



UNIVERSIDADE  
CATÓLICA  
PORTUGUESA

---

BRAGA

Liderança como fator de sucesso na gestão escolar: Um estudo de caso numa escola privada na região norte de Portugal

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de mestre em **Ciências da Educação**, especialização em **Administração e Organização Escolar**.

**Vanessa Rocha Lima e Souza**

**Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais**

SETEMBRO 2015



CATÓLICA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

---

BRAGA

Liderança como fator de sucesso na gestão escolar: Um estudo de caso numa escola privada na região norte de Portugal

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de mestre em **Ciências da Educação**, especialização em **Administração e Organização Escolar**.

**Vanessa Rocha Lima e Souza**

Sob a Orientação da Prof.º Doutor **Carlos Alberto Vilar Estêvão**



## DECLARAÇÃO DE HONRA

### Entrega de dissertação ou relatório

Vanessa Rocha Lima e Souza, número: 232413153 do II Ciclo de Estudos em Ciências da Educação – Administração e Organização Escolar, declara por sua honra que o trabalho apresentado é de sua exclusiva autoria, é original, e todas as fontes utilizadas estão devidamente citadas e referenciadas, que tem conhecimento das normas e regulamentos em vigor<sup>1</sup> na Faculdade de Ciências Sociais e que tem consciência de que a prática voluntária de plágio, auto-plágio, cópia e permissão de cópia por outros constituem fraude académica.

Braga, 07 de setembro de 2015

---

(assinatura)

---

#### <sup>1</sup> **Artigo 13º do Regulamento de Avaliação** **Fraude**

1. A fraude em qualquer prova de avaliação implica uma classificação final de zero valores e impedirá o aluno de se apresentar a qualquer forma de avaliação na mesma unidade curricular na mesma época de exames em que a fraude ocorreu.
2. A ocorrência de fraude terá de ser comunicada, pelo docente responsável pela avaliação e respectivo vigilante, à Direcção da Faculdade com especificação das seguintes informações: tipo de prova de avaliação, data, nome e número do aluno em causa e descrição sumária da ocorrência anexando eventuais comprovativos da fraude.
3. A ocorrência destas fraudes será objecto de averbamento no processo do aluno.

## RESUMO:

Da literatura, observa-se que teorias de liderança têm por propósito examinar o comportamento dos líderes que são capazes de conquistar a confiança e o apoio de seus seguidores organizacionais, levando-os a um aumento de produtividade e satisfação. Contudo, o estilo de liderança adotado pela direção impacta no sucesso da gestão escolar? Estudos distinguem a abordagem transformacional da liderança como responsável por altos níveis de motivação e compromisso dos seguidores, com soluções de problemas substanciais associados à implementação de iniciativas sustentáveis de sucesso. Todavia, fatores como o contexto interno e externo das organizações, a influência biunívoca entre o líder e liderados e as relações interpessoais e intergrupais são alguns dos exemplo que tendem a impactar a tomada de decisão, conseqüentemente, a satisfação e expectativas das partes interessadas. Analisar o contributo da liderança para o sucesso na gestão escolar foi o objetivo principal desta investigação. Subsidiariamente, identificar e caracterizar o(s) estilo(s) de liderança, assim como o modelo organizacional dominantes em uma escola privada na região do Minho, norte de Portugal. Em termos de metodologia, optou-se pela tipologia mista, na forma de um estudo de caso único envolvendo uma abordagem quantitativa, complementada por outra qualitativa, de cariz essencialmente descritivo-interpretativo. Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram o *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ-5x), da autoria de Bruce Avolio e Bernard Bass (2004), aplicado aos docentes e coordenadores pedagógicos, assim como um inquérito por entrevista à Diretora da escola. A partir da percepção do corpo docente, interpretados à luz do quadro teórico proposto, foi possível indiciar que o estilo de liderança transformacional, de cunho democrático e inserido num modelo organizacional que se distingue por uma imagem de clã, resultam na eficácia, na satisfação e, em especial, no reforço ao empenhamento motivacional (esforço-extra) dos agentes educativos. Por conseguinte, depreende-se que uma liderança motivada, inovadora, experiente e consciente de sua função estratégica para o atingimento dos objetivos organizacionais contribui para o sucesso da gestão escolar.

**Pavavras-chave:** Liderança Escolar; Gestão Escolar; *Multifactor Leadership Questionnaire* (MQL); Diretor

## **ABSTRACT:**

From the literature, it is observed that leadership theories are intended to examine the behavior of leaders who are able to win the trust and support of their organizational followers, leading them to increased productivity and satisfaction. Therefore, the leadership style adopted by Principals impacts the success of school management? Studies distinguish transformational approach to leadership as responsible for high levels of motivation and commitment of followers, with substantial solutions to problem associated with implementation of sustainable initiatives for success. However, factors such as the internal and external context of organizations, the two-way influence between the leader and subordinates and interpersonal and intergroup relations are some of the example that tend to impact decision making, consequently, the satisfaction and expectations of stakeholders. Analyze the contribution of lead to success in school management was the focus of this research. Complementarily, identify and characterize the leadership style as well as the dominant organizational model at a private school in the Minho region, north of Portugal. Concerning methodology, we opted for the mixed type, in the form of a single case study involving a quantitative dimension complemented by other qualitative, essentially descriptive and interpretive nature. The instrument's data collection used were the *Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ-5X)*, written by Bruce Avolio and Bernard Bass (2004), applied to teachers and coordinators, as well as an interview survey to Principal school. From the perception of the team, interpreted in the light of the proposed theoretical framework, it was possible to indicate that the transformational leadership style, democratic nature and inserted in an organizational model that is distinguished by a clan image, resulting in effectiveness, satisfaction and, in particular, in strengthening the motivational commitment (extra-effort) of educators. Wherefore, it appears that a motivated leadership, innovative, experienced and aware of its strategic role for the achievement of organizational goals contributes to the success of school management.

**Keywords:** School Leadership; School management; *Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)*; Principal.

## DEDICATÓRIA

*Vale a pena? Tudo vale a pena  
Se a alma não é pequena.  
Quem quer passar para além do Bojador  
Tem que passar além da dor.  
Deus ao mar o perigo e o abismo deu  
Mas nele é que espelhou o céu.*

(Fernando Pessoa, “Mar Português” in Mensagem, 1934)

Ao Grande Arquiteto do Universo, por me guiar e me dar forças  
para ultrapassar todos os obstáculos deste caminho.

Ao meu marido Thiago, pelo amor, companheirismo e incentivo.  
Sua cumplicidade tornou possível a realização deste sonho.

Aos meus filhos, Victor e Luiza, pela paciência e compreensão nos momentos de  
minha ausência e incomensurável amor nos momentos de descrença e aflições.

Vocês, que são a razão de tudo.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha mãe Izeni e família, que mesmo distantes sempre tinham palavras de incentivo, interesse pelo trabalho e orações para a superação de todos os obstáculos.

A meu médico Dr. Fernando Faria Corrêa, por sua dedicação profissional e sua força emocional, me fazendo sempre acreditar em nossa capacidade de recuperação.

Aos amigos, impossível citar todos, pelo apoio e vibrações positivas a cada dia. Vocês foram muito importantes para a minha recuperação, em momentos de grande descrença, medo e angústia ... sempre pude contar com uma palavra de conforto e força para levantar e continuar a lutar.

Ao meu orientador Dr. Carlos Alberto Estêvão pela paciência, dedicação e transmissão de seus conhecimentos. Contudo, sua compreensão à minha condição e sua abnegação em não me deixar desistir são dignos não só de meu obrigado, mas de minha admiração.

A todos os professores da UCP os quais tive o prazer de conviver nesses dois anos. Suas aulas inovadoras e motivantes fizeram com que antigos paradigmas fossem superados, contribuindo sobremaneira para a construção de meu conhecimento.

Ao CLIB, na representação de sua Diretora, Dra. Helena Pina Vaz, e de sua Relações Pública, Dra. Alexandra Gonçalves, por me permitir realizar este estudo empírico e poder evidenciar a todos a beleza do trabalho desenvolvido.

Por fim, a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a materialização deste desafio.

## ÍNDICE GERAL

RESUMO .....	iv
ABSTRACT .....	v
DEDICATÓRIA .....	vi
AGRADECIMENTOS .....	vii
ÍNDICE GERAL .....	viii
ÍNDICE DE QUADROS .....	ix
ÍNDICE DE TABELAS .....	x
ÍNDICE DE FIGURAS .....	xi
ÍNDICE DE SIGLAS .....	xii
INTRODUÇÃO .....	1
PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	7
Capítulo 1: A Liderança em discussão .....	8
1.1 O que é Liderança? .....	9
1.2 Liderança ou Gestão no ambiente escolar? .....	19
Capítulo 2: A “boa” Gestão Escolar .....	25
2.1 A escola como organização por excelência de gestão .....	27
2.2 A organização escola .....	31
2.3 A cultura organizacional em contexto escolar .....	34
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO .....	40
Capítulo 3: Construção do <i>Design</i> de Investigação .....	41
3.1 As opções metodológicas <i>versus</i> o objeto de estudo .....	42
3.2 Técnicas de Recolha e Análise de Dados .....	45
3.3 Procedimentos utilizados na Recolha de Dados .....	47
3.3.1 <i>Multifactor Leadership Questionnaire</i> (MLQ) .....	48
Capítulo 4: Apresentação e interpretação dos resultados.....	53
4.1 Estudo de Caso: O Colégio Luso Internacional de Braga – CLIB.....	53
4.2 Resultados da análise e interpretação dos dados .....	56
4.2.1 Estilo de liderança dominante.....	59
4.2.2 Modelo organizacional dominante .....	65
CONCLUSÃO .....	75
BIBLIOGRAFIA .....	78
APÊNDICE A – Pedido de autorização .....	89
APÊNDICE B – Guião da entrevista .....	91
APÊNDICE C – Transcrição da entrevista com a Diretora do CLIB .....	93
APÊNDICE D – Inquérito por Questionário aplicado aos docentes .....	107
APÊNDICE E – <i>Multifactor Leadership Questionnaire</i> (cálculos complementares)..	110

## INDICE DE QUADROS

Quadro 01	Síntese dos conceitos de liderança .....	9
Quadro 02	Estilos de liderança comportamental .....	12
Quadro 03	Componentes da liderança transformacional .....	15
Quadro 04	Componentes da liderança transacional .....	18
Quadro 05	Líderes <i>versus</i> Gestores .....	20
Quadro 06	Características dos estilos de liderança gestonária escolar .....	24
Quadro 07	Competências da liderança .....	26
Quadro 08	Princípios da liderança sustentável .....	29
Quadro 09	Modelos e imagens organizacionais .....	33
Quadro 10	O conceito de cultura em contexto escolar .....	36
Quadro 11	Relação de objetivos específicos – procedimentos metodológicos .....	41
Quadro 12	Hipóteses de pesquisa .....	42
Quadro 13	Estratégias metodológicas .....	45
Quadro 14	Escala Lickert do MLQ .....	49
Quadro 15	Área de atuação, componentes e perguntas do MLQ .....	50
Quadro 16	Características das áreas de atuação dos componentes do MLQ .....	50
Quadro 17	Estrutura da entrevista .....	67
Quadro 18	Conceito de Imagem de Clã .....	69
Quadro 19	Conceito de Dimensão de Sociabilidade .....	69
Quadro 20	Conceito de Estilo de Gestão Democrático	

## INDICE DE TABELAS

Tabela 01	Caracterização dos respondentes .....	56
Tabela 02	Análise descritiva do MLQ .....	58
Tabela 03	Resultado da aplicação do MLQ – Estilos de liderança .....	59
Tabela 04	Resultado da aplicação do MLQ – Resultados da liderança na gestão escolar .....	63

## INDICE DE FIGURAS

Figura 01	Estilos de liderança segundo o <i>Multifactor Leadership Questionnaire</i> .....	16
Figura 02	Estilos de gestão e liderança em contexto escolar .....	23
Figura 03	Conceitos fundamentais da excelência .....	27
Figura 04	Modelo de excelência da <i>European Foundation for Quality Management</i> .....	28
Figura 05	O papel da liderança no ambiente escolar .....	28
Figura 06	Modelos e imagens organizacionais .....	32
Figura 07	Processo de construção da cultura organizacional da escola .....	36
Figura 08	Distribuição normal .....	58
Figura 09	Média dos estilos de liderança .....	60
Figura 10	Média das áreas de atuação do estilo de Liderança Transformacional .....	61
Figura 11	Média das áreas de atuação do estilo de Liderança Transacional .....	62
Figura 12	Média das áreas de atuação do estilo de Liderança “ <i>Laissez-Faire</i> ” .....	62
Figura 13	Média dos resultados da liderança na gestão escolar .....	64
Figura 14	Síntese do estilo de liderança dominante .....	65
Figura 15	Síntese do modelo organizacional dominante .....	72

## INDICE DE SIGLAS

CLIB	Colégio Luso-Internacional de Braga
CR	<i>Contingent Reward</i>
DP	Desvio-padrão
EFQM	<i>European Foundation for Quality Management</i>
IIA	<i>Idealized Influence Attitudes</i>
IIB	<i>Idealized Influence Behavior</i>
IIC	<i>Individual Consideration</i>
IM	<i>Inspirational Motivation</i>
IS	<i>Intellectual Stimulation</i>
LF	<i>Laissez-faire</i>
MBEA	<i>Management by Exception Active</i>
MBEP	<i>Management by Exception Passive</i>
MLQ	<i>Multifactor Leadership Questionnaire</i>

# INTRODUÇÃO

## Contextualização do estudo e sua relevância

O homem é um ser social, que vive e interage em sociedade e por isso, a presença da liderança existe desde o início dos tempos. Na antiguidade, os líderes eram aqueles que se destacavam por suas atitudes e eram capazes de influenciar as pessoas levando-as para um caminho melhor, ou seja, com menos obstáculos, problemas existentes nos tempos antigos.

Em qualquer setor das organizações, sejam elas públicas ou privadas, observamos vários exemplos de liderança e de pessoas que só por deterem o “poder nas mãos”, acreditam que podem se tornar líderes. A liderança baseia-se mais no valor das pessoas e no seu potencial de crescimento do que no simples organograma empresarial, onde a autoridades e funções são pré - definidas e a obediência se faz presente.

Segundo Kotler (1997, *apud.* Martins, 2008:11), “a gestão é um conjunto de processos que asseguram o funcionamento da empresa num mundo estático. A liderança é o que cria aqueles processos ou que altera para aproveitar novas oportunidades e que se torna imprescindível num mundo em constante mudança”. Hoje, as empresas precisam de liderança.

Conclusões de estudos realizados na Europa, mais especificamente em algumas escolas do Reino Unido, Sammons *et al.* (2010, *apud.* Freitas, 2011:1) demonstraram que:

(...) o impacto da liderança sobre os resultados escolares dos alunos é real, especialmente a liderança do diretor. Contudo, acrescentaram que **nas escolas de sucesso, este impacto é medido não apenas pelos resultados dos alunos**, mas tem em conta o seu desenvolvimento pessoal e social, a motivação dos alunos e dos professores, o seu compromisso e bem-estar, a qualidade da aprendizagem e o contributo da escola para comunidade. (*grifo nosso*)

Neste mesmo sentido, podemos reforçar o entendimento a partir de Estevão (*apud.* Costa *et al.* 2000:41), segundo o qual:

(...) quando se apresenta a liderança como uma das características básicas para promover a eficácia das escolas, sobretudo se ela for descrita como empresarial, os diretores das escolas privadas teriam vantagem também neste aspecto, pois eles exercem maior controlo sobre as políticas escolares, enquanto que os diretores públicos dariam ênfase às responsabilidades administrativas. Segundo Chubb & Moe (1989:169), “os diretores escolares privados são líderes instrucionais mais eficientes e são mais propensos a exibir outras qualidades básicas de liderança – conhecimento de problemas escolares, abertura ao staff, clareza e força de intenção e disposição a inovar”.

Sendo assim, apresenta-se relevante a análise do contributo da liderança para o sucesso na gestão escolar<sup>1</sup>, uma vez que ambas são distintos e complexos sistemas de ação, cada qual com suas próprias funções e atividades características, porém

(...) as duas são necessárias para o sucesso num ambiente econômico crescentemente complexo e volátil (...) sem uma boa gestão, as empresas complexas tendem a tornar-se caóticas de tal modo que a sua existência pode ficar ameaçada. A liderança, pelo contrário, respeita a forma de lidar com a mudança (...) mais mudança exige sempre mais liderança.” (Kotter, 1992 e Rego, 1998:31)

Neste sentido, Fullan (2003b, *apud*. Freitas, 2011:19) defende que liderar escolas requer coragem e capacidade para construir novas culturas. Nas escolas, as coisas boas ou positivas são capacidade de realçar e melhorar a *performance* do aluno, aumentar a competência dos professores, privilegiar o maior envolvimento dos pais e membros da comunidade, o compromisso dos alunos, a satisfação geral e o entusiasmo em progredir e, acima de tudo, fomentar um enorme orgulho no sistema com um todo.

Na concepção de Costa *et al.* (2000):

As escolas, enquanto organizações, não escapam seguramente as investidas do percurso teórico que temos vindo a equacionar. Se, por um lado, reconhecemos a escola alguma especificidade organizacional que a diferencia de outras organizações, também é verdade que a escola depende frequentemente de modelos de análise organizacional e de orientação normativa importados de outros contextos, designadamente do empresarial. Porém, não seria justo, do mesmo modo, ignorar que também a análise organizacional em geral recebe cada vez mais influências de muitas investigações no campo das organizações educativas. (Costa *et al.*, 2000:27)

O líder de uma escola deve estar integrado com a comunidade na qual a escola está inserida, colocar novas práticas de gestão em foco, identificar as competências dos atores escolares, aproveitando-as da melhor maneira possível, com o objetivo da melhoria constante do ensino e a motivação dos alunos na sede aprender e dos professores.

Torres (2003) analisa o contexto de atuação das organizações escolares e sua gestão sob a seguinte enfoque:

A crescente e redobrada pressão política, social e econômica exercida sobre a instituição escolar, coagindo-a adoptar modelos de administração e gestão tipicamente empresariais para poder dar conta das novas exigências ditadas pelo mercado de trabalho, arrastou consigo todo um movimento investigativo que passa a colocar no centro das suas prioridades teóricas o estudo das dimensões culturais da escola, fundamentalmente numa perspectiva gestonária e instrumental. (Torres, 2003:155)

---

<sup>1</sup> Nossa tradução e entendimento para “*School Success*” (Garza *et al.* 2014; Leithwood, Harris & Hopkins, 2008) e/ou “*School outcomes*” (Nir & Hameiri, 2014). *outcomes*” (Nir & Hameiri, 2014).

Sendo assim, diante da relevância de estudos e da realidade contextual ora existente, é possível projetar ao diretor de uma escola não só a responsabilidade da administração dos recursos financeiros disponibilizados com propriedade, mas a coordenação e liderança de seus recursos de maneira eficaz, buscando sempre sucesso de seus alunos, realização de seus funcionários e a motivação diária de toda comunidade escolar, em busca do conhecimento e do crescimento, sejam eles profissionais e pessoais.

### **Questão de investigação**

A liderança escolar é um tema bastante discutido na administração e gestão escolar, e cada vez mais importante para o melhor desempenho de todos os seus atores. Observa-se que a liderança de uma escola tem aspectos comuns com a liderança empresarial, pois ambos lidam com pessoas, comunidade e pretende sucesso de sua organização e de seus colaboradores.

A realização dessa investigação esta baseada no estudo da influência da liderança no sucesso na gestão escolar ao buscar evidências de como ocorre, a forma como é percebida pelos professores e seu real impacto no sucesso desses jovens e da própria organização escolar, transparentes para a comunidade através de suas ações de sustentabilidade, seus resultados acadêmicos e distinção entre pares.

Neste contexto, o âmbito de pesquisa se dará em uma escola privada, de cunho transnacional, localizada na região do Minho, norte de Portugal e que, utilizando um modelo internacional de gestão administrativa e educacional, tem como propósito buscar responder à seguinte pergunta de partida:

***De que forma a prática da liderança contribui para o sucesso da gestão escolar?***

### **Objetivo Geral**

Marconi e Lakatos (2003) propõem que ao determinar o objetivo geral em uma investigação é fundamental para se definir, desde o início, aquilo que se pretende alcançar com a pesquisa, explicitada, de forma genérica por meio da pergunta de partida.

O objetivo principal desta investigação é o de analisar o contributo da liderança para o sucesso na gestão escolar, tendo como referência de boas práticas um estudo de caso em uma escola privada da região do Minho, norte de Portugal.

### **Objetivos específicos**

Com o propósito de atender ao objetivo geral apresentado, 3 (três) objetivos específicos foram estabelecidos, a fim de sustentar uma resposta à pergunta de partida:

O primeiro objetivo específico é o de compreender a forma como é exercida a liderança na organização escolar escolhida para o estudo de caso, assim como identificar seu modelo organizacional de sucesso. Este objetivo será atendido a partir da análise descritiva do conteúdo da entrevista realizada junto à Diretora da instituição de ensino em estudo, fazendo um paralelo aos conceitos apresentados no capítulo destinado à revisão da literatura.

O segundo objetivo específico é identificar o(s) estilo(s) de liderança predominante da direção escolar. Neste sentido, este objetivo será atendido por meio de testes estatísticos básicos, cujos dados serão recolhidos a partir da aplicação de um questionário aos professores e coordenadores da instituição de ensino em estudo.

O terceiro objetivo específico é o de conhecer a percepção (fato) e as expectativas (futuro) dos agentes educativos sobre o modelo de liderança e como a sua gestão escolar pode afetar o sucesso institucional. Este objetivo será atendido pela análise dos dados recolhidos por meio do mesmo questionário aos professores e coordenadores e, da mesma forma como o primeiro objetivo específico, buscando fazer um paralelo a estudos mais recentes e relevantes do assunto, apresentados na revisão de literatura.

Oportuno ressaltar que os resultados estatísticos são originados da percepção dos gestores, professores e coordenadores de uma instituição de ensino específica, ou seja, não sendo um limitador para a investigação, o que careceu de ser complementado com elementos qualitativos contextualizados na análise.

## **Construção de hipóteses**

A partir da identificação da problemática e dos objetivos inicialmente traçados para a investigação, as seguintes hipóteses foram formuladas sob a ótica e o conceito de Bardin (1977, *apud.* Franco, 2003:47), segundo o qual “levantar uma hipótese é interrogarmo-nos: será verdade que, tal como é sugerido pela análise *a priori* do problema e pelo conhecimento que dele possuo, ou como as minhas primeiras leituras me levam a pensar, que...?”:

***H1: O estilo de liderança assumido pela direção da escola tem afetado a atuação dos agentes educadores em prol da eficácia da gestão escolar.***

***H2: A liderança e os processos administrativos adotados são fatores de sucesso relevantes na gestão escolar.***

## **Estrutura do trabalho**

Após a parte introdutória da pesquisa, cujo propósito é o de apresentar o contexto e a relevância do estudo a partir da clarificação da pergunta de partida e dos objetivos da investigação, a mesma encontra-se organizada em 2 (duas) partes:

A parte I – Fundamentação Teórica – está estruturada a partir da análise dos diferentes conceitos de liderança, com foco especial na liderança voltada para organizações educacionais, suas teorias e concepções, suas relações líderes e liderados, assim buscando comprovar que há na liderança escolar uma influência direta no sucesso da gestão de uma organização escolar, representados na motivação e compromisso de comunidade escolar e pela qualidade da formação dos jovens cidadãos para a sociedade. Encontra-se dividida em 2 (dois) capítulos, a saber:

O capítulo 1 – A Liderança em discussão apresenta os conceitos mais relevantes da temática liderança, com foco específico a sua relação ao ambiente escolar, assim como um paralelo de interdisciplinaridade com o tema gestão escolar.

O capítulo 2 – A “boa” Gestão Escolar apresenta o estado da arte dos estudos sobre excelência de gestão escolar e seus atuais “*outcomes*”, bem como a sua relação com os estilos de liderança gestonária, os modelos e imagens organizacionais percebidos, assim

como a liderança e as perspectivas culturais das organizações de ensino como possíveis técnicas desta gestão. A organização escola é uma seção específica que objetiva simplificar as teorias, paradigmas e modelos organizacionais presentes na parte empírica da investigação. Ou seja, sem a pretensão de esgotar todos os conceitos que permeiam a temática organização escolar, cultura organizacional e estilos de liderança gestonária em contexto escolar, serão apresentados os estudos que deram suporte às análises dos dados recolhidos sob a forma do estudo de caso proposto.

A parte II – Estudo Empírico – apresenta-se dividida em 2 (duas) partes, a saber:

No capítulo 3 – Construção do *Design* de Investigação, apresenta-se a metodologia seguida na investigação, as técnicas de recolha e análise de dados e, em especial, os procedimentos para a aplicação do *framework* base escolhido, o *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ).

Oportuno ressaltar que o *framework* estatístico escolhido se baseou nos estudos de Bass e Avólio (2004), que permitiram mapear as principais características de gerentes e comandantes militares, com o objetivo de aferir a incidência de comportamentos de estilo de liderança transformacional, transacional e *laissez-faire* dentro de um grupo ou sob o foco da liderança principal, na percepção dos comandados (ou da equipe).

No capítulo 4 – Apresentação e interpretação dos resultados, apresenta-se a instituição de ensino referência da investigação, seu histórico, contexto e relevância para a região, assim como a apresentação dos resultados da análise e interpretação dos dados da pesquisa, recolhidos junto ao seu corpo docente e direção administrativa do Colégio Luso-Internacional de Braga (CLIB).

Por fim, a Conclusão que tem como propósito apresentar as considerações finais, as limitações de estudo e sugestões de investigações futuras, com foco no agregar conhecimento para a temática administração e gestão escolar.

A partir deste ponto são apresentadas as referências bibliográficas que suportaram as discussões do estudo, assim como os apêndices que pormenorizam o entendimento de conceitos, gráficos e dados que permearam a investigação.

# **PARTE I**

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

## Capítulo 1: A Liderança em discussão

Conceito alvo de inúmeros estudos no contexto das ciências sociais e humanas, “a influência interpessoal exercida numa situação, sendo conduzida por meio do processo de comunicação humana, levando à consecução de um ou mais objetivos específicos” (Chiavenato, 2007:307) é uma dentre as mais de 220 definições propostas entre as décadas de 20 e 90 do século passado para Liderança (Nye, 2009).

Da literatura se depreende que o líder tende a ser d uma pessoa capaz de se ajustar ao nível de maturidade dos seus comandados; precisa desenvolver competências pertinentes a função, especializando-se com uma certa frequência. Sugere-se que haja uma atenção especial às relações interpessoais, pois é possível tornar-se um líder adquirindo competências pertinentes a função.

Segundo Duluc (2000, *apud*. Martins, 2008:15):

(...) a noção de liderança surgiu no século passado, com o advento da era industrial e depois na reflexão e na constituição das novas formas de organização. As diferentes concepções da liderança evoluíram progressivamente no decorrer do século. Em cada época deram lugar a estilos de gestão em estreita relação com as concepções da organização e ainda hoje perduram.

Jesuino (1987:7) introduz sua clássica obra nos esclarecendo que “em português, o conceito de liderança tem como antecedentes a arte do comando, de longa e prestigiosa tradição na literatura castrense e que chega, aliás nos nossos dias.” Ainda segundo o mesmo autor, com as preocupações iniciais do estudo da liderança se fez “*A arte do comando*”, ou seja, o interesse era mais pelo líder do que pela própria liderança.

A princípio, não há como precisarmos quando iniciou o estudo da liderança, uma vez que é algo presente na sociedade deste de sua existência, de forma inconsciente mas presente no comportamento humano desde sempre. A partir de meados do século XIX, podemos direcionar o estudo consciente do vocábulo liderança ao desenvolvimento da Psicologia e da Sociologia, surgindo assim métodos de estudo e acumulação dos conhecimentos adquiridos.

## 1.1 O que é Liderança?

Atualmente, uma grande variedade de conceitos são atribuídos à liderança. Contudo, para esta investigação foi utilizada a síntese de Revez (2004:104) como balizadora dos estudos:

**Quadro 01:** Síntese dos conceitos de liderança

Conceito	Autor
“A capacidade ou habilidade para conduzir ou guiar os outros”	Luís Graça, 1995
“Liderar é conhecer a motivação humana e saber conduzir as pessoas”	Chiavenato, 1983
“Liderar é motivar as condutas dos membros de acordo com as expectativas da organização”	Ciscar e Uria, 1986
“A capacidade de assegurar o cumprimento dos objetivos, um sintoma de autoridade funcional e uma competência específica na animação dos elementos da organização.”	João Barroso, 1987
“A intenção explícita de promover a eficácia da acção colectiva, constituindo esta a condição de sua legitimação e tendo em consideração a realização de objetivos comuns, tanto de líderes como dos seguidores.”	Jorge Jesuíno, 1987
“A liderança é uma tarefa e não um posto. É uma intromissão na vida dos outros mais pela transmissão de premissas, valores e crenças do que pela aplicação e técnicas”	Max De Pree, 1993

Fonte: Adaptado de Revez (2004)

Logo, o que de imediato se pode verificar é que liderança é algo que pode - e deve - ser aprendida, de forma a consolidar conceitos e valores pessoais e institucionais em prol de objetivos comuns. Segundo Tucker e Russel (2004), um líder competente busca entender a teoria, aplicá-la e refletir sobre os seus resultados, sendo capaz de construir uma estrutura dinâmica que lhe permita avaliar suas ações futuras em um processo contínuo de melhoria.

Na concepção de Estêvão (2000), a liderança está diretamente relacionada com as novas exigências do ambiente organizacional contemporâneo. São organizações mais horizontalizadas em termos de hierarquia, com novas preocupações políticas que sustentam a tomada de decisão a partir da democraticidade e da autonomia, ambas reconhecidas como potenciais geradoras de eficiência e eficácia.

## **Estilos de Liderança**

Da literatura é possível observar uma grande diversidade de estudos sobre liderança, suportados por diversas teorias que têm como propósito primeiro clarificar e classificar os diferentes estilos de liderança, refletindo sobre as consequências que derivam de sua utilização, em especial ao relacioná-las a conceitos como eficácia organizacional e a capacidade de atingir objetivos mensuráveis de sucesso. (Yukl, 2010).

Bryman (1992) apresentou sua taxonomia da temática liderança em correntes teóricas, classificadas cronologicamente como:

- a) até o final da década de 1940: abordagem dos traços;
- b) até o final da década de 1960: abordagem dos estilos;
- c) até o início dos anos de 1980: abordagem contingencial; e
- d) a partir do início dos anos de 1980: a “nova liderança”.

Mister ressaltar que para o autor, a nova liderança surge a partir da aceitação do conceito de carisma aos estudos sobre liderança, em especial pelo trabalho de Fiol, Harris e House (1999) segundo os quais este novo paradigma classifica-se como neo-carismático, compostos pela (i) liderança carismática, (ii) a liderança visionária e (iii) a liderança transformacional.

Já na interpretação de Cunha *et al.* (2007) propõem-se a classificação das teorias sobre liderança em (i) abordagens dos traços e competências, (ii) abordagens comportamentais, (iii) abordagens contingenciais/situacionais, (iv) liderança carismática e (v) liderança transformacional.

Segundo Yukl (2010), o estudo da eficácia do líder pode ser identificado a partir de 5 (cinco) abordagens teóricas principais: (i) a teoria dos traços, (ii) a teoria comportamental, (iii) a teoria da influência e poder, (iv) a teoria situacional e (v) a teoria integradora.

Sendo assim, no âmbito desta investigação, optou-se por combinar as propostas acima citadas e, sinteticamente, pormenorizar (i) a teoria dos traços, (ii) a teoria comportamental, (iii) a teoria contingencial e (iv) a teoria da nova liderança.

## **Teoria dos Traços**

Barracho (2012:70) esclarece que segundo a teoria dos traços, os estudos sob esta forma de abordagem têm o propósito de buscar “descobrir os traços físicos, características de personalidade e capacidades que eram atributos do líder. Nascia-se líder, não se faziam líderes”.

Defensores desta teoria, Kirkpatrick e Locke (1991) indicam em seus estudos que há evidências de relação direta entre líderes eficazes e certos traços-chave de perfil de liderança, caracterizados como (i) *drive* (energia, ambição, iniciativa, tenacidade); (ii) honestidade e criatividade; (iii) conhecimento do negócio; (iv) auto-confiança; (v) motivação para liderar e (vi) habilidade cognitiva.

Historicamente, esta abordagem se sustentou na chamada “Teoria dos Grandes Homens”, a qual defendia que no processo evolutivo da humanidade, grandes feitos foram realizados por pessoas com características especiais - como Mahatma Ghandi (1869-1948), Winston Churchill (1874-1965), Adolf Hitler (1889-1945) e Martin Luther King Jr. (1929-1968) - e que sobrepuseram-se à grande massa por serem considerados de classes superiores (Bass & Bass, 2009; Kirkpatrick & Locke, 1991; Tejeda, Terri & Pillai, 2001).

## **Teoria Comportamental**

Segundo Jesuíno (1987:48), “os estudos de campo sobre liderança organizacional, suscitados em parte por resultados insatisfatórios das teorias dos traços, levaram os investigadores a centrarem-se nos comportamentos dos líderes formais”.

Apesar de defendidas na década de 50 em investigações ligadas às Universidades de Michigan e Ohio, credita-se a Kurt Lewin, em 1938, o pioneirismo deste paradigma comportamental de análise (Jesuíno, 1987), segundo o qual existe um perfil universal de comportamento mais eficaz, padrão e compatível a cada situação.

Lewin, Lippitt e White (1939) propuseram um estudo que verificasse o impacto causado por 3 (três) estilos de liderança em crianças de 10 anos de idade, orientados para a execução de certas tarefas. Os estilos propostos foram (i) a liderança autocrática; (ii) a liderança democrática; e (iii) a liderança liberal ou *laissez-faire*, conforme caracterizado no quadro seguinte:

**Quadro 02:** Estilos de liderança comportamental

<b>Estilos de Liderança</b>	<b>Características</b>
Autocrática	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apenas o líder fixa as diretrizes, sem qualquer participação do grupo;</li> <li>2. 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;</li> <li>3. O líder determina qual a tarefa cada um deve executar e qual o seu companheiro de trabalho; e</li> <li>4. O líder é dominador e “pessoal” nos elogios e nas críticas ao trabalho de cada membro.</li> </ol>
Democrática	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. As diretrizes são debatidas e decididas pelo grupo, estimulando e assistido pelo líder;</li> <li>2. O próprio grupo esboça as providências e as técnicas para atingir o alvo, solicitando o aconselhamento técnico ao líder quando necessário, passando este a sugerir duas ou mais alternativas para o grupo escolher. As tarefas ganham novas perspectivas com os debates.</li> <li>3. A divisão das tarefas fica a critério do próprio grupo e cada membro tem liberdade de escolher os seus companheiros de trabalho; e</li> <li>4. O líder procura ser um membro normal do grupo, em espírito, sem encarregar-se muito de tarefas. O líder é “objetivo” e limita-se aos “fatos” em suas críticas e elogios.</li> </ol>
Liberal ( <i>laissez-faire</i> )	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Há liberdade completa para as decisões grupais ou individuais, com participação mínima do líder.</li> <li>2. A participação do líder no debate é limitada, apresentando apenas materiais variados ao grupo, esclarecendo que poderia fornecer informações desde que as pedissem;</li> <li>3. Tanto a divisão das tarefas como a escolha dos companheiros ficam totalmente a cargo do grupo. Absoluta falta de participação do líder; e</li> <li>4. O líder faz nenhuma tentativa de avaliar ou de regular o curso dos acontecimentos. O líder somente faz comentários irregulares sobre as atividades dos membros quando perguntado.</li> </ol>

**Fonte:** Adaptado de White e Lippitt (1975)

Na concepção de Chiavenato (1983):

São teorias que estudam a liderança em termos de estilo de comportamento do líder em relação aos seus subordinados, isto é, maneiras pelas quais o líder orienta sua conduta. Enquanto a abordagem dos traços se refere àquilo que o líder é, a abordagem dos estilos de liderança se refere àquilo que o líder faz, isto é, pelo seu estilo de comportamento para liderar (Chiavenato, 1983:128).

