

Carla Maria Strecht Ribeiro Vieira Teixeira

PERCEPÇÕES SOBRE LIDERANÇA, CLIMA
ESCOLAR E PARTICIPAÇÃO DOCENTE NUMA
ESCOLA SECUNDÁRIA DA REGIÃO AUTÓNOMA
DOS AÇORES

Tese de Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional,
apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade de Coimbra sob orientação da Professora Doutora Armanda Pinto
da Mota Matos e do Professor Doutor António Gomes Ferreira

Setembro de 2011



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Carla Maria Strecht Ribeiro Vieira Teixeira

PERCEPÇÕES SOBRE LIDERANÇA, CLIMA
ESCOLAR E PARTICIPAÇÃO DOCENTE NUMA
ESCOLA SECUNDÁRIA DA REGIÃO AUTÓNOMA
DOS AÇORES

Tese de Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional,
apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade de Coimbra sob orientação da Professora Doutora Armanda
Pinto da Mota Matos e do Professor Doutor António Gomes Ferreira

Setembro de 2011



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

“Foi o tempo que perdeste com a tua rosa que fez da tua rosa algo tão importante”.

Antoine de Saint-Exupéry (2011)

“O significado das coisas não está nas coisas em si, mas sim em nossa atitude com relação a elas”.

Antoine de Saint-Exupéry (2011)

Dedicatória

Dedico esta tese a alguém muito especial: os meus pais. À memória da minha mãe, Irene, pela sua humildade, sensibilidade, generosidade e espírito de sacrifício. Ao meu pai António, por sempre acreditar em mim, por continuamente me fazer sonhar e por me fazer crer que posso alcançar a lua.

Agradecimentos

A realização deste trabalho só foi possível graças uma grande capacidade de perseverança, um grande sentido de responsabilidade, um enorme esforço pessoal, e acima de tudo uma grande vontade de o realizar. Na sua realização contei com a participação, com o entusiasmo, com o incentivo de algumas pessoas que me fizeram acreditar que o sucesso era possível. Agradeço a essas pessoas que não me deixaram esmorecer nos momentos mais difíceis.

Agradeço à Professora Doutora Armanda Matos e ao Professor Doutor António Gomes Ferreira na inspiração e na escolha do tema. Tema que fez nascer em mim novas ideias e perspectivas acerca das pessoas, da vida e do mundo.

Orientadores de Dissertação transformacionais, que apesar das distâncias físicas que nos separavam estiveram sempre muito disponíveis e muito presentes. Bem-haja pela sua disponibilidade, apoio, paciência, compreensão e capacidade de orientação sempre construtiva.

À Maria da Luz colega de Mestrado pelo incentivo, pelas conversas de ânimo, pelo “espicaçar” constante, que fez com que nunca tivesse vontade de desistir, que não esmorecesse perante as adversidades.

Aos meus amigos Elisabeta e Paulo pela amizade e pelo companheirismo.

A todos os docentes da Escola onde realizei o meu estudo, pela colaboração no preenchimento do questionário, em especial aos Coordenadores de Departamento pela cooperação e, particularmente, ao Presidente do Conselho Executivo pela abertura e disponibilidade demonstrada desde o primeiro minuto em que o contactei.

À funcionária da Biblioteca da Escola Superior de Enfermagem de Ponta Delgada por se mostrar disponível e atenta às minhas necessidades, e às funcionárias da Biblioteca Geral da Universidade dos Açores do Campus de Ponta Delgada pela disponibilidade demonstrada.

À Sara, amiga de longa data que a distância não consegue separar nunca, pelas suas palavras de conforto emocional, pela voz amiga sempre presente e apoio incondicional.

Ao meu pai por ser uma das maiores influências positivas na minha vida, ele é o meu herói.

Aos meus irmãos Paula, Victor e Sérgio, pelo apoio e confiança, com destaque para o Sérgio que esteve sempre muito presente.

Aos meus sobrinhos, Diogo e Francisco, que com as suas conversas e palavras de conforto me ajudaram a ultrapassar os momentos de incerteza, de desilusão e angústia, apesar de ainda tão pequenos em idade, serem tão grandes em generosidade e bondade.

Agradeço a todos os que de alguma forma contribuíram para este trabalho.

A todos um Abraço Muito Apertadinho.

Resumo

A escolha do tema da presente investigação prende-se com o facto de a temática da liderança escolar ter vindo progressivamente a revestir-se de grande interesse e actualidade em Portugal, num contexto marcado, nas duas últimas décadas, por alterações substanciais ao nível da administração e gestão das escolas. Desde o início do século XX até à actualidade, o conceito de liderança foi alvo de várias interpretações e definições, propostas no âmbito das diversas investigações realizadas. No entanto, a ênfase é crescentemente colocada num conjunto de características associadas ao exercício de uma liderança eficaz, tais como a capacidade de o líder se adaptar facilmente ao contexto em que a organização se insere às circunstâncias e capacidade para gerir conflitos e exercer influência em ambientes complexos e ambíguos. A importância de existirem lideranças fortes nas organizações escolares é, assim, cada vez mais reconhecida e enfatizada (Bento, 2008, p.1).

Neste contexto procedemos à realização de uma investigação, cujo objectivo é compreender as percepções que os docentes de uma Escola Secundária têm do estilo de liderança escolar protagonizada pelo Presidente do Conselho Executivo e em que medida essas percepções se relacionam com o modo como os docentes percebem o clima escolar e o seu grau de participação na vida da escola. Pretende-se ainda, verificar se as percepções dos professores acerca da liderança do Presidente do Conselho Executivo são diferentes da forma como este percebe o seu próprio estilo de liderança.

A investigação por nós realizada é de natureza não experimental, quantitativa e exploratória, tendo sido adoptado o questionário como técnica de recolha de dados. O Questionário do Clima Escolar e Participação dos Professores (QCEPP) foi utilizado para avaliar a percepção dos professores acerca do clima escolar e da sua participação na vida da escola e o Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ), da autoria de Bruce Avolio e Bernard Bass serviu o propósito de avaliar os estilos de liderança do Presidente do Conselho Executivo.

Este estudo permitiu-nos constatar que os docentes percebem mais características de liderança transformacional e transaccional no Presidente do Conselho Executivo, do que do tipo de liderança *laissez-faire*. Quando comparada a perspectiva dos docentes com a auto-avaliação do Presidente do Conselho Executivo, verifica-se que os comportamentos do tipo da liderança transformacional são, na perspectiva deste último, ainda mais preponderantes na sua acção como líder.

A investigação efectuada revela, ainda, que os comportamentos de liderança transformacional surgem, na perspectiva dos professores, associados a melhores resultados de liderança, bem como a percepções mais positivas do clima escolar.

Palavra – Chave: Liderança, Liderança Transformacional, Liderança Transaccional, Liderança Laissez-faire, Clima Escolar, Participação dos Professores.

Abstract

The choice of the theme of this research lies in the fact that the issue of school leadership has increasingly acquired great interest and relevance in Portugal in the last two decades, in a context of substantial changes in the administration and management of schools. Since the early twentieth century to the present, the concept of leadership underwent various interpretations and definitions according to several researches made.

However, the emphasis is increasingly placed in a set of characteristics associated with the prosecution of effective leadership, such as the ability of the leader to adapt easily to circumstances and the context in which the organization is placed and the ability to manage conflict and influence in ambiguous and complex environments. The importance of having strong leadership in school organizations is thus increasingly recognized and emphasized (Bento, 2008, p.1).

In this context we proceed to a research whose purpose is to understand the perceptions that teachers have in a high school of the School Headmaster's leadership style and to what extent these perceptions relate to how teachers perceive the school climate and their degree of participation in school life.

The aim is also to define whether the perceptions of teachers about the School Headmaster's leadership are different from how he/she perceives his/her own style of leadership.

This research is non-experimental, quantitative and exploratory; the questionnaire was adopted as a technique for data gathering. The School Climate Survey and Participation of Teachers (QCEPP) was used to assess teachers' perceptions about school climate and their participation in school life and the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ), written by Bruce Avolio and Bernard Bass was used with the purpose of evaluating the leadership styles of the School Headmaster. This research allowed us to see that teachers perceive more characteristics of transformational and transactional leadership of the School Headmaster than the kind of laissez-faire leadership. When compared with the perspective of self-evaluation of the School Headmaster, it appears that the behavior of transformational type leadership are, in his/her point of view, more prevalent in his/her action as a leader.

The research also shows that transformational leadership behaviors emerge from the perspective of teachers associated with better outcomes of leadership, as well as more positive perceptions of school climate.

Key words: Leadership, Transformational Leadership, Transactional Leadership, Laissez-faire Leadership, School Climate, Teacher Participation.

Resumé

Le choix du thème de cette recherche se doit au thème de leadership scolaire qui est d'actualité et de grand intérêt au Portugal, dans un contexte marqué, ces deux dernières décennies, par des changements substantiels dans l'administration et la gestion des écoles.

Depuis le début du xx^e Siècle à nos jours, l'idée de leadership a été soumise à plusieurs interprétations et définitions, proposées dans le cadre de différentes enquêtes. Toutefois, l'accent est de plus en plus placé dans un ensemble de caractéristiques lié à l'exercice d'un leadership efficace, comme la capacité du chef de s'adapter facilement aux circonstances et au contexte dans lequel l'organisation est insérée, ainsi que la capacité à gérer les conflits et à exercer l'influence dans des environnements ambigus et complexes. Il est donc de plus en plus important et soutenu un leadership fort au sein d'une organisation scolaire (Bento, 2008, p.1).

Dans ce domaine, nous procédons à une enquête dont le but est de comprendre les perceptions que les enseignants du lycée ont du style du leadership scolaire, à savoir, le proviseur, et dans quelle mesure ces perceptions se rapportent à la manière comme les enseignants perçoivent le clima et leur participation dans la vie scolaire. L'objectif est aussi de vérifier si les perceptions de ces enseignants au sujet de la direction du proviseur, sont différentes de la façon comme ce dernier perçoit son propre style de leadership.

La recherche que nous avons fait n'est ni expérimentale, quantitative ni exploratoire et on a adopté le questionnaire comme technique de recueil de données. Le Questionnaire du Clima Scolaire et Participation des Professeurs (QCEPP) a été utilisé pour évaluer la perception des enseignants au sujet du clima et de leur participation dans la vie scolaire ainsi que le Questionnaire de Leadership Multifacteur (MLQ) de Bruce Avolio et Bernard Bass qui a comme objectif, évaluer les styles de leadership du proviseur.

Cette étude nous a permis de vérifier que les enseignants perçoivent plus de caractéristiques de leadership transformationnels et transactionnels chez le proviseur de que du genre de leadership laisser-faire. En la comparant avec la perspective de la faculté d'auto-évaluation du proviseur, il semble que le comportement du genre de leadership transformationnel soit, plus répandu dans son action comme leader.

Les recherches réalisées montrent également que les comportements du leadership transformationnel apparaissent, selon la perspective des enseignants, associés à de meilleurs résultats de leadership, ainsi que les perceptions plus positives du clima scolaire.

Mot-clé: Leadership, Leadership Transformationnel, Transactionnel, Leadership de Laissez-faire du leadership, le Clima Scolaire, La participation des enseignants.

Índice

Introdução	1
Parte I – Enquadramento Teórico	7
Capítulo I – Clima e Participação na Organização Escolar.....	8
1. Escola como Organização	8
2. Clima de Escola.....	18
2.1. Conceito e dimensões de Clima Organizacional/Escolar.....	18
2.2. Tipologias do Clima de Escola.....	25
2.3. O Clima Escolar como contributo para a Mudança	31
2.4. O Clima Escolar e a Mudança em Contexto Escolar	40
3. Clima e Participação	40
3.1. Importância do Clima Escolar nos Professores	41
3.2. Culturas de Participação.....	41
3.3. Tipologias de Participação	45
Capítulo II – Liderança Escolar	49
1. Conceito de Liderança.....	49
2. Liderança/ Gestão	51
3. A liderança como contributo para a Mudança.....	52
4. Evolução dos Estilos/ Teorias/ Modelos Liderança.....	57
Teorias Contemporâneas de Liderança.....	61
5. Liderança em contexto escolar.....	66
Parte II – Estudo Empírico	71
Capítulo III – Enquadramento Metodológico do Estudo	73
1. Caracterização geral do estudo.....	73
1.1. Problema e questões de investigação	73
1.2. Hipóteses.....	74
2. Metodologia	74
2.1. Natureza do estudo.....	74

2.2.	Contextualização do estudo.....	75
2.3.	Caracterização da amostra	76
2.4.	Instrumentos.....	81
2.4.1.	Questionário do Clima Escolar e Participação dos Professores (QCEPP).....	82
2.4.2.	Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)	84
2.4.3.	Análise da Consistência Interna.....	89
2.5.	Procedimento	102
Capítulo IV – Apresentação e análise dos Resultados		104
1.	Estatística Descritiva	104
1.1.	Clima escolar e participação dos professores.....	104
1.2.	Liderança	122
1.2.1.	Percepção dos professores	122
1.2.2.	Percepção do Presidente do Conselho Executivo	126
1.2.3.	Comparação entre as percepções dos Professores e as percepções do Presidente do Conselho Executivo	130
2.	Estatística Inferencial.....	134
Conclusão		143
Referências Bibliográficas		149
Legislação.....		154
Anexos		156
Anexo nº 1 - Pedido de autorização ao autor do MLQ.....		156
Anexo nº 2 - Pedido de Autorização ao Presidente do Conselho Executivo		157
Anexo nº 3 – Carta aberta aos docentes com informação dos questionários e Inquérito distribuído aos Docentes.....		158
Anexo nº 4 – Calendarização de Todo o Processo		163

Índice Ilustrações

Ilustração 1 – Escola - Arena Política, Adaptado de Costa (1996, p.81-84).....	13
Ilustração 2 - Interacção de cultura, segundo Shein (1991, adaptado de Costa 1996, p. 117) ..	15

Ilustração 3 - Variáveis que intervêm na composição do clima organizativo de Brunet (1992, citado por Teixeira, 1993, p. 459).....	20
Ilustração 4 - Leadership - The Challenge - J. Kouzes, e B. Posner adaptado de Roberto Carneiro, 2011	54

Índice Quadros Capítulo I

Quadro 1 – Clima de Escola, Tipos, Dimensões e características Organizacionais de Halpin e Croft (adaptado de Carvalho, 1992, p. 39).....	26
Quadro 2 - Tipologia de Clima Organizacional de Likert (Adaptado de Carvalho, 1992, p. 41)	29
Quadro 3 - Tipologia de Clima Escola Nóvoa (1990, adaptado de Costa, 2010, p. 46).....	30
Quadro 4 – Novas Necessidades e Desafios para quem faz as Políticas, Adaptado National School Climate Center (2007, p.10).	33
Quadro 5 – Novas Necessidades e Desafios para a Prática dos Líderes, Adaptado National School Climate Center (2007, p.11).	34
Quadro 6 – Novas Necessidades e Desafios para Educadores, Adaptado National School Climate Center (2007, p.13).	36

Índice Quadros Capítulo II

Quadro 1 – Qualidades Pessoais do Líder (adaptado de Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada (2000) e Slivinski, Forster (s.d). citado por Carapeto & Fonseca 2005, p.84).	53
Quadro 2 – Erros Graves de Mudança Organizacional, Kotter (1996, 2002) adaptado de Carneiro (2011)	55
Quadro 3 – Erros Graves de Mudança Organizacional, Kotter (1996, 2002) adaptado de Carneiro (2011)	55
Quadro 4 – Líder Transaccional e Líder Transformacional (adaptado de Marquis & Huston (2005, p.39).	63
Quadro 5 – Componentes da Liderança Transaccional e Transformacional.....	64

Índice Quadros Capítulo III

Quadro 1 – Distribuição dos Participantes por Sexo	77
Quadro 2 – Distribuição dos Participantes por Idade	77
Quadro 3 – Distribuição dos Participantes por Habilitações Académicas	77
Quadro 4 – Distribuição dos Participantes por Categoria Profissional	78
Quadro 5 – Distribuição dos Participantes por Ciclo de Ensino	78
Quadro 6 – Distribuição dos Participantes por Anos de Serviço	78
Quadro 7 – Distribuição dos Participantes por Anos de Serviço na Escola.....	79

Quadro 8 - Distribuição dos Participantes por Exercício de Cargo	79
Quadro 9 – Distribuição dos Participantes por Tipo Cargo	80
Quadro 10 – Distribuição dos itens relativos ao clima escolar e à participação dos professores pelas respectivas escalas	84
Quadro 11 – Subescalas, categorias e itens do Questionário Multifactorial de liderança.....	86
Quadro 12 – Consistência interna da Escala relativa à percepção dos professores acerca da relação entre os professores da escola.....	92
Quadro 13 – Consistência interna da Escala relativa às percepções dos professores que têm do Conselho Executivo.	93
Quadro 14 – Consistência interna da Escala relativa às percepções que os professores têm dos alunos.	94
Quadro 15 – Consistência interna da Escala relativa à percepção dos professores acerca da relação entre a Escola e a Comunidade.	95
Quadro 16 – Consistência interna da Escala relativa ao grau de participação dos professores na vida da escola.	96
Quadro 17 – Consistência interna da Escala relativa à Liderança Transformacional.....	97
Quadro 18 – Escala relativa à Liderança Transformacional. Média, Desvio-Padrão, Alpha de Cronbach	98
Quadro 19 – Consistência interna da Escala relativa à Liderança Transaccional.	98
Quadro 20- Consistência internadas categorias da Escala da Liderança Transaccional.	99
Quadro 21 – Escala relativa à Liderança Laissez-Faire.....	100
Quadro 22 – Consistência interna das categorias da Escala da Liderança Laissez-Faire.....	100
Quadro 23 – Consistência interna da Escala relativa aos Resultados da Liderança.....	101
Quadro 24 – Consistência interna das categorias da Escala dos Resultados da Liderança....	101

Índice Quadros Capítulo IV

Quadro 1- Percepções dos Professores acerca da relação entre os professores da Escola	105
Quadro 2- Percepção dos Professores sobre os Alunos	108
Quadro 3- Percepções dos professores acerca do Conselho Executivo	112
Quadro 4- Percepções dos Professores acerca da relação entre a Escola – Comunidade.	116
Quadro 5-Percepção dos Professores acerca da sua Participação na Vida da Escola	120
Quadro 6-Médias, desvio-padrão, mínimo e máximo dos tipos de liderança	123
Quadro 7- Médias, desvio-padrão, mínimo e máximo das categorias do MLQ	124
Quadro 8-Médias, desvio-padrão, mínimo e máximo das categorias da subescala “Resultados da liderança”	125

Quadro 9- Médias dos tipos de liderança obtidos pelo Presidente do Conselho Executivo	126
Quadro 10- Pontuação média obtida pelo Presidente do Conselho Executivo em cada categoria dos tipos de Liderança	128
Quadro 11-Média obtida pelo Presidente do Conselho Executivo nos Resultados da Liderança	129
Quadro 12-Médias, desvios-padrão, mínimo e máximo das respostas dos docentes e do Presidente do Conselho Executivo nas subescalas e categorias do MLQ	130
Quadro 13-Teste <i>t</i> de <i>student</i> para os tipos de liderança	134
Quadro 14-Correlações entre as subescalas de liderança	136
Quadro 15-Resultados do teste <i>t</i> de <i>student</i> para as subescalas de liderança em função do sexo dos professores	137
Quadro 16-Resultados do teste <i>t</i> de <i>student</i> para as subescalas de liderança em função do exercício de cargos	138
Quadro 17- Resultados do teste <i>t</i> de <i>student</i> para as subescalas de liderança em função da situação profissional dos professores	139
Quadro 18- Correlações entre as subescalas de liderança e do clima escolar	140

Índice Gráficos

Gráfico 1 - Médias dos tipos de liderança.....	123
Gráfico 2 - Médias das categorias do MLQ.....	124
Gráfico 3 - Médias das categorias da subescala dos Resultados da Liderança	126
Gráfico 4 - Médias dos tipos de liderança obtidas pelo Presidente do Conselho Executivo..	127
Gráfico 5 - Pontuações médias obtidas pelo Presidente do Conselho Executivo em cada categoria dos tipos de Liderança	128
Gráfico 6 - Médias obtidas pelo Presidente do Conselho nos Resultados da Liderança	129
Gráfico 7 - Médias obtidas pelos docentes e pelo Presidente do Conselho Executivo nas subescalas do MLQ	131
Gráfico 8 - Médias obtidas pelos docentes e Presidente do Conselho Executivo nas nove categorias do MLQ.....	131

Lista de Acrónimos e Siglas

CSEE – Center for Social and Emotional Education

DL – Decreto-lei

DLR – Decreto Legislativo Regional

DRR – Decreto Regional Regulamentar

ECS – Education Commission of the States

IE – Inteligência Emocional

LBSE – Lei de bases do Sistema Educativo

MLQ – Multifactor Leadership Questionnaire

NCLC - National Center for Learning and Citizenship

NCSL – National College for School Leadership

NSCC – National School Climate Council

NSCC - National School Climate Center

OCDE – Organização para o Desenvolvimento Económico

OCDQ – Organizational Climate Questionnaire

POS – Profile Of a School

QCEPP – Questionário do Clima Escolar e Participação dos Professores

SIC – Social Climate Index

“Se eu vi mais longe, foi por estar de pé sobre ombros de gigantes.”

Isaac Newton (2011)

Introdução

A Investigação educativa é considerada por Pacheco (1995, citado por Santos, 2007, p.84) como “uma actividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objecto de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos”.

A realização do estudo que aqui apresentamos pretendeu, de facto, contribuir para a compreensão dos fenómenos educativos, mais especificamente da temática da liderança escolar, que se reveste de grande actualidade.

Quando se pretende realizar uma investigação é fundamental que o tema escolhido seja realista e maneável e do interesse do investigador, pois o tempo e a energia que tem que se despende implica que o mesmo seja, efectivamente, de eleição. Desta forma, assegura-se que, se no decurso da investigação surgirem problemas e contratempos, a motivação não baixa ao ponto de pôr em causa a finalização do trabalho com qualidade (Hill & Hill, 2000, p. 23). Tendo em consideração os aspectos atrás referidos, demos especial atenção à escolha do tema no âmbito da nossa dissertação de Mestrado.

Desde o início do século XX até ao presente, o conceito de liderança foi alvo de várias interpretações e definições, propostas no âmbito das diversas investigações realizadas. No entanto, a ênfase é crescentemente colocada num conjunto de características associadas ao exercício de uma liderança eficaz, tais como a capacidade de o líder se adaptar facilmente às circunstâncias e ao contexto em que a organização se insere e a capacidade para gerir conflitos e exercer influência em ambientes ambíguos e complexos. A importância de existirem lideranças fortes nas organizações escolares é, assim, cada vez mais reconhecida e enfatizada.

Com esta investigação, pretende-se compreender as percepções que os docentes de uma Escola Secundária têm do estilo de liderança escolar protagonizada pelo Presidente do Conselho Executivo e em que medida estas percepções se relacionam com o modo como os docentes percebem o clima escolar e o seu grau de participação na vida da escola. Pretende-se ainda, verificar se as percepções dos professores acerca da liderança do Presidente

do Conselho Executivo são diferentes da forma como este percebe o seu próprio estilo de liderança.

Ronald Edmonds (1979, citado por Costa, 1996, 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”, identificando a liderança forte como uma das características das escolas de sucesso. O reconhecimento crescente de que a liderança constitui um elemento fundamental para a eficácia da organização escolar constitui um factor determinante na escolha do tema em que se centrou a nossa investigação.

Outro factor determinante para a escolha do tema está relacionado com a ênfase na importância de existirem lideranças fortes, visível nas medidas legislativas relativas à administração e gestão das escolas, nomeadamente no Decreto Legislativo Regional nº 12/2005/A, de 16 de Junho de 2005 da Região Autónoma dos Açores, que é uma adaptação à Região do Decreto-Lei nº 115-A/ 98, de 4 de Maio de 1998, 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 respectivos agrupamentos, com as alterações que lhes foram introduzidas pela Lei nº 24/99, de 22 de Abril, e pelo Decreto Legislativo Regional nº 18/ 99/ A, de 21 de Maio. Estas medidas legislativas apresentam como principal objectivo a promoção do sucesso educativo dos alunos, a melhoria dos resultados escolares e a prevenção do abandono escolar. A autonomia da escola é construída a partir da comunidade escolar em que se insere, dos seus problemas e potencialidades e é encarada a partir do pressuposto que as escolas podem gerir os seus recursos educativos de forma consistente com o projecto educativo como sendo um investimento nas escolas e na qualidade da educação. Estas medidas legislativas reconhecem a necessidade de manter e aprofundar a autonomia das escolas e um regime de gestão democrática assente na escolha dos dirigentes de cada unidade orgânica pela comunidade educativa, propiciando assim condições de maior estabilidade ao regime de autonomia e gestão.

O professor assume diferentes papéis na organização escolar, seja como professor, como gestor ou líder escolar, adoptando diversos tipos de liderança: transformacional, transaccional e *laissez-faire*.

De acordo com Bento (2008, P. 1) “a análise do impacto que alguns indivíduos têm sobre as suas organizações tem despertado um interesse crescente. Esses indivíduos podem ser chamados líderes carismáticos (...) ou transformacionais“. Este autor refere que estes líderes através de sua visão pessoal e energia, inspiram os seguidores trazendo para as organizações impactos significativos. Bento (2008, p.1) refere ainda que Bass (1985) e Avolio

(1999) nas suas investigações de liderança compararam os tipos de comportamentos de liderança transaccional e liderança transformacional. Bass (1985, citado por Bento, 2008, p.1) concluiu que os líderes transaccionais determinam o que os seguidores precisam realizar para atingir os seus próprios objectivos e os objectivos da organização. No caso dos líderes transformacionais, os líderes motivam os seguidores a fazer mais do que originalmente esperavam realizar, elevando o seu sentido da importância e do valor das tarefas, fazendo-os transcender os interesses pessoais em nome do grupo e da organização e assim elevar o nível das necessidades ao nível da auto-realização.

A escola é um dos contextos de desenvolvimento pessoal enquanto espaço organizacional. Como refere Matos (1987) este espaço organizacional envolve várias pessoas, a autora refere que “não só para os alunos, como também, para os profissionais que a constituem através do tipo de inter-relações humanas, sociais, profissionais e pedagógicas promovidas, das formas de liderança exercidas, do clima e da cultura geradas” (Matos, 1997, p.1).

Os três conceitos chave do estudo aqui apresentado: clima de escola, participação dos professores e liderança. É o factor liderança no entanto, o que ocupa o lugar central neste estudo. O estudo da tarefa do líder é na opinião de Matos (1997) de suma importância “dado que a função do líder ultrapassa em larga medida a simples capacidade de dar respostas tecnicamente correctas aos problemas e dificuldades das organizações” (Matos, 1997, p.2).

Vivemos actualmente nas escolas tempos conturbados, que exigem lideranças fortes e eficazes. Mas qual é a melhor forma de definir liderança? Qual o tipo de liderança que deve ser adoptado numa escola em concreto? A liderança escolhida para uma escola, funciona noutra? A liderança está dependente do líder ou dos liderados?

Como referimos anteriormente, com esta investigação pretende-se compreender as percepções que os docentes de uma Escola Secundária têm do estilo de liderança escolar protagonizada pelo Presidente do Conselho Executivo e comparar essas percepções com a avaliação que o próprio faz do seu estilo de liderança. Pretende-se, ainda, analisar a relação entre liderança e clima escolar, a partir das percepções dos professores.

A partir do problema enunciado, formulámos algumas questões mais específicas a que pretendemos responder com o nosso estudo:

- Como caracterizam os docentes da escola o estilo de liderança do presidente do conselho executivo, no que se refere à existência de comportamentos de Liderança Transformacional, Transaccional ou Laissez-Faire e aos Resultados da Liderança?
- Como percebe o Presidente do Conselho Executivo o seu próprio estilo de liderança?

- A percepção que os professores têm da liderança do Presidente do Conselho Executivo é diferente da auto-percepção do mesmo?
- Em que medida as percepções dos professores acerca dos estilos de liderança do Presidente do Conselho Executivo estão associadas à forma como avaliam os resultados da liderança?
- As percepções acerca da liderança do presidente do conselho executivo diferem em função do sexo, da situação profissional dos professores, ou do facto de estes exercerem ou não cargos de liderança intermédia?
- Qual a relação entre a percepção que os professores têm da liderança do Presidente do Conselho Executivo e a percepção que têm das várias dimensões do clima escolar?
- Qual a relação entre a percepção que os professores têm da liderança do Presidente do Conselho Executivo e o seu grau de participação na vida da escola?

De acordo com as questões atrás mencionadas, realizámos um estudo numa Escola Secundária situada na Região Autónoma dos Açores. Este estudo é de natureza quantitativa, não experimental, descritiva e de carácter exploratório.

Como técnica de recolha de dados, neste estudo recorreremos a dois questionários:

- Um questionário para avaliar as percepções dos professores acerca do clima escolar e da sua participação na vida da escola: o Questionário do clima e da participação dos professores (Costa, Matos & Ferreira, 2010) que adaptámos para a presente investigação;
- Um questionário para avaliar o estilo de liderança do presidente do conselho executivo - o Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) - tendo utilizado e adaptado a versão destinada aos professores (liderados) e a versão destinada ao líder, que neste caso é o Presidente do Conselho Executivo.

O estudo limitou-se a apenas uma escola secundária, não se podendo, desta forma, generalizar os resultados a outras escolas.

Este trabalho está organizado em duas partes distintas: uma primeira parte corresponde ao Enquadramento Teórico e uma segunda parte ao Estudo Empírico realizado.

A parte teórica é composta por dois capítulos: o Capítulo I - Clima e participação na organização escolar e o Capítulo II - Liderança escolar.

No Capítulo I - Clima e participação na organização escolar é feita uma descrição da escola como organização, fazendo-se referência às imagens organizacionais da escola e é abordado o tema do clima de escola e da participação. No Capítulo II - Liderança escolar, é

aflorado o conceito de liderança, efectuada a distinção entre liderança e gestão e é referido o contributo da liderança para a mudança. Também é abordada a evolução dos estilos/ modelos de liderança. Por último, são definidos os tipos de liderança transformacional, transaccional e laissez-faire, é também abordada a liderança em contexto escolar.

A segunda parte do nosso estudo corresponde ao Estudo Empírico. Esta parte é igualmente composta por dois capítulos: o Capítulo III – Enquadramento Metodológico do Estudo e o Capítulo IV - Apresentação e análise dos resultados.

No Capítulo III – Enquadramento Metodológico do Estudo caracterização geral do estudo, nomeadamente do local da investigação, da amostra e uma descrição dos instrumentos de recolha de dados. São também referidos, neste capítulo, o problema e as questões da investigação, assim como, as hipóteses formuladas e a metodologia utilizada.

No quarto e último Capítulo, Capítulo IV - Apresentação e Análise dos Resultados, é feita a apresentação e discussão dos resultados da nossa investigação.

Parte I – Enquadramento Teórico

Capítulo I – Clima e Participação na Organização Escolar

1. Escola como Organização

A Escola como Organização

Presentemente, as organizações são parte da nossa vida, desde que nascemos até ao dia em que morremos, estamos nós dependentes delas para todas as situações do dia-a-dia. Como dizem Ferreira, Neves e Caetano (2001, p. xxxi) actualmente, cada um de nós necessita das organizações para viver. Na verdade, quer queiramos quer não, somos seres que vivem e trabalham nas organizações, portanto, estamos inseridos em unidades organizacionais, ainda que sujeitas à permanente evolução e mudança.

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 (Lima, 1998, p. 47).

Podemos encontrar na literatura organizacional e sociológica a associação à palavra organização a um epíteto ou qualitativo que pode depender da própria definição do conceito – organização social, organização formal, organização informal, organização complexa, entre outros (Lima, 1998, p. 48). Blau e Scott (1979, citados por Lima, 1998, p. 49) opõe o conceito “organização social” que é mais abrangente e em que este tipo de organização não surge espontaneamente através da interacção social ao conceito de “organização formal” que tem explícito o propósito de cumprir certas finalidades, afirmando que: “Contrastando com a organização social que aparece sempre que seres humanos vivem juntos, existem organizações estabelecidas, deliberadamente, para um certo fim”.

A escola é uma organização complexa, uma organização complexa burocrática (Etzioni, 1974) uma organização complexa definida por “burocracias profissionais” (Mintzberg, 1990, 1995, 1999, citado por Silva, 2010, p. 23).

Blau e Scott (1979, citados por Lima, 1998, p.53) vêem a escola como “organização de serviços”, ou seja: “uma organização cujo principal beneficiário é a parte do público que tem com ela contacto directo, com quem e para quem seus membros trabalham – em resumo, uma organização cuja função básica é servir os seus clientes”.

No seguimento de Formosinho (1986) podemos dizer que a escola como uma organização de serviços está na base da escola de interesse público. Mas a própria ideia de interesse público pode ser alvo de controvérsia. De qualquer modo importa considerar a escola como uma organização com particularidades ou especificidades que a tornam complexa.

Não há dúvida, contudo, que a escola tem sido vista nesta evolução mais recente como uma organização que requer o mesmo cuidado na sua gestão que as empresas. Coleman e Husén (1990) percebem a visão empresarial da escola como uma crise da escola e da própria organização do ensino. Eles referem que o ensino tornou-se cada vez mais administrativo, sendo muitas vezes concebido à maneira da indústria transformadora ou dos serviços, cujo objectivo é fornecer um produto. Seja como for, é inequívoco que “ a escola enquanto organização, constitui, seguramente, uma das áreas de reflexão do pensamento educacional que se tornou mais visível nos últimos tempos” (Costa, 1996, p.7).

Admitindo a escola como organização complexa que é pode-se tentar explicá-la a partir de várias perspectivas. Passemos a descrever as metáforas que têm sido atribuídas à escola como imagens organizacionais que a escola como organização pode ter.

Glatter (1998, citado por Sarmiento, 1996, pp. 22-23) propõe várias imagens da escola como forma de representação teórica e prática da sua natureza organizacional e administrativa: imagem racional ou como organização burocrática; a imagem profissional ou colegial da escola como organização de staff; a imagem política da escola como espaço conflitual, como gestão de conflitos e de estratégia e por último, a imagem cultural da escola como espaço de acção simbólica e de emergência de cultura organizacional.

