



Joana Oliveira Clérigo Roque

O Papel do Diretor Técnico na Gestão da sua Equipa

A Liderança em Contexto de Creche

2012



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Centro de Estudos Superiores

Alcobaça



Joana Oliveira Clérigo Roque

O Papel do Diretor Técnico na Gestão da sua Equipa

A Liderança em Contexto de Creche

Dissertação de Mestrado em Gestão Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação da

Professora Doutora Patrícia Moura e Sá

2012



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Centro de Estudos Superiores

Alcobaça

Agradecimentos

A realização deste trabalho só foi possível graças ao contributo de diferentes pessoas que direta ou indiretamente estiveram presentes e me ajudaram a ultrapassar as dificuldades sentidas.

À Professora Doutora Patrícia Moura e Sá por ter aceite orientar-me, pelo seu apoio e compreensão.

A todos os professores que lecionaram no meu primeiro ano do mestrado e que permitiram que efetuasse novas aprendizagens.

Aos meus colegas do mestrado que juntos fizemos novas descobertas.

A todos aqueles que participaram nesta investigação, através da resposta aos questionários, o meu sincero agradecimento pelo importante contributo que deram para a investigação.

Aos meus pais, José e Cristina que tornaram possível mais este passo enquanto estudante e irmão, Francisco, pelo amor, conselhos, apoio, estímulo e paciência que sempre me disponibilizaram.

Ao meu marido, Rui, pelo amor, apoio e tranquilidade emocional que me deram alento e força para a realização deste trabalho.

Ao filhote Duarte que durante o primeiro ano cresceu dentro de mim durante as sessões e posteriormente cá fora que me deu alento para continuar e finalizar este trabalho.

A todos os meus familiares e colegas pelos momentos de descontração e pelas conversas de incentivo, apoio e amizade.

A todos vocês dedico este trabalho.

Resumo

As creches assumem, atualmente, um importante papel na sociedade no que diz respeito ao bem-estar e ao bom desenvolvimento das crianças dos 0 aos 3 anos. O presente trabalho aborda as funções assumidas pelo diretor técnico enquanto líder de uma equipa de trabalho e analisa a perceção que delas têm dirigentes e funcionários de um conjunto de creches.

Teve-se em conta uma primeira análise teórica dos diferentes tipos de liderança considerados por vários autores, em primeiro lugar numa perspetiva mais vasta ligada às vertentes da gestão e administração empresarial, e posteriormente numa vertente pedagógica, mais ligada à escola e por conseguinte à creche.

A investigação teve por base a aplicação de um questionário a auxiliares de ação educativa, educadores de infância e aos próprios diretores técnicos de 11 instituições de primeira infância para tentar perceber se a equipa considera o cargo de diretor técnico importante na coesão e motivação da equipa, bem como o modo como avalia as características e competências necessárias para um bom desempenho do cargo.

Os resultados desta investigação sugerem que os diretores técnicos desempenham um papel importante na gestão da sua equipa, na medida em que a motiva, para juntos trabalharem em prol de um bem comum que, neste caso, é o desenvolvimento global das crianças. De facto, a maior parte dos inquiridos consideraram que o diretor tem bastante influência no ambiente da equipa, sendo também ele quem faz a ponte entre direção/patrão e funcionários.

Através da aplicação dos questionários foi possível verificar que os diretores técnicos utilizam dois tipos de liderança – transacional e transformacional.

Num próximo estudo seria relevante aplicar este questionário a uma amostra mais significativa que contemplasse também a possibilidade de analisar as diferenças entre Instituições com e sem fins lucrativos.

Palavras-chave: creche, diretor técnico, liderança, equipa

Abstract

The early childhood institutions are assuming, nowadays, an important role in society with regard to the welfare and proper development of children of 3 months to 3 years. This paper discusses the functions assumed by the technical director as leader of a team work and analyzes the perception that directors and employees have of a number of early childhood institutions.

Took into account a first theoretical analysis of the different types of leadership considered by several authors, first in a wider perspective linked to aspects of management and business administration, and later an educational aspect, more connected to school and therefore early childhood.

The research was based on a questionnaire to assistants of kindergarten teachers, kindergarten teachers and the technical directors of 11 institutions from early childhood institutions to try to understand if the team considers important the post of technical director in team cohesion and motivation, and how evaluate the characteristics and skills needed to perform well in his post.

The results of this investigation suggest that the technical directors play an important role in the management of their team, giving motivation to work together towards a common good, which in this case is the overall development of children. In fact, the majority of respondents have considered that the director has enough influence in the team environment, and he also bridges the gap between management / employer and employees.

Through the questionnaires it was possible to verify that the technical directors use two types of leadership - transactional and transformational.

In a future study would be relevant to apply this questionnaire to a sample more significant to contemplate also the possibility to analyze the differences between institutions with and without profit.

Key-words: early childhood, technical director, leadership, team work

Índice

Agradecimentos	I
Resumo	II
Abstract.....	III
CAPÍTULO I. INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO II – TEORIAS DE LIDERANÇA E PAPÉIS DO LÍDER	11
2.1. Teorias tradicionais centradas nas características do líder enquanto indivíduo ..	12
2.2. Teorias centradas na liderança enquanto processo contingencial.....	14
2.3. Visões contemporâneas.....	17
CAPÍTULO III – A LIDERANÇA NA ESCOLA	28
3.1. Evolução histórica da Escola Portuguesa	28
3.2. A Escola enquanto organização educativa.....	31
3.3. A Liderança em Contexto Escolar	35
3.4. O líder na Escola.....	37
CAPÍTULO IV – A PROBLEMÁTICA DAS CRECHES E DA SUA DIREÇÃO	40
4.1. As creches em Portugal: visão e modelo de funcionamento	40
4.2. A função do diretor técnico	46
CAPÍTULO V – ABORDAGEM METODOLÓGICA	49
CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	53
6.1. Perfil dos respondentes	53
6.2. Formação e preparação para exercer a função de diretor	57
6.3. Influência do diretor na gestão de equipas.....	61
6.4. Características do diretor técnico.....	62
6.5. Estilos de liderança e comportamentos associados.....	64

6.6. NOTAS FINAIS	69
CAPÍTULO VII - CONCLUSÃO	70
BIBLIOGRAFIA	73

Índice de Figuras

Figura 1 – Critérios do Modelo de Avaliação da Qualidade	46
Figura 2 – Composição da Amostra	51
Figura 3 – Tipo de Instituição	51
Figura 4 – Tipo de Ofertas Institucionais	52
Figura 5 – Distribuição por Género	53
Figura 6 – Distribuição por Idades	54
Figura 7– Habilitações dos Auxiliares	54
Figura 8 – Habilitações de Diretores e Educadores.....	55
Figura 9 – Tempo de Serviço dos Profissionais	56
Figura 10 – Direção Técnica Exclusiva de Educadores de Infância (I)	57
Figura 11 – Direção Técnica Exclusiva de Educadores de Infância (II).....	58
Figura 12 – Perceção da Preparação para ser Diretor.....	60
Figura 13 – Formação em Gestão de Equipas	61
Figura 14 - Influência do Diretor – Auxiliares, Diretores e Educadores.....	62
Figura 15 – Tipos de Liderança.....	66
Figura 16 - Comportamentos Dominantes	67
Figura 17 – Aptidões dos Diretores	68

Índice de quadros

Quadro 1 – Características do diretor técnico _____	62
Quadro 2 – Avaliação da importância das características de um diretor _____	63
Quadro 3 – Características reveladas pelos atuais diretores técnicos _____	64
Quadro 4 – Frequência com que o diretor revela determinados comportamentos _____	65

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos a família tem vindo a sofrer alterações, sendo que a mulher passou a ter outro papel, para além de mãe e esposa, e começou a ter um emprego fora de casa, geralmente a tempo inteiro. O próprio conceito de família foi-se modificando, sendo que apareceram as famílias monoparentais, as famílias alargadas foram diminuindo dando lugar às famílias nucleares, as pessoas cada vez mais vivem na cidade “isoladas” em detrimento da terra onde nasceram e onde estavam as suas famílias (migração). Desta forma, foi necessário encontrar respostas para esta nova realidade. Assim, surgiram as creches para as crianças dos 3 meses aos 3 anos que inicialmente eram vistas apenas como um apoio social e de guarda de crianças enquanto os seus pais trabalhavam. Atualmente, são vistas como locais de aprendizagem e de desenvolvimento, onde se efetuam atividades pedagógicas realizadas por profissionais da educação. Os profissionais responsáveis por cada sala são educadores licenciados, à exceção do berçário (sala dos 3 aos 12 meses) onde se exige apenas a presença de pelo menos duas auxiliares de ação educativa.

Estas respostas sociais devem-se reger pelas leis atuais que regulam aspetos como os equipamentos, o número de crianças consoante os m² das salas de atividades, o parque exterior, entre outros. Cabe posteriormente ao Ministério do Trabalho e da Segurança Social verificar se estão a ser providenciadas todas as medidas legais para uma utilização correta destes espaços.

Hoje em dia, em muitos casos, a creche já não é vista apenas como “um mal menor”, mas muitos pais procuram-na com o intuito de terem à disposição profissionais que se preocupam com o bem-estar dos seus filhos e de lhes proporcionarem conhecimentos e aprendizagens necessários à integração numa sociedade competitiva.

A creche pressupõe algumas condições de funcionamento, mormente ao nível de instalações e equipamentos, que estão descritos na Portaria 262/2011 de 31 de Agosto. Esta Portaria, além de enunciar as condições necessárias ao bom funcionamento destas instituições, refere também no artigo 9º a obrigação de existir uma direção técnica que deverá ser assegurada de preferência por um educador de infância, embora preveja que o possa ser por uma pessoa licenciada em Ciências Sociais e Humanas ou noutras áreas das Ciências da Educação.

Segundo este artigo, cabe ao diretor gerir uma equipa de profissionais tendo em conta o bom funcionamento da instituição e as necessidades e interesses das crianças, ao mesmo tempo que deverá incentivar a participação das famílias.

De facto, esta função, para além de todas as responsabilidades que lhe estão inerentes, deverá também promover a qualidade quer nos serviços que a instituição presta, quer na satisfação de todos os seus intervenientes, sejam estes educadores de infância, auxiliares de ação educativa, crianças ou encarregados de educação.

Com este trabalho pretende-se verificar se a função que um diretor técnico desempenha é relevante para o bom funcionamento de uma instituição de primeira infância no trabalho de equipa e de que forma é que o líder, neste caso o diretor técnico, gere os funcionários que com ele trabalham. Interessa perceber se este círculo funciona e o que poderia ser feito para melhorá-lo.

Como motivação pessoal, este interesse em perceber a importância do papel do diretor técnico nas creches deve-se ao facto de trabalhar como educadora de infância, ocupando o cargo de diretora técnica numa creche particular. Desta forma, verifica-se que assumo dois papéis dentro da instituição o que, por vezes, dificulta o meu trabalho como diretora.

Também será importante verificar a forma como cada um lidera a sua equipa e também a forma como a própria equipa percebe essa mesma liderança. Tendo em conta as teorias clássicas da liderança, poderá o diretor técnico ter uma postura de “laissez-faire” não interagindo muito com o grupo e deixando que este se encarregue de resolver os problemas do dia-a-dia? Ou, pelo contrário, esperar-se-á do diretor uma postura autoritária, de controlo, verificando tudo o que os seus colaboradores fazem, não os deixando dar um passo em falso? Ou deverá o diretor técnico ser um líder participativo, que lidera através do exemplo delegando tarefas e responsabilidades?

Estas são algumas das interrogações a que procuraremos dar resposta nesta investigação.

Este trabalho resulta de um processo de recolha e sistematização de informação teórica, que permitiu, numa primeira etapa, identificar os principais conceitos e teorias de liderança, e da realização, numa segunda etapa, de um questionário a onze instituições do distrito de Leiria, com o objetivo de analisar as funções do diretor de uma creche. Responderam a este questionário 82 indivíduos, sendo que 45 são auxiliares de ação

educativa, 26 são educadores de infância e 11 são diretores técnicos. Com este questionário pretendeu-se verificar a visão de cada um relativamente ao cargo do diretor técnico no que diz respeito ao trabalho realizado numa creche.

Para o tratamento de dados foi utilizado o suporte informático através de dois programas: Microsoft Excel e *Statistics Package For Social Sciences* (SPSS).

Os principais estudos realizados no âmbito da liderança são apresentados no capítulo II onde estão integradas perspetivas mais clássicas e outras mais contemporâneas, assim como são discutidos os diferentes papéis do líder.

No capítulo III faz-se referência à liderança em contexto escolar. Desta forma, realizou-se em primeiro lugar uma síntese da evolução histórica da Escola Portuguesa e fez-se referência à Escola enquanto organização educativa, analisando-se, neste contexto, o papel do líder. Cada instituição educativa tem um diretor a quem cabe o papel de gerir uma equipa de trabalho onde são incluídas várias categorias profissionais.

A problemática das creches e da sua direção vem referida no capítulo IV em que se apresenta a visão e o modelo de funcionamento, assim como são apresentadas as funções do diretor técnico.

A abordagem metodológica está descrita no capítulo V onde são apresentados os objetivos específicos, a amostra, os instrumentos e os procedimentos adotados.

Os resultados obtidos são discutidos no capítulo VI, incluindo o perfil dos inquiridos, a formação para exercer a função de diretor, a influência do diretor na gestão de equipas, as características do diretor técnico e os estilos de liderança e comportamentos associados.

Por último, no capítulo VII, é feita uma reflexão geral sobre o presente estudo, bem como, sobre as implicações teóricas e práticas do mesmo e principais conclusões, sendo também apresentadas sugestões para futuras investigações.

CAPÍTULO II – TEORIAS DE LIDERANÇA E PAPÉIS DO LÍDER

Segundo o dicionário da Porto Editora, a origem da palavra líder provém do inglês – leader = a chefe. Desta forma, **líder** é o chefe; orientador; pessoa que chefia uma empresa, uma corrente de opinião ou um grupo, sendo que **liderança** é a função de líder; chefia; orientação.

A questão da liderança tem vindo, ao longo dos anos, a ser investigada por vários autores das diversas áreas de estudo, desde a Economia, à Psicologia, à Sociologia, entre outras. Como tal, têm surgido várias teorias e abordagens.

Jesuíno (1987,citado por Fonseca (1998,p:47)) considera que foi Weber quem deu o primeiro passo na definição de liderança ligando-a a três tipos de poder: tradicional, racional-legal e carismático. Parreira (2010,p:26) refere que o papel racional-legal é o que se encontra mais conforme com a organização burocrática mas é o carismático que se encontra mais atual face ao que se entende hoje por líder.

Yukl (2002,p:3) um dos investigadores desta matéria refere que os vários conceitos de liderança:

“... refletem o entendimento de que envolve um processo de influência social por intermédio do qual uma pessoa (ou grupo) influencia intencionalmente outras pessoas (ou grupos) para estruturar as atividades e relações num grupo ou organização.”

Yukl (2002,p:3)

Ainda que sem a preocupação de apresentar estas teorias de forma cronológica, o presente capítulo pretende fazer uma revisão sumária das mesmas, com o objetivo de identificar as várias vertentes do papel dos líderes nas organizações.

2.1. Teorias tradicionais centradas nas características do líder enquanto indivíduo

A primeira abordagem da liderança diz respeito à natureza do líder sendo que, segundo a teoria dos traços, o líder traz consigo, desde o berço, determinados traços que o distinguem das outras pessoas, quer a nível físico quer psicológico. Já no Renascimento Maquiavel referiu na sua obra *O Príncipe* “...a caracterização magistral de um perfil de líder, que se tornou paradigmática nos tempos do Renascimento e perdurou, matizada é certo, até aos nossos dias...” (Parreira, 2010,p:24).

Ghiselli e Stogdill (citados por Afonso, 2011, p:27) apresentaram algumas características relacionadas com a teoria dos traços: inteligência, extroversão, equilíbrio emocional, adaptabilidade...

O facto de estas teorias se basearem única e exclusivamente num ser individual - o líder -, negligenciando o papel dos liderados e, mais ainda, das equipas de direção, fez com que fossem criticadas por outros estudos posteriores, mas nunca completamente anuladas, sendo que ainda hoje são utilizados testes instrumentais baseados nestas teorias para identificar a predisposição de um indivíduo para desempenhar funções de liderança.

No entanto, diversos estudos verificaram que os traços de personalidade não garantem a sua eficácia, apenas aumentam a sua probabilidade de sucesso, pois descuraram os fenómenos de interação apresentando algumas lacunas. Como Parreira (2010: p.X) refere, “há líderes reconhecidos que apresentam baixas pontuações em traços considerados essenciais, para esta perspetiva teórica”.

Atualmente alguns autores consideram que os traços do indivíduo são traços universais “considerando que algumas características estão presentes em todas as situações de liderança” (Jesuino citado em Afonso, 2011). Desta forma, refere algumas características:

- energia e tolerância ao stresse, sendo que quanto maior for o nível de tolerância, maior é a probabilidade de agir e transmitir calma (Ferreira citado em Afonso, 2011);
- autoconfiança;

- locus de controlo interno - o líder acredita que o sucesso se deve às suas ações e não às circunstâncias,;
- maturidade e estabilidade emocional, que permite resolver problemas e assumir enganos;
- honestidade perante os colaboradores, permitindo que estes confiem no líder;
- motivação para o sucesso alcançando sempre mais e melhor procurando inovação;
- motivação para o poder social, em que o líder se preocupa com os problemas dos funcionários e se empenha na sua resolução.

Segundo *Cunha et al* (citado por Afonso 2011,p:26) estes traços quando considerados individualmente poderão não ser relevantes, mas ganham pertinência quando interligados.

Porventura uma das visões que mais influenciou a perspetiva de liderança foi proposta por Lewin que considerou três tipos de liderança: **autoritária**, **democrática** e **laissez-faire** (referido por Parreira, 2010,p:41).

A liderança autoritária concentra no líder todo o poder, sendo que é ele quem toma todas as decisões e determina o trabalho dos colaboradores. É uma personagem impessoal, que individualiza os elogios e as críticas ao trabalho e não participa ativamente na “vida do grupo”.

Na liderança democrática as decisões são tomadas pelo grupo. Caso seja necessário, o líder poderá apontar algumas alternativas que posteriormente serão escolhidas pelo grupo. É o grupo quem determina as tarefas. O líder participa na vida do grupo mas, ao mesmo tempo, deixa espaço para este se organizar e trabalhar, tem uma atitude realista e objetiva.

A liderança *laissez-faire* permite que o grupo tenha toda a liberdade, sem que o líder intervenha. Este faculta os materiais necessários mas não participa no trabalho, não havendo pela parte deste um feedback relativamente às ações do grupo.

Baseada nesta teoria, Likert, (referido por Parreira, 2010, p.42) por seu turno, considerou quatro tipos de liderança em que, em todos eles, o líder faz uso do seu poder de uma forma bastante significativa.

A **liderança autoritária explorativa** pressupõe um afastamento relativamente ao grupo, havendo apenas uma comunicação de cima para baixo.

A **liderança autoritária benevolente** faz uso de uma recompensa como forma de manipular. Existe aqui uma comunicação ascendente que serve apenas para agradar.

Na **liderança consultiva** continua a existir um poder de recompensa, mas a comunicação já é bilateral e existe interesse em motivar o indivíduo enquanto ser. Relativamente ao grupo, aceita-se minimamente a influência do grupo perante a ação.

Por último, a **liderança participativa** pressupõe uma comunicação de grupo, em que todos participam e expõem determinada situação interligando as diversas áreas.

Uma outra variante foi proposta por Heller, que apresenta um modelo de cinco estilos. No estilo 1, o líder toma as decisões sozinho e não as partilha. No estilo 2 decide também sozinho mas partilha com a equipa. No estilo 3 consulta e pede apoio à equipa mas decide sozinho e poderá não refletir a opinião do grupo. No estilo 4 existe uma decisão partilhada em que normalmente ganha a maioria. No estilo 5, o líder delega as decisões sobre determinados conteúdos podendo pedir fundamentação.

2.2. Teorias centradas na liderança enquanto processo contingencial

Este segundo grupo de teorias dá mais relevância ao tipo de relacionamento existente entre o líder e o grupo, assim como às ações e respetivos resultados.

Os investigadores da Universidade de Ohio consideraram duas dimensões que relatam as ações de liderança: **iniciação da estrutura e consideração**.

Jesuíno (1986, citado por Fonseca, 1998) refere que o fator **consideração** relaciona-se com relações de confiança, respeito e apreço entre líder e subordinado enquanto o fator **estruturação** está mais direcionado para a tarefa. Estes estudos chegaram à conclusão que a maior eficácia se encontra associada à combinação de consideração elevada e estruturação elevada.

