

Idílio Manuel Martins da Silva

Qual é o papel do diretor, como mobilizador da motivação dentro da comunidade educativa, em particular nos docentes? Um estudo de caso num Colégio Privado na periferia do Porto.

— MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM
EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

Idílio Manuel Martins da Silva

Qual é o papel do diretor, como mobilizador da motivação dentro da comunidade educativa, em particular nos docentes? Um estudo de caso num Colégio Privado na periferia do Porto.

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE

Orientação
Professora Doutora Albertina Paiva

— MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM
EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus pelo facto de presentear uma maravilhosa esposa. Deste modo, quero expressar a minha gratidão à minha pela grande companheira, amiga e conselheira, com uma dedicação incondicional, pela sua boa disposição, paciência, e sobretudo pelo apoio constante em motivar-me a concluir esta dissertação.

AGRADECIMENTOS

Regozijo-me ao ler esta dissertação e quero agradecer a todos aqueles que de forma direta ou indireta estiveram comigo ao longo de todo este percurso.

À minha orientadora, Professora Doutora Albertina Paiva pela sua dedicação, compreensão e amizade patenteada, pelos desafios que me foram colocados na realização deste trabalho, pelo esclarecimento de todas as dúvidas que foram resolvidas ao longo deste percurso e pela exigência que me foi impondo à medida que progredia para a sua conclusão.

À Escola Superior de Educação, pela oportunidade de frequentar o Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em Educação.

Aos coordenadores deste Mestrado, Professor Doutor Fernando Luís Teixeira Diogo e ao Professor Doutor João Paulo Ferreira Delgado, pelo incentivo e prontidão na resolução de todos os formalismos de forma eficiente, aqui expresso o meu sincero agradecimento.

À minha esposa Daniela Oliveira pelo modelo de caráter, perseverança e profissionalismo no apoio prestado em todo o momento.

E agradeço a Deus por me ter conduzido até aqui!

RESUMO

Intitulada por “qual o papel do **diretor**, como mobilizador da **motivação** dentro da comunidade educativa, em particular nos docentes?”, o nosso estudo visa analisar quais as áreas privilegiadas da intervenção do diretor na dinâmica organizacional sobretudo em questões relacionadas com os fatores humanos refletidos nos docentes, ou seja, tentar perceber se a maneira de pensar e de agir do diretor tem alguma ligação com a motivação dos seus docentes. Com esta interligação pressupõe-se analisar que tipo de comportamento deve ser assegurado pelo diretor do colégio, a fim de manter uma organização saudável e próspera.

Trata-se de um estudo de caso, que incidiu num Colégio Privado, situado na periferia do Porto.

Com o intuito de contextualizar o objeto de estudo deste trabalho, começaremos por abordar modelos teóricos sobre os temas em questão, como a motivação e sua influência no comportamento. Também será integrado um pequeno capítulo relacionado com o diretor/líder da organização educativa.

Como recolha de dados, utilizou-se o método de pesquisa qualitativo, através da administração de uma entrevista ao diretor e um questionário semiaberto aos docentes, sendo que a população em estudo é bastante reduzida, constituída apenas por 20 docentes.

A informação recolhida indica não só a relação entre o diretor e os docentes como também apura se a motivação dos docentes, no colégio em estudo, está interligada com o comportamento do seu diretor.

PALAVRAS-CHAVES: **Motivação, comportamento, líder/diretor, contexto escolar.**

ABSTRACT

Entitled "What is the role of the director as a mobilize of motivation within the educational community, particularly on teachers?", our study aims to analyze the privileged areas of the director's intervention in the organizational dynamics, especially in questions related to the human factors reflected in the study of the role of the director, as a leader of the motivation within the educational community, in particular in the teachers, in other words, to try to understand if the director's way of thinking and acting has some connection with the motivation of his teachers. With this interconnection it is assumed to analyze what kind of behavior should be ensured by the head of the college in order to maintain a healthy and prosperous organization.

This is a case study, which is focused on a Private College, located on the surroundings of Porto.

In order to contextualize the object of study of this work, we will start by addressing theoretical models about the subjects in question, such as motivation and its influence on behavior. It will also be integrated a small chapter related to the director / leader of the educational organization,

As a data collection, the qualitative research method was used, through the administration of an interview to the director and a semi-open questionnaire to the teachers, being that the study population is very small, consisting only of 20 teachers.

The information gathered indicates not only the relationship between the director and the teachers but also determines if the motivation of the teachers in the college under study is intertwined with the behavior of its director.

KEYWORDS: Motivation, behavior, leader / director, school context.

ÍNDICE

DEDICATÓRIA	i
AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vii
LISTA DE FIGURAS	xi
LISTA DE TABELAS	xii
LISTA DE GRÁFICOS	xiii
1. INTRODUÇÃO	1
2. CAPÍTULO I – REVISÃO DE LITERATURA	5
2.1. Conceitos da motivação	5
2.2. Processo da motivação e sua ação	8
2.3. Tipos de motivação	10
2.3.1. Motivação intrínseca	10
2.3.2. Motivação extrínseca	11
2.4. Perspetivas teóricas da motivação	11
2.4.1. Teorias de conteúdo	13
2.4.1.1 Teoria da hierarquia das necessidades – Maslow	13
2.4.1.2 Teoria de ERG – Alderfer	16
2.4.1.3 Teoria dos motivos – McClelland	18
2.4.1.4 Teoria dos dois fatores – Herzberg	19
2.4.2. Teorias de processo	22
2.4.2.1 Teoria da equidade – Adams	22

2.4.2.2	Teoria do reforço – Skinner	23
2.4.2.3	Teoria das expectativas – Vroom	25
2.5.	O comportamento e a motivação	27
2.6.	O diretor e a escola	29
2.6.1.	Gestor/Líder escolar: tarefas e funções	36
3.	CAPITULO II – ESTUDO EMPÍRICO	41
3.1.	Definição do Problema	41
3.2.	Objetivos	43
3.3.	METODOLOGIA	44
3.3.1.	Estudo de caso	48
3.4.	Contextualização do local de estudo	48
3.4.1.	Tratamento de dados	50
4.	CAPITULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	53
4.1.	Análise descritiva dos dados	53
4.1.1.	Apresentação dos resultados da entrevista ao diretor do colégio	53
4.1.2.	Apresentação dos resultados dos questionários aos docentes do colégio	60
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
6.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77
7.	ANEXOS	88

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo básico de motivação	7
Figura 2: Cadeia de necessidades	8
Figura 3: Ciclo do processo de motivação	9
Figura 4: Pirâmide das Necessidades de Maslow	14
Figura 5: Comparação dos modelos de motivação de Maslow e Herzberg	21

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Diferença entre as teorias de Maslow e Alderfer	17
Tabela 2: Quadro resumo dos três conceitos de Vroom	27
Tabela 3: Satisfação com a organização do colégio – médias globais	64
Tabela 4: Relações entre docentes e a direção – médias globais	67
Tabela 5: Clima de trabalho – médias globais	69

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Conheço o Projecto Educativo do colégio	61
Gráfico 2: Estou satisfeito com as instalações do colégio	62
Gráfico 3: A organização e o funcionamento do colégio são bons	62
Gráfico 4: As regras de disciplina do colégio fomentam um bom clima escolar	63
Gráfico 5: Sinto-me respeitado pelo pessoal da direção	65
Gráfico 6: Os docentes sentem que são ouvidos nas decisões tomadas pela direção do colégio	65
Gráfico 7: Há uma boa relação entre os docentes e o diretor	66
Gráfico 8: Participo e tomo iniciativas nas atividades do colégio	67
Gráfico 9: Numa forma geral, os docentes do colégio sentem-se motivados	68
Gráfico 10: No seu caso particular, sente-se motivado	69

1.INTRODUÇÃO

A sociedade é marcada pelos avanços científicos, por grandes conquistas tecnológicas e pela pretensão da alta qualidade de vida, e por conseguinte a trajetória do ensino, no decorrer dos anos tem apontado no sentido de um crescimento qualitativo da prática pedagógica. Essa qualidade decorre das próprias necessidades e expectativas das comunidades nas quais a educação está inserida.

Na escola a educação é responsabilidade de todos. O funcionamento da organização escolar é fruto de um compromisso de interações e da participação de todos, pois a escola é de todos, é aberta a todos. Quanto maior a participação, maior será a aproximação entre os membros da escola formando uma coletividade atuante.

Na área pedagógica o diretor precisa de dar assistência aos membros da comunidade escolar, valorizando-os para que possam atingir os objetivos propostos de trabalho, ser líder educacional promovendo uma ação integrada e cooperativa, ser comunicativo e estimular a equipa para que seja criativa. Um diretor comprometido ajuda a escola a definir os rumos necessários, procurando novas metas para um ensino de qualidade.

As nossas escolas necessitam de líderes capazes de trabalhar, que sejam facilitadores de problemas onde todos possam trabalhar juntos, sendo capazes de um ouvir o outro, dividindo tarefas, vivenciando conhecimentos e respeitando valores de maneira emocionalmente equilibrada, com inteligência, criatividade e sensibilidade.

Assim sendo, o diretor deve ter a capacidade não só de liderar, mas também de partilhar, participando, embora nunca esquecendo a sua posição de um coordenador que assume responsabilidades. O diretor não se pode considerar como o detentor de todo o conhecimento. Deve estabelecer um ambiente propício, criando a motivação dentro do grupo, auxiliando no desenvolvimento de um espírito de compromisso fundamental para que a escola possa ter em elo maior de ligação com os docentes, com os alunos e com a comunidade.

O diretor escolar deve lembrar que o caminho se faz caminhando e muito mais do que certezas, deve conviver com buscas, com sensibilidades, com franquezas, com reflexões, colocando-se na condição de assumir a responsabilidade, pelos seus atos e pelos atos de sua comunidade escolar, enquanto frutos de uma tarefa coletiva. Sendo que numa organização educativa é ele que tem o papel central e determinante na regulação local das políticas de educação e na sua contextualização, assim como, na dinâmica do corpo docente.

Poderemos então considerar o diretor o “herói” (Ball, 2001, p. 108), responsável pelo comprometimento e responsabilização dos docentes, aumentando a vigilância sobre o trabalho destes e sobre os resultados finais na educação. Além disso, o diretor estabelece relações com pessoas dentro da organização escolar, com diferentes crenças, valores, atitudes e comportamentos que podem dificultar o desenvolvimento da organização. Neste contexto, Nóvoa (1992) refere que,

“a escola tem de ser encarada como uma comunidade educativa, permitindo mobilizar o conjunto dos atores sociais e dos grupos profissionais em torno de um projeto comum. Para tal, é preciso realizar

um esforço de demarcação dos espaços próprios de ação, pois só na clarificação destes limites se pode alicerçar uma colaboração efetiva” (p. 35).

Ora, o diretor ao assumir funções numa escola, está a assumir um compromisso que tem como objetivo principal, “cuidar das necessidades da escola como uma instituição, servindo os seus propósitos, aqueles que lutam por agir de acordo com esses propósitos e agindo como um guardião para proteger a integridade institucional da escola.” (Sergiovanni, 2004, p. 126). Deste modo, o diretor tem a incumbência de “promover a integração e o equilíbrio inter-relacional dos indivíduos”, e possuir a “capacidade de motivar, incentivar, gratificar e partilhar com o seu grupo” (Revez, 2004, p. 119).

Todavia, os docentes são “uma variável chave na sua motivação, na satisfação no trabalho, no comprometimento e auto eficácia” (Day, 2007, p. 53), assim torna-se importante saber como é que o diretor influencia a motivação dos mesmos.

Partindo da ideia de que “gerir pessoas é essencialmente gerir motivações” (Neves, 2002, p. 7), o presente estudo pretende apresentar ações desenvolvidas pelo diretor, como mobilizador da motivação no corpo docente, no âmbito da organização escolar, que visem satisfazer os desejos e necessidades do corpo de docentes deste Colégio em particular.

Considerando aqui dois aspetos, o de “diretor” e o seu papel como mobilizador da “motivação” no corpo docente, convirá começar por definir o conceito de motivação e algumas das teorias gerais existentes acerca do mesmo, para posteriormente se fazer uma breve resenha sobre a evolução desta figura tão central numa organização educativa: o diretor, que, como

todos sabem, foi sendo alterada ao longo das mudanças legislativas e em função dos contextos político-administrativos existentes.

2. CAPITULO I – REVISÃO DE LITERATURA

2.1. CONCEITOS DA MOTIVAÇÃO

Não é fácil definir o conceito de motivação, pois trata-se de um constructo invisível e já com uma utilização generalizada.

Cunha, et al. (2007) diz isso mesmo, “não é fácil definir o conceito de motivação, pois trata-se de um constructo invisível, de utilização generalizada nas ciências humanas e abordável segundo uma grande multiplicidade de perspectivas” (p. 154).

Contudo, de acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa, a motivação “...é o ato de motivar; exposição de motivos; conjuntos de fatores que determinam a conduta de alguém; processo que desencadeia uma atividade consciente; apresentação de um centro de estudo que visa despertar o interesse e mobiliza a atividade do aluno”.

Segundo Machado e Portugal (2014), a “palavra motivação deriva do latim «movere», que significa deslocar-se ou mover-se” (p. 94). Para Murray (1964), citado por Cabral (1986, p. 20), a motivação é “um fator interno que dá início, dirige e integra o comportamento de uma pessoa”. De acordo com Abreu (1998, p. 5), “a motivação está na raiz do comportamento. Toda a atividade tem origem numa «energia» geradora de «forças», ou de «dinamismos» que mobilizam ou põem em movimento os protagonistas da atividade.”

Para Luthans (1998, p. 161), a motivação é “um processo que começa com uma deficiência, necessidade física ou psicológica, que ativa um comportamento que estará direcionado para um objetivo ou incentivo”. Neste contexto, Steers e Porter referem que, a motivação “é, assim, o conjunto de todas as forças internas e externas que fornecem energia ao comportamento, orientam a sua direção e determinam o seu grau de persistência no tempo” (p. 211).

De acordo com a perspectiva de Cunha, et al., (2007, p. 155) a motivação é:

“Um conjunto de fatores (internos e externos) que provoca, canaliza e sustenta o comportamento de um ser humano. Este conjunto de fatores define-se como uma força energética que tem origem quer no indivíduo quer fora dele, e que dá origem ao comportamento de trabalho, determinando a sua forma, direção, intensidade e duração.”

Também, Maximiano (2004, p. 227) afirma que "a motivação não significa entusiasmo ou disposição elevada; significa apenas que todo comportamento sempre tem uma causa".

Já, Cunha, et al. (2004, p. 102) dizem que, existem quatro elementos comuns nas definições do conceito de motivação:

- Estimulação que corresponde “às forças energéticas são responsáveis pelo despoletar do comportamento” (Idem, 2004, p. 102);
- Ação e esforço, que correspondem ao comportamento observado;
- Movimento e persistência focando aqui a ideia de movimento. Este elemento vai à raiz etimológica da palavra, «movere»;
- Recompensa, em que existe um reforço das ações anteriores.

Na opinião de Chiavenato (2009, p. 50), a motivação “é tudo aquilo que impulsiona a pessoa a agir de determinada forma” e que, “dá origem a uma propensão a um comportamento específico.” Esta está relacionada “com o sistema de cognição da pessoa”. Este processo cognitivo é ilustrado na figura abaixo:

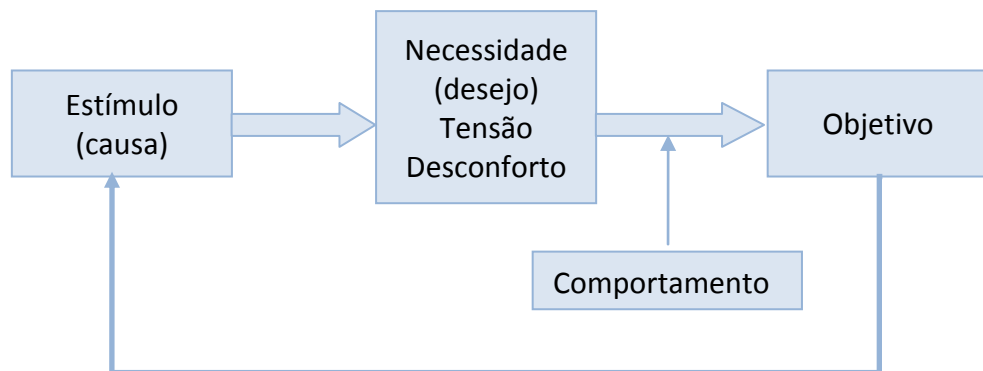


Figura 1: Modelo básico de motivação
Fonte: Chiavenato (2009, p. 51)

Segundo o autor, existem três premissas que explicam o comportamento humano:

- O comportamento é causado por estímulos internos e externos. Existe uma causalidade do comportamento. Tanto a hereditariedade como o meio ambiente influenciam decisivamente no comportamento das pessoas;
- O comportamento é motivado, ou seja, há uma finalidade em todo o comportamento humano. Este não é causal nem aleatório, mas sempre orientado e dirigido para algum objetivo;
- O comportamento é orientado para os objetivos. Em todo ele existe sempre um impulso, desejo, necessidade, tendência, expressões que servem para dignar os motivos do mesmo (Chiavenato, 2009, p. 51).

