

José Lourenço da Graça

**AS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES DE UM
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS SOBRE A INFLUÊNCIA
DA LIDERANÇA DE TOPO NO SEU CLIMA E CULTURA
ORGANIZACIONAL**

Orientadora: Prof. Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins

Universidade Lusófona do Porto

Instituto de Educação

PORTO

2013

José Lourenço da Graça

**AS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES DE UM
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS SOBRE A INFLUÊNCIA
DA LIDERANÇA DE TOPO NO SEU CLIMA E CULTURA
ORGANIZACIONAL**

Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Lusófona do Porto para a obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação na especialidade Administração Escolar

Orientadora: Prof. Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins

Universidade Lusófona do Porto

Instituto de Educação

PORTO

2013

À minha avó materna, pela sua humanidade na simplicidade

Aos meus pais, pelo que sou

Ao meu irmão Norberto, que partiu cedo demais

À Lisete e ao Duarte pelo tempo que não lhes dei

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação de mestrado corresponde a mais uma etapa de um longo e, de certo modo, curioso percurso académico. Serão sempre poucas as palavras de agradecimento, mas gostaria de as endereçar em particular:

À minha orientadora, Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins, a minha gratidão pela forma como orientou este trabalho e pela disponibilidade que sempre me dispensou. O seu apoio foi fundamental não só para o desenvolvimento da dissertação, como também para o meu crescimento pessoal e profissional.

Aos meus professores e colegas de mestrado, pela partilha, convívio, cumplicidade e aprendizagem.

Aos docentes da Escola onde realizei o estudo, pela colaboração na investigação e ao Diretor da mesma pela abertura e disponibilidade demonstrada desde o primeiro contacto.

À Dr.^a Beatriz Ester M. de Castro, por me ter trazido para os caminhos da Administração e Gestão Escolar. Ao Dr. José Carlos Lopes de Carvalho, à Dr.^a Margarida Maria de Medeiros R. de S. Martins, à Dr.^a Maximina Lourenço Simão L. André, ao Dr. Rui Alexandre Areal e ao Dr. Rui Manuel de C. Pimenta, tanto pelas sugestões e dicas dadas ao longo do trabalho, como pelas conversas sobre Administração e Educação no geral.

Aos meus pais pelo referencial de esforço, empenho, seriedade, humildade e generosidade. O seu exemplo muito me tem ajudado a ultrapassar os obstáculos e a seguir em frente.

Aos meus irmãos que, apesar de longe, estão sempre presentes, em especial à Ana Maria pelas palavras de apoio e incentivo.

À minha esposa e ao meu filho que suportaram sem queixas e aceitaram com compreensão o tempo que lhes retirei para dedicar ao presente estudo. Este trabalho é também deles.

A todos um bem-hajam!

RESUMO

A presente dissertação focaliza-se no estudo das implicações da liderança no clima e cultura organizacional no caso específico de um Agrupamento de Escolas. Pretende-se compreender a forma como os docentes do Agrupamento percebem a liderança protagonizada pelo Diretor, bem como o modo como essa mesma liderança influencia o clima e cultura organizacional.

A liderança, a par da cultura e clima organizacionais, são consideradas chaves no processo de mudança organizacional. Nesse sentido, a nossa pergunta de partida coloca a ênfase no papel da liderança, na medida em que é ao líder que são atribuídas responsabilidades de promoção da mudança e renovação nas organizações. Com o objetivo de atingir os resultados desejados, o líder necessita de investir no seu estilo de gestão. Toda esta mudança conceitual tem sido de lenta implementação pois, apesar de alguns discursos políticos inovadores e de algumas iniciativas legislativas, nomeadamente os regimes de autonomia, administração e gestão propostos pelos últimos normativos, Dec. Lei n.º 115-A/98 e Dec. Lei n.º 75/2008, o sistema educativo continua a ser dominado por um paradigma de centralização do poder na tomada de decisões.

Nesta investigação, apresentamos um estudo de caso realizado num agrupamento de escolas do concelho de Paredes, em 2012-2013. Utilizou-se uma metodologia de abordagem quantitativa para a recolha de dados. O instrumento de recolha de dados selecionado foi uma adaptação do Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ), da autoria de Bernard Bass e Bruce Avolio. Foram distribuídos 123 inquéritos por questionário (população total inquirida), tendo um retorno de 108 inquéritos, sendo que destes, 12 deles não apresentavam consistência de dados. Restaram, assim, 96 inquéritos por questionário válidos para estudo.

Os resultados da nossa investigação mostram que os professores apresentam diferentes percepções, dependendo estas do nível de ensino lecionado, do tempo de permanência no agrupamento, do desempenho de cargos e do local (escola sede ou escolas satélites) de trabalho.

Palavras- Chave:

Diretor; liderança; organização escolar; clima e cultura de escola; percepções; professores.

ABSTRACT

This dissertation focuses on the study of the implications of the leadership on the climate and organizational culture in the specific case of a group of schools. The main aim is to understand the perceptions of teachers about the director leadership, as well as how this same leadership influence the school climate and the organizational culture.

The leadership, along with the organizational culture and climate, are considered key features in the process of organizational change. In this sense, our starting question emphasizes the leadership role, in that it is the leader who is assigned responsibility for promoting change and renewal in organizations. In order to achieve the desired results, the leader needs to invest in its management style. This conceptual change have been slowly implemented because, despite some political speeches and some innovative legislative initiatives, including the regimes of autonomy, administration and management proposed by recent regulations, Dec-Lei n.º 115-A/98 and Dec-Lei n.º 75/2008, the education system continues to be dominated by a paradigm of centralization of power in decision making.

In this research, we present a case study conducted in a group of schools in the municipality of Paredes, in 2012-2013. A quantitative approach was used to collect data. The tool for data collection was based on an adaptation of the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ), proposed by Bruce Avolio and Bernard Bass. We distributed 123 questionnaire surveys (total population surveyed), with a return of 108 surveys, of which 12 had no data consistency. Thus, the remaining 96 questionnaire surveys were considered as valid for the study.

The results of our research show that teachers have different perceptions, depending on the grade level they taught, their antiquity in the school, the pedagogic roles they played and the location where they work (main school or satellite schools)..

Keywords:

Director; leadership; school organization; school climate and culture; perceptions; teachers.

ÍNDICE GERAL

Resumo	3
Abstract	4
Índice	5
Índice de tabelas, esquemas, figuras e siglas	8
INTRODUÇÃO	11

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO	16
1 - PERSPETIVA TEÓRICA SOBRE AS ORGANIZAÇÕES	16
2 - A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	19
2.1 - Enquadramento das teorias organizacionais	22
3 – A ADMINISTRAÇÃO NAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS	27
3.1 – A escola como organização profissional	31
CAPÍTULO II – O CLIMA E A CULTURA DE ESCOLA	32
1 - O ADVENTO DO ESTUDO DO CLIMA E DA CULTURA NAS ORGANIZAÇÕES	32
1.1 – Tipologias de clima escolar	33
1.1.1 - O clima em contexto escolar	36
2 – A CULTURA	39
2.1 – Cultura e subculturas nas organizações	40
2.2 – Clima e cultura organizacional como contributo para a mudança	43
CAPÍTULO III – A LIDERANÇA NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	46
1 - AS PERCEÇÕES SOBRE A LIDERANÇA NO CLIMA E CULTURA ESCOLAR	46
2 – O CONCEITO DE LIDERANÇA	49
3 – TEORIAS SOBRE LIDERANÇA	51

3.1 – A abordagem clássica	53
3.1.1 – A teoria dos traços (liderança pelo perfil)	53
3.1.2 – A teoria comportamental	53
3.2 – A abordagem situacional	54
3.2.1 – A teoria contingencial	54
3.2.2 – As teorias cognitivas	57
4 - ESTILOS DE LIDERANÇA	58
4.1 - Fatores que afetam a escolha do estilo de liderança	58
4.2 – Tendências atuais no desenvolvimento da liderança	60
4.2.1 – Liderança transacional	60
4.2.2 - Liderança transformacional	61
4.2.3 – Liderança laissez-faire	63
4.3 – Inteligência emocional e liderança	63
5 - PERSPETIVA CULTURAL DE LIDERANÇA	65
5.1 - Gestão <i>versus</i> liderança	66
6 - A LIDERANÇA NAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES	67
7 - LIDERANÇA: CONTRIBUTO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE MUDANÇA	69
7.1 - Liderança e o profissionalismo interativo	69
7.2 - A escola como organização aprendente	72
 PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	
 CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	76
1 – PROBLEMÁTICA	76
2 – PERGUNTA DE PARTIDA	77
3 – HIPÓTESES	77
4 – OBJETIVOS	78
5 – OPÇÕES E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	78
6 – INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS	79

6.1 – A elaboração do questionário	79
7 - O CONTEXTO ONDE FOI REALIZADO O ESTUDO	82
7.1 – A população alvo	84
8 – TRATAMENTO ESTATÍSTICO DOS DADOS	85
CAPÍTULO V- APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	86
1 – ESTATÍSTICA DESCRITIVA	86
1.1 – Consistência interna das escalas	86
1.2 - Análise descritiva dos dados de caracterização dos docentes	87
1.3 – Percepção dos docentes em relação à influência da liderança na gestão e organização do agrupamento escolar	93
1.3.1 – Sinopse dos resultados sobre gestão organizacional	96
1.4 – Percepção dos docentes em relação à influência da liderança no clima e cultura Escolar	97
1.4.1 - Sinopse dos resultados do clima e cultura escolar	100
1.5 – Percepção dos docentes em relação à liderança do diretor	101
1.5.1 - Sinopse dos resultados sobre liderança	107
2 – ESTATÍSTICA INFERENCIAL	108
2.1 – Percepção dos professores <i>versus</i> local de trabalho	108
2.2 – Percepção dos professores <i>versus</i> desempenho de cargos	110
2.3 – Percepção dos professores <i>versus</i> tempo de permanência no agrupamento	111
2.4 – Percepção dos professores <i>versus</i> nível de ensino lecionado	113
CONCLUSÃO	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS	134
ANEXOS	I
1 – Pedido de autorização ao diretor do agrupamento	II
2 – Inquérito por questionário	III
3 – Órgãos da administração e gestão escolar	VII
4 – Quadros sinopse dos resultados do inquérito	XI

ÍNDICE DE TABELAS

1 – Estruturas escolares (administrativas <i>versus</i> pedagógicas)	21
2 – Princípios, finalidades e funções da escola portuguesa	30
3 – A Escola como organização profissional	31
4 – Tipologias de clima de Escola	35
5 – O fenómeno percetivo	47
6 – Os diferentes estilos de liderança	52
7 – Conceções de liderança	53
8 – Autores e escolas de liderança	54
9 – Teoria da contingência de Fiedler	55
10 – O modelo situacional de Blanchard	55
11 – Liderança transformacional <i>versus</i> liderança transaccional	62
12 – Habilidades e competências do líder	70
13 – Agrupamento dos itens do questionário de acordo com as três categorias em estudo ..	81
14 - Habilitações académicas das famílias expressas em termos de percentagem	83
15 - Alunos com escalão de acção social escolar no quadriénio 2009/2013	83
16 – População escolar em 2012/13	84
17 – Questionários distribuídos <i>versus</i> recebidos	84
18 - Variável nível de ensino lecionado	87
19 – Local onde exerce a actividade	87
20 – Onde exerce a actividade/nível de ensino lecionado	88
21 – Tempo de permanência dos docentes no agrupamento de escolas	88
22 – Onde exerce a actividade / tempo de permanência no agrupamento de escolas	89
23 – Tipo de cargos exercidos pelos docentes do agrupamento	89
24 – Idade / tipo de cargos exercidos pelos docentes do agrupamento	90
25 – Onde exerce a actividade / tipo de cargos exercidos pelos docentes do agrupamento	91
26 – Tempo de permanência dos docentes no agrupamento de escolas / tipo de cargos exercidos pelos docentes do agrupamento	91

27 – O diretor foca a atenção em irregularidades, erros, exceções e desvio das regras	93
28 – O diretor concentra a sua total atenção em lidar com erros, queixas e falhas	94
29 – O diretor dirige a minha atenção para as falhas face aos desempenhos esperados	94
30 – O diretor perspectiva o agrupamento em termos de uma única comunidade educativa ...	95
31 – O diretor gera orgulho nos outros por pertencerem à comunidade	97
32 – O diretor apresenta uma visão motivadora do futuro	98
33 – O diretor influencia positivamente com a sua ação o clima e a cultura de Escola	99
34 – O diretor evita envolver-se quando surgem questões importantes	101
35 – O diretor espera que os problemas se tornem crónicos antes de agir	103
36 – O diretor evita tomar decisões	104
37 - O diretor atrasa a resposta a questões urgentes	105
38 - O diretor é líder de toda a comunidade, não privilegiando a escola sede	106
39 – Perceções do clima e cultura <i>versus</i> local onde exerce a atividade	108
40 – Perceções da gestão <i>versus</i> local onde exerce a atividade	109
41 – Perceções da liderança <i>versus</i> local onde exerce a atividade	109
42 – Perceções do clima e cultura <i>versus</i> desempenho de cargos	110
43 – Perceções da gestão <i>versus</i> desempenho de cargos	110
44 – Perceções da liderança <i>versus</i> desempenho de cargos	111
45 – Perceções da gestão <i>versus</i> tempo de permanência na escola	111
46 – Teste LSD de Fisher – tempo de permanência <i>versus</i> perceções (* $P < 0,05$)	112
47 – Perceções do clima <i>versus</i> tempo de permanência na escola	112
48 – Perceções da liderança <i>versus</i> tempo de permanência na escola	113
49 – Perceções da gestão <i>versus</i> nível de ensino	113
50 – Teste LSD de Fisher (nível de ensino <i>versus</i> perceções) * $P < 0,05$	114
51 – Perceções do clima e cultura <i>versus</i> nível de ensino	115
52– Teste LSD de Fisher (nível de ensino <i>versus</i> perceções) * $P < 0,05$ / ** $P < 0,10$	115
53 – Perceções de liderança <i>versus</i> nível de ensino	116
54 – Teste LSD de Fisher (nível de ensino <i>versus</i> perceções) * * $P < 0,05$ / ** $P < 0,10$	116

ÍNDICE DE ESQUEMAS

1 – Multiregulações sofridas pela Escola	29
2 – Perspetiva cultural sobre as origens do clima	37
3 – Variáveis que intervêm na composição do clima escolar	38
4 – A teia cultural de uma organização	42
5 - Modelo de Vroom-Jago	56

ÍNDICE DE FIGURAS

1 – A escola como arena política	25
2 – Componentes da cultura organizacional	43
3 – Condicionantes da escolha do estilo de liderança	58

SIGLAS

cit. - Citado

C.R.P - Constituição da República Portuguesa

C.R.S.E – Comissão de Reforma do Sistema Educativo

et al. – e outros

G.L.O.B.E - Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness Research Project

L.B.S.E - Lei de Bases do Sistema Educativo

M.L.Q - Multifactor Leadership Questionnaire

n.º - Número

N.S.C.C - National School Climate Council

O.C.D.E – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

O.C.D.Q - Organizational Climate Description Questionnaire

p. – Página **pp. - Páginas**

P.E.E - Projeto Educativo de Escola

S.I.C - Social Climate Index

S.P.S.S - Statistical Package for Social Sciences

T.R.C – Teoria dos Recursos Cognitivos

INTRODUÇÃO

O presente trabalho insere-se no âmbito da investigação sobre as organizações escolares, focalizando-se em alguns aspetos da sua vida organizacional, nomeadamente a relação entre o tipo de liderança e o clima e cultura da organização escolar. Pretende-se compreender as perceções que os docentes de um agrupamento de escolas têm do estilo de liderança escolar protagonizada pelo diretor, e em que medida estas perceções se relacionam com o modo como os docentes interiorizam o clima e cultura escolar, bem como o seu grau de participação na vida da escola.

Temos desempenhado funções como membro de uma direção executiva, desde há alguns anos a esta parte. O empenho nesta problemática e a nossa vivência profissional têm sido uma experiência produtiva que, também por este meio, pode ser partilhada com outros.

Foi, também, determinante para a escolha do tema, a ênfase dada às lideranças fortes, visível nas medidas legislativas relativas à administração e gestão das escolas, nomeadamente no Decreto-lei nº 75/2008, de 22 de abril, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos. A temática da liderança escolar tem vindo progressivamente a ganhar relevância, em especial nas duas últimas décadas, com alterações substanciais ao nível da administração e gestão das escolas. Apela-se a lideranças fortes, como enfatiza o referido Decreto-Lei, que tem como um dos seus objetivos reforçar a liderança nas escolas.

Podemos ver a escola como uma organização, uma vez que ela se constitui como uma unidade social “de agrupamentos humanos intencionalmente construídos ou reconstruídos” (Chiavenato, 1983, p. 324), focalizando deste modo os atores e os grupos inter-relacionados, as suas interações, o carácter de intencionalidade dos seus atos e processos de que se reveste o ato educativo. Tal abordagem implica ainda olhar a escola como uma organização com características próprias, quer pela sua especificidade, quer pela construção social operada pelos professores, alunos, pais e elementos da comunidade, reforçando o carácter de interesse público, pelo serviço que presta e pela certificação de saberes que proporciona.

De acordo com Lima (1998), a imagem da escola como organização ainda não está muito difundida, mas existe um consenso ao nível da investigação em considerá-la como tal. Por isso, “o estudo da escola partilha dos atributos das outras organizações sociais: objetivos, atores, tarefas, estruturas, tecnologias e o facto de ser uma unidade socialmente construída para a obtenção de certas finalidades” (*Idem*, p. 77). Definir, também, a organização escolar não é tarefa fácil, na medida em que delimitar os conteúdos a serem inseridos nesse conceito evoca a limitação e a polissemia dos termos, além das diferentes perspetivas dos autores que constroem as suas definições de um lugar.

Lima (1998, p. 54) refere como elementos característicos da organização escolar a existência de dificuldade na definição e “na obtenção de consensos quanto aos objetivos da organização escolar; a especificidade que resulta da existência de uma matéria-prima humana; os líderes terem o mesmo background e partilharem os mesmos valores dos professores; a impossibilidade de avaliar e medir os resultados obtidos com os mesmos processos das organizações industriais; a impossibilidade do funcionamento da escola ser sujeita a critérios de rentabilidade e a obrigatoriedade de frequência da escola bem como o estatuto ambíguo dos alunos enquanto membros da organização”. É a presença de todos estes elementos que ajuda a entender a escola como organização singular, tanto na sua estrutura como no seu funcionamento.

As organizações escolares, enquanto entidades sociais com características próprias, impõem uma lógica particular aos seus membros, orientando os seus comportamentos, as suas decisões e as relações de interdependência. Por sua vez, elas próprias, dependem das interações, dos comportamentos e das funções, desempenhadas pelos seus membros.

O conhecimento das organizações escolares e do seu funcionamento é de particular importância, pois constitui um fator a ter em conta na compreensão do comportamento dos docentes dentro da Escola, que, reciprocamente, a influenciam, assim como ao seu funcionamento e desenvolvimento.

Quanto ao estilo de liderança que o diretor apresenta, o estudo propõe-se caracterizá-lo, partindo do pressuposto que ao líder é exigido mais do que a gestão do quotidiano escolar e que a sua intervenção é múltipla e complexa. Propomo-nos, ainda, relacionar o estilo de liderança do diretor com o clima e cultura de escola que se vivencia no Agrupamento.

Que perceções têm os professores de um dia de trabalho de um diretor que se constrói da diversidade de assuntos abordados, de ambiguidades relacionais mas, sobretudo, de incertezas, de deveres e expectativas, de tomadas de decisão no papel de mediador, gestor, negociador?

Quando nos referimos à organização escola, não nos podemos alhear do facto de que é sua função primordial educar, formar e promover culturas. É, neste quadro abrangente de escola, que parece caber esta reflexão sobre a liderança democrática na busca incessante da excelência, pois que gestão da escola - e não o puro cumprimento de burocracias administrativas - é, também, a gestão da educação das crianças e jovens que a povoam. Posta esta aparente evidência, resta-nos saber, para além da questão teórica do "para que serve a escola", o que de facto nós queremos fazer com ela.

O investigador americano Ronald Edmonds (1979, cit. por Costa, 2003, p. 21), no seu trabalho sobre as *Effective Schools for the Urban Poor*, afirma que “as escolas urbanas que educam com sucesso crianças de classes pobres têm uma liderança forte e um clima de expectativas de que os alunos aprenderão” e identifica como uma característica das escolas de sucesso a existência de uma liderança forte.

Por isso mesmo, quando decidimos iniciar esta investigação tivemos a preocupação de focalizar nas abordagens sociopolítica e empresarialista, na medida em que pretendemos aferir o

papel do diretor (perspetiva gerencialista) no clima e cultura organizacional de escola (perspetiva sociológica e organizacional).

Enquanto espaço organizacional, a escola é um importante contexto de desenvolvimento pessoal, não só para os alunos, como também, para os profissionais que a constituem através do tipo de interrelações humanas, sociais, profissionais e pedagógicas promovidas, das formas de liderança exercidas, do clima e da cultura geradas.

Partindo da nossa experiência como professor, fomos-nos interrogando sobre a importância da liderança no clima e cultura escolares para a gestão e organização. Estudos de Leithwood e Jantzi, 1990, mostram que a liderança tem implicações na cultura de escola assim como na sua eficácia. Segundo estes autores a liderança (em especial a transformacional) é condicionada pela cultura nacional, local e pelas políticas educativas. Por sua vez, estes dois aspetos têm relação direta com o compromisso dos professores para com a mudança e o desenvolvimento.

Perante toda esta problemática formulamos a seguinte Pergunta de Partida:

- **De que forma os professores percebem a influência da liderança de topo no clima e na cultura organizacional de escola?**

Assim, e em concordância, estabelecemos o seguinte objetivo geral:

- **Averiguar de que forma o estilo de liderança influencia o clima e cultura organizacional da escola.**

Tendo em vista a melhor orientação para a nossa investigação, e considerando o objetivo geral, procedemos à discriminação dos objetivos específicos:

- **Verificar as características de gestão e liderança na escola;**
- **Identificar os efeitos da liderança na cultura e clima organizacional de escola;**
- **Averiguar o modo como os professores percebem a cultura/clima organizacional de escola;**
- **Relacionar o estilo de gestão e liderança do diretor com o clima da organização escolar de acordo com a percepção dos atores envolvidos no estudo.**

Na nossa investigação optámos pelo **estudo de caso**, recorrendo a uma metodologia com uma abordagem quantitativa, focando as percepções dos docentes, através do inquérito por questionário.

Em termos estruturais, este trabalho organiza-se da seguinte forma: na primeira parte, apresenta-se o enquadramento teórico, subdividido em três capítulos e na segunda parte, o estudo empírico, composto também por três capítulos.

No **capítulo um** aborda-se as características da escola enquanto organização, revisitando algumas das teorias organizacionais. No **capítulo dois**, apresenta-se a definição de clima e cultura organizacional de escola, bem como a relação destes conceitos com o tipo de liderança. No **capítulo três**, procura-se definir o conceito de liderança, segundo diversas perspetivas teóricas, enfatizando-se a liderança na Escola. Aborda-se, também, os fatores que afetam a escolha do estilo de liderança. O **capítulo quatro** dedica-se à metodologia, isto é, à natureza do estudo. Neste capítulo explica-se como foi elaborado o questionário, como se tratou a informação e quais os participantes do estudo. No **capítulo cinco**, analisam-se e discutem-se os resultados, procedendo-se à apresentação dos mesmos. Por fim, apresentam-se as **conclusões** resultantes do estudo. Faz-se, também, referência às limitações do mesmo e entreabrem-se portas para estudos futuros. O trabalho termina com a apresentação das **referências bibliográficas**.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

“A nossa sociedade é uma sociedade organizacional. Nascemos em organizações, somos educados em organizações e a maioria das pessoas consome grande parte da sua vida a trabalhar em organizações. Despendemos uma boa parte do nosso tempo de lazer jogando e rezando em organizações. A maioria morrerá numa organização e, quando chega o momento do enterro, a maior organização de todas – o Estado – tem de dar autorização oficial.”

(Etzioni,1984)

1 - PERSPETIVA TEÓRICA SOBRE AS ORGANIZAÇÕES

Como espécie eminentemente social, o ser humano não vive isolado, estando em constante interação com outros. As pessoas associam-se, tentando perseguir objetivos que não são passíveis de concretizar isoladamente. As organizações têm uma forte influência na vida das pessoas, estamos quase sempre rodeados delas ou passamos a maior parte da nossa vida a trabalhar como membros de uma delas. A forma como estão estruturadas e o modo como são geridas têm influência na qualidade do trabalho que se executa, na eficácia com que se exercem as tarefas e até na maneira como se sentem em relação a si próprios.

Etimologicamente, *organização* tem origem na palavra grega *órganon*, que significa ferramenta ou instrumento, sendo que, comumente, aparece relacionada com as ideias de ordem e/ou coordenação.

As organizações não são apenas ferramentas, também revelam valores. As vivências nas organizações são expressas pela cooperação e pelo conflito entre os diferentes atores, representando convergências e divergências em relação aos interesses em causa.

A definição do conceito de organização, perante a dificuldade em encontrar-lhe um significado que usufrísse de algum consenso entre os autores, passa por uma complexificação da noção que inclui a designação de um objeto social particular indo até uma visão mais ampla, que se preocupa com o processo de construção de uma ordem local relacionada com a ação coletiva dos homens (Friedberg,1993).

Porém, reconhecendo como o faz Litterer (1977,p. 31) que “uma organização não é um tópico de delineamento simples”, a definição de organização assume conotações diferenciadas em função das perspetivas organizacionais que lhe dão corpo, constituindo-se por modelos

teóricos que enformam os diversos posicionamentos, vinculando-se, por conseguinte, aos pressupostos dos seus proponentes.

Segundo Bonazzi (2000), na linguagem comum, por organização é possível denotar um ente social baseado na divisão do trabalho e das competências, ou o modo segundo o qual um dado ente social é organizado, existindo organizações bem ou mal organizadas. Para o autor, a teoria organizacional tem como objetivo compreender as organizações enquanto fenómeno social, mas, também, como toda a teoria, o carácter normativo e o prescritivo estão igualmente presentes na idealização ou proposta de modelos que sugerem o melhor modo de se organizar, traduzido em instrumentos úteis para a prática organizacional.

Perrenoud (1994) refere que as organizações possuem um poder organizador, mas que o mesmo não pode ser confundido com o poder dos atores que as comandam. Para o sociólogo, no entanto, esse poder não é abstrato e a sua estrutura é constituída pelo conjunto de mecanismos e das relações sociais que se estabelecem dentro das organizações, colocando alguns numa posição mais central, com mais peso, mais direitos para falar em nome do conjunto, além de mais poderes para determinar as finalidades, estruturas e políticas organizacionais.

Ferreira *et al.* (2001) chamam a atenção para o facto de que o quadro socio-histórico em que decorreu a construção do objeto “organização” elaborada por Taylor, Fayol e Weber, primou por uma certa homogeneidade. Apesar da diversidade geográfica, política e cultural entre os Estados Unidos da América e a Europa Ocidental, o processo histórico da industrialização e urbanização atingiu um grau de estruturação muito semelhante. Com o início da revolução industrial grandes transformações se vão operar na sociedade e, logicamente, no âmbito das organizações. As organizações que emergiram deste processo revelaram-se nucleares no processo de socialização. A importância decorre do facto de as contingências da socialização, do controlo e integração dos indivíduos e grupos estarem baseadas em relações sociais e interações formais e, ainda, das contingências da universalização da racionalização científica do fenómeno organizacional.

Aqueles autores (*Ibidem*) defendem que a **abordagem clássica** representa a expressão genuína desta realidade histórica. Para Frederick Taylor, Henri Fayol e Max Weber, tratou-se de estabelecer as fronteiras específicas do objeto de observação organizacional e construir as bases analíticas científicas do seu funcionamento interno.

A grande preocupação de Taylor consistiu na realização de um estudo científico do trabalho, com incidência no estudo de movimentos, pausas, gestos e tempos necessários para a execução das tarefas. Defendia, ainda, a separação entre os processos de conceção (autoria do gestor) e a execução das tarefas (da responsabilidade dos operários). Para Fayol, o fulcro era a estrutura e as funções das empresas. A administração tinha um lugar privilegiado na estrutura, uma vez que era ela que planeava, organizava, liderava e controlava o funcionamento das empresas.

A crise económica mundial de 1929, a par da emergência do pensamento democrático, que foi sendo assimilado pelas organizações, trouxe motivos de reflexão sobre os objetivos das mesmas. A abordagem das relações humanas surgiu, então, como reação à abordagem clássica da administração (Firmino, 2010). Pretendia-se, assim, humanizar a administração, libertando-a dos conceitos rígidos e mecanicistas da teoria clássica. Baseava-se na crença de que a chave para o aumento de produtividade nas empresas está na satisfação dos seus empregados (Ferreira *et al.*, 2001).

Posteriormente passou-se para a **abordagem sociotécnica**. Enquanto sistemas abertos, as organizações interagem com o meio envolvente, importando e exportando energia, informação e matéria na forma de *inputs* e *outputs*.

Temos, por fim, as **abordagens contingenciais**. Estas emergiram das mudanças sociais, políticas, económicas e culturais posteriores à segunda guerra mundial. O termo contingência significa algo incerto ou eventual, que pode ou não acontecer, facto imprevisível ou fortuito que escape ao controlo prévio. Deste modo, não existe um modelo de organização único. O melhor modelo de organização será aquele que consegue uma melhor adaptação e ajustamento face às contingências do meio ambiente (*Idem*, p. 100).

Alaiz *et al.* (2003, p. 24), apoiando-se em Sedano e Perez (1989), apresentam uma listagem de características inerentes às organizações que podem ser agrupadas em cinco categorias: composição por indivíduos e grupos interrelacionados; orientação para determinados objetivos e fins; diferenciação de fins; coordenação racional intencionada e continuidade através do tempo.

Se, por um lado, as organizações são tidas como agrupamentos de indivíduos construídos ou reconstruídos com objetivos específicos (Costa, 2003), em termos de dinâmica social, elas podem também constituir-se como um local onde cada indivíduo que a compõe atua para realizar os seus objetivos pessoais (Chanlat, 1993). As organizações podem considerar-se, numa perspetiva mais ampla, como sistemas vivos, dependentes do meio que as rodeia e influencia diretamente, e dos indivíduos que nela estão inseridos, também eles produtos desse ambiente exterior à organização. Ao analisar o funcionamento e as estruturas das organizações, devemos atender a estas definições, por forma a considerá-las sempre sistemas complexos, dependentes de inúmeros fatores e compostos por indivíduos e grupos de indivíduos com características próprias.

Confrontamo-nos com uma variedade de definições acerca das organizações em geral, mas identificamos características que podemos adaptar para o campo de estudo das escolas, pois, segundo Lima (1992, p. 42), “é difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola e podemos mesmo dar-lhe um destaque especial por se tratar de uma organização onde a maior parte da população passa um período mais ou menos longo da sua vida”.

De acordo com Ferreira *et al.* (2001, p.30), é sabido que “o espaço-tempo da realidade interna e externa que enforma o funcionamento das organizações não nos é dado a perceber e a interpretar de uma forma simples e imediata. As organizações existem num contexto de interação sistemática com um tipo de sociedade cada vez mais global, sendo simultaneamente também, cada vez mais, um produto e uma função estruturante dessa sociedade.” Por isso, como aliás temos vindo também a acentuar, torna-se importante conhecer o funcionamento das organizações, porquanto os indivíduos e grupos se veem nelas forçados a sobreviver, produzindo, distribuindo e consumindo bens e serviços, ao mesmo tempo que se assumem como o *capital* decisivo para o seu funcionamento, na medida das tarefas que executam, das decisões que tomam, etc.

2 – A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

A análise das organizações, seja qual for a sua natureza, acarreta uma abordagem complexa, onde é necessário levar em consideração diversos fatores. Esses fatores enquadram-se nos vários ramos, desde a sociologia ou psicossociologia das organizações às ciências do comportamento humano.

De entre as organizações sociais, destacamos a Escola, por se tratar de uma organização que, de certa forma, terá influência sobre todas as outras. Denomina-se de Escola, esse *locus* de saber e ambiente que faz parte da organização social composta por variadas instituições, como, por exemplo, a família, e está organizado de forma a realizar uma função que, em geral, está de acordo com as procuras sociais, orientando-se, para tanto, pelo principal objetivo de formar um sujeito apto a assumir o seu espaço na sociedade (Abramovay, 2002). De acordo com a autora, enquanto lugar privilegiado para o desenvolvimento afetivo e cognitivo dos seus educandos, a Escola, através das múltiplas linguagens, exerce influências na formação da subjetividade dos seus membros porque tem um papel importante de mediadora entre o âmbito da vida quotidiana e os campos não quotidianos da vida social, apresentando e significando o mundo social circundante. Paralelamente, procura manter ativos os controles sociais formados por regras aplicadas ao dia a dia escolar, visando prevenir qualquer disfunção que venha impedir a efetivação do processo educativo.

A interpretação da Escola como uma organização tem encontrado diversas imagens. Mintzberg é um caso paradigmático no que concerne ao estudo das diferentes estruturas, dinâmicas e configurações organizacionais e, tendo por base os seus trabalhos, será possível compreender o funcionamento da *escola*, ao mesmo tempo que se analisam os fluxos existentes dentro dela e de que forma tais aspetos poderão ajudar a compreender algumas problemáticas atuais. Qualquer que seja o modelo de análise e a teoria associada, a escola é uma organização

de tipo especial. Mintzberg (1995) ajuda-nos a caracterizar essa organização, explanando sobre as diferentes configurações organizacionais e os atributos fundamentais das mesmas.

Os últimos vinte anos de investigação educacional marcaram a análise e a compreensão da Escola enquanto organização através da emergência de uma sociologia das organizações escolares e de uma "nova" perspectiva de análise entre a abordagem micro (a sala de aula) e abordagem macro (o sistema de ensino) e um nível meso de compreensão e de intervenção (Nóvoa, 1992). A Escola passa a ser concebida não apenas como mais uma organização social, mas como um tipo específico de organização, com finalidades, valores, normas, comportamentos, perceções e sentimentos próprios, com uma territorialidade espacial, psicológica, social e cultural específica. Ainda segundo o mesmo autor, os processos de mudança e de inovação educacional passam, mais do que nunca, pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana.

Do ponto de vista sociológico, pode entender-se por campo educativo, ou campo da educação, o vasto conjunto dos fenómenos, situações e conceitos envolvidos em todos os processos de administração, gestão e avaliação da educação, do ensino e das aprendizagens, bem como das relações que aqueles estabelecem entre si. Segundo uma tipologia fixada pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), em 1988, quer ao nível da natureza dos processos, quer dos respetivos contextos, o campo educativo compreende três modalidades:

- A **educação formal**, entendida como “o tipo de educação organizada (estruturada e coerente) com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas”;
- A **educação não-formal** que, “embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (não escolares), mesmo que possa levar a uma certificação, diverge da educação formal quer no que respeita à não fixação de tempos e locais das aprendizagens, quer no que respeita à flexibilidade na adaptação de conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto”;
- A **educação informal** que “abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado”.

Até à revolução de 25 de abril de 1974, a escola era considerada como um local fechado, sem contacto com o meio em que se inseria e completamente alheia ao que se passava no mundo, constituída apenas por professores, funcionários e alunos. Tinha como principal função a instrução. É com a publicação da Constituição de 1976 que se prevê um modelo de democracia participativa descentralizada, tendo a sociedade civil, na figura das comunidades locais, um papel de relevo em interligação com a escola e, conseqüentemente, uma progressiva descentralização e autonomia do ensino. Nesta linha de orientação política, podemos considerar as escolas, enquanto organizações educativas, comunidades em pequena escala, já que nelas interagem alunos, pessoal docente, pessoal não docente, pais e comunidade em geral, contribuindo todos para atingirem pelo menos um objetivo comum e fundamental: **a educação dos alunos**.

Para Formosinho (1989, p. 4) a escola-comunidade educativa é:

“uma escola autónoma no plano curricular, pedagógico e administrativo, com participação da comunidade escolar e local na sua direcção, em que a uma maior autonomia corresponde uma maior participação e uma prestação de contas e (...) tem um papel relevante na elaboração do projecto educativo de escola.”

Torna-se relevante compreender este conceito, pois o ambiente socioeconómico em que cada escola se insere tem implicações na cultura e no clima de escola por ela desenvolvida. Devido à natureza ímpar de cada escola, materializada na apropriação singular das suas estruturas por parte das pessoas, entendemos que as variáveis – **processos, contexto e continuidade temporal** – são fundamentais para as interpretar.

A organização escolar possui características específicas, bem patentes quer nas finalidades que persegue, quer nas pessoas que nelas são envolvidas. Para a consecução dessas finalidades, a organização dispõe de uma estrutura que pode ser definida, segundo a perspetiva formal, como sendo um “modo deliberado de estabelecer as relações entre os membros da organização” (Alves, 1993, p. 21). Tal proposta implica, assim, o reconhecimento da necessidade da diferenciação do trabalho no interior da organização, de modo a cumprir o esforço coletivo de conseguir uma melhor consecução das finalidades pretendidas, devendo ao mesmo tempo contribuir para a “regulamentação das atividades dos actores para as conformarem às exigências da organização, controlando assim os efeitos da ‘anarquia’ organizada e determinar os níveis e os processos do exercício do poder.”

A partir deste entendimento, é possível distinguir na escola dois tipos de estruturas distintas: as **estruturas administrativas** e as **estruturas pedagógicas**. Enquanto às primeiras se reconhece o atributo de alocação e gestão de recursos humanos, físicos e financeiros, às segundas, subordinantes das primeiras, impõe-se que organizem as funções educativas de forma eficiente e eficaz em ordem às finalidades pretendidas. De seguida, passamos a identificá-las:

Tabela 1 – Estruturas escolares (administrativas *versus* pedagógicas)

Ao nível institucional:	Órgão de direcção – Conselho Geral Órgão de gestão – Direcção Executiva (Diretor); Conselho Administrativo Órgão consultivo – Conselho Pedagógico
Ao nível intermédio:	Estruturas de Orientação Educativa: Coordenação de Departamento Curricular Coordenação de Turma Coordenação de Ano/Ciclo/Curso Professor Tutor
	Administração global: Chefe dos Serviços Administrativos Chefe do Pessoal Auxiliar

Como organização, Costa (1998, p. 9) vê a escola como a “concretização e materialização da educação organizada num espaço próprio, um estabelecimento”, realçando o facto de que a organização escolar “é uma unidade social sujeita a um processo de construção histórica” (*Idem*, p. 10). De acordo com Lima (1992, p. 42), será “difícil encontrar uma definição que não seja aplicável à escola”, tendo em vista que a sua significação e caracterização passam pelas diferentes perspetivas e imagens organizacionais como é visualizada. Essa diversidade aparece como uma construção holística da organização escolar que possibilita ao investigador adotar um olhar como um todo sobre a Escola. Assim, a tendência de se investigar a Escola como organização é vista por Nóvoa (1992) como subsequente da evolução das ideias essenciais sobre educação nas últimas cinco décadas, em função de cinco fases distintas:

“a primeira, até aos anos 50, centra-se no *indivíduo-aluno*; a segunda, durante os anos 50/60, preocupa-se com as *interações* no processo educativo (sala de aula); a terceira, vigente nos anos 60/70, acentua o *sistema educativo*; a quarta, que decorre nos anos 70/80, volta a concentrar-se na *turma-sala de aula*; finalmente, o período correspondente aos anos 80/90, dirige-se primordialmente para a *escola-organização*” (*Idem*, p. 19).

