escolar, o clima percebido pelos professores impacta na sua eficiência e eficácia do seu desempenho, de acordo com Babu e Kumari (2013), que acrescentam ainda:

Thus, organizational climate definitely affects the teacher's performance in school. It will affect their motivation and dedication at work, job satisfaction and efficacy. In an organization with a high extent of humanistic relationship, collegiality, and participation, the teaching effectiveness is high, triggering a higher success of education, too. (Babu & Kumari, 2013, p.554)

Ramiro Marques (2003) afirma também que, “o clima pode fazer a diferença”, e que, existe uma “...relação grande entre o moral dos professores e o clima da escola. Se o clima é negativo e cheio de tensão, os professores caem mais facilmente na exaustão. A ansiedade e o stresse andam de mãos dadas com o moral baixo e um clima negativo” (p.50). Na opinião do autor, uma forma interessante de definir o clima é a que refere “clima como sinónimo de personalidade coletiva de uma escola”, afirmando que a “atmosfera [é] caracterizada pelas interações sociais e profissionais que envolvem os indivíduos de uma escola” (p.50).

Parafraseando Marques (2003) que se baseia em Whitaker, T. *et al* (2000) podem-se identificar oito indicadores do clima de escola: 1 - *respeito* (todos os membros da escola devem ser tratados com respeito e ser considerados pessoas de valor); 2 - *cuidar* (todos devem preocupar-se com todos e cada um deve sentir-se interessado no bem-estar do outro); 3 - *moral elevado* (todos se sentem bem com o que está a acontecer na escola sendo que existe um sentimento positivo acerca das tarefas assumidas e todos confiam uns nos outros); 4 - *oportunidade de fornecer ideias e sugestões* (todos devem poder dar sugestões de melhoria da escola e a direção da escola deve mostrar que se interessa pelas ideias e sugestões dos professores); 5 - *crescimento académico e pessoal contínuo* (existem elevadas expectativas na escola e reconhece-se a todos a possibilidade de desenvolvimento pessoal); 6 - *apreço pela inovação* (a escola manifesta apetite e interesse pela inovação educativa e está aberta à mudança); 7 - *coesão* (há um espírito de escola e todos partilham a mesma visão educativa e o mesmo projeto de escola); 8 - *confiança* (os indivíduos confiam uns nos outros, não se diz mal dos ausentes e há frontalidade e verdade). (pp.50-51)

Como descrito por Monteiro (2014, p.33), nos últimos anos, as mudanças no contexto legislativo das escolas têm sido numerosas, afetando tanto a estrutura da rede escolar, com a formação de Mega Agrupamentos, quanto o processo de seleção dos líderes, no qual a participação dos professores tem diminuído. Além disso, as novas normas têm conferido cada vez mais poder às funções de liderança. Assim, é fundamental considerar como os docentes percebem a atuação de seus diretores, uma vez que o estilo de liderança é um elemento crucial nas organizações e influencia diversos fatores que podem transformar a escola, incluindo o clima escolar. Por outro lado, conforme apontam diversos autores, um ambiente positivo é essencial para que uma organização alcance seus objetivos. Reconhecendo que cada escola possui um clima único, que depende das interações humanas que ocorrem em seu interior, é necessário refletir sobre como os docentes vivenciam o ambiente nas instituições onde exercem suas funções.

Para sistematizar, podemos afirmar que as reformas no sistema educativo, foram o resultado de políticas gerencialistas que ganharam expressão no contexto legal anteriormente descrito, e, mais especificamente, pela implementação do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril. Foi neste subseqüente contexto legal que se operaram mudanças expressivas e de grande impacto, tanto na configuração, agregação e dimensão das instituições escolares, como no modelo de gestão das escolas.

1.9. REPERCUSSÕES DA IMPLEMENTAÇÃO DO DECRETO-LEI N.º 75/2008, DE 22 DE ABRIL NA ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR, LIDERANÇA E CLIMA DA ESCOLA

Nas palavras de Magda Mesquita (2014, p.15) e no que diz respeito às modificações na administração e gestão escolar provocadas pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, a eliminação do órgão colegial Conselho Executivo e sua substituição pelo Diretor foi, por um período, “o aspeto que mais atraiu a atenção dos especialistas” (p.15), colocando o foco principal de discussão, nas repercussões da alteração deste órgão de direção nos diversos aspetos do funcionamento da organização escolar.

Com o passar dos anos, sustenta Mesquita (2014, p.15), foram surgindo diversas modalidades de agregações de diferentes tipologias de escolas, no sentido de acompanhar o aumento do número de anos de escolaridade obrigatória, sendo que a criação de maiores Agrupamentos de escolas, os Mega Agrupamentos, teve início com a publicação da Resolução de Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho. Tal mudança suscitou

agitação e preocupação em várias regiões do país, dado que foram operadas transformações significativas em termos de gestão e administração das escolas.

Guerra (2013) especifica que os Mega Agrupamentos surgiram no ano letivo de 2009/2010 (formalmente estabelecidos pelo Decreto-Lei nº 75/2008, nos artigos 6º e 7º), num período já pautado por mudanças, dado que a direção da escola estava sob a responsabilidade de uma Comissão Administrativa Provisória (CAP).

Em relação aos Mega Agrupamentos, estes foram “a continuidade ‘natural’ dos agrupamentos verticais”, segundo Guerra (2013, p.27). A autora vai mais além afirmando que, “o processo de criação dos MA começou ao contrário [e que] ninguém teve em conta os interesses dos pais, dos alunos, dos professores, dos diretores. O ministério decidiu, comunicou e o MA surgiu. Não foi feito nenhum estudo prévio sobre quais as consequências destas agregações” (Guerra, 2013, p.27). Também na opinião de Martins (2015, p. 30) esta

medida gerou reservas e resistências por parte de vários setores da sociedade nomeadamente no âmbito do debate político. Críticas que, em síntese, se podem sistematizar em torno de duas grandes preocupações: a dimensão da “nova” organização – com a possibilidade de gerar distanciamento físico e humano – e o predomínio de critérios económicos em detrimento de critérios e motivações pedagógicas.

Parafraseando Lima e Torres (2020,p.754), a reorganização e gestão das escolas do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico resultou na eliminação de todos os órgãos anteriormente existentes, centralizando-os nas escolas sede. Consequentemente, as escolas agrupadas, especialmente aquelas de maior porte e complexidade, tornaram-se dependentes da escola sede, carecendo de autonomia na gestão administrativa e pedagógica. Essa dependência manifesta-se na comunicação mediada pelo coordenador de estabelecimento, que atua como um administrador-delegado, mas que se encontra isolado e restrito nas suas atribuições. Além disso, sua legitimidade em termos de representação democrática dentro da escola é questionável, uma vez que, formalmente, ele apenas representa o diretor, sendo nomeado e destituído por este, sem representar efetivamente a sua escola.

O mesmo se pode dizer relativamente aos coordenadores de departamento. No presente contexto legal, com a junção das escolas, numa ótica de racionalização administrativa e sob a premissa da autonomia da organização escolar, os coordenadores dos departamentos curriculares, representam vários grupos disciplinares num mesmo departamento, e, como tal, deixou de haver espaço próprio de todos os grupos e secções, no interior do conselho pedagógico. Apesar de existirem coordenadores de disciplina/grupo disciplinar, estes já não

têm assento no Conselho Pedagógico, dependendo hierarquicamente e reportando diretamente ao Coordenador de Departamento.

Martins (2015) conclui que a “fusão” de agrupamentos resulta na formação de uma nova unidade organizacional, originada pela junção de diversas organizações. Cada uma dessas entidades, até então independentes, possuía uma cultura distinta e uma identidade que as diferenciava das demais. Ao realizar a integração dessas instituições de ensino, por meio da dissolução dos agrupamentos anteriores, a cultura e o clima de cada um deles – expressa por meio dos seus elementos e de cada um de seus membros – foi transferida para a nova organização. Deste modo é fácil identificar as dificuldades e os desafios que surgem da justaposição – e, em alguns casos, do conflito – dessas identidades. Nesse contexto, pode-se afirmar que a soma de culturas pode levar à ausência de uma cultura coesa. Assim torna-se compreensível que, ao longo do período em que ocorreu o processo de fusão de agrupamentos, se manifestasse essa dinâmica de gestão de novos equilíbrios, busca de posições, disputas de poder, e, em última análise, a construção de identidade e cultura, com impactos no clima (p.41).

Do ponto de vista de Lima e Torres (2020, p. 768)

a par da complexificação organizacional do agrupamento, a implementação do “regime de autonomia, administração e gestão” (Decreto-Lei n.º 75/2008), não só reduziu formalmente os órgãos de gestão nos estabelecimentos agregados, como concentrou e dispersou as relações de poder e os sentidos da participação dos atores na vida escolar. Numa altura em que se adensa a retórica das virtualidades do trabalho cooperativo e em rede, da partilha de recursos e de “boas práticas” e das vantagens da identidade de agrupamento, estudos recentes apontam para uma crise de colegialidade e para um processo de erosão da participação na vida escolar (Torres et al., 2014; Lima, Sá e Silva, 2017).

Os autores vão mais além afirmando que adicionalmente existe uma dupla dependência

a que o Diretor está submetido (do poder central e do conselho geral) e a sua crescente responsabilização pelos resultados escolares, tornam-no refém das estratégias de *marketing accountability* (Torres, Palhares e Afonso, 2018) ou de “formas parcelares de accountability múltipla” (Afonso, 2018), agora impulsionadas pela disseminação das plataformas digitais. (Lima & Torres, 2020, p. 768)

Neste “quadro tensional de atuação”, como acrescenta Lima e Torres (2020), “ao mesmo tempo que acentua as vertentes de gestão vertical (eficiência e eficácia), esvazia as dimensões de liderança multidirecional (valores e princípios), fundamentais ao desenvolvimento de uma cultura mais democrática e participativa (Bush, 2019).” (p.768)

Os autores Lima e Torres (2020, p. 789) afirmam também que o trabalho do diretor está “vergado às pressões performativas” e “parece afastar-se das questões educativas e

pedagógicas para se render a formulas tecnicistas” o que poderá contribuir para uma identidade de perfil gerencialista do diretor,

mais distante da sua identidade profissional primeira, enquanto professores (Afonso, 2018), e ainda mais longínqua das culturas organizacionais prevalecentes nas várias escolas satélites que gerem. A amplitude geográfica dos agrupamentos favorece a burocratização e a recentralização da estrutura de governação, exigindo do Diretor a adoção de um estilo de tipo “executivo escolar” ou “novo líder empreendedor” (Anderson e Chang, 2019, p. 84), que seja capaz de “fazer mais, talvez com menos, mas, contudo, melhor” (Jacobson, 2019, p. 72), afastando-o, inevitavelmente, do ideário da gestão democrática das escolas.

Face ao exposto, consideramos importante, no presente enquadramento, considerar a ligação que existe, no âmbito do atual regime de autonomia, administração e gestão escolar, entre a dimensão dos agrupamentos, a gestão escolar e as diferentes lideranças, bem como o seu impacto no clima da escola. Se, por um lado, nos focámos em perceber o papel do diretor, no anterior e no presente quadro legal, (se “executivo escolar” e/ou “novo líder empreendedor”), conforme o exposto por Lima e Torres (2020), por outro, considerámos pertinente fazer uma breve contextualização, em retrospectiva, do quadro legal referente à gestão escolar, anterior ao presente, sustentada em premissas de gestão democrática e colegial, tentando assim, entender as possíveis diferenças relativamente ao tipo de liderança e seu impacto no clima da escola.

Pese embora a conveniência de um enquadramento e questionamento mais alargado, que contemplasse outras dimensões e variáveis, foi premissa deste trabalho fazer opções que considerámos importantes para ir ao encontro de principal objetivo, de cariz pragmático, do presente estudo, ou seja, recolher dados sobre a perceção dos professores, relativamente ao desempenho das suas lideranças escolares no presente modelo de gestão e organização escolar (e/ou comparando-as com o modelo colegial, presente no contexto legislativo anterior) e se esta, em conjunto com a dimensão dos agrupamentos (pela agregação de escolas), afetou a sua satisfação e a perceção que têm atualmente do clima da escola, e do ambiente de trabalho no âmbito do Departamento Curricular e Grupo Disciplinar. Um outro aspeto que considerámos importante, foi, concomitantemente, analisar uma multiplicidade de características de personalidade e de atuação das lideranças, tentando verificar se estas variam, na perceção dos professores, caso se trate das lideranças de topo (o diretor) ou intermédias (coordenadores de departamento e coordenadores de grupo disciplinar).

Para terminar, gostaríamos de deixar as palavras de Arndt Schnöring e a respetiva tradução

Schulleitungen machen den Unterschied – ihr Wirken hat nachweislich Effekte auf die Schulkultur, das Selbstverständnis von Lehrkräften, auf deren Einstellungen, Verhalten und Motivation. Als Schlüsselfiguren im System Schule haben Schulleiterinnen und Schulleiter maßgeblichen Einfluss auf das Gelingen von Schule. Wer

also nach den Gelingensbedingungen guter Schulen fragt, muss besonders die Personen in den Blick nehmen, die Schulen gestalten und führen. Dazu zählen Schulleitungen ebenso wie diejenigen, die in der Schule einen Fachbereich leiten, Steuergruppen führen, Jahrgangsgruppen managen und vieles mehr. (Dr. Arndt Schnöring, Generalsekretär der Stiftung der Deutschen Wirtschaft, prefácio em Huber, Schneider, Gleibs, & Schwander, 2013)

[Os diretores das escolas fazem a diferença - o seu trabalho tem um efeito demonstrável na cultura escolar, na autoimagem dos professores, nas suas atitudes, comportamento e motivação. Enquanto figuras-chave do sistema escolar, os diretores têm uma influência decisiva no sucesso das escolas. Quem se interroga sobre as condições de sucesso das boas escolas deve, por conseguinte, prestar especial atenção às pessoas que moldam e dirigem as escolas. Isto inclui os diretores de escola, bem como aqueles que dirigem um departamento da escola, lideram grupos de direção, gerem grupos de ano e muito mais.]⁶

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

Neste capítulo será apresentado o estudo empírico que fundamenta a pesquisa realizada e que visa compreender como a atuação dos líderes é percebida pelos docentes que desempenham papéis na instituição educacional, reconhecer o clima organizacional de acordo com a percepção dos professores, e entender a possível conexão entre a liderança e o ambiente escolar. A seleção da temática e das variáveis em estudo, teve na base interesses claramente definidos, uma vez que o desempenho de funções de liderança apresenta enormes desafios.

Em seguida explanamos a problemática, as questões e objetivos de investigação bem como os procedimentos metodológicos adotados. Paralelamente descrevemos o percurso da investigação, a operacionalização do processo e dos instrumentos de recolha utilizados, bem como da análise de dados que seleccionámos.

2.1. PROBLEMÁTICA, QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS

As sucessivas mudanças no paradigma legislativo suscitaram diferentes reações e levantaram diversas questões, tornando rico o campo da investigação. Na revisão da literatura deparamo-nos com muita investigação em termos da percepção dos docentes face à temática alargada da inclusão (em especial dos alunos com necessidades educativas especiais), à da supervisão pedagógica, formação contínua, avaliação docente, entre outros. Contudo, não é extenso o número de estudos que incidem na percepção dos docentes em geral, relativamente aos estilos e características das suas lideranças de topo e intermédias, havendo

⁶ Tradução, fonte própria

alguns que circunscrevem o seu campo de investigação na ação e papel de liderança do diretor ou a dos professores, dos coordenadores de departamento, do clima, cultura e participação docente, muitas das vezes, com estudos de caso em contextos de escolas ou agrupamentos específicos. Considerámos assim, que seria importante perceber, num campo de estudo mais alargado, “como percecionam os professores e educadores as suas lideranças”, pelo que considerámos esta a nossa questão de investigação, esperando, deste modo, contribuir para o aprofundamento do conhecimento no âmbito desta temática.

Como Lima e Torres (2020) afirmam, os objetivos de racionalização e modernização do sistema escolar português surgiram sistematicamente a partir de meados da década de 1980. Esses objetivos incluíam a consolidação e diversificação das ofertas educativas, a introdução de maior rigor através da avaliação, a melhoria da qualidade e a racionalização da rede escolar. A aprovação da nova Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986, a adesão à Comunidade Económica Europeia e o protagonismo do planeamento em educação foram fatores que contribuíram para a "europeização das políticas educativas" e a emergência de uma "nova ordem educacional" (Antunes, 2005, citado por Lima & Torres, 2020, p.749). Este processo foi compatível com as perspetivas da "Nova Gestão Pública" (Lane, 2000, citado por Lima & Torres, 2020, p. 749) e do "Estado Gestionário" (Clarke & Newman, 1997, citados por Lima & Torres, 2020, p.749).

No entanto, segundo Lima e Torres (2020), a reconfiguração da rede escolar, da tipologia dos seus estabelecimentos e dos seus órgãos de gestão que constituíram as mudanças estruturais mais significativas no sistema escolar português nos últimos vinte anos, ocorreram à margem de grandes reformas educativas ou estudos técnicos sofisticados e publicamente debatidos. Este movimento não foi descentralizado, policêntrico, negociado ou participativo, mas sim administrado de forma centralizada pelos governos e pela administração central e, embora faseado, todo o processo revelou consistência e consenso governamental ao longo dos anos, caracterizando-se por uma autoridade racional-legal, que, “em termos weberianos, resultou de práticas efetivas e fortemente articuladas de denominação burocrática” (Lima & Torres, 2020, p.750).

Os autores referem ainda que o processo de reengenharia organizacional, numa lógica racionalizadora centralizadora, introduzido pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98 e tipificado pelo Despacho n.º 13313/2003 sobre o reordenamento da rede educativa, despertou, no que disse respeito especialmente à agregação das escolas em agrupamentos verticais e de grande dimensão, reações de oposição incomuns. Apesar dos constrangimentos que emergiram,

verificou-se a consolidação desta realidade, com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, responsável pela imposição estrutural e organizacional que se mantêm até aos dias de hoje.

A presente estrutura organizacional e de gestão da escola com perfil burocrático implementada pelo decreto supracitado, não apenas reduziu formalmente os órgãos de gestão nas instituições integradas, mas também concentrou e dispersou as dinâmicas de poder e a percepção da participação dos envolvidos na vida escolar.

Na opinião de Lima e Torres (2020, p. 768) “numa altura em que se adensa a retórica das virtualidades do trabalho cooperativo e em rede, da partilha de recursos e de ‘boas práticas’ e das vantagens da identidade de agrupamento, estudos recentes apontam para uma crise de colegialidade e para um processo de erosão da participação na vida escolar (Torres et al., 2014; Lima, Sá e Silva, 2017, citados por Lima & Torres, 2020, p. 768), afirmando ainda que a situação do Diretor, que depende tanto do poder central quanto do conselho geral, e a pressão por resultados, fazem com que ele fique preso a estratégias de “*marketing accountability*” (Torres, Palhares e Afonso, 2018, citados por Lima & Torres, 2020, p. 768). Isso, por sua vez, de acordo com os mesmos autores, reduz a liderança para apenas aspetos de eficiência e eficácia, em vez de valores que promovam uma cultura mais democrática e participativa.

Lima e Torres (2020) alegam ainda que, atendendo à pressão por resultados e desempenho, o trabalho do Diretor acaba por distanciar-se das questões educativas, pedagógicas e de liderança, já que é, por vezes, levado a adotar abordagens mais técnicas no contexto da dimensão e complexidade organizacional. Essa mudança, de cariz gerencialista, na identidade dos Diretores compromete a gestão democrática nas escolas, favorece a burocratização, afeta a sua ação de liderança e o clima da escola. Este contexto organizacional, a criação de Mega Agrupamentos, o método de escolha dos líderes, em que os professores são cada vez menos chamados a participar, bem como as funções atribuídas às lideranças, com poder reforçado pelos normativos, têm impacto no clima que se vive nas organizações escolares e que depende do tipo de interações humanas que se estabelecem, impondo-se assim uma reflexão sobre a forma como os docentes sentem o ambiente que se vive nas escolas onde desenvolvem a sua atividade.

Paralelamente, todo este contexto condiciona, tanto a ação e desempenho do diretor (liderança de topo), como a dos diferentes coordenadores de escola, de departamento, de disciplina, projetos, entre outros (lideranças intermédias), pelo que consideramos essencial estudar as percepções que os professores e educadores têm do papel e atuação destas

lideranças e, conseqüentemente, dos impactos das mesmas, no seu grau de satisfação profissional e no clima da escola.

No âmbito desta investigação pretende-se conhecer a percepção dos docentes sobre as suas lideranças e, nesse sentido, estabelecemos a nossa pergunta de partida:

- Como é que os professores e educadores percebem as suas lideranças?

Após a formulação da pergunta de partida, considerámos os seguintes objetivos:

- i) Entender o clima organizacional, no atual modelo de gestão escolar implementado pelo Dec. Lei 75/2008,
- ii) Perceber se a colegialidade e democraticidade na eleição das lideranças influenciava positivamente o clima organizacional antes da entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 75/2008;
- iii) Averiguar como é percebida a ação/estilo de liderança do Diretor e dos Coordenadores de Departamento/Grupo disciplinar;
- iv) Analisar a ação e desempenho do Diretor, como a dos coordenadores de Departamento /Grupo disciplinar em concordância com as características, o perfil de líder e traços de personalidade que os inquiridos considerem importantes;
- v) Classificar o ambiente de trabalho global no contexto do Departamento Curricular e no Grupo disciplinar.

Face ao exposto, foram delineadas um conjunto de variáveis/proposições por forma a dar resposta ao problema principal deste trabalho: a percepção dos docentes quanto à liderança nas escolas onde lecionam. Para tal analisámos os estilos e características de liderança, a percepção face à colegialidade e participação dos docentes antes e depois do Decreto-Lei n.º 75/2008, tentando perceber também como os docentes sentem o clima no âmbito do seu departamento curricular e grupo disciplinar.

Foram definidas as seguintes etapas de procedimento que tiveram em conta algumas das propostas por Quivy e Campenhoudt (1998, p.27)

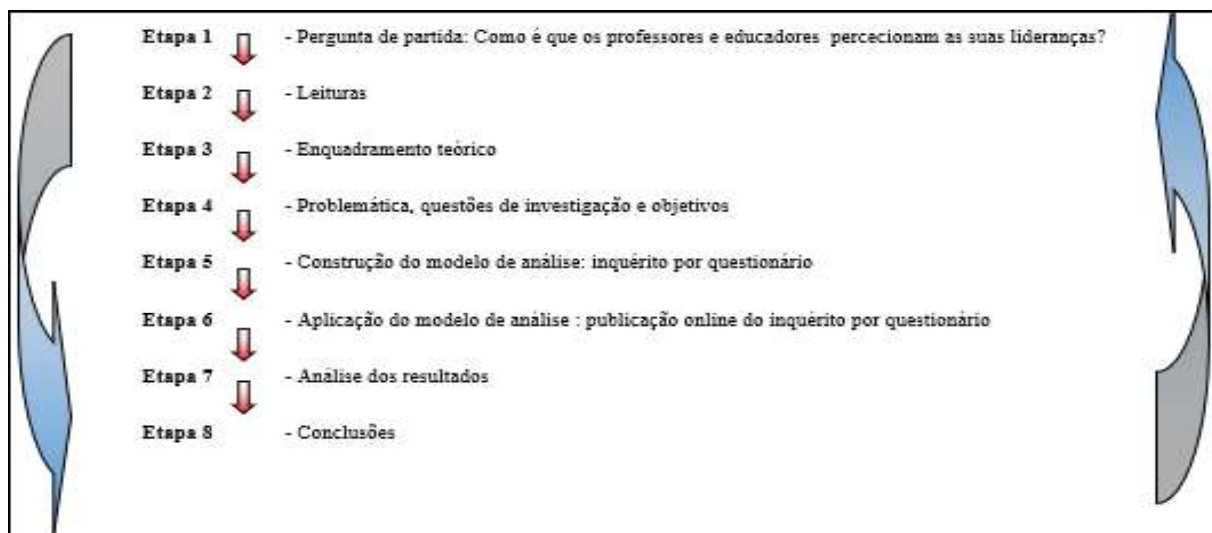


Figura 3 - Etapas do estudo. Fonte própria

2.2. PARADIGMA DE INVESTIGAÇÃO

No sentido de atingirmos os propósitos e objetivos traçados para o presente estudo consultámos a literatura, no que diz respeito à génese e configuração dos paradigmas de investigação qualitativo e quantitativo, no âmbito das Ciências Sociais, a fim de fazermos a escolha acertada, que nos permitiria obter os dados, em concordância com as nossas expectativas. Verificámos que

tradicionalmente a investigação quantitativa e a investigação qualitativa estão associadas a paradigmas. A distinção entre paradigmas diz respeito à produção do conhecimento e ao processo de investigação e pressupõe existir uma correspondência entre epistemologia, teoria e método. No entanto, a distinção é usualmente empregada a nível do método. Cada tipo de método está portanto ligado a uma perspetiva paradigmática distinta e única. (Carmo & Ferreira, 2008, p.193)

De acordo com as leituras efetuadas podemos considerar que o paradigma qualitativo foca na compreensão profunda de fenómenos sociais e humanos, valorizando a subjetividade, os significados e os contextos, e baseia-se numa perspetiva interpretativa ou construtivista. Poder-se-ão tipificar as seguintes características principais deste paradigma, como a ênfase na exploração de significados e experiências individuais, a utilização de métodos como entrevistas, observações, grupos focais e análise documental, análise indutiva dos dados (do específico para o geral) geralmente não-numéricos, como textos e narrativas.

Denzin e Lincoln (2005) consideram a pesquisa qualitativa como um campo complexo e reflexivo, que busca descrever o mundo empírico a partir da perspetiva dos participantes. Também Bogdan e Biklen (1994, p.47) definem a pesquisa qualitativa como um esforço de interpretação e descrição detalhada do comportamento humano em contextos naturais,

referindo que “na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural” e, o investigador, o seu instrumento principal.

Já Creswell e Creswell (2018) definem o paradigma quantitativo como um modelo de investigação que utiliza instrumentos estruturados para coletar e analisar dados com base em hipóteses testáveis. Este paradigma é baseado no positivismo e busca explicar, prever e controlar os fenómenos, por meio da mensuração objetiva e da análise estatística. Segundo os autores:

In quantitative studies, investigators use quantitative research questions and hypotheses, and sometimes objectives, to shape and specifically focus the purpose of the study. Quantitative research questions inquire about the relationships among variables that the investigator seeks to know. They are frequently used in social science research and especially in survey studies. Quantitative hypotheses, on the other hand, are predictions the researcher makes about the expected outcomes of relationships among variables. They are numeric estimates of population values based on data collected from samples. (Creswell & Creswell, 2018, p. 227)

Podemos afirmar que são características deste paradigma: a ênfase na objetividade, a mensuração e generalização dos resultados; a utilização de instrumentos padronizados, como questionários e testes; a análise dedutiva (do geral para o específico), bem como o facto de os dados serem numéricos e poderem ser analisados estatisticamente.

Considerámos também o exposto por Reichardt e Cook (1986), que segundo Carmo e Ferreira (2008) afirmam, que o “paradigma quantitativo postula uma conceção global positivista, hipotético-dedutiva, particularista, orientada para os resultados, própria das Ciências Naturais, enquanto o paradigma qualitativo postula uma conceção global fenomenológica, indutiva, estruturalista, subjetiva e orientada para o processo” (p.195). Ainda de acordo com estes autores a utilização de métodos quantitativos está principalmente conectada à investigação experimental ou quási-experimental, envolvendo a observação de fenómenos, a formulação de hipóteses, o controle de variáveis, a amostragem aleatória, a verificação de hipóteses com coleta rigorosa de dados, a análise estatística e o uso de modelos matemáticos. O objetivo é generalizar resultados a uma população específica, estabelecer relações de causa e efeito e prever fenómenos. Carmo e Ferreira (2008, p.196) referem ainda que a investigação quantitativa requer que o investigador crie um plano estruturado antes de começar, com objetivos e procedimentos claros. Isso deve ser precedido por uma revisão da literatura que ajude a definir os objetivos, formular hipóteses e identificar variáveis. O foco é encontrar relações entre variáveis, descrever dados por meio de estatísticas e testar teorias. É importante seleccionar uma amostra representativa da população para garantir que os resultados possam ser generalizados.

Analisando ambos os paradigmas, considerámos que a opção pelo paradigma quantitativo seria a mais adequada para a nossa investigação, baseado num inquérito por questionário fechado atendendo aos objetivos que traçamos para o nosso estudo.

2.3. TIPO DE ESTUDO

Para dar resposta às diferentes questões de investigação, optamos por realizar um estudo de natureza não experimental, quantitativa e descritiva, isto porque o estudo descritivo se caracteriza pelo foco na observação, análise e no reporte de dados e informação. Este tipo de pesquisa científica não pretende explorar relações de causa, efeito ou testar hipóteses, mas somente descrever as características, fenómenos e a informação recolhida, retratando os dados e realidade como eles se apresentam.

Deste modo, e com o intuito de tentar obter respostas/dados com maior rapidez e imparcialidade e, cumulativamente, alcançar um maior número possível de docentes, de diferentes tipos de escola, níveis de lecionação e anos de serviço, considerámos que, o método mais adequado seria o recurso a um inquérito por questionário elaborado num *Google Forms*, para preenchimento online, de forma anónima. Este foi enviado por email para diferentes escolas com pedido de divulgação pelos seus docentes e partilhado em grupos privados e específicos, de professores numa rede social. De referir que tivemos em conta a leitura de diferentes autores para consubstanciar a nossa opção.

O inquérito por questionário e o inquérito por entrevista são técnicas de recolha de dados comumente utilizadas em investigação em Educação. O inquérito por questionário, sendo mais comum a sua utilização em estudos de grande escala, permite auscultar um número significativo de sujeitos face a um determinado fenómeno social pela possibilidade de quantificar os dados obtidos e de se proceder a inferências e generalizações. (Sá, Costa, Moreira, 2021, p.13)

Parafraseando Quivy e Campenhoundt (1998) o inquérito por questionário envolve a aplicação de um conjunto de questões a um grupo de inquiridos, que normalmente é “representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ... às suas opiniões, ... ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores” (p.188). O inquérito por questionário com uma abordagem sociológica diferencia-se da mera sondagem de opinião, pois tem como objetivo a verificação de hipóteses teóricas e a análise das correlações sugeridas por essas hipóteses. Dado o grande número de pessoas que geralmente são interrogadas e o subsequente tratamento quantitativo das informações, as respostas são, para a maior parte das perguntas, normalmente pré-

codificadas, exigindo que os entrevistados escolham suas respostas entre as opções formalmente apresentadas (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.188).

Concomitantemente, Ramos (2013) explica que

o uso dos métodos quantitativos para análise de problemas da realidade social serve para três propósitos básicos, os quais podem estar presentes num mesmo estudo ou separadamente em estudos diferentes:

- 1) Descrever e/ou comparar características de grupos sociais, realidades, contextos ou instituições.
- 2) Estabelecer relações causais. Isto é, verificar os efeitos de variáveis em outras, suas magnitudes particulares e o efeito em bloco de uma série de variáveis independentes em outra que é a dependente.
- 3) Inferir resultados para uma população a partir de resultados obtidos em uma amostra (estatisticamente representativa) (Ramos, 2013, p.61).

A opção pela utilização de um questionário para proceder à recolha de dados fundamentou-se no reconhecimento das vantagens deste tipo de instrumento, uma vez que oferece garantias de privacidade aos respondentes, permite reduzir a interferência do investigador em todo o processo da recolha de dados e constitui-se como uma técnica que possibilita a recolha de dados junto de um número alargado de pessoas. Segundo Bell (1997), citado por Cortesão (2010, p.85) esta técnica de recolha de dados possibilita ao investigador efetuar a “recolha de informação junto de um número alargado de indivíduos, direcionar com maior rigor o essencial da informação, uniformizar a avaliação, e possibilitar que a informação seja precisa e unipessoal”.

2.4. TÉCNICA DE RECOLHA DE DADOS

A técnica de recolha de dados utilizada foi o inquérito por questionário, onde tanto as perguntas, como a seleção, de entre as afirmações apresentadas, eram de resposta fechada e obrigatória. As respostas foram recolhidas entre os dias 20 de julho e 25 de outubro de 2023 e consideraram-se todas as 183 respostas recolhidas como válidas. O questionário foi elaborado no contexto do presente estudo, assente na revisão da literatura efetuada. A sua estrutura teve em conta a ordem e sequência dos objetivos já apresentados.

É de referir que o questionário foi elaborado com descritores para seleção e com escalas, especialmente a de Likert. Sá et al. (2021) referem que a escala de Likert é “a mais utilizada em investigação em CSH” (p.24), sendo uma técnica amplamente utilizada em investigações para medir atitudes, opiniões ou perceções, acrescentando que esta “consiste na apresentação de uma série de proposições, de modo a que o inquirido possa indicar o grau de concordância ou de discordância em relação a uma série de proposições (fechadas)...”(p.24), ou seja, permite que os respondentes indiquem o grau de concordância ou discordância em relação a cada uma delas. Ainda segundo estes autores, “neste plano, as questões podem ser colocadas

sob a forma de uma escala de atitudes, permitindo ao investigador medir atitudes e opiniões dos inquiridos (características qualitativas podem ser trabalhadas de forma quantitativa)” (Sá et al., 2021, p.24). Geralmente, as opções de resposta variam de "discordo totalmente" a "concordo totalmente", com níveis intermédios. Essa escala é útil para transformar características qualitativas em dados quantitativos, facilitando análises estatísticas. Foram também utilizadas, com níveis intermédios, em termos de importância (desde “muito importante” a “não é importante”) e de excelência (desde “excelente” a “mau”), entre outras. Para terminar, referimos que todas as escalas qualitativas usadas, foram convertidas em escalas numéricas a fim de ser possível fazer os cálculos dos dados apurados.

A questão de partida constituiu o título do questionário, tendo uma introdução que refere como foco principal, a intenção de auscultar os professores da escola pública no sentido de tentar entender como estes percebem as suas lideranças e qual o impacto destas no grau de satisfação do seu desempenho profissional. Em acréscimo, foi dada a informação de que os dados seriam recolhidos no âmbito de uma dissertação de mestrado em gestão escolar, ministrado pela ESECS do Politécnico de Leiria, sob a orientação da Professora Marlene Filipa Sousa.

Para concluir, na introdução foi dada a informação de que poderiam participar neste estudo professores de qualquer nível de ensino da escola pública e que os dados recolhidos se destinavam apenas para fins de investigação, sendo a participação dos respondentes totalmente voluntária, anónima e confidencial, mas crucial para o avanço do conhecimento científico nesta área. O tempo médio do preenchimento foi de 15 a 20 minutos, tendo sido explicados que não existiam respostas corretas ou incorretas. Por fim foi dado a indicação de que os participantes poderiam contactar-nos para qualquer esclarecimento através de email, tendo estes, como primeira premissa de resposta, identificada no questionário como (1), declarar como leram e aceitaram participar no estudo.

O questionário encontra-se dividido em quatro secções, havendo em primeiro lugar, uma parte introdutória respeitante aos dados pessoais e profissionais dos inquiridos e mais três, uma respeitante ao Clima organizacional (A), e as restantes às lideranças de topo e intermédias (B, C), analisando-se, por último, o ambiente global de trabalho no âmbito do Departamento Curricular e Grupo Disciplinar (C). No quadro seguinte apresentamos a estrutura do questionário, identificando os parâmetros correspondentes aos objetivos de investigação e respetivos itens:

Secção	Dimensões	Objetivos de investigação e parâmetros	Itens
Parte Introdutória	Dados Pessoais e Profissionais	Caracterizar a amostra quanto a: Idade; Sexo; Habilitações Académicas; Categoria Profissional; Ciclo de Ensino onde leciona; Tipo de Instituição Escolar Pública; Funções/Cargos; Anos de Serviço Docente; Anos de serviço Docente na escola onde trabalha na atualidade.	2 a 11
A	Clima Organizacional	<p><i>i) Entender o clima organizacional, no atual modelo de gestão escolar implementado pelo Dec. Lei 75/2008:</i></p> <p>A1 - Pretende-se entender o clima organizacional, no atual modelo de gestão escolar implementado pelo Decreto-Lei 75/2008, que levou à agregação de agrupamentos e que instituiu um órgão de gestão unipessoal e não colegial que é responsável por uma multiplicidade de competências, designando os responsáveis pelos departamentos curriculares e principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.</p> <p>1. Impacto da dimensão e agregação de escolas em Agrupamentos e Mega Agrupamentos [a), b) e c)].</p>	12
		<p><i>ii) Perceber se a colegialidade e democraticidade na eleição das lideranças influenciava positivamente o clima organizacional antes da entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 75/2008;</i></p> <p>2. Perceber se a colegialidade e democraticidade na eleição das lideranças de topo e intermédias influenciava positivamente o clima organizacional antes da entrada em vigor do DL n.º 75/2008.</p> <p>3. Entender se os docentes se sentiam mais valorizados e motivados pelo facto de terem uma participação mais interventiva e colegial antes da entrada em vigor do referido Decreto-Lei.</p> <p>4. Perceber se os docentes consideram que a democracia e colegialidade deixaram de ser elementos de destaque na sua participação, colaboração e desempenho profissional, face ao atual paradigma legal e ao modelo de gestão escolar em vigor.</p>	13 14 15
B / C	Liderança de topo e lideranças intermédias	<p><i>iii) Averiguar como é percebida a ação/estilo de liderança do Diretor e dos Coordenadores de Departamento/Grupo disciplinar;</i></p> <p>B1 – Perceção da ação de liderança do(a) Diretor(a) de acordo com os seis estilos de liderança identificados.</p> <p>C1 (A/B) – Perceção da ação de liderança do(a) Coordenador(a) de Departamento (A) e do Coordenador(a) de Disciplina (B) de acordo com os seis estilos de liderança identificados.</p>	16 20 21
		<p><i>iv) Analisar a ação e desempenho do Diretor, como a dos Coordenadores de Departamento / Grupo Disciplinar em concordância com as características, perfil de líder e traços de personalidade que os inquiridos considerem importantes;</i></p> <p>B2 – Perceção da ação e do desempenho do(a) Diretor(a).</p> <p>B3.1 - Características /perfil de líder /traços de personalidade que se consideram mais importantes na liderança de um Diretor.</p> <p>B3.2 – Avaliação da ação e do desempenho do Diretor em concordância com as características que foram consideradas importantes.</p> <p>C2 (A/B) – Perceção da ação e do desempenho do(a) Coordenador(a) de Departamento (A) e do(a) Coordenadora de Disciplina (B).</p> <p>C3.1(A/B) - Características /perfil de líder /traços de personalidade que se consideram mais importantes na liderança de um Coordenador de Departamento (A) e de um de Disciplina (B)</p> <p>C3.2 (A/B) - Avaliação da ação e do desempenho, em concordância com as características que foram consideradas importantes, do:</p> <p>A - Coordenador de Departamento</p> <p>B – Coordenador de Disciplina</p>	17 18 19 22 23 24
C	Ambiente Global de trabalho	<p><i>v) Classificar o ambiente de trabalho global no contexto do Departamento Curricular e no Grupo disciplinar.</i></p> <p>C4 – Classificação do ambiente de trabalho global no contexto do seu: a) Departamento Curricular; b) Grupo Disciplinar</p>	25

Tabela 9 - Estrutura do questionário identificando dimensões, objetivos de investigação, parâmetros e os itens correspondentes a cada secção. Fonte própria.

Nos itens referentes aos Dados Pessoais e Profissionais foi solicitado a escolha de uma só opção para obter informação relativamente às seguintes questões: (2) Idade; (3) Sexo; (4) Habilitações académicas; (5) Categoria profissional; (6) Ciclo de ensino; (7) Instituição Escolar Pública, com a tipificação de diferentes organizações escolares, tendo-se dado a opção de “outro” para possível identificação (8). Os números entre parênteses correspondem ao número do item no questionário.

No que concerne as (9) Funções de desempenho, colocaram-se 11 opções, solicitando que os inquiridos assinalassem os cargos/funções que desempenham atualmente ou que já desempenharam. As questões que se seguiram foram respondidas pela redação de um número e foram referentes aos anos de serviço docente, incluindo o ano letivo de 2023 (10), e também, especificamente, aos Anos de Serviço na escola, onde o respondente trabalhava no momento da realização do estudo (11).

Para dar resposta ao primeiro e segundo objetivo deste estudo, que visou perceber, o entendimento do clima organizacional no atual modelo de gestão escolar implementado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, tendo em conta se: 1 - a Dimensão e agregação de escolas em Agrupamentos e Mega Agrupamentos (Item 12 do questionário); 2 - a colegialidade e democraticidade na eleição das lideranças influenciava positivamente o clima organizacional antes da entrada em vigor do referido Decreto-Lei (Item 13) e no atual modelo de gestão em vigor (Item 15); e 3 – se o professor se sentia mais valorizado e motivado no desempenho das suas funções pelo facto de poder ter uma participação mais interventiva e colegial nos diferentes órgãos de gestão escolar, antes da entrada em vigor do presente modelo de gestão (Item 14).

