

Estado da publicação: O preprint foi publicado em um periódico como um artigo
DOI do artigo publicado: <https://doi.org/10.1590/0102-469841229>

LIDERANÇA DOCENTE: DESENVOLVIMENTO DE INSTRUMENTO DE IDENTIFICAÇÃO DE DOCENTES-LÍDERES

Ana Carolina Rusca Correa Porto, Maria Alzira Pimenta

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3964>

Submetido em: 2022-06-23

Postado em: 2022-06-28 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

LIDERANÇA DOCENTE: DESENVOLVIMENTO DE INSTRUMENTO DE IDENTIFICAÇÃO DE DOCENTES-LÍDERES

Ana Carolina Rusca Correa Porto

Universidade de Sorocaba, Sorocaba, São Paulo, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9243-4601>

Maria Alzira de Almeida Pimenta

Universidade de Sorocaba, Sorocaba, São Paulo, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5775-5856>

RESUMO: Nos dias de hoje, em função do contexto social e de aprendizagem, é preciso mais que o conhecimento objetivo das disciplinas, por parte dos professores. Novas competências relacionadas a comunicação e a liderança são demandadas. O objetivo dessa pesquisa foi desenvolver um instrumento para avaliar o perfil em relação à liderança do corpo docente de um curso de Medicina Veterinária, no estado de São Paulo. Para tanto, foi aplicado um questionário estruturado, composto por 5 domínios para avaliação de diferentes habilidades de liderança. O construto foi considerado confiável e foi possível avaliar as características e habilidades de liderança que estão mais presentes nos professores do curso, bem como pontos que devem ser trabalhados com maior foco. As maiores deficiências encontradas estão relacionadas aos domínios referentes ao relacionamento com os estudantes, ao processo de ensino aprendizagem e ao estímulo às competências humanísticas. Em contrapartida, nos domínios que revelam características relacionados à preocupação do docente em ser o exemplo a ser seguido e aquele que identifica docentes que procuram incentivar e motivar os estudantes, foram os pontos fortes. Conclui-se que o instrumento corresponde a uma ferramenta importante a ser usada na identificação da liderança de professores e representa uma estratégia inicial para o programa de Desenvolvimento Profissional Docente.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente, Docência do ensino superior, Formação contínua, Liderança, Liderança-docente.

FACULTY LEADERSHIP: DEVELOPMENT OF AN INSTRUMENT OF IDENTIFICATION OF FACULTY - LEADERS

ABSTRACT: Nowadays, due to the social and learning context, it takes more than the objective knowledge of the subjects, on the part of teachers. New skills related to communication and leadership are required. The objective of this research was to develop an instrument to evaluate the profile in relation to the leadership of the teaching staff of a Veterinary Medicine course, in the state of São Paulo. A structured questionnaire was applied, composed of 5 domains to assess different leadership skills. The construct was considered reliable and made it possible to evaluate the characteristics and leadership skills that prevailed in the faculty members, as well as other aspects that should be emphasized. The greatest deficiencies found refer to the domains related to the relationship with students, the teaching-learning process and the encouragement of humanistic skills. On the other hand, two domains that reveal the

teachers' concern in setting a good example to be followed, and skills in stimulating and motivating students were the strong points. The results allow the conclusion that the instrument corresponds an important tool to be used to identify the leadership of teachers and represents an initial strategy for the Teacher Professional Development program.

Keywords: Leadership, On-going training, Professional teachers' development, Teacher leadership, Teaching of higher education

LIDERAZGO DOCENTE - DESARROLLO DE INSTRUMENTOS DE IDENTIFICACIÓN PARA LIDERES DOCENTES

RESÚMEN: Hoy en día, debido al contexto social y de aprendizaje, se requiere más que el conocimiento objetivo de las materias, por parte de los docentes. Se requieren nuevas habilidades relacionadas con la comunicación y el liderazgo. El objetivo de esta investigación fue desarrollar un instrumento para evaluar el perfil en relación al liderazgo del cuerpo docente de un curso de Medicina Veterinaria, en el estado de Sao Paulo. Por lo tanto, fue aplicado un cuestionario estructurado, compuesto por 5 dominios para evaluación de diferentes habilidades de liderazgo. El constructo fue considerado confiable y fue posible evaluar las características y habilidades del liderazgo, que están más presentes en los profesores del curso, bien como puntos que deben ser trabajados con mayor énfasis. Las mayores deficiencias encontradas están relacionadas a los dominios referentes a la relación con los estudiantes, al proceso de enseñanza-aprendizaje y al estímulo de las competencias humanísticas. Por el contrario, los dominios que revelan características relacionadas con la preocupación del docente por ser el ejemplo a seguir y el que identifica a los docentes que buscan alentar y motivar a los estudiantes, obtuvieron promedios más altos. Se concluye que el instrumento corresponde una herramienta importante a ser utilizada en la identificación del liderazgo de profesores y representa una estrategia inicial para el programa de Desarrollo Profesional Docente.

Palabras clave: Desarrollo profesional docente, Docencia de educación superior, Formación continua, Liderazgo, Liderazgo docente.

INTRODUÇÃO

A formação de professores universitários, no sentido de qualificação científica e pedagógica, é um dos fatores básicos da qualidade da universidade. Porém, a grande maioria dos professores possui lacunas na sua formação pedagógica e atuação docente (BASTOS et al., 2011), demonstrando dificuldades na adoção e utilização de metodologias, estratégias e materiais de apoio. É preciso reconhecer que, do professor, nas atividades de ensino, se exigem conhecimentos, habilidades, atitudes mentais e disponibilidades que, em parte, diferem das exigidas a um pesquisador e profissional de campo, no sentido estrito dessa palavra (CUNHA, 2006). Câmara (2010) observa que, diferente do professor formado nas licenciaturas, o bacharel precisa investir na sua formação para a docência de forma que, quando necessário, possa atuar sem grandes problemas pedagógicos. Ainda segundo o autor, o investimento só ocorre quando existe um conjunto de valores que o faz protagonizar sua prática e ser coadjuvante na formação do aprendiz, a fim de que este possa vir a ter um papel de personagem principal da sua aprendizagem. Oliveira e Silva (2012), de forma diferente, consideram que a responsabilidade de formação dos docentes, em especial do bacharel, não deve estar apenas sob o desejo e iniciativa individual, mas sim, precisaria ser parte integrante do processo institucional de admissão e de desenvolvimento profissional por meio de formação continuada de professores para a atuação no ensino superior. Concordando com os autores, Anastasiou (2009) afirma que cabe, principalmente às universidades, a criação de ações permanentes de formação pedagógica.

REFERENCIAL TEÓRICO

Se antes a profissão de professor calcava-se no conhecimento objetivo das disciplinas, hoje, apenas dominar esse saber é insuficiente, uma vez que o contexto das aprendizagens não é mais o mesmo. Os professores, que cursaram licenciatura, quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. São essas experiências que muitas vezes guiam sua opção profissional e suas escolhas pedagógicas e até mesmo seu relacionamento com os estudantes. Esse fenômeno é conhecido como isomorfismo, discutido por Mello (2000) e Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011), entre outros. Já nos cursos de bacharelado, como é o caso da graduação em medicina veterinária, a questão do possível exercício da docência em nível superior é praticamente deixada de lado. Além disso, no Brasil, as políticas públicas de formação de professores da educação superior são demasiadamente tímidas (MOROSINI, 2000), já que faltam exigências que contemplem os saberes específicos da prática docente (SOARES; CUNHA, 2010; PRATA-LINHARES; PIMENTA; GONÇALLO, 2017). Na tentativa de resolver tal problema, em 1983, o Conselho Federal de Educação (CFE) publicou a Resolução 12/83 cujo conteúdo estabelece que um sexto (1/6) da carga horária dos cursos de especialização oferecidos no País deverá ser dedicado à oferta de disciplinas de conteúdo pedagógico. Com isso, observou-se a inclusão da disciplina Metodologia do Ensino Superior, no currículo dos referidos cursos. Ainda hoje é difícil perceber o impacto dessa inclusão nos programas de pós-graduação, já que na prática, a carga horária oferecida pela maioria dos cursos não ultrapassa 60 horas de atividade (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). Para Lourenço, Lima e Narciso (2016), ações como esta, ao invés de promover melhorias na formação docente, ainda tendem a desvalorizar ainda mais a profissão, afinal é difícil formar um professor em tão pouco tempo e com tão limitadas oportunidades de leituras e reflexão.