Nessa abordagem, a valorização da Escola enquanto organização desenvolveu-se por um lado, enquanto linha de investigação, como um estudo sobre as Escolas eficazes através de conceitos como os de Escolas de qualidade, Escolas excelentes, usufruindo do apoio das perspetivas da cultura organizacional. Por outro lado, devido ao carácter normativo e prescritivo dessa orientação, configura-se como estratégia de intervenção nos contextos educativos de forma a promover Escolas de maior sucesso educacional (Costa,1998). Esse segundo movimento assinalou o início de novos paradigmas, cujos conceitos teóricos sobre organização escolar sinalizam perspetivas de análise interpretativa e crítica.

2.1 - Enquadramento das teorias organizacionais

O estudo da escola como organização pressupõe, numa primeira instância, a consideração de que este objeto científico de estudo se constitui como um “objeto polifacetado” (Lima,1996, p. 27), sujeito a uma pluralidade de focalizações teóricas, que espelham uma tal heterogeneidade de ângulos que beneficiam, deste modo, a análise organizacional a partir de um “diálogo” entre modelos. Qualquer estudo da Escola faz sentido se as *lentes* atenderem a toda esta diversidade.

Segundo Nóvoa (1992, p. 19), a valorização da escola-organização implicou a “elaboração de uma teoria curricular e o investimento nos estabelecimentos de ensino como lugares de autonomia, com espaços de formação e autoformação participada (...), como núcleos de interação social e de intervenção comunitária”. Por sua vez, Guerra (2000, p. 27) refere que a “escola é uma instituição peculiar”. A sua identidade organizacional situa-se no dédalo entre três dimensões complementares. A primeira é composta pelas comuns a todas as organizações; a segunda refere-se às especificidades que a escola tem enquanto instituição que a diferenciam das outras;

a terceira faz referência ao contexto organizacional e à sua forma irrepetível de incorporar todas as características comuns a qualquer escola. A escola como organização especializada, ao longo do tempo, está cheia de significados e como afirma Lima (1998, p. 47) “a escola constitui um empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada”. No entanto, a imagem da escola como organização, ainda continua a ser pouco difundida, quer se trate do domínio das representações sociais de professores, de alunos, de pais, etc. e mesmo no domínio académico (*Ibidem*).

A análise organizacional de escola pode ser feita a partir de diferentes teorias organizacionais, cada uma delas com pontos de interesse. Na verdade, não existem modelos únicos que abarquem toda a complexidade escolar, ou não fosse o processo de ensino/aprendizagem de natureza holística. **Costa (1996) apresenta os seis modelos organizacionais mais comuns em Portugal: a escola como burocracia; a escola como empresa; a escola como democracia; a escola como arena política; a escola como locus cultural e a escola como anarquia.** Os três primeiros modelos enquadram-se na **abordagem tradicional**, já os três últimos modelos enquadram-se nas **novas perspetivas organizacionais**.

Na década de sessenta do século passado, constata-se algumas mudanças no modo como a escola-organização é vista e na década seguinte intensifica-se a preocupação com a sua análise. Surge por esta altura, nas Universidades novas, a cadeira de Organização Escolar, contudo ainda muito normativa, legalista e prescritiva. Altera-se a organização das escolas, com ênfase para a sua administração e gestão. O salto da “educação das elites” a caminho da “educação de massas”, coincidente com esta altura, vai ter uma influência fundamental em toda esta problemática. A “explosão” e “revolução intelectual” da altura criam um ambiente de rápidas mutações, um ambiente dinâmico em que a alteração de valores, nas organizações e na sociedade, é manifesto. São desta altura vários estudos sobre as organizações que, pretendendo verificar a eficácia das mesmas, se apoiam nas **teorias sistémica** (Katz e Kahn) e **contingencial** (Lawrence & Lorsch). A **Teoria Geral dos Sistemas** surgiu por influência dos trabalhos desenvolvidos na Biologia pelo alemão Ludwig von Bertalanffy e publicados entre 1950 e 1968. Esta teoria defende que há semelhanças estruturais entre as Ciências, pois os seus princípios e modelos podem ser universalmente aplicados e certos fenómenos só se entendem a partir de estudos interdisciplinares (Lodi, 1984). A escola, enquanto organização, modifica-se. Quer o modelo de **arena política**, caracterizado por conflitos de interesses, de poder e com base na negociação, quer o modelo de **anarquia organizada**, mais um modelo descritivo caracterizado por um sistema débil, de caos e mudanças rápidas, permitem-nos explicar muitas das mudanças que ocorrem. Mas é a aproximação ao **modelo cultural** que, mais uma vez, vem chamar a atenção para o papel das lideranças nos contextos organizacionais.

De acordo com as novas perspetivas organizacionais, ao contrário da perspetiva tradicional, entende-se a organização como um sistema aberto, com ênfase nas pessoas, nas tarefas, no ambiente e na tecnologia e suas interações. Vejamos algumas conceções de Escola em que se denotam influências destas teorias.

A escola como arena política

De acordo com Bacharach (1988, cit. por Costa, 1996, p. 77), o modelo político surge “a partir do desenvolvimento de várias linhas de investigação que, basicamente, recusaram a conceção homogénea, racional e consensual da organização e avançaram para uma visão da realidade organizacional onde a homogeneidade cedeu lugar à heterogeneidade e a harmonia foi usurpada pelo caos”. Assim, deste ponto de vista, a arena política é vista como uma “arena onde a política domina; os detentores de influência rivalizam entre si e perseguem fins pessoais” (Mintzberg, 1986, cit. por Alves, 1999). Esta conceção da escola gera dinâmicas de coligação e de conflito, quer entre facções ou grupos internos, quer entre estes e grupos externos.

A perspetiva política valoriza as subjetividades dos diferentes atores, assume a realidade organizacional como um jogo de poder e de influência, encara os processos de decisão como dinâmicas de negociação e regateio (*Idem*).

Deste modo, a escola como “arena política” forma-se a partir do que são os interesses pessoais, profissionais e políticos das pessoas concretas, que determinam as decisões e as ações da organização escolar. Para além disto, “a diversidade de interesses tende a gerar conflitos, de que o poder é uma variável chave para compreender as lógicas da ação e de que a negociação é a dinâmica central da vida organizacional” (*Idem*).

Esta imagem poderá ilustrar determinadas realidades na organização escolar, nomeadamente o comportamento do diretor perante a autarquia ou restantes atores da comunidade educativa. A escola é, assim, o resultado de um processo de construção social entrelaçado em interesses e estratégias dos diferentes atores educativos.

De acordo com Costa (1996), este modelo de escola é caracterizado por:

- A escola é um sistema político em miniatura cujo funcionamento é semelhante ao das situações políticas existentes nos contextos macrossociais;
- Os estabelecimentos de ensino são compostos por pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e de grupos que têm objetivos próprios, poderes e influências diversas e posicionamentos hierárquicos dispares;
- A vida escolar desenrola-se com base na conflitualidade de interesses e na consequente luta pelo poder;
- Os interesses situam-se quer no interior da própria escola, quer no seu exterior e influenciam toda a atividade organizacional;
- As decisões escolares, tendo na base a capacidade de poder e de influência dos diversos indivíduos e grupos, desenrolam-se e obtêm-se, basicamente, a partir de processos de negociação. Ao obter o poder, as decisões fazem parte de interesses próprios ou de negociações entre grupos/membros;
- As palavras-chave para a abordagem organizacional da escola como arena política estão agrupadas em torno dos conceitos representados na figura 1.

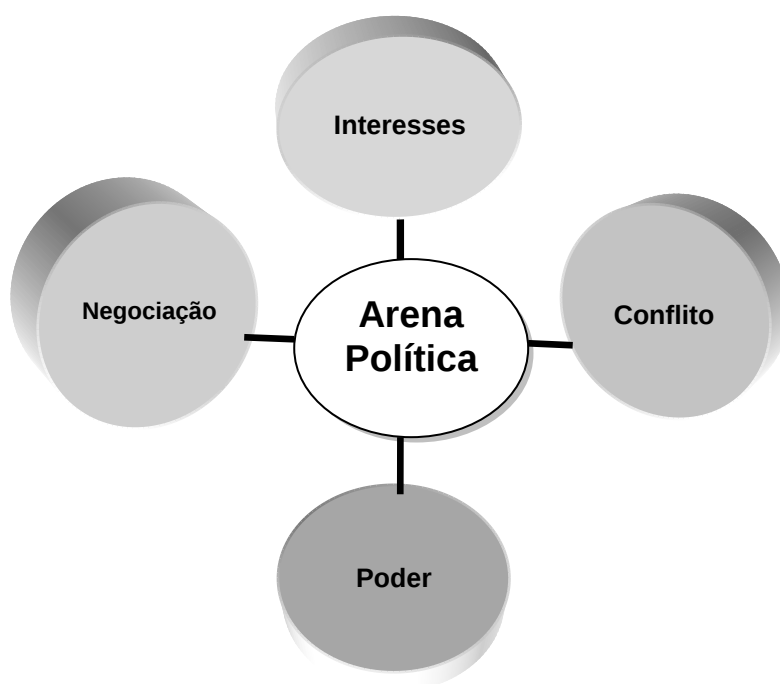


Figura 1 – A escola como arena política

Segundo o autor, o conflito é normal, algo de natural e inevitável, reconhecido como algo benéfico e saudável para a mudança organizacional, em que os responsáveis escolares o devem encarar como um processo de funcionamento da organização. Ao contrário do que acontece com o modelo burocrático, em que o conflito é algo disfuncional e nas relações humanas, em que o conflito é algo a evitar.

A escola como anarquia

Esta imagem de escola constitui outro modelo surgido no início da década de setenta do século passado, e dá corpo a um conjunto de conceitos e de outras metáforas (anarquia organizada, sistema debilmente articulado e sistema caótico). Este modelo procura analisar uma série de factos sociais e práticas decisoriais que ocorrem nas organizações e que escapam à racionalidade absoluta do modelo burocrático e do modelo político.

Segundo Costa (1996), esta visão considera a escola como uma realidade complexa, heterogénea, problemática e ambígua; as intenções e os objetivos surgem insuficientemente definidos; as tecnologias são pouco claras; a participação dos atores é fluída, a tomada de decisões surge de uma forma desordenada, imprevisível e improvisada, do amontoamento de problemas, soluções e estratégias; a organização escolar não constitui um todo unido, coerente e articulado, mas uma sobreposição de vários órgãos, estruturas, processos ou indivíduos frouxamente unidos e fragmentados; as organizações escolares são vulneráveis ao ambiente externo (governo, administração, autoridades locais, pais, instituições) que, sendo turbulento e

incerto, aumenta a incerteza e a ambiguidade organizacionais e os vários processos organizativos desenvolvidos pela escola (planificação, tomada de decisões, avaliação e certificação), mais do que tecnologias decorrentes de pressupostos de eficiência ou de eficácia organizacionais, assumem um carácter essencialmente simbólico.

De acordo com Costa (*Idem*), a imagem da escola como anarquia não poderá ser entendida como ausência de ordem. As organizações podem ser debilmente articuladas, mas são sistemas que impõem alguma estrutura. Este modelo de escola rompe com as outras imagens organizacionais que apontam à racionalidade, previsibilidade e clareza dos elementos da escola e das organizações, o que contraria a ambiguidade, a imprevisibilidade e a incerteza do próprio funcionamento organizacional.

A escola como *locus* cultural

Na opinião de Robbins (2005), existe um amplo consenso de que cultura organizacional diz respeito a um sistema de significados comuns aos membros de uma organização, distinguindo umas das outras. Em seu entender, esse sistema de significados é um conjunto de características fundamentais valorizadas pela organização.

Por sua vez Deal e Kennedy (1998), são da opinião que o indicador fundamental das empresas de sucesso é o tipo de cultura presente em cada uma das organizações, designadamente na existência de valores, mitos, heróis e outros elementos simbólicos identificados e partilhados pelos membros da organização, fazendo parte de uma rede de comunicação, que integram o tecido organizacional. No contexto da análise organizacional da escola, Costa (1998) refere que a cultura constitui uma das principais imagens da escola, não só em termos de importância e de inovação, mas também de discussão, apresentando como características gerais:

- A especificidade própria de cada escola constitui a sua cultura que se traduz em diversas manifestações relacionadas com aspetos racionais e técnicos (objetivos, planos, formação) e os elementos simbólicos tais como valores, crenças, linguagem, heróis, rituais e crenças;
- A qualidade de cada organização escolar depende do seu tipo de cultura: as escolas bem-sucedidas são as que têm uma cultura forte;
- Em termos de investigação, estuda-se o interior da cultura escolar, designadamente as dimensões simbólicas, mágicas e subjetivas do funcionamento da escola;
- As preocupações principais dos gestores deverão ser canalizadas para os aspetos simbólicos (gestão do simbólico) já que a cultura pode (e deve) ser não só utilizada como também alterada.

Para Deal e Kennedy (*Idem*), o que caracteriza as empresas de sucesso é a existência de uma cultura forte. Os autores designam a cultura forte que está por detrás do sucesso como *corporate cultures*. Não será abusivo transportar estas considerações para a *organização escola*.

3 – A ADMINISTRAÇÃO NAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

Os sistemas administrativos/educativos do mundo Ocidental evoluíram separadamente – os países anglo-saxónicos seguiram uma tradição descentralizada, enquanto os países continentais da Europa (França e países mediterrânicos) e os da América Latina seguiram uma tradição centralizada.

“A centralização do sistema escolar nacional foi construída na segunda metade do século XIX, datando daí estruturas, órgãos e procedimentos que duraram até aos nossos dias” (...) A centralização tem vantagens evidentes na garantia da unidade da ação do Estado e na coordenação de actividade administrativa. Também tem vantagens na racionalização da actividade administrativa” (Formosinho, 2005, p. 15)

Após a segunda guerra mundial, o **surgimento do estado providência** e o consequente crescimento da máquina estatal puseram a nu os défices da centralização - o gigantismo do aparelho administrativo central foi dispendioso e gerou ineficácia, assim como demora nas tomadas de decisão. Foi o gérmen do questionamento da adequação da centralização e o início da reivindicação da autonomia.

A autonomia, no contexto educativo público português, teve a sua origem “após a queda do regime”, em abril de 1974, quando os seus reflexos incidem na política educativa nacional essencialmente ao longo da segunda metade da década dos anos 80 ” (Baixinho, 2011, p. 3) com um novo conceito de “*escola – comunidade educativa* “ introduzido pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), no ano de 1986. Nele já se vislumbram apelos à participação democrática de toda a comunidade escolar.

Volvido um mês sobre o dia 25 de Abril de 1974, o I Governo Provisório, presidido por Adelino da Palma Carlos, que tomara posse a 16 de Maio, aprova em Conselho de Ministros o Decreto-Lei nº 221/74, de 27 de Maio, o primeiro diploma que reconhecia e apoiava as “iniciativas democráticas” desencadeadas por professores e estudantes em torno da gestão das escolas públicas de todos os graus de ensino.

Em 1976, o Ministério da Educação emitiu nova legislação que regulava em detalhe as atividades e funções da escola. O Decreto-Lei n.º 769-A/76 estabelecia a “gestão democrática” da escola ao definir as estruturas coletivas de decisão eleitas pelos professores.

Outro órgão de gestão definido foi o conselho pedagógico. Este conselho, presidido pelo presidente do conselho diretivo, seria responsável pela orientação pedagógica da escola.

No seguimento da publicação da LBSE surge, em 1989, o Decreto-Lei nº 43 de 3 de fevereiro, onde se estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas. Fica, assim, definido um quadro orientador, ainda bastante genérico, do que se entende por autonomia da escola.

Com o Decreto-Lei 172/91, assistiu-se a uma tentativa para alterar a gestão escolar em Portugal. Esta legislação passou a exigir um diretor executivo – ou seja um órgão de gestão unipessoal – em lugar de um conselho executivo.

Em 1998, entra em vigor o Decreto-lei nº115-A/98 de 4 de maio, pilar do novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino. A novidade assenta na descentralização e no desenvolvimento da autonomia das escolas, bem como na valorização da identidade de cada instituição, através da elaboração de projetos educativos próprios.

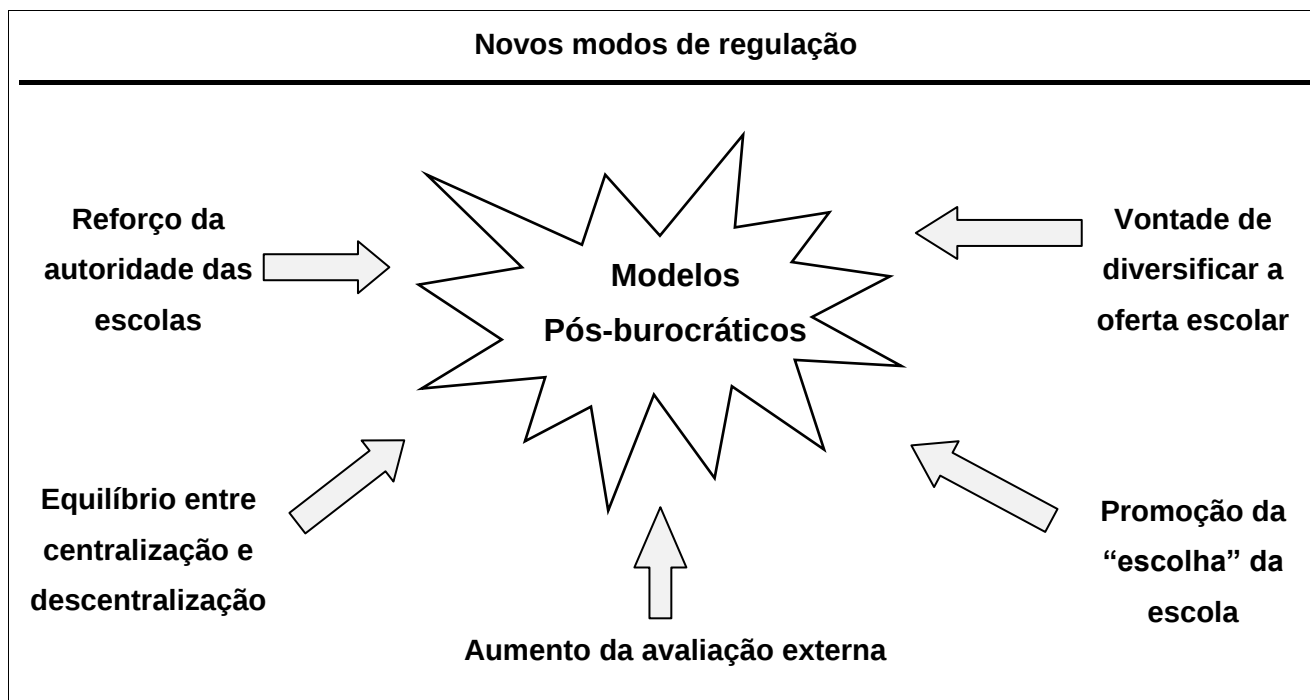
Surgiu, mais recentemente, o Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril, (sofreu pequenas alterações através do Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho) que prima pelo apelo à participação das famílias e comunidades nas direções das escolas, reforçando-se a autonomia. O ponto mais inovador do recente Decreto-Lei é a criação da figura do “Diretor”, órgão de administração e gestão nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. O diretor é escolhido pelo conselho geral. Sendo este último o órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola (tendo nele assento elementos de toda a comunidade escolar e onde o peso do pessoal docente não vai além dos 49%), começa a efetivar-se a tão propalada autonomia, como se pode constatar na passagem seguinte:

“A categoria “autonomia da escola”, fortemente associada a uma constelação de conceitos de inspiração neo-científica e gerencialista (...) centrada na avaliação e gestão da qualidade, na modernização e racionalização, na prestação de contas aos *stakeholders*, (...) na competitividade entre escolas e na criação de mercados internos entre elas (...), a legislação ordinária e uma boa parte das agendas de política educativa, mesmo no interior das escolas, deslocaram-se para a gestão eficaz e a flexibilidade, a competitividade e a produtividade, a contratualização e a mercadorização.” (Lima, 2009, p. 241).

Também vem sendo notório que o Estado está disposto a seguir os princípios do “New Public Management”, “transferindo responsabilidades e funções para novos actores sociais” (Afonso, 2001, p. 37), interagindo com uma sociedade civil cada vez mais ativa e na animação da regulação de um mercado da educação.

Presentemente, como membros da União Europeia, o conceito de soberania passa a ser expressivo apenas a nível externo, uma vez que internamente não tem sentido na organização política da comunidade. Neste contexto, Barroso (1999 cit. por Nogueira, 2010, p. 19) diz-nos que “devemos estar cientes que num espaço educativo, manifestam-se interesses divergentes, mas que bem analisados e moldados, podem ser da maior utilidade na construção do bem comum”.

Por outro lado, vários autores, dos quais destacamos Almerindo Afonso Janela e Licínio Lima, consideram imprescindível ter bons líderes (de preferência transformacionais) ao nível das escolas, de forma a permitir a consecução da autonomia – focalização na liderança “local”.



Esquema 1 - Multiregulações sofridas presentemente pelos estabelecimentos de ensino.

Fonte: Adaptado de Afonso (1997, p. 122)

O quadro atual foi apelidado por Afonso (1997, p. 122), de “neoliberalismo educacional mitigado”. Incide numa panóplia de medidas que vão desde a reorganização e enriquecimento curricular, criação dos agrupamentos de escolas, até à transposição de competências e responsabilidades aos municípios. Manifestamente se percebe que há, pelo menos do ponto de vista teórico, todo um envolvimento dos *stakeholders* nas tomadas de decisões e organização da educação pública.

Para Formosinho (2005, pp. 13-87), as vantagens da descentralização consistem em aumentar a adequação da administração pública para a resolução de problemas locais, assim como aumentar a responsabilização pela atividade substantiva dos atores locais, em detrimento da verificação do seu cumprimento dos procedimentos. **Permite, também, mobilizar a comunidade local, evoluindo esta, aos poucos, de comunidade representativa para comunidade participativa.** As organizações estão a modificar-se rapidamente; a própria natureza do trabalho também; a economia global é dirigida pela inovação e pela tecnologia; até mesmo o conceito de sucesso, pessoal e organizacional, está evoluindo. Os líderes sabem que o sucesso requer compromissos extraordinários no que diz respeito a comportamentos éticos, eficiência operacional, uso da tecnologia, qualidade do produto (saber) e satisfação do cliente (Schermerhorn, 2004).

A escola pública portuguesa, como organização educativa de referência, define-se pelos princípios e finalidades em que se baseia a sua ação e pelo modo como se organiza e exerce as suas funções

Tabela 2 – Princípios, finalidades e funções da escola Portuguesa.

Escola em Portugal	
Princípios e finalidades	• Respeito pelos princípios e finalidades educativas determinados pela Constituição da República Portuguesa e pela LBSE; • Autonomia relativa (quer em relação às instituições do Estado, quer às regras do mercado); • Democraticidade e colegialidade na função de direção estratégica; • Planeamento estratégico (Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano de Atividades) com escrutínio democrático; • Participação e representação dos atores internos e externos e envolvimento comunitário local; • Organização do trabalho por objetivos comuns com centralidade no aluno e no grupo turma; • Procura intencional e sistemática do sucesso educativo, da inclusão escolar e do apoio pedagógico; • Autoavaliação, avaliação externa e avaliação dos recursos humanos.
Funções e órgãos	Direção: definição das políticas, das estratégias de desenvolvimento, dos valores e das orientações gerais – Conselho Geral; Gestão: decisão sobre o modo de execução dos objetivos e orientações políticas, sobre a logística e o funcionamento quotidiano e sobre a gestão financeira – Diretor e Conselho Administrativo; Organização e coordenação educativas: operacionalização dos meios e dos modos como se processa o ensino e a aprendizagem – Conselho Pedagógico, Órgãos de coordenação e orientação educativa intermédios.

Para além das três funções atrás referidas, a administração escolar implica ainda outras áreas de intervenção que fazem parte da supervisão pedagógica: **orientação educativa**, **gestão curricular** e **gestão e animação da formação**. Sugere-se a consulta do **anexo 3**, para melhor compreensão das funções e órgãos que compõem a *organização escola*.

3.1 – A escola como organização profissional

Apesar da heterogeneidade da organização Escola, aquela que sobressai em Portugal, é a organização profissional.

Tabela 3 – A Escola como organização profissional

Organização Escola	Organização profissional
Estrutura	Burocrática descentralizada – assegurar o cumprimento da missão de uma forma eficaz e responsável por todo o tipo de administração.
Componente Chave	Linha hierárquica – coordenadores que fazem a ligação entre a direção e as diferentes partes da organização.
Principal mecanismo de coordenação	Grande autonomia dos intervenientes educativos devido à formação de base e, desta forma, há uma standardização das qualificações adaptando os currículos à sala de aula.
Principais parâmetros de conceção	Ações de formação contínua, especialização horizontal do trabalho, descentralização vertical e horizontal.
Contexto	Sistema técnico não sofisticado, ambiente estável e complexo e setor de serviços.
Exemplos	Hospitais, universidades e escolas.

Fonte: Adaptado de Mintzberg (1995)

Os operacionais gozam de autonomia, graças à sua formação de base. No caso dos professores, deixou de haver uma padronização do trabalho, que acarretava um elevadíssimo grau de exposição no que respeita à gestão escolar (Sergiovanni, 2004) para passar a haver uma autonomia que permita aos professores adaptarem os *curricula* à realidade da sala de aula.

A inexistência de uma tecnoestrutura realça ainda mais as características da escola como uma burocracia profissional, sendo que o papel de analisar e avaliar o processo de produção (aprendizagens dos alunos), está entregue aos professores, dentro da sala de aula, ou, em alguns casos, ao corpo docente nas reuniões de conselho pedagógico.

CAPÍTULO II - O CLIMA E A CULTURA DE ESCOLA

“(…) A cultura como metáfora promove a visão das organizações como formas expressivas, manifestações da consciência humana. As organizações passam, assim, a ser analisadas não só em termos económicos e materiais, mas fundamentalmente pelos seus aspectos expressivos, idealizados e simbólicos (…)”. (Smircich, 1983, cit.por Costa, 2003, p. 82)

1 - O ADVENTO DO CLIMA E DA CULTURA NAS ORGANIZAÇÕES

Nos finais dos anos setenta do século passado, desenvolveu-se um interesse notório pelo estudo da cultura organizacional, atingindo um amplo desenvolvimento na década de oitenta. Na origem deste interesse esteve a tomada de consciência da importância dos fatores culturais nas práticas de gestão e a crença no facto de a cultura organizacional constituir um fator que diferencia as organizações bem-sucedidas das menos bem-sucedidas (Ferreira *et al.*, 2003).

Tem-se assistido à tomada de consciência, por parte dos teóricos e práticos, da importância dos fatores culturais nas práticas de gestão, e a crença no facto da cultura constituir um fator de diferenciação das organizações (*Ibidem*). Durante essas duas décadas o estudo da cultura organizacional (*organizational culture, corporate culture*) advém, por um lado, da tomada de consciência da importância da cultura nas práticas de gestão e, por outro, na premissa de que a cultura é um elemento diferenciador das organizações bem-sucedidas. Estas conclusões foram efetuadas a partir de extrapolações para a organização escolar, a partir do êxito das empresas japonesas. A cultura organizacional passa a ser vista como um pilar decisivo na vida das organizações e ajuda a explicar o sucesso obtido por certas organizações: atribuiu-se a maior produtividade das empresas japonesas à superioridade da cultura que nelas vigora.

A reflexão sobre a cultura organizacional aplicada ao âmbito escolar derivou de muitos dos estudos a respeito da cultura empresarial. A importância deste tipo de abordagem é destacada por Nóvoa (1998), que afirma que a utilização dos modelos de análise que introduzem alguns conceitos políticos e simbólicos, como poder, disputa ideológica, conflito, interesses, controlo ou regulação, permitem uma compreensão mais apurada da construção das estruturas da organização escolar.

As organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham (*Ibidem*).

Ferreira (2001, p. 315) adianta que “os valores, a tradição, a história, a personalidade do líder, os símbolos, o estatuto, os pressupostos fundamentais” são determinantes na vida das empresas. A abordagem cultural das organizações implica que os aspetos humanos sejam tomados em consideração e remonta à Escola das Relações Humanas. Já segundo Caetano e Vala (2000, p. 122), o conceito de cultura “assente em estratégias de investigação indutivas e qualitativas, permitiria chegar a uma compreensão mais adequada (mais rica, complexa, contextualizada) da dinâmica das organizações.”

1.1 – Tipologias do clima escolar

Outra abordagem ao conceito de clima tem consistido na enumeração de tipologias que caracterizam o clima como um conjunto integrado de propriedades.

Foram Halpin e Croft (1963) que elaboraram um questionário composto por sessenta e quatro itens e que expressa condutas observáveis - este questionário denomina-se OCDQ: Organizational Climate Description Questionnaire. De acordo com Bris *et al.* (2003) a análise e interpretação do OCDQ é feita a partir das condutas do diretor e dos professores.

Condutas dos professores

A conduta dos professores pode ser de **desunião** - os professores não trabalham bem em grupo, cada um tem uma linha educativa, discutem frequentemente por divergências; de **interferência** - os professores têm a sensação que a escola os sobrecarrega com burocracias: reuniões frequentes e trabalho administrativo; de **entusiasmo** - relativo à mística do grupo. Os professores sentem que desfrutam também de realização e desenvolvimento pessoal e de **amizade** - as relações entre os professores são de amizade e cordialidade.

Condutas do diretor

A conduta do diretor pode ser de **distanciamento** - conduta informal e impessoal do diretor, em que este se rege por uma prescrição dos regulamentos, ao invés de encarar os professores cara a cara, de forma informal; de **ênfase no rendimento** - conduta orientada na supervisão restrita e constante do pessoal docente.

Preocupa-se pelo rendimento e pelo trabalho; de **exemplaridade** - referente à conduta do diretor, não apenas pela supervisão dos docentes, mas tenta motivá-los pelo seu exemplo, não pedindo nada que ele próprio não esteja disposto a fazer e de **consideração** - conduta do diretor que se caracteriza pelo seu trato humano com os professores.

Segundo Hoy e Clover (1990, cit. por Bris *et al.*, 2003, p. 26-27) a inter-relação entre estas condutas pode criar **seis tendências** diferentes de clima:

O clima aberto – os membros manifestam um moral extremamente alto. Os professores trabalham em equipa e sem conflitos. A planificação do diretor requer o mínimo indispensável de atividades burocráticas e de rotina. O trabalho pode ser efetuado por qualquer dos membros da organização; no entanto, o diretor tem pleno controlo da situação e exerce uma ação clara de liderança perante o corpo docente.

O clima autónomo – proporciona relativa liberdade aos professores na tomada de decisão sobre as estruturas de interação, de modo que eles possam encontrar no interior do grupo os modos mais adequados para satisfazer as necessidades sociais e o melhor desempenho profissional. O diretor providencia o estabelecimento de regras e processos que facilitem a atividade do professor, de modo a proporcionar um trabalho mais autónomo. Não força as pessoas a aumentar a sua produtividade.

O clima controlado – é caracterizado, sobretudo, pela preocupação da produtividade em detrimento da satisfação das necessidades sociais. Existe um cumprimento estrito das normas e pouca sociabilidade. A liderança é diretiva. As responsabilidades delegadas são escassas.

O clima familiar – é definido pela forte cordialidade que distingue os comportamentos tanto dos professores como do diretor. Muitos elementos procuram oferecer aos outros indicações sobre como realizar o trabalho. Há muita sociabilidade e não existe ênfase na produtividade.

O clima paternalista – O diretor tenta, em vão, controlar os professores e satisfazer as suas necessidades sociais. Os professores não trabalham bem em equipa, encontram-se divididos em facções. Existe controlo e centralização de papéis (o trabalho mais burocrático e rotineiro é efetuado pelo líder).

O clima fechado – distingue uma situação em que os professores tiram pouca satisfação do seu trabalho, assim como no que respeita às necessidades sociais. Os docentes encontram-se desmotivados e não trabalham bem em conjunto, consequentemente o sucesso das atividades de grupo é mínimo. O líder é “frio” e impessoal, no controlo e trato com os professores.

Tabela 4 – Tipologia de clima de escola

Subcategorias do Clima de Escola			
Aberto		Fechado	
Consultivo	Participativo	Autoritário	Paternalista
Existe uma repartição de poderes e uma auscultação frequente dos membros da comunidade educativa. As decisões estão concentradas na direção do estabelecimento escolar.	Implicação de todos os membros da comunidade nas decisões da vida da escola. À direção cabe apenas um papel de coordenação e regulação.	O ambiente de trabalho é de receio e intimidação. As decisões são tomadas pela direção que posteriormente as transmite aos restantes membros da comunidade.	A maioria das decisões é tomada pelas chefias com reduzidas margens de participação. A direção tem uma atitude condescendente para com os membros da comunidade educativa.

Fonte: Adaptado de Nóvoa (1990)

Finlayson (1973) **reestruturou o questionário OCDQ, elaborando o “Social Climate Index” (SIC)**. Este questionário inclui indicadores dos alunos e das lideranças intermédias, para além dos professores e diretores. O «Social Climate Index» é composto por seis blocos de recolha de perceções, incluindo várias dimensões comportamentais tais como as perceções dos alunos sobre o comportamento dos alunos, as perceções dos alunos sobre o comportamento dos professores, as perceções dos professores sobre as interações dos professores, as perceções dos professores acerca das suas interações com a comunidade, as perceções dos professores relativas ao comportamento dos coordenadores de departamento e as perceções dos professores sobre o comportamento do diretor. A medida destes blocos é realizada por meio de escalas compostas por vários itens. O resultado médio de cada escala deste questionário é considerado como a perceção avaliada.

Outro questionário também utilizado na avaliação do clima de escola é o *Profile of a School* de Likert e Likert (Nóvoa, 1990). Likert define o tipo de clima em função de oito dimensões que possibilitam a caracterização do tipo de clima típico de uma organização. São elas o processo de liderança, a motivação, as interações, a comunicação, o controlo, a decisão, a fixação de objetivos e os objetivos de desempenho. Relacionando e combinando estas dimensões, resulta um tipo de clima que pode ir do mais autoritário ao mais participativo. Quanto mais o clima de uma instituição estiver próximo do sistema participativo, melhores serão as relações entre a direção e os restantes membros da escola.

1.1.1 - O clima em contexto escolar

De acordo com Bica (2000, p. 20), a palavra clima deriva da palavra grega “klima”, que significa “inclinação de um ponto da terra em relação ao sol”. Por analogia com as circunstâncias atmosféricas e meteorológicas, o termo é usado para designar a atmosfera moral, ou seja, o ambiente psicológico vivido num determinado meio organizacional.

O clima escolar depende essencialmente de três variáveis: a **estrutura organizacional**, o **processo organizacional** e o **comportamento** (ver esquema 3). A estrutura refere-se às características físicas da organização (dimensão, níveis hierárquicos...). Por sua vez, o processo organizacional aborda a forma como são geridos os recursos humanos (estilo de gestão, modos de comunicação...). Por último, as variáveis comportamentais são relativas ao funcionamento individual e de grupo. Assim sendo, o clima determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes e dos alunos. “O clima é um factor crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola” (Fox, 1973, cit. por Cunha e Costa, 2009, pp. 12-13)

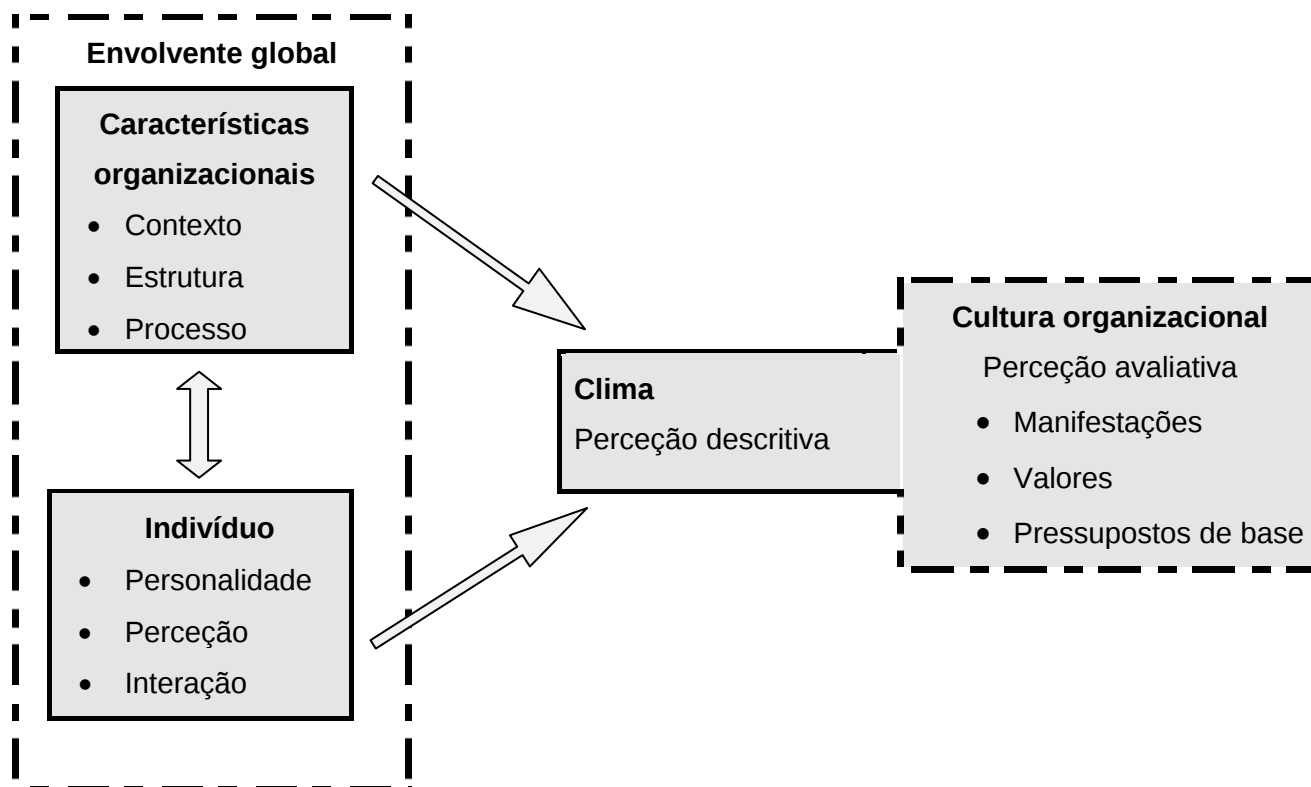
Para Ferreira *et al* (2000, p. 432), o clima organizacional pode ser abordado segundo quatro perspetivas: a organizacional, a psicológica, a psicossocial e a cultural.

Segundo a **perspetiva organizacional**, o clima faz parte da realidade organizacional, é exterior ao indivíduo e pode ser avaliado através da perceção ou de medidas objetivas, é relativamente estável no tempo e influencia o comportamento dos indivíduos na organização. Os indivíduos das organizações estão expostos aos mesmos fatores (dimensão, estrutura, estilo de liderança...), desenvolvendo, assim, perceções relativamente semelhantes, embora o clima organizacional possa ser entendido como algo mais do que simples conjunto de perceções dos sujeitos.

A **perspetiva psicológica** faz do indivíduo a origem do clima. Esta centralização no indivíduo deve-se a duas razões. Em primeiro lugar, qualquer profissional faz uma interpretação da sua situação laboral; em segundo lugar relaciona-se com interação e respetivo efeito multiplicador entre as características da situação e o indivíduo que as percebe.