Costa (1996, p.8) sistematiza seis modos de visualizar a organização escolar que apelida de imagens organizacionais da escola. A saber: a escola como empresa, a escola como burocracia, a escola como democracia, a escola como arena política, a escola como cultura e por último a escola como anarquia organizada. Costa refere ainda que não existem apenas estas imagens e deixa ao leitor a construção de outras imagens e caminhos alternativos para os vários contextos organizacionais escolares.

Escola – Empresa

A imagem da escola como empresa tem como base conceptual o modelo clássico de organização e administração industrial de Frederick Taylor e Henri Fayol.

Planchard (1994) e Bottery (1993) também têm uma visão Taylorista das escolas. Barroso refere que Planchard é uma referência na educação do nosso país nos anos 60 e 70,

recorde-se que este autor apresenta uma concepção da educação com base nos processos desenvolvidos no mundo empresarial e criados por Taylor.

A escola como empresa tem algumas das características da produção industrial, nomeadamente: estrutura organizacional hierárquica, centralizada (Ministério da Educação) e devidamente formalizada; divisão e especialização do trabalho através da definição de cargos e funções (Currículo); planificação pormenorizada dos objectivos a alcançar; uniformização dos processos, dos métodos, tecnologias, espaços e tempos; individualização do trabalho.

Enquanto para autores como Coleman e Husén, a visão empresarial da escola é vista como uma “crise da escola” e da “organização do ensino”, porque a escola perdeu a sua especificidade e deixou de ser um prolongamento da família, de ligação ao meio, para se transformar num tipo de administração anónima, Gómez e Jiménez (1992) defendem a aplicação das técnicas de gestão empresarial à escola como sendo a forma mais adequada de governo da escola.

A analogia da escola-empresa tem vários pontos de vista divergentes, conforme os pressupostos teóricos e as perspectivas com que é empregue.

Lima (1992) apresenta três dimensões para a visão empresarial da escola:

- A. Associando dos dois conceitos, escola-empresa, defendendo que a administração da escola não deve ser diferente das outras organizações, devendo seguir os modelos de gestão empresarial, as suas técnicas, a sua eficiência, entre outras com base em discursos normativos;
- B. Os que adoptam uma postura de contestação ao funcionamento empresarial da escola, estabelecendo comparações entre escola/ fábrica, aulas/linhas de montagem, alunos/ matéria-prima; seguindo uma perspectiva descritiva e explicativa.
- C. E por último os que não aceitam a comparação entre escola e empresa no ponto de vista comparativo, descritivo ou explicativo (Costa, 1996, p. 32).

Costa (1996) acrescenta uma quarta dimensão a Licínio Lima, a dos seguidores que não defendem a analogia entre escola e empresa, mas que reconhecem as vantagens da perspectiva empresarial que atribui significado aos objectivos, à direcção, à eficiência, à rentabilização das pessoas. Lorenzo Delgado (1985) propõe uma síntese entre as preocupações empresariais e as preocupações de outros modelos na organização da escola. Ele distingue a escola como empresa da escola como comunidade educativa, sintetizando a noção de comunidade educativa como sendo um lugar de professores, pais e alunos cujo principal objectivo é que a educação se caracterize pela comunicação, pela participação e também pelo respeito do indivíduo ou do grupo.

Como constatamos existem várias opiniões no que concerne à utilização dos modelos de gestão empresarial na escola. Uns reduzem a escola a uma indústria, tratando-a como se fosse uma unidade fabril, pelo contrário outros retiram o que de melhor as empresas têm na sua administração e gestão.

Escola - Burocracia

Em Portugal o modelo burocrático da escola como modelo organizacional tem tido um lugar de destaque na administração do sistema educativo.

A escola como imagem burocrática tem sido utilizada por investigadores da educação e também por responsáveis políticos e gestores; os primeiros têm uma perspectiva fundamentalmente descritiva ou crítica das instituições escolares; os segundos tentam aplicar às escolas o modelo weberiano (Costa, 1996, p.49).

Para Sarmiento (1996) a perspectiva das escolas como burocracias ou sistemas racionalizados é um factor de dinamismo que promove uma elevada coesão estrutural entre os elementos formais e não formais como forma de racionalidade normativa (Sarmiento (1996, p. 26).

Formosinho (1985) salienta seis características da burocracia apontadas por Weber: legalismo, uniformidade, impessoalidade, formalismo, centralismo e hierarquia, que se aplicam com facilidade à escola.

Clark e Meloy citados por Costa (1996) opõem-se à aplicação do modelo organizacional da burocracia à escola. De acordo com as suas palavras: “Dentro da estrutura burocrática nunca mudaremos para novas escolas, para escolas livres. Esta estrutura foi inventada para assegurar o domínio e o controlo. Nunca produzirá liberdade em actualização continuada” (Costa, 1996, p.53).

McGregor (citado por Formosinho, 1999, p.15) caracterizou uma filosofia pessimista da gestão a que chamou de “Teoria X”, em que o ser humano é caracterizado como não gostando de trabalhar, sendo necessário a administração pressionar, coagir e ameaçar o trabalhador para que este seja produtivo.

Formosinho (1999) refere também que a administração do sistema escolar está centralizado no Ministério da Educação que centraliza todas as decisões e dá como exemplos o currículo e a admissão do pessoal auxiliar. O tipo de pedagogia proposto é o da pedagogia burocrática, já que, as normas pedagógicas são universais e impessoais, ignorando capacidades, interesses e condições de trabalho na escola (Formosinho, 1999, pp. 13-15). Relativamente ao pessoal da escola, Formosinho refere que os critérios de admissão na escola são impessoais e que foram estabelecidos pelos burocratas centrais, impossibilitando as escolas de tomar uma

decisão no recrutamento dessas pessoas, sendo adoptadas soluções que nem sempre são as melhores. O mesmo autor refere ainda que este tipo de administração centralizada e burocrática coloca bastantes obstáculos à inovação pedagógica (Formosinho, 1999, p. 17).

Escola – Democracia

Nas últimas décadas em Portugal, a imagem da escola como democracia tem sido objecto de estudo e beneficiado da simpatia por parte de políticos, investigadores, professores, pais.

A imagem da escola como democracia, dá menos ênfase à dimensão formal e estrutural das organizações, ao contrário do que acontecia com as imagens da escola como empresa e como burocracia. Aktouf (1989, citado por Costa, 1996, p.57) afirma que “é necessário, antes de mais, procurar ter empregados psicologicamente satisfeitos, o rendimento seguir-se-á e será durável, caso contrário depressa conhecerá o declínio. Chega-se lá através dos sentimentos, da vida em grupo, do sistema informal, do afectivo”.

A imagem que a escola como democracia nos propõe, de acordo com Costa (1996, p.71) é “uma concepção dos estabelecimentos de ensino que, valorizando as pessoas, aponta para modos de funcionamento participados e concertados entre todos os intervenientes na vida escolar, de modo a que a harmonia e o consenso prevaleçam”.

A participação e a democracia organizacional são dois aspectos fundamentais que constituem segundo Borrel (1989, citado por Costa, 1996, p.71) formas de mudar a ordem hierárquica tradicional das relações de cima para baixo, características presentes na escola como empresa e na escola como burocracia.

Tony Bush (1986, citado por Costa, 1996, p. 70) apresenta cinco indicadores para a imagem democrática da escola que caracterizam o modelo democrático ou colegial da escola: modelo de organização fortemente normativo; autoridade profissional, com base na competência dos professores; existência de um conjunto comum de valores, que são construídos e partilhados em grupo através da socialização; representação formal dos diversos órgãos com base em procedimentos eleitorais; processo de consenso ou compromisso.

Sarmiento e Ferreira (1999) referem que a “comunidade educativa” é uma “expressão da escola democrática” em que é revelado “simultaneamente a dimensão pedagógica e a dimensão política da participação e o seu exercício pleno num espaço educativo comunitariamente projectado e realizado” (Sarmiento & Ferreira, 1999, p. 124).

Escola - Arena Política

Na vertente oposta à imagem da escola como democrática, surge a imagem da escola como arena política, de carácter mais sociológico e de tendências pouco normativas (Costa, 1996, p.74).

Na escola como arena política, a organização é caracterizada por:

1. A escola é um sistema político em miniatura cujo funcionamento é análogo ao das situações políticas existentes nos contextos macro-sociais;
2. Os estabelecimentos de ensino são compostos por pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e de grupos que dispõem os objectivos próprios, poderes e influências diversas e posicionamentos hierárquicos diferenciados.
3. A vida escolar desenrola-se com base na conflitualidade de interesses e na conseqüente luta pelo poder;
4. Os interesses situam-se quer no interior da própria escola, quer no seu exterior e influenciam toda a actividade organizacional.
5. 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;
6. As palavras-chave para a abordagem organizacional da escola como arena política estão agrupadas em torno dos conceitos:



Ilustração 1 – Escola - Arena Política, Adaptado de Costa (1996, p.81-84)

Hughes (1986, citado por Costa, 1996, p.70) refere que a perspectiva micropolítica valoriza primordialmente os indivíduos e secundariza a colectividade ou instituição como unidade.

Para Baldrige (1983, citado por Costa, 1996, p.82) o conflito é um processo normal, algo de natural e inevitável, sendo também 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 acontecia com o modelo burocrático, em que o conflito é algo disfuncional; e nas relações humanas, em que o conflito é algo a evitar.

Na percepção da escola como arena política, o poder assume um lugar de destaque: os poderes individuais e grupais aumentam e consolidam-se em função do poder dos seus representantes.

Existem dois tipos de poder: o poder de autoridade e o poder de influência, que Bacharach (1988) e Hoyle (1986) distinguem da seguinte forma: a autoridade corresponde ao poder formal, situado na estrutura hierárquica da organização; e o poder de influência, consiste no poder informal, que não está dependente de processos de legitimação legal, mas que pode ser suportado por exemplo pelo carisma, conhecimento, experiência pessoal ou controlo de recursos (Costa, 1996, p.77).

Já para Mintzberg (1990, citado por Teixeira, 1993, p. 164) a configuração de poder na arena na escola como arena política é “muitas vezes, uma configuração de natureza temporária; é, por vezes, uma passagem obrigatória da mudança de uma para outra configuração de poder estável, algumas vezes constitui uma aberração por relação às relações de poder mais naturais, ou ainda, simplesmente, é uma tentativa arbitrária de reajustamento do poder”.

Em situações de conflito os vencedores são aqueles que têm as maiores fatias de poder, nos processos de negociação os que têm maior peso organizacional são os que conseguem os melhores resultados.

Hughes (1986) assevera que as decisões resultam de complexos processos de negociação e compromisso e traduzem as preferências daqueles que têm maior poder e/ ou influência.

Bacharach (1988) refere que o modelo que surge a partir do desenvolvimento de várias linhas de investigação que, basicamente, recusaram a concepção homogénea, racional e consensual da organização e avançaram para uma visão da realidade organizacional onde a homogeneidade cedeu o lugar à heterogeneidade e a harmonia foi usurpada pelo caos (Costa, 1996, p.77).

Escola – Cultura

A cultura escolar foi inicialmente encarada como uma cultura organizacional do tipo empresarial.

Edgar Schein (1992) indica três níveis de cultura que caracteriza com base nas noções de visibilidade e invisibilidade: nível 1- Artefactos e criações, nível 2 – Valores e nível 3 – Pressupostos de base. Passemos a descrever com mais detalhe os níveis de cultura propostos por Schein:

- Os artefactos e criações a que corresponde tudo o que se vê, ouve ou sente na organização, ou seja, os produtos, serviços, tecnologias e padrões comportamentais dos seus membros, visíveis e audíveis, mitos e histórias;
- Os valores compartilhados a que correspondem os valores relevantes tornam-se fundamentais para conduzirem as pessoas na realização das suas tarefas, servindo como que a justificação do seu desempenho, normalmente criados pelos fundadores das organizações, validados pelo meio físico ou pela partilha social do grupo;
- Por último, os pressupostos de base, associados a algo mais profundo e íntimo, oculto nos membros da organização, tais como as percepções, valores e sentimentos, os quais definem ao que prestar atenção, o que significam as coisas, que acções a tomar em diferentes situações, bem como definem como reagir emocionalmente ao que se passa, que identificam a identidade da organização.

A cultura organizacional caracteriza-se para Schein (1991, citado por Costa, 1996 p.118) por: “ [...] um padrão de pressupostos de base – inventado, descoberto ou desenvolvido por um dado grupo à medida que aprende a lidar com os seus problemas e `a adaptação externa e de integração interna – que tem dado resultados suficientes para ser considerado válido e, portanto, para ser ensinado aos novos membros como o modo correcto de perceber, pensar e sentir em relação a esses problemas”.

A cultura escolar aparece associada à eficácia, à qualidade e à excelência escolar.

As características gerais da escola como cultura segundo Costa (1996) são:

1. As organizações são diferentes, cada escola é diferente de qualquer outra escola (heterogeneidade entre escolas);

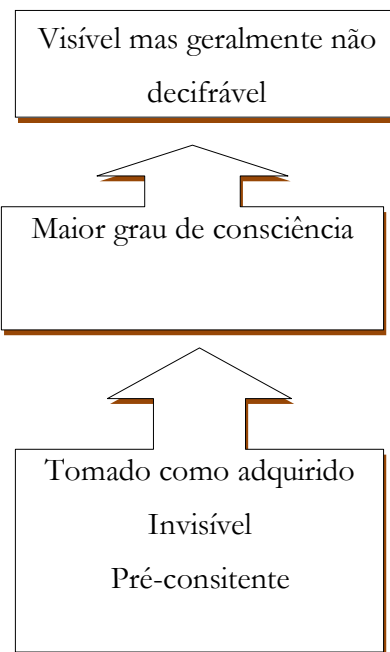


Ilustração 2 - Interação de cultura, segundo Schein (1991, adaptado de Costa, 1996, p. 117)

2. A especificidade própria de cada escola constitui a sua cultura que se traduz em diversas manifestações relacionadas com aspectos racionais e técnicos (objectivos, planos, formação) e os elementos simbólicos tais como valores, crenças, linguagem, heróis, rituais e as crenças.

3. A qualidade de cada organização escolar depende do seu tipo de cultura: as escolas bem sucedidas são as que têm uma cultura forte;

4. Em termos de investigação, estuda-se o interior da cultura escolar, designadamente as dimensões simbólicas, mágicas e subjectivas do funcionamento da escola;

5. As preocupações principais dos gestores deverão ser canalizadas para os aspectos simbólicos (gestão do simbólico) já que a cultura pode (e deve) ser não só utilizada como também alterada (Costa, 1996, p.109).

De acordo com Deal e Kennedy (1988) o que caracteriza as empresas de sucesso é a existência de uma cultura forte. Os autores designam de *corporate cultures*, a cultura forte que está por detrás do sucesso, em que há um conjunto de valores, heróis, mitos, símbolos partilhados pelos membros da empresa.

Mas os defensores da escola como modelo cultural destacam a liderança como área temática mais divulgada. Porque segundo Beare *et al.* (1989, citados por Costa, 1996, p.133) “as escolas excelentes são aquelas que dispõem de líderes sobressalientes”.

Para Torres (2003, p. 156) a escola como cultura “assume uma relevância significativa, na medida em que passa a ser vista como um mecanismo de estabilização social, fundamental para o alcance das metas desejadas”.

Escola - Anarquia Organizada

Outra perspectiva teórica é a que vê a escola como uma anarquia organizada, à qual os autores Cohen, March e Olsen (1972, citados por Lima, 1998, p.79) num estudo efectuado em instituições do ensino superior, atribuem três características: objectivos problemáticos, tecnologias pouco claras, participação fluida, do tipo *part-time*. Características estas que, permitem a análise de variadas situações presentes nas organizações em geral e na caracterização de diversos domínios das organizações escolares em particular. De acordo ainda com estes autores e em relação aos objectivos, escrevem que: “the organization operates on the basis of a variety of inconsistent and ill-defined preferences. It can be described better as a loose collection of ideas than a coherent structure; it discovers preferences through action more than it acts on the basis of preferences”.

Outra das características das anarquias organizadas é a falta de clareza da sua tecnologia: “Although the organization manages to survive and even produce, its own processes are not understood by its members. It operates on the basis of simple trial-and-error procedures, the residue of learning from the accidents of past experience, and pragmatic inventions of necessity”.

No que diz respeito à participação fluida: “Participants vary in the amount of time and effort they devote to different domains; involvement varies from one time to another. As a result, the boundaries of the organization are uncertain and changing; the audiences and decision makers for any particular kind of choice change capriciously” (Lima, 1998, p.79).

Foi desenvolvida uma metáfora que compara a anarquia organizada da escola com o “modelo do caixote do lixo”. Neste modelo a tomada de posições não segue os processos de sequencialidade lógica, mas decorre no interior de um contexto situacional.

Cohen, March e Olsen (1972, citados por Costa, 1996 p.94) definem o modelo do caixote do lixo como:

“aquele no qual os problemas, as soluções e os participantes saltam de uma oportunidade de escolha para outra, de tal modo que a natureza da escolha, o tempo que demora e os problemas que resolve dependem todos de uma interligação de elementos relativamente complicada. Estes incluem a mistura das escolhas disponíveis num dado momento, a mistura dos problemas que irrompem na organização, a mistura de soluções em busca de problemas e as exigências externas sobre os decisores.”

Esta metáfora, chama a atenção para outros aspectos relevantes, dando origem a outra imagem – a imagem de “loosely coupled systems” (Lima, 1992) em que muitos dos seus elementos estão desligados, se encontram relativamente independentes, em termos de intenções e de acções, processos e tecnologias adoptados e resultados obtidos, administradores e professores, professores e professores, professores e alunos, etc. (Lima, 1998, p.82).

Mas para Costa este modelo de caixote do lixo não significa que seja tudo desorganizado ou sujeito à desordem; refere que “ há ordem na actividade organizacional, só que se trata de uma ordem diferente” da “racionalidade dos modelos tradicionais” (J. Costa, 1996, p.96).

A escola também poderá se entendida como "sistema debilmente articulado", na medida em que não há uma união forte entre os vários elementos da escola; O que faz com que cada elemento da escola tenha autonomia própria. Como refere Weick (1976) citado por Costa (1992, p. 98): “Por sistema débil, o autor pretende transmitir a imagem de que os

eventos articulados são reactivos, mas cada evento preserva também a sua própria identidade e alguma evidência da sua separação física ou lógica”.

Contudo, a imagem da escola como anarquia não poderá ser entendida como ausente de ordem. As organizações podem ser debilmente articuladas, mas são sistemas debilmente articulados. As organizações podem recorrer ao processo de decisão de caixote do lixo, mas os caixotes do lixo têm bordos que impõem alguma estrutura” (Costa, 1992, p. 106).

Para Sarmiento (1996) a escola como anarquia organizada assenta na concepção de escolas como organização de profissionais, em que existe diferenciação e especialização do trabalho e onde a informalidade dos processos é dominante; ou seja, nas escolas como anarquia organizada, a autonomia dos intervenientes, das estruturas da própria escola e também dos processos de trabalho é definitiva (Sarmiento, 1996, pp.25-26).

A noção de anarquia nas escolas rompe com as perspectivas teóricas das outras imagens organizacionais da escola (a escola como empresa, a escola como burocracia, a escola como democracia e a escola como arena política) que agregam 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 (Costa, 1996, p.89).

2. Clima de Escola

2.1. Conceito e dimensões de Clima Organizacional/Escolar

“Agir, eis a inteligência verdadeira. Serei o que quiser. Mas tenho que querer o que for. O êxito está em ter êxito, e não em ter condições de êxito. Condições de palácio tem qualquer terra larga, mas onde estará o palácio se não o fizerem ali?”

Fernando Pessoa (2011)

O clima escolar é um processo que exerce influência sobre os indivíduos que aí desenvolvem as suas actividades diárias.

Tagiuri citado por Bris, Galán, Seijo e Asparó (2003) definiu o clima e atmosfera como um conceito sumário relacionado com a qualidade do ambiente no seu conjunto dentro de uma organização. De acordo com o mesmo autor, as dimensões do clima são: ecologia, características físicas da escola; meios, refere-se à dimensão social relacionada com a presença e características de pessoas e grupos dentro do meio escolar; sistema social, refere-se aos padrões de relações entre as pessoas e os grupos da escola e, por último, a cultura, que está relacionada com o sistema de crenças, valores e estruturas cognitivas dos grupos (Bris *et al.*, 2003, p.28-29).

Brunet (1987) citado por Bris *et al.* (2003, p.29) estabelece duas grandes dimensões para o estudo do clima: a estrutura e os processos organizativos.

Na dimensão estrutura organizacional são incluídas as variáveis de controlo administrativo, tamanho da organização, número de níveis hierárquicos, configuração hierárquica dos lugares, especialização das funções, centralização/ descentralização, normas, formalização de procedimentos administrativos e grau de interdependência entre os diferentes subsistemas.

Na dimensão processo organizacional está incluída a liderança, estilos e níveis de comunicação, controlo, formas de resolver conflitos, tipos de coordenação entre os diferentes níveis hierárquicos, incentivos, selecção, estatutos e relações de poder, mecanismos socializadores e níveis de autonomia pessoal.

Na Ilustração 3 podemos ver de forma explícita as variáveis que constituem o clima organizacional identificados por Brunet (1992, citado por Teixeira, 1993, p. 459).



Ilustração 3 - Variáveis que intervêm na composição do clima organizativo de Brunet (1992, citado por Teixeira, 1993, p. 459).

Gairín Sallán (1996, citado por Silva, 2010, p. 39) a propósito do clima refere que em investigações recentes é utilizada a metáfora do iceberg para dizer que o clima é a parte mais visível da cultura escolar já que se reporta à parte decorrente e visível, dado que está relacionado com os comportamentos e condutas, tornando-se desta forma mais acessível ao conhecimento empírico, representando a cultura a parte submersa da organização composta por valores e significados compartilhados pelos seus membros.

Coronel Llamas *et al.* (1994, citados por Silva, 2010, p.39) refere que o clima está relacionado com as percepções do comportamento, e que nos estudos do clima são utilizadas técnicas de investigação estatística, o clima tem as suas origens na psicologia industrial e social, assume uma perspectiva racional, é passível de ser manipulado e de mudar com facilidade (Silva, 2010, p.39).

Silva (2010, p.39) refere que “no campo educativo há numerosos estudos que demonstram que o clima escolar é uma variável importante para determinar a qualidade de uma instituição e é mesmo possível distinguir entre o clima da escola e o clima de cada aula” referindo o mesmo autor que o clima é resultante das interações pessoais que são estabelecidas entre professores e alunos, que são resultantes de laços de afecto, da implicação mútua nos processos ensino-aprendizagem e pelas orientações transmitidas.

O National School Climate Council (NSCC) em co-liderança com a Education Commission of the States (2011) como se pode verificar através da análise do seu site (<http://www.schoolclimate.org/climate/index.php>) definem o 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". Esta definição de clima de escola refere-se à qualidade e à forma da vida escolar, dado que está baseada em padrões de vários tipos: de alunos, de pais, da própria experiência da escola, da vida da escola que reflectem as normas instituídas, os objectivos, os valores, as relações interpessoais, o ensino e a aprendizagem de práticas e estruturas organizacionais. Ou seja, esta definição de clima de escola, envolve vários intervenientes, tais como, os Stakeholders da escola, a cultura da escola e o seu próprio conhecimento.

O National School Climate Council (NSCC) em co-liderança com a Education Commission of the States (2011) sugerem quatro grandes áreas para a avaliação do clima da escola: Segurança, Relacionamentos, ensino e aprendizagem e ambiente externo. Cada uma destas áreas inclui uma série de dimensões e indicadores importantes que podem ser consultados em <http://www.schoolclimate.org/>. Passemos a apresentar as dimensões e os indicadores identificados:

Segurança

1. Regras e Normas: Claramente comunicadas as regras sobre a violência física; regras claramente comunicadas sobre o abuso verbal, assédio e provocações; execução clara e consistente e normas para a intervenção do adulto.
2. Sentimento de Segurança Física: Os alunos e adultos deverão sentir-se seguros de danos físicos na escola.
3. Sentido social-emocional de Segurança: Os alunos devem sentir-se a salvo de abusos verbais, provocações e exclusão. (http://www.schoolclimate.org/programs/documents/dimensions_chart_pagebars.pdf).

Ensino e Aprendizagem

4. Suporte para a Aprendizagem: Uso de práticas de ensino de apoio, tais como: feedback de encorajamento e construtivo; variadas oportunidades para demonstrar conhecimentos e habilidades, apoio à tomada de risco e pensamento independente; atmosfera propícia ao diálogo e questionamento; desafio académico; e atenção individual.
5. Aprender Social e Civicamente: Apoio ao desenvolvimento do conhecimento social e cívico, habilidades e disposições, incluindo: formas eficazes de escuta, resolução de conflitos, auto-reflexão e regulação emocional, empatia, responsabilidade pessoal e tomada de decisão ética.

Relações Interpessoais

6. Respeito à Diversidade: Respeito mútuo pelas diferenças individuais (por exemplo, género, raça, cultura, etc.) em todos os níveis da escola-aluno-aluno, adulto-aluno; normas adulto-adulto e globalmente para a tolerância.
7. Apoio Social a Adultos: Padrão de apoio a relacionamentos afectuosos com os estudantes adultos, incluindo grandes expectativas para o sucesso, disponibilidade para ouvir os alunos e para conhecê-los como indivíduos, e preocupação pessoal para com os alunos e os seus problemas.
8. Apoio Social aos Estudantes: Padrão de relacionamento com colegas de apoio para os alunos, incluindo: amizades para socializar, para resolver os problemas, para ajudar a nível académico e no apoio a novos alunos.

Ambiente Institucional

9. Relacionamentos da Escola / Envolvimento: Identificação positiva com a escola e normas para a ampla participação na vida escolar para os alunos, funcionários e famílias.
10. Ambiente físico: Limpeza, ordem, zelo de instalações e de recursos e materiais adequados.

Pessoal Autorizado

11. Liderança: Administração que cria e transmite uma visão clara, que é acessível e que dá suporte a funcionários da escola e que promove o desenvolvimento de pessoal.
12. Relacionamentos Profissionais: Atitudes e relações positivas entre os funcionários da escola que suportam efectivamente trabalhando e aprendendo juntos.

Cohen (2010) refere que em 2009 o National School Climate Council (NSCC) com a ajuda de educadores, líderes de escola e profissionais de saúde, entre outros, apresentam uma visão e um quadro para um clima de escola positivo e sustentável. As conclusões a que chegaram são:

1. A comunidade escolar tem uma visão compartilhada e um plano para promover, melhorar e manter um clima de escola positiva.
2. A comunidade escolar define as políticas promovendo especificamente:
 - A. O desenvolvimento e a sustentabilidade das habilidades sociais, emocionais, éticas, cívicas e intelectuais, conhecimentos, disposições e compromisso;

- B. Um sistema abrangente para lidar com as barreiras à aprendizagem e ensino e envolver estudantes que se tornaram desinteressados.
3. Práticas da comunidade escolar são identificadas, priorizadas e apoiadas para:
 - A. Promover a aprendizagem e desenvolvimento social, emocional, ético e cívico positivo dos alunos;
 - B. Aumentar a participação no ensino, aprendizagem e actividades escolares transversais;
 - C. Ultrapassar os obstáculos à aprendizagem e ensino e readmitir aqueles que se tornaram desinteressados;
 - D. Desenvolver e manter uma infra-estrutura operacional adequada e capacidade de criação de mecanismos para atender este padrão.
 4. A comunidade escolar cria um ambiente onde todos os membros são bem-vindos, suportados e se sentem seguros na escola: social, emocional, intelectual e fisicamente.
 5. A comunidade escolar desenvolve significativas e atraentes práticas, actividades e normas que promovam responsabilidades sociais e cívicas e um compromisso para a justiça social (Cohen, 2010, p.28).

Ainda segundo Cohen (2010) estas directrizes fornecem indicações do que as escolas precisam fazer para ajudar os seus alunos a tornarem-se indivíduos saudáveis, apoiando-os no seu sucesso escolar e na vida. Realça a importância da compreensão da história das comunidades escolares, dos seus pontos fortes, necessidades e objectivos por parte do líder escolar, que não deve adoptar uma postura top-down. As metas e as necessidades de cada escola determinam os padrões do clima de escola. Padrões de clima de escola, são no entanto, baseados na definição das metas de cada escola e nas suas necessidades (Cohen, 2010, p.28).

De acordo com Cohen (2010, p.28) os dados do clima escolar conduzem à melhoria da escola e traz uma série de vantagens poderosas:

1. As escolas podem medir o clima de forma confiável, válida, e prática. Estes dados são importantes porque o que é medido é o que acumula atenção e financiamento.
2. Dados sobre o clima da escola podem ser usados para apoiar um número de estratégias que promovam a aprendizagem do aluno, incluindo a aprendizagem social, emocional e cívica (ou seja, educação de carácter e aprendizagem emocional, social); envolvimento dos alunos e liderança estudantil, e escola-casa-comunidade.
3. Os dados do clima da escola servem para apoiar os coordenadores educacionais na prevenção de riscos, saúde mental e esforços de promoção de saúde (que é um dos desafios mais comuns para os esforços de reforma da escola).

4. Um foco sobre o clima da escola informa e apoia o profissional e as comunidades de aprendizagem.
5. O processo de recolha de dados sobre o clima da escola pode mobilizar alunos, pais e encarregados de educação e o pessoal da escola para aprender sobre os pontos fortes de uma escola e a necessidade de trabalharem juntos para desenvolver a instituição de forma sistémica nos esforços de implementação que são suportados por toda a comunidade escolar.

2.2. Tipologias do Clima de Escola

Um dos questionários, que segundo Bris *et al.* (2003, p.26) tem sido muito utilizado no clima de escola é o de Halpin e Croft (1963) que elaboraram o instrumento OCDQ: Organizational Climate Description Questionnaire. Este instrumento é um questionário constituído por 64 itens que expressam condutas observáveis.

Halpin e Croft (1963, citados por Carvalho, 1992, pp. 38-39) apresentam diferentes dimensões para caracterizar o clima organizacional como podemos verificar no Quadro 1 que a seguir se apresenta.

Quadro 1 – Clima de Escola, Tipos, Dimensões e características Organizacionais de Halpin e Croft (adaptado de Carvalho, 1992, p. 39)

Clima de Escola e Dimensões de Sub-escala							
Mais aberto		Clima de Escola Continuum				Mais fechado	
Sub escala Dimensões		Aberto	Autónomo	Controlado	Familiar	Paternal	Fechado
Professores	Obstáculos	Aberto	Autónomo	Controlado	Familiar	Paternal	Fechado
	Intimidade	Moderado	Alto	Baixo	Alto	Baixo	Moderado
	Desimpedimento	Baixo	Baixo	Baixo	Alto	Alto	Alto
	Espírito	Alto	Alto	Alto	Moderado	Baixo	Baixo
Directores	Ênfase na Produção	Baixo	Baixo	Alto	Baixo	Alto	Alto
	Alheamento	Baixo	Alto	Alto	Baixo	Baixo	Alto
	Consideração	Alto	Moderado	Baixo	Alto	Alto	Baixo
	Confiança	Alto	Moderado	Moderado	Moderado	Moderado	Baixo

Os respondentes devem valorizar a frequência de cada conduta: sendo tidas em conta as condutas dos professores e da direcção da escola.

Vejamos um pouco mais em detalhe como o OCDQ se estrutura, segundo a interpretação de Bris *et al.* (2003):

1. Condutas dos professores

- a. **Desunião.** Indica que os professores não trabalham bem em grupo, cada um tem uma linha educativa, discutem frequentemente por divergências.
- b. **Interferência.** Os professores têm a sensação que a escola os sobrecarrega com burocracias: reuniões frequentes, trabalho administrativo.
- c. **Entusiasmo.** Refere-se à mística do grupo. Os professores sentem que apesar das suas necessidades sociais, desfrutam também de realização e desenvolvimento pessoal.
- d. **Amizade.** Os professores desfrutam de relações de amizade e cordialidade entre eles.

2. Condutas do director

- a. **Distanciamento.** Conduta informal e impessoal do director, em que este se rege por uma prescrição dos regulamentos ao invés, de encarar os professores cara a cara, de forma informal.
- b. **Ênfase no rendimento.** Conduta orientada na supervisão restrita e constante do pessoal docente. Preocupa-se pelo rendimento e pelo trabalho.
- c. **Exemplaridade.** Se refere à conduta do director, não apenas pela supervisão dos docentes, mas tenta motivá-los pelo seu exemplo, não pedindo nada que ele próprio não esteja disposto a fazer.
- d. **Consideração.** Conduta do director que se caracteriza pelo seu trato humano com os professores.

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

1. Clima aberto: descreve uma organização viva, com carácter dinâmico, que se mobiliza em função das suas metas e que proporciona satisfação às necessidades sociais dos seus membros. A liderança flui facilmente por parte do grupo e do líder. A autenticidade desenvolve-se no interior do grupo.
2. Clima autónomo: a liderança surge a partir do grupo. O líder exerce um escasso controlo sobre os membros do grupo.
3. Clima controlado: é impessoal e muito orientado para o rendimento do grupo, está orientado para a produtividade, concedendo menos importância à satisfação e às necessidades sociais. Este clima carece de autenticidade na sua conduta à abertura, já que o grupo está desproporcionalmente preocupado com o rendimento da sua tarefa.
4. Clima familiar: clima muito pessoal, mas de fraco controlo. Os elementos do grupo estão preocupados com as suas necessidades sociais e prestam pouca atenção na execução da sua tarefa. Pode-se considerar este tipo de clima de inadequado.
5. Clima paternal: o líder limita os actos de liderança por parte do grupo, tentando mesmo executá-los ele próprio. O grupo não obtém grande satisfação no seu trabalho, nem nas suas aspirações sociais, tornando o seu entusiasmo baixo.
6. Clima fechado: alto nível de apatia em todos os membros da organização. Baixo nível de entusiasmo porque os elementos do grupo não obtém satisfação nem social, nem profissional no cumprimento eficiente da sua tarefa; a organização está estagnada.

Bris *et al.* (2003) e Carvalho (1992) apresentam as suas interpretações do questionário OCDQ de Halpin e Croft (1963) quanto à caracterização do clima organizacional. Podemos afirmar que estas interpretações são complementares.