Optou-se pela utilização da escala de Likert de 5 níveis, onde 5 – correspondeu a “Concordo totalmente”, 4 - a “Concordo”, 3 – a “Não concordo, nem discordo”, 2- a “Não concordo” e 1- a “Discordo totalmente”, no sentido de indicar o grau de concordância face às afirmações apresentadas. Foi incluída a alternativa “0 - não respondo” para os docentes com menos de 15 anos de serviço e que não trabalharam no anterior contexto legal de gestão e administração escolar que precedeu o decreto-lei supracitado.

Dando cumprimento ao terceiro objetivo que visa averiguar a perceção dos docentes relativamente à ação de uma liderança de topo – o Diretor (Item16), à de lideranças intermédias, um Coordenador de Departamento (item 20) e um Coordenador de Disciplina, (Item 21) foram elencadas seis afirmações, correspondentes no seu teor, aos seis estilos de liderança propostos por Daniel Goleman (já identificados e explanados no capítulo de

enquadramento teórico), tendo sido solicitada uma só opção de escolha, constituindo-se como uma resposta fechada, com o intuito de entender qual o estilo mais preponderante na ação de cada uma das lideranças. Recorreu-se, de novo, à utilização da escala de Likert (5 - Concordo totalmente a 1- Discordo totalmente), mantendo-se o acréscimo da opção alternativa final de “0 - não respondo”, pelo motivo já anteriormente identificado.

De acordo com o quarto objetivo traçado para o presente estudo, que visava analisar: 1- a ação e desempenho, através de dez proposições identificadas, tanto para o Diretor (Item 17), como para os Coordenadores de Departamento (Item 22 -A)/Grupo disciplinar (Item 22-B); 2 – as características, perfil de líder e traços de personalidade, acompanhadas de descritores, a serem selecionados pelos inquiridos. Optámos por elencar, para a liderança de topo, vinte características: 1. Visionário; 2. Integridade; 3. Capacidade de decisão; 4. Capacidade de comunicação; 5. Empatia; 6. Responsabilidade; 7. Adaptabilidade; 8. Resiliência; 9. Confiança em si e na equipa; 10. Colaboração; 11. Pensamento estratégico; 12. Capacitação; 13. Inovação; 14. Inteligência emocional; 15. Capacidade de resolução de problemas; 16. Autenticidade; 17. Mentoria; 18. Confiança na delegação; 19. Competência cultural; e 20. Aprendizagem contínua, com a devida descrição (item 18). Foram utilizadas as mesmas características para as lideranças intermédias e, mais uma (21- Imparcialidade), sendo esta última importante para perceber se existe “imparcialidade” na transmissão da opinião dos docentes do departamento/grupo disciplinar no conselho pedagógico e demais estruturas organizacionais (itens 23 – A e 23 -B).

Após a categorização das características do perfil e desempenho, solicitou-se que avaliassem se o Diretor e os coordenadores de Departamento/Disciplina evidenciavam ou não, as características selecionadas, por meio da escolha de um, dos cinco descritores elencados, que foram desde “a totalidade” das características consideradas “muito importantes e “importantes” até a ausência de qualquer uma delas (itens 19, 24 -A e 24 -B, respetivamente).

Cumprindo com o quinto objetivo traçado para esta investigação, considerámos importante averiguar como os docentes classificam (de “excelente” a “mau”) o ambiente de trabalho global no contexto do seu departamento curricular (Item 25-A) e no grupo disciplinar (Item 25 -B), uma vez que é nesses contextos que os docentes mais interagem.

2.5. POPULAÇÃO

Segundo Fortin (1999) “Uma população é a coleção de elementos ou de sujeitos que partilham características comuns, definidas por um conjunto de critérios. ... Uma população particular que é submetida a um estudo é chamada população alvo” (p.202). Considerou-se

como população alvo do presente estudo, todos os docentes da escola pública portuguesa. Foi feito o envio do questionário para os contactos dos diferentes agrupamentos, com pedido de divulgação (Anexo 2) para preenchimento, sendo que muitos dos emails foram devolvidos. Paralelamente, o questionário circulou online, em grupos específicos de professores da escola pública, uma vez que “A população alvo é constituída pelos elementos que satisfazem os critérios de seleção definidos antecipadamente e para os quais o investigador deseja fazer generalizações” (Fortin, 1999, p.202), e o critério principal era que fossem professores da escola pública portuguesa, tendo como variável possível para estudo a totalidade dos anos de serviço.

Ainda de acordo com Fortin, “a população alvo raramente é acessível na sua totalidade” (p.202), pelo que, na impossibilidade de termos alcançado toda a população considerámos a amostra, ou seja, “o sub-conjunto de uma população ou grupo de sujeitos que fazem parte de uma mesma população. ... Deve ser representativa da população visada, isto é, as características da população devem estar presentes na amostra selecionada” (Fortin, 1999, p.202). Deste modo, considerámos como amostra para o nosso estudo, a totalidade dos respondentes, ou seja, 183 professores da Escola Pública Portuguesa, de forma arbitrária e sem especificação geográfica. A amostra deste estudo incluí professores do pré-escolar, dos segundo e terceiro ciclos, do ensino secundário e do ensino de adultos.

Procedeu-se à caracterização da amostra do estudo, tendo em conta a informação recolhida através da parte inicial do questionário partilhado, a qual incidia sobre os aspetos sociodemográficos, ou seja, dados pessoais (idade, sexo) e profissionais (habilitações académicas, categoria profissional, ciclo de ensino, tempo de serviço total e na escola presente, instituição escolar pública – Mega agrupamento, agrupada ou não agrupada – e exercício ou não de cargos na escola/agrupamento) dos respondentes.

Dos 183 inquiridos 159 são do sexo feminino, e 24 do masculino, correspondendo a 87% e 13%, respetivamente, da amostra.

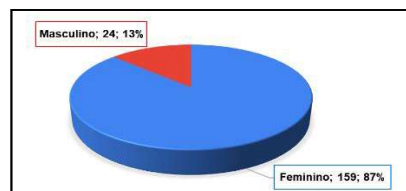


Figura 4 – Distribuição por género. Fonte própria

O intervalo de idade preponderante vai dos 42 até aos 64 anos. A idade mínima é de 25 anos e a máxima de 68 anos



Figura 5 - Idades dos inquiridos. Fonte própria

As análises estatísticas da distribuição de idades com base neste gráfico tiveram como indicadores a: média das idades - 53,02 anos; mediana - 54 anos; moda: 54 anos (idade mais frequente); Amplitude: 43 anos (68 - 25), sendo o desvio padrão de 6,97 anos no total dos 183 indivíduos. O percentil de 25% corresponde a 48 anos e o de 75% a 58 anos. Deste modo podemos afirmar que se trata de um grupo de docentes predominantemente experiente, com muitos anos de serviço, o que é relevante para avaliar as perceções que dizem respeito a mudanças organizacionais, especialmente as que advieram da implementação do Decreto-Lei n.º 75 /2008.

Relativamente à situação profissional, 133 dos inquiridos são professores do quadro de agrupamento, o que corresponde a 73% do total dos mesmos. Já os professores do Quadro de Zona Pedagógica correspondem a 14 % (25 inquiridos); 13% responderam que eram contratados (24 inquiridos) e um é professor estagiário. Pelo exposto, verifica-se que a esmagadora

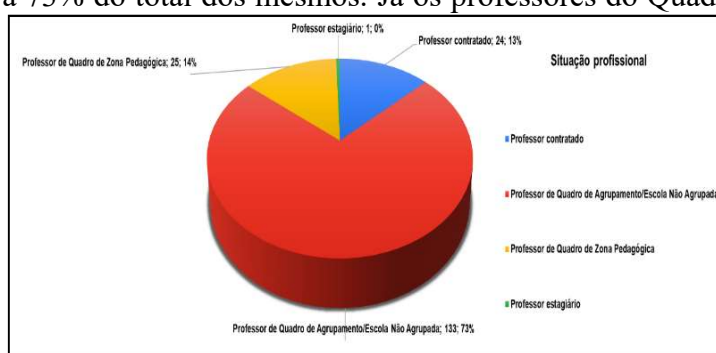


Figura 6 - Situação profissional dos inquiridos. Fonte própria

maioria dos docentes apresentam um vínculo profissional de efetividade, podendo-se inferir que existe uma certa estabilidade e, provavelmente experiência no contexto organizacional, o que favorece análises mais sustentadas sobre o impacto da liderança.

No que concerne o ciclo de ensino, o que teve mais respondentes (68) pertencem ao 3º, o que corresponde a 37% do total da amostra. De igual forma verificámos que, tanto o número de professores que lecionam no 2º ciclo, como os que exercem funções no ensino secundário é equivalente, ou seja, responderam 40 professores, para cada uma das categorias, o que corresponde a 22%, para ambas, respetivamente. No primeiro ciclo encontram-se 20 professores a lecionar (11% dos inquiridos), no pré-escolar 14 (18%) e um professor no ensino de adultos.

Em relação à caracterização da Instituição Escolar Pública, a grande maioria dos inquiridos desempenha funções em Mega Agrupamentos que integram escolas do Pré-escolar, 1º ciclo, duas ou mais EB 2,3 e uma escola secundária e em Agrupamentos que integram escolas do Pré-escolar, do 1º ciclo, uma EB do 2º e 3º ciclos e uma escola secundária, como se pode verificar pelos dados apresentados no seguinte gráfico.

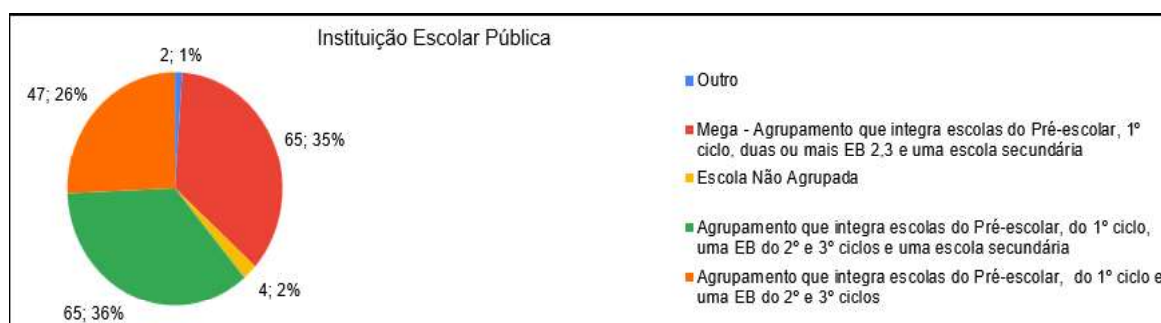


Figura 7 - A Instituição escolar pública identificada pelos inquiridos. Fonte própria

O número de respostas foi igual para ambas as situações, ou seja, foram 65, o que corresponde a cerca de 35% do total da amostra. De realçar que, 47 docentes desempenham funções docentes em agrupamentos de escolas que integram escolas do pré-escolar, 1º ciclo e somente uma escola do 2º e 3º ciclo, sem agregação a qualquer escola secundária, o que equivale a 26% das respostas dos inquiridos. 2 inquiridos (1%) responderam “outro”, identificando, no campo que existia para o efeito, que exerciam funções num agrupamento que integra o pré-escolar, 1º ciclo e duas escolas do 2º e 3º ciclo.

No que concerne às funções, era possível aos inquiridos identificarem as que exerciam no momento e/ou as que já exerceram. No quadro seguinte apresentam-se os dados gerais apurados.

Assinale as funções que desempenha ou já desempenhou	Desempenha atualmente		Já desempenhou	
	Nº	Média (%)	Nº	Média (%)
Educador/ Professor	156	85.2%	18	9.8%
Diretor de Turma / Curso	80	43.7%	57	31.1%
Coordenador de Estabelecimento	5	2.7%	8	4.4%
Coordenador de Diretores de Turma /Conselho de Docentes	3	1.6%	18	9.8%
Coordenador de Departamento	13	7.1%	29	15.8%
Coordenador de Disciplina /Grupo Disciplinar	32	17.5%	55	30.1%
Coordenador de projetos/ PES/ Desporto Escolar/outros	20	10.9%	23	12.6%
Membro do Conselho Geral (incluindo o presidente)	12	6.6%	28	15.3%
Diretor(a) ou em exercício de funções equivalentes/equiparadas	2	1.1%	5	2.7%
Subdiretor(a) / adjunto da direção ou em exercício de funções equivalentes/ equiparadas	7	3.8%	18	9.8%
Membro do conselho Pedagógico	21	11.5%	39	21.3%

Tabela 10 - Funções que os inquiridos desempenham ou já desempenharam. Fonte própria.

No quadro que se segue, foram divididos os dados, em concordância com cada resposta dada, diferenciando-se quem “desempenha atualmente”, quem “já desempenhou” ou quem assinalou ambos os campos, isto é, quem desempenhou no passado e continua a desempenhar. Paralelamente, foi identificado o número e percentagem das respostas em branco, que não foram selecionadas.

Assinale as funções que desempenha ou já desempenhou	Desempenha atualmente		Já desempenhou		Ambos		em Branco	
	Nº	Média (%)	Nº	Média (%)	Nº	Média (%)	Nº	Média (%)
Educador/ Professor	148	80.9%	10	5.5%	8	4.4%	17	9.3%
Diretor de Turma / Curso	77	42.1%	54	29.5%	3	1.6%	49	26.8%
Coordenador de Estabelecimento	4	2.2%	7	3.8%	1	0.5%	171	93.4%

Coordenador de Diretores de Turma /Conselho de Docentes	3	1.6%	18	9.8%	0	0.0%	162	88.5%
Coordenador de Departamento	13	7.1%	29	15.8%	0	0.0%	141	77.0%
Coordenador de Disciplina /Grupo Disciplinar	29	15.8%	52	28.4%	3	1.6%	99	54.1%
Coordenador de projetos/ PES/ Desporto Escolar/outros	20	10.9%	23	12.6%	0	0.0%	140	76.5%
Membro do Conselho Geral (incluindo o presidente)	12	6.6%	28	15.3%	0	0.0%	143	78.1%
Diretor(a) ou em exercício de funções equivalentes/equiparadas	1	0.5%	4	2.2%	1	0.5%	177	96.7%
Subdiretor(a) / adjunto da direção ou em exercício de funções equivalentes/equiparadas	7	3.8%	18	9.8%	0	0.0%	158	86.3%
Membro do conselho Pedagógico	20	10.9%	38	20.8%	1	0.5%	124	67.8%

Tabela 11 - Apresentação dos dados das funções que o inquirido desempenha atualmente, já desempenhou ou ambas, atualmente. Fonte própria.

A análise da tabela permite observar os diferentes níveis de envolvimento dos inquiridos em funções educativas e de gestão escolar, quer atuais, passadas ou acumuladas. A tabela está organizada com base no número de respostas (Nº) e a respetiva percentagem (%) em relação ao total de inquiridos (183), distribuídas por quatro categorias: desempenho atualmente, já desempenhou, ambos e em branco.

Pode-se depreender da análise dos dados que a função de educador/professor surge como a mais predominante, seguida por cargos de coordenação direta com os alunos, como diretor de turma, e coordenação de disciplinas ou grupos disciplinares.

As funções com menor incidência (como diretor, coordenador de estabelecimento e subdiretor) são mais restritas e demonstram o carácter seletivo e exclusivo dessas posições dentro do corpo docente.

Há também um número significativo de campos "em branco" para as funções mais elevadas na hierarquia, o que sugere que a maioria dos respondentes não tem experiência direta em cargos de gestão ou órgãos colegiais de decisão. Além disso, observa-se que há pouca acumulação simultânea de funções — poucos respondentes indicaram desempenhar atualmente e já terem desempenhado a mesma função (coluna “Ambos”).

Conclui-se que é visível uma forte presença docente no universo amostral, com funções pedagógicas diretas a serem as mais comuns. As funções de liderança e gestão escolar são desempenhadas por uma minoria, sugerindo um modelo organizacional onde as funções de chefia estão concentradas em poucos profissionais.

No sentido de caracterizar a população em termos de anos de serviço solicitou-se a informação relativamente a os anos de serviço docente, incluindo o ano letivo em que se realizou o questionário. Foi pedido que se registasse um número. Contudo, existem algumas

entradas inconsistentes como “2035 dias”, “4 anos” ou “45, 46 anos”, mas que não colocam em risco a análise global do presente gráfico.

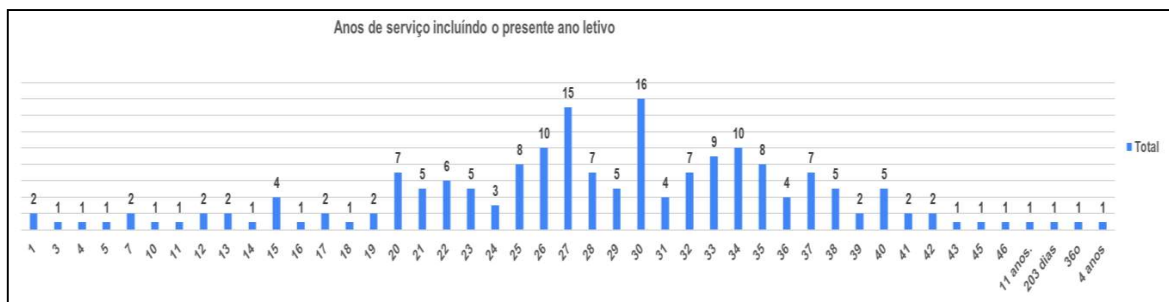


Figura 8 - Anos de serviço docente incluído o ano letivo de 2023. Fonte própria.

Podemos verificar que o pico de frequência está em 30 anos de serviço, com 16 docentes. De salientar ainda que 15 professores têm 27 anos de serviço, sendo que 26 e 34 anos de serviço tiveram 10 respostas, respetivamente.

Apresentamos um outro gráfico que mostra a distribuição dos anos de serviço docente na escola onde os inquiridos atualmente trabalham, incluindo o ano letivo em que decorreu a investigação.

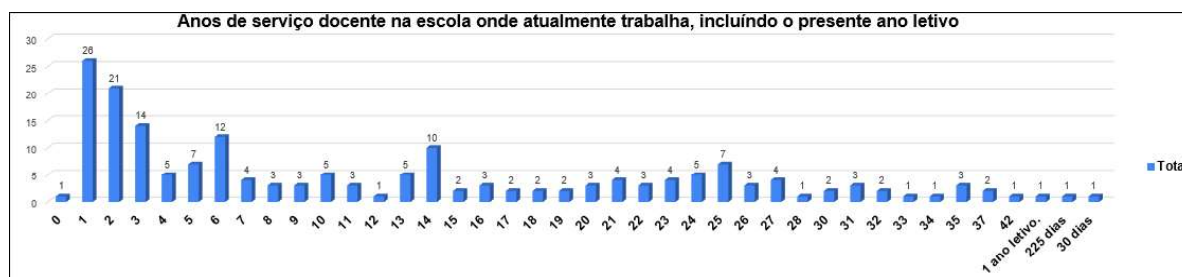


Figura 9 - Anos de serviço docente na escola onde o inquirido trabalha. Fonte própria.

Este gráfico evidencia um elevado número de docentes com pouco tempo de permanência na escola atual. O maior número de docentes (28) está no 1.º ano de trabalho na escola, seguido por 21 no 2.º ano e 14 no 3.º ano. A partir do 4.º ano, a distribuição torna-se mais dispersa e nota-se que alguns docentes permanecem longos períodos na escola atual.

Considerando os últimos dois gráficos podemos concluir que a amostra da população revela a predominância de docentes experientes, tal como foi referido aquando da análise da idade da população em estudo, sendo legítimo afirmar que muitos dos professores se encontram numa fase avançada ou até final da carreira, uma vez que os dados se concentram entre os 25 e 35 anos de serviço. São poucos os que têm entre 1 e 19 anos de serviço.

Resta-nos concluir que se constata uma força docente com larga experiência profissional, o que pode ser visto como uma mais-valia em termos de conhecimento acumulado e vivência profissional que nos permitirá tirar conclusões assertivas na consecução dos objetivos

traçados para o presente estudo. Paralelamente, conseguimos verificar, pelo último gráfico apresentado se existe estabilidade e/ou mobilidade dos docentes. Neste sentido, ser-nos-á possível também fazer inferências, mais ou menos genéricas, das suas perceções relativamente à ação das lideranças com as quais contactam ou contactaram em diferentes escolas.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Após a explanação do quadro teórico, nas suas diferentes vertentes, e da definição da metodologia utilizada, onde se elencaram as informações mais pertinentes, como a definição dos objetivos, o tipo de estudo, a explicação e estrutura do questionário elaborado, falta-nos apresentar e analisar os resultados do nosso estudo. Neste Capítulo iremos proceder à apresentação dos dados da nossa investigação empírica, baseando-nos na observação e descrição pragmática dos dados apurados pelo questionário fechado aplicado e que se traduzem, maioritariamente, em dados numéricos e em percentagem.

Considerámos que os dados devem ser, numa primeira fase, apresentados seguindo a ordem da estrutura do questionário aplicado. No entanto, para darmos coerência temática a determinadas questões, em concordância com os objetivos de investigação traçados e a fim de chegarmos a conclusões, mobilizamos dados de certas questões no mesmo âmbito temático para, numa perspetiva comparativa, podermos tirar ilações e inferir proposições com base numa perspetiva de consequência lógica deduzida. Os resultados que a seguir se apresentam resultam da análise dos dados obtidos no questionário, permitindo construir uma visão mais detalhada sobre o clima organizacional e a perceção das lideranças de topo e intermédias visando dar resposta aos objetivos traçados.

3.1. CLIMA ORGANIZACIONAL

A perceção do clima organizacional (A1 do questionário) no atual modelo de gestão escolar implementado pelo Decreto-Lei 75/2008, que se caracterizou pela agregação das escolas em agrupamentos, a instituição de um órgão de gestão unipessoal e não colegial, comparativamente ao modelo anterior, foi analisada tendo em conta três proposições, sobre as quais os docentes manifestaram o seu grau de concordância (de 5 - Concordo totalmente a 1- Discordo totalmente). Considerou-se também o cenário dos professores com menos tempo de serviço (menos de 15 anos) e que só conhecem a realidade presente sem ter como

comparar com a anterior. A estes foi solicitado que assinalassem “não respondo” nas questões.

A análise dos dados permite verificar que a dimensão e agregação de escolas em Agrupamentos e Mega Agrupamentos, teve bastante impacto no clima organizacional, na motivação e grau de satisfação dos professores, na dispersão e menor contacto direto entre docentes, bem como no grau de satisfação, sentimento de pertença, motivação e interação com as lideranças de topo e intermédias, já que 42% dos docentes assinalaram “5 - Concordo totalmente” e 33% “4-Concordo”, como se pode verificar no campo “Média final da questão 12 (A1)” do seguinte quadro que apresenta todos os dados e cálculos efetuados.

Questão A1 do questionário - item 12 – Objetivo de investigação i)											
1. A dimensão e agregação de escolas em Agrupamentos e Mega Agrupamentos:											
<i>a) teve bastante impacto no clima organizacional, na motivação e no grau de satisfação dos professores</i>											
N.º de Respostas (N.º R) – Percentagem (%)											
5-Concordo totalmente		4-Concordo		3-Não concordo, nem discordo		2-Não concordo		1-Discordo totalmente		0-Não respondo	
N.º R	%	N.º R	%	N.º R	%	N.º R	%	N.º R	%	N.º R	%
77	42%	58	32%	15	8%	15	8%	14	8%	4	2%
Total de respostas consideradas: 179 Média: 3,94 - Moda: 5 (“Concordo totalmente”) - Mediana: 4 (“Concordo”)										<i>(ignorado na média, moda e mediana)</i>	
<i>b) levou a uma maior dispersão e menor contacto direto com os restantes colegas professores</i>											
N.º de Respostas (N.º R) – Percentagem (%)											
5-Concordo totalmente		4-Concordo		3-Não concordo, nem discordo		2-Não concordo		1-Discordo totalmente		0-Não respondo	
N.º R	%	N.º R	%	N.º R	%	N.º R	%	N.º R	%	N.º R	%
76	42%	63	34%	15	8%	20	11%	5	3%	4	2%
Total de respostas consideradas: 179 Média: 4,03 - Moda: 5 (“Concordo totalmente”) - Mediana: 4 (“Concordo”)										<i>(ignorado na média, moda e mediana)</i>	
<i>c) tem influência direta no seu grau de satisfação, sentimento de pertença, motivação e interação com as lideranças de topo e intermédias.</i>											
N.º de Respostas (N.º R) – Percentagem (%)											
5-Concordo totalmente		4-Concordo		3-Não concordo, nem discordo		2-Não concordo		1-Discordo totalmente		0-Não respondo	
N.º R	%	N.º R	%	N.º R	%	N.º R	%	N.º R	%	N.º R	%
78	42%	60	33%	18	10%	14	8%	9	5%	4	2%
Total de respostas consideradas: 179 Média: 4,03 - Moda: 5 (“Concordo totalmente”) - Mediana: 4 (“Concordo”)										<i>(ignorado na média, moda e mediana)</i>	
Média final da questão A1 -item											
5-Concordo totalmente		4-Concordo		3-Não concordo, nem discordo		2-Não concordo		1-Discordo totalmente		0-Não respondo	
N.º R	%	N.º R	%	N.º R	%	N.º R	%	N.º R	%	N.º R	%
77	42%	60	33%	16	9%	16	9%	9	5%	4	2%

Tabela 12 - A dimensão e agregação de escolas em Agrupamentos e Mega Agrupamentos-apresentação dos dados relativos à questão A1 do questionário - item 12 – Objetivo de investigação i). Fonte própria.

Através da análise dos dados apresentados conclui-se que existe uma forte concordância com as afirmações apresentadas, uma vez que tanto a média (≈ 4), moda (5) como a mediana (4) são uma constante, ou seja, de acordo com os inquiridos pode-se inferir que existe uma

preferência implícita pelo anterior modelo de reorganização e gestão escolar, especialmente no que concerne a agregação das escolas e seu impacto no clima organizacional. Podemos também verificar esta tendência no seguinte gráfico, que coloca em paralelo comparativo as respostas às três proposições identificadas [alíneas a), b) e c)].



Figura 10 - Comparação dos dados relativos à questão A1 do questionário - item 12 – Objetivo de investigação i). A dimensão e agregação de escolas em Agrupamentos e Mega Agrupamentos, tendo em conta as três proposições [a), b) e c)] apresentadas. Fonte própria.

Passamos de seguida à apresentação das respostas da segunda questão relacionada com a implementação do Decreto-Lei n.º 75/2008, tentando perceber se antes da sua entrada em vigor existia mais colegialidade e democraticidade exercida por parte dos docentes na eleição dos órgãos diretivos/executivos e restantes coordenadores e se estas premissas influenciavam positivamente o clima organizacional.

Questão A2 do questionário - item 13- Objetivo de investigação ii)											
2. A colegialidade e democraticidade na eleição do Presidente do Conselho Diretivo /Executivo, Coordenadores e representantes de disciplina influenciava positivamente o clima organizacional antes da entrada em vigor do DL n.º75/2008.											
N.º de Respostas (N.º R) – Percentagem (%)											
5-Concordo totalmente		4-Concordo		3-Não concordo, nem discordo		2-Não concordo		1-Discordo totalmente		0-Não respondo	
N.º R	%	N.º R	%	N.º R	%	N.º R	%	N.º R	%	N.º R	%
93	51%	46	25%	22	12%	8	4%	8	5%	6	3%
Total de respostas consideradas: 179										<i>(ignorado na média, moda e mediana)</i>	
Média: 4,17 - Moda: 5 (“Concordo totalmente”) - Mediana: 5 (“Concordo totalmente”)											

Tabela 13 - Influência da colegialidade e democraticidade no clima organizacional antes da entrada em vigor do DL n.º75/2008. Apresentação dos dados relativos à questão A2 do questionário - item 13- Objetivo de investigação ii. Fonte própria.

A análise dos dados evidencia uma tendência fortemente positiva nas perceções dos inquiridos relativamente ao impacto da colegialidade e democraticidade no clima organizacional antes da entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 75/2008, uma vez que a grande maioria dos participantes concorda (25%) ou concorda totalmente (51%), perfazendo 76% das respostas válidas. Isto sugere uma valorização clara da participação democrática e colegial na eleição dos órgãos de gestão como fator que favorecia o clima organizacional. Apenas 9% dos inquiridos discordam ou discordam totalmente, o que representa uma minoria. Este valor reduzido reforça a perceção predominantemente favorável ao anterior

modelo de gestão escolar em termos de colegialidade e participação democrática. O grupo dos inquiridos que se mantêm neutros (“nem concordo, nem discordo”) corresponde a 12%, podendo indicar uma posição de menor envolvimento ou desconhecimento sobre o processo antes do referido Decreto-Lei. É plausível inferir a probabilidade deste número estar relacionado com os docentes que atualmente exercem cargos de gestão ou coordenação, o que poderia constituir-se numa outra variável ou hipótese de estudo possível.

Apresentam-se, em seguida, os dados apurados para a terceira questão, ainda relacionada com o paradigma legal anterior, ao atualmente em vigor, para entender se os docentes se sentiam mais motivados e valorizados para o exercício das suas funções, pelo facto de terem uma participação mais interventiva, democrática e colegial nos diferentes órgãos de gestão escolar.

<i>Questão A3 do questionário - item 14- Objetivo de investigação ii)</i>											
3. Sentia-se mais valorizado(a) e motivado(a) no desempenho das suas funções pelo facto de poder ter uma participação mais interventiva e colegial nos diferentes órgãos de gestão escolar, antes da entrada em vigor deste modelo de gestão.											
N.º de Respostas (N.º R) – Percentagem (%)											
5-Concordo totalmente		4-Concordo		3-Não concordo, nem discordo		2-Não concordo		1-Discordo totalmente		0-Não respondo	
N.º R	%	N.º R	%	N.º R	%	N.º R	%	N.º R	%	N.º R	%
85	47%	55	30%	19	10%	16	9%	4	2%	4	2%
Total de respostas consideradas: 179 Média: 4,12 - Moda: 5 (“Concordo totalmente”) - Mediana: 4 (“Concordo”)										<i>(ignorado na média, moda e mediana)</i>	

Tabela 14 - Perceção sobre a valorização e motivação no desempenho da docência antes da entrada em vigor do atual modelo de gestão. Apresentação dos dados relativos à questão A3 do questionário - item 14- Objetivo de investigação ii). Fonte própria.

Os resultados desta questão indicam uma forte perceção positiva quanto à valorização e motivação decorrentes da participação colegial nos órgãos de gestão escolar antes da implementação do novo modelo, já que 77% dos inquiridos afirmam concordar (30%) ou concordar totalmente (47%) com a afirmação, revelando uma opinião claramente favorável à colegialidade como fator motivador e valorizador do seu papel na escola. Apenas 11% dos respondentes manifestam discordância (9%) ou discordância total (2%), representando uma minoria residual, e 10% adotam uma posição neutra, possivelmente refletindo incerteza ou falta de envolvimento direto no funcionamento dos órgãos colegiais da época. A média de $\approx 4,12$ confirma uma tendência positiva e próxima do nível de concordância total e, paralelamente, a moda (5) indica que a resposta mais frequente foi “Concordo totalmente”, ao passo que a mediana (4) mostra que, pelo menos metade dos respondentes, indicaram um grau de concordância significativo com a afirmação.

No sentido de confirmar, comparar e apurar as perceções dos docentes relativamente a esta temática colocou-se uma quarta questão, relacionada com o presente modelo de gestão escolar, mas com sentido inverso. Apresentam-se, no seguinte quadro, os dados apurados

pelas respostas à questão A4 – item 15 do inquérito, onde se questiona, se, no atual modelo de gestão escolar, a democracia e a colegialidade deixaram de ser elementos em destaque na participação, colaboração e desempenho profissional.

<i>Questão A4 do questionário - item 15- Objetivo de investigação ii)</i>											
4. No paradigma atual deste modelo de gestão escolar, a democracia e colegialidade deixaram de ser elementos em destaque na participação, colaboração e desempenho profissional.											
N.º de Respostas (N.º R) – Percentagem (%)											
5-Concordo totalmente		4-Concordo		3-Não concordo, nem discordo		2-Não concordo		1-Discordo totalmente		0-Não respondo	
N.º R	%	N.º R	%	N.º R	%	N.º R	%	N.º R	%	N.º R	%
78	43%	60	33%	23	12%	20	11%	2	1%	0	0%
Total de respostas consideradas: 179 Média: 4,05 - Moda: 5 (“Concordo totalmente”) - Mediana: 4 (“Concordo”)										<i>(ignorado na média, moda e mediana)</i>	

Tabela 15 - Perceção sobre a democracia e colegialidade na participação, colaboração e desempenho profissional no atual modelo de gestão. Apresentação dos dados relativos à questão A4 do questionário - item 15- Objetivo de investigação ii). Fonte própria

Olhando para os dados, estes revelam uma perceção largamente crítica sobre o atual modelo de gestão escolar em relação à perda de democracia e colegialidade. 76% dos inquiridos concordam (33%) ou concordam totalmente (43%), que esses princípios deixaram de estar em destaque no modelo atual, o que traduz uma perceção negativa sobre a evolução da gestão escolar. Apenas 12% (a mesma percentagem referida anteriormente aquando do tratamento dos dados na questão A2) não concordam nem discordam, refletindo uma posição neutra ou eventualmente de indefinição sobre o impacto da mudança operada. Já a discordância é residual, com apenas 11% a discordar (2 – 11%) e 1% a discordar totalmente, o que reforça a tendência dominante de crítica ao modelo vigente. Podemos afirmar que a opinião geral está inclinada para a concordância com a afirmação, pela média de $\approx 4,05$ e moda de 5, apuradas, o que mostra que a resposta mais frequente foi a de concordância total, enquanto a mediana de 4, indica que, pelo menos metade dos inquiridos, concordam com a ideia de que a democracia e colegialidade foram esvaziadas no atual paradigma. Deste modo, podemos referir que a análise global das questões A2, A3 e A4, diretamente relacionadas com o clima organizacional e com os objetivos *i)* e *ii)* traçados para o presente estudo, indica que a maioria dos inquiridos valoriza positivamente o modelo de gestão anterior ao Decreto-Lei n.º 75/2008, com ênfase na eleição democrática, participação colegial e o seu impacto positivo no clima organizacional e motivação profissional, sendo, ao mesmo tempo possível inferir uma crítica ao modelo atual, considerando que houve perda de espaços de participação e de práticas democráticas nas escolas.

Concluindo, consideramos que este conjunto de dados revela uma nostalgia institucional e um desejo implícito de retorno a práticas mais democráticas e colaborativas na gestão escolar, apontando para a necessidade de reflexão sobre os impactos reais do atual modelo e

eventual revisão das suas práticas em nome de uma escola mais participativa, onde os seus docentes se sentem integrados, ouvidos e motivados.

3.2. LIDERANÇA DE TOPO – O(A) DIRETOR(A)

Apesar do terceiro e quarto objetivos do presente estudo visarem, “iii) *Averiguar como é percebida a ação/estilo de liderança do Diretor e dos Coordenadores de Departamento/Grupo disciplinar*” e “iv) *Analisar a ação e desempenho do Diretor, como a dos Coordenadores de Departamento / Grupo Disciplinar em concordância com as características, o perfil de líder e traços de personalidade que os inquiridos considerem importantes*” optámos por fazer uma separação, na análise dos resultados e dados obtidos, entre a perceção das lideranças de topo e, depois, das intermédias, ou seja, consideramos a análise das questões tendo em conta estas duas vertentes. Foi feita uma reorganização pragmática no tratamento dos dados para fazer corresponder a essa premissa, no sentido de tornar a compreensão dos dados e as conclusões mais assertivas e contextualizadas. Abordaremos assim agora todas as questões e análise de dados respeitantes à liderança de topo – o(a) Diretor(a).

No inquérito elaborado, as questões seguintes visaram verificar como os docentes percebem a ação do Diretor(a) em termos do estilo de liderança, seus atributos e o impacto desta liderança na ação e no ambiente escolar.

Na primeira questão (B1-item 16) e, no âmbito desta temática, consideraram-se os seis estilos de liderança, propostos por Daniel Goleman e que se apresentaram em descritores facilitadores da sua compreensão para seleção daquele que os docentes consideraram o mais adequado, tendo em conta a ação preponderante do seu diretor. Foi deixado em aberto, a não seleção de qualquer resposta, atendendo à possibilidade dos inquiridos já não estarem em efetivo exercício de funções (por exemplo, professores já reformados) pelo que, essas respostas não foram contabilizadas.

<i>Questão B1 do questionário - item 16 - Objetivo de investigação iii)</i>		
B1 -Enquanto docente, como é que percebe a ação de liderança do seu (sua) Diretor(a)? <i>Leia as 6 opções e escolha UMA única, a que considera mais dominante</i>		
- O/A Diretor/a:	N.º de Respostas (N.º R) -Percentagem (%)	
	N.º R	%
1- é um líder que exige a conformidade imediata dos seus colaboradores / professores e professores num estilo coercivo;	61	33%
2- define uma visão clara para os seus colaboradores/professores e inspira-os a trabalhar para essa visão através do exemplo do seu próprio empenho;	28	15%
3- dá ênfase à construção de relações fortes e à promoção da harmonia entre os seus colaboradores /professores, procurando evitar conflitos;	44	24%

4- incentiva a participação, a colaboração e o feedback dos seus colaboradores / professores na tomada de decisões;	17	9%
5- estabelece um ritmo e padrões elevados para os seus colaboradores / professores e modela o comportamento que espera deles, liderando pelo exemplo;	11	6%
6- é um líder treinador que procura desenvolver as competências e capacidades dos seus colaboradores /professores, fornecendo orientação, feedback e apoio para os ajudar a crescer e a ter sucesso.	19	11%
Em branco	3	2%
Total	183	100%
Média: ≈ 2,70 Moda: 1 → "exige conformidade imediata" (1) Mediana: 3 → " promove harmonia e evita conflitos" (3) (respostas válidas 180; não foram contabilizadas as respostas em branco)		
Nota: 1- Estilo coercivo; 2- Estilo visionário (autoritário); 3 - Estilo afiliativo; 4- Estilo democrático; 5 - Estilo modelador (<i>pacesetting</i>) e 6-Estilo treinador (<i>coaching</i>)		

Tabela 16 - Estilo de liderança do(a) Diretor(a). Apresentação dos dados referentes à questão B1 do questionário - item 16 - Objetivo de investigação iii. Fonte própria

A análise descritiva da questão B1 do inquérito oferece uma visão clara das percepções predominantes entre os docentes sobre o estilo de liderança praticado na direção escolar. Se considerarmos uma distribuição das respostas pelos estilos, poderemos afirmar que existe o predomínio do estilo coercivo (opção 1), e que constitui a moda apurada (1), uma vez que a resposta mais selecionada, de 33 %, caracteriza o (a) Diretor(a) como um líder de tipo coercivo, ou seja, alguém que exige conformidade imediata e impõe decisões de forma diretiva. Este dado sugere uma percepção crítica por parte de um terço dos docentes, apontando para uma liderança mais autoritária e menos participativa. Em segundo lugar, temos o estilo afiliativo (opção 3), já que 24% dos docentes percebem o(a) Diretor(a) como alguém que valoriza a harmonia e as boas relações, evitando conflitos. Esta resposta sugere uma liderança mais relacional, ainda que possivelmente menos centrada em objetivos ou desempenho. De referir que esta é também a opção relativamente à mediana apurada. Em terceiro lugar, aparece o estilo visionário (opção 2), onde apenas 15% dos docentes identificam o(a) Diretor(a) como um líder inspirador, de estilo visionário, com visão clara e empenho exemplar, ou seja, a baixa percentagem pode indicar fragilidade na mobilização coletiva em torno de um projeto comum.

Por último, no que respeita os estilos democrático, modelador e treinador (opções 4,5 e 6), juntos representam apenas 26 % das respostas. Estes estilos são, em geral, associados a lideranças mais desenvolvidas e eficazes no contexto educacional, o que sugere uma percepção limitada da liderança do(a) Diretor(a) como promotora de desenvolvimento e envolvimento ativo dos docentes. Apenas 2% dos inquiridos não responderam, indicando um elevado nível de envolvimento com a questão.

A próxima questão visa entender, mais em pormenor, a percepção dos docentes relativamente a determinadas características de ação e desempenho do(a) Diretor(a), em concordância com uma parte do objetivo *iv*) traçado para o nosso estudo.