Já a **perspetiva psicossocial** defende que a origem do clima resulta da interação entre os diferentes componentes da organização. Interpretar a realidade organizacional e dar-lhe significado requer a interação entre os atributos organizacionais, a realidade subjetiva dos sujeitos e a interação entre os diversos membros da organização.

Por sua vez, a **perspetiva cultural** defende que o clima resulta de perceções partilhadas e que originam um núcleo central. Este núcleo central não é dado pela realidade objetiva, mas sim pela interação dos indivíduos e, como tal, socialmente construído. O clima é assim construído por um grupo de indivíduos que interage e que partilha uma estrutura de referência comum e que dá contexto às interações individuais na organização: a cultura organizacional. **Há uma zona de sobreposição entre clima e cultura, constituindo o clima e a cultura um “iceberg”, do qual a parte mais visível é o clima.**



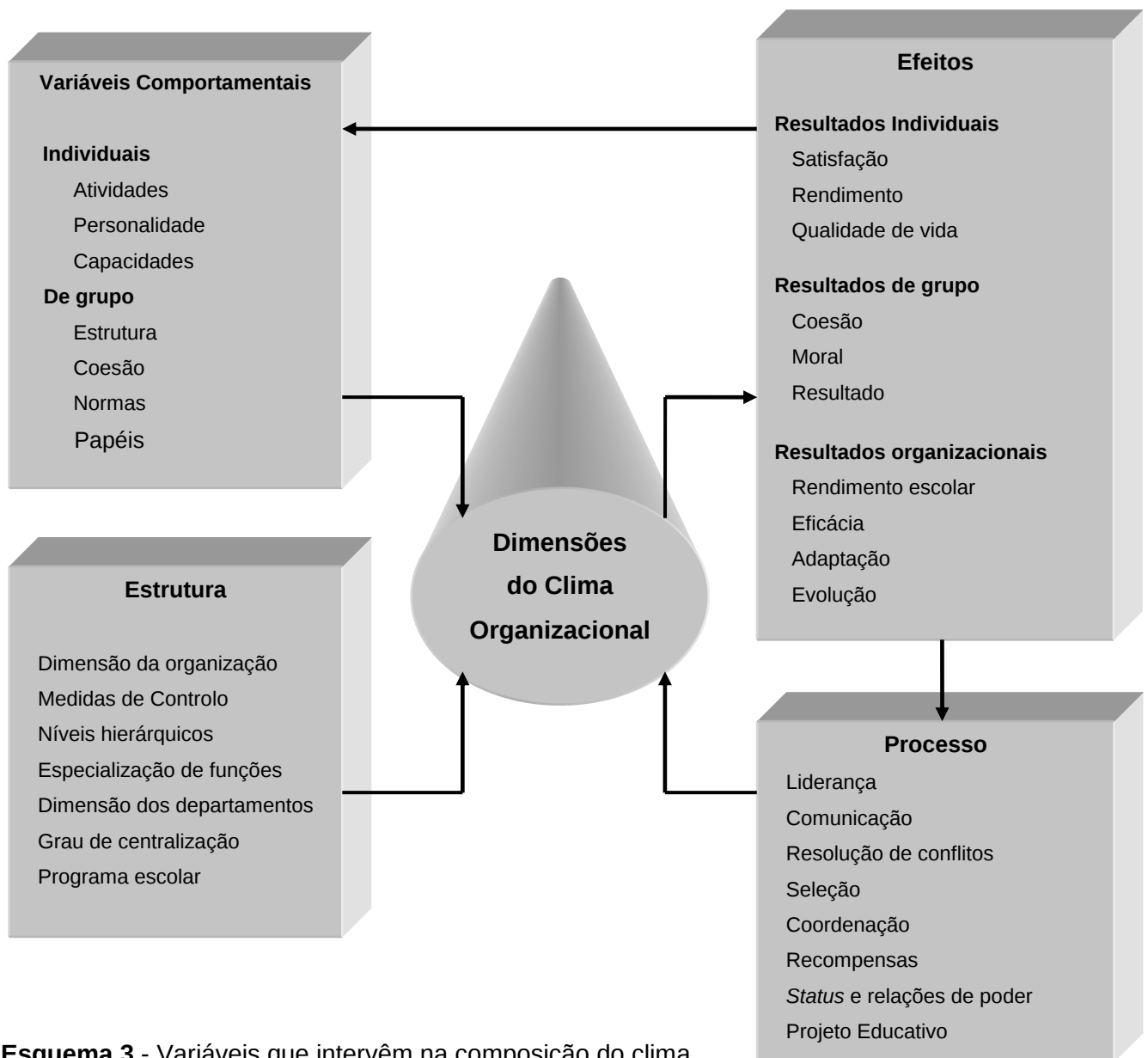
Esquema 2 - Perspetiva cultural sobre a formação do clima

Fonte: Adaptado de Ferreira *et al.* (2001, p. 442)

O estudo do clima das organizações escolares procura, em certa medida, a qualidade do processo educativo. Avaliar as interações entre os membros de uma organização escolar e a percepção que estes têm dessa mesma organização, ajuda a perceber até que ponto os intervenientes se encontram satisfeitos, motivados e participativos na vida da escola. Permite igualmente diagnosticar internamente e fornecer informações cruciais à tomada de decisões na organização escolar que poderão ser importantes para a promoção e eficácia de uma mudança organizacional. O estudo do clima pode contribuir para aquilo que almejamos como o ideal para as organizações, principalmente as de cariz educativo: a promoção de ambientes positivos, em que os seus membros se encontrem motivados e participem ativamente no processo complexo que é a educação. O National School Climate Council (NSCC) em co-liderança com a Education Commission of the States define clima de escola como:

"School climate refers to the quality and character of school life. School climate is based on patterns of students', parents' and school personnel's experience of school life and reflects norms, goals, values, interpersonal relationships, teaching and learning practices, and organizational structures." (NSCC, 2002)

Também Brunet (1992, p. 129) reconhece a existência de várias dimensões, referindo que a maioria dos estudos do clima considera como dimensões a autonomia individual, o grau de estatuto imposto pelo cargo, o tipo de recompensas, a consideração, o calor, o apoio e o estímulo por parte da direção. Segundo o mesmo autor, o clima é parte integrante de um fenómeno cíclico em que os efeitos que provoca influenciam a sua génese.



Esquema 3 - Variáveis que intervêm na composição do clima

Fonte: Brunet (1992, p. 127)

Em última análise, o clima escolar, isto é, a qualidade do meio interno que se vive numa organização, influencia o comportamento dos indivíduos, contribuindo para o seu sucesso ou fracasso e por arrasto da própria organização.

Necessitamos nas escolas de um clima organizacional que fomente a mudança e a abertura para que esta aconteça. Quando todos se sentem implicados com a organização, a adaptação será sempre facilitada e a mudança será aceite quase como um desafio, deixando de ser vista como uma ameaça.

Cohen (2010, p.32) dá relevância ao clima escolar, já que a sua medição é uma forma de levar a reconhecer os aspetos essenciais da aprendizagem dos alunos, quer seja a nível social, emocional e cívico, quer intelectual. Refere, ainda, que o ato de medir o clima escolar é uma forma de reconhecer e validar as perceções de todos os membros da comunidade escolar, dos pontos fortes da escola e das necessidades.

Estes dados podem ser usados para educar e mobilizar a comunidade para aprender a trabalhar em conjunto, para apoiar a aprendizagem dos alunos e promover o desenvolvimento positivo da escola. De acordo com Nóvoa (1992), o clima organizacional tem um efeito direto e determinante sobre a satisfação e o rendimento dos membros de uma organização. As principais características do clima que influenciam a satisfação são: o tipo de relações interpessoais; a coesão do grupo de trabalho; o grau de implicação da tarefa e o apoio recebido no trabalho.

Se um indivíduo desenvolve uma imagem negativa da organização, tenderá a criar comportamentos de exclusão, que poderão ir do absentismo ao abandono. Se, pelo contrário, a imagem e a percepção são positivas, a tendência será de cooperação. Quando os indivíduos têm uma imagem positiva e uma percepção negativa, na organização o clima é gerador de conflito. Se a imagem não é positiva, mas a pessoa criou uma situação favorável, o indivíduo desenvolverá uma posição de expectativa, procurando que nada mude, fazendo somente o necessário. Esta postura contribui, entre outros, para a falta de eficácia organizacional (Neves, 2002). Em nossa opinião, são estes últimos elementos que criam mais entraves à mudança.

2 - A CULTURA

Muitas vezes, consideram-se os dois conceitos como sendo um só, na medida em que ambos traduzem um conjunto de variáveis presentes nas situações organizacionais.

Neves (2000, p. 22) defende que o clima surge como uma dimensão da cultura, distinta e semelhante de uma mesma realidade, concebendo a ideia de cultura/clima como conceito amalgamado. Já Ferreira, Neves e Caetano (2001) embora preconizem que persistem diferentes implicações entre o conceito de clima e o de cultura, consideram ambos os conceitos como integrados. Mas, tal visão não será muito correta. **O clima está mais ligado à resposta afetiva e emocional dos sujeitos face às percepções e aos conhecimentos que adquirem da organização, enquanto a cultura salienta as ideologias, valores e crenças partilhados pelos mesmos.**

O clima, pelo seu caráter mais específico e pessoal, manifesta um cariz mais quantitativo, apoiando-se a investigação sobre o mesmo na aplicação e análise de questionários. A cultura, por sua vez, refere-se mais a contextos complexos e de difícil manipulação. Pela sua natureza mais explicativa, o estudo da cultura recorre a metodologias qualitativas; contudo, verificamos a existência de vários estudos sobre a cultura, apoiados em métodos quantitativos.

Da perspetiva cultural do clima resulta uma certa ideia de sobreposição de ambos os conceitos. Reichers e Schneider (1990) utilizaram o modelo do ciclo evolutivo, sistematizando a literatura publicada sobre os temas de forma a clarificarem a distinção entre os dois conceitos. O conceito de cultura organizacional é mais recente e surge devido à necessidade de explicar a diferença de desempenho entre as empresas americanas e japonesas. O clima, apesar de mais estudado, revela-se insuficiente para explicar a dinâmica das organizações.

A cultura será uma estrutura composta por diferentes camadas de elementos (valores, normas, pressupostos fundamentais, padrões de comportamento, artefactos, etc.), unidos por um núcleo comum que é o significado. Enquanto o clima não ultrapassa as variações individuais inerentes aos climas psicológicos, a cultura assenta numa espécie de inconsciente coletivo.

Embora seja legítimo considerar ambos os conceitos integrados, isto é, entender o clima e a cultura organizacionais como camadas sucessivas de uma cebola, as camadas mais periféricas serão as do clima, enquanto as mais profundas serão as da cultura. A cultura é mais ampla que o clima e visa compreender se as influências das normas e valores influenciam as práticas organizacionais, enquanto o clima se debruça sobre a influência destas práticas sobre o desempenho dos indivíduos e da organização. Segundo a metáfora de Hofstede (2003, p. 9), em que a cultura e o clima são comparados às camadas sucessivas de uma cebola, o clima representa o que acontece e a cultura traduz o porquê dos acontecimentos. Nesse sentido, o clima é mais vulnerável às oscilações, bem como mais facilmente manipulável, enquanto a cultura é mais resistente e mais difícil de mudar.

2.1 – Cultura e subcultura nas organizações

A cultura organizacional ganhou relevância a partir da década de oitenta do século passado, quando as empresas japonesas cresceram e ganharam dimensão no espaço do mercado mundial. Esse destaque chamou a atenção para a forma como os funcionários japoneses se envolviam com os valores da empresa onde trabalhavam. Passou a considerar-se como sendo o fator preponderante nesta ascensão.

Schein (1992) defende que a cultura organizacional é definida como um padrão de pressupostos básicos, inventados, descobertos ou desenvolvidos por um grupo, à medida que aprendeu a lidar com os seus problemas de adaptação externa e de integração interna, que funcionou bem o suficiente para ser considerado válido. Por sua vez, Bilhim (1996) considera que a cultura distingue cada organização das restantes e agrega os membros da instituição em torno de uma identidade partilhada, facilitando a sua adesão aos objetivos gerais da organização.

Maanen e Schein (1979) referem que a cultura pode ter duas origens diferentes. As normas e crenças podem surgir a partir do modo como os membros de um grupo respondem a um incidente crítico, sendo que o conjunto de comportamentos que ocorrem a seguir tende a criar a norma. A norma, por sua vez, pode tornar-se uma crença e, posteriormente, um pressuposto. A criação de uma cultura organizacional assenta num processo de aprendizagem que assegura a institucionalização dessa realidade como algo único e diferente da cultura envolvente. **Outra via através da qual se cria uma cultura é por identificação com a liderança.** Este mecanismo funciona através da modelagem do grupo pelo estilo de liderança, o que permite aquele identificar e interiorizar os seus valores e pressupostos do seu líder.

A cultura perpetua-se e reproduz-se através da socialização dos novos membros que entram no grupo. Este processo não tem efeitos uniformes, pois os indivíduos respondem diferenciadamente ao mesmo tratamento e podem assumir diferentes combinações de estratégias de socialização para produzirem diferentes resultados na organização.

Segundo Barroso (2004), uma abordagem política e sociológica da escola não pode ignorar a sua dimensão cultural, quer numa perspetiva global, no quadro da relação que ela estabelece com a sociedade em geral, quer numa dimensão mais específica, em função das próprias formas culturais que ela produz e transmite. Nóvoa (1995) defende que apesar das organizações escolares estarem integradas num contexto cultural mais amplo – regional ou nacional - produzem uma cultura interna própria o que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham. Dentro do mesmo raciocínio, Brunet (1995) refere que as organizações escolares, apesar de estarem integradas num contexto cultural mais amplo, relacionado com a cultura nacional, produzem uma cultura interna que as diferencia umas das outras.

Atualmente emergem duas orientações: uma que alinha pelo paradigma de integração e outra que se perfila segundo um paradigma de diferenciação. A primeira, apostando na força do líder, apresenta a organização como homogénea e consensual. O conceito de *strong culture* impele os indivíduos a sentirem a cultura como única e unitária. A segunda aposta na diferenciação, privilegiando a heterogeneidade e a conflituosidade subjacente aos processos organizacionais. A cultura organizacional tem sido objeto de variadas definições e concetualizações, não sendo, naturalmente, consensual. A definição de 1990 de Schein (*cit.* por Ferreira, 2001, p. 315) parece ser a que reúne maior número de adeptos. Este autor define cultura organizacional como “um conjunto de valores nucleares, normas de comportamento que governam a forma como as pessoas interagem numa organização e o modo como se empenham no trabalho e na organização”.

As organizações perspetivam-se segundo um conjunto de subculturas que se entrecruzam ou sobrepõem. Segundo Cabecinhas (1994), entende-se como subcultura a existência de marcos culturais onde a relação com a cultura predominante numa sociedade seja vincada, embora não se excluam as suas especificidades.

A diferenciação dentro das organizações insere-se no âmbito das subculturas, que refletem diferenças hierárquicas ou profissionais, podendo provocar as contraculturas que afrontam a cultura dominante. A cultura não é algo que se impõe na pirâmide da organização (Guerra, 2002). Numa escola não existe apenas um só sistema de valores, coexistem vários mosaicos que se degladiam para se imporem. O insucesso que grassa no sistema educativo português pode estar ligado com a falta de comunicação entre as subculturas escolares existentes nas escolas: as subculturas dos professores, as dos alunos, as dos funcionários, as dos encarregados de educação. Thévenet (1989) refere que só é possível mobilizar as pessoas através de projetos, certezas ou valores cuja força, permanência e eficácia criem oportunidades de envolvimento.

A cultura nas organizações divide-se em dois níveis: a cultura “observável” e a cultura “central”. A cultura observável corresponde àquilo que uma pessoa vê quando passeia numa organização como visitante, como consumidor ou como empregado. Já a cultura central consiste em valores essenciais, ou crenças subjacentes, que influenciam o comportamento dos membros da organização. Os valores são essenciais para organizações com culturas fortes. A cultura organizacional pode ser interpretada à luz do conceito de teia cultural, o qual inclui os seguintes elementos (ver esquema 4):



Esquema 4 - A teia cultural de uma organização

Fonte: Adaptado de Teixeira (2011, p. 280)

- **Histórias** – Lendas orais repassadas entre os membros sobre situações relevantes da organização ou sobre membros que se destacaram (heróis) e que funcionam como modelos de desempenho;
- **Rituais e Rotinas** - Cerimónias planeadas ou espontâneas em datas específicas; quais os procedimentos corretos (nem sempre escritos);
- **Símbolos** – Linguagem e expressões não-verbais próprias dos membros da organização;
- **Sistemas de controlo** - Burocráticos? Orientados para o desempenho? Formais ou informais?
- **Estrutura organizacional** - Mecanicista ou orgânica? Encoraja a colaboração ou a competição?
- **Estruturas de poder** - Como está o poder distribuído na organização? Quem toma decisões? Quem influencia?

O **paradigma**, como elemento central da cultura organizacional, é formado por três níveis: os valores, as crenças e as assunções. Os **valores** costumam ser escritos nas declarações de missão e objetivos, as **crenças** são mais específicas, mas podem ser discutidas sem levantar problemas; já as **assunções** são o núcleo central da cultura da organização. Estas representam aspetos tidos como adquiridos, mas que às vezes as pessoas têm dificuldades em identificar.

A mudança de cultura organizacional é um processo lento por natureza. Quando se torna necessário proceder a mudanças radicais na cultura da empresa poderá ser vantajoso substituir os gestores ou pessoal mais influente, mas tudo dentro de um clima ético e estabelecendo expectativas claras para os membros de forma a não deixar dúvidas quando ocorrem dilemas deste tipo.

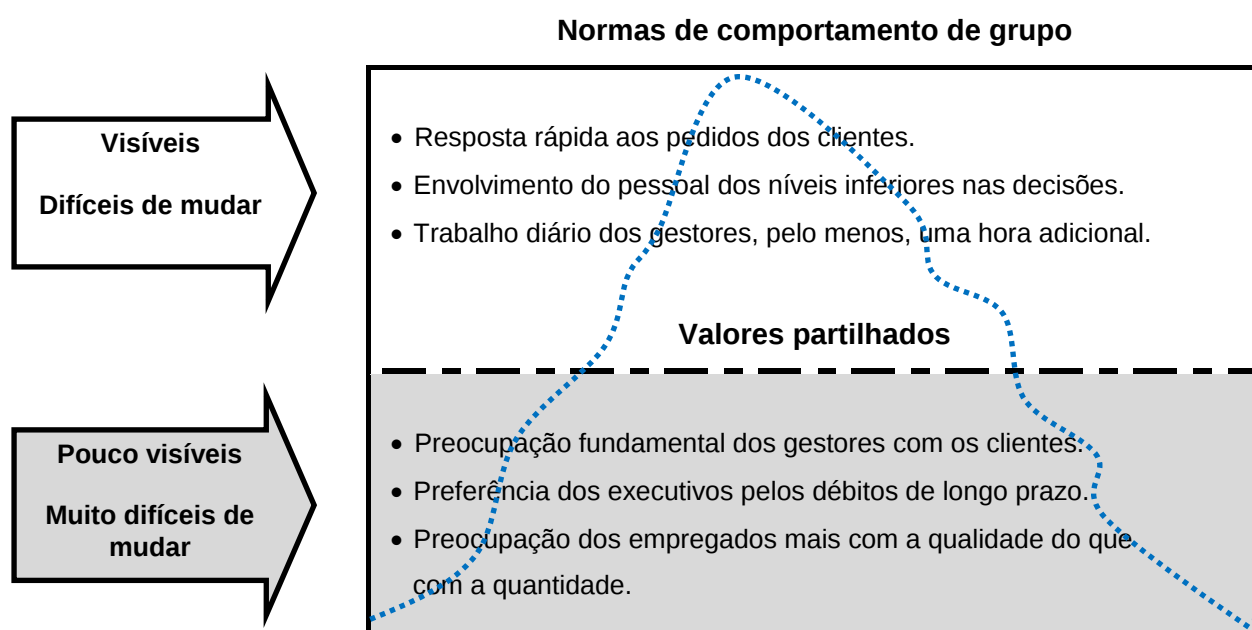


Figura 2- Componentes da cultura organizacional

Fonte: Adaptado de Teixeira (2011, p. 276)

2.2 – Clima e cultura organizacional como contributo para a mudança

O papel que a cultura e o clima escolar exercem no desenvolvimento organizacional e na prossecução da excelência das escolas é, de facto, relevante. A importância diz respeito ao facto evidente de que as pessoas existem na escola, mas podem ser consideradas, exclusivamente, meros instrumentos para atingir objetivos organizacionais, como, por exemplo, cumprir o calendário e o horário escolar, os programas curriculares, ou as normas do Ministério da Educação; ou, também, tornarem-se, enquanto pessoas, parte dos objetivos organizacionais a atingir. Neste último caso, e de resto o único que consideramos viável, os sentimentos, perceções, necessidades, direitos, valores e ideologias de professores, alunos, funcionários e pais, assumem, cada qual a seu nível, um papel central na criação e desenvolvimento da *escola*.

Os estudos mais recentes, mostram que a definição de estratégias e a sua implementação, só produzirão bons resultados caso estejam devidamente articuladas com a cultura existente e com um clima favorável.

Para que ocorram alterações na prática cultural das organizações, com vista à qualidade da educação, é necessário ter em conta o modo como se organizam e gerem as escolas, como se processa a comunicação, enquanto interação entre todos, escola e comunidade educativa. Isto pode trazer benefícios enquanto diagnóstico para uma mudança organizacional e uma prática de autoavaliação cujos propósitos são o conhecimento e a compreensão do grau de realização dos objetivos para introduzir as alterações necessárias ao seu funcionamento.

Assim, a escola deve dotar-se de um projeto coletivo de trabalho, onde a comunicação interna facilite a troca de informação entre todos os membros da organização. O clima tem de ser entendido como uma força organizativa que promove e impulsiona a mudança. É importante a interação entre a organização e o indivíduo. A conduta organizacional é uma função de inter-relação dinâmica entre as suas necessidades e as do indivíduo. O ideal será compatibilizar as necessidades do indivíduo e as exigências da organização. Mas essa compatibilização não é fácil e, daí, surge muitas vezes o conflito. O líder escolar deve ser capaz de analisar e diagnosticar o clima da sua organização para avaliar as fontes de conflito, de stress ou de insatisfação, que contribuem para o desenvolvimento de atitudes negativas em relação à organização. Pode, deste modo, iniciar e sustentar uma mudança que lhe indica os elementos específicos sobre os quais deve fundamentar as suas intervenções.

O clima escolar depende de uma gestão participada e democrática e o bom funcionamento do estabelecimento parece depender de uma boa comunicação entre gestor e professores, num clima de participação, respeito e confiança mútuos. De acordo com Sergiovanni (1991), o clima de escola tem uma relação importante com a eficácia da escola e o seu desenvolvimento, quando articulado com a liderança escolar:

“Favorable school climates can result in more or less effective schooling depending on the quality of educational leadership that exists to channel climate energy in the right directions” (*Idem*, p. 217)

Em relação à cultura de escola, o mesmo autor refere as suas implicações num maior compromisso e melhor desempenho no trabalho desenvolvido pelas pessoas, dizendo que:

“The benefits of a strong school culture are clear. Culture represents an effective means of coordination and control in a loosely connected and nonlinear world. Its covenant or center of purposes and shared values represents a source of inspiration, meaning, and significance for those who live and work in the school. These qualities can lead to enhanced commitment and performance that are beyond expectations. And as a result the school is better able to achieve its goals” (*Idem*, p. 223).

Na verdade, culturas escolares fortes e integradoras, expressas por um elevado sentido de pertença e de identidade organizacional, são percebidas como promotoras do sucesso escolar e da eficácia organizacional (Torres & Palhares, 2009). **Neste sentido, uma liderança unipessoal, centrada na figura do diretor, representará a “cola” ou o “cimento” que irá solidificar a cultura da escola.** Esta imagem dominante de cultura e liderança escolar, mesmo que contrariada por inúmeros trabalhos de investigação que evidenciam a presença de múltiplas manifestações culturais, remete-nos para uma visão mecanicista de escola, herdeira dos modelos racionalistas da organização. Em contraciclo com esta ideologia, o processo de construção da cultura nas organizações escolares e as suas múltiplas manifestações têm merecido particular atenção em diferentes estudos.

Longe de refletirem apenas a imagem do líder, as culturas desenvolvem-se e sedimentam-se no tempo, através das distintas apropriações e modelações dos quotidianos organizacionais levadas a cabo pelos atores. Destas reações (coletivas ou setoriais) aos constrangimentos estruturais (internos e/ou externos) nascem e instalam-se progressivamente os costumes, os hábitos, as rotinas, os rituais, simbolicamente enraizados e difundidos no todo organizacional. Apesar de aparentemente invisíveis ao olhar do gestor escolar, este tipo de “camadas sedimentares transforma-se, na *long durée*, em regularidades culturais, naquilo a que se convencionou designar de ethos organizacional – uma espécie de matriz simbólica que dá espessura identitária ao quotidiano dos atores” (*Idem*, pp. 77-79).

De entre as condições que devem ser criadas nas organizações escolares para que as inovações se desenvolvam, parece-nos que o clima e a cultura revelam um papel de suporte, de base, um sistema de apoio sócio-afectivo, essencial para reduzir o medo, a insegurança e a resistência à mudança.

CAPÍTULO III – A LIDERANÇA NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

“Os homens só se determinam e animam quando sabem o porquê e para
quê dos sacrifícios que lhes pedem.”

Francisco Sá Carneiro, Assembleia da República, 1976

1 - AS PERCEÇÕES SOBRE A LIDERANÇA NO CLIMA E CULTURA ESCOLAR

Quando fazemos uma análise sobre a imagem de uma determinada pessoa, neste caso do diretor de uma escola, deveremos ter em atenção as teorias sobre os traços de personalidade, uma vez que estas são fundamentais nas perceções dos que o rodeiam. Johnson (1997) define os traços da personalidade como padrões consistentes de pensar, sentir e agir, que distinguem uma pessoa de outra. Se nos detivermos nos Behavioristas, estes, ao identificarem uma certa estabilidade das relações entre estímulo-resposta vêm pôr em causa a ideia do traço como algo consistente, uma vez que o comportamento é o resultado da relação entre estímulo-resposta, o que varia com a situação. A polémica amplia-se se ao estudo da consistência se juntar o da especificidade (*Idem*).

De acordo com Ferreira *et al.* (2001), se analisarmos as diferentes definições sobre esta problemática, constatamos algumas regularidades, como “um padrão único e específico de traços, que funciona como um todo organizado, em interação permanente com a situação e que suporta a consistência trans-situacional do comportamento de um indivíduo”. Sobressaem, assim, dois aspetos nesta definição. O primeiro relaciona personalidade com comportamento, donde deduzimos que estudar a personalidade implica observar o comportamento; o segundo relaciona qualidade com consistência de comportamento, quer esta tenha uma leitura transversal (de situação para situação), quer seja longitudinal (ao longo do tempo).

Relativamente às perceções não podemos esquecer que estas não existem de forma isolada, uma vez que se interligam através de uma rede de relações. As que utilizamos para compreender uma dada situação e as relações entre os próprios conceitos, constituem o sistema concetual. Assim sendo, as imagens e os estereótipos de uma pessoa, sobre determinados conceitos evocam, de forma imediata, um conjunto de expectativas sobre outras características da pessoa. Por outras palavras, estes conceitos permitem-nos organizar as variadas experiências com que nos deparamos diariamente. O facto de sermos tão dependentes do nosso sistema concetual denota que hesitamos muito em reconhecer qualquer tipo de informação que não se lhe adapte.

A percepção é uma função da pessoa, sofrendo influência não só das especificidades de cada pessoa (traço da personalidade), mas também do contexto social, das instituições nas quais essa pessoa está integrada. Assim, na opinião de Skinner (1982), os mesmos objetos, os mesmos acontecimentos, as mesmas pessoas do mundo exterior distinguem-se com um significado diferente. Por isso, na opinião do autor a percepção é considerada como o processo pelo qual entramos em contacto com a realidade, que é explicada através da ideia de uma “cópia mental” (“teoria da cópia” ou “teoria da representação mental”) do mundo percebido. Quando percebemos alguma coisa, “fabricamos” uma cópia mental do objeto e essa cópia é depositada na memória, para depois poder ser usada sempre que necessitarmos.

Outro modelo de apresentar as percepções é encontrado em Vigotski (1998), que é apologista da Teoria Sociocultural. Para o autor, nesta teoria podemos encontrar um pensamento inteiramente ligado à cultura em que a pessoa organiza o seu sistema simbólico de representação da realidade. É por meio de um universo de percepções e significados que o ser humano constrói e interpreta o mundo. Nesta situação, as trocas são estabelecidas entre os membros de uma determinada cultura e, num processo de constante interação, recriam e reinterpretam conhecimentos e conceitos (*Idem*).

De forma sintética poderemos também referir o modelo apresentado pela psicologia genética que pretende resumir as fases do processo perceptivo (tabela 5):

Tabela 5 – O fenómeno perceptivo

Síncrese	Análise	Síntese
Percepção: Global Conjunta Indistinta	Identificar as partes como partes	Reunificar as partes num todo significativo
Com base em: Sistema sensorial	Com base em: Interesse/necessidade Experiência/aprendizagem	Com base em: Memória/identificação Linguagem/designação Sistema sociocultural de referência/significado

Fonte: Ferreira *et al.* (2001, p. 234)

Pelo esquema apresentado, podemos verificar que na fase sincrética apreende-se o todo em análise. Na fase de análise e de síntese existe um conjunto de fatores cognitivos e relacionais que exercem influência na formação das percepções. E, entre estes, destacam-se a influência da linguagem e da memória. Os fatores relacionais contribuem com sistemas de significado e com quadros de referência que nos auxiliam na atribuição de significado ao que percebemos. Em última análise a percepção depende, para além do objeto e do sujeito que o percebe, do contexto que rodeia a percepção.

Há um conjunto de fatores que condicionam aquilo que percebemos e que se agrupam em internos e externos. Os fatores externos são mais explorados em termos de publicidade e propaganda. **Já no que toca à percepção interpessoal (que interessa ao presente trabalho), são os condicionantes internos que mais influenciam a objetividade da percepção.** Perceber o outro com base no preconceito, generalizações infundadas, e a partir da história pessoal, introduz enviesamentos na realidade percebida. Neste sentido, dificilmente se obtém uma percepção totalmente objetiva (Hinton, 1993). Este problema tem sido uma das preocupações dos investigadores desde os anos vinte do século passado. Destacam-se, entre outros, os seguintes problemas:

- **Efeito de halo** – quando uma característica de alguém (boa ou má) é extrapolada para o indivíduo como um todo.
- **O erro lógico de Guilford** – pensar que determinadas características andam associadas. Por exemplo, associar inteligência e eficácia.
- **Erro da leniência/severidade** – perceber algo acima ou abaixo do seu real valor.
- **Erro da tendência central** – perceber algo em termos de média, evitando-se os extremos.

Se nos reportarmos diretamente para a escola e, no caso concreto, para o seu diretor, sabemos que este, juntamente com toda a equipa, desempenha um papel muito importante no desenvolvimento da liderança na escola, que é uma característica inerente à gestão escolar. O diretor mobiliza e coordena o trabalho das pessoas ligadas à escola, incentivando-as a darem o melhor de si para uma contínua melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem. Na verdade, a sua liderança deve assentar numa atitude proactiva de forma a influenciar positivamente os seus colaboradores (Lück, 2008), nas suas competências específicas.

O comportamento do diretor pode determinar distintos ambientes na sua organização. Pode, por exemplo, criar um ambiente em que os professores, os alunos, os funcionários e os pais possam, uma forma saudável, expressar as suas ideias ou sentimentos. Mas pode também, criar um ambiente em que todos se sintam insatisfeitos com a organização. Por outro lado, o diretor tem que estar atento às especificidades da organização escolar, local onde trabalham pessoas de diferentes realidades (Silva, 2001). Nesse contexto, torna-se importante enquadrar o processo de gestão escolar com o clima e a cultura organizacionais. O diretor, através de sua liderança, exerce uma grande influência na definição do clima e da cultura escolar, pois estes influenciam e são influenciados nas atitudes, crenças e valores da comunidade escolar (*Ibidem*).

Assim sendo, a liderança influencia a “interpretação da realidade” (Soares & Jesuino, 2011, p. 102) e estabelece um “código para as trocas sociais” em contexto escolar (*Ibidem*). Segundo os autores, os processos de socialização escolar incluem-se no desenvolvimento das representações sociais, onde as percepções sobre os estilos de liderança são influenciadas pelo “código das trocas sociais” (*Ibidem*).

2 – O CONCEITO DE LIDERANÇA

A temática da liderança é uma das mais estudadas presentemente, quer para académicos que a investigam, quer para gestores que pretendem por em prática uma gestão estratégica. Dada a complexidade e a incerteza dos ambientes organizacionais deste novo século, o seu estudo tornou-se também numa moda, em especial a partir dos anos sessenta do século passado.

Em Educação é necessário saber para onde se quer ir e qual o melhor caminho a seguir. Neste contexto, e tal como se verifica noutras organizações, a liderança tem emergido como característica chave para a eficácia da *organização escola*. Contudo, convém lembrar a especificidade e complexidade desta, ao envolverem diferentes atores, assim como a sua singularidade, que é de carácter vincadamente pedagógico e educativo.

Quando nos debruçamos sobre o conceito de liderança, deparamo-nos com uma grande variedade de definições. De acordo com Barracho (2012, p. 55), depois de se analisar a literatura sobre a temática verifica-se que o conceito de liderança, nas Ciências Sociais, aparece relacionado com três tipos de visões: como atributo de uma posição, como característica de uma pessoa e como categoria de comportamento. Trata-se de um conceito relativo e dinâmico, que implica um sujeito influenciador e os outros, os influenciados.

A liderança está intimamente relacionada com as competências de comunicação e de transmissão de ideias. Não há uma definição consensual do conceito. Bass (1990, p. 22) refere que “existem quase tantas definições de liderança quantas as pessoas a tentar defini-la”.

De acordo com Teixeira (2011) pode definir-se liderança como o processo de influenciar outros de modo a conseguir que eles façam o que o líder quer que seja feito, ou ainda, a capacidade para influenciar um grupo a atuar no sentido da prossecução dos objetivos do grupo. **Por isso, os bons líderes falam a “linguagem” da organização, são cuidadosos no uso da mesma sobre os seus membros, destacam a cultura observável, contam histórias-chave e incentivam os outros a atingir bons desempenhos.**

A liderança pode ser compreendida como o processo de inspirar outras pessoas, de modo que elas trabalhem com afinco no sentido de realizar tarefas importantes. Deve ter subjacente uma visão. Nesse sentido, o líder será alguém que possui um sentido claro sobre o futuro, além de uma compreensão sobre as ações necessárias para chegar lá de maneira bem-sucedida (Schermerhorn, 2004).

Na análise de Robbins (2005), em todas as definições de liderança, é comum a noção de que os líderes são indivíduos que, pelas suas ações, facilitam o movimento de um grupo de pessoas rumo a uma meta comum ou compartilhada, sugerindo que é um processo de influência.

Vivemos nas escolas tempos conturbados, que exigem lideranças fortes e eficazes. A análise do impacto que alguns indivíduos têm sobre as suas organizações tem despertado um interesse crescente.

Esses indivíduos podem ser chamados líderes carismáticos (Weber, 1968) ou transformacionais (Bass, 1985) e são líderes que, através de sua visão pessoal e de sua energia, inspiram os seguidores e têm um impacto significativo nas suas organizações. Os líderes devem incentivar valores que passam pelo teste de:

- **Relevância** – deve apoiar objetivos-chave do desempenho;
- **Propagação** – os valores essenciais devem ser conhecidos por todos os membros da organização;
- **Força** – os valores essenciais devem ser aceites por todos os membros da organização.

Teixeira (2011) refere que para cumprirem a missão a que se propõem e implementarem a sua visão estratégica, os líderes devem desempenhar três atividades diferentes, mas interligadas: determinar uma direção estratégica (o que significa ter uma visão); proceder ao desenho da estrutura organizacional mais adequada (pelo menos em termos funcionais, já que em termos estruturais depende da tutela); desenvolver e amadurecer uma cultura que propicie a excelência e o comportamento ético e socialmente responsável (conseguir a adesão entusiasta dos líderes intermédios e do pessoal, tendo em conta os interesses de todos os *stakeholders* da comunidade educativa). Sobressai daqui que a liderança é também a habilidade para antecipar, visionar, manter a flexibilidade da organização e dar poder a terceiros para criar as mudanças necessárias.

A liderança escolar é um conceito que tem sido alvo de várias interpretações e definições ao longo do último século. De acordo com o DL nº 75/2008, o diretor viu os seus poderes alargados em relação à figura do presidente do conselho executivo do DL nº 115-A/98. Este órgão reveste-se de um caráter unipessoal, e, de entre as suas competências, sublinhe-se que cabe ao diretor designar os coordenadores de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar, designar os coordenadores dos departamentos curriculares e os diretores de turma. Compete, também, ao diretor, nomear o subdiretor e os adjuntos de entre os docentes, de acordo com o Artigo 21.º, nº 5 do diploma. Detém, também, o poder de exonerar, por despacho, o subdiretor, os adjuntos (Artigo 25.º, nº 9), os coordenadores de estabelecimento (Artigo 40.º, nº 5) e os coordenadores de departamento (Artigo 43.º, nº 6).

O diretor que, por inerência, é presidente do Conselho Pedagógico, é também o presidente do Conselho Administrativo. Assegura grande parte do “controlo” da escola, ficando a autonomia da mesma dependente das relações institucionais que o mesmo conseguir construir com diversas entidades como, por exemplo, com o Conselho Geral e com o poder autárquico. O Conselho Geral conserva a competência de o eleger e destituir e o diretor tem que lhe prestar contas; O Delegado Regional que, segundo o Artigo 23.º, nº 4, é a entidade a quem compete a homologação da eleição do Diretor realizada no Conselho Geral (Artigo 23.º, nº 1, 2, 3 e 4). De referir que este decreto-lei foi recentemente revisto, tendo sofrido alterações pontuais, mas que não alteraram a essência do documento.

3 – TEORIAS SOBRE LIDERANÇA

Ter poder é ter a capacidade de influenciar ou “manipular” o comportamento dos outros. A melhor maneira de alcançar esta posição, sem recorrer à força, é através de uma relação de dependência – o detentor do poder, detém algo de que os outros necessitam. Como refere Barracho (2012, p. 41), uma organização define-se por possuir objetivos, cuja prossecução pressupõe o exercício de influência de um ou mais indivíduos sobre os outros. Como é evidente, a diversidade de interesses é geradora de conflitos cuja resolução, passa, muitas vezes, por soluções negociadas e não impostas. Nesse sentido, ao nível organizacional, a problemática do poder é uma referência obrigatória para o estudo do conflito e da negociação.