Finlayson (1973) citado por Carvalho (1992, p.39) reestruturou o OCDQ dando origem ao “Social Climate Index” (SIC) este questionário inclui indicadores dos alunos e dos responsáveis por departamento (lideranças intermédias). Tornando-se um instrumento mais complexo, que pode ser aplicado a professores e a alunos. Tem seis blocos de percepções e inclui várias dimensões comportamentais:

- a) Percepção dos alunos sobre o comportamento dos alunos;
- b) Percepção dos alunos sobre o comportamento dos professores;
- c) Percepção dos professores sobre as interações dos professores;
- d) Percepção dos professores sobre as interações com a comunidade;
- e) Percepção dos professores relativa ao comportamento dos chefes de departamento;
- f) Percepção dos professores sobre o comportamento do director escolar.

A combinação de itens à qual se aplica a análise factorial dá origem à medida do clima de escola.

Sergiovanni (1987, citado por Carvalho, 1992, p.40) refere outro questionário muito utilizado no clima de escola que é o “Profile Of a School” (POS) de Likert e Likert (1971). Este questionário foi adaptado do questionário anteriormente elaborado por Likert, com a designação: Profile of Organizational Characteristics”, que inclui uma vasta lista de questões auxiliadas por uma escala de medida.

A Quadro 2 que a seguir se apresenta, mostra as escalas de medida, agrupadas pelas oito variáveis organizacionais: estilos de liderança, motivações, interações, comunicação, controlo, decisão, fixação de objectivos e por último os objectivos de desempenho.

Quadro 2 - Tipologia de Clima Organizacional de Likert (Adaptado de Carvalho, 1992, p. 41)

Dimensão	Tipo de Clima Organizacional de Likert			
	Autoritário	Paternalista	Consultivo	Participativo
Processo de Liderança	<ul style="list-style-type: none"> • autocrático 	<ul style="list-style-type: none"> • autoritário • alguma confiança 	<ul style="list-style-type: none"> • consulta • confiança elevada 	<ul style="list-style-type: none"> • delegação de • responsabilidade • confiança elevada
Motivação	<ul style="list-style-type: none"> • hostilidade • desconfiança • insatisfação 	<ul style="list-style-type: none"> • condescendência • pouca satisfação • ausência de • responsabilidade 	<ul style="list-style-type: none"> • razoável satisfação • sentimento de • responsabilidade 	<ul style="list-style-type: none"> • implicação • participação
Interações	<ul style="list-style-type: none"> • não há cooperação • influência descendente 	<ul style="list-style-type: none"> • pouca cooperação • influência descendente 	<ul style="list-style-type: none"> • cooperação moderada • influência moderada nos dois sentidos 	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperação generalizada • influência dos membros
Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • pouca comunicação • distorção e desconfiança 	<ul style="list-style-type: none"> • pouca comunicação • precaução na comunicação 	<ul style="list-style-type: none"> • predomina a • descendência 	<ul style="list-style-type: none"> • descendente lateral e • ascendente
Controlo	<ul style="list-style-type: none"> • feito a nível superior 	<ul style="list-style-type: none"> • feito a nível superior 	<ul style="list-style-type: none"> • delegação de processos de controlo 	<ul style="list-style-type: none"> • implicação dos níveis inferiores
Decisão	<ul style="list-style-type: none"> • Tomada a nível superior • Pouco motivante 	<ul style="list-style-type: none"> • tomada a nível superior • ausência de trabalho em equipa 	<ul style="list-style-type: none"> • tomada a nível superior • membros tomam • decisões mais específicas 	<ul style="list-style-type: none"> • decisão disseminada por toda a organização
Fixação Objectivos	<ul style="list-style-type: none"> • Os objectivos são ordens 	<ul style="list-style-type: none"> • Os objectivos são ordens 	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecidas depois de discutidas 	<ul style="list-style-type: none"> • Participada
Objectivos de desempenho	<ul style="list-style-type: none"> • Nível médio 	<ul style="list-style-type: none"> • Nível elevado 	<ul style="list-style-type: none"> • Nível muito elevado 	<ul style="list-style-type: none"> • Nível elevadíssimo

Com base na tipologia de clima escolar de Likert, Nóvoa (1990) refere uma nova tipologia de clima escolar, em que o clima se assume transversal na categorização proposta. Divide o clima em dois tipos: fechado e aberto. A partir dos tipos de clima, cria quatro categorias. O clima fechado: autoritário e paternalista; clima aberto: consultivo e participativo (Nóvoa, 1990). No Quadro 3 podemos ver com mais detalhe as tipologias de clima de escola:

Quadro 3 - Tipologia de Clima Escola, Nóvoa (1990, adaptado de Costa, 2010, p.46)

Clima de Escola		
Fechado	Autoritário	Concentração do poder ao nível institucional. O ambiente de trabalho é de receio e de intimidação. As decisões são tomadas pela direcção.
	Paternalista	Decisões tomadas ao nível das chefias com reduzida participação. Atitude condescendente para com os membros da comunidade educativa. Descrença das capacidades criadoras e participativas dos diversos membros organizacionais.
Aberto	Consultivo	Repartição de poderes e auscultação permanente dos diferentes membros da comunidade educativa. Escassos momentos de lucidez colegial onde há uma imbricação clara dos actores nos processos e dinâmicas de participação de ideias.
	Participativo	Papel de coordenação e regulação por parte da direcção. Implicação de todos os membros da comunidade.

Bowers (1997) e Likert (1961, 1967, 1974) citados por Silva (2010) referem que nas organizações altamente produtivas à existência de um clima de forte participação do conjunto dos seus colaboradores. Silva (2010) citando Ogilvie e Sadler (1979) Stewart (1979) e Hughes e Ubben (1978) diz que eles sublinharam a importância da existência de um clima aberto para o sucesso dos alunos e para a eficácia do funcionamento das escolas, devido ao tipo de interacções positivas que se estabelecem entre professores e alunos.

Nos diversos estudos que foram efectuados sobre o clima, constatou-se que a dimensão do estabelecimento de ensino está associada à variabilidade do clima. Verificou-se que as escolas com maiores dimensões apresentam climas mais fechados, as relações sociais são mais formais e convencionais, afectando tanto o desempenho como as relações pessoais. Verificou-se também que quanto maior o número de membros, maiores são as possibilidades de se desenvolverem climas caracterizados pela alienação e falta de compromisso por parte dos intervenientes. A dimensão da escola associa-se também a uma maior resistência à inovação educativa (Carvalho, 1992, p.43).

No que diz respeito à participação dos alunos, verificou-se que a dimensão da escola parece não influenciar no grau de implicação dos alunos nas actividades lectivas nem nos resultados (Carvalho, 1992, p.43).

2.3. O Clima Escolar como contributo para a Mudança

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos”.

Fernando Pessoa (2011)

Cohen (2010) salienta a importância do estudo do clima escolar, afirmando que:

“Measuring school climate is a way to recognize the essential social, emotional, and civic as well as intellectual aspects of student learning. The act of measuring school climate also acknowledges and validates all school community members’ perceptions of their school’s current strengths and needs. Those data can be used to educate and mobilize the community to learn and work together to support student learning and positive youth development” (Cohen 2010, p.32).

Como vemos, este autor dá relevância ao clima escolar, já que a sua medição é uma forma de levar a reconhecer os aspectos essenciais da aprendizagem dos alunos, quer seja a nível social, emocional e cívico, bem como intelectual. Referindo ainda que o acto de medir o clima escolar é uma forma de reconhecer e validar a percepção 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 juventude.

A National School Climate Center (NSCC) Center for Social and Emotional Education (CSEE) Education Commission of the States (ECS) e a National Center for Learning and Citizenship (NCLC) no relatório The School Climate Challenge alerta para as novas necessidades de mudança e novos desafios, afirmando:

"There is a glaring gap between school climate research findings on one hand and policy, practice and teacher education on the other. The United Nations 1948 Convention on the Rights of Children decrees that governments have a responsibility to ensure that every child has equal access to a quality education adapted to meet the child’s needs. To actualize this goal, schools must respect the inherent dignity of the child, create a climate of tolerance, respect and appreciation of human differences, and bar tolerance of bullying and disciplinary

practices that harm or humiliate" (disponível em <http://www.schoolclimate.org/climate/documents/school-climate-challenge.pdf>).

Este relatório chama a atenção para o facto de apesar de toda a investigação feita na área do clima escolar, as políticas educativas e as práticas dos professores continuarem a fazer o mesmo de sempre e a reflectir pouco com os resultados obtidos nestas investigações. Relembra a Convenção dos Direitos da Criança proclamados em 1948 que já nesta altura referia a responsabilidade de garantir que cada criança tenha acesso igual a uma educação de qualidade adaptada para atender às suas necessidades. Isto só é possível de concretizar se a escola respeitar a dignidade inerente à criança, criar um clima de tolerância, respeito e valorização das diferenças humanas, não permitir o assédio moral e disciplinar as práticas que prejudicam ou humilham os outros.

No mesmo relatório são apontadas estratégias para a mudança, são identificadas novas necessidades, desafios e também são dadas recomendações para quem faz as políticas educativas (Quadro 4).

Quadro 4 – Novas Necessidades e Desafios para quem faz as Políticas, Adaptado National School Climate Center (2007, p.10).

Novas Necessidades e Desafios para quem faz as Políticas	
Necessidades e Desafios	Recomendações
Não existe uma definição aceite por todos de escola climática.	Basear as séries de reuniões em consenso com a pesquisa de políticas, e prática de líderes.
A política actual não está alinhada com a pesquisa do clima da escola.	Criar um conjunto de opções políticas para os formuladores de políticas estatais e líderes educacionais a considerar, adoptar e / ou adaptar.
Programação fragmentada, os esforços de melhoria da escola.	Usar a avaliação do clima da escola e os esforços de melhoria como um método para coordenar a educação-saúde mental, bem como casa, escola e comunidades iniciativas.
Existem vários procedimentos de avaliação do clima de escola, alguns de maior qualidade que outros.	Formular normas para os procedimentos da avaliação do clima da escola, avaliar os procedimentos de avaliação existentes pelos padrões e preparar orientações para a selecção de uma escola para os procedimentos de avaliação do clima.
Sistemas de responsabilização da escola, não incluem o ambiente escolar.	Sistemas de responsabilização da escola, necessidade de expandir e abordar explicitamente o clima escolar.

O relatório The School Climate Challenge apresenta as novas necessidades e desafios para a prática dos líderes como pode verificar-se mediante a consulta do Quadro 5.

Quadro 5 – Novas Necessidades e Desafios para a Prática dos Líderes, Adaptado National School Climate Center (2007, p.11).

Novas Necessidades e Desafios para a Prática dos Líderes	
Necessidades e Desafios	Recomendações
Os líderes não estão cientes das descobertas actuais, nem preparados cientificamente para a gestão dos recursos que suportam a avaliação do clima escolar e os esforços de melhoria.	<p>Criar uma série de reuniões nacionais e publicações.</p> <p>Criar um quadro nacional da prática de líderes, dessa revisão, analisar e divulgar pesquisas baseadas em informações sobre clima da escola.</p>
Líderes educacionais não usam sistemicamente a aprendizagem a partir de outras barreiras comuns, soluções e melhores práticas ligadas à avaliação do clima da escola e esforços de melhoria.	<p>Criar uma rede de distritos escolares e faculdades/parcerias universidades comprometidas com a medição e a melhoria do clima escolar para desenvolver "centros de excelência" para que outros possam aprender.</p> <p>Criar fóruns de aprendizagem escolar que apoiem os líderes de aprendizagem e os outros.</p> <p>Apoiar o crescente desenvolvimento dos casos de estudos escritos por e / ou com os líderes da escola com a criação de uma base de dados.</p>
O campo ainda não tem totalmente desenvolvido e testados os dados da escola e o sistema de melhoria do clima escolar.	<p>Construir sobre o clima escolar existente uma base de dados de rastreamento de sistemas para criar um recurso nacional que irá apoiar a prática e a pesquisa.</p> <p>Com base em dados da escola melhorar o clima, desenvolver protótipos de melhoria sistémica do que as escolas precisam fazer todos os dias.</p>
Ainda há muita coisa que não se sabe sobre avaliação eficaz sobre o clima da escola e como melhorar os esforços.	Criar um centro de pesquisa nacional do clima de escola.
Embora existam muitos relatos recentes pedindo	Garantir um lugar em comissões nacionais e agências para elaborar relatórios sobre a

Novas Necessidades e Desafios para a Prática dos Líderes	
Necessidades e Desafios	Recomendações
significativas mudanças nos sistemas de ensino, raramente está associada a uma análise crítica do papel no clima da escola: (1) que permite às escolas com menos recursos trabalhar (2) transformando o clima de escola para se tornar mais propício para o desempenho e sucesso do aluno.	mudança e melhoria da escola, incentivando uma análise e inclusão eficaz do clima de escola nas suas recomendações.
Usar os instrumentos de avaliação do clima produzidos cientificamente na escola não reconhecer e avaliar regularmente o papel dos conselhos escolares e da comunidade.	As novas ferramentas devem ser desenvolvidas para reconhecer o papel da direcção da escola e da comunidade nos esforços de melhoria em ambiente escolar.
Os líderes escolares frequentemente tratam as escolas como se fossem instituições isoladas de pais e membros da comunidade em geral.	Utilize as escolas comunitárias ou modelos de envolvimento para expandir a prática eficaz do clima da escola para além da construção da escola e para a comunidade através de redes, comunidades de locais, reuniões públicas e divulgação das avaliações do clima e dados da escola.

O Quadro 6, apresenta as novas necessidades e desafios para todos os educadores que foram elaboradas para o relatório The School Climate Challenge.

Quadro 6 – Novas Necessidades e Desafios para Educadores, Adaptado National School Climate Center (2007, p.13).

Novas Necessidades e Desafios para Educadores	
Necessidades e Desafios	Recomendações
<p>Como o clima da escola é um foco relativamente recente, não é de estranhar que muitos formadores de professores não têm conhecimento do trabalho contemporâneo sobre as escolas climáticas e que o trabalho não tenha sido incluído em programas de formação de professores. Entretanto, as pesquisas têm sido realizadas sobre a relação entre características do clima escolar e individual variáveis entre os alunos e professores. Novas medidas de clima da escola devem existir.</p>	<p>A amostra pequena, mas representativa do currículo e ofertas de cursos em programas de educação primária e secundária para professores podem ser examinados para determinar onde as oportunidades para os estudantes para aprender sobre os componentes que podem ocorrer no clima da escola hoje. Recomendações para "o clima escolar" como uma introdução para organizar prazos com a pesquisa e para fornecer apoio a professores com perspectivas de oportunidade de aprender e praticar os componentes de um clima escolar positivo devem basear-se em relevantes componentes de programas de educação existentes para professores.</p> <p>Trabalhar com e através de associações nacionais para o desenvolvimento de formação de professores e profissionais, criar um documento para distribuição aos formadores de professores que se apresenta como contemporâneo para 'clima da escola "com base em análise de investigação científica. Este documento pode conter também recomendações para formação de professores e a importância de um clima escolar de apoio que inclui campo com base na experiência da avaliação do clima da escola e participando de esforços para melhorar o clima numa escola.</p>
<p>Uma compreensão da importância social e emocional, e os facilitadores da interação entre aspectos cognitivos,</p>	<p>A aprendizagem social, emocional e ética do currículo com base no melhor conhecimento disponível sobre o social, a aprendizagem emocional e ética, o</p>

Novas Necessidades e Desafios para Educadores	
Necessidades e Desafios	Recomendações
<p>emocionais e competência social tem crescente apoio dos psicólogos dos USA, mas ainda não é amplamente conhecido ou aceite por educadores, incluindo os formadores de professores.</p>	<p>desenvolvimento social e de competência emocional e disposições éticas e interações entre emocional, aprendizagem cognitiva e social pode servir como um protótipo para os educadores a se adaptarem às particularidades de cada escola, escola e / ou distritos. O social, emocional e currículo de aprendizagem ética pode ser paralela ao currículo académico na forma. Desde dimensões significativas do clima escolar como sociais, emocionais e éticas. Investigações sobre currículos, preferiu que especificidade social, emocional e ética dos resultados da aprendizagem por idade pode ajudar os educadores a criar um clima de facilitação social e emocional nas escolas. É importante notar que o bem social e emocional dos currículos de aprendizagem existem, mas cada um seja limitado na faixa etária, no alcance do conteúdo ou com bases limitadas de investigação.</p>
<p>A evidência contemporânea que a qualidade do professor é a mais significativa das variáveis que influenciam a realização do estudante, professores, educadores estão envolvidos em novos e contínuos esforços para melhorar a qualidade da formação de professores. As melhorias são evidentes em esforços para fornecer conhecimento do conteúdo profundo nos programas de formação de</p>	<p>Caso o método de aprendizagem, como usado nas escolas de administração, direito e medicina, mas subdesenvolvidos nas escolas da educação, é uma forma ideal para ajudar os professores no activo e em início de carreira a aprenderem sobre clima da escola. Imagine uma colecção de estudos de caso criados em escolas com climas diferentes que podem ser analisados e discutidos a partir de múltiplas perspectivas. Também imaginar um resumo de pesquisa sobre o clima da escola e de pesquisas relevantes na parte social, aprendizagem emocional e ética que acompanha a</p>

Novas Necessidades e Desafios para Educadores	
Necessidades e Desafios	Recomendações
professores, desenvolver e transmitir a base pedagógica do conhecimento para o ensino; projectar uma série de clínicos de experiências de aprendizagem para professores, além da sala de aula prática (método de caso de estudo como lição, estudo, estudo analítico de amostras de trabalhos dos alunos); e criar períodos de indução incorporando pares, colaboração e orientação sistemática para professores antes da certificação.	colecção de casos. Finalmente, imagine instrução orientada para acompanhar os casos que levam os alunos à proficiência na avaliação do clima da escola e construção de recomendações para a produção de mudanças no clima. O desenvolvimento de uma série de módulos de aprendizagem que estão sendo desenvolvido, recomenda-se que a utilização de um "centro de aprendizagem".
Há um interesse crescente na vida social, emocional e na formação académica ao nível da pré carreira e em serviço, mas existe falta de ofertas das universidades baseadas em cursos existentes nesta área.	Recomenda-se o modelo de ensino à distância a ser desenvolvido para o nível da pós-graduação em níveis superiores.
Além de formação de professores, há uma necessidade complementar e ampla para educar todos os funcionários da escola sobre o clima da escola, parte social, emocional, ética, cívica e académica da educação.	Recomenda-se que os recursos ao serviço da educação sejam desenvolvidos para os funcionários da escola, além de professores e administradores. A escola deverá ter um papel fundamental na promoção da saúde mental, nos agentes de segurança escolar e nas no pessoal de apoio, todos desempenham um papel crítico na formação do clima da escola.
Há um interesse comum na promoção da educação da	Não há uma maneira de projectar e implementar um programa abrangente de

Novas Necessidades e Desafios para Educadores	
Necessidades e Desafios	Recomendações
<p>cidadania nas escolas de todo o país, mas poucos educadores estão preparados para envolver os alunos em experiências educacionais que promovam o conhecimento, habilidades e disposições para os jovens que precisam tornam-se cidadãos activos e contribuintes.</p>	<p>educação efectiva da cidadania nas faculdades e universidades. No entanto, programas de educação efectiva e na cidadania incluem componentes certos para ajudar os professores e administradores a empenhar-se na missão cívica das escolas. Por exemplo, exigir cursos básicos, tais como os temas, incluindo em primeiro lugar questões de alteração, permitir que o serviço dos professores no activo e em início de carreira possam participar em discussões e deliberações que ajudam a compreender os métodos e os problemas no ensino para a cidadania responsável. Educação para a cidadania avançando através de disciplinas de ajuda aos professores e administradores para aprender mais sobre questões sociais e políticas, e os desafios de questões morais e éticas. E, envolvendo estudantes universitários em serviços de alta qualidade-aprendizagem promove actividades conexões entre o que estão aprendendo em sala de aula com preocupações reais na comunidade - fornecendo as habilidades e entendimento de que irá apoiar e orientar o seu próprio ensino. Podemos e precisamos apoiar o entendimento de formadores e professores " de como eles podem intencionalmente e prestativamente promover as competências e as disposições que praticam e apoiam a participação numa democracia.</p>

2.4.O Clima Escolar e a Mudança em Contexto Escolar

Michael Fullan e Andy Hargreaves (2001) afirmam que “a mudança educativa que não envolve o professor e não é apoiada por ele acaba por ser uma mudança para o pior ou não representar, sequer, qualquer transformação”. Salientando que a chave da mudança é o professor, referem-se à importância do líder compreender e implicar o professor de forma a reduzir a “probabilidade de fracassar” (Michael Fullan & Andy Hargreaves, 2001, p. 35).

Sarason (1990) no seu estudo *The Failure of Educational Reform*, citado por Fullan e Hargreaves (2001) assevera que:

“Enquanto evitarmos confrontar (...) as relações de poder existentes nas escolas, estas permanecerão refractárias às reformas desejadas. (...) A alteração das relações de poder requer um grau de esclarecimento, de perspectiva e de coragem, raramente encontrados entre os líderes das organizações complexas. (...) Se ignorarmos aquelas relações e não analisamos a lógica que lhe subjaz, o ‘sistema’ existente derrotará todos os esforços de reforma”.

Mas a mudança nem sempre é reconhecida como uma necessidade para o desenvolvimento, como podemos constatar com Sizer (1984):

“No ensino falta, muitas vezes, um sentido de posse. O sentimento, por parte dos professores que trabalham em conjunto, de que a escola é sua e de que o futuro desta e a sua própria reputação são indistinguíveis. O trabalhador que aluga o seu trabalho nada possui, faz o que lhe dizem e tem pouco status na sua empresa. É muito frequentes os professores serem tratados desta forma. Não é de surpreender, pois, que se comportem como tal” (Fullan & Hargreaves, 2001, p.70).

A National School Climate Center (NSCC) (2007) também refere a importância da existência de um clima escolar positivo, mencionando que este promove a aprendizagem do aluno, contribui na motivação para aprender, dando o exemplo de actividades tais como o serviço comunitário como forma de aprendizagem, os conselhos de estudantes, o compromisso do aluno, a aprendizagem sobre o ambiente, fornecendo desta forma aos alunos oportunidades de participarem no processo de aprendizagem e construírem o seu próprio conhecimento dos sistemas sociais e do governo.

3. Clima e Participação

Introdução

Quando pensamos em organizações e em escolas em particular, somos obrigados a pensar forçosamente nas pessoas que as constituem, que trabalham, que interagem e cooperam num determinado contexto e nas relações que estabelecem entre si, pois, como refere Alves Pinto (1995, p.162) "intervir numa escola é interagir com pessoas, situadas num contexto determinado, sujeitas a regras de jogo específicas e cujos comportamentos têm de ser referidos

à intencionalidade que lhes está subjacente." e como afirma Brunet (1992, citado por Teixeira, 1993, p. 392) "são os actores no interior de um sistema que fazem da organização aquilo que ela é."

O clima de escola tem vários atributos que são característicos de determinada instituição.

3.1. Importância do Clima Escolar nos Professores

Os autores Miron, Jones e Kelaher-Young (2011) e citando (Brown, Anfara, e Roney, 2004; Keefe, Kelley, & Miller, 1985; Kuperminc, Leadbeater, Emmons & Blatt, 1997) definem o conceito de clima como sendo o comportamento e a interacção no ambiente escolar que são influenciados por crenças compartilhadas, valores e atitudes.

A American Educational Research Association (2011) descreve o clima escolar como sendo os atributos da escola sócio-psicológica (membros da escola com ideologias compartilhadas, valores, normas, crenças, comportamentos, sentimentos e expectativas para com outros membros da escola) e como esses atributos são organizados em grupos escolares formais e informais, com particular interesse na sua relação com a aprendizagem do aluno e da sua realização para que funcione eficazmente em sala de aula e na escola (Miron, Jones & Kelaher-Young, 2011, p.5).

Roeser, Eccles e Sameroff (2000) afirmam que, a percepção do clima escolar é essencial para uma educação de qualidade e para a progressão no desenvolvimento da juventude e adolescência.

Rubin (2004, p. 162) citado por Miron *et al.* (2011) refere a importância de nas escolas existir um clima positivo relacional, e em que os alunos através de modelos de apoio à disciplina construtiva, que promova uma sensação de conexão com a comunidade escolar, afirmando que é nestes locais que "as pessoas querem viver e trabalhar e onde pequenas e grandes empresas gostariam de se localizar "

3.2. Culturas de Participação

A profissão docente é exercida de forma diferente, não existe uma uniformização e não pode existir uma uniformização do acto de ensinar, dado que não existem alunos iguais e escolas iguais. O professor está no centro de uma rede de relações, que o influenciam através de vários factores e que acabam por ser por ele também modificados. Nesta secção deste capítulo procuraremos apresentar um quadro teórico relativo às culturas profissionais dos professores e à natureza do seu trabalho como contributo para a mudança. Assim, falaremos de algumas culturas profissionais já identificadas e analisadas por alguns autores, como Andy Hargreaves e Michael Fullan, Susan Rosenholtz, entre outros. O isolamento, a colaboração, a colaboração artificial e a balcanização será, efectivamente, alvo da nossa atenção. Esta reflexão

tem por objectivo encontrar singularidades, hiatos e até mesmo semelhanças, benefícios e desvantagens que nos façam reflectir sobre a profissão do professor na actualidade. Podemos então afirmar que são vários os contextos que actuam sobre o trabalho dos professores e, conseqüentemente, sobre a adopção de um determinado tipo de cultura profissional ou cultura escolar. Os tipos de cultura escolar identificados por Fullan e Hargreaves (2001) são os individuais e os colaborativos que têm implicações na mudança e no desenvolvimento.

Relativamente à cultura do individualismo, como afirma Rudduck (1991, citada por Fullan & Hargreaves, 2001, p.31) “a educação é uma das últimas vocações em que continua a ser legítimo trabalhar-se a sós num espaço seguro quanto a invasores”. Este tipo de cultura do individualismo é o mais comum no professor que não tem natureza colegial, porque se sente protegido dos colegas no seu isolamento profissional, dado que se remete ao trabalho solitário e que lhe permite por outro lado, exercer juízos arbitrários no interesse dos alunos que ele conhece melhor do que ninguém. No entanto este tipo de cultura, também tem aspectos negativos, visto que os impede de receber feedback claro e significativo sobre a validade e a eficácia daquilo que fazem.

Num estudo realizado por Rosenholtz (1998, p. 128) citada por Fullan e Hargreaves (2001) em 78 escolas do ensino elementar do Tennessee, nos Estados Unidos, a autora refere existência de escolas “imobilizadas” (ou “com aprendizagem empobrecida”) e “mobilizadas” (ou “com aprendizagem enriquecida”). Verificou que nas escolas imobilizadas, onde não era valorizada a mudança e o aperfeiçoamento, a incerteza e o isolamento andavam de mãos dadas, tendo também verificado que a incerteza dos professores estava correlacionada negativamente com os ganhos na aprendizagem dos alunos na leitura e na matemática, isto no período de dois anos. Segundo Rosenholtz, uma das causas principais da incerteza e ausência de feedback positivo é o isolamento dos docentes. Isto tem óbvias conseqüências: “Devido ao isolamento no local de trabalho, os docentes e os directores das escolas, na sua maioria, tornam-se tão estranhos uns para os outros, do ponto de vista profissional, que acabam por se negligenciar. É raro elogiarem, apoiarem ou reconhecerem os esforços positivos desenvolvidos pelos outros. Na verdade, as normas poderosas da auto-suficiência podem, até, evocar as reacções adversas ao desempenho bem sucedido de um professor” (Fullan & Hargreaves, 2001, p.74). Como concluíram Fullan e Hargreaves (2001, p.82) as organizações em que os professores trabalhavam frequentemente isolados e raramente pediam ajuda, os alunos tinham níveis de sucesso mais baixos.

Nas escolas mobilizadas, Rosenholtz demonstrou que os professores trabalhavam mais em conjunto. Neste tipo de escolas os professores acreditavam que tinham que aprender, reconheciam as dificuldades do ensino e admitiam que, por vezes, necessitavam de ajuda, não

associando estas dificuldades à incompetência. Comunicavam mais entre si sobre os seus problemas. Rosenholtz observa que nas escolas eficazes a colaboração está associada a normas e a oportunidade de aperfeiçoamento contínuo e de aprendizagem ao longo da carreira, e afirmou que: “Assume-se que o melhoramento do ensino é uma empresa colectiva, mais do que individual, e que a análise, a avaliação e a experimentação em concertação com os colegas são condições do aperfeiçoamento dos professores”.

Alguns autores vêm insistindo que o desenvolvimento da colaboração/colegialidade, assente em princípios de partilha e de discussão são relevantes para a melhoria do ensino. Para Hargreaves e Fullan (2001, p. 89) as escolas que têm esta cultura "são locais de trabalho árduo, empenhamento forte e comum, dedicação e responsabilidade colectiva e um sentimento especial de orgulho na instituição". Nias (1989, citado Hargreaves & Fullan, 2001, p.89) dá conta que as “culturas de colaboração consistem em qualidades, atitudes e comportamentos amplamente difundidos que caracterizam continuamente as relações entre o pessoal docente. Nestas relações, a ajuda, o apoio, a confiança e a abertura ocupam um lugar central”.

As culturas colaborativas são organizações sofisticadas e equilibradas, tornando-se difíceis de criar e sobretudo de manter (Hargreaves & Fullan, 2001, p. 92). Fullan (1991); Nias *et al.* (1989); Leitwood e Janti (1990, citados por Hargreaves & Fullan, 2001, p.92) referem que o tipo de escola colaborativa apresenta três características particulares em relação à liderança exercida na escola. Em primeiro lugar, estes autores advogam que o desenvolvimento destas escolas está fortemente dependente da acção dos seus dirigentes. Em segundo lugar, o que conta é o tipo específico de liderança exercido, este tipo de liderança é caracterizado por ser exercido de forma subtil, mas que faz com que as actividades sejam significativas para aqueles que nelas participam.

O terceiro aspecto é que nestas escolas todos são líderes, sendo a liderança exercida por diversas fontes. Estas escolas estão fortemente ligadas ao seu ambiente, às comunidades locais e contextos regionais, provinciais, nacionais e internacionais. Para as escolas serem bem sucedidas têm que estabelecer boas relações de trabalho com os pais e a comunidade. Estas escolas têm como principal preocupação a busca do aperfeiçoamento contínuo das suas práticas, quer elas se encontrem no interior ou no exterior da escola (Hargreaves & Fullan, 2001, p. 94).

Mas nem sempre a colaboração traz vantagens, alguns tipos de colaboração devem ser evitados, podendo constituir uma perda de tempo e trazendo impactos limitados. Devemos estar atentos a algumas formas de colaboração: a balcanização, a colaboração confortável e a colegialidade artificial (Hargreaves & Fullan, 2001, p. 95).

A cultura docente da balcanização é uma cultura constituída por grupos distintos, que muitas vezes competem entre si, comportando-se como cidades-estado independentes e em que estão debilmente articuladas. Neste tipo de culturas, os docentes formam grupos conforme a forma como se vêem, podendo ser conservadores ou inovadores. A balcanização pode conduzir à falta de comunicação, à indiferença ou a grupos que seguem caminhos opostos dentro da escola. Como refere Ball (1987, citado por Hargreaves & Fullan, 2001) tal facto pode trazer disputas e conflitos relativos aos espaços (salas, espaços de armazenamento) ao tempo (prioridades nos horários) e aos recursos (orçamentos, número de alunos).

A colaboração confortável assume formas circunscritas e não alargadas; circunscrita na medida em que “não se estende aos contextos de sala de aula em que os professores poderiam envolver-se no ensino conjunto, na observação mútua do trabalho ou na investigação-acção” (Hargreaves & Fullan, 2001, p.99) trazendo este tipo de colaboração poucas provas de que traga melhoramentos do ensino em sala de aula. Alguns autores chamam a atenção para problemas chave da colaboração, que se podem resumir pela falta de organização e eficiência com que as decisões são tomadas sempre de forma colaborativa apesar de muitas vezes não se justificar; não existe uma clara definição de responsáveis o que acarreta, por vezes, atrasos na tomada de decisões; não existem registos escritos, o que torna as decisões pouco claras; os professores ficam muito dependentes do director e não mostram uma atitude proactiva. Sendo assim, a escola adopta uma atitude reactiva em relação às mudanças externas e às inovações impostas pelo exterior, sendo neste caso, implantadas com atrasos.

A colegialidade artificial, proposta por Hargreaves (1989) distingue-se da colegialidade por ser um “artificialismo administrativo”, dado que a colegialidade artificial é imposta pelos administradores que vêem assim uma forma de “controlar, regular ou amestrar” ao contrário do que acontece na colegialidade em que as relações profissionais são voluntárias e espontâneas ao longo do tempo e onde não é imposto o apoio colegial e as parcerias, sendo promovidas e facilitadas pelos administradores (Hargreaves & Fullan, 2001, pp.103-105). Este tipo de “colegialidade imposta” (Hargreaves & Dawe, 1990) esconde-se por detrás da expressão “cultura colaborativa”, já que alguns tipos de relações obrigam os professores a trabalharem juntos. A colegialidade artificial é apresentada sobre a forma de ajuda com a “cobertura da hierarquia”. Reuniões em que os docentes reúnem frequentemente e de forma calendarizada com o professor do ensino especial, apesar de não haver matéria para discutir, é uma forma de colegialidade artificial (Hargreaves & Fullan, 2001, p.107). A colegialidade artificial pode, no entanto, trazer vantagens, quando como refere Hargreaves e Fullan (2001, p. 109) é “utilizada de uma forma facilitadora, não controladora” constituindo assim “um ponto

de partida, um primeiro passo necessário, tendo em vista construir culturas colaborativas com objectivos e profundidade”.

3.3. Tipologias de Participação

Alves Pinto (1995, p. 165) refere que uma relação social é um tipo de contrato, que supõe uma dupla dimensão: a cooperação e o controle social em que os actores nesse sistema de interacção ficam sujeitos a regras de interdependência.