Para Pimenta (1999), além de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, um curso de formação inicial precisa formar o professor, ou colaborar para sua formação, propiciando a construção de uma identidade profissional e incentivando o desenvolvimento dos saberes docentes. Segundo a autora, 3 saberes são necessários: o saber da experiência - resultado da vivência como alunos, que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar; os saberes do conhecimento - referidos à formação específica (matemática, história, artes, etc); e os saberes pedagógicos, aqui

entendidos como os que viabilizam a ação do 'ensinar'. Na falta dessa formação inicial, a docência universitária se equilibra em pilares de saberes pouco definidos e explorados. Nesse sentido, observa-se uma atitude conteudista, baseada na falta de habilidade de desenvolvimento de estratégias que coloquem o estudante como coautor do processo ensino-aprendizagem. Bastos (2007) registrou o que se observa na prática: o critério de ingresso para a docência no ensino superior tem sido somente o conhecimento específico da área e a titulação acadêmica. Com isso, outros problemas são evidenciados como a dificuldade, do professor, de contra argumentar com o estudante; de ouvir direcionamentos; e de mudança de postura em relação ao protagonista em sala de aula.

Segundo Fernandes et al. (2017), a docência no ensino superior precisa ser repensada, avaliando que finalidade deve atender e que profissionais a sociedade demanda - sejam bacharéis ou licenciados. Dessa forma, é urgente que esses profissionais tenham acesso ao conhecimento didático para, de posse desse saber, façam escolhas de forma mais clara e com embasamento teórico-prático docente. Como consequência da falta de preparo dos docentes atuantes, percebe-se a necessidade de se instituir programas que desenvolvam competência pedagógica que contribuam para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. Para Danielson (2006), a liderança dos professores está diretamente relacionada com algumas competências¹ que facilitam a aprendizagem dos estudantes, sem distinções entre eles e influenciam nas práticas além da sala de aula. Os professores líderes possuem capacidade para mobilizar outros professores, intensificando ações, em benefício da melhoria da instituição de ensino, já que motivam colegas e agentes educativos para assumirem as suas respectivas responsabilidades relacionadas com o ensino e a aprendizagem. Além de fortalecerem a confiança nas decisões e nas ações aumentando, conseqüentemente, a segurança do grupo.

A liderança docente é caracterizada por um processo em que os professores, de forma individual ou coletiva, influenciam seus colegas, melhoram suas práticas de ensino e aprendizagem, com o objetivo de expandir a aprendizagem dos estudantes e a sua realização. Segundo York-Barr e Duke (2004), o trabalho de liderança envolve o desenvolvimento intencional de três aspectos: i) desenvolvimento individual; ii) colaboração ou o desenvolvimento da equipe; e iii) desenvolvimento organizacional. Outra característica da liderança é a habilidade para tomar decisões, resolver problemas ou encontrar procedimentos catalisadores das capacidades de iniciativa dos estudantes e colegas professores envolvidos no processo de melhoria. Esses professores líderes ficam imbuídos de uma visão de futuro, e de um sentido de ação, já que se comunicam de forma clara e persuasiva com seus colegas, levando-os assim, a juntar esforços que envolvam todos em um projeto comum (DANIELSON, 2006). Esta autora defende que o caráter natural e voluntário da liderança docente concebe o mais alto nível de profissionalismo, pensamento coerente com o descrito por Antunes e Silva (2015), que ressaltam que o docente-líder desempenha o papel de avaliar, conceber, executar, organizar e reformular o processo de ensino aprendizagem.

Além disso, segundo Bento (2008), cabe às instituições de ensino superior o papel de formar as lideranças do futuro e por este motivo, a liderança passou a ser objeto de estudo no contexto educacional e em organizações públicas e privadas (POSNER, 2004; POSNER; ROSENBERGER, 1997; MORENO, 2001). Dado o papel das instituições, ocorre a necessidade de que as Instituições de Ensino Superior (IES) estruturam seus currículos de modo que seja possível desenvolver a capacidade de liderança de seus estudantes, ao considerar as IES como incubadoras de preparação para futuros líderes (BENTO, 2008).

Apesar da existência de estudos nesse âmbito, sobretudo internacionais, é fundamental realizar investigações no sentido de promover estratégias para capacitar e estimular os professores a desenvolverem a sua capacidade de liderança docente, de modo a potencializar o seu desenvolvimento profissional e a melhoria da instituição (PARENTE et al., 2015). Entende-se que, antes do desenvolvimento de estratégias para treinamento de docentes em um colegiado já formado, seja necessário identificar a presença de competências relacionadas à liderança nos professores. Nesse

¹ Competência é aqui entendida como a capacidade de mobilizar recursos para solucionar problemas.

sentido, esse artigo apresenta o ponto de partida para o desenvolvimento de estratégias de formação para o desenvolvimento de docentes-líderes, uma vez que avaliou a capacidade do questionário proposto de identificar competências e habilidades relacionadas ao tema, para então, proporcionar dados para o desenvolvimento de um programa de treinamento de liderança docente.

METODOLOGIA

Caracterização da Pesquisa

Este estudo tratou de uma pesquisa empírica - estudo de campo, de caráter exploratório descritivo, com abordagem quantitativa, que buscou informações diretamente com um grupo de interesse a respeito dos dados que se pretendia obter (MALHOTRA et al., 2012). A escolha dessa abordagem se deu por acreditar que a mesma se adequava ao alcance dos objetivos propostos, permitindo a investigação aprofundada de questões implícitas nas respostas das participantes da pesquisa. De acordo com Andrade (2010), a pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior afinidade com o problema, maiores informações sobre o assunto, além de formular hipóteses relacionadas ao tema. Já a pesquisa descritiva visa apresentar as características pesquisadas e estabelecer relações entre variáveis. No primeiro momento, foram levantadas informações sobre o tema a partir da revisão bibliográfica, para aproximação com o tema proposto e também, o aprimoramento de ideias, procurando responder os problemas levantados nesta proposta de estudo.

Cenário da Pesquisa e Participantes

O cenário da pesquisa foi uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada na cidade de Sorocaba – SP e os 30 docentes convidados a participar são todos do curso de Medicina Veterinária. A Comissão Nacional de Ensino da Medicina Veterinária (CNEMV) tem fomentado, ao longo dos anos, por meio dos Seminários Nacionais de Ensino da Medicina Veterinária, importantes discussões quanto aos aspectos primordiais abarcados nos cursos de graduação, a fim de impulsionar a melhoria da formação do Médico Veterinário no Brasil. A CNEMV considera que as competências humanísticas²² não estão sendo adequadamente trabalhadas nos cursos de Medicina Veterinária porque ainda existem muitas dúvidas de coordenadores e professores quanto ao “como” o processo de ensino-aprendizagem dessas competências deve ser conduzido. No Brasil, o Conselho Federal de Medicina Veterinária (CFMV) atua no sentido de disciplinar o exercício das profissões de Médico Veterinário. Entre outras missões, o CFMV realiza discussões sobre o ensino da profissão no Brasil para promover a melhoria contínua da formação profissional, por meio da realização de Seminários Nacionais de Ensino da Medicina Veterinária.