Questão B2 do questionário - item 17 - Objetivo de investigação iv)										
Indique o seu grau de concordância com as seguintes afirmações:	N.º de Respostas (N.º R) – Percentagem (%)									
	5-Concordo totalmente		4-Concordo		3-Não concordo, nem discordo		2-Não concordo		1-Discordo totalmente	
	N.º R	%	N.º R	%	N.º R	%	N.º R	%	N.º R	%
O(a) meu (minha) Diretor(a):										
1- tem excelentes capacidades de comunicação;	43	23%	62	34%	31	17%	22	12%	25	14%
2- cria uma cultura escolar positiva e de apoio;	34	19%	72	39%	30	16%	24	13%	23	13%
3- apoia as minhas necessidades de desenvolvimento profissional;	30	16%	68	37%	46	25%	21	12%	18	10%
4- procura e tem em conta as opiniões dos professores quando toma decisões importantes;	22	12%	57	31%	32	18%	48	26%	24	13%
5- equilibra as necessidades dos alunos, dos professores e da comunidade escolar;	24	13%	71	39%	39	21%	31	17%	18	10%
6- reconhece e aprecia o trabalho árduo e a dedicação dos professores;	37	20%	59	32%	33	18%	31	17%	23	13%
7- gere e resolve os conflitos no seio da escola;	30	16%	62	34%	42	23%	31	17%	18	10%
8- cria oportunidades de colaboração e de trabalho em equipa entre os professores;	38	21%	75	41%	33	18%	20	11%	17	9%
9- é eficaz a criar uma visão clara para a escola e a inspirar os professores a trabalharem para objetivos comuns;	26	14%	55	30%	45	25%	37	20%	20	11%
10- tem uma ação e desempenho que, no geral, me satisfaz bastante.	36	20%	54	29%	35	19%	27	15%	31	17%
Média	32	17%	63,5	35%	36,6	20%	29,2	16%	21,7	12%
Média ponderada por cada afirmação (item)										
Média ≈	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10
	3,41	3,38	3,38	3,02	3,28	3,30	3,30	3,53	3,16	3,20
Média global: ≈ 3,30 (esta foi calculada com base em todas as respostas individuais do inquérito, usando uma média ponderada)										
Moda: 4 → "Concordo" Mediana: 4 → "Concordo"										

Tabela 17 - Perceção da ação de liderança do(a) Diretor(a). Apresentação dos dados referentes à questão B2 do questionário - item 17 - Objetivo de investigação iv. Fonte própria

A pontuação média de $\approx 3,30$ indica uma tendência geral positiva, mas moderada na perceção dos professores sobre o desempenho do(a) Diretor(a). A moda e mediana iguais a 4 sugerem que a resposta mais comum foi "Concordo", o que confirma que a maioria vê o(a) líder escolar de forma favorável, mas com margem para melhorias. As afirmações com maiores níveis de concordância (soma de respostas 4 e 5) indicam as áreas em que os(as) Diretores(as) são mais valorizados(as), a saber:

- Item 8 – “Cria oportunidades de colaboração entre professores” tem 62% de concordância (21% total, 41% parcial) e uma média ponderada de $\approx 3,53$, o que indica forte reconhecimento do esforço para fomentar o trabalho em equipa;
- Item 2 – “Cria uma cultura escolar positiva e de apoio”, com 58% de concordância (19% total, 39% parcial) e uma média ponderada de $\approx 3,38$, destacando-se um aspeto central da liderança transformacional;
- Item 1 – “Tem excelentes capacidades de comunicação” evidencia 57% de concordância (23% total, 34% parcial) e uma média ponderada de $\approx 3,41$, o que revela que a comunicação é percecionada como uma competência sólida do(a) Diretor(a);

- Item 5 – “Equilibra necessidades dos alunos, professores e comunidade” obtém 52% de concordância (13% total, 39% parcial) e uma média ponderada de $\approx 3,28$, o que reflete uma liderança percebida como equilibrada e inclusiva.

Alguns itens revelam valores mais elevados de discordância ou níveis mais baixos de concordância, a saber:

- Item 4 – “Considera opiniões dos professores nas decisões” obtém 43% de concordância e 39% de discordância (26% parcial, 13% total), e uma média ponderada de $\approx 3,02$, constituindo-se como uma das dimensões mais críticas, indicando uma percepção de decisão centralizada e pouco participativa;

- Item 9 – “Inspira com uma visão clara”, apresenta uma média ponderada de $\approx 3,16$, 44% de concordância e 31% de discordância, o que demonstra fragilidade na dimensão inspiradora da liderança;

- Item 10 – “Ação e desempenho geral satisfatório” demonstra 49% de concordância e 32% de discordância, sendo a média ponderada de $\approx 3,20$, pelo que consideramos a avaliação global dividida, com uma parcela significativa de insatisfação (17% discorda totalmente).

Pela interpretação dos dados (média global) verificamos, a título conclusivo, que a média dos valores sugere um equilíbrio ligeiramente positivo, ou seja, a concordância (4+5) é superior a 50%, o que aponta para uma percepção globalmente favorável. Contudo, a soma de respostas neutras e negativas (48%) revela que quase metade dos inquiridos não manifestam confiança ou satisfação clara com a liderança de topo exercida.

Para terminar, apresenta-se um gráfico que ilustra bem a distribuição das avaliações dos docentes, no que concerne o número de respostas, em termos da sua percepção e concordância com a totalidade das proposições elencadas para caracterização da ação e desempenho do seu(sua) Diretor(a).

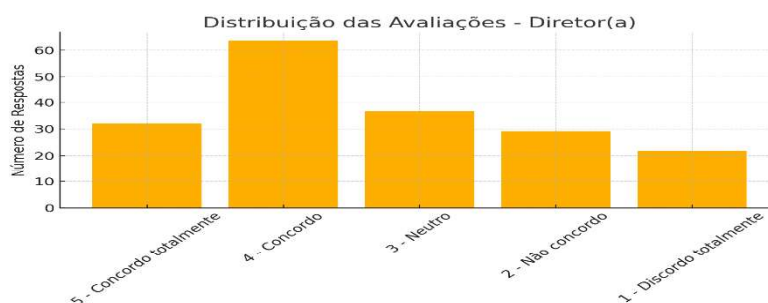


Figura 11- Distribuição das avaliações do(a) Diretor(a). Questão B2 do questionário - item 17. Fonte própria

Dando continuidade à prossecução de parte do iv) objetivo do nosso estudo iremos agora apresentar os dados obtidos relacionados com a importância atribuída pelos docentes aos

traços de personalidade e características de desempenho de um(a) Diretor(a) que se encontram tipificadas e descritas no seguinte quadro.

<i>Questão B3.1 do questionário - item 18 - Objetivo de investigação iv)</i>										
Traços de personalidade / características de desempenho que considera mais importantes na liderança de um(a) Diretor(a)	N.º de Respostas (N.º R) – Percentagem (%)									
	5-Muito importante		4-Importante		3-Importância moderada		2-Pouco importante		1-Não é importante	
	N.º R	%	N.º R	%	N.º R	%	N.º R	%	N.º R	%
<i>Assinale qual o grau importância que atribui a cada uma das opções elencadas.</i>										
1. Visionário: Ter uma visão clara e a capacidade de inspirar os outros para um objetivo comum.	116	63%	58	32%	8	4%	1	1%	1	1%
2. Integridade: Demonstrar honestidade, confiança e comportamento ético.	158	86%	25	14%	0	0%	0	0%	0	0%
3. Capacidade de decisão: Ser capaz de tomar decisões difíceis de forma atempada.	132	72%	49	27%	2	1%	0	0%	0	0%
4. Capacidade de comunicação: Ter fortes capacidades de comunicação verbal e escrita para transmitir eficazmente ideias e instruções.	123	67%	55	30%	5	3%	0	0%	0	0%
5. Empatia: Compreender e ter em conta as necessidades e perspetivas dos outros.	148	81%	34	19%	1	0%	0	0%	0	0%
6. Responsabilidade: Assumir a responsabilidade pelas próprias ações e resultados.	152	83%	30	16%	1	1%	0	0%	0	0%
7. Adaptabilidade: Estar aberto à mudança e ser capaz de navegar através de desafios e incertezas.	119	65%	58	32%	6	3%	0	0%	0	0%
8. Resiliência: Ser capaz de recuperar de contratempos e manter uma atitude positiva.	114	62%	63	35%	6	3%	0	0%	0	0%
9. Confiança em si e na equipa: Demonstrar autoconfiança e acreditar em si próprio e na equipa.	132	72%	46	25%	5	3%	0	0%	0	0%
10. Colaboração: Encorajar o trabalho em equipa, promover a cooperação e construir relações fortes.	134	73%	46	25%	3	2%	0	0%	0	0%
11. Pensamento estratégico: Ter uma perspetiva de longo prazo e a capacidade de planear e executar estratégias.	111	61%	63	34%	9	5%	0	0%	0	0%
12. Capacitação: Delegar autoridade e promover o crescimento e o desenvolvimento dos membros da equipa.	128	70%	50	27%	5	3%	0	0%	0	0%
13. Inovação: Incentivar a criatividade e promover uma cultura de melhoria contínua.	108	59%	70	38%	5	3%	0	0%	0	0%
14. Inteligência emocional: Compreender e gerir as emoções, tanto em si próprio como nos outros.	131	72%	48	26%	4	2%	0	0%	0	0%
15. Capacidade de resolução de problemas: Ser capaz de analisar situações complexas e encontrar soluções eficazes.	133	73%	46	25%	4	2%	0	0%	0	0%
16. Autenticidade: Ser genuíno, transparente e fiel a si próprio.	135	74%	43	23%	5	3%	0	0%	0	0%
17. Mentoria: Fornecer orientação, apoio e mentoria aos membros da equipa.	94	51%	75	41%	14	8%	0	0%	0	0%
18. Confiança na delegação: Confiar nos outros para assumir tarefas e responsabilidades.	125	68%	51	28%	7	4%	0	0%	0	0%
19. Competência cultural: Compreender e respeitar as diversas culturas e perspetivas.	104	57%	64	35%	15	8%	0	0%	0	0%
20. Aprendizagem contínua: Demonstrar um empenhamento no crescimento pessoal e profissional.	103	56%	71	39%	9	5%	0	0%	0	0%
Média	125	68%	52,3	29%	5,7	3%	0,05	0%	0,05	0%
Média global: ≈ 4,65 (esta foi calculada com base em todas as respostas individuais do inquérito, usando uma média ponderada) Moda: 5 → "Muito importante" Mediana: 5 → "Muito importante"										

Tabela 18 - Características /perfil de líder /traços de personalidade que se consideram mais importantes na liderança de um Diretor. Apresentação dos dados referentes à questão B3.1 do questionário - item 18 - Objetivo de investigação iv. Fonte própria.

Olhando de forma holística para os valores apresentados, consideramos que todas as características enunciadas são consideradas essenciais para o desempenho de uma boa liderança por parte de um(a) Diretor(a). Efetivamente, a pontuação média de $\approx 4,65$ indica que quase todas as respostas recaem entre “Importante” e “Muito importante”, sendo visível a baixa dispersão e elevado consenso. Isto revela que, de forma geral, os participantes consideram os traços de personalidade e competências analisadas como muito importantes para o exercício da liderança escolar de topo. A mediana e a moda, fixadas em 5, confirmam que o valor mais comum e o ponto central da distribuição, encontra-se no grau máximo de importância, reforçando-se esta percepção, com a maioria das respostas concentradas no valor máximo da escala (5 e 4). Estes valores confirmam uma forte valorização dos traços de personalidade e desempenho analisados. A liderança eficaz, segundo os respondentes, exige predominantemente qualidades humanas e profissionais altamente desenvolvidas.

Após calcularmos a percentagem e média ponderada por cada item de opção, podemos ainda referir que a “integridade” (86%; média $\approx 4,86$), “responsabilidade” (83%; média $\approx 4,82$) e “empatia” (81%; média $\approx 4,80$) foram os traços destacados como “muito importantes” pela maioria dos inquiridos (valores $\geq 80\%$), o que permite inferir que estes se constituem pilares essenciais desejados para a liderança escolar, apontando assim para a importância de uma liderança ética, responsável e humana. Paralelamente, os outros traços altamente valorizados foram a “autenticidade” (74%; média $\approx 4,71$), “colaboração” (73%; média $\approx 4,71$), “capacidade de resolução de problemas” (73%; média $\approx 4,70$), “capacidade de decisão” (72%; média $\approx 4,71$), “Confiança em si e na equipa” (72%; média $\approx 4,69$) e “inteligência emocional” (72%; média $\approx 4,69$). Estes resultados refletem uma valorização de líderes competentes, genuínos, colaborativos, equilibrados emocionalmente e com foco na solução de problemas. Apesar de nenhuma característica ter sido considerada “pouco importante” ou “não importante” por mais de 1%, os seguintes traços obtiveram percentagens mais baixas na categoria “Muito importante”: “mentoria” (51%; média $\approx 4,43$), “competência cultural” (57%; média $\approx 4,48$), “aprendizagem contínua” (56%; média $\approx 4,51$) e “inovação” (59%; média $\approx 4,56$). Embora ainda bastante valorizados (acima de 50%, em “muito importante”), sugerem uma menor percepção de prioridade imediata, possivelmente por serem vistos como traços de suporte ou desenvolvimento contínuo, em vez de características estruturantes.

Prosseguimos agora para a avaliação da ação e desempenho do diretor em concordância com as características que os próprios docentes consideraram importantes.

<i>Questão B3.2 do questionário - item 19 - Objetivo de investigação iv)</i>		
<i>Após ter categorizado as características do perfil e do desempenho do Diretor, que considera mais relevantes, como avalia, no presente momento, a ação e postura do(a) seu(sua) Diretor(a) em concordância com as mesmas?</i>	N.º de Respostas (N.º R) Porcentagem (%)	
	N.º R	%
O meu/minha Diretor(a) evidencia:		
- a totalidade das características que considerei "muito importantes" e/ou "importantes";	22	12%
- a quase totalidade das características que considerei "muito importantes" e/ou "importantes";	62	34%
- metade das características que considerei "muito importantes" e/ou "importantes";	38	21%
- menos de metade das características que considerei "muito importantes" e/ou "importantes";	37	20%
- uma ausência de qualquer das características que considerei "muito importantes" e/ou importantes".	23	13%
(em branco)	1	0%
Média global: ≈ 3,13 Moda: 4 → "Quase totalidade das características consideradas importantes" Mediana: 3 → "Metade das características consideradas importantes"		

Tabela 19 - Avaliação da ação e desempenho do Diretor em concordância com as características consideradas importantes. Apresentação dos dados referentes à questão B3.2 do questionário - item 19 - Objetivo de investigação iv). Fonte própria.

Na análise descritiva das respostas da questão B3.2 - item 19, que visa avaliar até que ponto o (a) Diretor(a) atual evidencia, na prática, as características de liderança anteriormente consideradas mais importantes pelos inquiridos, podemos referir que a maioria dos inquiridos (46%) considera que o(a) Diretor(a) evidencia todas ou quase todas as características valorizadas (12% + 34%), já 34% dos respondentes sentem que o desempenho da liderança é parcial ou fraco (metade ou menos das características). Uma proporção significativa (13%) refere uma ausência total dessas características no(a) Diretor(a), havendo apenas 1 resposta em branco (sem impacto relevante). Isto significa, em termos da interpretação dos níveis de avaliação, que existe um alto reconhecimento (totalidade/quase totalidade), ou seja, os 46% indicam que quase metade dos docentes reconhece alinhamento forte entre o perfil ideal e a ação do(a) Diretor(a), o que é um sinal relativamente positivo.

Já 21% consideram que só cerca de metade das características desejáveis estão presentes, revelando uma liderança percebida como incompleta ou inconsistente, constituindo-se como uma avaliação moderada (metade). Contudo, existe uma avaliação crítica (menos de metade ou nenhuma) correspondente a 33% (20% + 13%) onde é demonstrado um nível elevado de insatisfação, indicando que um terço do corpo docente vê a liderança como largamente desconectada das qualidades esperadas.

A média ligeiramente acima de 3 ($\approx 3,13$) indica uma percepção moderada, tendendo para positiva, sobre o desempenho do(a) Diretor(a). A moda, igual a 4, mostra que a resposta mais comum foi que o(a) Diretor(a) evidencia quase todas as características importantes. No entanto, a mediana, igual a 3, revela que, para pelo menos metade dos inquiridos, o(a) Diretor(a) demonstra apenas metade das características desejadas, sugerindo alguma insatisfação ou margem clara para melhoria.

Relativamente às considerações tecidas e dados avaliados, no âmbito da liderança de topo – o(a) Diretor(a), podemos concluir que os dados relativos aos traços de personalidade e características desejadas demonstram uma clara valorização de qualidades humanas e profissionais, segundo as respostas que espelham as expectativas dos docentes, relativamente ao perfil ideal de liderança, considerando a maioria traços, como integridade, empatia, responsabilidade, comunicação, pensamento estratégico e inteligência emocional, como fundamentais para o exercício da liderança. Há, contudo, um desalinhamento claro entre o estilo de liderança idealizado e o vivenciado. O estilo mais referido ainda é o coercivo, o que pode ter impacto negativo na motivação e no ambiente escolar.

3.3. LIDERANÇAS INTERMÉDIAS

A liderança dos Coordenadores de Departamento e de Disciplina, designados pelo(a) diretor(a), bem como a sua ação e desempenho são essenciais para a implementação de boas práticas colaborativas e promotoras de motivação, bem-estar, sentido de pertença e desenvolvimento de um clima de escola favorável. Neste sentido, optamos por estudar, para ambos os cargos desempenhados, os mesmos critérios de análise do diretor. Mantivemos as questões relativamente aos estilos de liderança, mas sentimos a necessidade de adequar alguns dos descritores e critérios, em termos da identificação da ação e desempenho, das características e perfil de líder e dos traços de personalidade, considerados (na ótica dos docentes) os mais importantes no seu desempenho, pelas especificidades inerentes às responsabilidades dos cargos que ocupam. Deste modo, iremos primeiro analisar e tratar os dados em separado, para depois podermos chegar a conclusões comparativas mais generalistas. Por último, avaliaremos como os professores percecionam o ambiente de trabalho global no âmbito do departamento curricular e também no grupo disciplinar.

3.3.1 COORDENADOR DE DEPARTAMENTO

Cumprindo com os objetivos *iii)* e *iv)* de estudo “*Averiguar como é percecionada a ação/estilo de liderança(...)* e “*Analisar a ação e desempenho do(...)*” coordenador de departamento (A), respetivamente, iremos analisar e descrever os dados das diferentes questões, referentes ao estilo de liderança, seus atributos e o impacto desta ação no clima da escola. Salvaguardámos a opção de os inquiridos serem detentores desses cargos, solicitando que respondessem às questões numa ótica de autoavaliação.

<i>Questão CI(A)- do questionário - item 20 - Objetivo de investigação iii)</i>
CI (A) - Enquanto docente, como é que perceciona as características da ação do Coordenador de Departamento? <i>Leia as 6 opções e escolha UMA única, a que considera mais dominante</i>

- O/A Coordenador/a de Departamento:	N.º de Respostas (N.º R) - Percentagem (%)	
	N.º R	%
1- é um líder que exige a conformidade imediata dos seus colaboradores / professores e professores num estilo coercivo;	21	11%
2- define uma visão clara para os seus colaboradores/professores e inspira-os a trabalhar para essa visão através do exemplo do seu próprio empenho;	27	15%
3- dá ênfase à construção de relações fortes e à promoção da harmonia entre os seus colaboradores /professores, procurando evitar conflitos;	40	22%
4- incentiva a participação, a colaboração e o feedback dos seus colaboradores / professores na tomada de decisões;	60	33%
5- estabelece um ritmo e padrões elevados para os seus colaboradores / professores e modela o comportamento que espera deles, liderando pelo exemplo;	9	5%
6- é um líder treinador que procura desenvolver as competências e capacidades dos seus colaboradores /professores, fornecendo orientação, feedback e apoio para os ajudar a crescer e a ter sucesso.	22	12%
Em branco	4	2%
Total	183	100%
Média: ≈ 3,42 Moda: 4 → "Incentiva a participação, a colaboração e o feedback"(4) Mediana: 4 → "Incentiva a participação, a colaboração e o feedback" (4) (179 respostas válidas; não foram contabilizadas as respostas em branco)		
Nota: 1- Estilo coercivo; 2- Estilo visionário (autoritário); 3 - Estilo afiliativo; 4- Estilo democrático; 5 - Estilo modelador (<i>pacesetting</i>) e 6-Estilo treinador (<i>coaching</i>)		

Tabela 20 - Estilo de liderança do(a) Coordenador(a) de Departamento. Apresentação dos dados referentes à questão C1(A)- do questionário - item 20 - Objetivo de investigação iii. Fonte própria.

A análise descritiva da questão C1(A) do questionário - item 20, tem como objetivo compreender a percepção dos docentes sobre as características dominantes da ação dos Coordenadores de Departamento. Verifica-se, pela análise efetuada, que existe uma distribuição diversificada das preferências por diferentes estilos de liderança, com uma clara predominância do estilo democrático (opção 4), já que obteve 60 respostas, o equivalente a 33%. Este estilo caracteriza-se por incentivar a participação, colaboração e feedback dos professores na tomada de decisões, promovendo um ambiente de inclusão e partilha de responsabilidades. Com presença significativa, de acordo com as opções apontadas, está o estilo afiliativo (opção 3) com 40 respostas (22%), o estilo visionário (opção 2), com 27 respostas (15%) e o estilo treinador (opção 6), com 22 respostas (12%). O primeiro foca-se na construção de relações harmoniosas e no evitar de conflitos, o que sugere valorização do clima relacional e afetivo no ambiente escolar; já o segundo, o visionário, denota uma liderança com foco em visão e inspiração, sendo o líder reconhecido como alguém que motiva pelo exemplo e clareza de objetivos. O terceiro, o estilo treinador, valoriza o desenvolvimento individual e profissional dos docentes, com apoio contínuo e feedback construtivo.

Os estilos menos valorizados são o coercivo (opção 1, 21 respostas, 11%) e o modelador (opção 5, 9 respostas, 5%). O primeiro, apesar de ser menos expressivo, teve um número relevante de docentes que ainda identifica este estilo como dominante, refletindo uma liderança mais impositiva e autoritária; enquanto o segundo, foi um estilo menos reconhecido, dado implicar uma liderança exigente que estabelece padrões elevados, mas com menor foco no processo colaborativo.

Concluimos que a percentagem residual de 4 respostas em branco (2%), indica uma boa taxa de participação e clareza na questão.

A média superior a 3 e a moda/mediana igual a 4 sugerem que os(as) Coordenadores(as) de Departamento são vistos como líderes mais democráticos e participativos, em contraste com o estilo mais coercivo atribuído ao Diretor. A liderança exercida por coordenadores parece favorecer interação e colaboração, sendo menos autoritária e mais relacional.

Seguem-se os dados sobre a perceção dos docentes relativamente a determinadas características de ação e desempenho do(a) Coordenado(a), em concordância com parte do objetivo iv) traçado para o nosso estudo.

Questão C2 (A) do questionário - item 22 (A)- Objetivo de investigação iv)										
<i>Indique o seu grau de concordância com as seguintes afirmações:</i>	N.º de Respostas (N.º R) – Percentagem (%)									
	5-Concordo totalmente		4-Concordo		3-Não concordo, nem discordo		2-Não concordo		1-Discordo totalmente	
	N.º R	%	N.º R	%	N.º R	%	N.º R	%	N.º R	%
O(a) meu (minha) Coordenador(a) de Departamento (A):										
1- tem excelentes capacidades de comunicação;	54	29%	78	43%	24	13%	20	11%	7	4%
2- cria uma cultura escolar positiva e de apoio;	51	28%	84	46%	21	11%	21	12%	6	3%
3- dá feedback e reconhece o meu trabalho;	54	29%	56	31%	39	21%	18	10%	16	9%
4- ouve e tem em conta as minhas opiniões e ideias;	59	32%	63	34%	33	18%	16	9%	12	7%
5- proporciona-me oportunidades de crescimento e desenvolvimento;	36	20%	67	37%	52	28%	13	7%	15	8%
6- gere os conflitos e cria um ambiente de trabalho positivo;	55	30%	68	37%	40	22%	11	6%	9	5%
7- cria um sentido de comunidade e de trabalho de equipa na organização escolar;	49	27%	68	37%	42	23%	12	7%	12	6%
8- cria uma visão clara para a organização escolar e inspira-me a trabalhar para objetivos comuns;	43	24%	74	40%	33	18%	19	10%	14	8%
9- adota um estilo de liderança que me motiva e inspira para dar o meu melhor;	37	20%	64	36%	41	22%	23	13%	17	9%
Média	48,7	27%	69,1	38%	36,1	20%	17,0	9%	12,0	7%
Média ponderada por cada afirmação (item)										
Média ≈	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	
	3,83	3,84	3,62	3,77	3,52	3,81	3,71	3,62	3,45	
Média global: ≈ 3,69 (esta foi calculada com base em todas as respostas individuais do inquérito, usando uma média ponderada)										
Moda: 4 → "Concordo" Mediana: 4 → "Concordo"										

Tabela 21 - Perceção da ação de liderança do(a) Coordenador de Departamento. Apresentação dos dados referentes à questão C2 (A) do questionário - item 22 (A)- Objetivo de investigação iv)

A análise descritiva da Questão C2(A) - item 22 do questionário, permite extrair observações relevantes sobre a perceção geral dos professores em relação ao papel desempenhado por esta figura de liderança intermédia. Com base nas nove afirmações avaliadas numa escala de Likert (1 a 5), os dados revelam uma tendência predominantemente positiva nas perceções dos docentes, uma vez que a média é, aproximadamente de 3,69, posicionando-se entre "Nem concordo nem discordo" e "Concordo", e o valor de ambas, a moda e mediana, situa-se no nível 4 ("concordo"). Estes indicadores sugerem que, em média, os docentes concordam com as afirmações relativas ao desempenho dos Coordenadores de Departamento, embora haja variações entre os itens. 65% dos docentes expressam

concordância (valores 4 ou 5) com as afirmações apresentadas, o que reforça uma avaliação global positiva da liderança exercida pelos Coordenadores de Departamento.

Com base nas médias ponderadas calculadas por cada item da questão, é possível elaborar uma análise mais refinada sobre a percepção dos docentes em relação às práticas de liderança dos Coordenadores de Departamento. A ordenação por média ponderada permite identificar os aspetos mais valorizados e os que carecem de maior atenção, e as afirmações com maiores níveis de concordância (soma de respostas 4 e 5) indicam as áreas em que os(as) Coordenadores(as) são mais valorizados(as), pelo que identificamos os três itens com melhor avaliação:

- Item 2 – “Cria uma cultura escolar positiva e de apoio”, com uma média ponderada de $\approx 3,84$ e 74% de concordância (28% total, 46% parcial), indicando que os docentes reconhecem nos seus coordenadores uma forte capacidade de fomentar um ambiente escolar saudável, colaborativo e emocionalmente positivo, o que paralelamente reflete uma liderança com foco no bem-estar relacional e na coesão organizacional;

- Item 1 – “Tem excelentes capacidades de comunicação” onde a média ponderada de $\approx 3,83$ e a concordância de 72% (29% total, 43% parcial) atestam que a comunicação clara e eficaz é amplamente reconhecida, reforçando a importância do diálogo, transparência e acessibilidade dos coordenadores, sugerindo que os mesmos conseguem transmitir informação e orientações de forma compreensível e construtiva;

- Item 6 – “Gere os conflitos e cria um ambiente de trabalho positivo”, com média de $\approx 3,81$ e concordância de 67% (30% total, 37% parcial), o que demonstra que os docentes percebem os Coordenadores como agentes capazes de gerir tensões e prevenir conflitos, contribuindo para um clima organizacional funcional, como sinal de maturidade relacional e liderança equilibrada.

Destacam-se também, com valores intermédios, os itens 4 e 7:

-Item 4 – “Ouve e tem em conta as minhas opiniões e ideias” (média ponderada de $\approx 3,77$ e concordância de 66%), o que confirma a existência de uma escuta ativa, embora ainda com margem de melhoria, no que diz respeito ao envolvimento efetivo dos docentes nos processos de decisão;

-Item 7 – “Cria um sentido de comunidade e de trabalho de equipa” (média ponderada de $\approx 3,71$ e concordância de 64%), sugerindo assim que existe um esforço relevante para promover a coesão e espírito de equipa, mas revela também que há espaço para reforçar práticas mais participativas e colaborativas.

Em suma, a avaliação mais positiva recai sobre aspetos relacionais e comunicacionais, refletindo uma liderança centrada nas pessoas e no clima organizacional, estando o ponto central das opiniões no reconhecimento de uma liderança funcional e colaborativa por parte dos(as) Coordenadores(as). Podemos ainda inferir que, embora o(a) Coordenador(a) seja visto como mais próximo do ideal do que o(a) Diretor(a), ainda há espaço para crescimento na dimensão motivacional e na promoção do desenvolvimento docente.

Para terminar, verificamos que a distribuição geral das avaliações resultantes do número de respostas dos inquiridos é superior em concordância (“concordo totalmente” e “concordo”) para o Coordenador de Departamento relativamente à perceção verificada aquando da avaliação da ação e desempenho do diretor, como se pode ver no gráfico que a seguir se apresenta.

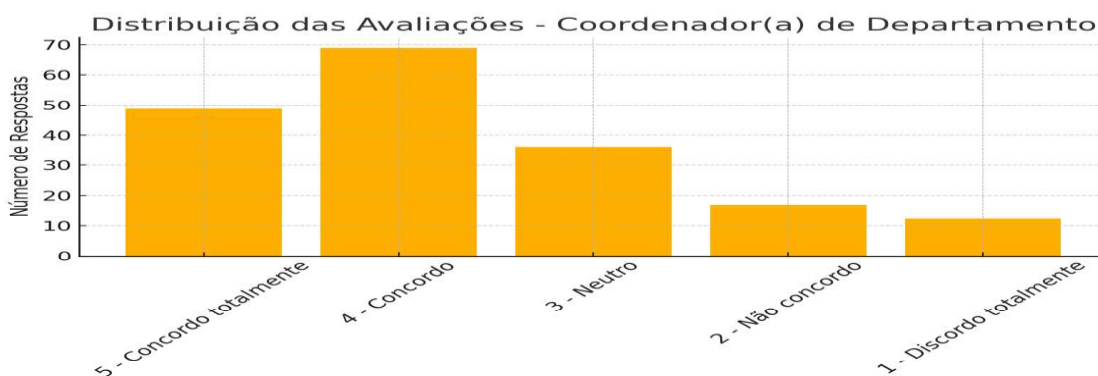


Figura 12-Distribuição das avaliações do(a) Coordenador(a) de Departamento. Questão C2 do questionário - item 22 (A). Fonte própria

Dando continuidade à prossecução de parte do objetivo iv) do nosso estudo, iremos agora apresentar os dados obtidos e relacionados com a importância atribuída pelos docentes aos traços de personalidade e características de desempenho de um(a) coordenador(a) de departamento. Estes traços e características encontram-se tipificadas e descritas no seguinte quadro. Relembramos que, ao contrário dos 20 itens apresentados na pergunta equivalente no questionário para o diretor, acrescentámos um, o Item “21. Imparcialidade”, na transmissão das opiniões dos docentes do departamento, nas estruturas organizacionais, como o conselho pedagógico, a fim de percebemos a isenção do desempenho dos coordenadores e, conseqüentemente, entendermos se os professores se sentem ouvidos e representados.

<i>Questão C3.1 (A) do questionário - item 23 (A) - Objetivo de investigação iv)</i>										
Traços de personalidade / características de desempenho que considera mais importantes na liderança do(a) Coordenador(a) de Departamento (A) <i>Assinale qual o grau importância que atribui a cada uma das opções elencadas.</i>	N.º de Respostas (N.º R) – Percentagem (%)									
	5-Muito importante		4-Importante		3-Importância moderada		2-Pouco importante		1-Não é importante	
	N.º R	%	N.º R	%	N.º R	%	N.º R	%	N.º R	%
1. Visionário: Ter uma visão clara e a capacidade de inspirar	93	51%	72	39%	15	8%	3	2%	0	0%

os outros para um objetivo comum.										
2. Integridade: Demonstrar honestidade, confiança e comportamento ético.	155	85%	28	15%	0	0%	0	0%	0	0%
3. Capacidade de decisão: Ser capaz de tomar decisões difíceis de forma atempada.	116	64%	61	33%	6	3%	0	0%	0	0%
4. Capacidade de comunicação: Ter fortes capacidades de comunicação verbal e escrita para transmitir eficazmente ideias e instruções.	119	65%	63	34%	1	1%	0	0%	0	0%
5. Empatia: Compreender e ter em conta as necessidades e perspetivas dos outros.	138	76%	41	22%	4	2%	0	0%	0	0%
6. Responsabilidade: Assumir a responsabilidade pelas próprias ações e resultados.	144	79%	39	21%	0	0%	0	0%	0	0%
7. Adaptabilidade: Estar aberto à mudança e ser capaz de navegar através de desafios e incertezas.	106	58%	73	40%	3	2%	0	0%	0	0%
8. Resiliência: Ser capaz de recuperar de contratempos e manter uma atitude positiva.	112	61%	66	36%	4	2%	0	0%	0	0%
9. Confiança em si e na equipa: Demonstrar autoconfiança e acreditar em si próprio e na equipa.	123	67%	57	31%	3	2%	0	0%	0	0%
10. Colaboração: Encorajar o trabalho em equipa, promover a cooperação e construir relações fortes.	139	76%	43	23%	1	1%	0	0%	0	0%
11. Pensamento estratégico: Ter uma perspetiva de longo prazo e a capacidade de planear e executar estratégias.	106	58%	62	34%	15	8%	0	0%	0	0%
12. Capacitação: Delegar autoridade e promover o crescimento e o desenvolvimento dos membros da equipa.	105	57%	64	35%	12	7%	2	1%	0	0%
13. Inovação: Incentivar a criatividade e promover uma cultura de melhoria contínua.	109	60%	63	34%	8	4%	3	2%	0	0%
14. Inteligência emocional: Compreender e gerir as emoções, tanto em si próprio como nos outros.	123	67%	51	28%	6	3%	3	2%	0	0%
15. Capacidade de resolução de problemas: Ser capaz de analisar situações complexas e encontrar soluções eficazes.	114	62%	65	36%	2	1%	2	1%	0	0%
16. Autenticidade: Ser genuíno, transparente e fiel a si próprio.	123	67%	54	30%	6	3%	0	0%	0	0%
17. Mentoria: Fornecer orientação, apoio e mentoria aos membros da equipa.	94	51%	78	43%	11	6%	0	0%	0	0%
18. Confiança na delegação: Confiar nos outros para assumir tarefas e responsabilidades.	108	59%	64	35%	11	6%	0	0%	0	0%
19. Competência cultural: Compreender e respeitar as diversas culturas e perspetivas.	88	48%	78	43%	15	8%	2	1%	0	0%
20. Aprendizagem contínua: Demonstrar um empenhamento no crescimento pessoal e profissional.	94	51%	79	43%	10	6%	0	0%	0	0%
21. Imparcialidade: transmitir no conselho pedagógico/noutras estruturas organizativas, a opinião dos elementos do departamento/grupo, independentemente da sua posição pessoal relativamente a um assunto específico.	154	84%	28	15%	1	1%	0	0%	0	0%
Méd	117	64%	59	32%	6	4%	1	0%	0	0%
Média global: ≈4,60 (esta foi calculada com base em todas as respostas individuais do inquérito, usando uma média ponderada)										
Moda: 5 → "Muito importante" Mediana: 5 → "Muito importante"										

Tabela 22 - Características /perfil de líder /traços de personalidade que se consideram mais importantes na liderança de um Coordenador de Departamento. Apresentação dos dados referentes à questão C3.1(A) do questionário- item 23 (A - Objetivo de investigação iv). Fonte própria.

Com base nas médias ponderadas dos itens da Questão C3.1(A) – item 23 do questionário, podemos identificar quais os traços de personalidade e características de desempenho mais valorizados pelos docentes na liderança do Coordenador de Departamento. Esta análise reflete as expectativas normativas dos professores sobre o que constitui uma liderança eficaz no contexto escolar. A mediana e a moda, fixadas em 5, confirmam que o valor mais comum e o ponto central da distribuição estão no grau máximo de importância, com a maioria das

respostas concentradas no valor máximo da escala (5 e 4). Estes valores confirmam uma forte valorização dos traços de personalidade e desempenho analisados.

Após calcularmos a percentagem e a média ponderada por cada item de opção, verificamos que os traços valorizados e destacados como “5 -muito importantes”, pela maioria dos inquiridos, são a “integridade” (85%; média $\approx 4,85$), seguido de “imparcialidade” (84%; média $\approx 4,84$), “responsabilidade” (79%; média $\approx 4,79$), “colaboração” (76%; média $\approx 4,75$) e “empatia” (76%; média $\approx 4,73$). Estes resultados evidenciam que os docentes atribuem máxima importância a líderes que atuam com honestidade, justiça, sentido de dever e sensibilidade para com os outros, refletindo um ideal de liderança assente na confiança, transparência e coesão relacional. Também se confirma a pertinência da introdução do item 21 no questionário para que exista um melhor entendimento das perceções dos docentes face às características que consideram importantes.

Outros traços também altamente valorizados incluem a “capacidade de comunicação”, a “resiliência”, a “capacidade de decisão”, a “inteligência emocional” e a “confiança em si e na equipa”, todos com médias ponderadas superiores a 4,6. Estes dados reforçam a ideia de que os docentes esperam dos seus líderes não apenas competência técnica, mas também estabilidade emocional, visão estratégica e capacidade de mobilização do grupo.

Embora todos os itens apresentem médias elevadas, ligeiramente menos valorizados surgem traços como “capacitação”, “mentoria”, “competência cultural” e “inovação” cuja média ponderada varia entre 4,5 e 4,6, aproximadamente, o que poderá indicar uma menor experiência ou prioridade atribuída a práticas de liderança mais desenvolvimentistas ou interculturais.

Em síntese, e atendendo à média global próxima de 5 ($\approx 4,60$), podemos concluir que os respondentes consideram quase todos os traços analisados como fundamentais para a liderança de um departamento. Os resultados demonstram, claramente, que os docentes valorizam uma liderança equilibrada, que combine ética, competência, empatia e colaboração, constituindo uma base sólida para a eficácia do Coordenador de Departamento enquanto figura central da liderança intermédia nas escolas. Isto também mostra coerência com os dados anteriores analisados, verificando-se que o(a) Coordenador(a) é visto como alguém mais próximo do perfil desejado do que o(a) Diretor(a), embora existam discrepâncias pontuais.

Seguidamente iremos avaliar a ação e desempenho do coordenador de departamento em concordância com as características que os próprios docentes consideraram importantes,

apresentando-se o seguinte quadro.

Questão C3.2 (A) do questionário - item 24(A) - Objetivo de investigação iv)		
<i>Após ter categorizado as características do perfil e do desempenho de um Coordenador de Departamento, que considera mais relevantes, como avalia, no presente momento, a ação e postura do(a) seu(sua) coordenador(a) de Departamento em concordância com as mesmas?</i>	N.º de Respostas (N.º R) – Percentagem (%)	
	N.º R	%
O meu/minha Coordenador(a) de Departamento evidencia:		
- a totalidade das características que considerei "muito importantes" e/ou "importantes";	29	16%
- a quase totalidade das características que considerei "muito importantes" e/ou "importantes";	80	44%
- metade das características que considerei "muito importantes" e/ou "importantes";	33	18%
- menos de metade das características que considerei "muito importantes" e/ou "importantes";	31	17%
- uma ausência de qualquer das características que considerei "muito importantes" e/ou "importantes".	9	5%
(em branco)	1	0%
Média global: $\approx 3,49$ Moda: 4 → "Quase totalidade das características consideradas importantes"		
Mediana: 4 → "Quase totalidade das características consideradas importantes"		

Tabela 23 - Avaliação da ação e desempenho do Coordenador de Departamento em concordância com as características consideradas importantes. Apresentação dos dados referentes à questão C3.2(A) do questionário - item 24(A) - Objetivo de investigação iv). Fonte própria.

A questão C3.2 (A)– item 24, do questionário teve como objetivo avaliar a percepção dos docentes sobre a congruência entre o perfil de liderança ideal (características valorizadas nas questões anteriores) e a atuação real do seu Coordenador de Departamento, de acordo com a sua experiência concreta. A percepção verificada é maioritariamente positiva, já que 60% (16%+44%) dos docentes consideram que o(a) seu(sua) Coordenador(a) de Departamento evidencia todas ou quase todas as características que previamente classificaram como importantes para o exercício da liderança. A moda e a mediana coincidem no valor 4 ("quase totalidade das características"), o que reforça uma tendência estatisticamente consistente para uma avaliação positiva, mas não idealizada da atuação do Coordenador. Existe uma percepção intermédia assente em 18% das respostas que indicam que o coordenador evidencia metade das características consideradas importantes. Estes dados sugerem uma percepção mista, possivelmente associada a experiências contraditórias ou a lideranças em transição. Por outro lado, existem alguns sinais preocupantes, já que 22% dos docentes (quase um quarto) afirmam que o coordenador evidencia menos de metade, ou nenhuma, das características consideradas importantes. Este grupo minoritário, mas relevante, levanta alertas quanto à possível inadequação do perfil de liderança em certos contextos, ou à existência de falhas persistentes na prática da liderança intermédia.

