

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E TRABALHO



Mestrado em Educação
Área de Especialização de Administração Educacional

**Lideranças escolares:
das representações às práticas**

Dora Maria Pereira Marcelino

Porto, 2016

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E TRABALHO



Mestrado em Educação
Área de Especialização de Administração Educacional

**Lideranças escolares:
das representações às práticas**

Professora Orientadora:
Professora Doutora Maria Paula de Almeida Borges

Dora Maria Pereira Marcelino

Porto, 2016

AGRADECIMENTOS

Quando iniciei os estudos do mestrado em educação, na área de especialização de administração educacional, tornei a ser eu, larguei um estado sombrio e cadavérico e voltei a ver a vida com alguma cor, com algum deslumbramento, e como borboleta a esvoaçar, o voo começou. A minha profunda gratidão a todas as pessoas que fizeram parte e que me acompanharam nesta viagem. Sinto-me abençoada por ter estado rodeada de colegas tão extraordinários e de uma equipa colossal de professoras tão inspiradoras e tão entusiasmadas pelo trabalho de investigação.

Obrigado, obrigado, obrigado a Deus, ao Universo, à minha linda estrela, à lua, a mim e a ti... *Always somewhere...*

RESUMO

O presente trabalho pretende desenvolver os conceitos de liderança e gestão. Dada a relevância dos conceitos no quadro de autonomia, administração e gestão das escolas, procuramos compreender o tipo de liderança utilizado pelo diretor da escola para trabalhar com os professores, com a coordenação de departamento e com a coordenação de diretores de turma.

Interessou-nos, ainda, procurar saber se nas escolas, públicas e privadas, o diretor atua como gestor puro ou como gestor líder.

Sabendo que as reuniões de trabalho são uma das atividades que mais atenção merece por parte do diretor, pois são atividades que na escola visam essencialmente resolver problemas e tomar decisões, procuramos saber se nas reuniões de trabalho, o diretor toma as decisões individualmente ou é uma decisão pelo grupo.

Este estudo visa, ainda, compreender o estilo comunicacional pessoal adotado pelo diretor da escola e classificar, segundo a tipologia de colaboradores de REGO, os colaboradores que trabalham junto do diretor da escola, nomeadamente os coordenadores de departamento e os coordenadores de diretores de turma.

Palavras-chave: Liderança, tipos de liderança, líder, liderados/colaboradores, gestão, estilos de comunicação.

ABSTRACT

This study aims to develop the concepts of leadership and management. Due to the importance of school concepts related to school autonomy, administration and management, we seek to understand the type of leadership used by school headmasters to work with teachers, coordinators and headteachers.

We also seek to understand if in state or private schools, headmasters act as a simple manager or a leading manager.

Since meetings are one of the activities that deserve great attention by headmasters, (since they are school activities that mainly intend to solve problems and make decisions) we strive to understand if the headmaster's decisions are taken individually or in group.

This study also intends to find out what type personal communicational style is used by headmasters according to the typology of REGO and classify the collaborators who work with the school headmaster, in particular the coordinators department and the coordinating headteachers.

Key-words: Collaborators, Leader, Leadership, Management, Types of Leadership, Styles of Communication.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	3
RESUMO	4
ABSTRACT	5
ÍNDICE.....	6
ÍNDICE DE QUADROS	13
INTRODUÇÃO GERAL	16
CAPÍTULO I.....	20
1. LIDERANÇA.....	21
1.1. INTRODUÇÃO.....	21
1.2. DEFINIÇÃO DO CONCEITO DE LIDERANÇA	22
2. TEORIAS SOBRE LIDERANÇA	29
2.1. TEORIA DOS TRAÇOS DE PERSONALIDADE	29
2.2. A TEORIA COMPORTAMENTAL.....	32
2.3. A TEORIA SITUACIONAL E CONTINGENCIAL DE LIDERANÇA	35
2.4. A TEORIA SOBRE LIDERANÇA CARISMÁTICA E TRANSFORMACIONAL.....	37
3. ESTILO DE LIDERANÇA.....	43
3.1. LIDERANÇA PARTICIPATIVA.....	43
3.2. LIDERANÇA AUTOCRÁTICA	47

3.3.	LIDERANÇA DAS DECISÕES DO GRUPO.....	48
3.4.	LIDERANÇA CARISMÁTICA	50
3.5.	LIDERANÇA TRANSFORMACIONAL.....	52
4.	GESTÃO E LIDERANÇA.....	54
4.1.	EFEITOS DO ESTILO DE LIDERANÇA NOS COLABORADORES	58
5.	AS LIDERANÇAS ESCOLARES: DAS REPRESENTAÇÕES ÀS PRÁTICAS	62
5.1.	AS TEORIAS SOBRE A LIDERANÇA ESCOLAR	65
5.2.	AS LIDERANÇAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS E COM CONTRATO DE ASSOCIAÇÃO.....	73
6.	CONCEITO DE COMUNICAÇÃO	75
6.1.	OS PROCESSOS DE COMUNICAÇÃO E AS SUAS CARACTERÍSTICAS SISTÉMICAS	79
6.2.	DADOS, INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO.....	82
6.3.	ESTILOS COMUNICACIONAIS	83
7.	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	87
8.	CONCLUSÃO	92
	CAPÍTULO II.....	95
	COMPONENTE PRÁTICA.....	95
1.	INTRODUÇÃO	96
2.	OS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	97
3.	CARATERIZAÇÃO DA AMOSTRA DO ESTUDO	98
3.1.	CARATERIZAÇÃO INDIVIDUAL.....	98

3.1.1.	IDADE	98
3.1.2.	GÉNERO	100
3.2.	HABILITAÇÕES ACADÉMICAS.....	100
3.3.	CARACTERIZAÇÃO PROFISSIONAL	101
3.3.1.	SITUAÇÃO PROFISSIONAL	101
3.3.2.	TEMPO DE SERVIÇO	101
3.3.3.	CICLO QUE LECIONA.....	102
3.3.4.	TIPO DE ESCOLA EM QUE LECIONA.....	102
3.3.5.	MEIO EM QUE SE INSERE A ESCOLA.....	103
3.3.6.	ESCOLA PÚBLICA E PRIVADA.....	103
4.	TIPOS DE LIDERANÇA DO DIRETOR	104
4.1.	LIDERANÇA PARTICIPATIVA MODO AUTOCRÁTICO.....	104
4.1.1.	DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS	104
4.1.2.	VARIAÇÃO DAS RESPOSTAS	105
4.1.2.1.	LIDERANÇA PARTICIPATIVA MODO AUTOCRÁTICO SEGUNDO A SITUAÇÃO PROFISSIONAL.....	106
4.2.	LIDERANÇA PARTICIPATIVA MODO CONSULTIVO	106
4.2.1.	DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS	107
4.2.2.	VARIAÇÃO NA LIDERANÇA PARTICIPATIVA MODO CONSULTIVO	107
4.2.2.1.	LIDERANÇA PARTICIPATIVA MODO CONSULTIVO SEGUNDO A SITUAÇÃO PROFISSIONAL.....	108

4.3.	LIDERANÇA CARISMÁTICA	108
4.3.1.	DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS	109
4.3.2.	VARIAÇÃO NA LIDERANÇA CARISMÁTICA	109
4.3.2.1.	LIDERANÇA CARISMÁTICA SEGUNDO O CICLO QUE LECIONA	110
4.4.	LIDERANÇA TRANSFORMACIONAL.....	110
4.4.1.	DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS	111
4.4.2.	VARIAÇÃO NA LIDERANÇA TRANSFORMACIONAL	111
4.4.2.1.	LIDERANÇA TRANSFORMACIONAL SEGUNDO O TIPO DE ESCOLA	112
6.	LIDERANÇA DE TOMADA DE DECISÃO EM GRUPO.....	113
6.1.	LIDERANÇA DE TOMADA DE DECISÃO EM GRUPO – PERSPETIVA TRADICIONAL.....	113
6.1.1.	DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS	113
6.1.2.	VARIAÇÃO NA LIDERANÇA DE TOMADA DE DECISÃO EM GRUPO – PERSPETIVA TRADICIONAL	114
6.1.2.1.	LIDERANÇA DE TOMADA DE DECISÃO EM GRUPO – PERSPETIVA TRADICIONAL SEGUNDO A SITUAÇÃO PROFISSIONAL	115
6.1.2.2.	LIDERANÇA DE TOMADA DE DECISÃO EM GRUPO – PERSPETIVA TRADICIONAL SEGUNDO O CICLO QUE LECIONA	115
6.1.2.3.	LIDERANÇA DAS DECISÕES EM GRUPO – PERSPETIVA TRADICIONAL SEGUNDO O TIPO DE ESCOLA – PÚBLICA E PRIVADA.....	116
6.2.	LIDERANÇA DE TOMADA DE DECISÃO CENTRADA NO GRUPO	117
6.2.1.	DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS	117

6.2.2. VARIÇÃO NA LIDERANÇA DE TOMADA DE DECISÃO CENTRADA NO GRUPO.....	118
7. ESTILOS COMUNICACIONAIS DO DIRETOR.....	119
7.1. ESTILO COMUNICACIONAL AGRESSIVO.....	119
7.1.1. ESTILO COMUNICACIONAL AGRESSIVO: INDICADORES PARCELARES.....	120
7.1.2. ESTILO COMUNICACIONAL AGRESSIVO: INDICADOR AGREGADO	120
7.1.3. ESTILO COMUNICACIONAL AGRESSIVO: VARIAÇÕES	121
7.1.3.1. ESTILO COMUNICACIONAL AGRESSIVO SEGUNDO O CICLO QUE LECIONA	121
7.2. ESTILO COMUNICACIONAL DEFENSIVO	122
7.2.1. ESTILO COMUNICACIONAL DEFENSIVO: INDICADORES PARCELARES.....	122
7.2.2. ESTILO COMUNICACIONAL DEFENSIVO: INDICADOR AGREGADO...	123
7.2.3. ESTILO COMUNICACIONAL DEFENSIVO: VARIAÇÕES.....	124
7.2.3.1. ESTILO COMUNICACIONAL DEFENSIVO SEGUNDO O CICLO QUE LECIONA	124
8. LIDERANÇA E GESTÃO.....	125
8.1. GESTOR PURO	125
8.1.1. GESTOR PURO: INDICADORES PARCELARES	125
8.1.2. GESTOR PURO: INDICADOR AGREGADO	126
8.1.3. GESTOR PURO: VARIAÇÕES	127

8.1.3.1.	GESTOR PURO SEGUNDO O CICLO QUE LECIONA.....	128
8.2.	GESTOR LÍDER.....	128
8.2.1.	GESTOR LÍDER: INDICADORES PARCELARES	129
8.2.2.	GESTOR LÍDER: INDICADOR AGREGADO	129
8.2.3.	GESTOR LÍDER: VARIAÇÕES	130
8.2.3.1.	GESTOR LÍDER SEGUNDO O CICLO QUE LECIONA.....	131
8.2.3.2.	GESTOR LÍDER SEGUNDO O TIPO DE ESCOLA – PÚBLICA E PRIVADA	131
9.	TIPOLOGIA DOS COLABORADORES –COORDENADORES DE DEPARTAMENTO	132
9.1.	COLABORADORES EFICAZES	132
9.1.1.	DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS	132
9.1.2.	COLABORADORES EFICAZES: VARIAÇÕES.....	133
9.2.	COLABORADORES OVELHA.....	133
9.2.2.	DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS	134
9.2.3.	COLABORADORES OVELHA: VARIAÇÕES.....	134
9.2.3.1.	COLABORADORES OVELHA SEGUNDO O CICLO QUE LECIONA.....	135
9.3.	COLABORADORES YES-MEN	135
9.3.1.	DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS	135
9.3.2.	COLABORADORES YES-MEN: VARIAÇÕES.....	136
9.3.2.2.	COLABORADORES YES-MEN SEGUNDO AS HABILITAÇÕES.....	137

9.3.2.3. COLABORADORES YES-MEN SEGUNDO A SITUAÇÃO PROFISSIONAL	137
9.3.2.4. COLABORADORES YES-MEN SEGUNDO O CICLO QUE LECIONA	138
9.3.2.5. COLABORADORES YES-MEN SEGUNDO O TIPO DE ESCOLA – PÚBLICA E PRIVADA.....	138
9.4. COLABORADORES ALIENADOS	139
9.4.1. DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS	139
9.4.2. COLABORADORES ALIENADOS: VARIAÇÕES	139
9.4.2.1. COLABORADORES ALIENADOS SEGUNDO O CICLO QUE LECIONA	140
9.4.2.3. COLABORADORES ALIENADOS SEGUNDO O TIPO DE ESCOLA – PÚBLICA E PRIVADA.....	141
10. CONCLUSÃO DA PRÁTICA.....	142
11. CONCLUSÃO GERAL	146

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Intervalos de Idade.....	99
Quadro 2 – Composição da amostra por género.....	100
Quadro 3 – Composição da amostra por Habilitações académicas	100
Quadro 4 – Composição da amostra por situação profissional	101
Quadro 5 – Composição da amostra por anos de serviço.....	102
Quadro 6 – Composição da amostra por ciclo que leciona	102
Quadro 7 – Composição da amostra por tipo de escola	103
Quadro 8 – Composição da amostra por meio	103
Quadro 9 – Composição da amostra por tipo de escola	104
Quadro 10 – Liderança participativa modo autocrático: frequências.....	104
Quadro 11 – Liderança participativa modo autocrático: variações	105
Quadro 12 – Liderança participativa modo autocrático segundo a situação profissional	106
Quadro 13 – Liderança participativa modo consultivo: frequências.....	107
Quadro 14 – Liderança participativa modo consultivo: variações	107
Quadro 15 – Liderança participativa modo consultivo segundo a situação profissional	108
Quadro 16 – Liderança carismática: frequências	109
Quadro 17 – Liderança carismática: variações.....	109
Quadro 18 – Liderança carismática segundo o ciclo que leciona.....	110
Quadro 19 – Liderança transformacional: frequências.....	111
Quadro 20 – Liderança transformacional: variações.....	111
Quadro 21 – Liderança transformacional segundo o tipo de escola.....	112
Quadro 22 – Liderança das decisões do grupo – perspetiva tradicional: frequências..	113

Quadro 23 – Liderança das decisões do grupo – perspectiva tradicional: variações	114
Quadro 24 – Liderança das decisões do grupo – perspectiva tradicional segundo a situação profissional	115
Quadro 25 – Liderança das decisões do grupo – perspectiva tradicional segundo o ciclo que leciona.....	115
Quadro 26 – Liderança das decisões do grupo – perspectiva tradicional segundo o tipo de escola – pública e privada.....	116
Quadro 27 – Liderança das decisões do grupo: frequências	117
Quadro 28 – Liderança das decisões do grupo: variações.....	118
Quadro 29 – Estilo comunicacional agressivo: indicadores parcelares.....	120
Quadro 30 – Estilo comunicacional agressivo: indicador agregado.....	120
Quadro 31 – Estilo comunicacional agressivo: variações	121
Quadro 32 – Estilo comunicacional agressivo segundo o ciclo que leciona.....	122
Quadro 33 – Estilo comunicacional defensivo: indicadores parcelares	123
Quadro 34 – Estilo comunicacional defensivo: indicador agregado	123
Quadro 35 – Estilo comunicacional defensivo: variações.....	124
Quadro 36 – Estilo comunicacional defensivo segundo o ciclo que leciona.....	124
Quadro 37 – Gestor puro: indicadores parcelares	126
Quadro 38 – Gestor puro: indicador agregado	127
Quadro 39 – Gestor puro: variações	127
Quadro 40 – Gestor puro segundo o ciclo que leciona.....	128
Quadro 41 – Gestor líder: indicadores parcelares	129
Quadro 42 – Gestor líder: indicador agregado	130
Quadro 43 – Gestor líder: variações	130
Quadro 44 – Gestor líder segundo o ciclo que leciona.....	131

Quadro 45 – Gestor líder segundo o tipo de escola – pública e privada	131
Quadro 46 – Colaboradores eficazes: frequências	132
Quadro 47 – Colaboradores eficazes: variações.....	133
Quadro 48 – Colaboradores ovelha: frequências.....	134
Quadro 49 – Colaboradores ovelha: variações	134
Quadro 50 – Colaboradores ovelha segundo o ciclo que leciona.....	135
Quadro 51 – Colaboradores yes-men: frequências.....	135
Quadro 52 – Colaboradores yes-men: variações	136
Quadro 53 – Colaboradores yes-men segundo as habilitações	137
Quadro 54 – Colaboradores yes-men segundo a situação profissional	137
Quadro 55 – Colaboradores yes-men segundo o ciclo que leciona.....	138
Quadro 56 – Colaboradores yes-men segundo o tipo de escola – pública e privada ...	138
Quadro 57 – Colaboradores alienados: frequências	139
Quadro 58 – Colaboradores alienados: variações	140
Quadro 59 – Colaboradores alienados segundo o ciclo que leciona	140
Quadro 60 – Colaboradores alienados segundo o tipo de escola – pública e privada..	141

INTRODUÇÃO GERAL

Em termos legislativos, é a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro com as alterações introduzidas posteriormente em 1997, 2005 e 2009 que regulamenta o quadro geral do sistema educativo e os Decretos-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril e n.º 137/2012, de 2 de julho que estabelecem o novo regime de autonomia, administração e gestão da escola. Constata-se nos Decretos-Lei o desiderato de um maior aprofundamento da autonomia escolar e uma maior eficácia através da celebração de contratos entre as escolas, o Ministério de Educação e outros parceiros da comunidade, em domínios como a diferenciação de oferta educativa, a transferência de competências na organização do currículo, a constituição de turmas e a gestão dos recursos humanos. Nos presentes Decretos-Lei destaca-se uma nova organização do regime de administração e gestão assegurada pelos órgãos de direção, administração e gestão seguintes – o conselho geral, o diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo – e consolidam uma cultura de avaliação e acompanhamento do desempenho. No caso das escolas com contrato de associação, acresce o estatuto do ensino particular e cooperativo, o Decreto-Lei n.º 152/2013 de 4 de novembro que regulamenta e concretiza o princípio de integração na rede de oferta pública de educação dos estabelecimentos de ensino e a autorização de funcionamento mediante o cumprimento de certas condições legalmente exigíveis.

Constatando-se pois uma mudança no funcionamento das escolas o que provoca uma alteração ao desenho organizacional, mudança na atribuição de competências e responsabilidade dos professores e na liderança da escola pública e da escola com contrato de associação, podendo o diretor assumir diferentes estilos de liderança.

Considerando o diretor como elemento fulcral na intenção de reforçar a liderança neste novo contexto organizacional da escola, não parece descabido que a nossa dissertação se situe exatamente e maioritariamente na figura do diretor da escola, procurando assim responder à seguinte pergunta de partida: como atua o diretor das escolas? Que tipo de liderança evoca? É um líder ou é um gestor? Serão gestores e líderes em simultâneo? Terão a capacidade de serem bons em ambos os domínios? Que representações têm os professores sobre a atuação do diretor? Que efeito tem o tipo de liderança nas estruturas de coordenação de 1.º nível, nos coordenadores de departamento? Que tipo de colaboradores são os coordenadores de departamento? E que estilo comunicacional usa o diretor com os professores? O comportamento e o estilo comunicacional do diretor geram ou forçam alteração de comportamentos nos seus colaboradores?

A nossa opção da dissertação pelo tema das lideranças escolares reflete em primeiro lugar o gosto pessoal sobre a temática em análise, a valorização pessoal e profissional, e ainda, pelo contacto próximo com as práticas de gestão, de liderança e de responsabilidade e eficácia ou a falta dela de algumas ações implementadas na escola por alguns diretores, nomeadamente da escola privada, onde já leciono há aproximadamente 20 anos. Acresce a curiosidade pela capacidade do diretor das escolas e das hierarquias intermédias em provocar ou apelar ao seguidismo e em alguns casos quase devoção de um grupo de professores, pais, alunos e parceiros através da sua personalidade, da sua atitude e comportamento e, ainda, da sua habilidade pessoal em termos de comunicação desencadeando níveis de proficiência em situações muitas vezes desmotivantes, com professores, pais, alunos e parceiros pouco interessados e muitas vezes quase apáticos face às exigências constantes e complexas da organização e governação das escolas. Nesta dissertação, por razões óbvias focalizamos, também, a

nossa atenção para os comportamentos dos seguidores, nomeadamente para os coordenadores de departamento, por serem os professores nomeados pelo diretor e os primeiros responsáveis pela estrutura de coordenação de 1º nível da escola. Que tipo de colaborador é o coordenador de departamento? Contudo, em termos globais, a escolha das lideranças escolares surgiu pelo desafio de verificar se num contexto de normalização e uniformização de diretrizes, documentação e legislação educacional emanada pelo Ministério de Educação, o diretor é efetivamente um líder na aceção da palavra ou é apenas o responsável que tem somente como funções a gestão e administração das diretrizes, documentação e legislação enviada para a escola. Haverá um cunho pessoal ou serão os diretores meros colaboradores servis eficazes que só fazem o que lhes é pedido pelo Ministério de Educação, sem qualquer visão estratégica singular e sem correrem grandes riscos nas responsabilidades da escola. Em síntese referimos que embora sintamos mais entusiasmo pelo tema da liderança, não deixamos de abordar também a questão do estilo comunicacional usado pelo diretor e o comportamento dos colaboradores do diretor, identificando o tipo de seguidor/colaborador do diretor.

Este trabalho de investigação é composto por dois capítulos. O primeiro capítulo abarca o aprofundamento de quatro conceitos: liderança, gestão, comunicação e representações sociais.

No segundo capítulo, apresentamos os resultados de um estudo realizado junto de professores de escolas públicas e de escolas com contrato de associação. Apresentaremos os procedimentos metodológicos empregues na concretização do estudo do nosso questionário, faremos a caracterização da amostra, os resultados do tratamento estatístico bem como a análise dos mesmos, procurando dar resposta à nossa pergunta de partida do estudo: como atua o diretor das escolas, é um líder ou é um

gestor não líder ou gestor líder e que representações têm os professores sobre a atuação do diretor?

CAPÍTULO I

1. LIDERANÇA

1.1. Introdução

Neste capítulo da nossa dissertação propomo-nos a fazer uma análise bibliográfica sobre a questão da liderança nas organizações e nas escolas.

Sabemos que o sucesso de uma organização depende significativamente da qualidade da liderança e hoje em dia ser um bom líder não chega, é necessário ser um líder eficaz.

Numa primeira fase definiremos o que é a liderança, depois as várias teorias de liderança, a saber, a teoria dos traços de personalidade, a teoria comportamental, a teoria situacional e contingencial e a teoria sobre a liderança carismática e transformacional.

Numa segunda fase abordaremos os tipos de liderança – a liderança participativa, a liderança autocrática, a liderança da decisão de grupo, a liderança carismática e a liderança transformacional, depois o binómio gestão-liderança apresentando para o efeito as diferenças entre os dois papéis. Ponderamos ainda se a mesma pessoa pode executar os dois papéis e se executará de forma eficaz as duas funções.

Numa terceira fase mencionar-se-ão os efeitos do tipo de liderança nos colaboradores e apresentamos a seguinte topologia – os colaboradores *yes-men*, os colaboradores ovelha, os colaboradores sobreviventes, os colaboradores alienados e os colaboradores eficazes e analisamos a liderança escolar, das representações às práticas realçando as seguintes teorias de liderança e as práticas escolares – a Teoria da Pirâmide, a Teoria da Via-Férrea, a Teoria das Competências e a Teoria da Comunidade. A propósito da singularidade da escola abordamos ainda a liderança moral e a liderança como pedagogia e o líder parteira.

Numa quarta fase abordamos a questão da comunicação na organização e os estilos comunicacionais dos líderes – o estilo agressivo, o estilo passivo e o estilo assertivo e por último as representações sociais dos professores acerca da liderança dos líderes e das hierarquias intermédias, a saber os coordenadores de departamento e de diretores de turma.

1.2. Definição do conceito de liderança

Para muitos autores definir o conceito de liderança é um verdadeiro desafio dado a enorme complexidade. Muito se escreve sobre o tema e quanto mais se aprofunda o tópico mais se reforça a sua natureza complexa.

REGO refere que existem muitos estudos sobre o tema e que são muitos os pontos de divergência entre os autores. Obviamente, esta situação desencadeia mais investigação e discussão, suscitando novas interpretações. Assume-se, então, que o tema liderança não constitui um campo neutro na existência do homem e das organizações. (1998, pp. 23-26, 39).

Ao considerar a dimensão potenciadora de pressupostos e definições de liderança existentes, REGO considera que o papel do líder detém um foco central em todos os estudos realizados em detrimento do papel dos seguidores e as relações entre os dois, afirmando assim que a liderança é “[...] é uma espécie de corrente que necessita de dois pólos: líderes e seguidores. Sem um deles, não há circulação de energia – não há liderança.” (1998, p.15). Assim, para este autor, o exercício de liderança é concomitante com a capacidade mútua de influenciar, líder e seguidor, influência essa que vai para além da compreensão intuitiva da interação entre ambos, apelando a mudanças comportamentais, esforço e empenho necessário para uma relação de parceria com qualidade sem ameaças ou pressões. O mesmo autor define influência como “[...] o

efeito de uma parte (o agente) sobre outra (o alvo)” (1998, p. 249). O autor anuncia três tipos de tentativas de o agente sobre o alvo, a saber, o empenhamento/implicação; obediência; e resistência. Empenhamento/implicação é o empenho do alvo em executar o solicitado pelo agente. A obediência comporta a realização do solicitado pelo agente, contudo sem qualquer entusiasmo por parte do alvo. Já a resistência retrata a oposição ativa ou passiva do alvo em concretizar o proposto ou solicitado pelo agente. A este propósito, o autor refere que as tentativas de influência mais eficazes são as que geram empenhamento/implicação e as menos eficazes são as que geram resistência. (cfr. 1998, p. 249). Assim, percebe-se que para que um agente influencie e seja eficaz é necessário que tenha a capacidade potencial para influenciar e que a saiba utilizar numa situação relacional. O autor esclarece que o exercício da capacidade potencial de influência do agente é indicador de poder sobre o alvo e diferencia o poder do controle e o poder da autoridade. Nas palavras de REGO o controle é “[...] o processo de exercer influência sobre outros [...] e a autoridade é “o poder que advém da ocupação de uma determinada posição na organização.” (1998, p. 250)

Apesar de liderança e poder serem ambos processos de influência, a focalização da liderança assenta no exercício do poder, na ação do agente, e o poder dá primazia à capacidade de influência potencial de um agente sobre as atitudes e comportamentos do alvo. A tônica deste autor enfatiza as características da personalidade da pessoa e secundariza o poder que deriva da posição na organização. (cfr. REGO, 1998, pp.423-427).

MAXWELL também refere a propósito que “Influenciar os outros é uma questão de disposição e não de posição.” (2005, p. 5).

Já CHIAVENATO considera que no constructo do crescimento organizacional é dado grande ênfase à liderança, pois “A liderança introduz força, vigor e rumo definido

nas organizações” e aborda a liderança na organização na perspectiva do comportamento organizacional em particular, as relações de poder e de comportamento político entre as pessoas na organização e a diferença entre gestão e liderança na organização (2004, pp. 332-371).

Também este autor evidencia que se é certo que liderança é poder não é menos verdade que liderança é também influência. (cfr. CHIAVENATO, o.c., p. 333).

De acordo com CHIAVENATO, “... a liderança é, de certa forma, um tipo de poder pessoal. Por meio da liderança, uma pessoa influencia outras em função dos relacionamentos existentes.” (ibidem). Neste sentido, o ato de influenciar está relacionado com o conceito de poder e autoridade (cfr. CHIAVENATO, o.c., p. 333). Sem pretender aflorar o conceito de poder, apresenta-se o entendimento do autor face ao conceito: “...o potencial de influência de uma pessoa sobre outra ou outras, que pode ou não ser exercido.” (ibidem). Por conseguinte, “A capacidade de influenciar, persuadir e motivar os liderados está fortemente ligada ao poder que se percebe na pessoa.” (ibidem). Tomando os cinco diferentes tipos de poder de French e Raven, a saber, poder coercitivo; poder de recompensa; poder legitimado; poder de competência; e, poder de referência. Os três primeiros tipos de poder prendem-se com a posição que a pessoa possui na organização. Por outro lado, o poder de competência e o poder de referência prendem-se com a pessoa, independentemente da posição que esta ocupa na organização. (cit. CHIAVENATO, o.c., pp. 333). Nesta perspectiva de entender a liderança, características como o talento, a competência, a experiência, o reconhecimento e a admiração anunciam o receituário comportamental de um líder. (cfr. CHIAVENATO, o.c., 333-335).

