

ANABELA GOMES FARIA FERNANDES

**A LIDERANÇA COMO MEIO FACILITADOR DA
MELHORIA DO CONTEXTO EDUCATIVO**

Orientador: Mestre Rómulo Neves

Coorientadora: Professora Doutora Ana Paula Silva

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2014

ANABELA GOMES FARIA FERNANDES

**A LIDERANÇA COMO MEIO FACILITADOR DA
MELHORIA DO CONTEXTO EDUCATIVO**

Trabalho de Projeto apresentado
para obtenção do grau de Mestre
em Ciências da Educação na área
de Supervisão Pedagógica e
Formação de Formadores,
conferido pela Escola Superior de
Educação Almeida Garrett.

Orientador: Mestre Rómulo Neves

Coorientadora: Professora Doutora Ana Paula Silva

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2014

EPÍGRAFE

*A educação é a arma mais poderosa que você
pode usar para mudar o mundo.*

Nelson Mandela

DEDICATÓRIA

Aos dois grandes amores da minha vida

As minhas filhas

Catarina e Margarida

AGRADECIMENTOS

Ao professor Rômulo Neves, por todo o apoio, pelas palavras de motivação e pela paciência.

À professora Ana Paula Silva, pela disponibilidade e incentivo.

A todos os professores que nos acompanharam neste mestrado, por todas as experiências enriquecedoras que nos proporcionaram.

Aos colegas de curso, por todo o apoio e pela boa companhia.

Aos colegas do SIPE, por estarem sempre presentes e prontos a ajudar.

Às minhas amigas, pela sua amizade e pelo ânimo em toda esta caminhada.

Aos meus pais, irmãos, sogros e cunhados, pelas palavras de incentivo e pelas minhas ausências.

Ao meu marido e às minhas filhas por toda a ajuda, carinho e encorajamento que manifestaram ao longo deste percurso.

A todos muito obrigada pelo incansável apoio e permanente incentivo com que sempre me presentearam.

RESUMO

A liderança escolar tem uma grande importância como meio facilitador da melhoria do contexto educativo. A presente época é repleta de mudanças constantes que, muitas vezes, debilitam as organizações. A sobrecarga a que a Escola está sujeita, em termos de resolução de problemas sociais, contribui para o desgaste de todos os envolvidos. Cabe ao líder conhecer os seus colaboradores, fazer a leitura de todas as vicissitudes que têm de enfrentar, ter presente os objetivos da organização e traçar um caminho que leve essa, mesma, organização ao sucesso.

A supervisão de uma equipa deve assumir-se como a liderança dessa equipa. O supervisor deve envidar esforços culminado com o desenvolvimento profissional de todos os seus elementos, assim sendo, é de toda a importância que os indivíduos que se encontram em situações de liderança tenham a habilidade de se autoavaliar e tenham consciência de como podem aperfeiçoar a sua ação, de modo a poderem resolver as situações menos favoráveis com que se deparam.

Assim o nosso projeto foi orientado pela seguinte questão: **Como é que o Diretor de Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, enquanto líder, pode mobilizar os indivíduos pouco cooperantes para o trabalho?**

Através dos diversos estudos realizados no âmbito da liderança sabemos que para ser líder não é, obrigatoriamente, necessário ter certas características inatas. É preciso, sim, conhecer-se a si próprio, saber onde quer chegar e, acima de tudo, ter vontade de melhorar o seu desempenho.

Temos noção da importância da formação contínua no desenvolvimento dos profissionais. Deste modo, pretendemos através duma oficina de formação levar os profissionais à melhoria das suas práticas, frisando o importante contributo da inteligência emocional e fazendo elevar a vontade de desenvolver as suas competências enquanto líder.

Palavras-chave: Supervisão, Liderança, Competências do Líder.

ABSTRACT

The school leadership has a tremendous importance as a mean of facilitating improvement of educational quality. Nowadays social, economical and technological changes occur too fast. Everything is in a constant change and sometimes educational organizations face some sort of incapacity to track those changes. This might occasionally cause a certain kind of vulnerability. The enormous and constant social issues that schools need to deal, contributes to weaken those who are involved on those solving problems. The leader who is in charge of the institution must know their collaborators, know about its vicissitudes, always keep in mind the goals of the institution and outline a path that will lead the organization to success.

The supervision of a team must be assumed as this team leadership. The supervisor should make efforts culminating with the professional development of all team, therefore, it is extremely important that all individuals who are in leadership situations have the ability to self-assess and be aware of how they can improve their action in order to respond and overcome in a very effective and rapid manner unusual and troubling situation they come across.

So our project was guided by the following question: **How a Director of a primary school, known as a leader, mobilize his teachers involved in educational issues in order to make them have an active role as for as work is concerned?**

Until now studies, that have been made, haven't showed any evidences that a leader needs to posses any particular inborn characteristics. However, it is necessary to know oneself as an individual, establish one's goals and beside all be aware how far can one go in order to improve and accomplish one's performance.

We deeply recognize the relevance of professional long life training to personal involved in school education. It helps them to update and improve their knowledge and know-How. Therefore we intend through a workshop provide school educational staff develop and obtain better practices, emphasizing the important contribution of emotional intelligence and making grow the desire to develop their skills as leaders.

Keywords: Supervision, Leadership, Skills of the Leader.

ABREVIATURAS E SIGLAS

APA – American Psychological Association

DL – Decreto-Lei

IE – Inteligência Emocional

QI – Quociente Inteligência

RAM – Região Autónoma da Madeira

SRERH – Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	12
PARTE I - REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA	15
1. Descrição reflexiva do percurso profissional	16
1.1. Infância	16
1.2. Génese da vocação	18
1.3. Formação de base / Início da profissão	19
2. Situação problema	25
2.1. Identificação e definição do problema	25
2.2. Justificação da escolha	26
3. Questões e objetivos de investigação	27
3.1. Questão de partida	27
3.2. Subquestões	27
3.3. Objetivo geral	27
3.4. Objetivos específicos	27
PARTE II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	28
1. Perspetivas sobre supervisão pedagógica	29
1.1. Modelos de supervisão	31
1.2. Funções e competências do supervisor	35
2. A liderança na organização escolar	40
2.1. Conceito de liderança	40
2.1.1. Liderança – perspetiva diacrónica	42
2.2. Estilos de liderança	44
2.3. Diferenças entre líder e gestor	47
2.4. Competências e qualidades do líder	49
2.4.1. Ao nível da comunicação	54
2.4.2. Ao nível da relação	55
2.5. Estratégias para uma liderança eficaz	57
2.5.1. Inteligência emocional	66
2.5.2. Trabalho em equipa	73
PARTE III – PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA	76
1. Metodologia	77

1.1. Caracterização do contexto	78
1.2. Plano de resolução	80
1.2.1. Áreas.....	80
1.2.2. Objetivos específicos.....	81
1.2.3. Ações a desenvolver	81
1.2.4. Espaços.....	85
1.2.5. Recursos	86
1.2.6. Calendarização	87
1.2.7. Avaliação.....	87
SÍNTESE REFLEXIVA.....	88
FONTES DE CONSULTA	92
1. Bibliográficas	92
2. Eletrónicas.....	94
3. Vídeos.....	95
4. Legislação	95
APÊNDICES	I
Apêndice I - Apresentação da formação	II
Apêndice II - Apresentação dos critérios de avaliação	III
Apêndice III - Os estilos de liderança.....	IV
Apêndice IV - Formas de desenvolvimento pessoal.....	VI
Apêndice V - Inteligência emocional	VII
Apêndice VI - Características de uma liderança eficaz	VIII
Apêndice VII - A comunicação	IX
Apêndice VIII - A motivação	X
Apêndice IX - Condutas para uma liderança eficaz.....	XI
Apêndice X - Trabalho final	XIII
ANEXOS	XIV
Anexo 1 - Certificado de registo do formador	XV
Anexo 2 - Validação da formação	XVI
Anexo 3 - Certificado da acreditação da ação	XVII
Anexo 4 - Despacho 106/2005 de 30 de setembro	XVIII
Anexo 5 - Avaliação da formação pelo formando	XIX
Anexo 6 - Avaliação da formação pelo formador.....	XX

Anexo 7 - Dinâmica de apresentação.....	XXII
Anexo 8 – Inquérito: Quais são os seus estilos de liderança?	XXIII
Anexo 9 - Dinâmica de intervalo	XXVI
Anexo 10 - Inquérito: Como lida com as emoções?	XXVII
Anexo 11 - Dinâmica de intervalo	XXIX
Anexo 12 – Inquérito: Comunicação eficaz	XXX
Anexo 13 - Dinâmica para despertar	XXXII
Anexo 14 – Inquérito: Auditoria de liderança para a mudança	XXXIII
Anexo 15 - Dinâmica de intervalo	XXXVII
Anexo 16 - Dinâmica de avaliação	XXXVIII
Anexo 17 - Cartaz de divulgação da formação	XXXIX

Índice de Quadros

Quadro 1. <i>Diferenças entre Gestores e Líderes</i>	48
--	----

INTRODUÇÃO

A liderança, (...), é mais como ser jardineiro do que ser mecânico.

É plantar as sementes, acompanhá-las no crescimento e fazer despontar a vida e a energia que nelas existe e trazê-las à luz na eflorescência criativa (...). (Ceitil, 2006, p. 74)

A rápida evolução da sociedade atual contribuiu para o aparecimento de, igualmente, rápidas alterações na Escola, tal como a entendíamos. “A complexidade (da missão) da escola está imbricada na complexidade da sociedade. Sendo uma escola para todos, é-lhe exigido que seja tudo para todos e, ao mesmo tempo, seja o que convém a cada um” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 20).

A Escola vê-se, agora, a braços com novas responsabilidades, que acarretam muito mais deveres para além dos que dela fazem parte. A quantidade extra de procedimentos administrativos e os problemas da sociedade que são entregues à Escola, na procura de soluções, fazem com que os docentes, cada vez mais se sintam sobrecarregados e, muitas vezes, gorados nas suas tentativas de desempenhar, de forma adequada, todas as funções que lhe são designadas.

Outra situação preocupante que ocorre, frequentemente, é o entrave que, por incontáveis vezes, é colocado à mudança dentro das organizações. Muitas vezes e por muitos elementos das organizações, a mudança é tida como algo cujo objetivo é complicar a existência dos diferentes elementos da estrutura a que pertencem. Bento (2008) diz que alguns autores atribuem a culpa, desta resistência à mudança, à inércia interna ou à inclinação para manter a instabilidade da organização, enquanto outros autores afirmam que a causa está naqueles que se encontram em situações de liderança, que acumulam, muitas vezes, o papel de gestores e o papel de líderes. O verdadeiro líder é capaz de ver mais além, de prever as necessidades que a organização terá no futuro e levar a sua equipa a ir ao encontro da satisfação dessas necessidades, motivando-os para a aceitação da mudança e não apenas limitar a sua ação à resolução de ocorrências costumeiras.

A liderança escolar pode ser um forte aliado da supervisão organizacional e um instrumento valioso na luta contra a reação negativa à mudança. Hooper e Potter (2010) dizem-nos que “os líderes da mudança estão conscientes das suas forças e fraquezas e tentam

capitalizar quer as suas próprias capacidades quer as dos colegas de trabalho” (Hooper & Potter, 2010, p. 23). A liderança pode efetivamente ser um fator que promove o desenvolvimento adequado dos professores e, como resultado, dos alunos. Esta liderança deve ser levada a cabo por profissionais entusiasmados e comprometidos com o trabalho que desenvolvem, ou seja, que adotem uma postura de verdadeiro compromisso para e com a escola.

A liderança das equipas de hoje, que enfrentam a pressão da sociedade por um lado e o medo da mudança por outro, tem um papel preponderante, no sentido de as conduzir no trilho certo. Esta liderança vê-se, também ela, dificultada por muitos fatores. Muitas vezes, o líder de uma equipa para além de toda a pressão que sente, no sentido de encontrar soluções, vê-se, também, limitado pela sua própria falta de preparação. Estes líderes atingem a liderança, muitas vezes, por votação dos seus pares ou por escolha de outrem e encontram-se perante uma função para a qual não se candidataram e não se assumem como estando preparados.

Outro aspeto que dificulta, grandemente, a eficácia da liderança é o facto de que, como nos diz Sergiovanni (2004), “criámos, de forma não intencional, uma escola disfuncional, mas não atípica. (...) muitos passaram à frente da construção de uma comunidade, i.e., criando um sentido partilhado, para lidar com os assuntos práticos e consumidores de tempo (...)” (Sergiovanni, 2004, p. 89).

Tendo em conta as diversas dificuldades que o líder enfrenta e os imensuráveis benefícios que a liderança eficaz traz à organização, urge dotar estes mesmos líderes de ferramentas para que o desempenho das suas funções culmine no êxito da sua equipa, para que se acabe com os aspetos da escola dita disfuncional, e passemos à construção da escola como uma comunidade, onde todos os membros detenham metas partilhadas.

A organização do atual trabalho é feita através da divisão do mesmo em três partes. A primeira parte é relativa à reflexão autobiográfica da autora do presente trabalho, descrevendo os aspetos mais marcantes do seu percurso académico e profissional.

Na segunda parte procedeu-se ao enquadramento teórico que servirá de base ao desenvolvimento do projeto. Esta parte foi dividida em vários pontos, apoiando-se na literatura de especialidade, sendo o primeiro ponto dedicado sumariamente às perspetivas sobre a supervisão. Num segundo momento, é feita uma abordagem à liderança na organização escolar através da definição do conceito de liderança, da alusão a diferentes estilos de liderança, da elucidação das principais diferenças entre líder e gestor, são abordadas

as competências e qualidades que o líder deve possuir e, por fim, encontramos a referência a diversas formas de pôr em prática uma liderança eficaz.

Da terceira parte do trabalho consta a descrição do projeto que se pretende pôr em prática com o intuito de responder à questão principal deste trabalho: Como é que o Diretor de Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, enquanto líder, pode mobilizar os indivíduos pouco cooperantes para o trabalho?

É pretensão deste trabalho de projeto, não a criação de líderes, através da enumeração de todas as qualidades e competências que um líder deve evidenciar, mas sim o apontar caminhos que possam facilitar as práticas da liderança.

Para tal, corroboramos a opinião de Pacheco e Flores (1999), os quais definem formação contínua como um “processo destinado a aperfeiçoar o desenvolvimento profissional do professor nas suas mais variadas vertentes e dimensões” (Pacheco & Flores, 1999, p. 129) e acreditamos que a formação é uma área-chave para qualquer líder e, através de um trabalho de projeto, apresentamos uma ação de formação que coloca o enfoque no trabalho colaborativo.

Nesta formação pretende-se, também, fazer com que os indivíduos em posições de liderança tomem consciência das suas características pessoais, e analisem se estas vão ao encontro das características necessárias à liderança eficaz ou se por outro lado insta fazer determinadas mudanças, para que os líderes se tornem “pessoas ou grupos de pessoas competentes na arte de conduzir uma comunidade na construção de um futuro desejável para essa comunidade” (Silva, 2010, p. 54).

Este trabalho poderá servir, então, de bússola, indicando ao líder se está a caminhar pelo trilho certo ou se, por outro lado, é necessário mudar de direção, tendo sempre presente o conceito que o líder através de experiências diversificadas e da reflexão sobre as suas práticas irá desenvolver as suas competências. Como nos dizem Goleman, Boyatzis e McKee (2002), “um líder não nasce, faz-se” (p. 125).

A construção do presente trabalho foi realizada de acordo com as normas para a elaboração e apresentação de teses de doutoramento, aplicáveis às dissertações de mestrado, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, aprovadas pelo Despacho n.º 101/2009 e de acordo com as normas APA, 6.ª edição¹.

¹ American Psychological Association (<http://www.apastyle.org>)

PARTE I - REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

1. Descrição reflexiva do percurso profissional

1.1. Infância

A investigadora nasceu na cidade da Beira, em Moçambique, a 11 de fevereiro de 1974, pouco antes da revolução dos cravos. Foi a primeira de cinco filhos de um jovem casal, originário da ilha da Madeira, que em 1976, aquando da passagem de um período de férias na terra natal, recebeu a notícia de que não poderiam voltar a Moçambique devido aos conflitos militares. Instalaram-se, definitivamente na referida ilha, numa primeira fase junto ao local de nascimento dos progenitores e mais tarde numa zona mais afastada, onde residem até à presente data.

Na zona onde vivia não havia ensino pré-escolar, no entanto e visto que completava os 6 anos em fevereiro, a professora, a pedido da mãe, autorizou a investigadora a acompanhar as aulas do 1.º ano alguns dias por semana, embora com 5 anos, fazendo algumas tarefas, mais simples, no sentido de desenvolver algumas capacidades, como a motricidade, a atenção, entre outras. Julgamos que esta preparação ajudou na adaptação ao 1.º ano e revelou-se uma mais-valia ao longo do 1.º ciclo.

Dos professores do 1.º ciclo não tem grandes memórias. Infelizmente, a sua escola ficava situada num local, cujo acesso era realizado por veredas, o que fazia com que os professores pedissem, sempre, colocação noutras escolas e raramente ficavam mais do que um ano. Lembra-se apenas do respeito que existia pelos professores. Aqueles profissionais eram tidos, na sociedade de então, como um dos elos mais importantes da educação das crianças. Recorda a veneração que os docentes recebiam pela maior parte das famílias, sendo a opinião e os conselhos dos professores algo de muito valioso, a ser seguido pelas famílias dos alunos.

O 2.º ciclo foi concluído na mesma escola do 1.º ciclo, em regime de telescola. Havia dois professores, um para a área das letras e outro para a área das ciências que orientavam as aulas e faziam trabalhos de consolidação sobre a matéria transmitida pelas, antigas, cassetes de vídeo. Tem na memória, particularmente, um dos professores, cujas aulas de ciências eram, quase sempre, consolidadas no exterior com atividades práticas que estimulavam a curiosidade e que faziam reinar um bom ambiente. Na altura, aquelas atividades eram tidas como brincadeiras, no entanto, ainda hoje estão presentes pormenores sobre essas aprendizagens que o professor levava os alunos a realizar, através dos passeios pelas veredas e levadas à procura de raízes, de folhas e através dos jogos no exterior que eram, não mais do que, o consolidar dos temas tratados.

Era, sem dúvida, um método inovador, muito diferente do que estavam habituados na altura. Um método que não tinha a concordância de alguns pais e professores, que achavam que os conhecimentos tinham de ser transmitidos dentro da sala de aula, com os alunos sentados nas carteiras a escrever rios de letras e o professor a ditar torrentes de informação. As correntes humanistas não diretivas preconizadas por Carl Rogers (1960) ainda não tinham chegado à Madeira e as crenças insistiam num ensino tradicional, o qual definia o aluno como um vaso a ser enchido e não como um ser com liberdade para aprender.

Este professor de Ciências era, de facto, inovador e a investigadora pensava, na altura, como eram interessantes aquelas aulas e como era bom ir para a escola. Sonhava que um dia seria professora e haveria de ser uma professora igual àquele docente. Ele era, certamente, um exemplo que gostava de repetir apesar de ir, um pouco, contra o que era aceite pela comunidade.

Findo o 2.º ciclo, houve a necessidade de mudar de escola a fim de continuar os estudos. Esta nova escola ficava um pouco distante da sua residência e obrigava a utilização dos transportes públicos. A sociedade da zona onde residia era muito antiquada e a maioria das famílias não permitia que as raparigas estudassem mais do que o 2.º ciclo, pois, segundo a voz do povo, poderiam «se perder». Devido a este estigma social apenas três raparigas da turma progrediram na escolaridade.

Os estudos decorreram com normalidade mantendo uma média razoável. No 11.º ano foi vítima duma crise existencial. A maioria dos seus colegas de infância, já tinha abandonado a escola, tinha conseguido emprego, muitos deles precários devido à idade, e eram detentores de algum dinheiro que usavam para diversas aquisições. A mesada que a investigadora na altura recebia não permitia acompanhar esses pequenos luxos.

Por outro lado, esses colegas tinham muito tempo livre que usavam para idas à praia ou outras atividades. Começou a vacilar, uma vez que tinha pouco dinheiro e muito menos tempo do que eles para diversão. Valeu-lhe a personalidade forte dos seus pais e o gosto dos mesmos em que os filhos tivessem a educação literária a que eles não tinham tido acesso. Asseveravam que, pelo menos, o 12.º ano tinha de completar, e que, posteriormente, o seguimento dos estudos seria repensado.

Devido a estes conflitos existenciais não transitou em três disciplinas do 11.º ano, o que a obrigou à sua repetição. A falta de motivação persistiu e continuou a frequentar o secundário, ligeiramente forçada, daí não ter tido sucesso novamente no 12.º ano, na disciplina de matemática.

Aquando da repetição desta disciplina deu-se um abrir da sua mente e compreendeu realmente o que queria. As vivências dos seus colegas de infância mostraram-lhe o caminho, pois estes, passada a fase da adolescência viram-se obrigados a procurar trabalho, apenas encontrando na construção civil ou nos trabalhos domésticos. Para além disso duas das suas amigas casaram e passaram a ser donas de casa, dependentes financeiramente dos seus maridos. A investigadora queria mais do que isto e, finalmente, percebeu por que é que os seus pais tinham insistido tanto para que continuasse a estudar.

1.2. Génese da vocação

No decorrer dos seus estudos o exemplo do professor de ciências do 2.º ciclo, foi, por diversas vezes, avivado. Conheceu professores fantásticos que para além da transmissão das matérias preocupavam-se, realmente, em preparar os alunos para a vida adulta, encorajando-os a ultrapassar os seus medos, as suas dificuldades e levando-os a acreditar nas suas capacidades, elogiando cada sucesso, por menor que ele fosse.

Lembra-se, em particular, de uma situação que envolvia um colega de 9.º ano, com grandes dificuldades. Este aluno, para além de ser um excelente colega tinha sempre notas máximas no comportamento, era um adolescente exemplar. Um dos professores, da turma, vendo as dificuldades que o aluno sentia, reforçava, com elogios, todos os progressos alcançados por ele e sensibilizava os colegas para a importância de o ajudarem, nos tempos livres. Em pouco tempo, tornou-se um dos objetivos da turma, graças à ação do docente, conseguir que aquele aluno transitasse de ano.

No final do ano o referido colega tinha subido as notas e estava apenas com três negativas, sendo uma delas muito alta, estando, ainda assim, em risco de chumbar de ano. A turma reuniu-se junto da sala de professores, para apresentar um pedido especial ao docente da disciplina, cuja nota negativa era mais elevada, no sentido de o persuadir a passar o aluno, em questão.

Os argumentos eram o comportamento, o companheirismo, o respeito demonstrado e, acima de tudo, o trabalho que tinha sido feito pelo aluno não só naquela como em todas as outras disciplinas. O aluno mencionado transitou de ano.

O trabalho em equipa, de toda a turma, e o forte empenhamento daquele aluno, em particular, foi compensado, tendo sido transmitida uma lição valiosa não só à turma, mas também aos restantes professores e mesmo às famílias daqueles alunos.

O impulsionador de todo o processo foi aquele professor que não só conseguiu motivar todos os alunos para melhorarem os seus resultados como os motivou para o apoio àqueles que sentiam mais dificuldades, plantando uma semente de altruísmo em muitos destes discentes.

Outro exemplo, que deixou a sua marca foi dado por uma professora de português do ensino secundário. Sempre que possível esta docente tinha o cuidado de escolher obras literárias de autores madeirenses, o que criava uma maior ligação dos alunos com o livro que teriam de ler.

Para além deste cuidado, a docente organizava visitas de estudo aos locais onde se desenrolava a história ou que, de algum modo estavam relacionados com a obra explicando os detalhes, parecendo que estavam a vivenciar aquilo que tinham lido. Esta professora tinha o cuidado de valorizar os aspetos positivos de cada aluno e nunca proferiu qualquer tipo de crítica que os pudesse desanimar.

Findo o 12.º ano, a investigadora frequentou o curso de professores do ensino básico do 1.º ciclo, em Lisboa. Para isto, teve de sair da sua adorada ilha e deixar, para trás, a família, o pai, a mãe, os irmãos e em especial um irmão de apenas um ano, com o qual todos tinham uma ligação especial, por ter nascido já quando todos os irmãos eram crescidos. Foi para Lisboa mentalizada que tinha de estudar ao máximo para que a sua estadia, longe da sua terra de origem e, principalmente, longe da família, fosse o mais curta possível. Concluiu o bacharelato nos três anos previstos para tal.

1.3. Formação de base / Início da profissão

A sua formação de base foi de muito boa qualidade. A instituição de ensino que frequentou tinha a preocupação de não se limitar a diplomar alunos, mas sim prepará-los, de forma adequada, para o desenvolvimento de profissionalismo em cada um dos discentes.

Através das práticas que eram comuns, neste estabelecimento de ensino superior, ao longo dos cursos de formação dos futuros professores, considera que havia, já na altura, o conceito de que “O profissionalismo não significa separarmo-nos de quem somos e transformarmo-nos no papel que esperam de nós, mas sim integrar a essência de nós próprios nos papéis e responsabilidades que precisamos assumir” (Whitaker, 2000, p. 171).

No decorrer do curso foi dada grande relevância à parte prática. Desde o primeiro ano que tinham estágio, numa primeira fase apenas centrado na observação de aulas e, posteriormente, com uma postura mais ativa. Teve, no decorrer da sua formação inicial,

contacto com diversas situações reais, desde a escola privada até à pública. Dentro desta última passou por escolas situadas em excelentes zonas habitacionais com poucos problemas sociais e por escolas caracterizadas por serem o recetáculo de situações sociais muito complicadas.

Lembra-se de cada um dos professores titulares das turmas, com quem teve o prazer de interagir, pelas excelentes qualidades que possuíam, quer em termos pedagógicos, quer em termos humanos. Havia muita ponderação, na escolha destes profissionais, uma vez que as suas práticas serviriam de exemplo para os futuros professores que com eles trabalham.

Terminado o curso, em junho de 1997, concorreu e ficou colocada numa escola situada a 15 minutos da residência. Iniciou funções, como docente em setembro de 1997.

Oito anos após o término do bacharelato completou a sua formação com a licenciatura, através dos complementos de formação científica e pedagógica para professores do primeiro ciclo do ensino básico, tendo obtido a classificação de 15 valores. Uma vez que já tinha duas filhas e muito pouca disponibilidade de horário optou por fazer este complemento, com a duração de um ano, através da Universidade Aberta, pois, assim, fazia o seu próprio horário de acordo com o tempo livre que tinha ao seu dispor. Elaborou um plano de estudo muito rigoroso e obrigava-se a cumprir ao pormenor o estipulado.

Considera que a sua formação inicial foi bem provida de conteúdos, quer em termos científicos, quer em termos pedagógicos, no entanto, e por melhor que seja esta formação, considera que o desempenho de funções em situação real é o melhor dos exercícios de consolidação.

Pelo exposto, afirma com toda a confiança, que o seu, apesar de curto, percurso pela docência, foi altamente enriquecedor e contribuiu para a maturação dos conhecimentos adquiridos, aquando da formação inicial.

Sente que esteve à altura, nesta breve passagem pela docência, do que se pretendia com o DL n.º 240/2001, de 30 de agosto de 2001², quando definia o perfil de competência do professor, nas dimensões profissional e ética, de desenvolvimento de ensino e aprendizagem, de participação na escola e de relação com a comunidade e de desenvolvimento profissional ao longo da vida, mantendo em todos os momentos uma postura de reflexão sobre as práticas educativas, bem como uma postura de investigação, no sentido de encontrar novos caminhos para os problemas com que se deparava.

² Este diploma legal encontra-se, atualmente, revogado.

No primeiro ano de serviço, trazia consigo muitos projetos e diversas ideias para a primeira turma com que trabalharia. Infelizmente, quando se apresentou na escola de colocação, teve conhecimento que não havia nenhuma turma vaga e que, uma vez que era a professora com menos tempo de serviço, ficaria com o apoio pedagógico. Os alunos que lhe foram atribuídos tinham grandes dificuldades de aprendizagem e eram profundamente desmotivados. Foi um verdadeiro desafio motivar esses alunos para a aprendizagem.

Esse ano foi extremamente enriquecedor, não apenas enquanto professora mas, principalmente, enquanto pessoa. Observou crescer, em si, valores como a determinação, a paciência, a perseverança e a tolerância. Confessa que ficou desanimada, quando lhe foi atribuída esta tarefa, mas com o passar do tempo tomou consciência que estas funções contribuíram, largamente, para o seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Terminado este primeiro ano de serviço, pôde concorrer ao quadro de zona pedagógica e qual não foi o seu espanto quando saíram os resultados. Tinha ficado colocada neste quadro e numa escola ainda mais perto da residência, cerca de cinco minutos.

No segundo ano de serviço, colocada nesta segunda escola, foi-lhe atribuída uma turma de 1.º ano, que ninguém queria assumir e, novamente, por ser a mais nova foi-lhe atribuída a referida turma.

Era uma turma constituída por 26 alunos, muito heterogénea em todos os aspetos. Tinha diversos casos de crianças com necessidades muito específicas, nomeadamente dois alunos que evidenciavam algumas características de sobredotação, vários alunos com necessidades educativas especiais, um deles com perturbação por défice de atenção e hiperatividade e outro com síndrome fetal alcoólico acentuado, dois alunos assinalados pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em risco e, ainda, vários casos de alunos repetentes e com graves problemas comportamentais.

Se considerava o seu primeiro ano de serviço uma tarefa desafiante, este segundo não o foi menos. Teve o prazer de acompanhar a maior parte destes alunos até o final do 1.º ciclo e admite que foram anos de trabalho intenso, por vezes extenuante mas, sobretudo, muito gratificantes. Esta turma, talvez por ter sido a primeira, é recordada, por si, com especial carinho.

Durante estes quatro anos deu azo à sua imaginação, no sentido de aplicar estratégias inovadoras para motivar os alunos menos interessados para a aprendizagem, bem como proporcionar momentos diferentes dos que estavam habituados. Atividades como saídas de campo para explorar a natureza, realização de trabalhos ao ar livre, concursos, trabalho de

tutoria, entre outros, e, para despedida, a organização da primeira viagem de finalistas daquela escola.

A viagem foi ao Porto Santo, com a duração de quatro dias e serviu para chamar a comunidade escolar, em especial as famílias dos alunos, à escola com o objetivo de apoiar a referida viagem. É de lastimar que aquando do momento de informar o Conselho Escolar³ da sua pretensão de realizar esta última atividade tivesse ouvido respostas como «não sabes no que te estás a meter», «se queres fazer faz, mas não estejas à espera que eu mexa uma palha».