A Média global ponderada de $\approx 3,49$, posiciona-se entre "metade" e "quase totalidade", o que confirma uma percepção geral, moderadamente positiva, mas que não atinge um grau elevado de excelência ou unanimidade.

Podemos tecer, como considerações finais, o facto de os resultados apontarem para uma avaliação globalmente favorável da atuação dos Coordenadores de Departamento, com uma

maioria a reconhecer a presença efetiva das características consideradas ideais para o cargo. No entanto, a discrepância entre o perfil ideal e o desempenho real, para uma parte significativa dos inquiridos (22%), deve ser interpretada como um indicador de necessidade de melhoria ou ajustamento, seja através de formação, mentoria, maior suporte institucional ou processos de seleção mais criteriosos. Estes dados sublinham a importância de alinhar as expectativas dos docentes com práticas reais de liderança, reforçando o desenvolvimento contínuo dos Coordenadores de Departamento como líderes pedagógicos e organizacionais. Seguidamente e dando cumprimento a uma parte do último objetivo de investigação, o v) *Classificar o ambiente de trabalho global no contexto do Departamento Curricular ...*) consideramos as seguintes respostas (C4 – item 25 a) do questionário) que se apresentam no seguinte gráfico ilustrativo.

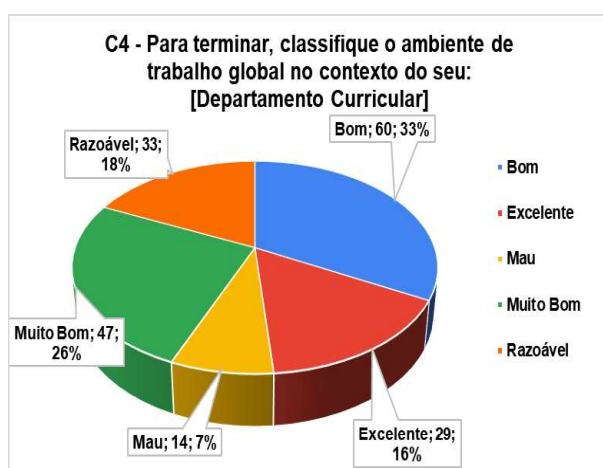


Figura 13 - Classificação do ambiente de trabalho no Departamento Curricular. Fonte própria

Foi usada uma escala qualitativa de “excelente” a “mau” que, na análise dos dados foi convertida em número (5 – excelente a 1- mau). Com base nesta escala conseguimos apurar a média geral de $\approx 3,24$, entre Bom (3) e Muito Bom (4) e a moda e mediana de 3, "Bom", respetivamente. Podemos verificar que a grande maioria dos inquiridos (75%) classifica o ambiente de trabalho como

“Bom”, “Muito Bom” ou “Excelente”, o que revela uma perceção global positiva do clima organizacional no Departamento Curricular.

A opção "Bom" é a mais frequente (moda), escolhida por 33% dos participantes. As classificações negativas ou neutras (Razoável e Mau) somam 25%, o que indica algum grau de insatisfação ou de reserva, embora em menor escala.

Estes resultados apontam para um ambiente de trabalho amplamente satisfatório, com forte valorização das relações e condições organizacionais no seio dos departamentos.

A presença de 18% de respostas "Razoável" e 7% "Mau" sugere, no entanto, que há espaço para melhoria, sobretudo em contextos onde podem existir conflitos latentes, falta de comunicação, ou limitações no apoio ao desempenho docente.

Concluimos que a maioria dos docentes considera o ambiente de trabalho no seu Departamento Curricular como positivo, com a resposta "Bom" como tendência central

(mediana e moda). A média reforça essa avaliação, indicando uma percepção satisfatória, mas não excepcional. Há um reconhecimento claro de um clima organizacional funcional, embora não isento de desafios.

No questionário, e por uma questão lógica, facilitadora do seu preenchimento, colocámos os descritores e parâmetros em estudo em duas vertentes, no que respeita as lideranças intermédias. A mesma questão era colocada para ambos os coordenadores, o de departamento e o de disciplina, havendo para isso a devida identificação de (A) para o departamento e (B) para a disciplina. Considerámos, no entanto, a análise dos dados de forma separada, pelo que passaremos a tratar os mesmos propósitos e objetivos, mas agora relacionados com o Coordenador de Grupo Disciplinar.

3.3.2 COORDENADOR DO GRUPO DISCIPLINAR

Para traçar um paralelismo, no sentido de averiguar se existem dados muito diferentes na percepção das lideranças intermédias, iremos agora analisar, no âmbito do grupo disciplinar, o que também padronizamos para a liderança de topo e para a, hierarquicamente superior ao grupo disciplinar, o departamento curricular.

Consideremos, de novo, a questão referente à percepção da ação de liderança do Coordenador de Disciplina em concordância com os seis estilos apontados por Daniel Goleman, cumprindo os objetivos *iii) e iv)* do presente estudo.

<i>Questão C1(B) do questionário - item 21 - Objetivo de investigação iii)</i>		
C1(B) - Enquanto docente, como é que perceciona as características da ação do Coordenador de Disciplina?		
<i>Leia as 6 opções e escolha UMA única, a que considera mais dominante</i>		
- O/A Coordenador/a de Disciplina:	N.º de Respostas (N.º R) – Percentagem (%)	
	N.º R	%
1- é um líder que exige a conformidade imediata dos seus colaboradores / professores e professores num estilo coercivo;	19	10%
2- define uma visão clara para os seus colaboradores/professores e inspira-os a trabalhar para essa visão através do exemplo do seu próprio empenho;	27	15%
3- dá ênfase à construção de relações fortes e à promoção da harmonia entre os seus colaboradores /professores, procurando evitar conflitos;	43	24%
4- incentiva a participação, a colaboração e o feedback dos seus colaboradores / professores na tomada de decisões;	50	27%
5- estabelece um ritmo e padrões elevados para os seus colaboradores / professores e modela o comportamento que espera deles, liderando pelo exemplo;	15	8%
6- é um líder treinador que procura desenvolver as competências e capacidades dos seus colaboradores /professores, fornecendo orientação, feedback e apoio para os ajudar a crescer e a ter sucesso.	24	13%
Em branco	5	3%
	Total	183 100%
Média: ≈ 3,49 Moda: 4 → "Incentiva a participação, a colaboração e o feedback"(4) Mediana: 3,5 → entre "Harmonia/evita conflitos" (3) e "Participativo/a e colaborativo/a" (4) (178 respostas válidas; não foram contabilizadas as respostas em branco)		
Nota: 1- Estilo coercivo; 2- Estilo visionário (autoritário); 3 - Estilo afiliativo; 4- Estilo democrático; 5 - Estilo modelador (<i>pacesetting</i>) e 6-Estilo treinador (<i>coaching</i>)		

Tabela 24 - Estilo de liderança do(a) Coordenador(a) de Disciplina. Apresentação dos dados referentes à questão C1(B) do questionário - item 21 - Objetivo de investigação iii). Fonte própria

Com base na análise dos dados apurados nas respostas dadas no Item 21 da questão C1 (B) do questionário, que visava compreender como os docentes percecionam as características

da ação do Coordenador de Disciplina, podemos afirmar que os dados revelam uma clara preferência por estilos de liderança colaborativos e centrados nas relações interpessoais. O estilo dominante, segundo os docentes, em concordância com a opção mais escolhida, a n.º 4, que se reporta ao estilo democrático, obteve 50 respostas, o equivalente a 27% dos dados obtidos, indicando que os docentes percebem o coordenador de disciplina como alguém que “Incentiva a participação, a colaboração e o feedback dos seus colaboradores/professores na tomada de decisões.” Este resultado mostra uma valorização clara da liderança participativa, onde o coordenador atua como facilitador de processos, envolvendo os professores na construção de soluções e decisões pedagógicas. Existem também outras tendências relevantes, ou seja, o estilo afiliativo (opção 3), a segunda escolha mais frequente, com 43 respostas (24%), o que sugere que muitos coordenadores de disciplina são vistos como promotores da harmonia e das boas relações no seio do grupo disciplinar. Já o estilo visionário (opção 2), obteve 27 respostas (15%), mostrando que uma parte significativa dos docentes também valoriza coordenadores que oferecem uma visão clara e inspiradora, liderando pelo exemplo e empenho pessoal. Em acréscimo, o estilo treinador (opção 6), escolhido por 24 docentes (13%), reflete uma percepção positiva do coordenador, como alguém que desenvolve competências, orienta e apoia os colegas.

Menos valorizados foram os estilos coercivo (opção 1) com 10%, o modelador (pacesetting), (opção 5), com apenas 8% a considerar. As respostas em branco – 3% (5 docentes), também indica um grau residual de indecisão ou ausência de opinião.

Numa ótica de leitura estatística complementar, convém elencar os valores da moda, igual a 4, ou seja, a opção mais frequente foi a de liderança democrática. Já a mediana, de 3,5, reforça a predominância das opções 3 (afiliativo) e 4 (democrático) como percepções centrais dos docentes. Por último, e considerando a média ponderada final de $\approx 3,49$, verificamos que esta se alinha com o intervalo entre os estilos afiliativo e democrático, afastando-se dos extremos (coercivo e modelador).

Em síntese, os dados revelam uma preferência clara por modelos de liderança que valorizam o envolvimento dos docentes e a construção de relações positivas. Esta tendência sugere que a eficácia do Coordenador de Disciplina está fortemente associada à sua capacidade de promover um ambiente de cooperação, confiança e desenvolvimento coletivo, refletindo uma visão da liderança como processo partilhado e facilitador da melhoria contínua das práticas educativas.

<i>Questão C2(B) do questionário - item 22 (B)- Objetivo de investigação iv)</i>	
	N.º de Respostas (N.º R) – Percentagem (%)

Indique o seu grau de concordância com as seguintes afirmações:	5-Concordo totalmente		4-Concordo		3-Não concordo, nem discordo		2-Não concordo		1-Discordo totalmente	
	N.º R	%	N.º R	%	N.º R	%	N.º R	%	N.º R	%
O(a) meu (minha) Coordenador(a) de Disciplina (B):										
1- tem excelentes capacidades de comunicação;	43	24%	82	45%	37	20%	17	9%	4	2%
2- cria uma cultura escolar positiva e de apoio;	53	29%	73	40%	40	22%	16	9%	1	0%
3- dá feedback e reconhece o meu trabalho	57	31%	60	33%	41	23%	19	10%	6	3%
4- ouve e tem em conta as minhas opiniões e ideias.	63	34%	69	38%	32	18%	13	7%	6	3%
5- proporciona-me oportunidades de crescimento e desenvolvimento.	42	23%	60	33%	61	33%	14	8%	6	3%
6- gere os conflitos e cria um ambiente de trabalho positivo.	50	27%	71	39%	43	23%	16	9%	3	2%
7- cria um sentido de comunidade e de trabalho de equipa na organização escolar.	50	27%	65	36%	50	27%	12	7%	6	3%
8- cria uma visão clara para a organização escolar e inspira-me a trabalhar para objetivos comuns	46	25%	65	35%	49	27%	16	9%	7	4%
9- adota um estilo de liderança que me motiva e inspira para dar o meu melhor.	42	23%	58	32%	49	27%	23	12%	11	6%
Média	49,6	27%	67,0	37%	44,7	24%	16,2	9%	5,6	3%
Média ponderada por cada afirmação (item)										
	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	
Média ≈	3,78	3,88	3,78	3,93	3,64	3,81	3,77	3,69	3,53	
Média global: ≈ 3,76 (esta foi calculada com base em todas as respostas individuais do inquérito, usando uma média ponderada)										
Moda: 4 → "Concordo" Mediana: 4 → "Concordo"										

Tabela 25 - Perceção da ação de liderança do(a) Coordenador de Disciplina. Apresentação dos dados referentes à questão C2(B) do questionário - item 22 (B)- Objetivo de investigação iv). Fonte própria

Analisando os dados da questão C2 (B) do questionário, referente à parte que corresponde ao coordenador de disciplina (B) verificamos que os resultados obtidos revelam uma avaliação globalmente positiva do desempenho dos mesmos, com uma média global de $\approx 3,76$, o que corresponde a um nível situado entre "Nem concordo, nem discordo" e "Concordo", aproximando-se mais deste último. A moda e a mediana das respostas confirmam esta tendência, situando-se no valor 4 ("Concordo"). Ao analisarmos item a item, em termos de média ponderada, conseguimos identificar os aspetos mais valorizados e os que carecem de maior atenção, referindo também as afirmações com maior nível de concordância (soma das respostas 4 e 5), pelo que identificamos os três itens com melhor avaliação:

- Item 4 – “Ouve e tem em conta as minhas opiniões e ideias” com uma média ponderada de $\approx 3,93$ e 72% de concordância (34% total, 38% parcial) e este é o item com maior média, o que indica que os/as coordenadores/as são amplamente reconhecidos/as por promoverem a escuta ativa e valorizarem as contribuições dos docentes, reconhecendo que este aspeto é fundamental para um ambiente de trabalho colaborativo;
- Item 2 – “Cria uma cultura escolar positiva e de apoio” onde a média ponderada de $\approx 3,88$ e 69% de concordância (29% total, 40% parcial) demonstra que a perceção de que os(as) coordenadores(as) contribuem para um clima escolar saudável e solidário, essencial para o bem-estar organizacional;
- os Itens 1 e 3 – “comunicação” e “feedback” apontam, ambos, para médias de $\approx 3,78$, com uma percentagem de concordância de 69% (24% total, 45% parcial) e de 64% (31%

total, 33% parcial), respetivamente, verificando-se assim que os coordenadores de disciplina/grupo disciplinar são vistos como bons comunicadores e reconhecedores do trabalho docente, competências-chave numa liderança eficaz.

No que concerne os itens com pontuação mais baixa, temos o item 5 –“Proporciona-me oportunidades de crescimento e desenvolvimento”, com média aproximada de $\approx 3,64$, correspondente a uma percentagem de concordância de 56% (23% total, 33% parcial) o que pode indicar uma necessidade de reforçar a oferta de oportunidades de desenvolvimento profissional ou a sua comunicação clara aos docentes. Concomitantemente, o item 9 - “Adota um estilo de liderança que me motiva e inspira a dar o meu melhor” apresenta uma média de $\approx 3,66$ e um grau de concordância de 55% (23% total, 32% parcial). Apesar de razoável, este valor sugere que os/as coordenadores/as ainda têm margem para desenvolver práticas de liderança mais inspiradoras e motivadoras, possivelmente através de maior envolvimento, reconhecimento individual e promoção de metas partilhadas.

De um modo geral, e a título de conclusão, podemos afirmar que os resultados apontam para uma liderança de disciplina avaliada positivamente, sobretudo no que toca à comunicação, escuta ativa, cultura positiva e gestão de conflitos. No entanto, os dados também evidenciam a importância de reforçar aspetos relacionados com a motivação, desenvolvimento profissional e inspiração, que são essenciais para sustentar o envolvimento docente a longo prazo.

Comparativamente à distribuição das avaliações em termos de concordância da ação e desempenho dos Coordenadores de Departamento, verifica-se que os Coordenadores de disciplina superam, em número de respostas, esse índice de concordância, sendo que o número de respostas neutras é também superior, inferindo-se assim que os coordenadores de disciplina evidenciam a maioria das proposições elencadas na Questão C2(B) do questionário [item 22 (B)- Objetivo de investigação iv)] como se pode ver pelo gráfico que se apresenta em seguida.

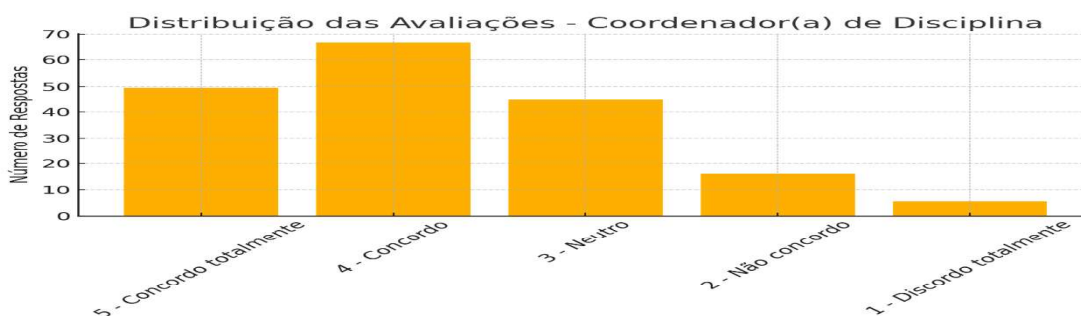


Figura 14- Distribuição das avaliações do(a) Coordenador(a) de Disciplina. Questão C2 do questionário-item 22 (B) - Fonte própria

Passamos agora a outra questão, sendo que voltamos a referir que, ao contrário do que foi elencado para o diretor, optámos por incluir, tanto para o coordenador de departamento, como para o coordenador de disciplina, mais um item para análise, o 21 de “imparcialidade”, pelas razões já anteriormente apontadas.

Segue-se uma análise descritiva e interpretativa dos dados relativos à questão C3.1 – item 23 (B), que avalia os traços de personalidade e características de desempenho mais valorizados na liderança do(a) Coordenador(a) de Disciplina, com base no grau de importância atribuído pelos participantes.

<i>Questão C3.1(B) do questionário - item 23 (B) - Objetivo de investigação iv)</i>										
Traços de personalidade / características de desempenho que considera mais importantes na liderança do(a) Coordenador(a) de Disciplina (B) <i>Assinale qual o grau importância que atribui a cada uma das opções elencadas.</i>	N.º de Respostas (N.º R) – Percentagem (%)									
	5-Muito importante		4-Importante		3-Importância moderada		2-Pouco importante		1-Não é importante	
	N.º R	%	N.º R	%	N.º R	%	N.º R	%	N.º R	%
1. Visionário: Ter uma visão clara e a capacidade de inspirar os outros para um objetivo comum.	89	48%	75	41%	14	8%	3	2%	2	1%
2. Integridade: Demonstrar honestidade, confiança e comportamento ético.	153	84%	28	15%	0	0%	0	0%	2	1%
3. Capacidade de decisão: Ser capaz de tomar decisões difíceis de forma atempada.	111	61%	63	34%	7	4%	0	0%	2	1%
4. Capacidade de comunicação: Ter fortes capacidades de comunicação verbal e escrita para transmitir eficazmente ideias e instruções.	115	63%	62	34%	4	2%	0	0%	2	1%
5. Empatia: Compreender e ter em conta as necessidades e perspetivas dos outros.	138	76%	39	21%	4	2%	0	0%	2	1%
6. Responsabilidade: Assumir a responsabilidade pelas próprias ações e resultados.	141	77%	40	22%	0	0%	0	0%	2	1%
7. Adaptabilidade: Estar aberto à mudança e ser capaz de navegar através de desafios e incertezas.	106	58%	71	39%	3	2%	1	0%	2	1%
8. Resiliência: Ser capaz de recuperar de contratempos e manter uma atitude positiva.	109	60%	67	37%	4	2%	1	0%	2	1%
9. Confiança em si e na equipa: Demonstrar autoconfiança e acreditar em si próprio e na equipa.	120	65%	58	32%	3	2%	0	0%	2	1%
10. Colaboração: Encorajar o trabalho em equipa, promover a cooperação e construir relações fortes.	142	78%	38	21%	1	0%	0	0%	2	1%
11. Pensamento estratégico: Ter uma perspetiva de longo prazo e a capacidade de planear e executar estratégias.	102	56%	61	33%	18	10%	0	0%	2	1%
12. Capacitação: Delegar autoridade e promover o crescimento e o desenvolvimento dos membros da equipa.	99	54%	68	37%	12	7%	2	1%	2	1%
13. Inovação: Incentivar a criatividade e promover uma cultura de melhoria contínua.	103	58%	67	37%	10	5%	1	1%	2	1%
14. Inteligência emocional: Compreender e gerir as emoções, tanto em si próprio como nos outros.	120	65%	53	29%	5	3%	3	2%	2	1%
15. Capacidade de resolução de problemas: Ser capaz de analisar situações complexas e encontrar soluções eficazes.	121	66%	53	29%	7	4%	0	0%	2	1%
16. Autenticidade: Ser genuíno, transparente e fiel a si próprio.	121	66%	53	29%	7	4%	0	0%	2	1%
17. Mentoria: Fornecer orientação, apoio e mentoria aos membros da equipa.	97	53%	74	40%	10	6%	0	0%	2	1%
18. Confiança na delegação: Confiar nos outros para assumir tarefas e responsabilidades.	105	57%	66	36%	9	5%	1	1%	2	1%
19. Competência cultural: Compreender e respeitar as diversas culturas e perspetivas.	86	47%	79	43%	15	8%	1	1%	2	1%

20. Aprendizagem contínua: Demonstrar um empenhamento no crescimento pessoal e profissional.	94	51%	78	43%	9	5%	0	0%	2	1%
21. Imparcialidade: transmitir no conselho pedagógico/noutras estruturas organizativas, a opinião dos elementos do departamento/grupo, independentemente da sua posição pessoal relativamente a um assunto específico.	149	81%	31	17%	1	1%	0	0%	2	1%
Média	115	63%	58	32%	7	4%	1	0%	2	1%
Média global: ≈4,55 (esta foi calculada com base em todas as respostas individuais do inquérito, usando uma média ponderada) Moda: 5 → "Muito importante" Mediana: 5 → "Muito importante"										

Tabela 26 - Características /perfil de líder /traços de personalidade que se consideram mais importantes na liderança de um Coordenador de Disciplina. Apresentação dos dados referentes à questão C3.1(B) do questionário - item 23 (B) - Objetivo de investigação iv). Fonte própria.

Os resultados evidenciam uma perceção clara sobre os valores, competências e atitudes que os respondentes consideram essenciais no desempenho de funções de liderança no contexto escolar. A média global ponderada é de $\approx 4,55$, próxima do valor máximo (5), o que demonstra que, de forma geral, os respondentes atribuem um grau de importância muito elevado aos traços apresentados. A moda e a mediana são 5 ("Muito importante"), reforçando a unanimidade da valorização dos atributos listados.

Após calcularmos a percentagem e a média ponderada por cada item de opção, verificamos que, os traços valorizados e destacados como “5 -muito importantes”, pela maioria dos inquiridos, são a “integridade” (84%; média $\approx 4,80$), seguido de “imparcialidade” (81%; média $\approx 4,78$), “colaboração” (78%; média $\approx 4,74$) “responsabilidade” (77%; média $\approx 4,74$) e “empatia” (76%; média $\approx 4,70$). Estes resultados apontam para uma valorização clara de princípios éticos, justiça, cooperação e responsabilidade pessoal, elementos centrais na construção de lideranças credíveis, humanas e justas. A integridade e a imparcialidade, em particular, surgem como traços fundamentais e inegociáveis para o exercício da coordenação disciplinar, dado o seu papel em mediação, tomada de decisão e representação dos pares.

Outros traços cognitivos e operacionais fortemente relevantes, que reforçam a valorização de competências práticas e interpessoais, apontados pelos inquiridos são a “capacidade de resolução de problemas” (66%; média $\approx 4,59$), “autenticidade” (66%; média $\approx 4,59$), “confiança em si e na equipa” (65%; média $\approx 4,61$), “inteligência emocional” (65%; média $\approx 4,56$), “capacidade de comunicação” (63%; média $\approx 4,57$), “capacidade de decisão” (61%; média $\approx 4,54$) e a “resiliência” (60%; média $\approx 4,53$). Estes traços apontam para uma perceção da liderança como função que exige consistência emocional, clareza na comunicação, tomada de decisão eficaz e capacidade de resposta a adversidades. A autenticidade surge como traço relacional essencial, ao lado da confiança mútua e da resiliência, demonstrando que os respondentes valorizam líderes próximos, confiáveis e eficazes na gestão de situações complexas.

Embora todos os traços listados sejam considerados relevantes, alguns obtêm percentagens ligeiramente inferiores na categoria “Muito importante”, pelo que podemos afirmar que têm uma importância moderada a: “competência cultural” (47%; média ≈4,34), “mentoria” (53%; média ≈4,44), “capacitação” (54%; média ≈4,42), o “pensamento estratégico” (56%; média ≈4,43) e a “confiança na delegação” (57%; média ≈4,48). Estes resultados podem sugerir que, embora valorizados, alguns aspetos mais estratégicos, técnicos ou especializados da liderança escolar ainda não são plenamente reconhecidos ou experienciados no quotidiano escolar. A competência cultural, por exemplo, sendo cada vez mais crucial em contextos educativos diversos, apresenta margem para desenvolvimento enquanto competência valorizada.

Concluimos que a liderança do(a) Coordenador(a) de Disciplina é amplamente avaliada com base numa dimensão ética e relacional, reforçando a ideia de que os docentes procuram líderes que sejam justos, íntegros e empáticos; que assumam responsabilidades, valorizem o trabalho em equipa e a colaboração; sejam autênticos, transparentes e resilientes e que tenham capacidade de decisão e resolução de problemas eficazes.

A elevada média global e a predominância da resposta "Muito importante" em quase todos os traços indicam que os docentes têm uma visão clara e exigente sobre as qualidades necessárias à liderança de um coordenador de grupo disciplinar e esperam que estas sejam praticadas de forma coerente no quotidiano escolar.

Após termos analisados os dados referentes à categorização das características do perfil e do desempenho dos Coordenadores de Disciplina, iremos verificar como os docentes avaliam a ação e postura do seu coordenador, em concordância com as que identificaram como importantes.

<i>Questão C3.2(B) do questionário - item 24 (B) - Objetivo de investigação iv)</i>		
<i>Após ter categorizado as características do perfil e do desempenho de um Coordenador de Disciplina, que considera mais relevantes, como avalia, no presente momento, a ação e postura do(a) seu(sua) coordenador(a) de Disciplina em concordância com as mesmas?</i>	N.º de Respostas (N.º R) – Percentagem (%)	
	N.º R	%
O meu/minha Coordenador(a) de Disciplina evidencia:		
- a totalidade das características que considerei "muito importantes" e/ou "importantes";	28	15%
- a quase totalidade das características que considerei "muito importantes" e/ou "importantes";	67	37%
- metade das características que considerei "muito importantes" e/ou "importantes";	55	30%
- menos de metade das características que considerei "muito importantes" e/ou "importantes";	23	12%
- uma ausência de qualquer das características que considerei "muito importantes" e/ou "importantes".	5	3%
(em branco)	5	3%

Média global: $\approx 3,51$ Moda: 4 → "Quase totalidade das características consideradas importantes" Mediana: 4 → "Quase totalidade das características consideradas importantes"

Tabela 27 - Avaliação da ação e desempenho do Coordenador de Disciplina em concordância com as características consideradas importantes. Apresentação dos dados referentes à questão C3.2(B) do questionário - item 24 (B) - Objetivo de investigação iv. Fonte própria.

A análise da questão C3.2 – item 24 (B) procurou aferir, de forma direta, o grau de correspondência entre as características de personalidade e desempenho consideradas mais relevantes para o exercício da função de Coordenador(a) de Disciplina e a percepção que os docentes têm sobre a prática efetiva do(a) seu(sua) coordenador(a), no momento atual. Os resultados revelam uma avaliação globalmente positiva, ainda que com sinais claros de assimetrias na percepção dos respondentes. A média global de $\approx 3,51$, num intervalo de 1 a 5, aponta para um posicionamento intermédio entre a percepção de que o(a) coordenador(a) evidencia “metade” e “quase totalidade” das características valorizadas. A moda e a mediana situam-se no valor 4, correspondente à opção “evidencia a quase totalidade das características consideradas importantes”, o que indica que esta é a percepção mais frequente entre os inquiridos.

Em termos concretos, 52% (15%+37%) dos participantes reconhecem que o(a) seu(sua) Coordenador(a) evidencia a totalidade (15%) ou a quase totalidade (37%) das características que consideram fundamentais para o bom desempenho da função. Estes dados sugerem um reconhecimento significativo de práticas de liderança coerentes com os valores e competências idealizados pelos docentes.

Contudo, há também um conjunto expressivo de respostas críticas, que não pode ser ignorado: 30% indicam que apenas metade das características estão presentes, e 12% afirmam que menos de metade são evidenciadas. Ainda que em menor número, 3% referem uma ausência total das características valorizadas, sendo este um sinal de alerta quanto à qualidade da liderança em contextos específicos. Há ainda 3% de respostas em branco, possivelmente indicativas de ausência de opinião ou desconhecimento.

Assim, os dados permitem concluir que, apesar de uma tendência positiva e maioritária na avaliação da liderança exercida, persiste um desfazamento entre o perfil de liderança idealizado e a realidade percebida por uma parte significativa dos docentes. Tal situação sugere a necessidade de reforçar a formação contínua, a reflexão crítica sobre práticas de liderança pedagógica e a criação de mecanismos regulares de feedback e autoavaliação, que permitam aos(as) Coordenadores(as) alinhar mais plenamente a sua atuação com as expectativas e necessidades da comunidade educativa.

Seguidamente, e dando cumprimento à segunda parte do último objetivo de investigação, o v) *Classificar o ambiente de trabalho global no contexto do ... Grupo Disciplinar*

consideramos as seguintes respostas (C4 – item 25 b) do questionário) apresentadas no seguinte gráfico ilustrativo.

O gráfico apresenta a distribuição percentual das respostas à questão sobre a percepção do ambiente de trabalho. A grande maioria dos docentes classifica o ambiente de trabalho no seu grupo disciplinar de forma bastante favorável, ou seja 81% dos

inquiridos indicam classificações de “Muito Bom” (58 respostas - 32%), “Bom” (46 respostas - 25%) ou “Excelente” (43 respostas - 24%). Este dado demonstra a existência de um clima organizacional positivo, com

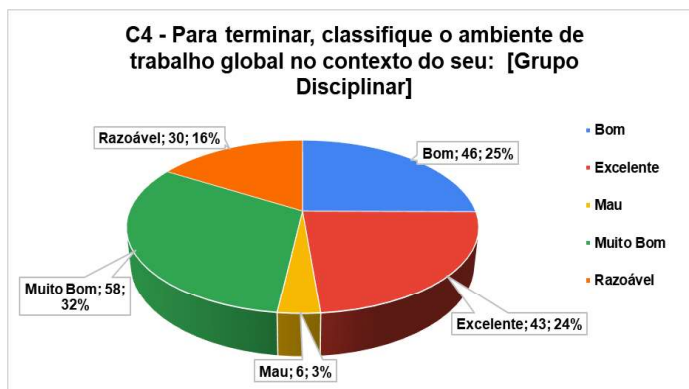


Figura 15 - Classificação do ambiente de trabalho no Grupo Disciplinar. Fonte própria

relações interpessoais e condições de trabalho percebidas como harmoniosas, produtivas e satisfatórias. De referir que a categoria “Muito Bom” foi a mais assinalada (32%), seguida de perto por “Bom” (25%) e “Excelente” (24%), o que totaliza 81% de avaliações positivas.

Apenas 3% (6 respostas) classificam o ambiente como “Mau”, o que indica um baixo nível de insatisfação geral e 16% (30 respostas) consideram o ambiente “Razoável”, sugerindo que, embora não haja rejeição, existe margem para melhorias na comunicação, colaboração ou clima organizacional.

Consideramos assim que o ambiente de trabalho no Grupo Disciplinar é percecionado como positivo por uma larga maioria dos docentes, refletindo bons níveis de colegialidade, apoio e satisfação profissional. A predominância das categorias “Muito Bom” e “Excelente” demonstra que, no geral, as equipas de trabalho funcionam de forma colaborativa e motivadora, embora existam ainda nichos a reforçar, nomeadamente onde foi identificada a avaliação de “Razoável” ou “Mau”. O facto de a maioria das classificações se situar nas categorias positivas aponta para uma percepção favorável da colaboração, partilha e sentido de pertença no seio dos grupos disciplinares, aspetos cruciais para o bom funcionamento das estruturas escolares e para o bem-estar profissional dos docentes.

Comparando os dados relativamente à avaliação do ambiente de trabalho e ilustrados no quadro que se segue, verificamos que o trabalho no grupo disciplinar é deveras mais positivo e favorável, uma vez que os dados estudados apontam para a existência de uma interação mais próxima, colegial e participativa entre os seus elementos.

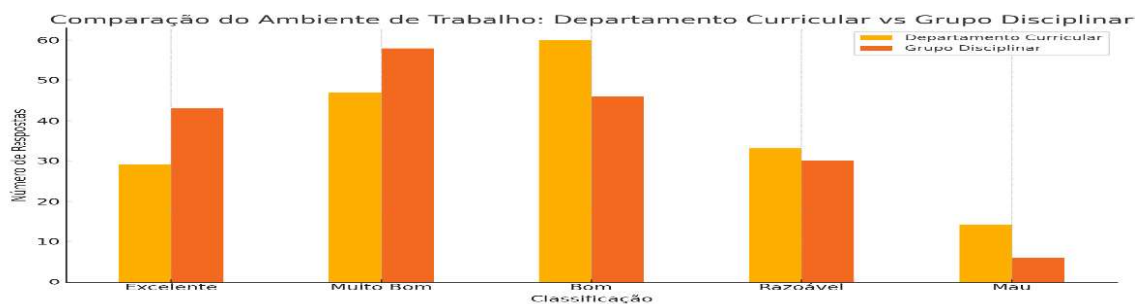


Figura 16- Comparação do ambiente de trabalho: Departamento Curricular vs. Grupo Disciplinar. Fonte própria

Atendendo a todos os dados recolhidos, fica-nos a perceção geral de que a liderança, a democracia escolar, a participação, o reconhecimento e a colegialidade docente são vertentes sistemicamente dependentes e que têm impacto na satisfação docente e perceção do clima da escola. Quando a inteligência emocional, a empatia e o trabalho colaborativo é assente em valores e na proximidade de interação e desempenho docente com as suas lideranças, o ambiente de trabalho é percecionado de forma mais favorável e positiva, tendo um impacto direto no clima escolar.

CONCLUSÕES

Pelas diversas leituras efetuadas depreende-se que existe uma relação evidente entre liderança educativa, empenhamento docente e clima escolar, destacando-se que a qualidade das instituições escolares depende de professores motivados. Um bom clima escolar – marcado por ordem, respeito e valorização – influencia positivamente o moral e a motivação dos docentes. Foi atendendo à importância desta temática que decidimos levar a cabo o presente estudo, o qual nos permitiu responder à nossa pergunta de partida e aos objetivos a que nos propusemos.

A investigação realizada demonstrou que a agregação de escolas, decorrente do Decreto-Lei n.º 75/2008, teve impactos significativos na organização interna, no clima escolar e no relacionamento entre professores. Embora se reconheça uma melhoria estrutural, emergem críticas quanto ao distanciamento entre colegas e à redução da colegialidade, sobretudo na eleição dos órgãos de gestão, anteriormente percecionada como promotora de um clima mais democrático e participativo.

Relativamente à liderança de topo, a maioria dos docentes caracteriza o(a) Diretor(a) como exercendo um estilo coercivo (estilo descrito por Goleman 2020a, pp.67-68), pouco participativo e pouco mobilizador. Apesar de se reconhecerem competências em áreas como

a comunicação e o trabalho colaborativo, evidenciam-se fragilidades na escuta ativa, na partilha de decisões e na visão estratégica. A liderança ideal, segundo os docentes, deve ser ética, empática, colaborativa e orientada para o desenvolvimento humano e profissional, constatando-se uma discrepância entre as expectativas e o desempenho real do(a) Diretor(a). Esta perceção está em concordância com o exposto em Goleman (2020a) onde afirma que os líderes devem ser flexíveis na mobilização e alternância de estilos de liderança, sempre que estes se afigurem necessários, a fim de conseguirem obter um melhor desempenho, sustentando, paralelamente, a sua ação numa sensibilidade avaliativa do impacto que a mesma tem nos liderados.

Pelos resultados apurados podemos concluir que os diretores não utilizam as potencialidades dos diferentes estilos de liderança ou nem têm consciência de como e quando os devem usar, o que vai ao encontro do exposto por Goleman (2020a). Segundo o mesmo, os líderes e, neste caso específico, os diretores, devem ter a capacidade de refletir e de autoavaliar a sua ação e desempenho, tentando aumentar o seu repertório de estilos de liderança, ao mesmo tempo que devem trabalhar, com perseverança, para conseguirem apropriar-se dos elementos e competências da inteligência emocional, específicas de cada um dos seis estilos de liderança propostos pelo referido autor (Goleman, 2019).

No que concerne às lideranças intermédias, os Coordenadores de Departamento são maioritariamente percecionados como líderes democráticos, com foco na comunicação e no clima positivo. No entanto, existem fragilidades na motivação e reconhecimento dos docentes, apontando para a necessidade de formação em liderança transformacional e *coaching* pedagógico. Pelos dados apurados confirma-se assim que é prioritário estas lideranças desenvolverem a habilidade para fomentar o trabalho colegial, onde o pessoal docente é envolvido num compromisso comum, com o propósito de alcançarem metas, inspirando, motivando e ajudando os docentes a realizarem tarefas, nas quais os seus contributos são reconhecidos e valorizados (Caixeiro, 2014). De acordo com o presente estudo, verificámos que os traços de personalidade e de atuação mais valorizados incluem a integridade, imparcialidade, responsabilidade, colaboração e empatia.

Paralelamente, consideramos pertinente entender a perceção e avaliação dos inquiridos relativamente à liderança intermédia, a do Coordenador(a) de Departamento no que respeita a concordância com as afirmações elencadas na perceção da ação global de liderança deste. Constatou-se que a perceção dos docentes face a esta avaliação holística e geral é superior e

mais positiva do que aquela que se apurou para a liderança de topo, o que denota uma interação mais favorável entre os professores e os seus coordenadores de departamento.

Esta perceção é ainda mais positiva quando se analisa a avaliação da ação e desempenho dos Coordenadores de Disciplina, por parte dos docentes, verificando-se que esta liderança intermédia é caracterizada por uma interação de maior proximidade com os mesmos. Os Coordenadores de Disciplina são vistos como líderes relacionais e democráticos, promovendo ambientes colaborativos e diálogo pedagógico. A sua avaliação é, em geral, positiva, embora se identifiquem oportunidades de melhoria na motivação e promoção do desenvolvimento profissional. Os traços ideais percecionados pelos inquiridos para este nível de liderança incluem autenticidade, confiança, resiliência e clareza comunicacional.

A partir de uma análise holística comparativa dos três níveis de liderança estudados, com base nos dados das respostas dos docentes, podemos depreender que a média global das avaliações, referente à ação e desempenho das lideranças de topo e intermédias, apresenta-se equilibrada. Contudo, existe evidência indicativa de uma ligeira vantagem dos Coordenadores de Disciplina face aos Coordenadores de Departamento (em segundo lugar) e ao Diretor (em terceiro lugar). Podemos inferir assim que, quanto mais alto o nível e hierarquia, maior o distanciamento na perceção de uma avaliação positiva dos docentes relativamente à liderança.

A importância da liderança de proximidade contribui para a ideia de comunidade, onde a interajuda impera no serviço de todos para todos. A este propósito Afonso (2011, pp.43-44, que se baseou nos trabalhos de Liden, Wayne, Zhao & Henderson, 2008) faz a apologia à liderança servidora, afirmando que o construto da mesma assenta em nove proposições: Empatia; desenvolver a comunidade; competências conceptuais; autonomia; ajudar os colaboradores a crescerem e serem bem sucedidos; colocar os colaboradores em primeiro plano; comportar-se de forma ética; relacionamento; e *servanthood*. Os líderes servidores, por definição, ao colocarem determinadas “necessidades dos seus colaboradores antes das suas, conseguem concentrar o esforço no crescimento e desenvolvimento destes, no sentido de promover a maximização do seu potencial ao nível organizacional” (Greenleaf, 1977, citado por Afonso, 2011, p.44).