De acordo com AUBERT, liderança é a “[...] arte de persuadir, de orientar, de convencer, do que em ameaçar, prescrever ou impor.” (s/d, p. 82)

GOLEMAN enfatiza na liderança as competências emocionais do líder e sublinha o impacto emocional nos outros do que o líder diz ou faz, propondo um novo conceito – a liderança primal – que destaca a capacidade do líder em encaminhar as emoções de todos em direções positivas, promovendo sentimentos positivos. O líder como um guia emocional do grupo que estimula o ânimo, a motivação, o empenho e o compromisso dos seguidores com o que estão a fazer no local de trabalho (Cfr. 2011, pp. 23-25). Assim contextualizado o impacto das emoções na liderança e na conduta dos líderes e dos seus seguidores, o autor sublinha ainda que “[...] os líderes de grupos humanos sempre foram pessoas junto de quem os outros procuravam segurança e clareza em situações de incerteza e de ameaça ou quando havia ações a empreender.” (2011, p.25). Para o autor “As ações de uma só pessoa, o líder, explicam 50% a 70% dos sentimentos dos empregados relativamente ao ambiente humano no trabalho.” (2011, p. 38).

GOLEMAN entende que a liderança se pode processar de forma ressonante ou dissonante. A liderança com ressonância acontece quando o líder é capaz de ler corretamente as emoções do grupo e estabelecer relações de empatia e provocam sentimentos positivos, anima e inspira em momentos de desafios maiores. Pelo contrário, a liderança é dissonante quando o líder não está em sintonia com as emoções do grupo e provoca nas pessoas angústia, desmotivação e apatia, sentimentos negativos (cfr. 2011, pp. 39-42).

No entender do autor “Quando um líder tem ressonância, isso lê-se nos olhos das pessoas: estão interessadas e animadas.” e “A ressonância é um dom natural dos líderes emocionalmente inteligentes.” (GOLEMAN, 2011, p. 40).

Também os autores CUNHA e REGO referem a importância da inteligência emocional para a eficácia da liderança, pois os líderes emocionalmente inteligentes, através dos seus estados de espírito e conduta, envolvem os liderados e transformam os

seus desempenhos e comportamentos. São líderes dotados de uma potencial capacidade de inspirar, motivar e entusiasmar as pessoas de modo positivo. Na visão dos autores referidos, estes líderes emocionalmente inteligentes são líderes eletrizantes e galvanizantes. (cfr. 2007, pp. 194-197).

Assim, a liderança será mais vinculada se os líderes gerirem os seus próprios centros emocionais e as relações com os seguidores, estarem emocionalmente estáveis, serem presença emocionalmente reconfortante para si e para o outro, o chamado “circuito aberto do sistema límbico” que cada ser transmite e que pode alterar no outro, por exemplo, os níveis hormonais e a função cardiovascular, e conseqüentemente também as nossas emoções, pois no campo das emoções não há interações neutras, há sim interações aprazíveis ou desaprazíveis. E é neste sentido que é possível afirmar que colhemos os sentimentos uns dos outros, que há uma espécie de sintonização de emoções, um contágio de emoções e uma disseminação inevitável de estados de espíritos. A importância que se atribui às emoções determina que hoje os líderes devem influenciar os seus seguidores pelo contágio emocional, são eles que determinam o padrão emocional do grupo e como tal devem controlar as suas emoções para que as possam revelar de forma adequada aos outros, isto é, não suprimir as emoções mas sim geri-las, a aptidão de conciliar a razão e as emoções e integra-las no pensamento, raciocinar inteligentemente as emoções – a inteligência emocional. Os líderes são cuidadosamente observados pelos seus seguidores e é fácil perceber pela expressividade facial, a voz e os gestos as suas emoções. A capacidade do líder em transmitir as suas emoções de forma mais entusiástica contribuirá para que os seus seguidores sejam dominados por estados de espírito francamente positivos o que determina, também, a sua eficácia no trabalho. Contudo, retomando o circuito aberto do sistema límbico, nem todos os líderes exercem essa empatia límbica, nem todos são portadores dessa força

entusiástica e entusiasmável de influenciar e dominar o outro. Com efeito, nem todo o líder oficial é o membro dominante, o líder emocional. (cfr. GOLEMAN, 2011, pp. 26-29).

GOLEMAN relata-nos a correlação entre a eficácia da liderança e a inteligência emocional, concluindo que os líderes mais eficazes têm em comum um elevado nível de inteligência emocional, dominando pelo menos uma competência em cada uma das quatro áreas fundamentais da inteligência emocional. As áreas da inteligência emocional são a autoconsciência, o autodomínio, a consciência social e a gestão das relações. Contudo, o autor ainda sublinha a não existência de uma fórmula de liderança eficiente e além disso afirma que não há líder eficiente que domine todas as competências da inteligência emocional. (cfr. 2011, pp. 49-60).

A propósito dos indivíduos emocionalmente inteligentes CUNHA e REGO afirmam que “são os que usam a razão para compreender as emoções (as próprias e as dos outros) e lidar com elas, e que recorrem às emoções para interpretar a envolvente e tomar decisões mais racionais” (2005, p. 240). Estes líderes apresentam maior capacidade para variar as formas comunicacionais e ajusta-las ao contexto, para agir de acordo com as oportunidades ou obstáculos, sem reagir de forma dominadora e fria, sem criar conflitos no grupo, e gerando uma visão e um discurso sensibilizador dos seus seguidores. (cfr. CUNHA e REGO, 2005, p 240).

Neste contexto, CHIAVENATO afirma que “[...] a liderança depende do toque humano. Deve haver emoção. A liderança é uma relação dinâmica e sólida que exige confiança recíproca entre líder e liderado.” e acrescenta que “Emoção é indispensável. O líder deve desenvolver sua inteligência emocional para poder lidar com o liderado, receber críticas ou até mesmo enfrentar reações negativas por parte dele.” (2004, p.364). Perante a importância da inteligência emocional do líder o autor destaca o carácter

passageiro e transitório da posição hierárquica e valoriza o espírito de equipa onde a tarefa a desempenhar, circunstância e situação onde esta ocorre é uma oportunidade de crescimento para todos. (cfr. 2004, p. 364).

Nesta matéria, SERGIOVANNI afirma que “A liderança não é comandar ou exigir o cumprimento de ordens no que diz respeito a influenciar outros através de persuasão ou, por exemplo, por despertar forças morais interiores” e explicita que “A não ser que os seguidores queiram ser liderados, os líderes não podem ser líderes.” (2004, pp. 124-125). Nas palavras do autor há um conjunto de normas, valores, mitos e lendas que ele designa por “ordem cultural de forma de vida” da organização, sendo que o líder deverá fazer parte dessa ordem e só é considerado líder quando os seus seguidores o identificam como um símbolo representativo, parte integrante dessa ordem. Assim a reciprocidade passará pelo “entendimento consensual” da responsabilidade e autoridade, dos símbolos, rituais e valores culturais entre líderes e seguidores, em torno do sentido bidirecional da influência de cada um no conjunto partilhado – o líder exerce influência sobre os liderados e conseqüentemente estes influenciam o comportamento do líder, ou seja, o processo de influência não é um processo unidirecional. (cfr. SERGIOVANNI, 2004, p. 125)

Sendo assim, liderar é muito mais do que mandar e fazer obedecer. Liderar é influenciar, é inspirar a participação e colaboração, é envolver o grupo a lutar pelas mesmas causas, é elevar o desempenho das pessoas. GOLEMAN explica assim “Os grandes líderes emocionam-nos. Acendem as nossas paixões e inspiram o melhor que há em nós. Quando procuramos explicar por que somos eficazes, falamos de estratégia, de visão ou de ideias poderosas. Mas a realidade é muito mais básica: a Grande Liderança baseia-se nas emoções. Em tudo o que os líderes fazem – seja criar estratégias ou mobilizar equipas para a ação – o sucesso depende da forma como o fazem. Mesmo que

o façam corretamente todas as outras coisas, se os líderes falharem na tarefa fundamental de encaminhar as emoções na direção certa, nada do que fizerem funcionará bem, ou, pelo menos, não funcionará tão bem como podia ou como devia.” (2011, p. 23).

Admitindo a liderança como uma qualidade pessoal, importará abordar os traços de personalidade característicos e diferenciadores do líder.

2. TEORIAS SOBRE LIDERANÇA

As palavras contidas nas páginas seguintes retratam de forma sucinta as teorias de liderança e dada a complexidade do tema existem várias teorias sobre liderança. Seguramente o objetivo não será falar de todas as teorias. Com efeito, será dada especial atenção às teorias focadas no que o líder é e no que o líder faz, a saber, a teoria dos traços de personalidade, teoria comportamental, teoria situacional e contingencial e as teorias sobre liderança carismática e transformacional.

2.1. Teoria dos traços de personalidade

Os primeiros estudos produzidos sobre liderança centram-se maioritariamente nos traços e competências mais relevantes dos líderes na sua aptidão efetiva de gerar resultados por meio de pessoas e na criação de novos padrões comportamentais nos liderados ou seguidores. As primeiras teorias sobre liderança focavam-se no líder e apontavam para a personalidade do líder e no propósito de identificar os traços universais que conduzem a uma liderança eficaz. No topo da lista das teorias está a teoria dos traços e a teoria dos grandes homens.

Há alguns exemplos de grandes homens que se tornaram grandes líderes devido aos seus marcantes traços de personalidade, como por exemplo, Jesus Cristo, Napoleão

Bonaparte, Mahatma Gandhi, Nelson Mandela, Papa Francisco, etc. Assim, atributos individuais como a inteligência, a assertividade, a coragem, a astúcia, a persuasão e a diplomacia são alguns fatores a avaliar necessariamente no âmbito do desenvolvimento da liderança organizacional. Contudo, tais traços carecem de mensuração e reconhecimento de diferenças em qualquer situação, forte ou fraca, da organização que aponte maioritariamente a existência deste ou daquele traço esperável de uma liderança marcante e obviamente inadequada teorização. Uma vez que as pesquisas realizadas não comprovam a teoria de traços, foi redimensionada e atualizada com as habilidades e as competências do líder relacionadas com o trabalho. As habilidades relacionadas com a eficácia do líder são as seguintes: flexibilidade cultural; habilidade de comunicação; habilidades relacionadas com as pessoas; criatividade e autogerenciamento do aprendizado. Como competências mais significativas evocam-se as seguintes: impulso para alcançar objetivos; motivação para liderar que consiste no uso do poder para influenciar pessoas; integridade nas palavras e ações; autoconfiança; inteligência reconhecida na habilidade de processar informação, analisar opções e encontrar soluções; conhecimento do negócio; e inteligência emocional. Com base em entrevistas realizadas a gerentes eficazes constatou-se que as habilidades podem ser combinadas em quatro categorias – relações humanas e participativas; competitividade e controle; inovação e capacidade empreendedora; e manutenção da ordem e racionalidade. Nestas quatro categorias assim agrupadas reconhecem-se três características, a saber, as habilidades são comportamentais, podem ser contraditórias ou paradoxais e são inter-relacionadas e sobrepostas (Cfr. CHIAVENATO, 2004, pp. 340-343).

Nesta perspectiva, o autor refere que “As habilidades do líder não podem ser fragmentadas ou separadas umas das outras.” e “Líderes eficazes não desempenham

apenas uma ou outra habilidade independentemente das demais, mas priorizam o conjunto delas.” (ibidem, 2004, p. 344).

Tendo em conta que “[...] o líder não deve ser separado dos seus seguidores.” e que o relacionamento entre líderes e seguidores deverá ser “[...] aberto e intenso para que haja interação capaz de proporcionar aprendizado e desenvolvimento”, o modelo de liderança deverá basear-se em habilidades pessoais e interpessoais. (ibidem, 2004, p. 346). Com efeito, os líderes eficazes utilizam em simultâneo um conjunto de habilidades pessoais e interpessoais que se ajudam mutuamente e, ainda, gerem a tensão do quotidiano; estão atentos para determinar e fixar valores e prioridades e avaliar as atitudes das pessoas face à mudança incentivada por eles e desenvolvem perspectivas racionais e criativas na resolução de problemas. (ibidem, 2004, p. 344).

Em suma, a teoria dos traços de personalidade parte do pressuposto que é possível encontrar traços de personalidade que permitem constatar o potencial de influência de uma pessoa sobre outra ou outras que permitem identificar e distinguir os líderes dos não líderes na organização.

De acordo com REGO, os primeiros estudos de liderança, que suportam a teoria dos traços, foram desenvolvidos até à Segunda Guerra Mundial. A premissa salientada por esses estudos é a de que “[...] algumas pessoas possuem traços de personalidade que as tornam mais aptas ao exercício eficaz de posições de liderança.” (1998, p. 58). Assim, as primeiras abordagens de liderança alinham-se à volta do indivíduo que por ter qualidades pessoais distinguidas era mais dotado do que os demais em qualquer situação – o modelo de grande homem – “[...] pelo facto de possuírem (ou nascerem com) determinadas características estáveis e distintivas, se assumiam como líderes eficazes, independentemente das exigências colocadas pela situação.” (CUNHA e

REGO, 2005, p. 24). Esta teoria procura identificar “[...] as características que capacitam algumas pessoas para serem líderes eficazes [...]” (ibidem, 2005, p. 23).

No intento de procurar elencar as características mais relevantes para predizer o sucesso do líder REGO aponta “[...] a inteligência, criatividade, fluência verbal, auto-estima, estabilidade emocional, energia, intuição penetrante, capacidade de persuasão.” (1998, p. 58)

Não obstante a relevância das características mencionadas para o sucesso do líder, o mesmo autor acrescenta que “Um líder com certos traços poderia ser eficaz numa situação mas ineficaz noutra; além disso, dois líderes com diferentes traços poderiam ser bem-sucedidos na mesma situação.” (1998, p. 58)

Esta perspectiva de correlacionar o sucesso do líder com os seus traços natos da personalidade, que constituem o perfil pessoal de um líder eficaz, acaba em declínio pois “Os resultados dos estudos dos traços de personalidade alegadamente característicos dos grande líderes acabaram por gerar alguma frustração entre investigadores” porque “[...] pessoas dotadas desses traços não eram necessariamente líderes eficazes” e ainda “[...] algumas pessoas deles desprovidos poderiam ser eficazes.” (CUNHA e REGO, 2005, pp.25-26).

Verificando-se então o declínio da teoria dos traços da personalidade ou dos “grandes homens” e a sua eficácia surge, então, um outro foco da liderança – o comportamento do líder.

2.2. A teoria comportamental

Contrariamente à teoria dos traços de personalidade cujo enfoque de estudo é os traços de personalidade dos líderes eficazes, a teoria comportamental centra-se na

análise dos comportamentos e atitudes que evidenciem a eficácia ou ineficácia dos líderes.

Emerge, assim o pressuposto que se existem comportamentos e atitudes específicos que podem ser observados e que corroboram a distinção do líder e do não líder, então será possível ser aprendido ao longo do tempo pelo indivíduo.

CHIAVENATO relata que na década de 40, os pesquisadores da Universidade de Michigan realizaram uma pesquisa com o objetivo de identificar padrões de comportamento que indicassem desempenhos de liderança eficazes em grupos de trabalho de alto e baixo desempenho. Foram identificadas duas grandes formas de comportamentos de liderança, a saber, liderança centrada no empregado e nas relações humanas no trabalho e a liderança centrada na produção e nos resultados do trabalho. Concluíram que os líderes mais preocupados com os empregados e com o seu bem-estar tinham os grupos de trabalho com maior produtividade. Em simultâneo, também a Universidade de Ohio State desenvolveu uma pesquisa similar às organizações industriais e militares, mas desta vez dirigindo um questionário aos subordinados para avaliar a percepção destes face ao comportamento dos seus líderes. As categorias encontradas foram semelhantes aos estudos de Michigan, o enfoque do líder nas pessoas e na estrutura do trabalho. (Cfr. CHIAVENATO, 2004, pp. 347-348). Conclui-se então que “[...] um líder com elevada consideração e calor socioemocional tem subordinados altamente satisfeitos ou de melhor desempenho.” (ibidem, 2011, p. 348).

Contudo, assinale-se que posteriormente foram realizados outros estudos e revelaram que líderes com elevada preocupação com as pessoas e com a estrutura de trabalho apresentam os mesmos resultados.

Estes estudos contribuíram para a necessidade de criar uma grade de liderança, de dupla entrada, que coloca a preocupação com as pessoas e a preocupação com a

produção como teorias universais de base de liderança para identificar o melhor estilo de liderança para todas as situações (ibidem, 2011, pp. 347-350).

Examinando a grade de liderança conclui-se que “A gestão de equipes é considerada o estilo mais eficaz e mais recomendável”, que uma gestão pobre “[...] significa a ausência de uma filosofia administrativa, o que faz com que as pessoas exerçam um mínimo de esforço, seja nas relações interpessoais, seja no cumprimento do trabalho.” e que “As abordagens comportamentais apresentadas mostram a ênfase comum colocada na importância da orientação do líder para as pessoas ou para a produção ou para a tarefa na determinação dos resultados.” (ibidem, 2011, p. 349).

Sobre as mesmas pesquisas de Michigan e Ohio, REGO relata-nos que os resultados apresentados geraram duas categorias de comportamento – a consideração e a estruturação. A primeira remete-nos para o agir amistoso e apoiante do líder para com os seus subordinados e seu bem-estar e a segunda representa a forma como o líder estrutura o seu próprio trabalho e o dos seus subordinados. Segundo o autor, e tendo em conta os estudos realizados é difícil “[...] saber em que medida essas duas categorias de comportamento se relacionam com determinados critérios de eficácia.” Neste estudo, verifica-se, contudo, a existência de três tipos de comportamentos comprovadamente ilustrativos que permitem diferenciar os líderes eficazes dos ineficazes, a saber, líderes orientados para as tarefas, líderes orientados para as pessoas e a liderança participativa que enfatiza “[...] os comportamentos em que o líder envolve os subordinados na tomada de decisão”. Porém as pesquisas desenvolvidas geraram resultados quase todos inconsistentes e inconclusivos. Os estudos não admitiram concluir se “[...] efetivamente, a participação conduz a melhor desempenho dos subordinados.” Apenas um foi significativamente consistente, “[...] os comportamentos de consideração dos

líderes relacionam-se com a satisfação dos seus subordinados” (ibidem, 1998, pp. 113-114).

Não obstante as três categorias de comportamento apresentadas que levou ao surgimento de algumas teorias universais, o autor salienta que “[...] o mesmo estilo de liderança é ótimo em todas as situações.” (REGO, 1998, p. 115) e que “[...] não temos dados suficientemente claros (alguma vez chegaremos a ter?) para confirmar a validade da tese universal, segundo a qual os líderes eficazes são os que denotam elevada orientação para os dois tipos de comportamento. A única tendência que as pesquisas sugerem é a de que os líderes eficazes denotam, pelo menos, uma moderada orientação para ambos os comportamentos.” (ibidem, 1998, p. 119).

2.3. A teoria situacional e contingencial de liderança

Na teoria situacional e contingencial, os traços de personalidade e os comportamentos dos líderes operam em conjunto com a situação para obter os melhores resultados. Esta teoria ressalta a existência de várias variáveis para validar a eficácia do processo de liderança. Assim, esta teoria retrata a liderança dentro de um “contexto ambiental” e aborda-a em função da combinação do líder, dos liderados, da tarefa, da situação, dos resultados, etc. Esta teoria revela que não há um único estilo de liderança, pois cada tipo de situação requer um tipo de liderança próprio e direcionado. (Cfr. CHIAVENATO, 2004, p. 351). Com base nos precursores da teoria, Tannenbaum e Schmidt, CHIAVENATO sublinha que “[...] o líder deve escolher os padrões de liderança mais adequados para cada situação em que encontra.” (2004, p. 351).

CUNHA e REGO refere que “A eficácia de um líder depende das características da situação” e que “As características conducentes à eficácia numa situação podem ser inadequadas noutras situações” (2005, p. 27).

CUNHA e REGO expõe a questão que introduziu a nova linha orientadora no estudo da eficácia da liderança e o alinhamento chave desta teoria – “[...] como agir de acordo com as características da situação?” e destaca o carácter camaleónico do líder eficaz, considerando que “[...] ajusta os seus comportamentos às características da situação” (2005, p. 29). Deste modo, dependendo do perfil comportamental dos liderados face à tarefa, do seu nível de motivação e responsabilidade em a executar, o líder ajusta o seu estilo de liderança. Por exemplo, CUNHA e REGO destacam os seguintes estilos:

- Diretivo e autocrático (os liderados apresentam baixa motivação e responsabilidade, e o líder pretende uma situação de liderança fortemente focada na tarefa e fraca nas relações);
- Persuasivo (os liderados apresentam baixa e moderada motivação e responsabilidade, e o líder pretende uma situação de liderança fortemente focada quer na tarefa como também nas relações);
- Participativo (os liderados apresentam moderada elevada e motivação e responsabilidade, são capazes mas não têm vontade, e o líder pretende uma situação de liderança fortemente focada nas relações, mantendo o entusiasmo dos liderados e fraca na tarefa);
- Estilo delegativo (os liderados apresentam elevada motivação e responsabilidade, e neste caso o líder pretende uma situação de liderança fraca quer nas relações quer na tarefa, transferindo deste modo a responsabilidade pelas decisões e sua implementação pelos liderados). (CUNHA E REGO, 2005, p. 29)

No dizer de CHIAVENATO, os dois primeiros estilos supracitados apresentam-se com designação diferente, a saber, estilo de contar e estilo de vender, contudo

acrescenta a pouca habilidade, a falta de treinamento ou a insegurança como justificção da baixa e moderada prontidão na execução da tarefa; e a habilidade, a capacitação, a confiança e a vontade de trabalhar como fatores determinantes na elevada prontidão na execução da tarefa. (Cfr. 2004, p. 359).

Na opinião de CHIAVENATO, cada estilo de liderança destaca um conjunto de comportamentos centrado na tarefa e/ou nos relacionamentos no ambiente de trabalho e parte-se do pressuposto de que há no líder a capacidade de perceber corretamente o nível de maturidade (capacidade e motivação) dos liderados e adota o estilo de liderança correto. (Cfr. 2004, p. 360).

CUNHA e REGO refere que as fragilidades desta abordagem, referindo que “[...] os comportamentos humanos são, naturalmente, marcados pelas características das situações, e as pessoas são espontaneamente adaptativas” e “[...] quando os líderes se guiam apenas, de forma consciente e voluntária, pelas características das situações, podem revelar expor um padrão comportamental errático – mas também, em última análise, calculista, «computacional» e manipulador.” (2005, p.30).

A teoria situacional e contingencial assenta no papel do líder e na sua necessidade de controlar as situações e conseqüente ajustamento do seu comportamento, nos indivíduos do grupo, os liderados, e nos resultados da organização.

2.4. A teoria sobre liderança carismática e transformacional

A teoria sobre liderança carismática e transformacional aponta para uma nova visão e modos de entender a liderança nas organizações e as relações entre o líder e os indivíduos do grupo. As anteriores teorias apresentam-se insuficientes e redutoras face à complexidade do processo de liderança, surgindo assim mais teorias e métodos de pesquisa, nas quais encontramos a liderança carismática de House e a transformacional de Bass. (Cfr. CHIAVENATO, 2004, pp. 360-361).

Falar de liderança carismática e transformacional é falar também do processo de influência do líder em gerar grandes mudanças de comportamento nos liderados levando-os a um compromisso e empatia extraordinário para com os objetivos e missão da organização. Apesar da sobreposição existente entre os dois tipos de liderança, atribui-se à liderança transformacional um maior cunho de profundidade no que diz respeito às grandes mudanças dos comportamentos dos liderados.

Quer a liderança carismática como a transformacional apresentam o líder como o indivíduo que é possuidor de qualidades extraordinárias que provocam um profundo e excepcional efeito nos outros. Na verdade, a liderança carismática assenta a sua fundamentação sobre um dos temas mais discutidos em torno da liderança – o carisma. (Cfr. REGO, 1998, pp. 363-364).

O vocábulo carisma é de origem grega e significa “dom de inspiração divina” e é o “ingrediente secreto” da liderança eficaz. O carisma resulta da interação entre o líder e os seus seguidores. Neste processo de interação destacam-se certos traços do líder, como a forte autoconfiança, as crenças e fortes convicções e os comportamentos empreendedores e exemplares impelem a aumentar o carisma. Contudo, neste processo de interação, o tópico mais importante será o contexto organizacional, pois é, especialmente, nas situações de crise (real ou fictícia) que surgem os líderes carismáticos, o herói a quem é atribuído o desígnio de sanar o problema do grupo e o salvar, a chamada explosão de liderança. É neste sentido que REGO e CUNHA apresentam a tese de Klein e House que defende metaforicamente o carisma através da combinação de três elementos – uma faísca (o líder), a matéria inflamável (os seguidores) e o oxigénio (o ambiente caracterizado pela percepção de crise). A combustão acontece quando estão presentes os três elementos, isto é, há a explosão de liderança, há liderança carismática. Os efeitos da combustão são sempre abrangentes e poderosos,

trazendo para o grupo consequências positivas ou negativas. (Cfr. REGO, 1998, p. 364-365)

Na prática, em termos positivos os efeitos da combustão indicam que “[...] os seguidores confiam na correção das crenças do líder, têm crenças semelhantes às dele, aceitam-no inquestionavelmente, sentem afeição por ele, sentem vontade de lhe obedecer, identificam-se com ele, envolvem-se emocionalmente na missão da organização que ele corporiza, perfilham objetivos ambiciosos, e sentem-se capazes de contribuir para o sucesso da missão do grupo.” (REGO e CUNHA, 2007, p. 222).

Contrariamente, a forte influência dos líderes carismáticos que impele a uma obediência espontânea e cega dos seguidores pode induzir a esforços e a comportamentos incomuns e pouco controlados e a própria história da humanidade exhibe grandes líderes que demonstraram como o seu extraordinário poder de influência provocou um impacto nefasto (Cfr. REGO, 1998, p. 365)

REGO sublinha que os líderes carismáticos positivos “[...] se orientam primordialmente para as necessidades dos seguidores e da organização[...] e os líderes negativos “[...] preocupam-se, sobretudo, com as suas próprias necessidades”. (ibidem, 1998, p. 387)

Nesta ótica, os líderes carismáticos norteiam o empenho dos seguidores para a missão da organização, priorizam a internalização de valores, delegam autoridade e não limitam a informação e partilham-na, premeiam e reforçam os comportamentos que permitem beneficiar a missão e objetivos da organização. Os líderes carismáticos negativos subjagam e exploram os seguidores, querem-nos dependentes e fracos, centram as decisões mais importantes e limitam a circulação de informação, usam a recompensa e a punição como força manipuladora dos comportamentos. (Cfr. REGO, 1998, p.388)

Numa dicotomia fundamentada no poder pessoal e no poder social, o mesmo autor qualifica os líderes carismáticos em três categorias – o personalizado, o socializado e o narcisista – o primeiro assenta na satisfação das necessidades pessoais, o segundo assenta na interiorização de valores que beneficiem a organização e os seguidores; e o último, o narcisista, assenta, de uma forma positiva, no estabelecimento do poder, *status* e prestígio da organização numa perspetiva direcionada para o exterior, contudo de uma forma negativa assenta num autoengrandecimento de importância e de talentos. (Cfr. REGO e CUNHA, 2007, p. 231).

Verificando-se que o carisma resulta da interação do líder, dos seguidores e do ambiente de crise ou desencantamento da situação, CUNHA e REGO acrescentam à conceção um outro elemento, o fenómeno atribucional, de Conger e Kanungo, que evidencia a atribuição de determinadas qualidades carismáticas ao líder porque são observáveis nos seus comportamentos. Assim, na prática, a relação carismática entre líder e seguidores é efetivamente inspiradora e marcante quando os líderes defendem uma “[...] visão divergente do *statu quo*, fazem autossacrifícios, assumem riscos pessoais e incorrem em custos elevados para leva-los a cabo; denotam confiança vigorosa nas suas propostas; persuadem os seus seguidores de que a situação vigente é negativa e intolerável, e que a futura visão é mais atrativa e alcançável; são assertivos, autoconfiantes e denotam preocupações com as necessidades dos seguidores; adotam comportamentos elitistas, empreendedores e exemplares; atuam como reformadores ou agentes de mudanças radicais.” (REGO e CUNHA, 2007, p. 223) Assim, o carisma ocorre maioritariamente num contexto de desencantamento que pode ser real, como já foi mencionado anteriormente, ou pode ser fictício e induzido pelo líder. Já o desempenho elevado dos seguidores pode ser explicado através de dois fatores, a identificação pessoal e a internalização. Tendo em conta o primeiro fator elencado, o

desempenho dos seguidores tornar-se-á mais elevado quando os seguidores veneram o líder, ambicionam imitá-lo e agradar-lhe, não pretendendo desapontá-lo. Há internalização quando os seguidores adotam as atitudes e valores do líder, fomentando neles a motivação para atingirem a missão da organização. (Cfr. REGO e CUNHA, 2007, p. 223).

Concluindo, destacamos duas ideias-chave, uma de CHIAVENATO que enfatiza no líder carismático “[...] um certo magnetismo pessoal que influencia fortemente as pessoas”. (2004, p. 360) e CUNHA e REGO que sublinham “Não se é carismático porque se decide sê-lo. É necessário que algumas condições se conciliem – por exemplo, que os seguidores sintam insatisfação com a situação crítica e projetem sobre o líder a esperança de resolução dos graves problemas.” (CUNHA e REGO, 2005, P. 241).

A liderança carismática e a liderança transformacional são conceitos que são usados indiferentemente por alguns autores, porém há autores que os diferenciam.

Burns foi o primeiro a utilizar a expressão liderança transformacional e pretendia expressar “a liderança exercida por líderes que introduzem profundas mudanças na sociedade e nas organizações deixando marcas indelévels” (REGO, 1998, p. 392).