Felizmente, também teve colegas que se disponibilizaram a ajudar no que fosse preciso. A prova do sucesso desta atividade, que foi tão criticada, é aquela que até a data, todos os anos, se repete com a turma de 4.º ano e, ainda, hoje os alunos daquela primeira turma quando se encontram conversam, impreterivelmente, na viagem de finalistas ao Porto Santo.

No decorrer deste período de quatro anos, efetivou numa escola mais distante, no entanto, conseguiu destacamento por aproximação à residência, o que lhe permitiu acompanhar a turma. No ano seguinte efetivou na escola onde lecionava e onde atualmente se encontra.

Após concluir o trabalho com esta primeira turma iniciou um novo grupo. Desta vez, a turma apresentava-se mais homogénea e sem problemas de maior. Sentiu que o primeiro grupo tinha-lhe dado tal experiência que o seu trabalho, neste segundo grupo, estava largamente facilitado e que a ausência de grandes disparidades entre os alunos lhe dava muito mais disponibilidade para os acompanhar nos seus percursos.

Infelizmente viu-se forçada a abandonar a turma no final do terceiro ano, devido a saída precoce da diretora da escola. Uma vez que era a subdiretora foi obrigada a assumir a direção, de acordo com o ponto 5, do artigo n.º 12, da Portaria n.º 110/2002, de 22 de junho, embora não se sentisse preparada para tais funções.

Apesar de ter o cargo de subdiretora, não tinha qualquer tipo de preparação para o desempenho das funções fixadas à direção, uma vez que o cargo de subdiretora só existe para a substituição da diretora, em caso de ausência da mesma, facto que nunca se tinha verificado.

A imposição do cargo, de subdiretora, advinha do facto de ter sido a segunda pessoa mais votada nas eleições pelos pares, para a direção. É importante referir que nunca pretendeu

³ O Conselho Escolar é constituído por todos os docentes que exercem funções na escola. As suas funções são: eleger o diretor e o respetivo substituto legal, decidir sobre os assuntos relacionados com a escola, ao nível administrativo, pedagógico e disciplinar, dentro do que está definido pela lei e colaborar com o diretor na concretização das decisões emanadas pelo Conselho Escolar.

fazer parte da direção, era um trabalho para o qual, de certo modo, julgava não ter competências, até porque estas funções não estão, diretamente, incluídas no perfil do professor.

Desde logo sentiu-se insegura no exercício desta missão e uma panóplia de questões surgiram em volta desta insegurança. Estaria à altura desta incumbência? Saberria tratar de todos os assuntos com o zelo necessário? Quais seriam exatamente as suas funções, para além do que estava referido na legislação?

Iniciou funções no cargo de direção há 8 anos, na altura com 31 anos de idade. Faziam parte do Conselho Escolar alguns professores com mais tempo de serviço e notou, desde logo, alguma aversão de alguns destes colegas às atividades que eram propostas.

Muitos dos membros deste Conselho acolhiam as atividades sugeridas, aderiam de imediato, de forma efusiva e empenhada e propunham outras atividades igualmente inovadoras. Outros, porém, recusavam-se a participar no que quer que fosse, de diferente, e só faziam as atividades que pensavam fazer parte das suas funções. E estas, para si, eram a simples passagem de saberes através dos mesmos métodos usados, desde sempre. Qualquer inovação que se pretendesse introduzir era vista como um modo de confundir professores e alunos e o ditado popular “quem está bem não procure melhor” era por diversas vezes referido. A questão era que estes profissionais não conseguiam ver que havia alguns aspetos que não estavam, efetivamente, bem e que era urgente a correção dos mesmos.

Ao longo do percurso, neste cargo, a investigadora tem vindo a constatar que mesmo com a movimentação, através da saída para outras escolas, destes primeiros professores aparece sempre um docente com uma postura idêntica.

O Conselho Escolar, desta escola, é, na sua maioria, muito inovador, e apela constantemente à implementação de novas práticas, com o objetivo de melhorar a atividade educativa, por exemplo, a realização de novas estratégias educativas nas atividades curriculares e nas atividades de enriquecimento curricular⁴, a adesão a novos projetos coordenados pela Direção Regional de Educação da RAM, como os projetos Eco-escolas, Preparando o meu futuro, Baú de Leitura, Prevenção Rodoviária, entre outros, a utilização das novas tecnologias, como a correspondência através de correio eletrónico, a utilização de diferentes plataformas, o uso do projetor multimédia, do computador, do quadro interativo, ..., entre outras.

⁴ Estas atividades são da responsabilidade de cada escola, de acordo com as necessidades educativas apresentadas pela mesma.

No entanto, depara-se com alguns docentes, poucos, felizmente, que justificam a sua inércia, nestas inovações, com desculpas como: isso não está referido nas minhas funções; isso é trabalho da direção ou dos colegas ou dos superiores hierárquicos; não tenho tempo ou jeito para isso; não percebo como se faz...

É importante referir que numa primeira fase deste cargo alguns dos professores com mais tempo de serviço eram a causa das preocupações, no entanto com o passar do tempo esta situação alterou-se. Com o decorrer do tempo observou-se que a passividade não está de forma alguma ligada à idade dos profissionais, pois teve e tem exemplos de profissionais com um elevado grau de dinamismo em todas as faixas etárias.

Embora tenha tentado, através do diálogo, que esses docentes se envolvam nas atividades, nas diferentes práticas inovadoras, encontra sempre alguma resistência e sente que ainda não alcançou o patamar que deseja no âmbito da sua liderança. Tem perfeita consciência que apenas com o trabalho inovador e colaborativo, por parte dos professores, conseguirá que os alunos da sua escola tenham acesso a um ensino de excelência.

Durante as diversas reuniões de diretores de estabelecimentos de educação, das quais tem feito parte ao longo destes anos de direção, muitos dos colegas, em jeito de desabafo, queixam-se do mesmo problema e uma panóplia de questões surge à volta deste tema.

Como fazer alguns dos colegas pouco cooperantes colaborem de forma mais ativa? Onde residirá o problema? Será que alguns elementos da equipa não encaram a mudança como algo positivo? Será que os colegas pouco cooperantes não têm hábitos de trabalho? Será o diretor enquanto líder que não está a conseguir comunicar com estes elementos? Qual o elo em falta neste circuito? Será impossível que todos os membros da equipa trabalhem com o mesmo afinco?

Estes problemas não se colocam apenas ao diretor de escola. Qualquer indivíduo que esteja perante uma situação de liderança, como os coordenadores dos diferentes projetos, por exemplo, deparam-se com situações semelhantes.

Como é que o líder, quer seja ele o diretor de escola, coordenador de um departamento ou coordenador de um projeto, pode cativar as pessoas menos participativas para que assumam uma postura mais colaborativa, mais interventiva? Sendo que “Uma responsabilidade central do líder é aumentar a eficácia colectiva e uma das formas de o fazer é exortando os membros a trabalhar esforçadamente para a equipa” (Santos, Caetano, & Jesuíno, 2008, p. 26).

Na sua carreira profissional, a investigadora considera que já ultrapassou a etapa da divergência, caracterizada pela alternância entre o empenhamento e o entusiasmo e a descrença e a rotina. Todo o seu percurso profissional bem como nos últimos tempos, a pós-graduação, ajudou-a a fazer a transição para a etapa da serenidade onde impera a reflexão e a satisfação pessoal. Julga que, sem se envolver em teias de conservadorismo, continua a ser uma pessoa dinâmica e confiante, mas, ao mesmo tempo, preserva energias para refletir sobre as suas práticas e alterar o que for necessário. Esta postura traz-lhe um sentimento de autonomia nas suas ações, o que leva ao aumento de confiança no desempenho das suas funções.

É, precisamente, esta confiança que lhe dá o discernimento suficiente, para verificar que lhe falta alguma preparação na área da liderança, de forma a poder fazer frente às diversas situações com que se depara no seu dia-a-dia, alcançando o que Ribeiro (2008) define como liderança, ou seja, “(...) o processo de conduzir um grupo de pessoas e a habilidade de as motivar e influenciar no sentido da concretização dos objetivos traçados para esse mesmo grupo ou para uma organização” (Ribeiro, 2008, p. 63).

2. Situação problema

2.1. Identificação e definição do problema

Um indivíduo colocado numa situação de liderança vê-se, muitas vezes, submerso em infindáveis situações complexas que o esgotam na tentativa de resolução. São inúmeras as tarefas rotineiras que, muitas vezes, aparecem fixadas à sua função, que lhe furtam tempo necessário à concretização de projetos de elevada importância para a organização que lidera; são as pressões externas, no sentido de dar resposta a diversos problemas da sociedade; são os conflitos internos que, por vezes, surgem e que lhe exigem uma sentença; é a falta de recursos das instituições que gera mau estar entre os elementos dessas mesmas instituições; é a passividade de alguns dos elementos perante os problemas da organização onde está inserido, entre muitas outras questões.

Muitos dos problemas acima referidos não são de fácil resolução, como é o exemplo da falta de recursos, no entanto outras das questões mencionadas podem ser solucionadas, dando pequenos passos de cada vez, ou poderá haver, pelo menos, uma tentativa nesse

sentido, tendo sempre presente que uma pequena vitória por mais insignificante que seja é sempre melhor do que vitória nenhuma.

O presente projeto de investigação tem como problemática as lacunas existentes ao nível das competências relacionais e comunicacionais do Diretor de Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico enquanto líder, bem como o aperfeiçoamento das estratégias a utilizar para a mobilização, para o trabalho dos indivíduos pouco cooperantes da sua equipa.

É consensual que o trabalho do líder está facilitado quando toda a sua equipa consegue perceber quais são as metas da organização e está motivada para as alcançar. No entanto, a liderança torna-se mais exigente e complexa quando algum desses elementos tende a tomar uma postura de não colaboração.

É nossa pretensão visitar a literatura de especialidade, no sentido de reunirmos conhecimentos que nos permitam responder à nossa questão de partida.

Não se espera que esta investigação vá ao encontro das necessidades de todos os líderes, mas ambiciona-se dar um contributo para os líderes que se debatem com a passividade de alguns dos elementos da sua equipa, que põe em causa o alcance dos objetivos da organização.

2.2. Justificação da escolha

A familiaridade que temos com o assunto da liderança e, acima de tudo, a consciência que uma liderança eficaz contribui para a concretização dos objetivos das instituições levou-nos a procurar soluções para um problema que afeta muitas equipas.

A questão da passividade de alguns elementos perante a mudança nas organizações e o modo como ela corrói o bom funcionamento das estruturas é, sem dúvida, para nós, um assunto importantíssimo e merece que sobre ele nos debrucemos, na tentativa de encontrar estratégias que possam ser postas em prática, com sucesso, pelo líder.

Estamos cientes que estas estratégias não vão, apenas, ao encontro da mudança de comportamento do liderado. O líder terá oportunidade de analisar se a sua ação está a motivar os liderados para o autêntico trabalho em equipa ou se, por outro lado, alguma das suas atitudes leva os liderados a refugiarem-se num espaço de passividade.

O propósito principal deste projeto é investigar quais as competências relacionais e comunicacionais que o Diretor de Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico enquanto líder deve ser detentor e quais as estratégias que pode fazer uso para motivar os elementos da sua equipa que apresentem uma atitude mais passiva para o trabalho.

Conseguindo a participação ativa de todos os elementos a Escola, enquanto organização, fica, certamente, a ganhar uma vez que há uma relação direta entre a liderança da Escola e as aprendizagens dos alunos (Silva, 2010).

Como o principal objetivo da escola é, sem sombra de dúvida, o sucesso na preparação dos alunos, logo é de todo o interesse que a liderança seja caracterizada pela eficácia, para que a preparação dos já referidos alunos seja a mais profícua possível.

3. Questões e objetivos de investigação

3.1. Questão de partida

- Como é que o Diretor de Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, enquanto líder, pode mobilizar os indivíduos pouco cooperantes para o trabalho?

3.2. Subquestões

- Que competências e qualidades, ao nível da comunicação, deverá o líder revelar?
- Que competências e qualidades, ao nível da relação, deverá o líder revelar?
- Que estratégias poderão ser usadas, pelo líder, para motivar os elementos pouco cooperantes?

3.3. Objetivo geral

- Contribuir para uma liderança eficaz, capaz de mobilizar os indivíduos pouco cooperantes para o trabalho.

3.4. Objetivos específicos

- Identificar competências e qualidades do líder, ao nível da comunicação.
- Reconhecer competências e qualidades do líder, ao nível da relação.
- Enumerar estratégias facilitadoras duma liderança eficaz.

PARTE II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Perspetivas sobre supervisão pedagógica

O termo supervisão em educação vulgarizou-se na década de 50, nos EUA, embora já tenha surgido nos anos 30 e tem evoluído e sido atualizado com os estudos que vão sendo publicados.

Contudo, para muitos sempre foi sinónimo de controlar e fiscalizar a ação dos trabalhadores. Talvez devido a esta conceção atribuída à supervisão pedagógica, ainda hoje muitos associam, erradamente, supervisão a inspeção e avaliação.

Tem havido um trabalho muito sério, por parte de muitos autores, nomeadamente em Portugal, através de Isabel Alarcão e José Tavares, a partir da década de 80, para que a conceção acima referida seja renovada nas práticas diárias dos profissionais. Outros autores como Flávia Vieira, Maria Alfredo Moreira, Idália Sá Chaves, Júlia Oliveira-Formosinho têm contribuído, ativamente, para a reflexão em torno desta temática.

Em Portugal, Alarcão e Tavares (1987) introduzem o conceito como “um termo comum nos países de língua inglesa que começa a ser usado entre nós [Portugal] e pode ser definido como um processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão & Tavares, 1987, p. 18).

O conceito foi sendo enriquecido e atualmente é perspetivado como “uma atividade cuja finalidade visa o desenvolvimento profissional dos professores, na sua dimensão de conhecimento e de ação, desde uma situação pré-profissional até uma situação de acompanhamento no exercício da profissão e na inserção na vida da escola” (Alarcão, 2003, p. 65).

Esta conceção passou a fazer parte integrante da formação inicial, contínua e especializada e proliferaram os cursos e estudos académicos na área. As alterações ao Estatuto da Carreira Docente pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, na Região Autónoma da Madeira, pelo Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M, de 25 de fevereiro, revogado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 17/2010/M, de 18 de agosto e, por sua vez, revogado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 20/2012/M, de 29 de agosto, trouxeram ao domínio público o tema da supervisão pedagógica, contribuindo para que todos compreendessem os objetivos desta área tão importante na educação (Bizarro & Moreira, 2010)

Na realidade, a supervisão pedagógica engloba em si muito mais do que o simples controlo de ações com o intuito de aumentar a qualidade e quantidade de trabalho produzido, por uma organização.

Na verdade, prende-se, sobretudo, com a criação de hábitos reflexivos e colaborativos, com o objetivo de melhorar o desenvolvimento profissional e consequentemente a qualidade das aprendizagens. “Hoje a supervisão é colocada ao serviço das ideias democráticas e transformadoras da educação, longe da visão de controlo e de subordinação com que ainda é, largamente, identificada na esfera pública.” (Bizarro & Moreira, 2010, p. 12)

A supervisão, numa definição original, centrava-se no desenvolvimento e crescimento profissional de um professor em início de carreira, devidamente orientado por um outro professor mais experiente.

No entanto, esta definição foi enriquecida passando agora a ter uma leitura que engloba não apenas o acompanhamento dos professores em formação ou em início de carreira mas, contempla a escola, na sua globalidade, ou seja, abarcando todos os professores que dela fazem parte, havendo o cuidado de não se cingir à sala de aula, mas, também, às diversas dimensões da ação do professor (Alarcão, 2009).

Glickman (1985⁵, citado por Oliveira-Formosinho, 2002) diz-nos que a supervisão, no fundo, é a “a função da escola que promove o ensino através da assistência directa a professores, desenvolvimento curricular, formação contínua, desenvolvimento de grupo e investigação acção” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 23).

Moreira (2009) diz-nos que a supervisão

(...) realça a importância da reflexão e aprendizagem colaborativa e horizontal, o desenvolvimento de mecanismos que possibilitem a auto-supervisão e a auto-aprendizagem, bem como a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, visando a criação e sustentação de ambientes promotores da construção, sustentação e desenvolvimento da autonomia profissional. (p. 253)

Sá-Chaves (2000) considera, ainda, que a dimensão humana deve ser valorizada e que a capacidade de aconselhar, na supervisão, deve ser uma vertente, fortemente, vinculada.

O objetivo da supervisão é contribuir para o desenvolvimento qualitativo da escola e acompanhar os que nela exercem as suas funções, sejam elas ensinar, estudar ou apoiar a função educativa, resumidamente é transformar a escola numa organização aprendente.

Oliveira-Formosinho (2002) sintetiza as principais funções da supervisão em três:

⁵ Glickman, C.D. (1985). *Supervision of instruction. A development approach*. Boston: Allyn and Bacon

- O melhoramento da instrução. Este pode ser alcançado através da motivação do professor para a mudança, para isto contribuirá, em muito, a utilização de princípios psicológicos alcançando-se, assim, a melhoria da instrução do professor, da prática desse mesmo professor e da prática do ensino em geral.

- O desenvolvimento do potencial de aprendizagem do educador. Esta função incorpora estratégias capazes de aumentar a tensão produtiva ou sintónica e de minorar a tensão distónica responsável pela diminuição da capacidade cognitiva.

- A promoção da capacidade de organização no sentido da criação de ambientes autorrenováveis. Em diversas situações os fatores organizacionais contribuem para a diminuição da capacidade de invenção, da criatividade e da imaginação reduzindo o potencial para a atualização autónoma e motivação interna.

Oliveira-Formosinho (2002) defende que a supervisão tem, essencialmente, a função de apoiar. O supervisor deve, acima de tudo, desenvolver um trabalho colaborativo com os restantes elementos da organização onde está inserido, assumindo uma postura de escuta, de apoio, de orientação e nunca de inspeção.

1.1. Modelos de supervisão

Segundo Alarcão e Tavares (2003) apesar de existirem inúmeros estudos, nesta área, ainda não há um pleno consenso na definição de supervisão, havendo diversos tipos de modelos que variam consoante as conceções que têm acerca da natureza dos seres humanos, das visões da aprendizagem, das fontes de motivação ou das considerações relativas ao desenvolvimento do adulto que defendem. Estes modelos não devem ser vistos sob uma perspetiva compartimentada, devem, sim, complementar-se.

Relativamente ao modo de caracterizar as diferentes atuações, Alarcão e Tavares (2003) reúnem as diferentes faces do exercício supervisivo em nove cenários. São eles o cenário de imitação artesanal, o da aprendizagem pela descoberta guiada, o behaviorista, o clínico, o psicopedagógico, o pessoalista, o reflexivo, o ecológico e, para finalizar o cenário dialógico. Estes autores alertam para o facto de que este modo de catalogar as práticas de supervisão não contemplam todas as possíveis formas da mesma, pelo contrário, estas práticas vão muito para além desta sistematização. Declaram, ainda, que estes cenários não devem ser considerados estanques, uma vez que partilham, entre si, muitos aspetos salutareis.

Alarcão e Tavares (2003) definem o cenário da imitação tradicional como aquele que dá a imitação de um modelo ideal, geralmente, o professor mais experiente. A eficiência deste processo prende-se com o haver ou não o já referido modelo ideal.

Neste cenário, o formando tem uma conduta passiva em todo o processo de aprendizagem, não tendo qualquer autonomia para aprender. O formando limita-se a reproduzir o seu mestre, não havendo lugar a práticas reflexivas ou inovadoras.

Relativamente ao segundo cenário referido, o da aprendizagem pela descoberta guiada, é aquele em que o aspirante a professor contacta com diferentes modelos teóricos e observa diferentes situações antes de entrar numa situação de estágio, propriamente dita. A falha que poderá ocorrer neste cenário é que os professores contactam precocemente com a prática pedagógica sem terem sido expostos, previamente, aos essenciais conteúdos teórico-práticos. Há o risco dos professores, sem a preparação adequada, assumirem como norma determinado desempenho para determinadas situações, sem terem consciência que, na realidade, o procedimento que dá resultado numa situação nem sempre tem a mesma eficácia noutras situações (Alarcão & Tavares, 2003).

O cenário behaviorista está relacionado com a prática do microensino, processo em que está implícita a ideia de que todos os professores põem em prática determinadas tarefas. Esta prática seria uma espécie de preparação para a prática pedagógica (Alarcão & Tavares, 2003).

Em relação ao cenário clínico cujo nome deve-se à semelhança do método usado na formação dos médicos, a componente prática concretiza-se em contexto real. Aqui, o professor e o supervisor adotam práticas colaborativas no sentido de alcançar a melhoria da prática através da resolução de problemas em situações reais. Este cenário é mais adequado em situações de formação contínua do que propriamente de formação inicial (Alarcão & Tavares, 2003).

Alarcão e Tavares (2003) citando Stones mencionam que o cenário psicopedagógico assenta no facto de todos os professores terem funções que são comuns, qualquer que seja o grau de ensino ou a disciplina lecionada. Todos os docentes transmitem noções, contribuem para a aquisição de competências, habilidades, técnicas, ensinam a aplicar esses conhecimentos na resolução dos problemas que lhe são apresentados e motivam os alunos para a aprendizagem. Para que estes ensinamentos ocorram é necessário que o professor esteja munido de determinadas ferramentas psicopedagógicas.

Seguindo esta ordem de ideias, o cenário psicopedagógico defende que o supervisor deve estar na posse de competências semelhantes às apresentadas pelo professor e que a relação que se cria entre o supervisor e o professor deve ser semelhante à relação estabelecida entre o professor e o aluno, apesar das diferenças entre uma e outra.

Resumidamente, o supervisor, enquanto agente de ensino, deve promover o desenvolvimento e a aprendizagem do professor, de forma a torná-los autónomos na resolução dos problemas que se lhes surgirem. Assim, “Com efeito, fazer supervisão é, no fundo, uma forma de ensinar” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 28).

No cenário pessoalista enfatiza-se a importância dos programas de formação de professores como forma de alcançar o desenvolvimento pessoal do professor. Quanto maior for o desenvolvimento conceptual do professor melhor será o seu desempenho profissional.

O cenário reflexivo frisa a importância da reflexão na prática pedagógica e sobre a mesma. Aqui, os supervisores têm a missão de ajudar os professores a compreender e saber agir em determinada situação, bem como a estruturar o conhecimento, no sentido de adquirir competências que lhe permitam, futuramente, realizar uma auto supervisão eficaz (Alarcão & Tavares, 2003).

Segundo Oliveira (1992), o supervisor é “uma pessoa de recurso” que juntamente «com o que é, o que faz, o que diz e o que sabe» contribuirá para a formação de profissionais inovadores, flexíveis e intervenientes nos aspetos da sua formação que necessitam de melhoria (Oliveira, 1992, p. 16).

Vieira (1993) acrescenta que o supervisor

(...)surge como um colega com mais saber e experiência, receptivo por excelência ao professor que orienta, co-responsabilizando-se pelas suas opções, ajudando-o a desenvolver-se para a autonomia através da prática sistemática da reflexão e da introspecção. Ao supervisor cabe-lhe o papel de facilitador da aprendizagem do professor. (p. 30)

O cenário ecológico deriva da supervisão reflexiva e teve a sua génese nos trabalhos de Alarcão e Sá-Chaves (1994) e de Oliveira-Formosinho (1997). Neste modelo, a supervisão tem a seu cargo a tarefa de disponibilizar e orientar experiências variadas em situações, igualmente, variadas, de modo a auxiliar o aparecimento de transições ecológicas, com o intuito de promover o desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Este desenvolvimento é um processo em permanente evolução e está dependente de diversos fatores, como das capacidades das pessoas, das potencialidades do meio, bem como, “(...) do

saber-fazer profissional e de estar, viver e conviver com os outros” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 39).

Para finalizar, temos o cenário dialógico, que apesar de defender algumas das características do cenário reflexivo e do cenário psicopedagógico, dá uma grande relevância à linguagem e ao diálogo crítico como facilitadores do desenvolvimento profissional e da exposição das possíveis situações problemáticas ao nível dos contextos, no sentido da procura de resolução dessas situações (Alarcão & Tavares, 2003).

Alarcão e Roldão (2010) fala-nos da supervisão vertical que “dá (ou devia dar) lugar à supervisão interpares, colaborativa, horizontal, que, aliás, deve acompanhar, e acompanha muitas vezes, a supervisão vertical. Nenhuma delas exclui a importância da auto-supervisão, de natureza intrapessoal” (Alarcão & Roldão, 2010, p. 19).

Segundo as autoras acima referidas, a supervisão deveria guiar o docente para práticas reflexivas e de aprendizagem colaborativa, bem como para processos de auto supervisão e autoaprendizagem. Em resumo, a supervisão deve conduzir a escola no sentido de a transformar numa escola capaz de autoavaliar a sua ação e tomar medidas para que esta ação vá ao encontro dos propósitos a que se predispôs.

Torna-se difícil definir, de forma clara, as características da supervisão favorável, no entanto as autoras afirmam que uma conjectura favorável apresenta, pelo menos, três atributos: é dinâmica, é estimulante e é articulada dentro do próprio contexto e entre os diversos contextos. “(...) a atividade supervisiva não pode ser uma “ilha isolada”. Uma das funções deve ser orientada para a articulação intra e intercontextual (...)” (Alarcão & Roldão, 2010, p. 60).

Alarcão e Roldão (2010) apresentam-nos uma listagem de indícios que devem ser garantidos com o objetivo de tornar favoráveis os ambientes supervisivos. Desta listagem contam-se o saber, a capacidade de aceitar e reformular em conjunto, a atitude de parceria nos projetos de investigação, a capacidade de liderar, orientar e estimular o grupo de ação, a capacidade de entender a cultura dos docentes, a desconstrução conjunta da prática corrente, a introdução de novo conhecimento teórico, a promoção do trabalho colaborativo e a capacidade de introduzir mudanças na prática docente concreta.

Gazda (1983⁶, citado por Alarcão & Roldão, 2010) define sete dimensões da personalidade que devem estar presentes na ação supervisiva para que esta alcance os seus objetivos – os *skills* da vida. São eles:

- *skills* cognitivos – estão relacionados com a resolução de problemas, com a tomada de decisões e com a adaptação à realidade;
- *skills* físico-sexuais – estão ligados às vivências familiares, através destes *skills* a convivência é facilitada e são fundamentais para que os indivíduos se mantenham saudáveis;
- *skills* afectivos ou de ressonância emocional estão, diretamente, ligados à inteligência emocional;
- *skills* axiológicos – estão ligados aos valores éticos, artísticos, religiosos, pelos quais os indivíduos se regem;
- *skills* vocacionais – estão arrolados às opções profissionais elegidas;
- *skills* egológicos – estão relacionados com o desenvolvimento da própria identidade;
- *skills* psico-sociais – estão relacionados com a comunicação social e interpessoal;

É de toda a conveniência que estas dimensões estejam desenvolvidas, no seu auge, em todos os indivíduos, no entanto, é absolutamente imprescindível que estejam desenvolvidas, de forma adequada, nos professores e supervisores dadas as características das funções que desempenham.

Mintzberg (1995⁷, citado por Alarcão & Tavares, 2003) define o perfil ideal da supervisão ao declarar que

A supervisão implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o seu olhar e ver para além dele numa visão prospectiva baseada num pensamento estratégico. (p. 45)

1.2. Funções e competências do supervisor

O supervisor tem um papel multifacetado, juntando as funções de conselheiro, informador, colaborador e líder, guiando os docentes no seu desenvolvimento com o intuito destes se tornarem autónomos em processos como a auto supervisão, as práticas reflexivas e a autoaprendizagem, contribuindo, assim, para a melhoria das práticas educativas através do desenvolvimento do potencial do professor.

⁶ Gazda, G. et al., (1983). *Human Relations Development – A manual for educators* (3.ª ed.). Boston: Allyn and Bacon

⁷ Mintzberg, H. (1995). *Strategic thinking as “seeing”*. Em Garrat, B. *Developing Strategic Thought. Rediscovering the Art of Direction-giving*. New York: Mac Graw – Hill

Vieira (2009) considera, mesmo, que a finalidade primordial da supervisão é a de tornar os indivíduos auto supervisores das suas próprias práticas, dotando-os de motivação para uma constante atualização dos seus saberes e como consequência dos saberes de toda a escola.

Maio, Silva e Loureiro (2010) citando Alarcão e Tavares (2003)⁸ referem que a função do supervisor é de ajudar “o professor a tornar-se um bom profissional, para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais.” (Maio, Silva, & Loureiro, 2010, p. 39)

Para além das funções atrás referidas, o supervisor tem, também, o papel de zelar para que os objetivos da organização onde se encontra inserido sejam alcançados, incentivando a que todos os intervenientes trabalhem, de forma colaborativa, para o alcance dos mesmos e para a resolução dos problemas que surgem, incentivando à criação de ambientes autorrenováveis, sendo ele o exemplo, diligente, desse género de condutas.

Segundo Alarcão (2001) compete, também, ao supervisor o apoio nas diferentes etapas da construção dos diversos projetos que orientam todo o processo educativo, bem como o apoio na resolução das situações problemáticas que possam ocorrer.

Vieira (1993) defende que cabe ao supervisor:

1. Informar – fornecer informação, relevante e atualizada, no âmbito das três áreas, em função dos objetivos e necessidades de formação dos professores (supervisor enquanto pessoa informada);
2. Questionar – problematizar o saber e as experiências (...) é um exemplo do prático reflexivo, que deve encorajar o professor a assumir com ele uma postura reflexiva;
3. Sugerir – motivar e impulsionar a realização de projetos pelos quais o supervisor se responsabiliza juntamente com o professor;
4. Encorajar – no âmbito do relacionamento interpessoal (...) influencia de modo significativo o equilíbrio emocional do professor, assim como a sua postura global face ao processo de formação profissional;
5. Avaliar – no sentido formativo (...) é essencial à monitoração da prática pedagógica. (p. 33-34)

Estas funções estão inseridas numa orientação reflexiva de formação, onde o supervisor se apresenta como um colaborador do desenvolvimento e da aprendizagem, com o intuito de aumentar a qualidade do ato educativo.