Conforme os conceitos apresentados pelos autores, verifica-se que a motivação é responsável pela dinamização dos comportamentos humanos pretendendo atingir um objetivo. Os estímulos servem de impulsionadores na ação humana. Logo, aplicando a motivação à organização escola, esta tem um papel fundamental quando se procura explicar o que determina e leva as pessoas, neste caso, os docentes a agirem de determinada maneira. Constatase, assim, que a motivação é “um conceito fulcral para a compreensão do comportamento humano” (Neves, 2002, p. 11), que influencia os docentes, visto que “a performance é função conjugada da motivação e das competências” (Neves, 2002, p. 79).

2.2.PROCESSO DA MOTIVAÇÃO E SUA AÇÃO

O processo da motivação é o reconhecimento consciente ou inconsciente da insatisfação de necessidades. De acordo com Madelene Hunter (1967) a motivação é “um estado de necessidade ou desejo que leva a pessoa a fazer algo que satisfaça esse desejo ou necessidade” (citado por Ribeiro e Oliveira, 1982, p. 10).

Para Berelson e Steiner (1964), citado por Koontz et al. (1987, p. 136), a motivação é uma “reação em cadeia de necessidades, desejos e satisfações” conforme podemos ver na figura infra:

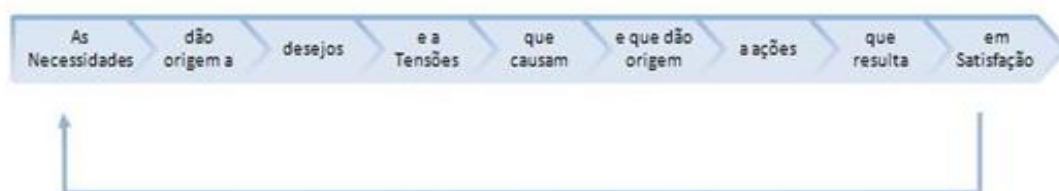


Figura 2: Cadeia de necessidades
Fonte: Koonts et al (1987, p. 137)

Também, para Chiavenato (2004), a motivação é um processo sucessivo com vista à satisfação das necessidades. Este processo leva o indivíduo a ter determinado comportamento para atingir objetivos individuais e organizacionais. Chiavenato apresenta-nos o ciclo do processo de motivação, sendo que “o organismo humano permanece em estado de equilíbrio psicológico até que um estímulo o rompa e crie uma necessidade” (Idem, 2004, p. 81). Esta necessidade irá provocar um estado de tensão que conduzirá a uma ação, que permita alcançar a satisfação da necessidade. Quando satisfeita, retorna-se ao estado de equilíbrio inicial (Figura 3).



Figura 3: Ciclo do processo de motivação
Fonte: Chiavenato (2004)

De uma forma geral, verifica-se que se trata “de um processo psicológico que, através de estímulos internos e/ou contextuais, conduz à aceleração de alguns comportamentos do indivíduo de forma a satisfazer necessidades” (Sampaio, Luís e Fazendeiro, 2003, p. 43).

2.3.TIPOS DE MOTIVAÇÃO

Em termos gerais, a “motivação divide-se em dois tipos, a intrínseca e a extrínseca” (Barron & Harackiewicz, 2000; Hidi, 2000; Molden & Dweck, 2000; Ryan & Deci, 2000; Shah & Kruglanski, 2000).

Siqueira & Wechsler (2006) dizem que a “aprendizagem escolar tem sido estudada por meio dos conceitos de motivação intrínseca e motivação extrínseca” (p. 22). São exatamente este dois tipos que analisaremos, uma vez que nos parecem os mais adequados para o caso particular em estudo.

2.3.1.Motivação intrínseca

A motivação intrínseca é “uma força energética que ocorre dentro de um indivíduo e resulta da sua própria vontade para realizar uma atividade, sem que haja qualquer coerção ou estímulo proveniente do exterior” (Cunha, et al., 2007, p. 165). Para Cunha, et al. (2004) a motivação intrínseca diz respeito aos “comportamentos de trabalho que são estimulados pelo entusiasmo que o trabalho em si mesmo suscita naquele que o executa” (p. 103), por exemplo, “um milionário que continua a trabalhar arduamente” (Cunha, et al., 2007, p. 154).

Podemos concluir, que a motivação intrínseca é um ato causado por fatores internos do indivíduo e não necessita de quaisquer estímulos externos.

2.3.2.Motivação extrínseca

Falar de motivação extrínseca é falar das “razões que antecipam algum tipo de recompensa tangível, como o dinheiro, por exemplo, podendo-se assim dizer, que é um meio para atingir um fim” (Sampaio, Luís e Fazendeiro, 2003, p. 43).

De acordo com Cunha, et al. (2004), os comportamentos extrinsecamente motivados fazem-se representar por “aqueles que as pessoas levam a cabo com a finalidade de obter alguma recompensa material ou social” (p. 103). Também, na motivação extrínseca o “indivíduo é influenciado pelo meio ambiente e as suas mudanças, sendo este que determina o seu comportamento motivacional, ou seja, a força necessária de que o indivíduo faz uso para alcançar os seus propósitos” (Hunter 1967, citado por Ribeiro e Oliveira,1982, p. 223).

2.4.PERSPETIVAS TEÓRICAS DA MOTIVAÇÃO

Como já foi referido no ponto um deste capítulo, não é fácil definir o conceito de motivação. Nos últimos anos, são vários os autores que têm conceções diferentes sobre a mesma, sendo necessário um contínuo aprofundamento nesta matéria. Basicamente, poder-se-á considerar dois grupos de teorias sobre a motivação. O primeiro é caracterizado pelas teorias de conteúdo e o segundo pelas teorias de processo.

Segundo Teixeira (2005, p. 123), “num primeiro tipo agrupam-se as teorias das necessidades, baseadas no pressuposto de que a melhor forma de explicar a motivação é através da satisfação das necessidades dos indivíduos.”

Este primeiro grupo é constituído sobretudo por diversas teorias nas quais se destacam a teoria das necessidades de Maslow, a teoria ERG – Existência, Relacionamento e Crescimento, de Clayton Alderfer, a teoria dos dois factores de Frederick Herzberg e a teoria das necessidades adquiridas de David McClelland, entre outras. Estas teorias explicam a motivação “com base na satisfação das necessidades tem que ver fundamentalmente com a chamada motivação intrínseca” (Teixeira, 2005, p. 123).

O segundo grupo referente às teorias de processo, também são variadíssimas. Entendemos destacar a teoria da Equidade de J. Stacy Adams, a teoria do Reforço de Skinner e a teoria da Expetativa de Victor Vroom. A “teoria da equidade, a teoria do reforço e a teoria da expetativas, tem que ver com a chamada motivação extrínseca”, isto é, a motivação é dirigida “por uma recompensa” ou “satisfação de carácter exterior, por exemplo: louvores, prémio de promoção, etc.” (Teixeira, 2005, p. 123), ou seja, os trabalhadores procuram satisfazer as suas necessidades e determinam as suas escolhas para serem bem sucedidos.

Nesta linha de pensamento, iremos abordar a teoria de Abraham Maslow que desenvolveu o conceito de pirâmide das necessidades. Seguidamente, importa ainda analisar as teorias de conteúdo de Alderfer, McClelland, Herzberg e as teorias de processo de Adams, Skinner e Vroom.

No ponto seguinte elaboraremos de forma sintética, um sumário de cada perspetiva.

2.4.1. Teorias de conteúdo

2.4.1.1 Teoria da hierarquia das necessidades – Maslow

A teoria de Maslow da década de 1940, sobre a motivação deverá, certamente, ser a mais conhecida. Para Abraham Maslow, a vida do ser humano divide-se em fases hierárquicas ou necessidades. Segundo Maximiano (2000), citado por Miranda (2009, p. 18), “a noção de que as necessidades humanas estão organizadas numa espécie de ordem ou hierarquia desempenha um papel importante no estudo do comportamento humano das organizações”.

Deste modo, Maslow acreditava que a satisfação do indivíduo nunca é plena, sendo que a sua teoria “preconiza o facto de as pessoas estarem constantemente num estado de procura, pelo que raramente atingem o equilíbrio, quando um desejo é atingido, outro toma o seu lugar” (Almeida, et al., 2013, p. 80).

Através de uma pirâmide, ele apresenta um esquema com uma divisão hierárquica em que as necessidades consideradas de nível mais baixo devem ser satisfeitas antes das necessidades de nível mais alto. Estas estão hierarquizadas por ordem de importância, “[...] cada tipo de necessidade deve ser satisfeito suficientemente antes do que os outros colocados nos níveis mais altos da escala proposta.” (Pérez & Ramos, 1990, p. 128).

Maslow classifica “as necessidades humanas numa hierarquia de cinco grupos”, como se verifica na Figura 4 (Pina Cunha et al., 2007, p. 156).

Segundo esta teoria, cada indivíduo tem de realizar uma “escalada” hierárquica de necessidades para atingir a sua plena realização pessoal.

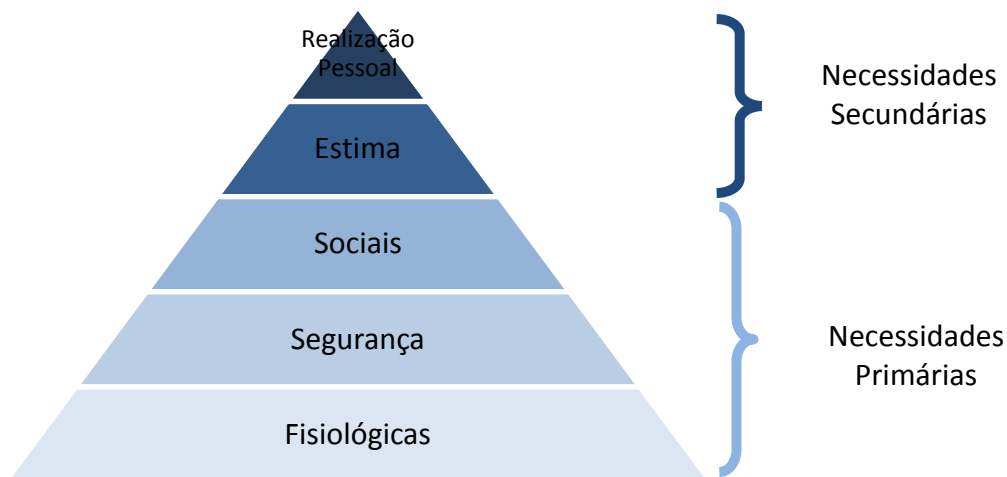


Figura 4: Pirâmide das Necessidades de Maslow
Fonte: Teixeira (2005, p. 146)

Os cinco tipos de necessidades que compõem a pirâmide de Maslow (1954) são:

- Necessidades fisiológicas: aquelas que se relacionam com o ser humano como ser biológico. São as necessidades mais importantes, uma vez que garantem a sobrevivência do indivíduo, como a alimentação, água, repouso, abrigo, oxigênio e a satisfação do desejo sexual;
- Necessidades de segurança são as que se vinculam com as necessidades de sentir-se seguros: sem perigo, em ordem, com segurança, manter o emprego, etc. No trabalho: emprego estável, plano de saúde, seguro de vida, “incluem a isenção de ameaça, de perigo e de privação. Elas envolvem a auto preservação” (Muchinsky, 2003, p.368);
- Necessidades sociais estão relacionadas com as relações humanas e a questão de as manter em harmonia: sentir-se parte de um grupo,

ser membro de um clube ou de uma igreja, receber carinho e afeto dos familiares, amigos e pessoas do sexo oposto, “incluem o desejo de associação, de gregarismo e de companhia” (Muchinsky, 2003, p. 368). Falamos da necessidade de fazer parte de pertencer a um grupo social, desejo de pertença, conquistar amizades, manter boas relações e o amor;

- Necessidade de estima inclui a aspiração de reconhecimento, de influência, de poder, de sentimentos de satisfação pessoal e respeito próprio. Para Muchinsky (2003, p. 368), “as necessidades de autoestima incluem autoconfiança, reconhecimento, apreço e respeito dos colegas”. No trabalho representa-se pelos resultados, reconhecimento por todos, progressões ao longo da carreira [...];
- Necessidades de realização pessoal são as que dizem respeito ao crescimento do indivíduo, à realização pessoal e autoestima, à realização dos objetivos pessoais. A “autorrealização é a realização de todo o nosso potencial – nas palavras de Maslow, tornar-se mais e mais o que se é, tornar-se tudo o que se é capaz de tornar” (Muchinsky, 2003, p. 368).

Segundo o autor, estes níveis de necessidades dividem-se em dois grupos, um que engloba os dois níveis da base da pirâmide e que se definem por necessidades primárias, entendidas pelo indivíduo como prioritárias uma vez que não sendo satisfeitas determinarão o comportamento da pessoa perdendo peso na motivação consoante forem satisfeitas e os três níveis acima englobam as necessidades secundárias ou de ordem superior.

A motivação de cada pessoa é impulsionada pelo nível que ainda não foi satisfeito e o desenvolvimento de um nível para o outro é ordenado desde a base até ao topo da pirâmide. Esta teoria apesar de generalizada sofreu críticas devido à rigidez da progressão na hierarquia e ausência da desmotivação, por ser estática, descritiva e demasiado ideológica.

2.4.1.2 Teoria de ERG – Alderfer

A teoria desenvolvida por Clayton Alderfer, conhecida pela sigla ERG (E = Existence, ou a necessidade de existência; R = Relatedness, ou necessidade de relacionamento com os outros; e G = Growth, ou necessidade de crescimento), defende que a motivação dos trabalhadores pode ser explicada em função da satisfação das suas necessidades hierarquicamente agrupadas em pirâmide. Esta teoria surgiu em 1969 por Alderfer, num artigo de psicologia intitulado "An Empirical Test of a New Theory of Human Needs" e resume as cinco necessidades humanas de Maslow em apenas três categorias (Tabela 1).

O seu principal contributo foi a flexibilização das relações entre os níveis de hierarquia, sendo que “é possível que a pessoa se sinta motivada em simultâneo por necessidades de vários níveis” (Cunha, et al., 2004, p. 105). Ao contrário do prescritor Maslow, considera que a frustração da necessidade de um nível “pode levar a uma regressão da pessoa até uma necessidade de nível inferior” (Cunha, et al., 2004, p. 105).

Teoria de Maslow	Teoria de Alderfer
Necessidades fisiológicas	Necessidades de existência
Necessidades de segurança	
Necessidades sociais	Necessidades de relacionamento
Necessidades de estima	
Necessidades de autorrealização	Necessidades de crescimento

Tabela 1: Diferença entre as teorias de Maslow e Alderfer
Fonte: Cunha, et al., 2007, p. 158

Neste contexto, de acordo com Teixeira (2005, p. 128), os três níveis referidos na figura anterior definem-se desta forma:

- Necessidades de existência, abrangem todo o tipo de necessidades relacionadas com os fatores fisiológicos e materiais indispensáveis à vida do ser humano, tais como, o desejo de bem-estar material e físico que são satisfeitos através de comida, de água, de condições de trabalho e de salário;
- Necessidades de relacionamento, contemplam todas as necessidades de natureza social como o desejo de estabelecer relações interpessoais com outras pessoas;
- Necessidades de crescimento, incluem as necessidades de desenvolvimento e atualização do potencial humano, o desejo de ser criativo e de prestar contribuições produtivas.

Em suma, a relação entre as necessidades é vista por Alderfer como mais flexível e menos orientada para a autorrealização como objetivo final tal como apregoava Maslow.

2.4.1.3 Teoria dos motivos – McClelland

Em 1961, no seu livro "The Achieving Society", David McClelland apresentou uma teoria sobre as necessidades humanas para explicar a motivação. Para isso, o autor utilizou o Teste de Percepção Temática – TAT (Thematic Apperception Test), uma técnica de cariz psicanalítico. No entanto, David McClelland “em vez de olhar às necessidades primárias, considera aquelas que são secundárias ou instruídas” (Lashley e Lee-Ross, 2003, p. 96), ao contrário das teorias anteriores, esta evidencia “as necessidades adquiridas, isto é, as necessidades que as pessoas desenvolvem através da sua experiência” (Teixeira, 2005, p. 129).

Nesta teoria, McClelland identificou três necessidades motivacionais: necessidade de realização, necessidade de afiliação e necessidade de poder:

- A necessidade de realização, “traduz o desejo de atingir objetivos que signifiquem um desafio”, com possibilidade de obter sucesso, através do esforço individual e com alguma competitividade, ou seja, de “fazer algo melhor ou mais eficiente do que já foi feito antes” (Teixeira, 2005, p. 129);

- A necessidade de afiliação refere-se a um “desejo de estar em relações afetuosas e amistosas com as pessoas”, Murray (1964), citado por Cabral (1986, p. 159);
- A Necessidade de poder tem como objetivo principal, “o desejo de controlar, influenciar ou ser responsável pelo desempenho de outros” (Teixeira, 2005, p. 129).