Instrumento da Pesquisa

O instrumento de pesquisa consistiu em questionário estruturado baseado no desenvolvido por Kouzes e Posner (2013), o Student Leadership Practices Inventory – SLPI, que visa identificar as práticas de liderança. O questionário foi traduzido e utilizado por Bento e Ribeiro (2013), para realização de pesquisa com estudantes de graduação da Universidade de Madera (Portugal). Originalmente, o questionário é composto por 5 domínios com 6 questões cada. Segundo Kouzes e Posner (2013), o primeiro domínio intitulado Modelando caminho baseia-se no aspecto que remete à compreensão do papel desenvolvido pelo líder como norteador das ações dos demais e a consciência do líder enquanto exemplo aos seus liderados. O segundo domínio, nomeado de Inspirando a visão compartilhada, baseia-se no entendimento dos autores de que é através da comunicação transparente sobre as metas e objetivos que se pretende alcançar e a partir das ações executadas que o líder deve direcionar os esforços de sua

² Por exemplo: liderança, trabalho em equipe, gestão, comunicação interpessoal, entre outras.

equipe. O terceiro domínio, Os desafios do processo, visa analisar aspectos como a auto-avaliação e a pró-atividade que, segundo os autores, são características que devem estar presentes em pessoas que assumem papel de liderança. O quarto domínio, chamado de Habilitando a ação dos outros, busca avaliar o entendimento da necessidade e a capacidade de preparação dos liderados em direção à uma maior autonomia, em que os erros e os acertos poderiam ser melhor explorados e convertidos em conhecimento para ambos. Esse domínio procura avaliar também o estímulo às atividades em equipe e às práticas de liderança. O quinto domínio, intitulado de Encorajar o coração, refere-se ao pensamento coletivo do líder, nele, o espírito de grupo se faz presente e também o líder enquanto incentivador e motivador.

Uma vez que o questionário original foi elaborado para ser usado em empresas foi necessário adequá-lo, minimamente, a fim de aproximar os questionamentos à prática docente (Quadro 1). A principal alteração foi a inserção da palavra estudantes, sempre mantendo o sentido proposto no questionário original.

Quadro 1: Domínios do Questionário de avaliação de habilidades de liderança docente

Modelando o Caminho (MOC)	Converso com os estudantes sobre valores e princípios que guiam minhas ações.
	Cumpro as promessas e os compromissos que faço.
	Sou um exemplo pessoal daquilo que espero dos estudantes.
	Procuro refletir como as minhas ações afetam o desempenho dos estudantes.
	Verifico se os estudantes apoiam os valores que nós havíamos acordado.
	Busco feedback dos estudantes para abrir a comunicação com a classe, estabelecer uma relação de confiança e identificar o que está faltando.
	Dou feedback aos estudantes para abrir a comunicação com a classe, estabelecer uma relação de confiança e apontar o que está faltando.
Inspirando a Visão Compartilhada (IVC)	Procuro estimular a confiança dos estudantes no meu trabalho.
	Procuro conhecer os sonhos e desejos dos estudantes.
	Procuro ajudar os estudantes a entenderem o que eles querem para o futuro.
	Converso com os estudantes sobre como nós podemos ser ainda melhores na nossa profissão no futuro.
	Reflico com os estudantes o que eles precisam ser capazes de atingir na profissão.
	Falo com os estudantes como seus interesses podem ser atingidos, trabalhando num objetivo comum.
	Demonstro ser positivo quando conversamos sobre o que nós podemos realizar.
Os Desafios do Processo (DDP)	Compartilho com meus colegas de docência meus fracassos e vitórias em sala de aula, a fim de colaborar com a equipe.
	Tenho capacidade de ouvir atentamente e criar um ambiente onde as ideias podem circular livremente.
	Procuro fazer de cada dia de aula uma nova experiência para os alunos.
	Experimento diferentes e novas maneiras para desenvolver e desafiar minhas competências e habilidades docentes.
	Ouçoo críticas e sugestões e procuro melhorar com elas.
	Procuro estar atualizado sobre o processo ensino-aprendizagem.
	Questiono a efetividade de cada prática utilizada para estimular a criatividade e a aprendizagem dos estudantes.
Verifico se os estudantes conseguem dividir os grandes projetos em pequenas etapas, capazes de ser executadas.	
Habilitando a Ação dos Outros (HAO)	Acolho os erros dos estudantes e pergunto: O que podemos aprender com esta experiência?
	Pratico e estímulo a resiliência.
	Incentivo relações de cooperação em vez de competição entre os estudantes.
	Estímulo as atividades em equipe.
	Trato os estudantes com respeito e dignidade.
	Dou aos estudantes alguma liberdade de escolha para decidir como o trabalho pode ser feito.
	Estímulo o desenvolvimento de habilidades de liderança.
Consigo encaminhar com sensatez as situações desagradáveis em sala de aula.	
Encorajando o Coração (EOC)	Procuro falar sobre a importância do autodomínio e da inteligência emocional.
	Sinto-me próximo (a) dos meus estudantes.
	Proporciono condições para o desenvolvimento das atividades propostas.
	Procuro entender o que é mais estimulante para os estudantes.
	Elogio os estudantes pelo trabalho bem feito.
	Encorajo os estudantes enquanto trabalham em diferentes atividades.
	Proponho atividades que aliem diversão e aprendizado.
	Acompanho o aprendizado do aluno frequentemente, não deixando apenas para as avaliações.

Para essas questões, utilizou-se uma escala do tipo Likert de 6 pontos, sendo os pontos: Nunca, Raramente, Às vezes, Frequentemente, Sempre e Não sei responder. Essa classificação está baseada no descrito por Dalmoro e Vieira (2013) que afirmam que o trabalho de Likert (1932) deixava claro que sua escala é centrada na utilização de cinco pontos, e não citava o uso de categorias de respostas alternativas na escala a ser utilizada. Segundo os autores, embora o uso de escalas com outro número de itens, represente uma escala de classificação, quando esta não contiver cinco opções de resposta, não se pode configurar como uma escala Likert, mas sim do “tipo Likert”. Apesar disso, como ressaltado por Clason e Dormody (1994), muitos estudos têm usado diversas opções de resposta, obtendo resultados satisfatórios. Segundo Dalmoro e Vieira (2013), essa variação no número de itens da escala Likert tem fomentado inúmeras discussões sobre a escolha da escala a ser utilizada apesar de ser raro o aparecimento de justificativas para a escolha do número de itens. Conforme descrito por Collings (2006) tal fenômeno pode sugerir inicialmente que a escolha de uma escala de medida não representa um fator decisivo para o resultado da pesquisa, gerando uma falta de atenção para este item. No entanto, quando o pesquisador abdica de usar o senso comum e passa a se questionar sobre os aspectos da construção de uma escala, descobre que o desenvolvimento de uma escala de medida para um instrumento de pesquisa é uma tarefa complexa (DALMORO; VIEIRA, 2013). Optou-se, nesse estudo, pela utilização do sexto ponto, o ponto neutro, visto que segundo Dalmoro e Vieira (2013), a utilização desse ponto é uma opção que deixa o respondente mais à vontade no momento de expressar sua opinião, e conforme descrito por Cummins e Gullone, (2000) e Coelho e Esteves (2007) caso a escala seja “par”, recomenda-se a opção “sem condições de opinar”.