Oliveira-Formosinho (2002) diz-nos que para que a supervisão decorra de forma eficaz há necessidade de garantir a existência de determinadas condições. É imprescindível, para um correto desenvolvimento da supervisão, que haja um ambiente favorável, onde todos

⁸ Alarcão, I., Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. (2.^a ed.). Coimbra: Almedina

os intervenientes no processo educativo, sejam eles supervisores ou os restantes elementos da equipa, se sintam bem.

Este ambiente deve ser pautado por um clima de confiança e de apoio. Esta autora refere, ainda, que “as interações no âmbito da supervisão terão como objetivo a obtenção de resultados a nível do crescimento mútuo e do desenvolvimento profissional” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 18).

Todos os elementos devem sentir que podem contar, realmente, uns com os outros, que podem expressar-se livremente e que o trabalho é desenvolvido em equipa. A equipa deve, igualmente, estar consciente da importância de refletir sobre as suas ações e encontrar, em conjunto, a melhor forma de se melhorar, constantemente, através do uso de recursos apropriados para o efeito como o observar, o projetar, o agir, o refletir, o planejar, o dialogar, o comunicar, o avaliar e o investigar. O supervisor deve ter a perfeita noção de que o ambiente que é criado nas escolas tem consequências diretas nos alunos.

Na grande maioria dos casos, as escolas têm exatamente os profissionais que necessitam e com as qualidades que precisam para o sucesso educativo, trata-se, apenas, de rentabilizar as qualidades dos referidos profissionais para que seja criada a escola com as características almejadas. É aqui que o supervisor tem um papel preponderante, qualquer que seja a função que se encontre a desempenhar, de diretor, de coordenador, avaliador ou outra.

Pfeiffer e Dunlap (1982) enunciam diversos conhecimentos que um supervisor deve possuir:

- Conhecimento e empatia – de modo a que se instale uma relação pautada pela confiança, reconhecimento e respeito mútuo entre os diversos intervenientes, que permita o aprofundamento dos conhecimentos e promova a reflexão;
- Dinâmica de grupo – dado que muitas são as situações em que o trabalho é desenvolvido com atividades de grupo, é necessário que o supervisor revele competências nas áreas da descrição, interpretação, comunicação e negociação;
- Capacidades comunicativas – a capacidade comunicativa é imprescindível em qualquer relação de supervisão. Do supervisor é esperado que apresente uma postura caracterizada pela abertura, disponibilidade, flexibilidade e sentido crítico;
- Conhecimento sobre o processo de ensino/aprendizagem – o supervisor deve ter um completo entendimento do currículo, em todas as áreas - planificação, execução e avaliação, de modo a poder exercer as suas funções com a qualidade e correção que se pretende;

- Capacidade de observação – o supervisor deve estar na posse do saber experimental e documental de como observar uma aula, de modo a que se alcance a dimensão formativa que a ela está associada. A observação leva à reflexão e, consequentemente, à procura de soluções, favorecendo, assim, o desenvolvimento profissional do docente;
- Familiaridade com diferentes instrumentos de recolha de informações de sala de aula – para que se possam encaminhar na direção de novos métodos de ensino e atuação;
- Capacidade de gerir o tempo, lidar com conflitos e cooperar com «o stress» – visto que a ação de supervisão remete para um trabalho intenso e obriga a que o supervisor seja hábil nas relações interpessoais.

É essencial que o supervisor seja, também, um líder capaz de fazer desabrochar as potencialidades que cada indivíduo possui. Para que este líder possa desempenhar as suas funções com adequação, deve ser portador de determinadas características. Deve ser detentor de conhecimentos científicos e didáticos, mas, acima de tudo, deve ter presente, em larga escala, a apetência de procurar, constantemente, avaliar a sua conduta, de estar em permanente aprendizagem para que consiga levar a sua equipa a obter o sucesso nos seus desempenhos (Alarcão & Roldão, 2010).

É importantíssimo que o supervisor não só evidencie conhecimentos teóricos sólidos, na área em que irá ser exercida a supervisão, mas, também, competências de relacionamento interpessoal entre os diferentes intervenientes. O supervisor deve ser uma pessoa humilde, compreensiva, flexível, que inspire confiança e que seja autoconfiante, com capacidade de liderança e com facilidade em expor as suas ideias, como, também, deve ouvir as ideias dos outros, aproveitando tudo o que de positivo lhe transmitam. “Assim, o supervisor contemporâneo deverá ser um ecologista social com competências para manter e alimentar um sistema saudável” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 18).

Na sua ação, o supervisor deve usar técnicas que estimulem o pensamento, que promovam as práticas de reflexão e questionamento, bem como a partilha de experiências, a comunicação entre colegas, o conhecimento da comunidade escolar e meio envolvente, a pesquisa de informação científica, o desenvolvimento de autonomia profissional - autoconfiança e autoconceito, a flexibilidade de estratégias, a continuidade no acompanhamento, o apoio-pedagógico-didático e pessoal-humano e os desafios ao desenvolvimento; deve apresentar uma postura caracterizada pela crítica construtiva, pela disponibilidade, pela existência de *feedback*, de liberdade de ação e inovação, abertura a

novas perspetivas e deve manter sempre um bom relacionamento interpessoal caracterizado por autenticidade e genuinidade, disponibilidade para ouvir e clarificar.

A identidade profissional tem um elevado peso na forma como o professor coloca em ação as suas práticas, espera-se, assim, que o supervisor seja, também aqui, um facilitador de práticas que contribuam para a construção e para o desenvolvimento da identidade profissional, que segundo Alarcão e Roldão (2010) é o processo característico de cada indivíduo fortemente influenciado pela situação em que se encontra, pelas experiências do seu passado, bem como pela sua visão do futuro.

Todas as vivências do professor pesam neste processo, quer sejam elas pessoais ou profissionais, como é o caso dos papéis que desempenhou, a maior ou menor diversificação de atividades, a pesquisa que desenvolveu, o trabalho colaborativo e a partilha em que esteve envolvido.

O papel do supervisor está, diretamente, relacionado com o aumento do autoconhecimento do professor e o com o seu desenvolvimento profissional, como foi anteriormente referido. Assim, é de toda a conveniência que o supervisor tenha em consideração as nove dimensões do conhecimento profissional identificadas por Shulman (1986) e Elbaz (1988):

- 1) Conhecimento do conteúdo – prende-se com o conhecimento da área disciplinar em questão;
- 2) Conhecimento do *curriculum* – está relacionado com os conteúdos programáticos da disciplina e com as competências que devem ser alcançadas pelos alunos;
- 3) Conhecimento pedagógico geral – remete para um conjunto de saberes transdisciplinares, ao nível da gestão e organização da turma;
- 4) Conhecimento pedagógico do conteúdo – diz respeito ao modo como se relaciona a teoria e a prática, ao modo como os conteúdos são lecionados tendo, sempre, em atenção as capacidades e especificidades de cada aluno;
- 5) Conhecimento dos alunos e das suas características – tem a ver com o conhecimento que o professor deve ter acerca das características dos seus alunos;
- 6) Conhecimento dos contextos – prende-se com o conhecimento e características físicas e humanas de toda a comunidade escolar;
- 7) Conhecimento dos objetivos, fins e valores educacionais – respeitante aos saberes da filosofia e da história da educação que contribuem para o sucesso da prática pedagógica;

8) Conhecimento básico sobre a investigação – remete para a sensibilização dos docentes para a constante autoformação através da participação em, por exemplo, projetos de investigação;

9) Conhecimento de si próprio – reporta para a capacidade que cada profissional possui de se autoavaliar e a partir dos resultados dessa autoavaliação mudar a sua prática, onde houver necessidade.

O supervisor tem a importante responsabilidade de promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos elementos que fazem parte do seu grupo de trabalho, orientando-os no sentido de aumentar a qualidade da organização onde estão inseridos.

Para alcançar mais facilmente esta tarefa, o supervisor deve assumir-se como um líder da sua equipa, esforçando-se por conhecer, profusamente, as características de cada um dos elementos da mesma, de forma a conseguir perscrutar o que move cada um deles e de que forma poder motivar os diferentes elementos para a persecução das metas definidas em conjunto.

É determinante que todos os supervisores possuam conhecimentos sobre os diversos tipos de liderança a que podem recorrer, no exercício das suas funções. É crucial que tenham bem presente as características necessárias ao desempenho de uma liderança eficaz e que estejam aptos e motivados para a constante autoavaliação e consequente melhoria das suas práticas.

2. A liderança na organização escolar

2.1. Conceito de liderança

Se acompanharmos a informação veiculada pelos meios de comunicação social ou mesmo nas conversas informais dos cidadãos, conseguimos identificar o conceito de liderança vinculado aos mais diversos temas, seja na política, seja na gestão de empresas, no desporto e até mesmo nos jogos entre as crianças ou num simples grupo de amigos.

Desde que um grupo de indivíduos esteja em interação surge a necessidade da existência de um líder para ajudar a canalizar as energias dos diferentes elementos rumo ao objetivo que aquele grupo pretende. Todos nós sabemos que, por mais homogéneo que seja o grupo, existem diferenças aos mais distintos níveis, entre os elementos desse grupo. É

necessário, pois, que um ou mais dos elementos una aquela equipa para que todos trabalhem de forma colaborativa a fim de alcançar os objetivos definidos.

Ao tema da liderança tem sido dada muita atenção por diversos estudiosos que tentam compreender a complexidade intrínseca ao processo da liderança, na tentativa de procurar encontrar um receituário que possa ser indicado para os líderes que se confrontam com problemas ou para aqueles que iniciam a sua atividade nesta área. Destas investigações resulta uma infinidade de definições do termo que variam de acordo com as correntes de estudo. (Bento, 2008).

Russo, Ruiz, e Cunha (2005) elucidam-nos que uma das possíveis definições é a de que a “Liderança é o processo de conduzir as ações ou influenciar o comportamento e a mentalidade de outras pessoas. Proximidade física ou temporal não é importante no processo” (Russo et al., 2005, p. 363).

Pina (2003) explica-nos que a liderança assume uma importância relevante por diversas razões, entre as quais o facto de o ser humano, em situação de grupo, necessitar, obrigatoriamente, de uma liderança, para que o seu desempenho seja caracterizado pela eficácia.

Não há dúvida de que a liderança deve ser tida como um ponto de partida para o bom funcionamento da organização. É uma das condições para que seja alcançado o êxito dessa mesma organização. Uma liderança eficiente contribui para tornar mais eficaz a organização onde se insere e para aumentar os níveis de qualidade da mesma, através da motivação e da potenciação das capacidades e conhecimento dos diversos intervenientes, quer sejam eles professores, pessoal auxiliar, pais ou alunos.

Sousa e Fino (2007) e Bento (2008) dizem-nos que o estudo da liderança é um dos temas mais versados pelos estudiosos do comportamento organizacional.

Silva (2009) dá conta da existência de muitas formas de definir o termo liderança. O autor refere um número de definições superior a 350. Alega, ainda, que apesar deste elevado número, os diferentes autores não conseguem chegar a uma conclusão evidente.

Jesuíno (2005) esclarece-nos que a investigação em torno da liderança encontra-se dividida em duas categorias.

A primeira categoria está relacionada com a análise dos traços e dos comportamentos apresentados pelos líderes formais, ou seja, aqueles que foram empossados oficialmente para dirigir os elementos de determinada equipa. A investigação sobre este tipo de liderança tem sido realizada no âmbito da psicologia industrial e organizacional.

A segunda categoria diz respeito ao estudo desses mesmos traços e comportamentos nos líderes emergentes, isto é, naqueles que não foram investidos de qualquer poder para liderar, mas que, no entanto, sobressaem relativamente aos elementos da equipa a que pertencem conseguindo influenciá-los. A investigação sobre esta última categoria tem sido levada a cabo pela psicologia social e pela sociologia.

Muitos estudiosos dos processos de liderança são da opinião que a liderança é um conjunto de competências que se vão adquirindo e desenvolvendo ao longo da vida. Para isto, torna-se necessário garantir que estejam reunidos três requisitos. Um desses requisitos é o conhecimento indispensável sobre as especificidades da liderança; outra condição é a aquisição da capacidade, através da prática, e a última cláusula é a vontade própria de aprender. Esta última condição é, deveras, a de mais complexa consecução, porque depende única e exclusivamente do próprio indivíduo e sem esta não há evolução (Ceitil, 2006).

Para Goleman et al., (2002), a “Grande liderança baseia-se nas emoções” (Goleman et al., 2002, p. 23). Estes autores defendem que toda a liderança vai depender do modo como a mesma é feita. A canalização das emoções na rota correta vai determinar o sucesso ou não do projeto. Referem, ainda, que investigações realizadas sobre as emoções trouxeram conhecimentos sobre a possibilidade de medir o impacto das emoções do líder, na organização, bem como elucidar sobre as melhores formas de gerir, não só as suas próprias emoções, bem como as dos outros. A compreensão tem um papel essencial no bom funcionamento de qualquer estrutura.

2.1.1. Liderança – perspectiva diacrónica

Em Hooper e Potter (2010) vemos que, até há bem pouco tempo, o conceito de liderança estava mais relacionado com o meio militar e, essencialmente, masculino.

Bento (2008) diz-nos que a preocupação com este assunto vem desde o tempo de Platão evoluindo ao longo dos tempos. No decurso dos estudos sobre este tema realizado pelos diferentes estudiosos, a ênfase dos sucessos da liderança é colocada ora nos traços físicos, ora nas características da personalidade. Durante muito tempo, foi predominante a ideia de que a liderança era uma característica inata e que havia pessoas nascidas para assumir, com sucesso, este papel e outras não. O autor relata, também, que durante os anos 70, o tema referido sofreu um incremento devido aos estudos organizacionais e ao aparecimento de teorias científicas, vindo este interesse a diminuir no início dos anos 80. Este autor defende que as conclusões que até então se tinham chegado eram, de certa forma, tão

banais que chegou mesmo a surgir o pensamento de que a noção de liderança deveria ser colocada de lado. Esta última opinião caiu em descrédito uma vez que havia a consciência plena, que a mudança nas organizações dependia, largamente, duma liderança eficaz.

Jesuíno (2005) refere que, no que concerne à investigação sobre esta temática, o período compreendido entre o início do século XX e a Segunda Guerra Mundial, é bem provido de teorias que defendem a ideia de que os líderes eram detentores de características físicas e intelectuais que os faziam sobressair dos subordinados. Assim, em vez de se formarem líderes selecionavam-se aqueles indivíduos que apresentavam características consonantes com este pressuposto. A formação era usada, apenas, para completar os saberes dos escolhidos.

Segundo Jesuíno (2005), esta época foi fértil nas investigações sobre a relação existente entre a inteligência e a liderança, iniciando-se na psicologia empírica com Terman (1904) e tendo continuação com estudiosos como Stogdill, (1948 e 1974) e Mann (1959).

Hollingsworth (1926⁹, citado por Jesuíno, 2005) chegou à conclusão, através de um estudo realizado com crianças, que os indivíduos que ocupam uma posição de liderança são, por norma, ligeiramente mais inteligentes que os restantes elementos do grupo. Neste estudo, o investigador provou que em média as crianças estudadas tinham um quociente de inteligência à volta dos 100 e as crianças consideradas líderes entre os 115 e os 130. Provou, ainda, que aquelas com o quociente de 160 viam as possibilidades de alcançar a liderança reduzidas.

Bales (1970¹⁰, citado por Jesuíno, 2005) concluiu que em distintos tipos de liderança encontram-se diferentes níveis de inteligência, ou seja, por vezes estes são elevados e noutras vezes são baixos.

Resumidamente, a relação entre a liderança e o nível de inteligência não é uma relação unívoca. Os líderes apresentam, na maior parte dos casos, uma inteligência levemente acima da média do seu grupo, mas as exceções ocorrem dependendo do tipo de liderança que se torna necessária em determinadas situações.

Jesuíno (2005) menciona que para além dos estudos realizados sobre a relação entre a liderança e a inteligência, também, foi, largamente, investigada a relação existente entre a primeira e os traços de personalidade.

⁹ Hollingsworth, L. S. (1926). *Gifted children*. New York: Mc Millan

¹⁰ Bales, R. F. (1970). *Personality and interpersonal behavior*. New York: Holt, Rinhart and Winston

Cattell e Stice (1954) concluíram, a partir dos seus estudos, que os traços de personalidade são decisivos nos líderes. Um estudo do mesmo género foi levado a cabo em Portugal concluindo-se que alguns traços de personalidade podem encontrar-se agregados à liderança, não sendo, no entanto, decisivos, por si só (Jesuíno, 2005).

Segundo Jesuíno (2005), os estudiosos Stogdill (1948, 1974), Gibb (1969) e Mann (1959) debruçaram-se sobre a relação acima aludida, chegando à conclusão que a situação é muito mais importante do que propriamente os traços de personalidade do líder.

Delgado (2005) defende a teoria atrás referida quando afirma que o líder é definido de acordo com a situação que tem perante si. Apesar dos estudos de Stogdill desacreditarem a teoria dos traços, alguns estudos mais recentes vão em sentido contrário, como é o caso de House (1977), House e Baltz (1979) e Schneider (1983).

Existe uma relação entre os traços de personalidade e a liderança com a particularidade de que nem sempre estão os mesmos traços em questão, ou seja, a situação onde estão inseridos vai deter um peso substancial na forma como esses traços vão se tornar relevantes ou não. Um indivíduo vê aumentada a possibilidade de alcançar uma liderança eficaz, se possuir determinadas características, mas tal não é, de qualquer modo, o único fator determinante (Jesuíno, 2005).

Por outro lado, alguns traços são constantes, aparecendo em quase todos ou mesmo em todos os processos de liderança. Em síntese, chegou-se à conclusão que os líderes apresentam, em geral, alguns traços pessoais com maior proeminência qualquer que seja a situação de liderança. São os chamados traços universais de liderança (Jesuíno, 2005).

As teses defendidas por diversos autores como Weber, Schils e Oberg, poderiam ser testadas com o objetivo de clarificar quais as características relacionadas com a liderança carismática. O autor defende que através de um processo onde se poderiam testar diversas variáveis, que ocorrem neste tipo de liderança, seria possível a construção de escalas que permitiriam identificar os líderes carismáticos e a partir daqui comparar as características apresentadas por estes com as apresentadas pelos líderes não carismáticos, podendo-se, assim, identificar, claramente, aquelas que os distinguem (Jesuíno, 2005).

2.2. Estilos de liderança

Existem quase tantas definições dos estilos de lideranças como a quantidade de estudos à volta desta temática. Segundo Cunha, Rego, Cunha e Cabral-Cardoso (2007), no

âmbito da liderança emocional encontramos seis estilos - o coercitivo, o autoritário, o afiliativo ou paternalista, o democrático, o cabeça de pelotão e o tutorial.

No estilo coercitivo, o líder atua através da obrigatoriedade de obediência dos liderados. Este estilo é adequado quando a organização está perante uma grave crise e necessita duma reforma urgente. Caracteriza-se por atitudes do género «Tens que fazer deste modo».

O estilo autoritário é caracterizado por servir de guia aos elementos da organização. Perante uma situação em que a organização se sinta perdida e necessite de alguém que os leve a bom porto este é o estilo a adotar. Caracteriza-se por atitudes do género «Vem comigo; segue esta visão e realizar-te-às».

O estilo afiliativo ou paternalista é colocado em prática quando existem lacunas na comunicação, na harmonia ou na confiança da equipa e a construção de vínculos emocionais é vista como uma oportunidade para melhorar o desempenho da organização. Neste estilo as pessoas são colocadas em lugar de primazia e características como a empatia, a comunicação e a construção de relacionamentos são, profusamente, valorizadas.

O estilo democrático apela à participação dos diferentes elementos da equipa, estimulando, desta forma, o consenso. É um estilo adequado a situações de insegurança do líder ou a situações em que haja necessidade de invocar a criatividade dos diversos elementos no sentido de encontrar soluções para um determinado problema.

O estilo cabeça de pelotão aspira para a equipa níveis de desempenho superiores. Quando há a necessidade de alcançar resultados de forma célere é por este estilo que se deve optar. Caracteriza-se por atitudes do género «Faz o que eu faço, já!».

Por fim, temos o estilo tutorial, onde a preocupação com o futuro dos elementos da organização é uma constante. Estão subjacentes a este estilo competências como a empatia, a autoconsciência e o desenvolvimento do outro. Este estilo é aplicável quando há, por parte dos recursos humanos, a perceção das suas lacunas e a vontade de serem preparados para fazer frente às dificuldades que detêm. Caracteriza-se por atitudes do género «Tenta fazer deste modo».

Whitaker (2000), Rego e Cunha (2007) e Ribeiro (2008) dizem-nos que os líderes devem escolher o estilo de liderança a tomar de acordo com a situação que tem perante si. Se numa situação um determinado estilo dá resultados positivos noutra situação o mesmo pode não ocorrer. Após analisar a situação que têm perante si, tendo sempre em conta todas as dimensões intervenientes, opta por aquela cujas características trará melhores resultados à

organização. “Os líderes pouco competentes usam um estilo para todas as situações ou então estilos específicos, embora impróprios e extemporâneos. Os líderes eficientes avaliam a situação e adoptam um estilo mais apropriado à pessoa e situação em questão” (Whitaker, 2000, p. 157).

Goleman et al., (2002) definem seis estilos de liderança, e tal como Whitaker (2000) defendem que a escolha deve ser realizada segundo a situação em que se encontram, podendo optar, apenas, por um ou mais estilos.

Os estilos definidos por Goleman et al., (2002) são o visionário, o conselheiro, o relacional, o democrático, o pressionador e o dirigista. Os quatro primeiros caracterizam-se por terem um efeito positivo no clima de trabalho, isto é, produzem ressonância, enquanto que os outros dois apenas devem ser usados, com muita prudência, em situações pontuais, pois quando mal utilizados podem ter um efeito nefasto.

O estilo visionário encaminha os indivíduos para visões e sonhos partilhados. Este estilo é colocado em prática quando, devido a alterações, há necessidade de uma orientação clara por parte do líder.

Beare, Caldwell e Millikan (1989¹¹, citados por Silva, 2009) falam-nos dos líderes visionários, definindo-os como aqueles que são capazes de vislumbrar o futuro da instituição e conseguem motivar todos os elementos para o trabalho colaborativo, de forma a alcançar as metas idealizadas.

Todavia existe a possibilidade destes líderes visionários poderem lesar as escolas ao misturar os pontos de vista pessoais com os objetivos coletivos. Colocando este perigo de lado, a visão é, sem sombra de dúvidas, um ponto essencial na liderança (Silva, 2009).

O estilo conselheiro relaciona as aspirações dos elementos da equipa com as metas da organização. É usado quando há necessidade de tornar um dos elementos mais eficiente através da melhoria das aptidões desse elemento.

O estilo relacional é responsável por gerar harmonia entre os elementos. É um estilo muito usado para minorar e mesmo sanar conflitos, motivar em alturas complicadas ou melhorar as relações entre as pessoas.

O estilo democrático valoriza o contributo de cada um e obtém o empenho das pessoas através da participação. É utilizado quando se pretende alcançar a aquiescência dos diferentes constituintes do grupo.

¹¹ Beare, H., Caldwell, B., and Millikan, R. (1989). *Creating an excellent school*. London: Routledge

O estilo pressionador – recorre-se a este estilo apenas em situações muito específicas. É usado, por exemplo, quando se pretende dirigir um grupo que é apto e já está motivado a produzir resultados de maior qualidade dos que habitualmente produz.

O estilo dirigista é, normalmente, empregue com elementos difíceis em alturas de crise, com o intuito de mudar a situação. Com a aplicação deste estilo de liderança é possível criar um ambiente calmo em conjeturas de emergência.

Esta multiplicidade de estilos, que por vezes se apresentam contraditórios, devem ser ponderadas e, destas, extraídos os princípios necessários para um melhor entendimento do fenómeno da liderança e, assim, enriquecer a ação do líder (Cunha et al., 2007).

2.3. Diferenças entre líder e gestor

Jesuíno (2005) afirma que estas duas designações, líder e gestor, estão longe de ter o mesmo significado, como a muitos pode parecer.

Esta confusão deve-se a que os líderes formais estão, muitas vezes, ligados a atividades de gestão e os gestores, por seu lado, têm que adotar, frequentemente, comportamentos de liderança, daí haver a ideia, por parte de muitos, que os dois termos são sinónimos.

Etzioni (1964)¹² e Kotter (1992)¹³, citados por Rego & Cunha, 2007) chegam, inclusive, a afirmar que o mesmo indivíduo não consegue conciliar as duas funções, nunca poderá desempenhar com a excelência ambos os papéis, ou é um excelente líder ou é um excelente gestor.

Já outros autores como House e Editya (1997) argumentam que o gestor pode, perfeitamente, ser o líder de uma organização e que o líder pode, muito bem, exercer funções de gestor. O que é importante extrair dos diferentes estudos é que quer defendamos que o mesmo indivíduo pode desempenhar o papel de líder e gestor em simultâneo ou não, a realidade é que são dois papéis, completamente distintos, com funções e características, inteiramente, díspares (Rego & Cunha, 2007).

A diferença prende-se com o facto de a gestão aparecer ligada às circunstâncias de planeamento, organização e controle. O papel do gestor está centrado, essencialmente, no cumprimento e na resolução de situações rotineiras enquanto o papel de líder está diretamente

¹² Etzioni, A. (1964). *Modern organizations*. Englewood cliffs, NJ: Prentice - Hall

¹³ Kotter, J.P. (1992). *What leaders really do*. In J.J. Gabarro (ed.), *Managing people and organizations*. Boston, MA: Harvard Business School Press

ligado à condução dos elementos da organização, tendo em conta os objetivos e as estratégias que essa mesma organização determina (Bento, 2008).

Os líderes tendem a apresentar atitudes mais carismáticas, inspiradoras, dinâmicas, criativas e não temem correr riscos, nem temem a mudança. São pessoas que têm uma visão do futuro e que sabem como levar os colaboradores ao comprometimento genuíno com a instituição. As suas preocupações não se limitam a responder às questões do presente, mas preocupa-se, essencialmente, com o futuro (Rego & Cunha, 2007).

Com isto não queremos afirmar que o papel de gestor não é importante. Tanto a gestão como a liderança são fundamentais para o sucesso das organizações, no entanto, a liderança é aquela que é capaz de ajudar, com maior eficácia, a aceitação dos processos de mudança, tão presentes nas organizações de hoje (Rego & Cunha, 2007).

“A liderança está relacionada com a criação de condições necessárias em que todos os membros da organização possam dar o seu melhor, num clima de empenhamento e desafio. A gestão permite o funcionamento de uma organização: a liderança ajuda ao seu melhor funcionamento”. (Whitaker, 2000, p. 90)

Quadro 1. Diferenças entre Gestores e Líderes¹⁴

Gestores	Líderes
Fazem as coisas da forma correta.	Fazem as coisas certas.
Interessam-se pela eficiência.	Interessam-se pela eficácia.
Administram.	Inovam.
Mantêm.	Desenvolvem.
Focalizam-se nos sistemas e estrutura.	Focalizam-se nas pessoas.
Baseiam-se no controlo.	Baseiam-se na confiança.
Organizam e formam equipas.	Alinham pessoas com uma direção.
Enfatizam tácticas estruturas e sistemas.	Enfatizam a filosofia, valores essenciais e metas partilhadas.
Têm uma visão de curto prazo.	Têm uma visão de longo prazo.
Perguntam como e quando.	Perguntam o quê e porquê.
Aceitam o <i>status quo</i> .	Desafiam o <i>status quo</i> .
Orientam-se para o presente.	Orientam-se para o futuro.
Centram-se nos resultados finais.	Centram-se no horizonte.
Desenvolvem etapas e horários detalhados.	Desenvolvem visões e estratégias.
Buscam previsibilidade e ordenam.	Buscam a mudança.
Evitam riscos.	Correm riscos.
Motivam as pessoas a cumprir os padrões.	Inspiram as pessoas a mudar.
Usam a influência posição a posição (superior ao subordinado).	Usam a influência pessoa a pessoa.
Exigem a obediência.	Inspiram os outros a seguir.
Operam dentro das regras, regulamentos, políticas e procedimentos organizacionais.	Operam fora das regras, regulamentos, políticas e procedimentos da empresa.
Recebem um cargo.	Tomam a iniciativa para liderar.

¹⁴ Quadro transcrito de Carapeto & Fonseca (2006, p. 82). Fonte original de Boyett & Boyett (1999, p. 32)

2.4. Competências e qualidades do líder

Drucker (1992) e Hooper e Potter (2010) defendem que a liderança não depende, exclusivamente, das suas qualidades, do carisma ou da personalidade do líder. A liderança é tida, pelo primeiro autor, como um meio, já os segundos autores mencionam um processo formulado pelo indivíduo.

Drucker (1992) comprova esta sua teoria apresentando como exemplo o facto de diversos grandes líderes, como Franklin Roosevelt, Winston Churchill, George Marshall, Dwight Eisenhower, Bernard Montgomery, Douglas MacArthur, não possuírem traços de personalidade semelhantes, logo a ideia de que a personalidade do líder é um elemento essencial à liderança eficaz é colocada de lado.

Ceitel (2006) e Rego e Cunha (2007) afirmam que muitos estudiosos no âmbito da liderança apoiam a ideia de que esta é uma competência e não uma herança genética, ou seja, que pode ser aperfeiçoada com o recurso a, por exemplo, formação e, essencialmente, através da vontade de mudar, de melhorar o seu desempenho. A liderança eficaz é, perfeitamente, alcançável se a vontade de melhorar o seu desempenho for real e se tiver ao seu dispor formas de adquirir as aprendizagens que necessita.

A formação tem um notável poder na vida das pessoas, visto que é a ferramenta ideal para o crescimento em qualquer área. Através da formação é alcançada, não só a melhoria de desempenho em tarefas específicas, como, também, é estimulado o autoconhecimento e a aprendizagem ao longo da vida (Barosa-Pereira, 2008).

Barosa-Pereira (2008) assevera que a, referida, aprendizagem ao longo da vida deve estar presente em qualquer organização, uma vez que proporciona constante atualização e crescimento pessoal e profissional. Os líderes, como principais responsáveis pelos recursos humanos, devem servir de modelo e serem eles o exemplo vivo deste tipo de aprendizagem.

Vieira (1993) remete para a relevância do supervisor, na escola, adotar uma conduta de investigação, permanente. O supervisor ou, se assim quisermos chamar, o líder, de uma escola, deve ter vontade pela aprendizagem contínua, investir na sua formação, como metodologia para o constante desenvolvimento.