Também os investigadores da Universidade de Michigan consideraram duas dimensões: uma chamada de **orientação para o empregado** e a segunda intitulada **orientação para a produção**.

Na orientação para o empregado (segundo Parreira 2010, p:47), os líderes dão importância às relações interpessoais e individualizam as suas ações tendo em conta cada um dos subordinados e as suas necessidades.

Os empregados são “convidados” a utilizar as suas capacidades em prol da organização com fim de melhorá-la. O trabalhador não se limita a realizar as tarefas que lhes são solicitadas tendo também liberdade para criar.

Por outro lado, na orientação para a produção, os líderes têm mais atenção ao desenvolver das tarefas pelos seus subordinados e aos seus resultados.

Nas suas conclusões, os investigadores aperceberam-se que os líderes que tinham uma orientação para o empregado tinham maior produtividade e por conseguinte os empregados tinham uma maior satisfação profissional. Após o surgimento destas duas investigações outros estudiosos lhes seguiram, apresentando modelos baseados na orientação para o empregado e para a produção.

Blake e Mouton definiram cinco posições que combinam as duas orientações atrás descritas, concluindo que ao combinar o interesse das pessoas com o interesse pela produção, será maior a eficácia (Afonso, 2011,p:50). Fiedler, foi o precursor da **teoria situacional** desenvolvendo o modelo contingencial de liderança, em que considera que a liderança é uma variável dependente da situação sendo que:

“Para ser eficaz, um líder precisa, antes de mais, de caracterizar e avaliar a situação em que opera.” (Parreira, 2010,p:39).

Fiedler categoriza o líder de duas formas: Forte e fraco, sendo esta divisão baseada em duas variáveis, uma relacionada com a estrutura das tarefas e outra relacionada com as relações que mantém com os membros do grupo. Para ele a conjugação das variáveis

acima apresentadas definem o estilo de liderança a adotar, sendo que Fiedler define dois estilos fundamentais, o estilo permissivo, orientado para a consideração e o estilo controlador mais orientado para a tarefa (referido por Parreira, 2010,p:45).

Podemos assim verificar que neste modelo a liderança é uma relação assente no poder grupal e os estilos de liderança são as formas de operar esse poder através das relações/interações com o grupo.

Também Hersey e Blanchard (citado por Parreira, 2010,p:49) consideram que o líder pode basear a sua ação tendo em conta a situação. Cabe ao líder verificar o grau de maturidade dos elementos que compõem a sua equipa quer a nível psicológico quer profissional.

Segundo estes autores existem quatro estilos:

- **separado** – fraca relação com o grupo e pouca preocupação com a tarefa, delegando o trabalho à equipa;
- **relacionado** - o líder tem uma boa relação com o grupo partilhando, mas baixa preocupação com a tarefa;
- **dedicado** - preocupa-se com a tarefa dedicando-se à mesma, mas dedica pouco tempo ao grupo;
- **integrado** - existe uma forte relação com o grupo e preocupação com a tarefa havendo negociação.

Já o modelo trajeto-objetivo, proposto por House (referido por Parreira 2010,p:51), integra o modelo de expectativa da motivação e os estudos da Universidade de Ohio. O nome “trajeto” diz respeito à forma como o líder lida com determinada tarefa para alcançar determinado fim, sendo que o tipo de relação que estabelece com o grupo vai determinar a facilidade ou, por outro lado, a dificuldade do seu caminho para alcançar os seus objetivos.

A sua investigação permitiu verificar que os líderes que se preocupam com a tarefa são mais eficazes quando esta é estruturada, mas quando a tarefa não é explícita o grupo prefere ser esclarecido pelo líder.

Relativamente às relações entre líder e equipa, quando estas são positivas existe pela parte do grupo maior confiança e satisfação sabendo o que têm de fazer para alcançar

determinado objetivo. No entanto, quando o grupo tem noção da ação a realizar, pois esta é clara, se o líder tenta clarificar ainda mais, a equipa tem tendência a ficar insatisfeita.

Por seu turno, Vroom e Yetton apresentaram um **modelo decisional** composto por estilos que variam consoante os problemas a solucionar e as decisões a tomar (referido por Parreira, 2010,p:51).

O modelo tem duas partes: a primeira em que existe um conjunto de estilos disponíveis para o líder e a segunda em que as escolhas de estilo se relacionam com determinada situação tendo em conta as normas.

Em cada um dos estilos existe partilha entre o líder e o liderado:

“...o líder poderá ajustar, com certo rigor, o seu comportamento às diferentes situações, o que quer dizer que o líder, mais do que ter um estilo, adota práticas.” (Parreira, 2010,p:53)

2.3. Visões contemporâneas

Alguns investigadores fazem referência a dois conceitos que se cruzam: liderança e gestão. Artmann e Rivera (2006,p:412), consideram que o líder sabe o que é preciso fazer e o que está correto, enquanto o gestor sabe como fazer o que é correto. Também Fonseca (citado em Costa et al 2000,p:147) refere que os *líderes funcionam em ação, os gestores quase sempre em reação*. Enquanto os gestores estão mais preocupados com o sistema, o controle e a administração, um líder tem mais atenção ao desenvolvimento, à confiança, à visão.

Apesar de serem conceitos diferentes, várias investigações de Bass, Hickman e Kotter referem que são *“... possíveis de ser integrados e desenvolvidos pela mesma pessoa.”* (Afonso 2011,p:66). De facto foi Bass quem introduziu duas designações diferentes sobre liderança: **liderança transformacional** e **liderança transacional**.

Através da liderança transformacional o líder,

“...motiva e influencia os colaboradores para objetivos coletivos, transcendendo os seus próprios interesses em prol dos interesses organizacionais” (Afonso 2011,p:67).

Neste tipo de liderança, o líder tem carisma sendo que detém sobre os colaboradores uma influência positiva em que estes têm admiração e lealdade por si. O líder motiva e inspira os colaboradores transmitindo confiança e também permite o questionamento, tratando cada indivíduo como um ser único.

Por outro lado a liderança transaccional prevê uma troca. O líder motiva através da recompensa sendo que existem dois tipos:

- *recompensa contingente* em que o líder explica o que é necessário fazer e recompensa a ação;
- *gestão por exceção ativa* em que os colaboradores são chamados a atenção sempre que se desviarem dos modelos pré-definidos.

A investigação refere que estes dois estilos se complementam tal como podemos verificar pela citação seguinte:

“... a liderança transformacional é alicerçada sobre liderança transaccional uma vez que produz nos liderados níveis de esforço e desempenho para além dos obtidos apenas pela abordagem transaccional.”

Robbins (citado por Afonso 2011,p:70)

Recentemente surgiram investigações que apontam para dois tipos de comportamento através dos quais é possível atingir uma liderança eficaz.

A primeira prende-se com a ideologia em que os líderes têm em atenção situações ocorridas no passado que foram exequíveis baseando as suas ações em valores de grupo, utilizando, desta forma, a comunicação emocional como forma de fazer chegar a si indivíduos prontos a seguir a causa sem se desviarem.

“A tendência da liderança ideológica é para controlar e desencorajar visões alternativas e discordantes com as orientações definidas, ostracizando e punindo os indivíduos que, de alguma forma, se afastem dos princípios estabelecidos.”

(Afonso, 2011,p:51)

O outro comportamento prende-se com os líderes **pragmáticos** que se preocupam com a situação atual e com a resolução de problemas. São considerados líderes abertos e flexíveis às diversas situações e pessoas, adaptando a ação consoante a situação e exercendo influência individual.

Em consonância com estes dois comportamentos (ideológico e pragmático) também os líderes podem demonstrar determinada direção mais **pessoal** ou, por outro lado, **social**. Normalmente, quem envereda por um caminho mais pessoal faz com que os interesses do grupo se coadunem com os interesses dele próprio exercendo poder sobre os seus seguidores e ameaçando-os. Por seu turno, quem envereda por um caminho social preocupa-se em satisfazer as necessidades do grupo *“evidenciando características de coach(...) na resolução de problemas organizacionais.”* (Afonso, 2011,p:53)

Atualmente em qualquer organização há uma grande preocupação com a qualidade e eficácia e deverá ser neste sentido que toda a equipa deverá trabalhar. No entanto, para alcançar resultados há que ter uma **equipa** coesa e motivada sendo que para Hunter a liderança é a habilidade de influenciar pessoas para trabalharem entusiasticamente visando atingir os objetivos identificados como sendo para o bem comum. Este autor também refere a motivação como algo fundamental para atingir eficácia. Pessoas satisfeitas trabalham em prol de um bem comum alcançando os objetivos traçados pela organização. Considera também que, ao se liderar com autoridade e não utilizando “poder” o grupo realiza a ação com maior entusiasmo.

Neste modelo tenta-se inverter o topo da pirâmide sendo que, em primeiro lugar está o cliente, depois o grupo e só depois as chefias. O líder trabalha em prol da sua equipa ficando por vezes sacrificado.

“líder é alguém que identifica e satisfaz as necessidades legítimas dos seus liderados e remove todas as barreiras para que possam servir ao cliente “

(Hunter, 2004,p:51)

Com os diversos estudos efetuados nas diversas áreas da Psicologia e da Sociologia, foi emergindo a ideia da **liderança servidora**.

“...onde o líder se assume como servidor de toda a organização e socialmente responsável pela sociedade onde a organização se encontra inserida.” (Afonso; 2011,p:17).

Desta forma, o líder preocupa-se em satisfazer as necessidades dos seus seguidores *“...desenvolvendo comportamentos altruístas em relação aos seus seguidores”* (House e Howell citado em Afonso; 2011,p:40) preocupando-se em manter uma relação estável e de confiança com os colaboradores, sendo que esta é a base para a motivação.

Liden *et al.* (citado por Afonso; 2011,p:44) consideraram nove dimensões que juntas definem a liderança servidora:

- empatia;
- desenvolver a comunidade;
- competências conceptuais;
- autonomia;
- ajudar os colaboradores a crescerem e serem bem-sucedidos;
- colocar os colaboradores em primeiro plano;
- comportar-se de forma ética;
- relacionamento;
- *servanthood*.

Estas dimensões permitem que haja um ambiente de desenvolvimento que sai dos limites da organização estendendo-se à comunidade.

Várias investigações atuais apontam para a importância da **liderança positiva** no seio de uma organização trazendo benefícios a vários níveis quer para a própria organização quer para líderes ou liderados.

Em primeiro lugar, deverá ser dada atenção às forças de cada um dando foco às ações positivas de forma a melhorar capacidades e competências e menosprezando os erros e as fraquezas. Os diversos estudos consideram que os funcionários ao se sentirem mais confiantes e valorizados vão produzir mais e melhor, sentindo que são importantes para tornar mais eficaz o local onde trabalham.

“... os locais de trabalho com maior proporção de indivíduos que afirmam que têm a oportunidade para fazerem quotidianamente aquilo que fazem

melhor são mais produtivos, têm maior lealdade dos clientes e apresentam menor turnover”.

(Cliffton e Harter, cit Rego, A., Cunha, M.; 2010,p:110)

Desta forma o papel do líder é bastante importante na mudança de atitudes. Desde logo, o líder deverá estar aberto à mudança conhecendo as suas fraquezas de forma a eliminá-las. De seguida, deverá dar maior foco ao que de melhor tem para, desta forma, conseguir passar a sua visão aos liderados. Estes, ao sentirem que são uma parte importante para o bom funcionamento da organização, trabalham com maior entrega, são mais felizes e, por conseguinte, terão um maior desempenho. Por seu turno, o líder deverá divulgar as boas ações a tomar, tornando-se importante que também tome parte da ação, realizando-a. Desta forma, saberá de facto o que está a pedir para realizar e a sua equipa vai ter maior confiança no líder, aumentando as relações interpessoais positivas. Ao haver uma maior interação entre líder e liderado existe uma maior interajuda, sendo que o trabalho em equipa é reforçado assim como a produtividade.

No entanto, não se podem descurar os erros e comportamentos incorretos; é necessário antes saber como comunicá-los.

“... importa que os líderes veiculem mensagens positivas, mas também que transmitam as negativas de modo apoiante e desenvolvimentista.”

(Rego, A., Cunha, M.; 2010,p:124).

Na liderança positiva dá-se bastante relevo às forças, como foi dito anteriormente. No entanto, os aspetos menos positivos não são esquecidos sendo que é necessário resolvê-los com as pessoas implicadas. Cabe ao líder saber comunicar de forma a não ter uma atitude intimidadora perante o liderado. É importante ouvir e depois ajudar a solucionar apresentando sugestões. Há que ser direto, claro e saber explicar as consequências que determinada ação poderá ter. Desta forma, mais uma vez o liderado sentir-se-á mais confiante e empenha-se na solução do problema sendo que terá mais atenção da próxima vez, pois estará mais alerta.

Para uma organização mais eficaz, torna-se importante fazer diferente do que já foi feito. Como tal, há que criar novas situações sendo empreendedor.

“O líder empreendedor não apenas gere recursos: inventa os recursos onde antes nada havia. Transforma problemas em oportunidades – e recursos inadequados em soluções à medida”

(Rego, A., Cunha, M.; 2010,p:31)

Rego e Cunha (2010) consideram que existem valores para uma liderança eficaz. Em primeiro lugar, um líder não trabalha sozinho. Para alcançar a excelência deverá ter contacto com outros indivíduos, que deverão trabalhar para um objetivo comum que ultrapasse o interesse individual. É necessário ver a organização com uma visão de futuro, pensá-la como desejam que ela seja no futuro e não como foi ou é. Para haver mudança de cultura deve ocorrer, por vezes, alteração de comportamentos e, como tal, é necessário ter uma mente aberta e aceitar o que poderá vir de “braços abertos” para não haver tendência a criticar de imediato o desconhecido. Como tal, desenvolver relações de confiança é de extrema importância, pois os indivíduos não se sentem sozinhos na “viagem” que, por vezes poderá ser dura. A equipa deverá colaborar e aprender com os erros na tentativa de fazer sempre mais e melhor não perdendo a virtuosidade.

Atualmente quando se fala em liderança facilmente se relaciona com inteligência emocional, conceito bastante atual e referido por autores como Goleman. Para ele a liderança deve basear-se na inteligência emocional, sendo que os líderes têm a tarefa importante de aumentar os sentimentos positivos nos seus liderados criando ressonância. (Goleman et al, 2007)

Este investigador introduz um novo conceito, o de **liderança primal**, em que se tem em conta a inteligência sobre as emoções. Este tipo de liderança relaciona-se diretamente com a neurologia, sendo que a forma como se lida com determinada situação tem enorme impacto nas pessoas e nas suas relações, quer seja de índole positiva quer negativa. Ao utilizar a inteligência emocional o autor considera que:

“as comunidades beneficiariam de níveis mais elevados de tolerância, de preocupação pelos outros e de responsabilidade pessoal”

(Goleman et al, 2007,p:13)

Tendo em conta que todos os olhos estão postos no líder, o que ele faz, diz ou manda fazer, é de extrema importância para o liderado, sendo que os grandes líderes deixam-nos marcas, emocionam-nos, motivam-nos. Estas marcas que são deixadas pelas suas ações e palavras são designadas pelos cientistas de *circuito aberto do sistema límbico*. (Goleman et al, 2007,p:26) De facto, as ações do exterior que nos marcam têm enorme impacto na nossa atividade cerebral, sendo que as relações que temos com os outros influenciam bastante a nossa estabilidade emocional.

Um líder ao ter uma atitude aberta e honesta perante alguém e demonstrando paixão pelo que faz conseguirá mais facilmente atrair pessoas motivadas e entusiasmadas prontas a criar novas situações trabalhando em prol da qualidade.

“... a alegria e o calor humano são emoções que se espalham mais facilmente, enquanto a irritabilidade é menos contagiosa e a depressão quase não se espalha.”

(Goleman et al, 2007,p:30)

Estudos demonstram que o estado de espírito das pessoas afeta a sua capacidade para realizar o seu trabalho e, por conseguinte os resultados, pois desviam a atenção das tarefas a realizar.

“Segundo uma das leis mais antigas da psicologia, acima de um nível moderado, o aumento da ansiedade e das preocupações reduz a capacidade mental”

(Goleman et al, 2007,p:33)

Goleman defende uma **liderança ressonante** em que o líder se encontra a par dos sentimentos dos indivíduos, seguindo um caminho emocionalmente positivo, havendo harmonia entre o grupo.

Desta forma, para o autor existem quatro domínios na inteligência emocional com uma grande simbiose entre si, são eles:

- autoconsciência;
- autodomínio;
- consciência social;
- gestão das relações.

O líder, para cativar, primeiro tem de ter consciência das suas capacidades e das suas emoções e conseguir ter autodomínio nas suas ações e nas suas comunicações aos outros, de forma a falar no momento certo, utilizando as palavras corretas, para não ferir suscetibilidades. Fazer uso da intuição também ajuda a tomar decisões melhores quando agregadas à experiência, sendo que funciona bem quando utilizada *“para completar outros tipos de informação”*. (Goleman et al, 2007,p:63)

A partir daqui mais facilmente conseguem chegar aos outros e criar relações empáticas e estar em sintonia com os sentimentos e as necessidades dos liderados.

“As relações dinâmicas entre os quatro domínios (...) são os ingredientes básicos de uma liderança primal eficaz, ou seja, de ressonância.”

(Goleman et al, 2007,p:51)

Os líderes eficazes estão diretamente ligados com competências de inteligência emocional, sendo que Goleman enuncia quatro: energia para alcançar resultados; capacidade de iniciativa, capacidade de trabalho em equipa e de colaboração; e aptidão para liderar o trabalho de grupos (Goleman et al, 2007,p:56). Estas competências são apontadas pelo autor como sendo adquiridas ao longo do tempo e com a aquisição de experiência, tendo em conta que o caminho percorrido depende de pessoa para pessoa e de líder para líder.

Para Goleman um líder é mais eficaz quando utiliza mais do que um estilo de liderança atuando de maneira diferente consoante a situação.

São apontados quatro estilos de liderança que geram ressonância com melhoria de desempenho:

- visionário;
- conselheiro;
- relacional;

- democrático.

Quanto aos estilos que deverão ser utilizados de maneira moderada em situações específicas são dois:

- pressionador;
- dirigista.

O estilo visionário refere uma visão partilhada e empática em que todos trabalham em prol de algo específico bastante ligado à visão e ao sonho, inspirando todos à sua volta agindo com transparência.

O estilo conselheiro assenta num líder que “passa” para lá do trabalho em si, tentando perceber quais os interesses e desejos dos indivíduos de forma a relacioná-los com os objetivos da organização. Tenta-se conhecer e perceber a pessoa enquanto ser individual para que se conheça os seus pontos fortes e fracos, encorajando-a a criar novas situações que lhe deem confiança e altruísmo.

O estilo relacional parte das relações entre os indivíduos para criar um ambiente harmónico e agradável em que todos trabalham para o mesmo, havendo colaboração entre todos.

O estilo democrático funda-se na opinião de cada um valorizando o seu contributo, havendo a participação de todos. Aqui, o líder terá de ter a capacidade de ser um bom ouvinte a par da sua boa capacidade de comunicação.

Por outro lado, existem os estilos dissonantes que deverão ser utilizados apenas em situações específicas e, como Goleman refere, “*em doses pequenas*”.

No estilo pressionador o líder dá o exemplo e quer tudo bem feito e no momento certo. Verifica quem tem baixo desempenho, tenta melhorar o indivíduo e se determinada ação não for bem realizada é o próprio líder que “salva a situação”. Este tipo de liderança causa alguma pressão perante os liderados pois é exigente e por vezes as orientações não são claras.

No estilo dirigista o líder utiliza a dissonância, sendo que manda fazer sem explicar as razões, exigindo obediência imediata utilizando um total controlo sobre os liderados. O

feedback é diminuto e quando existe é depreciativo sendo que apenas aponta o que foi mal realizado.

Assim, verifica-se que as teorias da liderança vão cada vez mais incorporando a importância das equipas, do cliente e da comunidade.

Delgado também faz referência nos seus estudos ao que se entende por liderança numa organização atual. Em primeiro lugar este autor considera que o líder possui determinadas características que outros indivíduos não possuem (teorias personalistas), mas considera também que a sua ação tem também em conta determinada situação e contexto (teorias ambientalistas ou contingenciais) sendo que “*a situação faz o líder*” (Delgado, 2005, p:369). Considera também que existe uma multiplicidade de aspetos que estão interligados sendo que o líder não trabalha sozinho mas está inserido numa comunidade bastante diversificada acabando por se falar menos em líder e mais em liderança.