A produção de literatura sobre a temática tem sido extensa. Vamos, dentro do possível, fazer um breve resumo sobre as diferentes visões relativas a este tema. **De acordo com Jorge Adelino Costa (2000) existem três grandes concepções de liderança: a mecanicista (com três subdivisões: líder nato, líder treinado e líder ajustável); a cultural e a ambígua. As três visões não são estanques ou mutuamente exclusivas, coexistindo todas elas presentemente.**

A primeira visão é hierárquica, unidirecional e sequencial. A liderança parece ser entendida como uma ação lógica, mecânica, automática, desencadeada por alguém que detém certos predicados e leva os outros a atingirem determinados resultados. Este estilo de liderança enquadra-se no paradigma positivista ou racional-tecnológico, em que a realidade social é compreendida em termos de causalidade linear. Os defensores do líder nato partem do pressuposto que certos indivíduos possuem características específicas inatas (traços físicos, da personalidade e competências comportamentais) que lhes permitem ocupar lugares chave de liderança. Esta visão entra em decadência a partir dos anos quarenta do século XX. Os anos cinquenta assistem ao eclodir das teorias das relações humanas. O líder nato é trocado pelo líder treinado ou líder que pode ser feito – os candidatos à liderança podem aprender os requisitos para se ser líder. Na década seguinte, começa a defender-se que a liderança depende dos contextos – liderança ajustável; em vez do lema “the one best way”, passa a apostar-se no “it all depends” (Costa, 2000, pp. 16-21).

Na década de oitenta a **visão mecanicista** sofreu um forte abalo. O líder começa a ser perçecionado com um gestor de sentidos da realidade organizacional, articulando uma visão com o conjunto de valores que lhe servem de suporte. Começa, então, a falar-se em **liderança transformacional**, enquadrada numa visão cultural. As empresas de sucesso têm culturas fortes e os seus membros partilham valores comuns. O líder cultural surge como aquele que centra a ação na criação e na gestão da cultura da organização, de modo a criar nos seus membros um sentido para a realidade, assim como uma identidade coletiva (*Idem*, pp. 22-23).

Tabela 6 – Os diferentes estilos de liderança

ESTILOS DE LIDERANÇA		
Abordagem	Teoria	Exemplos
Clássica	Traços - O líder possui um determinado conjunto de traços que o diferenciam dos restantes, independentemente da situação.	Líder nato ou “Grandes homens”
	Comportamentos - Debruçam-se sobre os comportamentos do líder. Pode aprender-se a ser líder.	Escola de Harvard (Bales e Slater)
		Escola do Ohio (Stodgil)
		Escola do Michigan (Likert)
Situacional	Contingencial - Consiste em equacionar os efeitos das variáveis situacionais sobre o líder.	Líder janusiano
		Especialista situacional
		Líder camaleónico
		Modelo de Fiedler
		Hersey-Blanchard
		Caminho-Objetivo de house
		Modelo de Vroom-Jago
		Continuum de liderança
	Cognitivas - Equacionam os efeitos da interação entre as variáveis situacionais e as características do líder.	Atribuição da liderança
		Recursos cognitivos
		Substitutos da liderança
Valores	Valorização dos valores e da ética no bom desempenho dos líderes.	Líder íntegro
		Coach

A visão ambígua de liderança enquadra-se numa nova visão das organizações. Estas deixam de ser vistas como estáveis, homogéneas, hierárquicas, coerentes e racionais, passando a considerar-se que são flexíveis, instáveis, incertas, desarticuladas e tendentes para a desordem (*Idem*, pp. 24-26). O mesmo autor identifica **seis marcos** fundamentais no fenómeno de liderança nas organizações escolares: liderança dispersa; relatividade da liderança, liderança e democracia escolar, liderança e colegialidade docente, liderança enquanto saber especializado e distinção entre liderança e gestão.

Tabela 7 - Concepções de liderança

	I – Universal	II – Contingencial	III – Valores
Personalidade	1. “O grande homem” (carismático)	3. Especialista Situacional	5. Líder íntegro
Comportamento	2. Líder janusiano	4. Camaleão	6. Coach (desenvolvimentista e transformacional)

Fonte: Adaptado de Rego e Cunha (2009, p. 23)

Por sua vez, Rego e Cunha (2005, p. 23) destacam seis tipos de liderança, as quais resultam do modo como se cruzam duas vertentes. A primeira centra-se na personalidade ou no comportamento. A segunda vertente relaciona-se com a visão temporal do conceito. Em relação à primeira vertente, a diferença consiste em que a personalidade é estável e difícil de mudar, enquanto o comportamento pode ser passível de aprendizagem.

3.1 – Abordagem Clássica

3.1.1 - A teoria dos traços (liderança pelo perfil)

Nesta abordagem a seleção dos líderes seria feita com base nas suas características físicas, mentais, sociais e psicológicas. Esta abordagem baseia-se na ideia de que os líderes já nascem líderes, não se fazem, o que não é aceite de uma forma generalizada. No estudo efetuado com essa finalidade, Ghisselli (1971) identificou trinta componentes dos traços que caracterizam um líder, de onde se destacam os seis mais importantes: **A capacidade de supervisão** (planear, organizar, liderar e controlar), necessidade de realização profissional (procura de responsabilidade), **a inteligência, a capacidade** (e gosto) para **tomar decisões**, **a autoconfiança** e **a capacidade de iniciativa**. Os traços de um líder podem ser agrupados em três grupos de capacidades: técnicas (contabilidade, marketing...); cognitivas (raciocínio analítico ou análise quantitativa) e a inteligência emocional (capacidade para trabalhar com os outros e paixão pelo trabalho).

3.1.2 – A teoria comportamental

A abordagem comportamental estuda a liderança analisando o comportamento dos líderes e defende que determinados comportamentos diferenciam os líderes dos que não o são. Como principais trabalhos nesta abordagem, temos a classificação de Likert, grelha de gestão de Blake e Mouton e os estudos das Universidades de Ohio e de Michigan (ver tabela n.º 8).

Tabela 8 – Autores e escolas de liderança

	Autores	Estilos
Harvard	Bales e Slater	Atividade, capacidade de resolver tarefas, agradabilidade.
Ohio University	Stodgil	Consideração, iniciação de estrutura, ênfase na produtividade; sensibilidade.
Michigan University	Katz, Kahn e Likert	Centrado sem a tarefa; Centrado sem os seguidores.

Fonte: Adaptado de Barracho e Martins (2010, p. 36)

Na verdade, os resultados dos estudos dos traços de personalidade alegadamente característicos dos grandes líderes acabaram por gerar alguma frustração entre os investigadores. Verificou-se que as pessoas com esses traços não eram necessariamente líderes eficazes. O foco da investigação deslocou-se para o comportamento. Em vez de procurar saber “como são” os líderes eficazes, passou a estudar-se “o que fazem eles”. As investigações concluíram haver duas orientações básicas: orientação para as pessoas e orientação para o trabalho; os líderes eficazes seriam os que, em simultâneo, revelassem vincadas orientações para ambas as facetas. Assemelhar-se-iam, neste sentido, ao deus Janus (deus romano com duas faces).

3.2 – A abordagem situacional

3.2.1 – A teoria contingencial

Nos anos sessenta do século passado, uma nova variável entrou em campo: a situação. Aderiu-se, então, aos modelos contingenciais (Fiedler, 1967). De um modo sucinto eles assumem que a eficácia do líder depende das características da situação e que as características conducentes à eficácia numa situação podem ser inadequadas noutras situações.

Nesta perspetiva, o líder eficaz deixou de ser aquele que expressa sempre forte orientação para as tarefas e para as pessoas, e passou a ser o que adapta o seu comportamento às características da situação. O líder eficaz denota, pois, uma capacidade para atuar como camaleão. Esta plasticidade do líder comporta riscos (os colaboradores podem ver os aspetos camaleónicos como discriminatórios e/ou de pouca confiança).

Pesquisas feitas por Fiedler (1976) sugerem que nenhum estilo de liderança é eficaz durante todo o tempo. Cada um deles funciona melhor quando usado na situação correta. As oito combinações possíveis são:

Relação líder-membro	Boa	Boa	Boa	Boa	Precária	Precária	Precária	Precária
Estruturação da tarefa	Alta	Alta	Baixa	Baixa	Alta	Alta	Baixa	Baixa
Poder	Forte	Fraco	Forte	Fraco	Forte	Fraco	Forte	Fraco
Controlo	Muito Alto ← → Muito Baixo							
Estilo de Liderança	T	T	T	R	R	R	T	T
T – Estilo voltado para a tarefa R – Estilo voltado para a relação								

Um líder voltado para a tarefa será bem-sucedido tanto na situação mais favorável (alto controlo) quanto na mais desfavorável (baixo controlo). Um líder voltado para o relacionamento será mais bem-sucedido em situações de controlo moderado.

Tabela 10 – O modelo situacional de Blanchard

Paralelamente encontramos a **teoria Caminho-Objetivo de House** que sugere que um líder efetivo é aquele que esclarece os caminhos através dos quais os seguidores podem alcançar os objetivos ligados à tarefa e/ou relacionamento. Um bom líder ajuda as pessoas a progredirem, remove barreiras e fornece as recompensas apropriadas. Robert House identifica quatro estilos de liderança: **impositiva** – fazer com que os subordinados saibam aquilo que é esperado; **incentivadora** – tornar o trabalho agradável, ser simpático e preocupar-se com os subordinados; **resultadista** – estabelecer objetivos desafiadores, exibindo confiança e aspirando a altos padrões e **participativa** – envolver os subordinados e solicitar sugestões, usando-as na tomada de decisão.

Um outro modelo existente é o **modelo de Vroom-Jago** que é projetado de forma a ajudar o líder a tomar decisões que melhor se ajustam aos problemas. O líder será alguém que é capaz de escolher e implementar de maneira consistente, a partir das alternativas, os modelos de decisão mais apropriados. O líder deve saber quando cada método corresponde à abordagem preferida.

Líder	Quem possui a informação/experiência?	Seguidores
Não	A aceitação é crucial para a implementação?	Sim
Alta	Qual a pressão do tempo para a tomada de decisão	Baixa

Decisão autoritária	Decisão consultiva	Decisão Grupal
---------------------	--------------------	----------------

Esquema 5 – Modelo de Vroom-Jago

Fonte: Adaptado de Schermerhorn (2006, p. 147)

Os métodos participativos trazem benefícios para o líder, pois ajudam a melhorar a qualidade da decisão, trazem mais informação a ser ponderada na resolução do problema e melhoram a aceitação (os participantes tornam-se comprometidos com o processo). Já as decisões voltadas para a autoridade surgem quando os líderes não têm muito tempo para decidir, têm a experiência necessária para agir e têm confiança para a resolução da tarefa.

Se tivermos em atenção o modelo de **liderança de Robert Tannenbaum e W. Schmidt** verificamos que estes autores defendem que a liderança envolve uma variedade de estilos que se podem representar num intervalo contínuo, desde altamente centralizada em torno do chefe até à liderança centralizada nos subordinados.

Esta visão da liderança depende de três fatores: características do líder (background, educação, experiência, valores, expectativas), características dos subordinados (background, educação, experiência, valores, expectativas), e requisitos da situação (dimensão, complexidade, estrutura e clima organizacional e natureza do trabalho). Os líderes mais eficazes são aqueles que têm flexibilidade suficiente para selecionar o estilo de liderança que melhor se adequa às suas necessidades bem como às dos subordinados e da situação concreta.

3.2.2 - As teorias cognitivas

Diversos estudos (Clader, 1977; Pfeffer, 1977; Green e Mitchell, 1979) referem que o comportamento dos líderes é afetado pelo conhecimento do desempenho do grupo, o que levou a que não só as percepções mas também outras variáveis cognitivas se tivessem tornado um importante campo de investigação nos estudos de liderança.

Atribuições de liderança

Tem sido utilizada para fornecer informações numa variedade de situações relacionadas com a tomada de decisões por parte de supervisores, como na avaliação do desempenho e em situações de aumentos salariais. Segundo Barracho (2012, p. 120) ela define que os indivíduos são “racionalis e analisam os acontecimentos que se produzem no seu ambiente para tentar determinar as suas causas e relações de efeito, sendo que as respostas são determinadas mais pelas percepções do que pelas causas reais que deram origem àqueles acontecimentos”. A avaliação que o líder faz dos subordinados é influenciada pelos resultados que eles obtêm.

Recursos cognitivos

Fiedler e a sua equipa desenvolveram uma outra teoria denominada de teoria dos recursos cognitivos (TRC). Tentaram perceber o papel dos recursos cognitivos (capacidades intelectuais, competências e experiência), do stresse e dos comportamentos no desempenho dos grupos. O problema central foi o de tentar perceber o porquê das capacidades intelectuais e a experiência do líder obterem correlações fracas com o desempenho.

De acordo com Cunha *et al.* (2006, p. 351), sendo a inteligência e a experiência usadas na seleção de líderes, a TRC advoga que essas duas características apenas contribuem para a eficácia em determinadas circunstâncias. Um elevado nível de stresse interfere com a utilização da inteligência na resolução de problemas e na tomada de decisões. Nestas condições os líderes mais experientes são mais eficazes, pois recorrem ao repertório de conhecimentos adquiridos anteriormente.

Substitutos da liderança

Os modelos até agora apresentados anulam a autonomia dos subordinados. Nesse sentido Kerr e Jermier (1978) propõem uma nova abordagem das teorias da contingência. Estes autores sugerem que, em determinadas situações, há um conjunto de fatores que reduzem a importância da liderança formal através da neutralização dos efeitos do comportamento do líder e de outros fatores que não só os neutralizam como os substituem. Por outro lado um líder eficaz sabe quando deve utilizar os substitutos que podem influenciar os subordinados para que estes atinjam os objetivos da organização.

4 – ESTILOS DE LIDERANÇA

4.1 - Fatores que afetam a escolha do estilo de liderança

Seria de esperar que os gestores decidissem logicamente que estilo de liderança adotar. Mas o que se constata, mesmo quando a situação é estável e conhecida, é que a escolha do estilo de liderança nem sempre é óbvia. Na prática há cinco fatores que interferem com esta escolha.

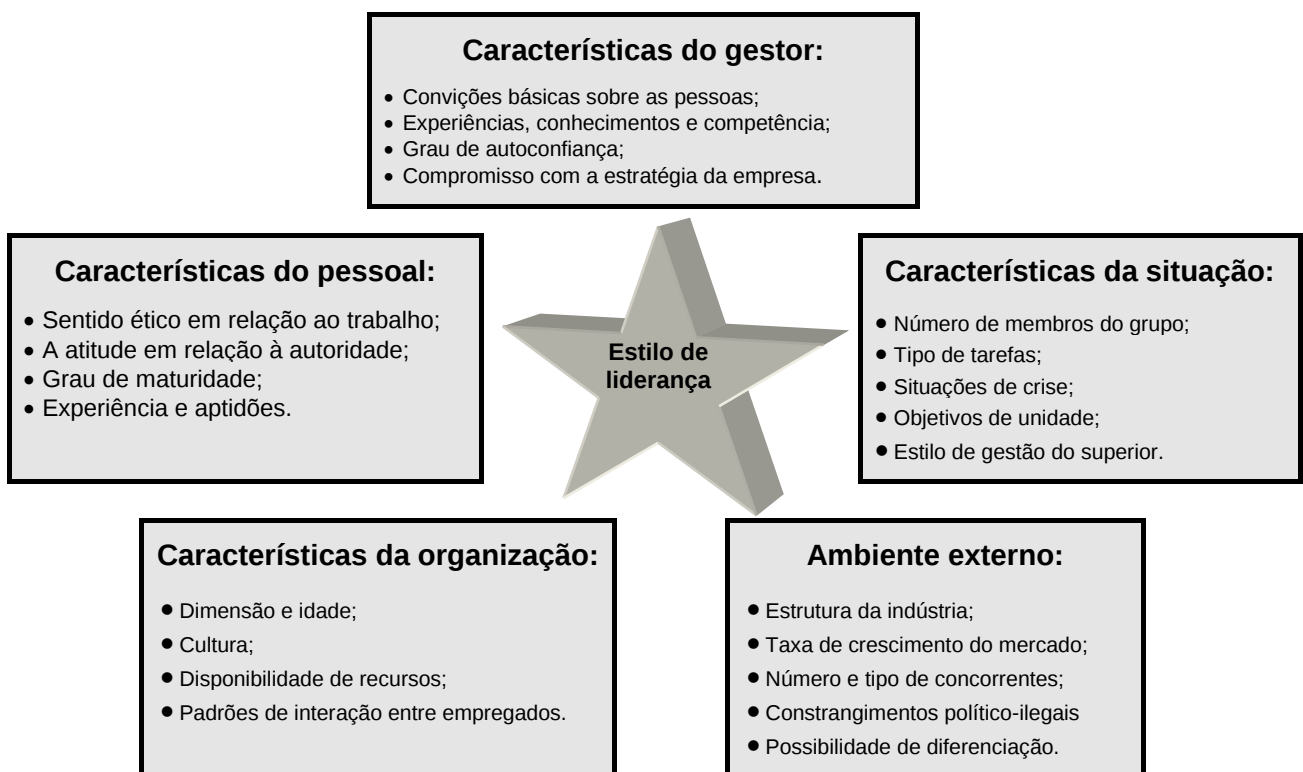


Figura 3 - Condicionantes da escolha do estilo de liderança

Fonte: Adaptado de Teixeira (2011, p. 268)

Em relação ao às **caraterísticas do gestor**, temos as convicções básicas do líder sobre as pessoas – os trabalhadores devem ser coagidos (teoria X de McGregor) ou encorajados (teoria Y)? Os gestores devem ser flexíveis, mas obtêm melhores resultados quando lideram de acordo com as suas crenças pessoais. A sua experiência e os seus conhecimentos e competências são muito importantes e acabam por se refletir no seu grau de autoconfiança. Normalmente, os gestores mais competentes são mais confiantes.

No que toca às **características do pessoal**, o gestor deve ter em conta o sentido ético que os trabalhadores têm em relação ao trabalho. Uns acham o trabalho agradável enquanto outros o encaram como uma obrigação. Nesse sentido, exigem lideranças distintas. Devem ter em atenção, também, a atitude dos mesmos em relação à autoridade. Uns têm uma postura acrítica, esperando sempre por ordens enquanto outros oferecem resistência à autoridade dos superiores.

O grau de maturidade dos trabalhadores, assim como a sua experiência, também influenciam o estilo de liderança. Trabalhadores que procuram desenvolver-se exigem menos monitorização do que aqueles que têm pouca autonomia e/ou espírito de iniciativa.

Já em relação à **situação**, o gestor deve ter em conta o tamanho do grupo; grupos mais pequenos permitem uma atenção mais individualizada. O tipo de tarefas também interfere, uma vez que tarefas mais repetitivas permitem uma liderança mais autocrática. Momentos de crise também potenciam este tipo de liderança.

No que toca às **caraterísticas da organização**, a sua dimensão e idade são importantes. Empresas pequenas e novas tendem a ter relações mais informais e lideranças menos autocráticas; o oposto se passa com organizações maiores e mais velhas. A cultura tem, também, um importante papel na liderança a adotar. Uma cultura forte tem os valores enraizados, o que permite um perfeito conhecimento sobre os que são comportamentos adequados ou não. Tal facto permite uma liderança mais democrática.

Por fim, em relação aos fatores relacionados com as **características do ambiente**, se a organização tem concorrentes e estes são muito agressivos, aquelas tendem a desenvolver lideranças mais autocráticas. No caso da *organização escola*, entende-se como concorrentes, outras instituições públicas ou privadas que se localizem na área geográfica de influência da mesma.

A questão que se coloca é “que estilo de liderança deve ser adotado”. Segundo Teixeira (2011, p. 272), não existe uma resposta absoluta. As estruturas organizacionais têm-se diversificado e complexificado. Ora isso “implica flexibilidade no estilo de liderança que, por sua vez, conduz à necessidade de uma cuidadosa observação do comportamento dos subordinados e da capacidade para interpretar cuidadosamente o significado desses comportamentos. (...) Uma sugestão seria a de que os gestores comecem por se avaliar a si próprios, depois os seus subordinados e à situação concreta em que se encontram e, tendo ainda em conta as características do ambiente externo e interno, escolham o estilo de liderança que se mostre mais adequado.” (*Idem*)

4.2 – Tendências atuais no desenvolvimento da liderança

“A excelência pode existir em muitas dimensões...Ninguém pode ser excelente em todas elas.”

Lester C. Thurow (2003)

As tendências atuais visam integrar e ampliar as diversas ideias e teorias vigentes. Foi Bass (1985) quem teorizou os dois conceitos de liderança que se tornaram uma referência no estudo das organizações. A liderança transacional "envolve a atribuição de recompensas em troca da sua obediência." A liderança transformacional "é definida em termos dos efeitos sobre os seguidores" e age inspirando, estimulando, considerando.

4.2.1 – Liderança transacional

Este tipo de liderança envolve a atribuição de recompensas aos seguidores em troca da sua obediência. O líder reconhece as necessidades e desejos dos seus colaboradores, clarificando-lhes como podem satisfazê-las em troca da execução de tarefas e do desempenho. Bass (*cit.* por Barracho, 2012, p.173) define liderança transacional em termos mais vastos que Burns e inclui nela três componentes: clarificação do trabalho requerido para obter recompensas; monitorização dos subordinados e ações corretivas para assegurar que o trabalho é corretamente executado e punições e outras ações corretivas quando há desvios face às normas.

As principais componentes desta liderança são a recompensa contingente, a gestão pela exceção ativa e a gestão pela exceção passiva. A recompensa contingente é baseada no esforço, no reconhecimento por atingir e cumprir o plano estabelecido em que o líder clarifica o seguidor sobre o que este deve fazer para ser recompensado pelo seu esforço. Na gestão por exceção ativa, o líder desempenha ações corretivas que tentam antecipar-se aos desvios, enganos ou erros dos subordinados na execução das tarefas. Na gestão pela exceção passiva, o líder adota uma postura mais reservada, ou seja, aguarda que os problemas ocorram, para que sejam tomadas medidas de resolução dos problemas. O líder só intervém se os padrões estabelecidos não forem atingidos.

4.2.2 - A liderança transformacional

A liderança transformacional (oposta da transacional) é aquela vinda de um líder que inspira e faz com que as pessoas façam mais para alcançar um elevado nível de desempenho. Um líder transformativo é alguém que usa o carisma para fazer crescer aspirações, movimentar pessoas e sistemas organizacionais em novos padrões de elevado desempenho. Schermerhorn (2004, p. 148) diz-nos que o líder transformacional possui: **visão** - tem ideias e um sentido de direção; **carisma** - tem entusiasmo, fé, lealdade, orgulho e confiança; **simbolismo** - identifica "heróis", oferece recompensas; **delega (empowerment)** - ajuda os outros a progredir; **estimula intelectualmente** - envolvendo e consciencializando o grupo e **é íntegro** - honesto e confiável. Os seguidores tornam-se mais fortemente dedicados, mais satisfeitos com o seu trabalho e mais dispostos a esforços suplementares para alcançar o sucesso.

Em contexto escolar são diversos os estudos, quer a nível nacional quer a nível internacional, no âmbito da eficácia e melhoria das escolas que têm reforçado a importância da liderança como um dos fatores primordiais de desenvolvimento e de melhoria (Day *et al*, 2000; Fullan, 2003). Embora existam diferentes formas de liderar as escolas, algumas investigações apontam no sentido que a chave do sucesso é conseguir encontrar os valores e os meios certos para gerir as tensões e os dilemas que os líderes têm que enfrentar (Day *et al*, 2000; Fullan, 2003). Segundo Fullan (2003), sendo a liderança em contexto escolar tão complexa, é pertinente que, para além do líder, a liderança seja partilhada por diferentes elementos da escola.

Na segunda metade da década de setenta do século passado, James MacGregor Burns foi o primeiro a introduzir o conceito de liderança transformacional. Na década seguinte, Bernard Bass alargou o ponto de vista de Burns e desenvolveu estudos sobre liderança propondo a conceitualização de dois novos estilos de liderança: transacional e transformacional. Bass (1990) sugere que os líderes transformacionais são capazes de estimular, mudar e utilizar os valores, as crenças e as necessidades dos seus seguidores, para conseguir realizar as tarefas. Na última década, Bernard Bass e Bruce Avolio (2004), propuseram uma nova abordagem sobre a liderança sendo apresentada como uma teoria *full range* de liderança. Os autores propuseram que o comportamento de liderança variava ao longo de um *continuum* da liderança laissez-faire (o fracasso geral em assumir responsabilidades para liderar) à liderança transacional e à liderança transformacional.

Uma equipa de investigação do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro tem estudado a liderança nas organizações escolares. Castanheira e Costa (2005,p. 150) concluíram que “os comportamentos de liderança mais frequentemente observados em noventa e cinco presidentes dos conselhos executivos são uma mistura de comportamentos de liderança transformacional e transacional”.

Os **líderes transformacionais** produzem mudanças organizacionais e resultados significativos, uma vez que estimulam níveis mais elevados de motivação intrínseca, confiança e fidelidade de seguidores que a liderança transacional, embora a liderança transacional seja um pré-requisito essencial à liderança eficaz. **Os melhores líderes aprendem a exhibir e a desenvolver ambas lideranças.**

Sergiovanni (2004a; 2004b), desenvolvendo a sua perspectiva de escola como organização especial, por oposição às organizações de tipo empresarial, e reclamando para a mesma também uma liderança especial, que designa como “liderança moral”, enfatiza, precisamente, as “pessoas”, a “comunidade” e os “valores” como as suas marcas distintivas. De acordo com Sergiovanni (2004a, cit. por Trigo & Costa, 2011, p. 567), “Esta liderança é moral pois sublinha a junção de várias pessoas em torno de uma causa comum tornando a escola numa comunidade formalmente vinculativa. As comunidades vinculativas possuem ideias, princípios e finalidades partilhadas que criam uma poderosa fonte de autoridade para a prática da liderança.”

Tabela 11 - Liderança transacional *versus* liderança transformacional

Parâmetros	Transacional	Transformacional
Estratégias de influência.	Controlo e manipulação.	<i>Empowerment.</i>
Lidar comportamento dos colaboradores.	Ênfase na obediência ao líder.	Ênfase na mudança de atitudes.
Táticas de influência.	Recompensas, punições, ameaças...	Boas relações de lealdade.
Conceções projetadas sobre os membros da organização.	Os colaboradores são utilizados pelo líder para alcançar os seus objetivos.	Os colaboradores colaboram com o líder para alcançar os objetivos.
Relação superior-colaborador.	Baseada no interesse mútuo.	Baseada na confiança e justiça.
Mecanismo psicológico subjacente.	Troca social de recursos.	Incremento da autoeficácia, da autonomia e da autodeterminação.
Processo de influência.	Obediência instrumental.	Identificação e internalização.
Efeitos possíveis.	As pessoas obedecem, mas não se empenham nem internalizam do líder.	As pessoas empenham-se, desenvolvendo o seu potencial e os níveis d autonomia.
Implicações morais	Não ética.	Ética.

Fonte: Adaptado de Rego e Cunha (2007, p. 235)

4.2.3 - A liderança laissez-faire

A Liderança Laissez-Faire caracteriza-se por uma certa apatia, por parte dos líderes, face aos problemas, atuando apenas quando eles se agravam. Caracteriza-se pela inexistência de comportamentos de liderança. Os líderes evitam envolver-se em assuntos importantes, estão ausentes quando são necessários e evitam tomar decisões. O líder abstém-se de tentar influenciar os subordinados, abdicando das responsabilidades e não decidindo. Como referem Bass e Avolio (1999), este estilo é simplesmente a negação da liderança.

4.3 – Inteligência emocional e liderança

É cada vez mais usual ouvir falar de inteligência emocional. A literatura sobre este tema expande-se. De acordo com Barracho (2012, p. 187) isto prende-se com o facto de termos passado de uma economia industrial e de serviços para uma economia do conhecimento que gerou a necessidade de seleccionar e recrutar gestores cada vez mais qualificados. Vivemos na era da informação global, em que a qualidade e disponibilidade de “talentos” é o fator mais crítico de sucesso das organizações. O conceito de emoção provém do latim, *emotionem*, e significa movimento, comoção ou ato de mover. A inteligência emocional é a capacidade de compreender as emoções dentro de si mesmo e dentro de outras pessoas e usar essa compreensão para (re)orientar o comportamento.

O êxito na vida, pessoal e profissional, segundo Barracho (2012, p. 192), é determinado pela origem social, uma dose de sorte, mas, sobretudo, pelo controlo inteligente das emoções, próprias e alheias. **Os líderes com elevados níveis de inteligência emocional podem originar um clima organizacional que potencie a produtividade. Pelo contrário, baixos níveis de inteligência emocional potenciam o oposto.** Se as emoções das pessoas forem encaminhadas para o entusiasmo, o desempenho pode melhorar muito, mas se as pessoas forem encaminhadas para o rancor e para a ansiedade, ficam desorientadas e paralisadas. Quando os líderes conseguem o melhor das pessoas através do encaminhamento para emoções positivas, estamos na presença de um efeito chamado ressonância. Quando encaminham as emoções numa direção negativa, os líderes geram dissonância.

De acordo com Goleman *et al.* (2002, p. 26), a razão pela qual os modos do líder são tão importantes provém da configuração do cérebro humano, daquilo que os cientistas denominam de sistema límbico, isto é, dos nossos centros emocionais. Os sistemas fechados (como o circulatório) são autorregulados, pois o que acontece no sistema circulatório dos outros não afeta o nosso sistema circulatório. Pelo contrário, os sistemas abertos dependem de fontes externas para se autorregularem – nesse sentido, a estabilidade emocional depende muito da relação com as outras pessoas. Apesar do verniz que cobre a nossa civilização, o princípio do circuito aberto permanece válido.

Os líderes emocionalmente inteligentes atraem pessoas com talento, pois estas gostam de trabalhar na sua presença. Pelo contrário, os líderes que emitem sinais negativos – irritáveis, dominadores, frios, susceptíveis – afastam as pessoas, pois ninguém quer trabalhar para pessoas rabugentas. As emoções são intensas, efémeras e, por vezes, causam situações de rotura no trabalho. Quando estamos perturbados temos dificuldade em ler corretamente as emoções dos outros, implicando o nosso desempenho social. Numa situação de dissonância a maior parte das pessoas nem consegue ouvir o que lhe dizem sem distorção; o pensamento fica confuso e as reações são primárias

O intelecto e a clareza de pensamento colocam qualquer um às portas da liderança. Sem elas não se pode entrar. Contudo, por si só não fazem um líder. Segundo Albert Einstein (cit. por Goleman *et al.* (2002, p. 23) “devemos ter cuidado para não fazermos do intelecto o nosso deus. É certo que tem músculos poderosos, mas não tem personalidade. Não consegue liderar, só consegue seguir e servir”. Os sistemas neurais que são responsáveis pelo intelecto e os que são responsáveis pelas emoções são diferentes, mas estão intimamente ligados.

Num estudo de McClelland (2000) concluiu-se que os traços distintivos entre os melhores e piores líderes se prendiam com a inteligência emocional. Nenhuma das competências que os distinguia era técnica ou puramente cognitiva, antes emocional. Neste seguimento Goleman *et al.* (2002) ao falarem sobre o cérebro e emoções, esclarecem a base neurológica das competências. Segundo os autores, estes conhecimentos habilitam-nos a descrever a dinâmica do fenómeno e ao mesmo tempo proporcionam linhas de orientação prática para desenvolver a capacidade de liderança. “São, em primeiro lugar, percepções do nosso estado corporal durante um estado de emoção. (...) O facto de as emoções serem inatas, automatizadas e estabelecidas pelo genoma, não impede que elas sejam educáveis. O mecanismo essencial das emoções num cérebro normal é, com efeito, muito semelhante entre indivíduos, o que é bom, pois garante à humanidade, em culturas diferentes, uma base comum de preferências fundamentais quanto às questões relacionadas com a dor e com o prazer.” (Damásio, 2010, pp. 151-159).

A investigação existente mostra que é a através da motivação, da prática repetida e do confronto com as reações dos outros que se aprende as reações típicas das zonas límbicas do cérebro. Este tipo de aprendizagem é mais lento do que a efetuada pelo neocórtex (que controla as competências técnicas e analíticas). O problema é que a maior parte dos programas de formação em inteligência emocional, são dirigidos ao neocórtex, em vez de serem dirigidos ao sistema límbico. De acordo com Goleman *et al.* (2002, p. 126), o neocórtex é uma máquina de aprendizagem muito eficiente, mas o cérebro límbico aprende com maior lentidão – especialmente quando se trata de alterar hábitos profundamente enraizados. Deste modo reeducar o cérebro emocional exige que se pratique muito e repetidamente. Se for usado o modelo adequado, a formação e o treino podem modificar os centros cerebrais (que ligam a amígdala aos lóbulos pré-frontais) que comandam as emoções, tanto as positivas como as negativas.

5 – PERSPETIVA CULTURAL DE LIDERANÇA

A liderança nas organizações envolve uma responsabilidade para construir e manter uma cultura forte e positiva. Os líderes devem incentivar valores que passem pelo teste da relevância (valores essenciais devem apoiar objetivos-chave de desempenho), da propagação (valores essenciais devem ser conhecidos por todos os membros da organização) e de força (valores essenciais devem ser aceites por todos os atores envolvidos na organização).

O líder deve adotar a postura de simbolizador – alguém que utiliza bem os símbolos para estabelecer e manter uma cultura organizacional desejada. Estes líderes falam a “linguagem” da organização ou da equipa. São cuidadosos nas palavras que utilizam, em especial quando relativas aos outros atores (da própria ou de outra organização) de forma a reforçar os valores essenciais. Destacam a cultura observável, contam histórias-chave e encorajam os outros a fazer o mesmo. Dão importância a ritos e rituais simbólicos que glorificam o desempenho da organização e dos seus membros. Essas cerimónias podem ser tão simples quanto uma congratulação pública espontânea de um elemento ou de um grupo que excedeu as expectativas, ou de um ato público reunido para o efeito (Schermerhorn, 2006, p. 113).

As melhores culturas organizacionais são aquelas que valorizam o potencial de todos os membros e criam padrões para a autonomia de poder (*empowerment*) e para a cultura corporativa. Baseiam-se no pluralismo, respeitando a diversidade no ambiente de trabalho, o que potencia a utilização plena de todos os recursos humanos da organização.

O clima organizacional determina grandemente a cultura de uma organização e esta cultura é determinada, em boa parte, pelos membros que compõem a organização. Assim, o clima tem uma influência direta na cultura, já que as perceções que os membros têm em relação à organização determinam essa mesma cultura.

A autonomia das escolas volta a estar em cima da mesa e neste contexto a questão da liderança assume-se como elemento fulcral. Assumimos, deste modo, a liderança como o elemento estratégico e, assim, considerar a importância e articulação que é necessária entre a liderança e a cultura organizacional para conseguirmos uma melhor escola, mais dinâmica e em busca de individualidade da autonomia.

De acordo com Costa (2003, pp. 109-111) a “perspectiva cultural das organizações partilha a opinião de que cada organização tem uma especificidade própria e, no caso concreto, cada escola é diferente de outra. (...) Que se percebe por uma explicação que assenta na prioridade atribuída à cultura da organização.”

5.1 – Gestão *versus* Liderança

É relativamente consensual haver uma diferença entre chefia e liderança. Nesse sentido, é importante diferenciar, também, os conceitos de “gerir” e “dirigir”. O primeiro consiste em incitar, aperfeiçoar, assumir e comandar. Já o segundo consiste em vencer uma influência, guiar, orientar.

Rego (1998) e Jesuíno (1999) alertam-nos para a possibilidade de poderem existir três posturas diferentes em relação a este assunto: uma, que considera a liderança como um subconjunto das atividades da gestão; outra, que a gestão deve ser considerada como uma parcela das atividades da liderança; uma última, defendendo que a distinção entre as duas deve tomar em consideração o nível organizacional em análise.

Na maior parte da literatura os vocábulos de gestão e liderança são tratados como sinónimos. Contudo, a liderança é um processo mais emocional, dado que os líderes são “carismáticos e inspiradores, são dinâmicos, assumem riscos, sabem lidar com os processos de mudança e são visionários” (Barracho, 2012, p. 51). O líder influencia o relacionamento com os seus seguidores, enquanto o gestor tem um relacionamento de autoridade para com os subordinados. Para Yukl (2001) um indivíduo pode ser líder e não ser gestor e o contrário também pode ocorrer. As responsabilidades de cada função levam a que os gestores se centrem mais no domínio da lei, enquanto os líderes se preocupam mais com o desenvolvimento de indivíduos e com aspetos do domínio da ética.

Azevedo (2003, p. 81), a propósito do desempenho dos diretores escolares, faz uma classificação de cada um dos conceitos (gestão e liderança), apontando as características de uma correta e eficiente gestão e revelando o caminho a seguir para o próximo passo que seria a liderança: “A maior parte dos nossos diretores escolares procura ser um bom gestor, dentro de um quadro institucional, em que boa gestão é equivalente à conformidade com a norma instituída. Alguns procuram também ser líderes, ou seja, assumir o seu papel de animadores e condutores dos membros da organização escolar para o cumprimento da sua missão educativa, procurando envolver todos na melhoria permanente do desempenho social da escola”. Arménio Rego e Miguel Cunha (2007) consideram que os líderes são carismáticos e inspiradores, tomam riscos, são dinâmicos e criativos, sabem lidar com a mudança e são visionários. Já os gestores são mais racionais, trabalham mais com a cabeça do que com o coração, lidam com a eficiência, o planeamento, o controlo e os regulamentos.

A apologia da liderança enquanto alicerce e fomento de mudança foi sugerida por Kotter. Este autor defende que a gestão competente é sem dúvida necessária, mas só uma liderança eficaz pode promover a mudança ancorando esta na cultura da organização. Outros aspetos, associados à ligação entre gestão e liderança, aparecem na literatura de acordo com outras duas modalidades que a liderança assume: a modalidade transacional e a modalidade transformacional.

6 – A LIDERANÇA NAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES

“A liderança é necessária em todos os tipos de organização humana...”
(Chiavenato, 2000, p. 88)

Ao longo deste capítulo temos vindo a fazer uma síntese da evolução histórica das teorias da liderança. No entanto, convém chamar a atenção para o facto de as lideranças em contexto escolar deterem algumas particularidades. “As escolas necessitam de lideranças especiais porque são locais especiais” e realça que as escolas têm “de dar resposta às realidades políticas singulares que enfrentam” (Sergiovanni, 2004, p. 172). Mais que não seja porque a matéria-prima da escola são os alunos, não produtos como é no caso das outras organizações.

Estudos liderados por Day *et al.* (2000) e Fullan (2003), no âmbito da eficácia e melhoria das escolas, têm reforçado a importância da liderança como um dos fatores primordiais de desenvolvimento e de melhoria. Algumas investigações apontam no sentido que a chave do sucesso é conseguir encontrar os valores e os meios certos para gerir as tensões e os dilemas que os líderes têm que enfrentar (*Idem*).

Liderar a Escola, cada vez mais, relaciona-se com a capacidade para delinear uma visão pessoal para a mesma, saber transmiti-la aos elementos da comunidade e conseguir que eles a adotem. Neste sentido, e se os líderes trabalham para e com as outras pessoas para alcançarem determinados objetivos, estes não devem ser impostos, mas antes trabalhados democraticamente para se delinear um rumo a seguir pela escola. Em relação a este aspeto, Formosinho e Machado (2000b), acreditam que num contexto escolar, é fundamental saber-se como podem os elementos da comunidade educativa “ajudar-se mutuamente para descobrir o significado do que fazem, ao mesmo tempo que cultivam neles a capacidade para melhorar e transformar as suas práticas” (*Idem*, p.128), assumindo, segundo os mesmos autores, “como base da ação liderante a interação transformadora a partir de uma autocompreensão colectiva (...) e uma autoconsciência dos constrangimentos vários da ação educativa da escola, bem como da sua participação cúmplice na sustentação dos mesmos ” (*Ibidem*).