A participação é vista como um contrato de diversas formas, seja como, tácito ou formal, voluntário ou involuntário em que o actor está sujeito as diversas regras. Assim, a participação poderá admitir diversas formas:

1. Participação Convergente (lealdade) – Os actores (alunos, professores e funcionários) respeitam as regras e as normas organizacionais, tem uma atitude de participação construtiva não sendo problemáticos. Neste tipo de participação as pessoas fazem críticas construtivas, mostram por vezes a sua insatisfação, mas nos locais próprios. Quando existem divergências, elas são geridas de forma de forma democrática.
2. Participação divergente (protesto) – Neste tipo de participação os actores não respeitam as regras de interdependência da organização e não se preocupando com os objectivos da organização à qual estão alheios.
3. Participação apática (apatia/ pragmatismo) - Os actores (alunos, professores e funcionários) não colocam em causa as regras da estrutura da organização, não cooperam com os outros parceiros na interacção organizacional e contribuem para a degradação do sistema. Apenas fazem o que lhes é formalmente exigido, o que vai fazer com que a organização funcione inadequadamente. A apatia nas pessoas surge devido ao facto de estas não anteciparem gratificação do envolvimento na cooperação.
4. Abandono – Ruptura com a organização escola devido ao facto de se terem deteriorado e degradado as relações com os outros actores e da escola. A insatisfação leva facilmente ao abandono da escola e da profissão (Alves Pinto, 1995, p.165-167).

Estes tipos de participação aplicam-se entre todos os membros de cada unidade da organização, que no caso da escola são todos os elementos que estabelecem relações entre si: professores-professores, professores-alunos, professores–pessoal administrativo e auxiliar, professores-encarregados de educação, pessoal administrativo e auxiliar e alunos, etc. O tipo

de participação adoptado por cada um dos actores do que é percebido num dado momento.

Lima (1998, p.134) refere que o "conceito de participação, embora complexo e polifacetado, assume um significado relativamente preciso no quadro da democracia, onde é associado à decisão, ao governo, à partilha de poder. É exactamente neste domínio mais expressivo da participação que parece legítimo afirmar que alguns grupos sociais não participam no governo de certas organizações. Esse fenómeno de não participação pode assumir diferentes formas e significados.... Participação e não participação são extremos de um *continuum* que nem por se encontrarem em posições opostas deixam de poder coexistir num dado contexto".

Ainda segundo o mesmo autor, a participação na escola deve ser entendida como "referência a um projecto político democrático, como afirmação de interesses e de vontades, enquanto elemento limitativo e mesmo inibidor da afirmação de certos poderes, como elemento de intervenção nas esferas de decisão política e organizacional, factor quer de conflitos, quer de consensos negociados" (Lima, 1998, p.182). Desta feita, o autor salienta que através de um processo de conjugação de quatro critérios - Democraticidade; Regulamentação; Envolvimento e Orientação - é possível qualificar as diferentes formas e tipos de participação na Escola (Lima, 1998, pp. 183-198).

De acordo com Lima (1998) a **democraticidade** da participação pode representar dois tipos de intervenção consoante o acesso e a capacidade de influenciar a decisão, e de decidir: directa, presente em níveis intermédios e operacionais ou indirecta, levada a cabo por representantes.

O autor, refere que nas organizações formais a participação carece de **regulamentação**, e distingue três tipos de participação regulamentada: participação formal, quando é uma participação decretada e segue regras formais que impõem orientações e limitações; participação não formal, aquela que possui regras menos estruturadas e uma interpretação organizacional das regras formais; participação informal, se tem regras informais, ou seja, se não estão estruturadas formalmente, sendo produzidas na própria organização e partilhadas em pequenos grupos.

Relativamente ao **envolvimento** da participação, este pode ser de três tipos: participação activa, participação reservada e participação passiva. A participação activa é caracterizada pelas atitudes e comportamentos com elevado envolvimento na organização, individual ou colectivo. A participação reservada, caracteriza-se por ser uma participação menos voluntária, mais expectante, podendo também ser calculista. A participação passiva, é

caracterizada por atitudes e comportamentos de desinteresse e alheamento, de falta de informação, de alheamento de responsabilidades e de desempenho.

A participação **orientada** tem como objectivos os fixados pela organização. Este tipo de participação pode ser: participação convergente, participação orientada para o consenso, assumindo um grau elevado de empenhamento e de dedicação; participação divergente, participação onde está presente a ruptura, ainda que provisória.

Na teoria participativa, a "participação" refere-se à participação igual na tomada de decisões (Pateman, 1992, p.61) sendo o modelo participativo "aquele onde se exige o input máximo (participação) e onde o output inclui não apenas as políticas (decisões) mas também o desenvolvimento das capacidades sociais e políticas de cada indivíduo, de forma que exista um "feedback" do output para o input" (Pateman, 1992, p.62).

Na participação parcial a tomada de decisão está nos superiores, apesar dos participantes se poderem influenciar reciprocamente na tomada de decisões, mas o poder final cabe apenas a uma das partes (Pateman, 1992, p.97).

Na participação total como refere (Pateman, 1992, p.83) "os grupos de trabalhadores são em boa parte auto disciplinados e ocorre uma considerável transformação da estrutura de autoridade, ao menos no nível do processo de trabalho cotidiano".

Outro tipo de participação referido por Pateman (1992) é a pseudo participação, este tipo de participação um método de tomada de decisão que abrange técnicas utilizadas para persuadir os empregados a aceitarem decisões já tomadas (Pateman, 1992, p.95).

Pateman (1992) admite também o tipo de participação plena, sendo esta um processo no qual cada membro isolado de um corpo deliberativo tem igual poder de determinar o resultado final das decisões. Este tipo de participação está presente, quer no nível mais baixo, quer no nível mais alto, situação que também se pode verificar no tipo de participação parcial.

Pateman (1992) seguindo Rousseau, Mill e Cole coloca-nos perante a disposição para a participação. Ele assevera que "aprendemos a participar, participando, e de que o sentimento de eficácia tem mais probabilidades de se desenvolver em um ambiente participativo". Além disso, ele afirma que "as evidências indicam que a experiência de uma estrutura de autoridade participativa também poderia ser efectiva na diminuição da tendência para atitudes não democráticas por parte do indivíduo" (Pateman, 1992, p.139).

De qualquer modo a participação tem sido tratada a partir de diferentes perspectivas, o que tem dificultado uma leitura mais articulada e consequente. O caso dos autores portugueses já mencionados é bem evidente quanto a isso. Por exemplo, na forma como abordam a participação na escola, Alves Pinto e Lima apresentam distintas perspectivas. Ambos falam em participação convergente e divergente, ainda que, a primeira autora se distinga na medida em

que se situa numa lógica de custos benefícios em que existe uma relação de cooperação com o controle social. Para Alves Pinto a participação convergente traduz uma atitude de acomodação crítica, já para Lima a participação convergente aparece basicamente no sentido de acomodação conformista (Saraiva, 2002).

Saraiva (2002) refere que Alves Pinto e Teixeira distinguem-se igualmente na forma como abordam o conceito de participação, já que, “para Alves Pinto, qualquer comportamento de maior ou menor envolvimento / colaboração / implicação, ou mesmo desinvestimento e passividade, são formas estratégicas que os actores escolhem para participar na escola; para Teixeira as pessoas optam por participar, quando se envolvem / implicam com coesão e sinergia na realização das tarefas escolares e mesmo quando defendem posições antagónicas, com diferentes perspectivas dos objectivos e tarefas ou, optam por não participar, quando apresentam dispersão, desinvestimento, descrença e passividade face às situações de trabalho e face à escola”.

William Nelson citado por Lima (1998) refere que “um dos fracassos dos teóricos da participação, designadamente de Carole Pateman, tem sido a insistência argumentativa em termos de eficiência, ou pelo menos de superioridade técnica, em vez da consideração da participação enquanto valor, defensável de um ponto de vista ético e moral entre outros” (Lima, 1998, p. 103). Ou seja, a participação pode ser encarada para além dum artefacto burocrático ao serviço da organização, pode ser tido como um valor que orienta e forma a organização e os seus membros.

Capítulo II – Liderança Escolar

1. Conceito de Liderança

O conceito de liderança tem sofrido diversas interpretações ao longo do séc. XX e início do séc. XXI. No entanto, é bem provável que se discuta a arte de liderar desde a origem da humanidade.

Nas últimas décadas esta temática tem assumido grande relevância, sendo um dos assuntos mais abordados pelos especialistas do comportamento organizacional. Muitas são as definições que podemos encontrar para liderança, umas mais complexas que outras, tendo em comum o seguinte: liderança é um processo que consiste basicamente em o líder influenciar os seus subordinados a contribuir para o sucesso da organização. Lorenzo Delgado (2005, citado por Silva, 2010, p. 63) define exactamente liderança como “ A função de dinamização de um grupo ou de uma organização para gerar o seu próprio crescimento em função de uma missão ou projecto partilhado”. Bass (1990, citado por Cunha *et al.*, 2007, p.332) assegura que “São muitas as definições – quase tantas quantas as pessoas que se dedicaram ao tema”. Para Castanheira e Costa, elas são “fruto das diferentes abordagens e das múltiplas perspectivas tomadas ao longo do século” (2007,p. 142).

Roberto Carneiro (2011) diz, de forma muito simples, que “líder é o que faz brilhar os olhos dos outros”. Mas a linguagem dos especialistas tende a ser mais explícita. House *et al.* (1999, citados por Cunha, 2007, p. 332) afirmam que a “liderança é a capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar outros a contribuírem para eficácia e sucesso das organizações de que são membros” (GLOBE- *Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness*). Esta definição, apesar de simples, engloba os principais factores subjacentes ao processo: Líder, Seguidores, Influência, Desenvolvimento e Objectivos (Afonso, 2009, p. 63). Vendo assim, a liderança implica a existência dos liderados. Como diria Malcolm Stevenson Forbes, "Não existirão líderes, se não existirem seguidores" (Forbes, 2011).

Para Ghilardi e Spallarossa (1983, p. 103) a liderança poderia ser definida como a capacidade que influencia o comportamento de pessoas e grupos para atingir determinados objectivos. Querendo, pois, indicar, de modo preliminar, quais os elementos fundamentais em que se baseia a função de liderança numa qualquer organização (incluindo a escola) podemos individualizá-los em:

- direcção e coordenação das actividades de um grupo em função do alcance das metas previamente fixadas;

- motivação dos membros do grupo, a fim de que eles sintam como seus os objectivos estabelecidos;
- representação dos objectivos do grupo, tanto no seu interior como perante o ambiente exterior (Ghilardi & Spallarossa, 1983, p. 103).

Para Silva (2010, p. 64) o conceito de liderança “é fundamental para o funcionamento de uma organização constituída por indivíduos que perseguem objectivos comuns, embora possuam interesses pessoais distintos”. Acrescenta ainda, que “nas sociedades mais evoluídas a função do líder é simbolizar as normas que mantêm unidos os seus seguidores e dar continuidade ao grupo” e que não existem dúvidas acerca de lideranças personalizadas assumidas por indivíduos concretos que são objecto de admiração. Na mesma linha de pensamento está Álvarez (2001, citado por Silva, 2010, p. 64) quando afirma:

“Os líderes mais sedutores têm uma visão clara das tendências, são visionários, e além disso capazes de comunicar essa visão e fazer participar nela os demais, conseguindo a sua colaboração numa equipa unida. Outra característica importante é o que o líder é capaz de fazer leituras da realidade e traduzi-las numa linguagem apropriada às equipas que colaboram com ele. Finalmente, outra característica comum a todos os estudos clássicos sobre liderança é que as pessoas capazes de integrar em torno de um projecto, ideia ou sentimento, um conjunto de pessoas conseguindo que predominem os interesses e objectivos do grupo sobre os individuais”.

Podemos dizer com base nestas afirmações que o líder é actor principal de uma organização, desempenhando um papel determinante na motivação dos seus seguidores, inspirando-os a participar e a colaborar, levando-os a ascender à sua visão prática da realidade mantendo assim a sua equipa unida. A inexistência de liderança nas organizações e nos grupos de trabalho empurra as organizações e os indivíduos para baixos desempenhos, como podemos aferir dos resultados das investigações realizadas por Work.

De acordo com as investigações realizadas por este autor (1996, citado por Silva, 2010, p. 65) existem claras diferenças entre grupos onde existe liderança e onde ela não está presente. Nestes existem “situações de discriminação interna, que originam baixo nível de satisfação profissional e de produtividade, a imagem da organização é mais pobre e há mais dificuldades para conquistar novos mercados”. Nos casos em que “uma liderança é assumida pela organização pode impedir a discriminação, incentiva estados de ânimo positivos, cria melhor imagem pública da organização, promove a integração dos menos motivados no projecto comum e cria condições para a inovação”.

A liderança é por vezes elevada à condição de elemento decisivo na organização. Goleman, Boyatzis e Mckee (2007) vão nesse caminho. Segundo eles:

“Os grandes líderes emocionam-nos. Acendem as nossas paixões e inspiram o melhor que há em nós. Quando procuramos explicar por que somos tão eficazes, falamos de

estratégia, de visão ou de ideias poderosas. Mas a realidade é muito mais básica: a Grande Liderança baseia-se nas emoções. Em tudo o que os líderes fazem – seja criar estratégias ou mobilizar equipas para a acção -, o sucesso depende da forma como o fazem. Mesmo que façam correctamente todas as outras coisas, se os líderes falharem na tarefa fundamental de encaminhar as emoções na direcção certa, nada do que fizerem funcionará bem, ou, pelo menos, não funcionará tão bem como podia ou devia” (Goleman *et al.*, 2003, p.23).

2. Liderança/ Gestão

"A diferença entre um chefe e um líder: um chefe diz, Vá! Um líder diz, Vamos! "

E. M. Kelly (2011)

No que concerne às organizações em geral, Chiavenato (2004, p. 452) como especialista das teorias de administração de empresas e de recursos humanos, escreve assim sobre chefes e líderes:

“Os líderes de hoje nada têm a ver com os chefes do passado. Líderes criam novos líderes; chefes criam subordinados. Líderes trabalham por um objectivo comum; chefes agem de acordo com os seus próprios interesses. Líderes criam o prazer do desempenho; chefes geram o medo da punição”.

Fishman (2004, citado por Silva, 2010, p.77) distingue gestão e liderança afirmando: “Liderar é como ver através do telescópio, gerir é como ver através do microscópio. Ambos os instrumentos são úteis, mas são usados para fins completamente diferentes”.

Para Cuban (1988, citado por Silva, 2010, p.77) o conceito de gestão e liderança podem andar juntos. Todavia são coisas diferentes. Para ele:

“Por liderança, entende-se a acção de influenciar os outros a alcançarem fins desejáveis. Os líderes são pessoas que inspiram objectivos, motivação e acções de outros. Frequentemente iniciam processos de mudança para alcançar objectivos já definidos ou novos desafios. A liderança envolve muita subtileza energia e capacidade de realização.

A gestão ocupa-se da manutenção eficiente e eficaz do funcionamento corrente de uma organização. Embora a gestão apresente frequentemente traços das características da liderança, no conjunto da função ocupa-se mais da manutenção do que da mudança. Ambas são importantes e o que torna uma ou outra determinantes são o contexto e o momento”.

Yukl (2001) citado por Afonso (2009, p. 64) afirma que uma pessoa pode ser líder sem ser gestor e, em oposição, uma pessoa pode ser gestor sem liderar. Ainda segundo o Yukl (2002) citado por Silva (2010, p.62) o conceito de liderança é visto como sendo um processo individual ou colectivo, sendo este ponto de vista partilhado por Harris (2002) e Leitwood (2001) que defendem a liderança partilhada como sendo uma alternativa aos modelos tradicionais da liderança vertical (top-down).

Whitaker (2000, p. 89) afirma que, “um dos pontos mais significativos é que a liderança, mais do que a gestão, precisa de ser encarada como o foco crucial para o desenvolvimento e crescimento institucionais nos próximos tempos”.

Que distinção, então, se pode estabelecer entre direcção e liderança?

Scurati (1978, citado por Ghilardi & Spallarossa, 1983, p. 103) diferencia “administrador” e “líder”. A diferença substancial entre a figura do administrador e a do líder consiste no facto de que enquanto o primeiro pretende assegurar o funcionamento regular da organização mediante o emprego dos meios previstos e consentidos (garante a correcta execução) o segundo aspira, por sua vez, a planear e encontrar novas metas e novos meios, conjuntamente com os outros membros da organização (garante a inovação).

Actualmente pretende-se que as lideranças sejam mais informais, mais flexíveis em termos comunicativos e desimpedidas em termos emocionais. Goleman *et al.* (2007, p. 25) defendem que «o papel emocional do líder é primal – isto é, vem em primeiro lugar – em dois sentidos. É o primeiro acto da liderança e, ao mesmo tempo, é o mais importante». Segundo Goleman *et al.* (2007, p. 268), a ressonância é a chave da liderança primal uma vez que líderes ressonantes cuidam das relações humanas gerando nas suas organizações climas de entusiasmo, flexibilidade, inovação e compromisso; «estão entusiasmados com a missão, e este sentimento é contagioso. O entusiasmo e a paixão espalham-se facilmente, dando mais energia aos que dirigem».

3. A liderança como contributo para a Mudança

Relativamente à mudança, Carapeto e Fonseca (2005) afirmam que “quando o objectivo é estimular e facilitar a mudança organizacional, devemos estar cientes de que se deve investir num trabalho específico sobre a mudança de mentalidades” acrescentando ainda que a mudança “é mais do que uma mudança de tecnologia, de estrutura ou de processos” (Carapeto & Fonseca, 2005, p.127). Ainda segundo os mesmos autores, seguindo Friedberg (1995) a mudança “é sobretudo uma mudança de valores, apostando na possibilidade de evolução e de aprendizagem do sistema de actores, e dependendo também da capacidade de criar condições de desenvolvimento institucional” (Carapeto & Fonseca, 2005, p.127).

Carapeto e Fonseca (2005, p.128) apresentam um conjunto de qualidades pessoais do líder, com base em documentos da administração pública canadiana.

Quadro 0-1 – Qualidades Pessoais do Líder (adaptado de Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada (2000) e Slivinski, Forster (s.d). citado por Carapeto & Fonseca 2005, p.84).

Qualidade	Significado
Vitalidade/ Resistência ao Stress	<ul style="list-style-type: none"> • Conservam um julgamento são e a capacidade de tomar decisões esclarecidas e adoptam uma atitude positiva em caso de crise e em face de outras fontes de stress. • Conhecem os seus limites pessoais e a carga de trabalho máxima que suportam. • Recorrem pessoalmente a estratégias e práticas de gestão que minimizam ou eliminam os efeitos de cargas de trabalho stressantes e encorajam os outros a adoptá-las (v.g. planificação prudente, clarificação das prioridades, negociação dos prazos).
Ética e Valores	<ul style="list-style-type: none"> • Têm um comportamento que é testemunha da ética e dos valores do serviço e da administração pública. • Permanecem imparciais e objectivos quando se trata de servir o interesse público.
Comportamento Flexível	<ul style="list-style-type: none"> • Sabem adaptar as orientações, prioridades e estruturas às necessidades que mudam. • Reagem bem a pressões que mudam, internas e externas. • Reagem rapidamente a novas possibilidades e riscos. • Sabem adaptar o seu estilo pessoal.
Personalidade	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecem objectivos de trabalho ambiciosos mas realizáveis para si e para o serviço. • Fazem prova de perseverança na realização dos objectivos, apesar dos obstáculos. • Fazem um auto-exame objectivo de forma a compreender os seus pontos fortes e fracos.
Confiança em si	<ul style="list-style-type: none"> • Correm riscos e assumem a responsabilidade pelos resultados. • Dão mostras de segurança nas suas decisões, sem se mostrar arrogantes ou condescendentes. • Reagem de forma construtiva a um exame minucioso e às críticas que se dirigem a si e à sua organização. • Não hesitam em exprimir e defender as suas ideias e pontos de vista perante os seus superiores, os seus pares, os seus parceiros e outros intervenientes, sem confronto, mesmo em caso de desacordo.

Kouzes e Posner, citados por Carneiro (2011) apresentam as qualidades que um líder deve possuir: honesto, competente, visionário, inspirador e acima de tudo, deverá ter credibilidade.

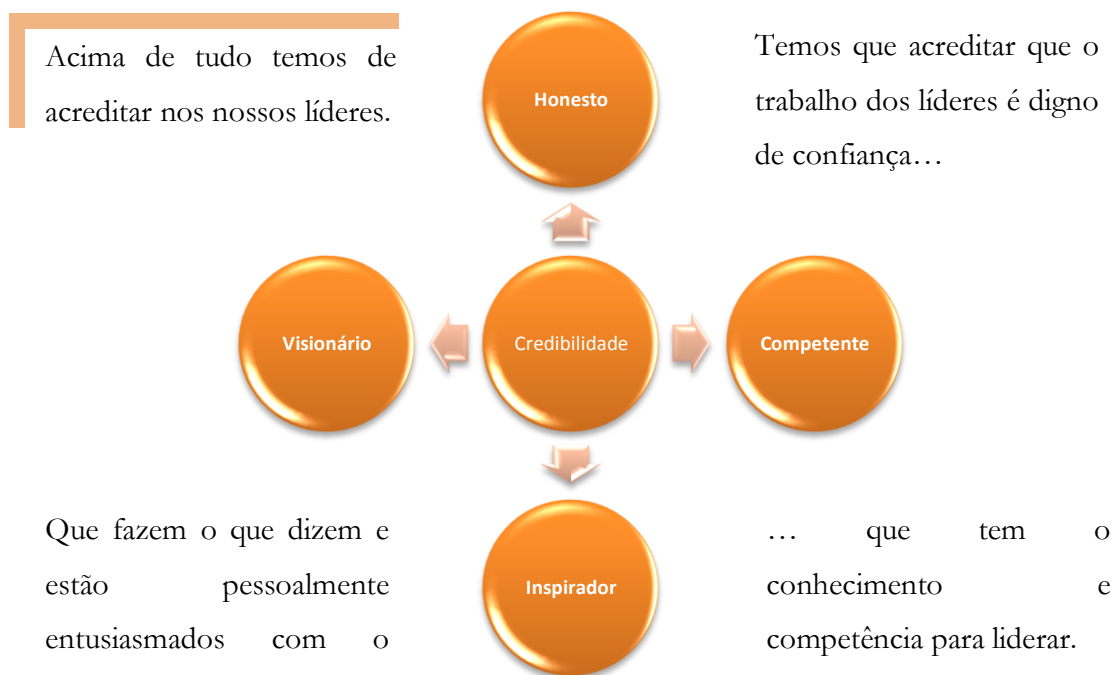


Ilustração 4 - Leadership - The Challenge - Kouzes e Posner adaptado de Roberto Carneiro, 2011

Carneiro (2011) salienta a importância da credibilidade para a passagem da mensagem, referindo também que o exemplo é essencial para se ser um bom líder. Robert K. Greenleaf (1970) citado por Carneiro (2011) afirma que “The servant as a leader” acrescentando que “O servidor-líder é primeiro Servidor, só depois aspira à liderança”.

Também Maxwell (2009) a propósito de sucesso e de seguidores, afirma que “o sucesso surge quando outros se juntam à nossa causa. Os seguidores tornam os líderes possíveis”, acrescentando, ainda, que “Grandes seguidores tornam possível que haja grandes líderes” (Maxwell, 2009, p. 252).

Roberto Carneiro (2011) fala no conceito de “mudança sustentável ou mudança transformacional” afirmando que “a mudança transformacional é uma transformação de estruturas mentais”, comparando-a “à transformação da lagarta em borboleta” acrescentando que “resulta da emergência da novidade, as formas mudam e tornam-se mais complexas”. Este tipo de mudanças são “qualitativas” e “que não pode ser representada como puramente aditiva ou cumulativa, é uma mudança lenta, que implica tempo de maturação, experiência, estimulação global e que explica como ao longo do tempo o bebé se transforma em criança, esta em jovem e este em adulto”.

Mas nos processos de mudança acontecem insucessos e sucessos. John Kotter (1996, 2002) especialista em liderança, citado por Carneiro (2011) aponta vários erros críticos que acontecem na maioria dos processos de mudança, apresentados na Quadro 2.

Quadro 0-2 – Erros Graves de Mudança Organizacional, Kotter (1996, 2002) adaptado de Carneiro (2011)

Erros Graves de Mudança Organizacional	
Kotter (1996, 2002)	
1.	Não ter urgência ...”vai resolver-se”...
2.	Não criar uma colegialidade base para a mudança.
3.	Não partir de uma visão.
4.	Não comunicar a visão.
5.	Apoiar... mas não “emponderar” para a mudança.
6.	Não obter ganhos de curto prazo.
7.	Desmobilizar e perder o momentum (ímpeto).
8.	Não cristalizar as novas práticas comportamentais na cultura.

A partir da análise desses erros identificados por Kotter como cruciais no procedimento de mudança, apresenta oito etapas a considerar num processo de implementação de mudança, como podemos verificar no Quadro 3.

Quadro 0-3 – Etapas Para o Sucesso da Mudança Organizacional, Kotter (1996, 2002) adaptado de Carneiro (2011)

Para o Sucesso da Mudança Organizacional	
Kotter (1996, 2002)	
1.	Ter urgência.
2.	Criar uma colegialidade base para a mudança, “Hierarquias da Mudança”.
3.	Partir de uma visão.
4.	Comunicar a visão.
5.	Apoiar efectivamente as acções e “emponderar” os agentes de mudança.
6.	Obter ganhos de curto prazo.
7.	Celebrar e manter o momentum (ímpeto).
8.	Cristalizar as novas práticas comportamentais na cultura.

Maxwell (2009) realça a importância da liderança no desenvolvimento dos outros afirmando:

“os líderes excepcionais fazem duas coisas: contribuem para o desenvolvimento de outros líderes e procedem aos preparativos necessários para sair de uma dada posição profissional”. Salienta ainda a importância que as pessoas dão aos líderes, afirmando que “elas desejam líderes que os inspirem e os ajudem a voar e que não os mantenham em terra. Elas desejam mentores que os ajudem a alcançar o seu potencial para serem bem-sucedidas.” (Maxwell, 2009, p. 167).

Jonh F. Kennedy, citado por Maxwell (2009) refere a importância da aprendizagem para a liderança, afirmando que “Liderança e aprendizagem são indispensáveis uma para a outra” referindo também que “os alunos melhoram depois de os professores melhorarem. De igual modo, os seguidores melhoram depois de os líderes melhorarem” devendo as pessoas investirem em si próprias. O presidente Harry Truman, citado por Maxwell (2009) refere que “Não podemos liderar outros se antes não nos liderarmos a nós mesmos” (Maxwell, 2009, p.141-142).

Goleman *et al.* (2007, p.253) afirma em relação ao papel dos líderes em relação à mudança na organização:

“aquilo de que muitas organizações verdadeiramente precisam não é de um programa realizado de uma vez, mas de um processo construído como sistema holístico que penetre todas as camadas da organização. As melhores iniciativas de desenvolvimento da liderança baseiam-se na compreensão de que as verdadeiras mudanças ocorrem através de processos multifacetados que penetram nos três níveis essenciais da organização: os indivíduos, as equipas de trabalho em que se integram e a cultura da organização”.

Goleman *et al.* (2007) em resultado de um estudo elaborado por ele próprio, valoriza muito a inteligência emocional. Afirma ele que, nos últimos anos, analisados “dados de cerca de quinhentos modelos de competências de empresas globais (tais como IBM, ...)” e verificou-se a “importância das competências da inteligência emocional como razão da eficácia dessas pessoas” acrescentando que, em consequência a superioridade nas competências de IE, estas contam mais do que o QI no que diz respeito à excelência da liderança (Goleman *et al.*, 2007, p.269 - 270).

Goleman *et al.* (2007) refere as características da inteligência emocional para as competências de liderança: auto consciência, de que fazem parte a **autoconsciência** emocional, a auto-avaliação e a autoconfiança; a **auto gestão**, de que fazem parte o autodomínio, a transparência, capacidade de adaptação, capacidade de realização capacidade de iniciativa e o optimismo; a **consciência social**, é constituída pela empatia, consciência organizacional e espírito de serviço; **gestão das relações**, liderança inspiradora, influência capacidade para desenvolver os outros, catalisador de mudança, gestão de conflitos e espírito de colaboração e equipa (Goleman *et al.*, 2007, p.275 - 276).

Os estudos de Mendonça (2000) citado por Krawczyk (2002) comprovam que apenas a utilização de técnicas de gestão compartilhada não é suficiente para provocar mudanças significativas no espaço escolar, visto que em algumas escolas as decisões administrativas e pedagógicas ainda estão sob o domínio do director e de mais um pequeno grupo restrito de professores, sendo quase inexpressiva a participação dos pais, dos alunos e dos funcionários.

É necessário mudar o tecido político e institucional da sociedade, os valores e costumes para que haja uma efectiva mudança e para que os cidadãos possam participar efectivamente na decisão de actividades e serviços que lhes dizem directamente respeito.

4. Evolução dos Estilos/ Teorias/ Modelos Liderança

Estilos de Liderança

A abordagem aos estilos de liderança far-se-á baseada em Goleman *et al.* (2007). Estes autores afirmam que “os melhores líderes, os mais eficientes, agem de acordo com um ou mais de seis estilos diferentes de liderança, e mudam de uma para outro conforme as circunstâncias.”

Acrescenta ainda que, “quatro desses estilos – o visionário, o conselheiro, o relacional e o democrático – geram o tipo de ressonância que leva a melhorias de desempenho. Os outros dois – o pressionador e o dirigista – podem ser úteis em situações específicas, mas devem ser utilizados com cuidado” (Goleman *et al.*, 2007, 75).

Goleman *et al.* (2007) aponta que os executivos utilizam seis estilos de liderança, mas somente quatro dos seis têm efeito consistentemente positivo no clima de trabalho e no desempenho. Vamos examinar os quatro estilos de liderança em detalhes que têm ressonância e depois analisamos os que têm dissonância.

O Estilo Visionário

Gera ressonância: canaliza as pessoas para visões e sonhos partilhados. Tem um forte efeito clima positivo sobre o trabalho. É apropriado em situações em que ocorrem mudanças que exigem uma nova visão ou quando é necessária uma orientação clara.

O Estilo Conselheiro

Gera ressonância: relaciona os desejos das pessoas com os objectivos da organização. Tem um efeito muito positivo no clima de trabalho.

O Estilo Relacional

Gera ressonância: cria harmonia melhorando o relacionamento entre as pessoas. Tem um efeito positivo no clima de trabalho.

É apropriado para resolver e sarar conflitos num grupo, dar motivação em períodos difíceis, melhorar o relacionamento entre as pessoas.

O Estilo Democrático

Gera ressonância: valoriza o contributo de cada um e obtém o empenho das pessoas através da participação. Tem um efeito positivo no clima de trabalho. É apropriado para conseguir adesão ou consenso, obter o contributo dos empregados.

O Estilo Pressionador

Gera ressonância: atinge objectivos difíceis e estimulantes. Tem um efeito por vezes negativo no clima de trabalho, porque é frequentemente mal executado. É apropriado para levar uma equipa competente e motivada a produzir resultados de elevada qualidade.

O Estilo Dirigista

Gera ressonância: acalma os receios dando instruções claras em situações de emergência.

Tem um efeito muito negativo no clima de trabalho, porque é muitas vezes mal utilizado.

É apropriado em situações de crise, para desencadear uma reviravolta na situação, com subordinados difíceis.

Evolução das Teorias da Liderança

A abordagem das teorias de liderança far-se-á baseada em Marquis e Huston (2005). Estes autores propõem a ideia de que as teorias da liderança são dinâmicas e que a forma como se acredita na liderança mudou e continuará a mudar ao longo do tempo (Marquis & Huston, 2005, p.34).

1. A Teoria do Grande Homem e Teorias de Características

As teorias do grande homem e as teorias do comportamento tiveram origem com a filosofia aristotélica que afirma que existem pessoas que nascem para liderar e outras para serem lideradas. Esta teoria de características defende que existem pessoas com determinadas características ou traços de personalidade que os tornam, melhores líderes. Os primeiros trabalhos sobre liderança estavam centrados sobre as características e os comportamentos do líder e estavam muito focalizados nas análises de liderança que enfatizavam as características dos líderes e das diferenças que caracterizavam líderes e não líderes (Northouse, 1997 citado por Silva, 2010, p. 57). Posteriormente foram realizados estudos na Universidade de Ohio para verificar a importância das condutas dos líderes e procurando descobrir as dimensões que caracterizam o comportamento dos líderes (Hemphill & Coons, 1957; Stodgill, 1963, citados por Silva, 2010, p.57) que recorrendo a processos estatísticos tipificaram quatro categorias: consideração, iniciação de estrutura, ênfase na tarefa e sensibilidade (Bass, 1990, citados por Silva, 2010, p.57).

Estas características foram reduzidas mais tarde a duas dimensões independentes (Castro & Lupano, 2005; Álvarez, 2001, citados por Silva 2010, p.57):

- Factor de iniciação de estrutura – condutas orientadas para a consecução da tarefa e que incluem actos como organizar o trabalho, estruturar o contexto laboral, definir papéis e obrigações, entre outras.
- Factor de consideração – são condutas que têm como fim a manutenção e a melhoria das relações entre o líder e os seguidores; incluem respeito, confiança e criação de um clima de camaradagem.

Halpin e Winer (1957) citados por Álvarez (2001, citado por Silva (2010, p.57)) criaram um instrumento para medir estas condutas. Este instrumento tem a designação “Questionário de descrição da conduta do líder” (LBDQ) e o “Questionário de opinião de liderança” (LOQ) o primeiro era respondido pelos subordinados e o segundo pelos próprios líderes com o objectivo de realizarem a sua própria autodefinição.

Senge (1990) e Garder (1990) citados por Marquis e Huston (2005) defendem que as habilidades de liderança podem ser desenvolvidas e não apenas herdadas (Marquis & Huston, 2005, p.35).

Jesuíno (1987, citado por Afonso, 2010, p.68) refere que “raramente se estuda o problema das características psicológicas dos líderes numa perspectiva universalista, ou seja, independentemente da situação ou de tipo de situação onde se exerce a liderança”.

2. Teorias do Comportamento

Lewin (1951) e White e Lippitt (1960) citados por Marquis e Huston (2005) identificaram estilos comuns de liderança que deram origem aos estilos de autoritário, democrático e laissez-faire (ou Liderança liberal): Laissez-faire é a contracção da expressão em língua francesa de laissez faire, laissez aller, laissez passer, que significa literalmente "deixai fazer, deixai ir, deixai passar".