Ao analisar as diferentes perspetivas dos vários investigadores verifica-se que, inicialmente se considerava mais o líder enquanto pessoa que realiza uma ação sobre um grupo de indivíduos. Considerava-se que o líderes traziam consigo determinados traços que os distinguiam das outras pessoas. Estas teorias apenas perspetivavam o líder como ser individual, negligenciando a equipa de trabalho. Verificou-se, posteriormente, que não existe um “*perfil de liderança universal*” (Afonso, 2011,p36) mas sim que alguns indivíduos possuem características pessoais relacionadas com liderança e que estas aumentam a probabilidade de haver uma maior eficácia quando comparados com indivíduos que não as têm.

Atualmente fala-se mais de liderança, sendo que o líder trabalha para e com uma equipa de trabalho que traz benefícios para qualquer organização. Vários investigadores apresentam diferentes perspetivas umas mais relacionadas com lideranças autoritárias, outras mais partilhadas.

Nas visões contemporâneas dá-se especial relevo ao papel motivacional do líder sendo que, como Goleman refere, o líder cria ressonância. É através das suas ações e palavras que a equipa vai responder com maior ou menor eficácia. Se um líder conseguir

transmitir emoções positivas a par de uma boa comunicação, os indivíduos, por sua vez, responderão mais abertamente às exigências.

É também de referir o papel fundamental do líder quando consegue transmitir uma visão de futuro havendo transparência no caminho a ser seguido por todos.

CAPÍTULO III – A LIDERANÇA NA ESCOLA

3.1. Evolução histórica da Escola Portuguesa

A instituição escola tem vindo a sofrer alterações ao longo da história, sendo o reflexo de diferentes momentos da história nacional e de diferentes visões da sociedade e da economia. Segundo Gomes (2005) as primeiras escolas surgiram no meio religioso, estando inseridas nos mosteiros e igrejas. Contudo, sobretudo nas sociedades e regiões protestantes da Europa, a educação foi-se alargando, tendo em conta os avanços da ciência e da tecnologia.

A Escola inicialmente era vista como a instituição que acompanhava a modernidade e transmitia conhecimento aos jovens. Tinha também um papel importante na formação social do indivíduo, dando alguma coesão e consolidação mesmo a quem viesse de meios culturais e sociais diferentes. Atualmente, esta tem um papel preponderante na educação e formação global do ser humano (Canário,2005).

As primeiras escolas públicas portuguesas apareceram graças ao aumento das atividades mercantis e da expansão marítima. Em Coimbra “nasceram” grandes escolas e foi aí que surgiu a primeira Universidade, no reinado de Dom Dinis. No século XVI, também João de Barros nos deixou obras importantes: uma gramática, uma cartilha e um diálogo.

Apesar deste crescente interesse pelo ensino, este era repetitivo e situava-se em espaços sem condições. Foram os Jesuítas, no século XVI, que demonstraram empenho em desenvolver o ensino criando o primeiro colégio para formar professores, sendo que nem todos concordaram, pois ao trazerem para a escola filhos de várias classes tiravam “braços” às atividades tradicionais como a agricultura (Gomes, 2005).

A Revolução científica e cultural trouxe mudança de mentalidades. Os intelectuais das Luzes difundiram o ensino das letras e da ciência. Marquês de Pombal surge nesta altura preocupando-se inicialmente com a economia e mais tarde com a reformulação do ensino, expulsando de Portugal a Companhia de Jesus. Criou escolas em vários pontos

do país e nomeou a Real Mesa Censória para a administração e direção das escolas, sendo que foi esta que elaborou um plano da rede escolar (Gomes, s/d).

Segundo Gomes (s/d) com a queda do Marquês de Pombal, algumas escolas encerraram mas no reinado de Dona Maria o ensino das letras foi reforçado. Com o aparecimento do liberalismo e com o governo de Passos Manuel, fizeram-se várias reformas e este quis tornar o ensino obrigatório e gratuito.

Apesar da escola ainda não ser para todos, apareceram as escolas femininas e masculinas nas capitais de distrito. No governo de Hintze Ribeiro o ensino primário tinha dois graus: obrigatório dos 6 aos 12 anos e outro apenas para quem seguisse o secundário. No entanto, a crise económica tornou difícil a reforma educativa, assim como as más condições das escolas, o material e a formação dos mestres.

Mais tarde apareceram dois métodos, o primeiro, por Feliciano de Castilho, com o método português e, o segundo, a cartilha por João de Deus. Ambos trouxeram inovação, mas foi a cartilha que mereceu expansão graças a Camilo Freire, um industrial republicano preocupado com o analfabetismo. Desta forma, foram criadas as escolas móveis, que ao mesmo tempo queriam ganhar adeptos para o Republicanismo.

Relativamente ao ensino secundário, foi com Passos Manuel que foram criados os primeiros liceus, que não tiveram inicialmente o aumento desejado graças à crise económica e também às mentalidades de quem assumia estas escolas. Os estudos de Jaime Moniz trouxeram outra reforma, aumentou-se o número de anos dos cursos e houve uma maior ligação entre as disciplinas.

A falta de formação dos professores foi um dos problemas do nosso ensino, pois só no século XX é que se começou a fazer a formação pedagógica destes com o curso do magistério secundário.

Apesar das insistências dos intelectuais em estender a instrução, durante a monarquia institucional tal não aconteceu. As mulheres continuavam sem ter acesso à instrução, eram vistas como “educadoras” dos filhos que ainda não tinham idade para ir à escola, pois o ensino infantil ainda não tinha arrancado em Portugal apesar das ideias de Froebel.

Nos finais do século XIX foram aprovadas as escolas-tipo. Desta forma, o número de escolas públicas aumentou de forma gradual, ao contrário das escolas privadas que tiveram um aumento repentino.

Com a morte do rei, a monarquia levou um abalo e dois anos depois proclamava-se a República havendo um grande entusiasmo com a reforma de António José de Almeida. O ensino infantil facultativo e gratuito funcionou em doze escolas e foi criado pelo Ministério de Saúde e de Assistência no final dos anos 60. O ensino primário inseria o elementar gratuito e o complementar e por último o superior. O ensino superior não teve grande expressão, mas houve alterações no acesso das mulheres à cultura e educação. Houve também preocupação em formar professores, o que levou à criação de mais universidades. O fim da 1ª República e início da ditadura significou o domínio do partido único e de um ensino baseado num livro único. Alguns professores foram afastados.

Para baixar o analfabetismo criou-se o Plano de Educação Popular para as crianças e a Campanha Nacional de adultos. Galvão Teles fez reformas no ensino secundário e técnico e foi também ele quem preparou terreno para a reforma de Veiga Simão, que reorganizou o Ministério da Educação mas que foi interrompido devido à Revolução do 25 de Abril de 1974.

Em 1973 surge a definição de “valência de creche”, para crianças dos 0 aos 2 anos, e de Jardim de Infância, para crianças dos 3 aos 5 anos. Enquanto nas creches os responsáveis eram enfermeiros, no jardim-de-infância eram educadores. Já nesta altura as creches tinham um carácter mais assistencial e relacionado com a saúde, enquanto nos jardins-de-infância havia uma maior preocupação com a pedagogia e educação, situação que ainda hoje se verifica.

Após a Revolução deu-se um aumento do número de jardins-de-infância e creches, assim como das escolas de formação. A primeira infância passou a estar sobre a tutela do Ministério da Segurança Social e o pré-escolar sobre a tutela do Ministério da Educação. Através do DR nº542/79 verificou-se que se passou a dar importância à criança e ao desenvolvimento das suas potencialidades, promovendo o bem-estar social.

Em 1986, foi criada a Lei de Bases do Sistema Educativo que “estabelece o quadro geral da educação”. Nesta nova lei já aparece enquadrado o pré-escolar e as atividades

extracurriculares. São enunciados os princípios da educação pré-escolar, sendo que apenas são consideradas as crianças a partir dos 3 anos de idade. Esta lei foi revista em 2005, mas continua-se apenas a considerar a criança a partir dos 3 anos no que diz respeito à educação em Portugal.

3.2. A Escola enquanto organização educativa

Segundo Nóvoa (2009,p:191), a Escola é uma das muitas instituições da sociedade que promovem a educação. Considera-se que a educação é um sistema que simplifica a realidade e é a Escola que está encarregue de regular as condutas sociais, assumindo características universais de utilidade e de estabilidade.

Tendo em conta que vivemos numa sociedade em que tudo está dividido em organizações, também a instituição “escola” é ela própria uma organização que se distingue das outras exatamente pela vertente educacional e pedagógica. A escola acaba por assumir vários papéis na nossa sociedade, devendo responder às expectativas dos vários intervenientes, desde os pais, aos alunos, aos professores, funcionários das mais diversas áreas, possuindo uma estrutura normativa que deverá ser sólida. Tal como Costa et al (2000,p:27) indica, a escola não é apenas uma organização democrática mas é uma organização onde as práticas de democracia são objeto da sua ação; não é apenas justa mas onde é praticada uma pedagogia de justiça, não é apenas aprendente mas é um local onde utiliza uma pedagogia da aprendizagem; não é apenas autónoma mas um local onde se pratica uma pedagogia de autonomia.

Costa e Trigo (2008) referem que este teor organizativo só ganhou relevância nos estudos dos investigadores das Ciências da Educação após o surgimento de dois fatores: “o movimento das escolas eficazes” e o aparecimento das “teorias da organização e administração escolar”.

Como Barroso indica, a “*administração educacional nasceu sob o signo da inutilidade ou da redundância*” (Barroso,2005:12) pois apenas se consideravam as normas e o respeito pelas regras no exercício da administração da escola, sendo que o senso comum era suficiente para resolver todos os outros problemas e também porque já existiam disciplinas que esclareciam o que acontecia na administração e nas escolas.

Como se verificou no ponto 3.1., ao longo dos anos a escola portuguesa tem vindo a sofrer algumas reformas. Após a Revolução de 1974 foi consagrado na Constituição Portuguesa de 1976 um regime democrático onde há uma descentralização administrativa (artº239), sendo que a escola passa a deter uma maior autonomia. Passados 10 anos, com o surgimento da Lei de Bases do Sistema Educativo (lei nº14/86 de 14 de Outubro), mais uma vez se faz referência à descentralização e democratização, dando ênfase às estruturas administrativas, à escola para todos e aos recursos educativos.

“...o sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade, mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das atividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico.”

(artº38º)

A escola passou a estar mais aberta à comunidade, sendo que os pais foram chamados a ter uma participação mais ativa na escola, assim como outros elementos da comunidade (Santos, L.2005:114). Por outro lado, também as pessoas inseridas na escola passaram a identificar-se com a mesma, havendo uma cultura organizacional de escola, quer fosse entre grupos ou mesmo entre escolas.

Se a escola traz consigo uma complexidade de interações, quer seja entre aluno-aluno, aluno-professor, professor-professor, diretor-professor entre outras, traz também outras obrigações para alunos e professores, procurando uma maior participação/responsabilização dos seus membros.

“Os alunos e professores são chamados a participar na gestão pedagógica da escola (self-government) e na planificação das atividade.”

(Gambôa,2004:111)

É necessário também referir que, apesar do artigo 238 da Constituição e da Lei de bases do sistema educativo fazerem referência à autonomia da escola, assim como o decreto-lei 43/89, continua a existir nas escolas um problema de autonomia, sendo que a tutela

ainda detém bastante controlo sobre as instituições escolares. Almeida citado por Silva (2007,6) refere que *“as relações entre as escolas portuguesas e a administração educativa parecem, assim, continuar centradas na pressão normativa do controlo burocrático.”*

Também Barroso (2003) refere que o reforço da autonomia previsto na lei é condicionado pelas direções regionais da educação no caso dos ensinos básico e secundário através das inúmeras normas que são apresentadas todos os dias e que regulam o nosso ensino, a burocracia e uma cultura de dependência. Também no caso das creches, quer públicas quer de solidariedade social os seus dirigentes devem satisfações à sua tutela (Ministério do Trabalho e da Segurança Social) nomeadamente no que diz respeito à organização dos equipamentos e materiais, regulamento interno, projeto pedagógico, entre outros.

Decorrentes desta visão evolutiva da organização escolar, Barroso (2008,p.42) refere três abordagens de cultura escolar que acabam por se interrelacionar, sendo elas: perspectiva funcionalista, perspectiva estruturalista e perspectiva interacionista. A primeira, diz respeito à cultura que é transmitida na própria escola. Segundo esta perspectiva, através do conhecimento e comunicação das normas e da sua posterior utilização prática, transmite-se uma cultura que se pretende global, isto é, que parte da sociedade (sentido mais lato) inserindo-se na escola dando continuidade à cultura realizada no exterior.

“A escola é reduzida aqui ao papel de simples transmissora de uma “cultura” definida exteriormente, no quadro de um aparente consenso nacional sobre as finalidades da educação e os meios de as realizar”

(Barroso, 2005, p.43)

Nesta perspectiva, a escola apenas reproduz cultura não a produz fazendo uma mediação entre os princípios que o poder político determina como sendo aquilo que a escola e tudo o que lhe é inerente devem seguir.

Na perspectiva estruturalista, por seu turno, a escola é produtora de uma cultura específica detendo uma certa autonomia.

“Enquanto os grandes objetivos não forem postos em causa, o ministério, a administração, a inspeção abstêm-se de intervir.”

(Chervel in Barroso, 2005:p.44)

A escola detém uma estrutura organizativa própria, de índole pedagógico e educativo e que se transmite através das disciplinas, do plano de estudos e dos meios auxiliares de ensino.

A perspetiva interacionista diz respeito às interações que ocorrem no meio escolar e que variam de escola para escola. Neste caso, cada um dos indivíduos que está ligado à escola é ele próprio um produtor de cultura transmitindo saberes de forma muito própria, sendo que as relações entre indivíduos, entre o espaço e os saberes são necessariamente diferentes de local para local.

Também Torres e Palhares (2009,p.82) referem que existem pelo menos três tipos de cultura no meio escolar: a cultura integradora (quando existe sentido de missão em que todos partilham e se identificam com a mesma visão tentando alcançar em conjunto os objetivos traçados); a cultura diferenciadora (sendo que a partilha acontece apenas em grupos de referência, havendo várias subculturas na mesma organização); e a cultura fragmentadora (em que cada um trabalha para si ou havendo um mínimo de partilha possível).

De facto, cada organização escolar é um caso, sendo que muda de acordo com o contexto, o local onde está inserida, as pessoas que a integram quer sejam alunos, professores, pais, não docentes, administradores, diretores. A escola não transmite apenas uma monocultura mas uma multiplicidade de culturas. Torres e Palhares apresentam a imagem da escola como um espaço cultural.

“...um espaço de cruzamento de culturas de proveniências diversas, permite desenvolver um olha holístico sobre os processos de liderança, perspetivados simultaneamente como extensões e reflexos da cultura organizacional da escola e como relevantes fatores de regulação cultural e simbólica”.

(Torres & Palhares 2009,p:97)

3.3. A Liderança em Contexto Escolar

O conceito de liderança, discutido no capítulo anterior, inicialmente circunscrevia-se a situações relacionadas com empresas, sendo que atualmente este conceito é também bastante abordado em contexto escolar. O próprio Estado Português no atual sistema educativo considera a liderança uma “...*varável determinante para o funcionamento eficaz dos estabelecimentos escolares.*” (Torres & Palhares, 2009,p:78). De facto, a escola vai buscar ao contexto empresarial muitas das suas ações, tendo em conta que a maior diferença será na sua missão pedagógico-educativa sendo que “...*a vertente pedagógica é o centro de toda a sua ação*” (org. Costa J.; Mendes A; Ventura A.p: 27).

O diretor e todos os profissionais de educação têm como expoente máximo garantir o sucesso educativo dos seus alunos. Como tal, cada vez mais se alia a liderança escolar à eficácia.

Whitaker, citado por Costa e Trigo (2008,p:562), considera que a liderança é um foco crucial para o crescimento e desenvolvimento de uma instituição devido às mudanças que ocorrem diariamente nas nossas organizações.

Tendo em conta que a escola tem um papel dinâmico não só no meio escolar mas também na comunidade, também a liderança neste meio é vista como algo em mutação pois “...*situa a liderança em inter-relação com os outros elementos da organização e em particular com o contexto social onde se enquadra*” (Fonseca, 2008:47), existindo um conjunto de expectativas que modela atitudes e relações entre os diversos intervenientes do meio escolar. Segundo Barroso (1995, citado por Fonseca (2008)) a *função do líder, numa perspetiva dinâmica de liderança, é dar sentido àquilo que as pessoas fazem.*

Costa e Trigo apontam um modelo atual, que é abordado nas empresas e que se intitula de Direção por valores, bastante referido por Chiaveneto.

“Quando todos os funcionários conhecem a missão e os valores que norteiam o seu trabalho tudo fica mais fácil de entender inclusive qual o seu papel e como contribuir eficazmente para a organização.”

(in Costa e Trigo,2008,p:566)

Em linha com algumas das visões mais contemporâneas da liderança que foram apresentadas no capítulo 2, alguns investigadores referem a visão como algo importante na liderança de uma organização, nomeadamente na escola. Há que dar ênfase à aprendizagem dos indivíduos e prestar atenção à sua individualidade, sendo que a escola deverá trabalhar para os seus alunos, envolvendo toda a comunidade. Esta visão é encarada como “visão de futuro”, pensando a escola como o que poderá ser e não o que foi, para tal a comunicação e partilha entre toda a comunidade educativa torna-se imprescindível para o bom funcionamento da organização.

A liderança baseada em valores intitula-se, como Costa e Trigo referem, de Direção por valores e vai ao encontro da Inteligência Emocional, atrás descrita neste trabalho.

Também Uribe (citado por Silva, 2007,p:10) faz referência às lideranças transacional e transformacional (descritas anteriormente), mas olhando-as no contexto da gestão escolar. De acordo com a liderança transacional, o diretor faz questão de se colocar no topo exercendo controlo sobre o grupo. No âmbito da liderança transformacional, por outro lado, o diretor partilha e delega as ações a efetuar, dando importância à transmissão dos valores. É esta a visão mais atual.

Leithwood, citado por Silva (2007:10), refere três elementos que estão relacionados com a prática da liderança escolar. O primeiro diz respeito à definição da missão da escola (que deverá estabelecer os objetivos de alto nível da instituição para que todos trabalhem no sentido desses mesmos objetivos); o segundo refere-se à gestão do programa (sendo que deverá ser realizada uma avaliação do currículo e dos alunos de forma a melhorar a ação); e o terceiro diz respeito à promoção de um clima positivo em que todos se sintam bem, havendo cooperação entre a equipa e proporcionando momentos de aprendizagem de forma a haver desenvolvimento profissional.

Também Sergiovanni (2004) refere a escola como uma organização mas com uma índole especial, sendo que também a sua liderança deverá ser diferente da liderança no contexto empresarial. Na escola, há que valorizar a comunidade e as pessoas dando valor à missão da escola.

“Precisamos de teorias de liderança que reconheçam que os pais, professores, membros dos órgãos administrativos e alunos têm mais

capacidade de tomar decisões baseadas em valores do que em decisões individuais”

(Sergiovanni,2004,p:37)

Numa visão próxima da liderança participativa, alguns autores, como Sanches (in Costa et al,2000) referem a liderança colegial como algo a ser utilizado, sendo que neste tipo de liderança tem-se em conta o diálogo, a colaboração e a participação de todos os intervenientes.

3.4. O líder na Escola

Tendo em conta que a escola é constituída por uma pluralidade de situações, pessoas, relações entre outros, verifica-se que os líderes têm um *“importante papel no sentido de criarem consensos sobre princípios, valores e políticas necessários à resolução dos problemas que surgem no seio da escola”* (Fonseca, 1998,p:47).

Atualmente, o líder escolar não tem uma tarefa nada fácil, sendo que tem de se multiplicar em vários papéis de acordo com as necessidades, pois, por um lado, há que preservar o conceito de escola democrática e partilhada envolvendo todos os indivíduos e, por outro, a preocupação cada vez mais emergente nos princípios da eficácia e da eficiência, trazendo para a comunidade uma escola cada vez mais competitiva e produtiva. Como Torres e Palhares (2009,p:97) indicam, *“a conciliação entre estas duas lógicas (...) tem vindo a fragilizar os processos de liderança escolar”*.

Desta forma, e apesar de qualquer líder escolar ter de seguir ordens externas, torna-se importante seguir uma pedagogia implícita, assente em valores e princípios éticos, sendo que a escola *“deve emergir como uma prática social, incorporando uma dimensão ética e crítica, e instituir-se como uma especialidade educacional”* (Estêvão in Torres e Palhares, 2009,p:98).