A escola atual carece da autonomia necessária para permitir ao líder escolar gerir um conjunto de recompensas, precisamente pela inexistência de recompensas visíveis, dentro do sistema educativo, que estimulem a busca da melhoria. Vários autores, como por exemplo Fullan (2003), asseguram que a escola necessita de desenvolver no seu seio culturas colaborativas. O caminho passará certamente pelo surgimento de lideranças transformacionais (e emocionalmente inteligentes) em que o líder, de acordo com as características deste tipo de lideranças não intervém diretamente, mas transforma a cultura da escola, incitando a criação de mecanismos que

promovam o planeamento conjunto e a colaboração, num ambiente em que todos se sintam implicados e fortemente identificados com a escola e com a sua missão. Cada um tornar-se-á consciente da importância dos processos e das metas a atingir. A Liderança Laissez-Faire, pelas características que lhe estão associadas, a existir, não abona a favor do desenvolvimento da escola e dificilmente terá vida fácil.

A investigação que nos dispusemos a realizar aflora um pouco as tipologias de liderança presentes no Agrupamento de Escolas em estudo, para além das implicações que ela tem no clima, cultura e organização escolar.

7 – LIDERANÇA: CONTRIBUTO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE MUDANÇA

“Lidar bem com os outros não é algo com que se nasce; é antes uma escolha que se faz de cada vez que se relaciona com alguém.”

Hooper e Potter (2002, p. 5)

7.1 – Liderança e o profissionalismo interativo

A criação nas escolas de um clima de criatividade e mudança, e de uma cultura de inovação, encontra no líder elemento fundamental de estímulo e dinamização. O líder deve ser o pivot deste processo, problematizando as situações, estimulando e criando oportunidades para que os professores inovem, implicando-os num processo reflexivo e autocrítico, sobre as suas práticas e os seus valores.

Perdurou durante bastante tempo, a crença no estilo de liderança como fator mais importante no clima organizacional. Michael Fullan (2003) defende, também, teses sobre perfis ideais de líderes para lidarem com as alterações rápidas do mundo que hoje se nos apresentam, referindo que esta é uma necessidade, porque:

“quanto mais complexa se torna a sociedade, mais sofisticada deve ser a liderança. Complexidade significa mudança, mas significa sobretudo uma mudança não linear e imprevisível, que ocorre rapidamente”(Idem, p. 7)

O mesmo autor desenvolve um quadro teórico para uma nova estrutura concetual da liderança, baseada em cinco componentes: objetivo moral, compreensão da mudança, formação e partilha de conhecimento, construção de relações e criação de coerência, que representam forças independentes, embora mutuamente solidárias e consolidadas para uma mudança positiva (Idem, p. 15) e que mantêm uma relação dinâmica e recíproca com algumas características pessoais do líder, como o entusiasmo, energia e esperança.

Um aspeto que merece destaque, é a capacidade do líder de pensar de forma estratégica, de forma não convencional, mas audaciosa. Ao longo dos tempos, o êxito do vencedor ou o sucesso do líder estiveram sempre associados à sua capacidade de alcançar, eficaz e eficientemente, os objetivos pretendidos, de acordo com a missão da organização, procurando ver mais além do que a realidade aparente podia mostrar, transformando os momentos de crise em oportunidades. **Pensar de forma estratégica exige esforço, atitude e treino persistente no desenvolvimento das capacidades específicas.**

É, por vezes, um processo doloroso, mas recompensador, porque permite aprendizagens duradouras e significativas, exigindo a associação permanente entre ação e reflexão. De acordo com um estudo de Leithwood e Jantzi (1990, cit. por Leithwood, Jantzi & Fernandez, 1994) “a liderança transformacional muda a cultura da escola e apoia a alta performance.” Estes autores desenvolveram um modelo de liderança transformacional na área educativa, onde a liderança transformacional é condicionada pela cultura nacional, local e pelas políticas educativas. Por sua vez, tem implicações sobre os objetivos e a cultura da escola, e estes dois aspetos, por sua vez, têm relação direta com o compromisso dos professores para com a mudança e o desenvolvimento - estudos efetuados em escolas do Canadá mostram que a liderança transformacional cria uma visão, estabelece elevadas expectativas de desempenho, unifica consensos em torno de objetivos comuns, e desenvolve um clima efetivamente estimulante.

É importante lembrar **duas "âncoras" da liderança** em qualquer lugar e em todos os lugares onde alguém aceita liderar (Schermerhorn, 2004):

- **Liderança representa trabalho.** Um bom líder estabelece objetivos, prioridades e padrões. Bons líderes cercam-se de pessoas talentosas - não têm medo em desenvolver subordinados fortes e capazes. Não culpam os outros quando as coisas correm mal. A liderança efetiva não consiste em "ser esperto", mas sim em "ser consistente".
- **Liderança representa integridade,** honestidade, credibilidade e consistência em colocar valores em ação. Os líderes devem estabelecer elevados padrões éticos e servir de exemplo aos seus seguidores. São fundamentais para a noção de liderança moral. Respeitam verdadeiramente outras pessoas e auxiliam-nas a fazer o seu melhor. Acima de tudo nunca esquecer a regra de ouro: gerem-se coisas mas lideram-se pessoas!

Os gestores/líderes de topo necessitam de mais habilidades concetuais e menos técnicas. Os de nível intermédio e de nível inferior necessitam de mais habilidades técnicas e menos concetuais. As habilidades humanas são importantes aos dois grupos de gestores/líderes.

Tabela 12 – Habilidades e competências do líder

Habilidades e competências gerais do líder	Concetuais	Capacidade de pensar analiticamente e alcançar soluções integradoras
	Humanas	Capacidade de trabalhar com os outros; inteligência emocional
	Técnicas	Capacidade de aplicar a perícia e realizar tarefas específicas

Fonte: Adaptado de Schermerhorn (2006, p. 11)

Os “bons líderes” são conhecidos por uma postura de “ajudar” e “apoiar”, em vez de “dirigir” e “dar ordens”. Têm uma agenda bem montada, trabalhando em rede. Esta permite manter relações positivas com pessoas cuja ajuda pode ser necessária para implementar a agenda de trabalho. Os melhores líderes/gestores dedicam muito tempo e esforço em prol do desenvolvimento da rede de contactos.

Os líderes são agentes de mudança, são pessoas cujo comportamento afeta outras pessoas. A mudança é inequivocamente um processo de descontinuidade que à partida é gerador de conflito, ceticismo, angústia, insegurança, incerteza a diferentes níveis bem como é encarada como ameaça, principalmente pela indefinição do tempo que a sua implementação total eventualmente implicará.

Segundo Hooper e Potter (2004, p. 51-53) para se ajustarem à mudança, os indivíduos precisam de passar por quatro estádios, mais precisamente, **negação** – recusa em reconhecer que a mudança é necessária; **resistência** – oposição activa à mudança; **exploração** – testar vários aspetos da mudança; **compromisso** – compreensão dos benefícios da mudança.

Os atores organizacionais são aqueles sujeitos que, em resposta a incentivos, contribuem para a prossecução das metas e objetivos organizacionais. Quando se fala em organizações é comum falar-se em grupos, isto é, dos membros que as compõem, dos papéis que desempenham, das normas que os regem, dos sentimentos que os unem e das interações que ocorrem para a consecução das tarefas diárias. Para que haja uma correta articulação, impõe-se a função da liderança, uma espécie de fronteira onde encaixa o processo de tomada de decisões. De acordo com Barracho (2012, p.128), a qualidade das respostas organizacionais às condições do ambiente externo, depende da forma como se exerce esse tipo de liderança que implica tarefas complexas como analisar o ambiente, detetar riscos e oportunidades ou implementar mudanças.

Outra questão pertinente para o mesmo autor (*Idem*, p.132) prende-se com a gestão da diversidade dentro das organizações. Tal facto implica que os líderes compreendam as regras, normas, valores e crenças que caracterizam determinada cultura.

O **projeto GLOBE** (Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness Research Project) reuniu 170 investigadores de 61 países e estudou as inter-correlações entre cultura, processos organizacionais e liderança. A cultura pode ser equiparada, por analogia, à personalidade da organização e embora apresentem pontos em comum, cada organização caracteriza-se por uma personalidade própria. O contexto cultural e as questões que cruzam a cultura organizacional com as práticas de gestão e liderança das organizações, é um tema com bastante ênfase na literatura da especialidade (Hofstede, 1991; Ouchi, 1981).

Exercer liderança nas organizações escolares é mais do que empenhar-se numa atividade profissional, é uma dimensão do próprio ato educativo, é estabelecer rumos e direção, saber lidar com pessoas com um elevado grau de autonomia, que são os professores, reconhecer as suas motivações para que o seu desempenho como profissionais seja reconhecido e incentivando.

O líder deve desenvolver as competências necessárias para ao sucesso da organização, assumindo responsabilidades e riscos, sendo eterno aprendiz e mestre, assistindo e orientando os seus seguidores. Só com este perfil de líderes, humanos e motivados, preocupados em estimular o desenvolvimento do Ser na sua totalidade, teremos profissionais realizados e felizes e organizações escolares saudáveis.

7.2 – A escola como organização aprendente

A sociedade atual é caracterizada por uma crescente mudança organizacional sustentada pelo aperfeiçoamento tecnológico que define um percurso perfeitamente irreversível nas relações socioprofissionais, bem como na necessidade de mudança das estruturas organizacionais. As gerações mais novas encontram-se num contexto de mudança tecnológica célere. O impacto da tecnologia em muito determinará reajustes funcionais das organizações humanas bem como no tempo disponível segundo o ponto de vista laboral e de tempo livre. A dinâmica organizacional ter-se-á de preparar para evoluir no sentido de internalizar as mudanças emergentes, facto que implicará uma postura pró-ativa dos seus líderes, para eficazmente fazerem evoluir as organizações que lideram, no sentido de permitir uma sucessiva resposta aos desafios com que se forem deparando, integrando-as de acordo com as solicitações da sociedade em geral e esbatendo a insegurança, a turbulência e incerteza que o futuro parece vislumbrar.

Neste contexto parece-nos importante perspetivar uma abordagem que permita identificar os elementos de mudança inerentes às organizações e em particular da Escola, bem como demonstrar o papel que as lideranças deverão encetar para propiciarem a mudança de modo eficaz, capaz de viabilizar uma abertura institucional com a sociedade de onde provêm os seus atores sociais. **Torna-se importante salientar que são vários os fatores a ter em conta no processo de mudança das organizações, nomeadamente, o capital humano, a informação, a capacidade crescente de comunicar, a tecnologia e a concorrência global.** A mudança tem de ser acompanhada com investimento no capital humano tentando gerar uma empatia global de crescimento assente na aprendizagem sistémica por parte das pessoas enquanto seres individuais e grupais e por arrasto da organização – **organização aprendente**.

A Escola, enquanto espaço organizativo, tem vindo a sofrer acentuadas pressões exteriores que ao longo dos tempos determinaram uma “gradual” mudança do seu *modus operandis*. Porém, sentimos que esta, enquanto organização, tem sofrido uma evolução muito lenta, notando-se algum conservadorismo das práticas hierárquicas. É verdade que ao nível da legislação as mudanças são substanciais, nomeadamente no que concerne à organização do processo de liderança *versus* divisão do poder. A escola atual traduz uma dinâmica de certa forma mais participativa nas suas dinâmicas internas, com alguma envolvência externa. A autonomia surge como uma medida que, com recurso ao *know how* interno/externo, catalisará a dinâmica há

muito sentida no domínio empresarial e/ou ensino privado, mais precisamente a questão da qualidade *versus* concorrência.

Para Teixeira (1998) é difícil conceber que os objetivos duma organização possam ser atingidos sem comunicação entre os seus membros. Nós diríamos que, mais do que difícil, é impossível realizar trabalho e atingir os objetivos da organização caso não exista comunicação interna. Comunicar com o outro é trocar informações, dar ordens e exprimir sentimentos. É um ato do quotidiano, relacional e que faz parte da vida em sociedade. A comunicação é um processo de transferência de informações, ideias, conhecimentos ou sentimentos entre as pessoas e inclui a expressão facial, as atitudes, os gestos, o tom da voz, as palavras, os escritos e as novas tecnologias, entre outros. A comunicação é, pois, o fundamental na relação humana e é-o muito mais nas relações internas de qualquer organização e, como tal, de qualquer organização educativa.

Realce-se que um bom esquema de comunicação, fácil, rápido e eficaz, é o suficiente para poder melhorar as performances de uma organização. As lideranças atuais das Escolas terão de preparar-se de forma mais ou menos célere para assumir uma postura prospetiva e atenta às condições do meio envolvente, como meio de atrair uma clientela que garanta a sua funcionalidade. Será forçoso um trabalho de equipa que permita criar condições para a mudança, assim como detetar e esbater pontos de resistência para que a nível organizacional se favoreça um sentido progressista.

Segundo Harris (2002) o conhecimento já não é suficiente e tornou-se uma mercadoria. A nova vaga é a de uma economia baseada na aprendizagem. O importante é aprender, seja no plano individual, grupal ou organizacional. Para serem bem-sucedidas “as organizações devem instituir processos que garantam a autorreflexão e a autocorreção. Indivíduos, equipas e organizações devem pensar acerca do que pensam, aprender acerca do modo como aprendem, serem mais inovadores acerca do modo como inovam” (*idem*, 2001, p.145).

Para Dess e Pickens (2000, p.31) os líderes destas organizações devem ser proativos na facilitação da aprendizagem organizacional e no encorajamento da adaptação positiva a mudanças externas. **Defendem, assim, alguns papéis chave da liderança:**

- Articular uma visão estratégica que motive e inspire as pessoas;
- Fazer *empowerment* de todos os membros organizacionais;
- Acumular e partilhar conhecimento interno;
- Desafiar o *status quo* e fomentar a criatividade.

A ideia basilar é a de que as organizações mais aptas a lidar com a mudança de modo eficaz são as que aprendem continuamente. As organizações são tanto mais aprendentes quanto mais os seus colaboradores denotam propensão para a aprendizagem contínua.

A aprendizagem organizacional pode ser definida como a capacidade de uma organização mudar internamente para se adaptar externamente. Quando o processo é encarado do ponto de vista global/sistémico, então a denominação caracterizadora é organização aprendente (learning organization). Este conceito não está isento de críticas. Edgar Schein numa entrevista à Harvard Business Review referiu que não sabemos assim tanto sobre a aprendizagem organizacional. Sabemos como melhorar a aprendizagem de um indivíduo ou de uma pequena equipa, mas não como intervir sistematicamente na cultura de uma empresa de forma a criar uma aprendizagem da transformação em toda a organização. O facto de muitos indivíduos aprenderem a mesma coisa não significa automaticamente que a organização como um todo está a aprender.

Apesar das críticas, a investigação sobre as organizações aprendentes tem proliferado. Diversos autores (Garvin, 1993; Yukl, 1998; Lussier e Achua, 2001), defendem a grande relevância dos líderes no encorajamento da aprendizagem organizacional. Os líderes influenciam os seus colaboradores de múltiplas e diferentes maneiras:

- Servem como modelos de atuação;
- Projetam sobre os seus colaboradores elevadas expectativas de desempenho e induzem a sua participação nas decisões - *empowerment*;
- Criam um clima favorável à crítica construtiva e influenciam a cultura organizacional.

Depois da revisão de literatura acerca das temáticas da organização, clima e cultura escolares, dando especial enfoque à temática da liderança e sua repercussão naqueles, vamos prosseguir para a parte empírica desta dissertação, com a apresentação dos resultados do estudo efetuado.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

“A realidade não é claramente legível. A nossa realidade não é mais do que a nossa ideia da realidade”(Morin e Nair)

1 - PROBLEMÁTICA

A nossa investigação tem como finalidade compreender as perceções dos professores de um agrupamento de escolas sobre a influência da liderança de topo no seu clima e cultura organizacional. É aceite que a organização da escola influencia e é influenciada pelo diretor e que a escola se procura organizar para proporcionar práticas de trabalho cooperativo. O estilo de liderança praticado deve estimular, agilizar e facilitar o desenvolvimento e a realização das atividades através da criação de um ambiente propício ao desenvolvimento individual de todos os membros e, concomitantemente, ao seu desenvolvimento coletivo. As duas últimas décadas de investigação educacional marcaram o estudo e compreensão da escola enquanto organização através do aparecimento de uma Sociologia das Organizações Escolares e de uma nova perspectiva de análise entre a abordagem micro (a sala de aula) e a abordagem macro (o sistema de ensino), um nível meso de intervenção (Nóvoa, 1992).

Partindo da nossa experiência como professor, fomos-nos interrogando sobre a importância da liderança no clima e cultura escolares para a gestão e organização escolar.

Estudos de Leithwood e Jantzi, 1990 e Leithwood, Jantzi e Fernandez, 1994, vêm relembrar que a liderança tem implicações não só na cultura de escola como também na sua eficácia. Segundo estes autores a liderança (em especial a transformacional) é condicionada pela cultura nacional, local e pelas políticas educativas. Por sua vez, tem implicações sobre os objetivos, o clima e a cultura da escola, e estes dois aspetos têm, também, relação direta com o compromisso dos professores para com a mudança e o desenvolvimento.

Apesar de a temática ter sido motivo de inúmeras investigações, no contexto atual de sucessivas metamorfoses do sistema educativo, surgiram-nos várias questões que desencadearam a nossa vontade em continuar a estudar este tema. Parece-nos assim pertinente aprofundar esta temática. A seleção do tema em análise não foi para nós objeto do acaso. Enquanto atores educativos, interessa-nos o ambiente que se está a viver nas escolas, uma vez que um bom ambiente no interior de uma organização é fator primordial para alcançar os objetivos definidos pela mesma, e que, como consequência, um trabalhador satisfeito e inserido, empenha-se mais eficazmente. E foi perante esta problemática que nasceu a nossa pergunta de partida.

2 – PERGUNTA DE PARTIDA

Para Pacheco “toda a investigação tem por base um problema inicial que, crescente e ciclicamente, se vai complexificando, em interligações constantes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora” (Pacheco, 2006, p.13). Por sua vez, Almeida e Freire (2000, p.37) defendem que qualquer investigação se inicia com a definição de um problema. Portanto, pretende-se que a pergunta seja precisa, clara e unívoca e, também, pertinente para o contexto do estudo em que se insere.

Tendo em conta as reflexões anteriores, recordemos então a nossa pergunta de partida:

- **De que forma os professores percebem a influência da liderança de topo no clima e na cultura organizacional de escola?**

Esta questão constituiu o fio condutor da investigação. No sentido de procurar respostas para a mesma, formularam-se um conjunto de hipóteses e objetivos divididos em gerais e específicos, que se pretendem atingir ao longo deste projeto.

3 - HIPÓTESES EM ESTUDO

De acordo com Polit e Hungler (1995, p.102), “uma hipótese é uma predição ou explicação provisória da relação entre duas ou mais variáveis”. Depois de identificado o problema há que clarificar os objetivos e formular as hipóteses, pois Quivy e Campenhoudt (2008, p.15) afirmam que a hipótese “fornece à investigação um fio condutor eficaz” e Pacheco (2006, p.15) acrescenta que a hipótese é uma “proposição com vista à solução do problema”. Assim, e depois de reconhecido o problema da investigação, formulámos as seguintes hipóteses:

- **Hipótese 1** - A percepção dos docentes que desempenham funções na escola sede difere da percepção dos docentes que desempenham funções nas escolas satélite;
- **Hipótese 2** - O desempenho de cargos de liderança intermédia influencia as percepções dos professores acerca da liderança do diretor no clima, cultura e organização escolar;
- **Hipótese 3** - O tempo de permanência dos professores no agrupamento de escolas influencia as percepções acerca da liderança do diretor no clima, cultura e organização escolar;
- **Hipótese 4** – O nível de ensino dos professores do agrupamento influencia as percepções acerca da liderança do diretor no clima, cultura e organização escolar.

4 - OBJETIVOS DO ESTUDO

De acordo com a pergunta de partida e com as hipóteses, definimos para o nosso estudo um objetivo geral e quatro objetivos específicos.

Objetivo Geral:

- **Averiguar de que forma o estilo de liderança influencia o clima e cultura organizacional da escola.**

Objetivos Específicos:

Com o intuito de melhor orientar a nossa investigação, e tendo em consideração este nosso objetivo geral, procedemos à apresentação dos objetivos específicos:

- **Caracterizar o tipo de gestão e liderança na escola;**
- **Identificar os efeitos da liderança na cultura e clima organizacional de escola;**
- **Averiguar o modo como os professores percebem a cultura e o clima organizacional de escola;**
- **Relacionar o estilo de gestão e liderança do diretor com o clima da organização escolar de acordo com a percepção dos atores envolvidos no estudo.**

5 – OPÇÕES E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

O investigador, em função da sua pergunta de partida e dos seus objetivos, seleciona o método de investigação. Assim, na escolha do modelo empírico deve ser tida em conta, não só a problemática em estudo, como o tipo de dados a recolher e as especificidades do próprio investigador, de forma a desenvolver um trabalho sólido. Tal significa que o investigador deve fundamentar as suas decisões metodológicas, considerando diferentes paradigmas, de acordo com os respetivos referenciais teóricos (Coutinho, 2004). Por isso, procurar os fundamentos teóricos da investigação é refletir nas diferentes conceções sobre a natureza do conhecimento e a sua aplicabilidade. Nesta perspetiva, na nossa investigação recorreremos ao Estudo de Caso numa metodologia de cariz quantitativo.

Segundo Cohen e Manion (1990) os estudos de caso predominam em investigação educacional fundamentados num conjunto de técnicas, quer qualitativas, quer quantitativas, para a recolha de dados. Caracteriza-se por ser descritivo e interpretativo, uma vez que está direcionado para a observação e análise do que se passa no terreno (Yin, 2005).

6 – INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS

Para a recolha dos dados necessários à nossa investigação, aplicámos um **inquérito por questionário** em fevereiro de 2013, aos professores de um Agrupamento de Escolas, sita no Concelho de Paredes. A escolha deste método de recolha de dados baseou-se na possibilidade de nos permitir recolher informação de forma rápida e de facilitar a sistematização dos resultados obtidos. Por outro lado, “oferece a garantia de anonimato aos inquiridos e presta-se a uma utilização pedagógica pelo carácter muito preciso e formal da sua construção e da sua aplicação prática” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.186).

Paralelamente, para podermos contextualizar o nosso estudo, recorreremos ao Projeto Educativo de Escola (PEE) que se revelou de grande utilidade para completar algumas ideias acerca das dinâmicas que se percebem entre os vários atores.

6.1 - A elaboração do questionário

Tendo em conta o nosso objeto de estudo, pareceu-nos que o **inquérito por questionário** seria o método mais adaptado para enquadrar as nossas hipóteses teóricas, uma vez que é um “instrumento de medida que traduz os objetivos de um estudo com variáveis mensuráveis” (Fortin, 2009, p. 249). O nosso questionário é realizado através da escala de Likert. Houve, também, um cuidado especial na apresentação gráfica e no formato do mesmo. Uma aparência menos cuidada pode levar ao seu não preenchimento. Assim, e segundo Bell (2004) procurou-se que o questionário contivesse instruções claras, perguntas/afirmações colocadas em tabelas e quadrados para resposta.

Para esta investigação, o inquérito por questionário foi adaptado do Multifactor Leadership Questionnaire (doravante nomeado MLQ) desenvolvido por Bass e Avolio, o qual determina/identifica os estilos de liderança através da avaliação dos comportamentos do líder percebidos pelos seus liderados. O MLQ tem sido amplamente utilizado nas últimas duas décadas e meia em diversas áreas de pesquisa: governamental, militar, educacional, alta tecnologia, religião, saúde e organizações de voluntariado (Bass & Avolio, 1993, Bass & Avolio, 1999; 2004; Berson, 1999, cit. por Avolio & Bass, 2004, p.12). As adaptações efetuadas tiveram como finalidade introduzir as restantes variáveis em estudo, para além da liderança: clima, cultura e organização escolar. Para esta adaptação, foi-nos particularmente útil a consulta de outros estudos realizados anteriormente sobre o tema e que usaram este na íntegra e/ou adaptado. Tivemos, também, de explorar previamente alguns dos estudos efetuados sobre clima, cultura e gestão escolar (exploração dos inquéritos OCCR e SIC).

Segundo Brunet (1992, pp.125-128), o clima refere-se às percepções que os diferentes atores de uma determinada organização têm em relação às práticas nessa mesma organização. Nesse sentido torna-se claro que não existe um único fator que isoladamente possa determinar o clima (e a cultura) de escola.

Existem, portanto, diversas formas de estudar o clima e a cultura de escola, recorrendo a diversas dimensões. Halpin e Croft elaboraram o primeiro instrumento de avaliação do clima escolar. Este instrumento, como refere Carvalho (1992, p.38), é constituído por 64 itens agrupados em diferentes dimensões relativas aos professores e aos comportamentos da direção. Por sua vez, Finlayson (1973, cit. por Carvalho, 1992, p. 39) reestrutura o questionário de Halpin e Croft e acrescenta-lhe os indicadores “alunos” e “coordenadores de departamento”. Teixeira (1995, p.168), para estudar o clima e a satisfação no trabalho inspirou-se no inquérito de Finlayson e considerou a imagem da direção, dos colegas, das relações com o pessoal não docente, das relações com os pais, das condições de trabalho e da escola como propiciadora da realização profissional como as dimensões do seu estudo. **Gaziel (1987, p.167) considerou como dimensões do clima o comportamento do director, as relações pessoais entre colegas e o sentimento dos professores em relação ao local de trabalho. Consideramos a opinião de Gaziel como a dimensão fundamental para o estudo do clima e cultura organizacional.**

Contactámos o Diretor do Agrupamento, explicámos, pormenorizadamente, o estudo e solicitámos, por escrito (**anexo 1**), a autorização e colaboração para a aplicação do mesmo. Depois de justificada e argumentada a pertinência do estudo, foi autorizada a sua realização.

Antes da aplicação do inquérito por questionário, solicitámos a um grupo de docentes, a desenvolver a sua atividade noutras escolas (um educador de infância, um docente do 1º Ciclo, um docente do 2º Ciclo e dois docentes do 3º Ciclo e ensino Secundário), que preenchessem o questionário com o intuito de aferirmos eventuais dificuldades de interpretação e adequação da linguagem ao contexto educacional. Foram unânimes na constatação da adequação do pré-teste com o objetivo de verificar se as questões formuladas eram de fácil compreensão. Esta aplicação decorreu em novembro/dezembro de 2012.

A aplicação do inquérito por questionário decorreu em fevereiro de 2013. Optámos pela sua distribuição em reuniões de Departamento Curricular (pré-escolar e 1º Ciclo), pelo próprio investigador, e individualmente para os 2º e 3º Ciclo e ensino Secundário, explicando e sensibilizando para o seu preenchimento, realçando e reforçando a inequívoca manutenção do anonimato. A sua devolução foi feita em envelopes individuais, selados e endereçados ao investigador. Optámos pela aplicação, a todos os professores a exercer funções de docência neste agrupamento e as suas respostas foram tratadas estatisticamente.

O questionário está dividido em duas secções, na primeira temos um conjunto de itens acerca da caracterização do entrevistado e na segunda parte temos 44 afirmações para serem avaliados no que respeita à gestão e organização, ao clima e cultura e à liderança do diretor do agrupamento de escolas onde os entrevistados exercem funções.

Posteriormente agrupámos as 44 afirmações em 3 categorias (liderança, gestão/organização e clima e cultura escolar). O tratamento estatístico dos dados foi realizado com o programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences). Sendo o questionário uma adaptação do MLQ e, como sabemos, este questionário dá a hipótese de deixar em branco itens que possam parecer irrelevantes ou que o entrevistado não tem a certeza de qual a resposta mais adequada, tivemos de fazer o tratamento das não respostas.

Tabela 13 – Agrupamento dos itens de acordo com as três categorias em estudo

Categorias	Subcategorias	Itens
Liderança	Transformacional	7, 13, 14, 15, 16, 18, 20, 21, 25, 26, 30, 40
	Transacional	1
	Laissez-faire	2, 4, 11, 17, 24, 27
	Resultados da liderança	31, 32, 35, 37
Gestão e organização	Perceções dos professores acerca da influência da liderança na gestão/organização escolar.	3, 6, 10, 19, 23, 33, 34, 36, 38, 42, 44
Clima e cultura	Perceções dos professores acerca da influência da liderança no clima e cultura escolar.	5, 8, 9, 12, 22, 28, 29, 39, 41, 43

7 - O CONTEXTO ONDE FOI REALIZADO O ESTUDO

O Agrupamento de Escolas em estudo tem como génese a abertura da Escola-sede em outubro de 1973, tendo-se constituído como agrupamento vertical de escolas em setembro de 2001. O agrupamento situa-se no **concelho de Paredes**, numa freguesia com uma população residente que ultrapassa os 10.000 habitantes, com 3100 famílias e uma área geográfica de 1117 ha. Situa-se no extremo Noroeste do concelho, estabelecendo fronteira com três municípios: Paços de Ferreira, Valongo e Santo Tirso.

A freguesia é atravessada pelo rio Ferreira que desempenhou um papel crucial no seu desenvolvimento social e económico, nomeadamente, através da instalação de moinhos hidráulicos, numa primeira fase, servindo de suporte à indústria da panificação e, mais tarde, à indústria de serragem de madeira e produção de mobiliário. Atualmente, o tecido industrial é constituído maioritariamente por pequenas e médias empresas, frequentemente, de carácter familiar, ligadas ao setor de produção do mobiliário.

A freguesia dispõe de infraestruturas básicas de saneamento, abastecimento de água e eletricidade. Será de salientar, no entanto, que existem habitações sem ligação à rede pública de abastecimento de água e de saneamento. Os transportes públicos entre os diferentes lugares da freguesia são escassos e com horários reduzidos. É de realçar a recente ligação à autoestrada A41 que veio facilitar o transporte viário e a ligação a outras localidades, em especial à área do Grande Porto.

Como consequência da atual crise económica, a indústria local tem vindo a sofrer uma acentuada quebra de produção, gerando quebra no crescimento económico da região e consequente aumento do desemprego. Concomitantemente, assiste-se a um aumento das carências económicas de um elevado número de famílias, bem como de problemas sociais daí resultantes. Por outro lado, tem-se vindo a assistir a uma acentuada emigração do elemento masculino para outros países da comunidade europeia e países de expressão de língua portuguesa, aumentando o número de famílias funcionalmente monoparentais.

A baixa escolarização dos pais é uma característica marcante de uma grande parte das famílias da freguesia. Com efeito, muitas mães/pais possuem apenas habilitações ao nível do primeiro e segundo ciclos - apenas 20% dos pais/mães têm habilitações ao nível do 3º ciclo ou superior. Com regularidade os pais/encarregados de educação afirmam que têm dificuldades em acompanhar os seus educandos de uma forma eficaz, em especial a partir do 3ºCiclo. Todavia, é de realçar que a escolaridade dos pais tem vindo a aumentar nos últimos anos, tal como demonstram os dados relativos às habilitações académicas constantes na tabela n.º14.

Tabela 14 - Habilitações académicas das famílias expressas em termos de percentagem

Habilitação	2009/2010		2010/2011		2011/2012	
	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai
Mestrado	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.2%	0.2%
Licenciatura	2.3%	0.9%	2.8%	1.0%	2.8%	0.8%
Bacharelato	0.3%	0.1%	0.3%	0.0%	0.2%	0.2%
Ensino secundário	5.6%	2.9%	5.9%	3.0%	7.0%	3.4%
Ensino básico (3.º ciclo)	12.4%	7.9%	14.4%	8.4%	15.9%	8.7%
Ensino básico (2.º ciclo)	41.0%	40.9%	41.4%	42.7%	41.8%	42.8%
Ensino básico (1.º ciclo)	32.6%	42.1%	29.8%	41.6%	27.7%	39.3%
Sem habilitações	1.9%	1.4%	1.8%	0.0%	1.6%	1.3%
Formação desconhecida	4.0%	3.7%	3.5%	3.3%	2.9%	3.4%

Fonte: Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas (2009-2013)

Às situações de desemprego e baixa escolaridade das famílias acresce ainda os problemas resultantes da dependência do álcool e outras toxicodependências, características algo disseminadas pela freguesia.

Este enquadramento traduz-se numa elevada percentagem de alunos beneficiários da **Ação Social Escolar**, que ultrapassou os 80% no último triénio. Como resultado deste enquadramento socioeconómico, muitos dos alunos apresentam baixo rendimento escolar, problemas de indisciplina e interesses divergentes dos escolares.

Tabela 15 - Alunos com escalão de ação social escolar

Escalão	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13
A	54.1%	48.2%	46.7%	45.3%
B	32.9%	33.0%	33.9%	39.3%
Total	87.0%	81.2%	80.6%	84.6%

Fonte: Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas (2009-2013)

O Agrupamento é constituído por 6 estabelecimentos de ensino: a **Escola sede**, com 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário, um **Centro Escolar** (educação pré-escolar e 1º ciclo), duas **Escolas Básicas** (educação pré-escolar e 1º ciclo) e **dois Jardins de Infância**. Os estabelecimentos de ensino mais afastados (uma das escolas básica e um dos Jardim de Infância) distam aproximadamente 4 km da escola sede. O mais próximo (a outra escola básica) dista cerca de 800 m da sede do agrupamento. O centro escolar dista cerca de 1,5 km da escola sede.

Tabela 16 – População escolar no ano letivo 2012/13

Nível de ensino	Número de alunos
Pré-Escolar	212
1º, 2º e 3º Ciclo	1122
Ensino Secundário e profissional	145

Fonte: Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas (2009-2013)

7.1 - A população alvo

O inquérito por questionário foi aplicado à totalidade dos professores do agrupamento de escolas em estudo (123 docentes). Sendo 14 educadores de infância, 27 professores do 1º Ciclo e 82 dos 2º, 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário. Deste número tivemos um retorno de 108 questionários (taxa de resposta de 87,8%).

Tabela 17 – Questionários distribuídos *versus* recebidos

Nível de escolaridade	Questionários distribuídos			Questionários recebidos		
	F	M	Total	F	M	Total
Pré-escolar	13	1	14	13	1	14
1º Ciclo	21	6	27	19	5	24
2º Ciclo	17	6	23	13	4	17
3º Ciclo/ Secundário	44	15	59	42	11	53
			123			108

Desses 123, só 108 questionários foram devolvidos pelos professores, e, desses, 12 deles não apresentavam qualquer consistência nos dados, pois mais de 20% dos itens de avaliação do diretor não tinham sido respondidos. Seguindo a sugestão de Allison (2002), optamos por excluir estes casos do nosso estudo. Sendo assim, ficamos com 96 questionários. Dos 12 questionários excluídos 7 são de professores do Jardim de Infância/1º Ciclo, e 5 são de professores do 2º/3º Ciclos e Secundário. Só um dos docentes eliminados é do sexo masculino, sendo 11 do sexo feminino. É de salientar, que 2 destes 12 docentes exercem cargos de liderança no agrupamento escolar, tendo ambos assento no conselho pedagógico.

8 – TRATAMENTO ESTATÍSTICO DOS DADOS

Nas investigações é comum organizar e analisar os dados obtido, e como na maioria das vezes tomam uma forma numérica procede-se à sua análise estatística. Considera Black (1999, p. 304) que a função da análise estatística é “transformar os dados em informação” e é precisamente para isso que ela nos serve.

Um dos maiores desafios que se coloca ao investigador é não só descobrir as significações ocultas no “amontoado” de dados de que dispõe, mas também ser capaz de comunicar os resultados do seu estudo à comunidade científica restrita que são os seus “pares”.

A estatística descritiva visa organizar e descrever os dados, identificando o típico e atípico, trazendo à luz diferenças, relações e/ou padrões. Já para encontrar respostas para o problema, ou seja, testar as hipóteses, só é possível com recurso à estatística inferencial. O processo de escolha da técnica adequada para analisar os dados está muito ligado com o processo da transformação de uma hipótese geral numa hipótese operacional (Hill & Hill, 2009, p. 210).

É a estatística inferencial que permite que se extrapolem os resultados da amostra para a população. Segundo Coutinho (2011, pp.183-187) processa-se pela utilização de técnicas estatísticas que podem ser paramétricas ou não paramétricas. Na análise paramétrica são exigidas condições – parâmetros – muito restritos, razão que justifica a própria designação. Entre outros, é necessário proceder à análise do tipo de variáveis, da normalidade, da homogeneidade das variâncias e da independência das observações. Quando as variáveis são de escala intervalar, esta verificação aplica-se através da aplicação do *t test de student* para grupos independentes (unpaired t test). Sempre que alguns dos pressupostos necessários não se verificam, a opção por métodos não paramétricos é uma exigência (Gibbons, 1993, p.63).

CAPÍTULO V- APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

"Feliz é aquele que sabe ao certo o que procura, porque quem não sabe
o que procura, não vê o que encontra."
Claude Bernard (1813-1878)

Conhecida a metodologia, neste capítulo procede-se à apresentação, descrição e análise dos resultados provenientes dos procedimentos de recolha de dados, de acordo com os objetivos propostos. O presente capítulo estrutura-se, assim, em duas partes, a primeira parte diz respeito à estatística descritiva dos questionários e a segunda à estatística inferencial.

1 – ESTATÍSTICA DESCRITIVA

1.1 - Consistência Interna das escalas

Neste estudo apresentamos três escalas que iremos analisar. Temos um conjunto de itens que nos dá a perceção que os docentes têm da liderança do agrupamento escolar por parte do diretor, outro conjunto de itens que nos dá a perceção que os docentes têm da influência do diretor no clima e cultura da organização escolar e por último um conjunto de itens que nos dá a perceção que os docentes têm da influência do diretor na gestão e organização escolar naquele agrupamento de escolas.

Analisamos o coeficiente de Alfa de Cronbach para cada escala. Este coeficiente analisa a consistência interna das escalas que constituem o questionário. Para a escala do **Clima e Cultura Escolar** obtivemos um Alfa de Cronbach de 0,953, o que é um excelente indicador da consistência interna da escala. Para a escala da **Gestão e Organização Escolar** obtivemos um Alfa de Cronbach de 0,845, o que representa um bom indicador de consistência interna, e para a escala de **Liderança** por parte do diretor, obtivemos um Alfa de Cronbach de 0,948, representando este valor um excelente indicador de consistência interna da escala.

1.2 - Análise Descritiva dos dados de caracterização dos docentes

Neste ponto iremos analisar os dados da primeira parte do inquérito, relativo à caracterização dos docentes alvo do questionário.

Relativamente à variável sexo podemos constatar que uma grande percentagem de docentes é do sexo feminino, isto é, 80% o que vem de encontro à média nacional.

Quanto à variável idade, podemos verificar que este agrupamento escolar tem uma percentagem de 69,8% de docentes com idade compreendida entre 36 e 49 anos, apenas 12,5% têm idade superior a 50 anos.

Tabela 18 - Variável nível de ensino lecionado

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Educação Pré-Escolar	10	10,4	10,4	10,4
Valid 1º Ciclo	20	20,8	20,8	31,2
2º Ciclo	15	15,6	15,6	46,9
3º Ciclo/Secundário	51	53,1	53,1	100,0
Total	96	100,0	100,0	

No tabela 18 podemos verificar como se distribuem os docentes em termos do nível de ensino que lecionam: 31,2% dos docentes deste agrupamento lecionam na educação pré-escolar e no 1º Ciclo, verificando-se que a maior parte dos docentes lecionam no 3º Ciclo/Secundário, cerca 53%. Temos uma percentagem de 15,6% dos docentes que lecionam o 2º ciclo.