Segundo McClelland, “todas as pessoas possuem estes tipos de necessidades. Contudo, uma delas prevalece” mais acentuadamente em cada indivíduo, ou seja, uma das necessidades é mais visível “numa pessoa do que as outras duas” (Teixeira, 2005, p. 129).

Num estudo realizado por este autor, onde participaram mais de quinhentos gestores, o mesmo concluiu que os gestores mais eficazes tinham uma “grande necessidade de poder, uma necessidade mais moderada de realização e uma menor necessidade de relacionamento amigável” (Teixeira, 2005, p. 130).

2.4.1.4 Teoria dos dois fatores – Herzberg

A teoria dos dois fatores foi criada pelo psicólogo Frederick Herzberg. Como Professor de Gestão na Universidade de Utah, na década de 50, realizou uma “pesquisa sobre os fatores de motivação no trabalho interrogando 200 engenheiros e contabilistas” que tinham de descrever “um acontecimento ou facto que lhes parecesse importante.” (Teixeira, 2005, p. 127). Esta teoria reconhece duas classes distintas de fatores, que no seu

entender são importantíssimas na análise do “comportamento das pessoas no trabalho, a que chamou de fatores higiênicos e de fatores motivacionais” (Teixeira, 2005, p. 127).

Em relação aos fatores higiênicos, Frederick Herzberg sugere que “são capazes de reduzir ou anular a insatisfação mas não conseguem conduzir a motivação das pessoas” (Teixeira, 2005, p. 127). Este fatores “estão acima de tudo relacionados com o contexto do trabalho” (Teixeira, 2005, p. 128). Segundo Herzberg (1997) os fatores higiênicos (dissatisfiers), incluem a “supervisão técnica, relações interpessoais, condições de trabalho, salário e benefícios, políticas organizacionais e segurança de emprego” (p. 111) e estão “todos relacionados com o ambiente de trabalho, com uma duração temporal limitada” (Cunha et al., 2004, p. 108).

Por sua vez, o Herzberg (1997) pressupôs seis fatores motivacionais: “realização, natureza do trabalho, reconhecimento, responsabilidade, progressão e valorização pessoal, que, quando presentes, potenciam a satisfação e a motivação” (p. 111). Estes fatores “podem contribuir para elevados níveis de satisfação e assim resultar em motivação das pessoas” (Teixeira, 2005, p. 128). Globalmente, apenas três dos seus fatores motivacionais (realização, reconhecimento e responsabilidade) são os “mais consistentes em produzir satisfação na profissão” (Herzberg, 1996, p. 65).

No entanto, Herzberg refere que estes fatores geram atitudes positivas mas não evitam as negativas, geradas pelo trabalho em si, responsabilidade, senso de realização, reconhecimento e perspectivas de evolução de “natureza intrínseca do trabalho, que obedecem a uma dinâmica de crescimento e

conduzem à satisfação de longo prazo e à felicidade” (Cunha, et al., 2004, p. 107). Estes fatores “estão relacionados com o conteúdo do trabalho” (Teixeira, 2005, p. 128).

Os fatores higiênicos “podem ser equiparados às necessidades fisiológicas, de segurança e sociais de Maslow, e os fatores motivacionais, às necessidades de estima e de autorrealização” (Teixeira, 2005, p. 127), ver figura 5:

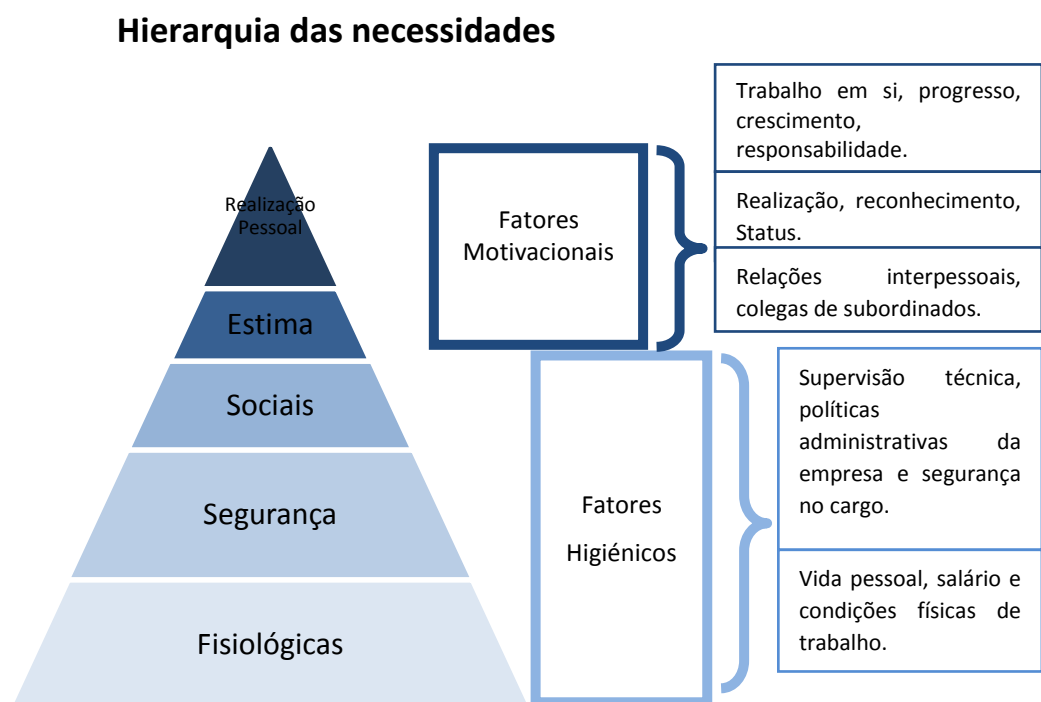


Figura 5: Comparação dos modelos de motivação de Maslow e Herzberg
Fonte: Teixeira, 2005, p. 127

2.4.2. Teorias de processo

2.4.2.1 Teoria da equidade – Adams

A teoria da Equidade, elaborada por J. Stacy Adams (1965) é uma das várias teorias sobre motivação que coloca a ênfase na “percepção pessoal do indivíduo sobre a razoabilidade ou justiça relativa na sua relação laboral com a organização” (Teixeira, 2005, p. 130).

Adams (1965), propõe que os trabalhadores façam uma comparação entre “os inputs” (esforço, desempenho, experiência, responsabilidade, condições de trabalho, conhecimentos e habilidades) e “os outputs” (salário, reconhecimento, tratamento de supervisão, benefícios, promoções e status) no trabalho e posteriormente “comparar este rácio com o dos seus semelhantes ou referências”. Se desta comparação resultar uma “situação de injustiça, prevalecerá um sentimento de iniquidade, que os empregados tentaram reduzir” (Lashley & Lee-Ross, 2003, p. 99). Existe equidade quando “os empregados interpretam o seu rácio inputs e outputs como equivalente ao dos outros empregados.” No entanto, quando “se apercebem que estão a ser pouco compensados ou elevadamente compensados irão sentir uma tensão derivada da não equidade” (Konopaske & Werner, 2002, pp. 407-408).

Assim, “a teoria da Equidade acentua a dimensão interpessoal, psicossociológica, do comportamento, nomeadamente o processo de comparação social.” (Pereira, 1999, p. 200).

Resumindo, Muchinsky (2003, p. 371) cita que “Adams sugeriu que a motivação tem uma origem social em vez de biológica”, refletindo a forma como a pessoa se vê a si própria em comparação com os demais.

School et al. (1987) refere, que existem dois aspetos que fazem desta teoria um modelo pobre: “o primeiro é que enquanto esta se propõe ser uma teoria da motivação que explica o comportamento humano, não especifica quais os comportamentos ou atitudes que o indivíduo possa escolher para resolver a iniquidade” (p. 113); o segundo aspeto diz respeito “às comparações entre salários que sempre foram problemáticas para os investigadores e profissionais que projetam os sistemas das compensações” (p. 114).

Contudo, segundo Teixeira (2005), “a teoria da equidade não renega as teorias das necessidades na explicação da motivação. Antes acrescenta uma outra perspetiva de análise dos problemas da motivação e da previsão dos comportamentos e das atitudes das pessoas” (p. 130).

2.4.2.2 Teoria do reforço – Skinner

Como professor na Universidade de Harvard, o psicólogo Burrhus Frederic Skinner é o principal representante da teoria comportamental (ou Behaviorismo). O Behaviorismo compreende “uma corrente da psicologia que tenta explicar o comportamento como influências dos estímulos do meio e ao que pode ser observado do resultado dessa influência” (La Rosa, 2003, p. 88).

Para os behavioristas a aprendizagem é um comportamento observável e é o resultado de associações entre estímulos e respostas. Deste modo, Skinner

afirma no seu livro "Beyond Freedom and Dignity", que "as pessoas podem ser controladas, e o seu comportamento, enformado, e ao mesmo tempo sentirem-se livres" (Teixeira, 2015, p. 130).

Segundo Stenberg (2000), "para Skinner, praticamente todo o comportamento humano, não apenas a aprendizagem, podia ser explicado pelas relações estímulo-resposta, as quais podiam ser estudadas eficazmente por meio da observação do comportamento animal" (p. 29). Deste modo, Cunha, et al. (2004), dizem que "esta teoria visa fundamentalmente motivar os comportamentos desejados através de uma estratégia de reforço, e desmotivar os comportamentos indesejados através de intervenções de extinção ou punição" (p. 114).

Teixeira (2005) ajuda-nos a compreender que,

"o comportamento humano pode ser explicado em termos da previsão, positiva ou negativa, das consequências desse mesmo comportamento. De acordo com esta teoria, o comportamento que é recompensado tende a ser repetido, enquanto o comportamento que é punido tende a ser eliminado." (p. 130).

Acrescente-se que a teoria do Reforço infere dois tipos de reforço, o positivo e o negativo, que influencia e controla o comportamento humano.

Segundo Skinner (1953),

"Alguns reforços consistem em apresentar estímulos que adicionem algo, por exemplo: alimentos, água ou contacto sexual. Estes são chamados reforços positivos. Outros consistem em remover algo, por exemplo: um grande ruído,

uma luz muito brilhante, frio ou calor extremo, ou um choque elétrico. Estes são chamados de reforços negativos. Em ambos os casos o efeito do reforço é o mesmo, a probabilidade de resposta é maior” (p. 73).

Em suma:

Reforço positivo = aumenta a resposta (recompensa)

↓ Retirada = redução da resposta

Reforço negativo = aumenta a resposta (fuga, esquiva, alívio)

↓ Punição = redução da resposta (castigo, penalidade)

Esta aprendizagem operante de Skinner “defende que comportamentos inicialmente aleatórios vão dando lugar a comportamentos mais frequentes por via do reforço desse comportamento.” (Cunha, et al, 2004, p. 113).

Concluindo, “a teoria de Skinner propõe que, por meio das consequências do comportamento, os funcionários serão motivados a comportar-se de maneiras predeterminadas” (Fava, 2002, p. 234).

2.4.2.3 Teoria das expetativas – Vroom

A teoria das expetativas, desenvolvida por Victor Vroom, na década de sessenta “é na atualidade a teoria do processo cognitivo da motivação que possui maior influência nos meios académicos” (Rollinson et al., 1998, p. 167).

Esta teoria está fundamentada no pressuposto de que as pessoas conseguem fazer “estimativas inteligentes e racionais das consequências de uma determinada escolha e da forma como essas consequências irão afetar os seus próprios interesses” (Rosenfeld & Wilson, 1999, p. 80).

Segundo Teixeira (2005), Vroom afirma que “o processo de motivação deve ser explicado em função dos objetivos e das escolhas de cada pessoa e das expectativas de atingir esse mesmos objetivos” (p. 131). Mais, Vroom baseia-se “essencialmente em três conceitos: a expectativa, a valência e a instrumentalidade” (Cunha, et al., 2004, p. 118).

Temos então uma teoria está organizada particularmente em torno de três conceitos (Pina e Cunha et al., 2007, p. 171):

- A expectativa que é a probabilidade subjetiva de que se um determinado esforço for exercido o resultado será um desempenho bem-sucedido;
- A valência que é a força relativa do desejo da pessoa. Ou seja, para que a pessoa se esforce é necessário que a recompensa seja percebida como valiosa ou que tenha uma valência positiva;
- A instrumentalidade que se relaciona com a relação de um dado resultado com outros resultados possíveis.

Assim sendo, podemos afirmar que o nível de motivação está dependente das seguintes condições (Muchinsky, 2003, p. 378):

- Uma valência elevada, ou seja, valorizar o que a organização tem para oferecer;

- A percepção, por parte do indivíduo, da necessidade de alcançar um alto nível de desempenho para atingir os resultados desejados, isto é, uma instrumentalidade elevada;
- A crença que um esforço elevado facilitará o encontro do resultado desejado.

Em conclusão, o nível de motivação de uma pessoa é resultante da satisfação, de “uma valência elevada, uma elevada expectativa e uma instrumentalidade elevada. Se o valor de um destes componentes for zero, a motivação será nula,” (Pina e Cunha et al., 2007, p. 171), conforme a seguinte tabela:

Expetativa	Valência	Instrumentalidade
Um determinado esforço bem exercido resulta num desempenho bem-sucedido (esforço – desempenho)	Um desempenho bem-sucedido é validado com uma recompensa valiosa (que tem valência)	A boa recompensa monetária facilita o acesso a um outro resultado

Tabela 2: Quadro resumo dos três conceitos de Vroom
Fonte: Pinha e Cunha, 2007, p. 171

2.5. O COMPORTAMENTO E A MOTIVAÇÃO

O comportamento humano é geralmente motivado por um desejo de alcançar um objetivo. Deste modo, Hersey e Blanchard (1977) expressam que:

“As pessoas diferem não apenas na sua capacidade, mas também na sua vontade, ou motivação. A motivação de uma pessoa depende da força dos seus motivos. Os motivos são às vezes definidos como necessidades, desejos ou impulsos no interior do indivíduo. Os motivos são dirigidos para objetivos, e estes podem ser conscientes ou inconscientes. [...] Fundamentalmente, os motivos, ou necessidades, são as molas da ação (P. 12).”

Deste modo, segundo Seco (2002), o diretor, o gestor e/ou as chefias devem procurar motivar os docentes com recompensas que correspondam às suas necessidades, como sejam o reconhecimento e as oportunidades de autorrealização. Neste contexto, Seco (2002) refere:

“Aos elementos dos órgãos de gestão das escolas cabe perceberem que a eliminação dos fatores que contribuem para a insatisfação profissional é uma condição necessária, mas não suficiente para melhorar o desempenho do professor, já que os docentes são mais facilmente motivados por atividades e incentivos que lhes permitam atingir os níveis mais elevados da hierarquia de Maslow” (p. 18).

Deste modo é importante salientar que, quando existe cooperação entre o diretor e os docentes, esta é compreendida como “um meio eficaz para o desenvolvimento do professor, ela vai ter impacto na qualidade das oportunidades de aprendizagem dos alunos e, assim, indireta ou diretamente, na sua motivação e desenvolvimento” (Day, 2001, p. 131).

2.6. O DIRETOR E A ESCOLA

No centro de todas as políticas educativas e como agente prioritário na organização escolar encontra-se o gestor escolar, *sobre o qual se formulam expectativas elevadas quanto aos efeitos da sua ação.*

A designação deste *primeiro responsável*, em Portugal, foi sendo alterada ao longo das mudanças legislativas e em função dos contextos político-administrativos:

- Reitor, antes do 25 de Abril;
- Presidente do conselho executivo, legislação de 1976;
- Diretor executivo, de acordo com o normativo de 1991;
- Presidentes dos conselhos executivos ou diretores, 1998;
- Diretor, em 2008.

A legislação atual sobre a administração e gestão escolar, considera que o órgão unipessoal, designado por diretor, será a resposta para “criar condições para boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa” (Decreto lei 75/2008, de 22 de Abril, preâmbulo).

Os estudos sobre esta figura do gestor escolar têm sido constante na administração educacional e concentram-se em várias questões (Barroso, 2005):

- Princípios e práticas de gestão; motivações e condições para o exercício deste cargo;
- Tipos de “liderança”;
- Os seus efeitos sobre a “eficácia da escola”;
- Características dos “bons” diretores;
- Funções e tarefas etc.

Pretendendo inserir-se nestas preocupações, este trabalho apresentará uma trajetória que demonstre por um lado, a importância atribuída ao gestor escolar e ao seu perfil enquanto líder e por outro as exigências previstas no desempenho do seu trabalho, ou seja, nas suas tarefas e funções.

Segundo Silva (2010) “Em Portugal, no passado recente, o exercício do cargo de presidente do órgão de gestão de uma escola tem estado mais próximo de uma função de gestão (management) do que de um exercício assumido de liderança (leadership)”(p. 171).

Já para Barroso (2002), o processo de selecção e designação do “director” da escola polariza perspectivas políticas, administrativas e organizacionais divergentes e é, muitas vezes, em torno dele que se estrutura o debate sobre os princípios e funções da gestão escolar e a sua articulação com a gestão pedagógica”. (p. 1).