- ✓ O líder autoritário tem os seguintes comportamentos: forte controle sobre o grupo de trabalho, as pessoas são motivadas por coerção, as pessoas são dirigidas por comandos, a comunicação flui de cima para baixo, a tomada de decisões não envolve as pessoas, dá ênfase à diferença de status (“eu” e “você”) a crítica é passível de punição.

Na liderança autoritária a produtividade pode ser alta, mas a autonomia, a criatividade e auto motivação são baixas. Este tipo de liderança costuma estar presente nas forças armadas.

- ✓ O líder democrático denota os seguintes comportamentos: pouco controle, existem prémios pessoais e económicos, as pessoas são guiadas por sugestões e orientações, a

comunicação flui de cima para baixo, a tomada de decisão envolve várias pessoas, é enfatizado o “nós” em detrimento do “eu” e “você”, a crítica é construtiva. Este tipo de liderança promove a autonomia e o crescimento das pessoas. Este tipo de liderança pode ser menos produtiva que o estilo de liderança autoritário.

- ✓ Os comportamentos do líder *laissez-faire* caracterizam-se por: é permissivo, com pouco ou nenhum controle; motiva com seu apoio quando solicitado pelo grupo ou pelas pessoas; oferece pouca ou nenhuma orientação; usa a comunicação de cima para baixo ou de baixo para cima entre os elementos do grupo, dispersa por todo o grupo a tomada de decisões; enfatiza o grupo, não faz observações, pode no entanto ter elevados índices de criatividade e produtividade.

Este tipo de liderança pode ser frustrante e levar à apatia do grupo.

3. Teoria de Liderança Situacional e Contingencial

Mary Parker Follet (1926) citada por Marquis e Huston (2005) foi das primeiras pessoas a perceber a organização como um sistema de contingências e enfatizou a necessidade de integração de forma a que exista uma solução que agrade aos dois lados, sem que um domine o outro. Para Fielder (1967) não existe apenas um estilo de liderança ideal para cada situação.

Já para Blake e Mouton (1964) citados por Marquis e Huston (2005) na construção da sua grelha de gestão mostraram que existem várias combinações de comportamentos de liderança que se basearam nos estudos anteriores, nomeadamente os estudos de Ohio nos anos 60 (Sarmiento, 2011, p.167).

Hersey e Blanchard (1977) também citados por Marquis e Huston (2005) desenvolveram um método situacional de liderança. É um modelo tridimensional de eficácia de liderança que prevê o estilo mais adequado a cada situação, isto tendo em conta o grau de maturidade dos comandos (Marquis & Huston, 2005, p.37). Ainda segundo os mesmos autores (1982) “as virtualidades de uma liderança não dependem da pessoa que a exercita, mas de circunstâncias decorrentes de momentos diversos condicionados pelo ambiente organizacional a que se tem de reagir com diferentes modelos de relação e liderança” (Silva, 2010, p.59).

Álvarez (2001, citado por Silva, 2010, pp.59 e 60) resume as atitudes que modelam o estilo de direcção das diferentes situações identificadas por Hersey e Blanchard, assim:

- Estilo 1. Dirigir. Faz referência a dar ordens específicas, estruturar o grupo e supervisionar de muito perto o cumprimento de tarefas dos membros que demonstrem pouca competência e muito interesse.

- Estilo 2. Instruir. O líder, como no caso anterior, determina e controla o cumprimento das tarefas, mas além disso explica as suas decisões, pede sugestões e fomenta os progressos do grupo que manifesta alguma competência e pouco interesse.
- Estilo 3. Apoiar. O líder facilita e apoia os esforços dos subordinados em ordem ao cumprimento das tarefas e compartilha com os que demonstram muita competência e variável interesse a responsabilidade na tomada de decisões.
- Estilo 4. Delegar. O líder coloca na mão dos subordinados de muita competência e muito interesse a responsabilidade pela tomada de decisões e a resolução de problemas.

Teorias Contemporâneas de Liderança

No final de 1970 os teóricos defenderam que a liderança eficiente dependia também de outras variáveis, passando a incluir a cultura organizacional, os valores do líder e dos comandos, o trabalho, o ambiente e a complexidade das situações. Este tipo de variáveis está presentes na liderança interacional e transformacional (Marquis & Huston, 2005, p.37).

1. Teoria interacional de Liderança

O modelo de Shein (1970) citado por Marquis e Huston (2005) baseado na teoria de sistemas, tem como pressupostos:

- As pessoas são muito complexas e altamente variáveis.
- Os motivos das pessoas variam com o passar dos tempos.
- As metas podem diferir em várias situações.
- O desempenho e a produtividade de uma pessoa são influenciados por sua capacidade, experiência, motivação e pela natureza da tarefa.
- Não existe uma única estratégia de liderança que seja eficiente em todas as situações.

O líder deve primeiro diagnosticar a situação e só depois poderá seleccionar as estratégias mais adequadas a partir de um reportório. Hollander (1978) citado por Marquis e Huston (2005, p.37) entendeu a liderança como um processo dinâmico entre duas vias. Ainda segundo o mesmo autor, uma troca de liderança envolve três elementos básicos: o líder, a sua personalidade, suas percepções e capacidades; os seguidores, com suas personalidades, percepções e capacidades; a situação em que agem o líder e seus seguidores, as normas formais e informais do grupo, seu tamanho e sua densidade.

De acordo com Hollander (1978, citado por Marquis & Huston, 2005, p.37) a eficácia da liderança exige a capacidade de resolver problemas, boa comunicação, competência para eficiência grupal, imparcialidade, segurança, criatividade e competência do líder e crescimento do grupo.

Greenleaf (1977, citado por Marquis & Huston, 2005, p.37) criou o termo liderança servil. Greenleaf constatou que os administradores que tinham mais sucesso na AT&T onde exerceu o cargo de Director de Desenvolvimento de Lideranças tinham uma forma diferente de liderar. A estes líderes chamou de líderes servis e que têm como prioridade servir os outros, sejam eles clientes, comunidade ou empregados (Marquis & Huston, 2005, p.37). Estes líderes, tinham em comum determinadas características: a capacidade de ouvir em um nível profundo e de real compreensão; a capacidade de manter a mente aberta e de escutar com imparcialidade; a capacidade de lidar com a ambiguidade, os paradoxos e as questões complexas, a crença de que compartilhar desafios importantes com todos os envolvidos e solicitar sua contribuição é mais significativo do que oferecer soluções próprias; a clareza quanto às metas e a habilidade de indicação de rumo, sem dar ordens; a capacidade de ser servente, auxiliar e professor, em primeiro lugar e líder em segundo; o pensar antes do reagir; a escolha cuidadosa das palavras de modo a não causar danos aos liderados; a capacidade de utilizar a previsão e a intuição; a visão como um todo e a percepção das relações e conexões (Marquis & Huston, 2005, p.38).

2. Liderança Transaccional e Liderança Transformacional

Burns (1978, citado por Marquis & Huston, 2005, p.38) sugeriu que líderes e liderados possuem capacidade para se elevarem mutuamente a níveis mais altos de motivação e moralidade. Conforme esse autor, surgem dois tipos de líderes: o que está preocupado com as operações do dia-a-dia, líder transaccional; e o que está comprometido, que possui uma maior visão motivando os outros, líder transformacional (Marquis & Huston, 2005, p.39).

De acordo com Marquis e Huston (2005) as diferenças entre liderança transaccional e transformacional podem ser resumidas tal com podemos ver no Quadro 4.

Quadro 4 – Líder Transaccional e Líder Transformacional (adaptado de Marquis & Huston, 2005, p.39).

Líder Transaccional	Líder Transformacional
Tem o foco nas tarefas administrativas.	Identifica valores comuns.
É zeloso.	É comprometido.
Usa a negociação para alcançar as metas.	Inspira os outros com a visão.
Valores partilhados não são identificados.	Tem uma visão a longo prazo.
Examina as causas.	Busca os efeitos.
Usa recompensa por contingência.	Delega o poder.

Stoner e Freeman (1995, citados por Parreira, 2005, pp.184 -185) afirmam que os líderes transaccionais são “líderes que determinam o que os subordinados precisam para alcançar os objectivos, classificam essa exigência e ajudam os subordinados a tornarem-se confiantes de que vão realizar os seus objectivos”.

Parreira (2005, p.185) afirma que “os líderes transformacionais motivam os subordinados a fazer mais do que originariamente esperavam realizar” e Stoner e Freeman (1995, citados por Parreira, 2005, p. 185) na mesma linha de pensamento afirmam que esse tipo de líderes fazem “transcender nossos interesses pessoais em nome da equipa, da organização ou de uma política mais ampla”.

O líder transformacional motiva os seguidores a introduzir mudanças nas suas atitudes, inspirando-os para a realização de objectivos suportados por valores e ideais (Castanheira & Costa, 2007).

Cunha *et al.* (2007, p.372) seguindo Bass, debruçou-se sobre a diferença entre liderança transaccional e transformacional (que alguns consideram ofuscar a distinção entre liderança e gestão).

“A primeira 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 das tarefas e do desempenho. A segunda é definida em termos dos efeitos sobre os seguidores: estes sentem confiança, admiração, lealdade e respeito pelo líder, e dispõem-se a executar comportamentos extra-papel. O líder consegue esses papéis através de três vias principais: (a) torna os seguidores mais conscientes da importância dos objectivos; (b) indu-los a transcenderem os seus auto-interesses em prol do grupo ou da organização; (c) activa as suas necessidades de mais elevada ordem. Pode mesmo afirmar-se que os alcandora a um patamar acima da última necessidade da hierarquia das necessidades.”

Bass e Seltezer (1990, citados por Carapeto & Fonseca, 2005, p.83) descreveram três componentes da liderança transaccional para quatro componentes da liderança transformacional, que apresentamos no Quadro 5.

Quadro 5 – Componentes da Liderança Transaccional e Transformacional
(adaptado de Bass e Seltezer (1990, citado por Carapeto & Fonseca, 2005, p.84).

Liderança Transaccional	Liderança Transformacional
Recompensa ou transacção construtivas.	Liderança carismática.
Gestão pela excepção ou transacções correctivas.	Motivação inspirante.
Laissez-Faire.	Estimulação intelectual.
	Consideração individual.

Carapeto e Fonseca (2005) asseveram que “as teorias da liderança transformacional descrevem os líderes em termos de articulação e de enfoque numa visão e numa missão, criando e mantendo uma imagem positiva nas mentes dos seguidores, estabelecendo expectativas desafiantes para estes, mostrando confiança e respeito por eles e comportando-se de um modo que reforce a visão e a missão que com eles partilham” (Carapeto & Fonseca, 2005, p.83).

A visão é a palavra-chave da liderança transformacional e implica a capacidade de vislumbrar o futuro e através dela movimentar uma unidade organizacional.

Wolf e colaboradores (1994, citados por Marquis & Huston, 2005, pp.38-39) referem que a liderança transformacional é como “uma relação interactiva, baseada na confiança, que influencia, de forma positiva, líder e liderado. As metas do líder e do seguidor são focalizadas, criando uma unidade, uma integridade e um propósito colectivo”.

Ainda segundo os mesmos autores, um líder transformacional reconhece a cultura e os valores da organização, apoderando-se deles, referem ainda que, os líderes transformacionais de alto desempenho demonstram compromisso com a profissão e com a organização, criam ambientes sinérgicos que estimulam a mudança com a sua visão do futuro, já que valorizam a criatividade e a inovação.

Tyrrel (1994) reconhece que “ter visão” é uma marca do líder transformacional. No partilhar dessas visões, o líder transformacional permite que o corpo funcional encontre uma base comum e uma sensação de conexão.

Bass e colaboradores (1987) e Dunham e Klafehn (1990) alertam para que as características dos líderes transaccionais também devem estar presentes no líder

transformacional e que, atendendo a Bass e colaboradores, o líder transformacional falhará sem as habilidades tradicionais do administrador. Bennis (1989, citado por Marquis & Huston, 2005, p. 39) chama a atenção para outras situações, declarando que “há uma conspiração inconsciente na sociedade contemporânea que evita que os líderes – independentemente da sua visão original – assumam e efectivem mudanças”. Sublinha ainda que uma burocracia entrincheirada e um compromisso com o *status quo* tolhem os líderes e que as tensões entre os direitos individuais e o bem comum desencorajam o surgimento de líderes.

Castanheira e Costa (2007, p. 143) afirmam que a Liderança Transformacional comporta quatro componentes essenciais:

“a componente carismática, de desenvolvimento de uma visão e de indução de orgulho, do respeito e da confiança; a componente inspiracional de motivação, de estabelecimento de objectivos e metas elevadas, de modelagem de comportamentos no sentido de atingir as metas estabelecidas; a componente de respeito pelos subordinados no sentido de lhes prestar toda a atenção; e a componente de estimulação intelectual, de desafio, de espicaçar os subordinados com novas metas e com novos métodos para as atingir”.

No âmago da liderança transformacional, está a capacidade de elevação da motivação e o comprometimento nos seguidores por parte dos líderes. Castro e Lupano (2005, citados por Silva, 2010, p.61) asseveram que:

“Em concreto, este estilo de liderança transforma o autoconceito dos seguidores identificando as metas pessoais da organização e suplantando o sistema de valores pessoais pelos do líder. O compromisso alcançado pelos líderes transformacionais promove a coesão e permite aos grupos enfrentar dificuldades e desafios importantes. Em suma transforma a cultura da organização”.

Segundo Afonso (2009, p. 102) Cole e Bedeian (2007) verificaram que, “nos grupos onde o consenso sobre a percepção de liderança transformacional é elevado, os elementos do grupo demonstram níveis de envolvimento no trabalho mais elevados do que nos grupos onde o consenso sobre a percepção de liderança transformacional é baixo”. Os mesmos autores mostraram ainda “que nos grupos onde o consenso sobre a percepção de liderança transformacional é elevado, existe uma relação inversa entre os níveis de envolvimento no trabalho e a exaustão emocional, i.e. o elevado envolvimento no trabalho dos elementos do grupo induz nos indivíduos estados de exaustão emocional baixos”.

Uribe (2005, citado por Silva, 2010, p.89) refere que os estudos mais recentes evidenciam de forma clara o impacto da liderança adequada na eficácia escolar.

“Um ponto de destaque nessa liderança é que, através de uma estrutura de gestão adequada, se possibilita a participação dos docentes em diferentes âmbitos da gestão escolar. Acontece que estamos sendo espectadores e/ ou actores, pelo menos conceituadamente, de uma transição entre uma linha de liderança mais tradicional,

denominada transaccional, que mantém linhas de hierarquia e controle (de modo burocrático) e um enfoque de liderança mais transformacional, que distribui e delega”.

5. Liderança em contexto escolar

Leithwood e colegas, citados por Hargreaves e Fink (2007, p. 130) fundamentando-se sobre estudos realizados por mais de uma década, e adaptando à liderança escolar as ideias de Burns, defenderam que a liderança transformacional conduz as escolas para além de mudanças superficiais a transformações mais profundas, que alteram as “tecnologias centrais” da escolaridade, como a pedagogia, o currículo e a avaliação.

Segundo Hargreaves e Fink, apoiados nos estudos de Leithwood sobre a liderança transformacional, os resultados mais importantes a reter são:

- Os efeitos da liderança sobre a aprendizagem dos alunos são pequenos mas significativos;
- As escolas em que os professores exercem uma liderança mais influente são encaradas por eles como mais eficazes e inovadoras;
- A distribuição de um maior número de actividades de liderança desenvolvidas por professores tem uma influência positiva sobre a eficácia e sobre o desenvolvimento dos alunos;
- As práticas da liderança transformacional são úteis em quase todas as circunstâncias organizacionais;
- A liderança transformacional “depende do reconhecimento e da capacidade de dar resposta aos desafios e às características únicas apresentadas por tipos particulares de contextos organizacionais”;
- A liderança exercida pelos professores tem um efeito significativo sobre o envolvimento dos alunos que ultrapassa em muito o efeito da liderança dos directores, depois de se controlar estatisticamente os antecedentes familiares dos alunos (Hargreaves & Fink, 2007, p.131-132).

Castanheira e Costa (2007, p.150) num estudo recente concluíram que “os comportamentos de liderança mais frequentemente observados nos noventa e cinco presidentes dos conselhos executivos são uma mistura de comportamentos de liderança transformacional e transaccional”.

Hargreaves e Fink (2007, p.77) referem que a liderança escolar deve estar assente na aprendizagem, na medida em que a liderança sustentável deve promover a aprendizagem, colocando-a à frente de tudo. Mas estes mesmos autores, ao serem adeptos do que chamam a liderança sustentável, defendem a necessidade de se atender a uma verdadeira aprendizagem e não à “conveniência dos resultados escolares imediatos”.

Neste sentido os líderes devem:

- Ser advogados e defensores apaixonados de uma aprendizagem profunda e ampla para todos os alunos;
- Empenhar-se em melhorar as antigas competências básicas da literacia e da matemática, mas sem que a concentração nesses aspectos leve a excluir tudo o resto: isto é abraçando também as novas competências básicas da criatividade; da comunicação escrita, oral e visual; envolvimento com novas tecnologias; da compreensão e da capacidade de se trabalhar com diferenças sociais e culturais e da consciencialização e empenhamento na sustentabilidade ambiental;
- Dar prioridade à aprendizagem e não à testagem, para que a subida dos resultados de uma aprendizagem autêntica e produtiva;
- Fazer da aprendizagem a prioridade das prioridades;
- Tornar-se conhecedor das questões da aprendizagem;
- Fazer com que a aprendizagem seja transparente entre os educadores de uma escola; tornar-se testemunha omnipresente da aprendizagem;
- Demonstrar uma liderança assente em evidências, através da promoção de uma inquirição activa sobre a aprendizagem;
- Promover uma avaliação para a aprendizagem, de forma, a que a avaliação diagnóstica estimule sobre o que o aluno aprende;
- Envolver os alunos em discussões e em decisões sobre a sua própria aprendizagem;
- Envolver mais os pais na aprendizagem dos filhos;
- Servir de modelo de uma aprendizagem adulta profunda e ampla;
- Criar as condições emocionais para que a aprendizagem ocorra cultivando activamente uma literacia emocional entre alunos e docentes, para que possam trabalhar mais eficazmente com as pessoas com quem convivem (Hargreaves & Fink, 2007, p.62).

Stoll e Fink (1996, citados por Harris, 2002, p. 72) referem que o que foi denominado "invitational leadership" reflecte a liderança para a melhoria da escola. Acrescentando ainda que os líderes eficazes tendem a ser reflexivos, carinhosos e pessoas muito íntegras que enfatizam a dimensão humana da gestão empresarial, colocando um valor elevado sobre valores pessoais, mostrando-se mais preocupados com a mudança cultural do que estrutural.

Hargreaves e Fink asseveram que a liderança distribuída pode ser, por vezes, maléfica. Dizem eles: "se os professores não tiverem boas qualificações e se a sua base de conhecimento for fraca a liderança distribuída produzirá apenas uma reserva de ignorância e de preconceitos, ao invés de profissionalismo e de um conhecimento partilhado". De acordo com estes autores "a liderança distribuída pode incitar ao conflito e ao caos entre um corpo docente dividido que tenha sido deixado por um antecessor, em herança, a um director acabado de chegar" (Hargreaves & Fink, 2007, p.134-135).

O Projecto Improving School Leadership da OCDE é um projecto que visa melhorar as Lideranças Escolares. Neste projecto identificaram-se quatro instrumentos que servem como ponto de partida para a melhoria nas lideranças escolares e que se forem usados em conjunto, podem ajudar os líderes na sua prática de liderança escolar com o objectivo de melhorar os resultados escolares.

Estes instrumentos destacam a necessidade de:

- (Re) definir as responsabilidades de liderança escolar, com foco em papéis que podem melhorar os resultados escolares;
- Distribuir a liderança escolar, que deverá ser envolvente e deverá ser reconhecida a participação em equipas de liderança;
- Desenvolver habilidades para a liderança escolar efectiva sobre diferentes estágios de prática;
- Fazer uma escola de liderança profissão mais atractiva, assegurando salários adequados e perspectivas de carreira.

Opdenakker e Damme (2007, citados por Silva, 2010, p. 42) nos estudos realizados, acerca da análise das práticas escolares e dos resultados de aprendizagem e considerando o contexto escolar, a composição social dos alunos e a liderança escolar, verificaram que "as escolas podem afectar os resultados de aprendizagem dos seus alunos independentemente da composição social destes e do contexto, em função das práticas escolares".

Segundo Barroso, Afonso e Dinis (2007, p.43) em Portugal ainda à muito a fazer, dado que as

"recentes pressões da opinião pública para um maior controlo social das escolas e da complexidade dos problemas em si, as tendências actuais na evolução das funções do administrador escolar não são muito claras. Na gestão escolar, as medidas políticas sucessivas dos governos têm flutuado entre o autoritarismo burocrático tradicional e a crença na regulação da concorrência virtual. Um bom ponto de partida para um re-pensar da gestão da escola poderia ser a ênfase no aspecto político e comunidade de escolas públicas e tornando o administrador da escola um mediador local de interesses e valores".

Para Barroso *et al.* (2007) a única forma de contornar a situação da falta de preparo dos líderes escolares é o reconhecimento e certificação de competências adquiridas por professores com experiência em cargos de gestão, e a outra forma é a capacitação/ formação para os professores, de forma a desempenharem estas funções, com vista a complementar a formação já realizada, isto para além da própria reorganização dos cursos de formação especializada nesta área (Barroso *et al.*, 2007, p. 41).

Como podemos deduzir pelos resultados dos estudos efectuados por Opdenakker e Damme (2007) e pelas opiniões expressas de Barroso *et al.* (2007) a liderança escolar é de suma importância para a obtenção dos melhores resultados possíveis na educação. Podemos dizer, com base nestas opiniões que nos dias em que vivemos a educação não se compadece com a falta de pessoas profissionalizadas e com preparação adequada para o cargo de liderança que exercem. Podemos ainda concluir que a escola terá que ter os melhores profissionais a exercerem as funções de liderança, visto que, a qualidade do desempenho exercido pelos líderes é fundamental para o sucesso da escola, para quem a frequenta e para quem nela trabalha.

Parte II – Estudo Empírico

Introdução

O estudo que a seguir se apresenta tem como principal objectivo compreender a percepção que os professores de uma escola têm sobre o tipo de liderança exercido pelo Presidente do Conselho Executivo e em que medida estas percepções se relacionam como o modo como os docentes percebem o clima escolar e o seu grau de participação na vida da escola.

A Parte II – Estudo Empírico é organizada em dois capítulos: o Capítulo III – Enquadramento Metodológico do Estudo e o Capítulo IV – Apresentação e Análise dos Resultados.

O Capítulo III – Enquadramento Metodológico do Estudo é composto por uma apresentação geral do nosso estudo, em que são explicitados o problema, as questões da investigação e as hipóteses formuladas.

Neste capítulo, é ainda abordada a metodologia utilizada, é apresentada a natureza do estudo, é feita a sua contextualização, a caracterização da amostra e são expostos os instrumentos utilizados para recolha de dados. Os procedimentos adoptados também são expostos.

No Capítulo IV – Apresentação e Análise dos Resultados, são apresentados e discutidos os resultados do estudo efectuado, recorrendo a quadros e gráficos, de modo a melhor ilustrar os resultados da estatística descritiva e inferencial utilizada.

Capítulo III – Enquadramento Metodológico do Estudo

1. Caracterização geral do estudo

1.1. Problema e questões de investigação

Com esta investigação, pretende-se compreender as percepções que os docentes de uma Escola Secundária têm do estilo de liderança escolar protagonizada pelo Presidente do Conselho Executivo e em que medida estas percepções se relacionam com o modo como os docentes percebem o clima escolar e o seu grau de participação na vida da escola.

Pretende-se ainda, verificar se as percepções dos professores acerca da liderança do Presidente do Conselho Executivo são diferentes da forma como este percebe o seu próprio estilo de liderança.

A partir do problema enunciado, formulámos algumas questões mais específicas a que pretendemos responder com o nosso estudo:

- Como caracterizam os docentes da escola o estilo de liderança do Presidente do Conselho Executivo, no que se refere à existência de comportamentos de Liderança Transformacional, Transaccional ou Laissez-Faire e aos Resultados da Liderança?
- Como percebe o Presidente do Conselho Executivo o seu próprio estilo de liderança?
- A percepção que os professores têm da liderança do Presidente do Conselho Executivo é diferente da auto-percepção do mesmo?
- Em que medida as percepções dos professores acerca dos estilos de liderança do Presidente do Conselho Executivo estão associadas à forma como avaliam os resultados da liderança?
- As percepções acerca da liderança do Presidente do Conselho Executivo diferem em função do sexo dos professores?
- As percepções dos professores acerca da liderança do Presidente do Conselho Executivo diferem em função do desempenho ou não de cargos de liderança intermédia?
- As percepções acerca da liderança do Presidente do Conselho Executivo diferem em função da situação profissional dos professores?

- Qual a relação entre a percepção que os professores têm da liderança do Presidente do Conselho Executivo e a percepção que têm das várias dimensões do clima escolar?
- Qual a relação entre a percepção que os professores têm da liderança do Presidente do Conselho Executivo e o seu grau de participação na vida da escola?

1.2. Hipóteses

Depois de delimitado o problema da investigação, foram formuladas as seguintes hipóteses:

- H1: O tipo de Liderança Transformacional tem mais expressão nas percepções dos docentes do que o tipo de Liderança Laissez-Faire.
- H2: Os professores que apresentam valores mais elevados ao nível dos Resultados da Liderança percebem mais características da Liderança Transformacional nos comportamentos do presidente do conselho executivo.
- H3: As percepções acerca da liderança do Presidente do Conselho Executivo diferem em função do sexo dos professores.
- H4: As percepções dos docentes que desempenham cargos de liderança intermédia diferem das percepções dos docentes que não os desempenham.
- H5: As percepções acerca da liderança do Presidente do Conselho Executivo diferem em função da situação profissional dos professores.
- H6: A forma como os professores percebem a liderança do Presidente do Conselho Executivo está relacionada com as suas percepções das diferentes dimensões do clima escolar.
- H7: Existe uma relação entre a participação dos professores na vida da escola e as suas percepções acerca da liderança do Presidente do Conselho Executivo.

2. Metodologia

2.1. Natureza do estudo

A metodologia utilizada na investigação aqui descrita é de natureza não experimental, quantitativa e descritiva, tratando-se de um estudo de carácter exploratório. A técnica de recolha de dados utilizada foi o questionário, tendo o estudo sido realizado com recurso a uma amostra de 115 professores de uma escola de um concelho da região autónoma dos Açores. Desta forma, com este estudo e através da metodologia adoptada, não se pretende generalizar

os resultados e as conclusões a outras realidades e contextos, mas sim, contribuir para uma melhor compreensão das dinâmicas organizacionais relacionadas com a escola em questão.

2.2. Contextualização do estudo

O estudo que se apresenta foi desenvolvido numa escola de um concelho situado na Região Autónoma dos Açores, no norte da Ilha de S. Miguel, que fica encastado entre outros concelhos da ilha. Com o objectivo de facilitar a realização do estudo, a recolha de dados foi limitada a apenas um concelho, tendo sido efectuado junto da totalidade dos professores da escola secundária existente no mesmo. Este concelho é considerado um centro urbano de grande influência regional sendo um dos mais ricos da Região Autónoma dos Açores, tem uma população residente actual de aproximadamente 11 000 habitantes.

A Escola Secundária em que a nossa investigação foi realizada iniciou a sua actividade no ano de 1974, tendo sofrido ao longo do tempo sucessivas alterações curriculares e regimes de escolaridade, bem como de denominação.

Esta escola teve ao seu serviço, durante o ano lectivo de 2010/ 2011, 166 docentes distribuídos pelos diferentes ciclos de ensino: 2º, 3º ciclo e secundário.

2.3. Caracterização da amostra

Ghiglione e Matalon (1985, citados por Sousa, 2009, p. 64) referem que “ a população é um todo, um universo, um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características”.

De acordo com Freeman (1962, citado por Sousa, 2009) “a amostra terá que fornecer dados concretos sobre a população que representa e ser suficientemente ampla para que os valores obtidos nas suas dimensões e funções possam ser generalizadas à população”.

A nossa população é constituída por 166 professores dos segundo e terceiro ciclos e do ensino secundário, a leccionar numa escola secundária de um concelho do norte da ilha de S. Miguel, na Região Autónoma dos Açores.

Os questionários foram distribuídos a todos os professores da escola, à excepção dos elementos do Conselho Executivo, tendo sido devolvidos preenchidos 148 questionários. Recolhidos os questionários, procedemos à análise dos casos omissos. O facto de, num dos questionários utilizados, isto é, no Multifactor Leadership Questionnaire, ser dada a instrução ao respondente para que deixe o item em branco caso esse mesmo item lhe pareça irrelevante, ou não tenha a certeza de qual a resposta mais apropriada ou no caso de não saber responder, embora garanta a qualidade das respostas, coloca-nos perante uma maior probabilidade de encontrar casos omissos.

A análise dos casos omissos conduziu à eliminação de cinco sujeitos devido ao facto de não terem respondido a nenhum item do questionário da liderança. Foram ainda retirados da amostra mais 28 questionários, pelo facto de apresentarem uma percentagem de casos omissos superior a 20% (Allison, 2002). A nossa amostra ficou assim constituída por 115 professores.

A caracterização da amostra foi feita no início do questionário do clima escolar e da participação através de oito questões, que se referem a dados sócio-demográficos e profissionais dos participantes (sexo, idade, habilitações académicas, categoria profissional, ciclo de ensino, tempo de serviço total e na actual escola e exercício ou não de cargos na escola).

Do total de professores que responderam ao questionário, 66.1% (76) pertencem ao sexo feminino e apenas 33.9% pertencem ao sexo masculino (39), verificando-se que a amostra é maioritariamente feminina (Quadro 1).

Quadro 1 – Distribuição dos Participantes por Sexo

Sexo	Frequência	%
Masculino	39	33.9 0%
Feminino	76	66.10%
Total	115	100.00%

A média etária dos participantes é de 37.03 (Desvio padrão = 6,81), a moda é de 34 e a mediana é de 37, tendo os participantes idades compreendidas entre os 22 e os 65 anos de idade.

O Quadro 2 mostra como os inquiridos se distribuem em função das idades. Esta distribuição revela que 60,9% dos respondentes (70) estão entre os 31 e os 40 anos e 21.7% encontram-se entre os 41 e os 50 anos.

Quadro 2 – Distribuição dos Participantes por Idade

Idade	Frequência	%
20 -30	15	13.04%
31 - 40	70	60.87%
41 - 50	25	21.74%
51 -60	2	1.74%
+ de 60	1	0.87%
Casos Omissos	2	1.74%
Total	115	100.00%

Relativamente às habilitações académicas, como se pode verificar no Quadro 3, a maioria dos docentes possui a Licenciatura (80.9%) e 4 elementos (3.5%) possuem o bacharelato. Os restantes distribuem-se em igual número pela pós-graduação (7.8%) e pelo mestrado (7.8%).

Quadro 3 – Distribuição dos Participantes por Habilitações Académicas

Habilitações Académicas	Frequência	%
Bacharelato	4	3.50%
Licenciatura	93	80.90%
Pós-Graduação	9	7.80%
Mestrado	9	7.80%
Total	115	100.00%

No que concerne à situação profissional dos professores, a maioria (64,3%) é professor do Quadro de Nomeação Definitiva e os restantes 35,7 % são contratados (Quadro4).

Quadro 4 – Distribuição dos Participantes por Categoria Profissional

Categoria Profissional	Frequência	%
Professor Contratado	41	35.70%
Professor do Quadro de Nomeação Definitiva	74	64.30%
Total	115	100.00%

No que diz respeito ao ciclo de ensino de leccionação, 50.4% dos professores da amostra leccionam no secundário, 44.3% leccionam no 3º ciclo e apenas 5.2% no 2º ciclo, como podemos verificar no Quadro 5.

Quadro 5 – Distribuição dos Participantes por Ciclo de Ensino

Ciclo de Ensino	Frequência	%
2º Ciclo	6	5.22%
3º Ciclo	51	44.35%
Secundário	58	50.43%
Total	100,0	100.0%

No Quadro 6, e no que diz respeito ao tempo de serviço, temos como valor mínimo 1 ano e valor máximo 31 anos, sendo a média de tempo de serviço de 11 anos (DP= 6.45).

Quadro 6 – Distribuição dos Participantes por Anos de Serviço

Anos de Serviço	Frequência	%
1 – 5	26	22.60%
6 – 10	29	25.20%
11 – 15	27	23.50%
16 – 20	23	20.00%
21 – 25	7	6.10%
>25	3	2.60%
Total	115	100.00%

Verificámos que a média de anos de serviço na escola onde foi realizado o estudo definitivo é de 6.32 (DP = 6.03), apresentando esta variável um valor mínimo de 1 ano e um valor máximo de 28 anos. O Quadro 7 mostra que 57.4 % dos professores têm até 5 anos de serviço na escola.

Quadro 7 – Distribuição dos Participantes por Anos de Serviço na Escola

Anos de Serviço na Escola	Frequência	%
1 - 5	66	57.40%
6 - 10	18	15.70%
11 - 15	14	12.20%
16 - 20	8	7.00%
21 - 25	3	2.60%
>25	1	0.90%
Casos Omissos	5	4.30%
Total	115	100.00%

No que diz respeito ao exercício de cargos, mediante a consulta do Quadro 8, contactamos que 60.0% dos professores exercem um cargo para além das funções docentes e 39.1% não exercem qualquer outro cargo. Verificamos que existem sujeitos que exercem mais do que um cargo.

Quadro 8 - Distribuição dos Participantes por Exercício de Cargo

Exercício de Cargo	Frequência	%
Sim	69	60.00%
Não	45	39.10%
Casos Omissos	1	0.90%
Total	115	100.00%

Relativamente ao tipo de cargos exercidos verificamos no Quadro 9 que a maioria dos inquiridos que revelaram exercer cargos, (47.8%) desempenha funções de director de turma, 7.5% assumem cargos de coordenação (de departamento). Os restantes professores referiram outro tipo de cargos.