## Teoria Contingencial

Jesuino (1987) classifica as teorias contingenciais em duas gerações: as teorias de primeira e segunda geração. As teorias de primeira geração propõem “relacionar os estilos de liderança com diferentes tipos de situação, com vistas a determinar quais as contingências que tornam mais eficaz um ou outro estilo” (Jesuino, 1987:62), com destaque para a Teoria Contingencial de Fiedler, segundo o qual:

A lição mais importante que aprendemos nos últimos 40 anos é porventura a de que a liderança de grupos e organizações é uma interação altamente complexa entre o indivíduo e o ambiente social e de tarefa. A liderança é uma transação contínua entre uma pessoa investida da posição de autoridade e o ambiente social. O modo como o estilo, a capacidade e o background do líder contribuem para o desempenho e fortemente contingente do controle e da influência que a situação concita. (Fiedler<sup>1</sup>, 1996 *apud* Cunha *et al.* 2007:350-351)

Já nas teorias de segunda geração, “a atenção dos investigadores volta a centrar-se nos comportamentos e não nos traços de personalidade dos líderes” (Jesuino, 1987:98), prolongando os estudos de Michigan e Ohio acima citados.

Segundo Cunha *et al.* (2007:353), “o modelo de Hersey e Blanchard<sup>2</sup> é uma das mais conhecidas teorias situacionais” de 2ª geração, o qual busca integrar 2 (duas) variáveis ao complexo contexto: (i) o comportamento do líder, descrito à luz do modo como se cruzam a orientação para as tarefas e a orientação para o relacionamento e (ii) a maturidade dos colaboradores, tanto no cargo (conhecimentos, experiências, competências para executar a função) e psicológica (autoconfiança, empenhamento e motivação para executar a função).

Barracho (2012) corrobora a importância acima citada ao referenciar a Teoria Situacional de Liderança de Hersey e Blanchard, também conhecida como Teoria do Ciclo de vida da Liderança, como um dos modelos mais aplicados para o treinamento de líderes, uma vez que permite uma análise análoga ao contexto de desenvolvimento pessoal da equipe nas organizações, desde sua admissão até o atingimento dos patamares superiores do plano de carreira.

---

<sup>1</sup> Fiedler, Fred E. (1996), Research on leadership selection and training: One view of the future. *Administrative Science Quarterly*, vol. 41, New York, USA: Johnson School at Cornell University. pp. 241-250.

<sup>2</sup> Hersey, Paul & Blanchard, Kenneth (1988), *Management of organizational behavior: Utilizing human resources* (5ª ed.), Englewood Cliffs, USA: Prentice-Hall

## **Teoria da Nova Liderança**

No início dos anos 80, observou-se uma tendência de se analisar o líder não mais como uma pessoa de atitudes mecânicas, prescritivas e hierarquicamente padronizadas. O foco dos estudos começa a identificar um líder que centra suas atenções na criação e gestão da cultura de sua organização, um líder cultural (Costa, Mendes & Ventura, 2000) que começa a ser percebido entre os seus seguidores como aquele que define o seu modo de agir segundo a realidade organizacional e os valores ali existentes.

Bryman (1992) assim contextualiza este período:

No início dos anos de 1980 havia um pessimismo sobre a teoria e a pesquisa sobre liderança. A enorme quantidade de resultados dos pesquisadores parecia ter criado pouco ao que se podia agarrar com alguma certeza. Cada nova esperança parecia colidir com uma parede de resultados inconsistentes, problemas metodológicos (...) havia considerável desilusão com a teoria e pesquisa sobre liderança. (Bryman, 1992:20-21)

Este contexto contemporâneo dos estudos sobre liderança, denominada por Fiol, Harris e House (1999) como paradigma neo-carismático e que Bryman (1992) classificou como “nova liderança” - sem a pretensão de esgotar o assunto, mas com foco neste a investigação - compreendem teorizações como as de liderança transformacional, transacional e carismática.

Todavia, Yukl, (1989:204) reconheceu que “a liderança transformacional é usualmente definida de forma mais abrangente que a carismática, mas há considerável sobreposição entre os seus conceitos”. Logo, na concepção do autor, os conceitos de liderança transformacional e carismática indicam um processo de influenciar pessoas na mudança de atitudes e crenças ao construir um ambiente organizacional propício ao empenhamento em torno das missões e objetivos traçados pelos líderes da organização (Yukl, 2010).

## **Liderança Transformacional**

De acordo com Cunha *et al.* (2007), a liderança transformacional:

(...) refere-se ao processo através do qual os líderes fomentam o empenhamento dos seguidores e os induzem a ultrapassar os seus auto-interesses (designadamente materiais) em prol dos objetivos da organização, assim conseguindo obter o seu empenhamento e produzindo grandes mudanças e elevados desempenhos. (Cunha *et al.* 2007:371)

Para Tucker e Russel (2004), os líderes transformacionais são um imperativo em um mundo em constante mudança. Para os autores, esses líderes têm grande influência sobre a cultura da organização ao buscar alterar a estrutura existente e motivar as pessoas em alinhar seus esforços para novas visões e possibilidades. Com foco no contínuo processo de aprendizagem de seus seguidores, utilizam sua autoridade e poder para inspirá-los e motivá-los a confiar e seguir seus exemplos.

Ainda neste contexto, os estudos de Bass e Avólio (2004) permitiram mapear as principais características de gerentes e comandantes militares da época, em uma nova abordagem do estudo da liderança sob a denominação teórica de *Full Range Leadership Model*, onde, a partir da aplicação de um questionário denominado *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ), propõem a identificação do tipo de comportamento do líder e defendem sua variação ao longo do tempo sob um aspecto de crescimento de maturidade, em uma espécie de *continuum* que se inicia em uma liderança *laissez-faire*, passando pela liderança transacional até chegar à liderança transformacional.

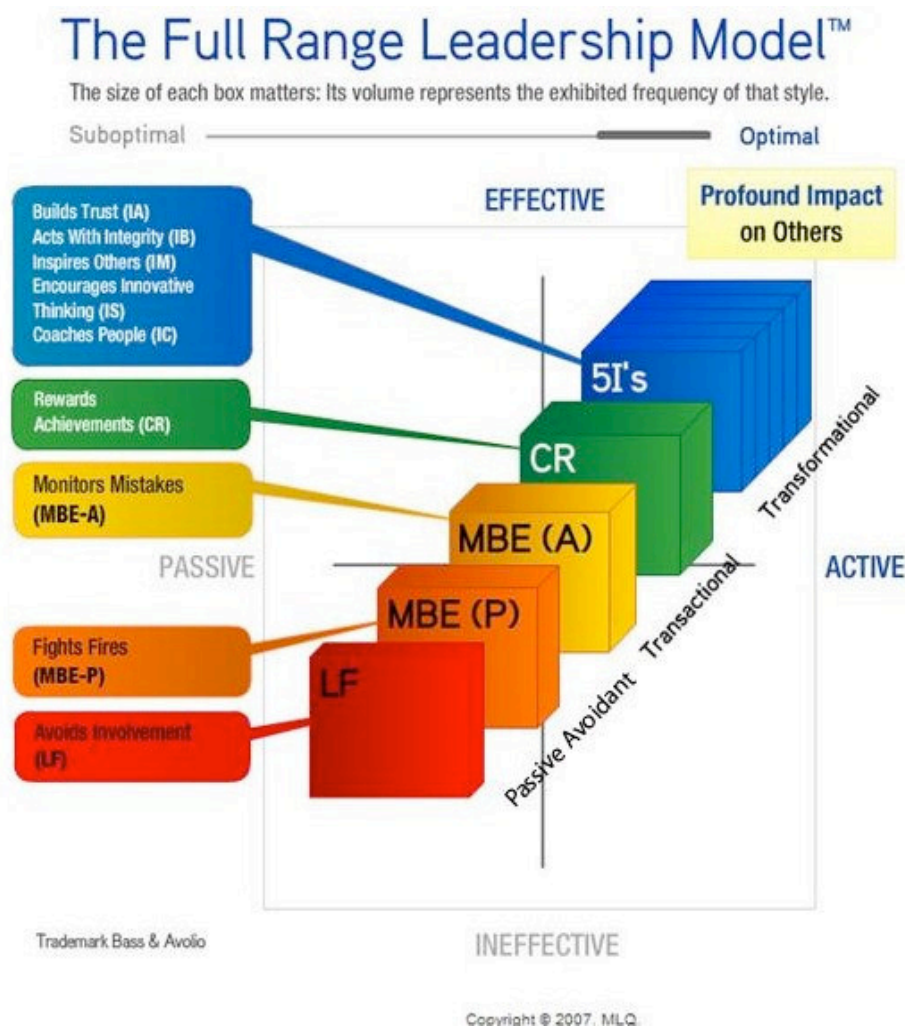
Bass *et al.* (2003) relatam que por meio da aplicação do *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ-Form 5x), estudos identificaram 4 (quatro) componentes estruturais distintas da liderança transformacional (Antonakis, 2001; Avolio & Bass, 2002; Avolio, Bass & Jund, 1999; Den Hartog, Van Muijen e Koopman, 1997), conforme abaixo sintetizadas:

**Quadro 03:** Componentes da liderança transformacional

<b>Componentes</b>	<b>Explicação</b>
Influência idealizada (carisma)	O líder adota comportamentos (e.g. de respeito e elevação moral) que activam fortes emoções nos seguidores, suscitam a confiança e identificação destes com ele, influenciam os seus ideais e os aspectos “maiores do que a vida”.
Liderança inspiracional (motivação)	O líder comunica uma visão apelativa, usa símbolos para fomentar o esforço dos seguidores, actua como um modelo de comportamento, instila optimismo.
Estimulação intelectual	O líder estimula nos seguidores a tomada de consciência dos problemas, dos seus próprios pensamentos e imaginação. Ajuda-os a reconhecer as suas próprias crenças e valores. Fomenta-lhes o pensamento inovador/criativo, Incita-os a questionarem as suas assunções.
Consideração individualizada	O líder atende às necessidades de desenvolvimento dos seguidores, apoiando-os, encorajando-os, treinando-os, tenta desenvolver o seu potencial, fornece-lhes <i>feedback</i> , delega-lhes responsabilidades.

**Fonte:** Adaptado de Cunha *et al.* (2007:373)

Tal instrumento de recolha de dados tem por objetivo aferir a incidência de comportamentos de estilo de liderança transformacional, transacional e *laissez-faire*, seja dentro de um grupo ou sob o foco da liderança principal (Antonakis, 2001; Avolio & Bass, 2002; Tejeda, Scandura & Pillai, 2001) e que será pormenorizado em seus procedimentos e forma de aplicação na Parte II – Estudo Empírico desta investigação.



**Legenda:**

IA – Influence Attitudes  
IB – Influence Behavior  
IM – Inspirational Motivation  
IS – Intellectual Stimulation  
IC – Individual Consideration

CR – Contingent Reward  
MBE-A – Management by Exception Active

MBE-P – Management by Exception Passive  
LF – Laissez Faire

**Transformacional**  
Atitude de Influência Idealizada  
Comportamento de Influência Idealizada  
Motivação Inspiracional  
Estimulação Intelectual  
Consideração Individual

**Transacional**  
Recompensa por Objetivos Atingidos  
Gestão por Exceção Ativa

**Laissez Faire**  
Gestão por Exceção Passiva  
Ausência de Liderança

**Figura 01:** Estilo de liderança segundo o *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ)<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Acedido em [http://elijahconsulting.com/wp-content/uploads/2013/01/FRLM-Graphic\\_1.jpg](http://elijahconsulting.com/wp-content/uploads/2013/01/FRLM-Graphic_1.jpg)

Oportuno enfatizar que na concepção de Bass *et al.* (2003), o estágio ideal de efetividade e maturidade organizacional ocorre quando há a percepção da existência de um ambiente onde se predomina uma liderança transformacional, ao ser considerado o estilo mais apropriado ao cenário atual, onde a mudança e a imprevisibilidade estão constantemente presentes nas organizações. (Den Hartog, Van Muijen e Koopman, 1997; Leithwood, Harris & Hopkins, 2008; Phipps & Prieto, 2011; Tucker & Russel, 2004; Yang, 2014)

Na interpretação de Herrington, Bonem e Furr (2000):

Uma imagem que prevalece é de que a liderança é uma habilidade natural e que qualquer um não é um “líder nato”, nunca vai ser nada na vida como um líder (...) Nossa experiência diverge da sabedoria convencional, no entanto, nas implicações para aqueles que têm de trabalhar em liderança. Com o tempo e esforço dedicado, habilidades de liderança podem ser aprendidas. (Herrington, Bonem & Furr, 2000:99)

Neste mesmo sentido corrobora Bass (1990:27), segundo o qual, em especial “a liderança transformacional pode ser aprendida e deve ser objeto de gestão, treinamento e desenvolvimento” por parte daqueles que são responsáveis pela condução de uma organização.

Por fim, Kouzes & Posner (2009, *apud*. Freitas, 2011:13) defendem que as competências da liderança podem ser adquiridas por todos, desde que sejam capazes de liderarem a si próprios e acreditarem que conseguem. Destacam a necessidade de os líderes estarem apaixonados pela liderança, pelas pessoas que fazem parte da organização e por aquilo que ela produz, porque “a liderança não é um assunto racional. A liderança é um assunto emocional”.

## **Liderança Transacional**

Os estudos de Bass (1985) são assim resumidos por Cunha *et al.* (2007):

Bass perspectiva os dois tipos de liderança como processos distintos, embora complementares. Reconhece que o líder pode recorrer a ambos em diferentes situações/complementar. Admite que ambos podem ser eficazes, embora em situações distintas: o transformacional em períodos de fundação organizacional e de mudança, e o transaccional em períodos de evolução lenta e ambientes estáveis. (Cunha *et al.* 2007:372)

Já nos trabalhos de Leithwood e Duke (1999), identifica-se na liderança transacional a existência de “trocas” entre o líder e os seus seguidores, quando estas forem necessárias, levando-se em consideração a recompensa por comportamentos apropriados e a punição daqueles improdutivos.

Corroborando assim ao entendimento de Den Hartog, Van Muijen e Koopman (1997), segundo os quais:

As teorias sobre liderança transacional são todas suportadas na ideia de que as relações líder-seguidores são baseadas em uma série de trocas ou pechinchas implícitas. A noção geral é que quando o trabalho e o ambiente do seguidor deixar de fornecer a motivação, direção e satisfação necessárias, cabe ao líder, através de seu comportamento, ser eficaz buscando compensar as deficiências encontradas. (Den Hartog, Van Muijen & Koopman, 1997:20)

Cunha *et al.* (2007) sintetizaram as 4 (quatro) principais componentes que estruturam a liderança transacional, com base nos estudos de Bass (1985), conforme o quadro abaixo:

**Quadro 04:** Componentes da liderança transacional

Componentes	Explicação
Recompensa contingente	O líder clarifica ao seguidor o que este deve fazer para ser recompensado pelo esforço.
Gestão por exceção activa	O líder monitora o desempenho dos seguidores e adopta acções correctivas se eles não alcançam os padrões estabelecidos.
Gestão por exceção passiva	O líder aguarda que os problemas ocorram para que, então, sejam tomadas acções correctivas
Liderança laissez-faire (não liderança)	O líder praticamente abstém-se de tentar influenciar os subordinados.

Fonte: Adaptado de Cunha *et al.* (2007:373)

Complementam Bass *et al.* (2003) ao reforçarem os conceitos que permeiam certas componentes da liderança transacional:

Na sua forma mais corretiva, marcado por uma gestão por exceção ativa, o líder especifica as normas para o cumprimento, assim como define o que entende como desempenho ineficaz, assim podendo punir seguidores que estejam em desacordo com este padrão. Este estilo de liderança implica em um monitoramento constante nos desvios, erro a erro, e em seguida, na tomada imediata de ações corretivas. Todavia, em sentido oposto, na sua forma passiva, o líder espera que os problemas surjam antes de agir ou não age em todas as situações esperadas, o que é rotulado como passivo, esquivo ou *laissez-faire*. (Bass *et al.* 2003:208)

Bass e Bass (2008) apresentam a liderança *laissez-faire* como uma representação de comportamento atípico de um líder, uma vez que se caracteriza por evitar a tomada de decisão, abdicando assim de sua responsabilidade e de sua própria autoridade, incompatíveis com o mundo contemporâneo.

Em síntese, em diversos de seus estudos, Bernard Bass pioneiriza ao conceituar uma teoria de liderança sob 2 (dois) fatores complementares, ou seja, sob o seu ponto de vista, a liderança transformacional e a liderança transacional são construídas um no outro. Este ponto de vista veio a contrastar com os primeiros conceitos de liderança transformacional de James Burns (1978), considerado o precursor destes estudos, o qual afirmava que as liderança transacional e transformacional se baseiam em “relações” e “poder”, como extremos opostos do supracitado *continuum* da liderança e medidas de maior e menor efetividade de resultados em suas equipes.

## 1.2 Liderança ou Gestão no ambiente escolar?

Na análise de Jesuíno (1987:46), as investigações sobre liderança formal têm como objetivo “a identificação dos traços e comportamentos diferenciais que explicam a maior ou menor eficácia dos indivíduos com responsabilidade de chefia”, sendo perceptível pelos resultados a verificação, por vezes, de uma certa sobreposição entre os conceitos de liderança e gestão.

Para Luck (2008:96), “gestão é um processo pelo qual se mobiliza e coordena o talento humano, colectivamente organizado, de modo que as pessoas, em equipa, possam promover resultados desejados”.

Fonseca (2000) faz a seguinte reflexão sobre os conceitos de gestor e líder:

Idealmente, um gestor devia ser líder. Líder, porque caracterizado pela sua actuação, quase sempre com algum risco, possui adequado e convincente perfil físico, intelectual e moral, conhecimento, intuição e adaptabilidade, além de coragem e uma persistência indômita e um espírito de equipa, de iniciativa e de inovação que só têm paralelo com a sua submissão ao estabelecimento, quando este é sinónimo de estagnação. Líder a que não devem faltar dinamismo equilibrado, humor e capacidade de crítica e de decisão (Fonseca, 2000:147)

Cunha *et al.* (2007) alertam que muitos autores tratam sinonimamente os vocábulos liderança e gestão, porém clarifica seu posicionamento a partir da seguinte colocação:

(...) tende a considerar-se que os líderes são carismáticos e inspiradores, tomam riscos, são dinâmicos e criativos, sabem lidar com a mudança, são visionários – enquanto os gestores são mais racionais, trabalham mais com a “cabeça” do que com o “coração”, lidam com a eficiência, o planejamento, os procedimentos, o controle e os regulamentos (Hughes *et al.* 1996:13 *apud* Cunha *et al.* 2007:333).

Os autores ainda propõem o seguinte quadro comparativo:

**Quadro 05:** Líderes *versus* Gestores

Líderes	Gestores
Procuram agir sobre a situação	Rendem-se à situação
Questionam-se sobre o quê e o porquê	Questionam-se sobre o como e o quando
Inovam	Administram
Têm perspectivas de longo-prazo	Têm perspectivas de curto-prazo
São originais	Imitam
As competências de liderança não podem ser ensinadas/aprendidas	As competências de gestão podem ser ensinadas/aprendidas

**Fonte:** Adaptado de Cunha *et al.* (2007:334)

Na visão de Janda (1960:350), liderança é “um tipo especial de relacionamento de poder, caracterizado pela percepção dos membros do grupo no sentido de que outro membro tem o direito de prescrever padrões de comportamento na posição daquele que dirige, no que diz respeito à sua atividade na qualidade de membro do grupo”.

Na temática gestão escolar, Fonseca (2000, *apud*. Costa *et al.*, 2000:139) apresenta o conceito de escola-empresa, enfatizando que se trata de uma “definição tentadora”, pois a escola é uma prestadora de serviços, “cuja a função primordial é servir os seus clientes (...) ainda continua a enunciar-se que a escola é uma complexa empresa cujo produto a obter parece claro: sucesso escolar e educativo dos alunos”.

Todavia, com o propósito de ampliar o campo de discussão de seus estudos, este mesmo autor apresenta a opinião divergente de João Formosinho, segundo o qual o aluno não pode ser considerado um cliente, “já que pode não ser livre para frequentar a escola, não tem influencia no produto que lhe é oferecido e é até um membro da organização, situação que cumula com de beneficiário”.

O que não se diverge é o fato de a escola ser uma empresa, com especificações diferenciadas, objetivos sociais, econômicos e de aprendizagem própria, onde, segundo Revez (2004) tem a liderança presente no seio organizacional e as quais:

(...) constituem-se intrinsecamente verdadeiros sistemas sociais, como tal, é-lhes inerente a constante necessidade de alguém que motive as condutas dos seus membros de acordo com as expectativas da organização (...). Líderes que considerem instrumentos de aprendizagem, de acção, de coordenação e de respeito, em vez de diretores que utilizem unicamente as directrizes normativas e a acumulação de experiência para alcançarem algum objetivo (Ruben Cabral, 1989, apud Revez, 2004:103).

Costa *et al.* (2000: 27) especifica o conceito de liderança defendendo que, em termos de concepção de liderança nas organizações escolares, devemos “equacionar a liderança não só como um meio para desenvolvimento de uma ação pedagógica nas escolas, mas conceber a própria liderança como objeto de ação pedagógica. Ou seja, estamos a falar de uma liderança educativa pedagógica”.

Revez (2004) relata ainda que:

(...) todos os trabalhos de pesquisa de terreno, desenvolvidos nesta época, dentre os quais destacamos os de Edmons (1979) vieram demonstrar a existência de instituições escolares cujos alunos alcançavam elevados níveis de aprendizagem. Estes e outros estudos de caso, cujas conclusões contribuíram para o movimento das escolas eficazes, tiveram como objetivo comum o de contestar as diretrizes emanadas do célebre relatório de Goleman (1966). Segundo este, as escolas enquanto instituições e respectivos recursos eram pouco considerados relativamente ao rendimento e desenvolvimento dos alunos nos seus resultados educacionais e percursos profissionais. (Revez, 2004:95)

E complementa ao analisar o posicionamento de Judith Chapman (1990) e France Rollin (1992), os quais identificam o estilo de liderança como característica organizacional determinante, porém não exclusiva, para a eficácia das escolas. Defendem que a coesão e a qualidade de uma escola encontram-se diretamente relacionadas com a existência de uma liderança organizacional efetiva e reconhecida pelos agentes educadores e colaboradores, que desenvolva estratégias de atuação e promova o empenho individual e coletivo na execução de projetos de trabalho.

No que tange à abordagem legal da temática, Freitas (2011) nos apresenta o diploma que regula o modelo de gestão das escolas em Portugal, que vem na sequência do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, que defende um modelo de gestão unipessoal, cujos objetivos são (i) reforçar a participação das famílias e comunidades na direção das escolas, (ii) reforçar a autonomia das escolas e (iii) reforçar a liderança das escolas.

Sendo assim, ratifica a autora, importante destacar “a figura do diretor como o “líder” forte e como o “rosto da escola” (Torres & Palhares, 2009), capaz de se responsabilizar pela comunidade escolar que dirige, mas também pôr em prática as diretrizes emanadas do poder central”. E finaliza sua análise informando que estudos efetuados em Portugal (Barroso, 2002 e 2004) mostram que, tanto os reitores quanto os diretores da escola exercem, essencialmente, duas funções: a de administradores e a de líderes profissionais.

Dentro do contexto escolar, destacam-se os estudos de Leithwood (Leithwood, 1994: Leithwood & Jantzi, 1990: Leithwood, Jantzi & Fernandez, 1994) em especial ao apresentarem o seu entendimento sobre liderança gestonária nas escolas baseado em 7 (sete) dimensões:

- a) Construção de uma visão para a escola:
- b) Estabelecimento de objetivos para a escola:
- c) Proporcionar estímulos intelectuais e oferecer apoio individual:
- d) Modelar boas práticas e valores organizacionais:
- e) Demonstrar altas expectativas de performance
- f) Criar uma cultura escolar produtiva: e
- g) Desenvolver estruturas que facilitem a participação em decisões da escola.

Neste sentido, oportuna colocação de Martins (2002) ao enfatizar a diferença entre autonomia e descentralização da escola, em especial por entender que esta tem o propósito de transferir apenas as responsabilidades para os atores locais, com seus respectivos mecanismos de controle e cobranças, sem privilegiar sua efetiva participação nos processos de tomada de decisão. Em contraponto, entende que “a autonomia da escola é evidenciada pela participação dos diversos atores, por meio da gestão democrática, nas decisões sociais e políticas e somente é possível mediante a construção de mecanismos que distribuem poder” (Martins, 2002:17).

Barroso (1996:185) defende que “as escolas desenvolvem (e sempre desenvolveram) formas autônomas de tomada de decisão, em diferentes domínios, que consubstanciam aquilo que pode ser designado por autonomia construída” mediante o equilíbrio de forças entre os atores envolvidos.

A autonomia da escola não é uma autonomia dos professores, ou a autonomia dos pais, ou a autonomia dos gestores. A autonomia, neste caso, é o resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola, entre diferentes detentores de influência (externa e interna), dos quais se destacam: o governo e seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local. (Barroso, 1996:186)

Corroborando este entendimento Gomes (1996) ao negar a existência de confronto de forças de níveis macro e micropolíticos, todavia enfatiza e explicita a tentativa de controle por parte do Estado e a apropriação de termos oriundos da gestão empresarial pelo setor educacional:

No domínio da administração educacional (re)descobrem-se os conceitos de participação e de autonomia, emergindo as investigações que sublimam os graus de liberdade dos indivíduos nas organizações e das organizações nas instituições. (...) a escola tem vindo a importar a terminologia e o espírito do planejamento estratégico empresarial através do conceito de projeto de escola – apresentando enquanto processo de alargamento da autonomia periférica – na mesma medida que assim se vêm acentuando os mecanismos de controlo remoto provenientes do centro do sistema educativo. (Gomes, 1996:91).

Ferreira e Torres (2012) propuseram um estudo para traçar o perfil-tipo de liderança do diretor escolar com base no estilo de gestão e liderança em contexto escolar, conforme figura 02.



**Figura 02:** Estilos de gestão e liderança em contexto escolar. Ferreira e Torres (2012:93)

Clarificando o entendimento e os conceitos defendidos pelos autores, em especial no entendimento de cultura organizacional escolar enquanto processo de construção (Torres, 2003), observa-se na figura 02 que a análise ocorreu sob 2 (dois) eixos contínuos: (i) o eixo vertical, representando a estrutura (formal) ou a ação (informal) da organização, e (ii) o eixo horizontal, remetendo o foco para a localização externa (contexto societal) ou interna (organização) dos fatores intervenientes no desenvolvimento cultural da organização escolar.

Neste sentido, o quadro 06 sumariza as características predominantes dos estilos de liderança gestonária no entendimento de Ferreira e Torres (2012), pertinentes ao estudos:

**Quadro 06:** Características dos estilos de liderança gestonária escolar

<b>Estilos de gestão</b>	<b>Características</b>
Racional	Privilegia a centralização do poder, a organização hierárquica das estruturas e do controle da organização através de regras de comportamento/ação definidas previamente, valorizando a eficácia e a racionalização dos recursos. Assume-se como autoridade, orientando os membros da organização para a competição interna, bem como com outras organizações.
Hierárquico	Tributário ao modelo burocrático weberiano, é regulado pelas regras formais relacionadas com a dinâmica burocrática da organização (perspectiva integradora)* e pelas regras não formais produzidas no contexto escolar, que podem complementar ou constituir-se como alternativa em relação às formais (perspectiva diferenciadora)*. Caracteriza-se pela previsibilidade e atitudes de conservadorismo, apostando na coordenação e manutenção da organização sem perspectivas de mudanças.
Prospectivo	Revela a importância do papel dos atores organizacionais na produção da sua cultura, mediadas pelas trajetórias de socialização extraescolar vivenciadas pelos atores, bem como pelo genótipo cultural da comunidade/meio. À imagem do líder, estes os atores são incentivados a tomarem iniciativas e correrem riscos, promovendo uma identificação com a organização e a comunidade local.
Democrático	Perspectivado como um facilitador ou colaborador que age no sentido de promover a participação de todos os atores organizacionais nos processos decisórios, respeitando as autonomias individuais e do grupo. Logo, os objetivos da organização são determinados por consenso. Enfatiza a centralidade da ação humana (agência) dentro da organização, no processo de construção da cultura organizacional.

\* Os conceitos de perspectiva integradora, diferenciadora e fragmentadora estão no item 3.3

**Fonte:** Adaptado de Ferreira e Torres (2012)

Em síntese, no atual contexto em que estão inseridas as organizações escolares, onde o dinamismo, a flexibilidade e efetividade das decisões são premissas para a própria sobrevivência, os estilos de liderança gestonárias propostos por Ferreira e Torres (2012) corroboram o entendimento de que liderança e gestão são partes integrantes e complementares na busca pelo sucesso escolar.

## Capítulo 2: A “boa” Gestão Escolar

Segundo a Associação Empresarial de Portugal (AEP, 2011:6) a expressão boas práticas (*best practices*), oriunda da gestão, tem por objetivo “identificar os modos mais eficientes e mais eficazes de levar a cabo uma atividade ou tarefa, segundo determinados procedimentos estabelecidos”.

Por oportuno, gestão escolar é um “processo de mobilização e orientação de talentos e esforço coletivo na escola, em associação com a organização de recursos e processos onde esta instituição desempenha de forma efetiva seu papel social e objetivos educacionais”. (Luck, 2008:96)

O ritmo intenso das transformações tecnológicas convenceu tanto as comunidades de negócios, quanto as nações, da necessidade de flexibilidade na qualidade da força de trabalho. Portanto, não se pode mais esperar que os sistemas educacionais eduquem a força de trabalho para empregos industriais estáveis; em vez disso, eles devem educar os indivíduos para que sejam inovadores, capazes de desenvolverem-se, de adaptarem-se a um mundo de rápidas transformações e de assimilarem a mudança (UNESCO, 1997, *apud* Ball, 2013:145)

Segundo Torres (2011:101), “o gestor escolar tende a nortear a sua ação quotidiana, mediando permanentemente forças de sinal contrário: as pressões externas para a uniformização burocrática e as dinâmicas internas para a diversificação cultural e identitária”.

Nos estudos de Trigo e Costa (2008) observa-se a dicotomia entre o líder convencional – caracterizado como um gestor de *statu quo* – e o líder pós-convencional, segundo os quais:

(...) tem um perfil humanamente evoluído, não se governa pelas convenções ou crenças dominantes no seu meio ambiente, mas pelas suas próprias convicções, pela sua visão de mundo, tem capacidade para transformar as coisas e dar pleno sentido à sua vida e à dos outros. Como tal, torna-se inspirador e legitimador de diálogos capazes de construir confiança, sensibilidade e a liberdade. (Trigo & Costa, 2008:575)

Dullewicz e Higgs (2003) identificaram 15 (quinze) competências que influenciam diretamente o desempenho da liderança nas organizações, agrupando-as em 3 (três) tipos distintos de qualificação: (i) qualificações intelectuais (*Intellectual Qualification*); (ii) qualificações de gestão (*Managerial Qualification*) e (iii) qualificações emocionais (*Emotional Qualification*), assim caracterizados:

**Quadro 07::** Competências da Liderança

Grupo	Competências
Qualificações Intelectuais (IQ)	1. Perspectiva estratégica; 2. Visão e imaginação; 3. Análise crítica e julgamento
Qualificações de Gestão (MQ)	4. Gestão de recursos; 5. Comunicação engajadora; 6. Desenvolver; 7. Capacitar; 8. Conseguir;
Qualificações Emocionais (EQ)	9. Motivação; 10. Conscienciosidade; 11. Sensibilidade; 12. Influência; 13. Autoconsciência; 14. Resiliência emocional; e 15. Intuitividade

**Fonte:** Adaptado de Dullewicz e Higgs (2003)

Segundo Vicente (2004, *apud*. Freitas, 2011:2) “a construção de uma escola de qualidade precisa então de uma forte e esclarecida liderança”, o que corrobora com a inferência de que a liderança de uma escola pode se apresentar de várias maneiras, com variados estilos de liderança e de líderes - nomeadamente líderes formais e informais –, porém contrapõem-se a uma equivocada exclusividade de influência direta do diretor escolar nos resultados alcançados pela organização.

Os demais atores, fatores organizacionais e o próprio contexto ambiental interagem para esta relação de sucesso (Fullan & Watson, 2000; Leithwood *et al.*, 2010; Robinson *et al.* 2008; Silins, 1992; Witziers *et al.* 2003), o que resulta na relevância da identificação e a análise pormenorizada desses não somente da liderança escolar, mas a percepção de seus colaboradores, contribuindo, assim, para a redução da carência de investigações que busquem respostas claras e objetivas sobre mecanismo mediadores responsáveis por essa relação, em detrimento de outras tantas que reconhecem o estilo de liderança como um fator crítico na determinação do sucesso escolar (Dumay, 2009; Oplatka, 2009).

Uniformemente, os líderes do *laissez-faire* são rebaixados em seus subordinados. Produtividade, coesão e satisfação sofrem com este tipo de liderança. Mas a liderança *laissez-faire* não deve ser confundida com a delegação, concessão ou a concessão de autonomia para os subordinados. Autonomia eficaz pode melhorar o desempenho de seus subordinados. A liberdade de ação é geralmente condutora para a inovação por parte dos subordinados. Em contraste com a liderança *laissez-faire*, assertividade ativa e responsável entre os subordinados pode ser necessária. Enquanto líderes são ativos ou passivos pode depender das questões e circunstâncias, e não apenas das suas predileções pessoais. (Bass & Bass, 2008:150)

Em resumo e corroborando ao entendimento de Bass (1990) e Leithwood (1994), Bennis e Nanus (1985) sugerem 4 (quatro) aptidões para que um líder-gestor destas novas e dinâmicas organizações utilizem e aperfeiçoem em seu dia a dia: (i) o líder-gestor tem uma visão - um objetivo, um plano, prioridades, etc - e consegue formulá-la: (ii) o líder-gestor é capaz de bem comunicar a realização desta visão: (iii) o líder-gestor é capaz de construir um ambiente justo e coerente de confiança através de atitudes e persistência diante de desafios constantes: e (iv) O líder-gestor tem uma autoestima positiva, capaz de demonstrar aos seus pares e seguidores seu esforço em desenvolver suas competências na busca constante do sucesso pessoal e profissional.

## 2.1 A escola como organização por excelência de gestão

Excelência não é uma disciplina teórica, uma vez que “está relacionada com as realizações tangíveis de uma organização relativamente ao que faz, na forma como o faz, nos resultados que alcança e na convicção de que estes resultados serão sustentados no futuro” (EFQM, 2002:9).

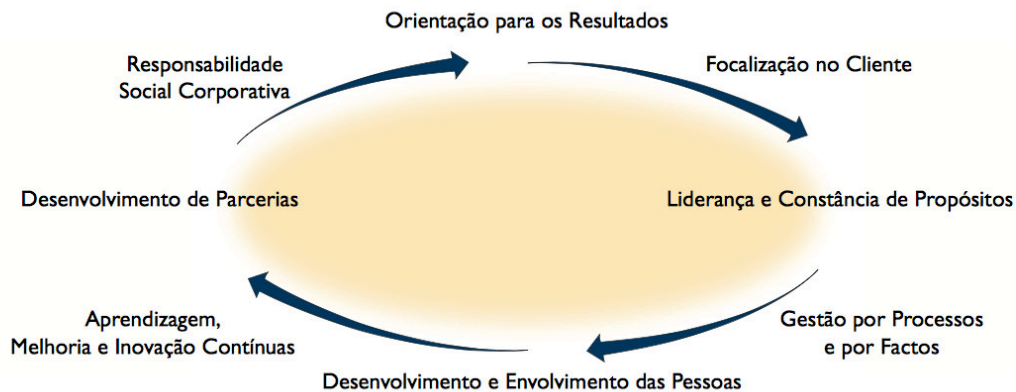
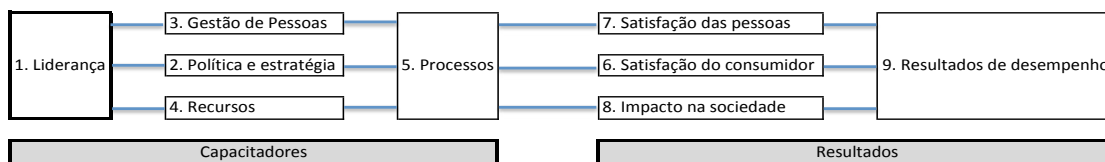


Figura 03: Conceitos fundamentais da excelência. EFQM (2002:4)

Cunha *et al.* (2007) reforçam os conceitos de “liderança e constância de propósitos” apresentados pela *European Foundation for Quality Management* (figura 03), segundo a qual:

Excelência é liderança visionária e inspiradora, indissociada de uma constância de propósitos (...) organizações excelentes têm líderes que definem e comunicam um rumo claro para as suas organizações. Através desta atitude, unificam e motivam outros líderes no sentido de inspirar os seus colaboradores. (EFQM, 2002:5).

Graficamente (figura 04), os autores sintetizam o modelo de excelência da EFQM, segundo o qual se denota uma relação presumida entre liderança e qualidade no desempenho das organizações.