Numa perspetiva política administrativa, o autor identifica quatro concepções diferentes de diretores de escolas: (Barroso, 2005)

- “Uma concepção burocrática, estatal e administrativa”: o diretor é visto como representante e executante das normas do estado e elo

de ligação entre o ministério e a sua administração central ou regional e os professores e alunos da escola;

- “Uma conceção corporativa, profissional e pedagógica”: o diretor é assumido como um *primus inter pares*, continuando a ser um intermediário entre o ministério e os professores, garante da defesa dos interesses pedagógicos e profissionais docentes, perante os constrangimentos burocráticos e financeiros impostos pela administração;
- “Uma conceção gerencialista”: visão do diretor como o que se preocupa essencialmente com a administração dos recursos, comparável à gestão de uma empresa, possui formação e competências técnicas específicas, com o grande objetivo de garantir a eficiência e a eficácia dos resultados;
- “Uma conceção político-social”: o diretor é assumido como um negociador, mediador entre lógicas e interesse diferentes (pais, alunos, professores, grupos sociais interesses económicos, etc.) tendo em mente um compromisso comum quanto à natureza e organização do “bem comum” educativo que a escola deve garantir aos seus alunos (p. 162-163).

Segundo o autor estas conceções foram concebidas, ao nível dos diplomas legais, como referentes ideais do exercício dos diretores mas nunca se encontram isoladas na prática profissional.

O confronto destas conceções, afirma Barroso (2005), tem dado origem em Portugal a dois tipos de argumentações em relação ao perfil e processo de designação dos diretores de escola: as vantagens e desvantagens da eleição, e

uma mais recente sobre as vantagens e desvantagens da sua profissionalização.

Formosinho (2003), afirma também que a temática da governação das escolas tem sido algo recorrente no debate educacional do regime democrático e, por isso a discussão dos modelos de governação tem de ser vista como uma questão estruturante do regime democrático em que vivemos. Uma das questões que tem gerado mais tensões tem sido o processo de escolha e designação do gestor escolar (Barroso 2002; Machado, 2003). Segundo o último autor, esta questão tem sido o mote para elogiar ou criticar os diferentes e sucessivos modelos de gestão. Se, por um lado, a não qualificação técnica dos gestores e a sua escolha pelos seus pares são vistas como motivos para o seu menor sucesso, por outro lado, a colaboração destes na concretização das políticas emanadas pela administração central tem sido fonte de elogios.

Vários debates têm, também sido realizados com base na discussão sobre a profissionalização e a eleição do gestor escolar. O Decreto-lei nº 75/2008, de 22 de Abril, bem como, o Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de Julho, que lhe introduz alterações regulamentam a necessidade de formação especializada para o processo de seleção do diretor e possibilita o recrutamento de um candidato externo à instituição sendo, no entanto, professor.

É na sequência desta produção legislativa, tendo por base a conceção gerencialista descrita por Barroso, e assumindo o reforço das competências do diretor que a tutela começou a dinamizar programas de formação para

dirigentes escolares cujo objetivo é desenvolver as seguintes competências de gestão e liderança (DGAE, 2015):

- Criar, apresentar e implementar um Plano de Melhoria na escola de cada participante;
- Promover o contacto e intercâmbio entre escolas e empresas;
- Compreender os processos de regulação das políticas públicas na Educação.

Este último normativo sobre a administração e gestão escolar, o Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de Julho, deixa em aberto a possibilidade das discussões sobre as vantagens que poderiam advir da escolha de um líder não escolhido pelos seus pares, que faça uma gestão da escola como uma empresa, e valida a opinião dos que consideram que os critérios pedagógicos devem prevalecer sobre os critérios de gestão das escolas.

As conclusões a que chegou Barroso (2002), nos estudos que realizou em Portugal, mostram que quer os reitores (antes de 1974) quer os diretores (após 1974) exercem, essencialmente, duas funções: a de administradores e a de líderes profissionais.

Para Torres e Palhares (2009) tem vindo a ser atribuída uma importância crescente às dimensões da gestão e lideranças escolares, no sistema educativo português, nas últimas décadas, aceitando-se que o diretor da escola deve assumir as duas funções.

O paradigma dominante de organização escolar anuncia e antecipa um certo perfil de liderança que se articula com lógicas de prestação de contas e

de racionalização dos recursos. Com efeito, a centralidade que a liderança tem assumido nos discursos e nas medidas recentes de política educativa, adquire, doravante, um significado mais expressivo: centrada na regulação dos resultados, a escola precisa de um “líder forte” de um rosto, que se pretende partilhado (p.131)

Segundo estes mesmos autores os líderes escolares têm de assumir as funções de liderança, porque são responsáveis pela execução de um projeto educativo de escola que melhore os resultados escolares dos alunos e que transforme a escola numa comunidade de aprendizagem, devem gerir os recursos e prestar contas. Deste modo “o líder da escola tende a assumir funções instrumentais e mecanicistas, cada vez mais distantes de uma liderança como objecto de ação pedagógica, ou nas palavras de Sergiovanni (2004), liderança como pedagogia” (Torres & Palhares, 2009, p. 132).

Também Azevedo (2003) assume esta duplicidade de funções dos diretores escolar e se afirma que agem em conformidade com a lei e conduzem a comunidade para que a escola melhor e os resultados da aprendizagem dos alunos.

Vicente (2004), afirma que para inverter “o quadro pouco animador do sistema educativo português” (p. 138) é necessário levar a cabo um investimento ao nível da gestão e liderança. “Os líderes inovam, centram-se nas pessoas, inspiram confiança, desafiam o poder, têm visão a longo prazo, implicam as pessoas, integram informação” (p. 143). Será então o líder responsável pela melhoria e revitalização da organização e por criar novas visões que levem à mudança.

O diretor da escola assume um lugar preponderante na missão de, baseando-se em valores, transformar a escola numa comunidade de aprendizagem e Sergiovanni (2004) afirma: Nas raízes da responsabilidade do papel de Presidente do Conselho Executivo (agora diretor) encontramos as raízes da liderança escolar - um compromisso de cuidar das necessidades da escola como uma instituição, servindo os seus propósitos, aqueles que lutam por agir de acordo com esses propósitos e agindo como um guardião para proteger a integridade institucional da escola (p. 126). É ele também o responsável por conseguir a colaboração na concretização do processo educativo. Como podemos concluir pelos diversos autores citados, no sistema educativo português, a gestão e a liderança da escola aparecem com funções interligadas. E a melhoria do sistema educativo, no quadro legal da autonomia, como já verificámos na legislação e como afirma Vicente (2004) dependem destas “a gestão e administração das escolas, com base numa forte e esclarecida liderança e capacidade de assunção de riscos, num quadro de autonomia, revelam-se, em nosso entender, como meios fundamentais de incrementar o sistema educativo” (p. 126).

É também a escola, e consequentemente a sua liderança, responsável por uma mudança que introduza princípios morais que salientem uma política de justiça social, como afirma Sanches (2009) “à liderança das escolas pede-se que dê relevo aos imperativos da justiça social com efeitos nas políticas de equidade e de inclusão dos alunos na escola, uma orientação em consonância com as políticas nacionais e da União Europeia” (p. 108). O líder escolar deverá ter uma visão para a escola que implique um futuro melhor para todos. Para este mesmo autor a ação da liderança deverá estar fundamentada em três pilares:

- Desenvolvimento da capacidade de adaptação da escola aos contextos de indeterminação,
- Orientação para o conhecimento e
- Realização da sua missão como organização aprendente.

Conclui-se assim que numa sociedade em mudança a escola e o seu líder assumem um papel de agentes de mudança.

2.6.1.Gestor/Líder escolar: tarefas e funções

O diretor escolar desenvolve o seu trabalho na escola, que é reconhecida por muitos autores como uma organização com características próprias. De acordo com Lima (1992), trata-se de “um empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada” (p. 41).

Para González (2003), a escola é uma organização complexa e descrita como: “el centro escolar es una organizacion compleja, en la que se lleva a cabo una tarea saturada de componentes valorativos y éticos que no puede ser realizada de modo mecánico, y que está constituída por personas que se relacionan entre si de múltiples maneras (...) Más que una realidad objetiva, que existe a priori e independiente de los individuos que la constituyen, son realidades sociales que se van construyendo, manteniendo y recreando en el tiempo por las personas que habitan en ellas a través de complejos procesos de interaccion y negociacion social” (p. 37-38).

Cano (2003), baseando-se no trabalho de Lorenzo (1994), aponta outros conceitos e definições da escola: ela é vista como uma instituição que

resultade processos históricos complexos; como uma construção social; como um espaço que cumpre múltiplas funções (explícitas ou ocultas); a escola é a organização onde trabalham docentes e discentes num ambiente que favorece o ensino-aprendizagem; é uma comunidade dedicada à educação; é uma “entidade administrativa local” que se dedica à instrução dos jovens e é vista ainda como um “lugar específico dedicado a la“educacion sistemática” (p. 157, 158).

Muitos outros autores definem a escola como tendo a finalidade última da instrução dos jovens: Formosinho (1992), salienta “quatro características que definem a escola: sistematicidade, sequencialidade, contacto pessoal directo e duração dessa interacção pessoal” (p. 15).

Concluimos ainda, que diversos autores assumem que a escola se diferenciada das outras organizações, tal como Gonzalez (2003) e Greenfield Jr. (1995) que baseiam essa diferença nos seguintes argumentos: por terem um carácter moral (a educação dos jovens), trabalhadores altamente especializados e autónomos e por terem a sua estabilidade organizacional ameaçada frequentemente e de modo imprevisível. Este autor assume ainda a importância da liderança escolar desta forma (Greenfield, 1999):

“Visto que as escolas estão entre as organizações mais normativas, e dado que a liderança, em contraste com uma administração de rotina, é um esforço altamente moral e normativo, ela é particularmente assumida como importante para uma administração escolar eficaz” (p. 257).

Também Dinis (2001), afirma que o presidente do conselho executivo (P.C.E) se debate com vários grupos de tensões ou dilemas, sendo que o que nos importa salientar neste trabalho é o dilema que se prende com os

relacionamentos do presidente do conselho executivo e os outros atores escolares. Um dilema que se revela como um dos mais difíceis de debelar, uma vez que muitas vezes são as perspetivas dos restantes membros da organização escolar que rotulam o modo como o presidente interage com eles. Este dilema está intimamente relacionado com a perspetiva política dos recursos humanos visto que “tanto os excessos de familiaridade quanto o demasiado distanciamento têm efeitos no clima relacional e na forma como as pessoas desenvolvem as suas atividades no seio da organização” (p. 130).

Vários autores como Barrére (2007), Dinis (1997), Barroso (2005) e Horng (2009), realizaram trabalhos que enquadram as tarefas do diretor dentro de categorias.

Barroso e Sjorslev (1991) num trabalho de investigação que teve lugar em Portugal realizaram um estudo comparativo entre as estruturas de administração das escolas primárias e secundárias da Comunidade Económica Europeia, onde revelaram e identificaram quatro grandes domínios em torno dos quais o trabalho dos então denominados “chefes de estabelecimento” se desenrola:

- Administrativo e financeiro (gestão operacional): relacionado com o funcionamento quotidiano da escola, isto é, com definir metas e objetivos, planejar, organizar, controlar, decidir, chefiar o pessoal e ainda com a gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros;
- Pedagógico e educativo: intervenção na organização e gestão global do currículo, na orientação das atividades de ensino-aprendizagem, no processo de avaliação dos alunos, na preparação e execução de

medidas educativas específicas (experiências pedagógicas, inovação, atividades “extracurriculares”, etc.), na manutenção da disciplina e no acompanhamento escolar dos alunos;

- Relações humanas (internas – liderança e gestão de pessoal): motivação e animação de grupos e equipas de trabalho, liderança institucional, gestão de conflitos, desenvolvimento do pessoal docente e não-docente, condução de reuniões, difusão da informação, motivação dos profissionais;
- Relações externas: representação oficial da escola e relações com os pais, com a administração, com as outras escolas, com a autarquia, com outros serviços comunitários, com as empresas e associações culturais. (p. 100, 101)

Como já foi salientado, o diretor é, neste momento assumido pela legislação (Decreto-lei 75/2008, de 22 de Abril, como o rosto da escola, e como diz Afonso (2010):

“(...) pode concluir-se (provisoriamente) que a problemática da accountability, enquanto conjunto articulado de relações entre avaliação, prestação de contas e responsabilização, está em desenvolvimento em Portugal e faz parte, de forma crescente e cada vez mais explícita, das orientações, regulamentações legais e discursos relativos a diversas dimensões da administração pública e da vida social” (p. 27).

Razão pela qual, todos os diretores estão sobre muitas pressões e terão de desenvolver o seu trabalho, neste contexto e numa conceção gerencialista, para prestarem contas dele ao órgão de direção, conselho geral, e à tutela

através de percursos avaliativos da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC).

Como refere Afonso (2010) (...) “reitera-se igualmente que o exercício da autonomia supõe a prestação de contas, designadamente através de procedimentos de autoavaliação e de avaliação externa” (p. 23). Salientam-se, ainda, eventuais consequências decorrentes da ação inspetiva e da avaliação externa que podem, por exemplo, fundamentar a dissolução dos órgãos de direção e gestão.

Em resumo: A análise da literatura e legislação sobre o gestor escolar, atualmente designado diretor, em Portugal, salienta a variedade e complexidade das suas funções bem como a particularidade da organização em que ele trabalha. Tem-se incrementado a atribuição das suas competências ao mesmo tempo que se lhe exige mais capacidade de liderança para conduzir à obtenção de resultados que demonstrem a sua eficácia. A prestação de contas tornou-se mais presente e alargou-se a todos os representantes da comunidade educativa, nomeadamente ao órgão de direção estratégica denominado por conselho geral.

Assim, o nosso estudo empírico incidirá sobre a figura do diretor e a perceção que este tem sobre a sua atuação, bem como o feedback que os professores fazem desta atuação, ou seja pretende-se perceber se o diretor cumpre um dos seus papéis: um compromisso de interações e da participação de todos, ou seja uma união da comunidade educativa, mantendo os professores motivados, no sentido de trabalharem todos com o mesmo objetivo: uma escola de todos e para todos.

3. **CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO**

3.1. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

A evolução do trabalho e do perfil do diretor da escola tem sido objeto de várias investigações. João Barroso (2005), que efetuou várias pesquisas neste campo afirma que existe “uma continuidade evidente nas funções exercidas por estes responsáveis da gestão de topo das escolas” (p. 162). Deste modo, o diretor é uma das figuras centrais do processo educacional dentro da escola que dirige, tem de ter posturas firmes e exemplos a serem seguidos. A autora Heloísa Luck (2004) diz que,

“é do diretor da escola a responsabilidade máxima quanto à consecução eficaz da política educacional do sistema e desenvolvimento pleno dos objetivos educacionais, organizando, dinamizando e coordenando todos os esforços nesse sentido, e controlando todos os recursos para tal” (p. 66).

Mais, a autora afirma que "devido à sua posição central na escola, o desempenho do seu papel exerce forte influência (tanto positiva, como negativa) sobre todos os setores e pessoas da escola" (p. 67).

Também, Machado (1996) refere que “as escolas que promovem a motivação e a satisfação profissional dos professores são as que possuem mais recursos (p. 57).” Assim, o diretor tem por missão, desenvolver o "desempenho da sua habilidade em influenciar o ambiente de que depende, em grande parte, a qualidade do ambiente e clima escolar, o desempenho do

seu pessoal e a qualidade do processo ensino-aprendizagem" Heloísa Luck (2004, p. 66).

Conforme afirma Barroso e Carvalho (2009, p. 6),

"É nesse contexto que a gestão escolar tem que intervir para procurar mobilizar os professores para as mudanças necessárias, da organização ao currículo, das relações com os professores às relações com os alunos, do trabalho pedagógico à intervenção comunitária. Trata-se de um desafio difícil que exige o exercício de uma liderança transformacional, distributiva e pedagógica que mobilize os membros da organização escolar para a melhoria dos processos e dos resultados das aprendizagens dos alunos".

Portanto, o diretor tem um papel importantíssimo no seio da escola e deverá ter uma postura comportamental positiva, ou seja, comportamentos de cortesia motivacionais com todos os trabalhadores, principalmente com os docentes, somente assim, a escola ficará a ganhar, pelo facto do diretor ser "o responsável direto pela sobrevivência e pelo sucesso da organização" Chiavenato (1994, p. 145).

Tendo por base o tema central do estudo, Coutinho (2011) menciona que toda a investigação tem na sua génese num problema inicial, que se vai tornando mais complexo à medida que a investigação progride, com interligações constantes, com novos dados, até encontrar uma interpretação válida e coerente.

Segundo Bogdan & Biklen (1994), uma das fases mais delicadas de um processo de investigação é a seleção do problema e não havendo nenhuma

receita para o definir, é importante que este possa ser tratado, seja adequado aos recursos pessoais, materiais e técnicos da investigação e revele pertinência para o contexto do estudo em que se insere. É então necessário que a pergunta inicial seja adequada, realista e exequível.

Numa tentativa de compreensão holística e pela análise teórica e conceptual que foi efetuada, por um lado em torno do papel do diretor do colégio, relativamente à forma como dinamiza o seu trabalho, condicionando o sucesso da atividade dos vários docentes, o problema desta investigação orienta-se em torno da seguinte questão geral:

Qual o papel do diretor como mobilizador da motivação dentro da comunidade educativa, em particular nos docentes?