Rego (1997) diz que o verdadeiro líder é aquele que gera uma cultura de Autoliderança que consegue levar os outros a orientarem-se, através do exemplo que passa aos restantes membros. Ao ser adotado este tipo de procedimentos, surgem diversas vantagens, designadamente, uma maior flexibilidade no desempenho das suas funções, o incremento da ajuda mútua, o aumento do empenho no trabalho, da qualidade e da eficiência

da organização, o alcance de uma maior satisfação por parte dos membros e por consequência a redução do absentismo. Os processos de autoliderança levam a que os indivíduos se identifiquem mais facilmente com a organização a que pertencem e, uma vez que detêm um melhor conhecimento das questões, estão preparados para os enfrentar com mais facilidade e preparados, também, para a apresentação de propostas de melhoria. Os membros de um grupo com hábitos de autoliderança são capazes de uma maior adaptação às mudanças.

A forma mais eficiente de se tornar um líder competente é por imersão, ou seja, através da prática. As competências relacionadas com a liderança eficaz podem e são melhoradas com o desenvolver da ação, com a observação e com a partilha de experiências (Tucker, 2002).

O líder deve ter capacidade para agir, mesmo em situações menos positivas, uma vez que estas são cada vez mais frequentes dada a época complicada que atravessamos, devido às constantes mudanças que ocorrem ao nosso redor. Deve haver o cuidado de fazer o esclarecimento adequado relativamente às mudanças que se operam dentro da organização. O que se pretende dos diferentes elementos deve estar perfeitamente definido, a fim de evitar ansiedades por desconhecimento (Bento, 2008; Carapeto & Fonseca, 2006).

A mudança, que tanto preocupa os diferentes intervenientes da organização, pode ser dirigida de forma menos constrangedora através da criação ou da transformação dos contextos organizacionais. Cabe ao líder esta função. O líder deve contribuir para a renovação da organização a que pertence. Para alcançar esta renovação pode fazer uso de diversas ferramentas, que irão facilitar a passagem para contextos comportamentais facilitadores, bem como capacitadores de processos de renovação.

Resumidamente, em vez de adotar comportamentos de condescendência o líder deve estabelecer como prioridades a disciplina e tomada de responsabilidades. O líder deve, ainda, adotar uma postura de apoio em vez de uma postura de controlo. A liderança deve ser pautada pela confiança e nunca pela coação. Todos os intervenientes devem sentir que o seu papel vai para além das funções que se encontram estabelecidas, no seu contrato com a organização. Para alcançar o propósito atrás referido, deve ser posta em prática uma liderança transformacional¹⁵, preferencialmente, e colocar de lado a liderança transacional¹⁶. Não pode ser esquecido que os interesses individuais refletem-se nos interesses da organização, daí a

¹⁵ Processo onde os líderes incentivam os diversos membros da equipa a colocarem de lado os seus interesses em prol dos objetivos da organização. Os liderados sentem confiança, admiração, lealdade e respeito pelo líder daí trabalharem, por vontade própria, muito para além do que está definido nas suas funções (Cunha, Rego, Cunha, & Cabral-Cardoso, 2007).

¹⁶ Neste processo o líder conhece as necessidades e aspirações dos membros da sua equipa. Usa esse conhecimento para negociar, prometendo a sua satisfação em troca da obediência, ou seja, em troca do cumprimento das funções (Cunha, Rego, Cunha, & Cabral-Cardoso, 2007).

pertinência de na negociação apresentar-se sempre uma postura colaborativa, integrativa e de consideração pelos mesmos.

Alarcão (2001) alerta-nos para a importância do supervisor, na escola, ser tido como o líder ou aquele que vai tornar a escola numa comunidade reflexiva e aprendente. Aquele que tem a responsabilidade de motivar toda a comunidade para o alcance desta meta.

Deve ser estimulado nos colaboradores o empenhamento efetivo, ou seja, aqueles devem sentir-se emocionalmente ligados à organização e fazer dos objetivos desta os seus objetivos (Rego & Cunha, 2007; Prates, Aranha, & Loureiro, 2010).

Hooper e Potter (2010) definem que o líder deve ser detentor de uma série de características para que possa exercer uma liderança eficaz. Estas características são: coragem, moral, integridade, capacidade para ouvir, prontidão para assumir erros, confiança e consistência.

Rego e Cunha (2007) esclarecem que existem algumas características que facilitam o alcance da liderança eficaz. É importante que tenham uma grande tolerância ao stress, que sejam autoconfiantes, que demonstrem ser indivíduos íntegros, honestos e que evidenciem maturidade emocional.

Todas as pessoas, em situação de liderança ou não, albergam em si características das quais não se orgulham. Algumas pessoas tendem a fugir da aceitação destas, enquanto outras negam a sua existência. Existe um terceiro grupo de pessoas que ao tomarem consciência que uma determinada característica não é benéfica tentam mudar essa qualidade menos positiva.

Estas últimas são capazes de pôr em prática o que Goleman et al., (2002) entendem por aprendizagem autodirigida, tendo para isso de ter plena consciência daquilo que são e daquilo que querem ser. Esta aprendizagem apoia-se em cinco descobertas que devem ser usadas, de forma a realizar as mudanças fundamentais.

A primeira descoberta prende-se com a consciencialização da pessoa em que nos queremos tornar, sendo esta ideia o suficiente para manter ativa a vontade de mudança.

A segunda descoberta é a tomada de consciência daquilo que somos, das imperfeições que temos no nosso comportamento.

A terceira prende-se com a realização de um plano de melhoria, onde os pontos fortes são reforçados e os pontos fracos são minorados. Este plano deve ser feito tendo em conta as predileções de cada um.

A quarta resulta do exercício dos novos comportamentos e a quinta reside na percepção de que só tomamos conhecimento do que queremos ser, através do contacto e do apoio dos outros.

Goleman et al., (2002) definem dezoito competências que devem estar presentes no indivíduo que pretende exercer uma liderança eficaz. São elas:

- A autoconsciência emocional – os líderes eficazes têm plena consciência do modo como os seus sentimentos os influenciam e como influenciam o seu trabalho. Se for capaz de gerir as suas emoções mais facilmente consegue harmonizar as emoções dos seus colaboradores. Os que possuem esta competência falam abertamente sobre as suas emoções e valores;
- A autoavaliação – os líderes capazes de se autoavaliar, corretamente, são detentores do conhecimento pleno dos seus pontos fortes e fracos, aceitam bem as críticas e estão determinados a aperfeiçoar as falhas;
- A autoconfiança – têm um entendimento claro das suas capacidades e conseguem usá-las com adequação na altura devida;
- O autodomínio – os líderes com esta característica conseguem dirigir as emoções negativas, de forma vantajosa. Estes líderes mantêm uma postura de segurança e calma, mesmo em situações muito complicadas;
- A transparência – são abertos quer em relação às suas emoções como em relação às crenças e aos comportamentos. Admitem as suas falhas e não toleram a falta de ética;
- A capacidade de adaptação – perante as inúmeras solicitações mantêm-se serenos. Estão aptos para a mudança e agem com visão no futuro;
- A capacidade de realização – estão, constantemente, à procura de melhoria, tanto para si como para os outros, através da fixação de objetivos ousados, mas passíveis de serem alcançados;
- A capacidade de iniciativa – são líderes eficazes, possuidores de grande capacidade de iniciativa. Estes líderes não ficam à espera que as coisas lhes cheguem à porta, ao invés, vão à procura das oportunidades;
- Otimismo – são possuidores de uma perspetiva positiva perante as dificuldades. Os líderes com esta característica vêm sempre o lado positivo das questões e das pessoas, descobrindo ensejos, mesmo nas situações mais complicadas;

- Empatia – captam as emoções não expostas e têm a capacidade de perceber as diferentes perspetivas;
- Consciência organizacional – estão a par dos detalhes da organização que não são expressos, mas que se revelam basilares no relacionamento interpessoal;
- Espírito de serviço – acompanham todas as vertentes do serviço mantendo uma disponibilidade absoluta para o que for necessário;
- A liderança inspiradora – criam ressonância e são o verdadeiro exemplo do que é solicitado aos membros da instituição. Conseguem fazer com que o trabalho a desenvolver não seja rotineiro, mas sim estimulante;
- A influência – conseguem levar o grupo ao encontro do que é pretendido. Estes líderes conseguem ser persuasivos e cativantes;
- A capacidade para desenvolver os outros – mostram interesse, norteiam e compreendem os pontos fortes e as falhas dos constituintes do grupo;
- Catalisador de mudança – reconhece a necessidade de mudar e defende essa necessidade persistentemente;
- Gestão de conflitos – tenta compreender as diferentes partes envolvidas, debruçando-se sobre as divergências com o intuito de alcançar uma base de entendimento comum;
- Espírito de colaboração e de equipa – é capaz de criar uma atmosfera de interajuda, de cooperação e de fortalecimento do espírito de grupo, bem como da solidificação das relações;

O líder tem sérias responsabilidades relativamente ao clima que é vivido no seu local de trabalho pelo que deve ter como preocupação principal a manutenção de um clima de trabalho harmonioso, clima, esse onde

o ambiente escolar tende a tornar-se mais familiar, sobressai a camaradagem dos professores, os órgãos de gestão intermédia disponibilizam-se para o efetivo trabalho em equipa, as discussões dão lugar ao diálogo e ao debate civilizado de ideias e os problemas tendem a ser perspetivados como desafios a vencer pela ação conjunta. (Góis, 2011, p. 24)

Por conseguinte, cabe ao líder, nos diversos papéis que assume, entre os quais o de supervisor, conhecer o clima que prevalece na sua escola, conhecer, profusamente, todos os envolvidos na organização que lidera e procurar caminhos que levem o seu grupo ao trabalho de equipa na verdadeira aceção do termo, tendo sempre presente a missão da escola.

Para Sergiovanni (2004) o líder de uma escola deve ter a percepção que esta não pode ser gerida, apenas, segundo teorias predefinidas, como são geridas as empresas, por exemplo. A escola é um lugar com idiossincrasias muito próprias e, como tal, cada escola deve, de acordo com as suas características específicas, eleger a forma mais eficaz de se organizar, de forma a manter a sua integridade.

A escola deve transformar-se numa comunidade onde são reconhecidos, por todos os elementos, os valores, os objetivos e a importância da interajuda. Numa autêntica comunidade, todos os indivíduos sentem-se unidos uns aos outros, comungam, livremente, dos mesmos propósitos e trabalham para a manutenção deste sentido de comunidade (Sergiovanni, 2004).

Dadas as especificidades da escola, a liderança, que esta demanda, é uma liderança muito particular. Liderar uma escola não se baseia, unicamente, no cumprimento dos requisitos burocráticos, que requerem conhecimentos de gestão. Para além destas tarefas, que se têm como imprescindíveis, cabe ao diretor de escola, enquanto líder, aproximar todos os membros da comunidade em torno de objetivos comuns, promovendo a participação ativa e democrática de todos nas decisões da escola e fomentando um clima que seja propício a esta participação (Sergiovanni, 2004).

2.4.1. Ao nível da comunicação

Fonseca (2011) alerta-nos para a importância da comunicação dentro da escola. Esta deve ser realizada de modo expedito e sem deturpações. Cabe ao líder de uma escola manter funcionais os meios de comunicação, incentivando os restantes elementos a agir do mesmo modo. Quando se fala em comunicação deve subentender-se a livre circulação de informação entre os interessados, mas, também, a transparência que deve haver, por parte do líder, nas suas ações. As informações que a todos interessam, não devem, de modo algum, ser ocultadas.

O autor defende que o líder deve obdecer aos mesmo pressupostos que guiam o profissional de relações públicas, ou seja, aquele que exerce uma “comunicação participativa, promovendo ações baseadas na verdade e muitas vezes correctoras de deficiências, no sentido da captação da simpatia e compreensão mútua dos vários públicos, divulgando a imagem das instituições ou personalidades, facilitando a convivência em bom clima organizacional” (Fonseca, 2011, p. 150).

Segundo Goleman et al., (2002) os líderes podem, através da comunicação, melhorar a relação existente no seio do grupo. Sendo que essa comunicação deve ser, sempre, caracterizada por uma postura de abertura. Para que se consiga criar um relacionamento de confiança o líder deve expressar de forma clara aquilo que está a sentir.

A capacidade de ouvir é um elemento chave na comunicação. Para além de recebermos a informação que nos é dada verbalmente, enriquecemo-la através da informação que, por vezes, aparece oculta nas entrelinhas. Através de uma escuta atenta a comunicação é realizada de forma muito mais eficiente, isto é, temos acesso à informação que nos é revelada pelas expressões do semblante do nosso interlocutor, que irão elucidar sobre o que mais pensa e sente sobre o assunto em questão. A atenção do ouvinte deve ser pautada pela empatia, deve deixar a outra pessoa falar sem interrupções, centrando-se no âmago do que é dito esforçando-se por dominar os juízos imediatos (Ribeiro, 2008).

Hooper e Potter (2010) alertam-nos para a importância da clareza quando se refere à comunicação, bem como para a importância da utilização adequada das formas de comunicação que tem ao seu dispor.

O líder deve estar preparado para derruir os obstáculos ao nível da comunicação, que surgirão ainda com maior incidência em alturas de mudança.

Hooper e Potter (2010) referem três características que o líder deve possuir, abundantemente, quando o tema em causa é a comunicação. Estas três características adquirem uma importância amplificada, quando a organização enfrenta momentos de mudança. São elas o planeamento, a energia e a paciência. A primeira refere-se à preparação que tem de haver, por parte do líder, no sentido de tornar bem claro aquilo que pretende transmitir. A segunda está associada ao facto do líder necessitar de repetir a mensagem transmitida por inúmeras vezes, até que todos os elementos a tenham assimilado. Finalmente, a terceira tem a ver com as infindas dúvidas que surgirão e que terão de ser clarificadas.

2.4.2. Ao nível da relação

Segundo Bass (1996), já McGregor (1960) defendia que a relação existente numa determinada equipa deveria ser pautada pelo ambiente informal onde os elementos se sentissem livres para expressarem, livremente, os seus sentimentos e ideias. Assim sendo, o líder deve transmitir aos seus colaboradores, através da sua ação, que os compreende e que podem estar à vontade para transmitir o que sentem.

O líder deve ser capaz de se ligar emocionalmente a cada um dos elementos da sua equipa, fazendo com esta ligação se alargue a todos os membros. Se todos os membros do grupo estiverem ligados, entre si, por livre arbítrio, mais facilmente se irão ligar ao ideal daquela equipa. Através da referida ligação emocional passa a haver uma maior responsabilização e um maior empenho no alcance do objetivo comum. A equipa passaria a funcionar como uma comunidade e não como um grupo de indivíduos a trabalhar, isoladamente, para o alcance de uma meta (Sergiovanni, 2004).

Esta ligação emocional, entre todos os membros, leva a uma maior facilidade na comunicação, aumentando a compreensão entre todos. O sentido da ligação emocional fica gravado na memória daquela comunidade, mesmo que esta receba um novo elemento, ele acaba, rapidamente, por se integrar naquela conduta (Sergiovanni, 2004).

Efetivamente, o líder deve tomar a si a responsabilidade de tornar o seu grupo de trabalho num grupo que seja regido pelos mesmos princípios que uma família, onde as normas estão impressas no íntimo de cada um e fazem parte do agir de cada um.

A ligação emocional, atrás referida, é tanto mais facilitada quanto maior for o nível da inteligência emocional do líder. O líder emocionalmente inteligente compreende os elementos da sua equipa, apesar das distintas personalidades de cada um deles, comunica com eles eficazmente, isto é, sabe como se dirigir a cada um deles, sabe quais são as suas motivações e quais os seus medos (Ribeiro, 2008).

O líder é a peça principal na manutenção da qualidade das relações de todos os elementos. Ele é visto, pelos restantes elementos, como um exemplo a seguir. O modo como ele se relaciona com os restantes é observado e reproduzido, levando a que a forma de relacionamento do líder contagie toda a equipa. É o comportamento do líder que vai ditar o padrão emocional da equipa (Goleman et al., 2002).

O líder eficaz funciona como um bom ator, ou seja, consegue fazer com que o seu público viva intensamente as emoções que está a dramatizar. Escusado será dizer que na prática esta passagem de emoções não poderá ser realizada de modo artificial. O líder deverá ser uma pessoa naturalmente assertiva, contagiando a sua equipa com formas de estar positivas, tornando todos, por sua vez, mais eficazes. O líder que cria, espontaneamente, um ambiente amigável, consegue fazer com que a eficácia da sua equipa se eleve. As lideranças com mais sucesso são aquelas que na sua prática diária usam o humor para contagiar de modo positivo todos os que o rodeiam (Goleman et al., 2002).

Apesar do líder ter a responsabilidade de manter a sua equipa num nível emocional positivo, não significa que terá de adotar uma postura caracterizada pela simpatia em todo e qualquer momento. Por vezes há a necessidade do líder ditar alguns modos de agir, no entanto deve fazê-lo sem perturbar as pessoas (Goleman et al., 2002).

Não queremos afirmar, de modo algum, que o clima emocional, por si só, determina o sucesso de uma determinada organização, no entanto ele tem um peso suficiente para fazer a diferença entre uma organização bem ou mal sucedida. O líder é uma peça fundamental para guiar o grupo na descoberta dos aspetos negativos, em termos relacionais, dentro do grupo. Após essa descoberta cabe ao líder gerir o processo de resolução das mesmas, através de um ambiente de aceitação (Goleman et al., 2002).

O indivíduo colocado à frente de uma escola deve adotar uma postura de interesse pelas condutas do ser humano. O comportamento de qualquer pessoa tem por base a proteção de fraquezas, a satisfação das suas necessidades ou o simples expressar do seu estado de espírito. Assim sendo, mais do que tentar decifrar o que está na base de determinado comportamento o líder deve, acima de tudo, respeitar esse comportamento, pois por mais estranho que ele possa parecer, tem sempre uma razão na sua base e pode impedir o bem-estar da pessoa comprometendo o normal funcionamento da equipa onde está inserida (Whitaker, 2000).

2.5. Estratégias para uma liderança eficaz

Nenhum animal consegue voar se só tiver uma asa.
Formas talentosas de liderança só ocorrem quando
se juntam a cabeça e o coração – o sentimento e o
pensamento. São as duas asas que tornam possível
que o líder voe. (Goleman et al., 2002, p. 46)

A liderança eficaz é um tópico de difícil definição. Ao longo do tempo foram definidos e testados diversos estilos de liderança. Os grandes líderes de todos os tempos, (Franklin D. Roosevelt, Winston Churchill, George Marshall, Dwight Eisenhower, Abraham Lincoln, Indira Gandhi, Joana d' Arc, Martin Luther King, entre outros, foram sujeitos a estudos no sentido de se descobrir características ou metodologias que possam ser usadas, no sentido de facilitar o exercício da liderança, em especial nos tempos que correm, tão repletos de constantes mudanças que complicam esta tarefa já de si tão árdua.

Para uma liderança eficaz é imprescindível que a missão da organização esteja, claramente, definida para todos os intervenientes. O líder é a peça principal relativamente à definição e elucidação dos objetivos, prioridades e padrões pelos quais a organização se rege, bem como à reflexão sobre o trabalho desenvolvido. O verdadeiro líder considera que a liderança é, acima de tudo, uma responsabilidade e não apenas um cargo que lhe confere uma condição de poder e prestígio (Drucker, 1992).

Segundo Jesuíno (2005) e Rego e Cunha (2007), existem algumas competências que vão contribuir para uma liderança eficaz, como é o caso das competências sociais, interpessoais, técnicas, administrativas e intelectuais, da eficácia da liderança, da proximidade social, da simpatia associada ao líder, do apoio que é dado por parte do grupo e da motivação. Influencia, também, a liderança o modo como o líder se relaciona, como coordena e como motiva a sua equipa. Para além das competências referidas existem algumas características pessoais que afetam a liderança, sendo estas a responsabilidade, a conduta ética, a integridade física, a experiência, a maturidade, a coragem, a ousadia, a distância, a criatividade, a independência e o conformismo.

Muitas vezes, os líderes acumulam funções de gestores e vêem o seu tempo ser consumido por frivolidades. Whitaker (2000) é da opinião de os líderes devem delegar tarefas, ficando, assim, com mais tempo útil para fazer aquilo para o qual foram escolhidos – exercer uma liderança eficaz que leve a organização ao encontro dos objetivos definidos.

Para Hooper e Potter (2010), a delegação de poderes é de toda a importância desde que realizada de modo adequado, ou seja, orientadas pela confiança, partilha, abertura e responsabilização.

Estes autores referem que é da máxima relevância que o potencial dos cooperantes seja libertado. O indivíduo assemelha-se a um iceberg, onde cerca de 30% de si próprio está ao serviço da organização, os restantes 70% mantêm-se adormecidos. Cabe ao líder libertar o potencial adormecido através da motivação para alcançarem o seu melhor e do incentivo para a inovação e para a criatividade (Hooper & Potter, 2010).

O papel dos líderes é criar o ambiente em que as pessoas se sintam livres para experimentar, exprimir-se com franqueza, tentar novas coisas. Ainda mais importante, o seu papel é o de (...) construir o espaço, remover obstáculos e permitir que os empregados façam o seu trabalho. Um dos objetivos primordiais dos líderes deveria ser o de libertar os talentos de cada pessoa para benefício delas próprias e da empresa como um todo. (Harris, 2001, p. 394, citado por Rego & Cunha, 2007, p. 13)

Os bons líderes são aqueles que mostram confiança no trabalho dos elementos da sua equipa. Para uma organização capaz de reagir, de forma positiva, às mudanças deve ser prescrita a dose certa de autonomia e de controlo. O líder deve apoiar os colaboradores para que estes sejam autónomos no seu desempenho, mas saibam, também, que podem contar com o líder sempre que surgirem dúvidas (Rego & Cunha, 2007).

Segundo Rego e Cunha (2007), as reações negativas à mudança, dentro de uma organização, podem, muitas vezes, parecer como atitudes propositadas com o fim de lesar a referida organização. No entanto, a intenção poderá não ser essa. Muitas vezes, a resistência à mudança advém da preocupação com o futuro da instituição, ou seja, com as dúvidas sobre os verdadeiros benefícios que a referida mudança acarreta. A mudança, naquele determinado momento, pode não ser realmente benéfica. Cabe ao líder ouvir as dúvidas de todos e verificar se, realmente, as hesitações em aceitar o processo de mudança são fundamentadas ou se, por outro lado, as mudanças, não são aceites porque interferem com estatutos já estabelecidos.

No caso em que a implementação das mudanças seja necessária para o eficaz funcionamento da organização, o líder deve estar consciente da panóplia de sentimentos que irão circular em torno desta situação e deve estar preparado para apoiar os diversos elementos, no respeitante à gestão das suas emoções, deve, ainda, estar preparado para lidar com as oposições que advêm da mudança. “A inteligência emocional da organização é tanto maior quanto mais é capaz de gerir eficazmente as emoções conducentes a mudanças bem-sucedidas” (Rego & Cunha, 2007, p. 126).

Whitaker (2000) diz-nos que o fator principal para o sucesso da liderança é “ (...) a capacidade de dedicar especial atenção à construção e desenvolvimento de uma cultura organizacional conducente à colaboração, participação e mudança” (Whitaker, 2000, p. 123).

O líder deve ter a capacidade de perceber as pequenas alterações comportamentais que ocorrem no seio da organização, de modo a poder atuar eficazmente e com celeridade.

Para além da constante atenção que deve ser dada às mudanças, existem outros fatores que vão influenciar no sucesso da liderança. É o exemplo das relações entre o líder e o grupo.

Em qualquer situação o líder deve apresentar uma postura pautada pela autenticidade e transparência onde não haja lugar à dissimulação, deve, também, aceitar calorosamente e valorizar o outro e deve ser possuidor de uma sensibilidade que lhe permita ver as diferentes perspetivas dos restantes elementos. Este autor dá uma grande relevância aos aspetos

psicológicos. Se as pessoas se sentirem bem no seu local de trabalho vão conseguir colocar as suas competências ao serviço da organização, com uma qualidade mais elevada.

Os líderes eficientes devem adotar uma postura que lhes permita estar junto do grupo e não numa posição afastada deste. O seu comportamento deve ser caracterizado por atitudes que façam passar a ideia de que ele é apenas mais um dos elementos do grande grupo e não uma figura superior. Um exemplo deste tipo de atitude é quando o líder necessita falar com um dos colegas e não o chama ao seu gabinete, mas sim vai ao encontro dele, no seu local de trabalho.

Jesuíno (2005) aponta para a importância da relação entre o líder e a sua equipa, alertando para o facto de que o líder verá a sua tarefa muito facilitada se puder contar com o apoio e a lealdade de todos os elementos do grupo.

O líder deve esforçar-se por manter o apoio interno e externo, de modo a que a inquietação que, por vezes, surge aliada à mudança não tenha um impacto negativo na organização (Carapeto & Fonseca, 2006).

O líder deve tomar como sua função o encaminhamento dos seus colaboradores para uma postura ideal. Com a convivência, os colaboradores conhecem-se cada vez mais, reduzindo, assim, alguns constrangimentos sociais. Pode utilizar este conhecimento para aumentar progressivamente a dificuldade dos desafios, de modo a tornar a sua equipa cada vez mais capacitada para fazer frente à mudança, para enfrentar as novas situações eficazmente.

Segundo Cunha et al. (2007), o líder deve fazer uso de técnicas de improvisação a fim de alcançar uma prestação mais eficaz. O colaborador afeito à improvisação apresenta uma postura mais eficiente perante situações não habituais. Perante uma nova situação vai fazer uso dos mecanismos que tem à sua disposição para a resolver e quanto mais habituado estiver a improvisar mais abundantes serão esses mecanismos.

A equipa ideal é aquela que usa o que tem ao seu alcance para resolver, com desenvoltura, as situações que surgem e não aquela que lamenta a falta de recursos para resolver determinada questão. A equipa ideal é aquela que tem uma atitude mais à «McGyver» e menos à «James Bond» (Rego & Cunha, 2007).

Em Rego e Cunha (2007) encontramos cinco componentes que o líder deve considerar para que a sua liderança seja eficaz. São eles:

- O desenvolvimento de um sentido coletivo acerca dos objetivos a alcançar e do modo a atingi-los;

- O instilar nos outros o conhecimento e a apreciação da importância das atividades e comportamentos de trabalho;
- O gerar e manter a excitação, o entusiasmo, a confiança, o optimismo e a cooperação;
- O encorajar a flexibilidade na tomada de decisão e na mudança;
- O estabelecer e manter uma identidade organizacional significativa para os membros organizacionais.

Estes cinco recursos em que o líder se pode apoiar traduzem-se em competências emocionais, que serão expostas de seguida.

O primeiro recurso referido está relacionado com o modo como o líder pode usar as suas emoções para aperfeiçoar a forma como a informação é processada, para, fazendo uso das emoções positivas, motivar o desenvolvimento da criatividade, de forma a que a instituição tenha uma visão menos tradicional e mais desafiante. Através do conhecimento das emoções dos colaboradores, o líder consegue, mais facilmente, os apoiar nas suas preocupações e os tornar mais abertos e participativos para com a visão da equipa. (Rego & Cunha, 2007)

Góis (2011) corrobora esta noção quando nos elucida que cabe ao líder a missão de unir o grupo que lidera, de modo a garantir que todos partilham e corroboram com a visão da organização.

O segundo constituinte supracitado, prende-se com o dar a conhecer a situação da organização, no que concerne aos dilemas e às oportunidades que tem perante si. Para que este elemento tenha o resultado almejado, o líder deve aumentar a confiança dos colaboradores para que sintam que estão capacitados para fazer frente aos já referidos dilemas e oportunidades que a organização enfrenta (Rego & Cunha, 2007).

Para alcançar o terceiro ponto, anteriormente descrito, é necessário que o líder esteja em consonância absoluta com as emoções dos seus colaboradores, fortalecendo relações interpessoais positivas, a fim de identificar possíveis diferenças entre o que estes apresentam e o que, realmente, sentem, de modo a poder, dentro do possível, prever as reações dos indivíduos perante um cenário de mudança. Uma postura de apadrinhamento da criatividade, o trabalho colaborativo e o pensamento produtivo é essencial ao desenvolvimento da liderança eficaz (Rego & Cunha, 2007).

Silva (2010) apoia a teoria de que o líder, para além de saber controlar as suas próprias emoções, deve ter um conhecimento abrangente sobre as emoções dos outros de

modo a firmar relações positivas que se vão traduzir na manutenção de um clima de trabalho propício ao alcance dos objetivos pessoais e da organização.

A quarta componente está relacionada com o estado de alerta, ao nível das emoções, que o líder deve apresentar para responder com rapidez às diversas situações, bem como à flexibilidade de decisão em situações de mudança. Através desta flexibilidade, na tomada de decisão, o líder está apto a ponderar caminhos alternativos para as diferentes conjunturas e evitar a tomada de decisões caracterizada pela rigidez (Rego & Cunha, 2007).

O quinto e último elemento referido está associado ao desenvolvimento da identidade coletiva. Esta identidade deve ser, profusamente, promovida pelo líder, de forma a que todos os elementos da equipa comunguem dos valores pelos quais a organização se rege (Rego & Cunha, 2007).

Para que os indivíduos se sintam motivados para comungar dos valores da estrutura, na qual estão inseridos, têm de sentir que essa estrutura vai, também, de encontro às suas necessidades emocionais (Rego & Cunha, 2007; Jesuíno, 2005).

Rego e Cunha (2007) alude a algumas regras que devem ser seguidas quando se pretende alcançar uma liderança eficaz. Assim sendo, o líder deve assumir-se como um servidor perante a sua equipa, sendo uma das suas funções a simplificação da ação de todos os elementos dessa mesma equipa, deve, ainda, definir, claramente, a realidade da organização e manter-se alerta para conseguir inferir os sinais que são enviados, subtilmente, e que podem orientar o líder nas suas decisões. Sendo o grande propósito da liderança eficaz o contribuir para que todos os indivíduos alcancem o seu potencial máximo, o líder deve procurar nos colaboradores a resposta a questões como:

- Estão a alcançar o seu potencial em plenitude?
- Estão a aprender?
- Estão a atingir os resultados esperados?
- Estão a gerir bem a mudança?
- Sabem gerir adequadamente os conflitos?