Os líderes transformacionais incutem nos seus seguidores o compromisso e a empatia fundamentais para conseguir os objetivos da organização e “Procuram elevar as consciências dos seguidores apelando a ideais elevados e valores morais como a liberdade, justiça, igualdade, paz, humanitarismo – e não a emoções básicas como o medo, a avidez, a inveja ou o ódio.” (ibidem, 1998, p. 392).

CHIAVENATO diz-nos que a liderança transformacional é um tipo de liderança política, uma liderança baseada no poder em ação do líder para influenciar o comportamento, induzindo a mudanças de valores, crenças e necessidades de seus

seguidores, resultando em elevados níveis de identificação e internalização dos objetivos da organização e excelentes desempenhos dos seguidores. Com base nos estudos realizados por Bass, para o autor a liderança transformacional apresenta quatro características:

- Carisma (o líder apresenta uma visão e senso de missão, introduz orgulho e alcança respeito e confiança);
- Inspiração (o líder transmite elevadas expectativas, evidencia esforços e revela importantes propósitos por meios simples);
- Estimulação intelectual (o líder fomenta a inteligência, racionalidade e uma ponderada solução de problemas);
- Consideração pessoal (o líder dá atenção pessoal, cuida de cada pessoa individualmente, auxilia e incita). (Cfr. 1998, p. 361)

O carisma é o elemento imprescindível e mais importante da liderança transformacional, Todos os líderes transformacionais são possuidores de um comportamento carismático. O líder transformacional envolve os seguidores, fá-los descurar os seus próprios interesses em prol dos interesses da organização, mesmo quando não motivados para a tarefa. O líder transformacional é um ativador de motivação, de compromisso, de lealdade e de devoção para com a organização. A liderança transformacional é uma liderança fundamentada em valores. Deste modo, os líderes transformacionais serão os mais recomendados para os momentos de fundação e de mudança da organização. (Cfr. REGO, 1998, pp. 393-395)

3. ESTILO DE LIDERANÇA

Um dos desafios que se colocam hoje em dia prende-se com o estilo de comportamento dos líderes em relação aos seus seguidores ou liderados e como este influi no sucesso e eficácia da tarefa. (CHIAVENATO, 1994, P. 394).

GOLEMAN destaca que “Os melhores líderes, os mais eficientes, agem de acordo com um ou mais de seis estilos diferentes de liderança, e mudam de um para outro conforme as circunstâncias.” (2011, p. 75).

Neste cenário, o aspeto mais importante do estudo dos estilos de liderança é saber quando os aplicar, com quem e dentro de que contexto e tarefa a ser alcançada. (Cfr. CHIAVENATO, 1994, p. 396).

A eficácia da liderança será grandemente determinada pelo comportamento do líder. Um líder eficaz é maioritariamente a combinação equilibrada de dois comportamentos: a orientação para o trabalho e a orientação para as pessoas. (Cfr. CUNHA e REGO, 2005, p. 242).

Vejamos então como se caracterizam estes estilos de liderança.

3.1. Liderança participativa

Nas palavras de REGO “A liderança participativa refere-se aos comportamentos em que o líder envolve os subordinados na tomada de decisão.” (1998, p. 114).

Os estudos desenvolvidos sobre a liderança participativa têm sido alvo de acesa reflexão e no reconhecimento da importância do tema destacam-se os seguintes pressupostos: a liderança participativa influi no aumento da satisfação dos colaboradores, contudo não os estimula, obrigatoriamente, para melhores desempenhos. Na verdade, não existem melhores resultados quando um colaborador não tem

conhecimento de toda a informação necessária sobre uma dada situação e a sua participação na tomada de decisão pode ser prejudicial à organização. Do mesmo modo, a existência de uma fraca orientação nos padrões de comportamento próprios da cultura da organização para a participação dos colaboradores nos processos decisórios pode não gerar um bom resultado. E ainda, pode ocorrer que os colaboradores ajuízem o líder fraco ou indeciso pelo simples facto de serem chamados a participar nas decisões. (Cfr. CUNHA e REGO, 2005, pp. 128 e 129).

REGO afirma que a liderança participativa pode assumir várias formas, que podem ir desde uma decisão autocrática até à delegação e constam do quadro seguinte:

Tipos	Modalidades
<ul style="list-style-type: none"> • Decisão autocrática 	<ul style="list-style-type: none"> • O gestor decide sozinho. • O gestor toma a decisão e procura vendê-la, através da persuasão.
<ul style="list-style-type: none"> • Consulta 	<ul style="list-style-type: none"> • O gestor toma a decisão sem consultar ninguém, mas dispõe-se a modificá-la se houver fortes objeções. • O gestor apresenta uma tentativa de decisão e encoraja as pessoas a fazerem sugestões de melhoria. • O gestor apresenta o problema e solicita às pessoas que participem no diagnóstico e no desenvolvimento de soluções.
<ul style="list-style-type: none"> • Decisão conjunta 	<ul style="list-style-type: none"> • O gestor reúne com outras pessoas e a decisão é tomada conjuntamente, ou seja, a influência do gestor na decisão é idêntica à das outras pessoas.
<ul style="list-style-type: none"> • Delegação 	<ul style="list-style-type: none"> • O gestor atribui a responsabilidade pela tomada de decisão a uma ou mais pessoas.

(adaptado de REGO, 1998, p. 166)

Da observação do quadro podemos concluir que a decisão autocrática e a delegação podem considerar-se uma forma extrema de liderança participativa.

Segundo CHIAVENATO “Grande parte do trabalho do líder consiste em mostrar ao liderado o tipo de comportamento que tem maior probabilidade de levar à consecução da meta.” (2004, p. 356) e, partindo dos tipos de comportamento de liderança propostos por House e Dessler, o mesmo autor aponta que na liderança participativa o líder valoriza a consulta aos subordinados, a participação destes na tomada de decisão e as reuniões de trabalho, solicita opiniões e sugestões, e pensa sobre as mesmas antes da tomada de decisão. (Cfr. CHIAVENATO, 2004, p. 357).

REGO salienta também que “[...] o conceito de liderança participativa ultrapassa a mera participação dos subordinados, abarcando, igualmente, os superiores, colegas e outsiders.” (1998, p. 166)

A possibilidade de participação alargada a todas as pessoas da organização pode trazer vantagens, pois quando o gestor consulta os seus pares otimiza a coordenação e cooperação entre as unidades organizacionais. Também, quando consulta um superior, o líder participativo beneficia dos seus conhecimentos e informações e cria assim as condições para conhecer as reações dos superiores ao trabalho realizado ou a realizar. Contudo, as consultas permanentes à chefia podem indiciar falta de autoconfiança e iniciativa, vulnerabilidade e incapacidade para tomar decisões. Por último, quando um líder participativo consulta os *outsiders* verifica se estes perceberam e receberam com agrado as decisões da organização e ainda fica a saber quais as suas necessidades e preferências. (Cfr. REGO, 1998, p. 166).

Para além destas vantagens, a liderança participativa também tem benefícios e riscos, desvantagens e contraindicações, como se observa no quadro seguinte:

Benefícios	Riscos, desvantagens e contraindicações
<ul style="list-style-type: none"> • Tende a incrementar a satisfação dos colaboradores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sendo excessiva, pode gerar anarquia e caos.
<ul style="list-style-type: none"> • Pode aumentar a qualidade das decisões do gestor se os subordinados detiverem informação e conhecimento que o gestor não possui, e se, simultaneamente, tiverem vontade de colaborar na busca da melhor solução para o problema. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pode gerar desperdício de tempo e, conseqüentemente, atrasos na tomada das decisões e sua implementação.
<ul style="list-style-type: none"> • Facilita a aceitação das mudanças. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pode criar expectativas que não vêm a ser cumpridas. Ou seja: as pessoas consultadas podem esperar que a decisão que vem a ser tomada esteja de acordo com as suas ideias e sugestões; ora, se as opiniões das pessoas consultadas forem diferentes entre si, a decisão final terá, sempre, que não satisfazer alguns dos participantes.
<ul style="list-style-type: none"> • As pessoas que participam na tomada de decisão tendem a empenhar-se na sua implementação (ou, pelo menos, a não resistirem). 	<ul style="list-style-type: none"> • Se a tendência natural do gestor for autocrática, a participação pode criar-lhe algum desconforto e gerar, nos participantes, a impressão de que estão a ser manipulados.
<ul style="list-style-type: none"> • Ao participarem (sobretudo em problemas complexos, inovadores...), os colaboradores desenvolvem as suas capacidades de analisar e discutir problemas e de avaliar as soluções. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quando os colaboradores não estão dispostos a participar (por razões culturais/educacionais, ou devido a más experiências no passado), consultá-los pode revelar-se contraproducente ou, pelo menos, desnecessário.
<ul style="list-style-type: none"> • Pode facilitar a resolução de conflitos e contribuir para o incremento do espírito de grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Em determinadas circunstâncias, algumas pessoas são muito vulneráveis às pressões do grupo, inibindo-se de discordar da opinião da maioria, perdendo-se, assim, as vantagens da discussão grupal do problema. • Existem riscos de pensamento grupal.

(adaptado de REGO, 1998, p. 167)

3.2. Liderança autocrática

O cerne da liderança autocrática é o líder, o seu estilo, e a execução da tarefa. Um dos estudos mais conhecidos que visavam analisar o impacto de três estilos de liderança diferentes (autocrático, liberal e o democrático) em quatro grupos de crianças orientadas para a execução de tarefas é o de White e Lippitt. Assim, CHIAVENATO evidenciou este estudo na abordagem do impacto dos estilos de comportamento do líder sobre os subordinados e referiu que na liderança autocrática, “o líder fixa diretrizes sem qualquer participação do grupo e impõe as ordens para a execução das tarefas”; “o líder determina as providências e as técnicas para a execução das tarefas, cada uma por vez, à medida que se tornam necessárias e de modo imprevisível para o grupo”; “o líder determina a tarefa que cada um deve executar e qual o seu companheiro de trabalho; e, “é dominador e pessoal nas críticas e nos elogios”. (1994, p. 396)

A ênfase da liderança autocrática está na obtenção de resultados, sendo o comportamento do líder voltado unicamente para a eficácia dos objetivos e para a melhor utilização dos recursos disponíveis existentes, preocupa-se em finalizar as tarefas, impondo as ordens para a sua execução sem qualquer abertura para a participação do grupo nas decisões, é um líder impositivo. No estudo de White e Lippitt, na presença física do líder o grupo mostrou uma maior quantidade de trabalho, mas sem qualidade e satisfação pessoal. Na ausência do líder verificou-se menor produtividade e ocorrência de comportamentos explosivos e agressivos entre os elementos do grupo. (Cfr. CHIAVENATO, 2004, p. 350).

Neste estilo de liderança, ressalva-se o comportamento do líder que organiza e define as tarefas do grupo. O grande problema deste estilo de liderança é que o líder apenas manda cumprir ordens, descurando a relação com os subordinados, não há preocupação com o elemento humano e, por isso, os subordinados só desenvolvem as

tarefas na presença do líder. Na sua ausência, as tarefas param e os subordinados exprimem as suas emoções contidas e ocultadas.

3.3. Liderança das decisões do grupo

As reuniões são uma ferramenta essencial na comunicação organizacional e são utilizadas para divulgar ou prestar informações sobre assuntos ou decisões a serem tomadas, para conhecer a opinião dos elementos do grupo, obter informações, sugestões e pareceres, para tomar decisões e simultaneamente envolver o maior número de elementos na tomada de decisão, para proporcionar a solução de problemas e para promover a inovação e a criatividade através da apresentação de ideias e sugestões criativas e inovadoras para descobrir possibilidades de ação. (Cfr. CHIAVENATO, 2004, p. 327)

Sobre os comportamentos de liderança nas reuniões REGO ressalta obviamente a liderança e destaca dois comportamentos – a liderança orientada para as tarefas e a liderança orientada para as pessoas – mas salienta que em situação de reunião o foco desta categorização deverá ser colocada nas funções da liderança e não no líder ou pessoa que conduz a reunião, pois é possível que os restantes membros da reunião exerçam diferentes funções de liderança. Contudo, o autor ainda afirma que esta premissa requer mais reflexão e admite que as duas funções de liderança são importantes ficando todavia em aberto se ambas devem ser desempenhadas pelo líder ou partilhadas com outros membros do grupo. Sobre a questão de se saber se a liderança é uma função singular ou dual, há quem defenda que as duas funções são incompatíveis, há quem defenda que as duas funções precisam ser executadas pelo líder da reunião, desde que este as consiga cumprir e ainda há quem defenda que o líder deve exercitar as duas funções, ainda que repartindo a sua execução com os membros do grupo. Relativamente às incompatibilidades das duas funções de liderança, emerge a ideia de

que se o líder focar a sua atuação apenas nas necessidades e vontades dos elementos da equipa será difícil quando necessitar de focar a sua atuação na tarefa moderar imparcialmente quer os propósitos da tarefa quer a satisfação, envolvimento e comprometimento das pessoas, pode provocar conflitos e desta maneira uma das funções ficaria fragilizada e comprometida. Contudo, o autor ainda ressalva que sobre a compatibilidade das funções de liderança estas devem ser analisadas tendo em conta o tipo de líder, o tipo de participantes e os assuntos a serem tratados em reunião. (Cfr. REGO, 2001, pp. 30 e 31).

Neste entendimento de liderança de reuniões – liderança social e a liderança para a tarefa – a perspectiva de liderança tradicional “[...] propõe que o líder deve focalizar-se na tarefa e assumir sozinho a condução da reunião: ignorando os sentimentos e relacionamentos, ouvindo as opiniões mas guardando para si a decisão final, sendo firme no combate a comportamentos disruptivos e irrelevantes [...]” Este tipo de comportamento gera “[...] reuniões pacíficas e decisões mais céleres.” Contudo, também pode provocar “[...] apatia entre os membros do grupo, sentimentos de manipulação e ressentimentos, pouca interação e empenho, contribuições pobres, decisões de mais fraca qualidade.” (REGO, 2001, p. 34).

Por outro lado, a liderança das reuniões numa perspectiva centrada no grupo ocorre quando o líder escuta com atenção o grupo, está atento na linguagem gestual e corporal, sentimentos e emoções dos elementos do grupo, encoraja e facilita as participações, leva em consideração as opiniões e sugestões criativas e admite ao grupo a escolha da decisão final. A liderança centrada no grupo mostra vantagens sobre a liderança tradicional, a centrada na tarefa, e constata-se, ainda, maior eficácia na tomada de decisão quer esta seja em termos de rapidez e/ou criatividade ou derivada produtividade. Contudo, apresenta também desvantagens e riscos, tais como a possibilidade de

conflitualidade entre os membros, que pode gerar com facilidade a desordem, a possibilidade de os elementos do grupo apresentarem falta de maturidade e estabilidade emocional, a possibilidade de os elementos do grupo preferirem líderes que lhes indiquem o que há a fazer, em vez de assumirem a responsabilidade da tomada de decisão conjunta. (Cfr. REGO, 2001, pp. 35 e 36)

3.4. Liderança carismática

REGO e CUNHA explicam o carisma como um qualidade excepcional do líder que convencem fortemente os seguidores a segui-lo. Contudo, esta qualidade excepcional que influencia fortemente os comportamento dos seguidores só sucede em situação de crise ou descontentamento dos seguidores sendo que estes só seguem e elogiam os líderes apenas se a crise ou descontentamento forem extintos. Assim, o carisma é volátil. (Cfr. 2010, pp. 141 e 142).

Se é inegável que o carisma é um atributo extraordinário, uma espécie de poder pessoal que influencia outras pessoas, modificando ou provocando comportamentos é óbvio então que um líder carismático revele um “[...] forte desejo de exercer influência, elevada autoconfiança e grande convicção nas suas crenças.” e persuade os seus seguidores “[...] a encontrar significado no trabalho, a entusiasmarem-se com o mesmo e a sentirem-se autoconfiantes”. Entre estes importantes traços e comportamentos de um líder carismático encontramos o seu atributo mais valioso – “transmitem elevada expectativa de desempenho aos colaboradores – e despertam neles o sentido de missão e o desejo de concretizá-la.” (REGO e CUNHA, 2010, p. 142)

WEBER refere que a liderança carismática “[...] surgiu nas duas figuras do mágico e profeta, de um lado, e do senhor de guerra eleito, o líder do grupo e *condottiere*, do outro.” (1982, p.50)

Um dos aspetos mais relevantes na literatura sobre a liderança carismática prende-se com os seus efeitos nos seguidores e estes podem ser positivos ou negativos. É facto que os líderes carismáticos exercem uma influência tão poderosa capaz de anular os interesses pessoais dos seguidores em prol dos da organização, desenvolvem uma obediência incondicional que provoca uma confiança e afeição singular pelo líder. Esta obediência incondicional pode levar à manipulação desmedida e avassalar os seguidores a rejeitarem factos ou a desenvolver ações imorais e prejudiciais para eles e para a organização. Esta situação parece ser mais provável quando o líder carismático revela um comportamento tirano e egomaniaco. Um líder carismático “saudável” é um herói, um líder carismático perverso é um vilão. (Cfr. REGO e CUNHA, 2010, p. 143)

Cabe ainda referir que os líderes carismáticos que apresentem competências comunicacionais estão mais propensos ao carisma. (Cfr. REGO e CUNHA, 2010, p. 142)

Os efeitos dos líderes carismáticos sobre os seguidores, nomeadamente o “recrutamento” de seguidores podem ser influenciados pelas competências comunicacionais e pelo conteúdo dos discursos dos líderes. Os discursos dos líderes são francamente positivos quando geram um efeito motivacional que surge quando o líder realça o esforço como o valor principal pessoal e coletivo, o aumento da autoeficácia, autoestima e autovalor dos seguidores, elevando a eficácia coletiva e obviamente articulando a missão da organização com o autoconceito dos seguidores, criando compromisso incondicional para levar a cabo a missão da organização. (Cfr. REGO, 1998, pp. 371-374)

3.5. Liderança transformacional

Podemos caracterizar a liderança transformacional considerando que os líderes transformacionais “[...] fomentam o empenhamento dos seguidores e os induzem a ultrapassar os seus autointeresses em prol dos objetivos da organização – assim conseguindo obter o seu empenhamento e produzindo grandes mudanças e elevados desempenhos.” (REGO e CUNHA, 2007, p. 234)

Os líderes transformacionais exercem influência sobre os seus seguidores através de apelos inspiracionais que os transforma e motiva a produzir mais do que aquilo que esperavam produzir. Esta mudança de comportamento nos seguidores ocorre porque o líder transformacional indica a importância dos resultados, incute nos seguidores a superação dos interesses pessoais em prol da organização ou grupo de trabalho e encoraja necessidades de nível mais elevado como a autorrealização por exemplo (Cfr. REGO, 1998, pp. 392 e 393).

REGO e CUNHA reportando-se aos impulsionadores da liderança transformacional, isto é, Burns e Bass, referem que um líder transformacional impulsiona a motivação e eleva o seu empenhamento dos seguidores. Importa salientar que este empenhamento ocorre quer os seus efeitos sejam benéficos ou não para os seguidores. (Cfr. REGO e CUNHA, 2007, pp. 241 e 242).

Decorrente da literatura sobre a liderança transformacional de Bass, os autores apresentam quatro componentes principais da liderança transformacional – a influência idealizada (carisma), a liderança inspiracional, a estimulação intelectual e a consideração individualizada. No dizer dos autores, o líder transformacional com influência idealizada (carisma) apresenta comportamentos de respeito e elevação moral que impulsiona nos seguidores intensas emoções e que originam sentimentos de confiança e devoção. O líder transformacional inspiracional dá a conhecer uma visão

apelativa, favorece o esforço no trabalho, apresenta e age como modelo de comportamento e induz otimismo. O líder transformacional de estimulação intelectual desperta nos seguidores a tomada de consciência dos valores, pensamentos, problemas e necessidades, fomentando o desenvolvimento de capacidades estratégicas de resolução de situações. Por último, o líder transformacional de consideração individualizada considera as necessidades de desenvolvimento dos seguidores e apoia, encoraja, treina, fornece feedback e delega responsabilidade nos seguidores, tentando sempre aprimorar o potencial do seguidor. (Cfr. REGO e CUNHA, 2007, p. 236).

4. GESTÃO E LIDERANÇA

Nos últimos tempos ouvimos falar muito do binómio liderança e gestão. Para além de ser igualmente uma questão apontada nos diversos estudos existentes, é também um tema de grande importância face os constantes desafios que as organizações enfrentam, quer estejamos a falar de organizações do quadro empresarial, quer no que diz respeito a organizações no quadro educacional/escolar.

Para muitos autores liderança e gestão são quase sinónimos. Contudo, para outros, há distinção entre os dois conceitos e defendem que entre gestão e liderança há diferenças consideráveis. Neste sentido, CHIAVENATO diz claramente que “a liderança e administração são conceitos que costumam ser confundidos, indevidamente.” (CHIAVENATO, *ibid.*, p. 337)

REGO refere que é na sobreposição das duas funções que há discórdia e afirma que “[...] uma pessoa pode ser líder sem ser um gestor, ou ser um gestor sem liderar.” (1998, p. 27). Contudo, segundo PINA E CUNHA e REGO, “Não parece possível, (...), falar de gestão e de organização sem aludir à liderança.” (2005, p. 20)

Não é difícil encontrar os motivos possíveis para a preocupação em posicionar, balizar e compreender os dois conceitos, liderança e gestão, no mundo atual das organizações, estando em causa a crescente visibilidade social, política e organizacional dos mercados, e na investigação e estudo do comportamento humano dos membros da organização e suas dinâmicas de trabalho. Em particular, a nível empresarial, as (in)certezas de mercado são uma preocupação constante e necessariamente almeja-se uma existência em alta no mercado, isto é, um excelente desempenho dos colaboradores que pensam e dos colaboradores que executam. São os níveis de produtividade, a competitividade, o desempenho e a vitalidade económica e o prestígio social que distinguem as organizações empresariais, dão-lhe identidade e reconhecimento social e

económico. São organizações cujo objetivo único e principal é o lucro, o retorno de investimento e de capital. No campo educacional, o enfoque da organização não é a produção de bens e produtos mas a qualidade da (in)formação, ou seja, não é uma organização que busque objetivos lucrativos. Contudo, ambas são organizações sociais, formais e abertas, há um agrupamento de humanos reunido com o desígnio propositado e planeado de atingir determinado objetivo e é excessivamente burocratizada e hierarquizada, veiculadora e reguladora do comportamento humano, e regendo-se pela interação e interdependência do meio ambiente social global e envolvente (cfr. CHIAVENATO, 1994, pp. 54-58). Poder-se-á, assim, afirmar que em certa medida o receituário seja análogo, embora acresça a preocupação e a busca/conquista de prestígio académico, a avaliação interna e externa dos alunos, os rankings, os concursos e a mobilidade dos professores, e a instabilidade dos quadros dos professores, para além de outros. Ambas as organizações são estruturadas e hierarquizadas, planificam o seu trabalho com objetivos e com sequencialidade e adequam meios e fins de forma planeada ou emergente. É neste quadro de adequação de meios e fins planeados ou emergentes que a questão da gestão e liderança se coloca. Quando falamos de adequação de meios e fins planeados, estamos a falar de ações da gestão. Quando falamos de adequação de meios e fins emergentes, estamos a falar de ações de liderança. A gestão está relacionada com a planificação, os procedimentos, o orçamento e o controlo. Já liderança está relacionada com a mudança, com uma visão/direção, com motivação e inspiração. Gestão é tarefa, é racional e requer coordenação de pessoas e tarefas, abraça a organização. Liderança é condução de pessoas, é influência e orientação, potencializa a perspetiva social. Assim, “[...] a liderança é uma influência de relacionamento, ao passo que gestão é relacionamento de autoridade.” (REGO, A, e PINA e CUNHA, M, p. 176). CHIAVENATO também refere que a liderança é “[...]”

saber conduzir as pessoas [...]” e é “ a influência interpessoal exercida numa situação e dirigida por meio do processo de comunicação humana à consecução de um de diversos objetivos específicos.” (1994, pp. 392 e 393). Acrescenta ainda que a influência exercida pelos líderes sobre os subordinados pode ocorrer de diversas formas, a saber, sob a forma de coação, pressão, persuasão, sugestão e emulação (cfr.1994, p. 393). O autor enquadra a gestão na função administrativa de direção exercida quer ao nível institucional quer ao nível intermédio. Ao nível institucional o autor nas suas obras usa o vocábulo direção e ao nível intermédio usa o termo gerência. Assim, CHIAVENATO refere que a nível institucional, a função administrativa de direção (diretores e executivos) é dirigir toda a ação empresarial desde os recursos materiais até aos recursos humanos. É dirigir o comportamento das pessoas para que as atividades da organização sejam cumpridas de acordo com o que foi planeado e organizado (1994, pp. 356-357). A nível intermédio, a função administrativa de gerência (gerentes) é responsável pela condução da atividade humana tendo em conta o alcance dos objetivos elencados pela direção ao nível institucional e o estilo de direção adotado. Assim, a função primordial da direção e da gerência é conduzir pessoas, isto é, dirigi-las. Pois, refere CHIAVENATO que “dirigir significa interpretar os planos para os outros e dar as instruções sobre como executá-las.” (1994, p.353). Podemos, então, afirmar que dirigir é também saber comunicar, liderar e motivar os outros, logo, nas organizações quer lucrativas quer não lucrativas, nos níveis da organização institucionais e intermédios, podemos afirmar que a função administrativa de direção e de gerência, referida pelo autor, está centrada nas relações entre as pessoas e no desempenho das mesmas, na autoridade de uma posição hierárquica. Do mesmo modo, a gestão engloba, a nível operacional, as atividades de supervisão direta, a saber, afetação de recursos, resolução de perturbações de trabalho, controlo, divulgação de informação e direção e no contexto

estratégico da organização as atividades relacionadas com as relações da organização com o exterior – a gestão das condições de fronteira da organização – a gestão como ligação, monitorização e negociação com o exterior (Cfr. MINTZBERG, 1999, p.44).

E é neste contexto diário de uma organização que surge a questão da liderança e a da gestão no núcleo dos que pensam e dos que executam, nas hierarquias de topo das organizações. Sabendo que liderança é influenciar, guiar e inspirar e gestão é provocar, executar e controlar, no quadro de funcionamento de uma organização, a liderança difere da gestão quando pensamos nos fluxos de trabalho, de autoridade, de informação e de decisão que percorrem as organizações. REGO, A, e PINA e CUNHA referem que “ [...] a liderança é um processo mais emocional do que a gestão, sendo esta mais racional e fria.” (2007, p. 176). CHIAVENATO refere que “A administração consiste na implementação da visão e da estratégia oferecida pelos líderes, coordenando e suprindo pessoas na organização e tratando dos problemas quotidianos.” (2004, p. 337).

Então, admite-se que na lógica do sucesso organizacional, a união das atividades de gestão e de liderança é o desígnio comumente veiculado na organização. Infere-se, então, que talento, organização e comportamento constituam os elementos-chave das organizações bem-sucedidas. (Cfr. CHIAVENATO, o.c., p. 337).

As diferenças entre gestão e liderança apresentadas por Chiavenato constam do quadro seguinte.

Gerência	Liderança
Sistemas: processos e tecnologia	Pessoas: contexto e cultura
Objetivos, padrões e medidas	Visão do futuro, princípios e propósitos
Controle	Compromisso
Planejamento estratégico	Oportunismo estratégico
Uma maneira de fazer	Uma maneira de ser
Dirigir pessoas	Servir pessoas
Responder e reagir	Iniciar e originar
Melhoria contínua do que existe	Penetração inovadora no que poderia ser

(adaptado de CHIAVENATO, 2004, p. 338)

Então, se liderar e gerir são funções tão distintas, poderá, em qualquer organização, a mesma pessoa executar simultaneamente as duas funções. Poderá um gestor ser igualmente um líder e poderá um líder ser também um gestor eficaz. Será que alguém poderá ser bem-sucedido, bom, simultaneamente, a liderar e a gerir? Coexistirá uma forte liderança e forte gestão na mesma pessoa ou terão as organizações de dirimir esta questão central em torno do foco do sucesso organizacional com a combinação de uma dupla liderança ou co-liderança. Como diz REGO e PINA e CUNHA “ [...] dois indivíduos (um com maior pendor intuitivo e emocional, outro mais gestor e com os “pés mais assentes na terra”) partilham as tarefas de liderança.” (2010, pp.65-66). Na senda da possibilidade de dois indivíduos combinarem as qualidades de gestor e as qualidades de líder, fá-lo-ão de forma diferenciada e tendo em conta que não há indivíduo que seja bom, simultaneamente, em liderar e gerir, uma das competências será de facto mais notoriamente visível do que outra. REGO e PINA e CUNHA, apresentam os quatro modos combinatórios de Kets de Vries, a saber, estrelas, visionários, profissionais à deriva e abelhinhas esforçadas e acrescentam à dupla liderança o modo “motores modestos” ou “cinzentões”. São os que “Alavancam modestamente as organizações ou os grupos que conduzem [...] sem grandes rasgos, mas capazes de realizarem modestamente as funções.” (2007, p. 183).