Quadro 9 – Distribuição dos Participantes por Tipo Cargo

Tipo de cargo	N	%
Direcção de Turma	42	54,55%
Coordenação de Departamento Curricular	1	1,30%
Coordenação dos Directores de Turma do Secundário	1	1,30%
Coordenação do Secretariado de Exames	1	1,30%
Coordenação de Departamento	5	6,49%
Coordenação de Projectos	4	5,19%
Tutor	4	5,19%
Outros cargos	4	5,19%
Secretário(a) de Direcção de Turma	3	3,90%
Encaminhamento Disciplinar	3	3,90%
Coordenação dos Directores de Turma	2	2,60%
Direcção de Cursos	2	2,60%
Presidente de Assembleia de Escola	1	1,30%
Presidente do Conselho Pedagógico e	1	1,30%
Vice-presidente de Assembleia de Escola	1	1,30%
Assessora Técnico Pedagógica	1	1,30%
Coordenação da Equipa de Promoção da Saúde em Meio Escolar	1	1,30%
Total	77	100,00%

São diversos os cargos exercidos pelos professores. O cargo de Director de Turma é o mais frequente, e é exercido por 42 professores. A seguir, aparece o cargo de Coordenação de Departamento com 5 professores a exercer o cargo. O número de professores que exerce o cargo de Tutor, Coordenação de Projecto e outros cargos é 4. A exercer o cargo de Professor do Encaminhamento Disciplinar e de Coordenação dos Directores de Turma, temos 2 professores para cada um destes cargos. Outros professores, num total de 14, exercem outros cargos (Assessora Técnico Pedagógica, Coordenação do Secretariado de Exames, Representante de Disciplina, Representante de Grupo, Vice Presidente de Assembleia de Escola, etc.)

Existem, também, vários professores que acumulam mais do que um cargo. Cerca de 13 professores acumulam dois cargos (Direcção de Turma e Apoio de Encaminhamento Disciplinar, Direcção de Turma e Coordenação do Encaminhamento Disciplinar, Tutor e

Professor do Encaminhamento Disciplinar, etc.) e 1 professor acumula três cargos (Direcção de Turma, Coordenação dos Directores de Turma do Secundário e Coordenação do Secretariado de Exames).

2.4. Instrumentos

A recolha de dados foi realizada mediante a utilização de dois questionários. Para avaliar as percepções dos professores acerca do clima escolar e da sua participação na vida da escola, recorremos ao Questionário do clima e da participação dos professores (Costa, Matos & Ferreira, 2010) que adaptámos para a presente investigação. Para avaliar o estilo de liderança do Presidente do Conselho Executivo, recorremos ao MLQ (Multifactor Leadership Questionnaire) tendo sido adaptadas e utilizadas a versão destinada aos liderados, neste caso os professores da escola, e a versão destinada ao líder, que, neste caso é o Presidente do Conselho Executivo.

Antes de efectuarmos a aplicação dos Questionários à amostra principal desta investigação, procedemos à sua aplicação a uma amostra de 6 professores, com o objectivo de averiguar acerca da sua adequação aos objectivos do estudo. Entregámos pessoalmente, entre 5 e 8 de Maio de 2011, os questionários a este grupo de 6 professores (dois docentes do 2º ciclo e quatro docentes do 3º ciclo) a leccionar em diferentes escolas da zona norte da Região Autónoma dos Açores, que não viriam, assim, a fazer parte da nossa amostra definitiva. A escolha das escolas esteve relacionada com o facto de ser mais fácil, para a investigadora, recolher dados nas mesmas, o que permitiu agilizar o processo de estudo dos instrumentos. Dos 6 professores que participaram, 5 pertencem ao sexo feminino e 1 ao sexo masculino. Destes, 5 são docentes do quadro de nomeação definitiva e apenas 1 dos docentes é contratado. A média etária é de 37,17 (Desvio padrão = 4,17) tendo os participantes idades compreendidas entre os 31 e os 50 anos de idade.

Foi solicitado aos professores que respondessem aos questionários e, ainda, que analisassem cada uma das questões tendo em conta vários aspectos como: clareza, compreensão, escalas de resposta utilizadas, tempo de preenchimento, entre outros parâmetros (Bell, 1997, p. 110).

Com esta aplicação prévia a um grupo de professores procurámos decidir sobre eventuais alterações ou ajustamentos, antes de utilizar os questionários com a amostra principal da nossa investigação.

Voltamo-nos a encontrar pessoalmente com os mesmos docentes a fim de serem trocadas impressões sobre os questionários. Os docentes foram unânimes na constatação da adequação do questionário referente ao clima escolar e participação dos professores, bem

como do MLQ ao contexto escolar, referindo no entanto que algumas questões pudessem suscitar mais reflexão, principalmente, para os docentes dos 2º e 3º ciclos por desempenharem funções em contexto um pouco distanciado do Presidente do Conselho Executivo. Referiram que o tempo estimado para o preenchimento do questionário era de 15 a 30 minutos. Referiram ainda a necessidade do questionário exigir alguma reflexão e disponibilidade por parte dos respondentes para que o mesmo seja preenchido de forma objectiva ilustrativa da realidade.

A análise das respostas destes 6 docentes aos questionários, bem como as opiniões dos mesmos relativamente à sua adequação e clareza, revelaram não serem necessárias quaisquer alterações, pelo que prosseguimos com a sua aplicação à amostra principal do nosso estudo, tendo em conta, no entanto, as apreciações efectuadas.

2.4.1. Questionário do Clima Escolar e Participação dos Professores (QCEPP)

Este questionário avalia a percepção dos professores acerca do clima escolar e da sua participação na vida da escola.

O questionário é composto por um primeiro grupo de questões acerca das características sócio-demográficas e profissionais dos professores (sexo, idade, habilitações académicas, categoria profissional, ciclo de ensino, anos de serviço, anos de serviço na escola e cargos exercidos).

Segue-se um segundo grupo de 52 itens, divididos em quatro subescalas destinadas a avaliar diferentes dimensões do clima de escola: as percepções dos professores acerca da relação entre os professores da escola; as percepções dos professores acerca da relação entre os professores do agrupamento; as percepções que os professores têm do conselho executivo; as percepções dos professores acerca dos alunos e as percepções que os professores têm acerca da relação entre a escola e a comunidade. Uma vez que o nosso estudo incide sobre uma escola secundária, a subescala relativa às percepções dos professores acerca da relação entre os professores do agrupamento não foi por nós utilizada. Sendo assim, a versão da escala que avalia o clima escolar utilizada na presente investigação é constituída por 42 itens distribuídos por quatro subescalas.

Apresentamos a seguir, com mais detalhe, as do clima de escola avaliadas:

- ☞ as percepções dos professores acerca da relação entre os professores da escola, são avaliadas por 8 itens que interrogam acerca de vários aspectos vividos na escola, como por exemplo: se os professores se ajudam na resolução de problemas, se

partilham materiais e momentos de lazer, se existe bom ambiente de trabalho e se existe colaboração entre os professores;

- ☞ as percepções que os professores têm do conselho executivo são avaliadas por 12 itens que interrogam os professores acerca da sua opinião sobre este órgão, nomeadamente sobre o seu desempenho, o apoio disponibilizado aos docentes e o ambiente de trabalho proporcionado;
- ☞ as percepções dos professores acerca dos alunos são avaliadas por 12 itens que interrogam acerca de assuntos relacionados com os alunos, nomeadamente, o interesse dos alunos nas aprendizagens e nos seus resultados escolares, se os professores se sentem respeitados, escutados pelos alunos e também se os alunos causam problemas e conflitos na escola;
- ☞ as percepções que os professores têm acerca da relação entre a escola e a comunidade, são avaliadas por 10 itens que interrogam acerca do tipo de parceria e relação que a escola mantém com a comunidade.

Para avaliar estas dimensões do clima escolar, os professores devem indicar o seu grau de concordância relativamente a cada uma das 42 afirmações, numa escala de Likert, em que os valores variam de 1 (Discordo Totalmente) a 5 (Concordo Totalmente). Convém realçar que das 42 questões algumas foram invertidas, com o objectivo de evitar o problema da distorção da resposta por aquiescência (Tuckam, 2000, p. 332).

O grau de participação dos professores na vida da escola é avaliado na questão 10 que é composta por 9 itens. A escala de respostas, de tipo Likert, tem 5 valores de amplitude (de 1- Muito baixa a 5 - Muito elevada).

No Quadro 10 apresenta-se a distribuição dos itens relativos ao clima escolar e à participação dos professores pelas respectivas escalas.

Quadro 10 – Distribuição dos itens relativos ao clima escolar e à participação dos professores pelas respectivas escalas

	Escalas	Subescalas	Itens
Tipos de Clima	Clima	Percepções dos professores acerca da relação entre os professores da Escola	1 - 6 - 8 - 13 - 17 - 20 - 28 - 32
		Percepções dos professores acerca do Conselho Executivo	3 - 7 - 11 - 14 - 16 - 21 - 25 - 29 - 34 - 35 - 38 - 41
		Percepções dos professores acerca dos alunos	2 - 5 - 9 - 12 - 15 - 19 - 23 - 27 - 31 - 33 - 37 - 40
		Percepções dos professores acerca da relação da escola com a comunidade	4 - 10 - 18 - 22 - 24 - 26 - 30 - 36 - 39 - 42
Participação	Participação	...	10.1 - 10.2 - 10.3 - 10.4 - 10.5 - 10.6 - 10.7 - 10.8 - 10.9

2.4.2. Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)

O Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) foi desenvolvido por Bruce Avolio e Bernard Bass e tem sido amplamente utilizado nos últimos 25 anos em diversas áreas de pesquisa: governamental, militar, educacional, de produção, alta tecnologia, igreja, hospital e organizações de voluntariado, segundo a opinião de diversos autores (Bass & Avolio, 1993, Bass & Avolio, 1999; 2004; Berson, 1999, citados por Avolio e Bass, 2004, p. 12).

Na presente investigação foi utilizada uma tradução portuguesa do MLQ. Com este objectivo, e após termos contactado os respectivos autores a solicitar autorização para utilizarmos o questionário, contactámos a Mind Garden, no sentido de adquirir o direito de utilização. O questionário, bem como o respectivo manual foram-nos enviados pela Mind Garden, tendo ainda sido especificadas pela mesma as condições de utilização do mesmo, nomeadamente a exigência de que o questionário não seja apresentado na íntegra na dissertação, nem em qualquer outra publicação, bem como exemplos dos respectivos itens. A versão do questionário enviada encontrava-se traduzida para português do Brasil, tendo sido necessário, assim, fazer algumas adaptações. No processo de adaptação e análise das características psicométricas do Questionário Multifactorial de Liderança, foi-nos particularmente útil a consulta de outros estudos realizados em Portugal sobre o tema e com o mesmo questionário, nomeadamente os estudos de Bento (2008) e de Barreto (2009).

O MLQ é utilizado para estudar os estilos de liderança transformacional, transaccional, ou laissez-faire, de forma a diferenciar de forma confiável e eficaz os líderes.

O questionário identifica comportamentos de liderança e eficácia que em pesquisas anteriores se revelaram fortemente associados ao sucesso individual e organizacional. Cada um dos nove componentes de liderança é medido por quatro itens que estão altamente inter-relacionados, e que apresentam uma correlação baixa com os itens dos outros oito componentes.

Este questionário permite avaliar as percepções acerca dos tipos de liderança, bem como dos resultados da liderança. Neste estudo, utilizámos a versão dirigida aos liderados, neste caso os professores, com o objectivo de avaliar as suas percepções acerca dos tipos de liderança e dos resultados da liderança do Presidente do Conselho Executivo. Recorremos igualmente à versão destinada ao líder, neste caso ao Presidente do Conselho Executivo.

O MLQ é constituído por quatro subescalas, sendo a primeira a da Liderança Transformacional que é constituída por 5 categorias. A segunda mede a Liderança Transaccional e é constituída por 2 categorias. A terceira corresponde à Liderança Laissez-Faire e é constituída por 2 categorias. Por último, temos a sub-escala dos Resultados da Liderança, que tem 3 categorias.

Estas subescalas, no seu conjunto, integram um total de quarenta e cinco afirmações, às quais os liderados/respondentes atribuem uma pontuação numa escala de tipo Likert: 0 = Nunca; 1 = Raramente; 2 = Algumas Vezes; 3 = Muitas vezes; e 4 = Frequentemente. Uma classificação menor em determinado item reflecte uma menor exibição desse comportamento por parte do líder avaliado e não uma maior ou menor valoração desse comportamento por parte do respondente/liderado.

No Quadro 11 são apresentadas as subescalas, as categorias e os respectivos itens, que compõem o MLQ.

Quadro 11 – Subescalas, categorias e itens do Questionário Multifactorial de Liderança

	Sub-escalas	Categorias	Itens
Tipos de Lideranças	Liderança Transformacional	IIA – Atributos de Influência Idealizada (Idealized influence Attributed)	10 - 18 - 21 - 25
		IIB – Comportamentos de Influência Idealizada (Idealized Influence Behavior)	6 - 14 - 23 - 34
		IM – Motivação Inspiracional (Inspirational Motivation)	9 - 13 - 26 - 36
		IS – Estimulação Intelectual (Intellectual Stimulation)	2 - 8 - 30 - 32
		IC – Consideração Individual (Individualized Consideration)	15 - 19 - 29 - 31
	Liderança Transaccional	CR – Recompensa Contingente (Contingent Reward)	1 - 11 - 16 - 35
		MBEA – Gestão por Excepção Activa (Management by Exception Active)	4 - 22 - 24 - 27
	Liderança Laissez-Faire	MBEP – Gestão por Excepção Passiva (Management by Exception Passive)	3 - 12 - 17 - 20
		LF – Laissez-Faire	5 - 7 - 28 - 33
	¹ Resultados da Liderança	EE - Esforço Extra - Extra Effort	39 - 42 - 44
E - Eficácia - Effectiveness		37 - 40 - 43 - 45	
S – Satisfação - Satisfaction		38 - 41	

De seguida apresenta-se uma descrição mais detalhada das subescalas e categorias do MLQ, com base na descrição efectuada por Avolio e Bass (2004).

¹ Os Resultados da Liderança não são estilos de liderança, são resultados ou resultados do comportamento de liderança.

As dimensões ou categorias da liderança transformacional:

Categoria 1 - Atributos de Influência Idealizada (IIA - Idealized influence Attributed) e Categoria 2 - Comportamentos de Influência Idealizada (IIB - Idealized Influence Behavior) – Os líderes transformacionais inspiram as outras pessoas com quem trabalham com uma visão do que pode ser conseguido através do seu esforço pessoal extra. São socialmente orientados e estão dispostos a inibir o uso da sua energia para obter maiores ganhos de desempenho a longo prazo através do desenvolvimento de um maior nível de autonomia, realização e desempenho dos que o seguem. Encorajam as mudanças na sua missão e visão, valorizam o potencial dos seus associados. Estes líderes incutem orgulho a quem os segue e exibem um sentido de poder e confiança, colocando os interesses do grupo à frente dos seus interesses pessoais, ao contrário do que fazem os líderes pseudo-transformacionais. Estes últimos estão mais preocupados com o seu sucesso, não desenvolvem os seguidores para assim obterem ganhos no sucesso, mais autonomia, controle ou influência.

Categoria 3 - Motivação Inspiracional (IM - Inspirational Motivation) – A inspiração pode ocorrer sem a necessidade de identificação dos associados com o líder. Líderes inspiradores articulam de maneiras simples, objectivos comuns e da compreensão mútua do que é certo e importante. Eles fornecem visões do que é possível e como atingi-las. Eles melhoram o significado e promovem expectativas positivas sobre o que precisa ser feito (Bass, 1988, citado por Avolio & Bass, 2004, p.27).

Categoria 4 - Estimulação Intelectual (EI – Intellectual Stimulation) – Nesta categoria, o líder ajuda os outros a pensar sobre antigos problemas de novas maneiras. Eles são encorajados a questionar as suas próprias crenças, suposições e valores, e, quando adequado, aos do líder, que podem estar desactualizados ou inadequados ao resolver problemas actuais. Como consequência, os associados desenvolvem a capacidade de resolver problemas futuros não previstos pelo líder. Os associados aprendem a enfrentar e resolver problemas por conta própria por serem criativos e inovadores. Uma medida chave da eficácia do líder é verificar como os seus seguidores são capazes, quando trabalham sem a presença do líder ou o seu envolvimento directo. Um líder intelectualmente estimulante desperta nos outros, um maior conhecimento dos problemas, a consciência de seus próprios pensamentos e imaginação, e o reconhecimento de suas crenças e valores. Os líderes transformacionais tornam-se intelectualmente estimulantes, na medida em que eles podem discernir, compreender, conceituar e articular os seus associados com as oportunidades e ameaças que pesam sobre a sua organização, bem como os seus pontos fortes, fraquezas e vantagens comparativas. É através da estimulação intelectual dos associados que o status quo é questionado e que novos

métodos criativos de realizar a missão da organização são explorados (Bass, 1985, citado por Avolio & Bass, 2004, p.27).

Categoria 5 - Consideração Individualizada (IC – Individualized Consideration) – Ser líder transformacional significa entender e compartilhar com os outros preocupações e necessidades de desenvolvimento e tratamento de forma única. A consideração individualizada representa uma tentativa por parte dos líderes em reconhecer e satisfazer as necessidades dos seus seguidores, ampliando e elevando as suas capacidades, de forma a maximizar e desenvolver o seu potencial máximo. Atribuem tarefas individuais e fornecem oportunidades de desenvolver culturas organizacionais de apoio ao crescimento individual.

As dimensões ou categorias da liderança transaccional:

Categoria 6 - Recompensa Contingente (CR - Contingent Reward) – A categoria Recompensa Contingente não implica qualquer transformação de ideais ou de valores nos seguidores. O reconhecimento por parte do líder é baseado nos resultados obtidos pelos seguidores quando as metas, as expectativas e os objectivos são alcançados. O líder fornece ajuda em troca dos esforços dos seguidores, deixando claro o que podem obter se as metas forem atingidas. Manifesta satisfação quando os outros atendem às expectativas.

Categoria 7 - Gestão por Excepção: Activa (“management-by-exception”) (MBEA – Management-by-Exception: Active) - A categoria Gestão por Excepção Activa significa que o líder especifica os padrões de conformidade, bem como o que constitui o desempenho ineficaz e pode punir os seguidores pela não conformidade das normas. Este tipo de liderança monitoriza de perto os desvios, erros, e toma acções correctivas o mais rápido possível. Concentra a atenção em irregularidades, erros, excepções e desvios. Mantém o controlo de todos os erros e dirige a atenção para o cumprimento de normas.

As dimensões ou categorias da Liderança “Laissez- Faire”:

Categoria 8 - Gestão por Excepção: Passiva (MBEP - Management by Exception Passive) – Caracteriza-se por o líder só intervir quando os problemas se tornam graves. Este tipo de líderes espera que as coisas corram mal antes de agir. O líder só toma medidas quando os problemas se tornam crónicos.

Categoria 9 – “Laissez-faire” (LF – Laissez-Faire) – A categoria “Laissez-faire” identifica a ausência do exercício da liderança, o que nos resultados obtidos se traduz por ineficácia. Os objectivos de trabalho não estão definidos, ao contrário do que acontecia na liderança transformacional e transaccional. São adiadas decisões importantes, sendo ignoradas responsabilidades e autoridade. Este estilo de liderança é a negação da liderança.

As dimensões ou categorias dos Resultados da Liderança:

Como o termo indica, os resultados da liderança não são estilos de liderança, são o resultado ou resultados do comportamento de liderança.

Categoria 10 - Esforço Extra (EE - Extra Effort) – É o resultado do comportamento de liderança do líder que consegue levar os seguidores a fazerem mais do que seria suposto, em que os seguidores superam expectativas, superando-se continuamente.

Categoria 11 - Eficácia (E - Effectiveness) – São os resultados do comportamento de liderança do líder em grupos eficazes. Os interesses dos indivíduos e do grupo são tomados em conta como se se tratasse de um todo. Os seguidores sentem-se representados eficazmente em níveis hierarquicamente mais elevados.

Categoria 12 - Satisfação (S - Satisfaction) – Esta categoria avalia a satisfação dos seguidores em relação à actuação do líder, indicando se os seus comportamentos de liderança são satisfatórios e se este é percebido pelos seguidores como aceitável. O líder lidera um grupo que é eficaz.

Avolio (1999, citado por Bento, 2008, p. 7) refere que o perfil de liderança óptimo é aquele que é caracterizado por baixas frequências de liderança laissez-faire, seguindo-se uma maior utilização dos estilos transaccionais em que aumenta da gestão por excepção activa, para o reforço contingente e em que as áreas transformacionais, constituem a maior parte das acções. Refere ainda que o perfil de liderança deficitário segue no sentido inverso, em que o líder é alguém que não assume as suas responsabilidades e que não tem nenhuma estratégia definida, e em que os comportamentos transformacionais estão praticamente ausentes. Avolio e Bass (1995, citados por Bento, 2008, p. 7) asseveram que o líder mais eficaz é aquele em que os comportamentos de liderança transformacional são os mais presentes, seguindo-se os comportamentos de reforço contingente, da intervenção em crise (activa e depois a passiva) e, em último lugar, o laissez-faire.

2.4.3. Análise da Consistência Interna

Antes de procedermos à análise da consistência interna das escalas que compõem os questionários utilizados neste estudo, procedemos à análise dos casos omissos, a fim de determinar o carácter aleatório ou não aleatório da sua distribuição (Hair *et al.*, 1998). Os dados omissos no questionário do clima escolar apresentaram uma distribuição MCAR²

² O Little MCAR test (Little, 1988) é um teste que serve para verificar a aleatoriedade dos dados omissos (MCAR). Um nível mais elevado de aleatorização é chamado omissos completamente aleatórios (MCAR – missing at completely random). Nestas condições os valores observados de Y são uma amostra verdadeiramente aleatória de todos os valores de Y, sem qualquer processo subjacente que possa enviesar os dados observados (Hair *et al.*,

(Little's MCAR Test = 313.140, $p = .70$). Como o valor de p não é significativo, podemos então assumir a completa aleatoriedade dos dados omissos.

Na escala que avalia o grau de participação dos professores não foram encontrados dados omissos.

No que se refere ao MLQ, os dados omissos apresentaram uma distribuição MCAR (Little's MCAR Test = 787.125, $p = .768$). Como o valor de p não se revelou significativo, concluímos que os casos omissos estão distribuídos de forma aleatória.

Uma vez verificada a aleatoriedade dos casos omissos, procedemos à sua substituição, sendo o método adoptado a substituição pela média (Hair *et al.*, 1998).

1998). Qualquer estratégia de substituição pode ser aplicada sem que isso tenha um impacto de enviesamento noutra variável.

Questionário do clima Escolar e da participação dos professores

A escala do clima escolar é constituída por quatro dimensões diferentes. Assim, tivemos que proceder à análise da consistência interna das diferentes subescalas construídas com o propósito de medir cada uma dessas dimensões:

- ✓ As percepções dos professores acerca da relação entre os professores da escola;
- ✓ As percepções que os professores têm do conselho executivo;
- ✓ As percepções dos professores acerca dos alunos;
- ✓ As percepções que os professores têm acerca da relação entre a escola e a comunidade.

No estudo realizado por Costa (2010) as subescalas do Questionário do clima escolar e da participação dos professores apresentaram índices de fidelidade satisfatórios. A escala que avalia as percepções dos professores acerca da relação entre os professores da escola apresentou um alfa de Cronbach de .697; a escala que avalia as percepções que os professores têm do conselho executivo revelou um alfa de Cronbach de .867; a escala que mede as percepções dos professores acerca dos alunos apresentou um alfa de Cronbach de .753 e, finalmente, a escala que avalia as percepções que os professores têm acerca da relação entre a escola e a comunidade apresentou um alfa de Cronbach de .828.

Na presente investigação procedemos então à análise da consistência interna das subescalas do Questionário do clima escolar e da participação dos professores. No que concerne à escala que avalia as percepções dos professores acerca da relação entre os professores da escola, esta é constituída por um total de oito itens, podendo o valor das respostas variar de oito a quarenta.

Esta escala apresenta uma Alpha de Cronbach de .795, uma média de 28.16 e um desvio padrão de 4.35. As correlações de cada item com o total da escala são positivas e estatisticamente significativas, variando entre .28 e .64. Com base nos valores apresentados, podemos afirmar que a escala apresenta uma boa consistência interna (Quadro 12).

Quadro 0-12 – Consistência interna da Escala relativa à percepção dos professores acerca da relação entre os professores da escola.

Itens	Média	Desvio Padrão	Correlação Item-Total	Alpha de Cronbach Corrigido
9.1 Os professores da escola ajudam-se mutuamente na resolução de problemas.	3.687	.831	.610	.755
9.6 Raramente os professores da escola partilham entre si momentos de lazer.	3.043	.969	.331	.802
9.8 Há pouca colaboração entre os professores na realização das tarefas escolares.	3.570	.898	.640	.749
9.13 Os professores da escola partilham materiais didácticos.	3.544	.785	.579	.761
9.17 O ambiente entre os professores da escola é de abertura e confiança.	3.157	.875	.441	.782
9.20 Os professores da escola raramente conversam entre si acerca de problemas de comportamento dos alunos.	3.913	.874	.283	.806
9.28 Os professores colaboram entre si na organização e planificação das actividades da escola.	3.748	.647	.584	.765
9.32 O trabalho nesta escola tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade entre os professores.	3.496	.892	.640	.749

No quadro seguinte (Quadro 13) apresentam-se os resultados da análise da consistência interna da escala que avalia as percepções dos professores acerca do Conselho Executivo. Esta escala é composta por doze itens, variando o valor de respostas entre um mínimo de doze e um máximo de sessenta. A média é de 42.70 e o desvio padrão é de 5.67.

As correlações positivas e estatisticamente significativas entre cada um dos itens e o total da escala variam entre .382 e .746. Foi encontrado um Alpha de Cronbach de .847, que constitui um bom indicador da consistência interna desta escala.

Quadro 13 – Consistência interna da Escala relativa às percepções dos professores que têm do Conselho Executivo.

Itens	Média	Desvio Padrão	Correlação Item-Total	Alpha de Cronbach Corrigido
9.3 Os professores vêem o seu trabalho reconhecido pelo Conselho Executivo	3.609	.671	.513	.836
9.7 O Conselho Executivo abstém-se quando chamado a intervir num conflito entre os elementos da escola.	3.791	.811	.452	.840
9.11 O Conselho Executivo é indiferente às sugestões dos professores.	3.870	.854	.746	.816
9.14 O Conselho Executivo abstém-se quando chamado a intervir num conflito de um professor com algum pai.	3.878	.796	.382	.845
9.16 O Conselho Executivo criou um ambiente em que todos se sentem à vontade para partilhar os seus problemas.	3.652	.869	.612	.827
9.21 O Conselho Executivo soube criar uma estrutura de comunicação eficaz com os professores.	3.643	.763	.526	.834
9.25 O Conselho Executivo é muito subserviente em relação aos poderes regionais e centrais.	2.878	.763	.389	.844
9.29 A principal preocupação do Conselho Executivo é o cumprimento dos normativos oficiais.	2.789	.873	.452	.841
9.34 Os professores sentem que o Conselho Executivo exerce uma liderança de apoio ao seu trabalho.	3.557	.703	.577	.831
9.35 O Conselho Executivo tem sido ineficaz na criação de condições de cooperação na escola.	3.617	.864	.466	.839
9.38 O Conselho Executivo tem sabido envolver os professores na prossecução de objectivos comuns.	3.583	.621	.567	.833
9.41 O Conselho Executivo presta todo o apoio aos professores em caso de problemas disciplinares com os alunos.	3.835	.648	.543	.834

A escala relativa às percepções que os professores têm dos alunos é composta por doze itens, podendo variar o valor das respostas entre doze e sessenta. A média é de 37.10 e o desvio padrão é de 5.23.

Os itens apresentam correlações positivas e estatisticamente significativas entre cada um dos itens e o total da escala. O item 15 constitui excepção, na medida em que apresenta uma correlação próxima do 0. No entanto, optámos por manter este item, uma vez que o Alpha de Cronbach é satisfatório e este item em estudos anteriores não revelou valores problemáticos. No entanto trata-se de um item que merece atenção em futuros estudos.

A escala apresenta um Alpha de Cronbach .752. que revela uma boa consistência interna.

Quadro 14 – Consistência interna da Escala relativa às percepções que os professores têm dos alunos.

Itens	Média	Desvio Padrão	Correlação Item-Total	Alpha de Cronbach Corrigido
9.2 Os alunos demonstram interesse nas aprendizagens.	2.957	.831	.341	.740
9.5 Os alunos, de um modo geral, respeitam os professores.	3.278	.854	.522	.718
9.9 Existem muitos problemas de indisciplina dos alunos.	2.739	.889	.479	.723
9.12 Os alunos mostram-se indiferentes relativamente aos seus resultados escolares.	2.841	.844	.363	.738
9.15 Raramente os alunos recorrem aos professores para resolver os seus problemas pessoais.	3.375	.849	-.019	.780
9.19 Os alunos mostram-se entusiasmados com as actividades escolares.	3.226	.828	.359	.738
9.23 Habitualmente. os professores e os alunos convivem nos intervalos das aulas.	2.887	1.024	.205	.761
9.27 Os alunos colaboram entre si durante as actividades escolares.	3.678	.600	.501	.727
9.31 Os alunos gostam de estar na escola.	3.243	.768	.462	.727
9.33 Em geral, os alunos têm um comportamento pouco conflituoso entre si, fora da sala de aula.	2.930	.866	.494	.721
9.37 É frequente, os alunos causarem problemas na escola.	2.843	.823	.528	.718
9.40 Os alunos escutam os professores quando estes os repreendem por comportamento inadequado.	3.104	.882	.525	.717

A escala que avalia a percepção dos professores acerca da relação entre a Escola e a Comunidade é constituída por dez itens, podendo os valores das respostas variar entre dez e cinquenta. A média nesta subescala é de 36.21 e o desvio padrão é de 4.43.

Foram encontradas correlações positivas e estatisticamente significativas entre cada um dos itens e o total da escala, que variam entre .285 e .655. A escala apresenta um Alpha de Cronbach de .833, que evidencia uma boa consistência interna.

Quadro 15 – Consistência interna da Escala relativa à percepção dos professores acerca da relação entre a Escola e a Comunidade.

Itens	Média	Desvio Padrão	Correlação Item-Total	Alpha de Cronbach Corrigido
9.4 A escola tem a preocupação de promover um ensino adequado às características da população que serve.	3.878	.609	.285	.838
9.10 A escola abre as suas infra-estruturas às iniciativas da comunidade	3.667	.813	.398	.832
9.18 A escola promove iniciativas para a comunidade.	3.609	.697	.616	.809
9.22 A Escola encontra-se bem integrada na comunidade local.	3.684	.729	.655	.804
9.24 A Escola mantém boas relações de colaboração com os poderes locais (Câmara, Junta de Freguesia).	3.600	.711	.587	.811
9.26 A escola estabelece parcerias com a comunidade, com o objectivo de melhorar a qualidade do ensino prestado.	3.783	.574	.551	.817
9.30 A escola estabelece parcerias com a comunidade, com o objectivo de melhorar a qualidade do ensino prestado.	3.635	.667	.590	.812
9.36 A escola desenvolve iniciativas de cooperação com professores de outras escolas/agrupamentos.	3.574	.608	.513	.819
9.39 A escola desenvolve iniciativas de cooperação com professores de outras escolas/agrupamentos.	3.504	.730	.620	.808
9.42 A escola desenvolve iniciativas de cooperação com professores de outras escolas/agrupamentos.	3.278	.833	.461	.826

A participação dos professores na vida da escola é avaliada por uma escala composta por nove itens, podendo o valor variar entre nove e quarenta e cinco. A escala apresenta uma média de 29.65 e um desvio padrão de 4.87.

A escala apresenta um Alpha de Cronbach .847, que evidencia uma boa consistência interna. As correlações de cada item com o total da escala são positivas e estatisticamente significativas e variam entre .467 e .690, como podemos verificar no quadro que se segue (Quadro 16).

Quadro 16 – Consistência interna da Escala relativa ao grau de participação dos professores na vida da escola.

Itens	Média	Desvio Padrão	Correlação Item-Total	Alpha de Cronbach Corrigido
10.1 Colaboração com os órgãos de administração e gestão da escola (Conselho Executivo, Coordenador de Departamento, etc).	3.487	.776	.403	.847
10.2 Participação voluntária em projectos (ex. clubes e ateliers, projectos com a comunidade, projectos propostos para as escolas, projectos com a turma...).	3.487	.754	.674	.820
10.3 Participação activa em reuniões de trabalho.	3.704	.725	.367	.849
10.4 Colaboração com outros professores na realização das actividades escolares.	3.635	.692	.502	.837
10.5 Participação em momentos informais de convívio (ex. comemorações, festas, passeios culturais...).	3.304	.808	.642	.823
10.6 Colaboração com membros da comunidade em iniciativas escolares.	3.191	.674	.672	.822
10.7 Organização/dinamização de momentos informais de convívio.	2.965	.917	.611	.826
10.8 Elaboração de projectos (ex: clubes e ateliers, projectos com a comunidade, projectos propostos para a escola, projectos com a turma...)	3.087	.913	.690	.816
10.9 Criação de projectos inovadores para a escola.	2.791	.950	.546	.834

Finalizada a análise da consistência interna das escalas que compõem o questionário do clima escolar e da participação dos professores, concluímos que estas revelaram uma boa consistência interna. Estes resultados permitem-nos concluir que o instrumento de recolha de dados é adequado ao nosso estudo.

Análise da consistência interna do Questionário Multifactorial de Liderança

Apresentamos, a seguir, os resultados da análise da consistência interna do Questionário Multifactorial da Liderança.

No que concerne à subescala da Liderança Transformacional, esta é constituída por um total de vinte itens, podendo o valor das respostas variar de vinte a cem. Todos os itens apresentam correlações positivas e estatisticamente significativas com o total da subescala Liderança Transformacional, que variam entre .208 e .795. O Alpha de Cronbach encontrado

é de .926 e a escala apresenta uma média de 49.80 e um desvio padrão de 12.56. Com base nos valores apresentados, podemos afirmar que a escala apresenta uma consistência interna muito boa.

Quadro 17 – Consistência interna da Escala relativa à Liderança Transformacional.