Torna-se assim importante ter em consideração a proximidade na atuação entre os líderes e seus liderados, sendo que os líderes com características de servidores conseguem atuar “tendo por base o desenvolvimento dos seus colaboradores como um fim por ele próprio e

não meramente para satisfazer os objetivos do líder ou da organização. Este modo de atuação facilita o aparecimento de ambientes de trabalho favoráveis”(p.45), se bem que é conveniente lembrar, pelos dados obtidos, que existe uma maior dificuldade na implementação destas estratégias de proximidade em escolas de maior dimensão, especialmente nas grandes estruturas organizacionais, como os Mega Agrupamentos onde, por vezes, as suas unidades orgânicas estão geograficamente dispersas. Não obstante o exposto, depreende-se, pelos dados apurados no presente estudo, que as perceções dos docentes vão neste sentido, ou seja, ao sentirem uma maior proximidade na interação com as suas lideranças, conseguem refletir e agir com mais segurança e se as suas ideias e contributos forem valorizados, existe terreno fértil para quererem sempre melhorar o seu desempenho, com vista a alcançar as metas da organização escolar, num clima e ambiente de trabalho mais satisfatório e, como afirma, Simon Sinek “A culture is strong when people work with each other, for each other. A culture is weak when people work against each other, for themselves” (Sinek, 2017).

De acordo com esta investigação, podemos afirmar que estas premissas de cultura e clima de trabalho saudável têm impacto no ambiente de trabalho. O trabalho colaborativo e de proximidade foi valorizado no presente estudo, uma vez que se verificou uma avaliação final, na maioria, muito positiva do ambiente de trabalho tanto nos Grupos Disciplinares, como nos Departamentos Curriculares, embora se tenha percecionado a necessidade de intervenção em contextos pontuais onde persistem algumas disfunções.

Os resultados evidenciam que a liderança transformacional é a mais valorizada pelos participantes, sendo associada a práticas de inspiração, motivação e reconhecimento individual. Observou-se, contudo, a coexistência de comportamentos transacionais, ainda presentes no quotidiano das escolas, e uma rejeição maioritária da liderança de tipo *laissez-faire*, considerada ineficaz. A perceção positiva das lideranças está fortemente correlacionada com o clima organizacional, o bem-estar profissional e a motivação docente.

Também Costa (2000, p.29) refere, a propósito da liderança e da democracia escolar, que é inquestionável o reconhecimento do funcionamento da vida escolar assente em procedimentos democráticos já que uma escola alinhada pelos princípios de igualdade de oportunidades, da autonomia, da justiça e da equidade permite uma construção e organização de processos de forma participada, numa lógica de cidadania organizacional, onde todos os implicados nos processos educativos assumem uma “feição emancipadora e facilitadora na capacidade de decisão coletiva”. O autor acrescenta ainda que

“o fenómeno da colegialidade docente implica o reconhecimento da liderança enquanto processo que se desenrola *inter pares*...[fazendo um apelo] à colegialidade das decisões, à reflexão partilhada sobre a ação, [que] não só potenciam o desenvolvimento de lideranças dispersas, como colocam os líderes perante novos desafios de atuação no sentido de uma liderança colaborativa, colegial e solidária, respeitadora das autonomias individuais e grupais e excedendo-se em conjunto com estas” (Costa, 2000,p.29).

Conclui-se que o exercício de uma liderança transformacional e humanizada contribui para a construção de contextos educativos mais colaborativos e eficazes. Recomenda-se, por isso, um investimento contínuo na formação dos diretores e coordenadores pedagógicos, de modo a promover práticas de liderança mais reflexivas, participativas e centradas no desenvolvimento humano e organizacional, estimulando assim a criação de uma cultura colaborativa, no seio escolar e um acompanhamento mais regular da perceção docente através de feedback estruturado.

Terminamos com “humildade”, baseando-nos nas palavras de António Chambel, ex-jogador de hóquei em patins, citado por Rego (2019, p. 31) onde este refere que a humildade “é um pressuposto fundamental para o sucesso”, ou seja, para se alcançar uma vitória organizacional é essencial que existam “fatores capacitadores das boas equipas: propósito com significado, determinação férrea, humildade do líder e dos membros da equipa e forte espírito de equipa” (p.33), e se queremos mais liderança com os “«pés assentes na terra», não devemos esperar que sejam os líderes, sozinhos, a assumir esse empreendimento. A construção de melhores lideranças e de melhores organizações é uma incumbência de líderes e liderados” (Rego, 2019, p.30).

Acreditamos que, com o levantamento, a descrição e a interpretação da informação e dos dados obtidos, possamos contribuir para o alargamento do conhecimento, da investigação e da discussão no âmbito das temáticas do presente estudo.

Consideramos que também é possível mobilizar, adaptar e/ou incluir outras variáveis passíveis de estudo e análise, já que cada uma das dimensões analisadas permite traçar outros rumos e objetivos de estudo, empreender em novas abordagens e produzir proposições variadas a serem estudadas e avaliadas. Em suma, entendemos que a presente investigação, pode ela própria ser mobilizada ou sujeita a adaptações, havendo uma transferibilidade desta para outros contextos de investigação.

BIBLIOGRAFIA

- Adair, J. (2000). *Como tornar-se um líder*. São Paulo: Nobel.
- Afonso, P. (2011). *Dilemas da Liderança*. Liaboa: Escolar Editora.
- Amaral, D. (2007). *Teoria da troca entre líder Liderado (LMX): Uma teoria diádica de liderança para a identificação dos aspetos que compõem a interação líder-liderado*. São Paulo, Brasil: Tese de doutoramento, Universidade Presbeteriana Mackenzie.
- Babu, A., & Kumari, M. (2013). Organizational Climate as a Predictor of Teacher Effectiveness. *EUROPEAN ACADEMIC RESEARCH*, I(5).
- Bento, A. P. (2012). *O Decreto-Lei N.º75/2008 - Impacto ao nível da eficácia, do clima e da cultura organizacionais, na perspetiva dos atores*. ISEC. <http://hdl.handle.net/10400.26/8726>
- Bergamini, C. (maio/junho de 1994). Liderança: A Administração do Sentido. *Revista de Administração de Empresas*, pp. 102-114.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Caixeiro, C. M. (2014). *Liderança e cultura organizacional: o impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es)*. Retrieved Junho de 2023, from <http://hdl.handle.net/10174/11416>
- Cardoso, A. (2020). *O papel do clima organizacional e do stress profissional na explicação do burnout profissional em professores de 1º ciclo*. Universidade de Lisboa, Faculdade de psicologia.
- Carlyle, T. (1910). *Lectures on heroes, hero-workship, and the heroic in history*. Oxford: Claredon.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação - Guia para a autoaprendizagem*. Universidade Aberta.
- Carvalho, M. J. (2020). Decreto-Lei N.º75/2008 para que vos quero? O caso do agrupamento de escolas António Sérgio. Em L. C. Lima, & L. L. Torres, *Diretores escolares em ação* (pp. 235-282). Fundação Manuel Leão.

- Chiavenato, I. (2014). *Introdução à Teoria Geral da Administração* (9ª ed.). Barueri, SP: Editora Manole, Ltda.
- Cohen, A., & Keren, D. (2010). Does climate matter? An examination of the relationship between. *The Service Industries Journal*, 30(2). <https://doi.org/10.1080/02642060802120158>
- Cortesão, M. (2010). *Clima escolar, participação docente e relação entre os professores de educação física e a comunidade educativa*. Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Costa, J. (2000). Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. Em *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 15-33). Universidade de Aveiro.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. (2018). *Research design - Qualitative, quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5 ed.). Sage Publications, Inc.
- Decreto-Lei n.º 75/2008 do Ministério da Educação. (22 de abril de 2008). Diário da República: I série, n.º 79. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/75-2008-249866>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Fachada, O. (2014). *Liderança - A Prática da Liderança. A Liderança na Prática*. Edições Sílabo.
- Fiedler, F. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Fortin, M.-F. (1999). *O processo de investigação - da conceção à realização*. Lusociência-Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Goleman, D. (2019). *O que faz um líder* (Clássicos Harvard Business Review ed.). (P. Sequeira, & M. Pereira, Trads.) Actual Editora.
- Goleman, D. (2020a). *Como ser um líder - A importância da inteligência emocional* (4.ª ed.). (M. F. Carvalho, Trad.) Temas e Debates - Círculo de leitores.

- Goleman, D. (2020b). *Liderança eficaz* (Clássicos Harvard Business Review ed.). (M. F. Costa, Trad.) Actual Editora.
- Goleman, D. (2022). *Inteligência Emocional* (29.^a ed.). (M. D. Correia, Trad.) Temas e Debates - Circulo de leitores.
- Guerra, R. M. (2013). *Mega-agrupamentos de escola: que perceções?* Departamento de Educação. Universidade de Aveiro.
- Hossiep, R., Paschen, M., Adapt.Portuguesa: Machado, M., Rocha, A. M., & Ferreira, C. (2007). *Manual BIP : inventário de personalidade e competências para as organizações : manual técnico* (1.^a ed.). Lisboa: CEGOC-TEA , D.L.
- Huber, S. G., Schneider, N., Gleibs, H., & Schwander, M. (2013). *Leadership in der Lehrerbildung-Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung*. nrw.de. https://www.schulentwicklung.nrw.de/referenzrahmen/rr_datei_download.php?dateiid=3906
- Kohn, M. (1977). *Dynamic Managing: Principles, process, Practice*. Menlo Park: Cummings.
- Kotter, J. P. (1992a). *What leaders really do*. Harvard Business.
- Kotter, J. P. (2014). *Acceletrate (XLR8) Building Strategic Agility*. Boston, Massachusetts: Harvard Business Review press.
- Liderança*. (08 de 10 de 2023). Infopédia. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/lideranca>
- Lima, L. C., & Torres, L. L. (2020). Diretor, direção, equipa de direção e outras ambiguidades. Em L. C. Lima, V. Sá, & L. L. Torres, *Diretores escolares em ação* (pp. 7-15). Fundação Manuel Leão.
- Lima, L., & Torres, L. (2020). Políticas, dinâmicas e perfis dos agrupamentos de escolas em Portugal. *Análise Social - Revista do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa*, IV(237), 748-774.
- Marques, R. (2003). *Motivar os Professores - Um Guia para o Desenvolvimento Profissional*. Editorial Presença.

- Martins, P. (2015). Agregação de agrupamentos e a prossecução dos objetivos legalmente definidos. *Dissertação de mestrado, Univercidade de Coimbra*. Universidade de Coimbra.
- Mesquita, M. (2014). *A dimensão da escola conta? Um estudo de caso múltiplo sobre os efeitos da fusão de agrupamentos de escolas no seu capital social*. Tese de doutoramento, Universidade Aberta, Lisboa.
- Monteiro, O. (2014). *A liderança e o Clima da Escola na promoção de Práticas Pedagógicas Supervisivas*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Ramos, M. P. (junho de 2013). Dossiê - análises quantitativas e indicadores sociais. *Métodos quantitativos e pesquisa em ciências sociais: lógica e utilidade do uso da quantificação nas explicações dos fenômenos sociais*, pp. 55-65. <https://doi.org/10.5433/2176-6665.2013v18n1p55>
- Rego, A. (2019). *Liderança - humildade e soberba*. Lisboa: Edições Sílabo,Lda.
- Rego, A., & Cunha, M. P. (2003). *A Essência da Liderança- Mudança - Resultados - Integridade*. Rh Editora.
- Ricardo, L. (2014). *O Líder e a Liderança* (2ª ed.). (C. Figueiredo, Ed.) Lisboa: Chiado Editora.
- S.O.S. Escola Pública. (8 de julho de 2024). *Alteração do Modelo de Gestão Escolar*. Retrieved 11 de janeiro de 2025, from Petição Pública. <https://peticaopublica.com/pview.aspx?pi=PT121476>
- Sá,P.;Costa,A.P.;Moreira,A. (2021). *Reflexões em torno de metodologias de Investigação - recolha de dados* (1 ed., Vol. 2). Aveiro: UA Editora. <https://doi.org/https://doi.org/10.34624/ka02-fq42>
- Silva, J. (2013). *Clima escolar, satisfação, stresse profissional e colaboração entre professores:que relações*. Universidade Aberta.

- Silva, J. M. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas - Protagonistas, práticas e impactos*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sinek, S. (3 de 10 de 2017). *Simon Sinek*. Facebook. <https://www.facebook.com/simonsinek/posts/a-culture-is-strong-when-people-work-with-each-other-for-each-other-a-culture-is/10155740190376499/>
- Sousa, M. (2006). Inteligência emocional dos líderes e criatividade dos colaboradores [Dissertação de Mestrado]. (U. d. Aveiro, Ed.)
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Pactor - Edições de Ciências Sociais e Política Contemporânea .
- Stogdill, R. M. (1948). Personal Factors Associated with Leadership: survey of the literature. *Journal of Applied Psychology*, 25, 35-71.
- Teixeira, S. (2005). *Gestão das Organizações* (2ª ed.). McGraw-Hill.
- Teorias sobre a inteligência*. (2015). Retrieved dezembro de 2024, from Portefólio de Educação. <https://portefolio-de-educacao.webnode.pt/relacao-aluno-aprendizagem-professor-ensino/teorias-sobre-a-inteligencia/>

ANEXOS

ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO

Como é que os professores percecionam as suas lideranças?

O presente questionário tem como foco principal auscultar os professores da escola pública e tentar entender como percecionam as suas lideranças e qual o impacto destas no grau de satisfação do seu desempenho profissional. Os dados serão analisados no âmbito de uma Dissertação de Mestrado em Gestão Escolar realizada na ESECS do Politécnico de Leiria e sob a orientação científica da Professora Marlene Filipa Sousa.

Poderão participar neste estudo professores de qualquer nível de ensino da escola pública. Os dados recolhidos serão apenas para fins de investigação. A sua participação é totalmente voluntária, anónima e confidencial, mas crucial para o avanço do conhecimento científico nesta área.

O tempo médio do preenchimento é de 15 a 20 minutos, não existindo respostas corretas ou incorretas. Se possuir questões relacionadas com a presente investigação ou sobre os direitos enquanto participante, poderá contactar-me (Margarida Marques) através do seguinte endereço de email: 1201361@my.ipleiria.pt

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Assim, por favor, solicito que responda de forma sincera a todas as questões. *

Muito obrigada pela sua colaboração.

Marcar apenas uma oval.

Declaro que li e aceito participar no estudo

Dados Pessoais e profissionais

2. Idade *

(Responda com um número sff)

3. Sexo *

Marcar apenas uma oval.

Feminino

Masculino

4. Habilitações Académicas *

Marcar apenas uma oval.

Doutoramento

Mestrado

Formação Especializada, pós-graduada

Licenciatura

Bacharelato

Outra

5. Categoria Profissional *

Marcar apenas uma oval.

- Professor contratado
- Professor de Quadro de Zona Pedagógica.
- Professor de Quadro de Agrupamento/Escola Não Agrupada
- Professor estagiário

6. Ciclo de ensino (se lecionar em mais do que um ciclo, assinale aquele em que tem maior número de turmas) *

Marcar apenas uma oval.

- Educação pré-escolar
- 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB)
- 2º CEB
- 3º CEB
- Ensino Secundário
- Ensino de Adultos

7. Instituição escolar pública *

Marcar apenas uma oval.

- Escola Não Agrupada
- Agrupamento que integra escolas do Pré-escolar, do 1º ciclo e uma EB do 2º e 3º ciclos
- Agrupamento que integra escolas do Pré-escolar, do 1º ciclo, uma EB do 2º e 3º ciclos e uma escola secundária
- Mega - Agrupamento que integra escolas do Pré-escolar, 1º ciclo, duas ou mais EB 2,3 e uma escola secundária
- Outro

8. Caso tenha respondido "outro", na questão anterior, indique, por favor, a designação e/ou dimensão/constituição do agrupamento ou escola pública onde leciona

9. Assinale as funções que desempenha ou já desempenhou.

Assinale tudo o que for aplicável.

Funções	Desempenho atualmente	Já desempenhei
Educador/ Professor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dirutor de Turma / Curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coordenador de Estabelecimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coordenador de Diretores de Turma / Conselho de Docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coordenador de Departamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coordenador de Disciplina / Grupo Disciplinar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coordenador de projetos / PES / Desporto Escolar / outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Membro do Conselho Geral (incluindo o presidente)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dirutor(a) ou em exercício de funções equivalentes / equiparadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Subdirutor (a) / adjunto da direção ou em exercício de funções equivalentes / equiparadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Membro do conselho Pedagógico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Anos de serviço docente, incluído o presente ano letivo. *

(Responda com um número pf.)

11. Anos de serviço docente na escola onde atualmente trabalha, incluindo o presente ano letivo. *

(Responda com um número pf.)

A - Clima Organizacional

Pretende-se entender o clima organizacional, no atual modelo de gestão escolar implementado pelo Dec. Lei 75/2008, que levou à agregação de agrupamentos e que instituiu um órgão de gestão unipessoal e não colegial que é responsável por uma multiplicidade de competências, designando os responsáveis pelos departamentos curriculares e principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.

A1 - Numa escala de 5 a 1 (5 - Concordo totalmente a 1- Discordo totalmente), indique o seu grau de concordância com asseguintes afirmações:

(se tiver menos de 15 anos de serviço e, por isso, só conhecer o presente modelo de gestão escolar escolha "não respondo" nas seguintes questões)

12. 1. Dimensão e agregação de escolas em Agrupamentos e Mega Agrupamentos: *

Assinale apenas uma resposta por linha

A dimensão e agregação de escolas em Agrupamentos e Mega Agrupamentos:	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo, nem discordo	Não concordo	Discordo totalmente	Não respondo
a)- teve bastante impacto no clima organizacional, na motivação e no grau de satisfação dos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)- levou a uma maior dispersão e menor contacto direto com os restantes colegas professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)- tem influência direta no seu grau de satisfação, sentimento de pertença, motivação e interação com as lideranças de topo e intermédias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. 2. A colegialidade e democraticidade na eleição do Presidente do Conselho Diretivo /Executivo, Coordenadores e representantes de disciplina influenciava positivamente o clima organizacional antes da entrada em vigor do DL n°75/2008. *

Assinale apenas uma resposta

- Concordo totalmente
 Concordo
 Não concordo, nem discordo
 Não concordo
 Discordo totalmente
 Não respondo

14. 3. Sentia-se mais valorizado(a) e motivado(a) no desempenho das suas funções pelo facto de poder ter uma participação mais interventiva e colegial nos diferentes órgãos de gestão escolar, antes da entrada em vigor deste modelo de gestão. *

Assinale apenas uma resposta

- Concordo totalmente
 Concordo
 Não concordo, nem discordo
 Não concordo
 Discordo totalmente
 Não respondo

15. 4. No paradigma atual deste modelo de gestão escolar, a democracia e colegialidade deixaram de ser elementos em destaque na participação, colaboração e desempenho profissional. *

Assinale apenas uma resposta

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo, nem discordo
- Não concordo
- Discordo totalmente

B - Liderança de topo - Diretor(a)

As questões seguintes visam verificar como percebe a ação do Diretor(a) em termos do estilo de liderança, seus atributos e o impacto desta ação no clima da escola.

16. B1- Enquanto docente, como é que percebe a ação de liderança do seu (sua) Diretor(a)?

Leia as 6 opções e escolha apenas UMA única, a que considera mais dominante.

Assinale apenas uma resposta

- O/A Diretor/a:

- 1 - é um líder que exige a conformidade imediata dos seus colaboradores / professores e professores num estilo coercivo;
- 2 - define uma visão clara para os seus colaboradores/professores e inspira-os a trabalhar para essa visão através do exemplo do seu próprio empenho;
- 3 - dá ênfase à construção de relações fortes e à promoção da harmonia entre os seus colaboradores /professores, procurando evitar conflitos;
- 4 - incentiva a participação, a colaboração e o feedback dos seus colaboradores / professores na tomada de decisões;
- 5 - estabelece um ritmo e padrões elevados para os seus colaboradores / professores e modela o comportamento que espera deles, liderando pelo exemplo;
- 6 - é um líder treinador que procura desenvolver as competências e capacidades dos seus colaboradores /professores, fornecendo orientação, feedback e apoio para os ajudar a crescer e a ter sucesso.

17. **B2 - Numa escala de 5 a 1 (5 - Concordo totalmente a 1- Discordo totalmente), indique o seu grau de concordância com as seguintes afirmações: ***

Assinale apenas uma resposta por linha

O(a) meu(minha) Diretor(a):	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo, nem discordo	Não concordo	Discordo totalmente	Não respondo
1 - Tem excelentes capacidades de comunicação;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 - Cria uma cultura escolar positiva e de apoio;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 - Apoiar as minhas necessidades de desenvolvimento profissional;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 - Procura e tem em conta as opiniões dos professores quando toma decisões importantes;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 - Equilibra as necessidades dos alunos, dos professores e da comunidade escolar;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 - Reconhece e aprecia o trabalho árduo e a dedicação dos professores;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 - Gere e resolve os conflitos no seio da escola;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 - Cria oportunidades de colaboração e de trabalho em equipa entre os professores;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 - É eficaz a criar uma visão clara para a escola e a inspirar os professores a trabalharem para objetivos comuns;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 - Tem uma ação e desempenho que, no geral, me satisfaz bastante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B3- Características /perfil de líder/ traços de personalidade do Diretor

18. **B3.1 - Quais os traços de personalidade / características de desempenho que considera mais importantes na liderança de um(a) Diretor(a)? ***

Assinale qual o grau importância (de "Muito importante" a "não é importante") que atribui a cada uma das opções elencadas.

Assinale apenas uma resposta por linha

Traços de personalidade / características de desempenho	Muito importante	Importante	Importância moderada	Pouco importante	Não é importante
1. Visionário: Ter uma visão clara e a capacidade de inspirar os outros para um objetivo comum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Integridade: Demonstrar honestidade, confiança e comportamento ético.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Capacidade de decisão: Ser capaz de tomar decisões difíceis de forma atempada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Capacidade de comunicação: Ter fortes capacidades de comunicação verbal e escrita para transmitir eficazmente ideias e instruções.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Empatia: Compreender e ter em conta as necessidades e perspetivas dos outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Responsabilidade: Assumir a responsabilidade pelas próprias ações e resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Adaptabilidade: Estar aberto à mudança e ser capaz de navegar através de desafios e incertezas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Resiliência: Ser capaz de recuperar de contratempos e manter uma atitude positiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Confiança em si e na equipa: Demonstrar autoconfiança e acreditar em si próprio e na equipa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Colaboração: Encorajar o trabalho em equipa, promover a cooperação e construir relações fortes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Pensamento estratégico: Ter uma perspetiva de longo prazo e a capacidade de planear e executar estratégias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Capacitação: Delegar autoridade e promover o crescimento e o desenvolvimento dos membros da equipa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Inovação: Incentivar a criatividade e promover uma cultura de melhoria contínua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Inteligência emocional: Compreender e gerir as emoções, tanto em si próprio como nos outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Capacidade de resolução de problemas: Ser capaz de analisar situações complexas e encontrar soluções eficazes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Autenticidade: Ser genuíno, transparente e fiel a si próprio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Mentoria: Fornecer orientação, apoio e mentoria aos membros da equipa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Confiança na delegação: Confiar nos outros para assumir tarefas e responsabilidades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Competência cultural: Compreender e respeitar as diversas culturas e perspetivas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Aprendizagem contínua: Demonstrar um empenhamento no crescimento pessoal e profissional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. B3.2 - Após ter categorizado as características do perfil e do desempenho do Diretor, que considera mais relevantes, como avalia, no presente momento, a ação e postura do(a) seu(sua) Diretor(a) em concordância com as mesmas?

Assinale apenas uma resposta

O/A meu/minha Diretor(a) evidencia:

- a totalidade das características que considere "muito importantes" e/ou "importantes";
- a quase totalidade das características que considere "muito importantes" e/ou "importantes";
- metade das características que considere "muito importantes" e/ou "importantes";
- menos de metade das características que considere "muito importantes" e/ou "importantes";
- uma ausência de qualquer das características que considere "muito importantes" e/ou "importantes".

C - Lideranças intermédias: Coordenador de Departamento e Coordenador de disciplina

Pretende-se analisar a ação de liderança do seu Coordenador de Departamento e a do seu Coordenador de Disciplina. Caso desempenhe algum destes cargos, responda numa ótica de autoavaliação

As questões seguintes visam verificar como percebe a ação dos Coordenadores em termos do estilo de liderança, seus atributos e o impacto desta ação no clima da escola.

20. CI(A)- Enquanto docente, como é que percebe as características da ação do Coordenador de Departamento?

Leia as 6 opções e escolha UMA única, a que considera mais dominante

Assinale apenas uma resposta

- O/A Coordenador/a de Departamento:

- 1 - é um líder que exige a conformidade imediata dos seus colaboradores / professores e professores num estilo coercivo;
- 2 - define uma visão clara para os seus colaboradores/professores e inspira-os a trabalhar para essa visão através do exemplo do seu próprio empenho;
- 3 - dá ênfase à construção de relações fortes e à promoção da harmonia entre os seus colaboradores /professores, procurando evitar conflitos;
- 4 - incentiva a participação, a colaboração e o feedback dos seus colaboradores / professores na tomada de decisões;
- 5 - estabelece um ritmo e padrões elevados para os seus colaboradores / professores e modela o comportamento que espera deles, liderando pelo exemplo;
- 6 - é um líder treinador que procura desenvolver as competências e capacidades dos seus colaboradores /professores, fornecendo orientação, feedback e apoio para os ajudar a crescer e a ter sucesso.

21. C1 (B) - Enquanto docente, como é que perceciona as características da ação do Coordenador de Disciplina?

Leia as 6 opções e escolha UMA única, a que considera mais dominante.

Assinale apenas uma resposta

- O/A Coordenador/a de Disciplina:

- 1 - é um líder que exige a conformidade imediata dos seus colaboradores / professores e professores num estilo coercivo;
- 2 - define uma visão clara para os seus colaboradores/professores e inspira-os a trabalhar para essa visão através do exemplo do seu próprio empenho;
- 3 - dá ênfase à construção de relações fortes e à promoção da harmonia entre os seus colaboradores /professores, procurando evitar conflitos;
- 4 - incentiva a participação, a colaboração e o feedback dos seus colaboradores / professores na tomada de decisões;
- 5 - estabelece um ritmo e padrões elevados para os seus colaboradores / professores e modela o comportamento que espera deles, liderando pelo exemplo;
- 6 - é um líder treinador que procura desenvolver as competências e capacidades dos seus colaboradores /professores, fornecendo orientação, feedback e apoio para os ajudar a crescer e a ter sucesso.

22. C2 (A/B) - Numa escala de 5 a 1 (5 - Concordo totalmente a 1- Discordo totalmente), indique o seu grau de concordância com as seguintes afirmações:*

Assinale apenas uma resposta por linha

O(a) meu (minha) coordenador(a) de departamento(A) / de disciplina (B):

1- tem excelentes competências de comunicação.

Coordenador(a) de	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo, nem discordo	Não concordo	Discordo totalmente
(1.A) departamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(1.B) disciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2 - cria uma cultura de trabalho positiva e de apoio.

Coordenador(a) de	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo, nem discordo	Não concordo	Discordo totalmente
(2.A) departamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2.B) disciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3 - dá feedback e reconhece o meu trabalho.

Coordenador(a) de	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo, nem discordo	Não concordo	Discordo totalmente
(3.A) departamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(3.B) disciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4 - ouve e tem em conta as minhas opiniões e ideias.

Coordenador(a) de	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo, nem discordo	Não concordo	Discordo totalmente
(4.A) departamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(4.B) disciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5 - proporciona-me oportunidades de crescimento e desenvolvimento.

Coordenador(a) de	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo, nem discordo	Não concordo	Discordo totalmente
(5.A) departamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(5.B) disciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6 - gere os conflitos e cria um ambiente de trabalho positivo.

Coordenador(a) de	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo, nem discordo	Não concordo	Discordo totalmente
(6.A) departamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(6.B) disciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7 - cria um sentido de comunidade e de trabalho de equipa na organização escolar.

Coordenador(a) de	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo, nem discordo	Não concordo	Discordo totalmente
(7.A) departamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(7.B) disciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8 - cria uma visão clara para a organização escolar e inspira-me a trabalhar para objetivos comuns

Coordenador(a) de	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo, nem discordo	Não concordo	Discordo totalmente
(8.A) departamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(8.B) disciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9 - adota um estilo de liderança que me motiva e inspira para dar o meu melhor.

Coordenador(a) de	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo, nem discordo	Não concordo	Discordo totalmente
(9.A) departamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(9.B) disciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23. C3.1(A/B) - Lideranças Intermédias - Características /perfil de líder/ traços de personalidade dos Coordenadores de Departamento e de Disciplina

- Quais as características / traços de personalidade que considera mais importantes na liderança de um(a) Coordenador(a) de Departamento (A) / Disciplina (B)?

Assinale qual o grau importância (de "Muito importante" a "não é importante") que atribui a cada uma das opções elencadas. *

1. Visionário: Ter uma visão clara e a capacidade de inspirar os outros para um objetivo comum.

Coordenador(a) de	Muito Importante	Importante	Moderado	As vezes importante	Não é importante
(1.A) departamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(1.B) disciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Integridade: Demonstrar honestidade, confiança e comportamento ético. *

Coordenador(a) de	Muito Importante	Importante	Moderado	As vezes importante	Não é importante
(2.A) departamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2.B) disciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Capacidade de decisão: Ser capaz de tomar decisões difíceis de forma atempada. *

Coordenador(a) de	Muito Importante	Importante	Moderado	As vezes importante	Não é importante
(3.A) departamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(3.B) disciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Capacidade de comunicação: Ter fortes capacidades de comunicação verbal e escrita para transmitir eficazmente ideias e instruções. *

Coordenador(a) de	Muito Importante	Importante	Moderado	As vezes importante	Não é importante
(4.A) departamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(4.B) disciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Empatia: Compreender e ter em conta as necessidades e perspetivas dos outros. *

Coordenador(a) de	Muito Importante	Importante	Moderado	Às vezes importante	Não é importante
(5.A) departamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(5.B) disciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Responsabilidade: Assumir a responsabilidade pelas próprias ações e resultados. *

Coordenador(a) de	Muito Importante	Importante	Moderado	Às vezes importante	Não é importante
(6.A) departamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(6.B) disciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Adaptabilidade: Estar aberto à mudança e ser capaz de navegar através de desafios e incertezas. *

Coordenador(a) de	Muito Importante	Importante	Moderado	Às vezes importante	Não é importante
(7.A) departamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(7.B) disciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Resiliência: Ser capaz de recuperar de contratempos e manter uma atitude positiva. *

Coordenador(a) de	Muito Importante	Importante	Moderado	Às vezes importante	Não é importante
(8.A) departamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(8.B) disciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Confiança: Demonstrar autoconfiança e acreditar em si próprio e na equipa. *

Coordenador(a) de	Muito Importante	Importante	Moderado	Às vezes importante	Não é importante
(9.A) departamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(9.B) disciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Colaboração: Encorajar o trabalho em equipa, promover a cooperação e construir relações fortes. *

Coordenador(a) de	Muito Importante	Importante	Moderado	Às vezes importante	Não é importante
(10.A) departamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(10.B) disciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Pensamento estratégico: Ter uma perspectiva de longo prazo e a capacidade de planejar e executar estratégias.*

Coordenador(a) de	Muito Importante	Importante	Moderado	As vezes importante	Não é importante
(11.A) departamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(11.B) disciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Capacitação: Delegar autoridade e promover o crescimento e o desenvolvimento dos membros da equipa.*

Coordenador(a) de	Muito Importante	Importante	Moderado	As vezes importante	Não é importante
(12.A) departamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(12.B) disciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Inovação: Incentivar a criatividade e promover uma cultura de melhoria contínua.*

Coordenador(a) de	Muito Importante	Importante	Moderado	As vezes importante	Não é importante
(13.A) departamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(13.B) disciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Inteligência emocional: Compreender e gerir as emoções, tanto em si próprio como nos outros.*

Coordenador(a) de	Muito Importante	Importante	Moderado	As vezes importante	Não é importante
(5.A) departamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(5.B) disciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Capacidade de resolução de problemas: Ser capaz de analisar situações complexas e encontrar soluções eficazes.*

Coordenador(a) de	Muito Importante	Importante	Moderado	As vezes importante	Não é importante
(15.A) departamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(15.B) disciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Autenticidade: Ser genuíno, transparente e fiel a si próprio.*

Coordenador(a) de	Muito Importante	Importante	Moderado	As vezes importante	Não é importante
(16.A) departamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(16.B) disciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Mentoria: Fornecer orientação, apoio e mentoria aos membros da equipa. *

Coordenador(a) de	Muito Importante	Importante	Moderado	As vezes importante	Não é importante
(17.A) departamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(17.B) disciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Confiança na delegação: Confiar nos outros para assumir tarefas e responsabilidades. *

Coordenador(a) de	Muito Importante	Importante	Moderado	As vezes importante	Não é importante
(18.A) departamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(18.B) disciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Competência cultural: Compreender e respeitar as diversas culturas e perspetivas. *

Coordenador(a) de	Muito Importante	Importante	Moderado	As vezes importante	Não é importante
(19.A) departamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(19.B) disciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Aprendizagem contínua: Demonstrar um empenhamento no crescimento pessoal e profissional. *

Coordenador(a) de	Muito Importante	Importante	Moderado	As vezes importante	Não é importante
(20.A) departamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(20.B) disciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Imparcialidade: transmitir no conselho pedagógico/noutras estruturas organizativas, a opinião dos elementos do departamento/grupo, independentemente da sua posição pessoal relativamente a um assunto específico. *

Coordenador(a) de	Muito Importante	Importante	Moderado	As vezes importante	Não é importante
(21.A) departamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(21.B) disciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. C3.2 (A/B) - Percepção/avaliação da ação e desempenho do Coordenador de Departamento e de Disciplina

Após ter categorizado as características do perfil e do desempenho dos Coordenadores (Departamento e Disciplina), que considera mais relevantes, como avalia, no presente momento, a ação e postura de cada um, separadamente, em concordância com as mesmas?

A - O meu Coordenador de Departamento evidencia:

Assinale apenas uma resposta

- a totalidade das características que considere "muito importantes" e/ou "importantes";
- a quase totalidade das características que considere "muito importantes" e/ou "importantes";
- metade das características que considere "muito importantes" e/ou "importantes";
- menos de metade das características que considere "muito importantes" e/ou "importantes";
- uma ausência de qualquer das características que considere "muito importantes" e/ou "importantes";

B - O meu Coordenador de Disciplina evidencia:

Assinale apenas uma resposta

- a totalidade das características que considere "muito importantes" e/ou "importantes";
- a quase totalidade das características que considere "muito importantes" e/ou "importantes";
- metade das características que considere "muito importantes" e/ou "importantes";
- menos de metade das características que considere "muito importantes" e/ou "importantes";
- uma ausência de qualquer das características que considere "muito importantes" e/ou "importantes".

25. C4 - Para terminar, classifique o ambiente de trabalho global no contexto do seu: *

	Excelente	MuitoBom	Bom	Razoável	Mau
a) Departamento Curricular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Grupo Disciplinar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Obrigada pela sua participação.

ANEXO 2 - MAIL ENVIADO ÀS DIREÇÕES DAS ESCOLAS

17/05/25, 15:49

Gmail - Estudo - Questionário anónimo - Como é que os professores percebem as suas lideranças?



Margarida Marques <margmmm@gmail.com>

Estudo - Questionário anónimo - Como é que os professores percebem as suas lideranças?

10 mensagens

Margarida Marques <margmmm@gmail.com>

20 de julho de 2023 às 15:18

Bcc: geral@esap.edu.pt, geral@esmcasilh.pt, diretor@agrup-escolas-agueda.pt, direcao@aevalongodovouga.pt, direcao@aeaav.pt, geral@aebranca.net, jhmpereira@sapo.pt, director@cmacg.pt, diretor@aeaveiro.pt, mariafermandes@ebie.pt, ag.esgueira@esjmi.edu.pt, direcao@aeo.edu.pt, escolas@aeims.edu.pt, geral@aeje.pt, eb23caclia@gmail.com, direcao.es@mail.telepac.pt, parlogestao@gmail.com, aege@aege.pt, direcao@egn.pt, direcao@agelhav.pt, geral@aemealhada.pt, exec@parrf.edu.pt, director@aeob.edu.pt, dir@ae-esmoriz-ovamorte.pt, esjmf.ce@gmail.com, direcao@aeovarsul.net, diretora@aesv.pt, exec@epadrn.edu.pt, secretaria@aevagos.edu.pt, secretaria@agesc-arouca.pt, secretaria@aeescartz.com, direcao@ecp@gmail.com, secretaria@aecmp.net, esing@sapo.pt, servicosadministrativos@aeimaranjeira.pt, geral@agrupamento-fajoes.pt, geral@aeipb.pt, diretor@aeferreiradasilva.org, dir@estcastro.pt, info@soaresbasto.pt, monica.diretora@aeaamorim.com, diretor@aeceihocastro.pt, diretor@agrupamento-argoncline.edu.pt, director@amfana@gmail.com, direcao@aeanedo.pt, direcao@aecorga.pt, dir.ag.escolaspacosbrandao@gmail.com, escsmf@mail.telepac.pt, aefernandopessoafeira@gmail.com, secretaria@essi.pt

Caro/a diretoria do Agrupamento de Escola / Escola Não Agrupada

Venho por este meio solicitar a divulgação para preenchimento deste questionário, que tem como foco principal auscultar os professores da escola pública e tentar entender como percebem as suas lideranças e qual o impacto destas no grau de satisfação do seu desempenho profissional.

Os dados serão analisados no âmbito de uma Dissertação de Mestrado em Gestão Escolar realizada na ESECS do Politécnico de Leiria e sob a orientação científica da Professora Marlene Filipa Sousa.

Poderão participar neste estudo professores de qualquer nível de ensino da escola pública. Os dados recolhidos serão apenas para fins de investigação. A sua participação é totalmente voluntária, anónima e confidencial, mas crucial para o avanço do conhecimento científico nesta área.

O tempo médio do preenchimento é de 15 a 20 minutos, não existindo respostas corretas ou incorretas.

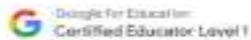
Muito Obrigada.

Como é que os professores percebem as suas lideranças?

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAJpQLSeMHVrWCndO90f1-_E6mX3aNH57to8zvFWK8_tmyjzaahBVMQ/viewform?usp=sf_link

—

Margarida Marques
Professora de Inglês e Alemão



ANEXO 3 - GRÁFICOS DO QUESTIONÁRIO

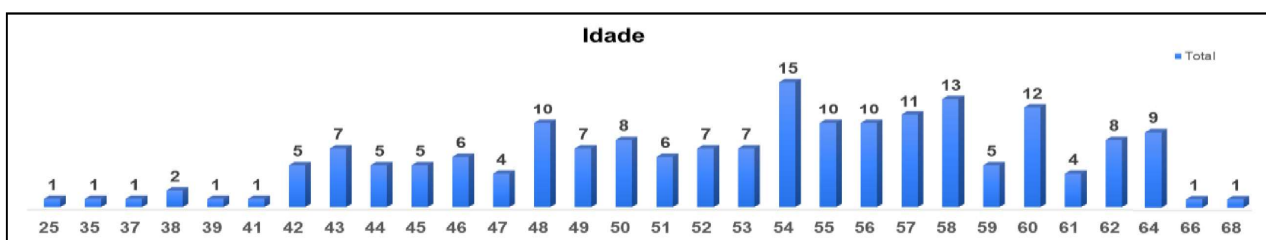
Assim, por favor, solicito que responda de forma sincera a todas as questões. *

Muito obrigada pela sua colaboração.