4.1. Efeitos do estilo de liderança nos colaboradores

Em todas as investigações sobre liderança o foco do estudo na maioria dos casos é colocado nos líderes. Mas na verdade, a liderança é um processo que engloba líderes, seguidores, a situação, a tarefa, entre outros e não devemos desvalorizar que sem seguidores não há líderes, bem como, sem seguidores eficazes não há líderes eficazes e ainda que há líderes que exercem também o papel de seguidores. (REGO, 1998, p. 423)

REGO e CUNHA afirmam que “[...] o desempenho das organizações depende, predominantemente, dos líderes.” mas também afirma que “[...] os colaboradores são parceiros dos líderes na execução do trabalho organizacional e nos processos de mudança [...]”, e conclui que “[...] não é a atividade dos líderes que, *per se*, gera resultados [...]” realçando que a eficácia do trabalho organizacional resulta também de outros fatores, tais como, a capacidade e competências dos colaboradores, a tecnologia usada na organização, as mudanças da estrutura organizacional e as alterações de estratégias da organização que também exercem influência nos resultados da organização. Contudo, os autores afirmam que apesar dos condicionalismos internos e externos à organização são os efeitos da liderança nos colaboradores que posteriormente se traduzem em resultados. (Cfr. REGO e CUNHA, 2007, p. 40).

Toda a ação do líder gera alguma repercussão no grupo que pode ser positiva ou negativa. Se os colaboradores do grupo considerarem o líder competente é esperável que cumpram as suas ordens e decisões de modo empenhado, aumentam o seu nível de esforço, dedicação e compromisso para com a tarefa a executar, contudo se considerarem o líder incompetente, os colaboradores apresentam um comportamento totalmente diferente, revelando naturalmente um menor empenho, com níveis de esforço e dedicação menores e não se entusiasma com o trabalho a executar, resultando em resultados verdadeiramente negativos. Assim, é inequívoca a reciprocidade de expectativas, traços e comportamentos entre líder e colaborador e é certo que só um líder competente terá seguidores entusiasmados e eficazes e obviamente resultados positivos. (Cfr. REGO e CUNHA, 2007, p. 42)

Estes pressupostos sobre líderes e seguidores e os efeitos da liderança eficaz, que considera os seguidores tão importantes quanto os líderes, levaram muitos estudiosos a caracterizar os seguidores eficazes e o especialista que mais se notabilizou nesse domínio

foi Kelley que afirma que existem muitos estudos sobre liderança eficaz, mas não de subordinação eficaz e analisou os seguidores em função de duas vertentes – atividade *versus* passividade e pensamento crítico e independente *versus* pensamento acrítico e dependente. Com base neste estudo de Kelley e no cruzamento das duas vertentes, REGO E CUNHA apresentam uma tipologia de colaboradores com cinco tipos de colaboradores, a saber, os “yes-men”, os “ovelha”, os sobreviventes, os alienados e os colaboradores eficazes. Os “**yes-men**” são colaboradores servis e apoiam ativamente o líder, comportam-se em conformidade com o que consideram ser a vontade do líder, procuram saber o que o líder pensa, não expressam opiniões próprias e construtivas, mas sim, emitem opiniões semelhantes às do líder e este comportamento pode levá-los a cumprirem qualquer tarefa. Os colaboradores “**ovelha**” não têm iniciativa, são isentos de qualquer responsabilidade, executam o que lhes é pedido e nada mais e não apresentam pensamento crítico e independente. Os colaboradores **sobreviventes** acomodam-se às situações. Os colaboradores “**alienados**” apresentam uma grande capacidade de iniciativa e realização, com pensamento crítico e independente, contudo encontram-se desapontados com a organização, chefia e processos de mudança e por tal motivo são passivas na execução das suas tarefas e obrigações. São colaboradores que podem admitir progressivamente concordância forçadas e distinguem-se pela ausência de observações ou pela imediata aprovação sem oposição direta ao líder. Por último, o colaborador **eficaz** tem competência, capacidades, habilidades e iniciativa, sabe trabalhar em equipa, trabalha com entusiasmo, tem pensamento crítico e independente, é ousado e verdadeiro, não necessita de liderança forte para obter êxito na realização das tarefas. (Cfr. REGO e CUNHA, 2007, pp. 43 e 46)

MAXWELL afirma que “A boa liderança exige compreensão do mundo em que vivem os liderados” (p.27) e acrescenta que “Se alguém que ocupa uma posição de

liderança não consegue formar seguidores, então essa pessoa tem um cargo, mas não é líder de fato. Não existe líder sem liderados!” (p. 92). Contudo, o autor destaca que “A disposição de ser liderado não se baseia no cargo, mas no desempenho e nas motivações.” (p.93) Por último, no que toca à reciprocidade entre líder e liderado, o autor enfatiza que “Todos os bons líderes inspiram seus seguidores a confiar neles, mas os grandes líderes inspiram seus liderados a confiar em si mesmos. Esta autoconfiança eleva o moral da equipe e lhe proporciona a energia necessária para efetuar os tipos de mudança que levam ao crescimento pessoal, estendendo-se às demais áreas da vida.” (p.93)

SERGIOVANNI refere que para existir liderança eficaz e líder e seguidores eficazes, estes “[...] necessitam de estar ligados por um entendimento consensual que sirva de mediador a este padrão de influência recíproca.” (2004, p. 125)

GOLEMAN também destaca a empatia e que a eficácia dos líderes passa pela conjugação da ética, excelência e alegria no cargo e os líderes que percebem os modelos mentais dos liderados, o modo como se sente, as suas necessidades emocionais, conseguem que os liderados excedam as suas expectativas, sintam mais confiança e gerem impacto positivo na organização. (2016, pp. 202 a 204)

Em suma, no mundo organizacional, na eficácia da organização, um líder é tão importante quanto um colaborador, sendo necessário valorar as capacidades dos colaboradores, avaliar convenientemente o desempenho dos colaboradores, encorajar a colaboração eficaz através da delegação e da recompensa que evidenciem a importância de certos comportamentos e posturas, fomentar uma participação efetiva sem decisões precipitadas, arriscadas e de má qualidade e por último fomentar o tratamento justo, a cordialidade respeitadora e digna com os colaboradores. (Cfr. REGO e CUNHA, 2007, p. 46).

5. AS LIDERANÇAS ESCOLARES: DAS REPRESENTAÇÕES ÀS PRÁTICAS

Sabemos que a nível legislativo, é a Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – com as alterações posteriores de 1997, 2005 e 2009, que regulamenta o quadro geral do sistema educativo, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril e o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que aprovam o regime de autonomia, administração e gestão das escolas do pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e reforça as lideranças na escola. Esta legislação, ferramenta de consulta, fornece um conjunto de orientações e fundamentação de uma prática singular e central de toda a ação essencialmente pedagógica e educativa, constatando-se a responsabilidade de administração e gestão através da delegação de poderes e a maior autonomia institucionalizada na figura do diretor, a pessoa responsável pelo órgão de administração e gestão nas áreas pedagógicas, cultural, financeira e patrimonial. O diretor é um órgão unipessoal, a ele são atribuídos e reforçados poderes e responsabilidades nas áreas citadas, atua na posição de líder, representa a escola, é a autoridade escolar, atua na posição de gestor, é responsável pelo planeamento, orçamentação, organização, estrutura e avaliação e atua como educador, pois é responsável também pelas atividades da escola e formação dos alunos. Parece, então, que a gestão e a liderança são primordiais para o crescimento da escola como organização.

A propósito da organização escola e do seu funcionamento no quadro das organizações, SERGIOVANNI diz que “As escolas devem ser tratadas como casos especiais porque servem como locais de transição para a criança. Estas situam-se entre o ambiente subjetivo e protegido da família e o ambiente objetivo e exposto do mundo lá fora.” (2004, p. 8) e também TEIXEIRA refere que “A sociedade atual é uma sociedade organizacional.” e que “[...] a organização escola é uma das mais revelantes [...]” pois

“[...] irá ter influencia sobre todas as outras.” destacando que todas as pessoas são “[...] o fruto da organização escola que [...] lhes modelou o pensamento.” (1995, pp. 4 e 5)

Assim, quando se apresenta a escola como uma organização especial também se exige uma liderança especial para ela. Se por um lado a escola lida com requisitos de gestão idênticos a outras organizações que garantem o cumprimento dos objetivos almejados por ela tais como a competência, estrutura e estabilidade, por outro lado a escola pertence às crianças, jovens, professores e pais que interagem com outros parceiros tais como empresas, igrejas e outros grupos locais, aprendem conhecimentos e valores e desenvolvem competências pessoais e sociais e por tal facto o que caracteriza a escola é a também a integração de valores, preferências, ideias, aspirações, esperanças e preocupações de todos e ainda responder à realidade da escola nomeadamente no que diz respeito aos objetivos e planos de estratégia que proporcionaram um rumo para todos e ainda assegurar a anuência e o empenho necessário, mantendo a coesão e unidade para que a escola funcione como um todo. Daí, então, podermos concluir que a escola apesar de apresentar um ambiente de aprendizagem, estratégia, tecnologia, pessoas e parceiros, atividade e tamanho organizacional agrupado em órgãos, cargos, níveis hierárquicos que são coordenados, dirigidos, motivados e avaliados tem a sua atividade principal direcionada para a produção de um serviço que visa o benefício público, isto é, uma atividade pedagógica e educativa, apresenta efetivamente características únicas pois tem a responsabilidade de servir o seu próprio público, alunos, pais e parceiros locais. (SERGIOVANNI, 2004, pp. 172 e 173)

Para além da atividade pedagógica e educativa salienta-se e valoriza-se ainda na singularidade da escola os objetivos do ensino escolar – aprender competências básicas na leitura, escrita e matemática, transmitir cultura, habilitar os alunos a pensar, formar carácter e cultivar a excelência. Os últimos objetivos reforçam a ideia que a escola é

uma organização comunidade pois formar caráter e cultivar a excelência envolve a aceitação de normas apreciadas pela sociedade, a cultura da sua sociedade, desenvolvendo no indivíduo a tendência moral de partilhar, sacrificar e responsabilizar-se pelo coletivo, um pacto de compromisso e responsabilidade moral (Cfr. SERGIOVANNI, 2004, pp. 168 a 172)

A concepção de comunidade como “ [...] grupos de indivíduos que estão ligados entre si de livre vontade e que estão por sua vez ligados a um conjunto de ideias e ideais partilhados.”, valida à escola certa singularidade que a distingue das outras organizações do mundo empresarial e que lhe conferem autenticidade e identidade. (SERGIOVANNI, 2004, p. 78)

Na concepção de escola como comunidade acresce, ainda, que a força motriz é a determinação dos seus membros que exibem esforço que vai para além do envolvimento calculado e do que lhe é solicitado, as preocupações são estipuladas pelas necessidades sentidas, mantem ligações uns com os outros pelos propósitos e valores, pela lealdade e compromisso e pelo cumprimento das tarefas gerando não apenas trabalho realizado mas também relacionamentos interpessoais com implicações morais. A valorização e o apelo aos valores e orientações comunitários, ideias e ideais sociais e morais na escola, posiciona a escola não unicamente como uma organização social mas como uma comunidade moral. (Cfr. SERGIOVANNI, 2004, pp. 79 e 80)

Atendendo às diferenças entre a organização escola e as outras organizações é importante que a escola tenha uma teoria de liderança não importada das organizações empresariais e líderes eticamente abertos, rápidos e eficazes dada a contínua e incessante mudança do sistema educativo, por exemplo, o modelo de gestão democrática das escolas, a descentralização da educação através do processo de municipalização, a alteração dos programas e da matriz curricular, e ainda as mudanças

sociais, culturais, ambientais, legais, financeiras e políticas da sociedade dada a reciprocidade da responsabilidade moral entre escola e comunidade. A escola precisa de uma teoria de liderança como pedagogia e de líderes diferentes que sejam capazes de inventar uma prática própria. (Cfr. SERGIOVANNI, 2004, prefácio, pp. 7 a 18).

Em suma, subjacente a esta singularidade da organização escola reivindica-se uma teoria de liderança também especial, uma liderança que releve as pessoas, a comunidade e os valores. Assim, SERGIOVANNI refere que “Precisamos de teorias de liderança que reconheçam que os pais, professores, membros dos órgãos administrativos e alunos têm mais capacidade de tomar decisões baseadas em valores do que em decisões individuais. Em vez de agir de forma calculista e individual, baseada no seu interesse próprio, devemos reconhecer que as pessoas reagem a normas, valores e crenças que definem a qualidade de vida conjunta do grupo que lhes dá significado e importância.” (2004, p. 37)

5.1. As teorias sobre a liderança escolar

As teorias que indicam como calculamos e concebemos a liderança escolar são as conhecidas Teoria da Pirâmide, Teoria da Via Férrea e a mais recente Teoria da Competências. Todas estas teorias tiveram a sua origem no mundo empresarial. A **Teoria da Pirâmide** destaca o sistema hierárquico e a delegação de poder, isto é, apresenta um gerente-chefe no topo, outros gerentes com poderes delegados num nível intermédio e os que são geridos na base da pirâmide. Toda a importância é colocada no sistema de gestão, com a atribuição a uma pessoa a tarefa de controlar, supervisionar e inspecionar o trabalho dos outros e nas regras e regulamentos que estabelecem os protocolos e as linhas diretrizes para o planeamento, organização, controlo e orientação da missão da organização e que asseguram que todos pensem e ajam como deveriam. A Teoria da Pirâmide é adequada quando a organização pretende produzir produtos em

série de modo estandardizado e para situações onde os desvios lesam em vez de melhorar a eficácia da organização. Aplicada de forma errada origina um desastre burocrático e aplicada na organização escola consiste em tornar progressivamente o trabalho do diretor mais simplificado e estandardizado e os resultados escolares acabam também por compartilhar desses traços de simplicidade e de estandardização. (Cfr. SERGIOVANNI, 2004, p. 31 e 32)

Acresce afirmar que ao nível dos objetivos escolares a aplicação da Teoria da Pirâmides na escola propõe ter uma pessoa que assuma diretamente a responsabilidade de fornecer uma direção, assim como supervisão e inspeção e é com rapidez e naturalidade que se elaboram regras e regulamentos que surgem para fornecer diretrizes para professores e outros, para que todos procedam e pensem da mesma forma. Contudo, a grande maioria das escolas é claramente uma organização complexa e é difícil assegurar o controlo direto de tudo. (Cfr. SERGIOVANNI, 2004, p. 40)

A **Teoria da Via-Férrea** assenta não na supervisão direta do trabalho de pessoas que desempenham diferentes funções, responsabilidades e áreas mas na uniformização dos processos de trabalho que realizam. Estes processos de trabalho são padronizados através da indicação, com minúcia, do que é necessário fazer, quando o fazer e quem o fará, isto é, antecipa-se quaisquer prováveis questões e problemas que poderão surgir e não há exibição visível da autoridade hierárquica. A aplicação da Teoria da Via-Férrea em contexto escolar origina um sistema de guiões de ensino onde se verifica a supervisão e avaliação de professores, a testagem de alunos para verificação do seguidismo e cumprimento do plano de estudos e guiões de ensino aprovados. Deste modo, o ensino torna-se numa rotina impessoal e o ensino e aprendizagem tornam-se gradativamente independentes do professor e do aluno, dá-se maior primazia ao seguidismo de regras do que à resolução de problemas e à tomada de decisões

orientadas por objetivos, isto é, diretores, professores, alunos e outros são mais recompensados por executar as coisas como precisam ser do que executar as coisas que precisam ser feitas. O ensino e a aprendizagem passam a ser burocráticos e dominam a vida dos diretores, dos professores, dos alunos, dos pais e da escola no seu todo. (Cfr. SERGIOVANNI, 2004, p. 32 e 33)

Na globalidade, a Teoria da Via-Férrea, também designada por Teoria do Caminho-de-Ferro, parte do princípio que podemos controlar indiretamente o pensamento e o comportamento das pessoas através da padronização do trabalho e “[...] antecipar todas as questões de ensino, aprendizagem, currículo, avaliação e gestão e os problemas que possam eventualmente surgir.”. Do mesmo modo, “[...] as respostas e soluções são desenvolvidas por altas autoridades, passando a constituir os trilhos que devem ser seguidos por todos os professores e por todas as escolas [...]”. Em seguida, professores e escolas “[...] recebem formação para que possam seguir esses percursos e são estabelecidos sistemas de verificação para garantir que esses trilhos sejam efetivamente seguidos.” (SERGIOVANNI, 2004, p. 41)

Um dos problemas levantados pela Teoria da Via-Férrea é que “[...] muitos professores queixam-se frequentemente de terem cada vez menos competências, os pais sentem, por vezes, que estão a ser postos de lado, os administradores e os políticos preocupam-se com o peso excessivo da burocracia e os alunos tem dificuldade em estar pessoalmente empenhados nos seus estudos.” (Cfr. SERGIOVANNI, 2004, p. 41)

Quer na Teoria da Pirâmide como na Teoria da Via-Férrea, SERGIOVANNI realça que os gestores “[...] sejam sensíveis em relação aos trabalhadores [...]” garantam “[...] um bom ambiente de trabalho [...]” e desenvolvam esforços para ir ao encontro das “[...] necessidades psicológicas [...] dos trabalhadores. Relativamente às escolas, o autor espera que os diretores “[...] sejam peritos em relações humanas, que

saibam lidar com as pessoas, que saibam direcionar as energias em relação ao cumprimento de tarefas, enquanto mantêm um bom ambiente de trabalho.” (2004, p. 33 e 34)

A **Teoria das Competências** é completamente diferente da Teoria da Pirâmide e da Teoria da Via-Férrea, pois a descentralização é o conceito chave desta teoria.

A Teoria das Competências advoga que a palavra-chave para alcançar na organização uma liderança eficaz é ligar os seus trabalhadores aos fins e não aos meios. Os trabalhadores são livres e têm o poder para tomar as suas próprias decisões sobre o que querem fazer, contudo a questão do controlo mantém-se mas sob a forma da apresentação de resultados. A tomada de decisão pode apresentar-se também como uma tomada de decisão partilhada quando um grupo de trabalhadores se junta para tomar a decisão. Na escola a mensuração dos resultados de aprendizagem são considerados os fins mas dá-se ao Diretor e professores a liberdade e maior poder de decisão para estruturar a escola e as aulas de forma a produzir melhores resultados. Esta liberdade na tomada de decisões acaba por motivar mais os trabalhadores que serão e estarão à partida mais dedicados e satisfeitos. Na escola, a chave para o êxito é os objetivos desta teoria aliados a professores muito competentes, reverterá numa aprendizagem aprimorada para os alunos. Esta teoria também evidencia a recolha de dados que permite avaliar o desempenho dos trabalhadores com o objetivo de motivar os trabalhadores a entender como melhorar da qualidade do trabalho e da organização. Os exames, provas de aferição e as finais de ciclo são utilizados para avaliar a qualidade do trabalho desenvolvido. (Cfr. SERGIOVANNI,2004, p. 34 e 35)

Serão estas teorias apropriadas à realidade escolar? Nas três teorias, a escola é vista como uma organização formal. Será a escola uma organização formal? Uma das principais características de uma organização formal é a separação de funções por

papéis. Nas duas primeiras teorias, a teoria da Pirâmide e a Teoria da Via-Férrea, há a separação da planificação do trabalho da sua execução. Na escola, separar a planificação da realização separa os professores uns dos outros e das necessidades dos alunos, segmenta o trabalho de ensino e isso segmenta o significado da aprendizagem para os alunos. Na Teoria das Competências, apesar da novidade apresentada nesta teoria, a decisão de como fazer o trabalho a realizar, as questões de separação dos professores, a segmentação e a perda de significado persistem, porque a planificação do que fazer está separada da planificação de como o fazer. Acresce o comprometimento do poder de escolha e dos princípios democráticos, pois haverá sempre pais e professores que não se sentirão plenamente capazes de estar ligados aos processos de tomada de decisão que estão limitados aos assuntos de gestão. No quadro da aplicação das teorias à escola, surgem ainda outros aspetos organizacionais como a troca de recompensas e castigos, a troca de favores, pactos e contratos como garantia de bom funcionamento e união entre trabalhadores e a tarefa a executar. Na escola não se verifica um bom funcionamento quando as pessoas estão agrupadas por razões premeditadas, em vez de tratados e contratos, a escola precisa e valoriza acordos e compromissos e em lugar de ligações calculistas, as escolas precisam de ligações morais para funcionar bem. Todavia, na escola raramente se aplica apenas uma das teorias, algumas aplicam uma combinação da Teoria da Pirâmide e da Teoria da Via-Férrea, outras combinam as três teorias. (Cfr. SERGIOVANNI, 2004, pp. 35 a 37)

Dada a conceção da organização escola e das suas diferenças evidentes, SERGIOVANNI advoga que “[...] uma teoria para a organização escolar deve ser baseada em ideias e deve pôr as ligações morais em evidência.” (2004, p. 51) A teoria defendida pelo autor apresenta uma lista de critérios de organização escolar e de liderança escolar. Ao nível da organização escolar, o autor menciona que a teoria “[...]”

deve ser esteticamente agradável. A linguagem e as imagens [...] devem ser belas e devem invocar pensamentos consistentes com os propósitos e condições humanas inerentes à escola.” e “[...] deve tomar decisões sobre a organização e o funcionamento escolar, o plano de estudos, a vida da sala de aula que reflitam um ensino construtivista e princípios de aprendizagem.” e que “[...] deve esforçar-se por transformar a escola num centro de investigação – um sítio onde o conhecimento profissional seja criado através da prática, à medida que os professores aprendem, resolvem problemas e investigam em conjunto.” A nível da liderança escolar o autor refere que esta “[...] deve ser sensível à totalidade da natureza da racionalidade humana.” e “[...] deve encorajar os Presidentes do Conselho Executivo, professores, pais e alunos a gerirem-se individualmente, a aceitarem responsabilidade pelo que fazem e a ter um sentido de obrigação e de compromisso por fazer o que está certo.” (SERGIOVANNI, 2004, p. 51 e 52).

Então, com base nas teorias de liderança apresentadas e na teoria da escola como comunidade escolar questionamos como é que diretor executará o seu papel de gestor e que tarefas o diretor executará no seu papel de líder. SERGIOVANNI relata-nos que “[...] os líderes devem ter visão e depois trabalhar para moldar a organização que gerem em concordância com a sua visão.” (2004, p. 119) e enfatiza que o êxito do seu trabalho está dependente da forma como conseguem persuadir os outros a comprometerem-se com as suas visões.

A liderança enredada na organização e no mundo empresarial destaca a ligação das pessoas umas às outras e a ligação das pessoas ao trabalho que efetuam, sobressaindo uma ligação contratual guiada por um processo de recompensas e penalizações pela realização das tarefas que pode diminuir ou aumentar o esforço dos membros da organização. Este entendimento de liderança aponta para uma conceção de

liderança onde existe uma forte fonte de autoridade burocrática que procura a obediência através das funções e posições hierárquicas e uma forte autoridade pessoal que busca o cumprimento das tarefas através de teorias de motivação que tentam dar resposta às necessidades e carências das pessoas e ativar e dirigir comportamentos. Contudo, as escolas não partilham da maior parte das características das outras organizações empresariais, há mais diferenças do que semelhanças, e no que diz respeito à sua liderança, parece não existirem dúvidas que a escola precisa de uma liderança baseada em ligações morais e por tal facto deve privilegiar a fonte de autoridade moral que se apoia em ideias, valores e compromissos, pois tudo o que acontece na escola tem implicações morais na sociedade. (Cfr. SERGIOVANNI, 2004, pp. 59 e 60)

Na verdade, SERGIOVANNI aponta para uma liderança moral que crê vir a ser o modelo estruturante e configurador da forma como atuamos na escola. O autor considera que “Esta liderança é moral pois sublinha a junção de várias pessoas em torno de uma causa comum tornando a escola numa comunidade formalmente vinculativa. As comunidades vinculativas possuem ideias, princípios e finalidades partilhadas que criam uma poderosa fonte de autoridade para a prática da liderança.” (SERGIOVANNI, 2004, p. 173)

O reconhecimento de uma comunidade vinculativa associada a uma teoria da liderança baseada em ligações morais na escola indica que “As ligações morais surgem dos deveres que os professores, pais e alunos aceitam e as obrigações que tem uns para com os outros e para com o seu trabalho.” e que “As obrigações resultam de compromissos comuns e valores e crenças partilhadas.” Portanto, “A liderança baseada em autoridade burocrática procura obediência através de papéis e regras hierárquicas e expectativas de sistema. A liderança baseada em autoridade pessoal procura o

cumprimento de tarefas através da aplicação de teorias de motivação que vão ao encontro a necessidades psicológicas e de outras práticas de relações humanas.” (SERGIOVANNI, 2004, p. 60)

SERGIOVANNI apresenta, também, um tipo de líder, o líder Parteira, e define-o assim: “O líder parteira dá poder e permite a sua partilha gerando informação válida e útil, fazendo com que as pessoas façam escolhas livres e informadas com base nessa informação e gerando os compromissos internos necessários para fazer essas escolhas” (SERGIOVANNI, 2004, p. 181)

Considerando que a escola é um local especial, a importância da unicidade na construção da personalidade da escola e a sua eficácia SERGIOVANNI afirma que “A eficácia da escola pode ser definida de forma genérica como a obtenção de elevados níveis de reflexão pedagógica, o desenvolvimento de relações características pelo carinho e pela civilidade e o aumento dos níveis de qualidade do desempenho dos alunos.” (2004, p. 45) Deste modo, parece óbvio que a verificação de unicidade e de personalidade concede valor à escola o que contribui também para o desenvolvimento de formas de capital humano. Contudo, as escolas também desenvolvem um capital social e académico, pois são comunidade de afetos e através das relações entre as pessoas da escola e da sociedade criam normas, obrigações e confiança. (Cfr. SERGIOVANNI, 2004, p. 45)

Uma das tarefas do diretor enquanto líder é supervisionar que a escola cumpra os seus compromissos sociais e académicos e quando tal não acontece descobrir os motivos e ajudar todos a agir em relação a isso e nestas situações o diretor pratica uma liderança como pedagógica pois “[...] exercem as responsabilidades que a sua intendência acarreta para se comprometerem a construir, servir, cuidar e proteger a escola e os seus objetivos.” Esta liderança “[...] exige muito dos líderes e dos

seguidores.” pois “Ambos têm que responder a níveis mais elevados de compromisso, benevolência, esforço e responsabilidade.” (SERGIOVANNI, 2004, p. 134).

5.2. As lideranças nas escolas públicas e com contrato de associação

As escolas, quer a pública quer as escolas com contrato de associação, são sujeitas a um constante escrutínio por parte do Ministério da Educação, das famílias, da comunidade local, dos parceiros da comunidade relativamente aos serviços prestam e a qualidade dos resultados que apresentam. Nas escolas públicas e nas escolas com contrato de associação há diferenças de ordem contextual que intensificam a sua distintividade, a começar pelo princípio de elegibilidade do diretor e dos diferentes cargos, a autoridade administrativa e pedagógica, e o poder. Acresce a liderança que na escola pública é mais normativizada e burocrática em prol de uma liderança na escola com contrato de associação mais focada na “competitividade de mercado” nos meios para alcançar os melhores resultados escolares, os contextos psicológicos dos professores e funcionários, dos alunos e dos pais, com deveres e obrigações que na escola com contrato de associação dependem mais do que os líderes lhes impõem e muito menos do compromisso, valores e crenças individuais. Nas escolas com contrato de associação a liderança é mais vincada, com forte controlo sobre o trabalho desempenhado e os resultados, com rituais institucionais, pelo caráter privado, uma forte estrutura normativa mais homogénea centrada grandemente no líder e nas hierarquias intermédias. Há uma espécie de devoção ao líder da escola com contrato de associação, embora também haja pouca ou nenhuma contestação face às diretrizes vinculadas pelo diretor dessas escolas. Há uma espécie de centralidade de competências formais na orientação da ação pedagógica da escola nos diretores da escola com contrato de associação, conforme o estatuto do ensino particular e cooperativo, o Decreto-Lei n.º 152/2013 de 4 de novembro, a saber, cabe aos diretores representar a

escola junto do Ministério da Educação em todos os assuntos de natureza pedagógica, planificar e superintender as atividades curriculares e culturais, promover o cumprimento dos planos e programas de estudos, velar pela qualidade do ensino e zelar pela educação e disciplina dos alunos. O diretor é um grande detentor de um grande poder e autoridade. Também, na escola com contrato de associação o diretor pedagógico pode ser um órgão unipessoal ou colegial.

A liderança transformacional é também baseada em valores e ética. No campo do raciocínio, o processo transformacional coloca líderes e seguidores em níveis superiores de moralidade e motivação. Os líderes transformacionais promovem o empenho e a dedicação nos seguidores e levam-nos a superar os seus autointeresses no interesse dos objetivos da organização, obtendo desta forma enormes mudanças e elevados desempenhos (Cfr. REGO e CUNHA, 2007, p. 234) Por conseguinte, julgamos que este tipo de liderança corresponde aos valores, ambições e necessidades apresentados pela conceção de escola dos nossos dias que procura uma liderança especial, forte e eficaz.