**Figura 04:** Modelo de excelência da *European Foundation for Quality Management*. Cunha et al. (2007:340)

Outro aspecto relevante a ser apresentado no que tange à excelência em gestão é o chamado fator motivacional que, no conceito de Robbins (2002, *apud*. Souza, 2006:12), representa “o processo responsável pela intensidade, direção e persistência dos esforços de uma pessoa para o alcance de uma determinada meta”.

Sendo assim, defende o autor que no contexto escolar, por exemplo, o líder é a pessoa capaz de motivar os alunos, professores e colaboradores em função da meta do sucesso, da realização pessoal, da motivação e dos resultados positivos, tão desejados.

Marzano (2005:135) enfatiza que há uma relação direta entre a motivação e os níveis de realização escolar, ou seja, se os alunos estão motivados para a aprendizagem, o seu aproveitamento será bom e vice-versa, assim as correlações descritas pelo autor demonstram a solidez da afirmação. E complementa, em um segundo momento, que o papel crítico da liderança que, de tão ampla influência em todo o ambiente escolar, afirmou ser uma condição necessária a qualquer tipo de reforma eficaz, no que diz respeito tanto a fatores relativos à escola, como aos professores ou, ainda, aos alunos, assim sintetizados:



**Figura 05:** O papel da liderança no ambiente escolar. Marzano (2005)

Hargreaves & Fink (2009:174) sugestionam que a liderança da escola deve ser sempre facilitadora, exercida de modo adaptativo, capaz de criar comunidades de aprendizagem e responder à diversidade de situações que poderão surgir, propondo um conceito de liderança sustentável alicerçado em 7 (sete) princípios fundamentais:

**Quadro 08:** Princípios da liderança sustentável

Princípio	Descrição
1. Profundidade:	A aprendizagem deve ser profunda e para todos; a liderança sustentável deve orientar-se para a aprendizagem e para o cuidado interpessoal.
2. Durabilidade:	A liderança sustentável perdura, pois a sucessão da liderança constitui um desafio no mundo educativo.
3. Amplitude:	É uma liderança distribuída, pois num mundo complexo nenhum líder pode controlar tudo.
4. Justiça:	Não prejudica o ambiente circundante, mas melhora-o activamente; é uma forma de liderança que respeita os outros; é socialmente justa.
5. Diversidade:	Promove a diversidade no ensino e na aprendizagem: evita a estandardização.
6. Disponibilidade de recursos:	Reconhece e recompensa os talentos de liderança existentes numa organização, não apenas no fim da carreira; não esgota os líderes sobrecarregando-os com inovações e prazos irrealistas para concretizar a mudança; não desperdiça dinheiro nem pessoas.
7. Conservação:	É uma liderança com memória, pois aprende com o passado para transformar o futuro.

**Fonte:** Adaptado de Hargreaves & Fink (2009)

Estes princípios, tratado por Trigo e Costa (2008:577) como valores, “no seu conjunto geram liberdade e confiança, dotando as pessoas e as organizações de capacidade para, evitando o medo e a ansiedade, lidarem com a incerteza e a mudança”.

Entretanto, Hargreaves e Fink (2009) alertam quanto a questão do princípio da amplitude, em especial para o conceito que os pesquisadores denominam liderança distribuída, pois:

(...) numa escola, a liderança não se limita ao diretor, nem mesmo aos professores. Ela estende-se aos indivíduos, às comunidades e às redes e percorre os diferentes patamares organizacionais. Ninguém tem de distribuir a liderança numa escola: ela já está distribuída, está por todo o lado, no tempo e no espaço – na hora de almoço, entre as aulas, depois do dia lectivo e nos fins-de-semana, nos gabinetes, nas salas de aula e nos pátios. (Hargreaves & Fink 2009:175)

Outro aspecto relevante vem da concepção de Bernstein (1996), segundo o qual os princípios do mercado e os seus gestores são cada vez mais os gestores das políticas e das práticas da educação; onde o aprender é uma atividade continuada, “sendo o Estado mobilizado para assegurar que não haja espaço ou tempo que não seja pedagogizado” (Bernstein, 2001:377).

Contudo, há de se observar que da literatura é possível verificar a existência de diversos estudos críticos ao tratamento comercial de prestação de serviços na área de educação, em especial os estudos de Willmott (1995:1002), que caracteriza o conceito de mercantilização do trabalho acadêmico:

(...) a mercantilização do trabalho acadêmico como o seu valor de uso, sob a forma de contributo para o desenvolvimento do estudante enquanto pessoa, enquanto cidadão ou, pelo menos, enquanto depositário e possuidor de saberes valorizados culturalmente, é substituída por uma preocupação em fazer coisas que vão aumentar o seu valor de troca em termos dos recursos que decorrem, direta ou indiretamente, de um bom desempenho na avaliação dos resultados da investigação e da qualidade do ensino (...) os estudantes foram explicitamente constituídos como “clientes”, uma alteração que reforça ainda mais a ideia de que um curso é uma mercadoria que pode ser trocada por um emprego e não uma educação liberal que prepara os estudantes para a vida.

Já os estudos de Ball (2008:49) apresentam o conceito de performatividade, que considera ser “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que utiliza julgamentos, comparações e apresentações como meios de controle, atribuição e mudanças” para esta nova realidade da atividade de ensino. Alerta o autor que o foco que não deve ser perdido é o da “análise do custo-benefício do recurso cada vez mais frequente ao privado para a prestação de serviços públicos, incluindo a educação” (Ball, 2005:5).

Este desafio de flexibilidade e adaptações constantes das organizações escolares foi identificada por Afonso (1998) em seus estudos sobre as inovações educativas em Portugal, sendo pontualmente temporalizada na passagem dos anos 70 para os anos 80, com reformas e tendências que assim o autor sintetizou:

(...) da regulação para a desregulação; da escola pública para as escolhas educacionais e para a competição entre escolas; das preocupações sociais para as preocupações com a economia e com a produtividade; da igualdade de oportunidades para a excelência; das necessidades educativas para as capacidades para a seletividade (Afonso, 1998:96)

Ainda neste temática, Teodoro (2009) assim justificativa este novo paradigma do contexto educacional:

O discurso global sobre a reforma educacional proposta pelo neoliberalismo fica-se pelas regras de mercado e, eventualmente, pela privatização do empreendimento educacional. A agenda dominante da globalização neoliberal na educação não superior prioriza a privatização e a descentralização das formas públicas de educação, o estabelecimento de *standards* educacionais, uma forte ênfase nos exames e testes nacionais e um *focus* na *accountability* (Teodoro, 2009 *apud* Brandão & Magalhães, 2011:61)

Entretanto, a globalização é uma realidade, um contexto dinâmico no qual os atores devem ter a capacidade de se adaptar para a própria sobrevivência da comunidade. Neste sentido, oportuno ressaltar o otimismo de Robertson (2000:91) sobre os efeitos desta realidade em termos de “flexibilidade organizacional e de fertilização cruzada a nível acadêmico e profissional”, assim como o entendimento da Comissão Européia (2002), segundo a qual “a aprendizagem ao longo da vida é uma estratégia política essencial para o desenvolvimento da cidadania, da coesão social, do emprego e da realização individual” (Ball, 2013:145).

Em resumo e com amparo nos estudos de Leithwood *et al* (2004), é possível concluir que existem uma série de fatores relevantes e interdependentes responsáveis pela aprendizagem e pela boa qualidade do ensino, nomeadamente políticas educativas, a infraestrutura da escola, a experiência dos líderes (formais e informais), as práticas docentes e outras partes interessadas na comunidade escolar. Por conseguinte, as lideranças de escolas eficazes contribuem para a aprendizagem de seus alunos, mas são fundamentais para a reorganização e/ou transformação de toda a estrutura do ambiente escolar.

## **2.2 A organização escola**

A escola na qualidade de organização é tão ascendente quanto a escola em si, uma vez que “organizações são unidades sociais intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objetivos específicos” (Etzioni, apud Costa, 2003:11), onde “a chave para o funcionamento eficaz de uma organização profissional é a responsabilidade individual, a dedicação do profissional face ao seu cliente, a do professor para com os alunos ...” (Silva, 2010:25).

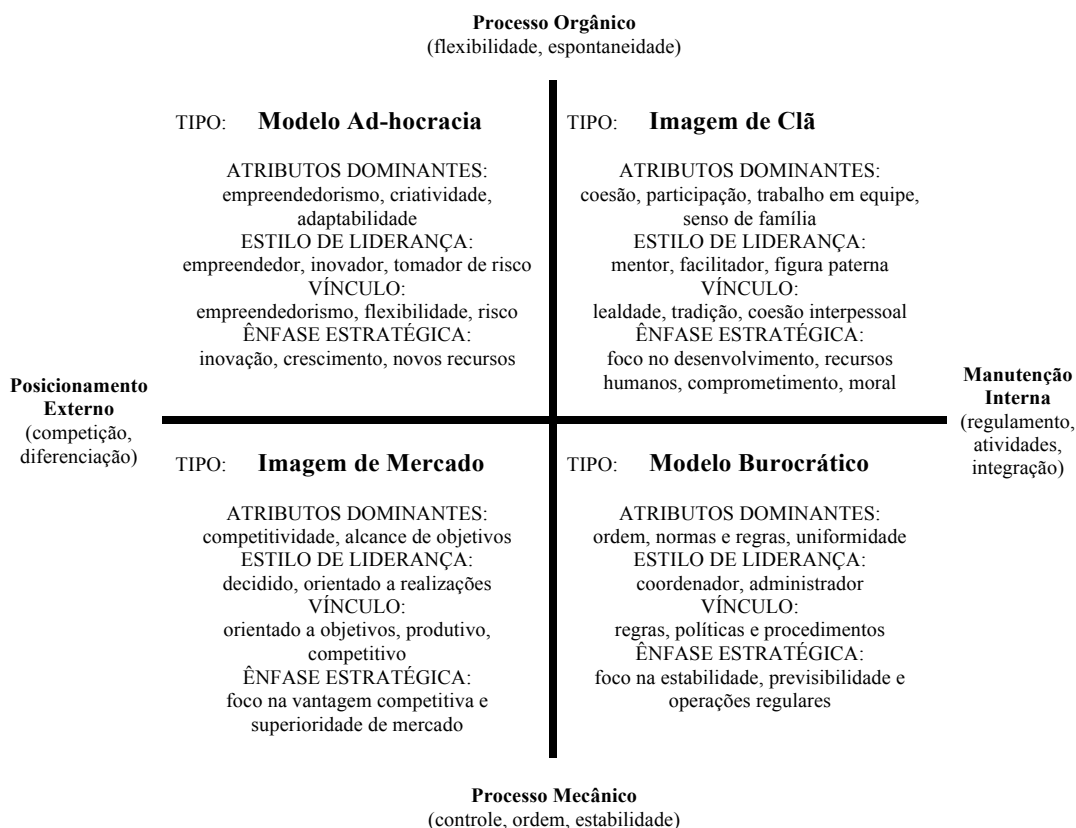
Segundo Martins (2005:49), “dotar as escolas de uma autonomia autêntica significa contribuir para que a liderança, o projeto educativo, a comunidade escolar e a qualidade se firmem como indutores de melhores aprendizagens, de melhor desenvolvimento pessoal e social e de mais coesão”.

E complementa Lima (2008:13) ao afirmar que “todos desejamos escolas melhores, mas não sabemos exatamente como definir as suas qualidades específicas (...) um contributo para o esclarecimento destas questões é o estudo da eficácia escolar”.

A escola não está situada no vazio. Pelo contrário, encontra-se imersa na sociedade. Dela recebe influência e exigências. É nela que cumpre o seu papel. Os profissionais que trabalham na escola fazem parte de uma cultura que constitui uma rede de crenças, expectativas, normas e comportamentos. O mesmo se aplica aos pais, mães e alunos. E porque não, aos próprios políticos que governam a instituição escolar. (Guerra, 2001:18)

Na concepção de Deshpandé, Farley e Webster Jr. (1993), cultura organizacional é definida como um modelo de valores e crenças compartilhadas que auxiliam os indivíduos a compreenderem o funcionamento das organizações e assim lhes fornece normas e padrões de comportamento a serem adotados em seu dia a dia.

Sendo assim, diante da diversidade de perspectivas e modelos organizacionais educativos existentes na literatura, assim como sustentar teoricamente a análise do primeiro objetivo desta investigação<sup>1</sup>, qual seja o de *compreender a forma como é exercida a liderança na organização escolar escolhida para o estudo, assim como identificar o seu modelo organizacional de sucesso*, optou-se por utilizar o modelo gráfico conceitual proposto por Deshpandé, Farley e Webster Jr. (1993).



**Figura 06:** Modelos e Imagens Organizacionais. Adaptado de Deshpandé, Farley e Webster Jr. (1993:25)

<sup>1</sup> Ver objetivos da investigação, p. 04

Os citados autores propõem que as 4 (quatro) dimensões-chave da figura xx “representam uma fusão das duas principais correntes teóricas da literatura de comportamento organizacional, a perspectiva de sistemas estruturais (Van de Ven, 1976; Zey-Ferrell, 1981) e a perspectiva dos custos de transação (Williamson, 1975)” e defendem que “as fraquezas de cada um são compensadas pelos pontos fortes do outro” (Deshpandé, Farley & Webster Jr., 1993:25).

No eixo vertical, observa-se a continuidade dos processos orgânicos aos processos mecanicistas, isto é, a ênfase organizacional passa sobre características marcantes de flexibilidade, espontaneidade e individualidade, para uma ênfase no controle, estabilidade e ordem. Já no eixo horizontal, o que se observa é a ênfase da relação organizacional com a manutenção interna de sua estratégia, isto é, foco na suavização das atividades e integração, passando para um posicionamento externo, caracterizado pela concorrência e a diferenciação ambiental.

Deste modelo gráfico, resultante das características que envolvem as dimensões propostas, 4 (quatro) tipos de cultura são apresentados no quadro explicativo abaixo sob os conceitos de modelos e imagens organizacionais: (i) o burocrático (*hierarchy*), (ii) a ad-hocracia (*adhocracy*), (iii) a imagem de clã (*clan*), e (iv) a imagem de mercado (*market*).

**Quadro 09:** Modelos e imagens organizacionais

<b>Modelos/Imagens</b>	<b>Características</b>
Burocrático <sup>a</sup>	Evidencia a estrutura hierárquica da autoridade legal inerente ao posto hierárquico, a orientação da organização para o alcance de objetivos e finalidades, a divisão e especialização do trabalho, a existência de regras e regulamentos, as relações impessoais para certificar a neutralidade e a progressão por mérito. A burocracia reflete uma organização formal que pretende a eficiência máxima por meio de uma gestão racional.
Ad-hocracia <sup>b</sup>	Estrutura fortemente orgânica, com a menor incidência possível de formalismos ou burocracias. Consiste em equipes de especialistas, onde a procura de soluções inovadoras para os problemas é levada a cabo através de grupos de trabalho pluridisciplinares, descentralizados, pouco formalizados e fracamente hierarquizados.
Imagem de Clã <sup>c</sup>	Entende as organizações como “associações íntimas de pessoas empenhadas numa atividade econômica, mas interligadas por uma variedade de laços” (Ouchi, 1987:86) e aparece como uma tentativa de distinguir-se da imagem de mercado e das burocracias formalizadas ao intentar veicular uma visão mais humanista e coletiva da organização empresarial. Caracteriza-se genericamente por uma convergência de metas, por papéis não especializados, por controles interiorizados e implícitos, por interesses holísticos e por uma avaliação difusa.

Imagem de Mercado <sup>c</sup>	Apresenta-se como contraponto ao modelo burocrático-racional essencialmente pela convocação de elementos do discurso econômico próprios para esclarecer a relação do meio com a estratégia e a estrutura das organizações e pela exigência, ao nível da organização, de uma maior flexibilidade estrutural e funcional. Por um lado, não perde de vista a eficiência, as políticas de diferenciação, as vantagens concorrenciais e a economia de custos e, por outro, veicula a ideia da soberania do indivíduo dotado de poder e liberdade de escolha.
--------------------------------	---

Fonte: Adaptado de Caixeiro (2013:32)<sup>a</sup>, Cunha *et al.* (2007:625)<sup>b</sup> e Estevão (1998)<sup>c</sup>

De forma genérica, a imagem de mercado caracteriza-se por sua ênfase na vantagem competitiva e superioridade de mercado, em contraponto ao modelo burocrático, com ênfase na previsibilidade e no bom funcionamento dentro da organização. Em outro extremo, o modelo ad-hocrático tem seu foco na inovação, empreendedorismo e assunção de riscos, em contraponto à imagem de clã, caracterizada pela lealdade, a tradição e a ênfase na manutenção interna. (Deshpandé, Farley e Webster Jr.,1993)

Logo, compreender a escola como organização requer uma análise cuidadosa de sua história, seu contexto social e suas especificidades políticas e estratégicas, seus recursos humanos e materiais, assim como seus processo didáticos e da própria gestão, considerando instituição de ensino como uma unidade social artificialmente construída. (Caixeiro, 2013; Cunha *et al.*, 2007; Estevão, 1998; Marzano, 2005; Lima, 2011; Torres, 2003)

### 2.3 A cultura organizacional em contexto escolar

Tema de diversos estudos nos mais diversos contextos, abordar a cultura de uma organização é um trabalho árduo e complexo de investigação, por deveras contraditório já em sua essência de quadros teóricos e disciplinares.

Na concepção de Torres (2003:297), “a problemática da cultura organizacional promove uma leitura mais sólida e contextualizada das organizações”, o que permite depreender que as símbolos, hábitos, valores éticos e morais, assim como as crenças existentes são o alicerce das ações e práticas de gestão de pessoas e resultados corporativos.

Complementa Ferreira e Torres (2012:91) que “ao perspectivarmos a organização como *locus* de cultura e de liderança, aproximamo-nos de uma concessão mais interpretativa e subjetiva, em que a cultura e a liderança, apesar de centralmente reguladas, são construídas a partir da ação dos atores”.

Outrossim, Sarmiento (1994) ressalta como principais traços de uma cultura:

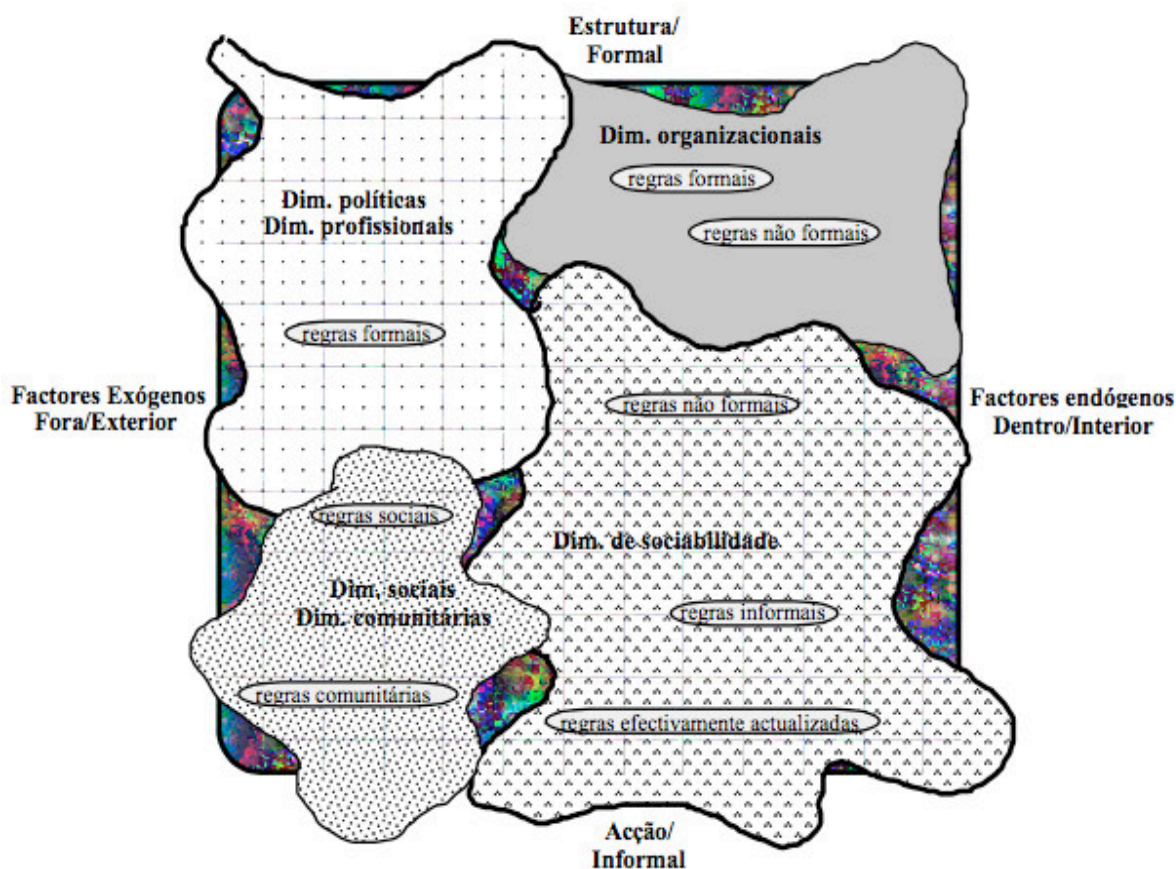
o domínio do simbólico, integrado em crenças, assunções, valores, ritos e artefactos, construídos historicamente através de um processo conflitual e em estado permanente de uma dinâmica de reconstrução, através do qual os seres humanos estabelecem os protocolos para a sua comunicação, ao nível grupal, organizacional ou societal. (Sarmiento, 1994:90)

Destaque também à contribuição seminal de Schein (1991), segundo o qual a cultura organizacional reflete:

um padrão de pressupostos de base - inventado, descoberto ou desenvolvido por um grupo à medida que aprende a lidar com os seus problemas de adaptação externa e de integração interna – que tem dado resultados suficientes para ser considerado como válido e, portanto, para ser ensinado aos novos membros como o modo correto de perceber, pensar e sentir em relação a esses problemas (Schein, 1991:9)

No contexto escolar, destaca-se entre os trabalhos investigativos a contribuição de Torres (2003), a qual demonstrou como se processa a construção da cultura organizacional em ambiente escolar, privilegiando o que definiu como “o domínio do informal, do implícito e do oculto” (Ibidem:87) e defendendo que “a escola como organização não ficou imune, nem tampouco indiferente, ao contexto político-ideológico e econômico internacional, que contribuiu para a redefinição da agenda científico-investigativa” (Ibidem:151-152)

Segundo a autora, na realidade escolar como um campo socialmente construído, grande destaque se deve para a tensão existente entre aspectos formais e informais deste contexto, entre aspectos explícitos e implícitos do quotidiano, além de questões objetivas e subjetivas que desafiam a gestão, tanto de dentro quanto de fora da organização. Aspectos estruturais e de simples ação administrativa se desenvolvem em um *continuum* de consolidação da cultura organizacional.



**Figura 07:** Processo de construção da cultura organizacional da escola. Torres (2003:290)

A figura 07 demonstra a interação dos aspectos de tensão entre estrutura organizacional e a acção dos atores observados no estudo proposto por Torres (2003), sendo possível analisar, a partir de um processo temporal, inscrito em registos contextuais e estatutários, a construção da cultura escolar sob 2 (dois) eixos distintos: (i) o processo de institucionalização histórica do campo educativo aos níveis cultural e simbólico, e (ii) a identificação dos códigos culturais e sociais que explicam as condutas dos atores escolares.

**Quadro 10:** O conceito de cultura em contexto escolar

Planos analíticos	Regras organizacionais	Ênfase dominante	Focalização da cultura organizacional	Manifestações da cultura organizacional
Plano de orientações para a acção	Formais	Estrutura/cultura societal (exterior)	Cultura como variável independente e externa	Perspectiva integradora

	Não formais	Grupos/cultura organizacional (interior)	Cultura como variável dependente e interna	Perspectiva integradora e diferenciadora
	Informais	Processo da construção da cultura Acção dos actores	Cultura como metáfora	Multiperspectivação
Plano da ação organizacional	Efetivamente actualizadas	Processo da construção da cultura Acção praticada	Cultura como metáfora	Multiperspectivação

Fonte: Adaptado de Torres (2003)

Com amparo na síntese de informações do quadro 10 e dentro dos objetivos desta investigação, oportuno clarificar as denominadas modalidades de partilha das manifestações da cultura organizacional propostas por Torres (2003):

a) Perspectiva integradora: enfatiza os aspectos mais consensuais da cultura, sendo esta tanto mais forte e consensual quanto mais alargado for o seu grau de partilha entre os trabalhadores da organização. O elemento central na criação da cultura é o líder da organização, que adquire poderes de eleger os seus próprios valores e crenças como aqueles que passarão a ser impostos aos restantes membros da organização. (Ibidem:188)

b) Perspectiva diferenciadora: ênfase colocada nas diferenciações culturais, nos dissensos, nos conflitos e nos antagonismos culturais emergentes numa organização. Nesta óptica, a cultura organizacional corresponderia ao denominador comum das várias subculturas existentes com a particularidade de nunca ser conceptualizada de forma homogeneizada. (Ibidem:189)

c) Perspectiva fragmentadora: revela como elemento central de análise as ambiguidades inerentes às múltiplas ordens e racionalidades organizacionais, propiciando, deste modo, a emergência de uma variedade de interpretações sobre a realidade, que é sobretudo socialmente construída e caracterizada pela complexidade, diversidade e paradoxo. (Ibidem:191)

Observa-se que a cultura de uma organização está em permanente mudança, “perspectivada como um processo de construção e reconstrução permanente, protagonizada por actores em interacção dinâmica com o social e organizacional” (Torres, 2003:98), o que reflete a relevância de se interpretar estas manifestações no contexto específico onde ocorrem, partindo das diferenças e conflitos ali identificadas e percebidas pelos presentes.

Sobre a relevância da contextualização de estudos de cultura organizacional, Lipovetsky e Serroy (2010) reforçam o entendimento da necessidade de se respeitar o ambiente onde está sendo analisada a temática, em especial pelo dinamismo da globalização do mundo contemporâneo:

Ao mesmo tempo em que o mercado e as indústrias culturais fabricam uma cultura mundial caracterizada por uma forte corrente de homogeneização, assiste-se também à multiplicação das solicitações comunitárias de diferença: quanto mais o mundo se globaliza, mais alguns particularismos culturais aspiram a afirmar-se nele. Uniformização globalitária e fragmentação cultural caminham par a par. (Lipovetsky & Serroy, 2010:15)

Neste sentido, oportuno também ressaltar a importância da forma de condução deste processo de mudanças, ou seja, como aqueles responsáveis pela liderança deste grupo agem no sentido de guiá-los para o sucesso organizacional.

Na concepção de Chiavenato (1999) sobre este processo de mudança nas organizações e sobre a responsabilidade e desafios convergidos ao líder-gestor, reflete:

Quando todos os funcionários conhecem a missão e os valores que norteiam o seu trabalho, tudo fica mais fácil de entender, inclusive saber qual o seu papel e como contribuir eficazmente para a organização (...) E por que a visão é importante nas modernas empresas? Simplesmente pelo fato de que hoje não se controlam mais as pessoas através de regras burocráticas e hierarquia de comando, mas por meio de compromisso com a visão e os valores compartilhados. (Chiavenato, 1999:51)

Bolívar (2003) já complementa este entendimento enaltecendo a forte influência da liderança para a eficiência no contexto educacional:

Mediante um conjunto de atividades e projetos, a liderança estimula a partilha de informações, a obtenção dos recursos necessários, a clarificação de expectativas, faz com que as pessoas se sintam membros de uma equipe, ajudando a identificar e resolver problemas. Para que este exercício de liderança produza efeito, costuma movimentar-se de preferência numa plataforma moral: convicções e ideais mediante meios simbólicos e de compromisso com a tarefa educativa. (Bolívar, 2003:256)

Outro autor de grande destaque no estudo da cultura organizacional em contexto escolar, Deal (1988) defende a importância da investigação neste ambiente por considerá-lo a base formadora de qualquer sociedade. Segundo o autor, desde os estudos de Meyer e Rowan (1977)<sup>2</sup> sobre o carácter ritual e cerimonial das estruturas formais de uma organização, a dimensão simbólica do ambiente de formação escolar ali já se encontrava presente, assim como uma preocupação embrionária com aspectos gestionários do tema:

---

<sup>2</sup> Sugere-se a leitura de Estêvão (1998) e sua concepção sobre o modelo (neo)institucional, pp. 204-211.

As escolas eficazes são aquelas que, a longo dos tempos, construíram um sistema de crenças, suportado por formas culturais que atribuem significado ao processo educativo. Do mesmo modo com que as empresas, estas escolas exibirão valores e crenças partilhadas, heróis e heroínas bem conhecidos e amplamente celebrados, rituais e cerimônias memoráveis e bem participados, histórias positivas e um grupo informal dedicado, cujos membros trabalham diligentemente par manter e fortalecer a cultura. (Deal, 1988:209)

Sendo assim, sob o amparo dessas várias concepções e interpretações do ambiente cultural de um organização, em destaque as instituições escolares, tanto a liderança quanto a consciente e planejada gestão, reforçada pelo empenhamento de uma equipe de colaboradores, competem para o sucesso do todo, dentro do objetivo primeiro de bem forma cidadãos para o mundo.

## **PARTE II**

# **ESTUDO EMPÍRICO**

### Capítulo 3: Construção do *Design* de Investigação

A revisão da literatura permite “identificar problemas que são importantes para a comunidade científica, que vão ao encontro do mundo real e que ainda não foram resolvidos” (Silvestre & Silvestre, 2012:50).

Estes citados problemas foram sintetizados na seguinte pergunta de partida:

***De que forma a prática da liderança contribui para o sucesso da gestão escolar?***

A partir desta identificação, oportuno ressaltar que todas as demais ações da investigação se orientaram para atender o objetivo principal de analisar o contributo da liderança para o sucesso da gestão escolar, segregado nos seguintes objetivos específicos:

**Quadro 11:** Relação de objetivos específicos – procedimentos metodológicos

<b>Objetivo específico</b>	<b>Procedimento metodológico</b>
1. Compreender a forma como é exercida a liderança na organização escolar escolhida para o estudo de caso.	Análise qualitativa da entrevista com a Diretora da instituição de ensino escolhida para o estudo de caso.
2. Identificar o(s) estilo(s) de liderança predominante da direção escolar.	Aplicação de testes estatísticos básicos, de acordo com os procedimentos do <i>framework Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)</i>
3. Conhecer a percepção e as expectativas dos agentes educativos sobre o modelo de liderança e como a sua gestão escolar podem afetar o sucesso institucional.	Análise qualitativa dos dados recolhidos por meio do MLQ, consubstanciado pela apresentação do “estado da arte” dos estudos sobre excelência de gestão escolar.

**Fonte:** Própria autora

Neste íterim, Camões (2012) apresenta 2 (duas) características marcantes a todo processo de investigação:

- a) o conhecimento é necessariamente comparativo; e
- b) o erro faz parte do processo de investigação, sendo assim, o conhecimento nunca é definitivo.

Consequentemente, servindo como um guia para as fases de recolha e análise dos dados, este mesmo autor sugere o *design* de investigação como sendo “um documento formal onde se explicam os componentes do trabalho e permite a sua replicação por outros investigadores para corrigir eventuais erros (...) permite fazer a ligação entre a teoria e a análise empírica” (Camões, 2012:105), e que possui as seguintes componentes:

a) Operacionalização e medição dos conceitos: consiste em transformar os conceitos em variáveis, através do processo de medição.

b) Definição da(s) unidade(s) de análise e a seleção dos dados: a definição apropriada à pesquisa (indivíduo, organização, região, etc.) clarifica a natureza dos dados que, correspondentemente, podem ser individuais ou agregados e evitam erros que têm consequências diretas na validade das conclusões.

c) Recolha e análise dos dados: pode ser feita recorrendo a técnicas de observação direta ou indireta, inquérito por questionário ou entrevista, ou pelo recurso a dados secundários ou fonte documentais.

Para Moreira (2007), o processo de investigação compreende 5 (cinco) fases distintas e sucessivas de trabalho:

1ª fase: Formulação do problema;

2ª fase: Plano de Estudos (Design de investigação);

3ª fase: Trabalho de campo;

4ª fase: Análise dos dados; e

5ª fase: Apresentação dos resultados.

Sendo assim, para o contexto desta investigação, aos seguintes critérios metodológicos foram verificados como mais adequados para se comprovar ou refutar as seguintes hipóteses inicialmente propostas:

**Quadro 12:** Hipóteses de pesquisa

Hipótese	Descrição
H 1	O estilo de liderança assumido pela direção da escola tem afetado a atuação dos agentes educadores em prol da eficácia da gestão escolar.
H 2	A liderança e os processos administrativos adotados são fatores de sucesso relevantes na gestão escolar.

Fonte: Própria autora

### 3.1 As opções metodológicas *versus* o objeto de estudo

A investigação pretende analisar e compreender a liderança como fator importante para o sucesso da gestão de uma escola privada, com predominante influência organizacional internacional.

Apesar de investigações sobre o fenómeno da liderança e do julgamento moral possuírem grande tradição de ocorrerem sob uma perspectiva epistemológica positivista (Stentz, Plano Clark & Matkin, 2012), elegeu-se a **tipologia mista**, quantitativa e qualitativa, na forma de um **estudo de caso**, como a mais adequada para o contexto educacional, tendo uma pergunta de partida, as hipóteses e os objetivos formulados.

Por conseguinte, quantitativamente obter-se-ão dados numéricos e, qualitativamente, conceitos, atitudes e opiniões dos respondentes sobre o problema que se procura pormenorizar, permitindo maior coerência epistemológica ao conceber a cultura como uma expressão da consciência coletiva daqueles que dela fazem parte (Hofstede, 1997; Gomes, 1993; Neves, 2000), sendo esta reflexão secundária e externa à investigação ora em curso.

Corroborando Freixo (2011) ao defender que “o estudo de caso pode ser conduzido no quadro de paradigmas metodológicos bem distintos como o positivista, o interpretativo ou o crítico”, definindo o seu entender de **paradigma crítico** como:

(...) esta perspectiva surge como resposta às tradições positivistas e interpretativas, pretendendo superar o reducionismo da primeira (positivista/quantitativa) e superar o conservadorismo da segunda (qualitativa), admitindo a possibilidade de uma ciência social que não seja puramente empírica nem somente interpretativa. A sua essência é emancipar, criticar e identificar o potencial de mudanças. (Freixo, 2011:109)

Segundo Pacheco (1995:9), uma investigação no contexto educacional caracteriza-se por ser “uma atividade de natureza cognitiva, que consiste num processo sistemático, flexível e objeto de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos”. Logo, pressupõe-se a sistematização, o rigor científico e a adequação do objeto em análise como condições primeiras na definição da metodologia.

No contexto da **abordagem qualitativa**, segundo Tuckman (2000), a investigação se inscreve a partir da aproximação e indagação da realidade social e educativa, enfatizando as especificidades, origens, causas e consequências de um fenómeno.

Hoppen *et al.* (1996) defendem que o método qualitativo é constituído por um conjunto de técnicas interpretativas que têm por meta retrair, decodificar ou traduzir fenómenos sociais naturais, com vistas à obtenção de elementos relevantes para descrever ou explicá-los.

Ainda sob esta dimensão qualitativa, propõe-se a utilização da pesquisa bibliográfica, sitográfica e análise documental como suporte teórico dos estudos, assim como a recolha e tratamento de dados complementares através do inquérito por entrevista semiestruturada à direção da escola. Sendo assim, a amostragem da realidade e a praticidade dos fatos em questão permitem a construção de uma lógica no estudo e, na utilização de uma linguagem mais acessível, a possibilidade do surgimento de outras vertentes de investigação desta forma de liderança.

Já no contexto da **abordagem quantitativa**, privilegia-se a quantificação e as relações de causalidade, o que justifica a aplicação de inquéritos por questionário a fim de ampliar o campo de pesquisa e assim facilitar a posterior triangulação de dados.

Tuckman (2000:17) propõe a utilização do inquérito por questionário por entender que “é uma técnica potencialmente muito útil em educação e nas ciências sociais (...) tem um valor inegável como processo de recolha de dados”, por sua objetividade e pela possibilidade de abranger, em simultâneo, um grande número de respondentes (Quivy & Campenhout, 2008).

Assenta-se o método estatístico básico para a caracterização da amostra, recolha, tratamento e apresentação dos dados coletados por meio de inquérito por questionário aos professores e coordenadores da escola em estudo.

A operacionalização da etapa de recolha e tratamento dos dados ocorreu por meio da grelha de observação e aplicação do questionário adaptado do clássico framework de Bass e Avolio (2004), denominado *Multifactor Leadership Questionnaire – MLQ*, utilizando como plataforma o *Google Forms* para sua confecção e aplicação *on-line*.