Antes do início do estudo, foi realizada a validação aparente e de conteúdo do instrumento. Para Polit e Beck (2011), a validação indica em que grau o instrumento mede aquilo que supostamente deve medir. A validação aparente indica se o instrumento parece estar medindo o construto apropriado, especialmente de acordo com aqueles que vão usar o instrumento. A validação de conteúdo indica em que medida o instrumento possui uma amostra apropriada de itens para medir o construto específico e cobrir adequadamente seu domínio, determinante para testes de construto. Para a validação aparente e de conteúdo, foram convidados seis especialistas multiprofissionais com experiência na área do tema da pesquisa. Foi realizado contato prévio via e-mail, convidando-os a participar da etapa de validação de conteúdo do instrumento. Após o aceite, foi encaminhado um documento contendo a descrição, a finalidade e objetivos da pesquisa, bem como o instrumento, para que avaliassem a relevância e a representatividade de cada item, a clareza (refere-se a trabalhar os itens sem ambiguidades), a facilidade de leitura e a compreensão dos itens propostos. Após esta avaliação, o instrumento foi devolvido à equipe do estudo, que analisou, acolheu as observações e sugestões propostas e, realizou os ajustes necessários no instrumento. Após essa fase foi iniciada a aplicação do questionário aos docentes.

APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Esse projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Sorocaba em 22/03/2018, sob o número 84000118.2.0000.5500.

O questionário foi oferecido para todos os docentes do curso de Medicina Veterinária, independente de trabalharem em componentes específicos ou não. A aplicação do instrumento foi realizada em 3 etapas, utilizando-se a plataforma do Googleforms, no mês de abril de 2018. Os docentes receberam o convite por e-mail para participação na pesquisa. O link disponível direcionava para o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, após o preenchimento do termo, o docente era direcionado à página do questionário. Primeiramente, foi caracterizado o perfil do docente com relação ao gênero, idade, tempo de docência e participação de programas de capacitação docente, e em seguida foi oferecido o questionário desenvolvido para avaliação de características de liderança. Ao final, foi destinado um espaço para respostas espontâneas, no qual o docente poderia escrever o que desejasse

sobre a pesquisa, o questionário e o tema liderança docente, sugerindo e/ou criticando. O anonimato dos docentes foi preservado.

ANÁLISE ESTATÍSTICA

A confiabilidade das escalas foi analisada a partir do coeficiente Alfa de Cronbach (HAIR Jr. et al., 2010). O teste Alfa de Cronbach busca verificar a consistência interna dos dados e mede a correlação entre respostas em um questionário através da análise do perfil das respostas dadas pelos respondentes. Hair Jr. et al. (2010) sugerem que um valor aceitável seja igual ou superior a 0,70, apesar de poder diminuir para 0,6, em pesquisas exploratórias (CHURCHILL Jr., 1979; HAIR Jr. et al., 2010).

RESULTADOS

Caracterização dos respondentes

O bloco de questões denominado “dados gerais” possui 6 questões fechadas e abertas relacionadas à caracterização do perfil dos respondentes. Observou-se uma predominância de docentes do gênero feminino (53,3%), e a idade dos respondentes variou de 28 à 58 anos (Tabela 1).

Tabela 1: Perfil dos Respondentes

Características Demográficas	Casos (n=30)	Porcentagem (%)
Gênero		
Masculino	14	46,7%
Feminino	16	53,3%
Idade		
De 20 a 25 anos	0	0,0%
De 26 a 35 anos	3	10,0%
De 36 a 40 anos	10	33,3%
De 41 a 45 anos	5	16,7%
De 46 a 50 anos	2	6,7%
Acima de 50 anos	10	33,3%
Tempo de Docência		
De 1 a 5 anos	8	26,7%
De 6 a 10 anos	10	33,3%
De 11 a 15 anos	4	13,3%
De 16 a 20 anos	3	10,0%
De 21 a 25 anos	4	13,3%
De 26 a 30 anos	1	3,3%
Mais de 31 anos	0	0,0%
Componente ministrado		
Específicos do Curso de Medicina Veterinária	19	65,5%
Não específicos do Curso de Medicina Veterinária	10	34,5%
Participação em programas de formação		
Sim	21	70,0%
Não	9	30,0%

Com relação ao tempo de docência, observou-se grande variação, de 3 meses até 30 anos e o tempo médio de atuação de 10 anos. Dos 30 respondentes, 65,5 % ministram conteúdo específicos do curso de Medicina Veterinária e 70% afirmaram ter participado de programas de formação docente, desses, 11 mencionaram ter participado de programa de aperfeiçoamento docente oferecido pela própria universidade e 8 docentes citaram o curso de formação de professores em serviço oferecido aos docentes das Ciências Agrárias da Universidade de Sorocaba.

ANÁLISE DESCRITIVA

A análise descritiva das variáveis foi utilizada para organizar, resumir e descrever os aspectos importantes do comportamento dos dados e para isso foram realizados os cálculos de média, desvio padrão e variância considerando as variáveis que compõem cada construto e são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2: Análise Descritiva das Variáveis Estudadas

Análise Unitária das variáveis				Análise dos Constructos			
Variável		Média	Desvio Padrão	Variância	Média	Desvio Padrão	Variância
Modelando o Caminho (MOC)	Converso com os estudantes sobre valores e princípios que guiam minhas ações.	4,3000	,70221	,493	4,4333	,23838	,057
	Cumpro as promessas e os compromissos que faço.	4,6333	,55605	,309			
	Sou um exemplo pessoal daquilo que espero dos estudantes.	4,6667	,66089	,437			
	Procuo refletir como as minhas ações afetam o desempenho dos estudantes.	4,6333	,71840	,516			
	Verifico se os estudantes apoiam os valores que nós havíamos acordado.	4,1000	,75886	,576			
	Busco feedback dos estudantes para abrir a comunicação com a classe, estabelecer uma relação de confiança e identificar o que está faltando.	4,3667	,61495	,378			
	Dou feedback aos estudantes para abrir a comunicação com a classe, estabelecer uma relação de confiança e apontar o que está faltando.	4,1333	,73030	,533			
Procuo estimular a confiança dos estudantes no meu trabalho.	4,6333	,55605	,309				
Inspirando a Visão Compartilhada (IVC)	Procuo conhecer os sonhos e desejos dos estudantes.	3,7000	,87691	,769	4,1375	,35699	,127
	Procuo ajudar os estudantes a entenderem o que eles querem para o futuro.	4,1667	,74664	,557			
	Converso com os estudantes sobre como nós podemos ser ainda melhores na nossa profissão no futuro.	4,4667	,68145	,464			
	Refliro com os estudantes o que eles precisam ser capazes de atingir na profissão.	4,3333	,60648	,368			
	Falo com os estudantes como seus interesses podem ser atingidos, trabalhando num objetivo comum.	3,9333	,78492	,616			
	Demonstro ser positivo quando conversamos sobre o que nós podemos realizar.	4,5667	,72793	,530			
	Compartilho com meus colegas de docência meus fracassos e vitórias em sala de aula, a fim de colaborar com a equipe.	3,6000	,85501	,731			
Tenho capacidade de ouvir atentamente e criar um ambiente onde as ideias podem circular livremente.	4,3333	,75810	,575				
Os Desafios do Processo (DDP)	Procuo fazer de cada dia de aula uma nova experiência para os alunos.	4,0667	,98027	,961	3,9833	,26367	,070
	Experimento diferentes e novas maneiras para desenvolver e desafiar minhas competências e habilidades docentes.	3,7333	,86834	,754			
	Ouçoo críticas e sugestões e procuro melhorar com elas.	4,4333	,67891	,461			
	Procuo estar atualizado sobre o processo ensino-aprendizagem.	4,0000	,94686	,897			
	Questiono a efetividade de cada prática utilizada para estimular a criatividade e a aprendizagem dos estudantes.	4,1000	,88474	,783			
	Verifico se os estudantes conseguem dividir os grandes projetos em pequenas etapas, capazes de ser executadas.	3,5667	1,19434	1,426			
	Acolho os erros dos estudantes e pergunto: O que podemos aprender com esta experiência?	3,8667	,93710	,878			
Pratico e estimo a resiliência.	4,1000	,88474	,783				
Habilitando a Ação dos Outros (HAO)	Incentivo relações de cooperação em vez de competição entre os estudantes.	4,5333	,57135	,326	4,1619	,44822	,201
	Estimulo as atividades em equipe.	4,2667	,82768	,685			
	Trato os estudantes com respeito e dignidade.	4,9333	,25371	,064			
	Dou aos estudantes alguma liberdade de escolha para decidir como o trabalho pode ser feito.	3,8333	,83391	,695			
	Estimulo o desenvolvimento de habilidades de liderança.	3,7000	1,08755	1,183			
	Consigno encaminhar com sensatez as situações desagradáveis em sala de aula.	4,0667	,58329	,340			
	Procuo falar sobre a importância do autodomínio e da inteligência emocional.	3,8000	1,37465	1,890			
Encorajando o Coração (EOC)	Sinto-me próximo (a) dos meus estudantes.	4,2667	,69149	,478	4,2524	,36355	,132
	Proporciono condições para o desenvolvimento das atividades propostas.	4,4667	,68145	,464			
	Procuo entender o que é mais estimulante para os estudantes.	4,3000	,65126	,424			
	Elogio os estudantes pelo trabalho bem feito.	4,7667	,43018	,185			
	Encorajo os estudantes enquanto trabalham em diferentes atividades.	4,3333	,80230	,644			
	Proporho atividades que aliem diversão e aprendizado.	3,6000	,85501	,731			
	Acompanho o aprendizado do aluno frequentemente, não deixando apenas para as avaliações.	4,0333	,92786	,861			