A conceptualização da organização escola como comunidade leva a falar em liderança do que em lideranças, mais no líder do que nos líderes, pois permite conceber teorias e práticas de liderança que englobam vários níveis e pessoas da organização que dizem respeito a processos de gestão e liderança que não são apenas os meios para atingir os fins pedagógicos da ação da escola, mas conceber a liderança da escola como objeto de ação pedagógica, isto é, uma liderança educativa e pedagógica.

6. CONCEITO DE COMUNICAÇÃO

Para KATZ e KAHN “o mundo em que vivemos é basicamente um mundo de pessoas. A maioria das nossas ações para com os outros e dos outros para conosco são atos comunicativos, no todo ou em parte, quer ou não alcance expressão verbal” (1987, p. 245).

Em qualquer organização, independentemente do seu tamanho, da sua configuração estrutural, da sua localização geográfica, dos seus processos e atividades, da sua missão e estratégia, do ambiente que a envolve, da tecnologia utilizada, as funções básicas e administrativas da organização operacionalizam-se na prática por meio da comunicação (cfr. CHIAVENATO, 2004, p. 304). Deste modo, a comunicação é vital para as organizações e segundo STONER “a falta de comunicação tem causado o equivalente a uma doença cardiovascular em mais de uma organização” (1995, p. 388).

Por um lado, “os indivíduos que constituem uma organização não chegam isentos de toda a influência alheia à organização” (LAROCHE, s/d, p. 369), são pessoas únicas com características próprias de acordo com as suas vivências e a suas histórias de vida. Por outro lado, “uma organização é também um conjunto de grupos” (LAROCHE, s/d, p. 373) e “nenhum grupo pode existir sem comunicação: a transferência de significados entre seus membros” (ROBBINS, 2002, p. 276). Contudo, não existem ilhéus nas organizações, pois todas as pessoas que constituem a organização têm um objetivo ou meta comum. As pessoas realizam atividades idênticas, interagem, constroem e partilham opiniões, relações e afeições com os outros. Cada pessoa desempenha um papel informal ou organizacional, tem um estatuto dentro da organização e um objetivo em comum. Por tal facto, assume determinado padrão de comportamento, em função do seu papel, do seu estatuto e das normas existentes, criando-se expectativas naqueles que a rodeiam. Nesta ótica, a comunicação é o elemento-chave dos comportamentos

organizacionais, tais como, o desempenho, a (in)satisfação, o relacionamento das pessoas no trabalho e a harmonia ou o conflito entre os trabalhadores das organizações (cfr. NETO, 2000, pp. 523-524).

A este propósito MICHEL afirma “a comunicação é absolutamente fundamental e específica para o funcionamento da empresa” pois esta “assegura a interação das diferentes partes da empresa.” (s/d, p. 310).

Mas, então, o que é a comunicação? Apresentar uma definição de comunicação não é tarefa fácil. A maioria dos autores que sobre a comunicação escrevem constata que é um conceito complexo e difícil de definir dadas as alterações contínuas que as novas tecnologias de informação e comunicação e consequente globalização crescente da competitividade económica, tecnológica e científica vieram introduzir na sociedade. Considerando que “a sociedade atual é uma sociedade organizacional” (TEIXEIRA, 1995, p. 4) e que “as organizações são um sistema cooperativo racional” (CHIAVENATO, 2004, p. 20) e que “as organizações são sistemas orientados para determinada finalidade e os seus membros comportam-se como se elas tivessem objectivos (...) isto é, transformar ou processar as matérias, informações ou pessoas” (ALVES, 2004, pp. 6-7) compreender-se-á que a comunicação é o sustentáculo do comportamento humano, da estrutura e dos processos ao nível da organização. Do mesmo modo, a comunicação é, ainda, o alicerce de todo o comportamento humano nas organizações, pois se por um lado “as organizações são organismos vivos e inteligentes que se ajustam e se adaptam contínua e incessantemente ao contexto ambiental em que se localizam” por outro lado, “ não são as organizações que são inteligentes, e sim as pessoas que nelas trabalham e cooperam” (CHIAVENATO, 2004, p. 21). Poder-se-á, então, afirmar que as organizações são constituídas por pessoas em permanente interação, que a sociedade depende do funcionamento das organizações e que o impacto

da globalização representado pela competitividade, transformação, perda e ganho da organização. Deste modo, as organizações são “sistemas abertos na medida em que está em relação permanente de troca com o meio que o cerca” (MARC e PICARD, s/d, p. 100). Assim, é difícil encontrar uma definição totalmente viável ou amplamente aceite do que seja a comunicação dada a perspectiva holística do termo. Além do mais, reconhecer que, “comunicar envolve todas as características emocionais, psicológicas e mentais de uma pessoa, bem como as características técnicas do meio utilizado para comunicar” (DONNELLY, 2000, p. 374) é confirmar a complexidade do conceito e admitir a sua importância ao nível da pessoa e do grupo social. E define-se aqui de uma forma muito simplista que grupo social é um conjunto de duas ou mais pessoas em interação (cfr. NETO, 2000, p. 504).

Na verdade, a comunicação é fundamental e tudo é comunicação, pois “façamos o que fizermos, não podemos não comunicar” (WATZLAWICK, BEAVIN, e JACKSON s/d, p.44). Segundo AMOUREUX, a comunicação como processo é “pôr em movimento pensares, visões da realidade (...) é a movimentação de sensibilidades, de energia” (1996, p. 90). Por tal facto, a comunicação tem uma enorme importância ao nível do comportamento das pessoas nos grupos ou nas organizações, isto é, para que este seja bem-sucedido as pessoas “precisam de algum tipo de controlo, de algum estímulo ao esforço, de meios de expressão emocional e de tomada de decisões” (CHIAVENATO, 2004, p. 305), conteúdo a ser descrito no tópico funções da comunicação.

Apresentam-se, em seguida, algumas definições encontradas, referentes ao conceito de comunicação:

- “a comunicação precisa incluir a transferência e a compreensão de mensagem”
(ROBBINS, 2002, p. 276)

- “a comunicação – intercâmbio de informação e transmissão de significado – é a própria essência de um sistema social ou uma organização” (KATZ e KAHN, 1987, p. 245)
- “a comunicação é o processo pelo qual as pessoas que trabalham em uma empresa transmitem informações entre si e interpretam o seu significado” (HAMPTON, 1992, p. 427)
- “a comunicação é (...) o processo através do qual as pessoas tentam compartilhar significados através da transmissão de mensagens simbólicas” (STONER, 1995, p. 389)
- “a comunicação consiste na transmissão da compreensão comum através do uso de símbolos.” (DONNELLY entre outros, 2000, p. 375)
- “a comunicação aparece como um fenómeno relacional onde os interactuantes, a situação, os comportamentos interagem estreitamente entre si, formando um sistema circular de acções e reacções, de estímulos e de respostas” (MARC E PICARD, s/d, p. 16)
- “a comunicação é a transferência de informação e significado de uma pessoa a outra (...) liga os indivíduos para que partilhem sentimentos, ideias, práticas e conhecimentos (...) envolve pelo menos duas pessoas: aquela que envia uma mensagem e aquela que a recebe.” (CHIAVENATO, 2004, p. 304)

De um modo global, as definições indicam que, são necessários um emissor, um recetor, um canal (que pode ser formal ou informal), a transferência e consequente compreensão de uma mensagem e o retorno. Dificilmente existirá comunicação se o emissor e o recetor não dominarem a mesma linguagem, o mesmo código linguístico e o mesmo quadro semântico. Do mesmo modo, a idade, a educação e o histórico-cultural

do emissor e do recetor são prováveis obstáculos à descodificação da mensagem. (cfr. ROBBINS, 2002, pp. 278-279)

6.1. Os processos de comunicação e as suas características sistémicas

Na opinião de Shannon, Weaver e Schramm, “a comunicação é um processo e segue um fluxo bem definido” (CHIAVENATO, 2004, p. 306).

O processo de comunicação simplificado apresenta três elementos: o emissor, o recetor e a compreensão do recetor. O mais complexo envolve ainda a codificação, a descodificação, a retroinformação e o canal pelo qual a mensagem é transmitida (cfr. HAMPTON, 1992, pp. 438-439).

É indubitável que o emissor, a mensagem e o recetor sejam elementos-chave na comunicação e estão presentes em qualquer esquema ou modelo de comunicação mas é também inegável que se um dos desses elementos falta não ocorre comunicação (cfr. STONER e FREEMAN, 1995, p. 389).

Falando do processo de comunicação, não poderíamos deixar de fazer referência aos esquemas ou modelos que descrevem as abordagens teóricas da informação e comunicação.

Reconhecendo a importância da compreensão dos modelos de comunicação, podemos referir que um dos aspetos mais importantes no modelo de Shannon prende-se com a introdução da codificação e descodificação da mensagem. Este modelo ganha ainda mais alento quando Wiener introduz a noção de *feedback* ou retroação no processo de comunicação. A ideia veiculada e sustentada pela retroação de que o recetor descodifica a mensagem codificada e a devolve, torna o recetor emissor e o emissor recetor, criando um movimento em círculo, o que evidencia a comunicação mas encaminha, ainda, para a noção de interação, com enfoque para a ideia de troca de um pensamento, uma reação, um argumento, etc. que se afigura em dois sentidos, da fonte

para o destinatário e vice-versa. Interessa-nos sublinhar que estes modelos adquiriram um cunho mais técnico uma vez que surgiram em torno dos sistemas de telecomunicações, tendo-se descurado a vertente linguística da linguagem da comunicação humana (cfr. MARC e PICARD, s/d, pp. 18-19).

Foi Jakobson que aplicou a linguística ao processo de comunicação. O seu modelo de processo de comunicação é composto por seis partes: destinador, mensagem, destinatário, contexto, código e contacto. No esquema do processo de comunicação a mensagem exige um código partilhado, que pode ser constituído por palavras mas também imagens, um veículo físico de suporte à comunicação, que pode ser o discurso oral ou o texto escrito, podendo, ainda, ser formal (por exemplo dentro de uma organização) ou informal (redes sociais a título de exemplo). O ato de comunicar pressupõe um encontro entre pessoas e a relação entre elas, as características pessoais e psicológicas (idade, necessidades, valores, motivações e experiências) dos interlocutores são também ingredientes essenciais para a compreensão da mensagem. Jakobson introduz no ato de comunicar o contacto entre destinador e destinatário e o contexto em que ocorre. Mas, além destes aspetos, apela ainda para a importância da relação conteúdo-processo na comunicação, quando atribui funções linguísticas aos fatores constituintes do seu modelo, a saber, a função expressiva ou emotiva para o destinador, a função poética para a mensagem, a função conativa para o destinatário, função metalinguística para o código, a função fática para o contacto e a função denotativa, cognitiva ou referencial para o contexto. (cfr. MARC e PICARD, s/d, pp. 20-21).

Em síntese, o modelo de Jakobson prende-se na questão linguística e na questão social da comunicação. Todavia, poder-se-á dizer que este girou, essencialmente, em torno da questão linguística da comunicação. Estando em causa as questões sociais da

comunicação e o reconhecimento da importância da interação verbal, das trocas verbais entre interlocutores em situações sociais, Hymes coloca no centro do modelo *Speaking* a situação social nos processos de comunicação e introduz outros elementos ao modelo de Jakobson – as finalidades e as normas.

Para além destes elementos, categoriza as formas de mensagens relativamente ao seu estilo, registo de palavra e de género. (cfr. o.c. pp. 22-25)

Segundo AMOREUX “comunicar não tem qualquer sentido a não ser que, ao mesmo tempo, se cuide do que se diz e do que se vive (...) do conteúdo – de que se fala, qual o objecto de troca – e do processo – o que se faz para trocar, que reacções se provocam, como as gerimos” (1996, p. 83).

Assim, se ativermos à questão do conteúdo, diz AMOREUX que este “recobre o que se diz, o que é identificável para cada um dos interlocutores, pela inteligibilidade do vocabulário, dos argumentos, dos exemplos (...) recobre também o conjunto de sinais não verbais (...) os gestos, mímicas, entoações, posturas (...)” (1996, p. 84).

Quando se apresenta a comunicação como processo, esta projeta a nossa perspectiva da realidade, surgindo embebida pela interpretação e pelo valor que atribuímos aos códigos, crenças, circunstâncias e sinais verbais e não verbais que recebemos. Assim, a comunicação só pode ser entendida através da dependência relativamente ao que os teóricos de Palo Alto referem como a “caixa negra”, a visão da realidade, dos interlocutores e a ação desta sobre a identidade dos interlocutores. Ao mesmo tempo é necessário ter em atenção os sentimentos e as emoções dos outros bem como a forma de pensar dos comunicadores. (cfr. o.c., pp. 90-91)

A este propósito pode referir-se que “quanto menos se integrar o que se vive naquilo que se diz, e vice-versa, tanto mais a comunicação permanecerá uma arte menor, unicamente uma técnica centrada num conteúdo a transmitir”. (ibidem, p. 92)

6.2. Dados, informação e comunicação

A ideia comumente veiculada no conceito de comunicação é a transmissão de informação. Falando de informação e comunicação, não poderíamos aqui deixar de fazer referência a AMOUREUX quando refere “conquistámos espaços imensos no âmbito da informação e, ao mesmo tempo, corremos o risco de deixar baldio o campo das nossas comunicações”. (1996, p. 78)

Além disto, sobressai uma certa confusão em torno dos dois conceitos – informação e comunicação. Segundo CHIAVENATO, “a informação é um conjunto de dados que possui um significado” (1994, p. 408). Deste modo, dados são formas de representação de factos, fenómenos ou ideias. A informação representa dados interpretados. A comunicação é a transmissão de uma mensagem que para além da óbvia transmissão de significados necessita, também, de ser compreendida. (cfr. ROBBINS, 2002, p. 276)

A informação centra-se no conteúdo e significação da mensagem (o quê) e a comunicação incide simultaneamente sobre as relações e intencionalidade implícitas da mensagem (por que e porquê). A informação assenta no passado e a comunicação é sensível ao passado, valoriza o presente e perspetiva o futuro. A informação é um facto, um fenómeno ou uma ideia interpretada e a comunicação estabelece uma espécie de fluxo de mensagens entre o emissor e o recetor. (cfr. AMOUREUX, 1996, p. 78)

De facto, conforme observado no esquema de Laswell, poder-se-á referir que a informação é o estímulo e a comunicação é a resposta ao estímulo. De uma forma um tanto simplista, o esquema de Laswell trata a comunicação como algo estático, estímulo-resposta, enquanto o esquema de Wiener concede à comunicação uma visão dinâmica, com a introdução da codificação, descodificação e feedback da informação (cfr. MICHEL, s/d, p. 312).

Na abordagem do conceito informação e na proliferação de informação no nosso dia-a-dia, talvez não fosse necessário invocar os avanços tecnológicos, os telefones, as impressoras, as máquinas de fax, os telemóveis, os computadores, o correio eletrónico, as redes sociais, etc., contudo sabemos que estes transformaram a comunicação. Graças à inovação constante das comunicações eletrónicas, as fronteiras de qualquer grupo ou organização configuram-se como menos relevantes e pouco limítrofe ao tamanho organizacional, com maior ênfase nas redes de comunicação organizacional, dando à informação um papel secundário. De facto, a rapidez com que a informação circula revela-se, também, um fator-chave de mudança na forma como as pessoas comunicam. (cfr. ROBBINS, 2002, pp. 293-295).

Daqui resulta que a comunicação numa organização é uma impulsionadora energia das pessoas, e sendo as organizações constituídas por pessoas é igualmente fundamental para a flexibilidade e eficiência de qualquer grupo ou organização, pois “envolve mais do que simplesmente recepção e interpretação: ela envolve uma expectativa de compreensão, aceitação e de acção” (CHIAVENATO, 1994, p. 408).

6.3. Estilos comunicacionais

A forma como as pessoas da organização comunicam entre si influencia a eficácia com que concretizam o trabalho, quer individualmente quer coletivamente. Mas todos sabemos que as comunicações nas organizações não são sempre perfeitas e podem promover emoções e comportamentos positivos que em excesso podem originar indulgência, acomodamento e mediocridade e obviamente emoções e comportamentos também negativos. Então como melhorar a comunicação nas organizações, como a tornar eficaz e positiva? Um estudo organizacional efetuado a equipas de gestão de topo evidenciou que na comunicação positiva entre os gestores e os seus colaboradores, a quantidade de declarações positivas é superior às declarações negativas, há um

equilíbrio entre as declarações inquiridoras e as advocatórias e entre as afirmações auto-focalizadas e as afirmações hetero-focalizadas e a conetividade avaliada em termos de compromisso, fluxos de informação e participação era superior nas grupos com maior desempenho. É certo então que a positividade influencia o desempenho melhorando-o porque melhora relacionamento interpessoal, o bem-estar físico e psicológico das pessoas, o espírito de equipa e os níveis de confiança, leva as pessoas a sentirem que o seu trabalho é valorizado, o que as motiva a dedicarem-se física e emocionalmente ao trabalho e organização, leva as pessoas a partilharem informação e conhecimentos, ajudando os outros a tomar as melhores decisões e a realizar melhor o seu trabalho, fomenta o espírito de ajuda e promove o espírito de cidadania organizacional e por último, eleva o capital social e psicológico da organização e das pessoas. (Cfr. REGO e CUNHA, 2010, pp. 115 a 119)

É indubitável a eficácia da positividade comunicacional, mas como melhorar a capacidade comunicacional?

Em linhas genéricas, melhoramos a capacidade comunicacional quando antes de comunicarmos esclarecermos as ideias e objetivos, quando dada a mensagem que queremos comunicar descobrimos o meio de comunicação mais indicado para o fazer, quando sabemos escutar, quando sabemos obter e dar feedback positivo e construtivo, quando utilizamos um grau de redundância correto, repetindo a mensagem quando esta é importante, contudo evitar a repetição desnecessária, quando usamos uma linguagem direta e simples, quando contemos as emoções negativas quer através dos gestos, quer através das expressões faciais e corporais, quando damos atenção aos aspetos não-verbais da comunicação tais como o tom de voz, gestos, expressões faciais e corporais, quando temos a capacidade e a vontade de perceber o mundo do nosso interlocutor e

quando as nossas mensagens são coerentes com a nossa maneira de ser e a forma como atuamos. (Cfr. REGO, 1999, pp. 72 a 82)

Reconhecendo também a importância de melhorar a capacidade comunicacional, então que estilo de comunicação adotar e qual é mais eficaz?

As pessoas possuem estilos de comunicação próprios, umas possuem uma excelente habilidade comunicacional, outras pessoas não. E aqui realçamos que é pertinente a forma como comunicamos, contudo o conteúdo do que comunicamos é também muito importante. Sublinhamos, ainda, que as pessoas conseguem ser melhores comunicadores e mais persuasivos se empregarem estilos de comunicação ajustados às situações. Elencamos três estilos comunicacionais, a saber, o estilo agressivo, o estilo passivo e o estilo assertivo. (Cfr. REGO, 1999, pp. 27 e 28)

Duas pessoas podem dizer a mesma coisa de forma muito diferente e o efeito sobre o interlocutor pode também ser bastante díspar. Deste modo, o estilo comunicacional adotado pode facilitar ou dificultar o processo de comunicação. REGO diz que “cada um de nós tende a possuir um perfil compósito [...] caracterizado por uma mistura de três estilos. Mas enquanto alguns detêm um perfil equilibrado, outros revela mais vincada num dos estilos.” (1999, p. 112).

Os três estilos comunicacionais estão ilustrados no quadro seguinte.

Estilo	Características
Agressivo	<ul style="list-style-type: none"> – O indivíduo: <ul style="list-style-type: none"> • Tende a procurar alcançar os objetivos atacando os outros. • Faz ameaças, ataques pessoais, intimidações. É sarcástico. • Tem explosões emocionais. É hostil. Não coopera. • Tende a duvidar da sua capacidade para resolver construtivamente os problemas, isto é, através da confrontação direta, responsável e mútua. – A agressividade tende a resultar de sentimentos de vulnerabilidade e falta de autoconfiança. – Por vezes, a pessoa é agressiva porque foi passiva durante algum tempo e «encheu o saco».

Estilo	Características
Passivo	<ul style="list-style-type: none">– O indivíduo:<ul style="list-style-type: none">• Evita o conflito.• Desiste facilmente quando é desafiado.• Não sendo capaz de alcançar os seus objetivos, acaba por ficar com sentimentos de culpa, ressentimentos, auto-culpabilização, auto-imagem negativa.– A pessoa é assim porque tem dificuldade em defender os seus interesses, em comunicar o que pensa, e em entrar em desacordo com os outros (mas não porque seja polida ou goste de ajudar).– Por vezes, a pessoa sente-se incompreendida e julga que os outros é que deveriam saber onde podem chegar.
Assertivo	<ul style="list-style-type: none">– O indivíduo:<ul style="list-style-type: none">• É capaz de defender, construtivamente, os seus próprios direitos (ou os do grupo) e reconhecer os dos outros.• É direto, franco.• Acredita que a abertura é preferível ao secretismo.• É firme na defesa das suas ideias.– A assertividade consiste em defender a nossa esfera individual, de forma direta, aberta e honesta, sem abusar da esfera individual do nosso interlocutor.– A postura típica é: «Penso deste modo, sinto que isto deve ser feito desta maneira, mas estou aberto a ouvi-lo e a conhecer a sua posição.»

(adaptado de REGO, 1999, p. 113)

7. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Sempre que pensamos nas questões sobre a liderança e no sistema hierárquico da escola pensamos em primeira instância no rosto do diretor e depois nos rostos que ocupam as posições de lideranças das linhas intermédias da escola, recorremos às imagens que temos gravado na memória e ainda pensamos nas relações que estabelecemos com eles. As imagens e representações podem ser positivas ou negativas dependendo do grau de proximidade que temos com eles. Certo é que as representações que temos são de extrema importância nos relacionamentos dentro da organização escola. Sabemos que os relacionamentos são inevitáveis mas a forma como nos relacionamos depende muita da imagem e das representações que temos de nós e das pessoas.

P.BORGES refere que “As imagens que os outros têm de nós, a imagem que nós próprios temos de nós relevam das representações que cada um vai construindo ao longo da vida.” (2007, p.12)

No mesmo sentido refere ainda que “A imagem que cada um tem de si, a imagem que de si os outros constroem e que reiteradamente lhe reenviam, são elemento de primordial importância para cada um e para os grupos em que cada um se insere ou com os quais se identifica.” (2007, p. 13)

No intento de verificar que imagem e representação têm os professores da liderança nas suas escolas, dos seus diretores e dos coordenadores de direção de turma a pergunta de partida desta dissertação vai ao encontro deste conceito.

O conceito de representação não é novo no quadro dos estudos de filosofia e enquanto objeto de investigação e reflexão teve um lugar de destaque em 1961 quando

Moscovici elaborou a sua tese de doutoramento sobre o tema. E, foi neste contexto que surgiu o conceito de representações sociais. (Cfr. BORGES, 2007, p. 13)

P. BORGES refere que as “Representações sociais que estarão intrinsecamente ligadas às experiências que os sujeitos sociais experimentam, às interações que vivem em redes complexa” (2007, p.26)

As pessoas, enquanto sujeitos sociais, relacionam-se, interagem e partilham saberes, valores, ideias, ideais, culturas, comportamentos, visões da sua própria realidade do mundo e do espaço que ocupa na sociedade ou na organização em que está inserido. Faz parte do ADN do homem, como ser social que é, a necessidade de se relacionar com os outros e de partilhar o que pensa, sente e faz. (Cfr. BORGES, 2007, p. 26)

P. BORGES (2007, p. 27) refere que “[...] cada um de nós, além das suas representações individuais ou mentais, partilha, com os outros membros das organizações que constituímos, imagens de alguém, de algo, de estados, de comportamentos poderemos entender as representações sociais como fenómenos que nos guiam [...]” na forma como registamos e processamos o que pensamos e sentimos da realidade que existe ao redor, transformando uma realidade estranha numa realidade familiar.

A partilha de significados sobre o mundo permite a comunicação e perceção de atitudes e reações entre as pessoas e permite a possibilidade que se estabeleçam relações entre essas pessoas.

Reconhecido que as representações sociais guiam o pensamento e o comportamento das pessoas, são uma espécie de “caderninho de significados” que se utiliza para recorrer sempre que se precisamos de compreender os outros e as situações em que nos deparamos. (Cfr. BORGES, 2007, pp. 28-29)

Um das preocupações no estudo das representações sociais quer as analisemos como a interação das pessoas entre si quer como da suas relações com os membros de um grupo prende-se com a necessidade de delimitar a conceção do tema. P. BORGES delimitou a noção de representação social e refere que há que compreender a representação social “[...] como forma de pensamento social, como um conjunto de conhecimentos ou de saber, como uma forma de ver o mundo, imagem, cultura, como atitude, emoção ou comportamento, como relação, comunicação ação ou guia para a ação e como o processo ou produto da sua própria construção.” (2007, p. 30)

Tendo por base esta delimitação, percecionamos as representações sociais como sendo o processo de interação de uma pessoa com o meio e a sua interpretação da realidade desse meio, processo que é concomitante com o constructo de um conhecimento social em uma realidade social ou representação social e de em simultâneo essa representação modificar essa mesma realidade social. (Cfr. BORGES, 2009, p. 50)

Na construção da representação P. BORGES explica os dois processos que elaboram uma representação social – a objetivação e a ancoragem. A objetivação consiste na transformação da realidade numa imagem e realizar simultaneamente uma operação de naturalização e classificação, transformando essa imagem de uma realidade desconhecida em uma conhecida. A objetivação permite que a pessoa transforme não só realidades, como também conceitos concretas ou abstratos. A ação de apropriação do real e a elaboração de uma nova imagem passa por duas fases – a seleção e a naturalização. Em primeiro lugar, a realidade não é capturada na sua complexidade total. Por conseguinte a seleção possibilita que através de uma filtragem da informação sobre a realidade o aparecimento de alterações que podem ser distorções, inversões, acoplamentos e/ou avaliações, eliminações, retenções e supressões de atributos. Após a

seleção, surge uma nova imagem que a pessoa compreende e apropria-se dela. A seguir a naturalização possibilitará que essa nova imagem se torne material, real e familiar. (Cfr. BORGES, 2007, pp. 51-55)

A objetivação enquanto processo não encerra a formação da representação social e não o completa. O processo de formação da representação social ficará completo se passar pela ancoragem, isto é, para que o desconhecido se torne efetivamente familiar é necessário a nova imagem da realidade seja inserida ou enraizada nos quadros de referência existentes da pessoa ou do grupo, no universo simbólico, nas redes de categorização, partilhado na sociedade. A pessoa só aceitará a nova realidade ou representação como realidade familiar ou social após o processo de integração e ancoragem. A ancoragem é o processo em que a representação se transforma em social e que as pessoas usaram como guia para justificar as decisões, posições e condutas adotadas em relação à realidade tornada agora realidade (Cfr. PBORGES, 2007, pp. 56-58)

Sobre as características das representações sociais são apresentadas duas que poderão ser consideradas contraditórias. Assim, a primeira característica diz respeito ao facto de que as representações sociais serem ao mesmo tempo estáveis e móveis, rígidas e dinâmicas. A segunda característica a que indica para a oportunidade de as representações sociais serem ao mesmo tempo consensuais e marcadas por fortes diferenças interindividuais. (Cfr. BORGES, 2007, p. 62)

Sobre a escola, ALVES-PINTO refere que são “[...] os alunos e os profissionais que aí trabalham que estruturam a sua identidade social.” e que “Todos participam numa rede de interações complexas. Todos participam na produção da sua realidade social.” A mesma autora refere ainda que a escola “[...] não é só o conjunto dos professores e alunos. A escola é um determinado conjunto de ações levadas a cabo por

“pessoas situadas num sistema de interação caracterizado por determinados estatutos, papéis regras de funcionamento (formal e informal).” (1995, p. 146)

Na nossa dissertação interessa-nos as representações sociais de escola dos professores a propósito da atuação do diretor, a teoria de liderança da escola, a atuação dos coordenadores de diretores de turma. É indubitável que as representações sociais da escola nos professores dependem da imagem da realidade social da escola que possuem, da sua experiência profissional, o vínculo à escola e as interações que mantem com o diretor e com os coordenadores de direção e turma e as funções que desempenha. A representação social da escola dependerá também do tipo de escola em que o professor leciona – uma escola pública ou uma escola com contrato de associação e do seu sentido de pertença à escola.

8. CONCLUSÃO

Não obstante os autores referirem que a liderança é um dos conceitos ao qual se tem dedicado maior número de estudos de investigação e não responder a todas as questões problema levantadas no mundo sobre o tem, consideramos que a liderança encanta o mundo e é importante na vida das organizações, é um objeto de estudo privilegiado e merece ser estudada e aprofundada nos seus aspetos mais críticos.

É importante que as organizações apresentem uma boa liderança e tenham líderes eficazes capazes de transformar comportamentos e conduzir a organização a uma organização de elevado desempenho.

A eficácia dos líderes depende de como ajustam os seus estilos de liderança às situações: participativos, autocráticos, carismáticos, transformacionais e líderes das decisões de grupo na tarefa ou na pessoa.