Oportuno ressaltar que a escolha da estratégia de aplicação do método de recolha de dados deve sempre atentar para aspectos como “custo, tempo e também, para a forma que venha a garantir uma taxa de resposta aceitável ao estudo” (Freitas *et al.* 2000:107), o que valida a escolha da aplicação do *framework* MLQ de forma *on-line*.

Posteriormente, devido a simplicidade do tratamento estatístico dos dados, utilizou-se o programa *Microsoft Excel* para a resolução, simplificação e apresentação gráfica das informações geradas.

Em síntese, a conjugação de uma base categorial (representada pela análise qualitativa) sustentada por uma base estatística (representada pela análise quantitativa) torna a escolha adequada à concretização da investigação a partir do estudo de caso proposto, circunscrito a um contexto educativo em particular (Stake, 2009).

Considerando os objetivos da investigação e a relevância apresentados, optou-se por uma **Pesquisa Quali-Quantitativa** na forma de um **Estudo de Caso** único, o qual representa a estratégia mais adequada ao se propor questões do tipo “como” e “por que” (Yin, 2003), em especial quando o investigador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.

**Quadro 13:** Estratégias metodológicas

Estratégia	Forma da questão de pesquisa	Exige controle sobre eventos comportamentais?	Abarca acontecimentos contemporâneos?
Experimento	Como, por que	Sim	Sim
Levantamento	Quem, o que, onde, quanto (s)	Não	Sim
Análise de arquivos	Quem, o que, onde, quantos	Não	Sim / Não
Pesquisa histórica	Como, por que	Não	Não
Estudo de caso	Como, por que	Não	Sim

Fonte: Adaptado de Yin (2003)

A instituição de ensino escolhida para esta investigação foi o Colégio Luso-Internacional de Braga – CLIB – localizado na cidade de Braga, situada no norte de Portugal, em uma região denominada Minho e, pormenorizada em sua identificação no capítulo 4.

### 3.2 Técnicas de Recolha e Análise de Dados

Os estudos realizados por Silva e Lima (2011) concluíram que:

A aprendizagem dos alunos é fortemente condicionada por variáveis extrínsecas e intrínsecas às organizações educativas e que afetam o desempenho e o rendimento escolar. De entre variáveis relativas a ação da escola, as que maior variância parecem provocar na aprendizagem dos estudantes são, por ordem de importância, a qualidade do ensino e a **liderança do estabelecimento de ensino**. Nenhum outro fator especificamente escolar parece ter tanto efeito sobre os resultados obtidos pelos alunos. (*grifo nosso*) (Silva & Lima, 2011:111)

Reforça esse posicionamento Eco (1991:34), segundo o qual “o campo restringe-se, sabendo-se o que se tem de dominar e o que se deve pôr de parte. [...] quanto mais se restringe o campo, melhor se trabalha e com maior segurança”, é que se baseiam a relevância e o escopo da investigação.

A recolha e tratamento dos dados foram limitados ao âmbito de uma instituição de ensino privada - que possui na cultura organizacional transnacional, formada por colaboradores de nacionalidades diversas, um desafio e referência de liderança escolar – amparados pelos resultados positivos apresentados por seus estudantes no transcórre de sua jornada educacional, principalmente, no produto final entregue à sociedade, além de prêmios institucionais diversos, demonstrando o reconhecimento de seus pares à distinção de sua gestão.

O efetivo papel desta variável relativa denominada liderança escolar, sua real influência e seus contrastes dentro de um contexto organizacional intercultural, diferente do contexto social onde está inserida foram as vertentes delimitadoras do campo de estudo, buscando nesta restrição a segurança e validade das conclusões esperadas.

Esta investigação limita sua amostra a um estudo de caso em uma escola privada, estruturada e gerenciada sob o enfoque de uma cultura organizacional internacional, situada na região norte do Portugal – local de forte tradição cultural lusitana - e que apresenta resultados compatíveis à efetiva aplicação de boas práticas de gestão, desenvolvidas neste ramo da sociedade, por exemplo através de muitos prêmios de destaque dos seus alunos, tanto nacionalmente como internacionalmente, assim como a credibilidade que a organização possui junto a seus pares.

Logo, o estudo buscou diagnosticar a forma como esta liderança é exercida na percepção e expectativa de seus atores, assim como seu impacto como fator diferencial para o sucesso de sua gestão, medidos não só pelos resultados dos alunos, mas pelo seu desenvolvimento pessoal e social, motivação e comprometimento de professores e colaboradores, o compromisso de todos pelo bem-estar, qualidade da aprendizagem e o contributo da organização escolar para toda a sociedade.

Transformar em dados a informação diretamente comunicada por uma pessoa (...) para revelar as experiências vividas por cada um (biografia) e o que está ocorrendo em determinado momento. Esta informação pode ser transformada em números ou dados quantitativos, utilizando técnicas de escalas de atitudes e escalas de avaliação (...) ou contando o número de pessoas que deram determinada resposta, dando assim origem a dados de frequência (Tuckman, 2000:307-308).

A análise desta ampla gama de dados ocorreu, fundamentalmente, sob um enfoque qualitativo, de forma indutiva, compreensiva e holística, pois a interpretação de todo o contexto organizacional e a realidade profunda dos fatos são dados que permitiram sustentar a confirmação das hipóteses inicialmente formuladas, cumprindo assim os objetivos propostos para a investigação.

Entretanto, há que se considerar a eficácia do aspecto quantitativo esperado com a aplicação dos questionários aos professores e coordenadores da organização, uma vez que permite “operacionalizar conceitos, estabelecer relações de causalidade, generalizar as conclusões do estudo à população” (Rodrigues, 2012:172) por se tratar de processos estatísticos que permitem “obter de conjuntos complexos, representações simples e constatar se essas verificações simplificadas têm relação entre si” (Marconi & Lakatos, 2003:108).

Sendo assim, buscou-se em sua ampla representatividade a ratificação dos estudos que defendem a importância da liderança para o sucesso da gestão escolar (Antonakis, 2001; Bass, 1981; Caixeiro, 2013; Garza *et al.*, 2014; Leithwood, Harris & Hopkins, 2008; Torres, 2013; Yang, 2014), reforçando o entendimento de que a utilização de uma metodologia mista foi relevante para esta investigação.

### **3.3 Procedimentos utilizados na Recolha de Dados**

Nesta investigação, privilegiou-se a abordagem qualitativa a partir do inquérito por entrevista à diretora da instituição de ensino escolhida para o estudo de caso, complementada por 2 (dois) questionamentos subjetivos e opcionais aplicados aos docentes. No apêndice C consta a transcrição desta entrevista, a qual tem sua análise constante do capítulo 4.

Segundo Bogdan e Bilken (1994:134), o inquérito por entrevista “é utilizado para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam

aspectos do mundo”. Neste sentido, a entrevista tornou possível realizar uma comparação da percepção da entrevistada sobre o seu modo de entender e exercer a liderança com a percepção recolhida junto aos docentes, ou seja, a percepção de seus seguidores neste complexo processo de bem gerir uma instituição de sucesso.

Já a abordagem quantitativa foi realizada com o objetivo de estudar os estilos de liderança adotados nesta instituição de ensino privada na região norte de Portugal.

Na concepção de Rodrigues (2012:172), uma investigação quantitativa busca “operacionalizar conceitos, estabelecer relações de causalidade, generalizar as conclusões de seu estudo à população e permitir que o estudo realizado seja passível de ser reproduzido”.

Logo, esta seção está subdividida em 2 pontos, designadamente (i) instrumento de recolha de dados e (ii) procedimentos que são complementados pelo capítulo 4, específico para a caracterização da entidade participante do estudo de caso e sua amostra de participantes/respondentes.

### **3.3.1 Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)**

O *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ) é um instrumento consagrado de recolha de dados, desenvolvido por Bass e Avólio (2004) e que tem for finalidade identificar os estilos de liderança presentes em uma organização por meio da avaliação dos comportamentos do líder na percepção de seus liderados. (Antonakis, 2001; Avolio, Bass & Jund, 1999; Den Hartog, Van Muijen & Koopman, 1997; Tejada, Scandura & Pillai, 2001)

Dentro do contexto português, corroboram com este entendimento Castanheira e Costa (2007), segundo os quais:

(...) é objectivo do *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ), ser um questionário utilizado por investigadores de vários países há mais de 20 anos, caracterizar tipos de liderança, estando especificamente orientado para a identificação das chamadas liderança transformacional, transaccional e *laissez-faire*. (Castanheira e Costa, 2007:141)

Oportuno ressaltar que, uma vez que não houve período de pré-teste, sua validação junto ao contexto social de Portugal foi ratificada por meio da verificação de sua aplicabilidade junto a artigos e estudos académicos sobre o tema. (Azevedo & Carvalho, 2014, Góis, 2011; Gonçalves, 2011; Inocência, 2013; Inocência & Resendes, 2014)

Sendo assim, para esta investigação específica, a finalidade da aplicação adaptada do MLQ é determinar o modo como os docentes percebem a prática da liderança na instituição de ensino em análise, ou seja, o(s) estilo(s) de liderança da administração no dia a dia da organização sob os aspectos transformacional, transacional e “*laissez-faire*” e seus resultados na gestão escolar, estes expressos nos fatores (i) eficácia, (ii) satisfação e (iii) esforço-extra, também percebidos pelos respondentes.

Oportuno o entendimento de Camões (2012:107) sobre a utilização de inquéritos por questionário, segundo o qual “justifica-se principalmente para medir percepções ao nível individual e obriga a alguns tipos específicos de análise estatística”, sendo relevante a utilização de um modelo já consagrado em estudos do gênero.

Conforme consta do apêndice D, o questionário adaptado do MLQ foi composto por 52 (cinquenta e duas) perguntas, sendo as 5 (cinco) primeiras com o objetivo de caracterizar um perfil de respondente, 2 (duas) perguntas subjetivas e de livre expressão (opcional) e 45 (quarenta e cinco) sob a forma de análise de frequência, ou seja, uma escala do tipo *Likert* escalonadas em 5 (cinco) opções de 0 a 4 (quadro 14).

**Quadro 14:** Escala Lickert do MLQ

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

**Fonte:** Própria autora

Na concepção de Costa (2012:157), “as escalas representam um caso particular, uma vez que o valor assumido por cada um dos itens de uma escala está ordenado sequencialmente, dotando esta ordem de grandeza de um significado além do elemento numérico”. Logo, uma pontuação baixa significa um comportamento “nunca” ou “raramente” observado, em sentido oposto a uma elevada pontuação, percebido como um comportamento “algumas vezes”, “muitas vezes” ou “frequentemente” adotado na instituição.

Especificamente em relação às 45 (quarenta e cinco) perguntas do MLQ, estas são agrupadas em 12 (doze) áreas de atuação, as quais correspondem aos 4 (quatro) componentes de análise: (i) liderança transformacional – com 5 (cinco) áreas de atuação; (ii) liderança transacional – com 2 (duas) áreas de atuação; (iii) “*laissez-faire*” – com 2 (duas) áreas de atuação; e (iv) resultados da gestão – com 3 (três) áreas de atuação, conforme abaixo pormenorizado:

**Quadro 15:** Área de atuação, componentes e perguntas do MLQ

Área de atuação	Perguntas do <i>Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)</i>			
	Transformacional	Transacional	<i>Laissez-faire</i>	Resultados
1. Atitude de Influência Idealizada <i>IIA - Idealized Influence Attitudes</i>	15, 23, 26 e 30	-	-	-
2. Comportamentos de Influência Idealizada <i>IIB - Idealized Influence Behavior</i>	11, 19, 28 e 39	-	-	-
3. Motivação Inspiracional <i>IM - Inspirational Motivation</i>	14, 18, 31 e 41	-	-	-
4. Estimulação Intelectual <i>IS - Intellectual Stimulation</i>	7, 13, 35 e 37	-	-	-
5. Consideração Individual <i>IC - Individual Consideration</i>	20, 24, 34 e 36	-	-	-
6. Recompensa por Objetivos Atingidos <i>CR - Contingent Reward</i>	-	6, 16, 21 e 40	-	-
7. Gestão por Exceção Ativa <i>MBEA - Management by Exception Active</i>	-	9, 27, 29 e 32	-	-
8. Gestão por Exceção Passiva <i>MBEP - Management by Exception Passive</i>	-	-	8, 17, 22 e 25	-
9. Ausência de Liderança <i>LF- Laissez-faire</i>	-	-	10, 12, 33 e 38	-
10. Eficácia <i>Effectivness</i>	-	-	-	42, 45 e 48
11. Satisfação <i>Satisfaction</i>	-	-	-	43, 46 e 49
12. Esforço extra <i>Extra Effort</i>	-	-	-	44, 47 e 50

Fonte: Adaptado de Bass e Avólio (2004)

Segundo Bass e Avólio (2004), essas áreas de atuação são assim caracterizadas para efeito de análise do MLQ:

**Quadro 16:** Características das áreas de atuação dos componentes do MLQ

	Área de atuação	Características
Transformacional	Atitude de Influência Idealizada Comportamento de Influência Idealizada	O líder escolhe comportamentos que ativam fortes emoções nos seguidores, promovem a confiança e identificação destes com ele, influenciam os seus ideais e os valores.
	Motivação Inspiracional	O líder comunica uma visão apelativa, usa símbolos para incrementar o esforço dos seguidores, atua como um modelo de comportamento, instila otimismo.
	Estimulação Intelectual	O líder estimula nos seguidores a tomada de consciência dos problemas, dos seus próprios pensamentos e imaginação. Ajuda-os a reconhecer as suas próprias crenças e valores.
	Consideração Individual	O líder atende às necessidades de desenvolvimento dos seguidores, apoia-os, encoraja-os, treina-os, tenta desenvolver o seu potencial, fornece-lhes <i>feedback</i> , delega-lhes responsabilidades.
Transacional	Recompensa por Objetivos Atingidos	O líder clarifica para o seguidor o que este deve fazer para ser recompensado pelo esforço.
	Gestão por Exceção Ativa	O líder monitora o desempenho dos seguidores e adota ações corretivas se eles não alcançam os padrões estabelecidos.

Conclusão

Laissez-faire	Gestão por Exceção Passiva	O líder assume uma atitude passiva, não chamando a atenção para as falhas detectadas, não tomando atitudes para que tal não aconteça. É pouco atuante e só age quando os problemas se tornam crônicos.
	Ausência de Liderança	O líder assume uma atitude de inatividade, evitando tomar decisões, não assumindo as suas responsabilidades e não exercendo a sua moralidade. É um líder ausente.
Resultados	Eficácia	A ação do líder vai de encontro às necessidades individuais e às necessidades da organização. Representa a organização que dirige.
	Satisfação	A ação do líder desperta satisfação nos seguidores e motiva-os para melhores desempenhos. O estilo deve ser adequado, uma vez que gera bem-estar e vontade de mudança.
	Esforço-extra	O líder desenvolve os seguidores e leva-os a melhores desempenhos.

Fonte: Adaptado de Bass e Avólio (2004) e Cunha e Costa (2008)

### Procedimentos para a aplicação do *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ)

Uma vez que o MLQ é um questionário que possui como principal objetivo medir a frequência com que os respondentes percebem as práticas de liderança adotadas na instituição segundo as abordagens da liderança transformacional, transacional e “laissez-faire”, assim como os seus resultados para a gestão, neste contexto, para o sucesso da gestão escolar, cada respondente teve suas respostas “valorizadas” segundo a escala apresentada no quadro 14 e segregadas de acordo com as áreas de atuação demonstradas no quadro 16.

Sendo assim, após a recolha dos questionários, edita-se e tratam-se os dados por meio de uma proposta de análise estatística básica dos resultados, introduzindo-os no programa *Microsoft Excel* para a resolução, simplificação e apresentação gráfica das informações geradas.

A caracterização dos respondentes se faz por meio do cálculo de frequências relativas e absolutas. Posteriormente, a identificação do estilo predominante na instituição, assim como os próprios resultados para a gestão, são calculados por meio de medidas de tendência central, ou seja, através da média do estilo de liderança e dos resultados da mesma na gestão escolar, percebidos pelos respondentes corrobora com a simplicidade e efetividade do modelo escolhido para esta investigação.

### **Síntese da metodologia**

Trata-se de uma investigação quali-quantitativa, sob forma de um estudo de caso único e que seguirá a seguinte estratégia para a recolha de dados:

- a) Os dados recolhidos por meio do questionário *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ) serão apresentados sob a forma de tabelas e gráficos:
- b) Os dados recolhidos a partir da entrevista com a direção da instituição de ensino, após sua análise de conteúdo, serão apresentados sob a forma descritiva.

## Capítulo 4: Apresentação e interpretação dos dados

A partir do enquadramento teórico e da definição da metodologia a ser utilizada, apresenta-se o objeto de estudo de caso, nomeadamente a instituição de ensino escolhida como amostra no universo de escolas particulares existentes em Portugal.

Oportuno ressaltar o entendimento de Lima (2003), segundo o qual:

Apoiado pela emergência de uma sociologia das organizações educativas e procurando estabelecer pontes com a análise das políticas educacionais, com modelos, imagens e metáforas para a interpretação das organizações sociais formais, e com a crítica às ideologias organizacionais e administrativas, tradicionalmente de extração empresarial, o estudo da escola vem ganhando centralidade. Trata-se de um processo complexo, mas também muito estimulante de construção de um objeto de estudo que, no passado, foi frequentemente apagado. (Lima, 2003:7)

Neste contexto, segue a apresentação do Colégio Luso-Internacional de Braga (CLIB) e a análise dos dados recolhidos por meio do inquérito por questionário (MLQ), aplicado ao corpo docente, e do inquérito por entrevista, realizada com a Diretora da instituição de ensino em tela.

### 4.1 Estudo de Caso: O Colégio Luso-Internacional de Braga - CLIB

O Colégio Internacional de Braga, foi criado em 1999 para fornecer uma educação equilibrada e de alta qualidade aos alunos portugueses e à comunidade internacional de Braga.

O currículo do ensino pré-escolar, bem como os do primeiro e segundo ciclos são baseados no currículo britânico, com alguns ajustamentos, devido à diversidade de nacionalidades dos alunos. Outrossim, os alunos são preparados para os exames internacionais IGCSE (*International General Certificate of Secondary Education*) e diploma AICE (*Advanced International Certificate Education*). Os programas de estudo têm equivalência horizontais ao sistema educativo português e o exame final AICE, onde os alunos do 12º ano, através da Universidade de Cambridge, Reino Unido, têm uma equivalência a qualquer agrupamento de ensino secundário português, pela Portaria 779/98 de 16 de setembro.

Sendo assim, os alunos do CLIB adquirem uma equivalência, tanto a nível nacional como internacional, podendo, assim, dar continuidade aos seus estudos universitários em Portugal ou no estrangeiro, no final do 12º ano, conforme as opções pessoais e familiares.

O inglês é a “língua oficial”, logo utilizada na maior parte das disciplinas onde sua fluência e correção são estimuladas desde o primeiro contato dos novos alunos, momento o qual a parceria escola-família se torna imprescindível na mudança cultural deste jovem aprendiz.

O CLIB integra-se no projeto de rede iniciado no Colégio Luso-Internacional do Porto e continuado no colégio Luso-Internacional do Centro (Marina Grande) e, devido a esta ligação, em redes de escolas internacionais como o ECIS (*European Council of International Schools*).

O CLIB define sua missão através de sua visão de futuro:

*Sabemos que o mundo amanhã exigirá dos seus cidadãos a capacidade de racoar bem e eticamente; a flexibilidade para se ajustarem a uma realidade em mudança constante; a força moral para resistirem à eclosão de desconhecidos novos e formidáveis.*

Neste sentido, tem como um dos principais objetivos a promoção do desenvolvimento cognitivo ao dotar seus alunos das competências necessárias ao raciocínio no mais alto nível, considerada uma capacidade indispensável para acompanhar a elevada complexidade da sociedade pós-moderna. Reafirma-se a natureza holística do conhecimento e a interligação de todos os empreendimentos humanos por meio de programa de estudos e projetos integrados de investigação, de trabalho temático e de outros meios disponíveis.

Em seu Programa Educativo, destacam-se 8 princípios pedagógicos fundamentais:

- Excelência Acadêmica;
- Aprender a Aprender;
- Aprendizagem em Equipa;
- Diversidade e Educação Transcultural;
- Desenvolvimento Ético e Moral;
- Interesses e Necessidades Individuais;
- Interesses e Necessidades Individuais;
- Tomada de Decisões Participativas;
- Expressões Artísticas.

Seu corpo docente é composto por professores portugueses e outros oriundos de vários países, pelo que sua diversidade étnica e cultural permite enriquecer o tecido social do CLIB e proporcionar um caráter multicultural e multilíngue ao seu contexto organizacional.

Outrossim, dentro do aspecto de multiculturalismo, desenvolvimento cognitivo e formação de líderes para uma nova e dinâmica sociedade, o CLIB realiza diversos projetos, dentre os quais se destacam:

- Programa Banco Alimentar<sup>1</sup>, com a participação voluntária de seus alunos junto à Federação Portuguesa dos Bancos Alimentares contra a fome na atividade de recolha e distribuição de produtos;
- Projeto “*Open minds, open europe*”, que envolve 5 países (Itália, Portugal, Polónia, Romênia e Turquia) e tem como objetivo incutir nos estudantes associados conceitos de tolerância, respeito, diversidade cultural e religiosa.
- Programa IMUN (*Iberian Model United Nations*)<sup>2</sup>, criado em 1984, é uma simulação da Assembléia-Geral das Nações Unidas concebidas para ensinar os alunos sobre a estrutura e o funcionamento da ONU. Os alunos representam os Estados membros das Nações Unidas e centralizam a discussão em torno dos problemas do Estado que representam;
- Projeto Parlamento dos Jovens<sup>3</sup> tem como objetivo promover a educação para a cidadania e o interesse dos jovens pelo debate de temas da atualidade; e
- Programa JAP<sup>4</sup> (*Junior Achievement Portugal*) que objetiva investir, envolver e inspirar jovens de todas as idades a desenvolver um espírito empreendedor, baseados em três valores: (i) respeito, (ii) integridade, (iii) excelência.

Todavia, o projeto de maior relevância para toda a comunidade do CLIB é o denominado Projeto Camboja. Desenvolvido há 4 anos, tem como objetivo principal “dar aulas e organizar atividades extracurriculares enriquecedoras dirigidas a crianças de aldeias desfavorecidas daquele país oriental”<sup>5</sup>, sendo as ações de ensino complementadas pela distribuição de suplementos vitamínicos, roupas e calçados recolhidos em Portugal pelos alunos do CLIB em diversas atividades ao longo do ano.

---

<sup>1</sup> Programa Banco Alimentar. Acedido em [www.bancoalimentar.pt](http://www.bancoalimentar.pt)

<sup>2</sup> Programa IMUN. Maiores informações em <http://www.caislisbon.org/page.cfm?p=902>

<sup>3</sup> Programa Parlamento dos Jovens. Acedido em <http://app.parlamento.pt/webjovem2013/>

<sup>4</sup> Programa JAP. Acedido em <http://empreende.programaescolhas.pt/ver-detalhes/4d36ff9b26a8d/ajunior-achievement-portugal>

<sup>5</sup> Reportagem Gazeta do Rossio (19 agosto 2015). Acedido em <http://www.gazetadorossio.pt/alunos-de-braga-apoiam-criancas-em-projeto-solidario-no-camboja.html>

Por fim, no que tange ao aspecto gestor da organização, o CLIB se destacou com o certificado PME Líder<sup>6</sup> nos anos 2013 e 2014. Criado pelo Instituto de Apoio às Pequenas e Médias Empresas e à Inovação (IAPMEI), este certificado tem como objetivo distinguir empresas com perfis de desempenho superiores, conferindo-lhes notoriedade e criando-lhes condições otimizadas de financiamento para desenvolverem suas estratégias de crescimento e de reforço da sua base competitiva.

#### 4.2 Resultados da análise e interpretação dos dados

Após a autorização da direção do CLIB para a aplicação do questionário *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ) ao corpo docente da instituição, o mesmo foi distribuído entre os meses de junho e julho de 2015. Naquele momento, o espaço amostral era de 20 professores e o inquérito foi encaminhado para o email funcional dos respondentes, nas versões inglês e português (Apêndice D, versão em português), sendo ressaltado que o mesmo foi desenvolvido na plataforma *Google Forms*, o que não permite, por acesso ao link específico, a identificação do respondente.

**Tabela 01:** Caracterização dos respondentes

Variáveis	Absoluta (n=13)	Frequências Relativa (%)	Acumulada (%)
<b>Gênero</b> <sup>a)</sup>			
Masculino	1	8	8
Feminino	10	77	85
<b>Faixas etárias</b>			
até 35 anos	2	15	15
de 36 a 50 anos	11	85	100
mais de 50 anos	0	0	
<b>Titulação académica</b> <sup>b)</sup>			
Bacharel / Licenciado	6	46	46
Mestre	5	38	84
Doutor	0	0	84
PhD	1	8	92
<b>Tempo de serviço na instituição</b>			
< 3 anos	4	31	31
de 3 a 6 anos	3	23	54
de 7 a 10 anos	2	15	69
> 10 anos	4	31	100
<b>Nacionalidade portuguesa</b> <sup>c)</sup>			
Sim	8	62	62
Não	2	15	77

a) 2 (dois) respondentes não identificaram o gênero.

b) 1 (um) respondente não identificou a titulação.

c) 3 (três) respondentes não identificaram a nacionalidade portuguesa.

<sup>6</sup> PME Líder. Acedido em [www.pmelider.pt](http://www.pmelider.pt)

Ao iniciar as discussões dos dados recolhidos por meio da aplicação do MLQ, faz-se necessária a devida caracterização dos 13 respondentes, o que equivale a 65% da população pesquisada, o que torna uma amostra significativa de pesquisa estatística.

Em destaque, a predominância de professores do sexo feminino (77%), na faixa etária de 36 a 50 anos e com considerável habilitação acadêmica, com destaque para 36% com título de mestre e um pós-doutorado.

No que tange ao tempo de serviço na instituição, outro dado relevante ao observar que apenas 31% dos professores tem menos de 3 anos de serviço no colégio, ou melhor, o mesmo percentual de professores com mais de 10 anos de dedicação a uma instituição que tem apenas 15 anos de criação. O que demonstra que, apesar da natural rotatividade de professores que buscam a carreira em colégios internacionais, o CLIB consegue manter sua força laboral por período relevante de tempo.

Todavia, este dado de perfil de carreira pode ser questionado pelo fato de 62% dos respondentes serem de nacionalidade portuguesa. Em um nicho de mercado, marcado pela predominância da mobilidade entre países e pela própria população da instituição de ensino em tela ser formada por professores de outras nacionalidades, a concentração de respondentes de origem portuguesa não tornam este dado de significância estatística para replicação ou maiores análises, sendo desconsiderada, a princípio, por esta investigadora.

Após a caracterização da amostra, consta do Apêndice E as respostas obtidas por meio da parte específica do questionário aplicado (MLQ) em seus valores absolutos (escala *Lickert*) e que serão utilizadas de forma segregada na sequência de análise, assim como a apresentação dos cálculos de média e desvio-padrão (absoluto e relativo), os quais observaram as seguintes fórmulas:

**Média:**

$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^N x_i}{N}$$

**Desvio-padrão:**

$$s = \sqrt{\frac{1}{n-1} \sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}$$

onde  $\delta$ : desvio-padrão

$x_i$ : valor de cada evento individual ( $x_1, X_2, X_3, \dots X_n$ )

$\bar{x}$ : média aritmética dos valores de  $X_i$

$n$ : número de eventos (amostra)

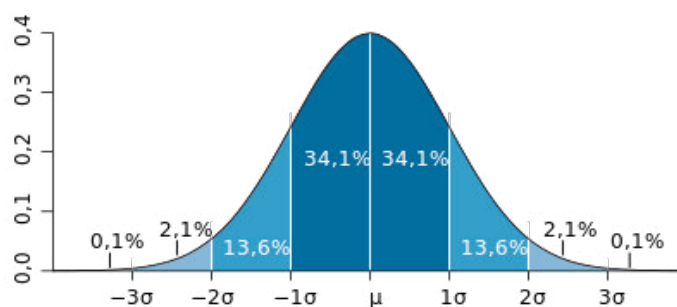
$i$ : 1, 2, 3, ... n

A partir da valoração das respostas, a seguinte tabela segrega e sintetiza os resultados obtidos, o que permitirá a posterior análise do estilo de liderança percebido pelos respondentes.

**Tabela 02:** Análise descritiva do MLQ

Estilo	Média	Desvio-padrão	
		absoluto	relativo
<b>Liderança Transformacional</b>			
IIA	2,67	1,31	33%
IIB	3,07	1,08	27%
IM	2,91	1,08	27%
IS	2,57	1,44	36%
IC	2,41	1,46	36%
<b>Liderança Transformacional</b>			
CR	2,52	1,30	32%
MBEA	2,21	1,28	32%
<b>Liderança “Laissez-faire”</b>			
MBEP	1,33	1,29	32%
LF	1,02	1,38	34%
<b>Resultados da Liderança</b>			
Eficácia	2,86	1,19	30%
Satisfação	2,89	1,14	29%
Esforço-extra	2,99	1,12	28%

Observa-se que as variáveis que compõem tantos os estilos de liderança quanto os resultados da mesma na gestão escolar apresentam desvios-padrão que respeitam um distribuição estatística normal perfeita, ou seja, 68% das ocorrências se concentraram na área da figura demarcada em azul escuro por um desvio-padrão (34%) à direita e outro à esquerda da linha média.



**Figura 08:** Distribuição normal

Sendo assim, estatisticamente é possível afirmar que, quanto maior a amostragem, mais uniforme as ocorrências poderão se distribuir na medida em que se afastam da média central, o que torna as distribuições normais previsíveis.

Entretanto, oportuno ressaltar que quanto maior o desvio-padrão, maior a variância (dispersão) das respostas; mais afastados da média estarão as ocorrências extremas, o que significa que não houve uma unanimidade ou concentração da percepção dos respondentes.

Claramente, a média dos desvios-padrão apresentados estão no linear do percentual de 34% do modelo. Tal constatação pode ser considerada aceitável pelo espaço contexto e espaço amostral em tela, porém corrobora o entendimento da necessidade de se complementar a análise quantitativa ora em curso com a análise qualitativa, a ser apresentada na próxima seção, por meio do inquérito por entrevista, conforme escolha pelo estudo quali-quantitativo, sob um paradigma crítico constante do capítulo 3 (Metodologia)<sup>7</sup>.

#### 4.2.1 Estilo de Liderança dominante

No que concerne ao estilo de liderança predominante na percepção do corpo docente da instituição de ensino em estudo, a liderança transformacional obteve a maior pontuação, ratificando o resultado dos diversos estudos apresentados no capítulo referente à revisão de literatura (Bass, 1981; Den Hartog, Van Muijen & Koopman, 1997; Leithwood & Jantzi, 1990).

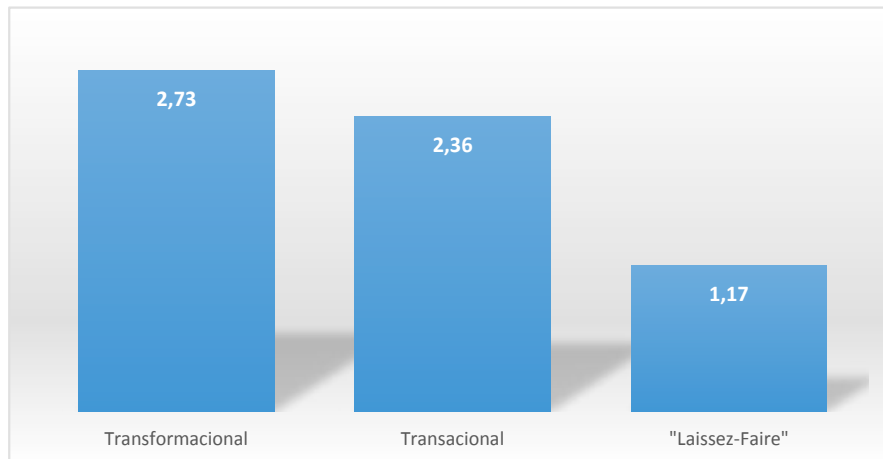
Entretanto, também conforme os estudos apresentados (Cunha *et al.*, 2007; Nir & Hameiri, 2014; Phipps & Pietro, 2011), é uma predominância relativa, ao que também se pode constatar com a proximidade dos resultados obtidos entre a liderança transformacional e transacional, reforçando outro aspecto relevante dos estudos no que tange à saudável alternância de estilos comportamentais do líder, de acordo com o contexto situacional (Barracho, 2012; Hargreaves & Fink, 2009; Robinson, Lloyd & Rowe, 2008).

**Tabela 03:** Resultado da aplicação do MLQ – Estilos de liderança

Estilos de Liderança	Média	Desvio-Padrão	
		absoluto	relativo
<b>Transformacional</b>	2,73	1,27	32%
<b>Transacional</b>	2,36	1,29	32%
<b>“Laissez-faire”</b>	1,17	1,33	33%

<sup>7</sup> Ver paradigma crítico - metodologia, p.43

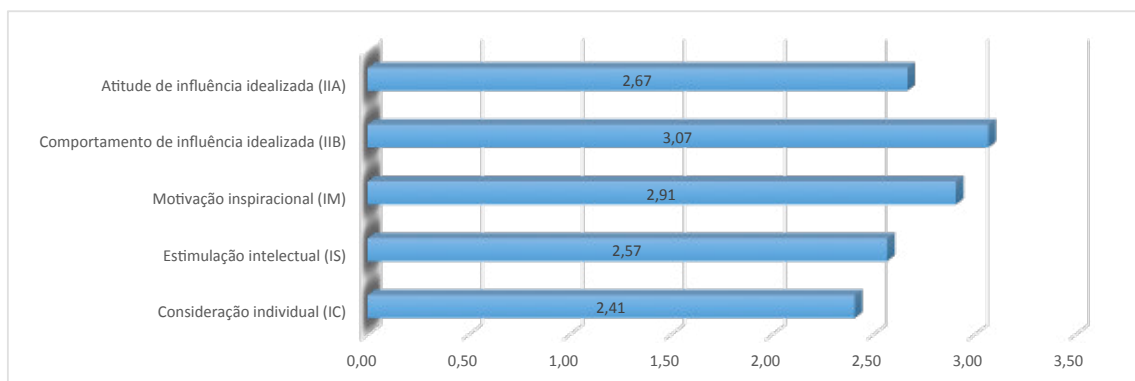
A figura 09 demonstra, em termos gerais, a predominância da abordagem transformacional, com uma média de **2,73** pontos (DP=32%). Na sequência, a abordagem transacional, com média de **2,36** pontos (DP=32%) e complementa com a apresentação da abordagem “*laissez-faire*”, com **1,17** pontos (DP=33%).



**Figura 09:** Média dos estilos de liderança

Segundo Bass e Avólio (2004:96), “os líderes transformacionais são pró-ativos, procuram otimizar o desenvolvimento individual, organizacional, do grupo e a inovação. Eles convencem seus seguidores a atingirem altos níveis de potencial, assim como altos níveis de *standards* morais e éticos”. Logo, a observação deste estilo de liderança reflete a importância dada à clarificação ao liderado daquilo que a organização entende como importante. Incentiva-se, portanto, que os mesmos veem por si só as oportunidades e consequentes desafios aos quais a instituição convive em seu ambiente competitivo mas de grandes realizações.

No que se refere ao estilo predominante transformacional, o que se observa na figura 10 é que a área que apresenta uma frequência média de comportamentos em destaque é o denominado “comportamento de influência idealizada (IIB)”, com 3,07 pontos (DP=27%), sendo a de menor observação ou importância, na percepção dos respondentes, a área comportamental “consideração individual (IC)”, com 2,41 pontos (DP=36%).

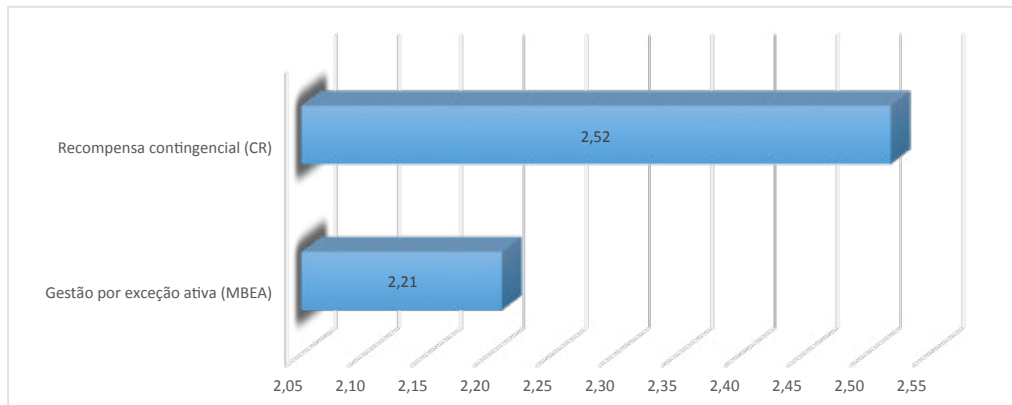


**Figura 10:** Média das áreas de atuação do estilo de Liderança Transformacional

Neste sentido, é possível concluir que a liderança do CLIB adota comportamentos carismáticos, relacionados com a influência idealizada, onde o líder adota comportamentos que ativam fortes emoções em seus seguidores. A confiança e a identificação com a figura do líder influencia os seus ideais de vida (Cunha *et al.*, 2007; Fiol, Harris & House, 1999), reforçando seu empenhamento e motivação ao trabalho (Tucker & Russel, 2004), constatado pela relevante frequências de observação dos níveis “3 – muitas vezes” e “4 – frequentemente” da escala estatística adotada.