Desta forma, atualmente é muito comum quando se fala de liderança fazer-se também referência à visão, sendo que os líderes excecionais vêm a sua organização no futuro, comunicando ideias e partilhando ações.

Begley (cit. Silva,2007,p: 3) relaciona a visão com os objetivos através de quatro níveis:

- básico - o líder baseia a sua ação tendo em conta ordens superiores da tutela;
- intermédio - os objetivos da instituição prendem-se com os do diretor;
- avançado - os objetivos são trabalhados com os docentes;
- expert - o líder trabalha com a comunidade educativa, de forma a desenvolver objetivos que transmitam uma visão partilhada.

Ball (1999, citado por Fonseca 1998: 48) identifica quatro estilos de liderança, relacionados com a atividade do diretor na escola:

- **interpessoal** - dá ênfase à interação pessoal, em que existe um contato direto com o professor e todos os elementos da comunidade escolar;
- **administrativo** - tem uma relação formal utilizando reuniões onde há uma mediação de uma equipa;
- **político antagónico** - estimula o debate público e põe ênfase na persuasão e no compromisso assente na capacidade do líder como um político ativo e estratega na condução da liderança;
- **político autoritário** - privilegia o *status quo* e tenta evitar discussões a fim de manter a sua autoridade.

Alguns investigadores têm opiniões contrárias relativamente ao papel do diretor, sendo que para uns este papel pode não estar relacionado com liderança nem ser propriamente um líder. Esta discussão não está muito longe da que se tem a respeito da distinção entre liderança e gestão (veja-se o ponto 2.3 do capítulo anterior).

“Pode-se ser diretor e não ser o líder, nem sequer um líder entre muitos outros da instituição”

(Delgado citado por Silva,2007,p:7)

Também Pascual, Villa e Auzmendi (cit Silva,2007,p:7) vão neste sentido, tendo em conta que, muitas vezes, se confunde o papel de diretor com o de líder e administrador apesar de os conceitos divergirem.

Outros investigadores referem que estes conceitos não são assim tão antagónicos mas, por outro lado, se devem cruzar. O diretor está numa posição ideal para exercer uma

determinada liderança sobre o seu grupo para este, por seu lado, se sentir seguro e confiante nas tarefas a realizar.

Atualmente interliga-se bastante a questão da liderança com a da eficiência e eficácia das organizações, nomeadamente das nossas escolas. Tendo em conta que cada vez existe uma maior exigência da nossa sociedade, mais letrada e consciente das necessidades das crianças, a *“gestão escolar não se pode resumir a um exercício rotineiro e burocrático, quiçá autoritário, para assegurar conformidades administrativas e pedagógicas”* (Silva,2007,p:8).

O desafio de criar uma escola para todos e de todos é cada vez maior, assim como o é o princípio de satisfazer os clientes. Como clientes deverão entender-se não apenas os alunos mas toda a comunidade educativa. Como tal, torna-se importante envolver todos os elementos que estão ligados à escola e levá-los a que todos participem nela.

Face a todos estes desafios, a direção das escolas é dificilmente tarefa de um indivíduo só. Neste sentido, é cada vez mais importante a liderança das equipas.

“...do líder está-se a caminhar para a liderança, no sentido de que a liderança deve estar distribuída e de que parte dessa liderança está destinada a criar e facilitar a liderança de outros.”

(Lieberman, cit Silva, 2007,p:9)

CAPÍTULO IV – A PROBLEMÁTICA DAS CRECHES E DA SUA DIREÇÃO

4.1. As creches em Portugal: visão e modelo de funcionamento

Com a alteração nas estruturas familiares e nos respetivos “tempos de convívio”, socialmente sente-se cada vez mais a necessidade de possibilitar uma resposta escolar às crianças, nos seus primeiros anos de vida. Assim, surge a Creche, como uma valência que pretende ser um espaço afetivo, acolhedor e possibilitador de aprendizagens (sociais, motoras, cognitivas, entre outras), onde técnicos educativos e famílias são parceiros vitais.

Uma das respostas sociais que está à disposição das famílias são as I.P.S.S. (Instituições Particulares de Solidariedade Social), sob a tutela da Segurança Social, subsistindo com o apoio financeiro do Estado e das mensalidades pagas pelas famílias das crianças, em função dos seus rendimentos.

”As IPSS vivem dependentes em cerca de 70% a 80% do financiamento do Estado e nenhuma IPSS pode nascer sem concertar a sua abertura com o centro regional, até porque isso envolve dinheiro, orçamentos e programa e portanto tem de ser planeado ao nível local”

(Madeira, 1998, p:8).

Estas instituições, por norma, dão uma resposta alargada às famílias, gerindo da melhor forma possível o seu espaço físico e os vários grupos de crianças, comportando geralmente a valência de Jardim-de-Infância, esta sob a Tutela do Ministério da Educação e por vezes, o A. T. L. (Atividades de Tempos Livres) e também, com alguma frequência, a valência de lar e centro de dia. A iniciativa privada, neste caso específico as Creches privadas são mais uma das respostas que a sociedade possibilita às famílias portuguesas. Trata-se de espaços que, apesar de privados e dependentes das mensalidades pagas pelas famílias das crianças que os frequentam estão, tal como as

IPSS's sob a tutela da Segurança Social, devendo obedecer a uma série de regras de funcionamento.

De certa forma, um primeiro sinal da “desvalorização” pelo Estado do papel educativo das creches deriva da transferência de uma resposta meramente social para a Segurança Social, ao contrário das políticas que desenvolve para o Ensino Pré-Escolar, “(...) *para o Ministério da Educação as crianças nascem aos três anos e por isso as creches por enquanto não estão consignadas na Lei de Bases do Sistema Educativo*”(Madeira, 1998, p.4).

Socialmente, todo este enquadramento e subdivisão prática criada pelo Estado no apoio e resposta à primeira infância, na sua maioria, não é do conhecimento das famílias das crianças, que dentro das respostas educativas disponíveis tentam selecionar a que melhor se adequa ao seu filho(a) e à sua situação económica familiar.

“O ambiente educativo na creche é encarado por muitos especialistas como um dos fatores de maior relevo e projeção na resposta que é dada às crianças. Assim, a sua organização deve ser pensada de forma cuidadosa, equacionando as necessidades e interesses das crianças e os saberes...”

(Marchão,1998, p:10)

Desde 1989 que não tinha havido alterações nos documentos legais relacionados com a creche. A 31 de Agosto de 2011 saiu uma nova lei (portaria nº262/2011) que deu relevância ao “*ajustamento desta resposta social às novas exigências, aliando uma gestão eficaz e eficiente dos recursos a uma gestão da qualidade e segurança das estruturas físicas, criando, também, desta forma, instrumentos que facilitem o aumento da rede das creches*”.

Esta nova lei deverá servir qualquer creche, quer seja privada quer seja particular de solidariedade social, e tem já em conta a preocupação crescente que se tem verificado na qualidade, quer a nível dos materiais e equipamentos quer dos recursos humanos e sua formação. Esta nova lei, apesar de continuar a valorizar a vertente assistencial e da tutela continuar a ser do Ministério do Trabalho e da Segurança Social, já começa a dar ênfase ao “*equipamento de natureza socioeducativa*”, sendo que já são consideradas

“atividades pedagógicas, lúdicas e de motricidade, em função da idade e necessidades específicas das crianças”.

De facto, tem-se verificado uma melhoria gradual das instituições da primeira infância ao nível da sua qualidade e uma preocupação com o alargamento destas respostas, sendo que, em 2010, havia uma taxa de cobertura de 35,1% (in Carta Social). Atualmente há uma preocupação na elaboração e execução de um projeto pedagógico, tal como no pré-escolar, onde é definido o plano de atividades a ocorrer durante o ano letivo, que na própria lei são consideradas “sociopedagógicas” e que deverão promover o desenvolvimento global das crianças ao nível “motor, cognitivo, pessoal, emocional e social”. O projeto deverá ser realizado pela equipa de trabalho em conjunto, se possível, com as famílias e outros serviços e deverá ser avaliado semestralmente.

Efetivamente, ao longo dos anos têm vindo a ser realizados vários estudos que demonstram a importância das aprendizagens realizadas nos primeiros anos, que, se forem qualitativas, trarão benefícios para o indivíduo no seu futuro. Estes estudos (Innocenti, relatórios da OCDE) demonstram que existe uma ligação entre a experiência e o processo de desenvolvimento de capacidades realizado em termos cognitivos, sendo que, se existirem boas bases, o sucesso futuro será alcançado mais facilmente. Desta forma, quanto mais cedo a criança encarar todas estas perspetivas através de uma intervenção precoce mais facilidade terá em ultrapassar problemas e dificuldades. (Heckman in Recomendação nº3/2011 de 21 de Abril)

Teresa Vasconcelos, ancorada num estudo realizado pelo Conselho Nacional de Educação, defende que a Lei de Bases não foi tão longe como seria recomendável no reconhecimento do estatuto educativo das creches e que se pedia uma intencionalidade educativa mais explícita e uma maior articulação entre os dois serviços: social e educativo. Desta forma, a autora referiu 11 recomendações:

1. Conceber a educação como um direito e não apenas como uma necessidade social – é emergente haver igualdade de oportunidades para todos. Atualmente a creche tem, sem dúvida, um papel educativo, sendo que os estudos demonstram a importância da vida em grupo para a criança;
2. Assumir que a primeira responsabilidade pertence às famílias – a creche é um complemento da família sendo que deverá haver interajuda entre as famílias e a

- equipa da creche. Os pais deverão ser ouvidos pelo Estado para que haja uma maior exigência na universalidade e na qualidade deste serviço;
3. Reconfigurar o papel do Estado – a faixa etária dos 0 aos 3 anos deverá fazer parte da Lei de Bases do Sistema Educativo assim como da lei-quadro da educação pré-escolar para passar a haver uma responsabilização educativa e não apenas social. Numa primeira fase os dois Ministérios deverão trabalhar em parceria assim como as autarquias sendo que são um poder local e que estão mais perto de determinada oferta.
 4. Atribuir um novo papel às autarquias e à sociedade civil – o poder local deve ser responsabilizado pelos equipamentos que lhe estão próximos. Deverão não só acompanhá-los mas ter iniciativa na sua implementação havendo uma maior relação entre parceiros quer seja a nível de saúde, transportes, habitação, social e educativo;
 5. Diversificar tipos de serviços – a creche deveria ter uma maior interação com outros serviços nomeadamente jardins-de-infância e lares, mas também haver uma monotorização das amas e creches familiares;
 6. Investir na qualidade dos serviços e elaborar linhas pedagógicas – recomenda-se a introdução de um documento contendo linhas pedagógicas orientadoras para o trabalho com crianças destas faixas etárias em que haja preocupação com o desenvolvimento global de cada criança nos seus variados níveis: cognitivo, social, motor, emocional em que se promova a autonomia e a intencionalidade educativa. Sugere-se uma alteração ao Manual dos Processos-Chave para que haja coordenação entre os dois Ministérios (ME e MTSS);
 7. Elevar o nível de qualificação dos profissionais e das condições de trabalho – um estudo da OCDE apresenta uma grande disparidade de salários e falta de formação dos funcionários, situação que também ocorre em Portugal. Deveria haver uma maior profissionalização de todo o pessoal e uma menor disparidade nos direitos e regalias;
 8. Apostar na formação inicial e contínua dos profissionais – deveria haver uma alteração ao decreto-lei nº43/2007 de 22 de Fevereiro, que preparasse os educadores para o trabalho educativo tanto em creche como no pré-escolar. Seria também importante haver formação contínua dos profissionais neste contexto assim como mestrados de especialização;

9. Intervir para prevenir – a intervenção precoce é bastante importante para despistar casos de risco e o profissional deverá estar atento e obedecer a princípios éticos sendo que a criança é sempre mais importante. Para isso há que investir na formação dos profissionais;
10. Fomentar o desenvolvimento da investigação – deve haver uma maior fomentação da investigação pela parte do Estado de forma a avaliar o impacto da institucionalização das crianças no seu desenvolvimento.
11. Alargar o direito da palavra aos mais pequenos – tendo em conta que a criança é dotada de grandes capacidades exploratórias, criativas, comunicativas torna-se importante escutarmos as suas necessidades e interesses para que a consigamos servir melhor.

A par da portaria 262/2011, também foi realizado um manual de apoio às instituições sociais (Modelo de Avaliação da Qualidade), nomeadamente a creches, lares, centros de dia, entre outras. Esse manual tem como intuito tentar que haja da parte dos dirigentes de cada resposta social um maior comprometimento de forma a *“garantir aos cidadãos o acesso crescente a serviços de qualidade”*.

O instrumento tem como objetivo melhorar os serviços através de uma revisão constante do desempenho da equipa, dos materiais e equipamentos e de uma autoavaliação regular do que é realizado e apresentado aos clientes. Desta forma, este instrumento apresenta listas de verificação exaustivas dos vários requisitos que lhes estão associados.

Tendo em conta que este manual é para todos, independentemente da instituição ser privada ou IPSS, permite uma maior harmonização entre todos ao nível das regras de funcionamento. No manual são apresentados oito critérios (vide figura 1) sendo que quatro estão relacionados com a gerência e organização das instituições, são eles: liderança, planeamento e estratégia; gestão das pessoas; recursos e parcerias e processos. Os outros quatro critérios dizem respeito aos resultados, isto é, à satisfação dos clientes e das pessoas no geral, o impacte na sociedade e os resultados de desempenho chave. Este último critério tem em conta o que foi planeado anteriormente e o que foi realmente alcançado.

No mesmo documento faz-se também referência à liderança enquanto meio para atingir a satisfação dos clientes, sendo que é através de uma boa planificação e de uma boa estratégia, a par do desenvolvimento de uma missão e visão próprias de cada organização, que se conseguem melhores resultados. O manual considera igualmente que é através de uma eficiente gestão de pessoas que se consegue maior satisfação da parte dos colaboradores, sendo que funcionários motivados para uma determinada causa são mais eficazes e, como tal, os resultados serão melhores. Considera ainda que ao haver uma organização eficaz com os parceiros externos e dos recursos internos será maior a satisfação das necessidades e expectativas da comunidade. Por último, a forma como a instituição organiza, gere e melhora os seus processos trará com certeza bons resultados ao seu desempenho.

Apesar de as instituições ainda não serem obrigadas pelo Ministério da Segurança Social a seguir este modelo, existem já algumas instituições, nomeadamente as IPSS que estão a seguir este referencial normativo. A avaliação é realizada por entidades externas e acreditadas e foram previstos três níveis de qualificação: C, B e A.

Segundo o Modelo de Avaliação *“a qualificação permitirá, a nível externo, evidenciar que a Resposta Social tem em funcionamento um sistema de gestão que garante a conformidade dos seus serviços com os requisitos deste Modelo, criando-se para o efeito metodologias de divulgação pública das Respostas que obtenham a qualificação”*(2010,p.9).

CRITÉRIOS MEIOS

Critérios que se reportam à forma como as actividades da resposta social são desenvolvidas, ou seja, **o que se faz e como se faz**

**1. Liderança, Planeamento e Estratégia**

Como a gestão desenvolve e prossegue a missão, a visão e os valores da organização e como a organização formula, implementa e revê a sua estratégia e a converte em planos e acções

2. Pessoas

Como a organização gere, desenvolve e liberta o potencial dos seus colaboradores

3. Parcerias e Recursos

Como a organização planeia e gere as suas parcerias externas e os seus recursos internos de uma forma eficaz e eficiente

4. Processos

Como a organização concebe, gere e melhora os seus processos de modo a gerar valor para os seus clientes

CRITÉRIOS RESULTADOS

Avaliam o produto final das acções empreendidas, ou seja, **o que se conseguiu alcançar** como consequência da gestão que é feita dos Meios

**5. Resultados Clientes**

O que a organização está a alcançar relativamente à satisfação dos seus clientes externos

6. Resultados Pessoas

O que a organização está a alcançar relativamente à satisfação dos seus colaboradores

7. Resultados Sociedade

O que a organização está a alcançar relativamente à satisfação das necessidades e expectativas da comunidade em que se insere

8. Resultados Chave do Desempenho

O que a organização está a alcançar relativamente ao desempenho planeado

**INOVAÇÃO E APRENDIZAGEM**

Figura 1 – Critérios do Modelo de Avaliação da Qualidade

(fonte: Modelo de Avaliação da Qualidade)

4.2. A função do diretor técnico

Independentemente da sua natureza, qualquer creche deverá ter uma direcção técnica assegurada por um diretor. Essa direcção pode ser assumida por qualquer profissional licenciado em Ciências Sociais e Humanas ou noutras áreas das Ciências da Educação, ao contrário do pré-escolar em que o diretor, neste caso intitulado de diretor

pedagógico, deverá ser obrigatoriamente um educador de infância ou um técnico de educação.

“Cada estabelecimento de educação pré-escolar é coordenado por um diretor pedagógico, o qual é obrigatoriamente um educador de infância ou um técnico de educação devidamente reconhecido para o efeito pelo Ministério da Educação.”

(in DL N°147/97 de 11 de Junho, p:2830)

Como nota prévia, note-se que a lei prevê o cargo de diretor técnico nas creches, no entanto esta categoria profissional não está contemplada no contrato coletivo de trabalho das IPSS, sendo que caberá a cada instituição decidir quais são as regalias que vai dar a este técnico, nomeadamente no que diz respeito à remuneração. Esta situação, por vezes, traz conflitos tendo em conta que uma educadora poderá receber mais que o diretor, pois tem uma categoria profissional com uma tabela profissional em que a remuneração aumenta consoante os anos de serviço.

Segundo a portaria n°262/2011 no seu artigo 9º, caberá ao diretor técnico:

- a) Desenvolver um modelo de gestão adequado ao bom funcionamento da creche;
- b) Supervisionar os critérios de admissão, conforme o disposto no regulamento interno;
- c) Promover a melhoria contínua dos serviços prestados e a gestão de programas internos de qualidade;
- d) Gerir, coordenar e supervisionar os profissionais;
- e) Enquadrar e acompanhar os profissionais da creche;
- f) Implementar programas de formação, inicial e contínua, dirigidos aos profissionais;
- g) Incentivar a participação das famílias e da equipa no planeamento e avaliação das atividades, promovendo uma continuidade educativa;
- h) Assegurar a interlocução com outras entidades e serviços, tendo em conta o bem-estar das crianças.

Tendo em conta estes objetivos, o diretor técnico tem um papel importante: o de fazer a ponte entre a direção/administração e os funcionários que podem ser cozinheiros, auxiliares de cozinha e limpeza, educadores de infância, assistentes operacionais. Este

papel por vezes não é fácil pois, apesar de ter autoridade para tomar decisões, responde perante uma direção (ou um dono no caso das instituições privadas), que poderá não permitir a realização de determinada ação. Para conseguir realizar esta “ponte” com sucesso, o diretor tem de trazer consigo algumas capacidades inatas, mas também será importante, para ser mais eficaz, ter conhecimentos de administração/gestão escolar.

“Para além de nato, o líder deverá, em termos de ideal-tipo, ser treinado e ajustável aos múltiplos contextos em que está inserido (...) no sentido de garantir a mobilização coletiva convergente com a missão e visão instituída centralmente para a escola.”

(Torres e Palhares,2009,p:81)

Também o facto de, muitas vezes, ter a seu cargo várias respostas sociais (creche, apoio ao domicílio, centro de dia e lar de idosos) poderá dificultar o seu trabalho, tendo em conta que a sua formação poderá incidir em apenas uma das respostas sociais ou mesmo, não estar diretamente relacionada com nenhuma.

No caso das instituições que têm várias respostas sociais, a complexidade em termos de gestão aumenta, pois estão nela também inseridos outros profissionais, como é o caso dos enfermeiros, médicos, técnicos de serviço social, entre outros.

Cabe ao diretor técnico e à equipa trabalhar em conjunto para que os objetivos da instituição sejam alcançados. Desta forma, o diretor técnico tem aqui um papel importante de criar um clima positivo entre todos os intervenientes para que haja um sentido de missão. Este sentido de missão existe quando os indivíduos estão motivados e as relações interpessoais são positivas. Como tal, o diretor tem aqui um papel extremamente importante, pois ao mesmo tempo que “gere” as relações tem que pôr em prática os objetivos da organização, através da coordenação da sua equipa, para que cada indivíduo saiba o que tem que realizar e como realizar determinada tarefa. Para isso, o diretor tem de aproveitar as capacidades de cada um.