Contudo, no que diz respeito à liderança escolar, verificamos que as escolas necessitam de uma teoria de liderança e práticas escolares moral, pedagógica e líderes parteira. As escolas são organizações com especificidades próprias, são organizações comunidade sujeitas a processos de mudança constantes. Na organização escola os professores têm sobrecarga de trabalho, as imposições de trabalho conflituosas, o congelamento de oportunidade de progressão de carreira, as restrições nas remunerações, o ambiente stressante e o clima de desmotivação, deslealdade e desconfiança são fatores atenuadores e até aniquiladores do desiderato da excelência na organização escolar, bem como na representação social da escola. Que estilo de liderança elencado no questionário será o mais indicado e apontado pelos professores? Será a liderança nas escolas com contrato de associação mais vincada do que na escola pública? Na atualidade, a normatização burocrática excessiva será assim tão poderosa a liderança da escola?

Neste sentido é louvável afirmar que os líderes podem tornar-se autêntico messias ou passo a expressão, “Salvador da Pátria”, que podem potenciar não só a eficácia mas também o seguidismo. Líderes capazes de exercer um efeito considerável sobre o desempenho dos grupos e da organização. Líderes com qualidades transformacionais vincadas, com maturidade emocional suficiente para identificar as forças e as fraquezas do grupo e da organização e as ponderar.

Contudo, não podemos esquecer que a eficácia das organizações depende tanto dos líderes como dos colaboradores. Apresentamos cinco tipos de colaboradores, mas destacamos os colaboradores eficazes que se gerem a si próprios, buscam formação contínua, procuram aprender com os outros, sabem trabalhar em equipa, aceitam a execução das tarefas lutam pelo domínio dos problemas e assuntos, são tomadores de riscos, vivem o trabalho com entusiasmo, são bem-sucedidos, não precisando de uma liderança forte e por tudo o que foi elencado, o seu líder pode neles delegar responsabilidades. (Cfr. REGO e CUNHA, 2007, p. 45)

Sabendo que toda a organização funciona a partir de processos de comunicação, consideramos que a comunicação torna-se indispensável nas interações entre os líderes e colaboradores e pode influenciar e produzir efeitos positivos e negativos na vida dos membros da organização e nas lideranças.

Com base ainda na liderança das organizações surge o binómio que mais suscita controvérsia no mundo empresarial, a gestão e a liderança. De uma forma simplista diz-se que a gestão é direcionada para os processos e para o comando e a obediência, e a liderança para as pessoas, para as servir, para traçar o destino da organização, para inovar e para gerar compromisso. Liderança e gestão devem coexistir sendo válido uma única pessoa a desempenhar as duas funções ou uma dupla liderança, uma pessoa assegura a função de gestor, outro assume as funções de líder.

Na escola sabendo que cabe ao diretor da escola governar parte da organização escola, isto é, planejar, organizar, dirigir, orientar e controlar o uso dos recursos organizacionais materiais e humanos, será importante descobrir que características apresentam os diretores da escola. Serão apenas gestores? Serão apenas líderes? Serão gestores e líderes em simultâneo? E sendo um diretor gestor e líder, terá a capacidade de ser bom em ambos os domínios? Como lidam com as atitudes, dedicação, valores, perseverança e paixão das pessoas? Apresentarão os diretores da escola uma “dupla personalidade”, isto é, veiculam nos seus discursos valores e crenças transformacionais, mas nas suas atitudes usam a força e a autoridade para concretizar as suas vontades. Então, que atitudes apresentam e qual dos conceitos é mais frequente na direção das nossas escolas?

As respostas a estas questões e outras surgiram na segunda parte desta dissertação depois de analisados os dados dos questionários.

CAPÍTULO II

COMPONENTE PRÁTICA

1. INTRODUÇÃO

A liderança das escolas públicas e privadas como reforço da autonomia é efetivamente realçada em manifestas preocupações gestonárias na reorganização do regime de administração escolar. Um dos aspetos importantes dos Decreto-Lei n.º 75/2008 e do Decreto-Lei nº 152/2013 é o destaque ao diretor da escola, o primeiro responsável da escola, de quem se espera que exerça uma boa liderança, uma liderança autêntica e uma liderança forte e eficaz, mas também uma gestão administrativa, financeira e pedagógica eficiente na senda da construção de uma escola forte, sensível para com os interesses e necessidades dos profissionais e dos cidadãos e cumpridora de todos os objetivos das organizações educativas com qualidade e excelência.

Nesta dissertação procuramos debruçarmo-nos sobre o diretor da escola, e conhecer a opinião dos professores relativamente à liderança do diretor e o seu estilo comunicacional. A pergunta de partida que orientou esta dissertação é: «Que representações têm os professores da atuação do diretor, do seu tipo de liderança e do seu estilo comunicacional com os professores e com os responsáveis pelas coordenações de departamento e pela coordenação de diretores de turma». Dadas as particularidades da organização educativa privada, terão os professores deste tipo de escola representações diferentes?

No presente estudo também caracterizamos e apresentamos resultados sobre o comportamento dos responsáveis pela coordenação dos departamentos curriculares e pela coordenação de diretores de turma, os liderados ou seguidores, os colaboradores, neste caso, os professores que consideramos no processo de liderança tão importantes quanto o diretor, o líder da organização escola. Que tipo de colaboradores há na escola pública e na escola privada?

Para esclarecer as nossas questões de partida, procedemos à recolha de dados através de inquérito por questionário dirigido a professores de escolas públicas e de escolas privadas, nomeadamente do ensino particular e cooperativo.

2. OS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

O instrumento de recolha de dados que utilizamos foi o questionário e constitui anexo a esta dissertação.

O questionário é composto apenas por questões fechadas. Foi assegurada a garantia de anonimato do respondente com a indicação no questionário dessa informação. O questionário possuía também uma breve indicação que visava informar os respondentes que este se destinava para fins de investigação sobre as lideranças da escola e a possibilidade de poderem ser organizações educativas eficientes.

Os questionários foram distribuídos e preenchidos no período de Março a Maio de 2010.

A construção do questionário foi realizada com base na tipologia de vários autores:

- CHIAVENATO (2004) e REGO (1998) para as perguntas sobre o binómio liderança-gestão.
- REGO (1998) para as perguntas relativas aos estilos de liderança do diretor, à tipologia de colaboradores dos coordenadores de diretores de turma e dos coordenadores de departamento e aos estilos comunicacionais do diretor.
- REGO (1999) para as perguntas sobre os estilos comunicacionais do diretor.

Os dados fornecidos pelos questionários foram tratados estatisticamente com auxílio das ferramentas de análise estatística apresentadas pelo ISET – Instituto Superior de Educação e Trabalho.

No processo de análise aplicamos o teste de Qui-Quadrado (χ^2) e consideramos apenas as variações estatísticas significativas, isto é, com a probabilidade de erro observada inferior ou igual a 0,05.

3. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA DO ESTUDO

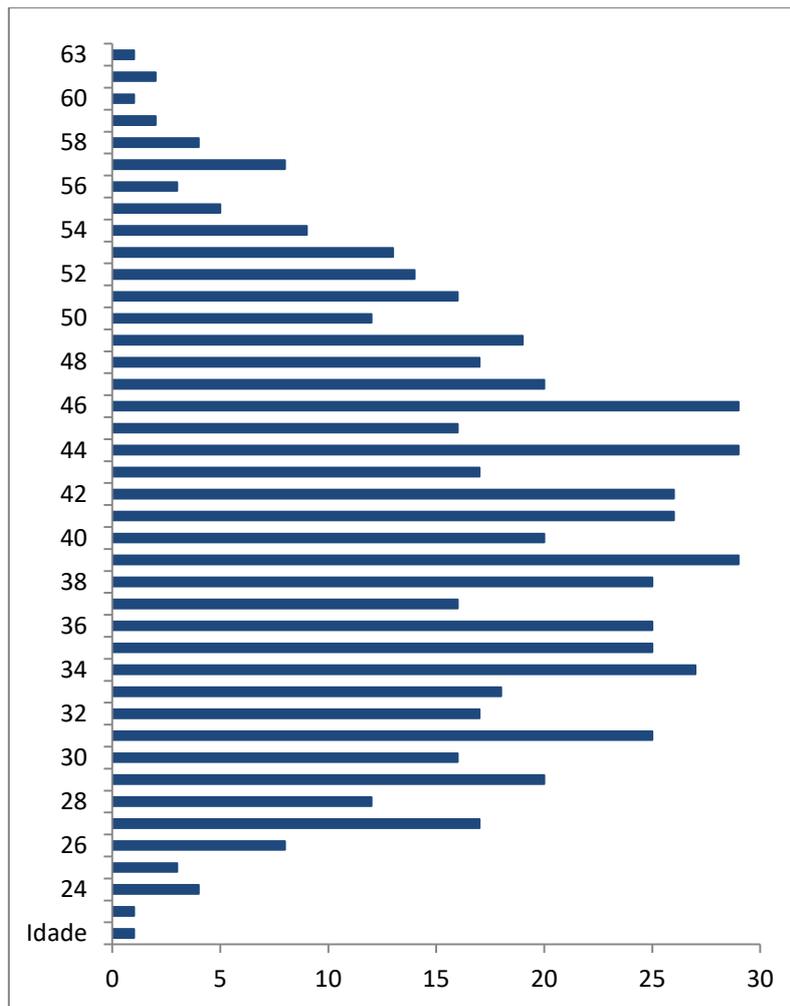
A amostra estudada é constituída por 606 professores dos Pré-Escolar, 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e do Secundário, de escolas públicas e de escolas do ensino particular e cooperativo, localizadas nos distritos de Porto, Aveiro e Coimbra.

Apresentamos, de seguida, as características por idade, género, habilitações académicas, situação profissional, tempo de serviço, ciclo que leciona, tipo de escola em que leciona, meio em que se situa a escola e o tipo de escola – escola pública e escola privada (ensino particular e cooperativo) – dos respondentes da nossa amostra.

3.1. Caraterização individual

3.1.1. Idade

A idade dos respondentes varia entre os 20 e os 64 anos, sendo a idade média de 41 anos, com um desvio padrão de 10 e moda de 45 anos, conforme gráfico seguinte.

Gráfico 1 – Idade dos respondentes

Como se pode ver na tabela, a maioria dos respondentes tem entre 36 e 45 anos (39,8%). A nossa amostra está distribuída da forma seguinte pelos intervalos de idade que considerámos [20-35], [36-45] e [46-64] indicados no quadro 1.

Quadro 1 – Intervalos de Idade

IDADE	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
dos 20 aos 35 anos	169	28,3%
dos 36 aos 45 anos	238	39,8%
dos 46 aos 64 anos	191	31,9%

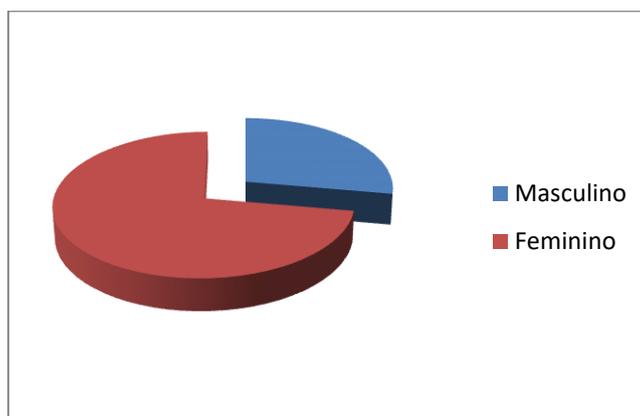
3.1.2. Género

No que se refere ao género, a amostra é constituída maioritariamente por respondentes do sexo feminino (72,3%) como se pode verificar no quadro e no gráfico seguinte.

Quadro 2 – Composição da amostra por género

GÉNERO	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Masculino	167	27,7%
Feminino	435	72,3%
Totais	602	100,0%

Gráfico 2 – Género dos respondentes



3.2. Habilitações académicas

No tocante às habilitações académicas, podemos verificar no quadro seguinte que a maior parte dos respondentes é licenciada. Realçamos, ainda, que há um número considerável de respondentes que apresenta formação acima da licenciatura (8,9%).

Quadro 3 – Composição da amostra por Habilitações académicas

HABILITAÇÕES	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Mestrado ou mais	53	8,9%
Licenciatura	518	86,9%
Bacharelato	21	3,5%
Equiparado a bacharelato	4	0,7%
Totais	596	100,0%

3.3. Caracterização profissional

3.3.1. Situação profissional

A nossa amostra é constituída por professores do sector público e do privado, basicamente de escolas de ensino particular e cooperativo. Deste modo, as categorias profissionais não têm a mesma designação. No ensino privado, nas escolas de ensino particular e cooperativo, há duas categorias profissionais, professores contratados e professores efetivos, do quadro. A situação profissional agrupa então num intervalo os professores do ensino público do quadro de agrupamento a lecionar na escola a que pertencem e os professores efetivos nas escolas privadas. Com o quadro seguinte podemos verificar que a maior parte dos respondentes da nossa amostra tem nomeação definitiva e lugar de trabalho fixo (63,7%).

Quadro 4 – Composição da amostra por situação profissional

SITUAÇÃO PROFISSIONAL		
Quadro de Agrupamento (público a lecionar na escola a que pertence) e efetivo privado	368	63,7%
Quadro de Agrupamento destacado (em mobilidade)	16	2,8%
QZP destacado por ausência de componente letiva/QZP	35	6,0%
Contratados	159	27,5%
Totais	578	100,0%

3.3.2. Tempo de serviço

Como se pode observar no quadro seguinte, verificamos que os respondentes se distribuem sobretudo no intervalo de 11 a 21 anos de serviço. Destacamos que 27,4% dos respondentes tem entre 1 a 10 anos de serviço e com mais anos de serviço, apenas 5,7% dos respondentes tem entre os 33 a 42 anos de serviço

Quadro 5 – Composição da amostra por anos de serviço

ANOS DE SERVIÇO	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
dos 1 aos 10 anos	149	27,4%
dos 11 aos 21 anos	238	40,0%
dos 22 aos 31 anos	148	26,7%
dos 32 aos 42 anos	32	5,7%

3.3.3. Ciclo que leciona

Com o quadro seguinte podemos verificar que a maior parte dos nossos respondentes leciona no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário. Contudo, também devemos ter em conta a percentagem considerável de professores que leciona nos Pré-Escolar, 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico.

Quadro 6 – Composição da amostra por ciclo que leciona

NÍVEIS DE ENSINO	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
1º,2º e 3º CEB	13	2,2%
2º e 3º CEB	81	13,6%
1º e 3º CEB	2	0,3%
1º,2º e 3º CEB e Secundário	1	0,2%
2º e 3º CEB e Secundário	10	1,7%
Pré-Escolar, 1º e 2º CEB	203	34,2%
3º CEB e Secundário	284	47,8%
Totais	594	100,0%

3.3.4. Tipo de escola em que leciona

Considerando as respostas dos respondentes verificamos que a maior parte leciona em escolas com 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário.

Quadro 7 – Composição da amostra por tipo de escola

TIPO DE ESCOLA	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Pré-Escola, 1º, 2º e 3º CEB	26	4,4%
2º e 3º CEB	93	15,6%
Pré-Escola, 1º, 2º e 3º CEB e Secundário	20	3,4%
2º e 3º CEB e Secundário	64	10,7%
1º, 2º e 3º CEB	33	5,5%
1º, 2º e 3º CEB e Secundário	9	1,5%
3º CEB e Secundário	206	34,5%
Pré-Escola, 1º e 2º CEB	146	24,5%
Totais	597	100,0%

3.3.5. Meio em que se insere a escola

Dadas as respostas recebidas podemos concluir que a maior parte leciona em escolas localizadas em meios semiurbanos – 40,9% da amostra.

Quadro 8 – Composição da amostra por meio

MEIO	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Urbano	193	33,0%
Semiurbano	239	40,9%
Rural	152	26,0%
Totais	584	100,0%

3.3.6. Escola pública e privada

O quadro seguinte permite concluir que a maioria dos respondentes leciona em escolas públicas. Salientamos que todas as escolas privadas dos respondentes da nossa amostra são escolas de ensino particular e cooperativo.

Quadro 9 – Composição da amostra por tipo de escola

TIPO DE ESCOLA	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Pública	403	68%
Privada	194	32%
Totais	597	100%

4. TIPOS DE LIDERANÇA DO DIRETOR

Procuramos conhecer o tipo de liderança exercida pelo diretor da escola e para tal consideramos os tipos de liderança elencados por REGO (1998), a saber, liderança participativa, modo autocrático e modo consultivo, a liderança carismática, a liderança transformacional. Complementarmente procurámos recolher elementos relativos à liderança das tomadas de decisão, na perspetiva tradicional e na perspetiva centrada no grupo. Para cada tipo de liderança fizemos corresponder um indicador.

4.1. Liderança participativa modo autocrático

Para estudar este indicador que construímos para a liderança participativa, modo autocrático consideramos todas as situações em que o diretor determina a tarefa, decide a quem a atribuir e a manda executar.

4.1.1. Distribuição das respostas

A distribuição das respostas que os respondentes deram ao indicador de liderança participativa, modo autocrático, consta da tabela seguinte.

Quadro 10 – Liderança participativa modo autocrático: frequências

Liderança participativa modo autocrático	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Totais
O Diretor quando delega dá apenas tarefas de mera execução.	79	255	156	66	23	579
	14%	44%	27%	11%	4%	100%

A maioria dos respondentes, 58% da amostra, considera que o diretor quando delega não dá apenas tarefas de mera execução, indicando a existência de uma liderança participativa modo autocrática francamente fraca.

Para analisar as variações do indicador “liderança participativo, modo autocrático” com as características dos respondentes utilizamos os intervalos de dados seguintes: [1-2] para indicar uma liderança participativa modo autocrático fraca, [3-3] para caracterizar uma liderança participativa modo autocrático média e [4-5] para representar uma liderança participativa modo autocrático forte.

4.1.2. Variação das respostas

Por recurso ao teste de χ^2 aplicado às tabelas de contingência analisamos eventuais variações estatisticamente significativas de opinião sobre a liderança participativa modo autocrático com a idade, o género, as habilitações académicas, a situação profissional, o ciclo onde leciona e o tipo de escola – do respondente.

Quadro 11 – Liderança participativa modo autocrático: variações

	Idade	Género	Habilitações	Situação Profissional	Ciclo que leciona	Escola pública e privada
G.L.	4	2	2	2	2	2
χ^2 observado	5,59	0,31	1,35	10,16	0,71	3,84
Prob.observ.	0,23	0,86	0,51	0,01	0,70	0,15

Este indicador apresenta variação estatisticamente significativa com a situação profissional dos respondentes. De seguida passamos a apresentar e analisar a correspondente tabela de contingência onde se verifica a variação.

4.1.2.1. Liderança participativa modo autocrático segundo a situação profissional

Quadro 12 – Liderança participativa modo autocrático segundo a situação profissional

Situação Profissional Liderança participativa modo autocrático	Contratado	Quadro do público e do privado	TOTAL
Liderança participativa modo autocrático fraca	69 48%	214 60%	283 56%
Liderança participativa modo autocrático média	42 29%	96 27%	138 28%
Liderança participativa modo autocrático forte	34 23%	46 13%	80 16%
TOTAL	145 100%	356 100%	501 100%

G.L.=2

$\chi^2=10,16$

Prob.Observ.=0,01

O quadro permite-nos concluir que quem reconhece mais frequentemente no diretor uma liderança participativa modo autocrático fraca são os respondentes do quadro. Inversamente, são os respondentes contratados que mais frequentemente admitem uma liderança participativa modo autocrático forte por parte do diretor.

4.2. Liderança participativa modo consultivo

No tocante ao tipo de liderança participativa modo consultivo consideramos as situações decisórias em que o diretor consulta os professores, individualmente ou em grupo, procura criar um bom ambiente e valoriza o que lhe propõem, fomentando assim a participação dos professores e elevando a aceitação da decisão pelos professores, porque os professores identificam-se e percebem a decisão como sua e a realça para a qualidade da decisão, porque são dadas muitas opiniões sobre a situação e ouvidas muitas soluções. Contudo, salientamos que neste tipo de liderança, os professores são

apenas meramente consultados, cabe sempre ao diretor a decisão final, que a pode fazer só ou por si.

4.2.1. Distribuição das respostas

A distribuição das respostas que os inquiridos da nossa amostra deram ao indicador de liderança participativa, modo consultivo, consta da tabela seguinte.

Quadro 13 – Liderança participativa modo consultivo: frequências

Liderança participativa modo consultivo	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Totais
Fala com todos, ajuda a criar um bom ambiente e dá valor ao que lhe propõem.	23 4%	105 18%	126 21%	188 32%	154 26%	596 100%

A maioria da nossa amostra (58%) considera ou muitas vezes ou sempre que a atuação do diretor apresenta traços de uma liderança participativa fortemente consultiva.

Construímos os intervalos seguintes para caracterizar a liderança participativa modo consultivo: [1-2] liderança participativa modo consultivo fraco, [3-3] liderança participativa modo consultivo médio e [4-5] liderança participativa modo consultivo forte.

4.2.2. Variação na liderança participativa modo consultivo

Aplicado o teste do Qui-quadrado às tabelas de contingência do indicador – liderança participativa modo consultivo – obtivemos os resultados seguintes:

Quadro 14 – Liderança participativa modo consultivo: variações

	Idade	Género	Habilitações	Situação Profissional	Ciclo que leciona	Escola pública e privada
G.L.	4	2	2	2	2	2
χ^2 observado	7,22	1,66	1,15	5,85	3,61	0,34
Prob.observ.	0,12	0,44	0,56	0,05	0,16	0,85

Só há variação estatisticamente significativa do indicador com a situação profissional dos respondentes. De seguida apresentamos e analisamos a correspondente tabela de contingência.

4.2.2.1. Liderança participativa modo consultivo segundo a situação profissional

Quadro 15 – Liderança participativa modo consultivo segundo a situação profissional

Liderança participativa modo consultivo	Situação profissional		TOTAL
	Contratado	Quadro público/privado	
Liderança participativa modo consultivo fraco	45 29%	71 20%	116 22%
Liderança participativa modo consultivo médio	27 17%	79 22%	106 20%
Liderança participativa modo consultivo forte	83 54%	213 59%	296 57%
TOTAL	45 29%	71 20%	116 22%

G.L.=2

$\chi^2=5,85$

Prob.Observ.=0,05

Os professores do quadro têm uma opinião mais favorável do que os contratados quanto à liderança participativa modo consultivo.

4.3. Liderança carismática

Analisamos agora a liderança carismática apresentando um indicador que revela alguns traços do diretor que mostra o seu carisma, a saber, o seu poder de persuasão para fazer com que os professores façam o que ele quer e as suas fortes convicções que levam os professores a mudar de comportamento ou opinião.

4.3.1. Distribuição das respostas

Na tabela seguinte observamos a distribuição de respostas que os respondentes deram ao indicador de liderança carismática.

Quadro 16 – Liderança carismática: frequências

Liderança carismática	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Totais
É muito convincente e leva os professores a fazer o que ele quer.	26 4%	82 14%	209 36%	218 37%	52 9%	587 100%

A maioria dos respondentes (46%) considera mais frequentemente que concordam que o diretor é convincente e leva os professores a fazer o que ele quer, isto é, o diretor apresenta uma liderança fortemente carismática. Em sentido contrário, apenas 18% da amostra considera que o diretor não é convincente, não levando os professores a fazer o que ele pretende, e como tal apresenta uma liderança carismática fraca.

Construímos os intervalos seguintes para caracterizar a liderança carismática: [1-2] liderança carismática fraca, [3-3] liderança carismática média e [4-5] liderança carismática forte.

4.3.2. Variação na liderança carismática

Por recurso ao teste de χ^2 aplicado às tabelas de contingência analisamos eventuais variações estatisticamente significativas de opinião sobre o diretor carismático com o género, a idade, as habilitações, a situação profissional, o ciclo que leciona e o tipo de escola (pública/privada) dos professores.

Quadro 17 – Liderança carismática: variações

	Idade	Género	Habilitações	Situação Profissional	Ciclo que leciona	Escola pública e privada
G.L.	4	2	2	2	2	2
χ^2 observado	1,75	0,70	1,86	0,03	12,14	1,88
Prob.observ.	0,78	0,71	0,39	0,98	0,00	0,39

Verificamos a existência de variação estatisticamente significativa com o ciclo que leciona. Deste modo, passamos a apresentar e analisar a correspondente tabela de contingência onde se verificou variação.

4.3.2.1. Liderança carismática segundo o ciclo que leciona

Quadro 18 – Liderança carismática segundo o ciclo que leciona

Ciclo que leciona	Pré-Escolar, 1º e 2º Ciclos	3º CEB e Secundário	TOTAL
Liderança carismática			
Liderança carismática fraca	48 24%	43 16%	91 19%
Liderança carismática média	78 39%	88 32%	166 35%
Liderança carismática forte	72 36%	142 52%	214 45%
TOTAL	198 100%	273 100%	471 100%

G.L.=2

$\chi^2=12,14$

Prob.Observ.=0,00

Os professores do 3º CEB e Secundário (52%) reconhecem no diretor, mais frequentemente que os docentes dos 1º e 2º ciclo e do pré-escolar, o uso de uma liderança fortemente carismática.

4.4. Liderança transformacional

Analisamos agora a liderança transformacional apresentando um indicador que revela um diretor que mostra estratégia de compromisso e envolvimento, que revela a sua habilidade para fomentar uma visão partilhada de um propósito de alcançar uma ou mais metas, uma cultura colaborativa e o trabalho colegial e ainda a motivação dos professores porque os professores percebem que o sucesso também depende deles.

4.4.1. Distribuição das respostas

Na tabela seguinte analisamos a distribuição de respostas que os respondentes deram ao indicador de liderança transformacional.

Quadro 19 – Liderança transformacional: frequências

Liderança transformacional	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Totais
Promove o entusiasmo nos professores e enfatiza a importância dos objetivos na construção da identidade da escola.	13 2%	62 10%	167 28%	213 36%	142 24%	597 100%

Uma clara maioria (60%) dos docentes da nossa amostra considera que o diretor da escola desenvolve uma liderança transformacional. Em sentido contrário, somente 12% da amostra considera que o diretor não apresenta uma atitude e um comportamento próprio de um diretor líder transformacional.

Para as análises subsequentes, construímos os intervalos seguintes: [1-2] liderança transformacional fraca, [3-3] liderança transformacional média e [4-5] liderança transformacional forte.

4.4.2. Variação na liderança transformacional

Por recurso ao teste de χ^2 aplicado às tabelas de contingência analisamos eventuais variações estatisticamente significativas de opinião sobre o diretor transformacional com a idade, o género, as habilitações, a situação profissional, o ciclo que leciona e o tipo de escola (pública/privada) dos professores.

Quadro 20 – Liderança transformacional: variações

	Idade	Género	Habilitações	Situação Profissional	Ciclo que leciona	Escola pública e privada
G.L.	4	2	2	2	2	2
χ^2 observado	0,91	0,70	2,55	1,60	1,86	9,91
Prob.observ.	0,92	0,70	0,28	0,45	0,39	0,01

Verificamos a existência de variação estatisticamente significativa apenas com o tipo de escola – escola pública e escola privada – dos professores. Deste modo, passamos a apresentar e analisar a correspondente tabela de contingência onde se verificou variação.

4.4.2.1. Liderança transformacional segundo o tipo de escola

Quadro 21 – Liderança transformacional segundo o tipo de escola

Tipo de escola Liderança transformacional	Escola Pública	Escola Privada	TOTAL
Liderança transformacional fraca	49 12%	26 14%	75 13%
Liderança transformacional média	125 32%	37 19%	162 28%
Liderança transformacional forte	222 56%	129 67%	351 60%
TOTAL	396 100%	192 100%	588 100%

G.L.=2

$\chi^2=9,91$

Prob.Observ.=0,01

Tendo em conta o quadro, podemos concluir que os professores das escolas privadas reconhecem mais frequentemente do que os das escolas públicas uma forte liderança transformacional.

6. LIDERANÇA DE TOMADA DE DECISÃO EM GRUPO

Iremos distinguir a liderança de tomada de decisão em grupo de tipo tradicional da liderança centrada no grupo

6.1. Liderança de tomada de decisão em grupo – perspectiva tradicional

Para analisar o indicador que construímos para a liderança de tomada de decisão em grupo tivemos em consideração as reuniões de trabalho e a forma como o diretor as conduz, isto é, assume sozinho a condução da reunião, focaliza-se na tarefa e a decisão final pertence-lhe. As reuniões assim perspectivadas são meros espaços de divulgação informação, não há lugar a uma tomada de decisão final conjunta ou solicitação e/ou audição de opiniões.

6.1.1. Distribuição das respostas

Para estudar a liderança das decisões do grupo – perspectiva tradicional, construímos o indicador em que se procurava retratar aos professores a situação das reuniões serem momentos de mera divulgação de informação com a ausência de qualquer tomada de decisão conjunta ou solicitação de participação.

A distribuição das respostas que os inquiridos da nossa amostra deram ao indicador de liderança das decisões do grupo – perspectiva tradicional, consta da tabela seguinte.