Conforme descrito na metodologia, o instrumento foi dividido em domínios relacionados à competências de liderança. Os questionamentos encontrados em cada domínio têm como objetivo identificar habilidades relacionadas aos docentes-líderes que além de incrementar o processo de aprendizagem, são ressaltadas pelos estudantes quando questionados como são os “bons professores”. Em estudo recente, realizado por Fernandes e Flores (2014), os estudantes apontaram como “bons professores” aqueles que são dinâmicos, cuidadores, compreensivos, divertidos, compreensíveis, dedicados, atentos para com os problema e vida dos alunos, simpáticos, motivados, preocupados com as aprendizagens dos alunos, mas também que possuem boas relações com os seus pares, desenvolvendo um trabalho colaborativo, revelando compromisso e empenho com a escola, assim como com as famílias e o meio envolvente.

As respostas dadas ao primeiro domínio, “modelando caminhos”, estão relacionadas à premissa que liderar envolve tanto demonstrar quanto executar as tarefas de maneira exemplar. Além disso, tenta identificar se o respondente é realmente aquilo que diz ser, uma vez que uma das características mais valorizadas em um líder, segundo Kouzes e Posner (2013) é a sua credibilidade. Para

os autores, os líderes modelam o caminho começando por demonstrar os seus valores pessoais e os princípios orientadores. Adicionalmente, a prática relacionada ao primeiro domínio do questionário aponta o líder como modelo de comportamento que se espera encontrar nos outros, sendo o primeiro a dar o exemplo. Nesse sentido, o respeito deve ser alcançado não pela imposição dos seus valores, mas pelo seu envolvimento diário em ações simples que geram progresso e melhorias (MATOS, 2017). Pode-se observar que esse foi o domínio que recebeu maior média (μ 4,4333) representando o conjunto de características mais presentes nos docentes avaliados. Tal resultado também foi encontrado por Zanotto et al. (2016) em trabalho realizado com estudantes de pós-graduação. Foi observado que a variável com a maior média foi aquela que remete à compreensão do papel desenvolvido pelo líder como norteador das ações dos demais. As questões que obtiveram resultado mais homogêneo, nesse estudo, foram aquelas que não envolviam a ação dos estudantes (1,2,3,4 e 8) e representavam o docente pensando consigo mesmo e sobre si mesmo.

O segundo domínio, “inspirando a visão compartilhada”, alcançou a segunda menor média (μ 4,1375) e procurava avaliar a capacidade do docente em partilhar com os seus estudantes a visão do objetivo em comum a ser alcançado. Segundo Matos (2017), para integrar as pessoas numa visão conjunta, os líderes precisam conhecer as pessoas com quem trabalham e estas precisam sentir que os seus líderes se preocupam com elas e compreendem as suas necessidades. A média obtida nesse domínio reflete a falta de atenção do docente sobre a importância do conhecimento de seus pares e estudantes para o estabelecimento da relação de confiança que contribuirá para o processo de ensino-aprendizagem. Apenas 20% dos docentes afirmaram que procuram conhecer os sonhos e desejos dos estudantes e somente 36,7% dos docentes afirmaram se propor a ajudar os estudantes a entenderem o que eles querem para o futuro. Ainda nesse domínio é preocupante o resultado obtido na questão número 12, em que somente 40% dos docentes afirmaram refletir com os estudantes o que eles precisam ser capazes de atingir na profissão. Esse resultado ratifica o que os estudantes apontam, com frequência, em avaliações realizadas pela instituição, onde essa pesquisa foi aplicada. Segundo eles, a grande maioria dos docentes não deixa claro qual a importância de determinado conteúdo\disciplina para o seu futuro profissional. As outras questões desse domínio também apresentaram respostas que demonstraram o pouco conhecimento dos docentes sobre a necessidade das práticas avaliadas (dialogar, compartilhar, inspirar), com destaque para a questão que aborda o compartilhamento de fracassos e vitórias com os colegas de docência. 13,3% dos docentes afirmaram sempre compartilhar as experiências com os colegas e 10% raramente o fazem. Diante desse resultado, a questão que surge, está relacionada ao motivo dessa falta de troca de experiências, que pode estar baseada na ausência de “momentos” que levem a essa reflexão conjunta ou à ausência de vontade do docente. Acredita-se que, para a grande maioria, a culpa é da falta de oportunidade, fato que ficou evidente na área de respostas espontâneas desse questionário:

Sobre compartilhar as experiências em sala de aula com outros docentes, gostaria de ter a oportunidade de fazê-lo, mas sinto que falta um espaço para que isto aconteça. As reuniões de colegiado costumam ser para resolver problemas pontuais ou outras questões relacionadas ao curso, mas raramente para discussões pedagógicas.

Nesse sentido, o estudo realizado por Prata-Linhares, Pimenta e Gonçallo, (2017) com docentes do ensino superior em início de carreira demonstrou que nove dos catorze professores participantes manifestaram desconforto com seu desempenho no processo de aprendizagem, levantando a necessidade de mais embasamento para “dar aula”. Na mesma pesquisa, foi possível observar que a maior frustração relatada pelos professores foi o desinteresse dos estudantes pelas aulas, o que, segundo as autoras, pode ser uma das possíveis causas da evasão e está diretamente relacionada ao que os docentes apontam como necessidade de aprendizado: formação pedagógica (incluindo estratégias didáticas, gestão e avaliação). Essa frustração também ficou evidente nesse estudo, conforme verificado na resposta que segue:

Liderar exige empenho e, muitas vezes, sinto resistência por parte de alguns alunos. Principalmente por ministrar disciplinas que fogem ao interesse da maioria.