Cabe também destaque o aspecto motivacional da equipe, resultado da área comportamental motivação inspiracional (IM), com média 2,91 (DP=27%), o que reforça o entendimento de Marzano (2005) sobre a relação direta existente entre o aspecto emocional da equipe e os níveis de realização escolar.

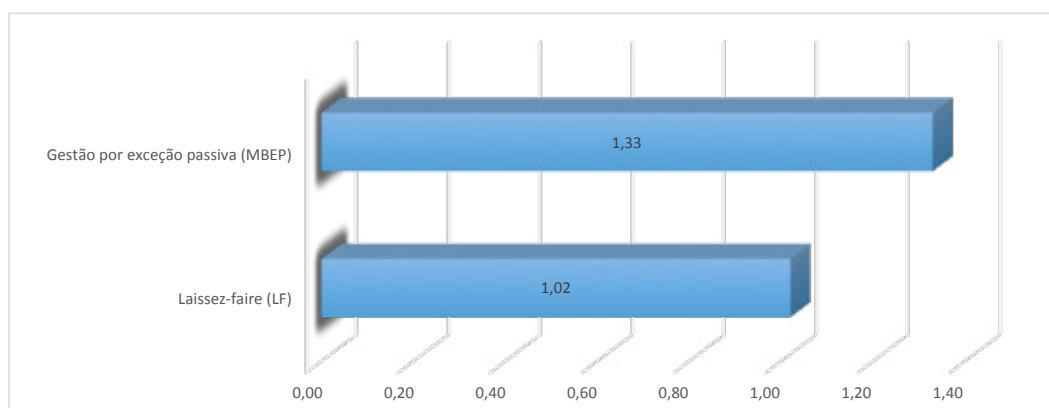
Na sequência, sob o aspecto relacionado ao estilo de liderança transacional, observa-se pela figura 11 que a área de atuação em destaque é a “recompensa contingencial (CR)”, com 2,52 pontos de média (DP=32%). A área “gestão por exceção ativa (MBEA)” tem sua importância menos valorizada na concepção dos respondentes, com 2,21 pontos (DP=32%).



**Figura 11:** Média das áreas de atuação do estilo de Liderança Transacional

A área de atuação predominante está diretamente relacionada com a permanente clarificação, por parte do líder, dos objetivos e metas a serem cumpridas que serão devidamente recompensadas (Cunha *et al.*, 2007). A própria média de observação (2,52), por si só, demonstra ser um comportamento que é percebido com regularidade, mas pela pouca diferença para a gestão por exceção ativa (2,21), é possível constatar que ocorre em situações específicas, dentro da citada alternância situacional de gestão (Hargreaves & Fink, 2009).

Por fim, sob o aspecto relacionado ao estilo de liderança “*laissez-faire*”, observa-se pela figura 12 que a área de atuação em destaque é a “gestão por exceção passiva (MBEP)”, com frequência de observações comportamentais na ordem de 1,33 pontos de média (DP=32%). Em contrapartida, a área comportamental de “ausência de liderança (LF)” tem sua importância menos percebida na concepção dos respondentes, com frequência de observações comportamentais na ordem de 1,02 pontos médios (DP=34%).



**Figura 12:** Média das áreas de atuação do estilo de Liderança “*Laissez-Faire*”

Ambas as percepções encontram-se entre o níveis “1 – raramente” e nível “2 – algumas vezes”, o que reforça o acima indicado da alternância situacional, porém com pouca existência de um perfil *laissez-faire* de atuação da liderança, ou seja, de praticamente abstenção de influência aos colaboradores da instituição.

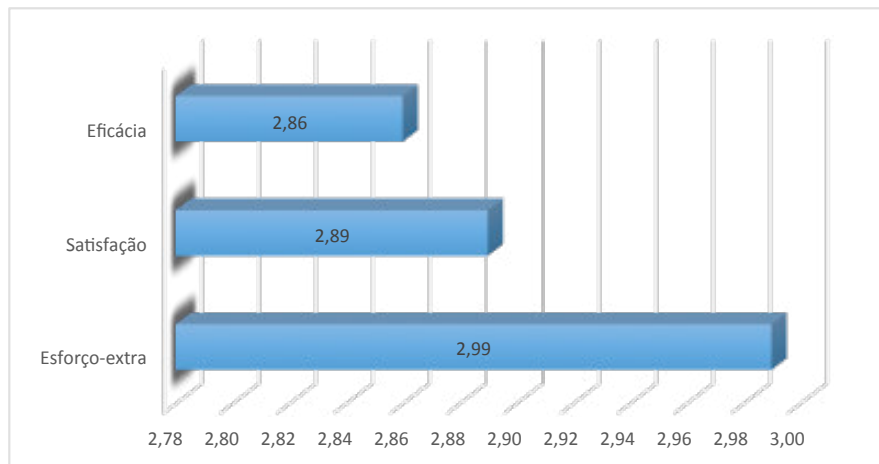
É sempre importante ressaltar que um estudo de natureza social corrobora entendimentos de ordem profissional e pessoal, onde uma das funções estatísticas do desvio-padrão é exatamente buscar amenizar a análise de dados numéricos, muitas das vezes, isentos de contextualização ambiental e temporal.

Na sequência da análise dos dados obtidos por meio do MLQ, o modelo *Full Range Leadership Model* (Bass & Avólio, 2004) possibilitou quantificar a percepção do corpo docente quanto aos resultados comportamentais da equipe junto à gestão escolar, quando confrontados aos estilos de liderança adotados no dia a dia da instituição.

**Tabela 04:** Resultado da aplicação do MLQ – Resultados da liderança na gestão escolar

Resultados na Gestão Escolar	Média	Desvio-Padrão	
		absoluto	relativo
<b>Eficácia</b> ( <i>Effectiveness</i> )	2,86	1,19	30%
<b>Satisfação</b> ( <i>Satisfaction</i> )	2,89	1,14	29%
<b>Esforço-extra</b> ( <i>Extra Effort</i> )	2,99	1,12	28%

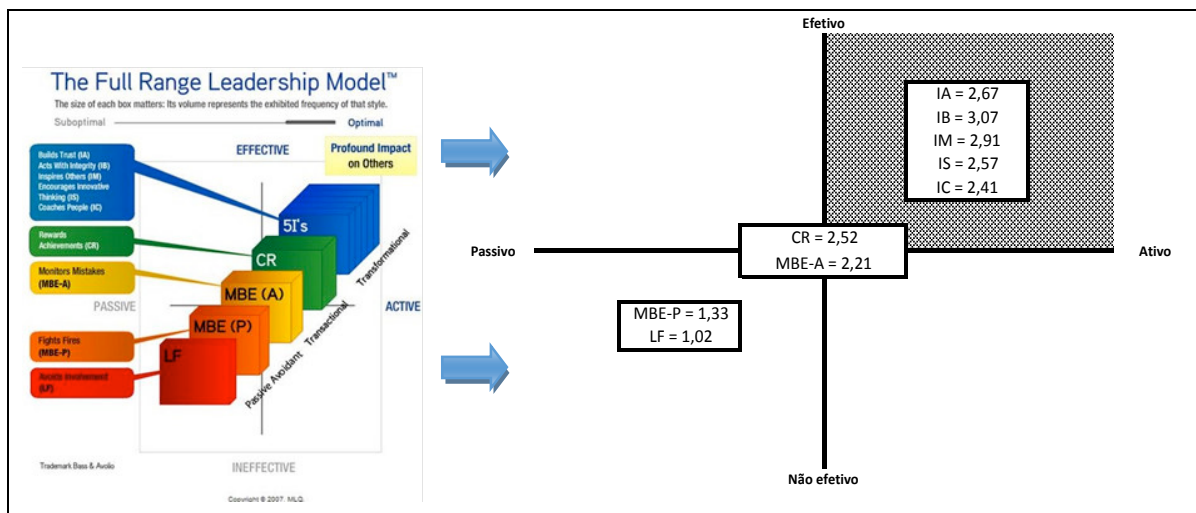
Segundo a figura 12, é possível verificar que os respondentes percebem como o principal resultado da liderança que permeia a instituição de ensino em tela o “esforço-extra” apresentado por todos, ou seja, de uma forma geral, o ambiente que envolve esta instituição escolar estimula seus colaboradores ao empenhamento pelo sucesso coletivo. O que reforça os estudos que apontam que organizações excelentes têm líderes que definem e comunicam um rumo claro, com atitudes que unificam e motivam seus colaboradores (EFQM, 2002), gerando liberdade e confiança em contextos de incerteza e mudanças constantes (Trigo & Costa, 2008).



**Figura 13:** Média dos resultados da liderança na gestão escolar

Todavia, há que se ressaltar que a percepção dos resultados da liderança na gestão escolar foram muito próximos em termos percentuais, em especial quando se observa os valores médios que se situam a frequência de observações das variáveis eficácia ( $M=2,86$  e  $DP=30\%$ ) e satisfação ( $M=2,89$  e  $DP=29\%$ ), todas entre as condições de serem comportamentos de nível “2 - algumas vezes” e de nível “3 - muitas vezes”. Não deixando de esclarecer a existência de divergência de opiniões significativas quando se verifica o percentual de 30% em termos de desvio-padrão, porém, como em todas as categorias acima analisadas, a proximidade do resultado médio corrobora o entendimento da compensação e do próprio contexto social deste tipo de pesquisa.

Em síntese, os resultados apontam para uma predominância do estilo de liderança transformacional ( $M=2,73$  e  $DP=32\%$ ), porém com forte e próxima influência da liderança transacional ( $M=2,36$  e  $DP=32\%$ ), o que vem a reforçar o entendimento apresentado na revisão da literatura sobre o dinamismo e complexidade a que este ambiente escolar está situado, exigente de uma gestão autônoma, pro-ativa, criativa, flexível e colaborativa. (Ball, 2005 e 2008; Fonseca, 2000; Leithwood, 1994; Marzano, 2005).



**Figura 14:** Síntese do estilo de liderança dominante

Logo, a partir da percepção dos colaboradores da unidade em análise deste estudo de caso, há que se estar demonstrada a pro-atividade e efetividade convergentes dos estilos de liderança transformacional e transacional propostos pelos estudos do modelo *Full Range Leadership* de Bass e Avólio (2004), que resultam no reforço ao empenhamento, a partilha, o esforço-extra da equipe frente aos desafios do dia a dia da busca pelo sucesso da gestão escolar. (Bolívar, 2003; Chiavenato, 1999; Cunha *et al.*, 2007; Luck, 2008)

Sendo assim, podemos confirmar a hipótese nº 1 de que “o estilo de liderança assumido pela direção da escola tem afetado a atuação dos agentes educadores em prol da eficácia da gestão escolar”, onde os resultados da liderança são percebidos, em especial, pelo esforço-extra demonstrado pelos seguidores, não deixando de ressaltar a proximidade e relevância da satisfação e eficácia que o ambiente desta organização impulsiona a mesma ao sucesso ali existente.

#### 4.2.2 Modelo organizacional dominante

Em um segundo momento da investigação, face o interesse em identificar os aspectos de funcionamento da instituição de ensino em estudo e sua relação ou não com o sucesso na gestão escolar frente a influência da liderança sob este contexto, elegeu-se o inquérito por entrevista semiestruturada e sua posterior análise de conteúdo, sob o paradigma qualitativo supramencionado.

A entrevista possibilitou uma maior interação entre o investigador e a entrevistada, por conseguinte, o acesso direto e ilimitado à informação desejada. Neste sentido, esta técnica de recolha de dados permitiu realizar uma comparação entre a percepção dos

respondentes (Apêndice E) e a auto avaliação da Diretora sobre o seu modo de exercer a liderança frente a instituição de ensino que está sob a sua responsabilidade (Apêndice C).

Esta entrevista ocorreu no dia 10 de julho de 2015, em uma sala reservada dentro do próprio colégio, em um ambiente calmo e propício para não interrupções, com a consequente obtenção de respostas que bem contextualizaram o clima organizacional e o modo de pensar e agir da entrevistada.

Na sequência, o discurso da entrevista foi analisado sob a técnica de análise de conteúdo, entendida por Bardin (2004) como:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/percepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (Bardin, 2004:41)

O objetivo desta análise de conteúdo foi o de interpretar, de forma controlada, as informações prestadas pela entrevistada (Bardin, 2004). Não sendo apenas uma simples descrição de dados, buscou-se aprender com os fragmentos que correspondam a ideias particulares entre conceitos, tratados por meio da dedução lógica de conhecimentos sobre o emissor e o receptor da mensagem (Bauer & Gaskell, 2008; Richardson, 1999).

Por conseguinte, reforçado pelo entendimento de Richardson (1999), os seguintes objetivos básicos permearam esta fase da investigação: (i) análise das características da mensagem, sem se referir às intenções do emissor ou aos efeitos sobre o receptor; (ii) análise das causas e antecedentes, com o propósito de conhecer as condições de produção das mensagens; e (iii) análise dos efeitos da comunicação, a fim de estabelecer a influência social da mensagem.

Em resumo, no tratamento desses dados coletados no inquérito por entrevista tomou-se sempre como referencial, o quadro teórico e os objetivos da investigação, uma vez que a estes estão subordinados tanto o processo inferencial quanto o processo interpretativo das informações prestadas. Logo, buscou-se observar este constante diálogo entre os dados empíricos e teóricos durante o processo de análise dos conteúdos do texto em questão.

A entrevista se alicerçou na seguinte estrutura de perguntas, com a devida transcrição no Apêndice C:

**Quadro 17:** Estrutura da entrevista

Legitimação da entrevista	Perguntas
Parte 1 – Caracterização da Entrevistada	1, 2, 3, 4, 5 e 6
Parte 2 – Contextualização da instituição de ensino	
- Modelos e imagens organizacionais (Caixeiro, 2013; Cunha <i>et al.</i> , 2007; Despandé, Farley & Webster, 1993; Estêvão, 1998)	7, 8, 9, 10, 11, 12, 17, 18, 21, 22, 24, 25, 26 e 28
- Cultura organizacional em contexto escolar (Torres, 2003)	8, 10, 12, 14, 17, 18, 19, 21, 22, 24, 25, 27 e 28
- Estilo de liderança gestonária escolar (Ferreira e Torres, 2012)	9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26 e 28

Nos comentários iniciais da entrevistada, é possível perceber características que corroboram com as 2 (duas) áreas de atuação destaques do estilo de liderança transformacional, resultado do modelo MLQ (quantitativo) acima analisado no item 4.2.1 de investigação.

A influência idealizada, segregada em atitudes e comportamentos adotados e comunicados pelo líder, atuando como um modelo de comportamento e ativando aspectos emocionais dos seguidores, obteve os índices 3,07 (IIB) e 2,67 (IIA). Em complemento, a motivação inspiracional, com média 2,91 (IM), tem-se o líder a apelar para símbolos com o propósito de fomentar o esforço de todos (Cunha *et al.*, 2007) e, nestas áreas de percepção destaque junto aos respondentes, já a partida, pode ser observado em trechos da entrevista como:

*“As pessoas têm uma ideia de que essas escolas fazem parte de uma elite só porque são mais caras e é preciso que os pais tenham um poder econômico para as pagar. É, de fato, uma elite se for pensar por este aspecto, em termos de conforto econômico, embora não se aplique a toda a gente. Há muitos pais que fazem esta opção abdicando de muitas outras coisas.*

*Colocando este aspecto de lado e sem termos qualquer tipo de complexo ou ficarmos a pensar “porque somos a elite, então as pessoas acham que somos meio parvos, então vamos viver nessa parvolicie” (...) não, vamos provar o contrário e sim, pelo acesso que têm à formação, uma elite cultural, certamente vão ser!*

*O Projeto Camboja é um exemplo disso. É o extremo de tudo aquilo que eles vivem. Poderia sim ser um pouco mais cadenciado, mas não é o caso. É o limite; algo que, felizmente, não se encontra em Portugal”. (Comentários iniciais, linhas 1-14)*

Na sequência, ainda nos comentários iniciais e depois complementada pela questão nº 17, há um resumo dos chamados *Award Ceremonies*; assembleias de mérito onde se constata esta estratégia de motivação, não só aos alunos - pela busca da competição

saudável, própria da idade e período de formação - mas também aos professores, na forma de chamá-los, todos, a compartilharem os desafios de toda a escola.

*“(...) quando temos as cerimônias de prêmios de mérito, que são os Award Ceremonies, o mérito não é só acadêmico. Entregamos sim o mérito acadêmico; aliás é o único momento em que divulgamos alguns resultados acadêmicos dos alunos”.* (Comentários iniciais, linhas 30-33)

*“A par disso, temos os demais prêmios, desde cortesia (...) passando por prêmios de inteligência emocional (...) e isso não é só reconhecer a atitude daquela pessoa, mas ficar como exemplo para os outros. Sendo assim, nestas ocasiões atribuímos prêmios desta natureza como uma forma de incentivo a este outro tipo de competência a ser desenvolvida pelos nossos alunos, que não somente a acadêmica. Assim, acreditamos que eles terão maior capacidade de lidar com outras situações que a vida lhes proporcionará, lidar com as pessoas, em especial.* (Comentários iniciais, linhas 40-52)

*“O principal objetivo que eu encontro aqui é fato ser assim, a possibilidade de não ser só uma escola, ou ser mais uma escola, não ser nunca como muitas escolas estão a tornar e este sistema está publicamente a ser muito criticado pelos meios de comunicação, que são as escolas que formatam os meninos para um determinado tipo de teste ou exame e vão andar sempre dentro disso e os alunos sabem responder a perguntas de exame (Questão n. 17, linhas 1-6) (...) E, como já dissemos ao longo desta conversa, a formação da pessoa que não vai se conformar com as coisas, que vai querer mudar coisas, que vai querer conquistar (...) então, a visão para os alunos é essa”.* (Questão n. 17, linhas 20-22)

*“E depois, tentamos passar as mensagens de diferentes maneiras. Em alguns momentos, faço apresentação aos alunos com alguns temas, por exemplo, este ano na última Award Ceremony, iríamos falar de sucesso e um aluno, que estava no último ano, queria muito ter uma experiência de falar em público; foi então que lhe disse que iria falar sobre isso, “queres falar tu? Dou-te a minha vez para falar, pronto”. Outras vezes escolhi um tema que era mais para os professores, mas preferi fazer junto dos alunos. Coisas como “vocês gostam de ser observados, queridos pelos seus professores, que o vosso professor saiba o vosso nome, das coisas que vocês gostam”.* (Questão n. 17, linhas 23-31)

*“Por exemplo, esta entrevista que tenho daqui a pouco de um jornal a respeito da viagem da próxima semana para o Projeto do Camboja. Me ligaram para fazerem uma entrevista comigo, como Diretora e responsável pelos alunos e tal. Para a rádio, esta de agora, nem disse para eles, mas para os miúdos mandei-lhes logo uma mensagem dizendo que “amanhã, quem puder aparecer no CLIB pelas 10:30 horas, porque eu vou ser entrevistada por uma rádio, por telefone e eu quero passar-lhes o telefone e, que venha, pelo menos um que já tenha ido e está indo novamente e um que vai pela primeira vez, para que eles também possam conduzir por aí. E damos a eles esta possibilidade, pois eles estão aí, envolvem-se no projeto e publicamente é reconhecido; que os meios de comunicação se interessam por saber e por divulgar esse trabalho que é deles, que eles fazem também.* (Questão n. 26, linhas 4-15)

Ao analisar o modelo organizacional predominante, de acordo com o quadro teórico desenvolvido junto aos estudos de Deshpandé, Farley e Webster Jr. (1993) e Estêvão (1998), pode-se destacar a imagem de clã:

**Quadro 18:** Conceito de Imagem de Clã

**Imagem de Clã:** Entende as organizações como “associações íntimas de pessoas empenhadas numa atividade econômica, mas interligadas por uma variedade de laços” (Ouchi, 1987:86) e aparece como uma tentativa de distinguir-se da imagem de mercado e das burocracias formalizadas ao intentar veicular uma visão mais humanista e coletiva da organização empresarial. Caracteriza-se genericamente por uma convergência de metas, por papéis não especializados, por controles interiorizados e implícitos, por interesses holísticos e por uma avaliação difusa. ()

**Fonte:** Adaptado de Deshpandé, Farley & Webster Jr. (1993) e Estêvão (1998)

Observa-se a intenção da direção do colégio de tentar se distinguir de modelos tradicionais de mercado assim como do formalismo prescritivo apontados nos estudos sobre as disfunções do modelo burocrata de Max Weber. Percebe-se clareza no entendimento da forte tendência ao pré-conceito da própria sociedade para com instituições de ensino de natureza privada e internacional.

Em complemento aos já descritos trechos dos comentários iniciais, corroboram ao estilo transformacional identificado junto aos respondentes do MLQ (parte quantitativa do estudo empírico), as seguintes manifestações da entrevistada:

*“É um desafio muito curioso, pois as pessoas trazem suas experiências, mesmo aquelas pessoas muito jovens, trazem experiências novas e diferentes formas de fazer as coisas e **isso é muito enriquecedor para a escola, enfim. E depois, aquilo que queremos ensinar aos alunos, que é a tolerância, a abertura, ou seja, aquele aluno que quer adotar outra religião ou que é de uma cultura totalmente diferente, seja lá o que for, nós temos que ser os primeiros a sermos capazes de sermos e vivermos assim, não é?”** (Questão n. 11, linhas 1-7)*

*“Por exemplo, o projeto Open Minds, essa parceria com 5 países que busca exatamente isso. Ao trazermos essas crianças e elas ficarem nas casas de nossos alunos, é exatamente para que haja essa **troca cultural, com todas as diferenças que possam existir. É uma ferramenta para nos ajudar as “abrir estas mentes”.** (Questão n. 24, linhas 16-19)*

No que tange à análise da cultura em contexto escolar, conforme quadro teórico e sob o amparo dos estudos de Deshpandé, Farley e Webster Jr. (1993) e Torres (2003), destaca-se a dimensão da sociabilidade:

**Quadro 19:** Conceito de Dimensão de Sociabilidade

**Dimensão de Sociabilidade:** Caracterizado pela predominância de regras organizacionais efetivamente atualizadas, não formais e até informais. A ênfase dominante para aspectos da cultura como variável dependente e interna ou como uma metáfora, observado por um processo de sua construção por ação e prática dos atores envolvidos, manifestada em perspectivas integradoras, diferenciadas ou multiperspectivadas.

Na perspectiva integradora, ênfase para os aspectos mais consensuais da cultura, marcado pela partilha entre os trabalhadores da organização e a figura do líder com poderes adquiridos para a eleição de seus valores e crenças.

Na perspectiva diferenciadora, ênfase nas diferenciações, conflitos e antagonismos culturais emergentes, onde há o predomínio da busca de um denominador comum das várias subculturas.

**Fonte:** Adaptado de Torres (2003).

Corroborando ao entendimento de Torres (2003:355) que “uma abordagem integrada, multidimensional e complexa das culturas organizacionais de escola possibilita um conhecimento mais profundo das realidades escolares”, é possível depreender uma predominância de regras multiperspectivadas<sup>8</sup> no contexto em tela, ou seja, em constante atualização como citado nos seguintes trechos da entrevista:

*E isso vai originando muitos dos prêmios que vamos instituindo, pois **nada, mas nada mesmo aqui é estático**. Ok, encontramos um modelo, temos um regulamento, isto funciona e vamos manter isto e não vale a pena mudar. O que queremos é exatamente o contrário. Muitas vezes vem um professor, por exemplo, e diz: “É pena que este ano não temos um prêmio para isso.”. Pode não ter havido na primeira assembleia de mérito, mas pode haver na segunda. E pronto! **Não há problema nenhum em introduzir naquela momento**. (Comentários iniciais, linhas 104-111)*

*“(...) e em uma escola internacional tem que se ter muito cuidado, de não ser doutrinador. Porque até esta escola não pode ter uma ligação religiosa; nós acabamos por ter a festa de natal mais completa de escola que é feita aqui em Braga, que é o nosso Carol Service, porque é abrangente (...) é em uma igreja católica, porque é normalmente, nas escolas internacionais que o fazem, o fazem no templo religioso que fica mais próximo da escola e, no nosso caso é uma igreja católica que nos abre as portas. Mas não é uma cerimônia católica, pois nós não podemos influenciar nessas coisas; **nós só queremos influenciar que se tornem boas pessoas, pessoas preocupadas e tal**”. (Questão n. 24, linhas 3-11)*

Por fim, a análise do estilo de liderança gestonária em contexto escolar, aplicado ao estudo de caso em tela e com amparo no quadro teórico dos trabalhos de Deshpandé, Farley e Webster Jr. (1993) e Ferreira e Torres (2012), destaca-se o estilo democrático de gestão:

**Quadro 20:** Conceito de Estilo de Gestão Democrático

**Democrático:** Perspectivado como um facilitador ou colaborador que age no sentido de promover a participação de todos os atores organizacionais nos processos decisórios, respeitando as autonomias individuais e do grupo. Logo, os objetivos da organização são determinados por consenso. Enfatiza a centralidade da ação humana (agência) dentro da organização, no processo de construção da cultura organizacional. ()

**Fonte:** Adaptado de Deshpandé, Farley & Webster Jr. (1993) e Ferreira & Torres (2012)

Observa-se, nos seguintes trechos da entrevista, que a Diretora busca estar sempre presente no dia a dia do colégio, não somente quando da tomada de decisão. Faz parte do seu cotidiano, efetivamente vivenciar o CLIB e tentar trazer todos aqueles que queriam, de alguma forma, contribuir para o crescimento e atingimento dos desafios propostos, em especial através do exemplo e da construção de um clima organizacional que propicie a confiança de se tentar sempre sobrepor barreiras:

<sup>8</sup> Regras multiperspectivadas (perspectiva integradora, diferenciadora e fragmentadora), ver item 2.3, p. 37

*“Na responsabilização. Impressionando as pessoas, demonstrando o que se pode fazer e trazer para **fazermos juntos**. Não é trazer um livro, muito giro, leiam aí e vamos ver; não é isso. **Se não houver alguém que possa fazer aquilo comigo, pronto, faço eu**. Acho sempre que se tem que tentar”*. (Questão n. 20, linhas 1-4)

*“E depois **fazemos sempre uma reflexão** se correu bem ou não, ou vamos fazer melhor, por exemplo este próprio projeto do Camboja; poderia ser todos os anos: “quem quer vir ser professor voluntário na escolinha do Camboja?” e parou ali. Não. Tentamos que agora haja outra forma de patrocinar as crianças para prosseguir os estudos, este de formar os pais da aldeia para os negócios, agora criar a linha de micro crédito, ou seja, sempre coisas diferentes porque, precisamente, **pensamos nas coisas e vimos, se teve sucesso para os alunos e queremos que continuemos assim temos de juntar mais vertentes às coisas, então esta é uma forma de avaliar, penso**”*. (Questão n. 22, linhas 3-11)

*“**O líder sempre influencia**. Seja porque faz muito, seja porque faz pouco. Seja porque é muito simpático, seja porque resmunga muito, enfim, influencia sempre. Eu acho que se tem que tentar é nem sorrir sempre nem resmungar sempre e ter, o que é o mais difícil na vida, é tentar ter um equilíbrio dessas coisas. E como dizia, **se acho que um projeto é importante para a escola, vou me envolver muito nele**, junto, e a forma de influenciar positivamente”*. (Questão n. 24, linhas 1-6)

*“Havia um gabinete só para mim; nem pensar, eu não quero isso. **Quero a equipa sempre comigo, não consigo estar a trabalhar sozinha**. Dava o meu jeito se precisasse que não me interrompessem, quando fosse preciso e se fosse preciso. Prejudicava muito o trabalho e a forma como vejo o trabalho. Portanto, sei que há pessoas que posso delegar maravilhosamente, que tudo fica muito bem; outros não é bem assim, pois não cumprem os prazos e tem que estar atenta; mas o ideal é isso”*. (Questão n. 25, linhas 15-21)

As perguntas de nº 51 e 52 objetivavam permitir o respondente se expressar livremente sobre o tema em questão, possibilitando a esta investigadora obter esta percepção não estruturada da amostra e, na mesma perspectiva qualitativa da entrevista, recolher dados menos formais. Todavia, dos 13 respondentes, apenas 3 respostas foram obtidas mas que, devido seu teor de relevância e complemento a tudo o que foi discutido, são transcritas.

*“The aspects mentioned are vital to give a vision and mission to what teachers do on a day-to-day basis. It instills confidence in the team”<sup>9</sup>*

*“A liderança personifica os valores da instituição. Deve representar os valores de confiança, autoridade e companheirismo”*

*“No caso da Educação, é indispensável trabalhar em equipa, por isso a Cultura Organizacional é um aspecto importantíssimo na qualidade dos nossos desempenhos”*.

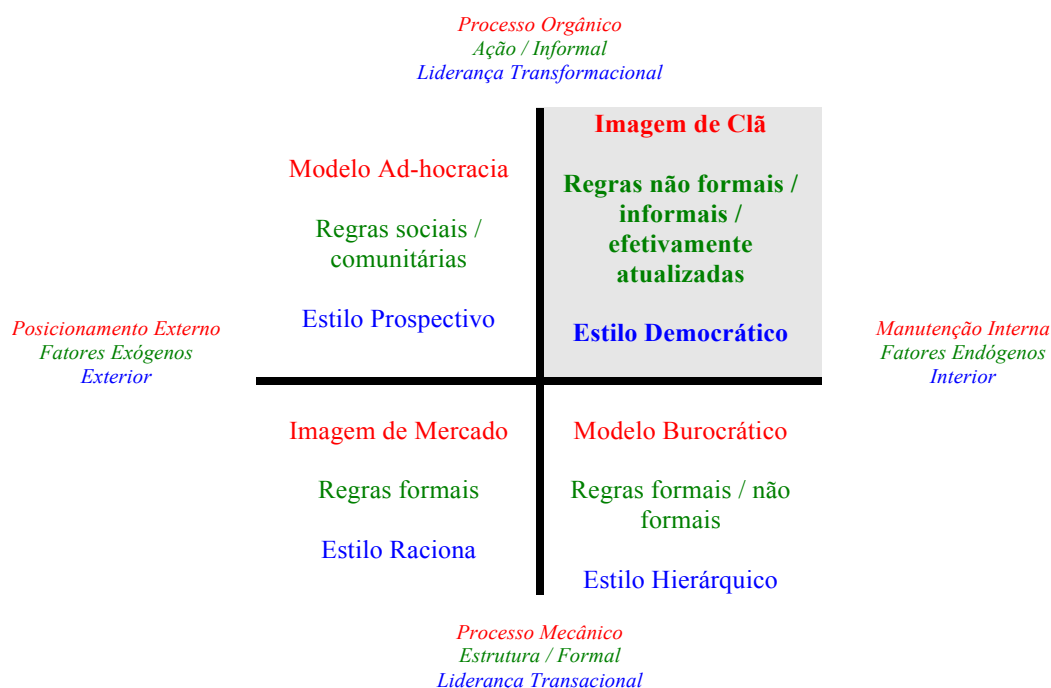
---

<sup>9</sup> “Os aspectos mencionados são vitais para dar uma visão e missão para aquilo que os professores fazem no dia-a-dia. Eles transmitem confiança para a equipe” (Nossa tradução para a resposta da questão n. 51 do MLQ)

E no que concerne à percepção de uma ordem de importância dos conceitos de liderança, cultura organizacional e processos de gestão como componente do sucesso da instituição escolar, a marca da divergência em pesquisas desta natureza pode ser observada:

- Resp. n° 1: a) Leadership; b) Management; c) Culture<sup>10</sup>  
 Resp. n° 2: a) Liderança; b) Cultura organizacional; c) Processos de gestão  
 Resp. n° 3: a) Cultura organizacional; b) Liderança; c) Processos de gestão

Com os depoimentos acima, ratifica-se o entendimento da confirmação da hipótese n° 2 de que “a liderança e os processos administrativos adotados são fatores de sucesso relevantes na gestão escolar”, tanto pelo resultado quantitativo - creditado em especial ao esforço-extra que o estilo de liderança adotado influencia no comportamento da equipe de colaboradores - quanto no resultado qualitativo do modelo organizacional predominante, onde a imagem de clã e a dimensão de sociabilidade reforçam a predominância de regras multiperspectivadas na gestão democrática desta instituição de ensino de sucesso.



Legenda:

- Modelos e imagens organizacionais** (Caixeiro, 2013; Cunha *et al.*, 2007; Despandè, Farley & Webster, 1993; Estêvão, 1998).  
**Cultura organizacional em contexto escolar** (Torres, 2013)  
**Estilo de liderança gestonária escolar** (Ferreira & Torres, 2012)

**Figura 15:** Síntese do modelo organizacional dominante

<sup>10</sup> a) Liderança, b) Processos de gestão; c) Cultura organizacional (Nossa tradução para a resposta da questão n. 52 do MLQ)

Em resumo, a partir das análises qualitativas acima realizadas e sob especial amparo nos estudos de Deshpandé, Farley e Webster Jr. (1993); Estêvão (1998); Torres (2003) e Ferreira e Torres (2012), propõe-se a seguinte síntese gráfica de caracterização do modelo organizacional predominante na instituição de ensino em estudo

Mister observar a própria proposta do modelo de Ferreira e Torres (2012), ao identificar no quadrante em destaque o estilo de Liderança Transformacional, com foco nos aspectos de relevância interior à organização, o que corrobora e reforça o resultado quantitativo das percepções dos respondentes ao inquérito por questionário *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ), desenvolvido no item 4.2.1 desta investigação.

Neste momento se torna oportuno o retorno aos objetivos estabelecidos para este trabalho, confrontando-os com os resultados apresentados, a fim de dar sustentabilidade à resposta da pergunta de partida:

*De que forma a prática da liderança contribui para o sucesso da gestão escolar?*

Destarte, como o objetivo principal desta investigação foi o de analisar o contributo da liderança para o sucesso na gestão escolar, tendo como referência de boas práticas um estudo empírico em uma escola privada da região do Minho, norte de Portugal, finalizamos a discussão dos resultados a partir de uma síntese conclusiva de cada um dos objetivos específicos os quais alicerçaram o trabalho:

1. *Compreender a forma como é exercida a liderança na organização escolar escolhida para o estudo de caso, assim como identificar seu modelo organizacional de sucesso.*
2. *Identificar o(s) estilo(s) de liderança predominante da direção escolar.*
3. *Conhecer a percepção e as expectativas dos agentes educativos sobre o modelo de liderança e como a sua gestão pode afetar o sucesso institucional.*

Inicialmente a análise crítica dos resultados do estudo nos permitiu compreender que o estilo de liderança, na percepção da equipe de docentes para com uma direção unipessoal exercida na instituição de ensino em análise, é de uma liderança predominantemente transformacional, disposta à participação consultiva, colaborativa e partilhada entre os agentes educativos, com forte abertura a projetos de inovação e visão de futuro não só para os alunos, mas para todos os membros da comunidade educacional.

Outrossim, notou-se que é um estilo gestor democrático, a qual proporciona aos inqueridos, de uma forma relevante e equilibrada, grande satisfação, motivação e eficácia produtiva, ocasionando reflexos como aumento do empenhamento (esforço-extra) e eficiência nos projetos e desafios os quais a instituição se propõe a realizar.

Todavia, há que se ressaltar a utilização ocasional de recompensas e do reconhecimento às grandes realizações dos colaboradores, reflexo direto de uma postura mais transacional, de apoio e incentivo ao processo contínuo de melhoria pessoal e profissional do indivíduo e da própria equipe, resultando em um ambiente de trabalho agradável e adequado ao contexto social.

No que tange ao modelo organizacional dominante, os resultados indiciam para a denominada imagem de clã, característica de instituições que têm presentes ao seu dia a dia uma variedade de laços interiorizados e implícitos por interesses holísticos, convergentes a metas estratégicas e na busca pelo sucesso de todos. Corrobora Lima (2011b) ao entender uma organização educativa como algo complexo, ambíguo, normativo e prescritivo, porém inserido em um subsistema da sociedade que o cerca, onde relações e interações criam e desenvolvem um clima organizacional próprio da cada comunidade e de cada escola.