3.2.OBJETIVOS

Atendendo à questão anterior e tendo sempre presente o problema da investigação, o nosso estudo prende-se com os seguintes objetivos:

- Definir e caracterizar os vários modelos de motivação e relacioná-los com o comportamento humano;
- Apurar quais as áreas privilegiadas da intervenção do diretor;
- Averiguar se o diretor exerce uma ação de supervisão e cooperação com os docentes;

- Identificar quais os aspetos mais fortes e mais fracos da atuação do diretor e como procede para melhorar os aspetos mais fracos da sua ação;
- Identificar dificuldades evidenciadas pelo diretor, no exercício das suas funções;
- Identificar medidas suscetíveis de melhorar a performance do diretor;
- Analisar em que medida o diretor potencia a motivação dos docentes.

Estas questões de investigação e estes objetivos traçados possibilitam limitar e focalizar o âmbito do estudo, designadamente na recolha e na análise de dados, bem como decidir quais as ferramentas a utilizar nessa recolha.

3.3.METODOLOGIA

Para Auroux e Weil, “por metodologia, devemos entender hoje o estudo dos processos de raciocínio utilizados nesta ou naquela ciência, bem como a discussão da sua validade” (Vieira, 2006 p. 75). Segundo Freixo (2009 p. 280), a metodologia consiste num conjunto de métodos e de técnicas que orientam a elaboração do processo de investigação científica.

Baseando-se num misto de investigação qualitativa e quantitativa, o procedimento metodológico adoptado para a elaboração do nosso trabalho baseia-se num estudo de caso, utilizando os métodos descritivo e inferencial.

A investigação qualitativa é essencialmente descritiva e tem como principal objetivo compreender os processos que contribuem para um fenómeno ou para um conhecimento mais geral (Veloso, 2007 p. 79). A pesquisa qualitativa tem como principais características “a indução, a descoberta, a exploração, a teoria/geração de hipóteses, o pesquisador como “instrumento” principal da recolha de dados e a análise qualitativa” (Johnson e Onwuegbuzie, 2004 p. 18). A opção pela investigação qualitativa justifica-se por se pretender descrever, interpretar e apreciar a questão da motivação.

A investigação quantitativa constitui um processo sistemático de recolha de dados observáveis e quantificáveis e é baseada na observação de factos objectivos que existem independentemente do investigador (Freixo, 2009 p. 144). Baseando-se em variáveis quantitativas, este tipo de investigação é mais abrangente e vai além da mera descrição de dados permitindo retirar conclusões significativas através da utilização de técnicas inferenciais.

Os estudos de caso constituem um tipo particular de investigação qualitativa (Veloso, 2007 pp. 79-80). “Um estudo de caso é uma pesquisa empírica que investiga um fenómeno contemporâneo no seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes” (Yin, 2003 p. 13). Segundo Freixo (2009 p. 109), este procedimento metodológico baseia-se na “exploração intensiva de uma simples unidade de estudo, de um caso (...)”. A utilização do estudo de caso tem inúmeras vantagens, das quais se destaca o facto de permitir reter as características holísticas e significativas dos eventos da vida real (Yin, 2003 p. 2). A opção por este procedimento metodológico justifica-se por se pretender

analisar esta temática com recurso à análise do caso concreto de um colégio privado nas periferias do Porto.

O método descritivo tem como principal objectivo caracterizar de forma precisa as variáveis envolvidas num determinado acontecimento ou fenómeno (Freixo, 2009 pp. 106-107). Segundo este autor, uma das características dos estudos de caso qualitativos é o facto de estes serem descritivos, pois “o produto final é uma descrição rica” do fenómeno que está a ser estudado” (Freixo, 2009 p. 111).

Sem dúvida que a entrevista parece a forma mais privilegiada de criar uma relação de empatia entre quem necessita dos dados e de quem é detentor da informação, desde que, naturalmente, haja respeito, transparência e responsabilização relativamente ao indivíduo e/ou instituição de onde vai ser recolhida a informação. Esta foi a técnica utilizada para recolher as opiniões do diretor.

No que diz respeito à entrevista ao diretor e de forma a complementar a informação recolhida com a visão holística que o cargo acarreta, esta foi gravada, com a devida autorização do sujeito e transcrita a seguir à sua aplicação. A transcrição da entrevista permite uma análise e uma comparação dos documentos em maior profundidade, nomeadamente, no que diz respeito à categorização de dados e à sua interpretação. Tanto a gravação como a transcrição da entrevista permitem avaliar a qualidade destes dados, ou seja, dão relevância ao design da investigação e cumprem os critérios de qualidade, isto é, têm fidedignidade, validade e representatividade, ou seja, os dados referem-se à informação recolhida e não foram fabricados, a informação

recolhida através dos dados é relevante para o conhecimento que se pretende produzir e os sujeitos envolvidos e os contextos seleccionados representam o conjunto da amostra e do meio a que a pesquisa se refere (Afonso, 2005).

Tendo em consideração que a entrevista dará informações relevantes para responder às questões parcelares de investigação, o guião possui cinco grupos temáticos com catorze questões ao diretor, de forma a obter dados em quantidade e qualidade suficientes para que, à posteriori, ajudem a responder à questão geral levantada. Realçamos, mais uma vez que, na sua generalidade, a entrevista é a peça fundamental na compreensão holística do estudo empírico realizado.

A outra técnica utilizada foi o inquérito por questionário dirigido aos docentes.

O questionário consiste num instrumento de medida que “traduz os objectivos de um estudo com variáveis mensuráveis” (Freixo, 2009 p. 196). A opção por este tipo de técnica de recolha de dados mostrou-se ser a mais adequada, pois permite manter o anonimato dos inquiridos e garantir o afastamento necessário do investigador no momento da recolha de dados. As respostas foram anónimas e foram garantidas as condições de sigilo. O questionário é composto por 10 itens, organizados segundo os critérios das escalas tipo Likert com 5 opções de resposta, correspondentes a: 1 – muito insatisfeito, 2 - Insatisfeito, 3 - Pouco Satisfeito, 4 - Satisfeito, 5 - Muito Satisfeito.

Segundo Freixo (2011), a escala de Likert permite a um sujeito exprimir em que medida está de acordo ou em desacordo com os enunciados propostos; o total obtido faculta uma indicação da atitude ou da opinião do sujeito. No mesmo questionário aos docentes foram colocadas ainda duas questões abertas, para que os sujeitos gozassem da liberdade para responder, sendo que esta técnica complementa o objetivo geral de investigação.

3.3.1. Estudo de caso

Face ao referencial exposto pretende-se analisar o papel do diretor como mobilizador da motivação dentro da comunidade educativa, em particular nos docentes, recorrendo para tal ao estudo do já referido colégio nas periferias do Porto, não identificado devido ao conselho pedagógico, por votação, ter optado pela não identificação do mesmo.

Num primeiro tópico far-se-á o enquadramento e caracterização da organização, seguindo-se a análise e discussão dos dados obtidos.

3.4. CONTEXTUALIZAÇÃO DO LOCAL DE ESTUDO

A escolha da organização, nomeadamente um colégio privado, prendeu-se com motivos de natureza teórica e pessoal, sendo considerados de grande pertinência nesta investigação ao estudar a problemática em causa.

Primeiramente optou-se pelo Colégio Privado em questão, pelo facto de conhecermos a organização em estudo, o que facilita o acesso à informação empírica e também o contacto com a direção e os docentes desse colégio.

A nível pessoal, o facto de termos conhecimento da cultura do Colégio, pretendeu-se estudar, aprofundar e, quem sabe, futuramente contribuir nestas organizações escolares.

O colégio tem um projeto pedagógico diferente promovendo uma cultura cristã protestante, mas que coexiste com o currículo que segue as diretrizes emanadas pelo Ministério da Educação Português.

Atualmente usufrui de ensino pré-escolar, 1º, 2º, 3º ciclo do Ensino Básico, representando a totalidade de 180 elementos, dos quais 154 são alunos, 20 docentes, 4 assistentes, o gestor e por fim o diretor.

De acordo com o projeto educativo, o colégio procura criar um ambiente acolhedor e estimulante, que permita a cada aluno o desenvolvimento global e harmonioso da sua personalidade, visando a realização pessoal na sua dimensão individual e social. Promove-se o desenvolvimento das competências cognitivas, sociais e afetivas, visando níveis académicos elevados, a autonomia e a adequação das atitudes. Considerando como fundamental a constituição de turmas pequenas para viabilizar um ensino personalizado, adaptado ao ritmo de aprendizagem de cada aluno.

Relativamente às infraestruturas, o colégio apresenta algum desgaste pelos seus 42 anos de existência. Contudo, foram efetuadas algumas obras e brevemente serão efetuadas outras.

Um outro aspecto observado foi a existência de materiais escolares antigos, presenciamos uma das salas de aulas com quadro a giz, mesas e cadeiras de madeira antigas. Para além disso, um dos docentes presente no momento, comentou a dificuldade em obter determinado tipo de material.

No entanto, o colégio dentro das suas dificuldades orçamentais alcança alguns pontos positivos como o acesso livre à internet por todos os alunos (com certas limitações de segurança) em todas as salas de aula.

3.4.1. Tratamento de dados

Os dados obtidos foram sujeitos à análise de conteúdo para as informações decorrentes das respostas às questões fechadas e abertas dos questionários e das questões da entrevista ao diretor. Utilizou-se o Website - Google Formulários e o Excel para o tratamento estatístico dos dados.

No nosso estudo, após a recolha de informação acerca dos interesses e aptidões do diretor inquirido, procedeu-se à transcrição da entrevista para formato papel e para uma análise sistemática por cada grupo temático. Deste modo, o investigador pretende analisar passo a passo a intervenção do diretor com o Ministério da Educação, a entidade tutelar, o colégio e principalmente a gestão do corpo docente.

Quanto aos questionários, cada uma das questões foi submetida a análise quantitativa, de forma a encontrar as atividades que maior interesse/aptidão que motivem os docentes. Os dados foram primeiramente quantificados

através da contagem dada pelo WebSite do Google e confirmados manualmente, transformados graficamente e achadas as percentagens respectivas, de modo a identificar as atividades que motivam mais os inquiridos. Ainda, relativamente às questões em aberto, levou-nos a compreender de forma positiva, quais os problemas e as soluções encontradas para responder à questão global da investigação.

Deste modo, iniciaremos a apresentação e discussão dos resultados pela entrevista ao diretor, mantendo a identificação do sujeito entrevistado no anonimato. Seguidamente, apresentaremos os dados coletados dos docentes e cruzaremos os dados a fim de encontrar respostas ao problema levantado inicialmente neste trabalho.

4. **CAPITULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

4.1. **ANÁLISE DESCRITIVA DOS DADOS**

4.1.1. **Apresentação dos resultados da entrevista ao diretor do colégio**

A realização da entrevista foi precedida de um contato com o nosso interlocutor, no qual se estabeleceu pelas 17H05, no dia 22 de dezembro de 2016 no estúdio do Colégio. A entrevista ao diretor iniciou-se pelas 17H20 e teve a duração de 11 minutos e 37 segundos, terminando pelas 17H32.

A identificação do sujeito entrevistado foi mantida no anonimato. Esta foi organizada em cinco grupos temáticos (ver anexo C), que passo a referenciar:

- **Grupo temático I** – Elementos de referenciação com 3 questões;
- **Grupo temático II** – Perfil do diretor com 3 questões;
- **Grupo temático III** – Funções do diretor com 3 questões;
- **Grupo temático IV** – Trabalho colaborativo com 3 questões;
- **Grupo temático V** - Perfil desejado do diretor com 2 questões.

Ao todo foram colocadas catorze questões ao diretor, que transcrevemos na íntegra:

Grupo temático I – Elementos de referenciação

1 - Há quantos anos desempenha funções no cargo de diretor do colégio?

R: “Este é o meu quinto ano na direção do colégio.”

2 - Antes de ter as atuais funções de diretor, quais as funções que detinha?

R: “Detinha funções de professor e também ocupei outros cargos na organização na entidade tutelar.”

3 - Possui alguma formação específica na área da educação?

R: “Sim, eu tenho a profissionalização em dois grupos de recrutamento e tenho também um Mestrado em Educação conseguido dentro da organização que tutela este Colégio. Portanto, a um nível internacional.”

Grupo temático II - Perfil do diretor

4 - Quais as áreas privilegiadas da sua intervenção enquanto diretor?

R: “Bom como diretor sou em primeiro lugar, o garante da instituição em termos oficiais, quer dizer, sou como diretor o representante oficial da escola perante todas as entidades oficiais, o Ministério da Educação e todas as suas dependências. Também, aqui na escola, tenho a ver muito com a organização de todos os planos pedagógicos, todos os Planos Anuais de Atividades(PAA’S), na escolha de docentes, na gestão diária das contingências da escola.”

5 - Pensa que existe uma coincidência entre as funções legalmente atribuídas ao diretor e as que são, efetivamente, concretizadas no colégio?

R: “Bom, pela natureza da escola, que é uma escola pequena com um grupo de trabalho pequeno, em que há uma necessidade muito grande de desmultiplicação de funções, há muitas funções que acabam por cair a este diretor em específico porque na qualidade de professor já as desempenhava, isto é, há determinado tipo de trabalhos, há determinado tipo de atividades que são precisas planificar, que são precisas realizar, que creio que numa escola maior, com uma organização muito mais piramidal, eventualmente, não seriam competência do próprio diretor. Neste caso específico, somos uma equipa muito pequena a organização é muito horizontal, acabamos por depender muito uns dos outros e acabo por assumir determinado tipo de funções que noutras circunstâncias não assumiria.”

6 - Qual a importância que atribui ao cargo de diretor?

R: “O diretor no fundo acaba por ser aquele que é, o que encontra o lugar comum de muitas vontades e que também dá as linhas orientadoras nomeadamente, aquelas que vêm quer por dependência das suas competências atribuídas oficialmente pela função, nomeadamente com as entidades oficiais, mas muito especificamente também naquelas que dependem na sua entidade tutelar.”

Grupo temático III- Funções do diretor

7 - Qual o seu *modus operandi*, enquanto diretor, na condução das reuniões com o corpo docente?

R: “Bom, quando temos reuniões com o corpo docente elas são normalmente muito abertas e extremamente democráticas, muitas das grandes opções que são tomadas, são tomadas em conjunto. É evidente, que há orientações objetivas, primeiro há as orientações legais, digamos assim, há a lei que tem de ser cumprida e em segundo lugar e ao mesmo nível há orientações que dependem da nossa entidade tutelar, que têm a ver, nomeadamente, com a gestão diária da escola, que têm a ver com opções que influenciam a sustentabilidade da própria escola e mesmo dentro destas há sempre lugar à discussão, há sempre lugar ao ouvir aquilo que os professores e mesmo os não docentes em muitas circunstâncias têm a dizer acerca do assunto.”

8 - Com que frequência efetua reuniões informais para discutir estratégias e eventos futuros?

R: “Bom, se consideramos todos os almoços que nós nos encontramos são muitos. Há muitas ocasiões que temos oportunidade de conversar informalmente sobre estas questões. Formalmente, temos reuniões pelo menos uma vez por mês para fazer todos os ajustes necessários para a condução das atividades da escola.”

9 - Sente-se preparado para delegar competências e responsabilidades aos docentes?

R: “Genericamente sim, numa ou noutra circunstância em que há competências mais técnicas que nós sabemos que são mais peculiares, às vezes, tenho alguma dificuldade, mas isto é uma questão pessoal, mais do que outra coisa.”

Grupo temático IV - Trabalho colaborativo

10 - Vê o diretor, dentro da instituição colégio, como o órgão privilegiado para promover o trabalho colaborativo entre os docentes?

R: “Claro, nós aqui temos uma perspectiva de trabalho que é muito colaborativa e que abre lugar à intervenção de todos e também que haja sugestões de trabalho, de tarefas, o quer que seja, mas, seja como for tem de haver um polo agregador, tem de haver alguém que sirva inclusivamente de fiel em algumas ocasiões porque faço uma proposta haverá uma contra proposta e aí é necessário fazer também a racionalização dos pós e dos contras e ver qual é a melhor solução ou qual a melhor direção a ser seguida.”

11 - Quais os constrangimentos que sente, relativamente ao trabalho colaborativo do diretor com os docentes? De que modo podem esses constrangimentos ser superados?

R: “Os maiores constrangimentos poderão advir de uma ou outra passividade que haja numa ou noutra pessoa, ou seja, nós estamos habituados a trabalhar num ambiente em que toda a gente colabora e contribui e tem algum espírito de iniciativa, quando temos alguém que, às vezes por uma questão de temperamento, não tem esse espírito de iniciativa e está à espera que alguém inicie alguma coisa para poder dar algum tipo de colaboração, isto pode ser um constrangimento e é algo que pessoalmente gostaria que existisse menos, que as pessoas tivessem o à vontade suficiente, enquanto pessoas, enquanto personalidade também para darem o seu contributo de uma forma mais espontânea, se calhar.”

12 - Na sua função de diretor, considera importante incentivar os docentes para o trabalho colaborativo?