Tabela 19 – Onde exerce a atividade

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Na escola sede	66	68,8	68,8	68,8
Fora da escola sede	30	31,2	31,2	100,0
Total	96	100,0	100,0	

Na tabela 19 verificamos que a maior parte dos docentes lecionam na escola sede, portanto 68,8% dos docentes que responderam ao questionário fazem parte dos professores da escola sede, sendo apenas 31,2% docentes que lecionam fora da escola sede. Cruzando a variável “**onde exerce a atividade**” por “**nível de ensino que leciona**” verificamos o seguinte:

Tabela 20 – Onde exerce a atividade/nível de ensino lecionado

	Educação Pré-Escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo/ Secundário	Total
Na escola sede					
Count	0	0	15	51	66
% within Exerce actividade	,0%	,0%	22,7%	77,3%	100,0%
% of Total	,0%	,0%	15,6%	53,1%	68,8%
Fora da escola sede					
Count	10	20	0	0	30
% within Exerce actividade	33,3%	66,7%	,0%	,0%	100,0%
% of Total	10,4%	20,8%	,0%	,0%	31,2%
Total					
Count	10	20	15	51	96
% within Exerce actividade	10,4%	20,8%	15,6%	53,1%	100,0%
% of Total	10,4%	20,8%	15,6%	53,1%	100,0%

Ao observarmos a tabela 20, verificamos que todos os docentes que responderam ao questionário, aqueles que lecionam na educação pré-escolar e o 1º ciclo, lecionam fora da escola sede, logo, podemos concluir que a escola sede só tem os níveis de ensino a partir do 2º ciclo até ao secundário, pois nenhum docente que leciona acima do 2º ciclo, leciona fora da escola sede.

Tabela 21 – Tempo de permanência dos docentes no agrupamento de escolas

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
«3 anos	32	33,3	33,3	33,3
De 4 a 6 anos	34	35,4	35,4	68,8
De 7 a 9 anos	14	14,6	14,6	83,3
»10 anos	16	16,7	16,7	100,0
Total	96	100,0	100,0	

Na tabela 21 podemos observar há quanto tempo os docentes lecionam neste agrupamento de escolas. Verificamos que 68,8% lecionam no agrupamento há menos de 6 anos, 16,7% há mais de 10 anos, e os restantes 14,6% lecionam entre 7 a 9 anos. Podemos dizer que este agrupamento de escolas tem professores a lecionar não há muito tempo no agrupamento. Isto pode dever-se à rotatividade quadrienal a que os professores estão sujeitos (de acordo com informação do diretor, no ano letivo de 2009 entraram cerca de 70% de novos professores no agrupamento).

Tabela 22

Onde exerce a atividade / tempo de permanência dos docentes no agrupamento de escolas

			Tempo de permanência dos docentes no agrupamento de escolas				
			«3 anos	De 4 a 6 anos	De 7 a 9 anos	»10 anos	Total
Exerce atividade	Na escola sede	Count	23	22	8	13	66
		% within Exerce actividade	34,8%	33,3%	12,1%	19,7%	100,0%
		% of Total	24,0%	22,9%	8,3%	13,5%	68,8%
	Fora da escola sede	Count	9	12	6	3	30
		% within Exerce actividade	30,0%	40,0%	20,0%	10,0%	100,0%
		% of Total	9,4%	12,5%	6,2	3,1%	31,2%
	Total	Count	32	34	14	16	96
		% within Exerce actividade	33,3%	35,4%	14,6%	16,7%	100,0%
		% of Total	33,3%	35,4%	14,6%	16,7%	100,0%

Para melhor compreendermos a variável do tempo de permanência dos docentes no agrupamento de escolas, podemos observar, na tabela 22, que tanto na escola sede, como fora da escola sede, o tempo de maior permanência dos professores no agrupamento é de 4 a 6 anos. Verificamos, que tanto na escola sede como fora da escola sede, a percentagem dos professores que lecionam no agrupamento há menos de 6 anos é mais de metade do que os que lecionam há mais de 6 anos.

Constatamos, também, que 41,7% dos docentes exercem outros cargos no agrupamento escolar, para além de lecionarem e que 58,3% dos docentes não exercem qualquer tipo de cargo.

Tabela 23 – Tipo de cargos exercidos pelos docentes do agrupamento

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Membro da direção executiva	5	12,5	12,5	12,5
	Membro do conselho pedagógico	10	25,0	25,0	37,5
	Membro do conselho geral	6	15,0	15,0	52,5
	Outros cargos	19	47,5	47,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Na tabela 23, verificamos que dos docentes do agrupamento que exercem cargos para além de lecionarem, 5 são membros da direção executiva, 12,5% do total dos cargos exercidos. Dez docentes, para além de lecionarem também fazem parte do conselho pedagógico, o que equivale a 25% do total dos cargos exercidos, 6 docentes acumulam como membros do conselho geral, o que equivale a 15% dos cargos exercidos, e 47,5% exerce outro tipo de cargos no agrupamento escolar.

Tabela 24 – Idade / tipo de cargos exercidos pelos docentes do agrupamento

		Cargos					
		Membro da direção executiva	Membro do conselho pedagógico	Membro do conselho geral	Outros cargos	Total	
Idade	«35 anos	Count	0	0	0	2	2
		% within Idade	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	,0%	,0%	,0%	5,0%	5,0%
	De 36 a 49 anos	Count	5	8	4	15	32
		% within Idade	15,6%	25,0%	12,5%	46,9%	100,0%
		% of Total	12,5%	20,0%	10,0%	37,5%	80,0%
	»50 anos	Count	0	2	2	2	6
		% within Idade	,0%	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
		% of Total	,0%	5,0%	5,0%	5,0%	15,0%
	Total	Count	5	10	6	19	40
		% within Idade	12,5%	25,0%	15,0%	47,5%	100,0%
		% of Total	12,5%	25,0%	15,0%	47,5%	100,0%

Na tabela 24 verificamos que os docentes com menos de 35 anos, apenas exercem outro tipo de cargos, como por exemplo diretores de turma. Nenhum dos docentes com mais de 50 anos é membro da direção executiva. A maior parte de acumulação de cargos dos docentes, situa-se na faixa etária entre os 36 anos e os 49 anos, o que corresponde à faixa de etária onde se encontram professores já com algum capital de experiência acumulada. Tal facto, pode representar uma mais-valia em termos organizacionais.

Tabela 25 - Onde exerce a atividade / tipo de cargos exercidos pelos docentes do agrupamento

		Cargos				
		Membro da direcção executiva	Membro do conselho pedagógico	Membro do conselho geral	Outros cargos	Total
Na escola sede	Count	4	7	5	14	30
	% within Exerce actividade	13,3%	23,3%	16,7%	46,7%	100,0%
	% of Total	10,0%	17,5%	12,5%	35,0%	75,0%
Fora da escola sede	Count	1	3	1	5	10
	% within Exerce actividade	10,0%	30,0%	10,0%	50,0%	100,0%
	% of Total	2,5%	7,5%	2,5%	12,5%	25,0%
Total	Count	5	10	6	19	40
	% within Exerce actividade	12,5%	25,0%	15,0%	47,5%	100,0%
	% of Total	12,5%	25,0%	15,0%	47,5%	100,0%

Podemos ver na tabela 25, que dos docentes do agrupamento escolar que lecionam fora da escola sede, só 25% exercem cargos para além de lecionarem e que 75% dos cargos do agrupamento são desempenhados pelos professores da escola sede. Verificamos que 47,5% são outros cargos exercidos, dos quais 35% são de docentes da escola sede, e 12,5% docentes fora da escola sede.

Tabela 26 – Tempo de permanência dos docentes no agrupamento de escolas / tipo de cargos exercidos pelos docentes do agrupamento

		Cargos				
		Membro da direcção executiva	Membro do conselho pedagógico	Membro do conselho geral	Outros cargos	Total
«3 anos	Count	1	0	1	7	9
	% within Tempo de permanencia	11,1%	,0%	11,1%	77,8%	100,0%
	% of Total	2,5%	,0%	2,5%	17,5%	22,5%
De 4 a 6 anos	Count	1	3	1	7	12
	% within Tempo de permanencia	8,3%	25,0%	8,3%	58,3%	100,0%
	% of Total	2,5%	7,5%	2,5%	17,5%	30,0%
De 7 a 9 anos	Count	3	3	0	4	10
	% within Tempo de permanencia	30,0%	30,0%	,0%	40,0%	100,0%
	% of Total	7,5%	7,5%	,0%	10,0%	25,0%
»10 anos	Count	0	4	4	1	9
	% within Tempo de permanencia	,0%	44,4%	44,4%	11,1%	100,0%
	% of Total	,0%	10,0%	10,0%	2,5%	22,5%
Total	Count	5	10	6	19	40
	% within Tempo de permanencia	12,5%	25,0%	15,0%	47,5%	100,0%
	% of Total	12,5%	25,0%	15,0%	47,5%	100,0%

Na tabela 26, cruzamos as variáveis “tempo de permanência” dos docentes com o “tipo de cargos exercidos” no agrupamento de escolas; podemos ver que nenhum dos docentes que responderam ao questionário, **com menos de 3 anos a lecionar** no agrupamento, é membro do conselho pedagógico, bem como nenhum docente, **entre os 7 e 9 anos a lecionar** no agrupamento, é membro do conselho geral e nenhum docente, **com mais de 10 anos a lecionar** neste agrupamento, é membro do conselho executivo. Verificamos que os docentes que estão há **menos de 6 anos no agrupamento**, são aqueles que ocupam com mais acentuação outros cargos, e que aqueles **com mais de 10 anos a lecionar** no agrupamento, são aqueles com menor percentagem de outros cargos (2,5%), mas são aqueles que têm uma maior percentagem no que se refere a serem membros do conselho pedagógico (10%) e do conselho geral (10%). Os docentes que lecionam **entre 7 e 9 anos no agrupamento** escolar, são os que em maior percentagem (7,5%) são membros da direção executiva.

1.3 – Percepção dos docentes em relação à influência que o diretor tem em relação à Gestão e Organização do Agrupamento escolar

Neste ponto e nos seguintes iremos analisar os dados da segunda parte do inquérito. Das 44 questões do mesmo, iremos analisar neste ponto as 11 questões relativas às percepções sobre a influência da liderança na gestão e organização do Agrupamento.

Tabela 27 – O Diretor foca a atenção em irregularidades, erros, exceções e desvio das regras

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	2	2,1	2,1	2,1
	Raramente	9	9,4	9,6	11,7
	Algumas vezes	39	40,6	41,5	53,2
	Muitas vezes	26	27,1	27,7	80,9
	Frequentemente	18	18,8	19,1	100,0
	Total	94	97,9	100,0	
	Casos Omissos	2	2,1		
Total		96	100,0		

Na tabela anterior podemos ver qual a percepção dos professores sobre a atenção do diretor no que toca às irregularidades, erros, exceções e desvio das regras. Verificamos que 53,2% diz que o diretor só faz isto algumas vezes, raramente ou até mesmo nunca, enquanto 46,7% refere que o diretor se foca muito neste aspeto.

Em relação à afirmação “**o diretor encontra-se ausente quando dele se precisa**”, verificamos que 86,5% dos docentes consideram que o diretor está sempre presente quando dele precisam, apenas uma pequena percentagem (2,1%) considera ele está sempre ausente.

Relativamente à afirmação “**o diretor discute quem é o responsável por atingir metas específicas de desempenho**” verificamos que 51,7% dos docentes acham que o diretor quer muitas vezes e frequentemente saber quem é o responsável por atingir metas específicas de desempenho.

Analisando a tabela 28, verificamos que 57,2% dos docentes acham que o diretor concentra muitas vezes ou frequentemente a sua total atenção em lidar com erros, queixas e falhas.

Tabela 28 – O diretor concentra a sua total atenção em lidar com erros, queixas e falhas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	5	5,2	5,5	5,5
	Raramente	15	15,6	16,5	22,0
	Algumas vezes	19	19,8	20,9	42,9
	Muitas vezes	32	33,3	35,2	78,0
	Frequentemente	20	20,8	22,0	100,0
	Total	91	94,8	100,0	
	Casos Omissos	5	5,2		
Total		96	100,0		

Na tabela 29, verificamos que 52,9% dos docentes acham que o diretor dirige muitas vezes ou frequentemente a atenção do docente para as falhas face aos desempenhos esperados. Temos uma percentagem de 1,1% que acha que o diretor nunca dirige a atenção do docente para as falhas, 13,8% que raramente o faz e 32,2% que o faz algumas vezes.

Tabela 29 – O diretor dirige a minha atenção para as falhas face aos desempenhos esperados

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	1	1,0	1,1	1,1
	Raramente	12	12,5	13,8	14,9
	Algumas vezes	28	29,2	32,2	47,1
	Muitas vezes	31	32,3	35,6	82,8
	Frequentemente	15	15,6	17,2	100,0
	Total	87	90,6	100,0	
	Casos omissos	9	9,4		
Total		96	100,0		

Quanto à afirmação “**o diretor ser eficaz na representação do Agrupamento face à hierarquia**” verificamos que 85% dos docentes acham que o diretor é muitas vezes ou frequentemente eficaz na representação do agrupamento escolar. Verificamos também que nenhum docente que respondeu ao questionário optou pela resposta nunca, e que apenas 15,1 mencionou raramente ou algumas vezes.

Quanto à afirmação “**o diretor trabalha comigo de forma satisfatória**”, verificamos que 58,1% dos docentes acham que muitas vezes ou frequentemente o diretor trabalha com eles de uma forma eficaz. Verificamos também que 7,5% dos docentes responderam que o diretor nunca trabalha ou raramente trabalha com eles de uma forma eficaz e 30,1% dos docentes mencionou que algumas vezes o diretor trabalha com eles de uma forma eficaz.

Relativamente **“ao diretor ser eficaz em ir ao encontro das necessidades e objetivos da organização**, podemos constatar que 71,7% dos docentes acham que o diretor é muitas vezes ou frequentemente eficaz em ir ao encontro das necessidades e objetivos da organização, tendo respondido cerca de 23% que só algumas vezes é que o diretor é eficaz e pouco mais de 5% respondeu que nunca ou raramente o diretor é eficaz em ir ao encontro das necessidades e objetivos da organização.

Analisando os dados relativos à afirmação **“o diretor lidera um grupo que é eficaz”** podemos verificar que 74,7% dos docentes acham que muitas vezes ou frequentemente o diretor lidera um grupo que é eficaz. 25,3% considera que raramente ou algumas vezes o diretor lidera um grupo que é eficaz e 48,4% considera essa atitude muitas vezes.

Tabela 30 – O diretor perspectiva o Agrupamento em termos de uma única comunidade educativa aprendente.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	2	2,1	2,3	2,3
	Raramente	8	8,3	9,2	11,5
	Algumas vezes	23	24,0	26,4	37,9
	Muitas vezes	37	38,5	42,5	80,5
	Frequentemente	17	17,7	19,5	100,0
	Total	87	90,6	100,0	
	Casos omissos	9	9,4		
Total		96	100,0		

Analisando a tabela 30 podemos verificar que 62% dos docentes acham que muitas vezes ou frequentemente o diretor perspectiva o agrupamento como uma única comunidade educativa aprendente, sendo 11,5% dos docentes com opinião contrária. 26,6% dos docentes acham que só algumas vezes o diretor tem essa perspetiva.

Por fim, analisando os resultados da afirmação **“o diretor privilegia o trabalho colaborativo como forma de potencializar o sucesso educativo”** podemos verificar que 63,1% dos docentes acham que muitas vezes ou frequentemente o diretor privilegia o trabalho colaborativo como forma de potencializar o sucesso educativo, 7,4% tem a opinião contrária, portanto, nunca ou raramente, e quase 30% tem a opinião que algumas vezes o diretor privilegia esse trabalho colaborativo.

1.3.1 - Sinopse dos resultados da gestão organizacional

(Ver tabela resumo no anexo 4)

Pela análise dos dados, verificamos que as percepções dos docentes relativas ao papel do diretor na gestão são, grosso modo, positivas. Na maioria das afirmações relativas a esta temática, obtivemos uma média entre o valor 2 e o valor 3, isto é, entre a classificação de “**algumas vezes**” e de “**muitas vezes**”. As percepções mais positivas são relativas às afirmações n.º 6, **o diretor encontra-se presente quando dele se precisa**; n.º 33, **o director é eficaz na representação do agrupamento face à hierarquia**; n.º 36, **o diretor é eficaz em ir ao encontro das necessidades e objetivos da organização**; n.º 38, **o diretor lidera um grupo que é eficaz** e n.º 44, **o diretor privilegia o trabalho colaborativo como forma de potencializar o sucesso educativo**. O diretor está praticamente sempre presente na instituição, sendo muitas vezes eficaz na representação do agrupamento face à hierarquia, indo de encontro aos objetivos da organização. Lidera uma equipa muitas vezes eficaz, privilegiando com alguma frequência o trabalho colaborativo.

Os resultados mais baixos para esta categoria foram obtidos nas questões n.º 3, **o diretor foca a atenção em irregularidades, erros, exceções e desvio das regras**, n.º 10, **o diretor discute quem é o responsável por atingir metas específicas de desempenho** e n.º 19, **o diretor concentra a sua total atenção em lidar com erros, queixas e falhas**. Isto permite-nos concluir que o diretor, provavelmente, deveria com mais frequência discutir quem são os responsáveis por atingir metas específicas de desempenho, continuar a centrar sinergias na supervisão e, em simultâneo, delegar mais competências e responsabilidades nos subordinados. Ao responderem desta forma, os docentes caracterizam o diretor como um gestor que não é controlador e que não procura desvios dos procedimentos corretos, tomando medidas apenas quando ocorrem irregularidades (Bass, 1985). Por outro lado, ao não delegar ou só o fazendo algumas vezes, vai contra o que se pediria a um **líder transformacional** inserindo-se este tipo de comportamento numa **liderança transaccional** onde, para esse tipo de líder, as pessoas preferem ser dirigidas a ser responsáveis pelas suas ações.

Nas restantes afirmações relativas a este item, obtivemos pontuações médias entre a classificação dois e a classificação três.

1.4 – Percepção dos docentes em relação à influência que o diretor tem em relação ao Clima e Cultura Escolar.

Neste ponto iremos analisar questões relativas às percepções sobre a influência da liderança sobre o clima e a cultura escolar do Agrupamento.

Relativamente à afirmação “**o diretor conversa sobre os valores e crenças mais importantes**” é seguro afirmar que mais de metade dos docentes que responderam ao questionário, 52,1% tem a opinião que o diretor muitas vezes ou frequentemente conversa sobre os valores e crenças mais importantes, tendo 21,3% dos docentes a opinião contrária, isto é, nunca ou raramente o diretor conversa com os docentes sobre valores e crenças. 26,6% tem a opinião que algumas vezes o diretor toma essa atitude. Podemos dizer que o diretor tem por hábito conversar sobre os valores e crenças mais importantes.

Quanto à afirmação “**o diretor fala com confiança do futuro**”, observamos que mais de metade dos docentes que responderam ao questionário, 55,4% tem uma opinião bastante positiva, dizem que o diretor muitas vezes ou frequentemente fala com confiança e otimismo do futuro, tendo 21,3% dos docentes a opinião contrária, isto é, nunca ou raramente o diretor conversa com os docentes sobre valores e crenças. 26,6% tem a opinião que algumas vezes o diretor toma essa atitude. Podemos dizer que o diretor transmite ser uma pessoa otimista e com confiança no futuro.

Tabela 31 – O diretor gera orgulho nos outros por pertencerem à comunidade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	8	8,3	8,5	8,5
	Algumas vezes	29	30,2	30,9	39,4
	Muitas vezes	38	39,6	40,4	79,8
	Frequentemente	19	19,8	20,2	100,0
	Total	94	97,9	100,0	
	Casos omissos	2	2,1		
Total		96	100,0		

Da análise da tabela 31, constatamos que 60,6% dos docentes têm a opinião que o diretor muitas vezes ou frequentemente gera orgulho nos outros por pertencerem à comunidade. Cerca de 40% dos docentes têm a opinião contrária, isto é, raramente ou apenas algumas vezes, o diretor gera orgulho nos outros por pertencerem à comunidade. **Podemos dizer que o diretor transmite orgulho nos outros por pertencerem à comunidade.**

No que toca à afirmação “**o diretor fala de modo entusiástico acerca do Projeto a realizar no agrupamento**”, os dados evidenciam que 60,6% dos docentes têm a opinião que o diretor muitas vezes ou frequentemente fala de modo entusiástico acerca do projeto a realizar no agrupamento. Verificamos que nenhum docente tem a opinião que o diretor nunca fala de modo entusiástico sobre o projeto e 12,8% raramente fala entusiasticamente e 26,6% afirma que algumas vezes o diretor tem essa atitude. Podemos concluir que o diretor transmite o projeto a realizar no agrupamento de um modo entusiástico. Nas últimas quatro afirmações não será de desprezar os cerca de 40% de docentes que têm opinião contrária, isto é, referem que raramente ou apenas algumas vezes o diretor evidencia esses comportamentos. **Muito provavelmente estes docentes esperam da parte do diretor um uma maior abertura ao diálogo, sobretudo a propósito do projeto a realizar no agrupamento.**

Tabela 32 – O diretor apresenta uma visão motivadora do futuro

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	12	12,5	12,9	12,9
	Algumas vezes	32	33,3	34,4	47,3
	Muitas vezes	28	29,2	30,1	77,4
	Frequentemente	21	21,9	22,6	100,0
	Total	93	96,9	100,0	
	Casos omissos	3	3,1		
Total		96	100,0		

Da análise da tabela, constatamos que 52,7% dos inquiridos têm a opinião que o diretor muitas vezes ou frequentemente apresenta uma visão motivadora do futuro, 34,4% acha que só algumas vezes o diretor tem essa visão motivadora e 12,9% dos inquiridos mencionam que raramente tem essa visão. Nenhum dos inquiridos respondeu que o diretor nunca tem uma visão motivadora do futuro. Poderemos dizer que o diretor não consegue transmitir uma visão motivadora do futuro a 47,3% dos docentes. **Um número de certa forma preocupante e que vem no seguimento dos resultados das últimas quatro questões.** Estamos em crer que o discurso com falta de confiança e de entusiasmo tenha repercussões negativas ao nível da motivação dos docentes. Ao analisar os resultados da afirmação “**o diretor enfatiza a importância de um sentido de missão coletivo em comunidade aprendente**”, concluímos que 63,2% dos inquiridos têm a opinião que o diretor muitas vezes ou frequentemente enfatiza a importância de um sentido de missão coletivo em comunidade aprendente, 31,6% dos inquiridos menciona que só algumas vezes o diretor dá essa importância e 5,3% dos inquiridos menciona que raramente o diretor dá essa importância de um sentido de missão coletivo em comunidade aprendente.

Nenhum dos inquiridos mencionou a opção nunca. Podemos dizer que, grosso modo, o diretor enfatiza a importância de um sentido de missão coletivo em comunidade aprendente.

Quanto à afirmação “**o diretor exprime satisfação quando o docente vai ao encontro dos desempenhos esperados**”, verifica-se que mais de metade dos docentes inquiridos, 57,5% mencionam que o diretor muitas vezes ou frequentemente exprime satisfação quando o docente vai ao encontro dos desempenhos esperados, 17% dos inquiridos menciona que nunca ou raramente o faz e 25,5% dos inquiridos, só algumas vezes o faz. Assim sendo, parece-nos correto dizer que o diretor exprime satisfação quando o docente vai ao encontro dos desempenhos esperados.

Tabela 33 – O diretor influencia positivamente com a sua ação o clima e a cultura de Escola

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	1	1,0	1,1	1,1
	Raramente	7	7,3	7,4	8,4
	Algumas vezes	31	32,3	32,6	41,1
	Muitas vezes	36	37,5	37,9	78,9
	Frequentemente	20	20,8	21,1	100,0
	Total	95	99,0	100,0	
	Casos omissos	1	1,0		
Total		96	100,0		

Na tabela 33 verificamos que 59% dos docentes mencionam que o diretor muitas vezes ou frequentemente influencia positivamente com a sua ação o clima e a cultura de escola e segundo 32,6% dos inquiridos, só algumas vezes o faz. De uma forma geral, o diretor transmite aos docentes uma atitude positiva com a sua ação sobre o clima e a cultura de Escola. Não obstante, continuamos com um número significativo de docentes (cerca de 40%) que referem o raramente ou algumas vezes como resposta à questão colocada.

Quanto à afirmação “**o diretor motiva um ambiente positivo de trabalho em comunidade**” verificamos que mais de metade dos docentes inquiridos, 64,2%, mencionam que o diretor muitas vezes ou frequentemente motiva um ambiente positivo de trabalho em comunidade, 8,4% dos inquiridos menciona que nunca ou raramente o faz e 27,4% dos inquiridos, só algumas vezes o faz. Podemos dizer que o diretor motiva os docentes para um ambiente positivo de trabalho em comunidade. Em relação à afirmação “**o diretor incentiva as relações interpessoais**”, podemos verificar que 54,7% dos inquiridos mencionam que o diretor muitas vezes ou frequentemente incentiva as relações interpessoais, 8,16% dos inquiridos menciona que nunca ou raramente o faz e 28,4% dos inquiridos, só algumas vezes o faz. Podemos dizer que o diretor incentiva as relações interpessoais. No entanto, não devemos negligenciar a percentagem substancial, obtida pelo raramente e algumas vezes. Estes resultados encaixam na sequência de resultados das últimas questões.

1.4.1 – Sinopse dos resultados do clima e cultura organizacional

(Ver tabela resumo no anexo 4)

Na maioria das afirmações relativas ao papel do diretor no clima e cultura de escola, obtivemos uma média entre os valores 2 e 3, isto é, entre o “**algumas vezes**” e o “**muitas vezes**”. As percepções mais positivas são relativas às afirmações n.º 9, **o diretor gera orgulho nos outros por pertencerem à comunidade**; n.º 12, **o diretor fala de modo entusiástico acerca do Projeto a realizar no agrupamento**; n.º 28, **o diretor enfatiza a importância de um sentido de missão coletivo em comunidade aprendente**; n.º 39, **diretor influencia positivamente com a sua ação o clima e a cultura de Escola** e n.º 41, **o diretor motiva um ambiente positivo de trabalho em comunidade**. Podemos concluir que o diretor gera muitas vezes “orgulho” nos outros membros da comunidade, falando de modo entusiástico acerca do projeto do agrupamento. Enfatiza muitas vezes a importância de se ter um espírito de missão, influenciando positivamente o clima e a cultura escolar e motivando um ambiente positivo de trabalho em comunidade.

Das duas afirmações que obtiveram resultados mais baixos (n.º5, **o diretor conversa sobre os valores e crenças mais importantes** e n.º 43, **o diretor incentiva as relações interpessoais**), podemos concluir que o diretor deve conversar mais sobre os valores e as crenças mais importantes, assim como incentivar as relações interpessoais. Estes aspetos podem contribuir para melhorar o clima e cultura escolares. Estudos anteriores, como os de Rutter (1979) e Anderson (1982), demonstram e comprovam esta associação entre o envolvimento na tomada de decisões na escola e a satisfação do corpo docente. Assim, o tipo de relações interpessoais, o grau de implicação dos professores e o apoio recebido influenciam a sua satisfação e índices de motivação.

Conhecer a realidade circundante, clarificando quais os objetivos que podem ser atingidos e porquê, e ainda a sensação de confiança no sucesso fundamental, potencia a eficácia dos docentes e, por arrasto, da escola. O diretor que é capaz de transmitir aos seus subordinados uma visão do que pretende para a instituição, consegue uma maior e melhor comunicação entre pares. Esta dimensão relacional entre docentes apoiada pelo diretor, ajuda a desenvolver a participação, a cooperação, a integração, a flexibilidade e o trabalho de equipa. Os professores, sentindo-se motivados e apoiados, transformam-se em atores prontos a defender e promover a cultura da escola e, assim, produzir um trabalho com mais significado e qualidade. A comunicação é a chave para o sucesso de relacionamentos profissionais bem-sucedidos.

Nas restantes afirmações relativas a este item, obtivemos pontuações médias entre a classificação dois e a classificação três.

1.5 – Perceção dos docentes em relação à Liderança do diretor

Neste ponto vamos analisar as afirmações relativas às perceções dos docentes sobre a liderança manifestada pelo diretor do agrupamento.

Podemos verificar em relação à afirmação **“O diretor dá-me apoio em troca dos meus esforços”** que 48,9% dos inquiridos mencionam que o diretor muitas vezes ou frequentemente lhes dá apoio em troca dos seus esforços. Cerca de 51% dos inquiridos menciona que nunca, raramente ou apenas algumas vezes o diretor o faz. Podemos dizer que o diretor é uma pessoa que dá apoio muitas vezes, embora o valor de 51%, com opinião oposta, seja significativo. A burocracia em que vivem as escolas e por arrasto os diretores, retira-lhe tempo de contacto com os seus subordinados.

Quanto à afirmação **“O diretor não atua no momento certo, apenas quando os problemas se agravam”**, verificamos que 57,3% dos docentes inquiridos mencionam que o diretor atua no momento certo, nunca ou raramente espera que os problemas se agravem, 29,2% dos inquiridos responderam que algumas vezes o diretor espera que os problemas se agravem, só depois é que atua, e 13,5% mencionou que muitas vezes e frequentemente o diretor não atua no momento certo, só mesmo quando os problemas se agravam. Perante estes dados, podemos dizer que o diretor é uma pessoa atenta, e que na maior parte das vezes atua no momento certo, não esperando que os problemas se agravem.

Tabela 34 – O diretor evita envolver-se quando surgem questões importantes

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	38	39,6	40,9	40,9
	Raramente	27	28,1	29,0	69,9
	Algumas vezes	24	25,0	25,8	95,7
	Muitas vezes	2	2,1	2,2	97,8
	Frequentemente	2	2,1	2,2	100,0
	Total	93	96,9	100,0	
	Casos omissos	3	3,1		
Total		96	100,0		

Em relação à afirmação **“O diretor evita envolver-se quando surgem questões importantes”** podemos observar que 69,9% dos docentes mencionam que o diretor nunca ou raramente evita envolver-se quando surgem questões importantes, 25,8% menciona que o diretor

algumas vezes evita envolver-se nas questões complicadas e 4,4% considera que muitas vezes ou frequentemente ele o faz. Podemos assim afirmar, que o diretor é uma pessoa que se envolve quando surgem questões importantes.

No que toca à afirmação **“O diretor procura perspectivas diferentes ao solucionar os problemas”**, verificamos que 57,3% dos docentes mencionam que o diretor muitas vezes ou frequentemente procura perspectivas diferentes ao solucionar os problemas, 38,5% menciona que o diretor algumas vezes o faz e 4,1% nunca ou raramente ao solucionar problemas procura perspectivas diferentes. Podemos concluir que o diretor é uma pessoa que na maior parte das vezes, quando tem de solucionar problemas, procura muitas vezes ou frequentemente perspectivas diferentes para o fazer.

Quanto à afirmação **“O diretor realça a importância de se ter um forte sentido de missão”**, observamos que 72,9% dos docentes mencionam que muitas vezes ou frequentemente o diretor realça a importância de se ter um forte sentido de missão, 20,8% que só o faz algumas vezes e 6,2% o faz raramente. **É de salientar que ninguém menciona nunca.** O que nos leva a concluir que o diretor na maior parte das vezes realça a importância de se ter um forte sentido de missão.

No que diz respeito à afirmação **“O diretor espera que algo corra mal antes de agir”**, podemos constatar que 74,7% dos inquiridos mencionam que o diretor nunca ou raramente espera que algo corra mal antes de agir, 16,5% que algumas vezes o diretor toma essa atitude e 8,8% dos inquiridos menciona que muitas vezes ou frequentemente o diretor toma essa atitude. Perante estes dados podemos afirmar que, na opinião destes inquiridos, o diretor tem por hábito antecipar-se aos problemas que possam surgir

Em relação à afirmação **“O diretor investe o seu tempo formando e ajudando os docentes a resolver problemas”**, observamos que 50,5% dos docentes menciona que o diretor muitas vezes ou frequentemente investe o seu tempo formando e ajudando os docentes a resolver problemas, 30,5% menciona que só algumas vezes, e 18,9% menciona que nunca ou raramente o diretor toma essa atitude. Podemos dizer que o diretor se preocupa em investir o seu tempo formando e ajudando os docentes a resolver problemas. De qualquer forma, o valor oposto de 49,5% é bastante significativo e vem em consonância com os obtidos nalgumas questões relativas ao clima e cultura escolares, assim como com o problema de as escolas viverem submersas em burocracia o que poderá impedir tempo de qualidade para os contactos pessoais.

Observando os resultados relativos à afirmação **“O diretor vai para além dos seus interesses próprios para o bem do grupo”**, constata-se que 77,3% dos docentes inquiridos mencionam que muitas vezes ou frequentemente o diretor vai para além dos seus interesses próprios para o bem do grupo, 17% menciona que algumas vezes ele não toma essa atitude e 5,7% nunca ou raramente ele toma essa atitude. Podemos dizer que o diretor, na maioria das vezes, vai para além dos seus interesses próprios para o bem do grupo.

Tabela 35 – O diretor espera que os problemas se tornem crônicos antes de agir

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	26	27,1	28,6	28,6
	Raramente	35	36,5	38,5	67,0
	Algumas vezes	24	25,0	26,4	93,4
	Muitas vezes	4	4,2	4,4	97,8
	Frequentemente	2	2,1	2,2	100,0
	Total	91	94,8	100,0	
	Casos omissos	5	5,2		
Total		96	100,0		

Em relação à afirmação **“O diretor espera que os problemas se tornem crônicos antes de agir”** podemos observar que 67% dos inquiridos mencionam que o diretor nunca ou raramente espera que os problemas se tornem crônicos antes de agir, 26,4% afirma que algumas vezes ele toma essa atitude, e 6,6% que muitas vezes ou frequentemente o diretor age depois dos problemas se agravarem. Os resultados obtidos para esta afirmação, vêm ao encontro dos obtidos para a afirmação n.º 11, O diretor espera que algo corra mal antes de agir.

Quanto à afirmação **“O diretor trata-me como um indivíduo e não como apenas mais um membro do grupo”**, podemos verificar que 63,1% dos inquiridos mencionam que muitas vezes ou frequentemente o diretor trata-os como um indivíduo e não como apenas mais um membro do grupo, 21,1% mencionam que algumas vezes os trata como tal, 15,8% mencionam que nunca ou raramente os trata como um indivíduo. Podemos dizer que a maior parte das vezes o diretor trata os docentes como um indivíduo e não apenas como mais um membro do grupo.

Quanto **“Ao diretor agir de forma a incutir respeito por ele”**, podemos constatar que 80,7% dos inquiridos mencionam que muitas vezes ou frequentemente o diretor age de forma a incutir respeito por ele, 14% mencionam que algumas vezes o faz e 5,4% mencionam que raramente o faz. Nenhum dos inquiridos respondem “nunca o faz”. Podemos afirmar que, o diretor age de forma a incutir respeito por ele.

No que toca à afirmação **“O diretor pondera as consequências éticas e morais das suas decisões”**, verifica-se que 71,5% dos inquiridos mencionam que muitas vezes ou frequentemente que o diretor pondera as consequências éticas e morais das suas decisões, 24,2% menciona algumas vezes e 4,4% nunca ou raramente.

Em relação à afirmação **“O diretor exibe um sentido de poder e de confiança”** podemos observar que 78,1% dos docentes inquiridos dizem que muitas vezes ou frequentemente o diretor exibe um sentido de poder e de confiança. Por sua vez, 14,6% dos inquiridos menciona que muitas vezes exibe esse poder e 7,3% menciona que raramente exibe esse poder.

De salientar que nenhum dos inquiridos menciona nunca. Assim sendo, perante estes dados, podemos dizer, que o diretor exibe um sentido de poder e de confiança de uma forma bastante clara.

Tabela 36 – O diretor evita tomar decisões

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	36	37,5	38,3	38,3
	Raramente	32	33,3	34,0	72,3
	Algumas vezes	16	16,7	17,0	89,4
	Muitas vezes	8	8,3	8,5	97,9
	Frequentemente	2	2,1	2,1	100,0
	Total	94	97,9	100,0	
	Casos omissos	2	2,1		
Total		96	100,0		

Na tabela 36 podemos observar que 72,3% dos inquiridos mencionam que nunca ou raramente o diretor evita tomar decisões, 17% diz que algumas vezes o diretor evita tomar decisões e 10,6% menciona que muitas vezes ou frequentemente evita tomar decisões. Estes resultados levam-nos a concluir que o diretor é uma pessoa que toma decisões, não foge à responsabilidade de as tomar. Tal aspeto enquadra-se na questão anterior, pois para assumir as responsabilidades é necessário ter um sentido de poder e confiança.

Quanto à afirmação **“O diretor considera cada indivíduo como único, tendo necessidades, capacidades e aspirações específicas”** observamos que 48,4% dos inquiridos mencionam que muitas vezes ou frequentemente o diretor considera cada indivíduo como único, tendo necessidades, capacidades e aspirações específicas, 34,4% menciona a opção algumas vezes e 17,2% nunca ou raramente. Podemos dizer que o diretor considera, muitas vezes, cada indivíduo único, tendo capacidades necessidades e aspirações únicas. No entanto, a percentagem oposta é significativa e enquadra-se nos resultados de questões anteriores que abordam uma relação direta entre diretor e subordinados. **Podemos concluir que a burocracia em que estão mergulhadas as escolas, rouba tempo de comunicação entre os diversos atores.**

No que toca à afirmação **“O diretor faz com que eu veja os problemas de múltiplas perspetivas”**, podemos verificar que 47,3% dos inquiridos considera que o diretor faz com que vejam os problemas de múltiplas perspetivas, 38,7% algumas vezes o diretor toma essa atitude e 14% nunca ou raramente o faz. **Podemos dizer que o diretor faz com que os docentes vejam algumas vezes os problemas de múltiplas perspetivas, mas na maior parte dos casos isso não se verifica.**

Os resultados desta afirmação vêm na linha de seguimento dos resultados das questões que envolvem contacto entre o diretor e os subordinados. **Talvez a falta de tempo, devido à burocracia, impeça mais e melhores contactos entre o diretor e os subordinados.**

Tabela 37 - O diretor atrasa a resposta a questões urgentes

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	28	29,2	29,5	29,5
	Raramente	43	44,8	45,3	74,7
	Algumas vezes	20	20,8	21,1	95,8
	Muitas vezes	3	3,1	3,2	98,9
	Frequentemente	1	1,0	1,1	100,0
	Total	95	99,0	100,0	
	Casos omissos	1	1,0		
Total		96	100,0		

Quanto à afirmação analisada na tabela 37, verificamos que 74,7% dos inquiridos mencionam que nunca ou raramente o diretor atrasa a respostas a questões urgentes, 21,1% algumas vezes toma essa atitude, e 4,3% muitas vezes ou frequentemente atrasa respostas a questões urgentes. Podemos dizer que o diretor é uma pessoa que na maioria das vezes dá resposta a questões urgentes no tempo certo.

Já em relação à afirmação **“O diretor expressa confiança que os objetivos serão alcançados”** constata-se que 58,3% dos inquiridos mencionam que muitas vezes ou frequentemente o diretor expressa confiança que os objetivos serão alcançados, 4,2% menciona que nunca ou raramente ele expressa esse sentimento e 37,5% dos inquiridos mencionam que algumas vezes o diretor expressa esse sentimento. Podemos dizer que na maior parte das vezes o diretor expressa confiança que os objetivos serão alcançados.