“ Culturas escolares fortes e integradoras, expressas por um elevado sentido de pertença e de identidade organizacional, são percecionadas como promotoras do sucesso escolar e da eficácia organizacional”

(Torres e Palhares,2009,p:81)

CAPÍTULO V – ABORDAGEM METODOLÓGICA

Com este estudo pretende-se perceber que papéis estão a ser assumidos pelo diretor técnico das creches e até que ponto este contribui ou não para a coesão de uma equipa multidisciplinar.

Simultaneamente é objetivo desta pesquisa analisar até que ponto a falta de profissionalização na gestão das creches não trará lacunas no trabalho de equipa, tendo em conta que o diretor poderá não ter conhecimentos necessários para conseguir gerir e liderar uma equipa de trabalho de forma a promover a motivação necessária das pessoas para atingir o máximo de qualidade possível.

Relembre-se que, tal como é descrito na portaria 262/2011 de 31 de Agosto, o diretor técnico poderá ser um profissional com uma licenciatura em ciências sociais e humanas ou ciências da educação, não conhecendo o trabalho exato a realizar numa sala de creche e não participando ativamente na rotina diária das crianças.

De forma mais específica, identificaram-se as seguintes questões de pesquisa:

- O diretor técnico contribui ou não positivamente para uma gestão mais eficaz da instituição creche? De que formas?
- Quais as características que a equipa considera mais importantes que um diretor tenha para exercer o seu cargo?

Após a realização da revisão da literatura e da definição do problema, foram realizados e aplicados questionários com o intuito de recolher dados que permitissem perceber melhor o cargo de diretor técnico e as suas características, bem como o seu impacto sobre as equipas. Desta forma, foram contactados alguns diretores técnicos para conhecer melhor algumas das suas estratégias e atividades realizadas nas instituições.

Ao elaborar os questionários a investigadora teve em conta a sua experiência enquanto educadora de infância e diretora técnica, assim como a revisão da literatura atrás

sintetizada relacionada com a liderança e a gestão, assim como a escola enquanto organização e a sua administração.

Os questionários (vide em anexo) são diferentes para cada categoria profissional, sendo que foram consideradas questões relacionadas com a perceção dos inquiridos relativamente à direção técnica da instituição onde trabalha e à direção técnica no geral.

Relativamente ao questionário dos diretores técnicos (vide anexo B), algumas questões prendem-se com a sua própria ação.

Os questionários foram realizados tendo em conta algumas secções. Desta forma, na primeira secção está o perfil dos respondentes onde se questionou: o género, a idade, as habilitações, o tempo de serviço e se o cargo de diretor deveria ser exclusivo de educadores. Nos questionários dos diretores fez-se também referência à formação especializada e se estavam ou não preparados para assumirem a sua função quando o fizeram.

Na segunda secção questionou-se a influência do diretor na gestão da sua equipa e na secção três pediu-se aos auxiliares e aos educadores que indicassem a frequência com que os seus atuais diretores detinham determinado comportamento.

Por último, na secção quatro questionou-se todos os inquiridos sobre as características que consideravam importantes que um diretor técnico tivesse e as características que os atuais diretores têm. No questionário dos diretores a última pergunta dizia respeito aos estilos de liderança e comportamentos associados.

Foram realizados questionários a 11 (onze) creches dos concelhos de Caldas da Rainha e Óbidos, sendo que duas são privadas e as outras nove são instituições particulares de segurança social. Todas elas são tuteladas pelo Ministério do Trabalho e da Segurança Social, sendo que todas têm de obedecer à tutela relativamente aos espaços, equipamentos, lotação, atividades, entre outros.

Nas 11 creches escolhidas foram entregues diferentes questionários a 11 diretores técnicos, 45 auxiliares de ação educativa e 26 educadores de infância num total de 82 inquiridos.

Para o tratamento de dados foi utilizado o suporte informático através de dois programas: Microsoft Excel e *Statistics Package For Social Sciences* (SPSS).

A análise dos resultados foi realizada através de medidas descritivas básicas, gráficos e tabelas, de modo a caracterizar a informação recolhida e, quanto possível, relacioná-la.

Quanto à amostra deste estudo, podemos verificar que, como foi referido acima, o questionário foi aplicado a 11 diretores, 26 educadores e 45 auxiliares (vide figura 2), sendo o número de auxiliares o maior, uma vez que a lei em vigor não obriga que haja na sala de berçário, (dos 3 aos 12 meses) uma educadora de infância, tendo apenas de haver pelo menos duas auxiliares. Tendo em conta que não existe uma obrigação legal de contratar educadores, as instituições optam, muitas vezes, por contratar auxiliares pois o seu ordenado é inferior, sendo que neste estudo apenas uma instituição tem educadoras no berçário.

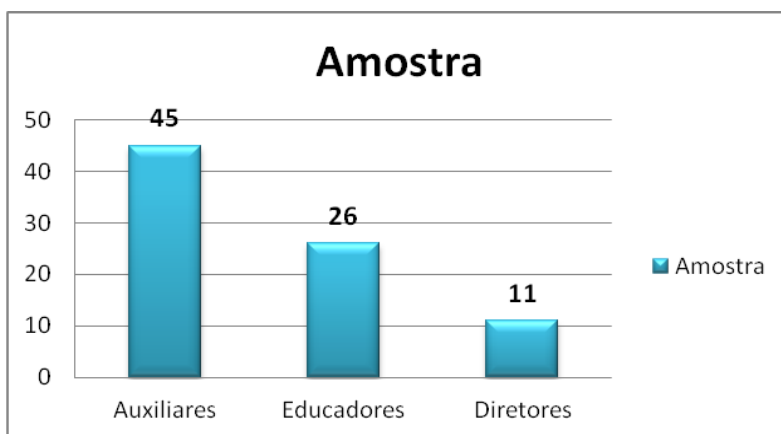


Figura 2 – Composição da Amostra

Pela análise da figura 3, verificamos que das onze instituições que participaram neste estudo apenas duas são instituições privadas, sendo as restantes Instituições Particulares de Solidariedade Social.

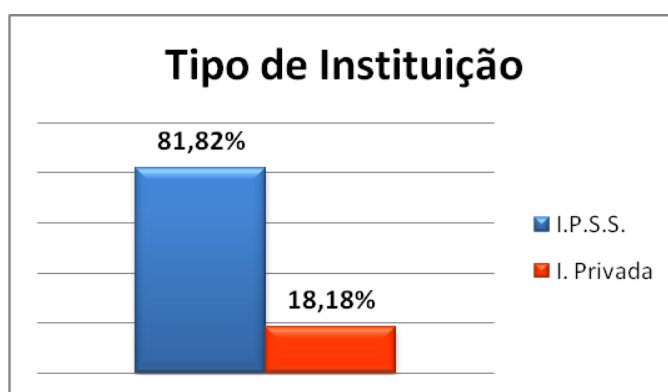


Figura 3 – Tipo de Instituição

Podemos ainda acrescentar que das IPSS presentes neste estudo cerca de 81,82% têm mais que uma resposta variando entre lares, apoio domiciliário, pré-escolar, ATL, centro de dia, creche e primeiro ciclo. Através da figura 4, verifica-se que a oferta é vasta e, como tal, exige da parte das direções alguma flexibilidade e conhecimentos vastos, pois trabalham com faixas etárias diferentes que exigem atuações também diferentes.

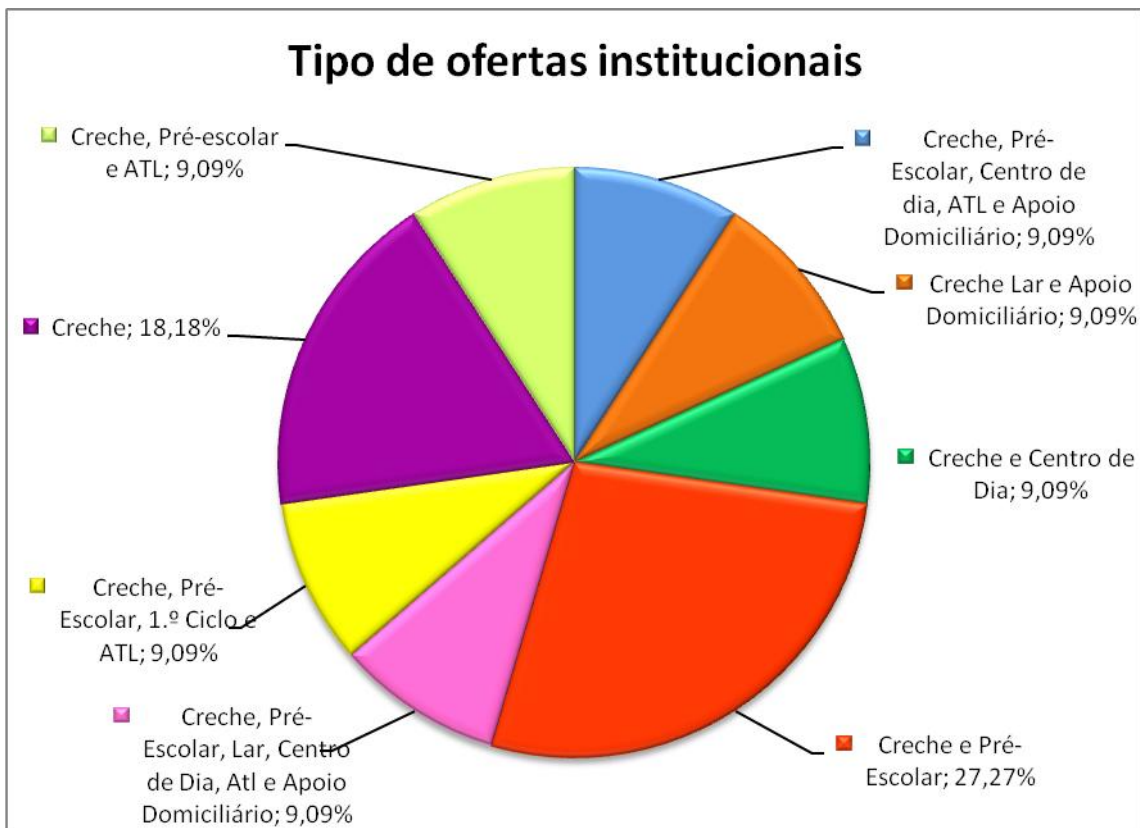


Figura 4 – Tipo de Ofertas Institucionais

CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

6.1. Perfil dos respondentes

A maior parte dos profissionais que trabalham nestas instituições é do sexo feminino, sendo que não existem educadores do sexo masculino e a percentagem é diminuta tanto nos diretores (9,09%) como nos auxiliares (2,22%) (veja-se a figura 5).

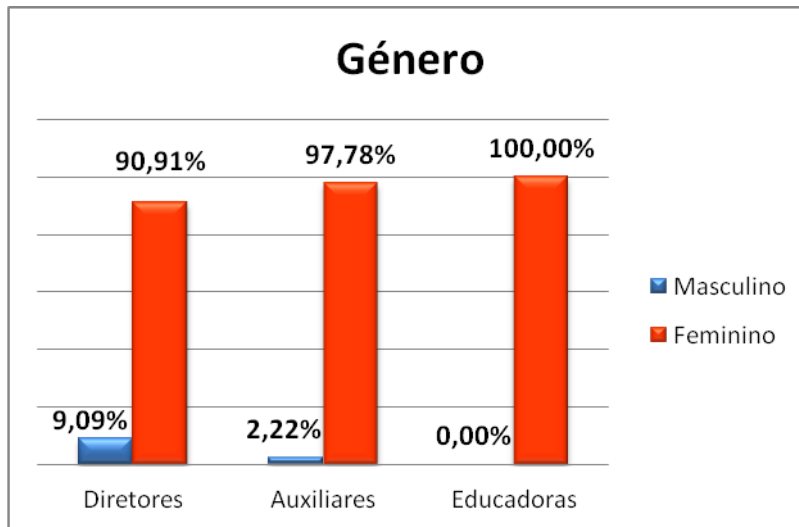


Figura 5 – Distribuição por Género

Relativamente às idades, a maioria dos diretores tem entre 31 a 35 anos (45,45%), a faixa etária mais representada nas auxiliares é a de entre 36 a 45 anos (46,67%), enquanto a percentagem maior de educadores varia entre os 26 e os 30 anos (30,77%). No total, a percentagem maior de indivíduos que trabalham em creche situam-se entre os 36 e os 45 anos (36,59%). Pode-se assim verificar na figura 6, que se trata de uma população bastante jovem.

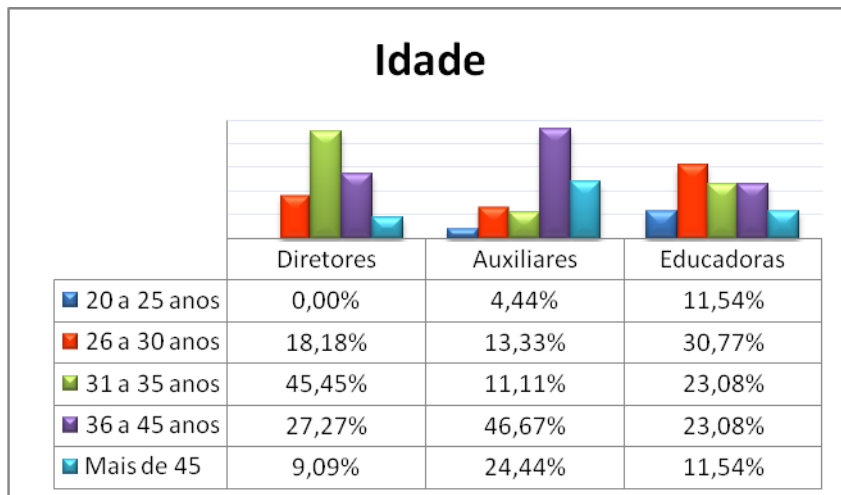


Figura 6 – Distribuição por Idades

Relativamente às habilitações dos Auxiliares de Ação Educativa, existe uma percentagem maior de indivíduos com o 12ºano (ver Figura 7). É visível uma preocupação com a formação mesmo do pessoal não docente, sendo que os recentes cursos profissionais de ação educativa têm vindo a permitir que esta categoria profissional tenha ganho maiores conhecimentos relativamente ao contato direto com crianças, através da realização de estágios e de disciplinas como pedagogia, psicologia e expressões.

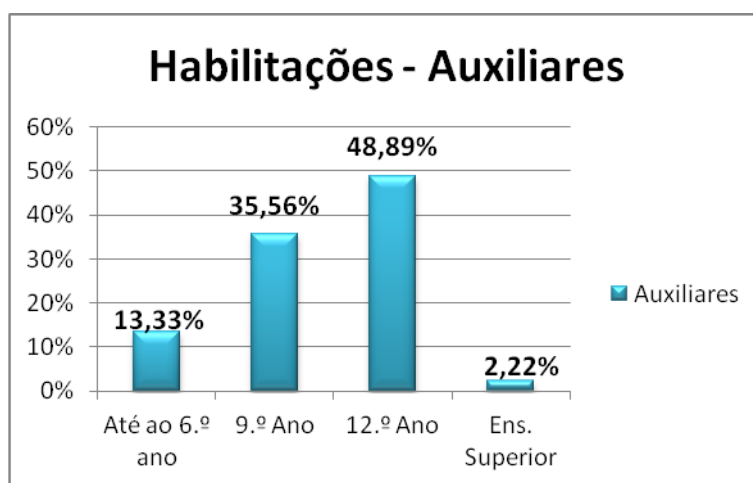


Figura 7– Habilitações dos Auxiliares

Nas habilitações tanto dos educadores de infância como dos diretores técnicos há uma maior incidência na licenciatura, sendo que o bacharelato e as especializações obtiveram uma percentagem menor (Figura 8).

Relativamente aos bacharelatos, os funcionários com esta categoria são indivíduos que tiraram o curso quando as licenciaturas ainda não eram consideradas, sendo que mais tarde os profissionais que tinham apenas o bacharelato tiveram a oportunidade de ficar com a licenciatura fazendo apenas uma profissionalização.

Relativamente às “especializações”, quer estas sejam pós-graduações, mestrados ou doutoramentos, verificou-se neste estudo uma baixa incidência, apesar de, com os reflexos do Tratado de Bolonha, ser de esperar uma evolução positiva.

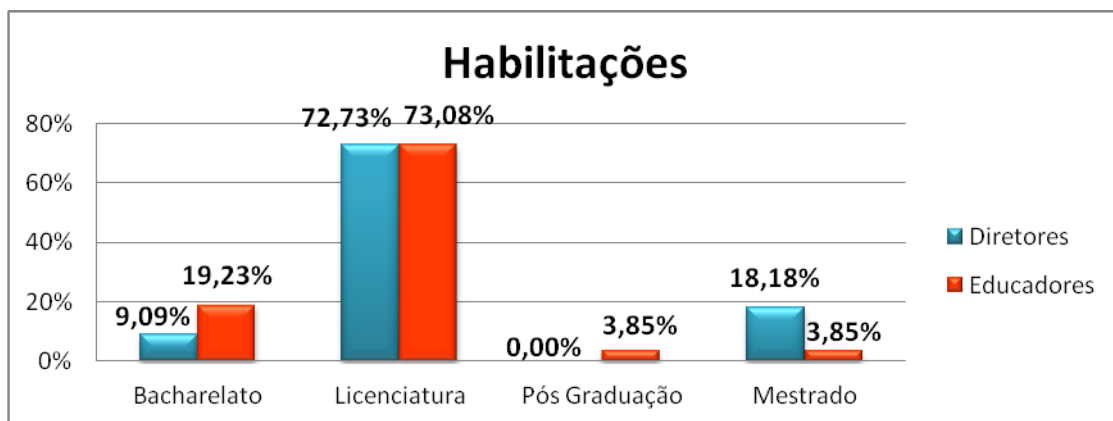


Figura 8 – Habilitações de Diretores e Educadores

Verifica-se que o nível de qualificações dos diretores é um pouco mais elevado.

Dos 18,18% dos diretores que têm mestrado, apenas uma diz respeito à área da gestão escolar. Relativamente à frequência de formações relacionadas com a gestão de equipas, três inquiridos responderam afirmativamente sendo que dois frequentaram uma ação de formação em liderança e gestão de equipas e outro frequentou uma formação em gestão de conflitos e das emoções.

No que diz respeito aos anos de serviço dos auxiliares, verifica-se que existe um maior número de indivíduos com mais de 10 anos de serviço (40,00%) assim como também já se tinha verificado no gráfico das idades onde se verificou que as auxiliares possuíam as idades mais elevadas.

Mais de 50% dos diretores tem entre 6 e 10 anos de serviço e não encontramos nenhum diretor com menos de 6 anos de serviço. No intervalo dos 0 aos 2 anos esse facto fica justificado pela impossibilidade legal, que estipula um mínimo de 2 anos de serviço para poder exercer esse cargo. Já no intervalo dos 3 aos 5 anos a ausência de diretores pode ficar explicada ainda pela inexperiência, não tendo os administradores/proprietários confiança para atribuir essa função a alguém com pouco tempo de serviço.

Relativamente às educadoras verificamos que se distribuem de uma forma semelhante pelos intervalos estipulados.

Esta caracterização está sintetizada na Figura 9.

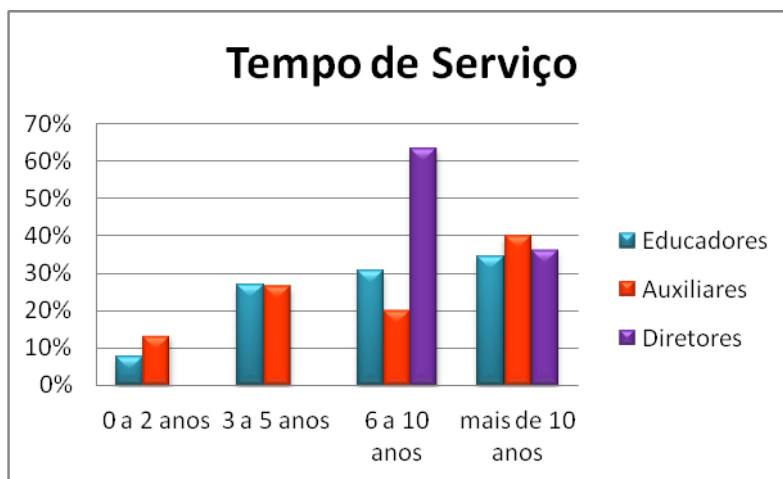


Figura 9 – Tempo de Serviço dos Profissionais

6.2. Formação e preparação para exercer a função de diretor

Nos questionários foi colocada uma questão relativamente à direção técnica das creches em que se tentava perceber se todos os inquiridos consideravam que a direção técnica deveria ser realizada apenas por educadores (tal como acontece no pré-escolar) ou se deveria estar a cargo de qualquer profissional da área das ciências sociais e humanas, como estabelecido na lei atual.