Seguem-se algumas indicações que devem ser usadas pelos indivíduos, em posições de liderança. Assim sendo, o líder deve:

- ser capaz de olhar o cenário que tem perante si, a partir da perspetiva do exterior, ou seja, deve adoptar, ocasionalmente, uma postura de observador;
- esforçar-se por estar próximo da sua equipa, esforçar-se por perceber as suas posições, quer dos que o apoiam, quer dos que, eventualmente, pretendam minar a sua ação;

- gerir o conflito, de modo a que este não se extravase, uma vez que o conflito, em quantidades razoáveis, pode aumentar o crescimento da organização. Deve haver, no entanto, o cuidado para que este não assuma contornos destrutivos;
- o líder deve motivar os diferentes elementos para a obtenção das respostas que procuram em vez de se limitar a dar as mesmas;
- fomentar a autonomia, para que sejam capazes de resolver os problemas com que se deparam sem a intervenção do líder (Rego & Cunha, 2007).

A um nível mais interno, o líder deve esforçar-se por gerir, com cautela, a sua ambição de controle e de importância, para que não ocorra desequilíbrios. Deve, ainda, construir os seus próprios mecanismos para que tenha uma base consistente, através da adoção de duas estratégias. A primeira estratégia prende-se com a definição de uma atividade diária que lhe permita a reflexão sobre tudo o que ocorreu durante o dia e que lhe possibilite ressarcir possíveis danos psicológicos e recarregar as baterias no plano emocional. A segunda estratégia consiste na escolha de um confidente, preferencialmente externo à organização, com quem possa falar abertamente sobre tudo o que sente (Rego & Cunha, 2007).

O carácter, a personalidade dos indivíduos molda-se pelos hábitos, eficazes ou não, que apresenta. Logo, a partir da inclusão de hábitos eficazes, de forma continuada, tornam-se pessoas cada vez mais competentes.

Covey (1994, 1999¹⁷, citado por Ceitil, Pantaleão, & Teodósio, 2009) refere sete hábitos que devem ser tidos em conta quando se pretende alcançar a eficácia, quer seja ela no plano organizacional quer seja ao nível pessoal. Não devemos esquecer, no entanto, que para haver a transformação dos comportamentos devem estar garantidas três componentes, essenciais:

- Conhecimento do que é necessário mudar e porque é necessário mudar;
- Habilidade para fazer a mudança;
- Vontade para mudar.

Hábito 1 – Ser proativo – o indivíduo deve definir de forma clara quais os objetivos que pretende alcançar e deve tornar-se autor da sua própria história evitando vitimizar-se pelas ocorrências. Deve aceitar-se como peça elementar do seu percurso de vida e como tal, único, responsável pelas suas ações. As decisões que toma devem basear-se em valores e princípios.

¹⁷ Covey, S.R. (1994). *The Seven Habits of Highly Effective People* (6th. ed.). London: Simon & Shuster Ltd
Covey, S.R. (1999). *Stories of Courage and Inspiration*. New York: Simon & Shuster Ltd

Hábito 2 – Comece com o fim em mente – deve orientar a sua ação de acordo com a visão que têm para a sua organização ou para si mesmo. Deve ter em mente o que pretende para o futuro, como pretende ser recordado, e viver o dia a dia de acordo com essa imagem.

Hábito 3 – Dê prioridade ao que é prioritário – o indivíduo precisa interiorizar métodos que lhe permitam comprometer-se mais com o que é, realmente, relevante e não tanto com o que é urgente. Muitas vezes consomem-se energias com factos que apesar de urgentes não são vitais, deixando os que realmente importam descurados. É necessário aprender a dizer não.

Hábito 4 – Pense ganhar - ganhar – deve ter presente, nas relações que estabelece, que é possível alcançar, nas diversas negociações, um entendimento que garanta benefícios para ambas as partes envolvidas – encarar todas as ligações como relações de mutualismo.

Hábito 5 – Procure primeiro compreender para depois ser compreendido – a comunicação deve ser realizada de forma autêntica, de modo a que possa compreender o ponto de vista do outro, mesmo que esse seja divergente do seu. O ambiente beneficia, em muito, se todos os elementos sentirem que podem expressar as suas ideias livremente, que são não apenas ouvidos mas, também, compreendidos e valorizados.

Hábito 6 – Crie sinergias – trate de conciliar a sua perspetiva com a perspetiva do outro, de modo a que seja viável alcançar um terceiro ponto de vista, que consiste na junção dos aspetos positivos de ambos e como consequência muito mais criativo.

Hábito 7 – Afine as suas ferramentas pessoais – regenere, constantemente, as vertentes física, emocional, mental e espiritual. Se conservar sadios os domínios referidos vê aumentada a sua aptidão para pôr em prática os hábitos atrás referenciados.

O feedback, no que concerne à ação dos colaboradores, é de uma extrema importância uma vez que é através dele que se poderão situar e avaliar se o seu desempenho vai de encontro ou não ao que é conveniente à instituição, da qual faz parte. No feedback deve haver a alusão, não apenas aos pontos a melhorar, mas, também, aos pontos fortes de cada indivíduo. Ao diálogo eficaz deve ser dada muita relevância (Carapeto & Fonseca, 2006), (Rego & Cunha, 2007).

O líder exerce, igualmente, um papel de mediador, na medida em que tem o poder de suavizar as possíveis relações competitivas, potenciando sentimentos positivos, mantendo a coesão e minimizando os conflitos entre os elementos da comunidade. O líder não é apenas aquele que resolve as situações problemáticas que vão surgindo, mas, conjuntamente, um instrumento de aprendizagem que guia para a responsabilidade partilhada, para o trabalho

colaborativo, através da tomada de decisões de forma coletiva, e para o desenvolvimento pessoal e profissional, com o intuito máximo de alcançar a missão a que a organização que lidera se propôs (Carapeto & Fonseca, 2006).

É necessário haver cuidado para que a escolha do líder seja realizada de forma íntegra, atendendo aos moldes anteriormente referidos e que não se caia no erro de prescrever lideranças, no sentido do simples desempenho burocrático e de gestão da escola, esquecendo que uma das funções do líder é ser um promotor de condutas inovadoras, e um impulsionador da aprendizagem dos adultos e das crianças, bem como uma estrutura facilitadora do desempenho (Carapeto & Fonseca, 2006).

A liderança escolar pode ser um forte aliado da supervisão organizacional e um instrumento valioso na luta contra a reação negativa à mudança. A liderança pode, efetivamente, ser um fator que promove o desenvolvimento adequado dos professores e, como resultado, dos alunos. Esta liderança deve ser levada a cabo por profissionais entusiasmados pelo trabalho que desenvolvem, ou seja, que adotem uma postura de verdadeiro compromisso para com a escola (Carapeto & Fonseca, 2006).

Por vezes, esta liderança é tida como um processo unilateral. É necessário que se tome consciência que este conceito não é o correto. A liderança deve ser um processo onde há aprendizagem pessoal e profissional, trabalho conjunto, crescimento de todas as partes envolvidas, no sentido de alcançar um aperfeiçoamento global da organização. Para que tudo isto ocorra, o líder deve ser detentor de determinadas competências que lhe vão permitir interpretar, mediar e traduzir as exigências externas numa conduta interna que irá definir o rumo a seguir pela estrutura (Carapeto & Fonseca, 2006)

Na persecução da liderança eficaz, o líder pode fazer uso de dois efeitos que irão, com certeza, melhorar a eficácia da organização à qual pertence. Estes efeitos são: o efeito de Pigmalião e o efeito de Galateia (Cunha et al., 2007).

O efeito de Pigmalião deve ser usado para alcançar melhores resultados, ou seja, quanto maiores forem as expectativas em relação a alguém melhores serão os resultados apresentados por este indivíduo e o oposto também se verifica. Logo é função do líder manifestar aos seus colaboradores o que espera destes tendo em conta que estas expectativas devem ser cada vez mais estimulantes (Cunha et al., 2007).

No efeito Galateia, as expectativas estão centradas nos colaboradores, isto é, consegue-se fazer com que estes criem expectativas progressivamente mais desafiantes para o seu próprio desempenho (Cunha et al., 2007).

2.5.1. Inteligência emocional

Visto a liderança ser um fenómeno, essencialmente, emotivo é, sem dúvida, pertinente que seja dada à inteligência emocional a, devida, relevância. A inteligência emocional é determinante no sucesso das pessoas, quer na sua vida profissional como pessoal (Hooper & Potter, 2010).

A inteligência emocional da organização vai tornar a adaptação à mudança muito mais atingível. É nesta altura que o papel do líder é preponderante, enquanto gestor principal das emoções do seu grupo (Rego & Cunha, 2007).

Muitas vezes, os conflitos surgem no seio das instituições como reacção à mudança. O líder deve estar atento de forma a identificar quais as causas e consequências da hostilidade, quais as diferentes razões dos intervenientes no conflito, deve ouvir, de modo a perceber os sentimentos envolvidos e, após apreciar todas as circunstâncias, decidir pela fórmula que prevê que seja a melhor para todos (Ribeiro, 2008).

Resumidamente, cabe ao líder aferir quais as inconformidades que grassam dentro da sua organização, tentando alcançar o equilíbrio. “Para ajudar as equipas a serem mais eficazes, os líderes têm de gerir o clima, de maneira a que a resolução do conflito cognitivo seja apoiada e que o conflito afectivo seja desencorajado” (Santos, Caetano, & Jesuino, 2008, p. 27).

Huy (1999¹⁸, citado por Rego & Cunha, 2007) refere a importância do clima emocional para o sucesso da organização. O autor define seis estados emocionais a nível individual que, no entanto, têm reflexos a nível organizacional. Um destes estados é a empatia, ou seja, a aptidão que as pessoas têm para compreenderem os sentimentos dos restantes elementos da sua equipa e os verem a partir do ponto de vista destes. A nível organizacional, com esta característica desenvolvida, é possível diagnosticar emoções menos positivas e intervir atempadamente munindo-se de estratégias que permitam a condução dessas emoções para um patamar assertório.

Outro estado, referido pelo autor, é a simpatia ou partilha, que em termos organizacionais é um conjunto de ações que tem como objetivo levar os indivíduos a entender a mudança, não como algo que destrói tudo o que até então foi construído, mas sim como algo necessário ao desenvolvimento da organização. Através desta camaradagem, os elementos

¹⁸ Huy, Q.N. (1999a). *Emotional Capability and Corporate Change*. Financial Times- Mastering Strategy (Part 12), December 13, pp. 12-13

conseguem fazer a passagem de uma forma menos traumática, visto que sentem que não estão sozinhos e que têm uma mão amiga para os amparar.

O terceiro estado é a capacidade de amar, da troca recíproca de emoções. Em termos de organização, esta capacidade reflete-se na aceitação das suas particularidades e na defesa das mesmas com maior determinação.

A esperança é outro estado que em termos organizacionais se vai definir pelo encorajamento da equipa. Vão ser postas em prática ações que possibilitem a mobilização dos indivíduos através, por exemplo, da fixação de objetivos claros e atingíveis, que permitam a identificação dos diversos elementos com estes mesmos objetivos, através da definição de uma visão prática para a organização, ou através do cuidado que é tido em relação às preocupações que os constituintes da organização exibem.

A autenticidade é outra característica que não poderá deixar de estar presente. O indivíduo deve ser capaz de não só conhecer os seus sentimentos mas, também, de estar à vontade para falar destes, de forma verdadeira. Em termos organizacionais, reflete-se na expressão de forma aberta das emoções, dos medos do grupo. As emoções quando são entendidas mais facilmente são guiadas de forma ajustada.

Para finalizar, o autor acrescenta a jovialidade. Esta qualidade remete-nos para a capacidade de apreciar experiências agradáveis que promovam a criatividade. Uma organização que se caracterize pela jovialidade enfrenta a mudança como um meio que os leva à aprendizagem (Rego & Cunha, 2007).

Goleman (2008), esclarece-nos que a inteligência emocional está ligada ao nível de consciência que temos dos nossos próprios sentimentos. Se temos ou não a noção do que nos estimula e do que nos esmorece, do que aumenta a nossa eficácia e do que transtorna o nosso desempenho. O autor elucida, igualmente, que a empatia está ligada à forma como tomamos consciência das emoções, das pessoas que nos rodeiam, se somos capazes de nos apercebermos como é que as outras pessoas se sentem, como vêem as coisas, de modo a podermos interagir com elas mais eficazmente. Um líder eficiente é aquele que tem a capacidade de, em primeira instância, ouvir as pessoas que o rodeiam e de fazer com que estas expressem tudo o que sentem e que depois possam usar essa informação para melhor compreendê-las e para tornar a sua relação, com as referidas pessoas, cada vez mais proficiente.

Na grande maioria dos casos, as pessoas julgam possuir uma inteligência emocional superior a que realmente possuem. Uma forma de saber exatamente em que patamar nos

encontramos é, simplesmente, perguntarmos, diretamente, a alguém que nos conhece bem e que temos a certeza que será sincero, por exemplo, um filho adolescente ou um colega de trabalho. As questões a colocar são, por exemplo, quais os nossos aspetos positivos e quais as nossas falhas ao nível da inteligência emocional.

É importante que os líderes que têm menos desenvolvida a inteligência emocional, sintam vontade de melhorar este campo, sendo para isso necessário, em primeiro lugar, estar motivado, em segundo lugar, devem pedir feedback da sua ação e, por fim, devem comprometer-se a aprender com as suas falhas e a aperfeiçoarem-se.

É evidente, que quando nos encontramos num estado de perturbação, com emoções negativas, somos incapazes de agir de modo funcional, uma vez que a nossa capacidade de processar a informação fica comprometida. Pelo contrário, se estivermos com emoções positivas somos capazes de atuar com correção, e vemos a nossa capacidade criativa aumentada.

Resumidamente, tem de haver um esforço para nos conhecermos a nós próprios e tem de haver motivação para melhorarmos, para que a nossa ação seja cada vez mais eficiente. Quanto melhor nos conhecemos mais à vontade nos sentimos nas situações adversas e sabemos, de antemão, como iremos reagir e, assim, conseguiremos manter a serenidade tão importante para a tomada de decisões (Goleman, 2008).

É de todo o interesse que o líder proceda, frequentemente, à autoavaliação do tipo de liderança que põe em prática. Esta autoavaliação deve ser elaborada tendo em conta o seu desempenho efetivo. Apenas através do conhecimento real das imperfeições e dos seus limites poderá apurar a sua prática (Fachada, 2012).

Barosa-Pereira (2008), falando de «coaching»¹⁹, numa associação, clara, à liderança, alerta-nos para a relevância da avaliação do «coach»²⁰, pelo «coachee»²¹, de modo a que o primeiro tenha a percepção do seu desempenho e possa, assim, adotar estratégias de melhoria, nas áreas em que haja necessidade. Ou seja, os liderados desempenham um papel importante na avaliação da ação do líder.

No mesmo sentido, Almeida (1999) refere que devem ser dados a preencher, anonimamente, questionários aos diversos elementos da equipa, afim de comparar o que estes

¹⁹ Originalmente, a expressão «coach» está ligada ao termo carruagem. A palavra «coach» aparece ligada ao desporto, a partir de uma gíria estudantil universitária usada no séc. XV, para nomear o técnico desportivo. Nesta época os alunos eram transportados por um cocheiro (coacher). O cocheiro é aquele que escolhe o caminho mais seguro para o destino que o cliente pretende. Não define a meta, apenas ajuda na viagem (Barosa-Pereira, 2008).

²⁰ «coach» é o profissional que exerce o «coaching» (Barosa-Pereira, 2008).

²¹ «coachee» é o beneficiário do «coaching» (Barosa-Pereira, 2008).

pensam sobre o líder e a opinião que o líder tem de si próprio. Após a comparação dos resultados obtidos, nesta oscultação, o líder está em posição de manter ou mudar a sua conduta.

A inteligência emocional nasce no sistema límbico do cérebro, que é a parte responsável pela gerência dos nossos sentimentos, sendo que este sistema aprende melhor por meio da motivação, da prática e dos feedbacks. Por esta razão devem ser adotados treinos que tenham em conta o sistema referido, por forma a que os hábitos prejudiciais instalados sejam eliminados e novos hábitos possam ser estabelecidos. No entanto, os autores defendem que este treino de pouco servirá se não houver a disposição para mudar (Russo et al., 2005).

Para Hooper e Potter (2010) e apoiando-se num estudo de Conger (1999), a liderança eficaz é alcançada se forem tidos em conta quatro mecanismos. Estes mecanismos são a credibilidade, a fixação de uma base comum, a linguagem e a ligação emocional.

O primeiro prende-se com o comportamento do líder que deve instigar nos liderados um sentimento de confiança.

O segundo tem a ver com o estabelecimento de objetivos comuns, nunca por imposição mas sim através da participação dos elementos interessados.

O terceiro está ligado ao poder da oratória, ao modo como as pessoas podem ser motivadas através da linguagem.

Por fim, o último mecanismo leva-nos à importância das ligações emocionais que devem ser estabelecidas entre o líder e os restantes colegas. Estes autores são da opinião que a inteligência emocional deve sobrepor-se à inteligência intelectual.

Goleman (1995) partilha desta visão defendendo que nem sempre os indivíduos que beneficiam de um quociente de inteligência mais elevado são aqueles que têm um desempenho excecional. Muitas vezes as pessoas com QI mais comum apresentam performances acima da média, isto devido ao elevado grau de inteligência emocional que possuem, nomeadamente no respeitante às características como o autocontrole, o zelo, a persistência e a capacidade de se motivarem a si próprios. As emoções, se não forem devidamente compreendidas, podem ser um sério entrave à inteligência intelectual.

Os indivíduos emocionalmente inteligentes compreendem melhor tanto as suas emoções como as emoções dos outros tornando-se, assim, mais competentes na arte de usar um estilo de comunicação de acordo com o que é exigido pela situação. Pode-se afirmar que têm mais desenvolvida a capacidade de se adaptar e de corresponder às necessidades dos

outros, tornando-se, assim, pessoas mais felizes e tornando, também, todos os que circulam à sua volta, mais satisfeitos (Goleman, 1995; Ribeiro, 2008).

Rego e Cunha (2007) afirmam que a cabeça e o coração devem trabalhar em conjunto. Ao contrário do que se defendia, tradicionalmente, as emoções podem coadjuvar o pensamento tornando-o mais inteligente, assim como, a inteligência pode auxiliar a aplicação mais adequada das emoções. Segundo estes autores a fórmula ideal é a junção das duas vertentes.

Com efeito, a lenda japonesa que seguidamente é transcrita demonstra, claramente, que a consciência dos nossos sentimentos e o desenvolvimento da inteligência emocional é fundamental para fazermos a correta gestão dos já referidos sentimentos.

«Um guerreiro samurai certa vez desafiou um mestre Zen a explicar o conceito de céu e inferno. Mas o monge respondeu-lhe com desprezo:

- Não passas de um rústico... não vou desperdiçar o meu tempo com gente da tua laia!

Atacado na própria honra, o samurai teve um acesso de fúria e, sacando da bainha a espada, berrou:

- Eu poderia matar-te pela tua impertinência.

- Isso - respondeu calmamente o monge - é o inferno.

Espantado por ver a verdade no que o mestre dizia da cólera que o dominara, o samurai acalmou-se, embainhou a espada e fez uma vénia, agradecendo ao monge a intuição.

- E isso - disse o monge - é o céu.

O Samurai tomou consciência de que estava a ser manipulado pelos seus sentimentos. Iniciou o processo de se conhecer a si mesmo» (Rego & Cunha, 2007).

Goleman (1998²², citado por Rego & Cunha, 2007) tenta perceber, nos seus trabalhos, se a inteligência emocional pode ser aprendida. Concluiu que apesar desta depender, largamente, da componente genética, também pode ser aperfeiçoada através do treino. Os programas de formação com características de «coaching» conseguem alcançar resultados significativos na melhoria da inteligência emocional. Estes devem motivar os indivíduos para a mudança das suas atitudes, tendo bem presente a teoria de que qualquer desenvolvimento ao nível da inteligência emocional só ocorre quando há uma autêntica vontade para mudar e quando há determinação em colocar em prática os mecanismos necessários à mudança pretendida.

²² Goleman, D. (1998). *What makes a leader?* Harvard Business Review, 76 (6), 93-102

Para além das mudanças ao nível das atitudes, através do «coaching», é possível alcançar alterações positivas ao nível dos conhecimentos, da compreensão, das competências, dos desempenhos e alcançar uma qualidade de vida e bem-estar superiores. Um dos propósitos desta prática de desenvolvimento é a libertação das capacidades que os indivíduos têm, mas que se encontram latentes (Barosa-Pereira, 2008).

O «coaching» permite, do mesmo modo, que a pessoa analise, enfrente e adquira ferramentas que lhes permita descortinar soluções para os obstáculos com que se deparam. É dado enfoque, similarmente, ao desenvolvimento da autoconsciência, autogestão e das competências sociais (Barosa-Pereira, 2008).

Para o desenvolvimento da inteligência emocional do grupo são necessárias estarem presentes três condições. Como primeira condição, temos a necessidade de todos os elementos apresentarem comportamentos de confiança entre si; como segunda condição, há a necessidade de que todos sintam, realmente, que fazem parte daquele grupo e que com ele se identificam, e, finalmente, como terceira condição, temos a necessidade de todos os que pertencem ao grupo saberem como agir, de modo a alcançar eficazmente os objetivos da organização e terem consciência de que a ação conjunta trará mais e melhores frutos do que o simples trabalho individual (Rego & Cunha, 2007).

Ao longo da história, todos os grandes líderes tinham “uma liderança emocionalmente irresistível” (Goleman et al., 2002, p. 25). Eram indivíduos que, perante situações de stress, conseguiam passar sentimentos de segurança e em situações de dúvida clarificavam o percurso a seguir. Na atualidade, este papel continua a ter uma importância primordial, ou seja, o líder deve ser capaz de canalizar as emoções do grupo para direções positivas e trabalhar no sentido da eliminação daquelas que não trazem qualquer mais valia e ao invés prejudicam a atividade daquela estrutura. Quando o líder age da forma atrás descrita estamos perante um comportamento de ressonância que antagoniza com o comportamento de dissonância. Este último instala-se quando o líder guia o seu grupo para as emoções negativas, como o rancor ou a ansiedade (Goleman et al., 2002).

Os líderes emocionalmente inteligentes atuam em ressonância, ou seja, são capazes de criar ambientes favoráveis ao desenvolvimento de emoções positivas e conseguem canalizar as emoções negativas, como a zanga, a tristeza, expressando-as ao grupo, de modo a que as pessoas sintam que não estão sozinhas e se sintam compreendidas e apreciadas. É capaz, ainda, de criar e fortalecer os elos com os diferentes elementos e entre eles próprios (Goleman et al., 2002).

Segundo Goleman et al., (2002), as emoções são contagiosas, sendo umas de mais fácil contágio que outras. Os autores referidos falam-nos de um estudo levado a cabo pela Escola de Gestão da Universidade de Yale (1998) que concluiu que as emoções positivas difundem-se com mais facilidade do que as negativas.

Este estudo revela, ainda, que o estado de espírito que se instala no local de trabalho está diretamente relacionado com os resultados apresentados. Quanto maior for a habilidade do líder para transmitir as emoções positivas, mais ativamente elas se disseminarão e, como consequência, mais favorável será o ambiente de trabalho. É necessário ter presente que a transmissão das emoções deve ser feita de forma natural e nunca artificial. O mesmo acontece em relação à expressão dos sentimentos. Se o líder for capaz de demonstrar os seus sentimentos com facilidade, os restantes elementos do grupo sentir-se-ão contagiados, também, neste aspeto.

Goleman et al., (2002), neste trabalho, alertam para a importância de cimentar a boa disposição. O riso e o sorriso são bons indicadores de um ambiente seguro, confortável e amigável. Pelo contrário, as emoções negativas deterioram o bom funcionamento da organização. Um dos pressupostos da Psicologia é o de que a presença exagerada da ansiedade e das preocupações reduz a capacidade mental e diminui a inteligência emocional das pessoas. Um ambiente agradável leva à melhoria da auto estima que, por sua vez, conduz ao aumento da criatividade, da capacidade de decisão e torna as pessoas mais produtivas. “(...) os líderes otimistas e entusiásticos têm mais facilidade em reter os seus colaboradores do que os chefes que são dominados por estados de espírito negativos” (Goleman et al., 2002, p. 31).

Leite (2012) diz-nos que a nossa conduta deve ser pautada pelo lema: trata os outros como gostarias de ser tratado.

O amor ao próximo como critério de gestão só poderia significar tomar decisões como se nós próprios fôssemos os destinatários dessas decisões. Só colocando-nos na real situação do outro, com a informação de que dispomos, podemos tomar decisões segundo a integridade de amar os outros como a nós mesmos. (Leite, 2012, p. 28)

O autor relembra que o amor usado como critério de gestão só poderá ter procedimentos orientados para o bem. O líder que coloca as suas ações em prática, tendo como base o amor aos seus colaboradores e à organização em geral, nunca poderá, em consciência, tomar decisões que os prejudiquem – um pai que ama os seus filhos, nunca poderá fazer algo para os lesar, trabalha, sim, com ponderação, com investimento e com a sobriedade necessária, resiste na adversidade, “(...) busca sempre a harmonia e a justiça,

tende para a coesão, distribui e equilibra, não seca nem esgota para si o que deve ser dos outros também” (Leite, 2012, p. 50).

Leite (2012) refere que as organizações com um funcionamento mais adequado são aquelas em que os colaboradores aderem natural e espontaneamente aos valores da organização. Nestas, o antagonismo está diminuído, assim como a necessidade de sanções e, deste modo, a grande maioria dos cooperantes percebe que todos ficam a ganhar se os objetivos da instituição forem alcançados.

Apesar de não existirem profusas investigações neste campo, as referências que temos ao nosso dispor são suficientes para podermos considerar que a inteligência emocional e as emoções devem ser consideradas como tendo influência positiva na liderança eficaz. A influência da inteligência emocional é, ainda, mais importante quando estamos perante um cenário de mudança (Rego & Cunha, 2007).

2.5.2. Trabalho em equipa

A liderança eficaz depende, largamente, das equipas lideradas. Assim sendo, o líder deve ter um perfeito conhecimento das características da equipa que lidera e, a partir daí, fomentar, de forma adequada, o trabalho para o alcance dos objetivos da organização onde estão inseridos.

O trabalho em equipa é de tal forma importante para o sucesso da organização que, desde há muito, numerosos estudiosos se debruçam sobre esta temática. A solução para a eficácia da liderança será o fomentar acordos partilhados entre os elementos da equipa, de modo a que todos se sintam unidos na persecução das metas da instituição. Os vários constituintes de qualquer equipa devem sentir que todos trabalham para os mesmos objetivos (Sergiovanni, 2004).

Bass (1996) fala-nos da fábula de Esopo, originária da Índia antes de 500 a.C. para nos lembrar como o trabalho em equipa é de uma importância extrema. Nesta fábula é relatado o descontentamento que alguns membros do corpo, as pernas, a boca e os dentes, sentiam por serem eles os que mais trabalhavam, no entanto era a barriga que recolhia a comida toda. Para contrariar esta forma de ser, deixaram de trabalhar. Em breve descobriram, através da fome, que o seu destino seria a morte se não voltassem a trabalhar em equipa.

Desde há muito que o trabalho em equipa é referenciado como promotor de boas práticas. Os autores Triplett (1897) e Le Bon (1897) debruçaram-se, largamente, sobre este

tema, tentando dar uma explicação plausível ao que acontece aos indivíduos agindo em grupo (Bass, 1996).

Também, H. Clark (1916) provou, através dos seus estudos, que os indivíduos em grupo estavam mais sujeitos à sugestão do que os que se apresentavam em situação isolada (Bass, 1996).

Burt (1929) diz-nos que o ser humano é um animal social, daí preferir estar acompanhado nas diversas tarefas que tem de desempenhar. A estes autores muitos outros se seguiram, como é o caso de Coach e French (1948), que referem a importância dos grupos participarem na definição dos objetivos pelos quais se irão reger (Bass, 1996).

McGregor (1960) brinda-nos com uma listagem de aspetos que devem ser tidos em conta se almejamos fazer parte de uma equipa eficaz. Deste modo, deve ser garantida uma atmosfera informal; a todos os elementos deve ser dada a possibilidade de participação; deve haver o esforço para que todos compreendam e aceitem, muito bem, as tarefas definidas; a comunicação deve ser exímia, ou seja, todos devem saber ouvir e ter direito a serem ouvidos, bem como, devem sentir que são livres para expressarem os seus sentimentos e opiniões; todos devem sentir que podem fazer, abertamente, críticas construtivas; as decisões que forem tomadas devem ser, obrigatoriamente, executadas; a missão de cada um dos colaboradores deve ser bem determinada e, por fim, deve ser adotada uma postura de liderança partilhada (Bass, 1996).

Hooper e Potter (2010), Carapeto e Fonseca (2006) dizem-nos que para alcançar o sucesso da organização o líder deve delegar funções e, através desta, libertar o potencial da sua equipa. A delegação de poderes está envolta em algumas dúvidas, no entanto pode ser bem-sucedida, se houver confiança entre os vários intervenientes deste processo.

As equipas eficazes não aparecem ao acaso, elas são o resultado de um trabalho árduo que vai sendo realizado a médio prazo, exigindo, por parte do líder, paciência e orientação. Hooper e Potter (2010) falam-nos do líder como «coach», isto é, como o orientador.

Segundo Barosa-Pereira (2008), o «coaching» é um método que visa o desenvolvimento pessoal e profissional, através do incremento da liderança baseada na inteligência emocional. Esta ação tem como finalidade a mudança de comportamentos, de modo permanente, nos indivíduos. O líder deve apoiar os elementos do grupo no percurso que leva à tomada de conhecimento das suas limitações e adoção de hábitos que conduzam ao

desenvolvimento das suas capacidades pessoais e profissionais. O objetivo do «coaching» é o aumento da produtividade, na atividade, e a melhoria da qualidade de vida do «coachee».

O líder deve ser uma parte integrante da equipa, não alguém que está acima dos subordinados, é de toda a conveniência que o exemplo de Nelson Mandela, no que concerne a este aspeto, seja seguido.