No que toca a **“O diretor usa métodos de liderança que são satisfatórios”**, observamos que 61% dos docentes inquiridos menciona que muitas vezes ou frequentemente o diretor usa métodos de liderança que são satisfatórios, 30,5% menciona que algumas vezes usa métodos de liderança satisfatórios e apenas 8,4% menciona nunca ou raramente. Podemos dizer que a maior parte das vezes o diretor usa métodos de liderança que são satisfatórios.

No que toca à afirmação **“O diretor leva-me a fazer mais e a inovar”** observamos que 38,9% dos inquiridos menciona que o diretor leva-os a fazer mais e a inovar, 37,9% menciona algumas vezes e 23,2% menciona nunca ou raramente. Podemos concluir que só algumas vezes o diretor os leva a fazer mais e a inovar.

Já em relação à afirmação “**O diretor aumenta o meu desejo de obter sucesso**” constatamos que 52,1% dos inquiridos menciona que muitas vezes ou frequentemente o diretor aumenta o desejo dos docentes de obter sucesso, 32,2% menciona algumas vezes e 15,6% menciona que nunca ou raramente. Podemos dizer que na maior parte das vezes o diretor aumenta o desejo dos docentes de obter sucesso.

No que toca à afirmação “**O diretor aumenta a minha vontade de exercer a minha ação com maior empenho**”, concluímos que 46,3% dos inquiridos mencionam que muitas vezes ou frequentemente o diretor aumenta a vontade do docente de exercer a sua ação com maior empenho, 31,6% menciona algumas vezes e 14,7% nunca ou raramente.

As últimas três questões obtiveram resultados muito idênticos. Ambas deixam transparecer uma liderança mais transacional do que transformacional, pois uma grande fatia de professores considera que o diretor não os leva a fazer mais e a inovar, nem a aumentar o desejo de sucesso e o empenho.

Tabela 38 - O diretor é líder de toda a comunidade, não privilegiando a Escola sede do Agrupamento

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	1	1,0	1,1	1,1
	Raramente	13	13,5	14,9	16,1
	Algumas vezes	20	20,8	23,0	39,1
	Muitas vezes	34	35,4	39,1	78,2
	Frequentemente	19	19,8	21,8	100,0
	Total	87	90,6	100,0	
	Casos omissos	9	9,4		
Total		96	100,0		

Na tabela 38 verificamos que 60,9% dos inquiridos mencionam muitas vezes ou frequentemente que o diretor é líder de toda a comunidade, não privilegiando a Escola sede do Agrupamento, 23% só o faz algumas vezes e 16,1% menciona nunca ou raramente. Podemos dizer que a maior parte dos docentes do agrupamento consideram que o diretor não privilegia a escola sede, embora seja significativa a percentagem dos que pensam o contrário. Isto pode ser o resultado das tensões que se arrastam desde os tempos da criação dos agrupamentos verticais.

1.5.1 - Sinopse dos resultados sobre a liderança

(Ver tabela resumo no anexo 4)

Na tabela número treze – **“agrupamento dos itens de acordo com as três categorias em estudo”**- podemos verificar que as afirmações números 13, 14, 15, 18, 20, 21, 25 e 26 se enquadram na categoria da **liderança transformacional**, a número 1, na **liderança transacional**, a número 4 na **laissez-faire** e as 32, 35 e 37 nos **resultados de liderança**. Resumidamente e a partir da análise dos inquéritos, destacam-se positivamente algumas das afirmações relativas à liderança transformacional – n.º 13, 15, 18, 20 e 21. Pelo contrário, a afirmação n.º 1, relativa à liderança transacional, e as n.º 14, 25 e 26, relativas à liderança transformacional, obtiveram classificação menos positivas.

Em algumas afirmações relativas às perceções dos docentes sobre o estilo de liderança do diretor, obtivemos uma média entre os valores 2 e 3, isto é, entre o **“algumas vezes”** e o **“muitas vezes”**. As perceções mais positivas são relativas às afirmações n.º 4, **o diretor evita envolver-se quando surgem questões importantes**; n.º 13, **o diretor realça a importância de se ter um forte sentido de missão**; n.º 15, **o diretor vai para além dos seus interesses próprios para o bem do grupo**; n.º 18, **o diretor age de forma a incutir respeito por ele**; n.º 20, **o diretor pondera as consequências éticas e morais das suas decisões** e n.º 21, **o diretor exibe um sentido de poder e de confiança**. A grande maioria dos docentes refere que o diretor transmite um alto nível de autoridade e confiança. Esta atitude de liderança potencia um maior empenho por parte dos docentes na execução das suas tarefas. Podemos concluir, através da análise dos dados, que o diretor se envolve recorrentemente nas atividades diárias do agrupamento, o que acaba por incutir respeito pela sua pessoa. Tem, também, o cuidado de ponderar as consequências éticas e morais das suas decisões.

Num conjunto de afirmações obtivemos médias mais baixas, próximas do valor 2. A saber: n.º 1, **o diretor dá-me apoio em troca dos meus esforços**; n.º 14, **o diretor investe o seu tempo formando e ajudando os docentes a resolver problemas**; n.º 25, **o diretor considera cada indivíduo como único, tendo necessidades, capacidades e aspirações específicas**; n.º 26, **o diretor faz com que eu veja os problemas de múltiplas perspetivas**; n.º 32, **o diretor leva-me a fazer mais e a inovar**; n.º 35, **o diretor aumenta o meu desejo de obter sucesso** e n.º 37, **o diretor aumenta a minha vontade de exercer a minha ação com maior empenho**. Do exposto, podemos concluir que o diretor poderia dar mais apoio individual, investindo e ajudando os docentes a solucionar os problemas e apontando diversos caminhos para essa resolução. Deveria, também, encarar os docentes de uma forma mais individual, incentivando-os a inovar e a fazer mais. Deveria, também, motivá-los mais, aumentando a sua vontade de desenvolver a profissão com mais empenho.

Nas restantes afirmações relativas a este item, obtivemos pontuações médias entre a classificação dois e a classificação três.

2 – INFERÊNCIA ESTATÍSTICA

Recorremos à estatística inferencial com o objetivo de analisarmos as relações entre algumas das variáveis consideradas neste estudo, assim como testar as hipóteses formuladas.

Para o cruzamento de variáveis (C1 até C6) foi utilizado o **teste t-student**. Apesar do teste t ser usado para amostras maiores do que 30, foi utilizado para amostras inferiores, pois a dimensão era muito próxima de 30. Demos como válido o nível de significância de 5% e 10%, portanto a possibilidade de erro varia entre 5% e 10%.

Nos restantes “cruzamentos” (C7 a C12) foi simulado o teste não paramétrico, **Kruskal-Wallis**, mas para amostras inferiores a 30. Demos como válido também o nível de significância de 5% e 10%. Para os casos em que rejeitamos a hipótese nula, aplicamos o **teste LSD** para verificar em que grupos constavam as diferenças.

CRUZAMENTO DE VARIÁVEIS

2.1 - Percepções dos docentes *versus* Local de trabalho (C1, C2 e C3)

Cruzamento 1: A percepção dos docentes que desempenham funções na escola sede em relação à influência do diretor no clima e cultura escolar, difere da percepção dos docentes que desempenham funções nas escolas satélite.

Tabela 39 – Percepções do clima *versus* local onde exerce a atividade

Exerce atividade		N	Mean	Std. Deviation	t-student	Sig
Percepção do clima	Na escola sede	55	28,56	7,120	3,317	0,001
	Fora da escola sede	29	23,03	7,533		

Os docentes que exercem a sua atividade na escola sede têm uma perspectiva mais positiva ($M=28,56$, $DP=7,12$) em relação à influência que o diretor tem no clima e cultura escolar do que os docentes que exercem a sua atividade fora da escola sede ($M=23,03$, $DP=7,533$). Analisando o resultado do teste t ($t=3,317$, $p < 0.05$), verificamos que existem diferenças estatísticas significativas, logo o **cruzamento 1 tem o apoio dos dados**. Existem diferenças entre a percepção dos docentes que desempenham funções na escola sede e os docentes que desempenham funções nas escolas satélite.

Cruzamento 2: A percepção dos docentes que desempenham funções na escola sede em relação à influência do diretor na gestão e organização do agrupamento escolar, difere da percepção dos docentes que desempenham funções nas escolas satélite.

Tabela 40 – Percepções da gestão *versus* local onde exerce a atividade

Exerce atividade		N	Mean	Std. Deviation	t-student	Sig
Percepção da Gestão	Na escola sede	47	31,68	5,057	3,257	0,002
	Fora da escola sede	26	26,65	8,139		

Os docentes que exercem a sua atividade na escola sede têm uma perspetiva mais positiva ($M=31,68$, $DP=5,057$) em relação à influência que o diretor tem na gestão e organização do agrupamento escolar do que os docentes que exercem a sua atividade fora da escola sede ($M=26,65$, $DP=8,139$). Analisando o resultado do teste t ($t=3,257$, $p<0.05$), verificamos que existem diferenças estatísticas significativas, logo **o cruzamento 2 tem o apoio dos dados**. Existem diferenças entre a percepção dos docentes que desempenham funções na escola sede e os docentes que desempenham funções nas escolas satélite.

Cruzamento 3: A percepção dos docentes que desempenham funções na escola sede em relação à liderança do diretor no agrupamento escolar difere da percepção dos docentes que desempenham funções nas escolas satélite.

Tabela 41 – Percepções da liderança *versus* local onde exerce a atividade

Exerce atividade		N	Mean	Std. Deviation	t-student	Sig
Percepção da liderança	Na escola sede	46	65,70	12,818	3,460	0,001
	Fora da escola sede	23	53,30	16,213		

Os docentes que exercem a sua atividade na escola sede têm uma perspetiva mais positiva ($M=65,70$, $DP=12,818$) em relação à liderança do diretor do que os docentes que exercem a sua atividade fora da escola sede ($M=53,30$, $DP=16,213$). Analisando o resultado do teste t ($t=3,460$, $p < 0.05$), verificamos que existem diferenças estatísticas significativas, isto é, existem diferenças entre a percepção dos docentes que desempenham funções na escola sede e os docentes que desempenham funções nas escolas satélite.

2.2 - Percepções dos docentes *versus* Desempenho de cargos (C4, C5 e C6)

Cruzamento 4: A percepção dos docentes que desempenham cargos de liderança intermédia em relação à influência que o diretor tem no clima e cultura escolar, difere da percepção dos docentes que não desempenham cargos de liderança intermédia.

Tabela 42 – Percepções do clima *versus* desempenho de cargos

Exerce cargos		N	Mean	Std. Deviation	t-student	Sig
Percepção do clima	Sim	37	28,54	6,694	2,032	0,045
	Não	47	25,17	8,154		

Os docentes que exercem cargos de liderança intermédios têm uma perspetiva mais positiva ($M=28,54$, $DP=6,694$) em relação à influência que o diretor tem no clima e cultura escolar do que os docentes que não exercem cargos de liderança intermédia ($M=25,17$, $DP=8,154$). Analisando o resultado do teste t ($t=2,032$, $p < 0.05$), verificamos que existem diferenças estatísticas significativas, **logo o cruzamento 4 tem o apoio dos dados**. Existem diferenças entre a percepção dos docentes que desempenham cargos de liderança intermédia e os que não os desempenham.

Cruzamento 5: A percepção dos docentes que desempenham cargos de liderança intermédia em relação à influência que o diretor tem na gestão e organização do agrupamento escolar, difere da percepção dos docentes que não desempenham cargos de liderança intermédia.

Tabela 43 – Percepções da gestão *versus* desempenho de cargos

Exerce cargos		N	Mean	Std. Deviation	t-student	Sig
Percepção da Gestão	Sim	31	31,94	5,865	2,298	0,025
	Não	42	28,38	6,981		

Os docentes que exercem cargos de liderança intermédia têm uma perspetiva mais positiva ($M=31,94$, $DP=5,865$) em relação à influência que o diretor tem na gestão e organização do agrupamento escolar do que os docentes que não exercem cargos de liderança intermédia ($M=28,38$, $DP=6,981$). Analisando o resultado do teste t ($t=2,298$, $p < 0.05$), verificamos que existem diferenças estatísticas significativas, **logo o cruzamento 5 tem o apoio dos dados**. Existem diferenças entre a percepção dos docentes que desempenham cargos de liderança intermédia e os que não os desempenham.

Cruzamento 6: A percepção dos docentes que desempenham cargos de liderança intermédia em relação à liderança do diretor, difere da percepção dos docentes que não desempenham cargos de liderança intermédia.

Tabela 44 – Percepções da liderança *versus* desempenho de cargos

Exerce cargos		N	Mean	Std. Deviation	t-student	Sig
Percepção da Liderança	Sim	32	64,91	13,660	1,733	0,088
	Não	37	58,68	15,882		

Analisando o resultado do teste t ($t=1,733$, $p < 0.1$), verificamos que existem diferenças estatísticas significativas, **logo o cruzamento 6 tem o apoio dos dados**. Existem diferenças entre a Percepção dos docentes que desempenham cargos de liderança intermédia e os que não os desempenham.

2.3 - Percepções dos docentes *versus* Tempo de permanência (C7, C8 e C9)

Cruzamento 7: O tempo de permanência dos professores no agrupamento influencia as percepções destes acerca da gestão e organização do diretor.

Tabela 45 – Percepções da gestão *versus* tempo de permanência na escola

Tempo de permanência		N	Mean Rank	Teste K-W	Sig
Percepção da Gestão	«3 anos	24	36,71	7,790	0,051
	De 4 a 6 anos	25	28,88		
	De 7 a 9 anos	11	45,23		
	»10 anos	13	46,19		
	Total	73			

Podemos observar pelo quadro que para o $p < 0,1$ podemos rejeitar a hipótese nula e concluir que a percepção que os docentes têm da gestão e organização escolar varia significativamente pelo tempo de permanência dos docentes no agrupamento escolar. Para percebermos em que grupos de tempo de permanência no agrupamento escolar existem essas diferenças, **aplicámos um teste LSD de Fisher**, conhecido pelo teste sobre as ordens.

Tabela 46 – Teste LSD de Fisher – tempo de permanência versus percepções (* P <0,05)

(I) Tempo de permanência	(J) Tempo de permanência	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
«3 anos	De 4 a 6 anos	7,828333	5,838105	,184	-3,81837	19,47503
	De 7 a 9 anos	-8,518939	7,438434	,256	-23,35821	6,32033
	»10 anos	-9,483974	7,035144	,182	-23,51870	4,55075
De 4 a 6 anos	«3 anos	-7,828333	5,838105	,184	-19,47503	3,81837
	De 7 a 9 anos	-16,347273*	7,391530	,030	-31,09297	-1,60157
	»10 anos	-17,312308*	6,985533	,016	-31,24807	-3,37655
De 7 a 9 anos	«3 anos	8,518939	7,438434	,256	-6,32033	23,35821
	De 4 a 6 anos	16,347273*	7,391530	,030	1,60157	31,09297
	»10 anos	-,965035	8,369260	,909	-17,66125	15,73118
»10 anos	«3 anos	9,483974	7,035144	,182	-4,55075	23,51870
	De 4 a 6 anos	17,312308*	6,985533	,016	3,37655	31,24807
	De 7 a 9 anos	-,965035	8,369260	,909	-15,73118	17,66125

Para um $p < 0,05$ podemos observar que existem diferenças entre o tempo de permanência na escola de 4 a 6 anos, com os de 7 a 9 anos e com os de mais de 10 anos. Grosso modo, **os docentes que estão há mais de 6 anos no agrupamento** têm uma perspectiva mais positiva acerca da gestão.

Cruzamento 8: O tempo de permanência dos professores no agrupamento de escolas influencia as percepções acerca do clima e cultura escolar.

Tabela 47 – Percepções do clima versus tempo de permanência na escola

Tempo de permanência		N	Mean Rank	Teste K-W	Sig
Percepção do clima	«3 anos	27	41,70	3,334	0,345
	De 4 a 6 anos	29	38,21		
	De 7 a 9 anos	12	42,08		
	»10 anos	16	51,94		
	Total	84			

Podemos observar pelo quadro que $p > 0,1$. Não existem diferenças estatisticamente significativas no que diz respeito à percepção que os docentes têm do clima e cultura escolar, isto é, a percepção não varia com o tempo de permanência no agrupamento. Portanto, a hipótese nula é dada como válida, podendo constatar-se que **o cruzamento 8 não é apoiado pelos dados**.

Cruzamento 9: O tempo de permanência dos professores no agrupamento de escolas influencia as percepções acerca da liderança do diretor.

Tabela 48 – Percepções da liderança *versus* tempo de permanência na escola

Tempo de permanência	N	Mean Rank	Teste K-W	Sig
«3 anos	22	32,02	1,318	0,725
De 4 a 6 anos	23	34,74		
De 7 a 9 anos	11	35,55		
»10 anos	13	40,04		
Total	69			

Podemos observar pelo quadro que $p > 0,1$; portanto a hipótese nula é dada como válida. Constatamos que não existem diferenças estatisticamente significativas no que diz respeito à percepção que os docentes têm da liderança do diretor. A percepção não varia com o tempo de permanência no agrupamento, **logo o cruzamento 9 não é apoiado pelos dados**.

2.4 - Percepções dos docentes *versus* Nível de ensino lecionado (C10, C11 e C12)

Cruzamento 10: O nível de ensino dos professores do agrupamento influencia as suas percepções sobre o papel do diretor na gestão organizacional.

Quadro 49 – Percepções da gestão *versus* nível de ensino

Nível de ensino	N	Mean Rank	Teste K-W	Sig
Educação Pré-Escolar	7	27,07	9,494	0,023
1º Ciclo	19	27,16		
2º Ciclo	11	37,68		
3º Ciclo/Secundário	36	43,92		
Total	73			

Podemos observar pelo quadro que o $p < 0,05$; podemos rejeitar a hipótese nula e concluir que a percepção que os docentes têm da gestão e organização escolar varia significativamente de acordo com o nível de ensino lecionado pelos docentes. Para averiguar em que grupos existem essas diferenças **simulou-se um teste LSD de Fisher**.

Tabela 50 – Teste LSD de Fisher (nível de ensino *versus* percepções) * $P < 0,05$

(I) Nível de ensino (J) Nível de ensino		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Educação Pré-Escolar	1º Ciclo	-,086466	8,911857	,992	-17,86513	17,69220
	2º Ciclo	-10,610390	9,745368	,280	-30,05187	8,83109
	3º Ciclo/Secundário	-16,845238*	8,326094	,047	-33,45534	-,23513
1º Ciclo	Educação Pré-Escolar	,086466	8,911857	,992	-17,69220	17,86513
	2º Ciclo	-10,523923	7,636508	,173	-25,75834	4,71049
	3º Ciclo/Secundário	-16,758772*	5,715584	,005	-28,16105	-5,35649
2º Ciclo	Educação Pré-Escolar	10,610390	9,745368	,280	-8,83109	30,05187
	1º Ciclo	10,523923	7,636508	,173	-4,71049	25,75834
	3º Ciclo/Secundário	-6,234848	6,943984	,372	-20,08772	7,61802
3º Ciclo/Secundário	Educação Pré-Escolar	16,845238*	8,326094	,047	,23513	33,45534
	1º Ciclo	16,758772*	5,715584	,005	5,35649	28,16105
	2º Ciclo	6,234848	6,943984	,372	-7,61802	20,08772

Para um $p < 0,05$ podemos observar que existem diferenças significativas entre os professores do jardim de infância e os do 3ºCiclo/secundário, entre os do 1º Ciclo e os do 3ºCiclo/secundário. Entre os docentes do jardim-de-infância e os do 1º Ciclo não existem diferenças significativas e entre os do 2ºCiclo e 3ºCiclo/secundário também não. Entre o 2º ciclo e os restantes níveis de ensino também não se verificam diferenças. **Logo o cruzamento 10 é apoiado pelos dados.**

Cruzamento 11: O nível de ensino dos professores no agrupamento influencia as percepções acerca do clima e cultura escolar.

Tabela 51 – Percepções do clima *versus* nível de ensino

Nível de ensino	N	Mean Rank	Teste K-W	Sig
Educação Pré-Escolar	10	32,40	12,918	0,005
1º Ciclo	19	30,47		
2º Ciclo	12	37,29		
3º Ciclo/Secundário	43	51,62		
Total	84			

Podemos observar pelo quadro que para o $p < 0,05$ podemos rejeitar a hipótese nula e concluir que a percepção que os docentes têm do clima e cultura escolar varia significativamente de acordo com o nível de ensino lecionado pelos docentes no agrupamento. Para identificar em que grupos se verificam essas diferenças, **aplicámos um teste LSD de Fisher**.

Tabela 52 – Teste LSD de Fisher (nível de ensino *versus* percepções) * $P < 0,05$ / ** $P < 0,10$

(I) Nível de ensino	(J) Nível de ensino	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Educação Pré-Escolar	1º Ciclo	1,926316	8,908391	,829	-15,80195	19,65458
	2º Ciclo	-4,891667	9,763326	,618	-24,32130	14,53797
	3º Ciclo/Secundário	-19,216279*	8,005358	,019	-35,14745	-3,28511
1º Ciclo	Educação Pré-Escolar	-1,926316	8,908391	,829	-19,65458	15,80195
	2º Ciclo	-6,817982	8,407957	,420	-23,55035	9,91439
	3º Ciclo/Secundário	-21,142595*	6,281478	,001	-33,64314	-8,64205
2º Ciclo	Educação Pré-Escolar	4,891667	9,763326	,618	-14,53797	24,32130
	1º Ciclo	6,817982	8,407957	,420	-9,91439	23,55035
	3º Ciclo/Secundário	-14,324612**	7,444466	,058	-29,13957	,49035
3º Ciclo/Secundário	Educação Pré-Escolar	19,216279*	8,005358	,019	3,28511	35,14745
	1º Ciclo	21,142595*	6,281478	,001	8,64205	33,64314
	2º Ciclo	14,324612**	7,444466	,058	-,49035	29,13957

Podemos verificar que para um nível de significância de 10% existem diferenças estatisticamente significativas entre os professores do 2º ciclo e os do 3º/secundário. Para um nível de significância de 5%, os professores do jardim-de-infância e os do 1º Ciclo apresentam

diferenças em relação aos professores do 3ºCiclo/secundário. Não existem diferenças estatisticamente significativas entre os docentes do 1º Ciclo e os do jardim-de-infância. **Logo o cruzamento 11 é apoiado pelos dados.**

Cruzamento 12: O nível de ensino dos professores no agrupamento de escolas influencia as percepções acerca da liderança do diretor.

Tabela 53 – Percepções de liderança versus nível de ensino

Nível de ensino	N	Mean Rank	Teste K-W	Sig
Educação Pré-Escolar	7	25,14	13,660	0,003
1º Ciclo	16	23,56		
2º Ciclo	10	30,25		
3º Ciclo/Secundário	36	43,32		
Total	69			

Podemos observar pelo quadro que para o $p < 0,05$ podemos rejeitar a hipótese nula e concluir que a percepção que os docentes têm da liderança do diretor varia significativamente de acordo com o nível de ensino lecionado pelos docentes no agrupamento escolar. **Aplicámos o teste LSD de Fisher**, de forma a percebermos em que grupos existem essas diferenças.

Tabela 54 – Teste LSD de Fisher (nível de ensino versus percepções) * * $P < 0,05$ / ** $P < 0,10$

(I) Nível de ensino	(J) Nível de ensino	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Educação Pré-Escolar	1º Ciclo	1,580357	8,306908	,850	-15,00968	18,17040
	2º Ciclo	-5,107143	9,033581	,574	-23,14845	12,93416
	3º Ciclo/Secundário	-18,176587*	7,572137	,019	-33,29919	-3,05399
1º Ciclo	Educação Pré-Escolar	-1,580357	8,306908	,850	-18,17040	15,00968
	2º Ciclo	-6,687500	7,389434	,369	-21,44522	8,07022
	3º Ciclo/Secundário	-19,756944*	5,507759	,001	-30,75670	-8,75719
2º Ciclo	Educação Pré-Escolar	5,107143	9,033581	,574	-12,93416	23,14845
	1º Ciclo	6,687500	7,389434	,369	-8,07022	21,44522
	3º Ciclo/Secundário	-13,069444**	6,552578	,050	-26,15585	,01696
3º Ciclo/Secundário	Educação Pré-Escolar	18,176587*	7,572137	,019	3,05399	33,29919
	1º Ciclo	19,756944*	5,507759	,001	8,75719	30,75670
	2º Ciclo	13,069444**	6,552578	,050	-,01696	26,15585

Podemos verificar que para um nível de significância de 10% existem diferenças estatisticamente significativas entre os professores do 2º Ciclo e os do 3ºCiclo/secundário. Para um nível de significância de 5%, os professores do jardim-de-infância e os do 1º Ciclo apresentam diferenças em relação aos professores do 3ºCiclo/secundário. Não existem diferenças estatisticamente significativas entre os docentes do 1º Ciclo e os do jardim-de-infância. **Logo o cruzamento 12 é apoiado pelos dados.**

CONCLUSÃO

A realização de uma investigação para um curso de mestrado tem limitações temporais e logísticas que a condicionam. A reflexão em torno desta investigação, nomeadamente da recolha e análise de dados, implicou um questionamento permanente e a tomada de consciência do seu carácter holístico, incerto, dinâmico e contínuo. Foi nossa intenção fazer uma abordagem sobre as percepções dos professores a propósito da influência da liderança no clima e cultura da organização escolar, no caso específico de um agrupamento de escolas.

Na revisão da literatura verificámos um certo consenso em relação à influência das lideranças na cultura e clima de escola (Day *et al.*, 2000; Elmore, 2000; Fullan, 2001b; Leithwood *et al.*, 1999; Leithwood *et al.*, 2000; McLaughlin *et al.*, 2001; Sammons, 1999). Na verdade, qualquer estudo sobre esta temática exige um olhar e uma postura que contemplem os seus diversos níveis de interação. No contexto atual de mudança, em que as organizações escolares estão impregnadas de complexidade, longe de uma noção de estabelecimento de ensino visto apenas como unidade administrativa, os líderes necessitam de elevar os níveis de confiança dos indivíduos, envolvendo-os na missão da escola, alcançando, por isso, níveis mais elevados de desempenho.

No que diz respeito ao nosso estudo empírico, fizemos uma abordagem de tipo exploratório, num estudo de caso de cariz quantitativo. Verificámos que nas percepções dos professores há uma tendência para o efeito “**erro da tendência central**”, uma vez que os docentes evitaram as respostas que ficam nos extremos. Tal postura poderá ser explicada, ou porque em caso de dúvida há tendência para selecionar as classificações centrais da escala, ou porque preferem não ferir suscetibilidades.

Os resultados obtidos através do inquérito por questionário permitem-nos concluir que a atuação do diretor é preponderante na percepção que os diferentes elementos educativos têm do clima positivo da escola, o que vai de encontro às ideias de Matos (1997). Embora estes resultados não devam ser generalizados a outros contextos, porque estamos a trabalhar um Estudo de Caso, são esclarecedores relativamente às percepções dos docentes. **Deste ponto de vista, podemos concluir que os nossos objetivos foram atingidos.**

De seguida sintetizamos os resultados, através das nossas hipóteses:

Quando procuramos saber se a percepção dos docentes **que desempenham funções na escola sede difere da dos que desempenham funções nas escolas satélite**, a propósito da influência do diretor no clima e cultura organizacional, verificamos que estas diferem entre eles. Com efeito, aferimos que os docentes que trabalham na escola sede têm uma maior aproximação ao diretor, podendo assim, de forma mais efetiva, partilhar opiniões. Por outro lado, percebem o envolvimento deste nas atividades diárias do agrupamento.

Tal atitude leva à criação de um **clima aberto, participativo e controlado**, na medida em que implica todos os membros da comunidade nas decisões da vida escolar, embora cabendo à direção (diretor) o papel de coordenar e regular todo o processo.

Pelo contrário, os docentes que trabalham nas escolas satélite, contactam com menos frequência a direção e, provavelmente por isso, as suas perceções são diferentes, pelo facto de haver um certo afastamento e até desconhecimento do que se passa na escola sede. Martins (2006) chama a atenção para a problemática da criação de agrupamentos, que deu origem à perda da identidade das suas subunidades, em relação à escola sede. Tal facto poderá levar a dificuldades comunicacionais que acabam por influenciar as atitudes menos positivas destes docentes face à perceção do clima e cultura de toda a organização escolar. **Confirma-se assim a hipótese 1.**

Em termos de gestão e organização escolar, os resultados deixam transparecer um modelo maioritariamente burocrático que, segundo Beetham (1988), se baseia na hierarquia de autoridade; divisão de trabalho; competência técnica; normas de procedimento para atuação no cargo; normas que controlam o comportamento dos funcionários; autoridade limitada do cargo; ênfase nas comunicações escritas. **Em Portugal, a gestão das escolas continua com uma tendência fortemente centralizadora e burocrática, com uma longa cadeia hierárquica, desde o Ministério da Educação até aos Agrupamentos de Escolas.** Por isso, a especificidade de cada contexto e de cada escola não é, muitas vezes, considerada, sendo adotadas normas legais e procedimentos administrativos uniformes, pensando-se a “identidade como sinónimo de uniformidade” (Ferreira, 2005, p. 277).

Nesse sentido, questionados os docentes sobre se o **desempenho de cargos de liderança intermédia** influencia as suas perceções acerca da liderança do diretor no clima, cultura e organização escolar, verificamos que os professores que não exercem cargos de liderança intermédia percecionam uma liderança transacional na ação do diretor mais acentuada do que aqueles que exercem cargos de liderança intermédia. Muito provavelmente, a perceção destes últimos, está não só ligada ao facto de liderarem também eles uma equipa (a nível micro), como também os obriga a um maior contacto com o diretor, dando origem, assim, a uma liderança mais transformacional. Isto denota claramente que todos aqueles que não contactam de forma mais direta com o diretor, percecionam as suas atitudes de forma mais diretiva e impositiva. **Confirma-se assim a hipótese 2.**

Quando quisemos saber se o **tempo de permanência dos professores no agrupamento** influencia as suas perceções acerca da liderança do diretor no clima, cultura e organização escolar, os dados revelaram diferentes perceções. No que diz respeito à influência na gestão escolar, os docentes com mais de sete anos de tempo de serviço no agrupamento têm perceções diferentes dos que estão há menos tempo no mesmo. **Porém, curiosamente, este fator não tem qualquer influência nas perceções dos mesmos docentes sobre a liderança e o clima e cultura escolares.**

Como verificámos anteriormente, embora o diretor revele um certo carisma, enfatizando a importância de se ter um sentido coletivo de missão, fazendo sobressair uma certa liderança transformacional (sobretudo para os docentes que desempenham cargos), acaba por criar alguns anticorpos no agrupamento. Muito provavelmente, o facto de este não dar muita atenção aos valores e crenças dos docentes, não incentivando as relações interpessoais e não disponibilizando mais do seu tempo para os ajudar na resolução dos seus problemas, faz com que o fator tempo de permanência na escola, não seja uma variável importante nas percepções sobre clima e liderança em todo o agrupamento. **Por tudo isso, podemos inferir que a hipótese 3 é apenas parcialmente confirmada.**

Questionados se o **nível de ensino dos professores do agrupamento** influencia as suas percepções acerca da liderança do diretor no clima, cultura e organização escolar, verificamos diferentes percepções. Os professores do 2º ciclo, 3º ciclo e secundário, muito provavelmente porque partilham o mesmo espaço físico do diretor, percebem uma liderança transformacional, ao contrário dos professores do Jardim-de-infância e do 1º ciclo. No entanto, em termos de gestão e clima e cultura escolar, as percepções dos docentes do 2º ciclo aproximam-se das percepções dos docentes do jardim de infância e do 1º ciclo. Talvez estas percepções comuns advenham de uma certa atitude corporativista, uma vez que a sua formação inicial tem a mesma base. **Assim, confirma-se a hipótese 4.**

Para terminar, fica o desejo de que esta investigação tenha servido, pelo menos, para contribuir para a discussão em torno das lideranças escolares. A realização deste trabalho proporcionou-nos um enriquecimento pessoal, levando-nos a olhar a administração e liderança das escolas de outra perspetiva, estimulando ainda mais a vontade de aprofundar o tema com novas leituras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovay, M. (2002). *Violência nas escolas*. (2ª ed., Vol. 1). Brasília: UNESCO.
- Afonso, A. J. (2001). *Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional*. Acedido em 20/05/2012, em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03>.
- Afonso, A. J. (1997). *O Neoliberalismo Educacional Mitigado numa Época de Governação Social-democrata. Um Contributo Sociológico para Pensar a Reforma Educativa em Portugal (1985-1995)*. *Revista Portuguesa de Educação*, 10 (2), 103-137.
- Afonso, N. (1994). *A reforma da administração escolar: a abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Afonso, N. (1992). *Análise política das organizações escolares*. *Aprender*, 15, 42-49.
- Afonso, P (2011). *Dilemas da Liderança*. Lisboa: Escolar Editora.
- Afonso, P. (2009). *Liderança, Elementos – Chave do processo*. Escolar Editora
- Alaiz, V et al. (2003). *Auto-avaliação das escolas – Pensar e praticar*. Porto: Asa.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma Escola Reflexiva*. S. Paulo: Cortez
- Albarelo, L. et al. (1997). *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Allison, P. (2002). *Missing Data*. Sage University Papers Series on Quantitative Applications in the Social Sciences, 07-136. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Almeida, F. (2002). *Psicologia para gestores: Comportamentos de sucesso nas organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia da educação* (2ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Alves Pinto, C. (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Alves, J. (1999). *A escola e as lógicas de ação*. As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte. Porto: Asa.
- Alves, J. (1993). *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas*, (2ª ed.), Porto: Asa.
- Anderson, C. (1982). *The Search for School Climate: a review of the research*. *Review of Educational Research*, 52, 368-420.
- Avolio, B. (1999). *Full Leadership Development: Building the Vital Forces in Organization*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire: Third edition manual & sampler set*. Menlo Park, CA: Mind Garden, Inc.
- Azevedo, J. (2003). *Cartas a Diretores de Escolas*. Porto: Asa.
- Azevedo, J. (1999). *O ensino secundário na europa, nos anos noventa*. (Tese de Doutoramento). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Baixinho, A. (2011). *Educação e autarquias. Lógicas de acção do poder autárquico face ao poder central e aos micropoderes locais*. Acedido em 16/05/2012, em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2564/1988>.

- Barracho, C. (2012). *Liderança em contexto organizacional*. Lisboa: Escolar editora.
- Barracho, C. & Martins, C. (2010). *Liderança e género*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Barreto, A. (2009). *Liderança Transformacional na Escola. Estudo de Caso sobre o Presidente de um Agrupamento*. (Dissertação de Mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Barroso, J. (2004). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2000). *Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia*. In J. A. Costa, A. N. Mendes & A. Ventura (Org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. (pp. 165-183) Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Barroso, J. (1999). Da Cultura da Homogeneidade à Cultura da Diversidade: Construção da Autonomia e Gestão do Currículo, in *Ministério da Educação (DEB), Fórum Escola, Diversidade e Currículo* (pp. 79-92). Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J (1995). *Os liceus: Organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Junta Nacional de Investigação Científica e Fundação Calouste Gulbenkian (2 vols.).
- Bass, B. M. (1990). *From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision*. *Organizational dynamics*, 18 (3), 19-31.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. London: Collier Macmillan.
- Bass, B. & Avolio, J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. Academic Press CA.
- Bass, B. & Avolio, J. (1993). *Transformational Leadership: A Response to Critiques*. In M.M. Chemers & R. Ayman (Eds.) *Leadership theory and research: Perspectives and directions*. (pp. 49-80). San Diego, CA: Academic Press.
- Bassey, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A. (1990). *Escolas, Professoras e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bennis, W. (2004). *Liderar em momentos de desorientação*. Lisboa: Jornal de Negócios.
- Bento, V. (2008). *Os estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira*.
Acedido em 19/06/2012, em:
<http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/55/1/BentoLideranca2008.pdf>.
- Bexiga, F. (2009). *Lideranças nas organizações escolares. – Estudos de caso sobre o desempenho dos Presidentes dos Agrupamentos de Escolas* (Tese de Doutoramento) Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bica, J. & Monteagudo, J. (2000). *Clima Escolar, Participación, Motivación y Profesorado. Trabajo de Investigación: Análisis de esta Problemática en la Enseñanza Secundaria en Portugal*. Universidad de Sevilla. Sevilla: Facultad de Ciencias de La Educacion y Pedagogia Social.
- Bilhim, J. (1996). *Teoria organizacional – Estruturas e pessoas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

- Black, T. (1999). *Doing quantitative research in the social sciences: an integrated approach to research design, measurement and statistics*. London: Sage publications.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Asa.
- Bonazzi, G. (2000). *Storia del pensiero organizzativo*. Milano: Collana di sociologia.
- Bris, M., et al. (2003). *Clima de trabajo y eficacia de centros docentes: Percepciones y resultados*. Salamanca: Europa Artes Gráficas.
- Brunet, L. (1992). *Clima de Trabalho e Eficácia de Escola*, in A. Nóvoa (Coord.). *As Organizações Escolares em Análise*. (pp. 121- 140) Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership* New York: Harper and Row.
- Cabecinhas, R. (2004). *Representações sociais, relações intergrupais e cognição social*. *Paidéia*, 14 (28), 125-137.
- Caetano, A. & Vala, J. (2000), *Gestão de Recursos Humanos: contextos, processos e técnicas*. Lisboa: Rh Editora.
- Canavarro, J. (2000). *Teorias e Paradigmas Organizacionais*. Coimbra: Quarteto.
- Carneiro, R. (2011). *Primeiro Ciclo de Seminários de Aprofundamento em Administração e Organização Escolar*. Visão e Liderança nas Escolas Portuguesas. Realizada no dia 15 de Fevereiro de 2011. Universidade Católica. Acedido em 7/06/2013 em: <http://www.youtube.com/watch?v=nW5GZuMlx4g>.
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Edição Fundação Manuel Leão.
- Carvalho, L. (1992). *Clima de Escola e estabilidade dos Professores*. Lisboa: Educa
- Carvalho, R. (1996). *História do Ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castanheira, P. & Costa, J. (2009). *Liderança transformacional, transaccional e laissez-faire – Um estudo exploratório sobre os gestores escolares com base no MLQ*. In J. Sousa & C. Fino (Orgs.). *A escola sob suspeita* (pp. 141-154). Porto: ASA
- Castanheira, P. & Costa, J. (2005). *Gestão das escolas, colegialidade e stress – uma reflexão a partir da realidade portuguesa*. Acedido a 19/03/2012, em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/368.pdf.
- Castro, B. (2006). *O diretor de turma e o abandono escolar*. (Dissertação de Mestrado). Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Cavalcanti, V., et al. (2007). *Liderança e motivação*. Rio de Janeiro: Editora FGV Management.
- Chanlat, J. (1993). *O indivíduo na organização: dimensões esquecidas*. São Paulo: Atlas.
- Chiavenato, I. (2004). *Administração nos Novos Tempos*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Chiavenato, I. (2000). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. São Paulo: MacGraw-Hill.
- Coda, R. (1996). *Satisfação no Trabalho e Características das Políticas de Recursos Humanos para Executivos*. (Tese de Doutoramento). São Paulo. Acedido em 6/05/2013, em: www.umi.com/hp/Products/Dissertations.html.