Foi possível verificar que 71,95% dos inquiridos consideraram que esta profissão deveria ser exclusiva dos educadores (figura 10). Nas respostas analisadas, muitos funcionários sentiam-se desprotegidos sendo que os seus diretores técnicos não lhes sabiam dar soluções adequadas e imediatas relativamente a determinado problema.

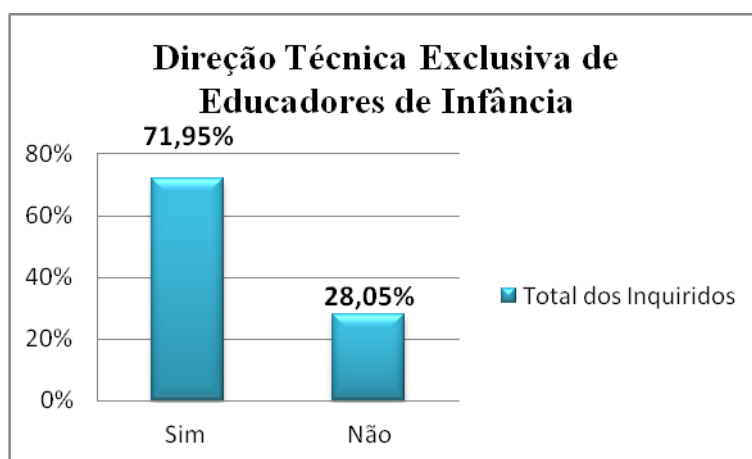


Figura 10 – Direção Técnica Exclusiva de Educadores de Infância (I)

Olhando mais em detalhe para os resultados (ver Figura 11) é possível perceber que a ideia de uma direção dominada por educadores é particularmente defendida pelo grupo dos educadores de infância inquiridos (88,46% dos educadores preferiam uma direção técnica composta por educadores), pois consideram que os educadores conhecem melhor a realidade da creche, as crianças e os próprios funcionários e, como tal, poderão ser mais eficazes nas estratégias a adotar para resolver determinados problemas. Também 66,67% dos auxiliares concordam com o facto de ser um educador na direção. Um dos inquiridos justifica a sua resposta afirmando que “conhecem a realidade do trabalho e as necessidades do dia-a-dia, pois estão no direto como nós”. Outros

inquiridos fazem referência a questões de sensibilidade e compreensão, pois consideram que diretores educadores percebem com sentido de causa do que estão a falar e, ao perceberem o que os colaboradores sentem, têm mais facilidade em deixá-los mais tranquilos e satisfeitos. Alguns inquiridos fizeram também referência às questões de formação tendo em conta que “*estão mais ajustados a nível de formação*” e “*conhecem melhor a realidade, não sabem apenas a teoria mas contactam com a prática*”.

Também o tempo que os diretores técnicos passam na creche foi referido em alguns questionários, nomeadamente nas instituições onde há várias respostas sociais e o diretor não está afeto à creche, acabando por estar pouco tempo nesta resposta social. Este aspeto foi referido não só pelas auxiliares mas também por várias educadoras que sentem que têm um acompanhamento insuficiente.

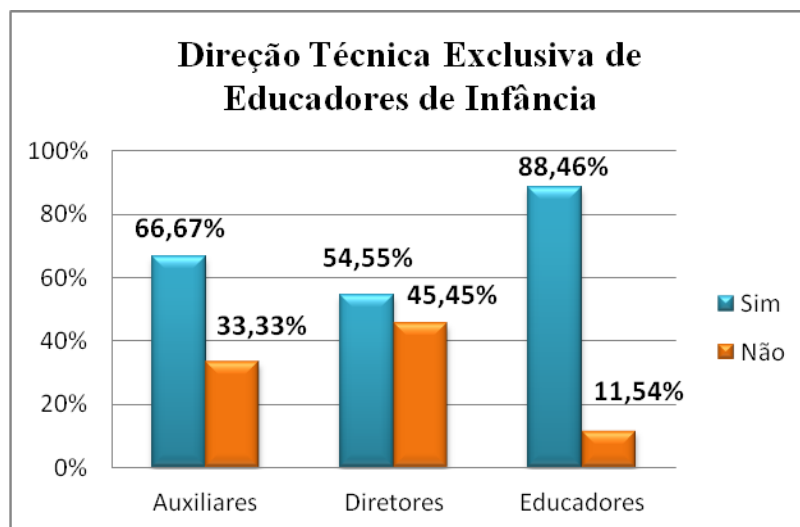


Figura 11 – Direção Técnica Exclusiva de Educadores de Infância (II)

Já os auxiliares que defendem uma direção a cargo de profissionais que não são educadores de infância referem que “*há normas e regras de gestão que não estão dentro do ramo deles*” ou referem também que assim teriam uma grande sobrecarga ao exercerem dois cargos sendo que “*os educadores devem-se ocupar com o trabalho da sala*”. Outros auxiliares, embora em número muito reduzido, consideraram que “*muitos educadores não têm competências para liderar uma creche*”.

Relativamente às respostas dos diretores, sem surpresa constata-se que as opiniões estão mais divididas (verifica-se que a diferença entre aqueles que defendem uma direção exclusiva de educadores de infância e os que se opõem não é relevante).

Analisando a formação inicial destes 11 inquiridos, verificou-se que seis são educadoras de infância e apenas uma escapa a este perfil. Das justificações apresentadas a favor de um cargo exercido por um educador de infância, destacam-se um melhor conhecimento do *“campo de ação, necessidades e estratégias a utilizar na creche”* e também a especificidade do trabalho em creche em que *“há necessidade de atuar com conhecimento de causa acerca das necessidades dos nossos clientes de forma a alcançar a excelência, sendo que o diretor técnico deverá ser alguém que conheça verdadeiramente a primeira infância e que, ao mesmo tempo, tenha capacidade para gerir pessoas, sendo que nem todos os educadores terão capacidade de liderar um grupo. Torna-se necessário aliar o conhecimento pedagógico, com práticas de gestão que, muitas vezes fazem parte da própria pessoa e também da experiência”*.

Opiniões contrárias tendem a ser apresentadas pelos diretores com formação em ciências sociais e humanas, considerando que a *“creche exige uma gestão muito similar à das restantes respostas sociais, sendo que uma educadora não tem bases de gestão”*. Um dos inquiridos afirma que as *“funções de um diretor técnico numa instituição vão mais além das funções pedagógicas em contexto de valência”*.

Aqueles que defendem que o diretor técnico deveria ser um educador de infância referem a importância da gestão da equipa, isto é, o diretor técnico tem de ter capacidade para coordenar a sua equipa de trabalho dando informações e delegando, mas para o fazer tem de ter conhecimentos pedagógicos. *“O diretor técnico deveria ser alguém capaz de gerir uma equipa, mas também saber os termos pedagógicos na valência de creche”*. Uma das educadoras inquiridas considerou que um diretor técnico que seja educador *“está mais apto para esclarecer os pais não só do funcionamento da creche como de todo o processo de desenvolvimento dos seus educandos”*. De facto, uma das funções do diretor técnico é fazer a *“ponte”* entre gerentes/dirigentes e funcionários mas também tem de, tal como a portaria 262/2011 de 31 de Agosto refere no artigo 9º ponto g, *“incentivar a participação das famílias e da equipa no planeamento e avaliação das atividades, promovendo uma continuidade educativa”*.

Foi questionado aos onze diretores se estavam preparados para serem diretores quando aceitaram esse cargo e 72,73% responderam afirmativamente (ver figura 12), verificando-se que a falta de profissionalização não impede os indivíduos de terem confiança nas suas capacidades para desenvolver o trabalho. Tal situação poderá ocorrer porque os inquiridos que são educadores trabalham lado a lado com os colegas e conhecem as rotinas de trabalho quotidianas. Dos três inquiridos que responderam que não estavam preparados, apenas um é educador e todos referem que, para se adaptarem ao novo cargo, fizeram pesquisa, contactaram com colegas que já exerciam este cargo há mais tempo e empenharam-se bastante para corresponderem às expectativas.

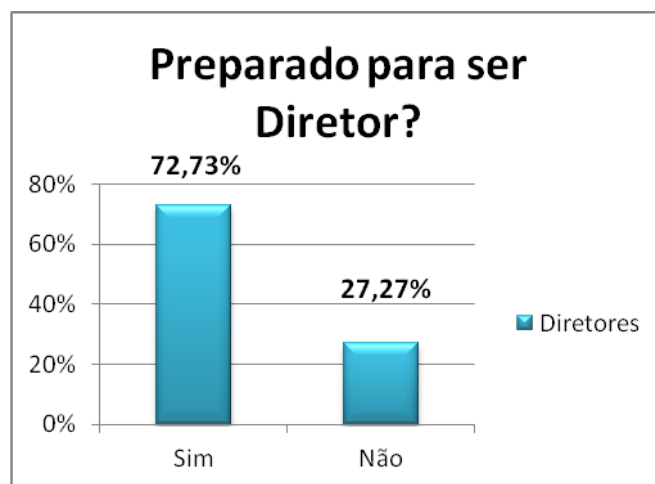


Figura 12 – Perceção da Preparação para ser Diretor

Verifica-se que 73% dos inquiridos acumula funções, sendo que apenas três indivíduos não acumulam, quatro são também educadores de infância, um é coordenador pedagógico, um é animador sociocultural e existe um inquirido que é presidente da direção.

Tal como evidenciado na Figura 13, quatro inquiridos (36,36%) referem ter realizado algumas formações em gestão e liderança de equipas e também em gestão de conflitos e emoções. De facto, verificou-se que a maioria dos inquiridos não sente dificuldade na gestão da equipa, apesar de, como se constatou antes, neste grupo haver uma baixa profissionalização relativamente ao cargo exercido. Esta situação poderá acontecer por haver uma boa comunicação entre equipas ou simplesmente porque não querem assumir que têm dificuldades.

Apenas dois inquiridos afirmaram ter dificuldades na gestão da sua equipa e apontaram aspetos como: dificuldade em ser assertiva, saber lidar com personalidades tão diferentes, ou dificuldade em corresponder às necessidades de todos.

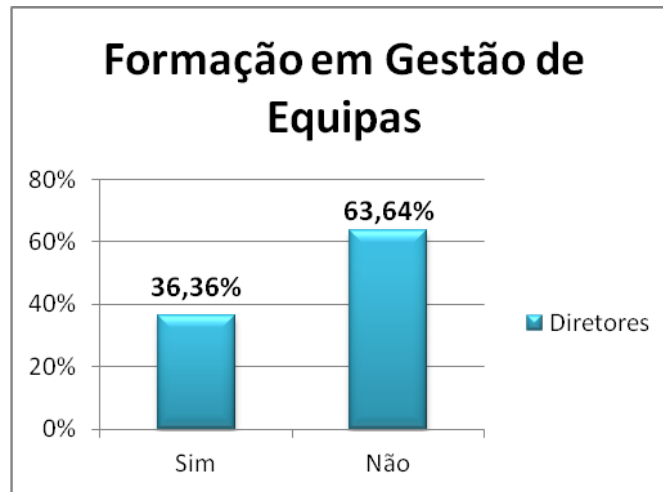


Figura 13 – Formação em Gestão de Equipas

6.3. Influência do diretor na gestão de equipas

Com o objetivo de perceber o papel do diretor na gestão de equipas, começou por pedir-se aos inquiridos que avaliassem a influência do diretor no ambiente de trabalho da equipa, usando uma escala de Likert de 5 pontos (sendo o valor um o que detinha menor influência e o valor 5 aquele que demonstrava um nível mais elevado da influência do diretor).

Como se observa na Figura 14, de uma maneira geral, todos os inquiridos consideram a função do diretor muito importante para as equipas de trabalho. A única exceção corresponde a uma auxiliar que está descontente, pois considera que o seu diretor está pouco presente na vida diária da creche.

Naturalmente, os diretores foram os que mais valorizaram a sua função, considerando o seu cargo importante na organização, na atribuição de responsabilidades e resolução de problemas.

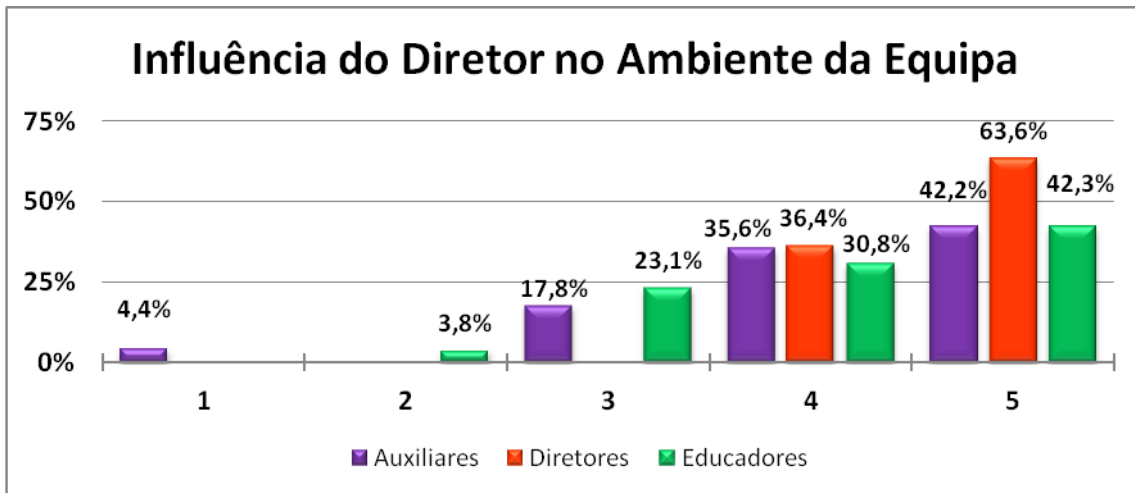


Figura 14 - Influência do Diretor – Auxiliares, Diretores e Educadores

6.4. Características do diretor técnico

No sentido de entender qual o melhor perfil para um diretor capaz de liderar as suas equipas, listaram-se algumas características (ver Quadro 1) baseadas nos textos lidos que estão referenciados na bibliografia, as quais foram avaliadas pelos inquiridos, em termos de importância (de 1 pouco importante a 4 muito importante).

Itens	Características do diretor técnico...
A	Lidera através do exemplo
B	Demonstra empenho no processo de mudança
C	Aceita críticas construtivas
D	Aceita sugestões de melhoria
E	Delega competências e responsabilidades
F	Estimula a iniciativa das pessoas
G	Encoraja a confiança mútua e o respeito
H	Assegura o desenvolvimento de uma cultura de mudança
I	Promove ações de formação
J	Reconhece e premeia os esforços individuais e das equipas
K	Adequa o tratamento dado às pessoas, às necessidades e às situações em causa
L	Partilha ações a realizar na instituição

Quadro 1 – Características do diretor técnico

Grupo de Indivíduos	Diretor Média	Educador Média	Auxiliar Média	Total Média
A	3,55	3,73	3,56	3,61
B	3,73	3,65	3,49	3,57
C	4,00	3,88	3,58	3,73
D	4,00	3,81	3,73	3,79
E	3,64	3,58	3,64	3,62
F	4,00	3,85	3,60	3,73
G	3,91	3,85	3,71	3,78
H	3,64	3,46	3,40	3,45
I	3,36	3,42	3,42	3,41
J	3,91	3,73	3,60	3,68
K	3,64	3,69	3,64	3,66
L	3,64	3,69	3,53	3,60

Quadro 2 – Avaliação da importância das características de um diretor

Os resultados da avaliação (globais e por grupo profissional) estão reportados no Quadro 2. Pode-se constatar que globalmente todas as características são consideradas muito importantes (médias entre 3,41 e 3,79). São sobretudo valorizadas as capacidades de aceitar sugestões de melhoria, aceitar críticas construtivas e encorajar a confiança mútua e o respeito. Assim, dominam os aspetos relacionais da liderança, mais do que o domínio dos conteúdos funcionais (ex. promoção de ações de formação ou a delegação de competências e responsabilidades). Especificamente no grupo dos diretores é destacada a característica F (estimular a iniciativa das pessoas).

Em seguida, pediu-se aos inquiridos que indicassem as características que considerassem estar presentes nos seus atuais diretores técnicos seguindo as características apresentadas no quadro 1.

Os resultados estão sumariados no Quadro 3.

	Auxiliares n=45	Diretores n=11	Educadores n=26	Total n=82	
A	16	8	9	33	40,2%
B	24	9	15	48	58,5%
C	14	8	16	38	46,3%
D	25	8	22	55	67,1%
E	30	8	18	56	68,3%
F	18	8	13	39	47,6%
G	21	8	17	46	56,1%
H	22	7	13	42	51,2%
I	14	9	12	35	42,7%
J	12	6	10	28	34,1%
K	18	9	12	39	47,6%
L	23	8	7	38	46,3%

Quadro 3 – Características reveladas pelos atuais diretores técnicos

A característica mais apontada pelos educadores foi a D (aceita sugestões de melhoria), que na questão anterior também tinham considerado como sendo a mais importante e, logo de seguida, a E (delega competências e responsabilidades). Por seu turno, os auxiliares destacam a característica E seguindo-se a D.

Já a característica G que refere o encorajamento, pela parte do diretor, de confiança e respeito mútuos, que tinha sido classificada como muito importante, encontra-se menos concretizada na prática e menos presente nas atuais direções das instituições.

A autoavaliação feita pelos diretores tende a ser particularmente positiva, na medida em que 3 dos 11 inquiridos consideraram estar na posse de 9 características enunciadas. As características que foram mais apontadas, de uma maneira geral, pelos diretores foram a B, I e K. Consideram, portanto, que demonstram empenho no processo de mudança, promovem ações de formação e veem cada funcionário como um ser individual, atuando de maneira diferente com cada um de acordo com as suas necessidades e com a situação. Desta forma, verifica-se também que as características mais apontadas pelos diretores são diferentes das apontadas pelos educadores e pelos auxiliares.

6.5. Estilos de liderança e comportamentos associados

Pretendeu-se com a última questão do inquérito a educadores e auxiliares perceber se os diretores técnicos utilizam mais uma liderança transformacional ou transacional. De

facto, alguns investigadores como Gomes e Cruz (2007) apontam uma liderança “ótima” em que são utilizadas as duas -lideranças transformacional e transaccional - e que, segundo Avolio e Bass (1988), “o líder mais eficaz é aquele em que predomina a liderança transformacional, seguido dos comportamentos de reforço contingente, da intervenção em crise (ativa e depois a passiva) e, em último lugar, o *laissez-faire*.”

Realizou-se uma lista de 40 comportamentos típicos de um líder baseada num questionário adaptado de Avolio, Bass e Jung retirado de Afonso (2011). Dos quarenta itens, alguns correspondem a comportamentos de liderança transformacional que, por sua vez, se dividem em *carisma, consideração individual e estimulação intelectual* e outros que se referem a uma liderança mais transaccional, cobrindo aspetos como a *recompensa contingente* e a *gestão por exceção*. (vide anexo D)

Os indivíduos fizeram a avaliação dos seus líderes em cada um dos itens, usando uma escala de 1 a 5 para indicar a frequência de determinado comportamento. O 1 indicava *nunca* enquanto o 5 correspondia a *frequentemente/sempre*.

Itens	Educadores (n=26)	Auxiliares (n=45)	Total (n=71)	Itens	Educadores (n=26)	Auxiliares (n=45)	Total (n=71)
	Média				Média		
1	4,08	3,69	3,83	21	3,27	3,11	3,17
2	4,19	3,62	3,83	22	4,00	3,71	3,82
3	4,00	3,40	3,62	23	3,54	3,20	3,32
4	3,77	3,31	3,48	24	3,62	3,36	3,45
5	3,46	3,09	3,23	25	3,65	3,13	3,32
6	3,65	3,16	3,34	26	3,50	2,87	3,10
7	3,77	3,44	3,56	27	3,65	3,11	3,31
8	3,65	3,62	3,63	28	3,27	2,76	2,94
9	3,50	3,47	3,48	29	3,50	3,40	3,44
10	3,38	3,24	3,30	30	3,38	3,38	3,38
11	3,31	3,09	3,17	31	3,54	3,29	3,38
12	3,31	3,00	3,11	32	3,46	3,29	3,35
13	2,88	2,84	2,86	33	3,96	3,56	3,70
14	3,54	3,18	3,31	34	3,08	2,87	2,94
15	4,15	3,69	3,86	35	2,77	2,82	2,80
16	3,27	3,13	3,18	36	3,54	3,20	3,32
17	3,69	3,40	3,51	37	3,62	3,33	3,44
18	3,50	3,36	3,41	38	4,00	3,60	3,75
19	3,27	2,78	2,96	39	2,73	2,76	2,75
20	3,08	3,00	3,03	40	2,69	2,71	2,70

Quadro 4 – Frequência com que o diretor revela determinados comportamentos

Tendo em conta as elevadas pontuações apresentadas na grande maioria dos comportamentos, verifica-se que ambas as lideranças são utilizadas nas instituições, aparecendo a liderança transformacional em primeiro lugar, ou seja com um valor mais elevado relativamente à liderança transacional (ver Figura 15).