Eu sou vosso servidor. Não me coloco perante vós como um líder, alguém acima dos outros. Somos uma grande equipa. Os líderes vão e vêm, mas a organização e liderança colectiva (...) manter-se-ão. E as ideias que eu expresso não são ideias inventadas na minha própria mente. (Nelson Mandela, citado em O'Toole, 1995, p. 99, citado em Rego & Cunha, 2007, p. 173)

Desde os estudos dos primeiros autores desta temática, até aos dias de hoje muito se tem debatido o tema do trabalho em equipa. Quaisquer que sejam as correntes de pensamento há, subjacente, algo em comum: uma equipa bem formada é um grande passo no caminho do sucesso de qualquer organização.

PARTE III – PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA

1. Metodologia

Ao refletirmos na ideia defendida por Sergiovanni (2004) de que as escolas devem funcionar de acordo com as regras de uma comunidade, temos, obrigatoriamente de encarar a liderança escolar de outra forma. Se assim funcionarmos temos uma liderança cimentada em ideias, em valores que vão orientar e motivar todos os membros daquela comunidade.

Numa comunidade, os membros não sentem que são obrigados a desempenhar as funções que lhes são designadas. Eles mantêm ligações morais entre si, partilham uma visão e sentem que têm a responsabilidade de agir no sentido de alcançar a visão a que a comunidade se propôs. Ao indivíduo que tem a seu cargo a liderança escolar cabe a tarefa de convidar os membros da comunidade, pais, professores, pessoal auxiliar e alunos, a fazerem parte da definição da visão daquela comunidade. Cabe também ao líder manter viva esta visão através da manutenção das ligações morais entre todos os membros (Sergiovanni, 2004).

Para que a escola, de hoje, tenha sucesso, à construção e partilha de uma visão comum deve-se juntar a responsabilização de cada um dos membros pelos papéis que desempenham. Todos os membros devem ter bem presente qual o seu papel e responsabilizar-se por ele. Caso seja diagnosticada alguma falha neste aspeto cabe ao líder orientar a pessoas em questão para a resolução do problema. Em caso algum poderá o líder adotar uma postura de inspeção, de controle, mas sim uma postura de pedagogo, ou seja deve guiar aquela pessoa para a descoberta das suas lacunas e para a descoberta da solução. Em resumo, deve ensinar a pessoa a pensar por si só. O recurso à formação é uma ótima estratégia para colmatar as lacunas detetadas, quer por parte dos professores, dos pais, do pessoal auxiliar ou do líder (Sergiovanni, 2004).

A questão que este trabalho pretende responder - como é que o Diretor de Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, enquanto líder, pode mobilizar para o trabalho os indivíduos pouco cooperantes? - surge no desempenho das funções da autora do trabalho referido.

Pretende-se pôr em prática uma ação de formação cujo objetivo é explicar as competências comunicacionais e relacionais de que o líder deve ser detentor e que estratégias pode fazer uso para motivar para o trabalho os elementos da sua equipa que apresentam uma atitude mais passiva. Esta formação destina-se aos docentes de uma escola da Delegação Escolar de Câmara de Lobos, podendo ser alargada a outras escolas do referido concelho.

É nossa ambição partilhar informação sobre os diversos estilos de liderança, dar a conhecer instrumentos de avaliação sobre os referidos estilos levando os formandos a

autoavaliarem as suas condutas, de forma a situarem-se relativamente à postura que adotam e a que desejam para o seu desempenho, bem como os munir de estratégias de liderança eficaz.

Pretende-se sensibilizar os docentes, que tem a seu cargo a liderança de equipas, para que não se deixem sobrecarregar pelos encargos da chefia descurando a importante missão de transformar a sua escola numa comunidade.

É nossa intenção, através desta ação de formação, sensibilizar os docentes para a importância da aprendizagem contínua, nesta área, e, em simultâneo, alertar para a importância do desenvolvimento da inteligência emocional.

Sendo a inteligência emocional um aspeto tão determinante na ação do líder, no decorrer da ação de formação serão sugeridas diversas práticas para a constante melhoria desta matéria, de suma importância quer na vida profissional quer na vida pessoal e social de cada um de nós.

A autora do presente projeto terá a seu cargo a dinamização da ação de formação, anteriormente referida, cuja duração é de 15 horas presenciais e é sua aspiração o aperfeiçoamento da atuação, ao nível da liderança, de todos aqueles que frequentarem a, aludida, formação.

Às 15 horas de presença obrigatória pretende-se anexar 3 sessões de atividades ao ar livre, não obrigatórias, mas recomendadas, que têm como objetivo, principal, o incentivo à manutenção do bem-estar físico e psicológico dos participantes.

Para que a formação decorra-se dentro dos trâmites regulamentados a investigadora procedeu ao seu registo como formadora acreditada pelo Conselho Científico - Pedagógico da Formação Contínua, na área C04 Didática Geral (Ver Anexo 1).

Para a formação que se pretende desenvolver foi solicitada a validação²³ à Direção Regional de Educação (Ver Anexo 2).

Foi, ainda, solicitada a acreditação da formação ao Conselho Científico - Pedagógico da Formação Contínua, com a modalidade de curso de formação (Ver Anexo 3).

1.1. Caracterização do contexto

De acordo com o projeto educativo da escola em estudo, esta encontra-se inserida num meio rural e faz parte do grupo de 18 estabelecimentos de ensino que funcionam a tempo

²³ De acordo com o Despacho n.º 106/2005, de 30 de setembro. (Ver Anexo 4)

inteiro²⁴, sendo 17 escolas de 1.º ciclo com pré-escolar e 1 Jardim de Infância, que pertencem à Delegação Escolar de Câmara de Lobos²⁵.

Os alunos que frequentam esta escola têm idades compreendidas entre os 3 e os 12 anos, sendo todos residentes no concelho de Câmara de Lobos. Frequentam desde o pré-escolar até ao 4.º ano do 1.º ciclo do ensino básico e podem usufruir de atividades de enriquecimento curricular no turno contrário às atividades curriculares. A escola oferece, aos alunos, as seguintes atividades de enriquecimento curricular, de frequência facultativa, de acordo com as necessidades das famílias:

- Biblioteca;
- Expressão Musical e Dramática;
- Educação Físico-motora;
- Expressão Plástica;
- Informática;
- Inglês;
- Estudo Acompanhado;
- Apoio Pedagógico;
- Ocupação de tempos livres - Clube de Leitura, Clube de Escrita e Clube de Ecologia.

O Conselho Escolar é constituído, na sua totalidade, por dezassete docentes, quatro educadoras, sendo uma delas da educação especial, e doze professores e uma técnica superior de Biblioteca. Quatro destes elementos partilham o horário com outras duas escolas. Do grupo de docentes referidos, catorze elementos têm o vínculo de contrato por tempo indeterminado e três de contrato por tempo resolutivo.

Ainda, relativamente aos professores e no que concerne às habilitações, acrescentamos que 3 docentes possuem pós-graduação, 1 docente possui mestrado e os restantes possuem licenciatura.

O tempo de serviço dos docentes situa-se entre os 4 e os 22 anos de serviço.

²⁴ A ETI (Escola a Tempo Inteiro) foi criada pela portaria n.º 133/98, revogada pela portaria n.º 110/2002 de 22 de junho. Assegura o acompanhamento dos alunos durante 10 horas diárias e funciona em regime cruzado, ou seja, metade das turmas têm atividades curriculares no turno da manhã enquanto as restantes têm atividades de enriquecimento curricular. No turno da tarde dá-se o inverso.

²⁵ A Delegação Escolar de Câmara de Lobos é um serviço da Direção Regional de Administração Educativa, Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos (SRERH) conforme o estipulado no Decreto Legislativo Regional n.º 5/96/M, de 30 de maio. A sua missão é executar as políticas da (SRERH), nas áreas dos diferentes departamentos, no âmbito dos estabelecimentos de educação e das escolas do 1.º ciclo com Pré-escolar oficiais, em articulação com os órgãos de gestão desses estabelecimentos e com as autarquias locais e Segurança Social.

1.2. Plano de resolução

Tendo em conta que a formação contínua é um pilar no desenvolvimento profissional, pretende-se contribuir para a manutenção desse suporte através duma formação que vá ao encontro de algumas lacunas, que se fazem sentir, nos profissionais que têm a seu cargo a liderança de equipas.

A formação que se pretende pôr em prática encontra-se dividida em 3 sessões obrigatórias com a duração de 5 horas, cada uma. A estas juntam-se 3 outras sessões, de carácter voluntário, cujo objetivo principal é incentivar os profissionais, que se vêm muitas vezes a braços com situações de verdadeira exaustão, a encontrar momentos de relaxamento, onde podem repensar as suas práticas e reencontrar o equilíbrio. Trata-se de regenerar as vertentes física, emocional, mental e espiritual, conservando-as áreas sadias.

No decorrer das sessões, de presença obrigatória, é nosso intuito facultar um conjunto de instrumentos que facilite a ação do líder, uma vez que o poderá nortear na sua atividade.

Uma parte das sessões é ocupada com uma metodologia mais expositiva. Para contrariar a monotonia que pode surgir, são propostos vários jogos, bem como, a visualização de pequenos vídeos, com o intuito de descontrair e concentrar os formandos para as atividades em questão.

Serão apresentadas as diferentes temáticas, recorrendo a uma listagem de ideias a debater que serão desenvolvidas ao longo de cada sessão sendo, sempre, solicitado aos intervenientes que enriqueçam a formação com debates e relatos das suas experiências. Através desta partilha pretende-se que os formandos façam uma introspeção aos seus hábitos, tomem consciência destes e avaliem, para si mesmos, o seu nível de adequação.

As sessões terão lugar aos sábados de manhã, mais precisamente, entre as 9h e as 14h. Assim se garante uma maior predisposição dos formandos para a aprendizagem. A escolha deste dia, da semana, foi devido ao facto de que na RAM são dinamizadas muitas ações de formação aos sábados e, estas, têm vindo a ter uma adesão crescente, uma vez que não é necessário se ausentar do serviço para as frequentar.

1.2.1. Áreas

O trabalho de projeto em causa situa-se no âmbito da ação do supervisor enquanto líder. Versa a importância que a conduta do líder tem, no contexto educativo, pois é através da

atuação, adequada, do mesmo, que o exercício das funções dos diversos profissionais, do ensino, é elevado a níveis de desempenho superiores.

1.2.2. Objetivos específicos

- Identificar estilos de liderança.
- Identificar características da liderança eficaz.
- Desenvolver as capacidades de comunicação e de motivação.
- Promover o aparecimento de novas práticas de liderança.
- Adquirir competências que permitam a implementação de uma liderança eficaz.
- Melhorar o relacionamento entre os elementos de uma equipa.
- Contribuir para que os formandos reflitam sobre as suas práticas e as avaliem adequadamente.
- Incentivar a aceitação da mudança, necessária.

1.2.3. Ações a desenvolver

Tendo em conta a pesquisa efetuada com o intuito de clarificar a questão inicial - como é que o Diretor de Escola do 1.º ciclo do Ensino Básico, enquanto líder, pode mobilizar para o trabalho os indivíduos pouco cooperantes? - decidiu-se dividir a formação em três sessões, conforme se descreve de seguida. Em cada sessão existem ideias-chave que servirão de guia, ao desenvolvimento dos temas, em concordância com a parte II do presente trabalho.

Sessão I

Conteúdos da ação:

- Apresentação do formador, da ação e dos formandos.
- Negociação dos critérios de avaliação dos formandos.
- Estilos de liderança.
- Desenvolvimento pessoal do líder.
- Inteligência emocional.

Objetivos:

- Identificar diferentes estilos de liderança.
- Identificar os estilos mais adequados a cada situação.
- Identificar atuações que conduzam ao desenvolvimento pessoal do líder.
- Identificar formas de aumentar a Inteligência Emocional.

Atividades:

- Apresentação do formador e dos formandos através da atividade «Balão com o nome dos participantes» (Ver Anexo 7).
- Apresentação da formação (Ver Apêndice I).
- Apresentação dos critérios de avaliação propostos (Ver Apêndice II)
- Explicação dos estilos de liderança (Ver Apêndice III).
- Realização de um inquérito sobre os estilos de liderança (Ver Anexo 8).
- Realização da atividade de passagem para o intervalo «Debaixo da saia da joana» (Ver Anexo 9).
- Elucidação sobre as formas de desenvolvimento pessoal do líder (Ver Apêndice IV).
- Visualização do filme «Desenvolvimento pessoal»
<http://www.youtube.com/watch?v=R-iE0QuRr5A> [2m15s]
- Realização do inquérito “Como lida com as emoções?” (Ver Anexo 10).
- Desenvolvimento do tema: «Inteligência emocional» (Ver Apêndice V).
- Visualização do vídeo «Inteligência Emocional»
<http://www.youtube.com/watch?v=0o-SOKdPn0c> [4m17s]

Duração: 5h00m

Sessão II

Conteúdos da ação:

- Características de uma liderança eficaz.
- A comunicação.

- A motivação.

Objetivos:

- Identificar as características de uma liderança eficaz.
- Reconhecer formas de comunicar eficazmente.
- Identificar formas de motivar os elementos da sua equipa.

Atividades:

- Elucidação das características de uma liderança eficaz (Ver Apêndice VI).
- Realização da atividade de passagem para o intervalo «Para a viagem» (Ver Anexo 11).
- Realização do inquérito «Comunicação eficaz» (Ver Anexo 12).
- Desenvolvimento do tema: «A comunicação» (Ver Apêndice VII).
- Realização da atividade «Passando uma boneca de mão em mão» (Ver Anexo 13).
- Desenvolvimento do tema: «A motivação» (Ver Apêndice VIII).
- Visualização do vídeo trabalho em equipa, liderança e motivação.
<http://www.youtube.com/watch?v=9nmHMjZV6Vk> [2m35s]

Duração: 5h00m

Sessão III

Conteúdos da ação:

- Condutas para uma liderança eficaz.
- Avaliação.

Objetivos:

- Identificar quais os comportamentos que levam a uma liderança eficaz.

Atividades:

- Realização do inquérito “A auditoria de liderança para a mudança” (Ver Anexo 14).

- Desenvolvimento do tema: «Condutas para uma liderança eficaz» (Ver Apêndice IX).
- Visualização do filme «consequências das atitudes»
<http://www.youtube.com/watch?v=WWdLmsYNw4E> [2m26s]
- Realização da atividade de passagem para o intervalo «Nó Humano» (Ver Anexo 15).
- Realização da atividade de preparação para avaliação «Carta de bons propósitos» (Ver Anexo 16).
- Realização da avaliação da formação pelos formandos (Ver Anexo 5).
- Realização da avaliação da formação pelo formador (Ver Anexo 6).
- Realização do trabalho reflexivo sobre a formação, pelos formandos (Ver Apêndice X).

Duração: 5h00m

1.ª Sessão voluntária

Calendarização: Entre a 1.ª e a 2.ª sessão.

Objetivos:

- Regenerar a vertente física, emocional, mental e espiritual.
- Gozar momentos de relaxamento onde pode recarregar baterias no plano emocional.

Atividade: participação numa aula de Tai Chi Chuan.

Duração: 1h00m

2.ª Sessão voluntária

Calendarização: Entre a 2.ª e a 3.ª sessão.

Objetivos:

- Regenerar a vertente física, emocional, mental e espiritual.
- Gozar momentos de relaxamento onde pode recarregar baterias no plano emocional.

Atividade: participação no percurso dos pés descalços.

Duração: 1h00m

3.ª Sessão voluntária

Calendarização: após a 3.ª sessão.

Objetivos:

- Regenerar a vertente física, emocional, mental e espiritual.
- Gozar momentos de relaxamento onde pode recarregar baterias no plano emocional.

Atividade: participação numa caminhada pela levada do norte (Garachico - Estreito) com lanche convívio no final.

Duração: 3h00m

1.2.4. Espaços

A escola em questão é um edifício de tipologia P3, com mais de 30 anos de existência que funciona a tempo inteiro desde o ano letivo 1995/1996, tendo sofrido obras de beneficiação no verão de 2010, que resultaram em melhorias significativas quer a nível dos espaços quer ao nível dos materiais.

Fazem parte deste edifício oito salas de aula, duas delas de pré-escolar, duas de atividades curriculares e três de atividades de complemento curricular (Biblioteca / sala de Expressão Musical e Dramática, sala de Expressão Plástica / Inglês e sala de Informática) e uma sala para o Apoio Pedagógico. Para além destas, existe um gabinete para a secretaria e

outro para a direção, um refeitório, uma cozinha, um campo de jogos, um parque infantil, oito casas de banho e duas arrecadações.

O presente trabalho de projeto desenvolver-se-á numa das salas curriculares, mais precisamente na sala 8. Esta é uma sala ampla, dotada de vídeo-projetor e tela fixos, bem como de cortinados opacos que não permitem a passagem da luz, facilitando a projeção. Para além destes aspetos mais técnicos, esta sala foi escolhida pois fica voltada para o Oceano Atlântico, partir deste espaço vislumbramos uma paisagem magnífica que tranquiliza todos os que por algum tempo se dedicam a observá-la.

1.2.5. Recursos

Seguem – se os recursos necessários à realização deste trabalho de projeto:

- Docentes dos grupos 100, 100EE, 110, 100 EE, 120, 140, 150, 160.
- Inquéritos relacionados com a liderança eficaz:
 - «Quais são os seus estilos de liderança?» (Rego & Cunha, 2007, p. 382-383)
 - «Como lida com as emoções» (Rego & Cunha, 2007, p. 390)
 - «Comunicação Eficaz» (Hooper & Potter, 2010, p. 187-188)
 - «Auditoria de liderança para a mudança» (Rego & Cunha, 2007, p. 341-343)
- Material audiovisual.
- Bibliografia relativa à liderança eficaz:
 - Almeida, F. N. (1999). *O gestor. A arte de liderar* (2.^a ed.). Lisboa: Presença.
 - Barosa-Pereira, A. (2008). *Coaching em Portugal - teoria e prática*. Lisboa: Sílabo.
 - Ceitil, M., Pantaleão, M. J., & Teodósio, E. (2009). *Os 7 hábitos das pessoas altamente eficazes - para principiantes*. Lisboa: Sílabo.
 - Fachada, M. O. (2012). *Psicologia das relações interpessoais* (2.^a ed.). Lisboa: Sílabo.
 - Goleman, D. (1995). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
 - Hooper, A., & Potter, J. (2010). *Liderança inteligente. Criar a paixão pela mudança*. (8.^a ed.). (C. Pedro, Trad.) Lisboa: Actual.
 - Leite, A. P. (2012). *O amor como critério de gestão*. Cascais: Principia.

- Ribeiro, N. (2008). *Freud explica King - liderar com inteligência emocional*. Porto: Abre a cabeça.
- Sergiovanni, T. J. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Asa.

1.2.6. Calendarização

Pretendemos dar início ao projeto em janeiro de 2014, mais precisamente nos dias 4 e 18 de janeiro e 1 de fevereiro (Ver Anexo 17).

1.2.7. Avaliação

A avaliação do trabalho de projeto será realizada por todos os intervenientes da formação, através de um inquérito anónimo, na última sessão e de um trabalho de reflexão individual. Estes instrumentos de avaliação visam avaliar a ação de formação, no que concerne aos conteúdos, metodologia e interesse da ação bem como os formandos e o formador.

Para além dos instrumentos acima referidos, os formandos serão avaliados pela assiduidade, pontualidade e pelo empenho global na ação, nomeadamente, ao nível da participação oportuna e de qualidade, da responsabilidade e envolvimento, do interesse e motivação, do cumprimento das tarefas propostas e da sociabilidade.

A partir dos resultados aferidos, estaremos na posição de definir se os resultados alcançados eram, efetivamente, os esperados. De acordo com os resultados da avaliação, da formação, pelos formandos, estaremos em posição de repetir a formação, nos mesmos moldes, com outros grupos de docentes ou de proceder às alterações necessárias, caso se verifique necessidade de assim se proceder.

SÍNTESE REFLEXIVA

A liderança é um tema, amplamente, debatido em diversas vertentes da sociedade. Onde quer que se encontre um grupo de pessoas a trabalhar em função de determinados objetivos, é necessário que um elemento exerça a função de líder, trabalhando para manter o grupo coeso, funcional, motivado e empenhado na persecução dos objetivos a que a organização se propõe.

Dada a importância da organização escola na sociedade, a liderança adquire uma relevância redobrada, neste cenário. A escola para além do papel de formar, globalmente, os seus discentes, vê-se, nos tempos que correm, com a incumbência de solucionar muitos dos problemas que abalam a sociedade. Para levar a bom porto a educação, num contexto educativo com estas características, há necessidade de haver ao serviço das escolas excelentes profissionais.

Na realidade, esses excelentes profissionais na, grande, maioria dos casos estão nos lugares certos. É necessário apenas, por vezes, que tenham condições para fazer emergir a sua excelência. Com a liderança adequada, por parte do supervisor, garantindo a motivação dos profissionais, a manutenção de um clima de abertura, de entrega e de crescimento pessoal e profissional é certo que a escola verá aflorar profissionais cada vez mais capazes.

No entanto, o conhecimento de que a liderança é relevante para o sucesso de uma organização não é, por si só, suficiente para alcançar o sucesso almejado pelas instituições. Uma vez que a liderança é um aspeto tão elementar e tendo consciência que os indivíduos não nascem líderes, sentimos a necessidade de conceber este projeto que visa dotar o líder de competências e estratégias que lhe permita fazer face, por um lado, às vicissitudes que ocorrem no dia-a-dia e por outro tornar-se mais capacitado a impelir a sua equipa rumo às metas a que se propuseram.

A administração escolar, infelizmente está cada vez mais perto da administração empresarial. As normas que regem a administração escolar, ao nível do funcionamento, da postura perante a mudança, da postura dos líderes, da avaliação de resultados, são muitas vezes semelhantes num e noutro caso. É urgente aceitar a escola como uma família, como uma comunidade e começar a agir de acordo com os princípios adequados. Ao líder cabe a, dantesca, tarefa de tornar a sua equipa numa, verdadeira, família (Sergiovanni, 2004).

Costa (2011) fala-nos da liderança escolar como uma liderança educativa e pedagógica. No sentido em que esta não se limita a contribuir para que o ato pedagógico

ocorra na organização, mas que seja a liderança, ela própria, matéria da ação pedagógica. O autor relembra que os professores em posição de líder, de uma escola, devem recordar os conhecimentos pedagógicos adquiridos aquando da sua formação inicial e como consequência, lógica, colocar de lado todos os comportamentos considerados antieducativos.

As questões que se colocam são: como é que o Diretor de Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, enquanto líder, pode mobilizar os indivíduos pouco cooperantes para o trabalho? Que competências e qualidades ao nível da comunicação deverá o líder revelar? Que competências e qualidades ao nível da relação deverá o líder revelar? Que estratégias poderão ser usadas, pelo líder, para motivar os elementos pouco cooperantes.

Segundo Sergiovanni (2004), o líder de uma escola deverá falar com os professores, fazendo com que recordem as aspirações que tinham quando iniciaram o ensino e que depois foram abandonados devido às contingências, menos positivas, com que se deparam ao longo do seu percurso. Os professores devem definir que caminhos, ao nível da organização, funcionamento, liderança, colaboração, partilha, a escola terá de seguir para que esses sonhos possam ser concretizados. Deve ser dada oportunidade, aos pais, de expressarem acerca da escola que desejam para os seus filhos, bem como, de os convidar a fazer parte na construção dessa escola. O mesmo sucede relativamente aos alunos.

É erróneo pensar que todo este processo de criação de uma comunidade, de construção e partilha, efetiva, de uma visão de faz sem tensões. Todos os intervenientes, neste processo, têm personalidades diferentes daí que, certamente, surgirão pontos de vistas divergentes que devem ser, adequadamente, harmonizados, tendo sempre em mente o que é melhor para aquela comunidade (Sergiovanni, 2004).

Na atualidade o líder de uma escola vê-se sujeito a pressões diversas, desde a avaliação que exige o aumento rápido da produtividade das escolas até todos os problemas sociais externos passando, também, pelos problemas internos à organização. É competência do líder reinventar estratégias que guie a escola para o alcance daquilo que a sociedade espera sem deixar cair no esquecimento aquilo que a escola, realmente, necessita, mantendo viva a ideia de que o seu comportamento vai ditar a cultura da escola que lidera (Fonseca, 2011).

Após o estudo realizado temos bem clara a ideia de que a liderança escolar é a base da eficácia das escolas.

Tendo como ponto de partida o conhecimento que detém do sistema de relações humanas que existe na sua instituição e o conhecimento da identidade da sua instituição, é da

responsabilidade do líder, contribuir para a construção do «modus operandi» mais eficaz a cada situação.

Esta ação de formação pretende não apenas elucidar sobre as práticas adequadas da liderança eficaz, mas, também, levar os docentes a refletir sobre a forma como encaram a vida profissional e pessoal, no sentido de efetuarem as alterações necessárias, de modo a que se tornem pessoas, progressivamente, mais capazes e mais felizes.

Pelo que até à data se pôde apurar, a aceitação deste projeto de formação será grande, dado que a temática interessa tanto aos diretores de escola como a docentes que exercem cargos onde as características de liderança eficaz são, absolutamente, indispensáveis.

Através da investigação que foi desenvolvida ao longo deste trabalho a autora, do mesmo, adquiriu competências que vieram colmatar as lacunas que sentia, no âmbito da sua liderança. Ficou com a ideia, clara, do que é, efetivamente, necessário para colocar em prática uma liderança eficaz e que esta não é uma matéria de transcendente alcance, mas sim algo que, com determinação, trabalho e motivação para a aprendizagem contínua, é perfeitamente atingível. Reacendeu-se o gosto pela constante aprendizagem, que é uma das melhores formas de crescer pessoal e profissionalmente.

Ficou presente o conceito de que função do líder não é de comando ou controle, mas de criação de um clima onde as aptidões dos, diversos, elementos da sua organização sejam desenvolvidas ao auge, ficando a organização a ganhar e os próprios elementos também.

Este trabalho permitir-nos-ia seguir vários caminhos. Logo, as opções metodológicas escolhidas apontam a principal limitação deste trabalho, a qual se prende com o facto de não ter sido possível colocá-lo em prática para assim podermos extrair conclusões que nos indicassem quais os aspetos da formação que necessitavam de alterações.

Não obstante, outra limitação à implementação deste trabalho é a possível recusa, por parte de alguns formandos, na aceitação da mudança que será necessário implementar nas suas rotinas e práticas, para que a sua liderança seja eficaz.

Apesar destas limitações encontradas, este trabalho de projeto é viável, como já pôde comprovar a autora do mesmo. Esta viu a sua ação alterada, em vários aspetos, desde o início do estudo, uma vez que aprendeu a olhar a sua ação, de diferentes perspetivas e a avaliar, mudando o que se apresentava menos correto e usando as estratégias encontradas para que a sua liderança levasse ao sucesso a escola a que pertence.

Este balanço permite-nos a ousadia de sugerir a aplicação prática, num futuro próximo, de um trabalho de continuidade ao estudo sobre a importância do aumento da

inteligência emocional do líder como contributo para a liderança eficaz e de que forma essa evolução na IE pode ser alcançada.

O papel do líder equipara-se à atividade do líder de uma banda de jazz: “deixar que os músicos improvisem, que combinem o jogo melódico, que abrilhantem o concerto mediante o seu talento pessoal, a busca de boas soluções e o estabelecimento de fluxos melódicos com os restantes músicos” (Rego & Cunha, 2007, p. 332).

FONTES DE CONSULTA

1. Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores* (2.^a ed.). Mangualde: Pedago.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.^a ed.). Coimbra: Almedina.
- Almeida, F. N. (1999). *O gestor. A arte de liderar* (2.^a ed.). Lisboa: Presença.
- Barosa-Pereira, A. (2008). *Coaching em Portugal - teoria e prática*. Lisboa: Sílabo.
- Bass, B. M. (1996). Os primórdios da história das equipas. *Comportamento organizacional e gestão*, 2, 15-24.
- Bento, V. A. (2008). Desafios à liderança em contexto de mudança. Em A. Mendonça, & A. V. Bento, *Educação em tempos de mudança* (pp. 31-54). Madeira: CIE-UMA.
- Berkenbrock, V. J. (2004). *Dinâmicas para encontros de grupo* (3.^a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Bizarro, R., & Moreira, M. A. (2010). *Supervisão pedagógica e educação em línguas*. Mangualde: Pedago.
- Carapeto, C., & Fonseca, F. (2006). Liderança. Em C. Carapeto, & F. Fonseca, *Administração pública - modernização, qualidade e inovação* (pp. 81-150). Lisboa: Sílabo.
- Ceítíl, M. (2006). *Gestão de recursos humanos para o século XXI*. Lisboa: Sílabo.
- Ceítíl, M., Pantaleão, M. J., & Teodósio, E. (2009). *Os 7 hábitos das pessoas altamente eficazes - para principiantes*. Lisboa: Sílabo.
- Costa, J. A. (2011). Liderança nas organizações: revisando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. Em A. Neto-Mendes, J. A. Costa, & A. Ventura, *A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais* (pp. 15-33). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, R. C., & Cabral-Cardoso, C. (2007). *Manual de comportamento organizacional e gestão* (6.^a ed.). Lisboa: RH.
- Drucker, P. F. (1992). *Gerindo para o futuro*. Lisboa: Difusão Cultural.
- Elbaz, F. (1988). Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores. Em V. Angulo, *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp. 87-95). Alcoy: Marfil.

- Fachada, M. O. (2012). *Psicologia das relações interpessoais* (2.^a ed.). Lisboa: Sílabo.
- Fonseca, A. (2011). A liderança escolar e a comunicação relacional. Em A. Neto-Mendes, J. A. Costa, & A. Ventura, *A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais* (pp. 137-151). Lisboa: Universidade de Aveiro.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e debates.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Os novos líderes. A inteligência emocional nas organizações*. Lisboa: Gradiva
- Hooper, A., & Potter, J. (2010). *Liderança inteligente. Criar a paixão pela mudança* (8.^a ed.) Lisboa: Actual.
- Jesuíno, J. C. (2005). *Processos de liderança* (4.^a ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Leite, A. P. (2012). *O amor como critério de gestão*. Cascais: Principia.
- Neves, R. J. (2004). *Transversalidade da língua materna no 3.º ciclo do ensino básico: representações de supervisores de língua portuguesa sobre a sua natureza e formas de operacionalização nos domínios da leitura e da escrita em aulas de língua materna*. Tese de mestrado inédita. Minho: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Oliveira, M. L. (1992). O clima e o diálogo na supervisão de professores. Em J. Tavares, *Supervisão e formação de professores* (pp. 13-22). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores II. Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J., & Flores, A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Pfeiffer, I., & Dunlap, J. (1982). *Supervision of teachers: a guide to improving construction*. Phoenix: Orxy Press.
- Pina, A. (2003). *Sentidos e modos de gestão. Histórias do quotidiano e processos de tomada de decisão*. Lisboa: Departamento de Educação Básica, Ministério da Educação.
- Rego, A. (1997). Líderes e seguidores. Em A. Rego, *Liderança nas organizações: teoria e prática* (pp. 419-457). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rego, A., & Cunha, M. P. (2007). *A essência da liderança* (3.^a ed.). Lisboa: RH.
- Ribeiro, N. (2008). *Freud explica King - liderar com inteligência emocional*. Porto: Abre a cabeça.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão - contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sergiovanni, T. J. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Asa.

- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(3), 4-14.
- Silva, J. M. (2009). A avaliação de professores e o desenvolvimento das lideranças intermédias nas escolas. Em J. Ruivo, & A. Trigueiros, *Avaliação de desempenho dos professores* (pp. 43-58). Castelo Branco: RVJ.
- Silva, J. M. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas. Protagonistas, práticas e impactos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sousa, J. M., & Fino, C. N. (2007). *A escola sob suspeita*. Porto: Asa.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão - uma prática reflexiva de formação*. Porto: Asa.
- Whitaker, P. (2000). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Asa.

2. Eletrónicas

- Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência. *Sísifo. Revista de Ciências de Educação*, 8, 119-128. Acedido em 8 de janeiro de 2013, de <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21>
- Delgado, L. (setembro - dezembro de 2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales, *Revista española de pedagogia*, 232, 367-388. Acedido em 15 de abril de 2013, de <http://revistadepedagogia.org/vol.-lxiii-2005/n%C2%BA-232-septiembre-diciembre-2005/>
- Góis, C. S. (2011). *Lideranças transformacional, transacional e Laissez-faire - um estudo de caso*. Tese de mestrado inédita. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garret. Acedido em 30 de março de 2013, de <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/2675>.
- Maio, N., Silva, H. S., & Loureiro, A. (2010). A supervisão: funções e competências do supervisor. *EDUSER*, 2, 37-51. Acedido em 27 de dezembro de 2012, de <http://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/viewFile/46/25>
- Moreira, M. A. (2009). A avaliação do (des)empenho docente: perspectivas da supervisão pedagógica. *Pedagogia para a autonomia: reconstruir a esperança na educação: actas do encontro do grupo de trabalho - pedagogia para a autonomia*, 4, Braga, 2009, (pp. 241-258). Acedido em 30 de dezembro de 2012, de <http://hdl.handle.net/1822/10366>
- Prates, M. L., Aranha, Á., & Loureiro, A. (2010). Liderança: supervisão e aprendizagem partilhada na escola actual. *EDUSER*, 2, 20-36. Acedido em 18 de fevereiro de 2013, de <http://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/issue/view/3>

- Russo, R. F., Ruiz, J. M., & Cunha, R. P. (2005). Liderança e influência nas fases da gestão de projetos. *Revista produção*, 15, 362-375. Acedido em 2 de fevereiro de 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/prod/v15n3/v15n3a06.pdf>
- Santos, J., Caetano, A., & Jesuíno, J. C. (2008). As competências funcionais dos líderes e a eficácia das equipas. *Revista portuguesa e brasileira de gestão*, 7(3), 22-33. Acedido em 12 de março de 2013, de <http://repositorio-iul.iscte.pt/handle/10071/1547>
- Tucker, J. A. (2002). As teorias de ação do programa de liderança: as competências. *Revista NICE Journal*, 4(1), 45-52. Acedido em 30 de março de 2013, de http://www.unisa.br/cbel/artigos04/03_jamestucker_pt.pdf
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educ. Soc*, 29 (105), 197-217. Acedido em 29 de dezembro de 2012, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a10.pdf>

3. Vídeos

- Goleman, D. (2008, agosto, 11). Social intelligence and leadership [arquivo de vídeo]. Retirado de <http://www.youtube.com/watch?v=7Qv0o1oh9f4>
- Youtube. (2009, maio, 01). Desenvolvimento pessoal – Walt Disney “Durmo para sonhar” [arquivo de vídeo]. Retirado de <http://www.youtube.com/watch?v=R-iE0QuRr5A>
- Elias, A. (2008, janeiro, 13). Inteligência emocional [arquivo de vídeo]. Retirado de <http://www.youtube.com/watch?v=0o-SOKdPn0c>
- Youtube. (2011, março, 09). Trabalho em equipe, liderança e motivação [arquivo de vídeo]. Retirado de <http://www.youtube.com/watch?v=9nmHMjZV6Vk>
- Youtube. (2010, outubro, 26). Consequência das atitudes [arquivo de vídeo]. Retirado de <http://www.youtube.com/watch?v=WWdLmsYNw4E>

4. Legislação

Decreto-Lei

- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensino básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro. Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário.

Decreto Legislativo Regional [da RAM]

Decreto Legislativo Regional n.º 5/96/M, de 30 de maio. Reestruturação das delegações escolares da Região Autónoma da Madeira.

Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M, de 25 de fevereiro. Revogado. Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira.

Decreto Legislativo Regional n.º 17/2010/M, de 18 de agosto. Revogado. Altera o Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira.

Decreto Legislativo Regional n.º 20/2012/M, de 29 de agosto. Procede à segunda alteração ao Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira.

Portaria

Portaria n.º 133/98, de 14 de agosto. Revogada. Regime de criação e funcionamento das escolas a tempo inteiro.

Portaria n.º 110/2002, de 22 de junho. Altera o Regime de criação e funcionamento das escolas a tempo inteiro.

Despacho

Despacho n.º 106/2005, de 30 de setembro. Determina a especificidade da formação na RAM.

APÊNDICES

Apêndice I - Apresentação da formação

Designação da ação de formação: Para uma liderança eficaz
Objetivos a atingir: - Identificar estilos de liderança. - Identificar características da liderança eficaz. - Desenvolver as capacidades de comunicação e de motivação. - Promover o aparecimento de novas práticas de liderança. - Adquirir competências que permitam a implementação de uma liderança eficaz.
Conteúdos da ação: Sessão I – 5h - Apresentação do formador, da ação e dos formandos. - Negociação dos critérios de avaliação dos formandos e distribuição de tarefas. - Estilos de liderança. - Desenvolvimento pessoal do líder. - Inteligência emocional. Sessão II – 5h - Características de uma liderança eficaz. - A comunicação. - A motivação. Sessão III – 5h - Condutas para uma liderança eficaz. - Avaliação
Metodologias de realização da ação: A terá a duração de 15 horas presenciais, sendo a metodologia a utilizar, simultaneamente, expositiva e ativa. A tipologia das aulas é teórico – prática, através de: - Exposição de conteúdos. - Debate sobre os temas. - Atividades práticas sobre os conteúdos, nomeadamente, visionamento de filmes, jogos pedagógicos, exercícios de reflexão.

Apêndice II - Apresentação dos critérios de avaliação

Aspetos avaliados:

- Assiduidade;
- Pontualidade;
- Participação;
- Reflexões efetuadas;
- Reflexão final que evidencie as aprendizagens efetuadas em contexto de formação, explicitando as mudanças que pretendem implementar nas suas práticas diárias, tendo em conta os conteúdos abordados.

Ponderação:

- Frequência (1,5 valores) - assiduidade e pontualidade (início e fim das sessões + respeito pela duração do intervalo);
- Aquisição e aplicação de conhecimentos (6,5 valores) - capacidade de reflexão crítica; uso correto da Língua Portuguesa (oral e escrita); clareza, objetividade e simplicidade; fidelidade aos temas; qualidade, rigor, correção e adequação do trabalho realizado; trabalhos desenvolvidos;
- Empenho global na ação (2,0 valores) - contributos positivos para a formação a diversos níveis: participação oportuna e de qualidade; responsabilidade e envolvimento; interesse e motivação; cumprimento das tarefas propostas; sociabilidade.

Escala:

A avaliação será qualitativa e quantitativa, segundo o modelo definido para a formação contínua dos docentes através das orientações emanadas pelo CCPFC, numa escala de 1 a 10, (entre a menção insuficiente e excelente):

1 a 4,9 – Insuficiente

5 a 6,4 – Regular

6,5 a 7,9 – Bom

8 a 8,9 – Muito Bom

9 a 10 - Excelente

Apêndice III - Os estilos de liderança

Estilos de liderança emocional, segundo Cunha, Rego e Cabral-Cardoso (2007):

Estilo	Descrição	Aplicação
Coercisivo	Obrigatoriedade de obediência dos liderados.	Pontualmente, quando a organização está em crise e necessita de uma reforma urgente.
Autoritário	Serve de guia aos elementos da organização.	Pontualmente, em situações em que a organização se sinta perdida.
Afiliativo ou paternalista	Auxilia a construção de vínculos emocionais.	Na existência de lacunas na comunicação, harmonia ou confiança da equipa.
Democrático	Participação de todos os elementos da equipa.	Em situações de insegurança do líder. Na necessidade de invocar a criatividade de todos os elementos, para encontrar soluções para um problema.
Cabeça de pelotão	Leva a equipa a níveis de desempenho superiores.	Na necessidade de alcançar resultados de forma célere.
Tutorial	Há uma preocupação constante com o futuro dos elementos da organização.	Quando há a perceção das lacunas e vontade de ultrapassar as dificuldades que detêm, por parte dos elementos da organização.

Estilos de liderança emocional, segundo Goleman, Boyatzis e McKee (2002):

Estilo	Descrição	Aplicação
Visionário	Encaminha os indivíduos para visões e sonhos partilhados.	Na necessidade de orientação clara por parte do líder.
Conselheiro	Relaciona as aspirações dos elementos da equipa com as metas da organização.	Na necessidade de tornar um dos elementos mais eficiente através da melhoria das aptidões.
Relacional	Responsável por gerar harmonia entre os elementos.	Na necessidade de minorar ou sanar conflitos entre os elementos. Na necessidade de motivar os elementos em alturas complicadas.
Democrático	Valoriza o contributo de cada um e obtém o empenho das pessoas através da participação.	Quando se pretende alcançar a aquiescência dos diferentes elementos.
Pressionador	Atinge objetivos difíceis e estimulantes. Se mal executado, tem um efeito negativo, no clima de trabalho.	Pontualmente, quando se pretende dirigir um grupo que é apto e já está motivado a produzir resultados de maior qualidade dos que produz.
Dirigista	Cria um ambiente calmo em situações de emergência. Se mal executado, tem um efeito negativo, no clima de trabalho.	Em conjeturas de emergência. Empregue com elementos difíceis, em alturas de crise com o intuito de mudar a situação.

O líder, após analisar a situação, opta pelo estilo mais apropriado à situação e às pessoas em questão.

Os diferentes estilos devem ser ponderados, extraindo-se os princípios necessários para um melhor entendimento do fenómeno da liderança e enriquecer assim a ação do líder. (Cunha et al., 2007)

Apêndice IV - Formas de desenvolvimento pessoal

Ideias-chave a debater

- Lembrar: O líder faz-se.
 - É importante canalizar as emoções na rota certa.
 - Deve fomentar atitudes de compreensão.
 - É aconselhável frequentar programas com características de «coaching».
 - É recomendado que solicite, aos elementos da sua equipa, feedback sobre a sua ação (de preferência através de inquéritos anónimos).
 - Deve proceder, regularmente, à autoavaliação do tipo de liderança que põe em prática.
 - É oportuno questionar alguém, que conheça bem e que seja sincero, quais os aspetos positivos e quais as falhas ao nível da sua inteligência emocional.
 - É importante manter uma postura de aprendizagem contínua.
-

Apêndice V - Inteligência emocional

Ideias-chave a debater

- A inteligência emocional é determinante no sucesso pessoal e profissional.
- A IE está ligada ao nível de consciência dos nossos próprios sentimentos e dos sentimentos dos outros.
- A IE está, diretamente, ligada à gestão, adequada, das nossas emoções e das emoções das pessoas a quem estamos ligados.
- O aumento da IE depende da vontade de cada indivíduo.
- Existem seis estados emocionais que contribuem para o sucesso pessoal e profissional (devem ser aperfeiçoados e usados assiduamente):
 - Empatia.
 - Simpatia ou partilha.
 - Capacidade de amar.
 - Esperança.
 - Autenticidade.
 - Jovialidade.
- Todos os indivíduos devem fazer uma autoavaliação, sincera, da sua inteligência emocional.
- Coloque-se «na pele» do outro.

Apêndice VI - Características de uma liderança eficaz

Ideias-chave a debater

O líder eficaz tenta:

- Possuir o conhecimento sobre as especificidades da liderança.
- Adquirir a capacidade de liderar, através da prática.
- Ter vontade própria de aprender.
- Deter competências sociais, interpessoais, técnicas, administrativas e intelectuais.
- Ser detentor de características como: coragem moral, integridade, capacidade de ouvir, prontidão para assumir erros, confiança, consistência, simpatia, capacidade para motivar, autoconfiança, honestidade, tolerância ao stress, autenticidade e transparência.
- Aceitar calorosamente e valorizar o outro.
- Ser detentor de uma sensibilidade que lhe permita ver as, diferentes, perspetivas dos elementos da organização.
- Adquirir maturidade ao nível da inteligência emocional.
- Ter bem presentes as dezoito competências definidas por Goleman et al., (2002):
 - Autoconsciência emocional, autoavaliação, autoconfiança, autodomínio, transparência, capacidade de adaptação, capacidade de realização, capacidade de iniciativa, otimismo, empatia, consciência organizacional, espírito de serviço, liderança inspiradora, influência, capacidade para desenvolver os outros, catalisador de mudança, gestão de conflitos, espírito de colaboração e de equipa.

Apêndice VII - A comunicação

Ideias-chave a debater

- A comunicação deve ser exímia - todos devem saber ouvir e ter direito a serem ouvidos.
 - Todos os indivíduos devem sentir que são livres de expressar os seus sentimentos e opiniões.
 - A capacidade de ouvir é um elemento chave na comunicação, porque enriquecemos a informação que recebemos com a que aparece oculta nas entrelinhas ou nas expressões do interlocutor.
 - Dar feedback, ao desempenho dos elementos da sua equipa, aludindo não apenas aos aspetos a melhorar, mas, também, aos pontos fortes dos indivíduos.
-

Apêndice VIII - A motivação

Ideias-chave a debater

- Libertar o potencial dos liderados, através da motivação, do incentivo para a inovação e para a criatividade.
- Manter-se a si próprio motivado.
- Motivar, o grupo, para o trabalho em equipa (fábula de Esopo).
- Ter sempre presente a ideia que uma das funções do líder é a de manter a moral da sua equipa elevada.
- Motivar a equipa para a aceitação da mudança como algo benéfico à instituição e a cada um dos elementos.

Apêndice IX - Condutas para uma liderança eficaz

Ideias-chave a debater

- O verdadeiro líder considera que a liderança é, acima de tudo, uma responsabilidade e não apenas um cargo.
 - Definir e elucidar, claramente, os objetivos, prioridades e padrões pelos quais a organização se rege.
 - Promover, na equipa, a reflexão sobre o trabalho desenvolvido.
 - Delegar tarefas e poderes, orientadas pela confiança, partilha, abertura e responsabilização.
 - Criar um ambiente propício à experimentação e onde as pessoas se sintam livres para se exprimirem de forma franca.
 - Criar uma cultura conducente à colaboração, participação e mudança.
 - Gerar e manter a excitação, o entusiasmo, a confiança, o otimismo e a cooperação.
 - Colocar em prática o efeito de Pigmalião (o líder aumenta as expectativas em relação aos elementos da equipa) e o efeito de Galateia (os elementos da equipa aumentam as expectativas em relação ao seu desempenho).
 - Usar comportamentos de ressonância (canalizar as emoções da equipa para direções positivas e trabalhar para eliminar as negativas).
 - Mostrar confiança no trabalho dos diversos elementos da equipa.
 - Promover o desempenho autónomo.
 - Promover a autoliderança.
 - Incentivar à improvisação, aumentando, assim, a capacidade de resolução de problemas. A equipa ideal é aquela que trabalha mais à «McGyver» e menos à «James Bond».
 - Na reação negativa à mudança, ouvir as dúvidas e verificar se as hesitações são fundamentadas ou não.
 - Adotar uma postura que lhes permita estar junto do grupo, como parte do grupo e não acima deste (exemplo de Nelson Mandela).
 - Simplificar a ação dos diversos elementos da equipa.
 - Manter-se alerta para aferir os sinais mais subtis enviados pela sua organização.
 - Garantir que os elementos da sua equipa se sentem felizes, no local de trabalho.
 - Garantir um ambiente agradável (o riso e o sorriso são bons indicadores de um ambiente confortável e amigável).
 - O líder deve tratar os outros como gostaria de ser tratado.
-

Ideias-chave a debater (cont. Apêndice IX)

- Procurar nos seus colaboradores a resposta a questões como:
 - Estão a alcançar o seu potencial máximo?
 - Estão a aprender?
 - Estão a atingir os resultados esperados?
 - Estão a gerir bem a mudança?
 - Sabem gerir adequadamente os conflitos?
 - Garantir o apoio interno e externo para que a inquietação associada às situações de mudança não tenha efeitos negativos.
 - Ocasionalmente, adotar uma postura de observador.
 - Estar em permanente formação, como forma de atualização, de crescimento pessoal e profissional e de troca de experiências, servindo de exemplo à sua equipa.
 - Gerir, com cautela, a sua ambição de controlo e de importância.
 - Definir uma atividade diária que lhe permita refletir sobre o dia, possibilite ressarcir os danos psicológicos e possibilite recarregar as baterias no plano emocional.
 - Escolher um confidente, preferencialmente, externo à organização, para falar abertamente, sobre tudo o que sente.
 - Usar os sete hábitos de Covey (1994, 1999):
 - Ser proactivo.
 - Começar com o fim em mente.
 - Dar prioridade ao que é prioritário.
 - Pensar ganhar - ganhar.
 - Procurar primeiro compreender para depois ser compreendido.
 - Criar sinergias.
 - Afinar as suas ferramentas pessoais.
-

Apêndice X - Trabalho final



Direção Regional de Administração Educativa
Delegação Escolar de Câmara de Lobos

Para uma liderança eficaz

Formadores: *Anabela Gomes Faria Fernandes*

Trabalho Final

A partir dos conhecimentos que adquiriu nesta ação de formação, elabore um trabalho onde responda às questões apresentadas de seguida.

O seu trabalho deve ter entre 2 a 3 páginas.

- 1- As suas expectativas em relação à ação de formação foram alcançadas?
- 2- Considera-se mais elucidado em relação à liderança eficaz?
- 3- Tendo em conta as aprendizagens que efetuou durante esta formação, há algum aspeto no âmbito da sua liderança que pretende modificar? Justifique a sua resposta.
- 4- No decorrer da formação qual o aspeto que considerou mais significativo?
- 5- Recomendaria esta formação a outros colegas? Justifique a sua resposta.

Bom trabalho!

ANEXOS

Anexo 1 - Certificado de registo do formador

*Conselho Científico-Pedagógico
da Formação Contínua*

CERTIFICADO DE REGISTO DE FORMADOR

Para os efeitos previstos no artigo 37º, alínea d), do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, anexo ao Decreto-Lei nº207/96, de 2 de Novembro, o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua procedeu ao **registo como formador** de

ANABELA GOMES FARIA FERNANDES

na área e domínio:

- C04 Didáctica Geral,

com aplicação a Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário

Ao presente certificado é atribuído o registo CCPFC/RFO-32481/13.

Braga, 08 de Janeiro de 2013

O Secretário do CCPFC


(Álvaro Santos)

4

Anexo 2 - Validação da formação

 REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA GOVERNO REGIONAL SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO E RECURSOS HUMANOS DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO			
Exmo(a). Senhor(a) Coordenador do Centro de Formação Sindicato Independente de Professores e Educadores da Madeira Centro Comercial Centromar, Loja 20 9000-103 Funchal			
Sua referência	Sua comunicação de	Nossa referência	Data
		Of. n.º 051-DFP/13 Proc. 010.01.40-DFP-023/13	2013-02-14
 ASSUNTO: Validação de formação não creditada. Notificação da decisão final.			
Relativamente ao vosso requerimento de 2012-11-19, informa-se V. Exa. que por despacho do Exmo. Senhor Diretor Regional de Educação, de 2013-02-04, foi deferido o pedido de validação da atividade formativa "Para uma liderança eficaz", com 15 horas para efeitos de progressão na carreira de Docentes dos grupos de recrutamento 100, 100EE, 110, 110EE, 120, 140, 150 e 160 nos termos do Despacho n.º 106/2005, de 21 de setembro. Solicita-se ainda a V. Exa. que após a conclusão da atividade formativa, nos seja remetido o Anexo II a que se refere a alínea b) do n.º 2 do Despacho n.º 106/2005, de 21 de setembro. Com os melhores cumprimentos O Diretor de Serviços de Investigação, Formação e Inovação Educacional  _____ (Bernardo Valério) DP/GF			
Na resposta indicar a «Nossa referência». Em cada ofício tratar só de um assunto.			
Rua D. João, n.º 57 - 9054-510 Funchal - Tel: 291 705 860 - Fax: 291 705 870 - NIPC: 800 085 023 www.madeira-edu.pt/dre - email: dre@live.madeira-edu.pt			1 de 1

Anexo 3 - Certificado da acreditação da ação

*Conselho Científico-Pedagógico
da Formação Contínua*

CERTIFICADO DE ACREDITAÇÃO DE ACÇÃO MODALIDADE CURSO DE FORMAÇÃO

Para os devidos efeitos se certifica que, ao abrigo do nº1, do artigo 35º do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, anexo ao Decreto-Lei nº207/96, de 2 de Novembro, o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua concedeu à entidade formadora

C.F.S. CENTRO DE FORMAÇÃO DO SIPE

acreditação à acção de formação, na modalidade *Curso de Formação*, nas condições expressas no presente Certificado:

Acção: Para uma liderança eficaz

Nº de créditos: 0.6

Registo de acreditação: CCPFC/ACC-75024/13

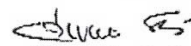
Prazo de validade para efeitos de início da acção: até 30 de Julho de 2016

Mais se certifica que, para os efeitos previstos no artigo 5º, do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, a presente acção releva para efeitos de progressão em carreira de Professores e educadores dos grupos 100, 110, 100EE (Educadores de Infância - Educação Especial da Região Autónoma da Madeira) e 110EE (Professores do 1º ciclo - Educação Especial da Região Autónoma d.

Para efeitos de aplicação do nº 3 do artigo 14º do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, a presente acção releva para a progressão em carreira de Professores e educadores dos grupos 100, 110, 100EE (Educadores de Infância - Educação Especial da Região Autónoma da Madeira) e 110EE (Professores do 1º ciclo - Educação Especial da Região Autónoma d.

Braga, 30 de Julho de 2013

O Secretário do CCPFC


(Álvaro Santos)

Anexo 4 - Despacho 106/2005 de 30 de setembro**Determina a especificidade da formação na RAM.**

2

III
Número 189

30 de Setembro de 2005

SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO**Despacho n.º 106/2005**

O desenvolvimento do Sistema Educativo exige, entre outros requisitos, uma formação contínua de educadores e de professores que contribua para a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens.

Como tal, e com vista a uma actividade profissional de qualidade, mediante o desenvolvimento das competências profissionais dos educadores e dos professores, pretende-se uma formação contínua que promova:

- A permanente actualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática;
- Dinâmicas formativas adequadas, centradas na escola e fundamentadas na investigação e na reflexão sobre a prática profissional;
- Uma prática pedagógica orientada para a diferenciação e para a inovação;
- O isomorfismo entre a formação recebida e a prática profissional, potenciadora da formação participada e do trabalho colaborativo;
- O profissionalismo e a profissionalidade docente;
- A construção da autonomia das escolas e dos respectivos projectos educativos.

A formação contínua, para além de contribuir para a qualificação dos educadores e dos professores, articula-se com a progressão na carreira docente.

Nesta perspectiva, salvaguardado o disposto no Decreto Regulamentar n.º 29/92, de 9 de Novembro, conjugado com o Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de Maio, e no Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, com as alterações que lhe foram introduzidas pela Lei n.º 60/93, de 20 de Agosto, pelo Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro e pelo Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro, e tendo em conta a especificidade da formação na RAM, determino o seguinte:

- 1 - Para além da frequência de, pelo menos, uma acção de formação acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, o educador/professor, na Região Autónoma da Madeira, poderá progredir na carreira nas seguintes circunstâncias:
 - a) Frequência de formação não creditada, realizada em área que se relaciona directamente com o desempenho profissional e validada pela Direcção Regional de Educação (Anexo I), cuja carga horária perfaça um mínimo de 25 horas de formação por cada ano do módulo de tempo de serviço do escalão em que se encontra;
 - b) Frequência de cursos de pós-graduação, directamente relacionados com o desempenho profissional e realizados durante o módulo de tempo de serviço no escalão em que se encontra:
 - Cursos de especialização, ministrados em instituições de ensino superior, com duração igual ou superior a 125 horas;
 - Cursos de formação de formadores, realizados por instituições de formação competentes para o efeito, com duração igual ou superior a 125 horas;
 - c) Dinamização de actividades formativas, directamente relacionadas com o seu desempenho profissional e validadas pela Direcção Regional de Educação, sendo que as horas de formação orientadas só serão contabilizadas até ao limite máximo de metade do número de que necessita, em cada escalão, para progredir na carreira, desde que não se repitam os conteúdos programáticos.

- 2 - As entidades formadoras e/ou promotoras de formação contínua não acreditada que pretendam obter a validação das suas actividades, para os efeitos previstos nas alíneas a) e c) do n.º anterior, deverão:
 - a) Submeter a(s) proposta(s) de formação à Direcção Regional de Educação, para apreciação e validação, conforme regulamento em anexo (Anexo I);
 - b) Enviar à Direcção Regional de Educação todos os dados referentes às acções de formação realizadas, adoptando, para tal, o (Anexo II).
- 3 - Quaisquer dúvidas na aplicação do ponto 1, deverão ser previamente submetidas à Direcção Regional de Educação, para efeitos de confirmação.
- 4 - Quando o número de horas/créditos adquiridos pelo docente num determinado escalão exceder o número exigível para a progressão na carreira, ser-lhe-á contabilizada apenas uma unidade de crédito adicional no escalão seguinte.
- 5 - O educador/professor poderá ser dispensado do requisito de formação, como condição de progressão na carreira docente, nos termos da legislação em vigor, quando comprovar que, ao longo do módulo de tempo de serviço no escalão em que se encontra, não teve acesso a todas as acções de formação, divulgadas e realizadas na R.A.M., em área de formação relacionada com o desempenho profissional, necessárias à progressão na carreira.
- 6 - As escolas comunicarão anualmente à Direcção Regional de Administração Educativa a lista dos docentes:
 - a) Que mudam de escalão, referindo o número de créditos e/ou horas de formação validada pela DRE (conforme o Anexo III);
 - b) Dispensados do requisito de formação, nos termos do art.º 5.º do Decreto Regulamentar 29/92, de 9 de Novembro (conforme o Anexo IV).
- 7 - As entidades formadoras e/ou promotoras de formação contínua acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua deverão:
 - a) Divulgar a realização das acções de formação nos órgãos de Comunicação Social a nível regional e/ou junto de todos os estabelecimentos de educação/ensino da R.A.M., para efeitos do cumprimento do disposto no número 5;
 - b) Enviar à Direcção Regional de Educação todos os dados referentes às acções de formação realizadas, fazendo uso, para tal, do anexo V, de modo a dar cumprimento ao exposto na alínea b), do art.º 4.º, do Decreto Regulamentar Regional n.º 22/2005/M, de 22 de Abril, e nos art.os 9.º e 41.º do Regime Jurídico da Formação Contínua.
- 8 - Os efeitos previstos no presente diploma entram em vigor a partir de 26 de Setembro de 2005.

Secretaria Regional de Educação, aos 21 de Setembro de 2005.

O SECRETÁRIO REGIONAL DE EDUCAÇÃO, Francisco José Vieira Fernandes

Anexo 5 - Avaliação da formação pelo formando



Direção Regional de Administração Educativa
Delegação Escolar de Câmara de Lobos

Para uma liderança eficaz

Formadores: Anabela Gomes Faria Fernandes

AValiação da Ação pelo Formando

Assinale com **X** a posição que melhor corresponder à sua opinião.
(Nota: Os níveis 1 e 2 correspondem a opiniões negativas)

	1	2	3	4	5
1. Ritmo de desenvolvimento da ação.					
2. Duração prevista para o tratamento do(s) tema(s).					
3. Os conteúdos desenvolvidos corresponderam às suas expectativas					
4. Aplicabilidade do(s) tema(s) desenvolvido(s) na atividade profissional					
5. Cumprimento dos objetivos estabelecidos para a ação.					
6. Rigor e clareza no tratamento do(s) tema(s)					
7. Metodologia adotada					
8. Avaliação global da ação					

9. Relativamente à ação em que participou, indique os aspetos:
- mais positivos:

- mais negativos:

10. Enumere as sugestões que considerar oportunas em relação a futuras ações

Anexo 6 - Avaliação da formação pelo formador



Para uma liderança eficaz

Formadores: Anabela Gomes Faria Fernandes

AVALIAÇÃO DA AÇÃO PELO FORMADOR

Assinale com **X** a posição que melhor corresponder à sua opinião.