Quadro 22 – Liderança das decisões do grupo – perspectiva tradicional: frequências

Liderança das decisões do grupo – perspectiva tradicional	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Totais
As reuniões são mais para divulgar informação do que resolver problemas ou tomar decisões em conjunto.	50 8%	167 28%	225 38%	112 19%	44 7%	579 100%

Só 26% da amostra é que considera que as reuniões se limitam a ser muitas vezes ou sempre um espaço de divulgação de informação. Contudo, 36% dos respondentes

considera que as reuniões são mais para resolver problemas ou tomar decisões em conjunto. Podemos, então admitir, que há uma tendência a reconhecer uma liderança das decisões do grupo na perspectiva tradicional fraca.

Tendo em conta a distribuição de respostas obtidas por este indicador, os intervalos que iremos considerar são os seguintes: [1-2] para indicar uma liderança das decisões do grupo – perspectiva tradicional fraca, [3-3] para caracterizar uma liderança das decisões do grupo – perspectiva tradicional média e [4-5] para representar uma liderança das decisões do grupo – perspectiva tradicional forte.

6.1.2. Variação na liderança de tomada de decisão em grupo – perspectiva tradicional

Aplicado o teste de χ^2 às tabelas de contingência do indicador “liderança de tomada de decisão em grupo – perspectiva tradicional” com a idade, o género, habilitações, situação profissional, ciclo que leciona e o tipo de escola – dos respondentes, obtivemos os resultados que constam no quadro seguinte.

Quadro 23 – Liderança das decisões do grupo – perspectiva tradicional: variações

	Idade	Género	Habilitações	Situação Profissional	Ciclo que leciona	Escola pública e privada
G.L.	4	2	2	2	2	2
χ^2 observado	9,25	0,11	0,16	8,27	6,25	17,75
Prob.observ.	0,06	0,95	0,92	0,02	0,04	<0,01

Assim, constatamos a existência de variações estatisticamente significativas com a situação profissional, o ciclo que leciona e o tipo de escola – pública e privada. De seguida passamos a apresentar e analisar as correspondentes tabelas de contingência onde se verificaram variações.

6.1.2.1. Liderança de tomada de decisão em grupo – perspectiva tradicional segundo a situação profissional

Quadro 24 – Liderança das decisões do grupo – perspectiva tradicional segundo a situação profissional

Situação profissional Liderança tomada de decisão em grupo – perspectiva tradicional	Contratado	Quadro público/privado	TOTAL
Liderança de tomada de decisão em grupo perspectiva tradicional fraca	60 38%	129 35%	189 36%
Liderança de tomada de decisão em grupo – perspectiva tradicional média	44 28%	148 41%	192 37%
Liderança de tomada de decisão em grupo- perspectiva tradicional forte	52 33%	88 24%	140 27%
TOTAL	156 100%	365 100%	521 100%

G.L.=2

 $\chi^2=8,27$

Prob.Observ.=0,02

Os professores contratados consideram, mais frequentemente do que os colegas do quadro, que a liderança de tomada de decisão em grupo é de tipo fortemente tradicional.

6.1.2.2. Liderança de tomada de decisão em grupo – perspectiva tradicional segundo o ciclo que leciona

Quadro 25 – Liderança das decisões do grupo – perspectiva tradicional segundo o ciclo que leciona

Ciclo que leciona Liderança tomada de decisão em grupo – perspectiva tradicional	Pré-Escolar, 1º e 2º Ciclos	3º CEB e Secundário	TOTAL
Liderança de tomada de decisão em grupo perspectiva tradicional fraca	59 29%	104 38%	163 34%
Liderança de tomada de decisão em grupo – perspectiva tradicional média	79 39%	111 40%	190 40%
Liderança de tomada de decisão em grupo- perspectiva tradicional forte	64 32%	62 22%	126 26%
TOTAL	202 100%	277 100%	479 100%

G.L.=2

 $\chi^2=0,04$

Prob.Observ.=0,04

A observação do quadro permite concluir que os respondentes do Pré-Escolar, 1º e 2º CEB dizem mais frequentemente que há uma liderança de tomada de decisão em grupo na perspetiva tradicional forte. São os professores que lecionam os ciclos mais avançados de escolaridade que correspondem também normalmente à escola maior, sede de agrupamento, que menos frequentemente consideram que a liderança de tomada de decisão em grupo na perspetiva tradicional como forte, eventualmente porque estando mais próximos da sede de decisões se sentem mais envolvidos, mais espaços de participação. Inversamente, são os respondentes do 3º CEB e Secundário que dizem mais frequentemente que há uma liderança de tomada de decisão em grupo na perspetiva tradicional fraca.

6.1.2.3. Liderança das decisões em grupo – perspetiva tradicional segundo o tipo de escola – pública e privada

Quadro 26 – Liderança das decisões do grupo – perspetiva tradicional segundo o tipo de escola – pública e privada

Liderança tomada de decisão em grupo – perspetiva tradicional	Escola Pública	Escola Privada	TOTAL
Liderança de tomada de decisão em grupo perspetiva tradicional fraca	130 33%	85 44%	215 37%
Liderança de tomada de decisão em grupo – perspetiva tradicional média	170 43%	48 25%	218 37%
Liderança de tomada de decisão em grupo- perspetiva tradicional forte	97 24%	59 31%	156 26%
TOTAL	397 100%	192 100%	589 100%

G.L.=2

 $\chi^2=17,75$

Prob.Observ.< 0,00

Os professores da escola privada têm uma distribuição de respostas mais polarizadas do que a da pública, que consideram mais frequentemente que a liderança de tomada de decisão em grupo tem uma tendência tradicional forte (41%) ou que tem

uma tendência tradicional fraca (31%). Nas escolas privadas, há uma percentagem maior a dizer que a liderança de tomada de decisão em grupo tem uma componente tradicional forte assim como uma componente tradicional fraca. Os professores das escolas públicas optaram mais pelas respostas intermédias.

6.2. Liderança de tomada de decisão centrada no grupo

Para analisar o indicador que construímos para a liderança de tomada de decisão em grupo na perspetiva centrada no grupo tivemos, mais uma vez, em consideração as reuniões de trabalho e a forma como o diretor as conduz, isto é, se facilita as participações, encoraja os professores a participar, respeita as iniciativas tomadas e a decisão final pertence ao grupo de trabalho. As reuniões assim perspetivadas são mais produtivas porque há mais e melhor informação, a comunicação entre todos é ampliada, a colaboração e a qualidade das decisões melhora, há mais empenho na implementação das decisões.

6.2.1. Distribuição das respostas

Para estudar a liderança das decisões do grupo – perspetiva centrada no grupo, construímos o indicador que destaca o pedido de colaboração do diretor e o contributo dos professores nas reuniões que visam a resolução de problemas e a tomada de decisão conjunta. A distribuição das respostas que os inquiridos da nossa amostra deram ao indicador de liderança das decisões do grupo – perspetiva centrada no grupo, consta da tabela seguinte.

Quadro 27 – Liderança das decisões do grupo: frequências

Liderança das decisões do grupo	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Totais
O diretor reúne com os professores e incentiva a participação/iniciativa destes.	23 4%	97 16%	192 32%	190 32%	89 15%	591 100%

Quase metade dos docentes (47% dos respondente da amostra) considera que o diretor reúne com os professores e incentiva a participação/iniciativa destes sempre e muitas vezes. Concluímos, então, que há uma tendência nas respostas que aponta para uma liderança das decisões do grupo na perspetiva centrada no grupo forte, isto é, uma liderança mais centrada na colaboração conjunta na resolução de problemas e tomada de decisões em grupo.

Tendo em conta a distribuição de respostas obtidas por este indicador, os intervalos que iremos considerar são os seguintes: [1-2] para indicar uma liderança das decisões do grupo – perspetiva centrada no grupo fraca, [3] para caracterizar uma liderança das decisões do grupo – perspetiva centrada no grupo média e [4-5] para representar uma liderança das decisões do grupo – perspetiva centrada no grupo forte.

6.2.2. Variação na liderança de tomada de decisão centrada no grupo

Aplicado o teste de χ^2 às tabelas de contingência do indicador “liderança de tomada de decisão centrada no grupo” com a idade, género, habilitações, situação profissional, ciclo que leciona e o tipo de escola – dos respondentes, verificou-se que não há quaisquer variações significativas com alguma das características dos respondentes.

Quadro 28 – Liderança das decisões do grupo: variações

	Idade	Género	Habilitações	Situação Profissional	Ciclo que leciona	Escola pública e privada
G.L.	4	2	2	2	2	2
χ^2 observado	1,63	0,52	0,02	2,76	0,24	3,32
Prob.observ.	0,80	0,77	0,99	0,25	0,89	0,19

7. ESTILOS COMUNICACIONAIS DO DIRETOR

A eficácia e a eficiência de todas as atividades da organização depende de como as pessoas comunicam eficazmente entre si. Assim sendo, a forma de comunicar é tão importante quanto a mensagem transmitida. No dizer de REGO, “Duas pessoas querendo dizer a mesma coisa podem fazê-lo de modo bastante distinto, sendo que os efeitos sobre os destinatários podem ser bastante díspares.” (1999, p. 111) Deste modo, o estilo comunicacional apropriado gera uma melhor compreensão e um melhor desempenho.

Procuraremos aqui analisar o estilo comunicacional do diretor com os professores inspirando-nos nos três estilos comunicacionais de REGO, a saber, o agressivo, o passivo e o assertivo, apresentados na parte teórica desta dissertação. No âmbito deste estudo optámos por construir indicadores de estilos comunicacionais agressivo, defensivo (em vez de passivo) e assertivo.

7.1. Estilo comunicacional agressivo

O estilo comunicacional agressivo ocorre quando as pessoas têm explosões emocionais, falam alto, intimidam e, por vezes, são sarcásticas. Quando confrontados tendem a ter uma atitude defensiva. Este estilo comunicacional tende a prejudicar a liberdade dos outros e criar obstáculos à comunicação (Cfr. REGO, 1999, pp. 112-113)

Construímos três questões para a construção deste indicador para compreender como os professores inquiridos percebem a capacidade de comunicação, nomeadamente o estilo comunicacional que possui o diretor.

7.1.1. Estilo comunicacional agressivo: indicadores parcelares

Procuramos saber se o estilo comunicacional do diretor é do tipo agressivo. O quadro seguinte mostra as respostas que obtivemos.

Quadro 29 – Estilo comunicacional agressivo: indicadores parcelares

Estilo comunicacional agressivo	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Totais
O Diretor apresenta alterações bruscas de humor.	211 36%	185 31%	114 19%	69 12%	11 2%	590 100%
Nas reuniões o Diretor fala de um modo exaltado/ofensivo, às vezes, é sarcástico.	308 52%	142 24%	72 12%	59 10%	7 1%	588 100%
Nas reuniões o Diretor tem uma atitude defensiva quando confrontado com ideias diferentes das suas.	118 20%	210 36%	154 26%	68 12%	33 6%	583 100%

Verificamos que a maioria dos respondentes discorda e considera que o diretor raramente ou poucas vezes possui comportamentos típicos do estilo comunicacional agressivo.

7.1.2. Estilo comunicacional agressivo: indicador agregado

De seguida apresentamos a distribuição dos indicadores agregados do estilo comunicacional agressivo.

Quadro 30 – Estilo comunicacional agressivo: indicador agregado

Estilo comunicacional agressivo Diretor		
Nunca (3)	79	13,7%
4	103	17,9%
5	78	13,5%
Raramente (6)	95	16,5%
7	52	9,0%
8	38	6,6%
Por vezes (9)	35	6,1%
10	13	2,3%
11	43	7,5%
Frequentemente (12)	24	4,2%
13	11	1,9%
14	3	0,5%
Sempre (15)	3	0,5%
Totais	577	100,0%

Podemos concluir que a maioria dos respondentes da amostra se situa abaixo do ponto médio, pelo que podemos concluir que a maioria dos respondentes consideram que o diretor nunca ou raramente possui um estilo comunicacional agressivo.

Para tratamento estatístico subsequentes temos em conta os intervalos seguintes [3-4], [5-8] e [9-15].

7.1.3. Estilo comunicacional agressivo: variações

Em seguida analisamos as variações do estilo comunicacional agressivo com a idade, género, habilitações, situação profissional, ciclo que leciona e o tipo de escola, escola pública ou privada dos respondentes.

Quadro 31 – Estilo comunicacional agressivo: variações

	Idade	Género	Habilitações	Situação Profissional	Ciclo que leciona	Escola pública e privada
G.L.	2	4	2	2	2	2
χ^2 observado	5,57	4,30	0,28	3,96	21,79	0,49
Prob.observ.	0,06	0,37	0,87	0,14	0,00	0,78

Pela observação do quadro, este indicador só apresenta variação estatisticamente significativa com o ciclo que os respondentes lecionam.

7.1.3.1. Estilo comunicacional agressivo segundo o ciclo que leciona

No quadro seguinte podemos observar os resultados do cruzamento do indicador estilo comunicacional agressivo do diretor com o ciclo que lecionam os respondentes.

Quadro 32 – Estilo comunicacional agressivo segundo o ciclo que leciona

Ciclo que leciona \ Estilo comunicacional agressivo	Pré-Escolar, 1º e 2º CEB	3º CEB e Secundário	TOTAL
Estilo comunicacional pouco agressivo	62 34%	75 27%	137 30%
Estilo comunicacional agressivo	100 54%	114 41%	214 47%
Estilo comunicacional muito agressivo	23 12%	86 31%	109 24%
TOTAL	185 100%	275 100%	460 100%

G.L.=2

 $\chi^2=21,79$

Prob.Observ.< 0,00

Podemos concluir que são os professores do Pré-escolar, 1º e 2º CEB que mais assumem que o diretor apresenta um estilo comunicacional pouco agressivo. Já os docentes do 3º CEB e secundário assumem mais frequentemente que o estilo comunicacional do diretor é muito agressivo.

7.2. Estilo comunicacional defensivo

As pessoas que usam o Estilo comunicacional defensivo desistem facilmente quando são desafiadas, tentam evitar o conflito, têm muita dificuldade em comunicar o que pensam e em defender os seus interesses, sentem-se incompreendidas, têm baixa autoimagem, culpa e frustração. (Cfr. REGO, 1999, pp.112-113.

7.2.1. Estilo comunicacional defensivo: indicadores parcelares

Neste indicador utilizamos três questões, expostas no quadro abaixo, tentando perceber se os respondentes identificavam no diretor o uso do Estilo comunicacional defensivo.

Quadro 33 – Estilo comunicacional defensivo: indicadores parcelares

Estilo comunicacional defensivo	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Totais
Nas reuniões o Diretor é cordial e tende a evitar o conflito, evita o choque de ideias.	7 1%	64 11%	122 21%	226 38%	170 29%	589 100%
Nas reuniões o Diretor não cativa os professores e tem dificuldades em expor as suas ideias/sugestões.	255 44%	181 31%	117 20%	23 4%	10 2%	586 100%
Nas reuniões o Diretor fala sem entusiasmo, de modo enfadonho.	321 54%	181 31%	69 12%	12 2%	8 1%	591 100%

Obtivemos uma distribuição de respostas que indica uma tendência diferente de respostas no primeiro indicador e nos dois seguintes. No evitar conflitos e choques de ideias a maioria respondeu muitas vezes e sempre. Já nos indicadores relativos a não cativar os professores e o falar de forma enfadonha a grande maioria dos respondentes considera que o diretor não apresenta atitudes e comportamentos que se coadunam com o Estilo comunicacional defensivo.

7.2.2. Estilo comunicacional defensivo: indicador agregado

Com as questões elencadas e analisadas anteriormente construímos um indicador agregado que representa o Estilo comunicacional defensivo do diretor. Obtivemos as frequências de resposta seguintes.

Quadro 34 – Estilo comunicacional defensivo: indicador agregado

Estilo comunicacional defensivo Diretor		
INTERVALOS	FREQUÊNCIAS	
Nunca (4)	1	0,2%
5	1	0,2%
Raramente (6)	4	0,7%
7	45	7,8%
8	68	11,7%
Por vezes (9)	116	20,0%
10	179	30,9%
11	147	25,4%
Frequentemente (12)	16	2,8%
13	1	0,2%
Sempre (14)	1	0,2%
Totais	579	100,0%

Para tratamento estatístico posterior vamos utilizar os intervalos seguintes [4-9], [10-10] e [11-14]. Verificamos que a maioria das respostas se situa abaixo do valor médio do intervalo.

7.2.3. Estilo comunicacional defensivo: variações

Prosseguimos com a análise de eventuais variações estatisticamente significativas do Estilo comunicacional defensivo do diretor com a idade, género, habilitações, situação profissional, ciclo que leciona e o tipo de escola, escola pública ou privada dos respondentes.

Quadro 35 – Estilo comunicacional defensivo: variações

	Idade	Género	Habilitações	Situação Profissional	Ciclo que leciona	Escola pública e privada
G.L.	4	2	2	2	2	2
χ^2 observado	1,51	2,54	2,00	1,36	8,97	0,75
Prob.observ.	0,83	0,28	0,37	0,51	0,01	0,69

Observamos que existe variação estatisticamente significativa com o ciclo que o respondente leciona.

7.2.3.1. Estilo comunicacional defensivo segundo o ciclo que leciona

Quadro 36 – Estilo comunicacional defensivo segundo o ciclo que leciona

Ciclo que leciona	Pré-Escolar, 1º e 2º CEB	3º CEB e Secundário	TOTAL
Estilo comunicacional defensivo			
Estilo comunicacional pouco defensivo	63 33%	124 46%	187 41%
Estilo comunicacional defensivo	71 37%	71 26%	142 31%
Estilo comunicacional muito defensivo	56 29%	76 28%	132 29%
TOTAL	190 100%	271 100%	461 100%

G.L.=2

$\chi^2=8,97$

Prob.Observ.=0,01

Da análise do quadro podemos concluir que são os professores do 3º CEB e Secundário que afirmam mais frequentemente que o diretor tem um estilo comunicacional pouco defensivo.

8. LIDERANÇA E GESTÃO

Há autores que falam sinonimamente de liderança e gestão. Outros refletem sobre a distinção entre os dois termos. Como aspetos mais significativos que podem justificar a distinção entre os dois termos evocam-se os seguintes: a gestão é comandar pessoas, controlar, realizar, assumir responsabilidades e a liderança é servir pessoas, guiar, orientar, influenciar, persuadir e é comprometimento. (Cfr. CHIAVENATO, 2004, pp. 337-338)

8.1. Gestor puro

Um gestor puro é um indivíduo que “dita as sentenças”, representa a autoridade, dá ordens, é arrogante, controla os desempenhos dos colaboradores e queixa-se da falta de bons colaboradores e tende a ver os outros como incompetentes. (Cfr. REGO, 1998, p. 30)

8.1.1. Gestor puro: indicadores parcelares

Utilizamos três questões para testar se o diretor exerce um papel de um gestor puro sobre o desempenho da escola e dos grupos.

Quadro 37 – Gestor puro: indicadores parcelares

Gestor puro	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Totais
O Diretor valoriza os resultados escolares, a gestão dos recursos financeiros, o orçamento e as candidaturas a projetos.	0 0%	21 4%	110 18%	254 42%	215 36%	600 100%
O Diretor lamenta-se do trabalho dos professores encara os erros dos outros como fracassos profissionais.	249 43%	187 32%	95 16%	40 7%	8 1%	579 100%
O Diretor reage mal com os professores e funcionários que lhe transmitem situações/factos desagradáveis.	169 29%	196 34%	114 20%	77 13%	28 5%	584 100%

Verificamos que na primeira questão, os respondentes da amostra afirmam que o diretor se preocupa com o desempenho financeiro e o planeamento estratégico, no que concerne a candidaturas e projetos, revelando assim que o diretor apresenta na área administrativa e financeira um papel de gestor puro.

Nas segunda e terceira questão, os respondentes dizem mais frequentemente que o diretor nunca ou poucas vezes se lamenta do trabalho dos professores, nunca ou poucas vezes encara os erros dos outros como fracassos profissionais, nunca ou poucas vezes reage mal com os professores e funcionários que lhe transmitem situações ou factos desagradáveis, revelando assim que o diretor demonstra preocupação com as pessoas. Por tal facto, o diretor não apresenta na área comportamental e de relacionamento um papel de gestor puro.

Concluimos que os professores veem o diretor como gestor puro apenas na área administrativa e financeira.

8.1.2. Gestor puro: indicador agregado

Com as questões elencadas e analisadas no quadro anterior criamos um indicador agregado que representa a existência de uma gestão pura.

Quadro 38 – Gestor puro: indicador agregado

Atuação do Diretor. Gestor puro		
INTERVALOS	FREQUÊNCIAS	
Nunca (4)	2	0,3%
5	9	1,6%
Poucas vezes (6)	69	12,0%
7	137	23,8%
8	119	20,7%
Algumas vezes (9)	99	17,2%
10	73	12,7%
11	33	5,7%
Muitas vezes (12)	21	3,7%
13	8	1,4%
14	4	0,7%
Sempre (15)	1	0,2%
Totais	575	100,0%

Para tratamento estatístico posterior vamos utilizar os intervalos seguintes [4-7], [8-9] e [10-15]. Verificamos que a maioria das respostas se situa abaixo do valor médio do intervalo.

8.1.3. Gestor puro: variações

Por recurso ao teste de χ^2 aplicado à tabela de contingência do indicador de gestão pura com as variáveis a idade, o género, as habilitações, a situação profissional, o ciclo que leciona e o tipo de escola – pública ou privada – dos respondentes analisamos eventuais variações estatisticamente significativas.

Quadro 39 – Gestor puro: variações

	Idade	Género	Habilitações	Situação Profissional	Ciclo que leciona	Escola pública e privada
G.L.	4	2	2	2	2	2
χ^2 observado	0,35	3,10	1,38	1,04	20,63	4,41
Prob.observ.	0,99	0,21	0,50	0,60	0,00	0,11

Este indicador apresenta variações estatisticamente significativas com o ciclo que leciona e o tipo de escola – do respondente.

8.1.3.1. Gestor puro segundo o ciclo que leciona

Quadro 40 – Gestor puro segundo o ciclo que leciona

Ciclo que leciona	Pré-Escolar, 1º e 2º CEB	3º CEB e Secundário	TOTAL
Gestor puro			
Fraco gestor puro	84 46%	93 34%	177 39%
Médio gestor puro	74 40%	91 33%	165 36%
Forte gestor puro	26 14%	90 33%	116 25%
TOTAL	184 100%	274 100%	458 100%

G.L.=2

$\chi^2=20,63$

Prob.Observ.< 0,00

Constatamos que os professores do 3º CEB e Secundário referem mais frequentemente do que os professores do Pré-Escolar, 1º e 2º CEB que o diretor é um gestor puro forte.

8.2. Gestor líder

Um gestor líder comporta-se como um treinador, ensina e facilita, é um bom ouvinte, mostra-se disponível, trata toda a gente com respeito, valoriza o outro, vê os erros como oportunidade de aprendizagem e não como um ato castigável, partilha conhecimento e experiências, envolve as pessoas nos projetos da organização, é humilde, gentil, mas direto com as pessoas. (Cfr. REGO, 1998, p. 30)

8.2.1. Gestor líder: indicadores parcelares

Usamos três questões para avaliar se o diretor exerce ou não um papel de um gestor líder sobre o desempenho da escola e dos grupos. As três questões referem a orientação do diretor para o capital humano, para o desenvolvimento das pessoas e da escola e a nível estratégico, a capacidade para aproveitar as oportunidades que surjam, que retratam algumas das características e comportamentos de um gestor líder.

Quadro 41 – Gestor líder: indicadores parcelares

Gestor líder	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Totais
O Diretor valoriza o bem-estar e a integração de todos e na escola, assim como o progresso das aprendizagens e os desejos de todos.	5 1%	64 11%	120 20%	210 35%	200 33%	599 100%
O Diretor encoraja e apoia o trabalho dos professores e encara os erros dos outros como oportunidades de aprendizagem.	20 3%	85 14%	197 34%	189 32%	96 16%	587 100%
O Diretor mostra-se disponível, trata com respeito, escuta-as, e estabelece a ordem e a disciplina, gentil mas firmemente.	10 2%	56 9%	116 19%	201 33%	218 36%	601 100%

Verificamos que nas três questões, os respondentes da amostra afirmam maioritariamente que os diretores assumem características e comportamentos de um gestor líder muitas vezes e sempre.

8.2.2. Gestor líder: indicador agregado

Com as questões analisadas no quadro anterior criamos um indicador agregado que representa a existência de uma gestão líder.

Quadro 42 – Gestor líder: indicador agregado

Atuação do Diretor. Gestor Líder		
INTERVALOS	FREQUÊNCIAS	
Nunca (3)	4	0,7%
4	1	0,2%
5	6	1,0%
Poucas vezes (6)	29	5,0%
7	29	5,0%
8	29	5,0%
Algumas vezes (9)	57	9,8%
10	57	9,8%
11	63	10,8%
Muitas vezes (12)	95	16,3%
13	64	11,0%
14	74	12,7%
Sempre (15)	76	13,0%
Totais	584	100,0%

Para tratamento estatístico subsequentes vamos utilizar os intervalos seguintes [3-9], [10-12] e [13-15]. Verificamos que a maioria das respostas se situa acima do valor médio do intervalo.

8.2.3. Gestor líder: variações

Fazemos agora a análise de eventuais variações estatisticamente significativas do diretor como gestor líder com a idade, género, habilitações, situação profissional, ciclo que leciona e o tipo de escola, escola pública ou privada dos respondentes.

Quadro 43 – Gestor líder: variações

	Idade	Género	Habilitações	Situação Profissional	Ciclo que leciona	Escola pública e privada
G.L.	4	2	2	2	2	2
χ^2 observado	1,55	2,21	2,52	0,57	28,60	7,95
Prob.observ.	0,82	0,33	0,28	0,75	0,00	0,02

Este indicador apresenta variações estatisticamente significativas com o ciclo que leciona e o tipo de escola – do respondente.

8.2.3.1. Gestor líder segundo o ciclo que leciona

Quadro 44 – Gestor líder segundo o ciclo que leciona

Gestor líder \ Ciclo que leciona	Pré-Escolar, 1º e 2º CEB	3º CEB e Secundário	TOTAL
Fraco gestor líder	30 16%	98 36%	128 27%
Médio gestor líder	94 49%	80 29%	174 37%
Forte gestor líder	66 35%	98 36%	164 35%
TOTAL	190 100%	276 100%	466 100%

G.L.=2

 $\chi^2=28,60$

Prob.Observ.< 0,00

Podemos concluir que a opinião menos positiva do diretor como líder é mais frequente entre os professores do secundário e do 3º ciclo do que entre os docentes do pré-escolar e dos 1º e 2º ciclos.

8.2.3.2. Gestor líder segundo o tipo de escola – pública e privada

Quadro 45 – Gestor líder segundo o tipo de escola – pública e privada

Gestor líder \ Tipo de escola	Pública	Privada	TOTAL
Fraco gestor líder	103 27%	48 25%	151 26%
Médio gestor líder	154 40%	57 30%	211 37%
Forte gestor líder	127 33%	84 44%	211 37%
TOTAL	384 100%	189 100%	573 100%

G.L.=2

 $\chi^2=7,95$

Prob.Observ.=0,02

São os professores da escola privada que mais afirmam que o diretor é um gestor líder forte.

9. TIPOLOGIA DOS COLABORADORES –COORDENADORES DE DEPARTAMENTO

Sendo a coordenação de departamento uma estrutura de coordenação e de supervisão pedagógica de 1º nível parece-nos legítimo afirmar que o desempenho da escola depende também do desempenho dos professores coordenadores de departamento designados pelo diretor. Estes podem exercer influência nos professores do departamento. Examinamos agora a relação de liderança que existe entre o diretor e o coordenador de departamento com o objetivo de determinar a tipologia do colaborador do coordenador de departamento.

9.1. Colaboradores eficazes

Para analisar este indicador que construímos para a tipologia de colaborador do coordenador de departamento como colaborador eficaz consideramos a capacidade de entusiasmar quem com ele trabalha. O colaborador eficaz acredita e motiva o grupo de trabalho. Com este indicador pretendemos compreender em que medida os professores indagados veem os coordenadores de departamento como colaboradores eficazes.

9.1.1. Distribuição das respostas

As respostas obtidas relativamente ao indicador de colaborador eficaz do coordenador de departamento foram as seguintes:

Quadro 46 – Colaboradores eficazes: frequências

Colaboradores eficazes	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Totais
Os Coordenadores de Departamento defendem aquilo que acreditam e levam os outros a acreditar também.	33 5,7%	73 12,5%	131 22,5%	250 43,0%	95 16,3%	582 100,0%

A maioria dos nossos respondentes assumem que o coordenador de departamento, muitas vezes ou sempre, defende, acredita e entusiasma os outros a acreditar, apontando

assim para a existência nas escolas de coordenadores de departamento com comportamentos de colaborador eficaz.

Para tratamento estatístico posterior usamos os intervalos seguintes: [2-7] para indicar os colaboradores pouco eficazes, [8-8] para os colaboradores eficazes medianos e [9-10] para os colaboradores muito eficazes.

9.1.2. Colaboradores eficazes: variações

Os valores obtidos no teste do χ^2 para o cruzamento pelas características dos respondentes foram as seguintes:

Quadro 47 – Colaboradores eficazes: variações

	Idade	Género	Habilitações	Situação Profissional	Ciclo que leciona	Escola pública e privada
G.L.	4	2	2	2	2	2
χ^2 observado	0,72	1,51	4,48	5,79	5,42	4,75
Prob.observ.	0,95	0,47	0,11	0,06	0,07	0,09

O quadro anterior permite verificar que não se registam variações significativas com qualquer das variáveis, o que revela grande homogeneidade.