R: “Claro, essa é uma das prerrogativas do nosso trabalho é tentar envolver o máximo de pessoas, no máximo de projetos, de maneira a que também sintam a escola como sua e não apenas um local de trabalho é um local onde damos algo de nós, onde contribuímos na sua construção e a partir daí conseguimos também chegar aos nossos alunos e dar algo de mais positivo, mais abarcante, mais completo aos nossos alunos.”

Grupo temático V - Perfil desejado do diretor

13 - Pensa que existem fatores que condicionam ou limitam o exercício das funções do diretor? Em caso afirmativo, quais são esses fatores?

R: “Sim, há sempre alguns que limitam, quer queiramos quer não, logo à partida temos as questões legais mais uma vez, são elas que nos orientam, são elas que determinam e cerceiam aquilo que podemos fazer e aquilo que devemos fazer. Em algumas outras circunstâncias haverá questões de natureza administrativa que decorrem da entidade tutelar, que são completamente compreensíveis, até porque na maior parte dos casos poderão ter a ver com questões de natureza financeira, que quer queiramos quer não, acabam por condicionar em muita medida aquilo que nós podemos fazer ou não, aquilo que somos capazes ou não de executar, por isso diria que genericamente estas são as questões que podem causar algum entrave ou não, termos outro tipo de atitudes, de atividades, outro tipo de experiências. Contudo, também posso dizer, é que a própria lei também já confere uma abertura suficientemente grande para haver alguma latitude curricular na

organização do currículo, na organização dos tempos letivos, em termos de autonomia pedagógica nós temos algumas facilidades que são imputáveis no fundo ao próprio diretor, ainda que, a maior parte destas decisões quando temos de fazer alguns ajustes nós tomamos em primeiro lugar em conselho pedagógico.”

14 - Considera que é o diretor, efetivamente, o que garante um clima de trabalho favorável em contexto de todos os docentes?

R: “Há outros fatores que contribuem para um bom clima, mas o diretor será a pessoa de referência porque nós podemos dizer; há o Estado limita isto ou aquilo, ou em termos de regras do trabalho, em termos de organização pedagógica, o quer que seja, mas os docentes não têm comunicação direta com o Estado. Também podemos dizer, a entidade tutelar deixa-nos ir até aqui ou até ali e não permite fazer isto ou aquilo porque não temos esta ou aquela facilidade, ou quer que seja, mas mais uma vez não é com eles que os docentes e não docentes interagem, eles interagem com o diretor que é o elo de ligação em várias partes.”

Para além destas questões, no desfecho da entrevista foi efetuada a seguinte pergunta ao diretor:

Gostaria de acrescentar algo?

R: “Basicamente, dizer que o papel do diretor é um papel que acima de tudo, deve ser um papel aglutinador, um papel que acaba por ser de referência, não só relativamente aos docentes, mas relativamente a todos os intervenientes da comunidade educativa. E quando falamos em

intervenientes da comunidade educativa, estamos a falar dos docentes, dos não docentes, dos encarregados de educação, dos alunos, todos aqueles que acabam por interagir de alguma forma. Não é uma tarefa fácil é uma tarefa que é exigente e também desgastante.”

4.1.2. Apresentação dos resultados dos questionários aos docentes do colégio

Dos 20 docentes inquiridos, 13 devolveram o inquérito devidamente preenchido. Assim, a amostra representa 65% do total dos docentes.

A tabela seguinte apresenta de forma detalhada a caracterização dos inquiridos. Uma vez recolhidas as respostas às questões colocadas aos docentes, procedemos à análise qualitativa dos dados nelas contidas.

Conforme referido anteriormente, o questionário foi elaborado com perguntas fechadas e abertas (anexo D). Deste modo, nas perguntas fechadas foram estudados três grupos, que passo a referenciar:

- Satisfação com a organização do Colégio;
- Relações entre docentes e a direção;
- Clima de trabalho.

Relativamente às perceções dos docentes do Colégio em estudo sobre o grupo da “satisfação com a organização do colégio” foi avaliada tendo em conta as seguintes afirmações:

- Conheço o Projeto Educativo do colégio;
- Estou satisfeito com as instalações do colégio;
- A organização e o funcionamento do colégio são bons;
- As regras de disciplina do colégio fomentam um bom clima escolar.

Em relação as percentagens obtidas para cada uma das afirmações colocadas, verifica-se que a afirmação: “Conheço o Projeto Educativo do colégio” obteve uma percentagem no total de 61,5% para o grau de concordância “Muito satisfeito” e 30,8% para o grau “Satisfeito”. Ainda, ao nível da concordância “Pouco satisfeito” também obteve uma percentagem de 7,7% dos docentes inquiridos (gráfico 1).

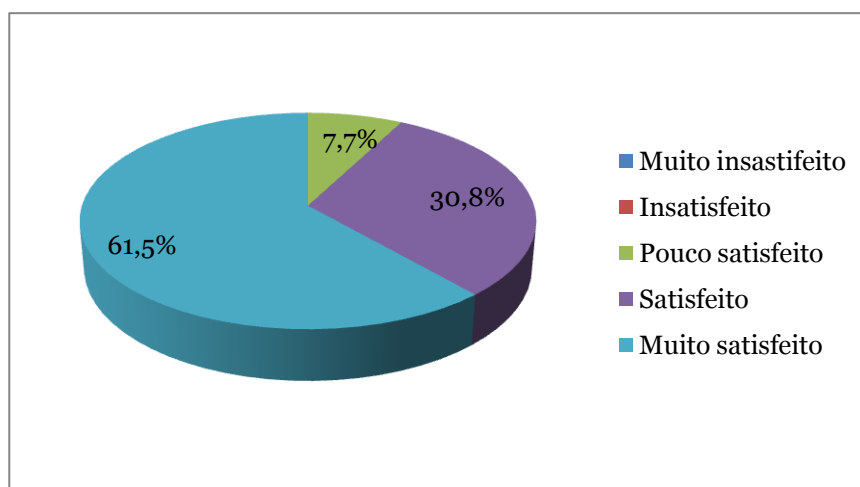


Gráfico 1: Conheço o Projeto Educativo do colégio

Relativamente a afirmação “Estou satisfeito com as instalações do colégio”, verifica-se uma percentagem de 53,8% para o grau de concordância “Satisfeito” e 30,8% para o grau “Pouco satisfeito”. Ao nível do grau da discordância “insatisfeito” foi manifestada por 15,4% (gráfico 2).

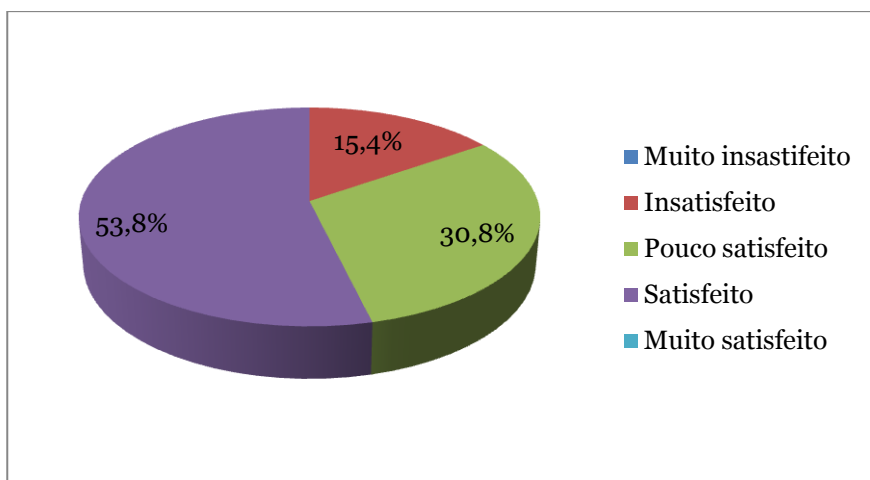


Gráfico 2: Estou satisfeito com as instalações do colégio

Para a afirmação “A organização e o funcionamento do colégio são bons”, verifica-se uma percentagem de 53,8% para o grau de concordância “Satisfeito”. Verifica-se também uma percentagem de 23,1% para “Pouco satisfeito” e 7,7% para “Muito satisfeito”. Para o grau de discordância “Insatisfeito”, obteve-se um valor de 15,4% (gráfico 3).

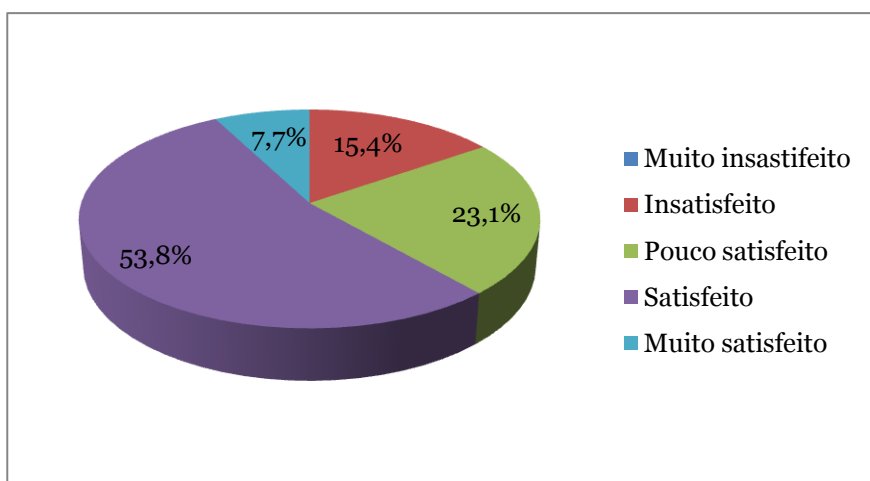


Gráfico 3: A organização e o funcionamento do colégio são bons

Por último, 61,5% dos docentes está “Satisfeito” e 30,8% “Muito satisfeito” com afirmação “As regras de disciplina do colégio fomentam um bom clima escolar”. Acrescente-se, ainda que 7,7% dos docentes está “Pouco satisfeito” (gráfico 4).

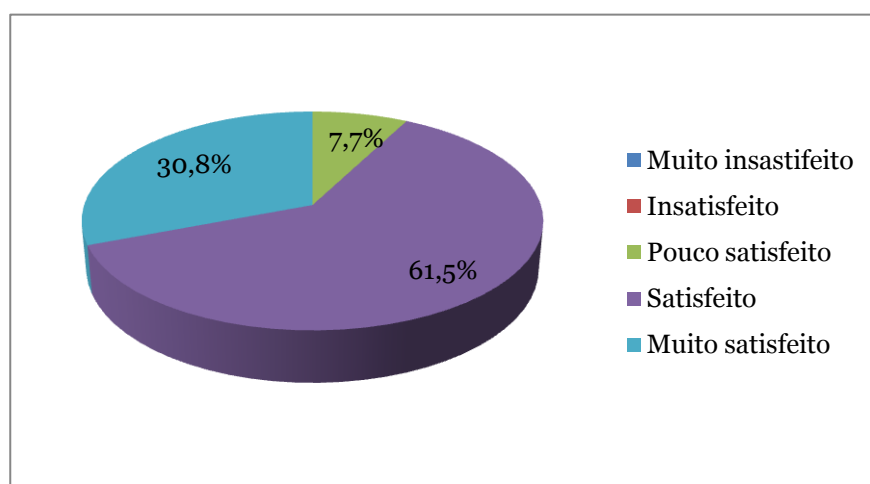


Gráfico 4: As regras de disciplina do colégio fomentam um bom clima escolar

Quanto às médias globais obtidas para este grupo que se convencionou dentro da dimensão “Satisfação com a organização do colégio”, verifica-se que a média mais elevada foi obtida para a afirmação “Conheço o Projeto Educativo do colégio” com 4,54% valores. A média mais baixa (3,39% valores) deu-se para a afirmação: “Estou satisfeito com as instalações do colégio” (Tabela 3).

	Média	Desvio Padrão
Conheço o Projeto Educativo do colégio	4,54	0,63
Estou satisfeito com as instalações do colégio	3,39	0,74
A organização e o funcionamento do colégio são bons	3,54	0,84
As regras de disciplina do colégio fomentam um bom clima escolar	4,23	0,58

Tabela 3: Satisfação com a organização do colégio – médias globais

Atendendo às percepções dos docentes do Colégio em estudo sobre o grupo das “Relações entre docentes e a direção” foi avaliada tendo em conta as seguintes afirmações:

- Sinto-me respeitado pelo pessoal da direção;
- Os docentes sentem que são ouvidos nas decisões tomadas pela direção do colégio;
- Há uma boa relação entre os docentes e o diretor;
- Participo e tomo iniciativas nas atividades do colégio.

Em relação às percentagens obtidas para cada uma das afirmações colocadas, verifica-se que a afirmação: “Sinto-me respeitado pelo pessoal da direção” obteve uma percentagem no total de 53,8% para o grau de concordância “Muito satisfeito”, 30,8% para o grau “Satisfeito” e 7,7% para o grau “Pouco satisfeito”. Ao nível da discordância “insatisfeito” obteve-se uma percentagem de 7,7% dos docentes inquiridos (gráfico 5).

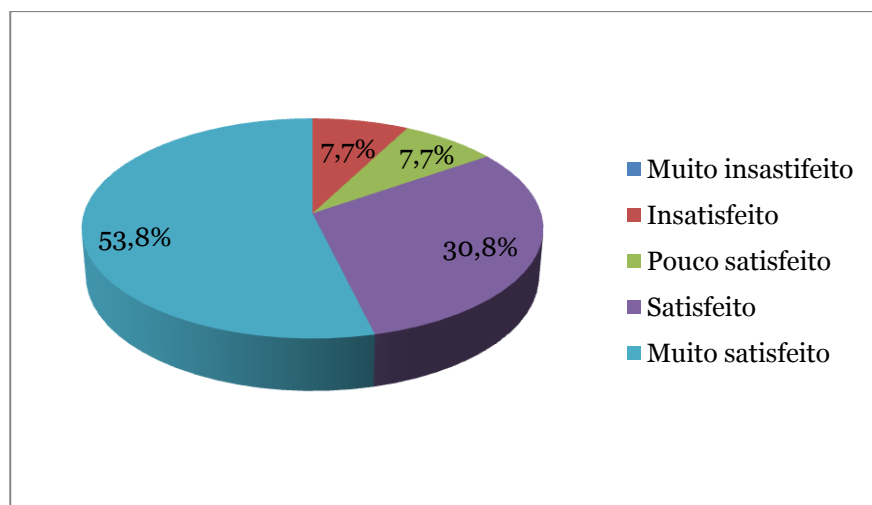


Gráfico 5: Sinto-me respeitado pelo pessoal da direção

No que diz respeito à afirmação “Os docentes sentem que são ouvidos nas decisões pela direção do colégio”, verifica-se uma percentagem de 38,5% para o grau de concordância “Pouco satisfeito”, 30,8% para o grau “Satisfeito” e apenas 23,0% para o grau “Muito satisfeito”. Ao nível do grau da discordância “insatisfeito” foi manifestada por 7,7% (gráfico 6).

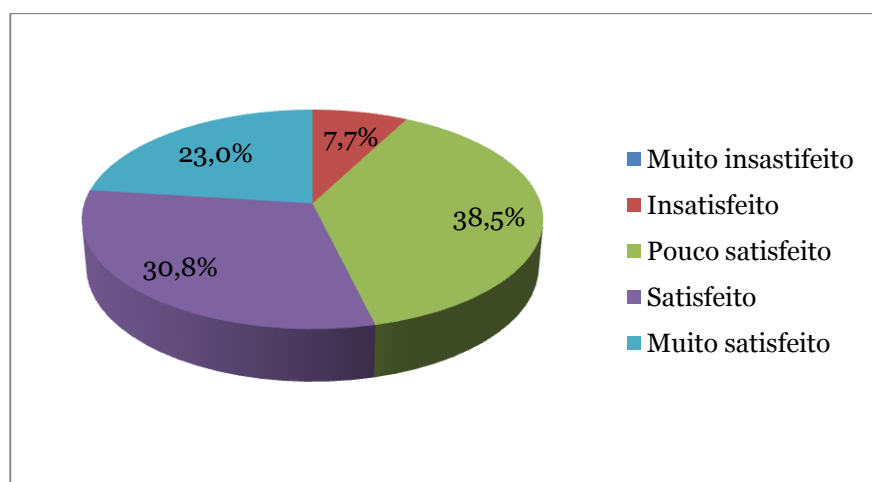


Gráfico 6: Os docentes sentem que são ouvidos nas decisões tomadas pela direção do colégio

Quanto à afirmação “Há uma boa relação entre os docentes e o diretor” verifica-se uma percentagem de 38,4% para o grau de concordância “Muito satisfeito”. Verifica-se também uma percentagem de 30,8% para “Satisfeito” e 15,4% para “Pouco satisfeito”. Para o grau de discordância “Insatisfeito”, obteve-se um valor de 15,4% (gráfico 7).