Sendo assim, complementa o autor, o próprio contexto permite elaborar juízos e interpretar inovações que fomentam o desenvolvimento de mecanismos isomórficos de defesa às pressões externas e ao fortalecimento de um bom ambiente de trabalho e de apoio sócio afetivo entre seus integrantes. São regras organizacionais efetivamente atualizadas, não formais e até informais, dentro de uma dimensão de sociabilidade característica de organizações que têm seu processo de construção cultural por ação e prática dos atores envolvidos, sob a integração de perspectivas integradoras, diferenciadoras e fragmentadoras (cf. Torres, 2003).

Afinal, aquiescente ao entendimento de Likert (1979:211) de que “a escola é um empreendimento humano cujo sucesso depende dos esforços coordenados dos seus membros e que possui diversos e importantes processos e características”, o estudo empírico foi eficaz na confirmação das hipóteses formuladas de que (i) o estilo de liderança assumido pela direção da escola tem afetado a atuação dos agentes educadores em prol da eficiência da gestão escolar e (ii) a liderança e os processos administrativos adotados são fatores de sucesso relevantes na gestão escolar.

## CONCLUSÃO

*“Embora as grandes organizações nunca possam atingir um empenhamento interno perfeito, uma boa liderança a vários níveis poderá gerar imenso empenho, uma atitude que dará, sem dúvida, frutos próprios.”*

(Fullan, 2003:134)

Consciente que, por mais exaustivo e dedicado sejam os esforços para se cumprir um desafio desta natureza, de fato nenhum trabalho que envolva aspectos sociais de um contexto que, necessariamente, está em constante adaptação às demandas de uma sociedade global, estará terminado.

Citando Trigo e Costa (2008:579), “uma liderança que se inspire em valores, comunique e dirija através de valores, será verdadeiramente facilitadora e inspiradora das mudanças necessárias ao aumento da qualidade e eficácia das instituições educativas”.

Todavia, não podemos deixar de lembrar o pensamento de Lima (2008:410), segundo o qual “na maioria das instituições, especialmente no ensino secundário, a possibilidade de um único indivíduo situado no topo do poder transformar radicalmente a sua instituição é bastante diminuta”. O que vem reforçar a importância do esforço-extra, do trabalho coletivo e do empenhamento motivado na participação individual de todos os colaboradores da escola.

O sucesso da gestão escolar, sob influência de um estilo de liderança predominantemente transformacional pôde ser apresentado por meio de nosso estudo empírico junto ao Colégio Luso-Internacional de Braga (CLIB), uma distinta instituição de ensino da região do norte de Portugal - reconhecida por seu forte traço cultural – que busca superar, por meio de sua liderança, gestão e colaboradores focados nos objetivos estratégicos disseminados, os desafios que surgem no dia a dia desta nobre missão de formar os cidadãos do mundo.

Algumas limitações ocorreram ao longo do transcurso inicial desta investigação, em especial no que tange à proposta de estratégia de recolha e análise de dados originais. Todavia, após um maior direcionamento na revisão de literatura, o desafio foi superado com a proposta da utilização de um modelo teórico mais adequado às hipóteses de

## CONCLUSÃO

trabalho, ratificando o entendimento inicial de que a apresentação de objetivos claros e frutíferos do estudo para ambas as partes, demonstrando que um trabalho desta natureza pode identificar pontos fortes e pontos fracos até então não formalmente identificados e que podem, em um futuro próximo, ser melhor analisados e agregados nas competências institucionais que a destacam em seu nicho de mercado, sustentariam as demais limitações que porventura surgissem.

Uma segunda limitação está no processo de validação dos dados, uma vez que seu tratamento para a geração de informação passa, necessariamente, pelo fator interpretativo pessoal e contextual do investigador. Neste sentido, a experiência desta investigadora contribuiu, em um caráter pessoal e profissional, na análise dos dados, porém com a seriedade e a base teórica de todo um estudo prévio destacado no referencial bibliográfico apresentado.

Apesar da impossibilidade de imersão exclusiva ao contexto organizacional, o somatório de todos os dados recolhidos, desde a parte empírica quantitativa, por meio da aplicação do específico inquérito por questionário *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ), complementado pela parte qualitativa, com a utilização de inquérito por entrevista à direção da instituição de ensino, propiciaram um arcabouço de informações que qualificaram e sustentaram a confirmação das hipóteses (H1) o estilo de liderança assumido pela direção da escola tem afetado a atuação dos agentes educadores em prol da eficácia da gestão escolar e (H2) a liderança e os processos administrativos adotados são fatores de sucesso relevantes na gestão escolar.

Sabedora da possibilidade de incongruências entre o que se discursa e o que se pratica e pensa, fato é que há certa relevância no aprofundamento de estudos de práticas de liderança e gestão nas escolas, sempre com o foco da busca pela efetividade de suas ações, pedagógicas e administrativas.

A título de sugestões para investigações futuras, a partir desta experiência de buscar em referenciais bibliográficos reconhecidos no meio científico e no contexto educacional e de gestão organizacional, destaco como relevantes:

- Inicialmente, o aprofundamento desta investigação com a utilização de observações diretas e entrevistas a outros membros da administração, robustecendo as percepções com a realidade do dia a dia, as novas e corriqueiras dificuldades e desafios, assim como as

reações e tomadas de decisão em contextos distintos. Desta forma, por meio de um outro olhar interpretativo, novas ideias podem surgir e enriquecer o arcabouço de conhecimentos do tema ao contexto das escolas privadas de Portugal.;

- Na sequência, um estudo comparativo das práticas de liderança dos diretores de instituições públicas e privadas, a partir de indicadores comuns de desempenho e qualidade; e

- Estudo do impacto da liderança e da cultura organizacional das instituições de ensino no desempenho de alunos de grande *performance* em exames de grandes universidades.

Diante do acima exposto e finalizando esta investigação, o que se espera é que novos questionamento sejam realizados sobre o tema liderança e sua influência no dia a dia do contexto escolar, uma vez que vivemos em uma sociedade dinâmica, em constante mudança e sedenta de grandes realizações, que exigem, pois, a formação de cidadãos preparados para sempre novos e relevantes desafios.

## BIBLIOGRAFIA

- Afonso, Almerindo J. (1998), *Políticas educativas e avaliação educacional*, Braga, Portugal: Universidade do Minho (IEP).
- Antonakis, John (2001), *The validity of the transformational, transactional and laissez-faire leadership model as measured by the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ-5x)*, Tese de Doutoramento, Walden University, Minneapolis, USA.
- AEP – Associação Empresarial de Portugal (2011), *Manual de boas práticas – O desafio da sucessão empresarial em Portugal*, Leça de Palmeira, Portugal: Câmara de Comércio e Indústria.
- Avolio, Bruce J.; Bass, Bernard M. & Jung, Dong I. (1999), <<Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire>>, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, vol. 7, New Jersey, USA: John Wiley & Sons Inc., pp. 441-462.
- Avolio, Bruce & Bass, Bernard M. (2002), *Full range leadership development - Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire (Form 5X)*, Redwood City, USA: Mindgarden.
- Azevedo, Filipa & Carvalho, João M. S. (2014), <<Estilos de liderança e motivação – estudo em IPSS's de Vila Nova de Famalicão>>, *Studies of Organisational Management & Sustainability*, vol. 2, núm. 1, Avioso São Pedro, Portugal: ISMAI, pp. 36-60
- Ball, Stephen (2005), *Educação à venda*, Viseu, Portugal: Livraria Pretexto.
- \_\_\_\_\_ (2008), *The education debate: Policy and politics in the twenty-first century*, Bristol, UK: Policy Press.
- \_\_\_\_\_ (2013), <<Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada>>, *Revista Educação*, vol. 36, núm. 2, Porto Alegre, Brasil: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, pp. 144-155.
- Bardin, Laurence (2004), *Análise de conteúdo* (3ª ed.), Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Barracho, Carlos (2012), *Liderança em contexto organizacional*, Lisboa, Portugal: Escolar Editora.

- Barroso, João (1996), “O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída”, Barroso, João (org.), *O estudo da escola*, Porto, Portugal: Porto Editora, pp. 167-189.
- Bass, Bernard M. (1981), *Stogdill's handbook of leadership – A survey of theory and research*, New York, USA: Free Press.
- \_\_\_\_\_ (1990), <<From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision>>, *Organizational Dynamics*, vol. 18, Atlanta, USA: Elsevier Inc., pp. 19-31.
- Bass, Bernard M. & Avolio, Bruce J. (2004), *MLQ – Multifactor Leadership Questionnaire second edition sampler set*, Redwood City, USA: Mind Garden.
- Bass, Bernard M.; Avolio, Bruce J.; Jung, Dong I. & Berson, Yair (2003), <<Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership>>, *Journal of Applied Psychology*, vol. 88, núm. 2, Washington, USA: American Psychological Association, pp. 207-218.
- Bass, Bernard M. & Bass, Ruth (2008), *The Bass handbook of leadership: Theory, research and managerial applications*, New York, USA: Free Press.
- Bauer, Martin W. & Gaskell, George (2008), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático (7ª ed.)*, Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Bennis, Warren G. & Nanus, Burt (1985), *Leaders*, New York, USA: Harper & Row.
- Bernstein, Basil (1996), *Pedagogy symbolic control and identity*, London, UK: Taylor and Francis.
- \_\_\_\_\_ (2001), “From pedagogies to knowledges”, Morais, Ana; Neves, Isabel; Davies, Brian & Daniels, Harry (org.), *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research*, New York, USA: Peter Lang, pp. 363-368.
- Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994), *Investigação qualitativa em educação*, Porto, Portugal: Porto Editora.
- Bolívar, Antônio (2003), *Como melhorar as escolas: estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*, Porto, Portugal: Edições ASA.
- Brandão, Maria J. & Magalhães, Antônio M. (2011), <<Avaliação educacional, tecnologia política e discurso>>, *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, núm. 33, Porto, Portugal: CIEE - Universidade do Porto, pp. 51-68.
- Bryman, Alan (1992), *Charisma and leadership in organizations*, London, UK: Sage Publications.

## BIBLIOGRAFIA

- Caixeiro, Cristina M. B. A. (2013). *Liderança e cultura organizacional: O impacto do diretor na(s) cultura(s) organizacional(is) escolar(es)*, Tese de Doutoramento, Universidade de Évora, Évora, Portugal.
- Camões, Pedro J. (2012), “Design de investigação”, Silvestre, Hugo C. & Araújo, Joaquim F. (coord.) *Metodologia para investigação social*, Lisboa, Portugal: Escolar Editora, pp. 103-119.
- Castanheira, Patrícia & Costa, Jorge A. (2007), “Liderança transformacional, transaccional e laissez-faire: um estudo exploratório sobre gestores escolares com base no MLQ”, Sousa, Jesus M. & Fino, Carlos N. (org.), *A escola sob suspeita*, Porto, Portugal: Edições Asa, pp. 141-154.
- Chiavenato, Idalberto (1983), *Introdução à teoria geral da administração* (3ª ed.), São Paulo, Brasil: Makron
- \_\_\_\_\_ (1999), *Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações*, Rio de Janeiro, Brasil: Elsevier.
- \_\_\_\_\_ (2007), *Administração: teoria, processo e prática* (4ª ed.), Rio de Janeiro, Brasil: Elsevier.
- Colégio Luso-Internacional de Braga - CLIB. Acedido em <http://www.clib.pt>
- Costa, Jorge A. (2003), *Imagens organizacionais da escola* (3ª ed.), Porto, Portugal: Edições Asa
- Costa, Jorge A.; Mendes, António N. & Ventura, Alexandre (2000), *Liderança e estratégia nas organizações escolares*, Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro.
- Costa, Dália. (2012), “A recolha de dados: Técnicas utilizadas”, Silvestre, Hugo C. & Araújo, Joaquim F. (coord.) *Metodologia para investigação social*, Lisboa, Portugal: Escolar Editora, pp. 141-170.
- Cunha, Daniela e Costa, Jorge A. (2008), <<A liderança transformacional nas escolas estatais e privadas: um olhar centrado nas percepções dos professores>>, *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, num. 7. Lisboa, Portugal: Universidade Católica Editora, pp. 21-32.
- Cunha, Miguel P.; Rego, Américo; Cunha, Rita C. & Cardoso, Carlos C. (2007), *Manual de comportamento organizacional e gestão* (6ª ed.), Lisboa, Portugal: Editora RH.

- Deal, Terrence E. (1988), “The symbolism of effective schools”, Westboy, Adam, *Culture and power in educational organisms*, Milton Keynes, USA: Open University Pres., p.198-222.
- Den Hartog, Deanne N.; Van Muijen, Jaap J. & Koopman, Paul L. (1997), «Transactional versus transformational leadership: An analysis of the MLQ», *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, vol. 70, New Jersey, USA: John Willey & Sons Inc., pp. 19-34
- Deshpandé, Rohit; Farley, John U. & Webster Jr., Frederick E. (1993), «Corporate culture, customer orientation and innovativeness in japanese firms: A quadrad analysis», *Journal of Marketing*, vol. 57, Chicago, USA: American Marketing Association, pp. 23-27.
- Dullewicz, Victor & Higgs, Malcolm (2003), «Assessing leadership styles and organizational context», *Journal of Managerial Psychology*, vol. 20, núm. 2, Bingley, UK: Emerald Group Publishing, pp. 105-123.
- Dumay, Xavier (2009), «Origins and consequences of school organizational culture for student achievement», *Educational Administration Quartely*, vol. 45, núm. 4, Thousand Oaks, USA: Sage Publications, pp. 523-555.
- Eco, Umberto (1991), *Como se faz tese em ciências humanas*, Lisboa, Portugal: Editorial Presença.
- Estevão, Carlos A. V. (1998), *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização na fronteira da sua complexidade organizacional*, Braga, Portugal: Universidade do Minho.
- \_\_\_\_\_ (2000), “Liderança e democracia: O público e o privado”, Costa, Jorge A.; Mendes, Antônio N. & Ventura, Alexandre (org.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares*, Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, pp. 35-44.
- \_\_\_\_\_ (2012), *Políticas e valores em educação – repensar a educação e a escola pública como um direito*, Vila Nova de Famalicão, Portugal: Editora Humus.
- EFQM - European Foudation for Quality Management (2002), *Os conceitos fundamentais da excelência*, Bruxelas, Bélgica: EFQM
- Ferreira, Nuno C. & Torres, Leonor L. (2012), «Perfil de liderança do diretor de escola em Portugal: modos de atuação e estratégias de regulação da cultura organizacional»,

## BIBLIOGRAFIA

- Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, vol. 28, núm. 1, Recife, Brasil: ANPAE, pp. 86-111.
- Fiol, Marlene C.; Harris, Drew & House, Robert (1999), <<Charismatic leadership>>, *Leadership Quarterly*, vol. 10, núm 3, Atlanta, USA: Elsevier Inc., pp. 449-482.
- Fonseca, Antônio A. (2000), “A liderança escolar e a comunicação relacional”, Costa, Jorge A.; Mendes, Antônio N. & Ventura, Alexandre (org.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares*, Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, pp. 137-151.
- Franco, Maria L. P. B. (2003), *Análise de conteúdo*, Brasília, Brasil: Plano Editora.
- Freitas, Ana I. F. P. (2011), *A liderança do presidente da escola secundária Jaime Moniz no Funchal*, Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.
- Freitas, Henrique; Oliveira, Míriam; Sacool, Amarolinda Z. & Moscarola, Jean (2000), <<O método de pesquisa survey>>, *Revista de Administração*, vol. 35, São Paulo, Brasil: Universidade de São Paulo, pp. 105-112
- Freixo, Manuel J. V. (2011), *Metodologia científica – Fundamentos, métodos e técnicas* (3ª ed.), Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.
- Fullan, Michael (2003), *Liderar numa cultura de mudança*, Porto, Portugal: Edições Asa.
- Fullan, Michael & Watson, Nancy (2000), <<School-based management: Re-conceptualizing to improve learning outcome>>, *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 11, núm. 4, London, UK: Routledge, pp. 453-473.
- Garza, Encarnacion; Drysdale, Lawrie; Gurr, David; Jacobson, Stephen & Merchant, Betty (2014), <<Leadership for school success: lessons from effective principals>>, *International Journal of Educational Management*, vol. 28, núm. 7, Bingley, UK: Emerald Group Publishing, pp. 798-811.
- Góis, Carina S. (2011), *Lideranças transformacional, transacional e laissez-faire – um estudo de caso*, Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, Portugal.
- Gomes, Rui (1993), *Culturas de escola e identidade dos professores*, Lisboa, Portugal: Editora Educa.
- \_\_\_\_\_ (1996), “Teses para uma agenda de estudo da escola”, Barroso, João (org.), *O estudo da escola*, Porto, Portugal: Porto Editora, pp. 87-107.

- Gonçalves, Liliana C. C. (2011), *Estilo de liderança e papel do coordenador do CAP na motivação da sua equipa*, Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira, Funchal, Portugal.
- Guerra, Miguel A. (2001), *A escola que aprende. Cadernos de investigação e prática*, Porto, Portugal: Edições Asa.
- Hargreaves, Andy & Fink, Dean (2009), *Liderança sustentável*, Porto, Portugal: Porto Editora.
- Herrington, Jim; Bonem, Mike & Furr, James H. (2000), *Leading congregational change: A practical guide for the transformational journey*, San Francisco, USA: Jossey-Bass.
- Hofstede, Geert (1997), *Culturas e organizações*, Lisboa, Portugal: Edições Sílabo.
- Hoppen, Norberto; Lapointe, Liette & Moreau, Eliane (1996), <<Um guia para a avaliação de artigos de pesquisa em sistemas de informação>>, *Revista Eletrônica de Administração*, vol. 2, núm. 2, Porto Alegre, Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pp. 1-34.
- Inocêncio, Serafim A. M. (2013), *Estilo(s) de liderança dos diretores em escolas públicas não agrupadas do ensino secundário da região do Alentejo*, Tese de Doutoramento, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.
- Inocêncio, Serafim A. M. & Resendes, Lídia C. G. (2014), <<Estilo(s) de liderança escolares>>, *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, vol. 3, núm. 3, Anápolis, Brasil: UniEVANGÉLICA.
- Janda, Kenneth F. (1960), <<Towards the explication of concept of leadership in terms of concept of power, Human Relations>>, *Human Relations*, vol. 13, Thousand Oaks, USA: Sage Publications, pp. 345-363.
- Jesuino, Jorge C. (1987), *Processos de liderança*, Lisboa, Portugal: Livros Horizonte.
- Kirkpatrick, Shelley A. & Locke, Edwin A. (1991), <<Leadership: Do traits matter? >> *Academy of Management Executive*, vol. 5, núm. 2, New York, USA: Academy of Management pp. 48-60.
- Leithwood, Kenneth (1994), <<Leadership for school restructuring>>, *Educational Administration Quarterly*, vol. 30, núm. 4, Thousand Oaks, USA: Sage Publications pp. 498-518

## BIBLIOGRAFIA

- Leithwood, Kenneth & Duke, Daniel L. (1999), “A century’s quest to understand school leadership”, Murphy, Joseph & Louis, Karen S. (ed.), *Handbook of research on educational administration*, San Francisco, USA: Jossey-Bass, pp. 45-72.
- Leithwood, Kenneth; Harris, Alma & Hopkins, David (2008), <<Seven strong claims about successful school leadership>>, *School Leadership & Management*, vol. 28, núm. 1, London, UK: Routledge, pp. 27-42.
- Leithwood, Kenneth & Jantzi, Doris (1990), <<Transformational leadership: How principals can help reform school cultures>>, *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 1, núm. 4, London, UK: Taylor and Francis pp. 249-280
- Leithwood, Kenneth; Jantzi, Doris & Fernandez, Alicia (1994), “Transformational leadership and teachers commitment to change”, Murphy, Joseph & Louis, Karen S., *Reshaping the principalship*, Thousand Oaks, USA: Sage Publications, pp. 77-89.
- Leithwood, Kenneth; Louis, Karen S.; Anderson, Stephen. & Wahlstrom, Kyla (2004), *Review of research. How leadership influences students learning*. Acedido em <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/Documents/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>
- Lewin, Kurt; Lippitt, Ronald & White, Ralph K. (1939), <<Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates>>, *Journal of Social Psychology*, vol. 10, núm. 2, London, UK: Routledge, pp. 269-299
- Likert, Rensis (1979), *Novos padrões de administração* (2ª ed.), São Paulo, Brasil: Livraria Pioneira.
- Lima, Jorge A. (2008), *Em busca da boa escola*, Vila Nova de Gaia, Portugal: Fundação Manuel Leão.
- Lima, Licínio C. V. S. (1992), *A escola como organização e a participação na organização escolar: um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*, Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- \_\_\_\_\_ (2003), *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*, São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- \_\_\_\_\_ (2011a), *Perspectivas de análise organizacional das escolas* (org.), Vila Nova de Gaia, Portugal: Fundação Manuel Leão.
- \_\_\_\_\_ (2011b), *Administração escolar: Estudos*, Porto, Portugal: Porto Editora
- Luck, Heloisa (2008), *Liderança em gestão escolar*, Petrópolis, Brasil: Vozes Editora.

- Marconi, Marina A. & Lakatos, Eva M. (2003), *Fundamentos de metodologia científica* (5ª ed.), São Paulo, Brasil: Editora Atlas.
- Martins, Ana M. T. C. (2009), *A liderança como factor de sucesso empresarial: o caso da empresa Anjos Mundilar*, Dissertação de Mestrado, Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, Santiago, Cabo Verde.
- Martins, Angela M. (2002), *Autonomia da escola: a (ex)tensão do tema nas políticas públicas*, São Paulo, Brasil: Editora Cortez.
- Marzano, Robert (2005), *Como organizar as escolas para o sucesso educativo: da investigação às práticas*, Porto, Portugal: ASA.
- Meyer, John W. & Rowan, Brian (1977), <<Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony>>, *American Journal of Sociology*, vol. 83, Chicago, USA: University of Chicago Press, pp. 340-363.
- Moreira, Carlos D. (2007), *Teorias e práticas de investigação*, Lisboa, Portugal: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Neves, José G. (2001), *Clima organizacional, cultura organizacional e gestão de recursos humanos*, Lisboa, Portugal: Editora RH
- Nir, Adam E. & Hameiri, Lior (2014), <<School principals leadership style and school outcomes>>, *Journal of Education Administration*, vol. 52, núm. 2, Bingley, UK: Emerald Group Publishing, pp. 210-227.
- Nye, Joseph (2009), *Liderança e poder* (1ª ed.), Lisboa, Portugal: Editora Gradiva.
- Oplatka, Izhar (2009), <<The field of educational administration: A historical overview of scholarly attempts to recognize epistemological identities, meanings and boundaries from 1960s onwards>>, *Journal of Educational Administration*, vol. 47, núm. 1, Bingley, UK: Emerald Group Publishing, pp. 8-35.
- Pacheco, José (1995), *O pensamento e a acção do professor*, Porto, Portugal: Porto Editora.
- Phipps, Simone T. & Prieto, Leon, C. (2011), <<The influence of personality factors on transformational leadership: exploring the moderating role of political skill>>, *International Journal of Leadership Studies*, vol. 6, núm. 3, Virginia Beach, USA: Regent University, pp. 430-447.
- Quivy, Raymond & Campenhoudt LucVan (2008), *Manual de investigação em ciências sociais* (5ª ed), Lisboa, Portugal: Gradiva Publicações

## BIBLIOGRAFIA

- Rego, Armênio (1998), *Liderança nas organizações – teoria e prática* (1ª ed.), Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro.
- Revez, Maria H. A. (2004), *Gestão das organizações escolares, liderança escolar e clima de trabalho: Um estudo de caso*, Apartado, Portugal: Edições Cosmos.
- Richardson, Roberto J. (1999), *Pesquisa social: métodos e técnicas*, São Paulo, Brasil: Atlas.
- Robbins, Stephen (2002), *Comportamento organizacional*, São Paulo, Brasil: Prentice Hall.
- Robertson, David (2000), “Students as consumers: The individualization of competitive advantage” Scott, Peter (org.), *Higher Education Reformed*, London, UK: Falmer Press, pp. 78-94.
- Robinson, Viviane M. J., Lloyd, Claire A. & Rowe, Kenneth J. (2008), «The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types», *Educational Administration Quarterly*, vol. 44, núm. 5, Thousand Oaks, USA: Sage Publications, pp. 635-674.
- Rodrigues, Miguel A. V. (2012), “O tratamento e a análise de dados”, Silvestre, Hugo C. & Araújo, Joaquim F. (coord.) *Metodologia para investigação social*, Lisboa, Portugal: Escolar Editora, pp. 171-210.
- Sarmiento, Manuel J. (1994), *A vez e a voz dos professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Schein, Edgar H. (1991), *Organizational culture and leadership: a dynamic view*, San Francisco, USA: Jasssey-Bass Publisher.
- Sganzerla, Roberto C. (2004), A liderança e suas principais teorias, *Revista Eletrônica Academia de Talentos*, vol. 2, Acedido em [http://www.academiadetalentos.com.br/novo/revista2%20\\_artigos\\_lideranca.htm](http://www.academiadetalentos.com.br/novo/revista2%20_artigos_lideranca.htm)
- Silins, Halia C. (1992), «Effective leadership for school reform», *The Alberta Journal of Educational Research*, vol. 38, núm. 4, Alberta, Canada: Faculty of Education – University of Alberta, pp. 317-334.
- Silva, José M. (2010), *Líderes e lideranças em escolas portuguesas. Protagonistas, práticas e impactos*, Vila Nova de Gaia, Portugal: Fundação Manuel Leão.
- Silva, Sofia M. & Lima, Jorge A. (2011), «Liderança da escola e aprendizagem dos alunos: Um estudo de caso numa escola secundária», *Revista Portuguesa de*

- Pedagogia*, ano 45, núm. 1, Coimbra, Portugal: Universidade de Coimbra, pp. 111-142.
- Silva, Virgílio R. (2004), «Escola, poder e formação: um modelo micropolítico de análise», *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 17, núm. 2, Braga, Portugal: Universidade do Minho, pp. 247-273.
- Silvestre, Hugo C. & Silvestre, Maria J. C (2012), “A área, o tema e o problema de pesquisa como factores determinantes no processo de investigação”, Silvestre, Hugo C. & Araújo, Joaquim F. (coord.) *Metodologia para investigação social*, Lisboa, Portugal: Escolar Editora, pp. 35-62.
- Stake, Robert E. (2009), *A arte de investigação com estudos de caso*, Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stentz, Jane E.; Plano Clark, Vicki L. & Matkin, Gina S. (2012), «Appluing mixed methods to leadership research: A review of current practices», *The Leadership Quartely*, vol. 23, Atlanta, USA: Elsevier Inc., pp. 1173-1183.
- Tejeda, Manuel J., Scandura, Terri A. & Pillai, Rajnandini (2001), «The MLQ revisited psychometric properties and recomendations», *The Leadership Quartely*, vol. 12, Atlanta, USA: Elsevier Inc., pp. 31-52.
- Torres, Leonor L. (2003), *Cultura organizacional em contexto educativo – sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- \_\_\_\_\_ (2011). «A construção da autonomia num contexto de dependências: limitações e possibilidades nos processos de (in)decisão na escola pública», *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, núm. 32, Porto, Portugal: CIIE - Universidade do Porto, pp. 91-109
- \_\_\_\_\_ (2013), «Liderança singular na escola plural: As culturas da escola perante o processo de avaliação externa», *Revista Lusófona de Educação*, vol. 23, pp. 51-76. Acedido em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/3354>
- Trigo, João R. & Costa, Jorge A. (2008), «Liderança nas organizações educativas: a direção por valores», *Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol. 16, núm. 61, Rio de Janeiro, Brasil: Fundação CESGRANRIO, pp. 561-582.

## BIBLIOGRAFIA

- Tucker, Bruce A. & Russel, Robert F. (2004), <<The influence of the transformational leader>>, *Journal of Leadership and Organizational Studies*, vol. 10, núm. 4, Thousand Oaks, USA: Sage Publications, pp. 103-111
- Tuckman, Bruce (2000), *Manual de investigação em educação*, Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (1997), *Open and distance learning: prospects and policy considerations*. Paris, França: Unesco. Acedido em <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110752E.pdf>
- White, Ralph & K. Lippitt, Ronald (1975), “Comportamento do líder e reação dos membros em três climas sociais”, Cartwright, Dorwin & Zander, Alvin (org.), *Dinâmica de grupo: pesquisa e teoria*, vol. 2, São Paulo, Brasil: EPU USP, pp. 590-597.
- Willmott, Hugh (1995), <<Managing the academics: Commodification and control in the development of university education in the UK>>, *Human Relations*, vol. 48, núm. 9, London, UK: Sage Publications, pp. 993-1027
- Witziers, Bob; Bosker, Roel J. & Kruger, Meta L. (2003), <<Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association>>, *Educational Administration Quarterly*, vol. 39, núm. 3, London, UK: Sage Publications, pp. 398-425.
- Yang, Yingxiu (2014), <<Principals transformational leadership in school improvement>>, *International Journal of Educational Management*, vol. 28, núm. 3, Bingley, UK: Emerald Group Publishing, pp. 279-288.
- Yin, Robert K. (2003), *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (3ª ed.), Porto Alegre, Brasil: Bookman.
- Yukl, Gary A. (1989), *Leadership in organizations* (2ª ed.), Englewood Cliffs, USA: Prentice-Hall International Editions
- \_\_\_\_\_ (2010), *Leadership in organizations* (7ª ed.), New Jersey, USA: Pearson Education.

# APÊNDICES

## APÊNDICE A

### PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA  
CENTRO REGIONAL DE BRAGA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Braga, 08 de junho de 2015

Exma. Sra. Dra. HELENA PINA VAZ  
Diretora do Colégio Luso Internacional de Braga – CLIB

Assunto: Pedido de autorização para realização de um estudo para Dissertação de Mestrado

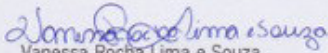
Eu, Vanessa Rocha Lima e Souza, aluna do Mestrado em Ciências da Educação – Administração e Gestão Escolar da Universidade Católica Portuguesa (UCP) – Centro Regional de Braga, venho por este meio solicitar a V. Exa. autorização e colaboração para a realização de um estudo nesta Instituição de Ensino, no âmbito da elaboração de minha Dissertação de Mestrado.

Este estudo tem como tema: **“Liderança como fator de sucesso na Gestão Escolar: Um estudo de caso numa escola privada na região norte de Portugal”** e está sob orientação do Professor Doutor Carlos Alberto Vilar Estêvão

No âmbito deste estudo, se for deferido este pedido, será aplicado um questionário aos docentes desta Instituição de Ensino e seus respectivos coordenadores, assim como uma entrevista com a direção.

Coloco-me à disposição para prestar qualquer esclarecimento adicional, agradecendo, desde já, a atenção e disponibilidade dispensada.

Com os melhores cumprimentos,

  
Vanessa Rocha Lima e Souza  
Mestranda

## APÊNDICE B

### GUIÃO DA ENTREVISTA

#### Legitimação da Entrevista

##### Objetivos específicos:

- ✓ Informar as finalidades e objetivos da entrevista à entrevistada;
- ✓ Motivar a entrevistada a participar de forma íntegra e valorizando sua colaboração com a entrevista;
- ✓ Solicitar autorização para gravação e realização da entrevista;
- ✓ Informar da necessidade da transcrição da entrevista.

#### PARTE 01 – Caracterização da Entrevistada

**Pergunta nº1.** Qual o local do seu nascimento?

**Pergunta nº2.** Qual é o seu grau de instrução?

**Pergunta nº3.** Qual o seu histórico/currículo profissional?

**Pergunta nº4.** O que levou a senhora a trabalhar com educação?

**Pergunta nº5.** Há quanto tempo a senhora está atuando no sistema de ensino português? Em qual(is) nível(eis)?

**Pergunta nº6.** A senhora já teve a experiência como Diretora de outra instituição de Ensino (público ou privada)?

#### PARTE 02 - Contextualização da instituição de ensino

**Pergunta nº7.** Quais são as ofertas educativas (cursos e séries) que esta instituição de ensino oferece à comunidade? Algum oferta que a senhora considere diferenciada e que gostaria de relatar?

**Pergunta nº8.** Quais os aspectos sociais mais relevantes que a senhora pode destacar nesta instituição de ensino?

**Pergunta nº9.** Existe algum critério formal de escolha do Diretor desta instituição de ensino?

**Pergunta nº10.** Na opinião da senhora, existe alguma preparação a ser desenvolvida por um potencial Diretor desta instituição de ensino?

**Pergunta nº11.** Em se tratando de uma instituição de ensino com uma proposta de modelo internacional, qual(is) o(s) principal(ais) desafio(s) na gestão de uma equipe não só multidisciplinar, mas multicultural?

**Pergunta nº12.** Especificamente nesta instituição de ensino, quando a senhora assumiu o desafio da Direção?

**Pergunta nº13.** Qual(is) o(s) motivo(s) a levou(aram) a aceitar o cargo?

**Pergunta nº14.** Qual(is) o(s) desafio(s) a senhora imaginava ter que superar À frente de uma organização com uma proposta de gestão diferenciada, especialmente em se tratando

de uma região do país com uma característica cultural marcante? Complemento, além do desafio de liderar pessoas, o contexto ambiental foi um desafio a mais para a senhora?

**Pergunta nº15.** A senhora tinha alguma formação em liderança, ou seja, o conhecimento de técnicas e das “boas práticas” ou tem consigo a comum percepção de que liderança é algo que nasce com a pessoa?

**Pergunta nº16.** Qual é a opinião da senhora a respeito da dicotomia “gestor versus líder”? Ou seriam conceitos similares?

**Pergunta nº17.** Sobre esta instituição de ensino, a senhora poderia nos transmitir qual é a sua missão e visão institucional? Ou melhor, como a senhora busca repassar estes conceitos para a sua equipe, de forma a deixar de serem apenas “frases dispersas” em uma norma e façam, efetivamente, parte do quotidiano dos atores e da própria comunidade escolar?

**Pergunta nº18.** Por curiosidade, a função de líder de uma instituição de ensino que detêm tamanho reconhecimento pelos seus pares, aumentou a carga de trabalho e dedicação da senhora ao trabalho diário?

**Pergunta nº19.** Neste sentido, o processo de tomada de decisão é co-participado com os coordenadores e professores? Esta é uma prática que a senhora adota ou tem consigo a percepção que este é um ofício exclusivo do Diretor, ou seja, o ônus do cargo?

**Pergunta nº20.** Como a senhora acha que pode “fazer a diferença” à frente de sua equipe?

**Pergunta nº21.** Estamos diante de uma instituição de ensino com elevado prestígio junto à sociedade local. A senhora poderia citar algumas ações sociais que julga de maior relevância e que refletem a “cultura” de sua organização?

**Pergunta nº22.** E como estas ações sociais são mensuradas, ou melhor, como os objetivos traçados são analisados em termos de impacto para a instituição e para a sociedade? Digo, existe algum(s) tipo(s) de indicador de desempenho?

**Pergunta nº23.** Como a senhora caracterizaria o seu estilo de liderança? Ou melhor, no seu dia a dia, como a senhora lida com as mais diversas situações que lhe são apresentadas?

**Pergunta nº24.** A senhora acha que seu estilo de liderança influencia nos resultados de seus alunos e, conseqüentemente, desta resposta positiva da instituição junto à sociedade?

**Pergunta nº 24.** A senhora se considera uma pessoa que influencia sua equipa (coordenadores, professores e auxiliares) e seus alunos?

**Pergunta nº25.** Qual é a opinião da senhora sobre a liderança partilhada? Acredita ser uma forma possível de se conduzir equipes?

**Pergunta nº26.** Qual é a estratégia da instituição para a divulgação das conquistas de seus alunos e da própria gestão?

**Pergunta nº27.** Por fim, desde já agradecendo a disponibilidade e disposição em nos ajudar nesta investigação, gostaria de pedir uma “reflexão” sobre sua liderança. O que a senhora considera positivo, ou melhor, o que a senhora gostaria que ficasse como “legado” para a cultura desta instituição e de seus membros?