9.2. Colaboradores ovelha

No sentido de estudar o tipo de colaborador ovelha na perspetiva do coordenador de departamento formulámos uma questão em que solicitávamos a opinião dos respondentes sobre as duas dimensões comportamentais que determinam o tipo de colaborador ovelha, isto é, a passividade, pois só fazem o que lhes é solicitado, e o pensamento acrítico no caso do coordenador de departamento.

9.2.2. Distribuição das respostas

As respostas obtidas relativamente ao tipo de colaborador ovelha foram as seguintes:

Quadro 48 – Colaboradores ovelha: frequências

Colaboradores ovelha	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Totais
Os Coordenadores de Departamento só fazem o que lhes mandam e não dão a sua opinião.	165 29,6%	216 38,8%	70 12,6%	67 12,0%	39 7%	557 100,0%

A maioria dos respondentes discorda claramente que o coordenador de departamento não faz só o que lhe mandam e que dá a sua opinião, apontando que distintamente que o coordenador de departamento não é um colaborador do tipo ovelha.

Para tratamento estatístico subsequente usamos os intervalos seguintes: [2-3] para indicar os colaboradores muito pouco ovelha, [4-5] para os colaboradores pouco ovelha e [6-10] para os colaboradores medianamente ou muito ovelha.

9.2.3. Colaboradores ovelha: variações

No teste χ^2 obtivemos os resultados seguintes para o cruzamento pelas características dos respondentes.

Quadro 49 – Colaboradores ovelha: variações

	Idade	Género	Habilitações	Situação Profissional	Ciclo que leciona	Escola pública e privada
G.L.	4	2	2	2	2	2
χ^2 observado	2,69	2,92	1,85	4,03	20,62	5,77
Prob.observ.	0,61	0,23	0,40	0,13	0,00	0,06

O quadro permite-nos confirmar que se registam variações significativas segundo o ciclo que leciona os respondentes.

9.2.3.1. Colaboradores ovelha segundo o ciclo que leciona

Quadro 50 – Colaboradores ovelha segundo o ciclo que leciona

Ciclo que leciona	Pré-Escolar, 1º e 2º CEB	3ºCEB e Secundário	TOTAL
Colaboradores ovelha			
Colaboradores muito pouco ovelha	142 78%	155 59%	297 67%
Colaboradores pouco ovelha	22 12%	36 14%	58 13%
Colaboradores medianamente ou muito ovelha	19 10%	71 27%	90 20%
TOTAL	183 100%	262 100%	445 100%

G.L.=2

 $\chi^2=20,62$

Prob.Observ.<0,01

Constatamos que são os professores do Pré-Escolar, 1º e 2º CEB que mais frequentemente afirmam que os coordenadores de departamento são colaboradores muito pouco “ovelha”.

9.3. Colaboradores yes-men

A bibliografia consultada sugere que o colaborador yes-men é demasiado servil. Aqui propomos analisar esta característica no coordenador de departamento.

9.3.1. Distribuição das respostas

No quadro seguinte expomos as percentagens relativas ao tipo de colaborador “yes-men” do coordenador de departamento.

Quadro 51 – Colaboradores yes-men: frequências

Colaboradores yes-men	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Totais
Os Coordenadores de Departamento procuram agradar ao Diretor de qualquer forma.	131 23,5%	179 32,1%	134 24,1%	69 12,4%	44 7,9%	557 100,0%

A grande maioria dos respondentes assume que o coordenador de departamento não é um colaborador do tipo “yes-men”, confirmando que este não é demasiado servil para com o diretor.

Para tratamento estatístico subsequente usamos os intervalos seguintes: [2-5] para indicar os colaboradores pouco “yes-men”, [6-7] para os colaboradores “yes-men” medianos e [8-10] para os colaboradores muito “yes-men”.

9.3.2. Colaboradores yes-men: variações

Analizamos agora eventuais variações estatisticamente significativas do tipo de colaborador “yes-men” com a idade, o género, habilitações académicas, situação profissional, ciclo que leciona e tipo de escola pública ou privada dos respondentes.

Quadro 52 – Colaboradores yes-men: variações

	Idade	Género	Habilitações	Situação Profissional	Ciclo que leciona	Escola pública e privada
G.L.	4	2	2	2	2	2
χ^2 observado	8,41	5,79	7,23	10,49	16,97	11,46
Prob.observ.	0,08	0,06	0,03	0,01	0,00	0,00

Verificamos que existe variação estatisticamente significativa com as habilitações académicas, a situação profissional, o ciclo que lecionam e o tipo de escola, pública ou privada, dos respondentes.

9.3.2.2. Colaboradores yes-men segundo as habilitações

Quadro 53 – Colaboradores yes-men segundo as habilitações

Habilitações	Mestrado ou mais	Licenciatura e bacharelatos	TOTAL
Colaboradores yes-men			
Colaboradores pouco yes-men	36 71%	267 54%	303 55%
Colaboradores yes-men	5 10%	128 26%	133 24%
Colaboradores muito yes-men	10 20%	101 20%	111 20%
TOTAL	51 100%	496 100%	547 100%

G.L.=2

 $\chi^2=7,23$

Prob.Observ.=0,03

O quadro permite-nos verificar que são os pelos docentes com mestrado ou mais habilitação que manifestam mais frequentemente que consideram os seus coordenadores funcionam poucas vezes como yes-men.

9.3.2.3. Colaboradores yes-men segundo a situação profissional

Quadro 54 – Colaboradores yes-men segundo a situação profissional

Situação profissional	Contratado	Quadro Público/Privado	TOTAL
Colaboradores yes-men			
Colaboradores pouco yes-men	89 60%	185 56%	274 57%
Colaboradores yes-men	42 28%	67 20%	109 23%
Colaboradores muito yes-men	18 12%	80 24%	98 20%
TOTAL	149 100%	332 100%	481 100%

G.L.=2

 $\chi^2=10,49$

Prob.Observ.=0,01

O quadro permite-nos verificar que os professores do quadro consideram mais frequentemente do que os contratados que os seus coordenadores serão muito “yes-men”.

9.3.2.4. Colaboradores yes-men segundo o ciclo que leciona

Quadro 55 – Colaboradores yes-men segundo o ciclo que leciona

Colaboradores yes-men \ Ciclo que leciona	Pré-Escolar, 1º e 2º CEB	3ºCEB e Secundário	TOTAL
Colaboradores pouco yes-men	115 64%	121 46%	236 53%
Colaboradores yes-men	40 22%	70 26%	110 25%
Colaboradores muito yes-men	25 14%	74 28%	99 22%
TOTAL	180 100%	265 100%	445 100%

G.L.=2

$\chi^2=16,97$

Prob.Observ.<0,00

O quadro permite-nos verificar que os professores do 3º ciclo e do ensino secundário consideram mais frequentemente do que os dos níveis precedentes que os seus coordenadores serão muito “yes-men”.

9.3.2.5. Colaboradores yes-men segundo o tipo de escola – pública e privada

Quadro 56 – Colaboradores yes-men segundo o tipo de escola – pública e privada

Colaboradores yes-men \ Tipo de escola	Escola Pública	Escola Privada	TOTAL
Colaboradores pouco yes-men	194 52%	111 63%	305 56%
Colaboradores yes-men	90 24%	43 25%	133 24%
Colaboradores muito yes-men	90 24%	21 12%	111 20%
TOTAL	374 100%	175 100%	549 100%

G.L.=2

$\chi^2=11,46$

Prob.Observ.<0,00

É nas escolas públicas que encontramos mais frequentemente opinião de que o coordenador de departamento é um colaborador muito “yes-men”.

9.4. Colaboradores alienados

Construímos este indicador com base em algumas características do colaborador alienado, a saber, o colaborador alienado apesar de ter iniciativa e competência, revela uma postura passiva, limitando-se a fazer o que lhe é pedido, apresenta uma descrença na organização e chefia e por isso tem uma concordância forçada com a mesma.

9.4.1. Distribuição das respostas

No quadro seguinte observamos a distribuição de respostas que os respondentes deram ao indicador de colaborador alienado.

Quadro 57 – Colaboradores alienados: frequências

Colaboradores alienados	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Totais
Os Coordenadores de Departamento não estão para se incomodarem e por isso fazem o que lhes pedem.	208 37,2%	168 30,1%	77 13,8%	75 13,4%	31 5,5%	559 100,0%

A grande maioria dos respondentes da amostra considera que o coordenador de departamento não é um colaborador do tipo alienado.

9.4.2. Colaboradores alienados: variações

Procedemos agora à análise de eventuais variações estatisticamente significativas de opinião sobre o coordenador de departamento como colaborador alienado com a idade, o género, as habilitações académicas, a situação profissional, o ciclo onde leciona e o tipo de escola – pública ou privada – do respondente.

Quadro 58 – Colaboradores alienados: variações

	Idade	Género	Habilitações	Situação Profissional	Ciclo que leciona	Escola pública e privada
G.L.	4	2	2	2	2	2
χ^2 observado	2,31	2,94	0,16	0,49	21,53	9,82
Prob.observ.	0,51	0,23	0,92	0,78	<0,00	0,01

Observamos que existe variação estatisticamente significativa com o ciclo que o respondente leciona e o tipo de escola – a que pertence o respondente.

Para tratamento estatístico subsequente usamos os intervalos seguintes: [2-4] para indicar os colaboradores pouco alienados, [5-6] para os colaboradores alienados medianos e [7-10] para os colaboradores muito alienados.

9.4.2.1. Colaboradores alienados segundo o ciclo que leciona

Quadro 59 – Colaboradores alienados segundo o ciclo que leciona

Ciclo que leciona Colaboradores alienados	Pré-Escolar, 1º e 2º CEB	3ºCEB e Secundário	TOTAL
Colaboradores pouco alienados	142 77%	147 56%	289 65%
Colaboradores alienados medianos	21 11%	46 17%	67 15%
Colaboradores muito alienados	22 12%	70 27%	92 21%
TOTAL	185 100%	263 100%	448 100%

G.L.=2

 $\chi^2=21,53$

Prob.Observ.<0,00

Concluimos que são os professores do Pré-Escolar, 1º e 2º CEB que mais frequentemente admitem que os coordenadores de departamento são colaboradores pouco alienados.

9.4.2.3. Colaboradores alienados segundo o tipo de escola – pública e privada

Quadro 60 – Colaboradores alienados segundo o tipo de escola – pública e privada

Tipo de escola	Escola Pública	Escola Privada	TOTAL
Colaboradores alienados			
Colaboradores pouco alienados	233 63%	137 76%	370 67%
Colaboradores alienados medianos	57 15%	19 11%	76 14%
Colaboradores muito alienados	81 22%	24 13%	105 19%
TOTAL	371 100%	180 100%	551 100%

G.L.=2

 $\chi^2=9,82$

Prob.Observ.= 0,01

Verificamos que são os professores da escola privada que mais frequentemente admitem que os coordenadores de departamento são colaboradores pouco alienados.

10. CONCLUSÃO DA PRÁTICA

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, o grande desafio da escola é proporcionar a todos o “[...] direito à educação e à cultura [...] o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares [...]” e contribuir “[...] para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (Decreto-Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto, pp. 5124-5124). Todas as escolas têm este grande desafio. Deste modo, todos os diretores estão sujeitos ao mesmo desafio e estão sujeitos a um conjunto de diretrizes, documentação e legislação educacional comum a todas as escolas. Então, o que difere? Maioritariamente os recursos humanos, a maneira de motivar os professores, funcionários e alunos e guiá-los a ter um melhor desempenho. A escola é um espaço cujas práticas escolares resultam maioritariamente de um planeamento estratégico. Na construção deste planeamento estratégico, que papel terá o diretor da escola e os seus colaboradores da hierarquia intermédia. Quando começamos este trabalho, almejamos saber se o diretor é apenas um gestor puro ou um gestor líder. E que tipo de liderança evoca? Que tipo de colaboradores tem e que estilo comunicacional utiliza?

Sabemos que segundo o atual regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, é o diretor o primeiro responsável pela “[...] prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição.” e é a ele que “[...] é confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica.” (Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, p. 2342)

Neste contexto, perguntamo-nos, então, descobrir, com a análise dos resultados, que imagem terão os professores do diretor?

Sabemos que liderar é influenciar, é guiar, é tomar iniciativa, é provocar e criar uma ação, é criar oportunidades estratégicas. Também sabemos que gerir é dirigir, é controlar, é manipular, é construir um plano estratégico, é mandar, coordenar e controlar o trabalho a desenvolver. Então, uma questão resalta neste trabalho, a saber, será o diretor percebido pelos professores como um líder ou como um gestor?

Às perguntas que se baseavam no binómio liderança-gestão, quanto à gestão, os resultados apresentados neste trabalho exprimem que os professores (78% da amostra) apenas veem o diretor como gestor puro na área administrativa e financeira. Existe uma forte coerência nas respostas no seio dos professores corroborando que o diretor não tem de facto um perfil de gestor nas áreas de relacionamento e comportamento. Quanto à liderança e às áreas da gestão pedagógica, é visível nos resultados obtidos que a grande maioria dos professores consideram que o diretor na área pedagógica é um gestor líder, pois preocupa-se com a resolução dos problemas, cria soluções, tem a capacidade para aproveitar as oportunidades que surgem, contudo privilegia o capital humano, o desenvolvimento das pessoas e da escola. Também verificamos que são os professores da escola privada que assumem mais frequentemente que o diretor é um gestor líder forte.

No estudo do tipo de liderança atestamos que a maior parte dos professores assume que o diretor apresenta uma liderança participativa autocrática fraca e uma liderança participativa consultiva forte. Também o tipo de liderança na tomada de decisão na perspetiva tradicional é considerada fraca e o tipo de liderança na tomada de decisão em grupo é forte. Eventualmente estes resultados comprovam que apesar do diretor constituir um órgão unipessoal, é-lhe reconhecido uma liderança com uma tendência participativa e consultiva forte o que faz emergir o movimento corporativo e as práticas colegiais dos professores na escola. Esta tendência de liderança participativa

e consultiva assumida pelo diretor confere à escola organização a imagem de escola comunidade caracterizada por uma liderança de tomada de decisão assente no grupo.

No tipo de liderança do diretor acrescentamos ainda o tipo de carismática e transformacional. O nosso estudo chega a uma constatação: o diretor da escola é um líder carismático e transformacional, contudo as respostas deixam vislumbrar visivelmente que o diretor é claramente mais transformacional que carismático. O estudo aponta, ainda, para uma liderança transformacional mais forte nas escolas privadas.

Globalmente a escola não pode renunciar as diretrizes emanadas pelo ministério, o diretor é o rosto da escola, o primeiro responsável e como tal não deve destruir essa imagem e poder, sabe que precisa de exercer uma liderança especial pois depende do trabalho corporativo dos professores e apesar da autonomia atribuída ao diretor, os resultados apresentados evidenciam traços interativos, colegiais e corporativos do diretor e dos restantes professores. Na escola temos de facto uma liderança com colegialidade e corporatividade, pelo que podemos afirmar que nas escolas a colegialidade e a corporatividade não é apenas um discurso, é ação que se move entre o currículo, ensino e avaliação e entre professores, alunos e pais. Na escola, esta ação que produz constantes mudanças e níveis de adaptabilidade imediatos, requer níveis mais altos de compromisso, esforço e responsabilidade e uma liderança participativa, consultiva e transformacional.

No que se refere à tipologia dos colaboradores dos professores responsáveis pela coordenação de departamento, na globalidade, os professores afirmam que são colaboradores eficazes. Curiosamente, no tocante à coordenação de departamento, os professores assumem como frequente apenas o tipo de colaborador eficaz, não considerando de todo os coordenadores de departamento colaboradores alienados,

ovelha ou “yes-men”. Os resultados sugerem que os comportamentos da coordenação de departamento atuam mais sobre a atividade docente dos professores, eventualmente pela existência de uma forte competição entre as disciplinas das escolas, o caráter mais prático das reuniões e o envolvimento na planificação conjunta, no desenvolvimento de materiais e na troca de experiências e materiais.

Por último, no que se refere ao estilo comunicacional usado pelo diretor, verificamos que a maioria dos nossos professores assume que o diretor nunca ou raramente possui um estilo comunicacional agressivo. Curiosamente no que se refere ao estilo comunicacional defensivo, ressaltamos que o diretor assume um estilo comunicacional defensivo nas situações de conflito ou choque de ideias, mas nas reuniões não apresenta uma atitude discursiva defensiva quando pretende cativar os professores e expor as suas ideias/sugestões. A maioria dos professores considera que o discurso do diretor nunca é sem entusiasmo ou enfadonho.

11. CONCLUSÃO GERAL

Alguns dos aspetos relevantes neste estudo prendem-se com o modo como as escolas públicas e privadas funcionam, com o papel do diretor da escola, se é um gestor puro ou um gestor líder, que tipo de liderança usa, como comunica com os professores e se gera ou força comportamentos proativos nos seus colaboradores.

O estudo orienta-se no sentido da singularidade das escolas como comunidade moral e pretendeu verificar que tipo de liderança está presente nas escolas públicas e privadas. Dada a quase homogeneidade da estrutura normativa, a liderança nas escolas públicas e nas escolas privadas é diferente.

Na escola privada, o diretor é o cerne da estrutura organizacional, é o indivíduo que tem uma posição central na estrutura, o detentor de um grande poder. Não obstante a existência na escola privada do órgão do Conselho Pedagógico, cujo presidente é o diretor pedagógico, dada a natureza, funções e competências do diretor, podemos afirmar que é ele quem gera e controla antecipadamente todas as dinâmicas internas o que impede muitas vezes que as decisões sejam discutidas ou contestadas.

De facto, é nas escolas privadas que há uma percentagem maior de respondentes a dizer que a liderança de tomada de decisão em grupo tem uma componente tradicional forte assim como uma componente tradicional fraca. Eventualmente, podemos referir que existe uma maior devoção nas escolas privadas. Acresce o poder quase absoluto que o diretor detém e que pode forçar, intimidar ou dissuadir qualquer tipo de comportamento ou atitude não desejável. Não obstante este aspeto intrínseco à escola privada, constatamos curiosamente que são também os professores da escola privada que reconhecem mais frequentemente do que os das escolas públicas uma forte liderança transformacional. Eventualmente podemos afirmar que o controlo absoluto sobre todas as definições e rituais institucionais da escola potencia não só colaboradores

com níveis de empenho e esforço extra, mais dedicados e leais à missão e aos objetivos da escola como também o comportamento de elevado apego e zelo à escola, a forte convicção na visão da escola, a capacidade de adaptabilidade e de influência em períodos de mudança e a consideração individualizada pela confiança e empenho atribuída aos seus colaboradores a quem delega tarefas. Aponte-se também que são os professores da escola privada que mais afirmam que o diretor é um gestor líder forte e que admitem que os coordenadores de departamento são colaboradores pouco alienados, o que comprova em certa medida que, não há lugar a comportamentos de passividade e que há eventualmente concordância forçada com as diretrizes do diretor.

Se os resultados apresentados atribuem um papel forte de gestor líder ao diretor da escola e a existência de uma liderança transformacional forte, os resultados também revelam que o diretor é um gestor puro apenas na área da administrativa e financeira. Nas áreas do relacionamento, os diretores ativam nos seus colaboradores diretos, no caso, nos coordenadores de departamento, comportamentos que suscitam entusiasmo e motivação. Os resultados apontam para os coordenadores de departamento como colaboradores eficazes que ganham predominância face à fraca evidência dos restantes tipos de colaboradores, por ordem crescente de frequência, os colaboradores alienados, ovelha e “yes-men”, o que denota a parca atitude servil por parte dos coordenadores de departamento e destaca eventualmente o perfil de atividade do colaborador, neste caso alto e ainda uma posição dominante na colegialidade das interações e no trabalho corporativo com os outros professores.

Face aos resultados apresentados nesta dissertação, parece-nos que o diretor da escola está sujeito a ação exercida pelo Ministério da Educação e no caso da escola pública ainda pelo Conselho Geral, portanto qualquer ação do diretor dependerá destes serviços. Então, poderá ser um verdadeiro líder? Gera iniciativa, inovação ou reage a

situações. Entre as competências que lhe são atribuídas parece-nos que o diretor da escola é mais um gestor do que um líder, pois ele reage, gere, executa e mantém o grupo executando na maior parte das situações as orientações emanadas pelas hierarquias superiores. O diretor é o rosto institucional da escola, o responsável, o que responde pelas ações da escola.

Como já foi referido na conclusão do capítulo II na apresentação dos resultados do estudo, aponta-se para um diretor que apresenta uma liderança participativa autocrática fraca e uma liderança participativa consultiva forte e uma liderança de tomada de decisão em grupo forte. Estes resultados revelam uma liderança colegial e corporativa forte, pois nas competências decisórias o diretor da escola não pode “governar” à revelia dos outros. Apesar de ser um órgão unipessoal, o diretor é coadjuvado no exercício das suas funções e ainda que não tenha direito a voto nas reuniões de conselho geral, pode participar, legitimar as suas decisões, exercer a sua capacidade de influenciar os outros e ter o seu apoio.

Nesta perspetiva, a comunicação que estabelece com os outros é uma mais-valia para promover o respeito, captar a simpatia e incutir nos outros elevados níveis de dedicação e desempenho. Os estudos expõem que os professores do 3º CEB e Secundário assumem mais frequentemente que o estilo comunicacional do diretor é muito agressivo e pouco defensivo. O uso adequado de um estilo de comunicação pode influenciar os processos decisórios, gerar mais consenso e menos conflitos, contribuindo para que haja maior participação e coesão no grupo. Também, pode indiciar maior envolvimento e desejo de participar e favorecer em situações de conflito ações de defesa da posição do diretor.

BIBLIOGRAFIA

- ALVES PINTO, (1995), **Sociologia da Escola**, Amadora, Editora McGraw-Hill
- Guy, AMOUREUX, Dominar a arte de comunicar, in Nicole AUBERT, (1996), **Diriger e motiver**, Paris, Les Éditions D'Organisation, pp. 77-111
- AUBERT, N. (s/d), "LIDERANÇA" in AUBERT, N. et all (s/d), **Management**, Porto, rés, pp. 75-147.
- BORGES, P. (2007), **Professores. Imagens e Auto imagens**, Porto, (Tese doutoramento), Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências, Departamento de Educação (Policopiado).
- CHIAVENATO, I., (1994), **Administração: teoria, processo e prática**, São Paulo, Editora Makron Books, (2ª edição).
- CHIAVENATO, I., (2004), **Comportamento Organizacional: A Dinâmica do Sucesso das Organizações**, São Paulo, Editora Pioneira Thomson Learning.
- CUNHA, M. P. e REGO, A., (2005), **LIDERAR**, Lisboa, Biblioteca de Economia e Empresa.
- DONNELLY, Jr. J. M. et al., (2000), **Administração: Princípios de Gestão Empresarial**, Amadora, Editora McGraw-Hill, Capítulo 14, Comunicação e Negociação, pp. 372-400.
- GALPIN, T. J., (2000), **O lado Humano da Mudança – um guia prático para a mudança organizacional**, Lisboa, Edições Sílabo, capítulo 2, Comunicação: combater os rumores com uma estratégia de abertura e transparência, p. 59-83.
- GOLEMAN, D. et all. (2002), **Os novos líderes – a inteligência emocional nas organizações**, Lisboa, Gradiva.

GOLEMAN, D. (2014), **Como ser um Líder – a importância da inteligência emocional**, Maia, Temas e Debates, Círculo de Leitores.

KATZ, D. e KAHN, R., (1987), *Psicologia Social das Organizações*, S. Paulo, Editora Atlas, Capítulo 9, Comunicação: o fluxo de informação, pp. 245-282.

HAMPTON, D., (1992), **Administração Contemporânea**, S. Paulo, Editora McGraw-Hill, 12º Capitulo, Comunicação Organizacional e interpessoal, pp. 421-466.

MARCI, E. e PICARD D., (s/d), **A Interação Social**, Porto, Editora Rés.

MAXWELL, J. (1999), **As 21 irrefutáveis leis da liderança – siga-as e as pessoas o seguirão**, S. Paulo, Mundo Cristão.

Sandra MICHEL, **A comunicação interpessoal**, in Nicole AUBERT, (s/d), *Management*, Porto, Editora Rés, pp. 309-373.

REGO, A., (1998), **Liderança nas Organizações – Teoria e Prática**, Aveiro, Universidade de Aveiro.

REGO, A., (1999), **Comunicação nas Organizações – Teoria e Prática**, Lisboa, Edições Sílabo.

REGO, A., (2001), **Liderança de reuniões – na senda de soluções mais criativas**, Lisboa, Edições Sílabo.

REGO, A., e CUNHA, M.P., (2007), **A Essência da Liderança: Mudanças – Resultados - Integridade**, Lisboa, Editora RH.

REGO, A., e CUNHA, M.P., (2010), **Liderança Positiva**, Lisboa, Edições Sílabo.

ROBBINS, S. P., (2002), **Comportamento Organizacional**, São Paulo, Editora Prentice- Hall, (9ª edição), Capítulo Comunicação, pp. 275-301.

SERGIOVANNI, J. T., (2004), **O Mundo da Liderança**, Porto, ASA Editores.

SERGIOVANNI, J. T., (2004), **Novos Caminhos para a liderança escolar**, Porto, ASA Editores.

STONER, J.A.F. e FREEMAN, R. E., (1985), **Administração**, Brasil, Editora Prentice-Hall, (5ª edição), Capítulo 18, Comunicação e Negociação, pp. 387-407.

TEIXEIRA, M., (1995), **O Professor e a Escola**, Lisboa, Editora McGraw-Hill.

WATZLAWICK. P., BEAVIN, J.H., JACKSON, D. D., (s/d), **Pragmática da Comunicação Humana**, São Paulo, Cultrix

ANEXOS

Anexo 1 – Questionário e codificação

1. **Idade:** _____ anos **2. Sexo:** Masculino Feminino B __
3. **Habilitações académicas:** Mestrado ou mais Licenciatura C __
Bacharelato Equiparação a bacharelato D __
4. **Situação profissional:**
 Quadro de Agrupamento onde lecciona E __
 Quadro de Agrupamento destacado
 Quadro de Zona Pedagógica destacado por ausência de componente lectiva
 Quadro de Zona Pedagógica Contratado
 Outra Qual?
-
5. **Tempo de serviço** (contado até ao início deste ano lectivo) _____ F __
6. **Ciclo(s) que lecciona?** _____ G __
7. **Qual o tipo de escola em que lecciona?** (assinale com X o que corresponde ao seu caso; se na escola existir mais do que um ciclo assinale-os.)
 Pré-Escolar 1.º Ciclo 2.º Ciclo 3.º Ciclo Secundário H __
8. **A sua escola situa-se em meio** (assinale com X o que corresponde ao seu caso)
 Urbano Semi-urbano Rural I __
9. **A sua escola situa-se no distrito de** _____ J __
10. **A sua escola é:** Pública Privada K __
11. **Como define a atitude do Director em relação aos professores.** Assinale com X as duas atitudes que melhor a qualifiquem.
- Humilde L __
 Conservadora M __
 Aberta
 Distante
 Motivadora
 Autoritária
 Facilitadora
 Arrogante
 Próxima
 Controladora

18. Em sua opinião quais os motivos mais frequentes que produzem conflitos entre os professores e o Director. Assinale com X um máximo de dois motivos.

- | | | |
|---|--------------------------|-------|
| 1. Distribuição das AECs pelos professores | <input type="checkbox"/> | BJ __ |
| 2. Distribuição de cargos | <input type="checkbox"/> | BK __ |
| 3. Distribuição de turmas pelos professores | <input type="checkbox"/> | BL __ |
| 4. Só dá importância às opiniões dos alunos | <input type="checkbox"/> | BM __ |
| 5. Avaliação de desempenho dos professores | <input type="checkbox"/> | BN __ |
| 6. Utilização abusiva do seu poder | <input type="checkbox"/> | BO __ |

19. Se tivesse que caracterizar o Director da sua escola através de um único comportamento qual escolheria? Assinale **um e só um** dos comportamentos propostos, aquele que mais se aproxima da imagem que tem do Director.

- | | | |
|--|--------------------------|-------|
| 1. O Director reúne com os professores, ouve-os e permite-lhes participar nas tomadas de decisão da escola. | <input type="checkbox"/> | BP __ |
| 2. O Director deixa que cada um pense e faça o que quer. | <input type="checkbox"/> | BQ __ |
| 3. O Director toma as decisões sem ter em conta as opiniões vindas do Conselho Pedagógico ou dos Departamentos/grupos. | <input type="checkbox"/> | BR __ |
| 4. Sempre que necessita o Director distribui tarefas pelos professores e confia no seu trabalho. | <input type="checkbox"/> | BS __ |
| 5. O Director segue muito pouco o trabalho dos professores, dos directores de turma e dos coordenadores de departamento/ciclo. | <input type="checkbox"/> | BT __ |
| 6. O gabinete do Director está sempre fechado e quando se abre é para impor mais regras que ele próprio decidiu aos professores. | <input type="checkbox"/> | BU __ |