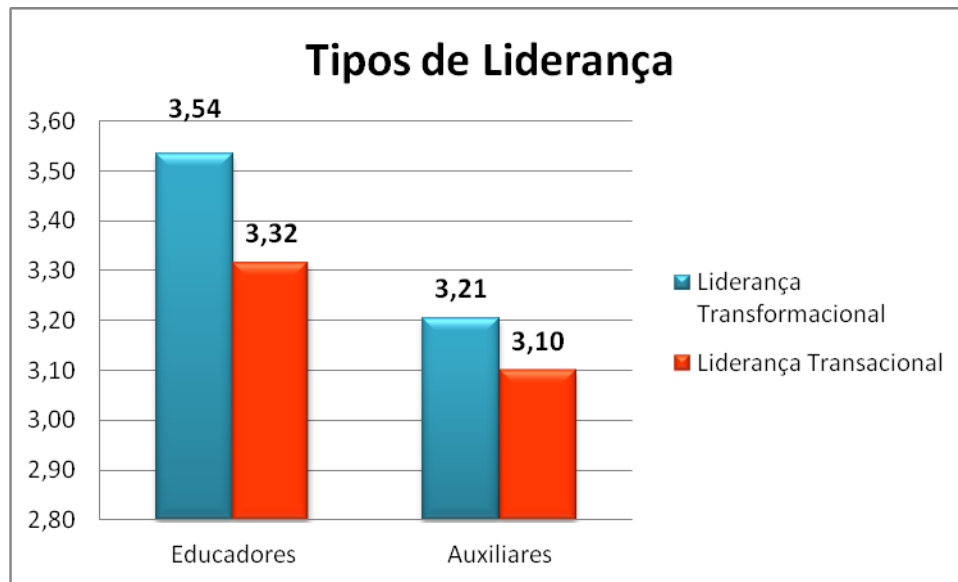


Figura 15 – Tipos de liderança

De facto, a liderança transformacional preocupa-se em desenvolver interações entre líder e liderado, neste caso entre diretor técnico, docentes e não docentes, havendo interesse pelo carisma e os traços de personalidade do líder, sendo que o líder é um modelo a seguir. Nesta liderança o líder, como foi dito atrás nesta dissertação, preocupa-se com o liderado não só a nível de grupo mas também a nível individual e pessoal, tentando motivar e estimular as pessoas para que o trabalho desenvolvido seja cada vez mais eficaz e eficiente. Nesta liderança, a motivação é baseada em valores morais sendo que se trabalha para além do interesse próprio, em benefício dos clientes, dos encarregados de educação e da própria instituição. Gomes e Cruz (2007,p:145) fazem referência a Rego, dizendo que *“as últimas duas décadas são dominadas por esse novo movimento que se interessa pelo carisma e a capacidade transformacional dos líderes na relação com os colaboradores, existindo a preocupação em integrar os aspetos comportamentais e os traços de personalidade, assim como o tipo de interações que se estabelecem entre todos os membros do grupo/organização.”*

No estudo realizado, como se observa no Quadro 4, todas as características foram significativamente apontadas pelos educadores e pelos auxiliares. No entanto, a consideração individual foi a dimensão que obteve maior pontuação em ambos os profissionais (ver Figura 16), pois consideraram que o seu atual diretor técnico tem em atenção cada pessoa como indivíduo com necessidades, preocupando-se não só com o trabalho desenvolvido, mas também com as necessidades individuais de cada um. Desta forma, pressupõe-se que haja, mais uma vez, uma boa comunicação entre a equipa.

Na liderança transacional, a característica que teve maior pontuação foi a gestão por exceção (3,54 para os educadores e 3,35 para os auxiliares) em que, segundo Bass, o líder espera que o liderado tenha algum comportamento desviante para lhe chamar a atenção e intervir. Desta forma, os funcionários têm receio em inovar e assumir riscos pois sabem que poderão ser alvo de críticas, o que poderá trazer maus resultados.

Neste tipo de liderança “o líder transacional baseia a sua ação na legitimidade e autoridade que lhe são reconhecidas em termos formais para exercer o poder, representando práticas comuns a ênfase das regras e das normas estabelecidas superiormente e a chamada de atenção para o cumprimento das tarefas previamente definidas.” (Gomes e Cruz,2007,p:152).

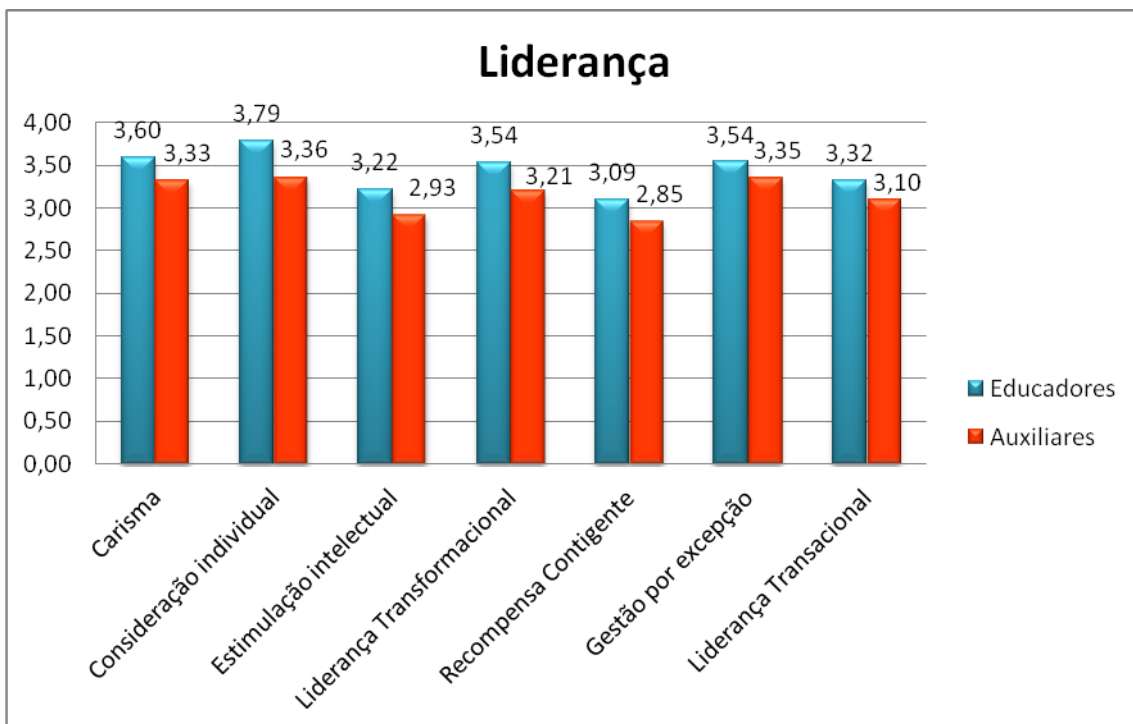


Figura 16 - Comportamentos dominantes

No caso dos diretores, a última pergunta do questionário tinha 45 itens, cada um descrevendo uma capacidade do próprio diretor em diferentes situações. Mais uma vez se utilizou a escala de Likert, desta vez com 7 pontos. Esta questão foi também retirada de Afonso (2011,p:125).

Ao analisar as respostas, os itens foram agrupados de acordo com a aptidão a que correspondem: autoconsciência, autocontrolo, autoconfiança e facilidade de relacionamento. (vide anexo E)

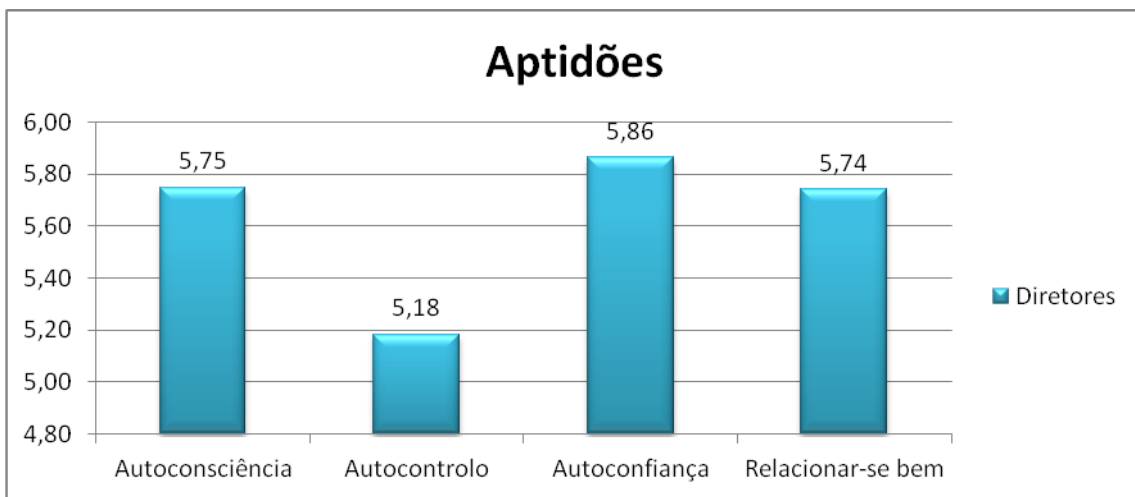


Figura 17 – Aptidões dos diretores

Tal como descrito na Figura17, a autoavaliação feita pelos líderes relativamente às suas próprias aptidões é bastante positiva. Verificou-se que não houve uma grande discrepância entre as quatro aptidões, ainda que os valores do autocontrolo sejam inferiores aos restantes, revelando uma menor capacidade dos dirigentes em lidar com situações de pressão.

6.6. Notas finais

Ao analisar os resultados verifica-se que todos os inquiridos consideram o papel do diretor importante no trabalho realizado em creche, nomeadamente no que diz respeito à sua gestão. Alguns inquiridos referiram também os conhecimentos dos diretores relativamente ao trabalho efetuado em creche e ao desenvolvimento pleno das crianças. Consideraram importante não apenas a liderança da equipa de trabalho, mas também o trabalho realizado com os pais, tendo em conta os interesses e necessidades das crianças. Como tal, a maior parte dos inquiridos, principalmente os educadores, consideraram que as direções técnicas das creches deveriam ser exclusivas dos educadores.

Verificou-se também que os diretores detêm influência sobre a equipa de trabalho, sendo que a sua opinião é importante, assim como as suas atitudes. Desta forma, consideraram importante que o diretor lidere através do exemplo, assim como usando outros aspetos relacionais que se prendem com o encorajamento da confiança e respeito mútuos e a aceitação de sugestões de melhoria. No entanto, verificou-se que estes aspetos não foram tão considerados quando questionados na prática, no que diz respeito às atuais direções técnicas.

Desta forma, os aspetos mais referenciados por todos no que diz respeito às atuais direções técnicas foram: *aceita sugestões de melhoria e delega competências e responsabilidades*.

No que diz respeito à formação ao longo da vida, verificou-se que poucos diretores tinham formação relativamente à gestão das equipas e liderança, o que pode dificultar o trabalho nas instituições, havendo pouca comunicação entre a equipa principalmente quando o diretor está afeto a outras respostas sociais. Por último, foi referido em alguns questionários de instituições com mais de uma resposta social o facto de os seus diretores permanecerem nas respostas sociais que dizem respeito aos idosos acabando por descuidar o trabalho realizado em creche. Neste caso, os funcionários sentem-se mais desprotegidos e desorientados, pois o seu diretor não está presente.

CAPÍTULO VII – CONCLUSÃO

Procurou-se ao longo desta investigação perceber se os vários profissionais das creches (educadores, auxiliares e dirigentes) consideram ou não importante o papel do diretor técnico na gestão das equipas, tendo em conta as competências que lhes estão atribuídas, e identificar o perfil mais adequado para desempenhar as funções de diretor, em termos de formação base, comportamentos e estilos de liderança. Pretendia-se paralelamente entender como pode o diretor tornar a sua equipa mais coesa e motivada em favor do cumprimento da missão da instituição.

O interesse pela investigação ao nível das creches é facilmente justificável em face da ambiguidade presente na lei (que começa logo no não reconhecimento do seu carácter pedagógico) e pela falta de clareza quanto aos requisitos e funções do diretor. Adicionalmente são ainda muito escassos os estudos aplicados às creches.

Através da recolha de dados aplicada aos profissionais de 11 creches do concelho das Caldas da Rainha e Óbidos, verificou-se que os liderados valorizam tanto as características de liderança transformacional como de transacional, o que, segundo alguns autores, é o ideal a ser utilizado perante uma equipa, pois por um lado delegam responsabilidades e tarefas aos seus subordinados, mas por outro tentam partilhar com eles o que vai ser realizado na organização e inclusivamente, de uma maneira geral, pedem opinião e incitam à participação.

A falta de profissionalização por parte dos diretores técnicos foi visível em quase todas as instituições. De facto, de acordo com a legislação, apenas é exigido que o diretor seja alguém licenciado em Ciências Sociais e Humanas, o qual nestas instituições exerce funções para todas as respostas sociais. Tendo em conta que pode ser qualquer profissional das ciências sociais e humanas é difícil (ou mesmo impossível) que este profissional tenha formação em todas as áreas: creche, apoio domiciliário, lar, centro de dia, entre outros, estando muitas vezes apenas ligado à parte da creche quando os diretores são educadores.

De facto, quando se analisaram os resultados dos questionários verificou-se que a maioria dos educadores (e também dos auxiliares) considerava que o diretor deveria ser um educador, pois além de conhecer melhor as necessidades das crianças desta faixa etária, tem um melhor conhecimento do trabalho a ser realizado e as necessidades dos próprios funcionários. De facto, houve referências nos questionários a situações de pouca comunicação entre diretor e funcionários quando o diretor estava mais ligado à parte dos idosos.

Ainda assim, a discussão não pode (nem deve) esgotar-se na questão da formação inicial ou da experiência profissional. É necessário conhecer as competências necessárias e os comportamentos a adotar.

A literatura defende que o diretor tem que ser uma pessoa capaz de motivar e que tenha uma boa capacidade de comunicação, mas também que tenha conhecimentos de gestão e de organização/administração escolar.

Os resultados do inquérito apontaram para um cenário bastante positivo, na medida em que os profissionais avaliaram muito favoravelmente os comportamentos dos seus atuais líderes. Também os diretores reportaram sentir-se à vontade com as funções desempenhadas e ter as aptidões necessárias ao êxito.

Estes resultados estão, contudo, naturalmente limitados pela amostra utilizada. Num próximo estudo seria importante aplicar os questionários a um maior número de creches.

Ao longo da pesquisa provou-se que a questão da liderança é um tópico bastante estudado e que existem várias perspetivas a esse respeito, desde as mais tradicionalistas (que têm mais em conta o papel do líder enquanto indivíduo que exerce poder sobre alguém ou um grupo de pessoas) às mais contemporâneas (que acentuam a importância das equipas e da gestão da mudança). Das diferentes abordagens, umas consideram mais a partilha, outras o *laissez-faire*, outras ainda valorizam o processo democrático de decisão. De facto, atualmente a tendência é para considerar a inteligência emocional como parte estruturante de uma liderança sólida e eficiente, sendo que os líderes deverão ter em conta as emoções quando lideram, pois verifica-se que as ações externas têm impacto na maneira como os indivíduos lidam com determinada situação. Se o líder

tiver capacidade para motivar e for um exemplo positivo para os liderados, estes vão corresponder melhor ao que lhes é solicitado, com sentido de missão.

Nos questionários, verificou-se que os diretores ao responderem à questão da capacidade que demonstravam em determinada situação disseram que detinham todos os domínios descritos por Goleman, ainda que em percentagens diferentes. São eles: autoconsciência, autodomínio, consciência social e gestão das relações. Segundo os investigadores, nomeadamente Goleman, ao haver uma relação entre estes quatro domínios cria-se *ressonância*, isto é o líder faz com que existam sentimentos positivos, logo os liderados têm uma maior estabilidade emocional exercendo a sua função com maior empenho e motivação.

Certos de que a presente investigação levanta mais questões do que fornece respostas, esperamos que possa servir de base a outros estudos na área.

BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, P. (2011). Dilemas da Liderança. Lisboa: Escolar Editora
- ALVAREZ, M. (1994). Autonomia da Escola e Profissionalização da Direção da Escola. In *Inovação*, 8 (1-2). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- ARTMANN, E; RIVERA, F. (2006) A Intersubjetividade linguística. *Interface Comunic., Saúde, Educ*, v.10, n.20, p.411-26, jul/dez 2006
- BARROSO, J. (2003) Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal. Sentidos de uma evolução. *Educ. Soc.*, vol.24, nº82, p.63-92, abril 2003
- BARROSO, J. (2005). Políticas Educativas e Organização Escolar. Lisboa: Universidade Aberta.
- CARDONA, M. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal. O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- COSTA, J (2000) Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In Jorge Adelino Costa;
- COSTA, J. (2003). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: ASA.
- COSTA, J.; TRIGO, J. (2008) Liderança nas organizações educativas: a direção por valores. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 561-582, out./dez. 2008
- DELGADO, L. (2005) El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista Española de Pedagogia*, 232, Setembro/Dezembro, 367-388
- FERREIRA, A. (2005) A difusão da escola e a afirmação da sociedade burguesa. *Revista brasileira de história da educação. Sociedade brasileira de história da educação*. Nº9, Janeiro/Junho, 177-197.

FONSECA, A. (1998) A tomada de decisões na escola. A área-escola em acção. Lisboa: Texto Editora:

FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2000). Autonomia, Projecto e Liderança. In Formosinho, J. et al. *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Asa Editores.

FORMOSINHO, J; MACHADO (2004). Evolução das Políticas e da Administração da Educação em Portugal: Revista do Fórum Português da Administração Educacional, nº4, pp.6-31
GAMBÔA, R. (2004). Educação, ética e democracia – a reconstrução da modernidade em John Dewey. Porto: Edições ASA

GOLEMAN, D.; BOYATZIS, R. e MCKEE, A. (2007). *Os Novos Líderes. A Inteligência Emocional nas Organizações*. Lisboa: Gradiva.

GOMES, A. e CRUZ, J. Abordagem carismática e transformacional. **PSICOL. USP**, São Paulo, jul./set. 2007, 18(3), 143-161

HUNTER, J. (2004) O Monge e o executivo: uma história sobre a essência da liderança. Rio de Janeiro: sextante

JESUS, S. (2000). *Trabalho em Equipa e gestão escolar*. Porto: Edições Asa.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. (1992) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Gradiva, Lisboa, 1992

MADEIRA, M. (1998) *Cadernos de Educação de Infância* (4, 4-9)

MADEIRA, M.J. (1998) *Cadernos de Educação de Infância* (8, 4-9)

MARCHÃO, A. (1998). Do contexto da creche aos contextos pré-escolares. *Cadernos de Educação de Infância* (10, 10-11)

NEVES, J. (2000). *Clima organizacional, cultura organizacional e gestão de recursos humanos*. Lisboa: Editora R.H.

PARREIRA, M. (2010). Liderança. A forma multiplex. Lisboa: Edições Sílabo

PEREIRA, O. (2008). Fundamentos de Comportamento Organizacional. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

PREEDY, M. et al, (2006). *Gestão em educação – Estratégia qualidade e recursos*. Porto Alegre: Artmed.