As autoras concluem que é possível pensar que o enfrentamento da fragilidade, na formação dos professores, vai além da demanda por investimento e pode estar baseada também em uma visão errônea e até “romântica” da prática docente, o que mais uma vez concorda com o resultado observado nas respostas desse domínio. Complementando essa ideia, estudos realizados no Brasil (ANDRADE, 2006; BOLFER, 2008; COELHO, 2001; CÓSSIO, 2008; ESCORSIN, 2009; FERENC, 2005; FLACH, 2009; MORAIS, 2008; ROSA, 2003) indicam que o professor universitário constrói sua identidade docente a partir das vivências familiares, a partir dos modelos de antigos professores, da própria experiência autodidata, das trocas com colegas e do feedback dos estudantes. Esses estudos estão de acordo sobre a necessidade de implantação de programas institucionais de formação continuada dos professores da educação superior, uma vez que há uma lacuna a respeito da sua formação pedagógica anterior (SOARES; CUNHA 2010). Dentre as alternativas de formação continuada sugeridas nesses estudos, destacam-se a utilização de novas tecnologias de comunicação e informação, a pesquisa-ação e as tutorias de professores experientes aos iniciantes, que possibilitariam o compartilhamento das práticas docentes, entre outras. Ainda no segundo domínio, vale salientar que as respostas obtidas na última questão que aborda uma característica muito importante do líder: saber ouvir e criar um ambiente onde ideias podem ser abordadas (KOUZES; POSNER, 2013), mais uma vez denotam a falta de competência de liderança em alguns docentes, visto que apenas 30% afirmaram sempre estar dispostos a ouvir.

No domínio “os desafios do processo”, aspectos como a auto-avaliação e a pró-atividade foram contemplados, além disso, as questões visavam averiguar se o respondente estava disposto a arriscar enfrentando o desconhecido, por isso é o domínio que avalia se o líder procura oportunidades para inovar, crescer e melhorar e, por outro lado, ainda incentiva a criação e o desenvolvimento de novas ideias vindas de qualquer colaborador (ZANOTTO et al., 2016). Esse foi o domínio que apresentou menor média (μ 3,9833) e com isso representa o conjunto de características que melhor deve ser trabalhado em um futuro treinamento. Tal preocupação se baseia no fato de que a grande maioria dos docentes demonstra fragilidade e falta de questionamento com relação à efetividade da prática utilizada para estimular a aprendizagem dos estudantes. Chama atenção o fato de apenas 40% dos docentes afirmarem que procuram estar atualizados sobre o processo ensino-aprendizagem. Entende-se que a preocupação com essa atualização deva existir, visto que exigências contemporâneas têm colocado à prova as competências estabelecidas para os antigos e os novos docentes, como a revolução ocorrida nos meios de comunicação e informação que, ao possibilitar o acesso aos conhecimentos de forma ágil e dinâmica, põe em cheque o papel do professor universitário como detentor do saber (SOARES; CUNHA 2010). Segundo os autores, essas transformações convocam o professor a assumir um papel de mediador entre a compreensão cultural dos estudantes e as informações disponíveis que se projetam no mercado virtual. Adicionalmente a esse fato, Zanotto et al. (2016) enfatizam que ensinar é, hoje, uma atividade complexa e desafiadora face aos problemas sociais enfrentados por muitos estudantes como, conflitos familiares, pressões acadêmicas, pobreza, toxicodependência e mudanças que vão ocorrendo na sociedade contemporânea. Para os autores, essa transformação exige dos professores além de vocação, características de liderança pedagógica, determinada por organização, execução, avaliação e reformulação do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, capacidade de orientar/dirigir o estudante, influenciando-o positivamente e estabelecendo com ele uma comunicação eficaz.

No domínio “habilitando a ação dos outros”, as perguntas se direcionaram no sentido de averiguar a capacidade de estimular a autonomia, as práticas de liderança e às atividades em equipe, em um clima de confiança, fomentando objetivos comuns, partilhando poder e valorizando os estudantes (KOUZES; POSNER, 2013). Nesse domínio, foi observada a terceira maior média (μ 4,1619) e, apesar disso, observou-se divergência nas repostas dos docentes. As duas questões que mais chamam a atenção remetem, justamente, à questão do estímulo à autonomia e ao desenvolvimento de habilidades de

liderança, em que, na primeira, 23,3% dos docentes afirmaram sempre estimular a autonomia e apenas 10% afirmaram utilizar práticas que estimulam a liderança. O resultado encontrado nesse domínio preocupa visto que *O North American Veterinary Medical Education Consortium* (Consórcio Norte-Americano de Educação em Medicina Veterinária – NAVMEC) coloca o Médico Veterinário como um líder influente em assuntos relacionados aos animais, humanos e saúde dos ecossistemas. Com isso, propõe uma nova visão para o curso de Medicina Veterinária. Uma visão que traz um elevado nível de responsabilidade social, e aponta como competências profissionais essenciais do Médico Veterinário a comunicação, a colaboração, o gerenciamento (de si mesmo, de equipes e de sistemas), a educação permanente, a liderança, a consciência da diversidade e a adaptação a ambientes em mudança (CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA VETERINÁRIA, 2012). Nesse sentido, Goleman, Boyatzis e McKee (2011) apontam que não se nasce líder, e sim aprende-se. De acordo com os autores, aprender a liderar é um desafio como qualquer outro, como melhorar a técnica de golfe ou aprender a tocar guitarra. Apesar de o ensino de Medicina Veterinária ser tradicionalmente focado em conhecimentos e habilidades técnicas que lhe são próprios, pode ser notada uma lacuna importante no que se refere ao desenvolvimento de competências humanísticas, determinada por lei e necessária para a sociedade. Estas são fundamentais porque proporcionam a conexão entre os diferentes aprendizados técnicos, gerando soluções integradas. O enfoque insuficiente no desenvolvimento das competências humanísticas pode acarretar ainda uma possível perda de espaço profissional para o Médico Veterinário, especialmente em posições de destaque, como cargos governamentais, executivos e de liderança (CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA VETERINÁRIA, 2012).

No quinto e último domínio, intitulado de “encorajar o coração”, as perguntas se direcionaram a identificar o pensamento de coletividade do líder e o seu espírito incentivador e motivador. Segundo Kouzes e Posner (2013), os líderes devem encorajar, reconhecer e apreciar o trabalho dos seus pares, celebrando os seus valores e vitórias. Apesar de ter sido o domínio com segunda maior média, também foi possível observar diferenças nas respostas dos docentes. Observou-se que as habilidades para condução e estímulo das atividades dos estudantes estão mais presentes no cotidiano dos docentes do que outras competências avaliadas nesse estudo, porém não atingiu o número total de docentes avaliados. Para Nunes e Silveira (2011), o professor tem papel fundamental na motivação para aprendizagem, já que cabe a ele gerar um ambiente motivador em sala de aula, por meio da proposição de materiais, estratégias e interações que criem no estudante um desejo por aprender. Para isso, o professor precisa, além de mostrar a relevância e a finalidade do que será estudado (POZO, 2002), utilizar estratégias didáticas para “criar, intensificar e diversificar o desejo dos estudantes em aprender” e para “favorecer ou reforçar a decisão de aprender” (PERRENOUD, 2000). Segundo Nunes e Silveira (2011), a competência do professor em estimular a curiosidade, o interesse, a participação, a indagação, a reflexão e a criatividade do estudante é essencial para criar e manter um ambiente motivador.