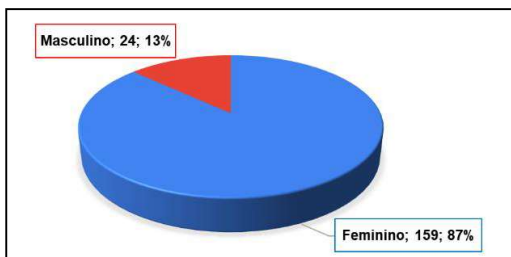
Declaro que li e aceito participar no estudo
Dados Pessoais e profissionais

1. Idade *

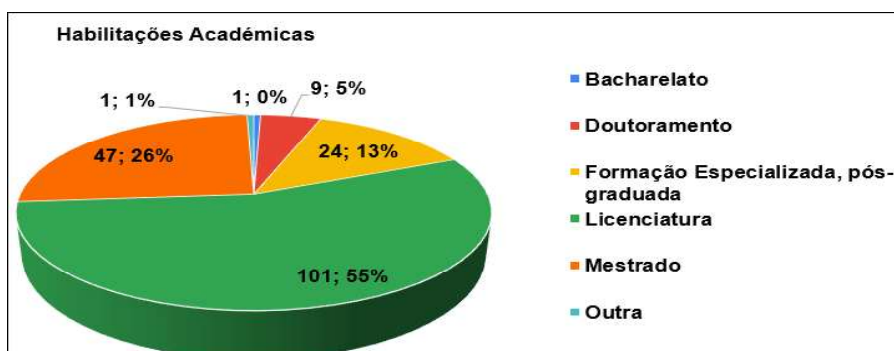
(Responda com um número sff)



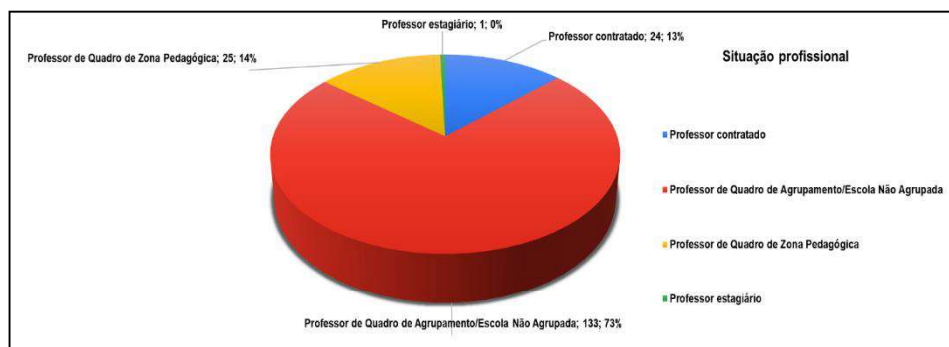
2. Sexo



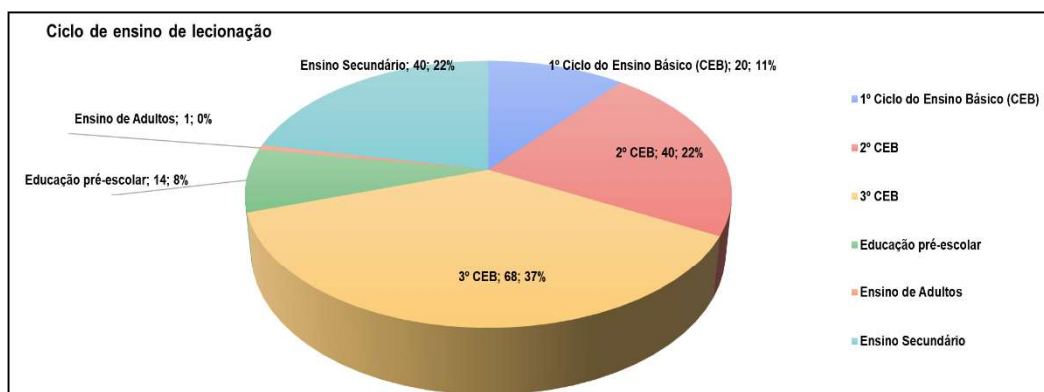
3. Habilitações Académicas



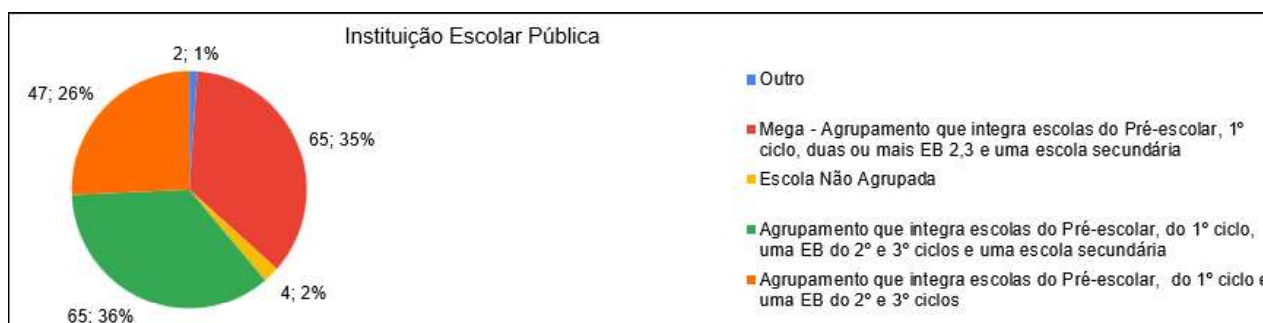
4. Categoria Profissional



5. Ciclo de ensino (se lecionar em mais do que um ciclo, assinale aquele em que tem maior número de turmas)

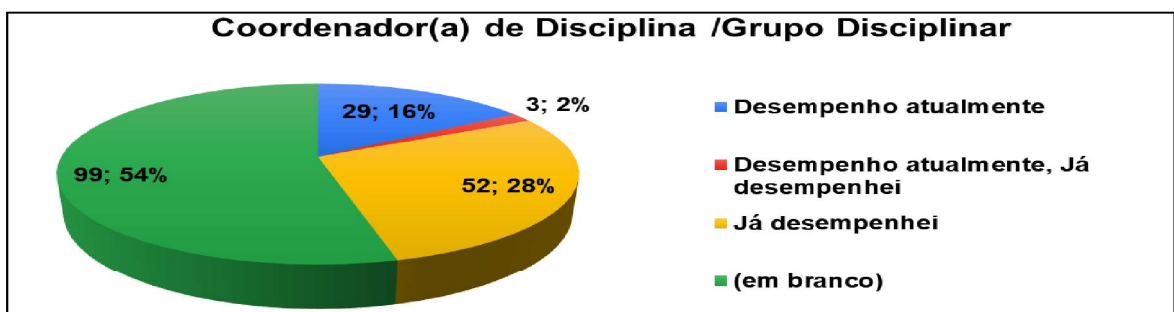
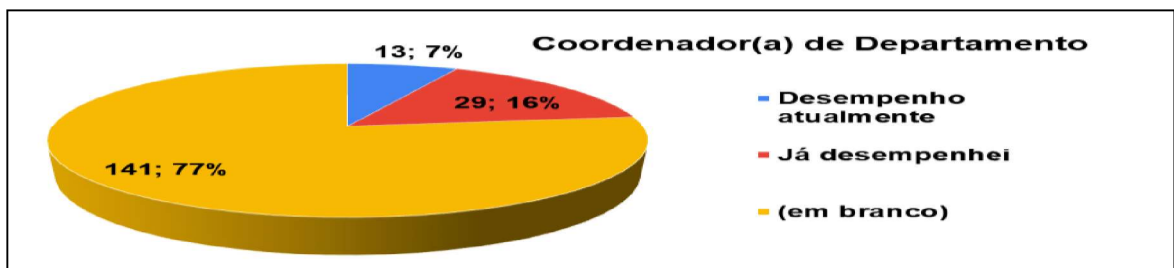
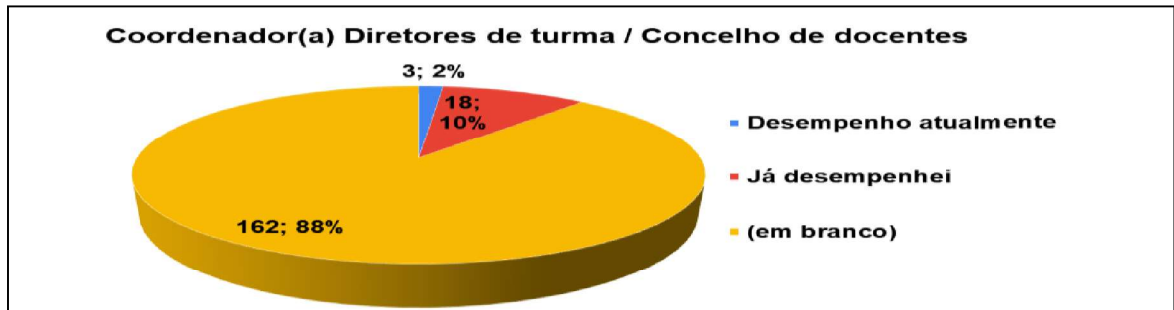
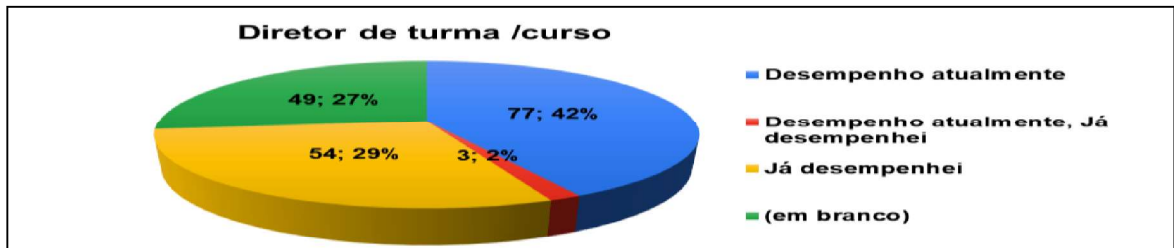


6. Instituição escolar pública

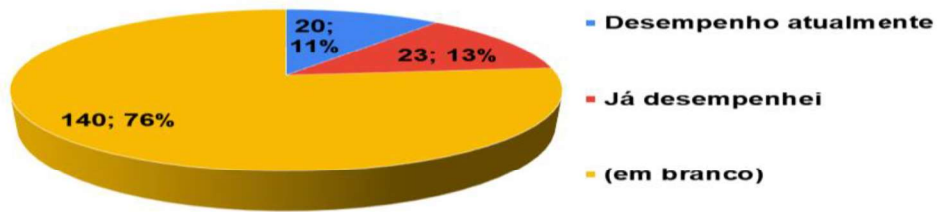


7. Caso tenha respondido "outro", na questão anterior, indique, por favor, a designação e/ou a dimensão/constituição do agrupamento ou escola pública onde leciona

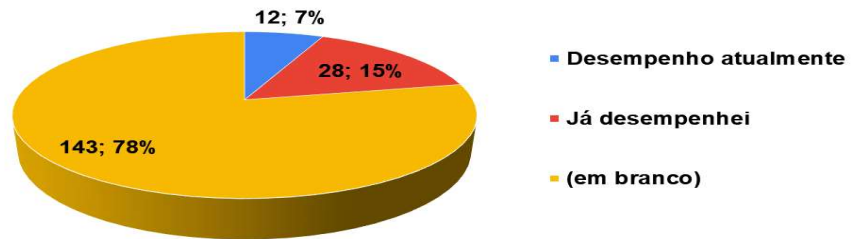
8. Assinale as funções que desempenha ou já desempenhou



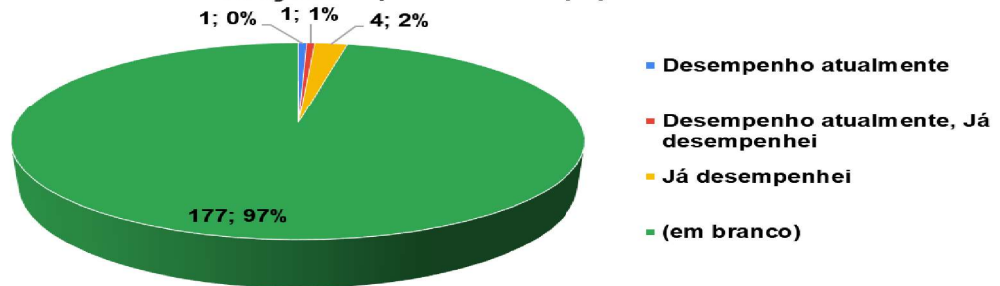
Coordenador(a) de projetos /PES/Desporto Escolar/outros



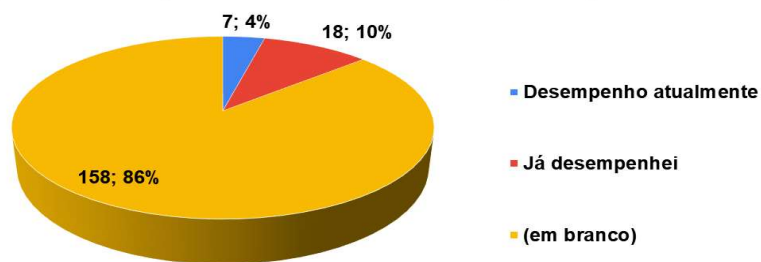
Membro do Conselho Geral (incluindo o presidente)



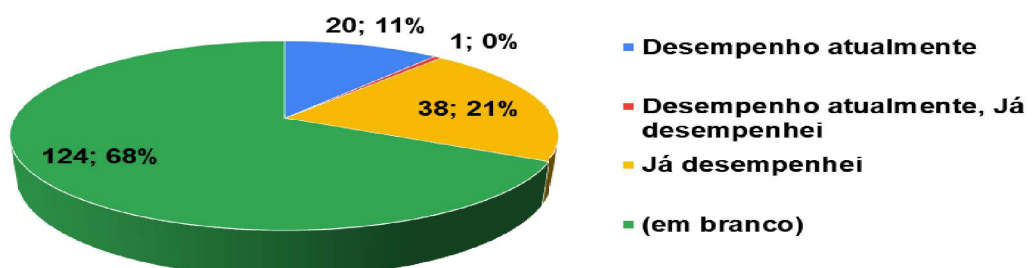
Diretor(a) em exercício de funções equivalentes /equiparadas



Subdiretor(a)/adjunto de direção ou em exercício de funções equivalentes ou equiparadas

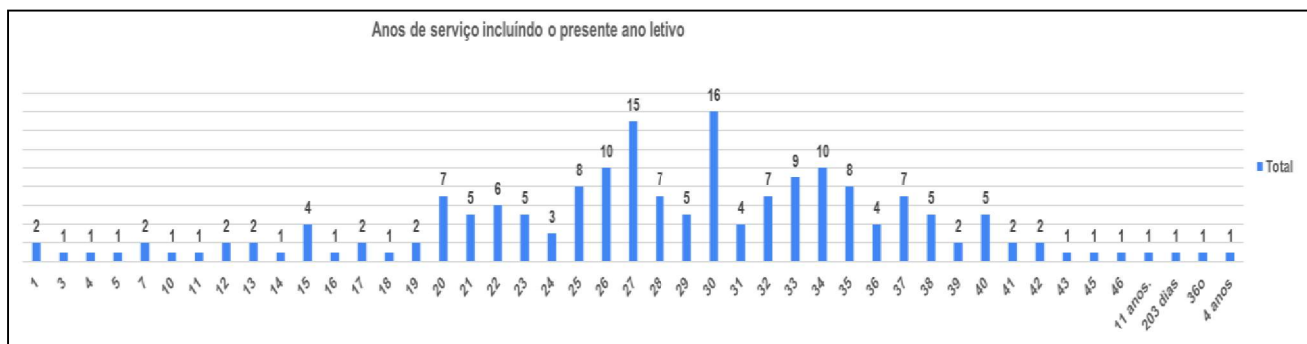


Membro do Conselho Pedagógico

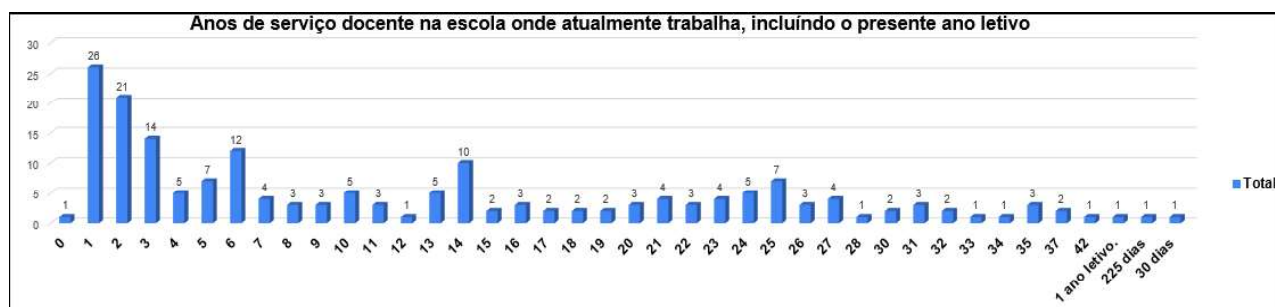


Anos de serviço docente, incluído o presente ano letivo. *

(Responda com um número pf.)

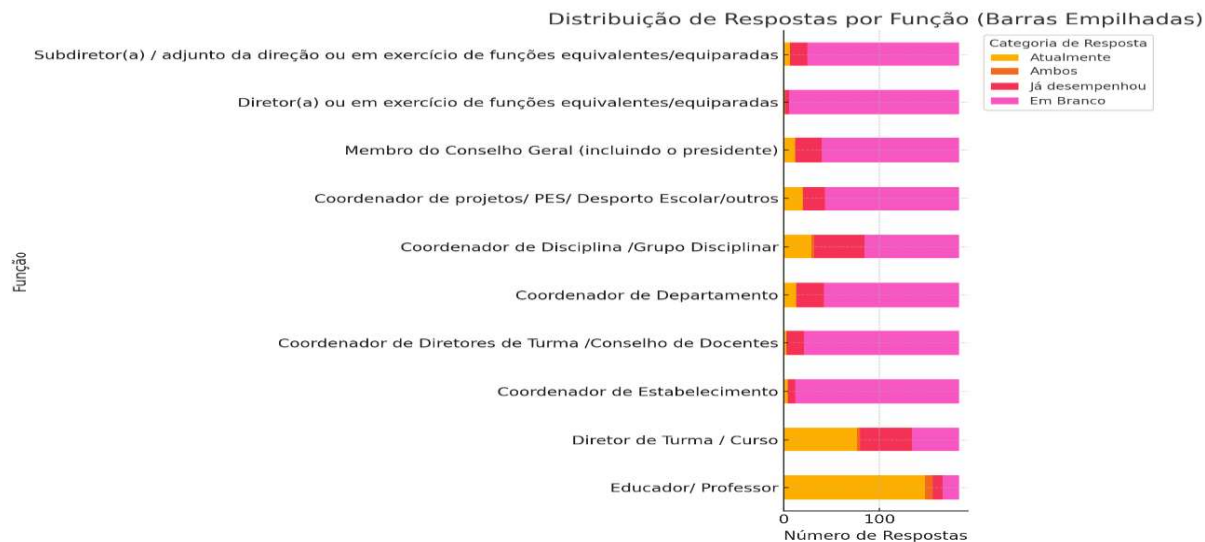


9. Anos de serviço docente na escola onde atualmente trabalha, incluindo o presente ano letivo. (Responda com um número pf.)



A - Clima Organizacional

Pretende-se entender o clima organizacional, no atual modelo de gestão escolar implementado pelo Dec. Lei 75/2008, que levou à agregação de agrupamentos e que instituiu um órgão de gestão unipessoal e não colegial que é responsável por uma multiplicidade de competências, designando



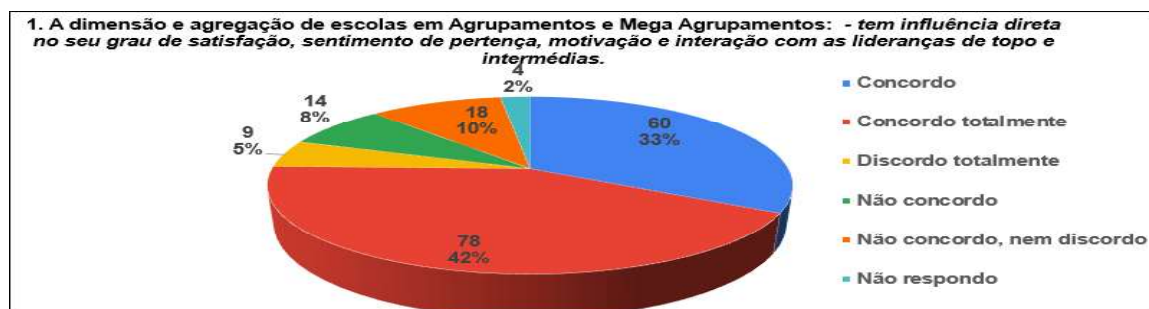
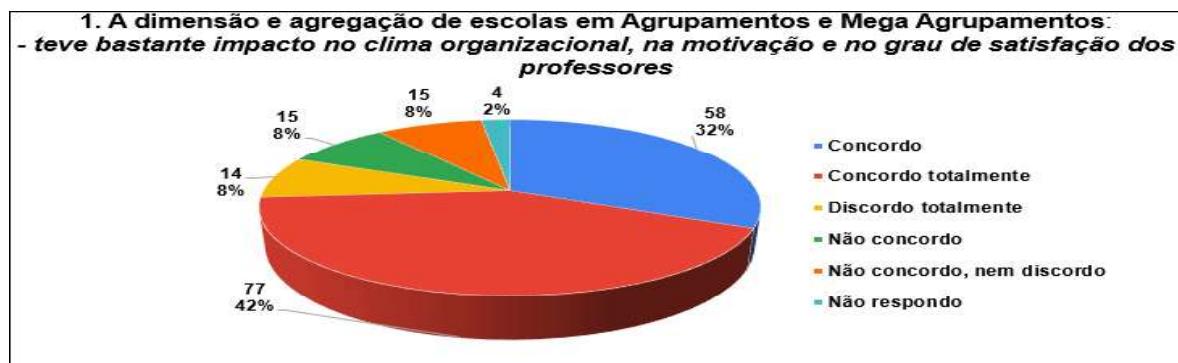
os responsáveis pelos departamentos curriculares e principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.

A1 - Numa escala de 5 a 1 (5 - Concordo totalmente a 1- Discordo totalmente), indique o seu grau de concordância com as seguintes afirmações:

(se tiver menos de 15 anos de serviço e, por isso, só conhecer o presente modelo de gestão escolar escolha "não respondo" nas seguintes questões)

12. 1. Dimensão e agregação de escolas em Agrupamentos e Mega Agrupamentos:

Assinale apenas uma resposta por linha

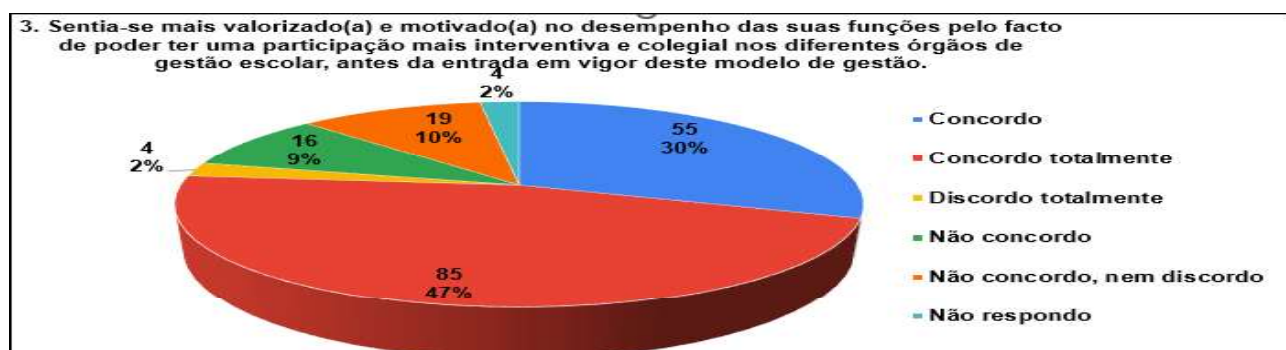


Média final da questão 12 (A1)											
Concordo totalmente		Concordo		Não concordo, nem discordo		Não concordo		Discordo totalmente		Não respondo	
N.º	R	N.º	R	N.º	R	N.º	R	N.º	R	N.º	R
77	42%	60	33%	16	9%	16	9%	9	5%	4	2%

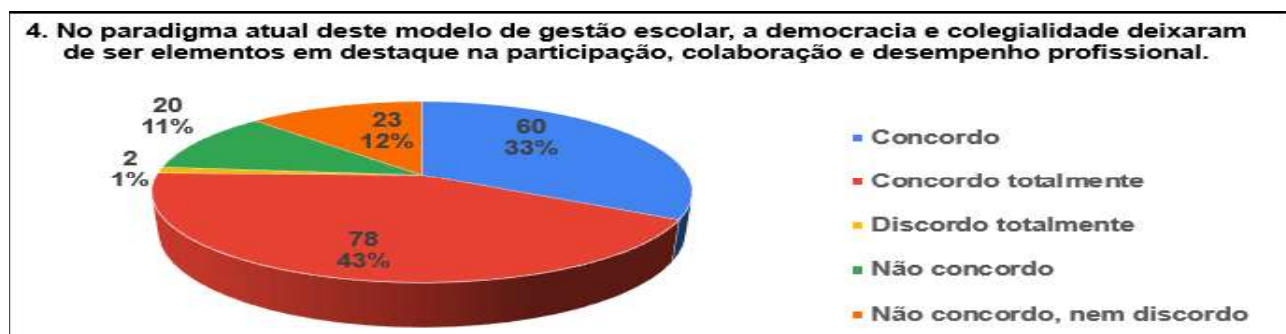
13. 2. A colegialidade e democraticidade na eleição do Presidente do Conselho Diretivo /Executivo, Coordenadores e representantes de disciplina influenciava positivamente o clima organizacional antes da entrada em vigor do DL nº75/2008.



14. 3. Sentia-se mais valorizado(a) e motivado(a) no desempenho das suas funções pelo facto de poder ter uma participação mais interventiva e colegial nos diferentes órgãos de gestão escolar, antes da entrada em vigor deste modelo de gestão.



15. 4. No paradigma atual deste modelo de gestão escolar, a democracia e colegialidade deixaram de ser elementos em destaque na participação, colaboração e desempenho profissional.

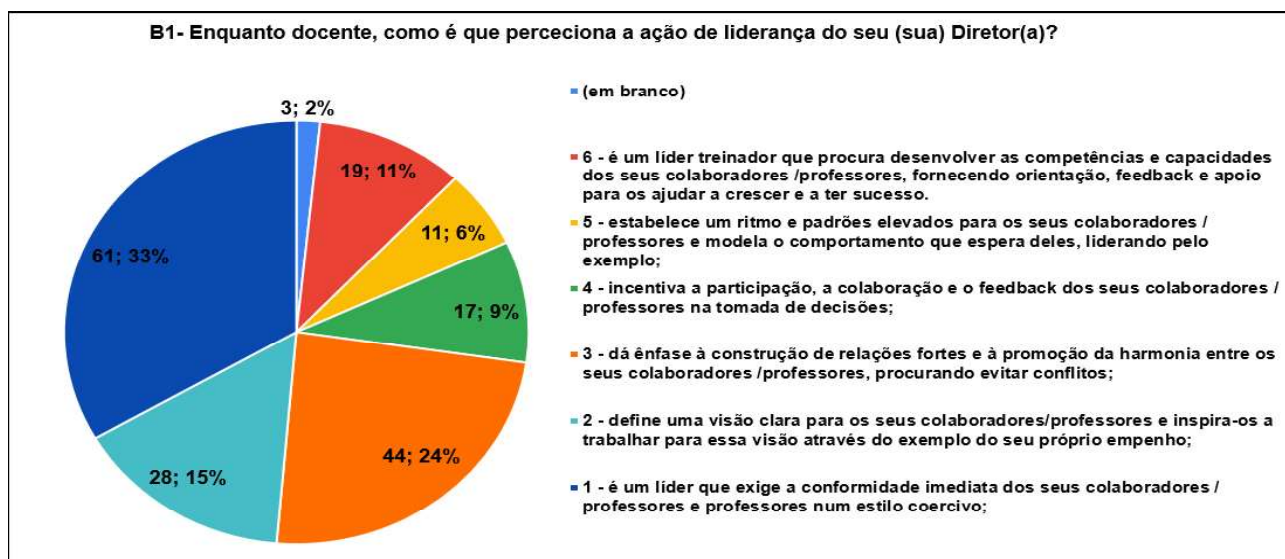


B - Liderança de topo - Diretor(a)

As questões seguintes visam verificar como percebe a ação do Diretor(a) em termos do estilo de liderança, seus atributos e o impacto desta ação no clima da escola.

16. B1- Enquanto docente, como é que percebe a ação de liderança do seu (sua) Diretor(a)?

Leia as 6 opções e escolha apenas UMA única, a que considera mais dominante.

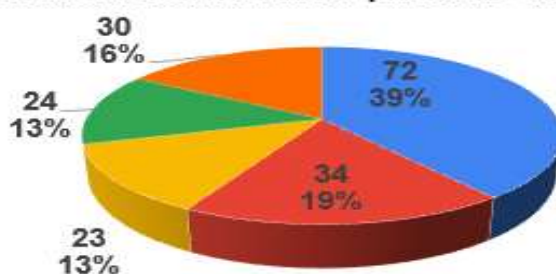


17. B2 - Numa escala de 5 a 1 (5 - Concordo totalmente a 1- Discordo totalmente), indique o seu grau de concordância com as seguintes afirmações:

Assinale apenas uma resposta por linha

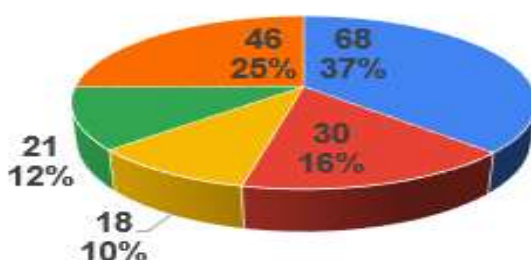


O(a) meu(minha) Diretor(a):
- cria uma cultura escolar positiva e de apoio;



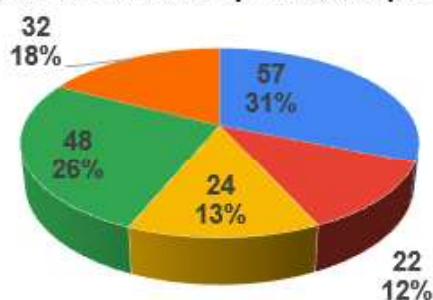
- Concordo
- Concordo totalmente
- Discordo totalmente
- Não concordo
- Não concordo, nem discordo

O(a) meu(minha) Diretor(a):
- apoia as minhas necessidades de desenvolvimento profissional;



- Concordo
- Concordo totalmente
- Discordo totalmente
- Não concordo
- Não concordo, nem discordo

O(a) meu(minha) Diretor(a):
- procura e tem em conta as opiniões dos professores quando toma decisões importantes;



- Concordo
- Concordo totalmente
- Discordo totalmente
- Não concordo
- Não concordo, nem discordo

O(a) meu(minha) Diretor(a):
- equilibra as necessidades dos alunos, dos professores e da comunidade escolar;



- Concordo
- Concordo totalmente
- Discordo totalmente
- Não concordo
- Não concordo, nem discordo

O(a) meu(minha) Diretor(a):
 - reconhece e aprecia o trabalho árduo e a dedicação dos professores;



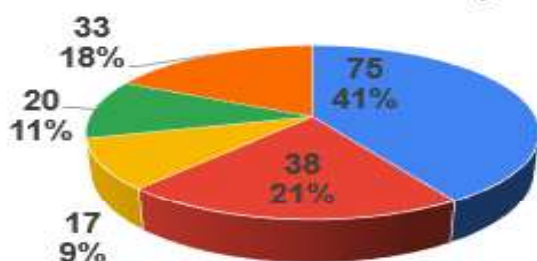
- Concordo
- Concordo totalmente
- Discordo totalmente
- Não concordo
- Não concordo, nem discordo

O(a) meu(minha) Diretor(a):
 - gere e resolve os conflitos no seio da escola;



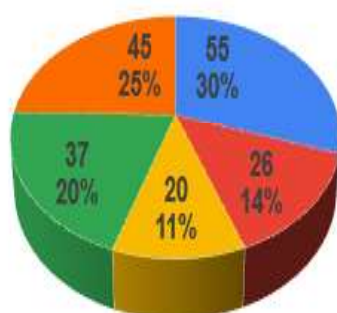
- Concordo
- Concordo totalmente
- Discordo totalmente
- Não concordo
- Não concordo, nem discordo

O(a) meu(minha) Diretor(a):
 - cria oportunidades de colaboração e de trabalho em equipa entre os professores;

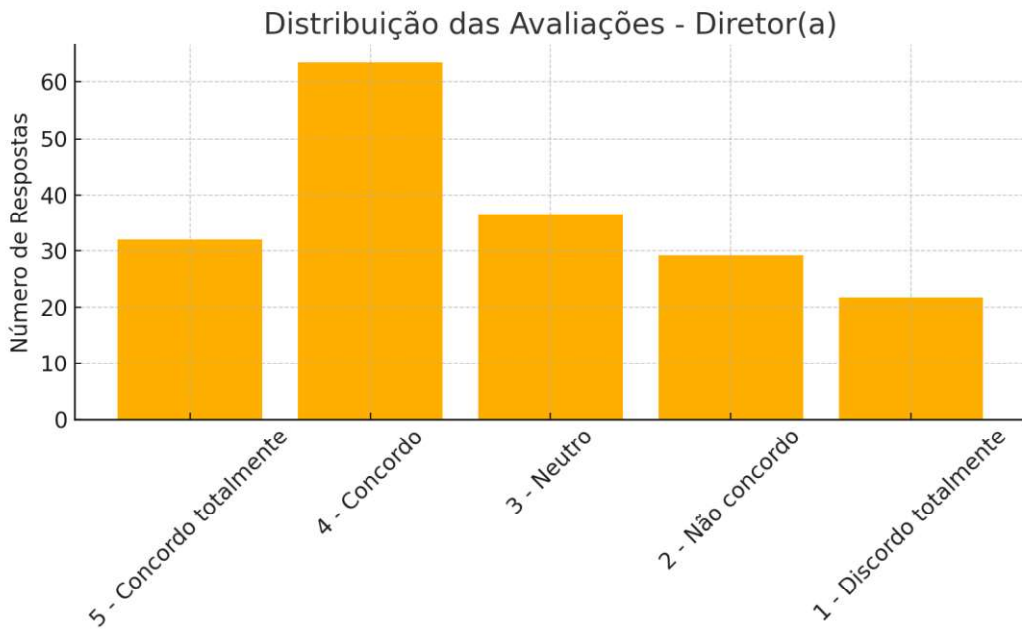


- Concordo
- Concordo totalmente
- Discordo totalmente
- Não concordo
- Não concordo, nem discordo

O(a) meu(minha) Diretor(a):
 - é eficaz a criar uma visão clara para a escola e a inspirar os professores a trabalharem para objetivos comuns;



- Concordo
- Concordo totalmente
- Discordo totalmente
- Não concordo
- Não concordo, nem discordo



B3- Características /perfil de líder/ traços de personalidade do Diretor

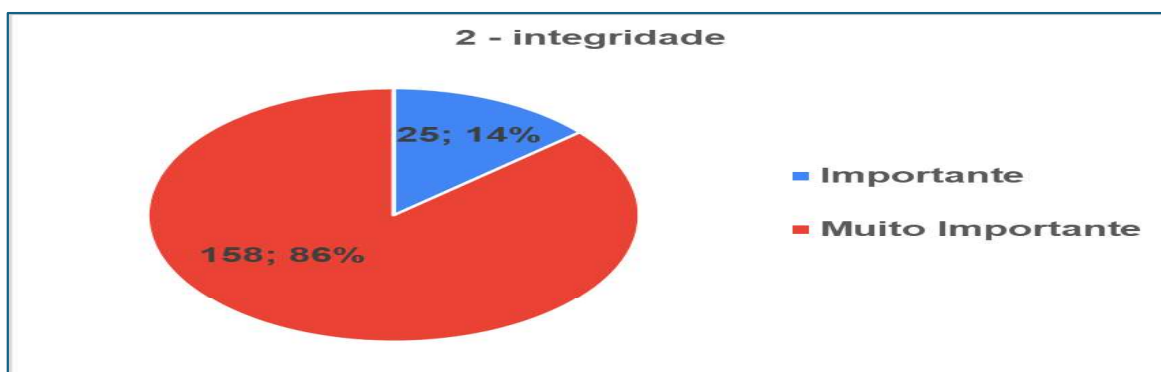
18. B3.1 - Quais os traços de personalidade/caraterísticas de desempenho que considera mais importantes na liderança de um(a) Diretor(a)?

Assinale qual o grau importância (de “Muito importante” a “não é importante”) que atribui a cada uma das opções elencadas.

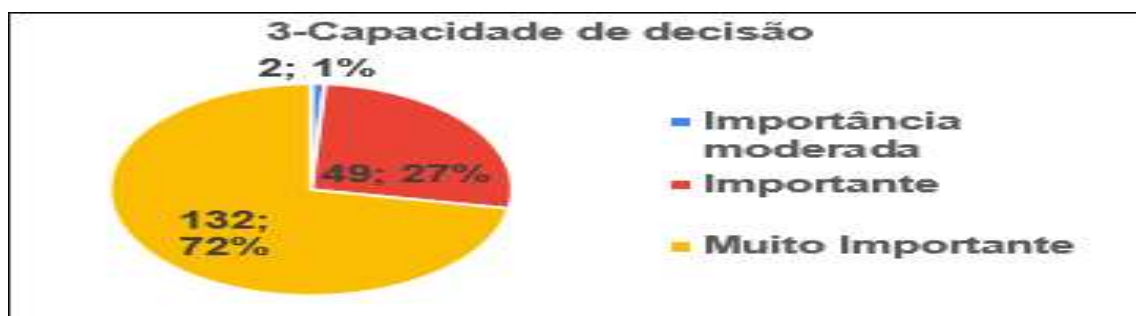
[1. Visionário: Ter uma visão clara e a capacidade de inspirar os outros para um objetivo comum.]



[2. Integridade: Demonstrar honestidade, confiança e comportamento ético.]



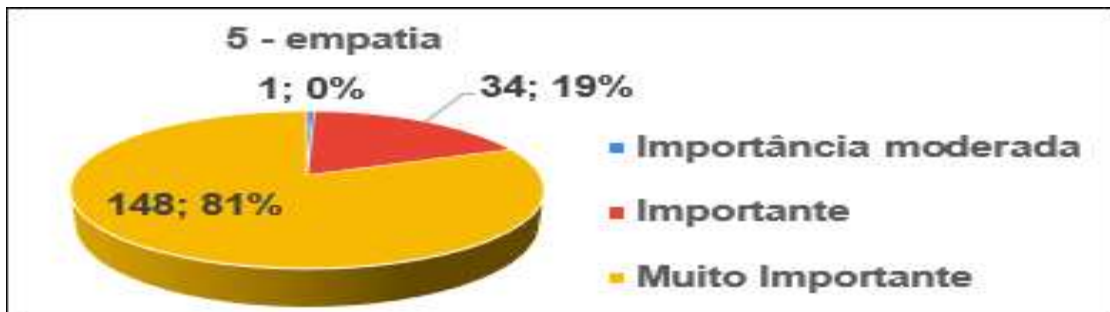
[3. Capacidade de decisão: Ser capaz de tomar decisões difíceis de forma atempada.]



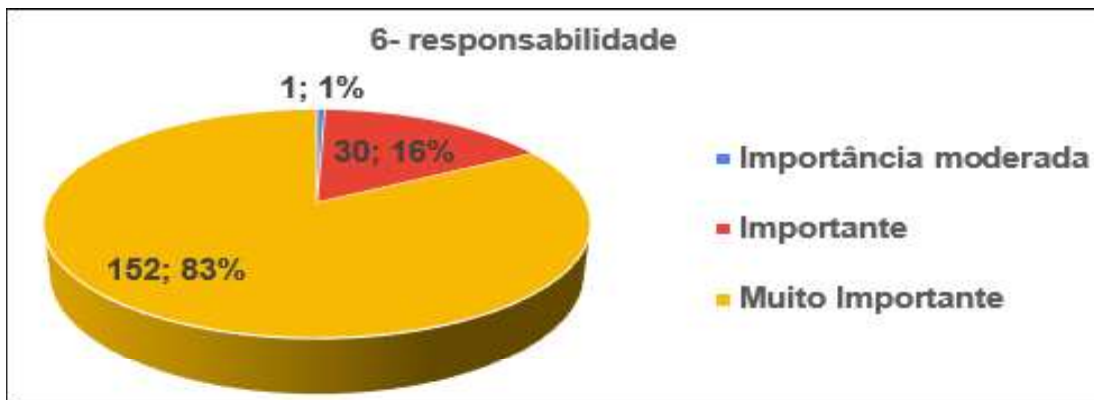
[4. Capacidade de comunicação: Ter fortes capacidades de comunicação verbal e escrita para transmitir eficazmente ideias e instruções.]



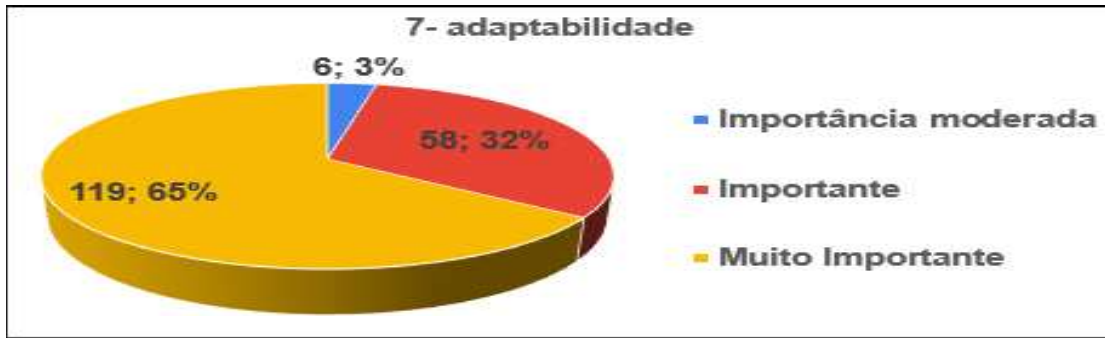
[5. Empatia: Compreender e ter em conta as necessidades e perspectivas dos outros.]