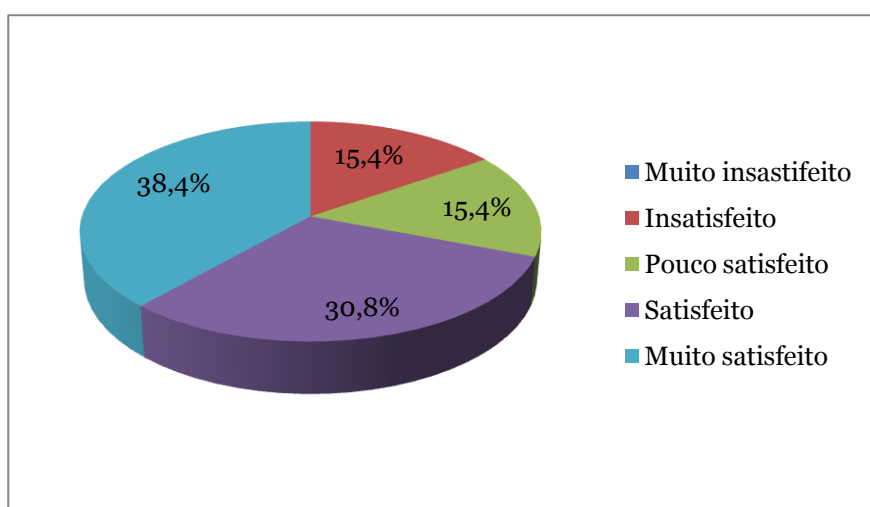


Gráfico 7: Há uma boa relação entre os docentes e o diretor

Por último deste grupo, no grau de concordância, 61,5% dos docentes está “Satisfeito” e 23,1% “Muito satisfeito” com afirmação “Participo e tomo iniciativas nas atividades do colégio”. Acrescente-se, ainda no grau da concordância, que 15,4% dos docentes está “Pouco satisfeito” (gráfico 8).

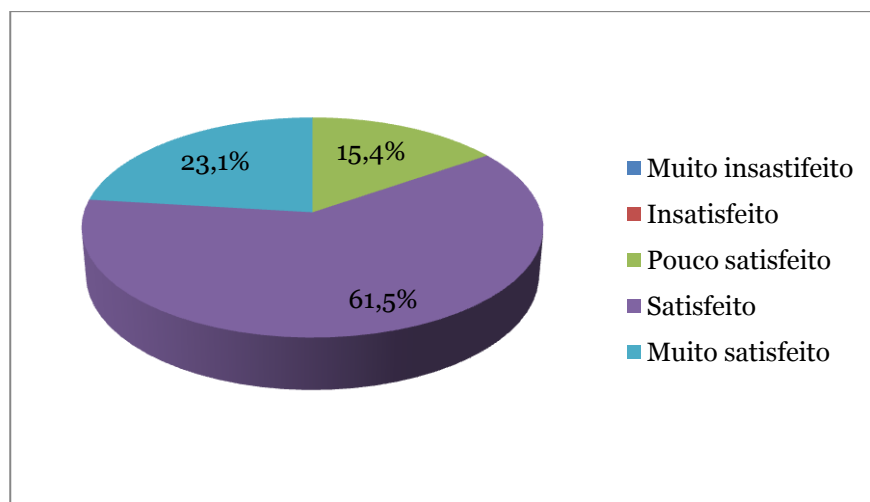


Gráfico8: Participo e tomo iniciativas nas atividades do colégio

Em relação às médias globais obtidas nestas afirmações, que se assentou no grupo das “Relações entre docentes e a direção”, verifica-se que a média mais elevada foi obtida para a afirmação “Sinto-me respeitado pelo pessoal da direção” com 4,31 valores. A média mais baixa (3,62 valores) deu-se para a afirmação: “Participo e tomo iniciativas nas atividades do colégio” (Tabela 4).

	Média	Desvio Padrão
Sinto-me respeitado pelo pessoal da direção	4,31	0,91
Os docentes sentem que são ouvidos nas decisões tomadas pela direção do colégio	3,69	0,91
Há uma boa relação entre os docentes e o diretor	3,92	1,07
Participo e tomo iniciativas nas atividades do colégio	3,62	0,84

Tabela 4: Relações entre docentes e a direção – médias globais

Proporcionalmente em relação às percepções dos docentes do Colégio em estudo sobre o grupo “Clima de Trabalho” foi avaliado tendo em conta as seguintes questões:

- Numa forma geral, os docentes do colégio sentem-se motivados?
- No seu caso particular, sente-se motivado?

No que diz respeito à afirmação “Numa forma geral, os docentes do colégio sentem-se motivados”, verifica-se uma percentagem de 61,5% para o grau de concordância “Satisfeito”, 15,4% para o grau “Pouco satisfeito” e 7,7% para o grau “Muito satisfeito”. Ao nível do grau da discordância “insatisfeito” foi manifestada por 15,4% (gráfico 9).

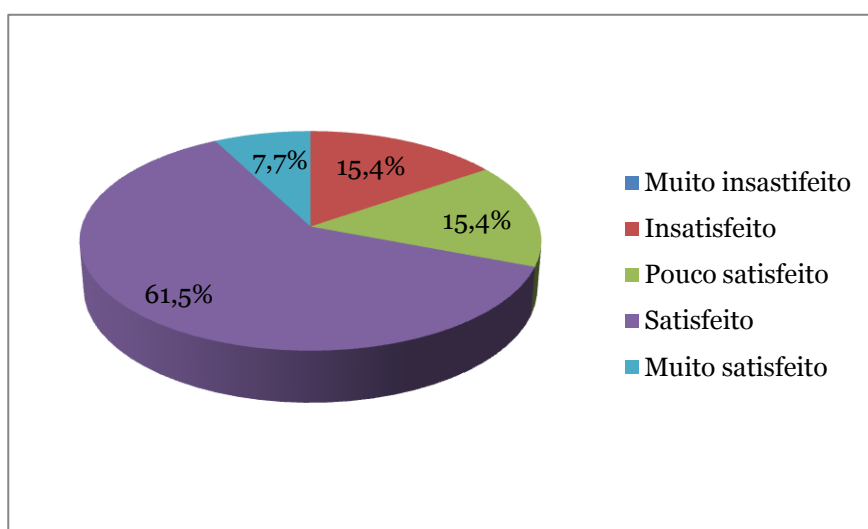


Gráfico 9: Numa forma geral, os docentes do colégio sentem-se motivados

Por último, e respondendo à questão “No seu caso particular sente-se motivado”, 46,2% dos docentes está “Satisfeito”, 30,7% “Muito satisfeito” e

15,4% “Pouco satisfeito. Para o grau de discordância “Insatisfeito”, obteve-se um valor de 7,7% (gráfico 10).

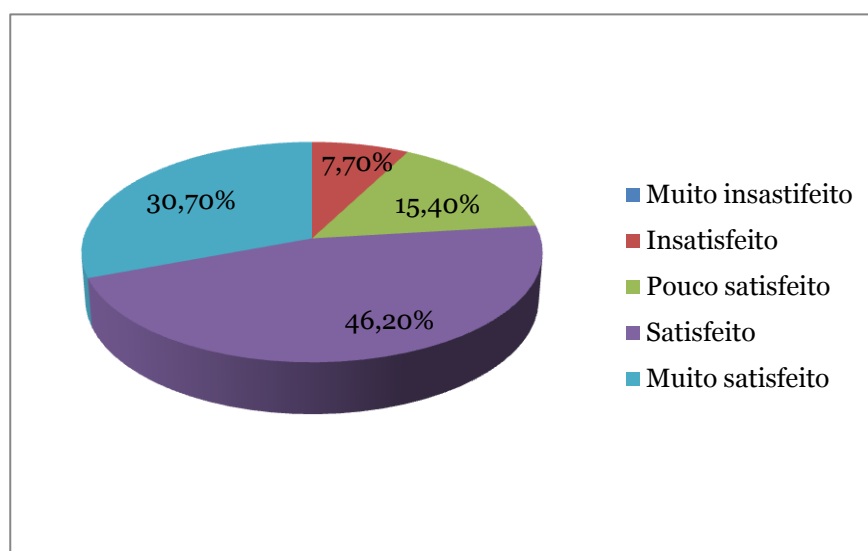


Gráfico 10: No seu caso particular, sente-se motivado

Para terminar o último grupo das questões fechadas, verifica-se que as médias globais são ligeiramente baixas. A afirmação “Numa forma geral, os docentes do colégio sentem-se motivados” obteve um grau de concordância ligeiramente baixo de 3,62 valores e 4,00 valores para a afirmação “No seu caso particular, sente-se motivado” (Tabela 5).

	Média	Desvio Padrão
Numa forma geral, os docentes do colégio sentem-se motivados	3,62	0,84
No seu caso particular, sente-se motivado	4,00	0,88

Tabela 5: Clima de trabalho – médias globais

Relativamente, às percepções dos sujeitos face às questões abertas do questionário que foram colocadas aos docentes são de extrema importância no que visa a motivação destes trabalhadores.

Deste modo, foram colocadas duas questões, conforme se indica:

- “Que aspetos devem ser melhorados na direção do colégio?”;
- “Na sua opinião, indique dois aspectos no colégio que considere importantes melhorar, para que se sinta mais motivado.

As percepções dos sujeitos referentes à primeira questão: “Aspetos que devem ser melhorados na direção do colégio?”, obteve as seguintes respostas:

- Devem ser repetidos os prazos nas mais diversas comunicações, produção e divulgação de documentos;
- Deve ser dada mais atenção nas reuniões de professores às questões pedagógicas de fundo;
- Devem ser criados momentos de reflexão, partilha e de aconselhamento em diversos assuntos, quer pedagógicos, quer administrativos/serviços (Ex: disciplina, refeitório, internato);
- Deve ser mantida uma postura de abertura, transparência, paciência, liderança partilhada, diálogo, descentralização e confiança;
- Devem ser aferidas as verdadeiras prioridades e procurar uma gestão mais rentável e produtiva do tempo;
- Uma maior abertura às opiniões e necessidades dos docentes;

- Ter um plano de desenvolvimento a médio e longo prazo;
- Melhorar a comunicação entre a direção e os docentes;
- Existir critérios escritos atempadamente de atividades e/ou decisões tomadas e de forma célere;
- Delegar tarefas de modo a não centralizar a tomada de decisões para que, cada docente se sinta mais envolvido na realização das atividades.

Em relação à segunda questão: “Na sua opinião, indique dois aspetos no colégio que considere importantes melhorar, para que se sinta mais motivado.”, os sujeitos responderam:

- Programa interno e externo de Formação Continua de docentes e não docentes;
- Que alguns alertas e sugestões fornecidas à direção sejam consideradas, ou pelo menos, discutidas;
- Motivar o corpo docente e não docente a participar em momentos espirituais próprios para estes ou mesmo nos momentos dos alunos, tais como Capelas, Quadro de Honra, etc;
- Criação e comunicação, por parte da direção, de uma visão estratégica imprescindível para manter a união, o espírito de equipa e a motivação;
- Maior envolvimento da entidade tutelar na vida quotidiana da escola;
- Melhor remuneração;
- Maior participação dos docentes nas tomadas de decisões;

- Melhoria nas instalações e equipamentos;
- Material adequado e em número suficiente para a boa prática docente;
- Melhor relacionamento entre os docentes;
- Alunos mais respeitadores e trabalhadores;
- Melhorar a comunicação e as prioridades no orçamento do colégio;
- Em momentos de pausas pedagógicas poder gerir o tempo de trabalho de uma forma mais autónoma e individualizada;
- Na gestão do tempo não letivo e de trabalho individual deveriaser dada mais autonomia ao docente.

5. **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A revisão de literatura permitiu uma melhor compreensão do conceito da motivação, dos principais factores que a influenciam e das principais correntes de pensamento sobre esta matéria.

“A motivação manifesta-se através do esforço para atingir um objectivo que corresponde às necessidades, valores, atitudes, crenças e desejos do indivíduo”(Nogueira, 2008 p. 18).

É um facto que a motivação constitui uma das preocupações dos gestores desde sempre. Para estes, saber gerir e motivar as suas equipas é sinónimo de conseguir alcançar vantagens competitivas e desempenhos acima da média. Dada a complexidade do comportamento humano, motivar pessoas implica dedicação, sensibilidade e, acima de tudo, capacidade para gerir a diversidade. Todos os indivíduos são diferentes, regem-se por valores únicos e têm atitudes que os distiguem dos demais. Saber gerir essa diversidade de personalidades criando uma equipa coesa, unida e principalmente empenhada na prossecução dos objectivos organizacionais é condição essencial para alcançar um bom desempenho e elevada performance.

Numa época cada vez mais marcada pela gestão por processos e objetivos, é necessária uma constante adaptação às mudanças e ritmos impostos. Ao longo dos anos, em Portugal, foram sendo implementadas medidas no sentido de introduzir uma gestão orientada para os resultados.

Os estudos acerca desta matéria são controversos e apontam para resultados contraditórios. Ao se dar maior importância às técnicas de gestão do setor privado espera-se que os gestores públicos sejam empreendedores, ofereçam o melhor serviço ao cliente e adotem as melhores práticas de gestão.

Contudo, segundo Box (1999 p. 33), esta abordagem negligencia valores como a igualdade, a justiça, a proteção, entre outros, que não se coadunam com as práticas.

Assim, autores como Rocha (2007 p. 88) consideram que a implementação deste novo modelo conduz à diminuição da moral dos funcionários e do seu sentimento de compromisso para com o serviço.

Foi nosso propósito, com este estudo perceber qual o papel do diretor (protagonista principal) como mobilizador da motivação e consequentemente perceber se os docentes se sentem motivados.

Pelas visitas efetuadas ao colégio, observamos, que o clima organizacional vivido é tépido, principalmente no corpo docente. Essa situação, pelo que ouvimos, não se trata de liderança, mas sim, de satisfação pessoal, por ser um grupo tão pequeno, a falta de rotatividade, falta de motivação pela inexistência de recompensas, dificultando ainda, o corte nas renumerações até 15%, que estão previstos na legislação do contrato coletivo do trabalho.

Contudo, e tendo em conta, em primeiro lugar, a perspetiva do diretor e as suas respostas na entrevista é perceptível que apesar de ele considerar que as reuniões com o corpo docente “são normalmente muito abertas e democráticas” e que “há sempre lugar ao ouvir aquilo que os professores e mesmo os não docentes em muitas circunstâncias têm a dizer”, logo de seguida contradiz-se um pouco quando responde à questão: “Sente-se preparado para delegar competências e responsabilidades aos docentes”, este afirma categoricamente que “numa ou noutra circunstância... tenho alguma dificuldade, mas isto é uma questão pessoal, mais do que outra

coisa.” É exatamente aí que está o cerne da questão: “é uma questão pessoal”- diz ele, mas não pode nunca esquecer que está a dirigir um colégio, nada podem ser questões pessoais, ele tem apenas que zelar pela entidade em si.

O mesmo refere na questão 11, que gostaria “que as pessoas tivessem o à vontade suficiente, enquanto pessoas, enquanto personalidade também para darem o seu contributo de uma forma mais espontânea”, inferindo-se daqui algum “receio” da parte dos colaboradores, ou seja, não há efetivamente lugar a reuniões “normalmente muito abertas e democráticas” como tinha referido na resposta à pergunta 7. Parece-nos que o diretor exerce mais a sua função de supervisor do que propriamente de cooperador. Embora o mesmo volte a repetir que a lei limita os diretores em alguns campos, na mesma resposta (13) afirma que “a própria lei também já confere uma abertura suficientemente grande para haver alguma latitude curricular na organização do currículo, na organização dos tempos letivos, em termos de autonomia pedagógica nós temos algumas facilidades que são imputáveis no fundo ao próprio diretor.”

Da entrevista ao diretor e das respetivas respostas, podemos concluir que este diretor, em particular, privilegia as questões mais técnicas e económicas (objetivo 2 do nosso trabalho) do que as pessoais e humanas; também, e como já foi referenciado acima, que o mesmo é mais um supervisor do que um colaborador (objetivo 3). Para além disso ele considera que “o papel do diretor é um papel que acima de tudo, deve ser um papel aglutinador, um papel que acaba por ser de referência, não só relativamente aos docentes, mas relativamente a todos os intervenientes da comunidade educativa”, ou seja, o seu pensamento, ou o seu ideal de diretor está correto, mas ele não

põe em prática os seus ideais, refugiando-se na lei e na passividade de alguns docentes, quando este deveria ser o impulsor /mobilizador da motivação.

Está claro que as respostas dadas pelo Diretor têm correspondência direta com as dos docentes inquiridos, pois os resultados indicam que quando se fala em organização e funcionamento do colégio, não existe insatisfação por parte dos docentes. Já quanto às questões de clima escolar, o sentir-se respeitado pela direção, o ser ouvido nas tomadas de decisão, a relação com o diretor, já existe insatisfação, por muito pouca que ela seja, (7,7%), ela está presente nestas questões humanas. Aliás, na última questão “no seu caso particular, sente-se motivado” os muito satisfeitos são apenas 30,8% sendo que os pouco satisfeitos e os insatisfeitos perfazem 23,1% o que é bastante significativo.

Creio que demos resposta a todos os nossos objetivos e podemos concluir, citando o diretor em questão. Segundo o próprio, ser diretor “Não é uma tarefa fácil é uma tarefa que é exigente e também desgastante.” O que está plenamente em concordância com a nossa primeira citação nestas conclusões finais: “A motivação manifesta-se através do esforço para atingir um objectivo que corresponde às necessidades, valores, atitudes, crenças e desejos do indivíduo” (Nogueira, 2008 p. 18).