## APÊNDICE C

### TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A DIRETORA

<b>Apresentação</b>	<p>Bom dia! Meu nome é Vanessa Rocha Lima e Souza e sou aluna do Mestrado em Ciências da Educação – Administração e Gestão Escolar na Universidade Católica Portuguesa (UCP), na cidade de Braga – Portugal, sobre orientação do Professor Doutor Carlos Alberto Vilar Estevão.</p> <p>Na minha dissertação, estou desenvolvendo uma pesquisa com o tema <b>“Liderança como Fator de Sucesso na Gestão Escolar”</b>.</p> <p>Esta entrevista tem como finalidade o conhecimento da percepção da entrevistada sob modo de entender e exercer a liderança na gestão do Colégio Luso-Internacional de Braga (CLIB).</p> <p>Desde já, gostaria de agradecer a gentileza, não só da senhora mas de toda a sua equipe na disponibilização do tempo e das informações que me foram prestadas e inicio esta entrevista pedindo para a senhora falar um pouco do CLIB, em termos gerais e o seu principal projeto, que é o chamado Projeto Camboja. Pude perceber em todos, desde dos professores, da equipe de apoio e, em especial, de todos os alunos e de todas as idades, o orgulho que sentem com esta iniciativa.</p>
<b>Comentários iniciais</b>	<p>Bom dia! Este projeto é realmente especial para todos nós. As pessoas têm uma ideia de que essas escolas fazem parte de uma elite só porque são mais caras e é preciso que os pais tenham um poder econômico para as pagar. É, de fato, uma elite se for pensar por este aspecto, em termos de conforto econômico, embora não se aplique a toda a gente. Há muitos pais que fazem esta opção abdicando de muitas outras coisas.</p> <p>Colocando este aspecto de lado e sem termos qualquer tipo de complexo ou ficarmos a pensar “porque somos a elite, então as pessoas acham que somos meio parvos, então vamos viver nessa parvolice” (...) não, vamos provar o contrário e sim, pelo acesso que têm à formação, uma elite cultural, certamente vão ser!</p> <p>O Projeto Camboja é um exemplo disso. É o extremo de tudo aquilo que eles vivem. Poderia sim ser um pouco mais cadenciado, mas não é o caso. É o limite; algo que, felizmente, não se encontra em Portugal.</p> <p>Outro aspecto talvez relevante é que nós temos encontros de Diretores de escolas internacionais. São 2 encontros por ano, um que inclui Diretores e outras pessoas que trabalham em escolas internacionais e um segundo somente com Diretores. E nestes encontros temos sempre convidado pessoas interessantíssimas para falar conosco, desde líderes de diferentes áreas, a pessoas que fazem muitas coisas diferentes, astronautas e outras atividades, enfim (...) e o discurso desses convidados ao se dirigirem a nós é sempre o mesmo: “nós sabemos que estamos aqui com uma plateia que educa os futuros líderes mundiais!”. Isto porque eles sabem que quem frequenta as escolas internacionais são, precisamente, alunos que estão sendo formados de outra maneira, sobre outra perspectiva, não só acadêmica. Mas isso é claro que tem que ser, até porque eles têm aquela baliza que são os exames internacionais e que são iguais em todo o mundo. Logo, ou o aluno está preparado ou falha aos exames, e isso é uma barreira. Entretanto, a escola tem que ter a preocupação com todo o resto.</p>

	<p>Eu não sei se você já percebeu, nas nossas notícias ou no seu convívio aqui ou por outras pessoas, mas, por exemplo, quando temos as cerimônias de prêmios de mérito, que são os <i>Award Ceremonies</i>, o mérito não é só acadêmico. Entregamos sim o mérito acadêmico; aliás é o único momento em que divulgamos alguns resultados acadêmicos dos alunos. O que quer dizer que a avaliação aqui é “privada”; não divulgamos publicamente e por uma só razão: não expor o aluno pela sua dificuldade. Na própria turma os outros vão se apercebendo, mais ou menos, pois não colocamos as notas nos testes (...) eles mesmos vão vendo se estão certos ou não e vão se situando, mas não têm as notas nos testes. Então, somente nestas cerimônias que eles vão ver quem teve o <i>gold award</i> – porque teve muitas avaliações “A” – ou o <i>silver award</i> ou o <i>bronze award</i>. A par disso, temos os demais prêmios, desde “cortesia” – para aqueles alunos que exibem um comportamento sempre muito afável, muito boas maneiras com toda a gente – passando por prêmios de “inteligência emocional” – para aqueles que, em diferentes situações que surgem na escola ou fora dela, em momentos de viagem , por exemplo, o aluno tem atitudes de destaque, como muito protetor do grupo, enfim – e isso não é só reconhecer a atitude daquela pessoa, mas ficar como exemplo para os outros. Sendo assim, nestas ocasiões atribuímos prêmios desta natureza como uma forma de incentivo a este outro tipo de competência a ser desenvolvida pelos nossos alunos, que não somente a acadêmica. Assim, acreditamos que eles terão maior capacidade de lidar com outras situações que a vida lhes proporcionará, lidar com as pessoas, em especial.</p> <p>Temos também o nosso fundo filantrópico, o qual contribui toda a gente. Um exemplo interessante foi agora em junho, ou seja, quase no final do ano letivo, tivemos 3 pequenos alunos (8 anos) que vieram comigo com caneta e caderno na mão dizendo “queremos uma reunião para apresentar um projeto”. E então, o que eles queriam? Eles viram 2 meninas que criaram um clube de dança para angariar fundos para o Projeto Camboja e então também queriam, pois cantavam tão bem, dançavam tão bem 8...) Bem, o que disse é “que isso nós já temos, então não vamos duplicar. Temos que arranjar outra ideia e estamos em cima do fim do ano. Temos que propor algo que ainda consigamos fazer!”. Então fomos apurando a ideia e com a ajuda do professor deles, os miúdos montaram um espetáculo em que eles eram os principais intervenientes – onde eu sugeri que colocassem uma intervenção dos professores, pois toda a gente gosta de ver os professores fazendo alguma patatice no palco, seja uma dança, uma peça; assim chama mais gente – por que eles queriam cobrar 1 Euro para quem fosse assistir a peça, a fim de angariar fundos para o Projeto Camboja. E isso foi o projeto deles; eles quem trataram de tudo. Foi uma brincadeira, um resumo da Cinderela; eu fiz uma das irmãs da Cinderela, outros fizeram outros personagens, mas enfim, o que importa é que o projeto foi deles, a iniciativa foi deles e já está com a continuidade para o próximo ano, pois estes meninos, desde o primeiro ano, me dizem “quero ir para o Camboja com você (...) quantos anos faltam para ir contigo?”. Então são essas pequenas atitudes, como a produção de imensas pulseiras para vender em pequenas feiras de artesanato na escola, enfim, são essas pequenas atitudes, onde eles projetam e tratam de tudo, é que possibilitam o desenvolvimento de outras competências, não só as acadêmicas.</p> <p>De fato, o CLIB quer que os alunos tenham estas posturas e dá para alguns que, academicamente, não conseguem brilhar muito, uma oportunidade de brilhar com comportamentos sempre muito sublinhados; ajuda assim a se desenvolverem, dando oportunidades.</p> <p>Um último exemplo, para não fugir muito do objetivo da entrevista, foi uma</p>
--	---

	<p>situação que ocorreu no último ano comigo, também no Camboja, onde um aluno muito reservado, uma pessoa aqui muito fechada e eu estava com um pouco de receio de como ele iria reagir, pelas características pessoais não tivesse tanta facilidade para lidar com aquela dificuldade; porque é uma viagem, emocionalmente, muito forte e também como lidaria com o grupo, pois tinha esta característica de se isolar. Mas tudo isso foi observado no dia a dia e ele voltou outra pessoa; muitíssimo mais envolvido nas coisas da escola, sempre a oferecer-se para tudo e mais alguma coisa. E eu sempre peço uma auto avaliação aos alunos, que são escolhidos como prefeito, para dizer as dificuldades que tiveram, se gostaram ou não e é engraçadíssimo ler que tudo no início é levado como uma brincadeira, mas depois viam que aquilo tudo dava muito trabalho. Há momentos em que tarefas de muita responsabilidade, como tomar conta da fila da cantina, para que não haja disparates, por exemplo, eles mesmos chegam à conclusão de que só tinham que dividir melhor as tarefas dentro da equipa. Nestes momentos, também temos prêmios instituídos, estimulando sim uma competição saudável, em que a pessoa vai buscar o seu melhor e, se não brilha tanto nessa área, brilha melhor naquela outra, assim vai se conhecendo, pois todos tem a oportunidade de se desenvolver. E isso vai originando muitos dos prêmios que vamos instituindo, pois nada, mas nada mesmo aqui é estático. Ok, encontramos um modelo, temos um regulamento, isto funciona e vamos manter isto e não vale a pena mudar. O que queremos é exatamente o contrário. Muitas vezes vem um professor, por exemplo, e diz: “É pena que este ano não temos um prêmio para isso.”. Pode não ter havido na primeira assembleia de mérito, mas pode haver na segunda. E pronto! Não há problema nenhum em introduzir naquela momento.</p>
--	--

Questão	Resposta
1	Eu nasci em Braga.
2	Possuo uma Licenciatura em Ensino de Português e Francês pela Universidade do Minho.
3	<p>O CLIB tem 15 anos. Antes eu fui professora (há cerca de 20 anos) até o momento em que, na formação das listas de escolha do Conselho Executivo da escola, as pessoas me questionaram o porquê de eu não participar. Até um colega que há muito tempo fazia parte desses Conselhos disse que me ajudava, que me apoiava e foi então que condicionei a minha candidatura À sua participação na lista, para ver se ele realmente iria me ajudar. Bem, ele me ajudou e fez sim parte da tal lista que venceu.</p> <p>Aquela carreira me preocupava, pois não tinha qualquer experiência. Não só porque as pessoas achavam que eu era apropriada para o lugar, que isso seria suficiente. Foi então que uma colega me indicou de uma formação precisamente em assuntos do âmbito da administração escolar, no Porto.</p> <p>Não se pode desistir de nada, foi então que decidi fazer a tal formação aos sábados, uma vez que a função me obrigava a pensar nessas coisas, a aprender muita coisa, desde a parte da organização até a gestão do orçamento da escola, pois é obrigatório o presidente do Conselho Executivo estar a par disso. Então, essa formação me deu muita segurança.</p> <p>Depois de um certo período, um grupo de pais que queria que houvesse o CLIB, em Braga; em especial um empresário de Leiria, mas que tinha também uma empresa aqui em Braga e conhecia bem o CLIC (Colégio Luso-Internacional do Centro), que fica na Marina Grande. Ele tinha sobrinhos que lá estudavam e que o colégio era uma réplica do modelo adotado pelo CLIP (Colégio Luso-Internacional do Porto).</p> <p>Basicamente e relativamente às outras escolas internacionais, o que nos distingue é o</p>

	<p>fato de darmos abertura para os filhos de portugueses, uma vez que haviam famílias “mistas” que não conseguiam, por exemplo, entrar em uma Escola Americana por não serem de origem inteiramente de língua inglesa, por exemplo, um senhor americano que fosse casado com uma brasileira, não conseguiria matricular seus filhos neste tipo de escola.</p> <p>Hoje em dia isso não mais acontece, apesar de haver sim uma prioridade para alunos estrangeiros, o que temos hoje são solicitações de nossos alunos (portugueses) quando vão se mudar para outra cidade, por exemplo, Lisboa, e que nos pedem uma carta de recomendação ou outro documento qualquer, pois dentro desta regra de prioridades, a segunda são de alunos que são originários de escolas internacionais, como o CLIB.</p> <p>Enfim, nós não temos esta prática. Estas escolas (CLIC, CLIP e CLIB) foram criadas com este propósito primeiro de dar acesso e manter assegurada a formação na língua e na cultura portuguesa. E isto porque observo nas demais escolas estrangeiras o não envolvimento em nada com o meio onde vivem, porque depois não falam a língua local e etc. Portanto, funcionam naquela “concha” e vejo isso com os Diretores dessas escolas de muitas partes do mundo, enquanto estamos a partilhar ideias naqueles Congressos e sempre me questionam: “você trabalham tanto com a comunidade local?!” 8...) e para nós isso é muito importante, na verdade, como disse, foi o motivo de nossa criação. Se calhar, temos nos países árabes também algo muito semelhante, apesar da cultura mais fechada, porque para este meio, o perfil do Diretor de uma escola internacional é, preferencialmente, mulheres (...) por todo aquele lado maternal, da figura que se preocupa com a educação. Logo, mulheres locais, que se desembaracem bem com a língua inglesa, de forma a bem trabalharem com os estrangeiros que recebem na escola, são as privilegiadas quando desta contratação internacional; é uma carreira que demanda muito este perfil de profissional e são muito bem remuneradas se estiverem dispostas a terem este tipo de vida, de sair de país em país, enfim... é uma carreira que há uma demanda muito grande por mulheres com experiência de liderarem escolas internacionais, como sempre comentado nestes congressos.</p> <p>Retornando à criação do CLIB: esta família, que tinha conhecimento no CLIC (da Marinha Grande) fez contato com o CLIP (Porto) de forma a verificar a possibilidade de se criar o CLIB, em Braga. Quando souberam que era intenção sim de criar uma espécie de redes de colégios em Portugal com este perfil. Hoje o que temos são estes 3 (CLIC, CLIP e CLIB).</p> <p>Por fim, esse grupo de pais estavam com os filhos com 6 anos, na fase inicial de formação escolar e como conheciam o meu trabalho, me convidaram se não queria assumir este novo modelo de escola em Braga. E foi assim que comecei este projeto e aqui estou desde o início.</p>
4	<p>Isto sempre foi a minha opção. Existem muitas coisas de que eu gosto, como arquitetura, mas não levo jeito nenhum. Gosto muito de sociologia; gosto muito de trabalhos em organizações, como o de direitos humanos, mas na minha geração isso era para os pais e não havia empregos para isso. Tenho uma família de professores, desde a minha avó, mais doce; minha mãe, já com um perfil mais exigente, ainda no tempo das palmatórias; depois tive uma professora, minha primeira professora e são pessoas que me passaram uma imagem da importância da educação e da eficácia de ensinar (...) ensinar uma pessoa a ler; ensinar uma pessoa a escrever e hoje seria, novamente, minha opção.</p>
5	<p>No sistema de ensino português, são 31 anos. Tenho os últimos 20 anos como diretora, inicialmente em uma escola pública e nos últimos 15 anos aqui no CLIB. Eu comecei a dar aulas ainda na Universidade.</p>
6	<p>Sim. Então foram 5 anos em uma escola do ensino público e os últimos 15 anos no ensino privado.</p>

7	<p>Basicamente, como princípio, este tipo de educação é um passaporte para a educação em qualquer parte do mundo. Pelo fato de serem currículos internacionais, certificados, e pelo fato do aluno estudar em inglês, seja onde for, o aluno prossegue seus estudos com uma facilidade tal que nem precisa terminar o ano letivo. Quer dizer que um aluno que circula, com esta formação, no meio do ano vai e integra-se onde estiver; até por existirem calendários escolares que não coincidem-se de uns países para os outros. Logo, essa flexibilidade da formação internacional.</p> <p>Acho também que esta forma de a escola não mais se preocupar somente com a parte acadêmica é algo que vejo que está mudando, inclusive, em escolas com centenas de anos. Ou seja, é uma realidade, ou melhor, uma necessidade da sociedade e vemos que, muitas das vezes nos tomam como um exemplo. Por exemplo, inserimos o ensino do mandarim. Pronto, nós fomos largamente pioneiros em fazer isso, agora já há outras escolas que tem isso. Outro exemplo, organizamos as atividades extracurriculares no final do dia, mas dentro da escola; também foi algo que começou aqui e, hoje, acredito que não há escola que não tenha. Todos esses eventos de musicais, por exemplo, a única escola que fazia, de vez em quando, era o Conservatório, que é uma escola artística. E agora outras escolas já fazem, replicam esses eventos e é claramente por Braga ter uma escola que tem isso na sua prática corrente. E isso sabemos que não só diferencia como inclusive modela.</p> <p>Um fato que eu não concordo, mas há escolas que publicitam que fazem exames de Cambridge, quando na verdade apenas têm o inglês como segunda língua, assim como fazem qualquer instituto de línguas. Mas colocam isso em sua publicidade como se fossem um centro de exames de Cambridge, como nós somos. Então, o nosso programa é realizado a partir do 12 ano e desenrolado até os pequeninos, de forma que se temos que ter essa preparação, então assim evita-se que haja “buracos” pelo meio; logo, adaptando sempre de cima para baixo.</p> <p>Mas, sobretudo, essa nossa preocupação com o desenvolvimento pessoal dos alunos. Por exemplo, o Banco Alimentar quando abriu aqui em Braga, o CLIB desde a primeira hora que é forte apoiante e fornecedor de voluntários. Inclusive eu integrei-me na formação do Banco Alimentar e estive na direção nos primeiros anos, precisamente para trazer aqui para o colégio e aos alunos que, enfim, é bem diferente como as pessoas veem um projeto onde você não só convoca voluntários, mas demonstra que funciona assim, eu faço isso e as consequências são essas; logo as pessoas até ouvem falar, querem ir, mas não é algo que perdue. Quando você está a frente e diz: “eu vou fazer isso, querem vir comigo, pois funciona assim?”, é muito diferente. E depois, começamos logo a responsabilizar por cada espaço comercial, nós asseguramos os voluntários e temos isso sempre. Ou seja, toda a gente sabe que não precisa se preocupar em arranjar voluntários para aquele supermercado, pois já sabem que nós tratamos. E isso também aconteceu, com uma escola ou outra a replicar e isso é muito bom; reconhecem que é bom (...) a questão de publicitarem o que não é, isso é que questiono que não é sério. Logo, replicar nós vemos isso com muito agrado. Às vezes somos questionados se isso é feito somente para “fazer currículo”, pois isso é uma exigência em algumas universidades estrangeiras, mas isso não está em causa. O que interessa é que o aluno vai e faz muito bem feito. Aprende e leva consigo essa experiência. Às vezes podem até ir com a motivação errada e voltar com a certa, quem sabe? E depois vai dar continuidade, sem que ninguém o peça nada, e pronto.</p> <p>Esse ativismo da escola como defensor dos direitos humanos, mas defensor a sério e não só promovendo umas palestras; é o conhecimento dos assuntos e saber o que fazer para modificar. Por exemplo, um de nossos projetos no Camboja, até porque com os alunos não pode ser sempre fazer o mesmo, pois podem achar muito interessante na primeira vez, mas na segunda já não se tem o mesmo esforço da novidade. Logo, o que vejo com a adesão que eles tem para com este projeto e ao ver realmente os benefícios</p>
---	---

que eles trazem para a formação deles e para a vida deles; o que tenho tentado é que a cada ano, com as necessidades que vão surgindo, surja também uma nova vertente. No ano passado (2014), por exemplo, nós começamos a ver que aquela escola (apoiada pelo projeto), os alunos ficam ali até os 13 anos (...) eu não sei se conhecem em detalhes o Projeto, mas aquilo foi um grupo de holandeses que ao observarem as condições sociais em que vivem as pessoas daquele país, em uma lixeira de dimensões tais que que, em uma primeira vista parecem montes naturais, como o do Bom Jesus, aqui em Braga, mas na verdade não são; são montes de lixo cobertos por uma espécie de vegetação própria, que se desenvolve no “lixo”. Não há recolha organizada de lixo, pessoas a revirarem o lixo, ou seja, condições sub-humanas de vida, e existem aquelas pessoas que fazem a recolha deste lixo para vender para empresas que fazem esta reciclagem. Então essas crianças andavam por ali; saíam da escola e andavam a recolher latas e plásticos. Então a ideia deles era que saíssem da escola e não mais irem para este trabalho, mas sim para um lugar onde voluntários levariam novos conhecimentos, em especial o ensino do inglês, para dar-lhes uma nova competência e assim suprirem a demanda do país por pessoas com este tipo de conhecimento, como restaurantes, hotéis e etc. Mas aos 13 anos aquilo tudo termina, para dar lugar a outras crianças no projeto. Foi muito difícil convencer os pais, pois querendo ou não o trabalho das crianças trazia alguns centavos pelo lixo recolhido; mas foi um desafio vencido com o tempo, pois os próprios pais viram que era a única forma de tentar dar um futuro, ou uma expectativa de futuro para os seus filhos. E além disso, o projeto contornou isso, oferecendo o “arroz” para a família ao final do mês. Então outra vertente que implantamos no ano passado (2014), foi oferecer uma seleção dos melhores alunos e com vontade de estudar, fizemos uma reunião com os pais e alunos e explicamos os objetivos de proporcionar a este aluno uma oportunidade de estudar. E já no ano passado colocamos um aluno em uma escola muito parecida com esta, pois o nosso objetivo, desde o início, é de que aquelas crianças tenham o mais possível acesso a uma vida, no futuro, muito parecida ao que temos aqui. Nesta escola tem também um currículo bilingue, mantendo pela manhã o ensino tradicional do país, no idioma e escritas próprios, e à tarde o currículo internacional, em inglês. E isto tem um custo de USD 1,400,00 por ano por criança. Para aqui, vendo todas as possibilidades de ensino, livros, uniforme e, principalmente, o almoço e o transporte (...) que para eles é fundamental. Isto pode até nos parecer uma bagatela, mas para aquela realidade. Enfim, para os nossos alunos, que foram os professores daquela miúda, foi uma experiência incrível, relatada por eles próprios, pois fomos todos à esta escola, levamos a menina, matriculamos e compramos os livros e tudo o que deveria ser feito, pronto. Ela fez o teste de admissão, para ver o ano de frequência equivalente às suas competências e pronto. Voltaram todos animadíssimos com aquela experiência de vida. Este ano, conseguimos ter a disponibilidade de matricularmos 3 novos alunos, por iniciativa dos pais de uma de nossas alunas, que foi comigo no ano passado e os pais foram convencidos por ela a patrocinar este novo aluno. Outra criança também vai ser patrocinada por uma família daqui do CLIB e nós, através do fundo filantrópico, continuamos a patrocinar outra criança, ou seja, este ano teremos a oportunidade de termos 3 crianças deste projeto sendo patrocinada e isto é muito gratificante para todos nós. Então, este projeto está acabando a ser uma extensão da escola.

Outra iniciativa foi a criação de um projeto de empreendedorismo, em que os nossos alunos que vão para gestão na universidade, temos um agora que já vai em setembro, criaram com a professora de *business*, uma formação ou *workshops* muito básicos de desenvolvimento de negócios, como desenvolver a ideia e etc. E isso vai ser feito para os pais da aldeia no Camboja e para alunos mais velhos que já estão a trabalhar com os pais, assim como para monitores locais, que ficaram com todo o material para poderem replicar o conhecimento ao longo do ano, onde lá não estamos. Mas isso não basta,

	então com o fundo filantrópico, vamos criar uma pequena linha de micro crédito para que eles possam, de fato, ficar com certo valor e um outro projeto é o de monitorizar essas pequenas empresas com os nossos alunos, fazendo as devidas análises e etc, pois os próprios pais, que são detentores ou fazem parte de grandes empresas daqui, algumas com dimensões internacionais, que estão incentivando muito estes novos projetos, pois é uma forma dos filhos, desde já, vivenciarem este contexto e se habituarem a tudo isso. E somos constantemente contactados por esta fundação holandesa a dizer que “por favor, vocês não desistam disso, pois nós nunca arranjamos ninguém que viesse cá e se mantivesse tão ligado e dessa tanta continuidade ao projeto”. Importante ressaltar que este projeto é recente, pois começou em 2011 e já está com essa importância para ambas as partes.
8	Acho que isso eu acabei comentando na pergunta anterior.
9	<p>Para já, ainda não. Não sei qual é a ideia dos fundadores, pois quando me convidaram era, como disse, só um projeto, muito específico e que está em andamento. Não sei dizer o que se pensa a respeito deste assunto. Penso que tendencialmente, pelo próprio clima que aqui se vive e a maneira de pensar das pessoas, provavelmente buscar encontrar alguém aqui mesmo, dentro da equipe; alguém para dar continuidade a isso tudo,, mas essa é a minha opinião, nada formal existe a respeito.</p> <p>Um ponto interessante de se comentar que nesses congressos com outros diretores de escolas internacionais, há sempre um ponto muito discutido que é a relação entre a direção pedagógica e a administração das escolas, e o caminho é sempre “guerra”, pronto. E quando é oportuno, eu sempre relato o caso daqui, pois nunca tive “guerra” com a administração, porque, como são pais, as pessoas percebem que o interesse é em fazer as coisas o melhor possível, não terem uma visão de retirarem lucros extremos, e pronto, aquilo que investiram, não querem este retorno assim; não querem vender ou ter este retorno do que investiram de imediato e também não querem rentabilizar muito. A ideia é que a administração tem é de rentabilizar a qualidade da escola e isso para mim é uma facilidade muito grande, fantástica para trabalhar, pois consigo sempre que a administração esteja de acordo com o que se precisa melhorar e etc, logo o mérito é deles.</p>
10	Além das competências básicas de formação e do próprio inglês, como já comentamos, o fundamental é uma disponibilidade enorme e uma dedicação à escola. Iria ser muito difícil com esta administração e com as pessoas que aqui hoje trabalham, por exemplo as funcionárias assistentes, vir aquele Diretor com horário rígido, que nas férias “desapareceu do mapa”, por exemplo, eu não faço férias no verão e só vou com os alunos ao Camboja agora, na próxima semana, no verão, porque para eles é a melhor altura. Senão não saio daqui no verão, porque acho que: “como é que alguém vai procurar a escola e não está ninguém?”. Como todas as outras pessoas estão de férias, o que faço, por exemplo, é em setembro, quando tudo já está tudo começado, o ano já está a funcionar, eu posso “desaparecer” na última semana e, durante o ano, fazer assim, uns dias aqui e outros ali. E como temos todo um ciclo, pois em janeiro já estamos a preparar o próximo ano letivo, portanto, as pessoas aqui ficariam chocadas com este Diretor que faça isso só de uma forma profissional; é um envolvimento muito além do profissional.
11	É um desafio muito curioso, pois as pessoas trazem suas experiências, mesmo aquelas pessoas muito jovens, trazem experiências novas e diferentes formas de fazer as coisas e isso é muito enriquecedor para a escola, enfim. E depois, aquilo que queremos ensinar aos alunos, que é a tolerância, a abertura, ou seja, aquele aluno que quer adotar outra religião ou que é de uma cultura totalmente diferente, seja lá o que for, nós temos que ser os primeiros a sermos capazes de sermos e vivermos assim, não é? E, portanto, isso é algo que se torna muito natural na escola. E, curioso, voltando ao caso das funcionárias, pois elas nunca na vida pensaram, por exemplo, algumas até pela idade,

	<p>que agora percebem muita coisa em inglês; e que aprenderam aqui, no seu dia a dia; algumas até com um bom nível de inglês, pois estão todos os dias nas salas de aula, seja nos trabalhos mais básicos, mas que por necessidade do próprio convívio com alunos e professores, aprenderam o inglês com o seu esforço, sem aulas específicas, mas com o seu esforço e a consciência de que isto é uma mais valia para a sua vida.</p> <p>Outro exemplo são as festas que aqui fazemos, pelos países que aqui temos, como festas que se fazem no Canadá ou na Irlanda e que aqui em Portugal desconhecemos, mas são daquela cultura, então trazemos para o nosso convívio, pois cada professor e aluno vão trazendo consigo e portanto, isso é o dia a dia do colégio; e é muito enriquecedor para todos nós, não é?</p> <p>Um exemplo até engraçado é que em Portugal temos, por hábito, darmos presentes após o nascimento de uma criança. Os ingleses e no próprio Canadá, este costume é de dar aqueles presentinhos antes do nascimento do bebê, e até perguntando à pessoa o que está faltando ou o que gostaria de ganhar, enfim. Por aqui até achamos que isso pode “correr mal”, “dar azar”, mas essa mistura de culturas nos trazem experiências muito interessantes.</p>
12	Estou desde o início, desde a fundação.
13	<p>Eu achei um desafio fantástico e depois, com a prática, vim a dar mais valor a isso tudo. Por que assim, quando estamos a trabalhar em uma escola pública e eu tive uma pequena experiência em uma escola privada por 1 ano, em Braga, quando comecei a trabalhar como professora, ainda na época da universidade; mas deu para perceber, perfeitamente, como as coisas funcionavam. Me recordo, nessa experiência, de um conselho de turma, onde os professores diziam suas notas e justificavam o negativo e o positivo, enfim; e nesta reunião participou um membro da direção da escola que, em alguns casos, discordava e pedia para alterar a nota do aluno. Não entendi, em um primeiro momento, o que estava a acontecer e, ao final, pedi que fizessem uma nota de esclarecimento naquelas minhas avaliações que tinham sido alteradas. Ou seja, que indicassem que aquelas avaliações não eram minhas, mas decidias no conselho de turma, pois aquilo era possível, era prática nas escolas públicas e pronto. Quando fiquei surpreendida com a negação do meu pedido. Aquilo me constrangeu de tal forma que pedi então que alterassem todas as minhas avaliações para positiva, pois não teria como olhar para os meus alunos no dia seguinte da divulgação daquelas avaliações e não ter sido justas com o que foi desenvolvido ao longo do período; que aquelas avaliações não retratassem o nosso dia a dia. Então assim, com todas as notas positivas, ok (...). então a situação não ficou interessante; saí dali e fui ao gabinete do Diretor, que já sabia o que tinha acontecido e, eu com 21 anos de idade, já tinha aquela experiência que trago como exemplo até hoje. E isso para dizer que já sabia como funcionavam, sabia o quanto nós estávamos fazendo nas escolas públicas e tínhamos imensa dificuldade; só se tivéssemos alguma iniciativa era para aproveitar coisa que o Ministério proporcionava. Eu me lembro de uma altura que eu estava no Conselho Executivo e surgiu o programa dos currículos alternativos; que era, basicamente, para aqueles alunos que tem sempre insucesso, adaptar os currículos, retirando algumas disciplinas, reforçar outras, inserir algumas outras componentes, ou seja, sem ser escola profissional, fazer umas adaptações. Achei aquilo fantástico, uma ótima solução para imensos alunos, que andavam pela escola porque são obrigados a andar por lá e pronto. Então, implementei logo; aliás me pediram, á época, por parte do Ministério, para falar com outras escolas sobre essa experiência (...) então eu vi que, se calhar, aqui haveria a possibilidade de fazer muito mais coisas dentro da minha visão de administração ou gestão. E acabou acontecendo algo de muito mais, pois acabou se criando um ambiente de funcionamento que, se alguma coisa é por nós considerado válido, tem que ser possível fazer. E, na época para a minha filha já não era possível vir para cá, mas ara o meu filho mais novo, também era uma possibilidade de assim se</p>

	formar e tudo mais, e ele sabe que uma das razões de eu ter me metido nisso tudo foi também ele.
14	<p>Foi e vai continuar a ser. Ainda ontem, em uma reunião com senhores aqui comentávamos que se calhar, nos meus 100 anos, comemoraria a mudança de algumas mentalidades (...) e comecei a pensar nisso. Porque, de fato, temos aqui uma forma tão conservadora de pensar. Nessas conferências, que hoje já comentei que fazemos, outra seção que discutimos muito é sobre frequência, participação e etc, pois tento, ao encerrar estas conferências, sempre trazer um pouco de tudo para o colégio, então distribuo alguns materiais, livros, documentos sobre os mais diversos assuntos para os interessados, pois não é possível levar todos para este tipo de reunião, que são muito caras. Então ideias, contatos de pessoas, enfim (...) voltando, essas seções sobre frequência e participações são para as escolas partilharem experiências e métodos de como recusar alunos. Porque as escolas internacionais tem listas de espera “brutais” (...) por exemplo, as escolas na Suíça têm cotas por nacionalidade, ou seja, tem um limite de “x” alunos por nacionalidade e por que eles fizeram isso? Porque, senão, as escolas estavam tomadas pela Rússia, pelos russos ricos na Suíça. Hoje, o que se percebe é que os pais portugueses que aqui matriculam seus filhos já passaram por este filtro; e um filtro de forma coerente. Imagina que pensar que se eu tenho este sucesso que as pessoas acham que tenho e não fui formada com este tipo de ensino, por que então meu filho precisa disso? E outro aspecto, pensar que nossos filhos ficarão sempre por aqui. Não é esta a realidade e pensar que em sendo formado com este conceito, é de se imaginar que não fiquem por aqui, como aconteceu com o meu próprio filho,, que hoje está em Inglaterra. Eu e o pai já sabíamos que um dia isso iria acontecer, e de fato, lá em casa, por iniciativa dele, fomos visitar as universidades da Inglaterra para ele conhecer; todas as dificuldades que iria passar em viver sozinho em outro país, uma outra realidade. E aquilo foi muito bom, pois deu a ele a oportunidade de ver que, se calhar, um campos mais fora do centro da cidade, pelo que ele havia vivido aqui em Braga, seria mais fácil de se adaptar e pronto. E eu achei aquele experiência tão interessante que comecei a fazer com os alunos. Então, de 2 em 2 anos, eu reúno um grupo de alunos que estão já nesta fase de escolha de universidade e levamos, mostramos as universidades, como é que são e assim (...) bem, hoje não é raro entrarem pais aqui, com um miúdo de 3 ou pouco mais de 3 anos e já a dizerem: “eu, um dia, não vou querer que ele fique por aqui. Nem pensar (...) vai ter que sair daqui para fora”. Entretanto, tem outros que me dizem o contrário: “É com condição de que não sairão daqui.” Pronto, o que fazemos nos últimos anos que, se o aluno, já esta fase demonstra que quer muito isso e os pais estão com certo receio, nós então tentamos conversar com os pais e pronto. E o maior, foi e vai continuar a ser um grande desafio.</p> <p>Por exemplo, uma pergunta que em mais de 90% das vezes recebo na primeira visita dos pais para conhecer a escola é: “e como aprender matemática em inglês? Se isso, em português já é terrível, em inglês, não será possível”. E essa é a disciplina mais fácil de se seguir em inglês, mas temos que “desconstruir” todo esse “pré-conceito”, enfim, dessa pequena demonstração, como imaginar todo o resto. Então é muito difícil sim, e vai continuar a ser. Enfim, o conservadorismo é o meu maior inimigo.</p>
15	<p>Acho que sempre tem que ter alguma coisa de nascer. E vejo isso nas pessoas. Por exemplo, estamos com essa fundação holandesa a me pedir para eu liderar os projetos da escola porque viu que esta pessoa foi a que ajudou mais, pronto. Comecei, por exemplo, na “Habitat” como voluntária nas obras há 10 anos e há 4 me vieram convidar a presidir a filial. Portanto, as pessoas vão me “empurrando” e depois não me deixam sair, e agora na Habitat também não me deixara sair, portanto, sei lá, há qualquer coisa que as pessoas vão reconhecendo que esta pessoa encabeça, leva e pronto. Aliás nós vemos, já nos próprios miúdos, a questão da iniciativa, como estes 3</p>

pequeninhos que comentei, “vamos organizar tudo aqui”, e quando eles chegaram na turma e disseram que estava tudo certo, que iriam organizar tudo e tal, foi uma ciúmeira então todos também queriam, mas explicamos que todos iriam participar, mas cabia àqueles 3 a organização, pela iniciativa do projeto, de vir, explicar, se expor, enfim. As funcionárias todas sabem que se um aluno chegar aqui e quer uma reunião comigo, eu largo tudo. Se for uma empresa, sei lá, me manda por email e depois vejo. Agora os miúdos, é claro que não. Eu largo tudo e vou ouvi-los, seja para desabafarem qualquer coisa, seja para trazer uma ideia, seja o que for. Logo, acho que aqueles 3 vão ser 3 líderes, pois já mostram isso e ainda não aprenderam, ou melhor, só aprenderam como exemplo algo que as vivências e as atividades aqui no colégio; como é que esta pessoa, seja um professor seja um aluno mais velho lidera este grupo? Portanto, inconscientemente já estão a aprender uns modelos de liderança, mas já há neles uma iniciativa que já nasceu com ele.