[6. Responsabilidade: Assumir a responsabilidade pelas próprias ações e resultados.]



[7. Adaptabilidade: Estar aberto à mudança e ser capaz de navegar através de desafios e incertezas.]



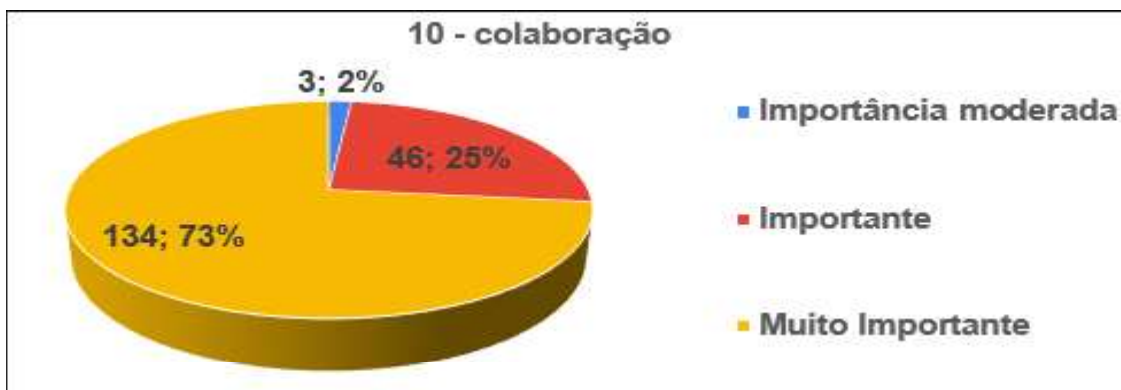
[8. Resiliência: Ser capaz de recuperar de contratempos e manter uma atitude positiva.]



[9. Confiança em si e na equipa: Demonstrar autoconfiança e acreditar em si próprio e na equipa.]



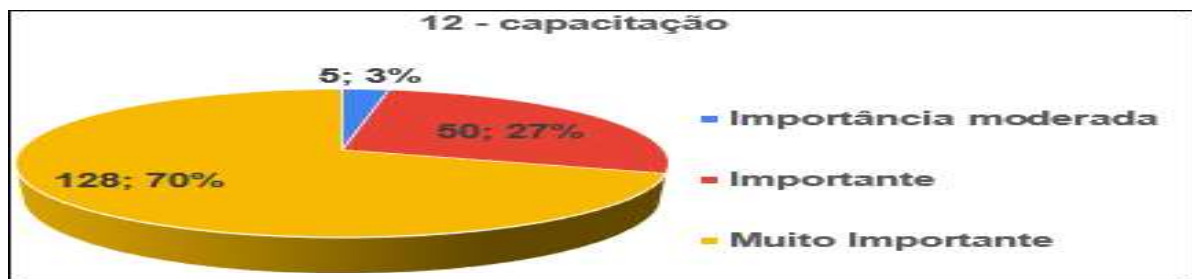
[10. Colaboração: Encorajar o trabalho em equipa, promover a cooperação e construir relações fortes.]



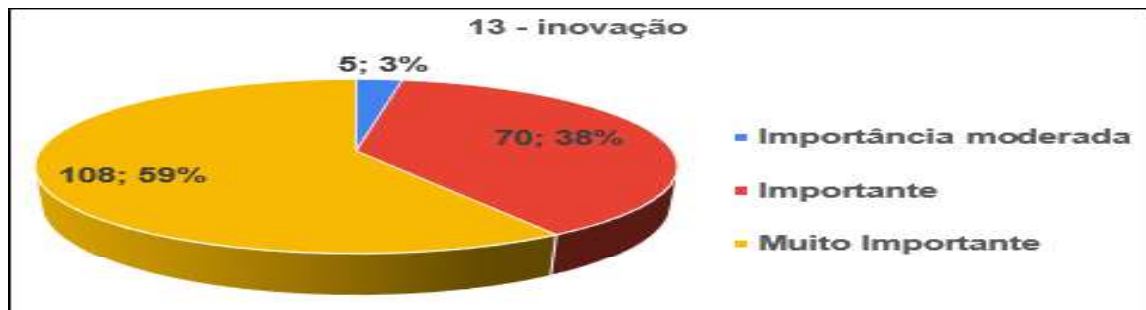
[11. Pensamento estratégico: Ter uma perspectiva de longo prazo e a capacidade de planejar e executar estratégias.]



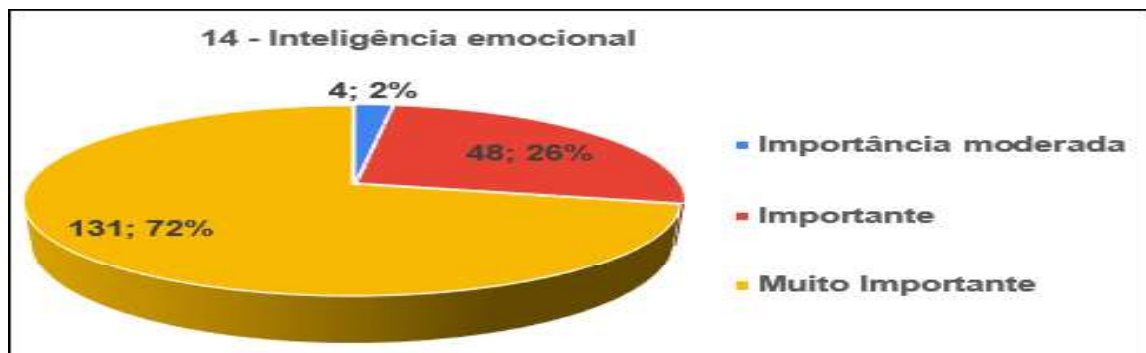
[12. Capacitação: Delegar autoridade e promover o crescimento e o desenvolvimento dos membros da equipa.]



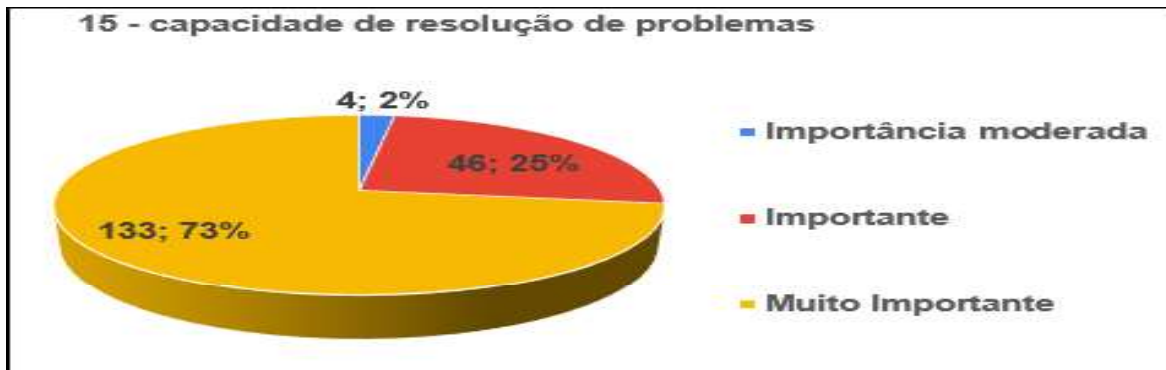
[13. Inovação: Incentivar a criatividade e promover uma cultura de melhoria contínua.]



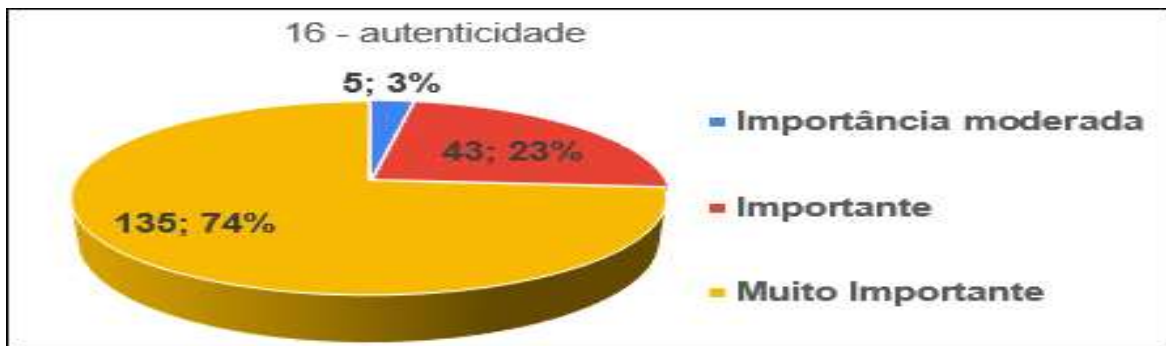
[14. Inteligência emocional: Compreender e gerir as emoções, tanto em si próprio como nos outros.]



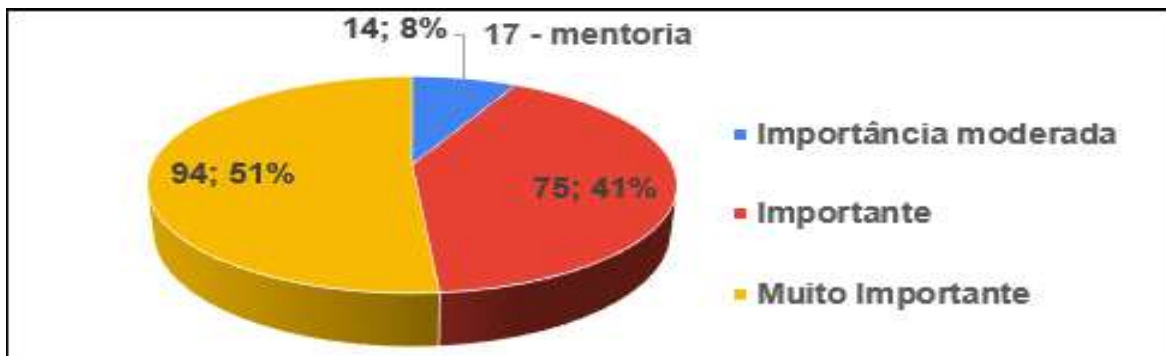
[15. Capacidade de resolução de problemas: Ser capaz de analisar situações complexas e encontrar soluções eficazes.]



[16. Autenticidade: Ser genuíno, transparente e fiel a si próprio.]



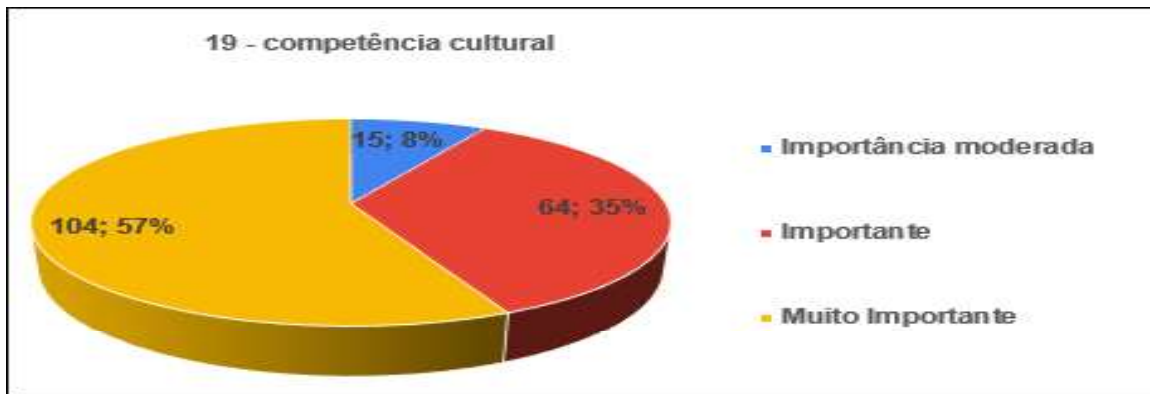
[17. Mentoria: Fornecer orientação, apoio e mentoria aos membros da equipa.]



[18. Confiança na delegação: Confiar nos outros para assumir tarefas e responsabilidades.]



[19. Competência cultural: Compreender e respeitar as diversas culturas e perspectivas.]

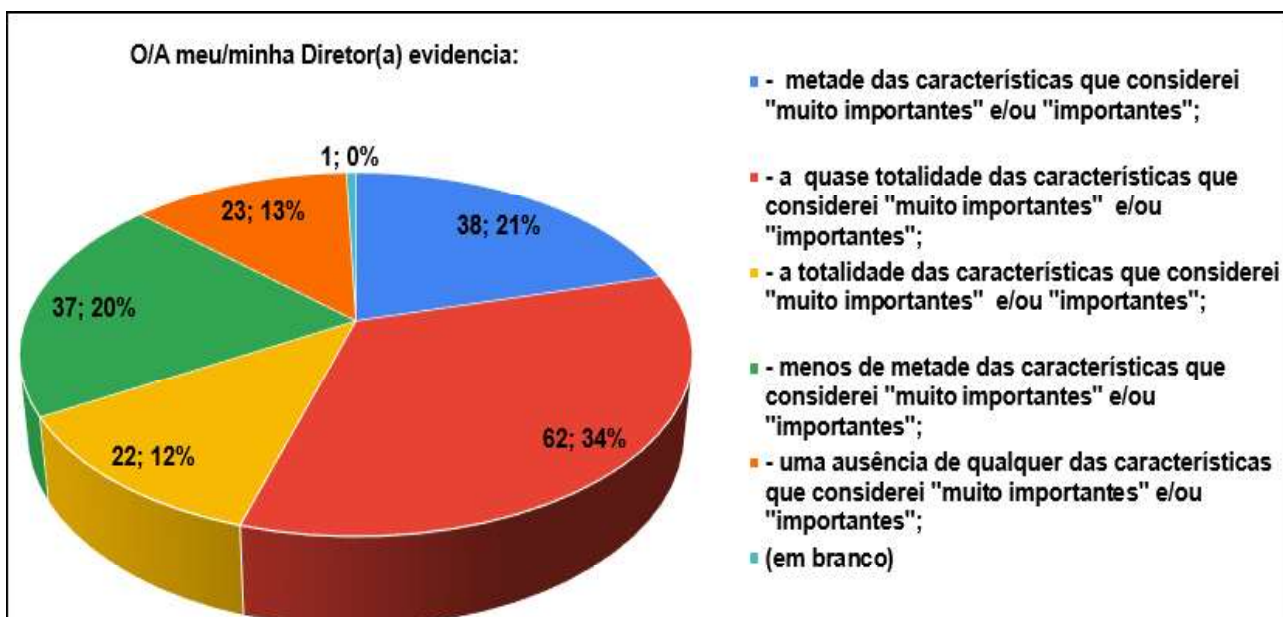


[20. Aprendizagem contínua: Demonstrar um empenhamento no crescimento pessoal e profissional.]



19. B3.2 - Após ter categorizado as características do perfil e do desempenho do Diretor, que considera mais relevantes, como avalia, no presente momento, a ação e postura do(a) seu(sua) Diretor(a) em concordância com as mesmas?

O/A meu/minha Diretor(a) evidencia:



C - Lideranças intermédias: Coordenador de Departamento e Coordenador de disciplina

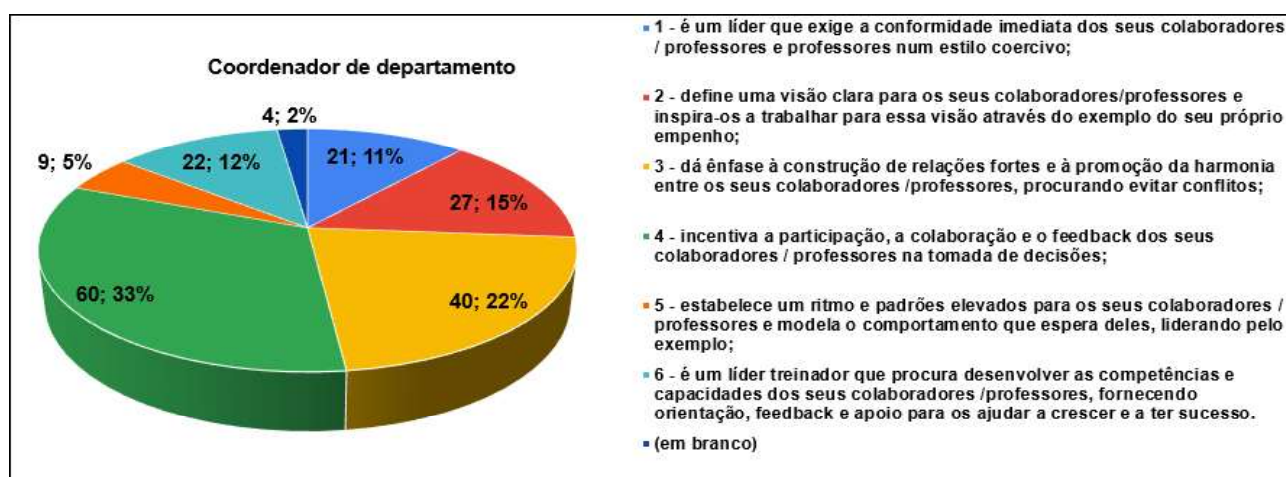
Pretende-se analisar a ação de liderança do seu Coordenador de Departamento e a do seu Coordenador de Disciplina. Caso desempenhe algum destes cargos, responda numa ótica de autoavaliação

As questões seguintes visam verificar como percebe a ação dos Coordenadores em termos do estilo de liderança, seus atributos e o impacto desta ação no clima da escola.

20. C1- A Enquanto docente, como é que percebe a ação do Coordenador de Departamento?

Leia as 6 opções e escolha UMA única, a que considera mais dominante

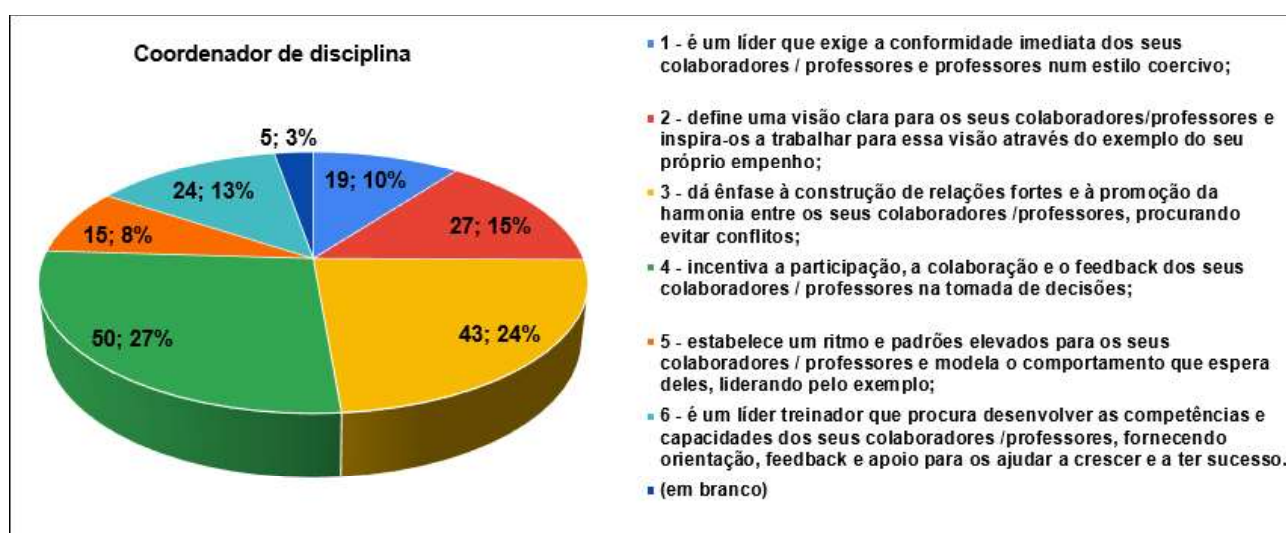
- O/A Coordenador/a de Departamento:



21. C1- B Enquanto docente, como é que percebe a ação do Coordenador de Disciplina?

Leia as 6 opções e escolha UMA única, a que considera mais dominante.

- O/A Coodenador/a de Disciplina:



22. C2 - Numa escala de 5 a 1 (5 - Concordo totalmente a 1- Discordo totalmente), indique o seu grau de concordância com as seguintes afirmações:

O(a) meu(minha) coordenador(a) de departamento / de disciplina::

1- tem excelentes competências de comunicação

Departamento



Disciplina



Departamento



Disciplina



Departamento



Disciplina



Departamento



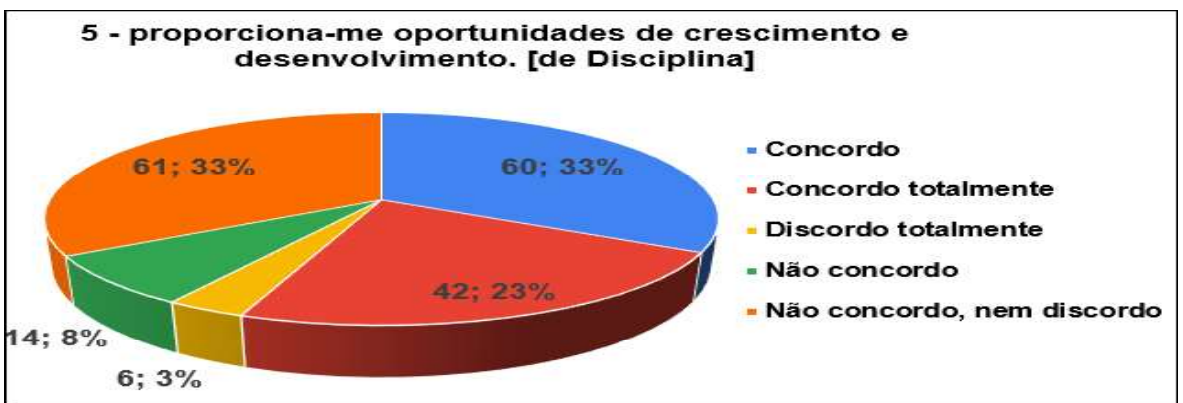
Disciplina



Departamento



Disciplina



Departamento

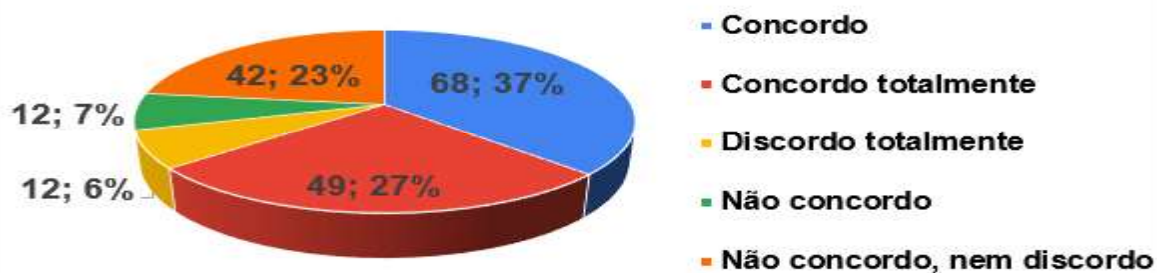


Disciplina



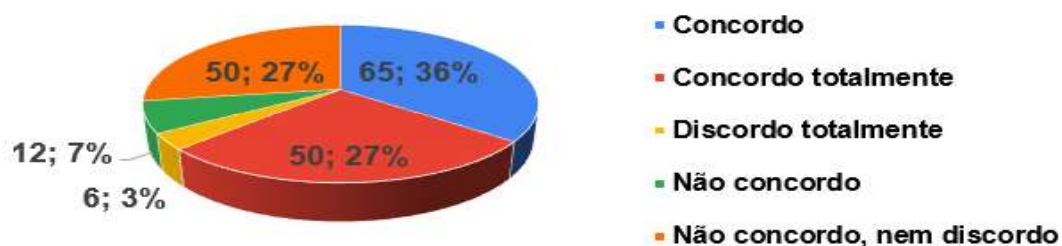
Departamento

7 - cria um sentido de comunidade e de trabalho de equipa na organização escolar. [de Departamento]



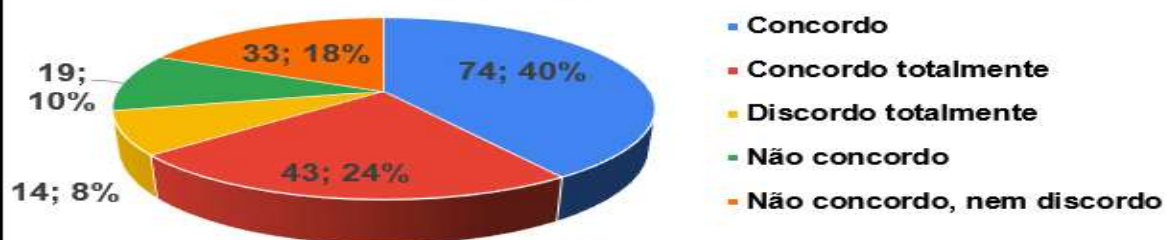
Disciplina

7 - cria um sentido de comunidade e de trabalho de equipa na organização escolar. [de Disciplina]



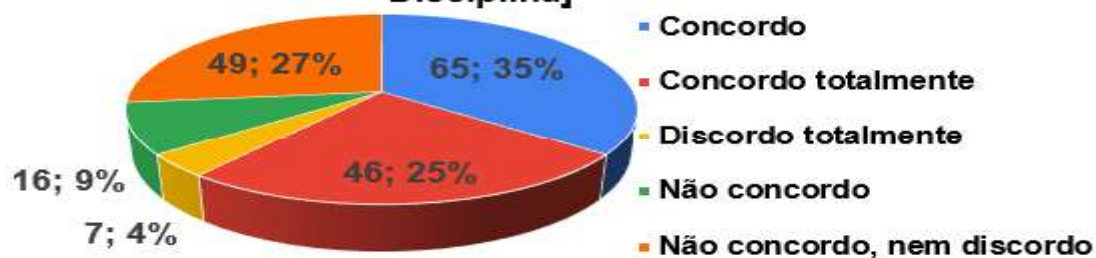
Departamento

8 - cria uma visão clara para a organização escolar e inspira-me a trabalhar para objetivos comuns [de Departamento]



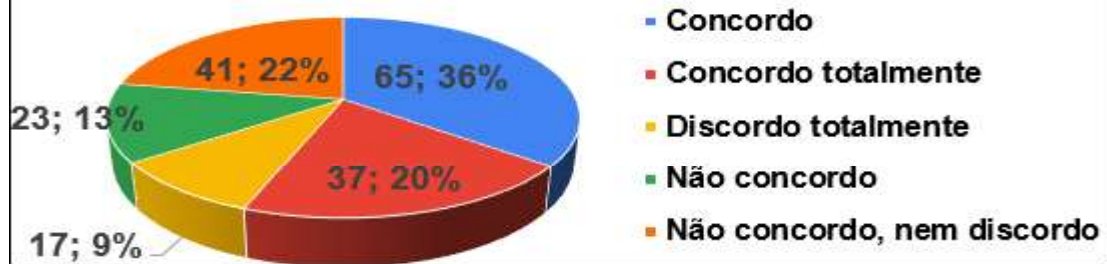
Disciplina

8 - cria uma visão clara para a organização escolar e inspira-me a trabalhar para objetivos comuns [de Disciplina]



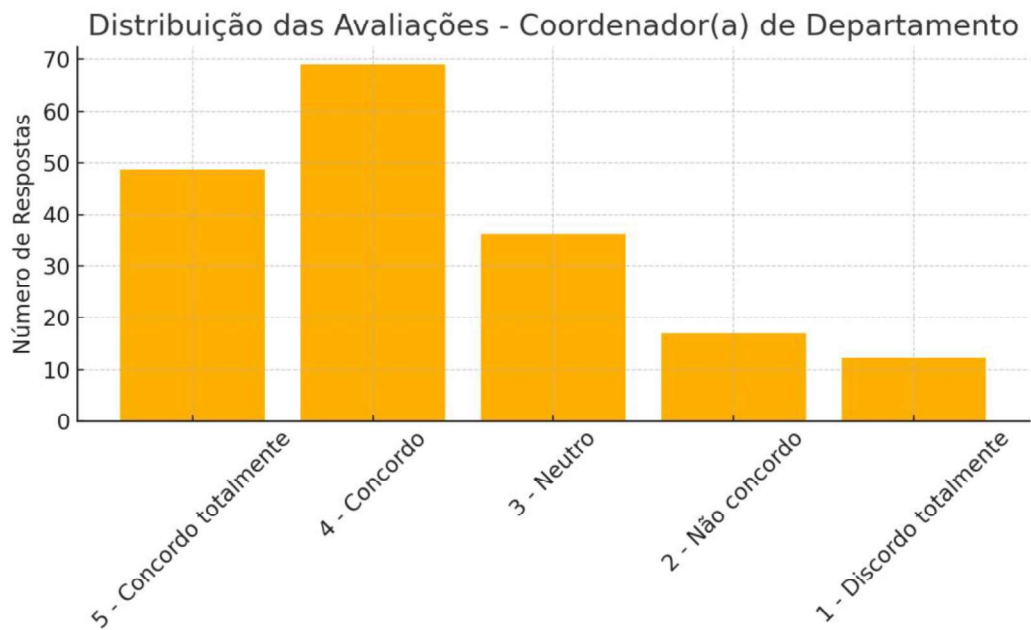
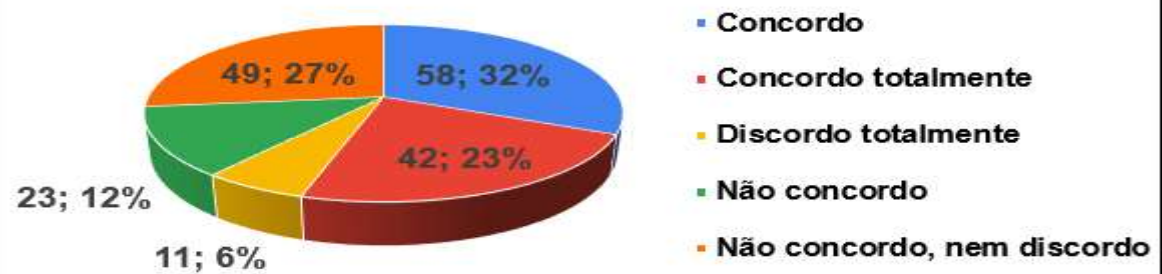
Departamento

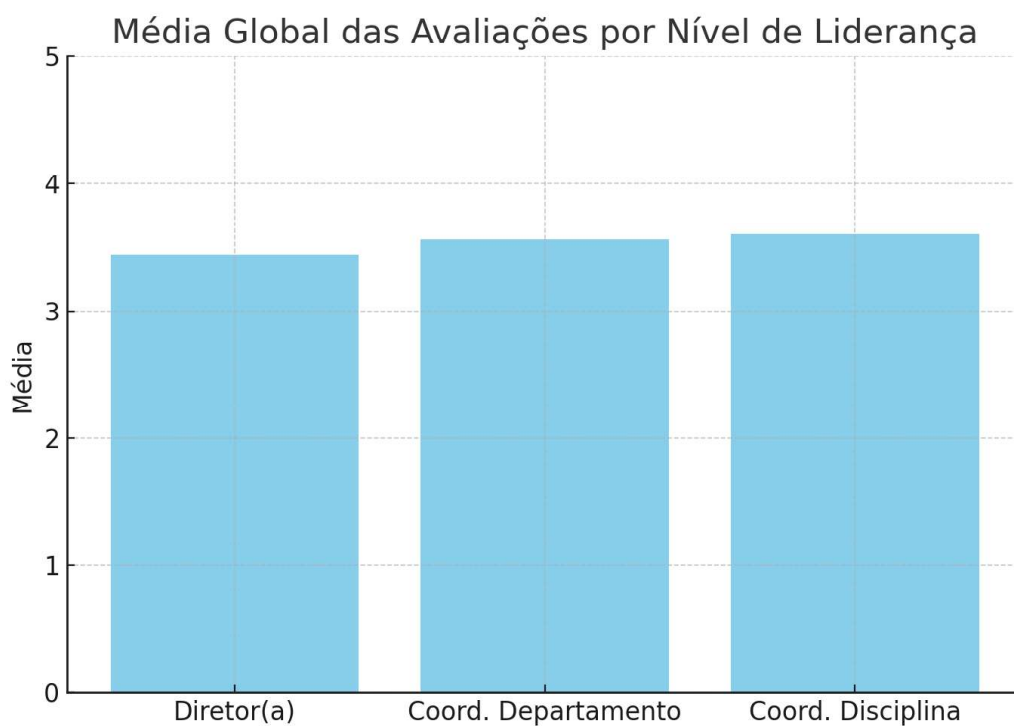
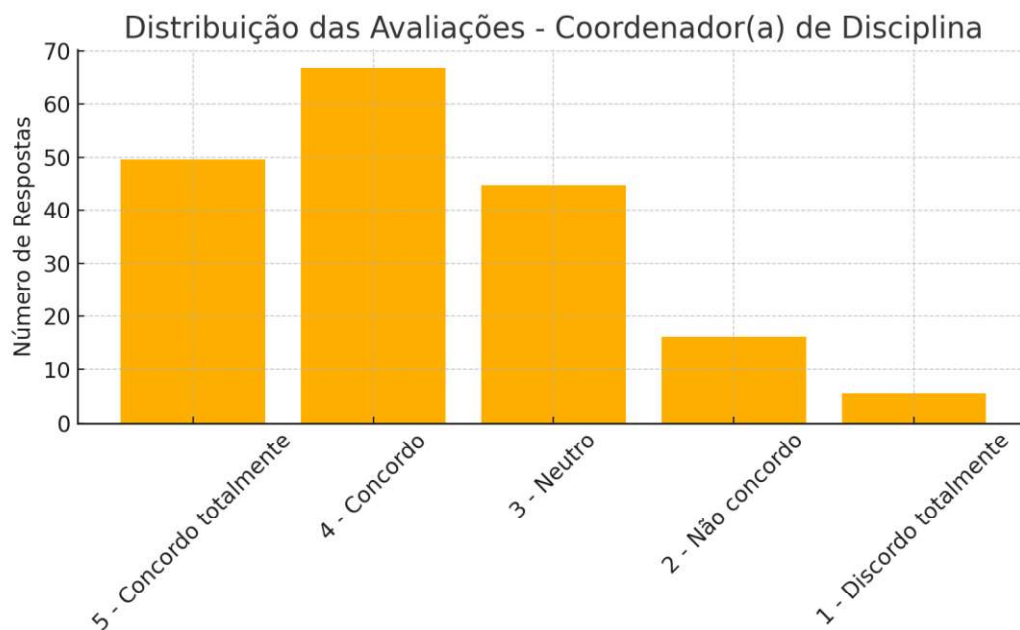
9 - adota um estilo de liderança que me motiva e inspira para dar o meu melhor. [de Departamento]



Disciplina

9 - adota um estilo de liderança que me motiva e inspira para dar o meu melhor. [de Disciplina]



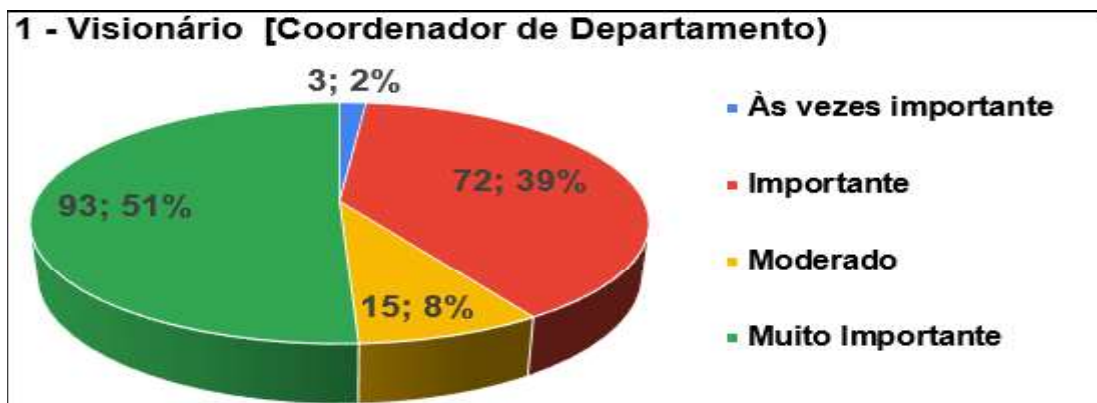


23. C3.1 Lideranças Intermédias - Características /perfil de líder/ traços de personalidade dos Coordenadores de Departamento e de Disciplina

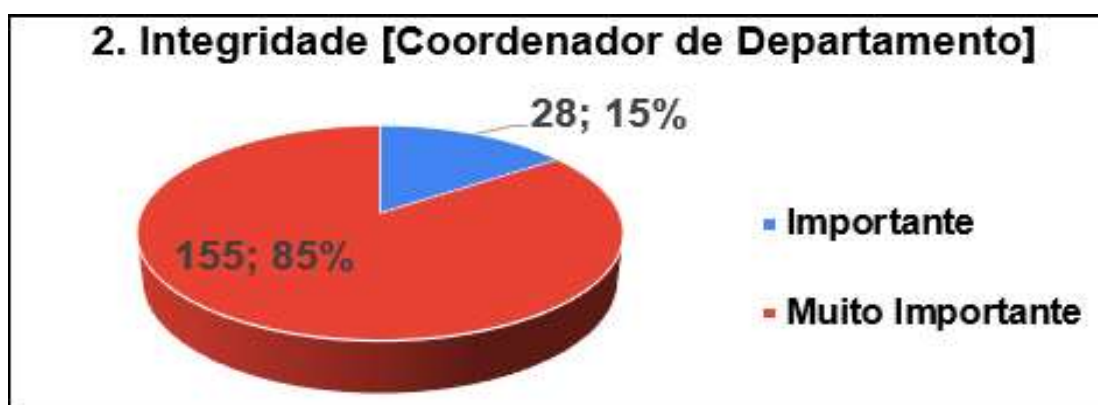
- Quais as características / traços de personalidade que considera mais importantes na liderança de um(a) Coordenador(a) de Departamento/Disciplina?