- RIVERA, F.; ARTMANN, E. (2006) El liderazgo como intersubjetividad lingüística. *Interface - Comunic., Saúde, Educ.*, v.10, n.20, p.411-26, jul/dez 2006.
- RODRIGUES, G. (2006). *O Educador de Infância na Gestão das Escolas*. Aveiro: Universidade de Aveiro (policopiado; dissertação de mestrado).
- SANCHES, M. (2000). Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas. In Costa et al(org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp.45-64.
- SANTOS, L. (2005). Gerir a escola num contexto de mudança. *Revista do fórum português da administração educacional*. Nº5: pp.114-119
- SERGIOVANNI, T. (2004). *Novos Caminhos para a Liderança Escolar*. Porto : Asa Editores.
- TORRES, L. & PALHARES, J. (2009) Estilos de Liderança e Escola Democrática. *Revista Lusófona de Educação*. Nº14: p.77-99
- TUCKMAN, B. (2005) *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- YUKL, G. (2002) *Leadership in organisations*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Legislação

Constituição da República Portuguesa

Decreto-lei nº147/97 de 11 de Junho

Decreto-lei nº43/2007 de 22 de Fevereiro

Estatuto das instituições de solidariedade social

Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº5/86 de 14 de Outubro

Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto

Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro

Portaria 262/2011 de 31 de Agosto

Recomendação nº3/2011 de 21 de Abril

Webgrafia

- Carta social 2010 in www.cartasocial.pt/pdf/csocial2010.pdf a 8 de Maio de 2012
- Comunicação ao IV congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da educação, III Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional, Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2007 <http://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/164/1/Gest%C3%A3o%20e%20lideran%C3%A7a%20nas%20escolas%20p%C3%ABlicas.pdf>
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2011). *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos (Actas do Seminário realizado no CNE em 18 de Novembro de 2010)*. Lisboa: CNE.
http://www.cnedu.pt/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=1131&lang=pt. Consultado a 17 de Fevereiro de 2012.
- <http://cobacourses.creighton.edu/rmoorman/papers/Share%20The%20Vision.pdf>
Consultado a 26 de Maio de 2012
Modelo de Avaliação da Qualidade
http://www2.segsocial.pt/preview_documentos.asp?r=16679&m=PDF.
Consultado a 24 de Abril de 2012
- Manual de processos chave –
http://www2.segsocial.pt/preview_documentos.asp?r=16680&m=PDF.
Consultado a 24 de Abril de 2012

ANEXOS

Anexo A – Questionário Auxiliares de Ação Educativa

Inquérito por Questionário

Venho por este meio solicitar a sua colaboração no preenchimento do seguinte questionário destinado a Auxiliares de Ação Educativa que trabalhem em contexto de Creche.

Enquadra-se num projeto de investigação desenvolvido no âmbito do Mestrado em Gestão Escolar da Universidade de Coimbra tendo como objetivo perceber quais as conceções da equipa em relação ao papel do diretor técnico da Creche.

É de toda a conveniência que responda com o máximo de rigor e honestidade **sendo que não há respostas certas ou erradas** relativamente a qualquer dos itens, pretendendo-se apenas a sua opinião pessoal e sincera.

Este questionário é de natureza **confidencial**. O tratamento deste, por sua vez, é efetuado de uma forma global, não sendo sujeito a uma análise individualizada, o que significa que o seu **anonimato** é respeitado

1. Género

Feminino Masculino

2. Idade:

Entre 20 e 25 Entre 26 e 30 Entre 31 e 35 Entre 36 e 45

Mais de 45

3. Habilitações literárias:

6.º Ano 9.º Ano 12.º Ano Outra Qual? _____

4. Em que contexto profissional trabalha?

Instituição Particular de Solidariedade Social Instituição Privada

Outro. Qual? _____

5. Há quantos anos trabalha como Auxiliar de Ação Educativa?

Entre 0 e 2 anos Entre 3 e 5 anos Entre 6 e 10 anos Mais de 10 anos

6. Classifique, de 1 a 4 de acordo com a legenda, a importância que atribui às características que um diretor técnico deve possuir para exercer o seu respetivo cargo.

Itens	Características do diretor técnico...	Classificação			
		1	2	3	4
A	Lidera através do exemplo				
B	Demonstra empenho no processo de mudança				
C	Aceita críticas construtivas				
D	Aceita sugestões de melhoria				
E	Delega competências e responsabilidades				
F	Estimula a iniciativa das pessoas				
G	Encoraja a confiança mútua e o respeito				
H	Assegura o desenvolvimento de uma cultura de mudança				
I	Promove ações de formação				
J	Reconhece e premeia os esforços individuais e das equipas				
K	Adequa o tratamento dado às pessoas, às necessidades e às situações em causa				
L	Partilha ações a realizar na instituição				

1 = Insignificante, 2 = Pouco Importante, 3 = Importante, 4 = Muito importante

7. Quais das características anteriores tem o seu atual diretor técnico? (coloque um X)

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L

Outras, quais? _____

8. Ao contrário do definido na portaria 262/2011 de 31 de agosto acha que a função de diretor técnico de Creche deveria ser exclusiva dos Educadores de Infância?

Sim Não Porque? _____

9. De 1 a 5, sendo 1 pouca influência e 5 muita influência como classifica a função do diretor no ambiente do trabalho de equipa?

1 2 3 4 5

10. Na próxima questão vai encontrar afirmações que pretendem descrever o comportamento do atual diretor técnico. Para cada item indique a frequência com que este revela o comportamento descrito.

Utilize a seguinte escala para 5 respostas possíveis:

5	4	3	2	1
Frequentemente ou sempre	Muitas vezes	Por vezes	Raramente	nunca

1	Sinto-me bem na sua companhia	
2	Fica satisfeito quando eu alcanço os padrões acordados para o bom trabalho	
3	Faz-me sentir que podemos atingir os nossos objetivos sem ele, se necessário	
4	Ganho crédito junto dele, cumprindo bem a minha função	
5	Assegura-me que posso ter aquilo que pessoalmente desejo em troca do meu esforço	
6	Procura saber o que pretendo e ajuda-me a consegui-lo	
7	Pode-se contar com a sua apreciação quando se cumpre bem o trabalho	
8	Impõe respeito a toda gente	
9	Dá atenção pessoal aos membros que parecem negligenciados	
10	Para mim é um modelo a seguir	
11	Para mim é um modelo de sucesso e perfeição	
12	Deu-me novas maneiras de ver as coisas que costumavam ser um enigma	
13	Fala muito acerca de boas informações e recompensas pelo bom desempenho	
14	Estou pronto a confiar no seu julgamento para ultrapassar qualquer obstáculo	
15	Aceita que eu continue a fazer o meu trabalho da forma habitual	
16	É uma inspiração para nós	
17	Sinto orgulho em estar associado a ele	
18	Tem um dom especial para ver o que é realmente importante e se deve ter em conta	
19	As suas ideias levaram-me a repensar algumas das minhas ideias e	

	que nunca tinha questionado	
20	Leva-me a pensar nos velhos problemas de um novo modo	
21	Incrementa o meu otimismo em relação ao futuro	
22	Inspira lealdade para com a organização	
23	Tenho toda a fé nele	
24	Entusiasma-nos com as suas visões daquilo que podemos fazer se trabalharmos juntos	
25	Trata cada subordinado individualmente	
26	Eu decido o que quero; ele mostra-me como consegui-lo	
27	Encoraja-me a expressar as minhas ideias e opiniões	
28	Quando necessário posso negociar com ele aquilo que obtenho pelo cumprimento das minhas tarefas	
29	Para cumprir a missão não me pede mais do que o estritamente necessário	
30	Apenas diz o que tenho de saber para cumprir o meu trabalho	
31	Encoraja-nos a compreender os pontos de vista dos outros membros	
32	Desde que as coisas corram bem não tenta mudar nada	
33	Transmite a noção dos objetivos globais	
34	Diz-me o que tenho de fazer, se quiser ser recompensado pelos meus esforços	
35	Dá-me o que pretendo se, em troca lhe mostrar o meu apoio	
36	Tem sentido de missão, que me transmite	
37	Faz com que as pessoas se entusiasmem pelo cumprimento das tarefas	
38	Desde que a minha maneira de trabalho funcione fica satisfeito com o meu desempenho	
39	Posso tomar iniciativas mas ele não me encoraja a isso	
40	Há um acordo acerca do meu esforço no grupo e do proveito que tenho disso	

Anexo B – Questionário Diretores Técnicos

Inquérito por Questionário

Venho por este meio solicitar a sua colaboração no preenchimento do seguinte questionário destinado a diretores técnicos que trabalhem em contexto de Creche.

Enquadra-se num projeto de investigação desenvolvido no âmbito do Mestrado em Gestão Escolar da Universidade de Coimbra tendo como objetivo perceber quais as conceções da equipa em relação ao papel do diretor técnico da Creche.

É de toda a conveniência que responda com o máximo de rigor e honestidade **sendo que não há respostas certas ou erradas** relativamente a qualquer dos itens, pretendendo-se apenas a sua opinião pessoal e sincera.

Este questionário é de natureza **confidencial**. O tratamento deste, por sua vez, é efetuado de uma forma global, não sendo sujeito a uma análise individualizada, o que significa que o seu **anonimato** é respeitado

1. Género

Feminino Masculino

2. Idade:

Entre 20 e 25 Entre 26 e 30 Entre 31 e 35 Entre 36 e 45
Mais de 45

3. Habilitações literárias:

Designação:

Bacharelato Licenciatura Pós graduação Mestrado
Doutoramento
Outra Qual? _____

4. Em que contexto profissional trabalha?

Instituição Particular de Solidariedade Social Instituição Privada
Outro. Qual? _____

5. Quantos anos de serviço tem?

Entre 0 e 2 anos Entre 3 e 5 anos Entre 6 e 10 anos Mais de 10 anos

6. Qual a sua formação inicial?

7. Possui alguma especialização?

Sim Não Qual? _____

8. Quando assumiu o cargo de diretor técnico sentia-se preparado?

Sim Não

Caso responda negativamente o que fez para se adaptar às novas circunstâncias? _____

9. Acumula funções?

Sim Não Quais? _____

10. Tem alguma formação relativamente à gestão de equipas?

Sim Não Se sim, que tipo de formação? _____

11. Sente dificuldades na gestão da sua equipa?

Sim Não

Se responder afirmativamente refira algumas dificuldades

12. Classifique, de 1 a 4 de acordo com a legenda, a importância que atribui às características que um diretor técnico deve possuir para exercer o seu respetivo cargo.

Itens	Características do diretor técnico...	Classificação			
		1	2	3	4
A	Lidera através do exemplo				
B	Demonstra empenho no processo de mudança				
C	Aceita críticas construtivas				
D	Aceita sugestões de melhoria				
E	Delega competências e responsabilidades				

F	Estimula a iniciativa das pessoas				
G	Encoraja a confiança mútua e o respeito				
H	Assegura o desenvolvimento de uma cultura de mudança				
I	Promove ações de formação				
J	Reconhece e premeia os esforços individuais e das equipas				
K	Adequa o tratamento dado às pessoas, às necessidades e às situações em causa				
L	Partilha ações a realizar na instituição				

1 =Insignificante , 2 = Pouco Importante, 3 = Importante, 4 = Muito importante

13. Quais das características anteriores considera possuir?

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L

Outras, quais? _____

14. Ao contrário do definido na portaria 262/2011de 31 de agosto acha que a função de diretor técnico de Creche deveria ser exclusiva dos Educadores de Infância?

Sim Não

Porquê? _____

15. Na próxima questão indique em cada item qual o valor (numa escala de 1 a 7) que melhor descreve a sua capacidade nas diferentes situações.

Capacidade							baixa
Capacidade Alta							
1	2	3	4	5	6	7	

1	Reconheço alterações no meu estado emocional	
2	Descontraio em situações de pressão	
3	Consigo agir produtivamente quando estou irritado	

4	Consigo agir produtivamente em situações que me provocam ansiedade	
5	Consigo acalmar-me depressa quando estou irritado	
6	Consigo associar diferentes indícios fisiológicos a diferentes emoções	
7	Uso a “conversa” interna para influenciar o meu estado emocional	
8	Consigo transmitir eficazmente os meus sentimentos	
9	Consigo refletir sobre os sentimentos negativos sem me perturbar	
10	Consigo ficar calmo quando sou alvo de raiva de outra pessoa	
11	Sei quando estou a pensar negativamente	
12	Sei quando a minha introspeção(“falar” comigo mesmo) é construtiva	
13	Sei quando estou a ficar irritado	
14	Sei interpretar os acontecimentos	
15	Sei os sentidos que estou a usar em determinado momento	
16	Consigo transmitir corretamente o que sinto	
17	Consigo saber o que influencia as minhas interpretações	
18	Consigo identificar as minhas mudanças de estado de espírito	
19	Sei quando estou a atuar defensivamente	
20	Sei o impate do meu comportamento sobre os outros	
21	Sei quando estou a comunicar incoerentemente	
22	Tenho capacidade de aumentar o ritmo de trabalho quando quiser	
23	Consigo recuperar depressa depois de um retrocesso	
24	Completo as tarefas longas dentro dos prazos determinados	
25	Sou energético quando faço um trabalho desinteressante	
26	Consigo modificar hábitos pouco eficazes	
27	Desenvolvo novos padrões de comportamento mais produtivos	
28	Tenho capacidade de passar das palavras à ação	
29	Tenho capacidade para resolver conflitos	
30	Chego facilmente a consenso com as outras pessoas	
31	Consigo mediar conflitos alheios	
32	Mostro técnicas eficazes de comunicação interpessoal	
33	Tenho capacidade de apresentar as ideias de um grupo	
34	Tenho capacidade de influenciar outras pessoas direta ou indiretamente	
35	Consigo criar confiança com outras pessoas	
36	Tenho capacidade para construir equipas	

37	Consigo fazer com que as outras pessoas se sintam bem	
38	Consigo dar conselhos e apoio aos outros, quando necessário	
39	Consigo mostrar os sentimentos de outras pessoas (incluindo à própria pessoa)	
40	Reconheço quando uma pessoa está preocupada	
41	Consigo ajudar outras pessoas a controlar as suas emoções	
42	Mostro empatia com outras pessoas	
43	Consigo ter conversas mais íntimas com outras pessoas	
44	Consigo ajudar um grupo a controlar as suas emoções	
45	Percebo as incongruências entre as emoções/sentimentos de outra pessoa e os seus comportamentos	

16. De 1 a 5, sendo 1 pouca influência e 5 muita influência como classifica a função do diretor no ambiente do trabalho de equipa?

1 2 3 4 5

Anexo C – Questionário Educadores de Infância

Inquérito por Questionário

Venho por este meio solicitar a sua colaboração no preenchimento do seguinte questionário destinado a Educadores de Infância que trabalhem em contexto de Creche.

Enquadra-se num projeto de investigação desenvolvido no âmbito do Mestrado em Gestão Escolar da Universidade de Coimbra tendo como objetivo perceber quais as conceções da equipa em relação ao papel do diretor técnico da Creche.

É de toda a conveniência que responda com o máximo de rigor e honestidade **sendo que não há respostas certas ou erradas** relativamente a qualquer dos itens, pretendendo-se apenas a sua opinião pessoal e sincera.

Este questionário é de natureza **confidencial**. O tratamento deste, por sua vez, é efetuado de uma forma global, não sendo sujeito a uma análise individualizada, o que significa que o seu **anonimato** é respeitado

1. Género

Feminino Masculino

2. Idade:

Entre 20 e 25 Entre 26 e 30 Entre 31 e 35 Entre 36 e 45
Mais de 45

3. Habilitações literárias:

Bacharelato Licenciatura Pós graduação Mestrado
Doutoramento
Outra Qual? _____

4. Em que contexto profissional trabalha?

Instituição Particular de Solidariedade Social Instituição Privada
Outro. Qual? _____

5. Quantos anos de serviço tem?

Entre 0 e 2 anos Entre 3 e 5 anos Entre 6 e 10 anos Mais de 10 anos

6. Classifique, de 1 a 4 de acordo com a legenda, a importância que atribui às características que um diretor técnico deve possuir para exercer o seu respetivo cargo.

Itens	Características do diretor técnico...	Classificação			
		1	2	3	4
A	Lidera através do exemplo				
B	Demonstra empenho no processo de mudança				
C	Aceita críticas construtivas				
D	Aceita sugestões de melhoria				
E	Delega competências e responsabilidades				
F	Estimula a iniciativa das pessoas				
G	Encoraja a confiança mútua e o respeito				

H	Assegura o desenvolvimento de uma cultura de mudança				
I	Promove ações de formação				
J	Reconhece e premeia os esforços individuais e das equipas				
K	Adequa o tratamento dado às pessoas, às necessidades e às situações em causa				
L	Partilha ações a realizar na instituição				

1 =Insignificante , 2 = Pouco Importante, 3 = Importante, 4 = Muito importante

7. Quais das características anteriores tem o seu atual diretor técnico?

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L

Outras, quais? _____

8. Ao contrário do definido na portaria 262/2011 de 31 de agosto acha que a função de diretor técnico de Creche deveria ser exclusiva dos Educadores de Infância?

Sim

Não

Porquê? _____

9. De 1 a 5, sendo 1 pouca influência e 5 muita influência como classifica a função do diretor no ambiente do trabalho de equipa?

1 2 3 4 5

10. Na próxima questão vai encontrar afirmações que pretendem descrever o comportamento do atual diretor técnico. Para cada item indique a frequência com que este revela o comportamento descrito.

Utilize a seguinte escala para 5 respostas possíveis:

5	4	3	2	1
Frequentemente ou sempre	Muitas vezes	Por vezes	Raramente	nunca

1	Sinto-me bem na sua companhia	
2	Fica satisfeito quando eu alcanço os padrões acordados para o bom trabalho	
3	Faz-me sentir que podemos atingir os nossos objetivos sem ele, se necessário	
4	Ganho crédito junto dele, cumprindo bem a minha função	
5	Assegura-me que posso ter aquilo que pessoalmente desejo em troca do meu esforço	
6	Procura saber o que pretendo e ajuda-me a consegui-lo	
7	Pode-se contar com a sua apreciação quando se cumpre bem o trabalho	
8	Impõe respeito a toda gente	
9	Dá atenção pessoal aos membros que parecem negligenciados	
10	Para mim é um modelo a seguir	
11	Para mim é um modelo de sucesso e perfeição	
12	Deu-me novas maneiras de ver as coisas que costumavam ser um enigma	
13	Fala muito acerca de boas informações e recompensas pelo bom desempenho	
14	Estou pronto a confiar no seu julgamento para ultrapassar qualquer obstáculo	
15	Aceita que eu continue a fazer o meu trabalho da forma habitual	
16	É uma inspiração para nós	
17	Sinto orgulho em estar associado a ele	
18	Tem um dom especial para ver o que é realmente importante e se deve ter em conta	
19	As suas ideias levaram-me a repensar algumas das minhas ideias e que nunca tinha questionado	
20	Leva-me a pensar nos velhos problemas de um novo modo	
21	Incrementa o meu otimismo em relação ao futuro	
22	Inspira lealdade para com a organização	
23	Tenho toda a fé nele	
24	Entusiasma-nos com as suas visões daquilo que podemos fazer se trabalharmos juntos	
25	Trata cada subordinado individualmente	
26	Eu decido o que quero; ele mostra-me como consegui-lo	

27	Encoraja-me a expressar as minhas ideias e opiniões	
28	Quando necessário posso negociar com ele aquilo que obtenho pelo cumprimento das minhas tarefas	
29	Para cumprir a missão não me pede mais do que o estritamente necessário	
30	Apenas diz o que tenho de saber para cumprir o meu trabalho	
31	Encoraja-nos a compreender os pontos de vista dos outros membros	
32	Desde que as coisas corram bem não tenta mudar nada	
33	Transmite a noção dos objetivos globais	
34	Diz-me o que tenho de fazer, se quiser ser recompensado pelos meus esforços	
35	Dá-me o que pretendo se, em troca lhe mostrar o meu apoio	
36	Tem sentido de missão, que me transmite	
37	Faz com que as pessoas se entusiasmem pelo cumprimento das tarefas	
38	Desde que a minha maneira de trabalho funcione fica satisfeito com o meu desempenho	
39	Posso tomar iniciativas mas ele não me encoraja a isso	
40	Há um acordo acerca do meu esforço no grupo e do proveito que tenho disso	

Anexo D – Liderança Transformacional e Transacional

Carisma - Itens																
1	8	10	11	14	16	17	18	21	22	23	24	27	31	33	36	37

Consideração Individual - Itens						
2	3	4	6	7	9	25

Estimulação Intelectual - Itens			
12	19	20	

Recompensa Contingente - Itens						
5	13	26	28	34	35	40

Gestão por Exeção - Itens					
15	29	30	32	38	39

Questionário adaptado de Avolio, Bass e Jung retirado de Afonso (2011)

Anexo E – Liderança Transformacional e Transacional

Aptidão	Item
Autoconsciência	1 6 11 12 13 14 15 17 18 19 20 21

Aptidão	Item
Autocontrolo	2 3 4 5 7 9 10 27

Aptidão	Item
Autoconfiança	22 23 25 26 27 28

Aptidão	Item
Relacionar-se Bem	8 10 16 19 20 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 42 43 44 45

Questionário de Weisinger, adaptado por Castro (2010) retirado de Afonso (2011)