Agora, tem de haver uma componente de formação grande também, porque há muitas coisas que, senão a pessoa irá muito por um determinado modelo e poderá querer impor mais as coisas, ou então querer ouvir tanto, tanto que passa o dia a ouvir e isso é muito difícil. Aqui, por exemplo, o que nos é exigido não só pelos pais mas pelos próprios exames que os alunos vão ter que fazer, e vão ter que fazer bem, é que não podemos facilitar em nada. E nós temos que chegar ao ponto de ter algumas regras muito bem definidas do funcionamento das coisas. Ah, por exemplo, já tivemos um professor que, para não ter que corrigir os testes, dava menos testes aos alunos. Então criamos logo a regra; os testes são marcados no calendário, pois é bom para os pais que já sabem que na linha vermelha é a avaliação e toda a gente sabe se aquele professor dá os testes ou não. Outra regra é que, depois dessa regra dos dias de avaliação, descobrimos que um professor tinha uma pilha de testes não corrigidos, o que é inaceitável, uma falta de respeito, pois o aluno faz um trabalho, que eu inclusive que pedi para fazer, tenho o direito de saber como correu. Então criamos outra regra e hoje aparece no calendário (internet) aquela bolinha vermelha dizendo que hoje foi entregue o teste, ou o trabalho. Para os pais é fantástico, porque o filho não pode esconder o teste e para nós também, pois há um controle sobre esta atividade do professor. Então, há aqui muito controle, pois tem de haver, senão não chegamos ao final do ano. Um exemplo disso é o nosso site, que foi muito maturado, e esta questão dos professores comunicarem com os pais pelo site. Então está ali tudo registrado. Se um pai vem dizer, no final do ano, que não sabia ou que vocês nunca me mandaram nada a respeito, vamos ao site, ou mandou e está ali, ou realmente este pai tem razão e não mandamos nada, não é? Então, para o que nos é exigido, há muita coisa aqui que não pode ser democrática, mas assim, as pessoas sabem que o nosso funcionamento é esse e que o grau de exigência é este. Quem não gostar de trabalhar conosco, amigos e incomodados, não é? Normalmente, o que as pessoas acham, é até muito giro trabalhar com esta intensidade e esse rigor, e então temos muitas pessoas que aguentam e aguentam bem, e até veem nisso uma forma de se organizarem; outros não, não aguentam o ritmo e vão embora. Mas tem muita coisa aqui que mesmo que eu gostasse muito que fosse muito democrático, e até na época dos meus filhos foi assim, não se consegue avançar e, sobretudo, não se consegue cumprir estas metas tão claras e no final ter sucesso nesses exames. Depois temos aquele perfil, que há em toda a parte do mundo sobre o professor, que é de ser pouco reconhecido e ser pouco valorizado, que os salários podem e são aqui muito mais elevados do que em outras escolas, mas é sempre pouco; mas estamos falando de uma profissão que, mesmo que se pague muito acima das tabelas, é um sacerdócio. Ou a pessoa tem essa visão, ou senão vai avaliar isso sempre negativamente.

Por fim, nosso relatório individual é outro exemplo. Não é fazer um textinho daquele item e pronto, não. Existem regras para o seu preenchimento, dizendo se fez bem isso

	<p>ou aquilo bem, ou não fez e porque não o fez (...) e pensar ser este o mesmo texto. Imagina um pai com 2 filhos e a avaliação tem o mesmo contexto ara ambos. Este professor está a escrever a mesma coisa. Mas tivemos professores que diziam que era melhor fazer por tópicos, pois “facilitaria” a leitura para os pais. Como saber o perfil do aluno sob este aspecto? Esses professores ficaram chateados, pois não acolhemos aquela ideia, pois não parecia ser o melhor para o todo.</p> <p>Nós sabemos que as pessoas não vão concordar com tudo o que propomos ou a forma como trabalhamos, pois é impossível agradar a tos, mas de fato que trabalha aqui, e o faz por muitos anos, estes professores tem muito mérito, porque estão a trabalhar com uma exigência muito grande. E ser democrático em alguns casos seria facilitar e poderia afetar a qualidade do serviço que estamos a prestar, e isso não vamos abrir mão.</p>
16	<p>Como conceito, o gestor é aquele com perfil, e educação sobretudo, fica muito pejorativo; aquela pessoa que só vê papéis e não vê pessoas. Mas tem de haver algumas características desses, porque senão não se “organiza a casa”, como os exemplos que dei e, errada ou não, é a forma como vejo que as coisa de fato funcionam.</p> <p>Líder é sempre aquele que vai avante; que leva as pessoas atrás e vai; não convida só para ir, vai também e é assim que eu vejo.</p>
17	<p>O principal objetivo que eu encontro aqui é fato ser assim a possibilidade de não ser só uma escola, ou ser mais uma escola, não ser nunca como muitas escolas estão a tornar e este sistema está publicamente a ser muito criticado pelos meios de comunicação, que são as escolas que formatam os meninos para um determinado tipo de teste ou exame e vão andar sempre dentro disso e os alunos sabem responder a perguntas de exame. Ele fica aprendendo na escola a responder a perguntas de exames. Isso, nunca na vida poderei concordar. Acredito que há uma formação acadêmica base que é preciso saber. É fato que muitas coisas que aprendemos nem sabemos o porque aprendemos e talvez nunca vamos usar na vida; é pena que nós, de fato, não consigamos ter um sistema de educação ideal onde só se aprenderia o que fosse realmente necessário, pois era a vontade do próprio descobrir e saber como é e pronto. Mas e aqueles que não descobrem? E depois, como conciliar isso tudo com um sistema mundial que é baseado em exames para a entrada nas universidades, com determinadas notas (...) um exemplo, as universidades na Inglaterra em valorizarem, e muito, o currículo do aluno, logo todos esses prêmios e ações são, para eles, um portfólio para sua candidaturas, mas isso, por si só, não lhes vão garantir uma vaga na universidade. É preciso ter um currículo acadêmico que tem que ser salvaguardado e, como estava a dizer, a escola tem que ter regras para que isso seja seguido. E, como já dissemos ao longo desta conversa, a formação da pessoa que não vai se conformar com as coisas, que vai querer mudar coisas, que vai querer conquistar (...) então, a visão para os alunos é essa.</p> <p>E depois, tentarmos passar as mensagens de diferentes maneiras. Em alguns momentos, faço apresentação aos alunos com alguns temas, por exemplo, este ano na última <i>Award Ceremony</i>, iríamos falar de sucesso e um aluno, que estava no último ano, queria muito ter uma experiência de falar em público; foi então que lhe disse que iria falar sobre isso, “queres falar tu? Dou-te a minha vez para falar, pronto”. Outras vezes escolhi um tema que era mais para os professores, mas preferi fazer junto dos alunos. Coisas como “vocês gostam de ser observados, queridos pelos seus professores, que o vosso professor saiba o vosso nome, das coisas que vocês gostam”.</p>
18	Aumentou e aumenta a cada ano. Mas ao mesmo tempo eu gosto de trabalhar assim.
19	Nós temos uma reunião semanal com os professores. Eu não vou nessa reunião de propósito; para que as pessoas se sintam a vontade par falar; para que não precisem procurar cantinhos de 2 ou 3 ou medir palavras. O que tem é uma agenda e um

	<p>representante da direção, claro, mas nunca eu a dar os pontos par discussão. Outro exemplo, já tivemos um momento em que havia um coordenador da <i>Upper School</i> e outro par a <i>Lower School</i>, mas hoje não há. O que há é um “mentor” dos professores da <i>Lower School</i>, que são aqueles que, a princípio, tem menos iniciativa coletiva; fazem coisas muito giras nas salas, mas as coisas coletivas, não se o porque, não nem tanto essa prática. Então isso é um cargo interno, mas é um professor que está ali a entusiasmar, a criar aquele grupo, mas sem se dividirem muito (...) não haja aquele sentimento de que, pronto, sou da <i>Upper School</i> e, devido a quantidade de teste e outras atividades, trabalho mais do que aquele outro professor, da <i>Lower School</i>, que tem atividades assim. Isso é que tentamos manter essa unidade de escola, ouvir as pessoas naquilo que é possível adotar as ideias, mas sem bater naquilo que tudo que falávamos, não podemos ter facilismos, não podemos ser simpáticos para apoiar tudo. Isso acontece até com aqueles funcionários com funções, imaginamos, mais formatadas. Então, se estão a ver que algo não está funcionando bem, organizem-se e tragam uma proposta, uma ideia de funcionamento e pronto.</p>
20	<p>Na responsabilização. Impressionando as pessoas, demonstrando o que se pode fazer e trazer para fazermos juntos. Não é trazer um livro, muito giro, leiam aí e vamos ver; não é isso. Se não houver alguém que possa fazer aquilo comigo, pronto, faço eu. Acho sempre que se tem que tentar</p>
21	<p>Em relação à comunidade temos o Banco Alimentar; nosso fundo filantrópico, no ano passado conseguiu juntar cerca de 30 mil euros. Isso foi excepcional, pois tínhamos um projeto que era uma família que tem uma criança que tem uma doença muito rara e precisava de uma viatura adaptada. Então nós movimentamos as coisas, de forma a conseguir 22 mil euros para comprar essa viatura. Ou seja, não é pensado, digo, há pessoas que questionam “por que se preocupar com o Camboja se aqui também temos problemas?”. Primeiro esta é uma escola internacional e os alunos tem que ter essa visão que o mundo não é Braga, que a minha casa não é Braga, minha casa é o mundo. Então temos que enfrentar tanto o problema que está no Camboja, quanto o problema que está aqui. Então, tanto nós trabalhamos, por exemplo, com o Habitat-Portugal, que é para trabalhar aqui. Pronto, nesta última terça-feira tivemos a entrega de mais uma casa e lá estavam várias famílias do CLIB levadas pelos filhos, porque já trabalharam nas casas, já são nossos voluntários e pediram aos pais para irem na festa da entrega da casa. Então nós dinamizamos imenso, seja culturalmente (...) há eventos aqui em Braga que, antes de ocorrerem, vieram cá e perguntaram: “Se nós fizermos este evento, vocês aderem?”. E tantos concursos nacionais, parcerias, por exemplo este projeto JAP, que fazemos há 5 anos, sobre empreendedorismo. Só que quando ele começou em Portugal, eu soube logo no início e tentei que um professor pegasse nisso. Só que na altura nosso professor de <i>business</i> era inglês e achava terrível ter que coordenar um concurso em português, pois não percebia nada. Até que depois de alguns anos, veio esta professora que está aqui desde o início do projeto que abraçou a ideia, pois conversamos e vimos que era uma pena que não tivéssemos isso no colégio. E ela gosta e é apaixonada pelo projeto e temos tido todo esse sucesso. Os miúdos são bons, estão sendo capazes de fazer as coisas e ela instiga, investiga imenso (...) e isso é uma dificuldade em uma escola internacional, ou seja, que os estrangeiros nos ajudem a colaborar com a comunidade. E eu sei que este é um papel muito importante meu, colocá-los todos em colaboração, mas acho que isto é muito importante para a escola e acho muito importante para a escola e para a comunidade que pode se beneficiar muito daquilo que temos para dar.</p>
22	<p>Nós sabemos que só o fato de participando outros, a ajudarem a tornar algo concreto, como dei o exemplo do Banco Alimentar e as outras escolas quererem fazer e tal, então isso acho que mede logo. E depois fazemos sempre uma reflexão se correu bem ou não, ou vamos fazer melhor, por exemplo este próprio projeto do Camboja; poderia</p>

	<p>ser todos os anos: “quem quer vir ser professor voluntário na escolinha do Camboja?” e parou ali. Não. Tentamos que agora haja outra forma de patrocinar as crianças para prosseguir os estudos, este de formar os pais da aldeia para os negócios, agora criar a linha de micro crédito, ou seja, sempre coisas diferentes porque, precisamente, pensamos nas coisas e vimos, se teve sucesso para os alunos e queremos que continuemos assim temos de juntar mais vertentes às coisas, então esta é uma forma de avaliar, penso. E também, como não é um meio muito grande, não precisamos de mecanismos muito formais, porque conseguimos ter essa proximidade com as pessoas, ouvi-las e isso ajuda-nos muito a avaliar.</p>
23	<p>Eu sei que as pessoas, quando tem uma questão, uma sugestão ou um problema com um aluno ou seja o que for, aquilo é o maior problema do mundo para eles e nunca vão entender que naquele momento eu posso estar a resolver sabe lá eles, uma coisa muito maior ou, enfim, naquele momento específico (...) pronto, o que tenho é sempre a porta do meu gabinete aberta. Só mesmo se eu tiver que ter uma conversa confidencial com uma pessoa e, por acaso começou no gabinete e então vou fechar a porta. Porque, se não, uma conversa privada tenho nesta sala ou outra lá ao fundo, mas não no gabinete. Pronto, este é um princípio. Então, as pessoas sabem que podem me trazer as coisas e que eu tento; e isso me dá um desgaste enorme e uma perda de rendimento, pois me faço interromper constantemente o que eu estou a fazer. Em conversas com muitos colegas meus, internacionais, alguns mesmo me dizem que não vão mesmo À escola; que ficam em casa para por em dia coisas, enfim para não serem interrompidos. Eu, de fato, até venho em algum final de semana, pois em casa temos as nossas vidas, certo (...) então, no inverno faço muito isso. Mas tento desembaraçar as coisas com rapidez. Por exemplo, se é um problema disciplinar, da minha parte e por parte dos professores, seja resolvido rápido, senão vira um arrasto e o aluno nem se lembra mais o que aconteceu; perde até o sentido. Portanto, tento dar resposta e tento dar valor, mas sei que meu juízo perante aquela situação pode até não ser de dar tanta relevância, mas para aquela pessoa não foi, pois ela está aqui preocupada, não é? Portanto, tento dar essa importância.</p>
24	<p>O líder sempre influencia. Seja porque faz muito, seja porque faz pouco. Seja porque é muito simpático, seja porque resmunga muito, enfim, influencia sempre. Eu acho que se tem que tentar é nem sorrir sempre nem resmungar sempre e ter, o que é o mais difícil na vida, é tentar ter um equilíbrio dessas coisas. E como dizia, se acho que um projeto é importante para a escola, vou me envolver muito nele, junto, e a forma de influenciar positivamente. E depois termos o cuidado, e em uma escola internacional tem que se ter muito cuidado, de não ser doutrinador. Porque até esta escola não pode ter uma ligação religiosa; nós acabamos por ter a festa de natal mais completa de escola que é feita aqui em Braga, que é o nosso <i>Carol Service</i>, porque é abrangente (...) é em uma igreja católica, porque é normalmente, nas escolas internacionais que o fazem, o fazem no templo religioso que fica mais próximo da escola e, no nosso caso é uma igreja católica que nos abre as portas. Mas não é uma cerimônia católica, pois nós não podemos influenciar nessas coisas; nós só queremos influenciar que se tornem boas pessoas, pessoas preocupadas e tal. Por exemplo, o projeto <i>Open Minds</i>, essa parceria com 5 países que busca exatamente isso. Ao trazermos essas crianças e elas ficarem nas casas de nossos alunos, é exatamente para que haja essa troca cultural, com todas as diferenças que possam existir. É uma ferramenta para nos ajudar as “abrir estas mentes”.</p>
25	<p>É bom, mas as coisas tem de acontecer. Quando agente partilha, delega, e eu gosto muito e acho que era o ideal que cada um trata disso que eu trato daquilo, mas depois temos de ver as coisas acontecerem. E, muitas vezes, isso faz com que tenha que estar muito atenta aos diferentes setores, por exemplo, de coisas que delego e que, por vezes, acabam por dar mais trabalho,mas também se não se delaga, nós vivemos</p>

	<p>sozinhos, isolados. A posição de um Diretor já é muito solitária, sobretudo naquilo que as escolas internacionais querem de nós, com aquele perfil da pessoa a tirar tudo para cima de si, não partilhar algumas coisas, acaba por sofrer muito. Sinto-me mal com isso, por exemplo não quero um gabinete para mim; nunca quis. Lembro que na escola pública tinha um gabinete para mim e precisávamos de um lugar para fumadores. Então disse que “se estamos precisando de um lugar para fumadores, venham para o meu gabinete, cabemos aqui os 5 e pronto”. Ah, sim, na altura se podia fumar dentro dos edifícios, mas já era um passo grande ter uma sala de fumadores, para a época. Aqui era a mesma coisa. Havia um gabinete só para mim; nem pensar, eu não quero isso. Quero a equipa sempre comigo, não consigo estar a trabalhar sozinha. Dava o meu jeito se precisasse que não me interrompessem, quando fosse preciso e se fosse preciso. Prejudicava muito o trabalho e a forma como vejo o trabalho. Portanto, sei que há pessoas que posso delegar maravilhosamente, que tudo fica muito bem; outros não é bem assim, pois não cumprem os prazos e tem que estar atenta; mas o ideal é isso.</p>
26	<p>É estarmos sempre assim, muito abertos (...) nos colocamos tudo no site, tudo o que fazemos e é comunicar. E isso serve de publicidade para o próprio colégio; as pessoas saberem que aqui se fazem essas coisa; mas para os alunos é muito bom. Por exemplo, esta entrevista que tenho daqui a pouco de um jornal a respeito da viagem da próxima semana para o Projeto do Camboja. Me ligaram para fazerem uma entrevista comigo, como Diretora e responsável pelos alunos e tal. Para a rádio, esta de agora, nem disse para eles, mas para os miúdos mandei-lhes logo uma mensagem dizendo que “amanhã, quem puder aparecer no CLIB pelas 10:30 horas, porque eu vou ser entrevistada por uma rádio, por telefone e eu quero passar-lhes o telefone e, que venha, pelo menos um que já tenha ido e está indo novamente e um que vai pela primeira vez, para que eles também possam conduzir por aí. E darmos a eles esta possibilidade, pois eles estão aí, envolvem-se no projeto e publicamente é reconhecido; que os meios de comunicação se interessam por saber e por divulgar esse trabalho que é deles, que eles fazem também.</p>
27	<p>Pronto, era isso. Que fosse assim sempre uma escola que conseguisse manter (...) muitas vezes me perguntam: “mas é uma escola que só tem uma turma por ano, por que não tem duas?”. Não temos porque não temos espaço; está desenhada para isso, para ter uma turma por ano. “Ah, gostava de ter um edifício maior?”. Olha, até não gostava muito, porque vai ganhar dimensão, perder a individualidade, este contato (...) os meus filhos, desde o início, aqui com 9 e 12 anos, chamavam os demais alunos de “os manos”. É de fato, vivemos desta forma; com os miúdos, muito interessados por eles (...) nessas viagens, por exemplo, no Camboja, toda a gente dizia nas lojas ou restaurantes ou se iam na casa de banho, diziam: “a vossa mãe não está aqui?”. Não que eu tivesse 12 filhos, mas não sei (...) pronto, sermos muito ligados a eles, nos importarmos muito; quando estão doentes é uma tragédia no colégio, enfim (...) é isso.</p>

# APÊNDICE D

## INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES

<p><b>Questionário Multifactorial de Liderança</b> (Autores: Bernard M. Bass &amp; Bruce J. Avolio)</p> <p>Estimado(a) professor(a)</p> <p>Este inquérito por questionário faz parte integrante da investigação no âmbito de um trabalho de Mestrado em Ciências da Educação – Administração e Gestão Escolar, a apresentar na Universidade Católica Portuguesa (UCP) - Centro Regional de Braga.</p> <p>É totalmente anónimo e confidencial, sendo como única finalidade saber "em que medida a prática da liderança contribui para o sucesso da gestão escolar". Pedimos-lhe, por isso, que responda com sinceridade. Os dados recolhidos servem, apenas, para fins estatísticos.</p> <p>Muito obrigada pela sua colaboração.</p> <p style="text-align: right;">Vanessa Rocha Lima e Souza</p> <p><b>Elementos de caracterização</b> Marque a opção correspondente à sua situação</p> <p>1. <b>1. Sexo:</b> Marcar apenas uma oval.</p> <p><input type="radio"/> Feminino <input type="radio"/> Masculino</p> <p>2. <b>2. Idade:</b> Marcar apenas uma oval.</p> <p><input type="radio"/> Até 35 anos <input type="radio"/> De 36 a 50 anos <input type="radio"/> Mais de 50 anos</p> <p>3. <b>3. Titulação académica:</b> Marcar apenas uma oval.</p> <p><input type="radio"/> Bacharel / Licenciado <input type="radio"/> Mestre <input type="radio"/> Doutor <input type="radio"/> PhD</p>	<p>4. <b>4. Tempo de Serviço nesta Organização Escolar</b> Marcar apenas uma oval.</p> <p><input type="radio"/> &lt; 3 anos <input type="radio"/> de 3 a 6 anos <input type="radio"/> de 7 a 10 anos <input type="radio"/> &gt; 10 anos</p> <p>5. <b>5. Nacionalidade portuguesa?</b> Marcar apenas uma oval.</p> <p><input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não</p> <p><b>Percepções sobre Liderança, Cultura Organizacional e Gestão</b> Marque utilizando a escala fornecida abaixo, podendo deixar "em branco" caso algum item lhe pareça irrelevante ou não tenha certeza de qual a resposta mais apropriada.</p> <p>Utilize a seguinte escala: 0: Nunca 1: Raramente 2: Algumas vezes 3: Muitas vezes 4: Frequentemente</p> <p>6. <b>6. Dá-me apoio em troca dos meus esforços</b> Marcar apenas uma oval.</p> <p style="text-align: center;">0 1 2 3 4</p> <p style="text-align: center;"><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>7. <b>7. Reflete sobre pressupostos críticos para verificar se são adequados</b> Marcar apenas uma oval.</p> <p style="text-align: center;">0 1 2 3 4</p> <p style="text-align: center;"><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>8. <b>8. Não actua no momento certo e apenas quando o problema se agravam.</b> Marcar apenas uma oval.</p> <p style="text-align: center;">0 1 2 3 4</p> <p style="text-align: center;"><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>9. <b>9. Foca a atenção em irregularidades, erros, excepções e desvios das regras.</b> Marcar apenas uma oval.</p> <p style="text-align: center;">0 1 2 3 4</p> <p style="text-align: center;"><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p>
<p>10. <b>10. Evita envolver-se quando surgem questões importantes</b> Marcar apenas uma oval.</p> <p style="text-align: center;">0 1 2 3 4</p> <p style="text-align: center;"><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>11. <b>11. Conversa sobre os seus valores e crenças mais importantes</b> Marcar apenas uma oval.</p> <p style="text-align: center;">0 1 2 3 4</p> <p style="text-align: center;"><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>12. <b>12. Encontra-se ausente quando dele se precisa</b> Marcar apenas uma oval.</p> <p style="text-align: center;">0 1 2 3 4</p> <p style="text-align: center;"><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>13. <b>13. Procura perspectivas diferentes ao solucionar os problemas.</b> Marcar apenas uma oval.</p> <p style="text-align: center;">0 1 2 3 4</p> <p style="text-align: center;"><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>14. <b>14. Fala com optimismo acerca do futuro.</b> Marcar apenas uma oval.</p> <p style="text-align: center;">0 1 2 3 4</p> <p style="text-align: center;"><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>15. <b>15. Gera orgulho nos outros por estarem associados a ele.</b> Marcar apenas uma oval.</p> <p style="text-align: center;">0 1 2 3 4</p> <p style="text-align: center;"><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>16. <b>16. Discute quem é o responsável por atingir metas específicas de desempenho.</b> Marcar apenas uma oval.</p> <p style="text-align: center;">0 1 2 3 4</p> <p style="text-align: center;"><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p>	<p>17. <b>17. Espera que algo corra mal antes de agir.</b> Marcar apenas uma oval.</p> <p style="text-align: center;">0 1 2 3 4</p> <p style="text-align: center;"><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>18. <b>18. Fala de modo entusiástico acerca daquilo que precisa de ser realizado.</b> Marcar apenas uma oval.</p> <p style="text-align: center;">0 1 2 3 4</p> <p style="text-align: center;"><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>19. <b>19. Realça a importância de se ter um forte sentido de missão.</b> Marcar apenas uma oval.</p> <p style="text-align: center;">0 1 2 3 4</p> <p style="text-align: center;"><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>20. <b>20. Investe o seu tempo formando e ajudando os docentes a resolver problemas.</b> Marcar apenas uma oval.</p> <p style="text-align: center;">0 1 2 3 4</p> <p style="text-align: center;"><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>21. <b>21. Toma claro aquilo que cada um pode esperar receber quando os objectivos de desempenho são atingidos.</b> Marcar apenas uma oval.</p> <p style="text-align: center;">0 1 2 3 4</p> <p style="text-align: center;"><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>22. <b>22. Faz transparecer a ideia de que enquanto as coisas vão funcionando não se devem alterar.</b> Marcar apenas uma oval.</p> <p style="text-align: center;">0 1 2 3 4</p> <p style="text-align: center;"><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>23. <b>23. Vai para além dos seus interesses próprios para o bem do grupo</b> Marcar apenas uma oval.</p> <p style="text-align: center;">0 1 2 3 4</p> <p style="text-align: center;"><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p>

(Continuação)

<p>24. <b>Trata-me como um indivíduo e não como apenas mais um membro do grupo.</b>                      Marcar apenas uma oval.</p> <p>0 1 2 3 4  <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>25. <b>Espera que os problemas se tornem crónicos antes de agir.</b>                      Marcar apenas uma oval.</p> <p>0 1 2 3 4  <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>26. <b>Age de forma a incutir respeito por ele.</b>                      Marcar apenas uma oval.</p> <p>0 1 2 3 4  <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>27. <b>Concentra a sua total atenção em lidar com erros, queixas e falhas.</b>                      Marcar apenas uma oval.</p> <p>0 1 2 3 4  <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>28. <b>Pondera as consequências éticas e morais das suas decisões.</b>                      Marcar apenas uma oval.</p> <p>0 1 2 3 4  <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>29. <b>Mantém a par de todos os erros.</b>                      Marcar apenas uma oval.</p> <p>0 1 2 3 4  <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>30. <b>Exibe um sentido de poder e de confiança.</b>                      Marcar apenas uma oval.</p> <p>0 1 2 3 4  <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p>	<p>31. <b>Apresenta uma visão motivadora do futuro.</b>                      Marcar apenas uma oval.</p> <p>0 1 2 3 4  <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>32. <b>Dirige a minha atenção para as falhas face aos desempenhos esperados.</b>                      Marcar apenas uma oval.</p> <p>0 1 2 3 4  <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>33. <b>Evita tomar decisões.</b>                      Marcar apenas uma oval.</p> <p>0 1 2 3 4  <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>34. <b>Considera cada indivíduo como tendo necessidades, habilidades e aspirações diferentes das dos outros indivíduos.</b>                      Marcar apenas uma oval.</p> <p>0 1 2 3 4  <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>35. <b>Faz com que eu veja os problemas de várias e diferentes perspectivas.</b>                      Marcar apenas uma oval.</p> <p>0 1 2 3 4  <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>36. <b>Ajuda-me a desenvolver os meus pontos fortes.</b>                      Marcar apenas uma oval.</p> <p>0 1 2 3 4  <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>37. <b>Sugere novas formas de completar as tarefas.</b>                      Marcar apenas uma oval.</p> <p>0 1 2 3 4  <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p>
<p>38. <b>Atrasa a resposta a questões urgentes.</b>                      Marcar apenas uma oval.</p> <p>0 1 2 3 4  <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>39. <b>Enfatiza a importância de ter um sentido de missão colectivo.</b>                      Marcar apenas uma oval.</p> <p>0 1 2 3 4  <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>40. <b>Exprime satisfação quando vou ao encontro dos desempenhos esperados.</b>                      Marcar apenas uma oval.</p> <p>0 1 2 3 4  <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>41. <b>Expressa confiança que os objetivos serão alcançados.</b>                      Marcar apenas uma oval.</p> <p>0 1 2 3 4  <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>42. <b>É eficaz em atender as minhas necessidades relativas ao trabalho.</b>                      Marcar apenas uma oval.</p> <p>0 1 2 3 4  <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>43. <b>Usa métodos de liderança que são satisfatórios.</b>                      Marcar apenas uma oval.</p> <p>0 1 2 3 4  <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>44. <b>Leva-me a fazer mais do que o esperado.</b>                      Marcar apenas uma oval.</p> <p>0 1 2 3 4  <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p>	<p>45. <b>É eficaz na representação que exerce em meu nome face a autoridades hierarquicamente mais elevadas.</b>                      Marcar apenas uma oval.</p> <p>0 1 2 3 4  <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>46. <b>Trabalha comigo de uma forma satisfatória.</b>                      Marcar apenas uma oval.</p> <p>0 1 2 3 4  <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>47. <b>Aumenta o meu desejo de obter sucesso.</b>                      Marcar apenas uma oval.</p> <p>0 1 2 3 4  <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>48. <b>É eficaz em ir ao encontro das necessidades e objetivos da organização.</b>                      Marcar apenas uma oval.</p> <p>0 1 2 3 4  <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>49. <b>Aumenta a minha vontade de exercer a minha acção com maior afinco.</b>                      Marcar apenas uma oval.</p> <p>0 1 2 3 4  <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>50. <b>Lidera um grupo que é eficaz.</b>                      Marcar apenas uma oval.</p> <p>0 1 2 3 4  <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p>

(Conclusão)

51. Em sua opinião, de que forma aspectos como a Liderança, a Cultura Organizacional e os processos de Gestão podem potenciar uma educação de qualidade nesta instituição escolar?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_


52. Por fim, coloque em ordem de "contribuição ao sucesso" desta instituição escolar, os aspectos Liderança, Cultura Organizacional e processos de Gestão.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

---

Powered by  
 Google Forms

## APÊNDICE E

### *Multifactor Leadership Questionnaire - MLQ* (cálculos complementares)

Respostas ao questionário MLQ

	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	
<b>Resp. 1</b>	3	4	2	1	3	4	2	4	3	1	3	4	2	4	4	3	2	4	1	4	4	2	4	1	4	4	2	3	4	2	4	3	1	0	1	2	4	2	4	1	4	4	4	2	4	
<b>Resp. 2</b>	4	4	0	0	0	4	0	4	4	4	4	4	0	4	4	3	3	1	4	4	0	4	0	4	1	4	4	1	0	4	4	4	3	0	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4
<b>Resp. 3</b>	1	3	3	3	0	4	0	2	2	3	3	3	1	2	1	1	1	1	3	1	2	1	1	3	4	3	2	0	0	0	2	2	0	3	2	2	2	1	1	0	3	2	1	2	2	
<b>Resp. 4</b>	2	1	0	3	0	4	2	1	3	1	3	2	2	1	X	1	0	0	1	2	0	4	3	4	4	0	4	0	0	0	0	0	0	3	0	2	1	1	3	X	2	0	X	0	4	
<b>Resp. 5</b>	2	3	1	4	0	3	4	0	3	1	2	4	1	3	2	4	1	2	3	2	4	0	1	0	2	4	2	3	2	4	3	2	3	1	4	2	2	3	2	3	4	3	1	4	3	
<b>Resp. 6</b>	1	1	2	4	3	4	3	4	2	3	2	4	3	3	4	3	1	0	1	3	3	4	3	3	4	2	1	3	3	4	1	4	3	3	1	4	2	4	3	4	2	2	4	3	4	
<b>Resp. 7</b>	3	3	2	3	1	4	1	X	4	4	4	0	4	4	2	3	1	4	4	1	1	3	3	4	4	X	4	4	4	4	3	3	4	4	3	3	3	X	3	3	3	X	X	4	4	
<b>Resp. 8</b>	3	2	3	3	3	2	1	1	3	1	1	3	2	4	1	0	3	1	1	1	1	2	1	1	3	3	1	1	2	1	1	1	0	3	3	3	2	2	1	3	3	3	3	3	3	
<b>Resp. 9</b>	4	3	0	3	0	3	0	3	3	3	3	0	4	4	3	2	3	2	3	1	3	2	3	2	3	2	X	0	2	X	X	3	1	3	3	3	3	3	3	X	3	3	3	3		
<b>Resp. 10</b>	4	4	0	2	0	4	0	4	4	4	2	0	4	4	4	4	0	4	4	0	4	1	4	3	X	4	1	0	3	4	4	3	0	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4		
<b>Resp. 11</b>	4	4	1	1	0	4	1	4	4	4	1	0	4	4	4	3	0	4	4	0	4	1	4	4	3	4	1	0	4	4	4	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4		
<b>Resp. 12</b>	4	4	0	4	0	2	0	3	3	2	X	1	3	2	2	X	1	0	0	4	2	X	3	X	3	X	0	3	X	3	2	0	3	4	4	3	3	X	X	X	3	3	3	X		
<b>Resp. 13</b>	1	1	2	2	0	4	1	0	2	1	1	2	0	3	1	0	0	0	1	1	2	X	1	3	3	2	3	0	2	1	0	1	1	2	1	2	2	2	1	X	1	0	2	1	X	

Média:

$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^N x_i}{N}$$

Desvio-padrão:

$$s = \sqrt{\frac{1}{n-1} \sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}$$

onde  $\delta$ : desvio-padrão

$x_i$ : valor de cada evento individual ( $x_1, x_2, x_3, \dots, x_n$ )

$\bar{x}$ : média aritmética dos valores de  $x_i$

$n$ : número de eventos (amostra)

$i$ : 1, 2, 3, ... n

	Questão	qtde respostas					valor respostas					Média	Σ	Média Geral	desvio-padrão					
		Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Frequentemente	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Frequentemente									
Liderança Transacional	CR	6	0	3	2	3	5	0	3	4	9	20	2,77	2,52	2,36	1,24	1,30	1,29	32%	32%
		16	0	3	3	4	2	0	3	6	12	8	2,42			1,08				
		21	2	2	1	5	2	0	2	2	15	8	2,25			1,42				
		40	1	3	1	3	5	0	3	2	9	20	2,62			1,45				
	MBEA	9	1	2	2	5	3	0	2	4	15	12	2,54	2,21	2,36	1,27	1,28	1,29	32%	32%
		27	2	3	4	1	2	0	3	8	3	8	1,83			1,34				
		29	1	3	1	5	3	0	3	2	15	12	2,46			1,33				
		32	0	5	3	1	2	0	5	6	3	8	2,00			1,18				

	Questão	qtde respostas					valor respostas					Média	Σ	Média Geral	desvio-padrão					
		Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Frequentemente	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Frequentemente									
Liderança "Laissez-faire"	MBEP	8	5	2	4	2	0	0	2	8	6	0	1,23	1,33	1,17	1,17	1,29	1,33	32%	33%
		17	5	1	2	2	3	0	1	4	6	12	1,77			1,69				
		22	4	6	1	2	0	0	6	2	6	0	1,08			1,04				
		25	4	5	2	1	1	0	5	4	3	4	1,23			1,24				
	LF	10	9	1	0	3	0	0	1	0	9	0	0,77	1,02	1,17	1,3	1,38	1,33	34%	33%
		12	5	4	2	1	1	0	4	4	3	4	1,15			1,28				
		33	8	1	0	3	1	0	1	0	9	4	1,08			1,55				
		38	6	4	0	2	1	0	4	0	6	4	1,08			1,38				

Apêndice E Multifactor Leadership Questionnaire – MLQ (cálculos estatísticos)

	Questão	qtde respostas					valor respostas					Média	Σ	Média Geral	desvio-padrão					
		Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Frequentemente	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Frequentemente									
<b>Liderança Transformacional</b>	<b>IIA</b>	15	0	5	1	3	4	0	5	2	9	16	2,46	2,67	2,73	1,33	1,31	1,27	33%	32%
		23	4	2	2	0	5	0	2	4	0	20	2,00							
		26	1	2	2	2	6	0	2	4	6	24	2,77							
		30	0	0	0	0	20	0	0	0	0	80	3,45							
	<b>IIB</b>	11	0	0	2	2	9	0	0	4	6	36	3,54	3,07		0,78	1,08		27%	
		19	0	1	2	3	7	0	1	4	9	28	3,23							
		28	0	4	0	4	4	0	4	0	12	16	2,67							
		39	1	1	1	6	4	0	1	2	18	16	2,85							
	<b>IM</b>	14	0	0	3	6	4	0	0	6	18	16	3,08	2,91		0,76	1,08		27%	
		18	1	2	3	2	5	0	2	6	6	20	2,62							
		31	1	0	3	3	5	0	0	6	9	20	2,92							
		41	0	0	5	3	5	0	0	10	9	20	3,00							
	<b>IS</b>	7	0	3	1	4	5	0	3	2	12	20	2,85	2,57		1,21	1,44		36%	
		13	2	2	1	2	5	0	2	2	6	20	2,50							
		35	2	2	1	0	6	0	2	2	0	24	2,55							
		37	1	2	3	5	2	0	2	6	15	8	2,38							
	<b>IC</b>	20	1	3	3	2	4	0	3	6	6	16	2,38	2,41		1,39	1,46		36%	
		24	1	5	0	3	4	0	5	0	9	16	2,31							
		34	2	0	4	3	4	0	0	8	9	16	2,54							
		36	2	2	1	3	4	0	2	2	9	16	2,42							

	Questão	<i>qtde respostas</i>					<i>valor respostas</i>					Média	Desvio-padrão				
		Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Frequentemente	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Frequentemente						
<b>Resultados da Liderança</b>	<b>Eficácia</b>	42	0	1	5	4	3	0	1	10	12	12	2,69	2,86	0,95	30%	1,19
		45	1	1	0	3	4	0	1	0	9	16	2,89		1,45		
		48	0	2	1	3	5	0	2	2	9	20	3,00		1,18		
	<b>Satisfação</b>	43	0	2	3	3	4	0	2	6	9	16	2,75	2,89	1,14	29%	1,14
		46	0	1	2	4	5	0	1	4	12	20	3,08		1,00		
		49	1	1	2	4	5	0	1	4	12	20	2,85		1,28		
	<b>Esforço-extra</b>	44	0	3	1	4	4	0	3	2	12	16	2,75	2,99	1,22	28%	1,12
		47	2	0	2	4	4	0	0	4	12	16	2,67		1,44		
		50	0	0	1	3	7	0	0	2	9	28	3,55		0,69		