A fim de verificar a confiabilidade dos dados, foi calculado Alfa de Cronbach (α), que segundo Cortina (1993), leva em consideração a variância atribuída aos sujeitos e a variância atribuída à interação entre sujeitos e itens. Neste sentido, o α é um índice utilizado para medir a confiabilidade do tipo de consistência interna em uma escala, avaliando a magnitude em que os itens de um instrumento estão correlacionados (CORTINA, 1993). Para Richardson (1989), os testes de confiabilidade se justificam, visto que se um investigador não conhece a validade e a confiabilidade de seus dados, podem surgir dúvidas sobre os resultados obtidos e das conclusões extraídas. O Alfa de Cronbach calculado nesse estudo foi de 0.892, sendo superior a 0,7, o que indica que o construto é confiável. As estatísticas de item-total indicam que não há necessidade de se deletar qualquer um dos itens, pois o Alfa de Cronbach deu acima 0,7 e nenhum item deu inferior a 0,3, o que indicaria que tal item estivesse medindo algo diferente do objetivo do construto.

Sobre a escala utilizada, vale ressaltar que foi possível observar algumas vezes a resposta “não sei responder”, demonstrando ter sido uma boa escolha a inclusão do sexto ponto, também chamado de ponto neutro (DALMORO; VIEIRA, 2013), deixando o respondente à vontade no momento de

expressar sua opinião. Além disso, ele foi utilizado por docentes que ficaram em dúvida sobre o que responder e optaram por não responder. Tal fato foi relatado na área de respostas espontâneas:

Fiquei na dúvida sobre algumas questões (13 e 36).

Com relação a adesão às respostas espontâneas, 14 docentes optaram por deixar sua opinião. Além das respostas relacionadas aos domínios e descritas no texto, as respostas mais presentes foram relacionadas à importância do questionário, e a sua utilização na melhoria das deficiências ressaltadas, conforme observado nas seguintes respostas:

Acho importante este tipo de questionário e acredito ser válido que os pontos avaliados como negativos, no resultado deste questionário, sejam mais abordados e sim sejam mais trabalhados, para que as correções destes pontos possam trazer melhorias mais impactantes.

Importante instrumento de conhecimento sobre o staff de docentes.

Tive um panorama de quais possam ser as deficiências e como devo me atentar a determinados pontos, principalmente na questão do acompanhamento da evolução profissional do estudante, não deixando apenas para avaliá-lo em prova/trabalho. Me despertou mudança em determinados pontos!

Achei muito interessante o questionário, em particular estimular a resiliência, sendo um conceito emprestado da física que significa a capacidade do indivíduo em lidar com situações adversas, superar pressões, obstáculos e problemas, e reagir positivamente a eles sem entrar em conflito psicológico ou emocional. Reagir com autocontrole frente a situações de provocações ou adversidades em sala de aula é uma construção permanente.

Quanto ao formato do questionário 3 docentes deixaram suas opiniões \sugestões:

Gostei do formulário, com perguntas práticas e objetivas.

Sugiro um questionário com um número menor de questões, porém, questões abertas. Questões que permitissem descrever os diferentes métodos de ensino referente ao aspecto da liderança. Ou, então, questões onde o professor poderia assinalar as afirmações que caracterizassem sua prática.

Talvez as perguntas e as alternativas estimulem respostas tendenciosas, uma vez que dificilmente um docente irá se auto-avaliar como pontuando de maneira negativa (liderança fraca) nos quesitos propostos. Talvez um psicólogo pudesse ajudar a formular questionários futuros deste tipo.

A preocupação dos docentes que sugerem questões abertas, ou por que permitem descrever métodos de ensino, ou por que não estimulam repostas tendenciosas é extremamente pertinente, porém após as análises realizadas, não foi constatada a sua obrigatoriedade. A inserção de questões abertas certamente enriqueceria o questionário e poderá ser fruto de um futuro trabalho.

Ainda com relação às respostas espontâneas foi possível observar que o questionário despertou em alguns docentes a reflexão sobre a sua prática e o desejo de conhecer o resultado para promoção de melhorias. Tal fato ficou evidente nas respostas que se seguem:

Ter um feedback sobre o respondido.

Me fez refletir sobre as minhas ações em sala de aula. Me aproximei muito mais dos alunos depois que muitos deles começaram a estagiar comigo. O estágio acaba sendo uma extensão prática do que ensino em sala de aula.

Muitas vezes, mesmo com a intenção de realizar algo, as condições para essa realização não estão presentes e podem ser um fator que dificulta, impossibilite e ou adie, mas mesmo assim não deve ser um fator que anule essas iniciativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permitiu-nos investigar a eficácia de questionário na avaliação da presença de competência de liderança-docente nos docentes do curso de Medicina Veterinária da Universidade que foi foco do estudo.

Verificou-se que, com o uso do instrumento, foi possível avaliar características e habilidades de liderança que estão mais presentes nos docentes do curso, bem como pontos que precisam ser trabalhados com maior enfoque, visto que, diferentemente do que se acreditava, o perfil de liderança não é uma característica que “nasce” com o indivíduo e sim um conjunto identificável de capacidades e competências disponíveis para todos (KOUZES; POSNER, 2013). Ficou claro também, que da forma como o questionário foi aplicado, os docentes ficaram encorajados a conhecer o resultado e também as práticas de liderança-docente.

Segundo Silva; Delfino e Cirne (2017), é de fundamental relevância para a instituição o trabalho em torno do desenvolvimento das competências de liderança dos docentes. Através do uso desse instrumento foi possível identificar que as maiores deficiências estão relacionadas aos domínios 2,3 e 4, estes referentes ao relacionamento com os estudantes, ao processo de ensino aprendizagem e ao estímulo às competências humanísticas. O aspecto que chama atenção, ao analisar as respostas, é que apesar dos professores reconhecerem a importância do papel do líder para as ações dos demais, a maneira como isso ocorre pouco conhecida. Além disso, desconhecem o que um líder necessita fazer ou como precisa se comportar: ouvir, orientar etc.. Apesar da existência de estudos nesta área, principalmente internacionais, segundo Parente et al. (2015) é fundamental realizar mais investigações no sentido de promover estratégias para capacitar e estimular os professores a desenvolverem a sua capacidade de liderança na sua escola e fora dela de modo a potencializar o seu desenvolvimento profissional e a melhoria da escola.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, T. P. P. O professor universitário, sem formação pedagógica, e a origem de construção de sua práxis docente: que competências? Que racionalidades? Que caminhos? Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação, 2006.

ANTUNES, R. R.; SILVA, A. P. A Liderança dos Professores para a Equidade e a Aprendizagem. Revista Lusófona de Educação, v. 30, n. 30, p. 73-97, 2015.

BASTOS, C. C. B. C. Docência, pós-graduação e a melhoria do ensino na universidade: uma relação necessária. *Educere et Educare*, v. 2, n. 4, p. 103-112, 2007.

BASTOS, A. V. B.; TOURINHO, E. Z.; YAMAMOTO, O. H.; MENANDRO, P. R. M. Réplica 1 - Formar Docentes: em que Medida a Pós Graduação Cumpre esta Missão? *Revista de Administração Contemporânea*, v. 15, n. 6, p. 1152-1160, 2011.

BENTO, A. Os desafios à liderança em contextos de mudança. In MENDONÇA, A. & BENTO, A. (Org.) *Educação em tempo de mudança*. Funchal:Grafimadeira, 2008. p. 31-54.

BENTO, A.; RIBEIRO, M. A liderança escolar a três dimensões: directores, professores e alunos. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, Coleção ideias em prática, 2013.

BOLFER, M. O. Reflexões sobre prática docente: estudo de caso sobre formação continuada de professores universitários. Tese de Doutorado. Universidade Metodista de Piracicaba – Faculdade de Ciências Humanas. 2008.

CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA VETERINÁRIA. *Estratégias de Ensino: Aprendizagem para Desenvolvimento das Competências Humanísticas*, Brasília: 2012, 150 p.

COELHO, M. L. A formação continuada de professores universitários em ambientes virtuais de aprendizagem: evasão e permanência. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação, 2001.