Itens	Média	Desvio Padrão	Correlação Item-Total	Alpha de Cronbach Corrigido
Item nº 15	2.324	.966	.711	.920
Item nº 19	2.729	1.167	.373	.928
Item nº 29	1.577	1.196	.208	.933
Item nº 31	2.257	1.033	.795	.918
Item nº 9	2.835	.858	.604	.923
Item nº 13	2.765	.872	.700	.921
Item nº 26	2.904	.760	.698	.921
Item nº 36	2.730	.872	.730	.920
Item nº 2	2.598	.766	.612	.923
Item nº 8	2.600	.944	.618	.922
Item nº 30	2.089	1.048	.669	.921
Item nº 32	2.132	1.080	.599	.923
Item nº 10	2.336	1.062	.697	.921
Item nº 18	2.514	.887	.696	.921
Item nº 21	2.713	1.049	.543	.924
Item nº 25	2.807	.857	.442	.926
Item nº 6	2.044	1.012	.521	.924
Item nº 14	2.681	.881	.740	.920
Item nº 23	2.696	.984	.613	.922
Item nº 34	2.470	1.020	.648	.922

No que diz respeito à consistência interna das categorias que compõem a escala da liderança transformacional, os resultados sugerem índices de fidelidade aceitáveis, como pode verificar-se mediante a consulta do Quadro 18.

Quadro 18 – Escala relativa à Liderança Transformacional. Média, Desvio-Padrão, Alpha de Cronbach

Categorias da Liderança Transformacional	Média	DP	Alpha de Cronbach Corrigido
IC – Consideração Individual	2.222	.738	.600
IM - Motivação Inspiracional	2.809	.681	.823
IS - Estimulação Intelectual	2.355	.720	.732
IIA - Atributos de Influência Idealizada	2.593	.695	.686
IIB - Comportamentos de Influência Idealizada	2.473	.736	.747

No que diz respeito à consistência interna da escala da liderança transaccional os resultados podem ser consultados no Quadro 19.

Quadro 19 – Consistência interna da Escala relativa à Liderança Transaccional.

Itens	Média	Desvio Padrão	Correlação Item-Total	Alpha de Cronbach Corrigido
Item nº 1	2.628	.975	.415	.622
Item nº 11	2.174	.935	.534	.592
Item nº 16	2.355	1.02	.523	.591
Item nº 35	2.617	.914	.438	.617
Item nº 4	2.070	1.057	.095	.704
Item nº 22	1.892	1.038	.160	.687
Item nº 24	2.717	.743	.458	.620
Item nº 27	2.072	.980	.346	.639

Esta escala apresenta uma Alpha de Cronbach de .667, uma média de 18.53 e um desvio padrão de 4.22. As correlações de cada item com o total da escala são positivas e estatisticamente significativas, com excepção do item 4, que apresenta uma correlação próxima de zero. Dado que a exclusão deste item não resultaria numa subida relevante do Alpha de Cronbach e uma vez que o seu conteúdo é pertinente para o tema em estudo, decidiu-se mantê-lo ficando, no entanto, assinalada a necessidade de lhe prestar atenção em futuros estudos com este instrumento.

Com base nos valores apresentados, podemos afirmar que a escala apresenta uma consistência interna aceitável.

No que diz respeito às categorias que compõem esta escala, a análise do Quadro 20 revela que a categoria Recompensa pelos objectivos atingidos apresenta um bom índice de fidelidade. No entanto, a categoria Gestão por Excepção Activa apresenta um Alpha de Cronbach relativamente baixo, o que pode estar relacionado com o número reduzido de itens que a compõem.

Quadro 20- Consistência internadas categorias da Escala da Liderança Transaccional

Categorias da Liderança Transaccional	Média	DP	Alpha de Cronbach Corrigido
CR - Recompensa pelos Objectivos Atingidos	2.444	.740	.769
MBEA - Gestão por Excepção Activa	2.188	.593	.458

No que concerne à consistência interna da subescala que avalia a Liderança Laissez-Faire (escala constituída por oito itens, podendo o valor das respostas variar de oito a quarenta) os resultados podem ser consultados no Quadro 21.

Quadro 21 – Escala relativa à Liderança Laissez-Faire.

Itens	Média	Desvio Padrão	Correlação Item-Total	Alpha de Cronbach Corrigido
Item nº 3	1.237	.911	.650	.745
Item nº 12	.929	.953	.585	.754
Item nº 17	1.963	1.228	.157	.828
Item nº 20	.973	.968	.570	.755
Item nº 5	.948	.926	.574	.756
Item nº 7	.835	1.317	.483	.773
Item nº 28	.793	.880	.664	.744
Item nº 33	1.061	1.003	.472	.770

Esta escala apresenta uma Alpha de Cronbach de .790, uma média de 8.74 e um desvio padrão de 5.26. As correlações de cada item com o total da escala são positivas e estatisticamente significativas, à excepção do item 17, que apresenta uma correlação mais baixa, de .157, mas positiva. Com base nos valores apresentados, podemos afirmar que a escala apresenta uma boa consistência interna.

As dimensões Gestão por excepção passiva e Laissez Faire da escala da liderança Laissez-Faire apresentam igualmente índices de fidelidade aceitáveis, como pode ver-se no Quadro 22.

Quadro 22 – Consistência interna das categorias da Escala da Liderança Laissez-Faire

Categorias da Liderança Laissez-Faire	Média	DP	Alpha de Cronbach Corrigido
MBEP - Gestão por Excepção Passiva	1.275	0.702	0.627
LF - Laissez Faire	0.909	0.771	0.721

Os resultados da análise da consistência interna da escala Resultados da liderança são apresentados no Quadro 23.

Quadro 23 – Consistência interna da Escala relativa aos Resultados da Liderança

Itens	Média	Desvio Padrão	Correlação Item-Total	Alpha de Cronbach Corrigido
Item nº 39	2.313	1.035	.643	.920
Item nº 42	2.640	1.044	.776	.911
Item nº 44	2.579	1.042	.759	.912
Item nº 37	2.693	.992	.718	.915
Item nº 40	2.661	.951	.719	.915
Item nº 43	2.868	.822	.762	.913
Item nº 45	2.885	.803	.778	.912
Item nº 38	2.835	.917	.669	.918
Item nº 41	2.843	.923	.731	.914

Esta escala é constituída por um total de nove itens, podendo o valor das respostas variar entre nove e quarenta e cinco valores. Como pode observar-se no Quadro 23, todos os itens apresentam correlações positivas e estatisticamente significativas com a escala Resultados da Liderança, que variam entre .643 e .778.

Esta escala apresenta uma Alpha de Cronbach de .923, uma média de 24.32 e um desvio padrão de 6.74. Com base nos valores apresentados, podemos afirmar que a escala apresenta uma consistência interna muito boa.

As três categorias que integram a escala dos resultados da liderança apresentam igualmente, bons indicadores de fidelidade, como pode observar-se no Quadro 24.

Quadro 24 – Consistência interna das categorias da Escala dos Resultados da Liderança

Categorias dos Resultados da Liderança	Média	DP	Alpha de Cronbach Corrigido
EE - Esforço Extra - Extra	2.510	.922	.863
EFF - Eficácia	2.777	.756	.866
SAT – Satisfação	2.839	.815	.726

As quatro escalas, Liderança Transformacional, Liderança Transaccional, Liderança Laissez-Faire e Resultados da Liderança apresentam valores de alpha que podemos considerar

adequados, o que sugere que o Questionário Multifactorial de Liderança é adequado para a presente investigação.

Podemos concluir que o MLQ apresentou, na generalidade, ajustadas propriedades métricas.

2.5.Procedimento

Após o contacto com os autores dos instrumentos utilizados nesta investigação, demos início ao processo de aquisição do direito de utilização do Questionário Multifactorial de Liderança. Com este objectivo, contactámos a Mind Garden, que nos enviou uma versão do questionário em português do Brasil e o respectivo manual.

Feitas as necessárias adaptações tendo em conta a língua, e como já referido anteriormente, procedemos à aplicação dos questionários a uma amostra de 6 professores, com o objectivo de averiguar acerca da sua adequação aos objectivos do estudo. Entregámos pessoalmente, entre 5 e 8 de Maio de 2011, os questionários a este grupo de 6 professores (dois docentes do 2º ciclo e quatro docentes do 3º ciclo) a leccionar em diferentes escolas da zona norte da Região Autónoma dos Açores, que não viriam, assim, a fazer parte da nossa amostra definitiva.

Uma vez terminada esta primeira fase do nosso estudo, procedemos à recolha de dados na escola secundária seleccionada para este estudo, tendo previamente solicitado autorização ao Presidente do Conselho Executivo da Escola.

Seguindo as indicações dos autores do MLQ que aconselham a que o contacto com os respondentes não seja feito pelo líder avaliado, para não incorrer no risco de não influenciar os resultados (Avolio & Bass, 2004, p. 14) optámos pela distribuição dos questionários nas reuniões de Departamento, pela própria investigadora, com carta aberta aos docentes (anexo nº 3) de explicação e sensibilização para o preenchimento, realçando e reforçando a confidencialidade e o anonimato.

Uma vez que outra investigadora se encontrava a efectuar um estudo na mesma escola, em que o Questionário do clima escolar e da participação dos professores seria utilizado, optámos por passar os questionários em conjunto, no sentido de evitar que os professores respondessem a um mesmo questionário em dois momentos diferentes. Assim, os participantes responderam a um conjunto de três questionários: o Questionário do clima escolar e da participação dos professores, o MLQ e um terceiro questionário da referida investigadora. A ordem de apresentação dos questionários aos docentes foi alternada, de forma a evitar que a mesma tivesse influência nas respostas às diferentes escalas,

nomeadamente no que se refere às perguntas finais, que poderiam ser alvo de um maior número de não respostas.

A par da recolha de dados junto dos docentes, solicitámos ao Presidente do Conselho Executivo o preenchimento da versão do questionário destinada ao líder.

Uma vez recolhidos os dados, seguiu-se a análise estatística, mediante o programa SPSS, versão 17.

Capítulo IV – Apresentação e Análise dos Resultados

De seguida procedemos à apresentação dos dados obtidos através da aplicação dos questionários à amostra de 115 professores de uma escola secundária e da aplicação do MLQ ao Presidente do Conselho Executivo da mesma escola. Inicialmente, apresentaremos a análise estatística descritiva dos resultados obtidos. Posteriormente, será descrita a análise inferencial, que permitiu testar as hipóteses formuladas no âmbito da nossa investigação.

1. Estatística Descritiva

1.1. Clima escolar e participação dos professores

Com o objectivo de compreender as percepções dos professores acerca das diferentes dimensões do clima escolar e do seu grau de participação na vida da escola, passamos a apresentar os resultados obtidos mediante a aplicação do questionário do clima escolar e da participação dos professores.

Relação entre os Professores da Escola

Relativamente às percepções que os professores têm da relação entre os professores da escola, os resultados podem ser analisados no Quadro 1.

Quadro 1 - Percepções dos Professores acerca da relação entre os professores da Escola

Itens	Discordo Totalmente		Discordo		Não concordo nem discordo		Concordo		Concordo Totalmente		Casos Omissos	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
9.1 Os professores da escola ajudam-se mutuamente na resolução de problemas.	3	2.6	6	5.2	27	23.5	67	58.3	12	10.4	0	0
9.6 Raramente os professores da escola partilham entre si momentos de lazer.	3	2.6	39	33.9	40	34.8	26	22.6	7	6.1	0	0
9.8 Há pouca colaboração entre os professores na realização das tarefas escolares.	11	9.6	62	53.9	24	20.9	15	13.0	2	1.7	1	0.9
9.13 Os professores da escola partilham materiais didácticos.	2	1.7	11	9.6	28	24.3	69	60.0	4	3.5	1	0.9
9.17 O ambiente entre os professores da escola é de abertura e confiança.	4	3.5	20	17.4	49	42.6	38	33.0	4	3.5	0	0
9.20 Os professores da escola raramente conversam entre si acerca de problemas de comportamento dos alunos.	25	21.7	67	58.3	13	11.3	8	7.0	2	1.7	0	0
9.28 Os professores colaboram entre si na organização e planificação das actividades da escola.	1	0.9	4	3.5	24	20.9	80	69.6	6	5.2	0	0
9.32 O trabalho nesta escola tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade entre os professores.	5	4.3	8	7.0	35	30.4	59	51.3	8	7.0	0	0

Relativamente ao item 9.1, verifica-se que há uma percentagem elevada de participantes cuja opinião é a de que os professores se ajudam mutuamente na resolução de

problemas. Uma percentagem de 58.3% concorda com esta afirmação, enquanto 24% dos professores não concordam nem discordam. Apenas 3% dos professores discordam totalmente. A média das respostas a este item é de 3.69 (DP = .83).

Relativamente à partilha de momentos de lazer as opiniões dividem-se, uma vez que 33.9% dos professores discordam da afirmação, enquanto que 22.6% concordam que os professores raramente partilham momentos de lazer. Destaca-se, ainda, que é elevada a percentagem daqueles que afirma não concordar nem discordar. A média das respostas a este item é de 2.96 (DP = .96).

Na questão que avalia as percepções dos professores acerca da colaboração entre os professores na realização das tarefas, verificamos que 53.9% discordam da afirmação e 9.6% discordam totalmente. Apenas 14.7% dos professores são de opinião que há pouca colaboração na realização das tarefas. Concluímos que a realização de tarefas é vista pela maioria dos inquiridos como sendo feita de forma colaborativa. A média das respostas a este item é de 2.43 (DP = .90).

Relativamente à partilha de materiais didácticos, 60% dos professores da amostra concordam que há partilha e 3.6% concordam totalmente. A média das respostas a este item é de 3.54 (DP = .79).

Ao analisarmos o item 9.17 sobre o ambiente na escola, verificamos que 42.6% dos professores não concordam nem discordam que o mesmo é de abertura e de confiança. Dos inquiridos, 33.0% concordam com a afirmação e 4% concordam totalmente. Contudo, há ainda 17% dos inquiridos que discorda que o ambiente é de abertura e de confiança. O valor médio das respostas a este item é de 3.16 (DP = .87).

Com a questão 9.20 pretende-se conhecer a percepção dos professores relativamente à comunicação entre os professores da escola no que diz respeito a problemas disciplinares dos alunos. Através da análise do Quadro 1, verificamos que 58% dos professores discordam e 22% discordam totalmente que os professores raramente conversam entre si aquando de um problema disciplinar dos alunos. O valor médio das respostas a este item é de 2.09 (DP = .87). No que diz respeito ao item 9.28, na opinião dos professores parece haver colaboração na planificação e organização das actividades da escola, tendo 69.6% dos inquiridos concordado com a afirmação e 5.2% concordado totalmente. Uma percentagem de 20.9% não concorda nem discorda e apenas 0.9% dos professores discordam totalmente. O valor da média das respostas a este item é de 3.75 (DP = .65).

No último item desta escala, item 9.32, 51% dos participantes concordam que o trabalho na escola permitiu desenvolver relações de amizade entre si. No entanto, 30% não

concordam nem discordam. O valor da média é das respostas a este item é de 3.50 (DP = .89).

Síntese conclusiva

1. Relativamente às percepções dos professores acerca da relação entre os professores da escola, os resultados sugerem, de uma forma geral, uma opinião positiva. De facto, para a maioria dos participantes (68.7%) os professores ajudam-se na resolução de problemas, há colaboração na realização das tarefas escolares (63.5%) e há partilha de materiais didácticos (63.5%). Destacam-se ainda os 58.3% que afirmam conversar entre si acerca de comportamentos dos alunos, que há colaboração na planificação e organização das actividades escolares (74.8%) e que a escola permite o desenvolvimento de relações de amizade (58.3%).
2. No que diz respeito ao ambiente da escola ser de abertura e confiança nota-se uma maior divisão de opiniões, para além de que é elevada a percentagem daqueles que afirmam não concordar nem discordar
3. Também no item 9.6 relativo à partilha entre si de momentos de lazer encontramos maior divisão de opiniões, já que 36.5% dos professores têm uma opinião mais positiva e 28.7% têm opinião menos positiva.
4. A partir dos resultados obtidos, podemos afirmar que os professores se consideram satisfeitos em relação à maioria dos aspectos que caracterizam a relação entre os professores da escola.

Percepções dos Professores acerca dos Alunos

Relativamente às percepções que os professores têm dos alunos, os resultados podem ser analisados na Quadro 2.

Quadro 2 - Percepção dos Professores sobre os Alunos

Itens	Discordo Totalmente		Discordo		Não concordo nem discordo		Concordo		Concordo Totalmente		Casos Omissos	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
9.2 Os alunos demonstram interesse nas aprendizagens.	2	1.7	34	29.6	48	41.7	29	25.2	2	1.7	0	0
9.5 Os alunos, de um modo geral, respeitam os professores.	3	2.6	21	18.3	32	27.8	59	51.3	0	0	0	0
9.9 Existem muitos problemas de indisciplina dos alunos.	0	0	26	22.6	41	35.7	40	34.8	8	7.0	0	0
9.12 Os alunos mostram-se indiferentes relativamente aos seus resultados escolares.	2	1.7	23	20.0	47	40.9	37	32.2	4	3.5	2	1.7
9.15 Raramente os alunos recorrem aos professores para resolver os seus problemas pessoais.	6	5.2	50	43.5	38	33.0	16	13.9	2	1.7	3	2,6
9.19 Os alunos mostram-se entusiasmados com as actividades escolares.	3	2.6	19	16.5	43	37.4	49	42.6	1	0.9	0	0
9.23 Habitualmente, os professores e os alunos convivem nos intervalos das aulas.	12	10.4	26	22.6	45	39.1	27	23.5	5	4.3	0	0
9.27 Os alunos colaboram entre si durante as actividades escolares.	0	0	5	4.3	30	26.1	77	67.0	3	2.6	0	0
9.31 Os alunos gostam de estar na escola.	2	1.7	15	13.0	53	46.1	43	37.4	2	1.7	0	0
9.33 Em geral, os alunos têm um comportamento pouco conflituoso entre si, fora da sala de aula.	5	4.3	32	27.8	43	37.4	34	29.6	0	0	1	0.9
9.37 É frequente, os alunos causarem	1	0.9	24	20.9	50	43.5	36	31.3	4	3.5	0	0

Itens	Discordo Totalmente		Discordo		Não concordo nem discordo		Concordo		Concordo Totalmente		Casos Omissos	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
problemas na escola.												
9.40 Os alunos escutam os professores quando estes os repreendem por comportamento inadequado.	4	3.5	26	22.6	40	34.8	44	38.3	1	0.9	0	0

Relativamente ao item 9.2, uma percentagem de 29.6% dos professores discorda que os alunos demonstram interesse nas aprendizagens, enquanto 25% concordam. Há ainda uma percentagem elevada de professores que escolheram a opção não concordo nem discordo (41.7%). A média das respostas a este item é de 2.96 (DP = .83).

Relativamente aos alunos, de um modo geral, respeitarem os professores, 51.3% dos inquiridos concordam com a afirmação. No entanto, 27.8% não concordam nem discordam da afirmação e 18% afirmam mesmo discordar que os alunos respeitam os professores. A média das respostas a este item é de 3.28 (DP =.85).

Na questão que avalia as percepções dos professores acerca da existência de problemas de indisciplina dos alunos, verificamos que 34.8% dos professores concordam, 7.0% concordam totalmente com a afirmação. Há uma percentagem relativamente elevada de professores que escolheram a opção não concordo nem discordo (35.7%). Uma percentagem de 22.6% discorda de que existem muitos problemas de indisciplina dos alunos. A média das respostas a este item é de 3.26 (DP = .89).

Na questão que avalia a percepção dos professores acerca de os alunos se mostrarem indiferentes relativamente aos seus resultados escolares, 20.0% da amostra discorda da afirmação e 1.7% discorda totalmente. Na posição de nem concordo nem discordo, encontramos 40.9% dos inquiridos. Há, no entanto, uma percentagem relativamente elevada de professores (32.2%) que concordam que os alunos se mostram indiferentes relativamente aos seus resultados escolares. A média das respostas a este item é de 3.16 (DP =.85).

Ao analisarmos o item 9.15 sobre se os alunos recorrem aos professores para resolver os seus problemas pessoais, verificamos que 43.5% dos professores discordam de que é raro os alunos recorrerem aos professores e 5.2% discordam totalmente. Há uma percentagem elevada dos professores que não concordam nem discordam (33.0%) e apenas 13.9% dos inquiridos concordam com a afirmação. O valor médio das respostas a este item é de 2.63 (DP =.86).

No item 9.19 relativo ao entusiasmo dos alunos com as actividades escolares, verificamos que 42.6% dos professores concordam que os alunos se mostram entusiasmados. Há uma percentagem relativamente elevada de professores que escolheram a opção não concordo nem discordo (37.4%) e apenas 16.5% dos professores discordam e 2.6% discordam totalmente que os alunos se mostram entusiasmados com as actividades escolares. O valor médio das respostas a este item é de 3.23 (DP =.83).

No que diz respeito ao convívio entre alunos e professores nos intervalos das aulas, as opiniões dividem-se de forma bastante equilibrada entre os professores que concordam que se verifica esse convívio (23.5%) e os que discordam (22.6%). Há, no entanto, uma percentagem elevada de professores que nem concordam nem discordam (39.1%). A média das respostas a este item é de 2.89 (DP =1.02).

Dos inquiridos, a maioria (67.0%) concorda com a afirmação de que existe colaboração entre os alunos nas actividades escolares. Uma percentagem de 26.1% não concorda nem discorda e é muito reduzido o número de professores que discorda. A média das respostas a este item é de 3.68 (DP =.60).

Grande parte dos inquiridos (37.4%) concorda que os alunos têm gosto por andar na escola. No entanto, há uma percentagem elevada de professores que escolheram a opção não concordo nem discordo (46.1%). Apenas 13.0% dos inquiridos discordaram da afirmação. A média das respostas a este item é de 3.24 (DP = .76).

No que diz respeito ao item 9.33, 29.6% dos professores consideram haver poucos conflitos entre os alunos fora da sala de aula, enquanto 37.4% dos inquiridos escolheram a opção não concordo nem discordo. Discordam desta afirmação 27.8% dos inquiridos. A média das respostas a este item é de 2.93 (DP =.87).

No que diz respeito ao item 9.37, verificamos que 31.3% têm a percepção de que é frequente os alunos causarem problemas na escola, enquanto 43.5% dos inquiridos escolheram a opção não concordo nem discordo. Cerca de 20.9% dos participantes discordam de que é frequente os alunos causarem problemas. O valor da média das respostas a este item é de 3.16 (DP = .82).

No último item desta escala, item 9.40, 38.3% dos participantes concordam que os alunos escutam os professores quando estes os repreendem e 0.9% concordam totalmente. Há uma percentagem relativamente elevada de professores que escolheram a opção não concordo nem discordo (34.8%). No entanto, 22.6% dos inquiridos discordam desta afirmação e 3.5% discordam totalmente. O valor da média é das respostas a este item é de 3.10 (DP = .88).

Síntese conclusiva

1. No que concerne às percepções que os professores têm dos alunos, podemos afirmar que as opiniões se dividem, havendo aspectos em relação aos quais os professores apresentam percepções mais positivas, como é o caso da colaboração entre alunos (67% dos professores concordam que existe colaboração), do respeito que estes demonstram pelos professores (51.3% consideram haver respeito) e mesmo do recurso aos professores para resolver problemas pessoais, que 43.5% dos professores negam ser raro. Por outro lado, há aspectos percebidos de forma mais negativa, tais como o interesse nas aprendizagens (em que 29.6% dos professores afirmam discordar de que existe interesse por parte dos alunos) e a indiferença relativamente aos resultados escolares, com 32.2% dos professores a realçar essa indiferença.
2. Destacam-se nesta escala as percentagens elevadas de docentes que optaram por não concordar nem discordar das afirmações, facto que pode ser indicador de ausência de uma opinião sólida acerca do assunto.

Podemos concluir, desta forma, que os diferentes aspectos que caracterizam as percepções dos professores acerca dos alunos não reúnem consenso.

Percepções acerca do Conselho Executivo

Uma das dimensões que foi tomada em conta para medir o clima de escola foi a percepção dos professores acerca do Conselho Executivo, nomeadamente no que se refere ao apoio manifestado por este aos professores, à criação de um bom ambiente de trabalho, à sua intervenção em situações de conflito, à comunicação, ao apoio ao trabalho dos professores, à criação de condições de cooperação, entre outros.

Relativamente às percepções que os professores têm do Conselho Executivo, os resultados podem ser analisados no Quadro 3.

Quadro 3 - Percepções dos professores acerca do Conselho Executivo

Itens	Discordo Totalmente		Discordo		Não concordo nem discordo		Concordo		Concordo Totalmente		Casos Omissos	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
9.3 Os professores vêem o seu trabalho reconhecido pelo Conselho Executivo	1	0.9	2	1.7	45	39.1	60	52.2	7	6.1	0	0
9.7 O Conselho Executivo abstém-se quando chamado a intervir num conflito entre os elementos da escola.	22	19.1	53	46.1	34	29.6	6	5.2	0	0	0	0
9.11 O Conselho Executivo é indiferente às sugestões dos professores.	24	20.9	61	53.0	23	20.0	5	4.3	2	1.7	0	0
9.14 O Conselho Executivo abstém-se quando chamado a intervir num conflito de um professor com algum pai.	24	20.9	57	49.6	32	27.8	0	0	2	1.7	0	0
9.16 O Conselho Executivo criou um ambiente em que todos se sentem à vontade para partilhar os seus problemas.	3	2.6	4	3.5	40	34.5	51	44.3	17	14.8	0	0
9.21 O Conselho Executivo soube criar	0	0	7	6.1	40	34.8	55	47.8	13	11.3	0	0

Itens	Discordo Totalmente		Discordo		Não concordo nem discordo		Concordo		Concordo Totalmente		Casos Omissos	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
uma estrutura de comunicação eficaz com os professores.												
9.25 O Conselho Executivo é muito subserviente em relação aos poderes regionais e centrais.	0	0	22	19.1	62	53.9	26	22.6	5	4.3	0	0
9.29 A principal preocupação do Conselho Executivo é o cumprimento dos normativos oficiais.	1	0.9	24	20.9	46	40.0	36	31.3	7	6.1	1	0.9
9.34 Os professores sentem que o Conselho Executivo exerce uma liderança de apoio ao seu trabalho.	1	0.9	5	4.3	44	38.3	59	51.3	6	5.2	0	0
9.35 O Conselho Executivo tem sido ineficaz na criação de condições de cooperação na escola.	16	13.9	50	43.5	40	34.8	7	6.1	2	1.7	0	0
9.38 O Conselho Executivo tem sabido envolver os professores na prossecução de objectivos comuns.	1	0.9	2	1.7	44	38.3	65	56.5	3	2.6	0	0
9.41 O Conselho Executivo presta todo o apoio aos professores em caso de problemas disciplinares com os alunos.	0	0	2	1.7	29	25.2	70	60.9	14	12.2	0	0

Os professores inquiridos, em geral, sentem que o seu trabalho é reconhecido pelo Conselho Executivo, já que 52.2% concordaram com a afirmação e 6.1% concordaram

totalmente. Cerca de 39.1% não concordam nem discordam que o seu trabalho é reconhecido e 2% discordam desta opinião. A média das respostas a este item é de 3.61 (DP = .67).

No que diz respeito ao item 9.7 relativo à postura do Conselho Executivo quando chamado a intervir num conflito, 46.1% discorda e 19.1% discorda totalmente que o mesmo se abstém de intervir. Não concordam nem discordam desta afirmação 29.6%. A média das respostas a este item é de 2.21 (DP = .81).

A maioria dos professores (53.0%) discorda que o Conselho Executivo é indiferente às suas sugestões e 20.9% dos professores discordam totalmente. O valor médio das respostas é 2.13 (DP= .85).

No que diz respeito à intervenção do Conselho Executivo quando existe conflito entre um professor e algum pai, a percentagem de 49.6% dos professores discorda que o Conselho Executivo assume uma atitude de abstenção perante o problema e 20.9% dos professores discordam totalmente. Há uma percentagem de 27.8% de professores que escolheram a opção não concordo nem discordo. A média das respostas a este item é de 2.12 (DP = .80).

O item 9.16 refere-se à criação por parte do Conselho Executivo, de um ambiente em que todos se sentem à vontade para partilhar problemas. Cerca de 44.3% dos professores concordam que o Conselho Executivo criou um ambiente favorável, sendo que 14.8% dos professores concordam totalmente. Há uma percentagem relativamente elevada de professores que escolheram a opção não concordo nem discordo (34.5%). A média das respostas deste item é de 3.65 e o desvio padrão é de .90.

A maioria dos professores consideram que o Conselho Executivo soube criar estruturas de comunicação eficazes com os professores. De facto, uma percentagem de 47.8% de professores concorda com a afirmação e 11.3% dos professores concordam totalmente. No entanto, 34.5% não concordam nem discordam. A média das respostas é para este item de 3.64 (DP =3.64).

No que diz respeito à postura face aos poderes regionais e centrais, 22.6% consideram que o Conselho Executivo é muito subserviente perante os mesmos e 53.9% dos inquiridos não concordam nem discordam que o Conselho Executivo é muito subserviente. Na totalidade da amostra 19.1% discordam desta afirmação e apenas 4.3% concordam totalmente. O valor médio das respostas é para este item de 3.12 e o desvio padrão de 0.76.

Grande parte dos professores (31.3%) concordou que a maior preocupação do Conselho Executivo é o cumprimento dos normativos oficiais e 6.1% concordou totalmente. Há uma percentagem elevada de professores que escolheu a opção não concordo nem discordo (40.0%). O valor médio das respostas é 3.21 e o desvio padrão .88.

Os resultados recolhidos relativamente ao item 9.34 revelam que 51.3% dos professores consideram que o Conselho Executivo exerce uma liderança de apoio ao seu trabalho, enquanto apenas 5.2% discordam da afirmação. Cerca de 38.3% dos professores não concordam nem discordam. O valor médio das respostas a este item é de 3.56 (DP = .70).

Os resultados recolhidos relativamente ao item 9.35 revelam que 43.5% dos professores consideram o Conselho Executivo eficaz no que diz respeito à criação de condições de cooperação na escola. Do total dos inquiridos, 34.8% não concordam nem discordam da afirmação. A média das respostas é 2.38 e o desvio padrão .86.

A maioria dos professores considera o Conselho Executivo capaz no que concerne ao envolvimento dos professores na prossecução dos objectivos comuns, sendo que 56.5% concordam com a afirmação e 2.6% concordam totalmente. Cerca de 38.3% dos professores não concordam nem discordam da afirmação. A média das respostas deste item é de 3.58 e o desvio padrão .62.

As opiniões são claramente positivas relativamente ao apoio prestado pelo Conselho Executivo aos professores em caso de problemas disciplinares com os alunos, já que apenas 1.7% dos professores discordam da afirmação. Dos 115 participantes, 60.9% concordam e 12.2% concordam totalmente com a afirmação. A média do valor das respostas deste item é de 3.83 (D = .65).

Síntese conclusiva

1. Em relação às percepções que os professores têm sobre o Conselho Executivo podemos afirmar que as opiniões são, em geral, positivas. Com efeito, os professores consideram que o seu trabalho é reconhecido (58.2%), que o Conselho Executivo não se abstém de intervir quando chamado a intervir num conflito (65.2%), que o Conselho Executivo não é indiferente às suas sugestões (73.9%), que o Conselho Executivo soube criar estruturas de comunicação eficazes com os professores (59.1%), que o Conselho Executivo presta apoio aos professores em caso de problemas disciplinares com os alunos (73.1%), entre outros aspectos em que as opiniões se revelam maioritariamente positivas.
2. Por outro lado, no que diz respeito à relação entre o Conselho Executivo e os poderes regionais e centrais, as opiniões dos professores tendem a dividir-se mais. Com efeito quando se pergunta se o Conselho Executivo é muito subserviente em relação aos poderes regionais e centrais as percentagens de professores que respondem concordar e discordar são muito próximas (22.6% e 19.1%, respectivamente), para além de que 53.9% optam por não concordar nem discordar. Já no que se refere à preocupação do Conselho Executivo com o cumprimento dos normativos oficiais, é superior a

percentagem dos que afirmam que esta é a sua principal preocupação (37.4%) e a percentagem dos que não concordam nem discordam é elevada (40%)

3. Destacam-se nesta escala as percentagens elevadas de docentes que optaram por não concordar nem discordar de muitas das afirmações, facto que pode ser indicador de ausência de uma opinião sólida acerca do assunto, ou mesmo de não se sentirem confortáveis a responder.

Relação entre a Escola e a Comunidade

A dimensão relação entre a Escola e a Comunidade foi também utilizada para medir as percepções dos professores acerca do clima de escola, especificamente no que diz respeito à preocupação da escola em promover um ensino adequado à população que serve, à abertura e promoção da/ para comunidade, às relações com os poderes locais e com as outras escolas.

Os resultados estão expostos no Quadro 4.

Quadro 4 - Percepções dos Professores acerca da relação entre a Escola - Comunidade

Itens	Discordo Totalmente		Discordo		Não concordo nem discordo		Concordo		Concordo Totalmente		Casos Omissos	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
9.4 A escola tem a preocupação de promover um ensino adequado às características da população que serve.	0	0	2	1.7	23	20.0	77	67.0	13	11.3	0	0
9.10 A escola abre as suas infra-estruturas às iniciativas da comunidade	2	1.7	8	7.0	27	23.5	66	57.4	11	9.6	1	0.9
9.18 A escola promove iniciativas para a comunidade.	1	0.9	5	4.3	38	33.0	65	56.5	6	5.2	0	0
9.22 A Escola encontra-se bem integrada na comunidade local.	1	0.9	4	3.5	36	31.3	62	53.9	11	9.6	1	0.9
9.24 A escola mantém boas relações de colaboração com outros parceiros sociais.	1	0.9	3	2.6	46	40.0	56	48.7	9	7.8	0	0
9.26 A Escola mantém boas relações de colaboração com os poderes locais (Câmara, Junta de Freguesia).	0	0	0	0	34	29.6	72	62.6	9	7.8	0	0

Itens	Discordo Totalmente		Discordo		Não concordo nem discordo		Concordo		Concordo Totalmente		Casos Omissos	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
9.30 A escola estabelece parcerias com a comunidade, com o objectivo de melhorar a qualidade do ensino prestado.	1	0.9	3	2.6	39	33.9	66	57.4	6	5.2	0	0
9.36 A escola mantém boas relações de cooperação com os pais.	0	0	5	4.3	41	35.7	67	58.3	2	1.7	0	0
9.39 A escola promove a participação dos pais na escola.	2	1.7	7	6.1	40	34.8	63	54.8	3	2.6	0	0
9.42 A escola desenvolve iniciativas de cooperação com professores de outras escolas/agrupamentos.	2	1.7	17	14.8	48	41.7	43	37.4	5	4.3	0	0

A maioria dos professores partilha da opinião de que a escola tem a preocupação de promover um ensino adequado às características da população que serve, já que 67.0% dos professores concordam com a afirmação e 11.3% concordam totalmente. A média das respostas deste item é de 3.88 (DP = .61).