(Nota: Os níveis 1 e 2 correspondem a opiniões negativas)

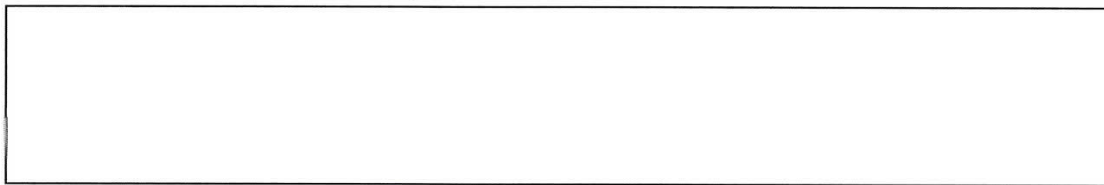
	☐	☐	☐	☐	☐
1. Os objetivos definidos para a ação foram atingidos					
2. A duração da ação (extensão e número de sessões) foi adequada					
3. A logística foi adequada quanto:					
3.1. às instalações					
3.2. aos equipamentos					
3.3. aos serviços de apoio					
4. Considera que a metodologia adotada foi adequada quanto:					
4.1. à comunicação					
4.2. aos recursos didáticos					
4.3. participação dos formandos					
4.4. troca de ideias e experiências entre formandos					
5. Faça uma avaliação global da ação					

6. Relativamente à ação que dinamizou, indique os aspetos:

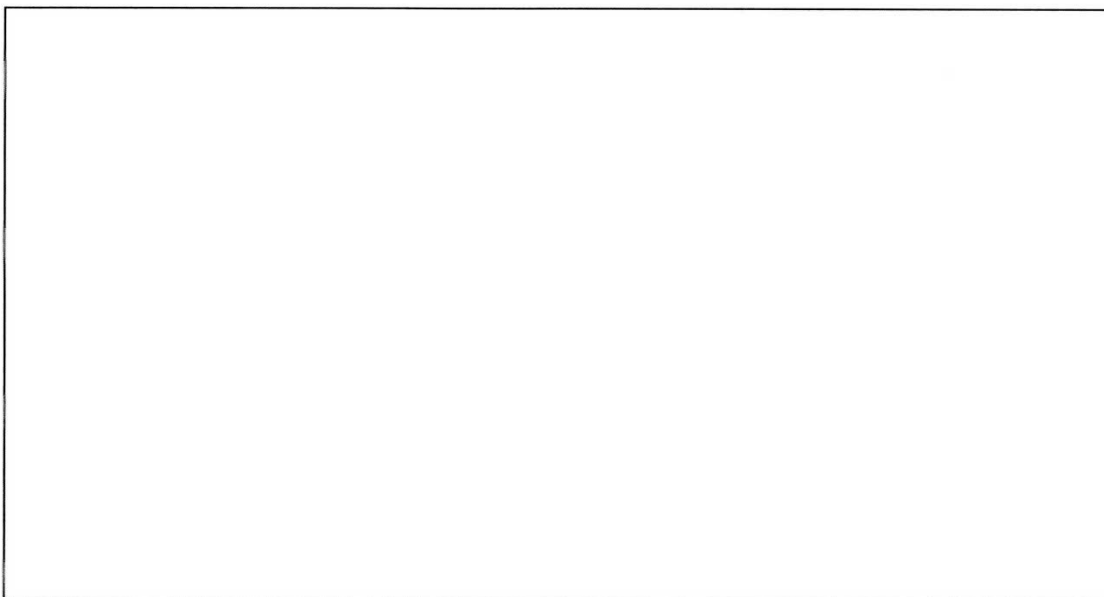
- mais positivos:

--

- mais negativos:

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for handwritten notes or observations.

7. Enumere as sugestões que considerar oportunas em relação a futuras ações

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for handwritten suggestions or recommendations.

Anexo 7 - Dinâmica de apresentação

Jogo «O balão com o nome dos participantes»

Para a realização desta dinâmica de apresentação o formador deve ter consigo a lista de formandos e vários balões de ar vazios (em número superior ao número de formandos, para o caso de algum rebentar). Antes do início da formação, os nomes dos formandos são escritos em pequenos pedaços de papel, tendo o cuidado de não deixar ninguém excluído. O nome do formador deverá, também, estar incluído. Ainda com os balões vazios, é colocado um nome dentro de cada balão, enchendo depois os balões (não se deve encher muito para que os balões não rebentem antes da hora). Os balões com os nomes dos participantes devem ser levados para a sala na hora da apresentação e devem ser colocados no centro da sala.

O formador deve cumprimentar os participantes e explicar que devem posicionar-se em forma de círculo, no centro da sala à volta dos balões, convidando todos a um desafio conjunto: manter no ar, todos os balões, trabalhando, para isso, em conjunto. Depois dos balões flutuarem por, mais ou menos, dois minutos, o formador pede que cada um segure num balão. Quando todos tiverem um balão, o formador deverá explicar que dentro de cada balão há um bilhete com um nome de um participante. Todos deverão estourar o seu balão, pegar o bilhete e procurar a pessoa com esse nome. Quando encontrar a pessoa que lhe corresponde, terá que fazer-lhe algumas perguntas com o objetivo de a apresentar, posteriormente, ao grupo. Dá-se, então, 5 minutos para que cada um ache a respetiva pessoa e reúna os dados, que pretende, para a apresentação. As perguntas devem estar relacionadas com o nome, local de trabalho, função desempenhada e passatempos preferidos.

Após o tempo definido, os participantes são convidados a sentar em círculo. O formado deverá dar início apresentando a pessoa cujo nome estava no bilhete que segurou. A pessoa apresentada deverá continuar a rodada, apresentando quem estava no seu bilhete e assim sucessivamente até todos estarem apresentados.

Quando uma pessoa for apresentada já tiver ela mesma apresentado alguém, a apresentação continua com a primeira pessoa à sua direita, que ainda não tiver apresentado o nome que estava no seu papel. Se ocorrer, por acaso, que alguém fique com o seu próprio nome deverá apresentar-se a si mesmo para o grupo ou se possível fazer a troca com um dos outros elementos (poderá ser por exemplo com o formador). (Berkenbrock, 2004)

Anexo 8 – Inquérito: Quais são os seus estilos de liderança?²⁶

Neste inquérito, encontra seis grupos de afirmações. Deve assinalar, em cada grupo, a afirmação que mais se ajusta com o seu modo de ser e de atuar. Responda de acordo com o que, realmente, você é ou faz e não à luz do que gostaria de ser ou de acordo com o que pensa que os outros gostariam que você fosse.

Decisões

- A Aceito com indiferença as decisões tomadas por outros.
 - B Apoio as decisões que promovem as boas relações.
 - C Procuro tomar decisões viáveis, mesmo que imperfeitas.
 - D Espero que as minhas decisões sejam consideradas como a última palavra sobre o assunto.
 - E Esforço-me bastante para conseguir tomar decisões válidas e criativas que resultem em compreensão e consenso.
-

Convicções

- A Evito tomar partido, procurando não revelar as minhas opiniões, atitudes e ideias.
 - B Aceito as opiniões, atitudes e ideias dos outros em vez de impor as minhas.
 - C Quando surgem ideias, opiniões ou atitudes diferentes das minhas, proponho posições intermédias.
 - D Defendo as minhas ideias, opiniões e atitudes mesmo que, por vezes, tenha de «pisar os calos dos outros».
 - E Procuro e estou atento a ideias, opiniões e atitudes diferentes das minhas. Tenho convicções firmes, mas mudo de opinião diante de ideias mais válidas do que as minhas.
-

Conflito

- A Quando ocorre um conflito, tento não me envolver e manter-me neutro.
 - B Tento evitar que se crie conflitos e, quando algum ocorre, procuro acalmar os ânimos para manter o pessoal unido.
 - C Perante um conflito, procuro chegar a soluções equitativas que contornem a situação.
 - D Quando ocorre conflito, tento eliminá-lo ou fazer prevalecer a minha posição.
 - E Face a um conflito procuro detetar os motivos e solucionar as causas que estão por detrás dele.
-

²⁶ Transcrito de Rego & Cunha (2007), pp. 382-383

Emoções

- A Como não me envolvo, raramente me irrito.
 - B Uma vez que as tensões podem gerar mal estar, reajo de maneira afável e amistosa.
 - C Quando estou sobre tensão, tenho dúvidas sobre como corresponder às espetativas dos outros.
 - D Quando as coisas não correm como eu quero, contesto, registo ou «volto à carga», contraargumentando.
 - E Quando me provocam, contenho, embora seja visível a minha impaciência.
-

Sentido de humor

- A Os outros acham que o meu sentido de humor é desfocado ou irrelevante.
 - B Uso o meu sentido de humor para desviar a atenção dos assuntos sérios.
 - C Através do meu sentido de humor consigo obter a minha aceitação pessoal e dos meus pontos de vista.
 - D O meu sentido de humor é mordaz («afiado»).
 - E O meu sentido de humor adequa-se às diversas situações e facilita aberturas, mesmo sobre pressão procuro obter um certo senso de humor.
-

Empenho

- A Esforço-me apenas o suficiente para manter a minha situação.
 - B Prefiro apoiar os outros em vez de tomar iniciativas.
 - C Procuro manter um ritmo de trabalho adequado e constante.
 - D Eu trabalho «no duro» e exijo que os outros que trabalham comigo façam o mesmo.
 - E Empenho-me a fundo e os demais acompanham-me.
-

Autoavaliação do inquérito «Quais são os seus estilos de liderança?»²⁷

Para se autoavaliar, proceda do seguinte modo:

- Coloque as respostas no quadro seguinte, assinalando com uma cruz a coluna correspondente à letra com a qual respondeu ao questionário.
- Some a quantidade de cruzes que colocou em cada coluna.

	A	B	C	D	E
Decisões					
Convicções					
Conflito					
Emoções					
Sentido de humor					
Empenho					
Some a quantidade de cruzes em cada coluna					

A - Estilo com fraca orientação para as tarefas e fraca orientação para o relacionamento.

B - Estilo com fraca orientação para as tarefas, mas forte orientação para o relacionamento.

C - Estilo com orientação intermédia tanto para as tarefas como para o relacionamento.

D - Estilo com forte orientação para as tarefas e fraca orientação para o relacionamento.

E - Estilo com forte orientação para as tarefas e forte orientação para o relacionamento.

- Revê-se nesta pontuação? Considera que ela representa bem as suas reais tendências comportamentais?
- Solicite aos seus colaboradores que respondam ao questionário relativamente a si.
- Calcule as médias. A cotação assim obtida é semelhante à que você obteve quando se cotou a si próprio? Se há diferenças, a que se devem? Porque é que, no seu entender, a sua autoimagem não corresponde à que os seus colaboradores têm de si?

²⁷ Transcrito de Rego & Cunha (2007), p. 453

Anexo 9 - Dinâmica de intervalo

Nas formações que duram poucos dias é comum que os trabalhos decorram de forma intensiva. Podendo ocorrer, por parte dos participantes, um cansaço que poderá comprometer o aproveitamento. As «dinâmicas de intervalo» são pensadas como atividades curtas que pretendem preparar o grupo para o próximo bloco de trabalho. O formador deverá ter a sensibilidade de programar as dinâmicas nos momentos certos, de modo a, por um lado, não desviar a atenção dos conteúdos em questão e, por um lado, alcançar uma descontração saudável. (Berkenbrock, 2004)

Jogo «Debaixo da saia da Joana»

Esta atividade é composta por duas partes. A primeira parte consiste no seguinte: no fim da sessão, o formador deve pedir que cada participante diga em voz alta uma frase que lhe pareça bonita, importante ou que tenha uma boa mensagem, que poderá estar ou não relacionada com o tema em questão. A frase pode ser de autoria própria, de autor conhecido ou desconhecido. Os formandos não devem explicar a razão da sua escolha. Devem, apenas, proferir a frase. Os participantes devem ser aconselhados a guardar, por escrito, a frase enunciada. No início da sessão de trabalho, após o intervalo, os participantes são convidados a ficar de pé e repetir a frase dita antes do intervalo. Cada um, na sua vez, deverá dizer em voz alta a frase escolhida, acrescentando, porém, no final a expressão «debaixo da saia da Joana». Conforme a frase escolhida este acréscimo irá produzir significados divertidos.

Observação: no caso de haver no grupo uma pessoa de nome Joana o formador deve substituir este nome por outro parecido (como, por exemplo, Sebastiana ou Tiana), afim de evitar constrangimentos. (Berkenbrock, 2004)

Anexo 10 - Inquérito: Como lida com as emoções?²⁸

Refira em que medida as seguintes afirmações se lhe aplicam. Para o efeito, utilize a escala seguinte, colocando à frente de cada afirmação o número correspondente à sua resposta. Responda com franqueza.

Esta afirmação aplica-se muito pouco a mim

Esta afirmação aplica-se completamente a mim

1 2 3 4 5 6

1. Normalmente, tenho o sentido apurado das razões pelas quais tenho certos sentimentos e emoções.	
2. Quase sempre consigo compreender as emoções dos meus amigos observando o seu comportamento.	
3. Digo frequentemente a mim próprio que sou uma pessoa competente.	
4. Normalmente, sou capaz de controlar o meu temperamento e de lidar racionalmente com as dificuldades.	
5. Posso uma boa compreensão das minhas próprias emoções.	
6. Sou um bom observador das emoções das pessoa em meu redor.	
7. Sou uma pessoa bastante automotivada.	
8. Sou realmente capaz de controlar as minhas próprias emoções.	
9. Normalmente, compreendo o que eu própria sinto.	
10. Sou bastante atenta aos sentimentos e emoções das outras pessoas.	
11. Frequentemente, encorajo-me a mim próprio a tentar fazer o meu melhor.	
12. Consigo acalmar-me rapidamente quando estou furioso.	

²⁸ Transcrito de Rego & Cunha (2007), p. 390

Autoavaliação do inquérito «Como lida com as emoções»²⁹

Este inquérito procura medir a sua inteligência emocional, nas quatro vertentes referidas nos quadros seguintes. Transponha as suas pontuações para esses quadros. Depois, some as pontuações em cada uma das vertentes.

Avaliação das emoções próprias	Avaliação das emoções das outras pessoas	Uso das emoções	Regulação das emoções
Afirmações n.º Pontuação	Afirmações n.º Pontuação	Afirmações n.º Pontuação	Afirmações n.º Pontuação
1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
Some	Some	Some	Some

Refleta:

- Como se pontuou em cada vertente? Valores abaixo de 8 são um indicador de baixa IE.
- Se a sua pontuação é mais baixa do que desejaria, lembre-se que a IE pode ser aprendida, basta querer.

²⁹ Transcrito de Rego & Cunha (2007), p. 459

Anexo 11 - Dinâmica de intervalo

Jogo «Para a viagem»

O formador pede aos formandos que fiquem de pé, formando dois grupos frente a frente e inicia a dinâmica dizendo: «Para a viagem eu vou levar uma mala». A pessoa que estiver ao seu lado deverá continuar a dinâmica, acrescentando mais algum objeto para a viagem, tendo o cuidado de repetir, sempre, o que foi dito anteriormente. Deste modo, a segunda pessoa poderá dizer: «Para a viagem, além da mala, vou levar um par de sapatos». A terceira pessoa continua acrescentando mais algum objeto: «Além da mala e do um par de sapatos eu vou levar um guarda-chuva para a viagem». Todos deverão repetir os objetos anteriores e colocar no final, da frase, mais um objeto. A pessoa que esquecer algum objeto é convidado a ir sentar. O grupo é que deve controlar as falhas, na sequência. No caso de alguém ter esquecido alguma coisa, a pessoa que se segue deve retomar a dinâmica no mesmo ponto e avançar a partir daí. O jogo termina quando todos já tiverem falado. (Berkenbrock, 2004)

Anexo 12 – Inquérito: Comunicação eficaz³⁰**Auto percepção**

Atribua a si mesmo uma classificação com um máximo de 10 pontos por cada um dos elementos enunciados no quadro seguinte.

Comunicação eficaz - Auto percepção	
1. Comunico as minhas estratégias claramente e para que os outros as possam entender.	_____
2. Sou um bom ouvinte.	_____
3. Reúno, frequentemente, grupos de gestores da minha organização para debatermos informalmente vários assuntos.	_____
4. Tenho em ação, na minha organização, mecanismos que permitem às pessoas de todos os níveis transmitirem as suas preocupações, tanto no que respeita a assuntos de trabalho específicos como gerais.	_____
5. Sinto-me tão satisfeito ao falar para um grande número de pessoas como para uma só.	_____
6. Falo regularmente com os colaboradores da linha da frente para saber quais as suas opiniões sobre os assuntos correntes.	_____
7. Sinto-me à vontade para lidar com os média, incluindo dar entrevista para a rádio e televisão.	_____
8. As pessoas de todos os níveis da organização acham fácil falar comigo.	_____
9. Procuro ativamente oportunidade para falar acerca da minha visão e estratégia.	_____
10. Utilizo uma série de métodos diferentes para me manter em contacto com os meus colegas incluindo correio eletrónico pessoal.	_____

³⁰ Transcrito de Hooper & Potter (2010), p. 187

Inquérito «Comunicação eficaz»³¹

Perceção dos outros

Agora, para saber a perceção que as outras pessoas têm em relação à sua comunicação, peça, aos seus colaboradores, que lhe atribuam até 10 pontos por cada um dos elementos que se seguem. Compare a sua avaliação da avaliação dos seus colaboradores.

Comunicação eficaz - perceção dos outros	
1. Comunica as suas estratégias claramente e para que os outros as possam entender.	_____
2. É um bom ouvinte.	_____
3. Reúne, frequentemente, grupos de gestores na sua organização para debater, informalmente, vários assuntos.	_____
4. Tem em ação, na sua organização, mecanismos que permitem às pessoas de todos os níveis transmitirem as suas preocupações, tanto no que respeita a assuntos de trabalho específicos como gerais.	_____
5. Sente-se tão satisfeito ao falar para um grande número de pessoas como para uma só.	_____
6. Fala regularmente com os colaboradores da linha da frente para saber quais as suas opiniões sobre os assuntos correntes.	_____
7. Sente-se à vontade para lidar com os média, incluindo dar entrevista para a rádio e televisão.	_____
8. As pessoas de todos os níveis da organização acham fácil falar com ele.	_____
9. Procura ativamente oportunidade para falar acerca da sua visão e estratégia.	_____
10. Utiliza uma série de métodos diferentes para se manter em contacto com os meus colegas incluindo correio eletrónico pessoal.	_____

³¹ Transcrito de Hooper & Potter (2010), p. 188

Anexo 13 - Dinâmica para despertar

A dinâmica que se segue poderá ser proposta em diversos momentos. Ela pode ser usada, por exemplo, nos momentos em que o grupo se encontra um pouco disperso ou ensonado, devido à atenção que tem que dedicar aos trabalhos. Após a dinâmica aqui sugerida, com certeza a sonolência terá passado. O objetivo desta dinâmica é, unicamente, distrair e descontrair o grupo. Neste jogo, não há qualquer sentido de competição ou objetivo a ser atingido. (Berkenbrock, 2004)

Jogo «Passando uma boneca de mão em mão»

Para realizar esta dinâmica, o formador deve levar, para a formação, uma boneca, de preferência, de pano. Os participantes devem estar posicionados em círculo, de pé, um ao lado do outro. A boneca é entregue a um dos elementos do círculo. Esta pessoa deverá fazer um gesto, qualquer, com a boneca, como, por exemplo, dar-lhe um abraço, puxar o cabelo, dar um beijo. Cada formando deve, com liberdade e criatividade, fazer algum gesto com a boneca e, depois disso, passá-la ao colega da direita. Este, também, fará algum gesto com a boneca passando-a, depois, ao colega do lado. Quando todos os participantes do círculo já tiverem realizado a atividade, o formador retira a boneca do círculo.

Começando pelo primeiro elemento, que teve a boneca nas mãos, cada participante deverá repetir o gesto que fez com a boneca, mas agora com o seu vizinho da direita. Por exemplo, quem deu um abraço à boneca, deverá dar um abraço no vizinho e de preferência do mesmo modo que abraçou a boneca. Seguindo o mesmo percurso da boneca, todos deverão fazer o gesto com o vizinho.

O jogo pode tornar-se muito engraçado, dependendo do nível de descontração do grupo. Algumas situações poderão ficar constrangedoras, mas o grupo deverá saber contornar a situação com humor. (Berkenbrock, 2004)

Anexo 14 – Inquérito: Auditoria de liderança para a mudança³²

Considere cada uma das afirmações e refira e que medida se aplicam a si. Utilize a escala seguinte. Seja franco, respondendo de acordo com aquilo que, efetivamente é e faz.

A afirmação não se aplica absolutamente nada a mim	Aplica-se muito pouco	Aplica-se alguma coisa	Aplica-se bastante	A afirmação aplica-se completamente a mim
1	2	3	4	5
1. Recupero facilmente depois de revés.				☐
2. Sei claramente aquilo que pretendo alcançar.				☐
3. Escuto as críticas que os outros fazem às minhas ideias.				☐
4. Resolvo os problemas com abordagens estruturadas.				☐
5. Expresso-me com total clareza.				☐
6. Tenho sucesso na obtenção do apoio dos outros para os meus projetos.				☐
7. Aceito a ideia de que, por vezes, vou falhar - mas que vou aprender com o erro.				☐
8. Não aceito sem discussão as ideias das outras pessoas.				☐
9. Apenas aceito a quantidade de trabalho que consigo fazer.				☐
10. Tenho o cuidado de definir com precisão as dificuldades e os problemas.				☐
11. Desenvolvo medidas e ações para que as coisas sejam feitas de forma eficiente.				☐
12. Permaneço confiante mesmo quando o futuro é incerto.				☐
13. Não desisto.				☐
14. Tenho uma visão clara do que tem de ser feito.				☐
15. Procuro conselhos antes de tomar uma decisão importante.				☐
16. Trabalho os problemas de uma forma metódica.				☐
17. Descrevo persuasivamente aos outros aquilo que pretendo alcançar.				☐
18. Lidero equipas eficazmente.				☐
19. Analiso, cuidadosamente, os motivos pelas quais as coisas não correm de acordo com o planeado.				☐
20. Analiso, cuidadosamente, cada nova situação.				☐
21. Defino prioridades e não deixo de as seguir.				☐
22. Tenho objetivos claros para tudo o que faço.				☐
23. Sou uma pessoa eficiente no trabalho administrativo.				☐
24. Sinto-me confortável em situações de incerteza.				☐
25. Tenho força de vontade suficiente para ver além da superfície.				☐
26. Devolvo uma perspetiva clara das metas a alcançar.				☐
27. Reconheço as vantagens das críticas.				☐
28. Tenho uma abordagem disciplinada de resolução dos problemas.				☐
29. Sou um bom comunicador.				☐
30. Envolver os outros para obter o seu apoio aos meus projetos.				☐

³² Transcrito de Rego & Cunha (2007), p. 341-343

31. Entendo o fracasso como fonte de novas ideias.	☐
32. Acredito que é essencial analisar todos os detalhes relevantes.	☐
33. Centro os meus esforços nas questões chave.	☐
34. Estabeleço critérios mensuráveis de sucesso para todos os meus objetivos.	☐
35. Penso longa e esforçadamente sobre a melhor forma de alcançar os meus objetivos.	☐
36. Permaneço calmo mesmo quando as coisas estão a mudar rapidamente.	☐
37. Faço uma coisa quando direciono para ela a minha atenção.	☐
38. Sei o que quero alcançar.	☐
39. Procuro a opinião honesta dos outros em relação às minhas propostas.	☐
40. Resolvo os problemas de uma forma lógica e racional.	☐
41. Estruturo as minhas apresentações com muito cuidado.	☐
42. Devolvo as ações necessárias para obter o apoio de todos aqueles que podem parar um projeto.	☐
43. Retirei ensinamentos importantes dos meus fracassos.	☐
44. Verifico, cuidadosamente, se os factos são verdadeiros antes de os aceitar.	☐
45. Não permito a mim mesmo ficar, excessivamente, cansado.	☐
46. Trabalho para alcançar um conjunto de objetivos formais.	☐
47. Organizo as pessoas para que as coisas sejam feitas.	☐
48. Nunca fico demasiado ansioso, mesmo quando o futuro é incerto.	☐
49. Sou emocionalmente forte.	☐
50. Posso descrever claramente aquilo que pretendo alcançar.	☐
51. Confronto as minhas ideias com outros pontos de vista antes de tomar uma decisão.	☐
52. Resolvo os problemas atuando de uma forma sistemática.	☐
53. Expresso aquilo que pretendo alcançar de uma forma que as pessoas possam entender.	☐
54. Obtenho o apoio dos outros e ponho-os «do meu lado».	☐
55. Não me preocupa que algumas iniciativas minhas falhem porque desse falhanço resultará alguma aprendizagem.	☐
56. Enfrento cada nova situação sem ideias pré-concebidas.	☐
57. Limito a quantidade de objetivos a atingir de modo a ser capaz de focar o meu esforço.	☐
58. Sei o que deve ser alcançado em datas definidas.	☐
59. Crio um clima que permita às pessoas organizarem-se a si próprias.	☐
60. Sou capaz de lidar com períodos de grande incerteza.	☐

Autoavaliação do inquérito «Auditoria de liderança para a mudança»³³

Para se autoavaliar transponha as suas respostas para a seguinte grelha. Após ter transposto todas as pontuações, proceda à soma em cada uma das doze colunas e coloque os resultados na última linha, abaixo de cada um dos números romanos.

Afirmações	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
A sua pontuação												
Afirmações	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
A sua pontuação												
Afirmações	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
A sua pontuação												
Afirmações	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48
A sua pontuação												
Afirmações	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
A sua pontuação												

Dimensão	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
Some as pontuações de cada coluna												

O quadro seguinte explana o significado de cada uma das 12 dimensões em que acaba de se autoavaliar. Coloque na coluna intermédia as suas pontuações, transcrevendo-as da última linha do quadro anterior.

Dimensão n.º	Pontuação por si obtida	Área de aptidão para a liderança da mudança
I		Resiliência e força de vontade: capacidade para fazer face a revezes.
II		Visão clara: posse de uma visão clara acerca de como as coisas devem ser.
III		Abertura à crítica: busca de opiniões honestas dos outros.
IV		Abordagem estruturada de resolução de problemas: forma de abordagem lógica dos problemas.
V		Comunicação persuasiva: difusão das ideias de um modo que os outros as «comprem».
VI		Construção de apoio: capacidade de reunir o apoio dos outros.
VII		Aprendizagem com o erro: capacidade para extrair ensinamentos dos falhanços, das situações e das revezes.

³³ Transcrito de Rego & Cunha (2007), p. 413-414

VIII	Rigor analítico: capacidade para ir ao «coração» das questões sem ideias preconcebidas.
IX	Resistência à sobrecarga de trabalho: capacidade para se defender a si próprio do excesso de pressão.
X	Competências de identificação de problemas: capacidade para centrar a atenção em questões que a requerem efetivamente.
XI	Competências de gestão de processos: capacidade para estruturar o trabalho para que seja alcançado um bom nível de eficácia.
XII	Gestão da incerteza: capacidade para lidar com o desconhecimento dos acontecimentos futuros.

Para melhor observar o seu perfil de liderança para a mudança, transponha as pontuações para a grelha seguinte. Assinale a sua pontuação com um círculo - e depois ligue os círculos com uma linha. Compare este perfil com o de outras pessoas.

I	Resiliência e força de vontade	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
II	Visão clara																					
III	Abertura à crítica																					
IV	Abordagem estruturada de resolução de problemas																					
V	Comunicação persuasiva																					
VI	Construção de apoio																					
VII	Aprendizagem com o erro																					
VII I	Rigor analítico																					
IX	Resistência à sobrecarga de trabalho																					
X	Competências de identificação de problemas																					
XI	Competências de gestão de processos																					
XII	Gestão da incerteza																					

Anexo 15 - Dinâmica de intervalo

Jogo «Nó Humano»

É solicitado aos formandos que caminhem juntos pelo centro da sala, de maneira a que formem um grupo cada vez mais próximo. Quando todos os elementos já estiverem bastante perto uns dos outros, o formador pede que, todos, levantem os braços e tentem fazer um «bolo» com as mãos no alto. Quando as mãos estiverem bastante juntas, cada mão deve segurar uma outra mão e não largar. Sem, nunca, soltar as mãos, os participantes devem tentar ir afastando-se para ver as formas resultantes: um círculo, dois círculos separados, um nó, ... É engraçado observar as configurações que as correntes de mãos originam. O exercício pode ser repetido diversas vezes ao agrado do grupo e de acordo com a disponibilidade, relativamente, ao tempo. (Berkenbrock, 2004)

Anexo 16 - Dinâmica de avaliação

É habitual que no final de um curso, encontro, ou formação haja um momento de avaliação. Na maioria dos casos, essa avaliação é constituída por três pontos: pontos positivos, pontos negativos e sugestões.

Este tipo de avaliação está relacionado, fundamentalmente, com a necessidade de retorno de quem organizou ou orientou as atividades. Acontece, porém, que uma avaliação do estilo acima referido corre, geralmente, dois riscos. O primeiro risco é o fato de poder tornar-se monótona (porque, muitas vezes, alonga-se) e o segundo risco prende-se com o fato de, na maior parte dos casos, os participantes começarem a repetir aquilo que já foi dito, pelos colegas, deixando-se influenciar pelo que os colegas disseram e, como consequência, não expressando a sua avaliação pessoal. A dinâmica aqui apresentada tem como objetivo fazer a avaliação, mas com um procedimento que torne a avaliação mais dinâmica, provocando uma maior participação das pessoas e promovendo a sua criatividade.

«Carta de bons propósitos»

Na última sessão, os participantes recebem, do formador, uma folha de papel e um envelope. O formador explica que cada formando deverá escrever uma «Carta a mim mesmo de bons propósitos» e deve ser estipulado um prazo, ou seja, o que eu desejo alcançar dentro de um, dois ou três meses, por exemplo. Nesta carta, cada qual deve revelar, para si mesmo, o que se propõe conseguir, no período de tempo definido, como o irá fazer, quais os perigos que deverá evitar, entre outras questões que lhe pareçam pertinentes. O formador deve explicar que, como cada um se conhece bem a si mesmo, está na melhor das posições para se aconselhar. A carta deve ser dirigida a si mesmo. Após a conclusão da carta, a mesma deve ser colocada no envelope e este deve ser fechado. Cada formando deve colocar o seu endereço pessoal e completo no envelope. O envelope é recolhido no final do encontro, podendo ser, inclusivé, assumido como um pequeno gesto de entrega e promessa. O formador recolhe os envelopes e guarda-os sem explicar o seu destino. Passado o tempo que foi estipulado pelo grupo, para a concretização dos planos, o formador deve colocar as cartas no correio, para que cada formando receba a sua carta. Assim, se estará reforçando, após algum tempo, os propósitos que cada um fez.

Anexo 17 - Cartaz de divulgação da formação

Para uma liderança eficaz



Formadora:

Anabela Gomes Faria Fernandes



Calendarização:

4 e 18 de janeiro, das 9 às 14 horas;
1 de fevereiro, das 9 às 14 horas.



Destinatários/Acreditação:

Formação creditada pelo CCPFC para docentes dos grupos
100, 110, 100EE, 110EE.