- Codd, J. (1989). *El administrador como educador*. In R. Bates et. al., *Teoría crítica de la administración educativa* (pp. 133-151). Valencia: Universitat de València.
- Codd, J. et al. (1989). *Teoría crítica de la administración educativa*. Valencia: Universitat de València.
- Cohen, J. (2010). *The new standards for learning*. Principal Leadership. Acedido em 20/01/2013, em: http://www.schoolclimate.org/climate/documents/PLSept10_cohen.pdf.
- Costa, A. (2010). *Clima Escolar e Participação Docente. A percepção dos professores dos diferentes ciclos de ensino*. (Dissertação de Mestrado). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Costa, J. A. (2003). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa.
- Costa, J. A. (2000). *Liderança nas organizações: Revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais de Escola*. Porto: Asa.
- Costa, J. A. (1995). *Administração Escolar: Imagens Organizacionais e Projecto Educativo da Escola*. (Tese de Doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Crato, N. (2011). *O eduquês em discurso direto*. Lisboa: Gradiva.
- C.R.S.E. (1988). *Documentos Preparatórios III*: 237-24.
- Crespi, F. (1997). *Manual da sociologia da cultura*. Lisboa: Estampa.
- Cunha, M. & Costa, M. (2009). *O clima escolar de escolas de alto e baixo nível de prestígio*. Caxambu-MG. Sociedade, Cultura e educação. Novas regulações.
- Cunha, M & Rego, A. (2009). *Liderar* (2ª ed.). Lisboa: D. Quixote.
- Cunha, M & Rego, A. (2007). *A essência da liderança*. Lisboa: Rh editora.
- Cunha, M & Rego, A. (2007). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa: Rh Editora.
- Damásio, A. (2010). *O livro da consciência. A construção do cérebro consciente*. Maia: Círculo de Leitores.
- Day, C. (2005). *Principals who sustain success: making a difference in schools in challenging circumstances*. *Leadership in Education*, 8 (4), 573–583.
- Day, C. (2004). *The passion of successful leadership*. *School Leadership and Management*, 24, (4), 455-437.
- Day, C. (2001) – *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. et al. (2000). *Leading Schools in Times of Change*. Buckingham: Open University Press.
- Deal, T. & Kennedy, A. (1998). *Corporate cultures: the rites and rituals of corporate life*. London: Penguin Books.
- Dess, G. & Picken, J. (2000). *Changing roles: leadership in the 21st century*. *Organizational Dynamics*, 28 (3), 18-34.

- Drucker, P. (2002). *O melhor de Peter Drucker: A administração*. São Paulo: Livraria Nobel S.A..
- Drucker, P. (1993). *Sociedade Pós-Capitalista*. Lisboa: Presença.
- Englan, G. (1989). *Tres formas de entender la Administración Educativa. Teoría crítica de la administración educativa*. Valencia: Universitat de València.
- Etzioni, A. (1984). *Organizações Modernas*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Etzioni, A. (1972). *Análise Comparativa das Organizações Complexas*. São Paulo: Zahar Editores.
- Ferreira, J. et al. (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Ferreira, V. (2003). *O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos*. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 164-196). Porto: Afrontamento.
- Fiedler, F. (1967). *A Theory of Leadership Effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Figari, G. (1992). *Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino*. Lisboa: EDUCA.
- Figueiredo, I. (2001). *Las reformas educativas portuguesa y española a finales del siglo XX: un estudio comparativo* (tese de doutoramento). Madrid: UNED.
- Firmino, M. (2010). *Gestão das organizações – Conceitos e tendências actuais* (4ª ed.). Lisboa: Escolar Editora.
- Formosinho, J. (2005). *Centralização e Descentralização na administração da escola de interesse público. Administração da Educação – Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Porto: Asa.
- Formosinho, J. (2000). *A Autonomia das Escolas. Lógicas Territoriais e Lógicas Afinitárias in Actas de Seminário*. Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (1989). De serviço de estado a comunidade educativa, Uma nova concepção para a escola portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*. 2, (1), 53-86.
- Formosinho, J. (1986). *Organização e Administração Escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2001). *A Administração das escolas no Portugal Democrático*. Acedido em 20/03/2013, em: http://www.cursoverao.pt/c_1998/joao.htm.
- Formosinho, J. et al. (2005). *Administração da educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: ASA.
- Friedberg, E. (1993). *Le Pouvoir et la Règle. Dynamiques de l'Action Organisée*. Paris: Seuil.
- Friend, M. & Cook, L. (2000). *Interactions-Collaboration Skills for School Professionals*. New York: Longman.
- Fullan, M. (2003). *Liderar en una cultura de cambio*. Ediciones octaedro.
- Fullan, M. (2001a). *The New Meaning of Educational Change*, (3ª ed.), New York: Teachers College Press and Routledge Falmer Press.
- Fullan, M. (2001b). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (1998). *Leadership for the 21st Century: Breaking the Bonds of dependency. Educational Leadership*, 55 (7). Acedido em 20/12/2012, em: http://www.michaelfullan.ca/articles_90-99.htm/04_98.pdf.

- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Gaziel, H. (1987). *Le climat psychosocial de l'école et la satisfaction que les enseignants du second degré tirent de leur travail*. *Le travail humain*, 50 (1), 35-45.
- Ghiselli, E. (1971). *Explorations in managerial talent*. Pacific Palisades: Goodyear.
- Gibbons, J. (1993). *Nonparametric statistics*. Newbury park: Sage publications.
- Gil, J. (2005). *Portugal, Hoje – o medo de existir*. Lisboa: Relógio de Água.
- Goleman, D. et al. (2002). *Os Novos Líderes: A inteligência Emocional nas Organizações*. (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Grilo, M. (2010). *Se não estudas estás tramado*. Lisboa: Tinta da China Edições.
- Grilo, M. (2002). *Desafios da educação. Ideias para uma política educativa do século XXI*. Lisboa: Oficina do Livro.
- Guerra, M. (2002). *Entre bastidores: O lado oculto da organização escolar*. Porto: Asa.
- Guerra, M. (2000). *A escola que aprende*. Porto: Asa.
- Halpin, A. & Croft, D. (1963). *The organizational climate of the schools*. Chicago: University of Chicago.
- Hargreaves, A. (1994). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores da Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Harris, A. (2002). *School Improvement. What's in it for school?*. London, Routledge. Acedido em 25/06/2012, em: <http://www.almaharris.co.uk/books.htm>.
- Hersey, P. & Blanchard, K. (1977). *Psicologia para administradores de empresas*. São Paulo: Pedagógica Universitária, Lda.
- Hill, M & Hill, A. (2000). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Sílabo.
- Hofstede, G. (2003). *Culturas e organizações*. Compreender a nossa programação mental. Lisboa: Sílabo.
- Holpp, L. (2002). *Gerir equipas*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hooper, A. & Potter, J. (2004). *Liderança Inteligente: Criar a paixão pela mudança* (2ª ed.), Lisboa: Actual Editora
- Jago, A. (1982). *Leadership: perspectives in theory and research*, *Management Science*, 28, 315-326.
- James, J. et al. (2006). *Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation*. In *Handbook of the Economics of Education*, edited by Eric A. Hanushek and Frank Welch. Amsterdam: North-Holland.
- Jesuíno, J. (2005). *Processos de Liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Jesuíno, J. (1985). *Factores culturais e estilos de gestão*. *Revista de Gestão* 1, (1), 57-60.
- Jorge, A. & Pacheco, J. (2006). *Fazer Investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Justino, D. (2010). *Diffícil é educá-los*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

- Katz, D. & Kahn, R. (1976). *Psicologia Social das Organizações*. São Paulo: Ed. Atlas.
- Kerr, S. et al. (1978). *A contingency theory of leadership based upon the consideration and initiating structure literature*. Organizational Behavior and Human Performance.
- Kotter, J. (1996). *Leading Change*. Boston: Harvard Business School Press.
- Leithwood, K. et al. (2004). *How leadership influences student learning* (Learning From Leadership Project Executive Summary). New York: The Wallace Foundation. Acedido em 13/02/2013, em: <http://education.umn.edu/CAREI/Leadership/ExecutiveSummary.pdf>.
- Leithwood, K. & Reihl, C. (2003), *What we know about successful school leadership*. Acedido em 21/01/2013, em: <http://www.cepa.gse.rutgers.edu/whatweknow.pdf>.
- Leithwood, K. et al. (1996). *Preparing school leaders: What works?* *Journal of School Leadership*, 6, (3).16-342.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1990). *Transformational leadership: How principals can help reform cultures*. Paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies.
- Likert, R. (1979). *Novos Padrões de Administração*. São Paulo: Livraria Pioneira.
- Lima, L. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. (2009). *A democratização do governo das escolas públicas em Portugal*. Acedido em 3/03/2013 em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7210.pdf>.
- Lima, L. (2006). *Construindo modelos de gestão escolar*. Instituto de Inovação educacional.
- Lima, L. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (1996). *Educação de Adultos e Construção da Cidadania Democrática: para uma Crítica do Gerencialismo e da Educação Contábil*. *Inovação*, 9, 83-297.
- Lima, L. (1995). *Reformar a administração escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política*. *Revista Portuguesa da Educação*, 8, (1), 57-71.
- Lima, L. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal*. Braga: Universidade do Minho.
- Litterer, J. (1977). *Análise das organizações*. São Paulo: Atlas.
- Lodi, J. (1984). *História da Administração* (8.^a ed.). São Paulo: Pioneira.
- Lourenço, P. (2000). *Liderança e eficácia: uma relação revisitada*. *Psycologica*, 23, 119-130.
- Lück, H. (2008). *Liderança em gestão escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Maquiavel, N. (2010). *O Príncipe*. Lisboa: Sílabo
- Mariotti, H. (1995). *Organizações de aprendizagem: educação continuada e a empresa do futuro*. São Paulo: Atlas.
- Matos, A. (1997). *Liderança, clima de escola e inovação: inter-relações etológicas*. Um estudo de caso. IV Congresso Português de Sociologia. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa. Acedido em 20/06/2012, em http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/dpr462dd6bf61a9b_1.pdf.

- Martins, J. (2007). *O papel dos municípios na construção das políticas educativas*. (Tese de Doutoramento). Porto: FPCEUP. Acedido em 05/05/2013, em: http://sigarra.up.pt/fpceup/pt/publs_pesquisa.FormView?P_ID=58843.
- Martins, J. (2006). *Agrupamentos de Escolas Organização e Culturas*. (Dissertação de Mestrado). Braga: Universidade Católica Portuguesa.
- Maxwell, J. C. (2009). *O livro de Ouro da Liderança. Lições que aprendi numa vida inteira de liderança*. Lisboa: SmartBook.
- Mendes, A. (2004). Escola Pública: gestão democrática, colegialidade e individualismo. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 115-131.
- Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*, Lisboa: Dom Quixote.
- Miron, G. et al. (2011). *The Kalamazoo Promise and Perceived Changes in School Climate. Education Policy Analysis Archives*. Acedido a 20/06/2013, em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/724>.
- Morgado, M. (2010). *Autoridade*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Morgan, G. (1996). *Imagens da Organização*. São Paulo: Atlas.
- National School Climate Council (2011) em co-liderança com a Education Commission of the States. Acedido em 9/03/2013, em: <http://www.schoolclimate.org/climate/index.php>.
- National School Climate Council. (2009). *National school climate standards: Benchmarks to promote effective teaching, learning and comprehensive school improvement*. Center for Social and Emotional Education. Acedido em 9/03/2013, em: www.schoolclimate.org/climate/documents/school-climate-standards-csee.pdf.
- Neves, J. (2000). *Clima organizacional, cultura organizacional e gestão de recursos humanos*. Lisboa: Rh Editora.
- Nogueira, J. (2010). *Gestão escolar no Portugal democrático: uma perspectiva da administração pública*. (Dissertação de Mestrado). Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.
- Novak, J. (2002). *Inviting Educational Leadership*. Pearson Education.
- Nóvoa, A. (2011). *Professor se forma na escola*. Acedido em 17 /04/2012, em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-formaescola-423256.shtml>.
- Nóvoa, A. (2010). *Gestão escolar*. Acedido em 17/04/2012, em: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/antonio-novoa-fala-conteudos-devem-ser-prioritarios-escola-574267.shtml>.
- Nóvoa, A. (1995): *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1992). *Para uma análise das instituições escolares*. As organizações escolares em análise. Lisboa: Dom Quixote.
- O.C.D.E. (2005). *Formative assessment: improving learning in secondary classroom*. Paris: OCDE Publications.
- O.C.D.E. (2001). *New school management approaches*. Paris: OCDE Publications.
- O.C.D.E. (1992). *As Escolas e a Qualidade*. Porto: Asa.

- Oliveira, J. (1991). *Probabilidades e Estatística*. (Vols. I e II). Lisboa : McGraw-Hill.
- Ouchi, W. (1982). *Théorie Z: faire face au défi japonais*. Paris: Inter Editions.
- Pacheco, J. (2006). *Um olhar global sobre o processo de investigação*. In J. Ávila de Lima e J. A. Pacheco (Org.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 13-28.). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. & Paraskeva, J. (2000). *As tomadas de decisão na contextualização curricular*. *Educação*, 9, 111-116.
- Pacheco, R. & Sanches, A. (1993). *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Palhares, J. & Torres, L. (2009). *Estilos de liderança e escola democrática*. *Revista Lusófona de Educação*, 14, 77-99. Acedido em 24/06/2012, em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n14/n14a06.pdf>.
- Pereira, O. (1999). *Fundamentos de comportamento organizacional*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pérez, J. (2009). *Coaching para docentes*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2001) – *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolver autonomia e luta contra as desigualdades*, Porto: Asa.
- Pol, M. et al. (2007). *Em busca do conceito de cultura escolar*. In *Revista Lusófona de Educação*, 10, 63-79. Acedido em 22/06/ 2012, em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n10/n10a06.pdf>.
- Polit, D. & Hungler, B.. (1995). *Fundamentos de pesquisa em enfermagem* (3ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Portela, L. (2008). *O prazer de ser*. Porto: Edições Asa.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rego, A. (1998). *Liderança nas Organizações – teoria e prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rego, A. & Cunha, M. (2004). *A Essência da Liderança. Mudança x Resultados x Integridade. Teoria, prática, aplicações e exercícios de auto-avaliação*. Lisboa: Rh Editora.
- Robbins, S. (2005). *Comportamento organizacional*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Rodrigues, C. & Santos, F. (2001). *Empowerment: ciclo de implementação, dimensões e tipologia*. Acedido em 21/05/2012, em: <http://www.scielo.br/pdf/gp/v8n3/v8n3a03.pdf>.
- Sanches, M. (2000). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Sanches, M. (1996). *Imagens de Liderança Educacional: Acção tecnocrática ou acção moral e de transformação?* *Revista de Educação*, VI, (1), 15-35.
- Santos, B. (2001). *Globalização: fatalidade ou utopia?* Porto: Afrontamento.

- Sarmiento, M. (1999). *Autonomia da Escola*. Porto: Asa.
- Schein, E. (1992). *Organizational Culture and Leadership*. S. Francisco: Jossey Bass.
- Schein, E. (1990). *Organizational Culture*, In American Psychologist, (45), 109-119.
- Schermerhorn, J. (2004). *Administração, Conceitos fundamentais*. Ohio University: LTC editora.
- Schön, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo - um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Schön, D. (1983). *The reflective Practitioner How Professional Think in Action*. New York: Basic Books.
- Sebastião, D. & Santos, J.& Jesus, S. (2010). *A Influência da cultura/clima organizacional e da satisfação com o suporte social no stresse percebido*. Imprensa da Universidade de Coimbra. Acedido em 7/01/2013, em: <http://hdl.handle.net/10316.2/3450>.
- Sedano, A. & Perez, M. (1989). *Modelos de Organizacion Escolar*. Madrid: Cincel.
- Sergiovanni, T. (2004). *O mundo da liderança. Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Asa.
- Sergiovanni, T. (2004). *Novos Caminhos para a Liderança Escolar*. Porto: Asa.
- Sergiovanni, T. (1991). *The principalship: A reflective practice perspective*. Massachussettes: Alan and Bacon
- Silva, J. (2008). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas. Trajectos individuais e impactos organizacionais*. (Dissertação de Mestrado). Extremadura: Universidade de Extremadura.
- Silva, J. (2001). *Gestão escolar participada e clima organizacional. Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas. Protagonistas, práticas e impactos*. Desenvolvimento Profissional de Professores. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Skinner, B. (1982). Why I Am Not a Cognitive Psychologist. In B.F. Skinner & R. Epstein (Orgs.), *Skinner for the Classroom* (pp. 177-191). Illinois: Research Press.
- Soares, G. (2005). *Liderança na Escola: Modos de Viver e Sentir de Presidentes das Direcções Executivas*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Sousa, A. (2011). *Cultura Organizacional – Análise comparativa entre valores organizacionais percebidos pelos colaboradores e os almejados pelo fundador*. (Dissertação de Bacharelato). Brasília: Universidade de Brasília.
- Stacey, R. (2000). *Strategic Management and Organisational Dynamics*. Essex: Pearson.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola: Perspectivas Organizacionais*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Teixeira, S. (2011). *Gestão estratégica*. Lisboa: Escolar editora.
- Teixeira, S. (1998). *Gestão das Organizações*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- Thévenet, M. (1989). *Cultura de Empresa – Auditoria e Mudança*. Lisboa: Monitor.

- Thiebaud, M. (2005). *Climat scolaire*. Acedido em 23/05/2013, em <http://www.relationsansviolence.ch/climat-scolaire-mt.pdf>.
- Torres, L. (1997). *Cultura Organizacional Escolar, Representação dos Professores numa Escola Portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.
- Torres, L. L. (2008). *A escola como entreposto cultural*. In Revista Portuguesa de Educação, 21, (1), 59-81. Acedido em 07/03/2013, em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v21n1/v21n1a04.pdf>.
- Torres, L. L. (2005). *Cultura Organizacional no Contexto Escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico*, Educação, 13, (49), 435-451.
- Torres, L. L. (2003). *Genealogia da Cultura Organizacional Escolar. Uma Abordagem dos Fundamentos Epistemológicos*, in Actas do IV Congresso Português de Sociologia, Coimbra: Portugal.
- Torres, L. L. (2003). *Cultura Organizacional em Contexto Educativo*. (Tese de Doutoramento) Braga: Universidade do Minho.
- Trigo, J. R. & Costa, J. A. (2008). *Liderança nas organizações educativas: a direcção por valores*. Ensaio. 16, (61), 561-582. Acedido em 19/05/2012, em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a05.pdf>.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (1995). *Psicologia social das organizações: estudos em empresas portuguesas*, (2.^a ed.). Lisboa: Celta.
- Valente, G. (2012). *Os anos devastadores do eduquês*. Lisboa: Presença.
- Venâncio, I. & Otero, A. (2003). *Eficácia e qualidade na escola*, Porto: Asa.
- Ventura, A. (1999). *Luc Brunet. Clima de trabalho e eficácia da escola*. Acedido em 7/03/2013, em <http://www2.dce.ua.pt/docentes/ventura/ficheiros/documpdf/luc%20brunet.pdf>.
- Vicente, N. (2004). *Guia do gestor escolar. Da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. Porto: Asa.
- Waters, T. et al. (2003). *Balanced Leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. McREL. Acedido em 12/02/2013, em: www.mcrel.org/PDF/SchoolImprovementReform/5002RR_NewEraSchoolReform.pdf.
- Watkins, P. (1989). *El administrador como gestor*. Valencia: Universitat de València.
- Weber, M. (2001). *A ética protestante e o espírito do capitalismo* (7.^a ed.). Lisboa: Presença.
- Whitaker, P. (2000). *Gerir a Mudança nas Escolas*. Porto: ASA.
- Yukl, G. (1989). *Leadership in organizations* (2.^a ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Asa.
- Zabalza, M. (1996). *El clima. Concepto, tipos, influencia del clima e intervención sobre el mismo*. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A..

WEBGRAFIA

http://boletinf.drealentejo.pt/revista/Revistas_PDF/Revista_2/Cultura_Organizacional.pdf

<http://www.foster.washington.edu/centers/facultyresearch/facultyprofiles/Lists/Faculty%20Contact%20Info/DispProfile.aspx>)

<http://hdl.handle.net/10316.2/3450>

<http://www.mindgarden.com>

<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao>

<http://www.rieoei.org/deloslectores/1024Lima.PDF>

<http://www.schoolclimate.org/climate/>

<http://www.scielo.org/php/index.php>

http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_serial&pid=0871-9187

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS:

Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21/12

– Cria e regulamenta as estruturas de Gestão das Escolas

Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23/10

- Regulamenta o processo eleitoral e constituição dos órgãos de Gestão das Escolas Lei n.º 46/86, de 14/10

Lei n.º 46/86, de 14/10

- Lei de Bases do Sistema Educativo

Despacho nº 8/SERE/89, de 08/02

- Estabelece o regulamento provisório do Conselho Pedagógico e dos seus órgãos de apoio

Decreto –Lei nº 115-A/98 de 04/05

- Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

Decreto - Regulamentar n.º 12/2000, de 29/08

- Fixa os requisitos necessários para a constituição de agrupamentos de estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e do ensino básico.

Decreto – Lei nº 6/2001 de 18/01

– Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Decreto - Lei n.º 7/2003, de 15/01

- Regula as competências, a composição e o funcionamento dos conselhos municipais de educação

Decreto - Lei n.º 15/2007, de 19/01

– Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário

Decreto - Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril

- Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

Decreto - Lei n.º 137/2012, de 2 de julho

- Introduziu alterações pontuais ao Decreto - Lei n.º 75/2008.

Decreto-lei n.º 51/2012 de 5 de setembro

- Define o Estatuto do Aluno dos estabelecimentos públicos dos ensinos básico e secundário

ANEXOS

Anexo 1

José Lourenço da Graça

[REDACTED]

[REDACTED]

E-mail: esmbiogeo@mail.com

Exmo(a). Sr. Diretor(a)

[REDACTED]

Agrupamento de Escolas de [REDACTED]

4580 – [REDACTED]

Assunto: Pedido de autorização para passagem de questionário em ambiente escolar.

Enquanto mestrando em Ciências da Educação, na área de especialização em Administração Escolar, no Instituto da Educação, da Universidade Lusófona do Porto, encontro-me presentemente a elaborar a minha dissertação, sob a orientação da Professora Doutora Alcina Manuela Oliveira Martins. A dissertação tem como objetivo conhecer a perceção dos professores sobre a influência da liderança de topo na cultura organizacional de escola. Com este objetivo, necessito de proceder à recolha de dados através de um questionário (que segue em anexo), dirigido a Professores do Agrupamento.

As informações recolhidas por este questionário não têm carácter pessoal, serão utilizadas apenas para fins de investigação académica e jamais divulgadas para outro fim. Informo ainda que a confidencialidade das informações recolhidas está assegurada. Neste sentido, solicito a Vossa Excelência que se digne a autorizar a passagem do referido instrumento de recolha de dados.

Grato desde já pela Vossa atenção.

Porto, 2 de janeiro de 2013

Pede deferimento,

Anexo 2



O presente questionário faz parte de uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de Especialização em Administração Escolar, no Instituto da Educação, da Universidade Lusófona do Porto, que tem por objetivo conhecer a perceção dos professores sobre a influência da liderança de topo no clima e cultura organizacional de escola. Os dados decorrentes das suas respostas vão ser utilizados apenas para fins de investigação, pelo que se assegura o anonimato e a confidencialidade. O questionário foi adaptado do Multifactorial Leadership Questionnaire (MLQ) da autoria de Bernard M. Bass e Bruce J. Avolio. Não há respostas certas ou erradas. O importante é conhecer a sua opinião sincera. A sua colaboração é fundamental para a realização desta investigação.

Muito obrigado pela sua cooperação.

Elementos de Caracterização

Nas questões que se seguem, assinale com um X a resposta que corresponde ao seu caso:

Sexo:

Feminino

☐

Masculino

☐

Idade:

« 35

☐

36 a 49

☐

» 50

☐

Nível de ensino:

Educação

Pré-Escolar

☐

1ºCiclo

☐

2º Ciclo

☐

3º Ciclo/Secundário

☐

Exerce a sua atividade:

Na escola sede

☐

Fora da escola sede

☐

Tempo de permanência no Agrupamento de Escolas:

« 3 anos

☐

4 a 6

anos

☐

7 a 9

anos

☐

» 10 anos

☐

Exerce Cargos:

Sim

☐

Não

☐

Se respondeu sim indique qual:

Membro da Direção Executiva:

☐

Membro no Conselho Pedagógico:

☐

Membro no Conselho Geral:

☐

- ✓ Marque, utilizando a escala fornecida abaixo, as suas respostas na questão correspondente com um círculo à volta do número;
- ✓ Se um item lhe parece irrelevante, ou não tem a certeza de qual a resposta mais apropriada, ou não sabe a resposta, deixe-o em branco;
- ✓ Se desejar mudar a sua resposta, não esqueça de corrigir a anterior;
- ✓ O questionário é anónimo.

Seguidamente encontram-se 44 itens descritivos. Indique quão frequentemente cada uma das afirmações se adequa ao Diretor do Agrupamento de Escolas onde exerce funções. Utilize a seguinte escala:

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

O Diretor:						
1	Dá-me apoio em troca dos meus esforços.	0	1	2	3	4
2	Não atua no momento certo, apenas quando os problemas se agravam.	0	1	2	3	4
3	Foca a atenção em irregularidades, erros, exceções e desvio das regras.	0	1	2	3	4
4	Evita envolver-se quando surgem questões importantes.	0	1	2	3	4
5	Conversa sobre os valores e crenças mais importantes.	0	1	2	3	4
6	Encontra-se ausente quando dele se precisa.	0	1	2	3	4
7	Procura perspetivas diferentes ao solucionar os problemas.	0	1	2	3	4
8	Fala com confiança e otimismo do futuro.	0	1	2	3	4
9	Gera orgulho nos outros por pertencerem à comunidade.	0	1	2	3	4
10	Discute quem é o responsável por atingir metas específicas de desempenho.	0	1	2	3	4
11	Espera que algo corra mal antes de agir.	0	1	2	3	4
12	Fala de modo entusiástico acerca do Projeto a realizar no Agrupamento.	0	1	2	3	4
13	Realça a importância de se ter um forte sentido de missão.	0	1	2	3	4
14	Investe o seu tempo formando e ajudando os docentes a resolver problemas.	0	1	2	3	4
15	Vai para além dos seus interesses próprios para o bem do grupo.	0	1	2	3	4
16	Trata-me como um indivíduo e não como apenas mais um membro do grupo.	0	1	2	3	4
17	Espera que os problemas se tornem crónicos antes de agir.	0	1	2	3	4
18	Age de forma a incutir respeito por ele.	0	1	2	3	4
19	Concentra a sua total atenção em lidar com erros, queixas e falhas.	0	1	2	3	4
20	Pondera as consequências éticas e morais das suas decisões.	0	1	2	3	4
21	Exibe um sentido de poder e de confiança.	0	1	2	3	4
22	Apresenta uma visão motivadora do futuro.	0	1	2	3	4

O Diretor:						
23	Dirige a minha atenção para as falhas face aos desempenhos esperados.	0	1	2	3	4
24	Evita tomar decisões.	0	1	2	3	4
25	Considera cada indivíduo como único, tendo necessidades, capacidades e aspirações específicas.	0	1	2	3	4
26	Faz com que eu veja os problemas de múltiplas perspetivas.	0	1	2	3	4
27	Atrasa a resposta a questões urgentes.	0	1	2	3	4
28	Enfatiza a importância de um sentido de missão coletivo em comunidade aprendente.	0	1	2	3	4
29	Exprime satisfação quando vou ao encontro dos desempenhos esperados.	0	1	2	3	4
30	Expressa confiança que os objetivos serão alcançados.	0	1	2	3	4
31	Usa métodos de liderança que são satisfatórios.	0	1	2	3	4
32	Leva-me a fazer mais e a inovar.	0	1	2	3	4
33	É eficaz na representação do Agrupamento face à hierarquia.	0	1	2	3	4
34	Trabalha comigo de uma forma satisfatória.	0	1	2	3	4
35	Aumenta o meu desejo de obter sucesso.	0	1	2	3	4
36	É eficaz em ir ao encontro das necessidades e objetivos da organização.	0	1	2	3	4
37	Aumenta a minha vontade de exercer a minha ação com maior empenho.	0	1	2	3	4
38	Lidera um grupo que é eficaz.	0	1	2	3	4
39	Influencia positivamente com a sua ação o clima e a cultura de Escola.	0	1	2	3	4
40	É líder de toda a comunidade, não privilegiando a Escola sede do Agrupamento.	0	1	2	3	4
41	Motiva um ambiente positivo de trabalho em comunidade.	0	1	2	3	4
42	Perspetiva o Agrupamento em termos de uma única comunidade educativa aprendente.	0	1	2	3	4
43	Incentiva as relações interpessoais.	0	1	2	3	4
44	Privilegia o trabalho colaborativo como forma de potencializar o sucesso educativo.	0	1	2	3	4

Fim

Anexo 3

Órgãos da administração e da gestão escolar

Conforme o Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril, a administração e gestão do Agrupamento de Escolas é assegurada por órgãos próprios, aos quais cabe cumprir e fazer cumprir os princípios e objetivos referidos nos Decreto-Lei. Assim, temos:

Conselho Geral

O Conselho Geral é o órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade do agrupamento, assegurando a participação e representação da comunidade educativa, nos termos e para os efeitos do n.º 4 do artigo 48.º da Lei de Bases do Sistema Educativo. (n.º 1 do artigo 11.º)

Diretor

O diretor é o órgão de administração e gestão do agrupamento nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. (artigo 18.º)

Conselho Pedagógico

O conselho pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente. (artigo 31.º)

Conselho Administrativo

O conselho administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nos termos da legislação em vigor. (artigo 36.º)

Nas quatro tabelas seguintes apresentam-se estes órgãos, suas competências, designação/recrutamento, duração dos mandatos e seu regime de funcionamento.

Órgão	Conselho Geral
Competências	Eleger o respetivo presidente, de entre os seus membros, à exceção dos e representantes dos alunos; Eleger o diretor, nos termos dos artigos 21.º a 23.º do presente decreto-lei; Aprovar o projeto educativo e acompanhar e avaliar a sua execução; Aprovar o regulamento interno do agrupamento de escolas ou escola não agrupada; Aprovar o plano anual e plurianual de atividades; Apreciar os relatórios periódicos e aprovar o relatório final de execução do plano anual de atividades; Aprovar as propostas de contratos de autonomia; Definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento; Definir as linhas orientadoras do planeamento e execução, pelo diretor, das atividades no domínio da ação social escolar; Aprovar o relatório de contas de gerência; Apreciar os resultados do processo de autoavaliação; Pronunciar -se sobre os critérios de organização dos horários; Acompanhar a ação dos demais órgãos de administração e gestão; Promover o relacionamento com a comunidade educativa; Definir os critérios para a participação da escola em atividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas.
Designação/ Recrutamento	O número de elementos que compõem o conselho geral é estabelecido por cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nos termos do respetivo regulamento interno, devendo ser um número ímpar não superior a 21; Na composição do conselho geral tem de estar salvaguardada a participação de representantes do pessoal docente e não docente, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do município e da comunidade local; O número de representantes do pessoal docente e não docente, no seu conjunto, não pode ser superior a 50 % da totalidade dos membros do conselho geral.
Duração do mandato	4 anos
Regime de funcionamento	O conselho geral reúne ordinariamente uma vez por trimestre e extraordinariamente sempre que convocado pelo respetivo presidente, por sua iniciativa, a requerimento de um terço dos seus membros em efetividade de funções ou por solicitação do diretor. As reuniões do conselho geral devem ser marcadas em horário que permita a participação de todos os seus membros.

Órgão	Direção
Competências	- Compete ao diretor submeter à aprovação do conselho geral o projeto educativo elaborado pelo conselho pedagógico; - Ouvido o conselho pedagógico, compete também ao diretor; - Elaborar e submeter à aprovação do conselho geral: - As alterações ao regulamento interno; - Os planos anuais e plurianuais de atividades; - O relatório anual de atividades; - As propostas de celebração de contratos de autonomia; - Aprovar o plano de formação do pessoal docente e não docente,
Designação/Recrutamento	O diretor é eleito pelo conselho geral; para recrutamento do diretor, desenvolve-se um procedimento concursal, prévio à eleição, nos termos do artigo seguinte.
Duração do mandato	4 anos
Regime de funcionamento	O diretor está isento de horário de trabalho, não lhe sendo, por isso, devida qualquer remuneração por trabalho prestado fora do período normal de trabalho; Sem prejuízo do disposto no número anterior, o diretor está obrigado ao cumprimento do período normal de trabalho, assim como do dever geral de assiduidade. O diretor está dispensado da prestação de serviço letivo, sem prejuízo de, por sua iniciativa, o poder prestar na disciplina ou área curricular para a qual possua qualificação profissional.

Órgão	Conselho Administrativo
Competências	Aprovar o projeto de orçamento anual, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral; Elaborar o relatório de contas de gerência; Autorizar a realização de despesas e o respetivo pagamento, fiscalizar a cobrança de receitas e verificar a legalidade da gestão financeira; Zelar pela atualização do cadastro patrimonial.
Designação/Recrutamento	O conselho administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nos termos da legislação em vigor.
Duração do mandato	4 anos
Regime de funcionamento	O conselho administrativo reúne ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente sempre que o presidente o convoque, por sua iniciativa ou a requerimento de qualquer dos restantes membros.

Órgão	Conselho Pedagógico
Competências	Elaborar a proposta de projeto educativo a submeter pelo diretor ao conselho geral; Apresentar propostas para a elaboração do regulamento interno e dos planos anual e plurianual de catividade. Emitir parecer sobre os respetivos projetos; Emitir parecer sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia; Apresentar propostas e emitir parecer sobre a elaboração do plano de formação e de atualização do pessoal docente e não docente.
Designação/ Recrutamento	O conselho pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente.
Duração do mandato	1 ano letivo
Regime de funcionamento	O conselho pedagógico reúne ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente sempre que seja convocado pelo respetivo presidente, por sua iniciativa, a requerimento de um terço dos seus membros em efetividade de funções ou sempre que um pedido de parecer do conselho geral ou do diretor o justifique.

Anexo 4

Legenda: Perceções mais positivas Perceções intermédias Perceções menos positivas

Quadro resumo - Gestão		Observações válidas				Casos omissos	
		n	%	Média	DP	n	%
3	O diretor foca a atenção em irregularidades, erros, exceções e desvio das regras	94	97,92	2,52	0,98	2	2,08
6	O diretor encontra-se ausente quando dele se precisa	96	1,00	0,81	0,90	0	-
10	O diretor discute quem é o responsável por atingir metas específicas de desempenho	87	90,62	2,49	0,86	9	9,38
11	O diretor concentra a sua total atenção em lidar com erros, queixas e falhas	91	94,79	2,52	1,17	5	5,21
23	O diretor dirige a minha atenção para as falhas face aos desempenhos esperados	87	90,62	2,54	0,97	9	9,38
33	O diretor é eficaz na representação do Agrupamento face à hierarquia	93	96,87	3,22	0,81	3	3,13
34	O diretor trabalha comigo de uma forma satisfatória	93	96,87	2,66	1,06	3	3,13
36	O diretor é eficaz em ir ao encontro das necessidades e objetivos da organização	92	95,83	2,86	0,87	4	4,17
38	O diretor lidera um grupo que é eficaz	95	98,96	2,96	0,82	1	1,04
42	O diretor perspetiva o Agrupamento em termos de uma única comunidade educativa aprendente.	87	90,62	2,68	0,97	9	9,38
44	O diretor privilegia o trabalho colaborativo como forma de potencializar o sucesso educativo	95	98,96	2,87	0,98	1	1,04

Quadro resumo – Clima e cultura		Observações válidas				Casos omissos	
		N	%	Média	DP	n	%
5	O diretor conversa sobre os valores e crenças mais importantes	94	97,92	2,47	1,06	2	2,08
8	O diretor fala com confiança e otimismo do futuro	92	95,83	2,63	0,86	4	4,17
9	O diretor gera orgulho nos outros por pertencerem à comunidade	94	97,92	2,72	0,88	2	2,08
12	O diretor fala de modo entusiástico acerca do Projeto a realizar no agrupamento	94	97,92	2,74	0,99	2	2,08
22	O diretor apresenta uma visão motivadora do futuro	93	96,87	2,62	0,98	3	3,13
28	O diretor enfatiza a importância de um sentido de missão coletivo em comunidade aprendente	95	98,96	2,76	0,81	1	1,04
29	O diretor exprime satisfação quando o docente vai ao encontro dos desempenhos esperados	94	97,92	2,52	1,1	2	2,08
39	O diretor influencia positivamente com a sua ação o clima e a cultura de Escola	95	98,96	2,71	0,92	1	1,04
41	O diretor motiva um ambiente positivo de trabalho em comunidade	95	98,96	2,82	0,99	1	1,04
43	O diretor incentiva as relações interpessoais	95	98,96	2,49	1,01	1	1,04

Quadro resumo - Liderança		Observações válidas				Casos omissos	
		n	%	Média	DP	n	%
1	O diretor dá-me apoio em troca dos meus esforços	92	95,83	2,33	1,13	4	4,17
2	O diretor não atua no momento certo, apenas quando os problemas se agravam	96	1,00	1,48	1,00	0	-
4	O diretor evita envolver-se quando surgem questões importantes	93	96,88	0,96	0,98	3	3,12
7	O diretor procura perspectivas diferentes ao solucionar os problemas	96	1,00	2,69	0,82	0	-
11	O diretor espera que algo corra mal antes de agir	91	94,79	1,03	0,98	5	5,21
13	O diretor realça a importância de se ter um forte sentido de missão	96	1,00	2,95	0,86	0	-
14	O diretor investe o seu tempo formando e ajudando os docentes a resolver problemas	95	98,96	2,49	1,03	1	1,04
15	O diretor vai para além dos seus interesses próprios para o bem do grupo	88	91,67	3,01	0,95	8	8,33
16	O diretor trata-me como um indivíduo e não como apenas mais um membro do grupo	95	98,96	2,71	1,2	1	1,04
17	O diretor espera que os problemas se tornem crónicos antes de agir	91	94,79	1,13	0,96	5	5,21
18	O diretor age de forma a incutir respeito por ele	93	96,88	3,12	0,85	3	3,12
20	O diretor pondera as consequências éticas e morais das suas decisões	91	94,79	2,93	0,87	5	5,21
21	O diretor exhibe um sentido de poder e de confiança	96	1,00	2,91	0,8	0	-
24	O diretor evita tomar decisões	94	97,92	1,02	1,05	2	2,08
25	O diretor considera cada indivíduo como único, tendo necessidades, capacidades e aspirações específicas	93	96,88	2,39	0,97	3	3,12
26	O diretor faz com que eu veja os problemas de múltiplas perspectivas	93	96,88	2,4	0,89	3	3,12
27	O diretor atrasa a resposta a questões urgentes	95	98,96	1,01	0,86	1	1,04
30	O diretor expressa confiança que os objetivos serão alcançados	96	1,00	2,69	0,81	0	-
31	O diretor usa métodos de liderança que são satisfatórios	95	98,96	2,65	0,95	1	1,04
32	O diretor leva-me a fazer mais e a inovar	95	98,96	2,19	0,94	1	1,04
35	O diretor aumenta o meu desejo de obter sucesso	96	1,00	2,48	1,06	0	-
37	O diretor aumenta a minha vontade de exercer a minha ação com maior empenho	95	98,96	2,44	0,96	1	1,04
40	O diretor é líder de toda a comunidade, não privilegiando a Escola sede do Agrupamento	87	90,63	2,66	1,04	9	9,37