CÓSSIO, M. F. Políticas institucionais de formação pedagógica e seus efeitos na configuração da docência e na qualidade universitária: um estudo sobre as IES comunitárias do RS. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação, 2008.

CHURCHILL Jr.; G. A. A paradigm for developing better measures of marketing constructs. *Journal of Marketing Research*, v. 16, n. 1, p. 64-73, 1979.

CLASON, D.L.; DORMODY, T.J. Analyzing data measured by individual Likert-type items. *Journal of Agricultural Education*. v. 35, n. 4, p. 54-71, 1994.

COELHO, P. S.; ESTEVES, S. P. The choice between a five-point and a ten-point scale in the framework of customer satisfaction measurement. *International Journal of Market Research*, v. 49, n. 3, p. 313-339, 2007.

COLLINGS, D. P. Selecting a questionnaire response scale for student feedback surveys: a comparison of psychometric properties and student preferences among three alternatives. Perth: Murdoch University, 2006.

CORTINA, J. M. What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, v. 78, p. 98-104. 1993.

CUMMINS, R.A.; GULLONE, E. Why we should not use 5-point Likert scales: the case for subjective quality of life measurement. In. *INTERNATIONAL CONFERENCE ON QUALITY OF LIFE IN CITIES*, 2., 2000, Singapore. Proceedings... Singapore, 2000.

CUNHA, M. I. da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, p. 258-371, 2006.

DALMORO, M.; VIEIRA, K. M. Dilemas na construção de escalas tipo likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? *Revista Gestão Organizacional*, v. 6, p.161-174, 2013.

DANIELSON, C. *Teacher leadership that strengthens professional practice*. ASCD, 160 p. 2006.

ESCORSIN, A. P. *Formação continuada do professor universitário: políticas e práticas*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Instituto de Educação e Ciências Humanas, 2009.

FERENC, A. V. F. *Como o professor universitário aprende a ensinar? Um estudo na perspectiva da socialização profissional*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos - Centro de Educação e Ciências Humanas, 2005.

FERNANDES, C. R. S.; DE SOUSA VIANA, I. L. R. S.; ALVES, A. M.; MACEDO, L. S.; ANA MARIA GOMES DE SOUSA MARTINS, M G. S.; RODRIGUES, M. T. P. R. A construção da identidade docente por bacharéis no Ensino Superior. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, vol. 3, n. 1, p. 26-41, 2017.

FERNANDES, E. L., FLORES, M. A. A escola e o trabalho dos professores vistos pelos alunos. In FLORES, M. A. & C. COUTINHO, C. (Org.). *Formação e trabalho docente. Diversidade e convergências*. Santo Tirso: De Facto Editores, 2014. p ,197-214.

FLACH, C. C. *Formação pedagógica do professor universitário fisioterapeuta*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná - Instituto de Educação e Ciências Humanas, 2009.

GOLEMAN, D., BOYATZIS, R., McKEE, A. *Os novos líderes. A inteligência emocional nas organizações*. 2. ed.. Lisboa: Gradiva. 2011.

HAIR, Jr, J. F; BABIN, B.; MONEY, A. H.; SAMOUEL, P. *Fundamentos de métodos de pesquisa em administração*. 1 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

KOUZES, J. M.; POSNER, B. Z. *O desafio da liderança*. 5. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

LIKERT, R. A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*. v. 22, n. 140, p. 44-53, 1932.

LOURENÇO, C. D. S.; LIMA, M. C.; NARCISO, E. R. P. Formação pedagógica no ensino superior: o que diz a legislação e a literatura em educação e administração? *Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 21, n. 3, 2016.

MALHOTRA, N. K. *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. 6 ed. Porto Alegre: Bookman, 2012.

MATOS, B. E. F. C. *Práticas de Liderança do(a) Diretor(a) de Escolas Públicas da Zona Centro de Portugal* Doutoramento em Educação, na área de especialização de Liderança Educacional. Universidade Aberta, 2017.

MELLO, G. N. DE. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. São Paulo em Perspectiva, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000.

MORAIS, E. G. Docência universitária – o professor fisioterapeuta no curso de fisioterapia. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia – Faculdade de Educação. 2008.

MORENO, O. Incremento de la satisfacción y del compromiso organizacional de los empleados a través del liderazgo efectivo. Revista Latinoamericana de Administración, v.26, p. 5-17, 2001.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade educacional. In: _____. Professor do ensino superior - identidade, docência e formação. Brasília: INEP, 2000. p. 11-20.

NUNES, A. I. B. L.; SILVEIRA, R. N. Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos. 3 ed. Brasília: Líber Livro, 2011.

PARENTE, C.; VIEIRA, F.; FERNANDES, E.; PINHEIRO, C.; FLORES, M. A. As potencialidades da liderança docente e do desenvolvimento profissional em contexto: resultados de um estudo empírico, Revista Educação e Políticas em Debate, v. 4, n.1, 2015.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar.1 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. Docência no ensino superior. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

POLIT, D. F.; BECK, C. T. Fundamentos de Pesquisa em Enfermagem: avaliação de evidências para a prática da enfermagem. Delineamento de pesquisas quantitativas. 7 ed. Porto Alegre: Artmed: 2011.

POSNER, B. Z. A leadership development instrument for students: Updated. Journal of College Student Development, v. 45, n. 4, p. 443-456, 2004.

POSNER, B. Z.; ROSENBERGER, J. Effective orientation advisors are also leaders. Journal of Student Affairs Research and Practice, v. 35, n. 1, p. 46-56, 1997.

POZO, J. I. Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRATA-LINHARES, M. M. PIMENTA, M. A. de A.; GONÇALLO, R. L. A. Educação superior no Brasil: Desafios e expectativas dos professores iniciantes. Revista e-Curriculum, v.15, n.3, p.615 - 639, 2017.

RICHARDSON, R. J. Pesquisa social: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

RODRIGUES, D.; LIMA RODRIGUES, L. Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores? Educar em Revista, n. 41, p. 41-60, 2011.

ROSA, D. E. G. Investigação-ação colaboração sobre práticas docentes na formação continuada de formadores. Tese de Doutorado. Universidade Metodista de Piracicaba -Faculdade de Educação, 2003.

SILVA, A. K. N.; DELFINO, I. A. L.; CIRNE, G. M. P. Perfil de liderança docente em uma instituição de ensino superior Revista de Pesquisa Interdisciplinar, n. 2, suplementar, p.4223-237, 2017.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. da. Programas de pós graduação em educação: lugar de formação da docência universitária? Revista Brasileira de Pós-Graduação, Brasília, v.7, n.14, p. 577-604, 2010.

ZANOTTO, M. P.; DE LIMA, J. U.; BERTOLO, D. L.; GRACIOLA, A. P.; OLEA, P. M. Análise dos comportamentos e práticas de liderança docente em uma universidade brasileira. Espacios. v. 37, n. 10, p. 1-17, 2016.

YORK-BARR, J.; DUKE, K. What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. Review of educational research, v. 74, n. 3, p. 255-316, 2004.

DECLARAÇÃO DE CONFLITOS DE INTERESSE

Nós, Ana Carolina Rusca Correa Porto e Maria Alzira de Almeida Pimenta, autoras do manuscrito intitulado “LIDERANÇA DOCENTE: DESENVOLVIMENTO DE INSTRUMENTO DE IDENTIFICAÇÃO DE DOCENTES-LÍDERES” declaramos que não possuímos conflito de interesse de ordem: financeira, institucional, comercial, política, religiosa, acadêmica e pessoal.

DECLARAÇÃO DE CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Ana Carolina Rusca Correa Porto – Conceituação, Investigação, Preparo, Criação e Redação.

Maria Alzira de Almeida Pimenta – Metodologia, Supervisão, Redação.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.