Assinale qual o grau importância (de “Muito importante” a “não é importante”) que atribui a cada uma das opções elencadas. *

1. Visionário: *Ter uma visão clara e a capacidade de inspirar os outros para um objetivo comum.*

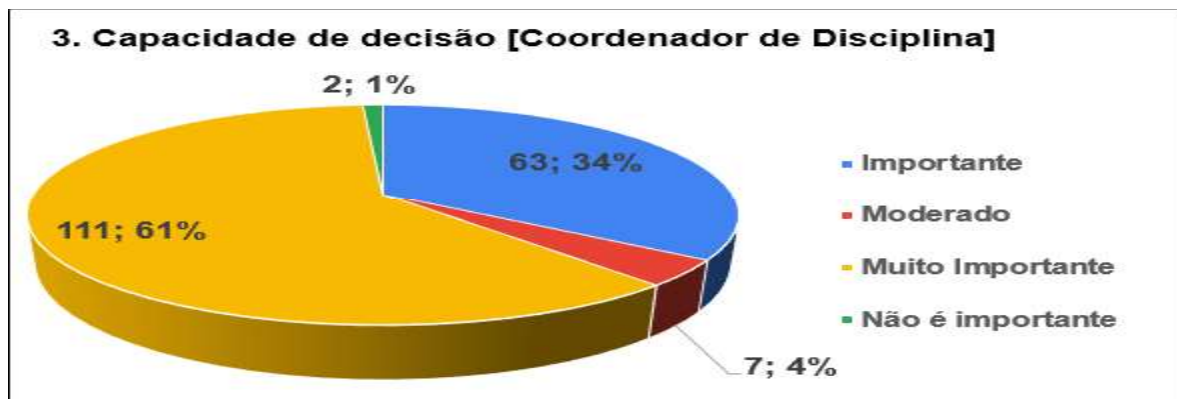
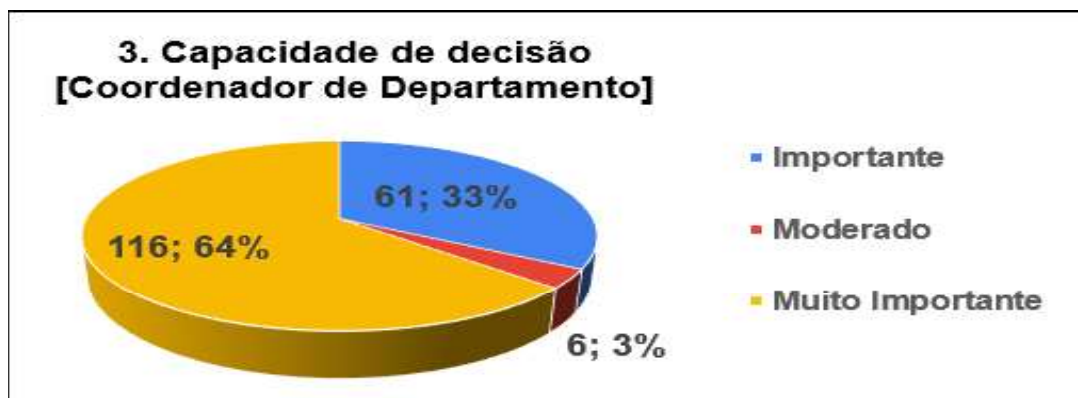


2. Integridade: *Demonstrar honestidade, confiança e comportamento ético.*



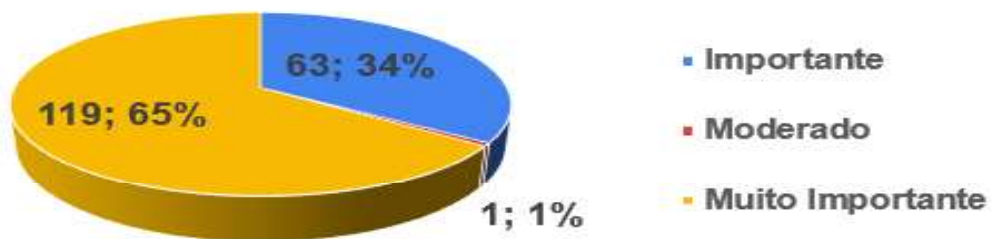


3. Capacidade de decisão: *Ser capaz de tomar decisões difíceis de forma atempada.*

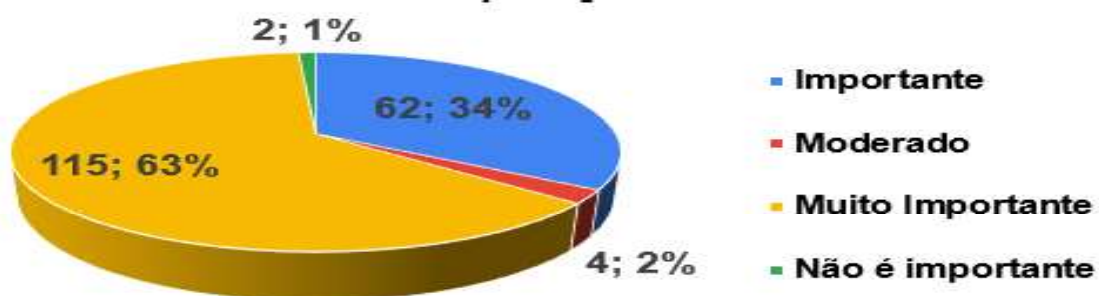


4. Capacidade de comunicação: *Ter fortes capacidades de comunicação verbal e escrita para transmitir eficazmente ideias e instruções. **

4. Capacidade de comunicação [Coordenador de Departamento]

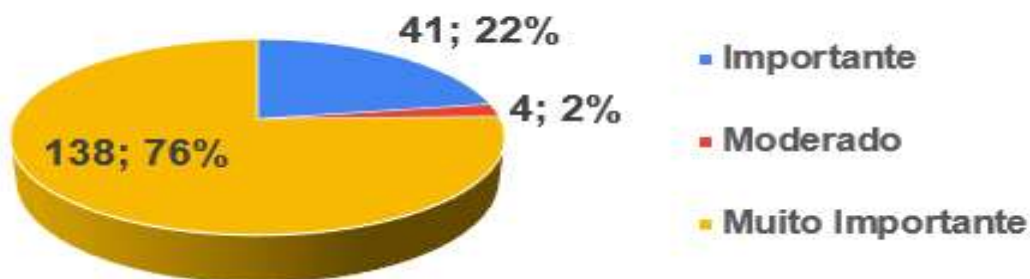


4. Capacidade de comunicação [Coordenador de Disciplina]

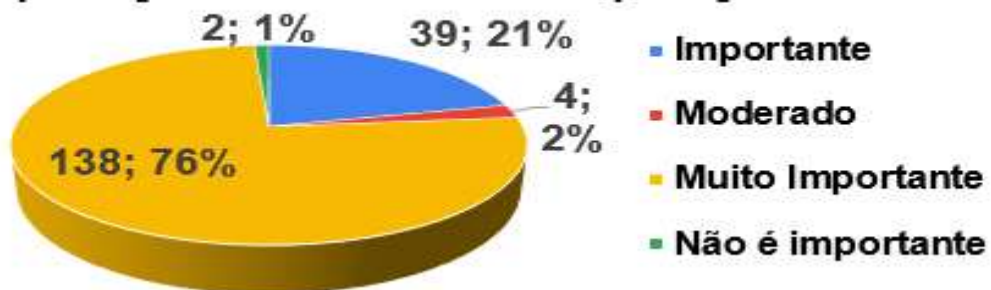


5. Empatia: *Compreender e ter em conta as necessidades e perspectivas dos outros.*

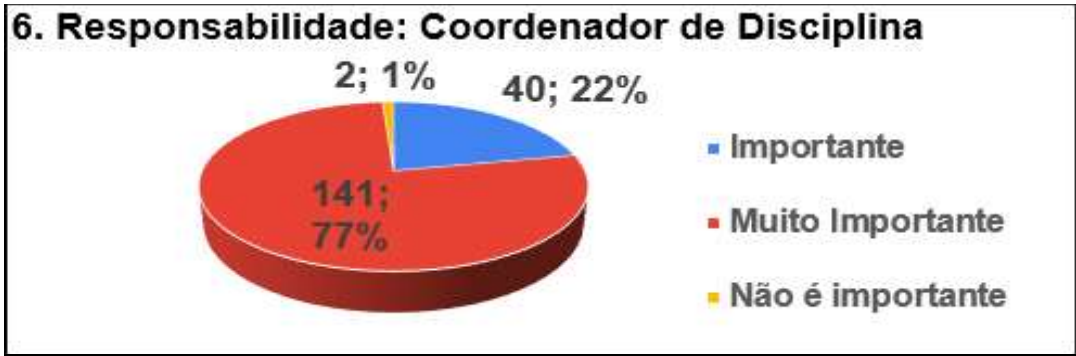
5. Empatia [Coordenador de Departamento]



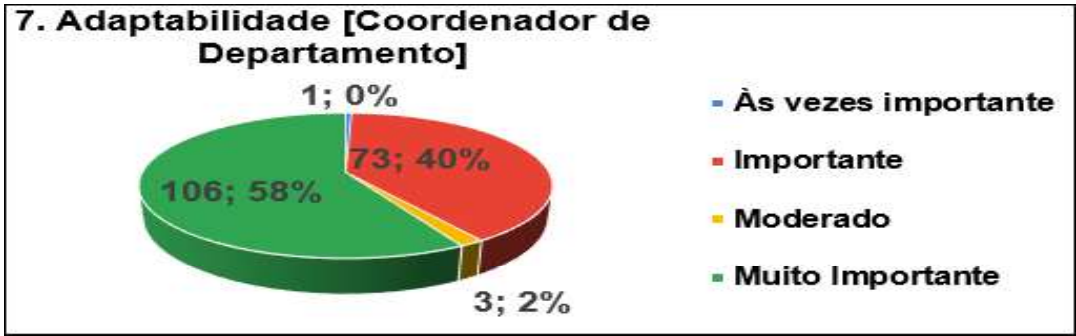
5. Empatia [Coordenador de Disciplina]



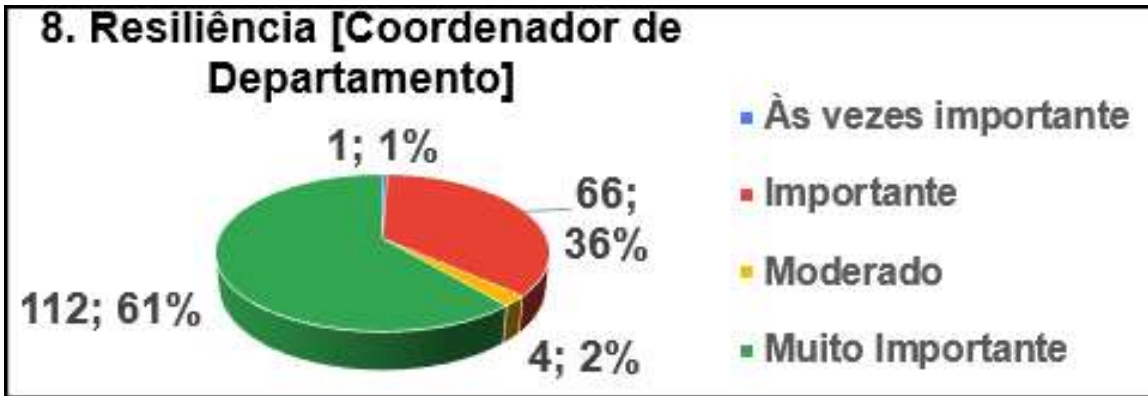
6. Responsabilidade: *Assumir a responsabilidade pelas próprias ações e resultados.*



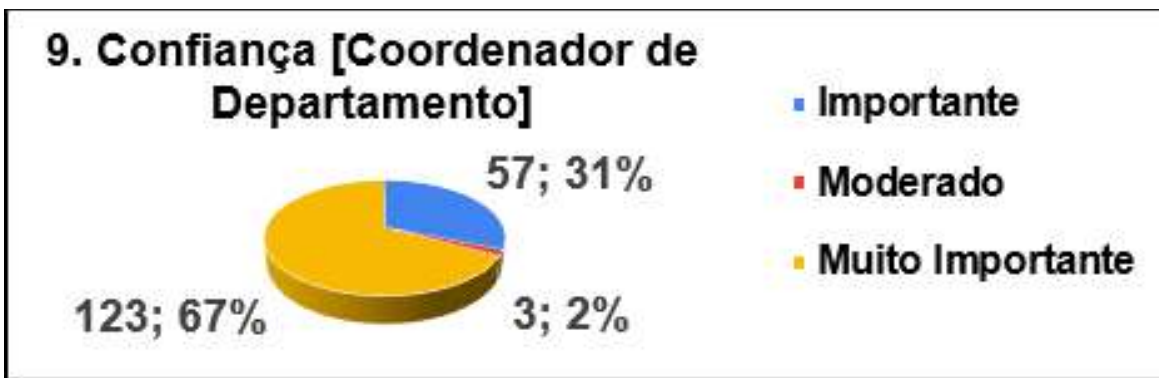
7. Adaptabilidade: *Estar aberto à mudança e ser capaz de navegar através de desafios e incertezas.*



8. Resiliência: *Ser capaz de recuperar de contratemplos e manter uma atitude positiva.*

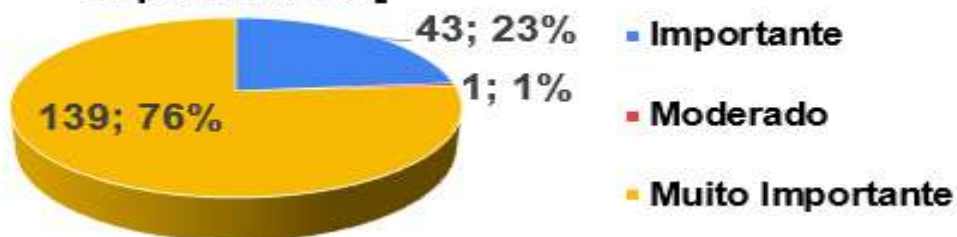


9. Confiança: *Demonstrar autoconfiança e acreditar em si próprio e na equipa.*

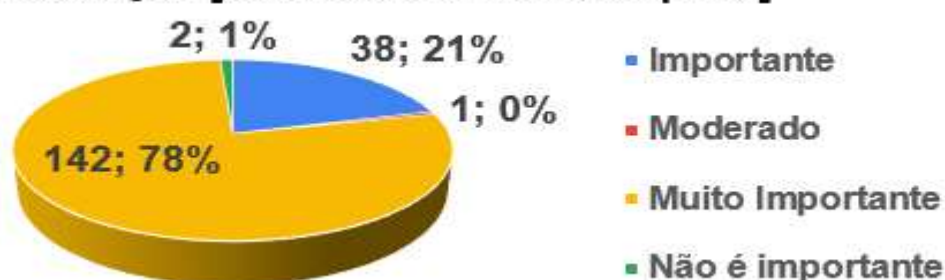


10. Colaboração: *Encorajar o trabalho em equipa, promover a cooperação e construir relações fortes.*

10. Colaboração [Coordenador de Departamento]

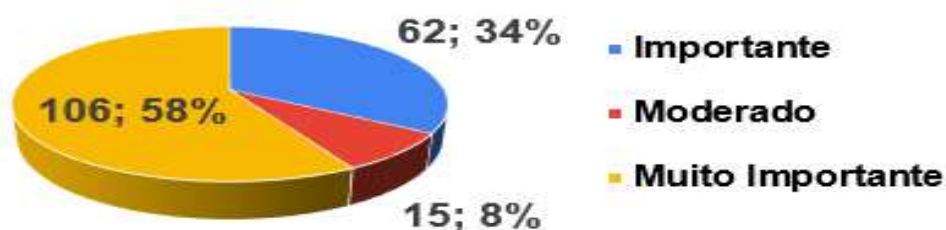


10. Colaboração [Coordenador de Disciplina]

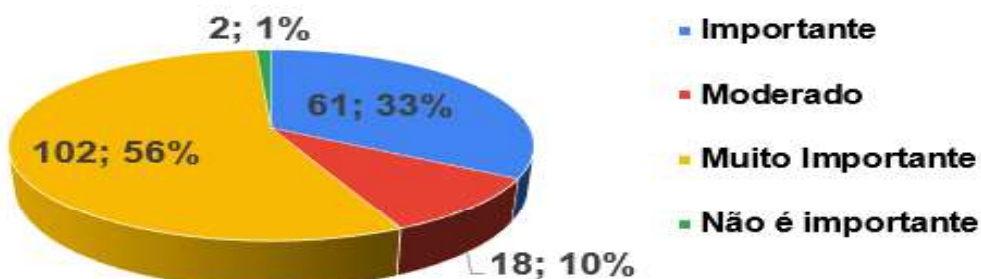


11. Pensamento estratégico: *Ter uma perspectiva de longo prazo e a capacidade de planejar e executar estratégias*

11. Pensamento estratégico [Coordenador de Departamento]

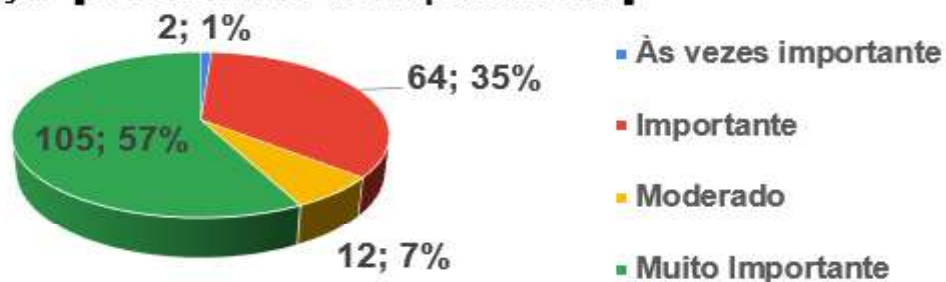


11. Pensamento estratégico [Coordenador de Disciplina]

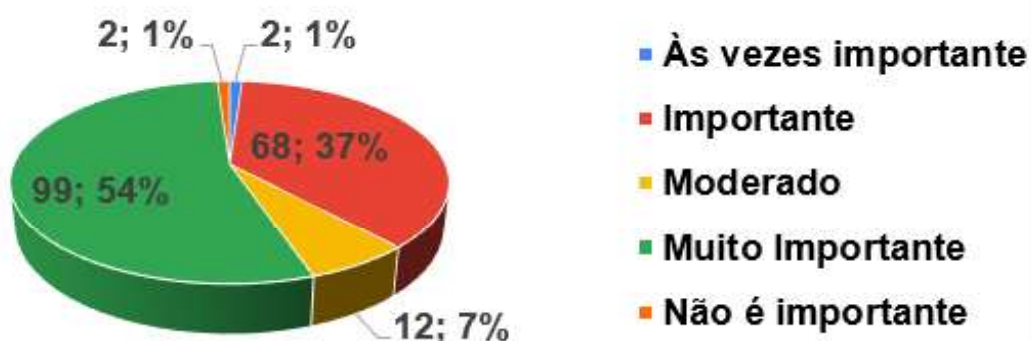


12. Capacitação: *Delegar autoridade e promover o crescimento e o desenvolvimento dos membros da equipa.*

12. Capacitação [Coordenador de Departamento]

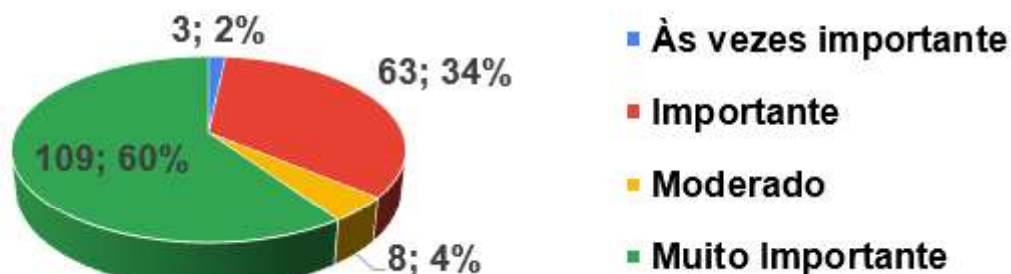


12. Capacitação [Coordenador de Disciplina]

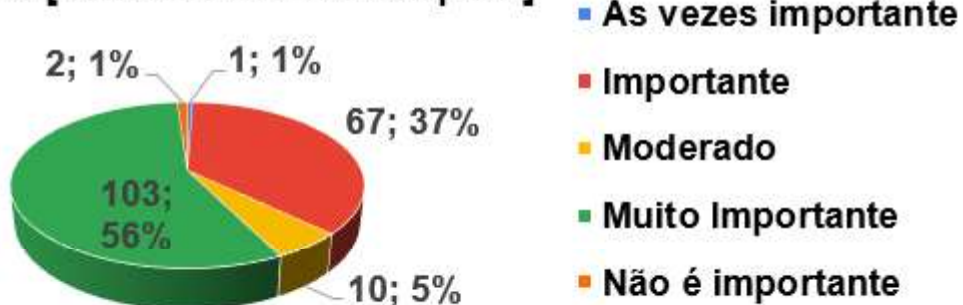


13. Inovação: *Incentivar a criatividade e promover uma cultura de melhoria contínua.*

13. Inovação [Coordenador de Departamento]

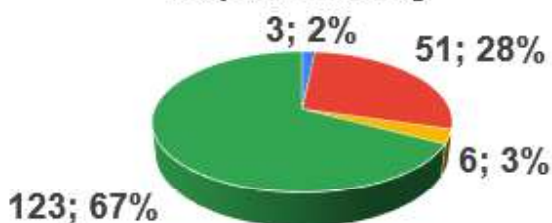


13. Inovação [Coordenador de Disciplina]



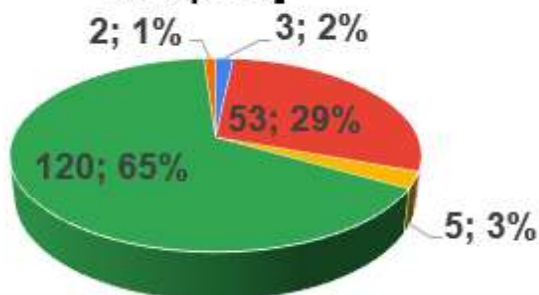
14. Inteligência emocional: *Compreender e gerir as emoções, tanto em si próprio como nos outros.*

14. Inteligência emocional [Coordenador de Departamento]



- Às vezes importante
- Importante
- Moderado
- Muito Importante

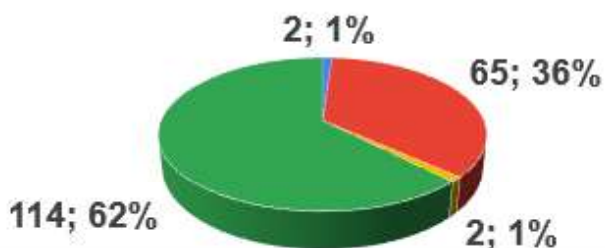
14. Inteligência emocional [Coordenador de Disciplina]



- Às vezes importante
- Importante
- Moderado
- Muito Importante
- Não é importante

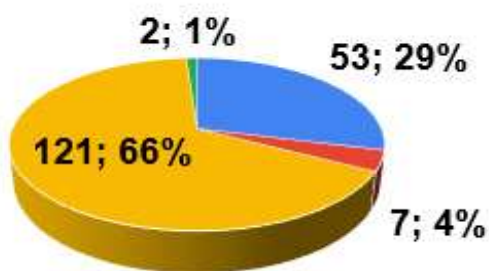
15. Capacidade de resolução de problemas: Ser capaz de analisar situações complexas e encontrar soluções eficazes.

15. Capacidade de resolução de problemas [Coordenador de Departamento]



- Às vezes importante
- Importante
- Moderado
- Muito Importante

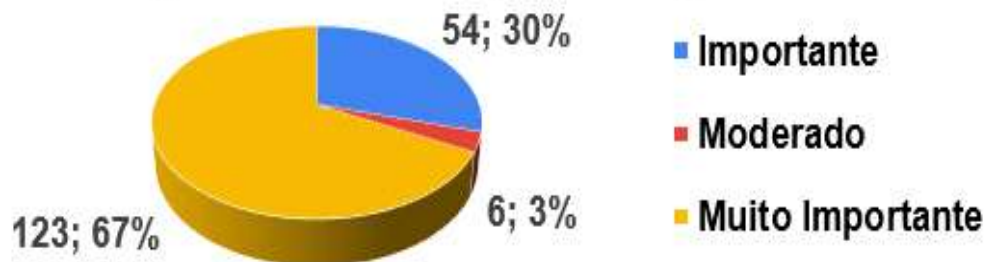
15. Capacidade de resolução de problemas [Coordenador de Disciplina]



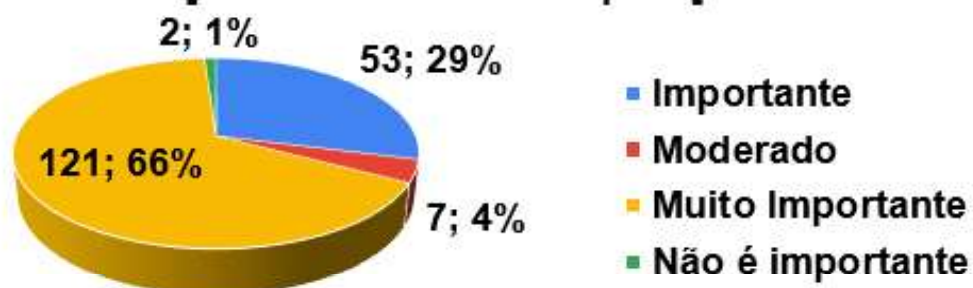
- Importante
- Moderado
- Muito Importante
- Não é importante

16. Autenticidade: Ser genuíno, transparente e fiel a si próprio.

16. Autenticidade [Coordenador de Departamento]

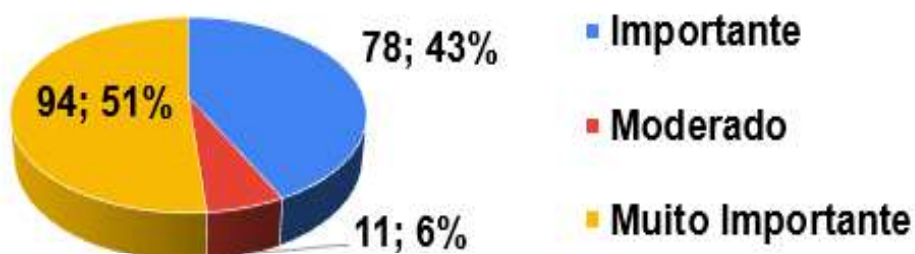


16. Autenticidade [Coordenador de Disciplina]

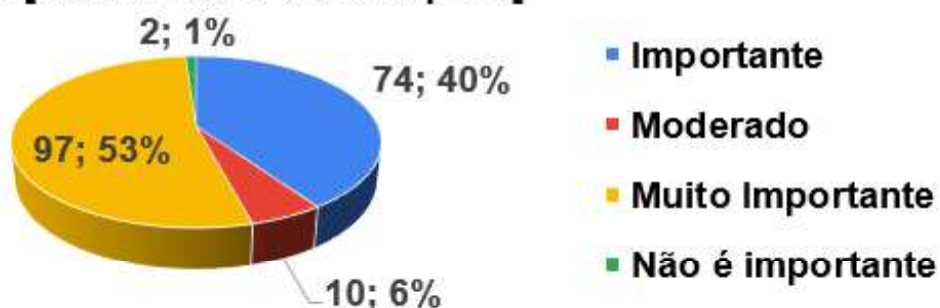


17. Mentoria: *Fornecer orientação, apoio e mentoria aos membros da equipa.*

17. Mentoria [Coordenador de Departamento]



17. Mentoria [Coordenador de Disciplina]

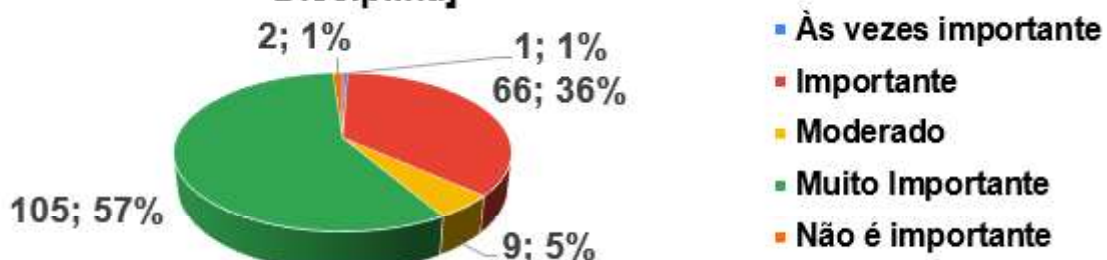


18. Confiança na delegação: *Confiar nos outros para assumir tarefas e responsabilidades.*

18. Confiança na delegação [Coordenador de Departamento]

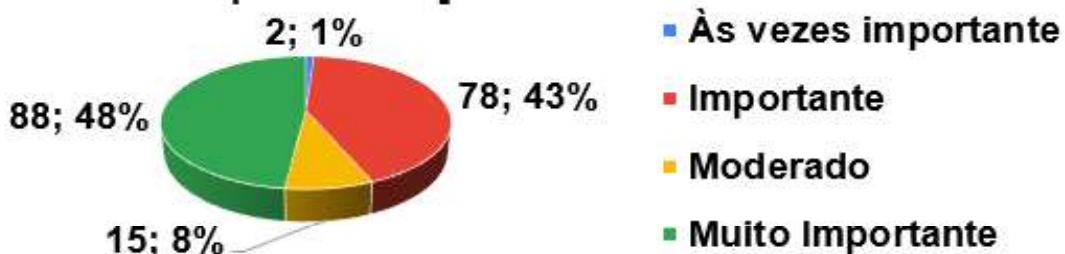


18. Confiança na delegação [Coordenador de Disciplina]

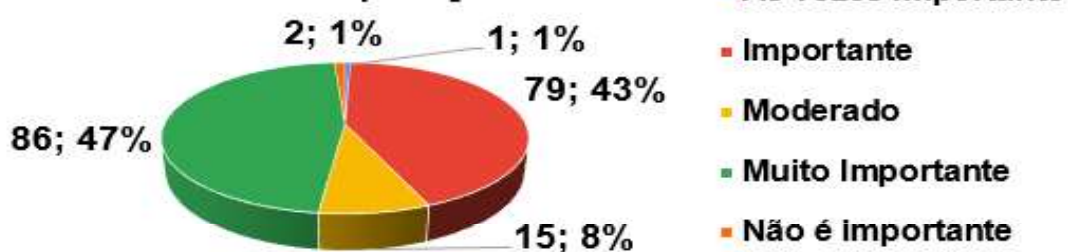


19. Competência cultural: Compreender e respeitar as diversas culturas e perspectivas.

19. Competência cultural [Coordenador de Departamento]



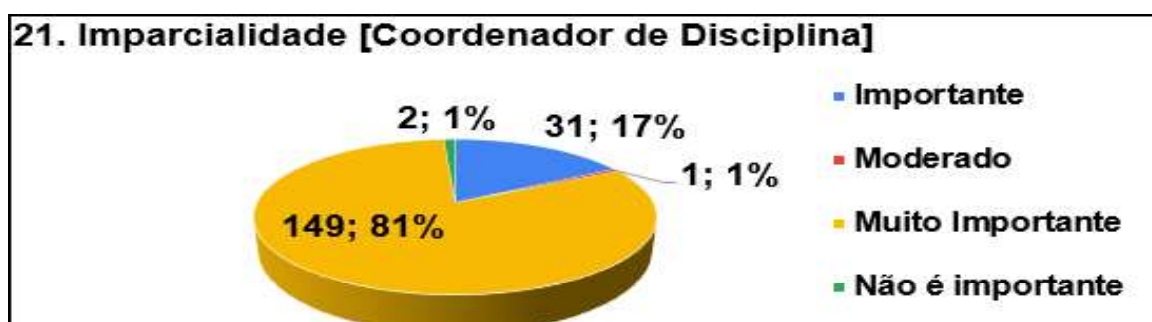
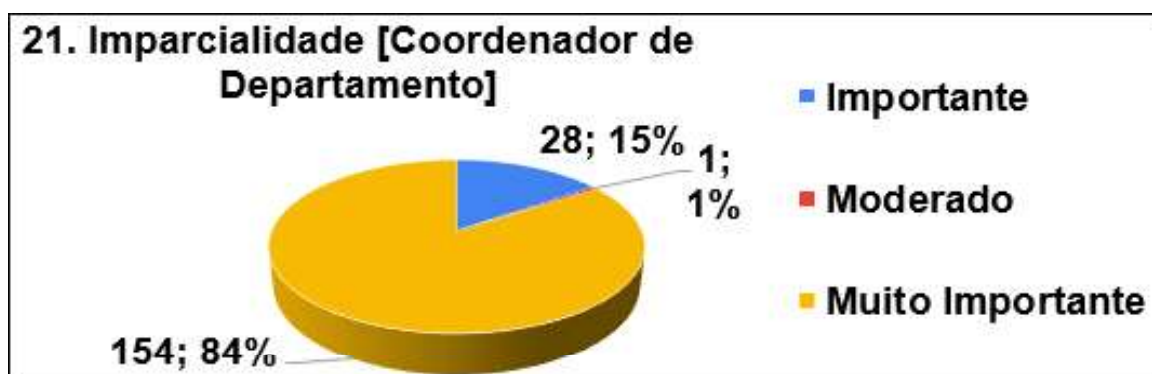
19. Competência cultural [Coordenador de Disciplina]



20. Aprendizagem contínua: *Demonstrar um empenhamento no crescimento pessoal e profissional.*



21. Imparcialidade: transmitir no conselho pedagógico/noutras estruturas organizativas, a opinião dos elementos do departamento/grupo, independentemente da sua posição pessoal relativamente a um assunto específico.

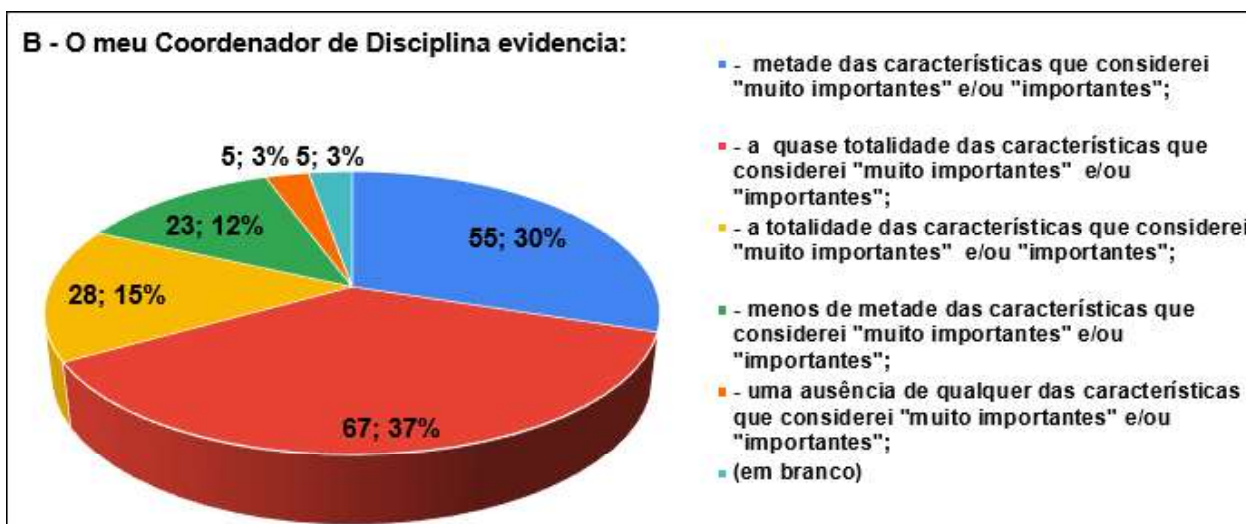


24. C3.2 - Perceção/avaliação da ação e desempenho do Coordenador de

Departamento e de Disciplina

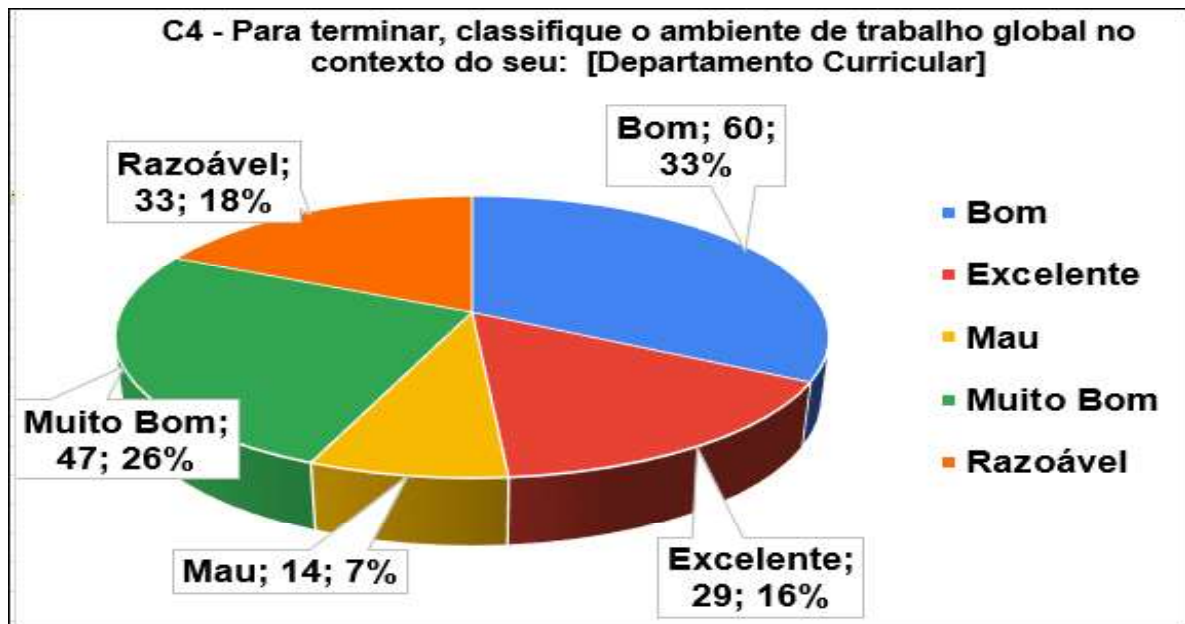
Após ter categorizado as características do perfil e do desempenho dos Coordenadores (Departamento e Disciplina), que considera mais relevantes, como avalia, no presente momento, a ação e postura de cada um, separadamente, em concordância com as mesmas?

A - O meu **Coordenador de Departamento** evidencia:

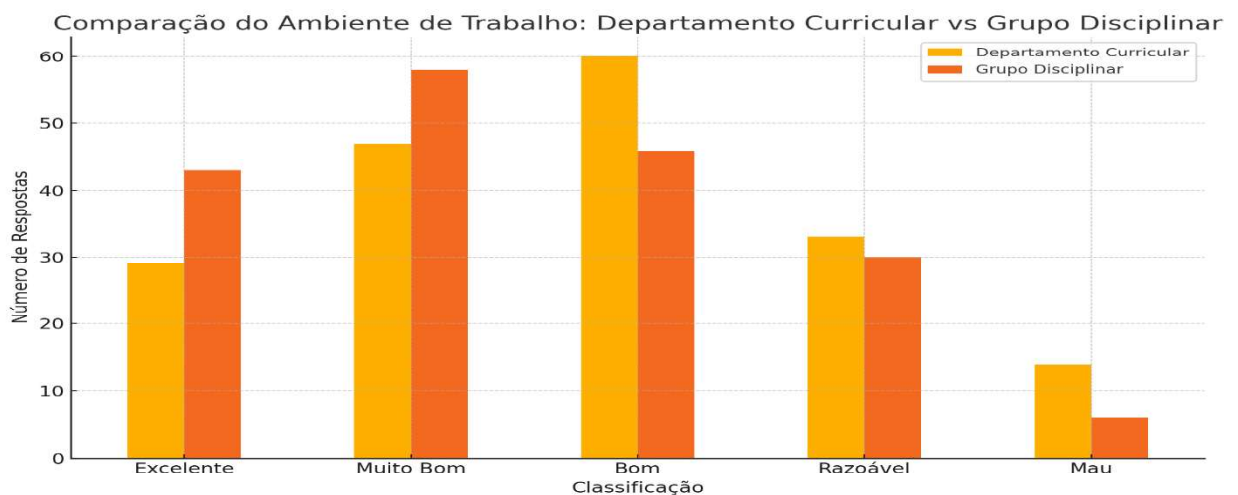
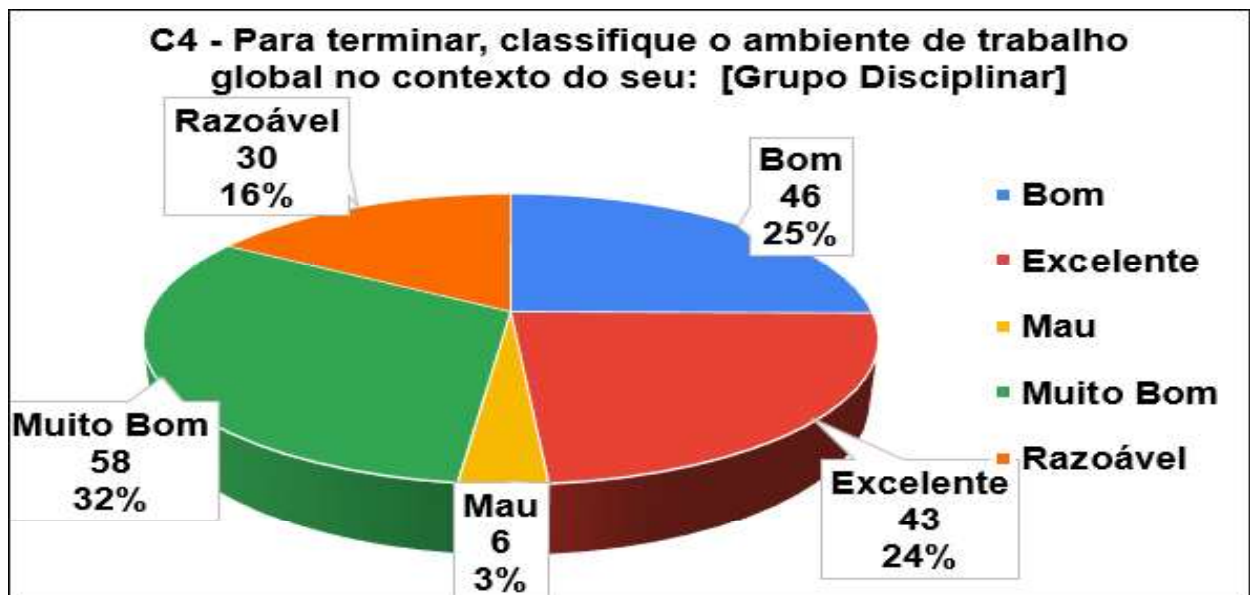


25. C4 - Para terminar, classifique o ambiente de trabalho global no contexto do seu:

Departamento Curricular



Grupo disciplinar



Traços de Liderança Mais Valorizados