Estamos crentes que ainda há muito trabalho a fazer para que um diretor seja o mobilizador da motivação dos docentes. Salientamos que a sociedade em que estamos inseridos, cada vez mais desumanizada, vai deixando cair os valores morais, como a igualdade, a justiça, a cooperação realçando os valores materiais e relegando assim o ser humano e suas relações para segundo plano.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu, M. V. (1998). *Cinco ensaios sobre a motivação*. Coimbra: Almedina.

Adams, J.S. (1965). *Inequity in social exchanges*. L. Berkowits (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*. New York: Academic Press (pp. 267-300).

Afonso, A. (2010). Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa: Breve diacronia (Abril ed.). *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 13-30.

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Asa.

Azevedo, J. (2003). *Cartas aos diretores de escolas*. Porto: Edições Asa.

Ball, S. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação em Educação. *Currículo sem fronteiras* v.1, (2), 99-116.

Barrère, A. (2007). Taches et temporalités. In A. Barrère, *Sociologie des chefs d'établissement: les managers de la République* (41-69). PUF.

Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2000). Achievement goals and optimal motivation: A multiple goals approach. In C. Sansone, & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (231-254). San Francisco: Academic Press.

Barroso, J., & Sjorslev, S. (1991). *Estruturas de Administração e Avaliação das Escolas Primárias e Secundárias, nos doze países da Comunidade Europeia*. Lisboa: GEP/Ministério da Educação.

Barroso, J. (2002). Reitores, presidentes e directores: Evolução e paradoxos de uma função. *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, 2, 91-107.

Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Barroso, J. & Carvalho, L. (2009). La gestion de centros de enseñanza obligatoria em Portugal. In: Sallán, J. G. (Coord.) *La gestion de centros de enseñanza obligatoria en IberoAmerica*.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Box, R. (1999). Running Government Like a Business: Implications for PublicAdministration Theory and Practice. *The American Review of Public Administration*. Sage Publications, Inc., 29(1), 19-43.

Cano, E. (2003). *Organizacion, Calidad y Diversidad*. Madrid: La Muralla.

Chiavenato, I. (1994). *Administração de empresas; uma abordagem contingencial*. 3. Edição. São Paulo.

Chiavenato, I. (2004). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. 7ª Edição. Ed. Campus. Rio de Janeiro.

Chiavenato, I. (2009). *Recursos Humanos. O capital humano das organizações*. Rio de Janeiro: Editora Elsevier.

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Cunha, M.; Rego, A.; Cunha, R.; Cabral, C. (2004). *Manual de Comportamento Organizacional e gestão*. 3ª Ed. Lisboa: Editora RH.

Cunha, M.; Rego, A.; Cunha, R.; Cabral, C. (2007). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. 6ª Ed. Lisboa: RH.

Day, Christopher (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Day, C. (2007). A Liderança e o impacto do Desenvolvimento Profissional Contínuo de professores. In J.C. Morgado e M.I. Reis (Org.) *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspetivas Europeia*. Universidade do Minho.

Dinis, L. L. (1997). *Presidente do conselho directivo: o profissional como administrador*. Lisboa: Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Dinis, L. L. (2001). O presidente do conselho directivo: dilemas do profissional docente. *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, pp. 115-136.

Fava, R. (2002). *Caminhos da Administração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Formosinho, J. (1992). *Administração e Organização escolar*. (Não publicado).

Formosinho, J. (2003). “A governação das escolas em Portugal – da “Gestão Democrática” à governação participada”, In Vilela P.A. (Coord.) (2003) *Administração e Gestão das Escolas. Diferentes olhares sobre a mesma problemática*. Braga: Centro de Formação de associação de Escolas Braga/Sul, p. 23-35. Acesso em <http://www.cfae-braga-sul.rcts.pt/.../>.

Freixo, M. (2009). *Metodologia Científica Fundamentos Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget. ISBN: 978-989-659-020-8.

Freixo, M. (2011). *Metodologia Científica*. Portugal: Instituto Piaget.

González, M. T. (2003). Las organizaciones escolares: dimensiones y características. In M.T. González (Ed.), *Organización y Gestión de centros escolares. Dimensiones y Processos*. (25-40). Madrid: Pearson Educación.

Greenfield, W. D. (1995). Toward a theory of educational administration: the centrality of leadership. *Educational Administration Quarterly*, 31 (1), 61-85.

Greenfield, W. (1999). Para uma teoria da administração escolar. In M.J. Sarmiento (org), *Autonomia das Escolas*. (pp. 257-284). Porto: Asa.

Hersey, P. & Blanchard, K. (1977). *Psicologia para Administradores de empresas*. 2 Edição. São Paulo: EPU.

Herzberg, F. (1996). A teoria motivação-higiene. In C. Marques, M. Pina, M. & M. Cunha (Eds.), *Comportamento organizacional e gestão de empresas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Herzberg, F. (1997). Novamente: Como se faz para motivar funcionários? In C. Bergamini & R. Coda (Orgs.), *Psicodinâmica da vida organizacional: Motivação e liderança*. São Paulo: Atlas.

Hidi, S. (2000). An interest researcher's perspective: The effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation. In C. Sansone, & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*. San Francisco: Academic Press (pp. 311-339).

Horng, E. L. (2009). *Principal time-use and school effectiveness*. (S. University, Ed.) Stanford: Institute for Research on Education Policy & Practice.

Hunter, M., (1967). *Motivation*. TIP Publications, El Segundo, California. Traduzido por: Marília Ribeiro & Anna Oliveira, (1982). *Teoria da motivação para professores: teoria e prática*. 5ª Edição: Vozes, Petrópolis, RJ – Brasil.

Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*. Vol. 33, 7, pp. 14-26.

Koontz, H., O'Donnell, C., Wheihrich, H. (1987). *Administração dos recursos humanos: desenvolvimento de administradores*. São Paulo: Pioneira.

Konopaske, Robert & Werner, Steve (2002). Equity in non-North American, context adapting equity theory to the new global business environment. *Human Resources Management Review*, Vol. 12, n. 3, (pp. 405-418).

La Rosa (2003), J. *Psicologia e educação: o significado do aprender*. Porto Alegre: EDiPUCR.

Lashley, Conrad & Lee-Ross, Darren (2003). *Organizational behavior for leisure services*. Oxford: Elsevier Butterworth-Heinemann.

Likert, R. (1961). *The New Patterns of Management*, New York: McGraw-Hill.

Lima, Licínio (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.

Luck, H. (2004). *Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional*. Ed. Petrópolis: Vozes.

Luthans, Fred (1998). *Organizational Behavior*. 8ª Ed., New York: McGraw-Hill International Edition.

Machado, C. (1996). *Tornar-se professor - da idealização à realidade*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia Educacional, Universidade de Évora.

Machado, J. (2003). " Democratizar e Profissionalizar a Administração das Escolas", In: Vilela P.A. (Coord.) (2003). *Administração e Gestão das Escolas. Diferentes olhares sobre a mesma problemática*. Braga: Centro de Formação de associação de Escolas Braga/Sul, p. 23-35. Acesso em [http:// www.cfae-braga-sul.rcts.pt/.../](http://www.cfae-braga-sul.rcts.pt/.../).

Machado, Artur, da Rocha & Portugal, Miguel, Nuno (2014). *Dicionário de Recursos Humanos*. Clássica. Editora, Lisboa.

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row.

Maximiano, A. (2004). *Teoria Geral da Administração: da revolução urbana à revolução digital*. 4ª Ed., São Paulo: Atlas.

Miranda, C. (2009). *O desafio de manter funcionários motivados: os fatores motivacionais para o trabalho*. Monografia em gestão de recursos humanos. ESAB, Vila Velha.

Molden, D. C., & Dweck, C. S. (2000). Meaning and motivation. In C. Sansone, & J. M. Harackiewicz (Eds.). *Intrinsic and extrinsic motivation: The*

*search for optimal motivation and performanc.*San Francisco: Academic Press (pp. 131-159).

Muchinsky, Paul M (2004). *Psicologia Organizacional*.São Paulo: Pioneira Thomson.

Murray, Edward, J., (1964). *Motivation and emotion*. Prentice-Hall Inc. Englewood Cliffs, Nova Jersey, USA. Traduzido por Álvaro Cabral (1986). *Motivação e emoção*, 5ª Ed., Rio de Janeiro: Editora Guanabara S.A.

Neves, Augusto Lobato (2002). *Motivação para o Trabalho*. 2ª Ed., Lisboa: Editora RH.

Nogueira, S. (2008). *Qualidade e Satisfação em Serviços de Saúde: Uma Abordagem da Avaliação do Desempenho*. Lisboa: ISCTE. (Dissertação de Mestrado).

Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In: Nóvoa, A. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Edições Dom Quixote.

Pereira, Orlindo Gouveia (1999). *Fundamentos de Comportamento Organizacional*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Péres & Ramos, J. (1987). *Análise do esquema de necessidades, de Maslow, em diferentes categorias ocupacionais*. Assis, UNESP.

Rocha, J.(2007). *Gestão de Recursos Humanos na Administração Pública*. 2ª Edição. s.l. : Escolar Editora.

Sanches, S. M. (2009). "Liderança da escola: os caminhos transversais da complexidade e da sustentabilidade" in Sanches S: M: *F.org. A escola como espaço social*. Porto: Porto Editora.

School, Richard w.; Cooper, Elizabeth A. & McKenna, Jack F. (1987). Referent selection in determining equity perceptions: differential affects on behavioral and attitudinal outcomes. *Personnel Psychology*, Vol. 40, 1, (pp. 113-127).

Sergiovanni, T. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. (A. Boaventura, Trad.). Porto: Edições Asa.

Siqueira, L. G. G., & Wechsler, S. M. (2006). Motivação para a aprendizagem escolar: possibilidades de medida. *Avaliação Psicológica*, Porto Alegre, 5, (pp. 21-3).

Silva, J. M. (2010). *Líderes e Lideranças em escolas Portuguesas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Skinner, B. (1953). *Science and Human Behavior*. The B.F. Skinner Foundation.

Stake, Robert (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, publications.

Teixeira, S. (2005). *Gestão das organizações*, 2ª Ed., Lisboa: McGraw – Hill.

Torres, L. L., & Palhares, J. A. (2009). "Estilos de Liderança e escola democrática". In Pedro Abrantes e outros (Orgs.) *Actas do encontro Contextos Educativos na sociedade Contemporânea. Vol. I – Comunicações*. Lisboa/ISCTE: Secção da Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia. Pp. 123-142. Acesso em <http://www.aps.pt/?area=013>.

Revez, M. H. A. (2004). *Gestão das Organizações Escolares. Liderança Escolar e Clima de Trabalho – Um Estudo de Caso*. Chamusca: Edições Cosmos.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, (54-67).

Seco, G. (2002). *A Satisfação dos Professores - teorias, modelos e evidências*. Porto: Edições ASA.

Shah, J. Y., & Kruglanski, A. W. (2000). The structure and substance of intrinsic motivation. In C. Sansone, & J. M. Harackiewicz (Eds.). *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 106-127). San Francisco: Academic Press.

Steers, R. & Porter, L. (1991). *Motivation and work behavior*. New York: McGraw-Hill.

Veloso, A. (2007). *O Impacto da Gestão de Recursos Humanos na Performance Organizacional*. Braga: Universidade do Minho. (Dissertação de Doutoramento).

Vieira, M. (2006). *Motivação Profissional e Expectativas de Liderança dos Docentes*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (Dissertação de Mestrado).

Vicente, L. A. (2004). *Guia do gestor escolar*. Porto: Edições Asa.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. 3ª Ed., Porto Alegre: Bookman.

Yin, R. K. (2003). *Case Study Research Design and Methods*, Third Edition. s.l. : Sage Publications

LEGISLAÇÃO

Decreto-lei 75/2008, de 22 de Abril

Decreto-Lei nº 137/2012 de 02 de Julho

7. ANEXOS

Anexo A

Assunto: Solicitação de pesquisa para mestrado

Exmo. Senhor diretor do CAOD,

Eu, Idílio Manuel Martins da Silva, aluno do Curso de Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em Educação com Especialização em Administração das Organizações Educativas, na Escola Superior de Educação, venho por este meio solicitar a V. Excelência se digne autorizar uma pesquisa no vosso colégio para o trabalho da dissertação com o tema “qual o papel do diretor, como mobilizador da motivação dentro da comunidade educativa, em particular nos docentes.”

Para conhecimento de V. Excelência envio em anexo, a declaração da Orientadora.

Antecipadamente apresento os meus cumprimentos e aguardo deferimento.

Porto, 10 de novembro de 2016
O aluno

Idílio Manuel Martins da Silva
Nº 3150559

Anexo B

Assunto: Solicitação de pesquisa para mestrado

Exmo. Senhordiretor do CAOD,

Eu, Albertina da Conceição da Silva Paiva orientadora do mestrando Idílio Manuel Martins da Silva, aluno do Curso de Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em Educação com Especialização em Administração das Organizações Educativas, na Escola Superior de Educação, venho por este meio solicitar a V. Excelência se digne autorizar que o mesmo realize a sua investigação no Colégio X do qual é Diretor.

O Idílio pretende passar um inquérito a todos os professores da escola, que anexará ao seu pedido de autorização, para sua visualização e aceitação bem como uma entrevista à sua pessoa. Os inquéritos são anónimos e cumprem as regras de sigilo de anonimato, quanto à entrevista obviamente não é anónima mas ser-lhe-á apresentada depois de concluída sendo que pode impedir a divulgação de qualquer dado.

Agradeço antecipadamente a sua colaboração neste projeto de trabalho que penso será benéfico para ambas as partes.

Melhores Cumprimentos

Albertina Paiva

Doutora em Ciências da Educação- Estratégias Atuais de Intervenção Psicoeducativa
Mestre em Administração de Organizações Educativas

Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas- Português e Inglês

Anexo C

GUIÃO DA ENTREVISTA AO DIRETOR

Grupo temático I – Elementos de referenciação

Há quantos anos desempenha funções no cargo de diretor do colégio?

Antes de ter as atuais funções de diretor, quais as funções que detinha?

Possui alguma formação específica na área da educação?

Grupo temático II - Perfil do diretor

Quais as áreas privilegiadas da sua intervenção enquanto diretor?

Pensa que existe uma coincidência entre as funções legalmente atribuídas ao diretor e as que são, efetivamente, concretizadas no colégio?

Qual a importância que atribui ao cargo de diretor?

Grupo temático III - Funções do diretor

Qual o seu *modus operandi*, enquanto diretor, na condução das reuniões com o corpo docente?

Com que frequência efetua reuniões informais para discutir estratégias e eventos futuros?

Sente-se preparado para delegar competências e responsabilidades aos docentes?

Grupo temático IV - Trabalho colaborativo

Vê o diretor, dentro da instituição colégio, como o órgão privilegiado para promover o trabalho colaborativo entre os docentes?

Quais os constrangimentos que sente, relativamente ao trabalho colaborativo do diretor com os docentes? De que modo podem esses constrangimentos ser superados?

Na sua função de diretor, considera importante incentivar os docentes para o trabalho colaborativo?

Grupo temático V - Perfil desejado do diretor

Pensa que existem fatores que condicionam ou limitam o exercício das funções do diretor? Em caso afirmativo, quais são esses fatores?

Considera que é o diretor, efetivamente, o que garante um clima de trabalho favorável em contexto de todos os docentes?

A entrevista termina aqui. Gostaria de acrescentar algo?

Muito obrigado pela sua colaboração.

Anexo D

Questionário Grau de Satisfação dos docentes 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico

Este questionário versa um conjunto de temáticas relativas ao modo como o docente perceciona a organização de modo a aferir o grau de satisfação com a organização e de motivação sobre as atividades que desenvolve.

É de toda a conveniência que responda com o máximo de rigor e honestidade, pois só assim é possível apostar numa melhoria contínua dos serviços que presta. 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.

Assinale com um X uma alternativa em cada linha 1=Muito Insatisfeito, 2=Insatisfeito, 3=Pouco Satisfeito, 4=Satisfeito, 5=Muito Satisfeito		1	2	3	4	5
SATISFAÇÃO COM A ORGANIZAÇÃO DO COLÉGIO	Conheço o Projeto Educativo do colégio.					
	Estou satisfeito com as instalações do colégio.					
	A organização e o funcionamento do colégio são bons.					
	As regras de disciplina do colégio fomentam um bom clima					
RELAÇÃO ENTRE DOCENTES E DIREÇÃO	Sinto-me respeitado pelo pessoal da direção.					
	Os docentes sentem que são ouvidos nas decisões tomadas pela direção do colégio.					
	Há uma boa relação entre os docentes e o diretor.					
	Participo e tomo iniciativas nas atividades do colégio.					
CLIMA DE TRABALHO	Numa forma geral, os docentes do colégio sentem-se motivados.					
	No seu caso particular, sente-se motivado.					

Que aspetos devem ser melhorados na direção do colégio?

Na sua opinião, indique dois aspetos no colégio que considere importante melhorar, para que se sinta mais motivado?