No que diz respeito ao item que se refere à abertura de infra-estruturas da escola à comunidade (9.10), 57.4% dos professores concordam com a afirmação, 10% concordam totalmente e 24% dos professores inquiridos escolheram a opção não concordo nem discordo. A média das respostas para este item é de 3.67 (DP = .81).

A escola promove iniciativas para a comunidade, de acordo com 61.7% dos inquiridos. Uma percentagem de 33.0% dos professores escolheu a opção não concordo nem discordo. A média das respostas para este item é de 3.61 (DP = .70).

Em relação à integração da Escola na Comunidade, a maioria da amostra é da opinião que a escola se encontra integrada na comunidade local: 56.5% concordam com a afirmação e 9.6% concordam totalmente. Não concordam nem discordam 31.3% dos inquiridos. A média das respostas para este item é de 3.68 (DP = .73).

No item 9.24 a opinião dos professores também é positiva: 48.7% dos professores concordam que a escola mantém boas relações de colaboração com outros parceiros sociais e

7.8% concordam totalmente. Para 40% dos professores a opção escolhida foi não concordo nem discordo. A média de respostas para este item é de 3.60 (DP = .71).

No que diz respeito à relação de colaboração com os poderes locais, a maioria das respostas é positiva: 62.6% dos professores concordam que há uma relação de colaboração e 7.8% concordam totalmente. Destaca-se, ainda, que é elevada a percentagem daqueles que afirma não concordar nem discordar (29.6%). A média de respostas para este item é de 3.78 (DP = .57).

Quando questionados acerca das parcerias estabelecidas entre a escola e a comunidade com o objectivo de melhorar a qualidade do ensino prestado, 57.4% dos professores concordam que estas parcerias melhoram a qualidade do ensino prestado, 5.2% concordam totalmente e 33.9% dos professores escolheram a opção não concordo nem discordo. A média de respostas para este item é de 3.64 (DP = .67).

No item 9.36 que se refere ao relacionamento entre a escola e os pais, 58.3% dos professores concordam que a escola mantém boas relações de cooperação com os pais e 1.7 % concordam totalmente. Uma percentagem de 36% dos professores escolheram a opção não concordo nem discordo. Este item tem uma média de respostas de 3.57 (DP = .61).

Em relação à promoção da participação dos pais na escola, 54.8% dos professores concordam e 2.6 % concordam totalmente que a escola promove essa participação. Destaca-se, ainda, que é elevada a percentagem daqueles que afirma não concordar nem discordar (34.8%). A média de respostas para este item é de 3.50 (DP = .73).

Relativamente ao desenvolvimento de iniciativas de cooperação com professores de outras escolas/ agrupamentos, 41.7% dos professores escolheu a opção não concordo nem discordo. No entanto, 37.4% dos professores concorda que a escola desenvolve iniciativas de cooperação com professores de outras escolas. Este item tem uma média de respostas para este item é de 3.28 (DP = .83).

Síntese conclusiva

1. Relativamente às percepções dos professores acerca da relação entre escola e a comunidade, os resultados sugerem, de uma forma geral, uma opinião positiva. De facto, para a maioria dos participantes (67%) a escola tem a preocupação de promover um ensino adequado às características da população que serve, a escola abre as suas estruturas às iniciativas da comunidade (57.4%), a escola promove iniciativas para a comunidade (56.5%) e está bem integrada na comunidade local (53.9%). Destacam-se ainda os 62.6% que afirmam que a escola mantém boas relações de colaboração com os poderes locais e os 57.4% que afirmam que a escola estabelece parcerias com a comunidade, com o objectivo de melhorar a qualidade do ensino prestado, 58.3 % que

afirmam que a escola mantém boas relações de cooperação com os pais. A escola promove a participação dos pais na escola (54.8%).

2. No que diz respeito ao desenvolvimento de iniciativas de cooperação com professores de outras escolas/ agrupamentos, 37.4% dos professores concordam que a escola desenvolve este tipo de iniciativas. No entanto, é elevada a percentagem daqueles que afirmam não concordar nem discordar (41.7%). Também em muitos dos outros itens da escala são relativamente elevadas as percentagens de docentes que optaram por não concordar nem discordar.
3. A partir dos resultados obtidos, podemos afirmar que os professores, em geral, se consideram satisfeitos em relação à maioria dos aspectos que caracterizam a relação entre a escola e a comunidade.

Participação dos professores na escola

A percepção dos professores acerca da sua participação na vida da escola foi avaliada através de uma escala composta por nove itens, correspondentes a várias actividades desenvolvidas na escola. Os resultados podem ser analisados no Quadro 5.

Quadro 5 - Percepção dos Professores acerca da sua Participação na Vida da Escola

Itens	Muito Baixa		Baixa		Média		Elevada		Muito Elevada		Casos Omissos	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
10.1 Colaboração com os órgãos de administração e gestão da escola (Conselho Executivo, Coordenador de Departamento, etc).	2	1.7	4	3.5	55	47.8	44	38.3	10	8.7	0	0
10.2 Participação voluntária em projectos (ex. clubes e ateliers, projectos com a comunidade, projectos propostos para as escolas, projectos com a turma...).	0	0	7	6.1	56	48.7	41	35.7	11	9.6	0	0
10.3 Participação activa em reuniões de trabalho.	0	0	2	1.7	46	40.0	51	44.3	16	13.9	0	0
10.4 Colaboração com outros professores na realização das actividades escolares.	1	0.9	3	2.6	41	35.7	62	53.9	8	7.0	0	0
10.5 Participação em momentos informais de convívio (ex. comemorações, festas, passeios culturais...).	3	2.6	9	7.8	60	52.2	36	31.3	7	6.1	0	0
10.6 Colaboração com membros da comunidade em iniciativas escolares.	1	0.9	13	11.3	65	56.5	35	30.4	1	0.9	0	0
10.7 Organização/dinamização de momentos informais de convívio.	8	7.0	21	18.3	58	50.4	23	20.0	5	4.3	0	0
10.8 Elaboração de projectos (ex: clubes e ateliers, projectos com a comunidade, projectos propostos para a escola, projectos com a turma...)	6	5.2	18	15.7	58	50.4	26	22.6	7	6.1	0	0

Itens	Muito Baixa		Baixa		Média		Elevada		Muito Elevada		Casos Omissos	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
10.9 Criação de projectos inovadores para a escola.	10	8.7	32	27.8	49	42.6	20	17.4	4	3.5	0	0

No que diz respeito à colaboração com os órgãos de administração e gestão da escola, os professores na sua maioria consideram ter uma participação média (47.8%), elevada (38.3%) e muito elevada (8.7%). Apenas 1.7% consideram a sua participação muito baixa e 3.5% baixa.

Quando questionados acerca da sua participação voluntária em projectos, podemos verificar que os professores consideram que a sua participação é média (48.7%), 35.7% consideram-na elevada e 9.6% muito elevada. Apenas 6.1% dos professores consideram a sua participação baixa.

No que diz respeito à participação activa em reuniões, nenhum professor considera ter uma participação muito baixa. Uma percentagem de 40% dos professores considera a sua participação média, 44.3% elevada e 13.9% muito elevada.

Os professores consideram elevada a sua colaboração com outros professores na realização das tarefas escolares (53.9%), sendo que 35.7% a consideram média e 7.0% muito elevada.

Cerca de metade dos inquiridos considera a sua participação em momentos informais de convívio média (52.2%) e 31.3% consideram-na elevada. Apenas 2.6% considera ter uma participação muito baixa e 7.8% baixa.

Relativamente à colaboração com membros da comunidade em iniciativas escolares, 56.5% dos professores consideram a sua participação média e 30.4% consideram-na elevada. Apenas 11.3% consideram a sua participação baixa.

No que diz respeito à colaboração/ dinamização de momentos informais de convívio, 51% dos professores consideram a sua participação média, 20.0% elevada e 4.3% muito elevada. Já 18.3% consideram a sua colaboração baixa e 7.0% muito baixa.

Relativamente à elaboração de projectos, 50.4% consideram a sua participação média, 22.6% consideram-na elevada e 6.1% muito elevada. Já 15.7% consideram a sua participação baixa e 5% consideram-na muito baixa.

De acordo com 43% dos inquiridos, a sua participação na criação de projectos inovadores é média. Cerca de 17.4% consideram-na elevada e 3.5% muito elevada. Já 27.8% dos participantes consideram-na baixa e 8.7% muito baixa.

Síntese conclusiva

1. No que concerne às percepções que os professores têm da sua participação na vida da escola, verifica-se que, em geral, que os professores avaliam a sua participação como média ou elevada. Em alguns itens, a participação é avaliada como sendo mais elevada, como é o caso da participação activa nas reuniões (58% dos professores consideram a sua participação elevada e muito elevada) e da colaboração com outros professores na realização das actividades escolares (54% dos professores consideram a sua colaboração elevada).
2. Os itens em que se encontram percentagens mais elevadas de professores a avaliar a sua participação como baixa referem-se à criação de projectos inovadores (27.8%), à elaboração de projectos (15.7%) e à Organização/dinamização de momentos informais de convívio (18.3%).

1.2. Liderança

1.2.1. Percepção dos professores

As percepções dos professores acerca da liderança protagonizada pelo Presidente do Conselho Executivo foram avaliadas através do Questionário Multifactorial da Liderança.

O MLQ é um questionário que tem como objectivo fundamental medir a frequência com que os liderados observam certos comportamentos de liderança no seu líder: (comportamentos de carácter transformacional, comportamentos de carácter transaccional e comportamentos de carácter Laissez-Faire), bem como o modo como percebem os resultados da sua liderança.

De forma a compreender as percepções dos professores acerca da liderança do presidente do conselho executivo, optámos por recorrer ao cálculo das médias e respectivos desvios-padrão de cada escala, subescala e categoria, que apresentamos de seguida.

Tipos de liderança

No que diz respeito aos tipos de liderança, os resultados podem ser consultados no Quadro 6. Para ilustrar os resultados obtidos, apresenta-se ainda o Gráfico 6.

Quadro 6 - Médias, desvio-padrão, mínimo e máximo dos tipos de liderança

	Média	DP	Mínimo	Máximo
Liderança Transformacional	2.49	.63	1.00	4.00
Liderança Transaccional	2.32	.29	0.89	4.00
Liderança Laissez-Faire	1.09	.66	.00	3.25

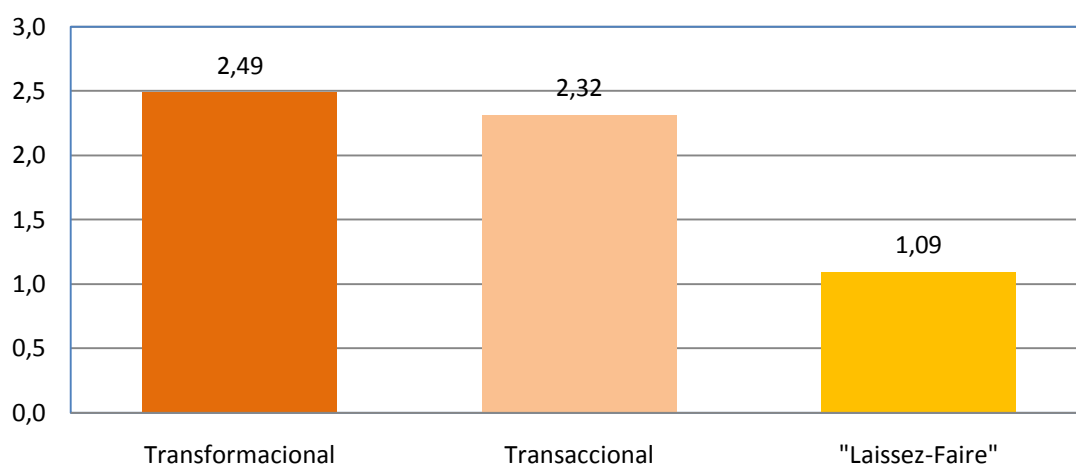


Gráfico 1 - Médias dos tipos de liderança

De acordo com o Quadro 6 e com o respectivo gráfico apresentados, podemos verificar desde logo que a Liderança Transformacional é o tipo de liderança que apresenta resultados mais elevados, andando no entanto próxima da liderança transaccional. A Liderança de tipo Laissez-Faire é a que apresenta um valor médio inferior.

Através da análise destes resultados, podemos concluir que os comportamentos de liderança transformacional são os mais frequentemente observados no Presidente do Conselho Executivo de acordo com os nossos inquiridos.

Observam-se no Presidente do Conselho Executivo considerado no nosso estudo, com menor frequência, comportamentos de liderança do tipo “Laissez-faire”. Consequentemente, comportamentos tais como evitar tomar decisões e evitar envolver-se em assuntos importantes são pouco frequentes.

Para percebermos quais as categorias de liderança com maior expressividade, apresentamos a seguir o Quadro 7, com a estatística descritiva das categorias que compõem as subescalas do MLQ e o gráfico correspondente.

Quadro 7 - Médias, desvio-padrão, mínimo e máximo das categorias do MLQ

		Média	DP	Mínimo	Máximo
Liderança Transformacional	IC	2.22	0.74	0.50	4.00
	IM	2.81	0.72	1.00	4.00
	IS	2.36	0.72	0.00	4.00
	IIA	2.59	0.70	0.75	4.00
	IIB	2.47	0.74	0.50	4.00
Liderança Transaccional	CR	2.44	0.74	0.50	4.00
	MBEA	2.19	0.59	0.50	4.00
Liderança Laissez-Faire	MBEP	1.28	0.70	0.00	3.25
	LF	0.91	0.77	0.00	3.50

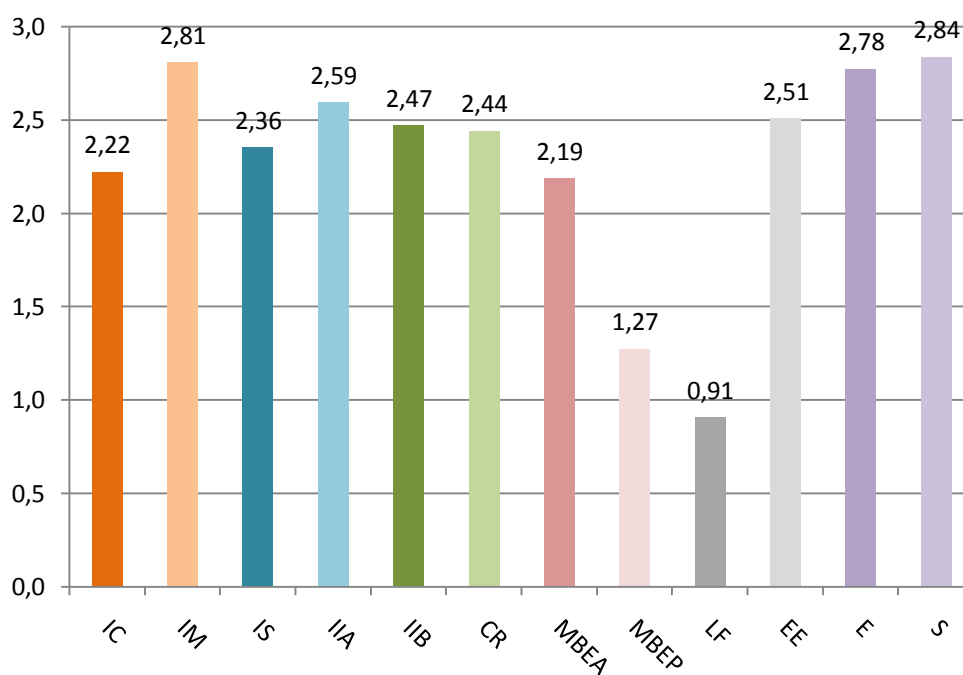


Gráfico 2 - Médias das categorias do MLQ

A análise do Gráfico 2 permite verificar que os valores médios das nove categorias dos tipos de liderança são, em geral, próximos, à excepção das categorias que integram a subescala da liderança laissez-faire. A categoria IM – Motivação Inspiracional (Liderança Transformacional) apresenta o valor da média mais elevado e a categoria LF – Laissez-Faire (Liderança Laissez-Faire) mostra o valor da média mais baixo.

Nas categorias da Liderança Transformacional (IC, IM, IS, IIA, IIB), a categoria IM - Motivação Inspiracional, tal como verificamos no Gráfico 2, apresenta uma média ligeiramente superior ($M= 2.81$, $D= .72$), o que significa que na escala de respostas do MLQ se situa entre os níveis 2 (Algumas vezes) e 3 (Muitas vezes). Esta categoria remete para comportamentos como exprimir aos seguidores a sua confiança, inspirando optimismo e confiança no futuro.

As restantes quatro categorias da Liderança Transformacional (IC, IS, IIA, IIB), apresentam também valores de média muito próximos e que na escala de respostas do MLQ se situam entre os níveis 2 (Algumas vezes) e 3 (Algumas vezes). A categoria que apresenta uma média mais baixa é a IC – Consideração individual, categoria que diz respeito à compreensão e à partilha das necessidades dos outros, em que os indivíduos são tratados de forma singular.

As duas categorias da Liderança Transaccional (CR, MBEA) apresentam valores de média muito próximos e que na escala de respostas do MLQ se situam entre os níveis 2 (Algumas vezes) e 3 (Algumas vezes).

Nas categorias da Liderança Laissez-Faire (MBEP, LF), a categoria MBEP – Gestão por Excepção Passiva apresenta valores de média que na escala de respostas do MLQ se situa entre os níveis 1 (Raramente) e 2 (Algumas vezes). A categoria LF - Laissez-Faire da Liderança Laissez-Faire é a que apresenta valores médios inferiores na escala de respostas do MLQ, que se situam entre os níveis 0 (Nunca) e 1 (Raramente).

Resultados da Liderança

Os Resultados da Liderança avaliados pelo MLQ compreendem três categorias: EE – Esforço Extra, E – Eficácia e S – Satisfação.

Mediante a consulta do Quadro 8 e do Gráfico 3, podemos observar as pontuações médias obtidas pelos docentes nesta subescala e nas categorias que a integram.

Quadro 8 - Médias, desvio-padrão, mínimo e máximo das categorias da subescala “Resultados da liderança”

	Média	DP	Mínimo	Máximo
Esforço Extra	2.51	.92	.00	4.00
Eficácia	2.78	.76	.50	4.00
Satisfação	2.84	.82	.00	4.00
Resultados da Liderança	2.70	.75	.89	4.00

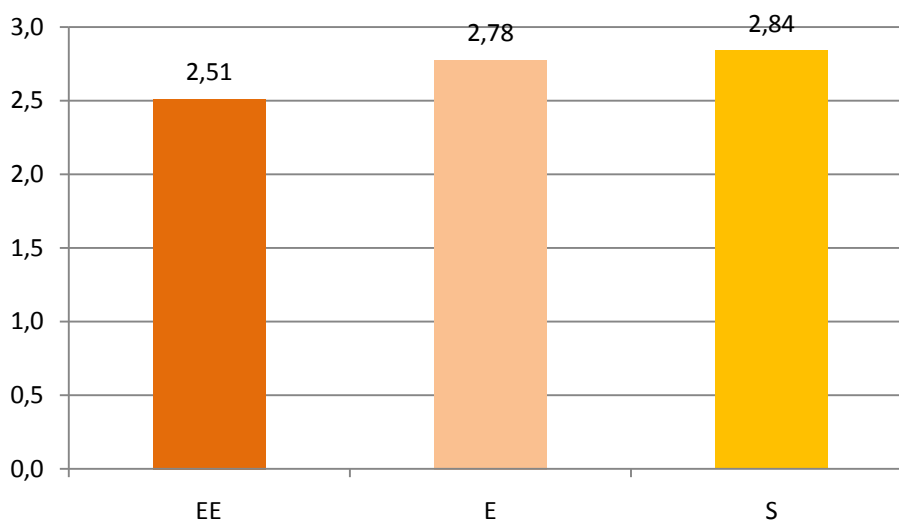


Gráfico 3 - Médias das categorias da subescala dos Resultados da Liderança

A consulta do Quadro 8 e do Gráfico 3 permite verificar que nas categorias dos Resultados da Liderança, a categoria EE – Esforço Extra mostra uma média de respostas mais baixa e a categoria S – Satisfação uma média mais elevada.

No entanto, a análise detalhada dos valores do quadro permite concluir que as médias nas três categorias dos Resultados da Liderança apresentam valores muito semelhantes que se situam entre o 2 (Algumas vezes) e o 3 (Muitas vezes), na escala de respostas do questionário.

1.2.2. Percepção do Presidente do Conselho Executivo

Tipo de Liderança

No que diz respeito aos tipos de liderança percebidos pelo Presidente do Conselho Executivo, os resultados podem ser consultados no Quadro 9. Para ilustrar os resultados obtidos, apresenta-se ainda o Gráfico 4.

Quadro 9 - Médias dos tipos de liderança obtidos pelo Presidente do Conselho Executivo

	Liderança Transformacional	Liderança Transaccional	Liderança Laissez-Faire
Presidente	3.50	2.88	.75

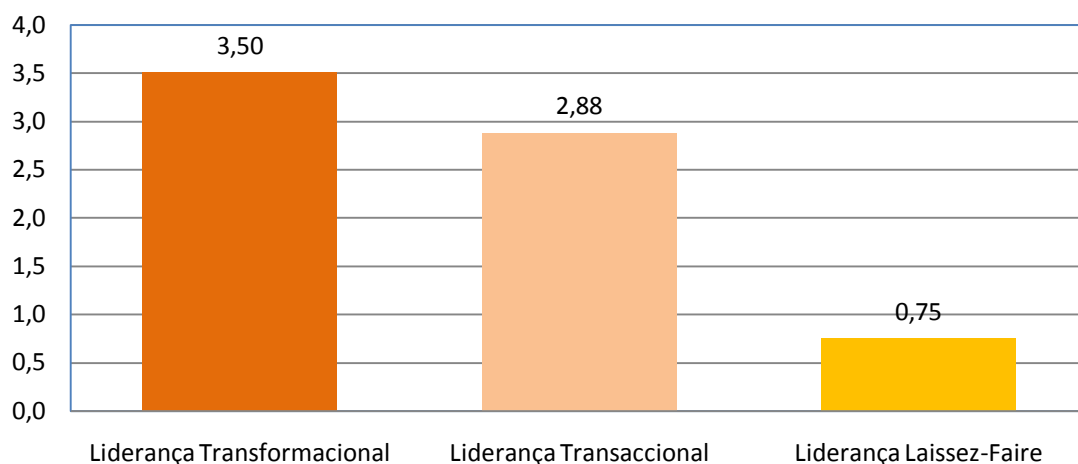


Gráfico 4 - Médias dos tipos de liderança obtidas pelo Presidente do Conselho Executivo

De acordo com o Quadro 4 e respectivo gráfico apresentados, podemos verificar que, na percepção do Presidente do Conselho Executivo, os comportamentos de liderança transformacional são os mais frequentemente observados na sua acção de liderança. Assim comportamentos tais como instigar orgulho nos seguidores por se encontrarem com o líder, agir de forma a incutir respeito por si enquanto líder e demonstrar um sentido de poder e de confiança, típicos da liderança transformacional (Avolio & Bass, 2004, p.95) apresentam uma expressão mais vincada.

O tipo de liderança que se observa com menor frequência, na percepção do Presidente do Conselho Executivo, é a liderança do tipo “Laissez-faire”. Logo, comportamentos como evitar tomar decisões, abster-se quando precisam dele, evitar envolver-se em assuntos importantes, são comportamentos que o Presidente do Conselho Executivo considera apresentar menos frequentemente.

Assim, no que se refere à frequência de comportamentos de liderança de tipo transformacional, a média das respostas do Presidente do Conselho Executivo situa-se entre os níveis 3 - Muitas vezes e 4 - Frequentemente na escala de respostas do MLQ.

No que diz respeito à frequência de comportamentos de liderança de tipo transaccional, a média das respostas do Presidente do Conselho Executivo situa-se entre os níveis 2 - Algumas vezes e 3 - Muitas vezes na escala de respostas do MLQ.

A subescala da Liderança Laissez-Faire, apresenta um valor médio inferior, na escala de respostas do MLQ que se situa entre os níveis 0 - Nunca e 1 - Raramente.

O Quadro 10 e o Gráfico 5 apresentam a percepção do Presidente do Conselho Executivo acerca das várias categorias da liderança.

Quadro 10 - Pontuação média obtida pelo Presidente do Conselho Executivo em cada categoria dos tipos de Liderança

	IC	IM	IS	IIA	IIB	CR	MBEA	MBEP	LF
Presidente	3.75	3.50	3.25	3.50	3.50	3.25	2.50	1.50	0.00

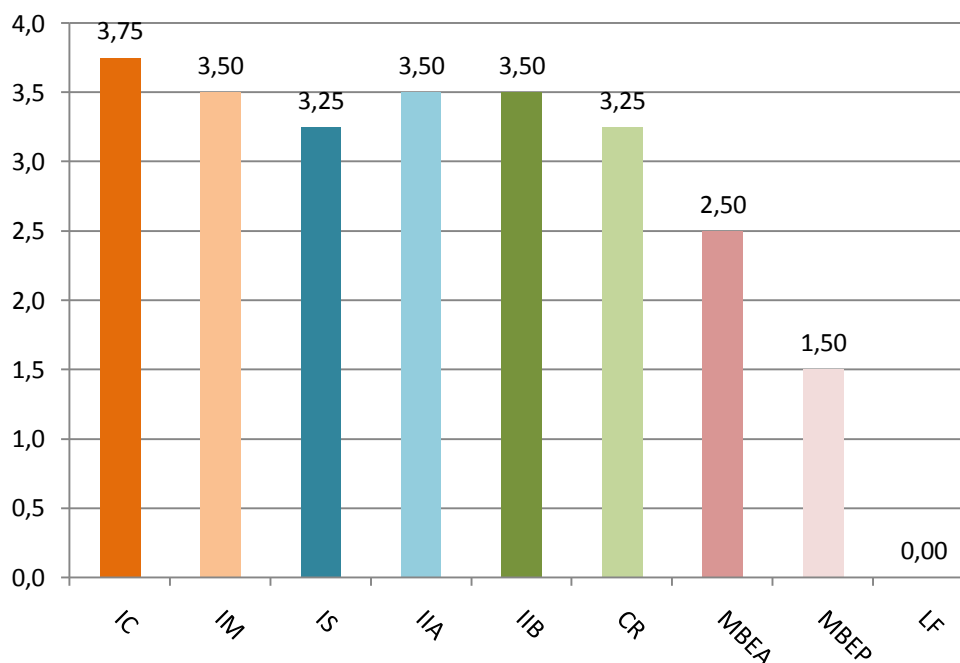


Gráfico 5 - Pontuações médias obtidas pelo Presidente do Conselho Executivo em cada categoria dos tipos de Liderança

Nas categorias da Liderança Transformacional (IC, IM, IS, IIA, IIB), a categoria IC – Consideração Individual, tal como verificamos no gráfico, apresenta uma média ligeiramente superior ($M= 3.75$), o que significa que na escala de respostas do MLQ se situa entre os níveis 3 (Muitas vezes) e 4 (Frequentemente).

As restantes quatro categorias da Liderança Transformacional (IC, IS, IIA, IIB) apresentam igualmente valores de média muito próximos e que na escala de respostas do MLQ se situam entre os níveis 3 (Muitas vezes) e 4 (Frequentemente).

Nas duas categorias da Liderança Transaccional (CR, MBEA), a categoria com a média de frequência mais alta é a CR – Recompensa pelos Objectivos atingidos, que na escala de respostas do MLQ se situa entre os níveis 3 (Muitas vezes) e 4 (Frequentemente). A categoria MBEA – Gestão por Excepção Activa, na escala de respostas do MLQ, situa-se entre os níveis 2 (Algumas vezes) e 3 (Muitas vezes).

No que diz respeito à Liderança Laissez-Faire (MBEP, LF), a categoria MBEP – Gestão por Excepção Passiva apresenta valores de média que na escala de respostas do MLQ se situam entre os níveis 1 (Raramente) e 2 (Algumas vezes). A categoria LF - Laissez-Faire da

Liderança Laissez-Faire apresenta um valor nulo, dado que foi a opção (Nunca) a escolhida pelo Presidente do Conselho Executivo em todos os itens que a compõem.

Resultados da Liderança

Apresentamos no Quadro 11 e no Gráfico 6 a pontuação média obtida pelo Presidente do Conselho Executivo na subescala dos Resultados da Liderança e nas respectivas categorias.

Quadro 11 - Média obtida pelo Presidente do Conselho Executivo nos Resultados da Liderança

	EE	E	S	Resultados da Liderança
Presidente	3.33	3.25	4	3.53

Podemos verificar através do análise do Quadro 11 e do Gráfico 6 que nas categorias dos Resultados da Liderança a categoria S – satisfação é a que tem mais expressão nos comportamentos de liderança do Presidente do Conselho Executivo, o que indica que o Presidente do Conselho Executivo considera que apresenta frequentemente comportamentos tais como usar métodos de liderança que sejam satisfatórios e trabalhar com os outros de modo satisfatório.

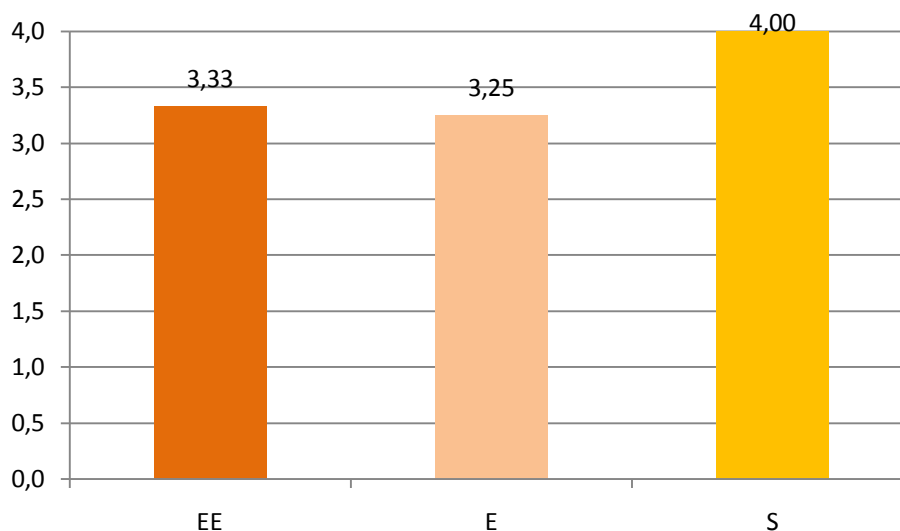


Gráfico 6 - Médias obtidas pelo Presidente do Conselho nos Resultados da Liderança

As categorias E – Eficácia e EE - esforço extra apresentam valores médios próximos, situados na escala de respostas do MLQ entre o valor 3 (Muitas vezes) e 4 (Frequentemente).

1.2.3. Comparação entre as percepções dos Professores e as percepções do Presidente do Conselho Executivo

Procedemos, de seguida, à comparação entre as percepções dos professores sobre a liderança do Presidente do Conselho Executivo e a percepção que este último tem acerca da sua própria liderança. Convém salvaguardar que esta comparação é apoiada numa comparação mais qualitativa das respostas não se baseando desta forma em nenhum teste estatístico.

As médias obtidas pelos docentes e pelo Presidente do Conselho Executivo nas subescalas e categorias do MLQ são apresentadas no Quadro 12. Os resultados podem ainda ser consultados nos Gráficos 7 e 8, que pretendem ilustrar, de forma comparativa, as percepções de professores e presidente.

Quadro 12 - Médias, desvios-padrão, mínimo e máximo das respostas dos docentes e do Presidente do Conselho Executivo nas subescalas e categorias do MLQ

	Média	DP	Mínimo	Máximo	Presidente
IC – Consideração Individual	2.22	0.74	0.50	4.00	3.75
IM – Motivação Inspiracional	2.81	0.72	1.25	4.00	3.50
IS – Estimulação Intelectual	2.36	0.72	0.00	4.00	3.25
IIA – Atributos de Influência Idealizada	2.59	0.70	0.75	4.00	3.50
IIB – Comportamentos de Influência Idealizada	2.47	0.74	0.50	4.00	3.50
Liderança Transformacional	2.49	0.63	1.00	4.00	3.50
CR – Recompensa pelos Objectivos Atingidos	2.44	0.74	0.50	4.00	3.25
MBEA – Gestão por Excepção Activa	2.19	0.59	0.50	4.00	2.50
Liderança Transaccional	2.32	0.29	0.88	4.00	2.88
MBEP – Gestão por Excepção Passiva	1.28	0.70	0.00	3.25	1.50
LF – Laissez-Faire	0.91	0.77	0.00	3.50	0.00
Liderança Laissez-Faire	1.09	0.66	0.00	3.25	0.75
EE – Esforço Extra	2.51	0.92	0.00	4.00	3.33
E - Eficácia	2.78	0.76	0.50	4.00	3.25
S - Satisfação	2.84	0.82	0.00	4.00	4.00
Resultados da Liderança	2.70	0.75	0.89	4.00	3.53

A análise do Quadro 12 e do Gráfico 7 revela que nas categorias da Liderança Transformacional e da Liderança Transaccional as médias do Presidente do Conselho Executivo são mais elevadas do que as médias obtidas pelos docentes.

Com efeito, podemos observar uma diferença entre a percepção dos professores e a do Presidente do Conselho Executivo, mais elevada na Liderança Transformacional, em que o Presidente do Conselho Executivo apresenta uma média superior à classificação média dos docentes. O mesmo sucede para a Liderança Transaccional, embora a diferença entre as médias, neste caso, seja menor. Na Liderança Laissez-Faire, pelo contrário, o Presidente do Conselho Executivo apresenta uma média inferior à dos docentes.

Relativamente aos Resultados da Liderança, o Presidente do Conselho Executivo obtém uma classificação média superior à média dos docentes.

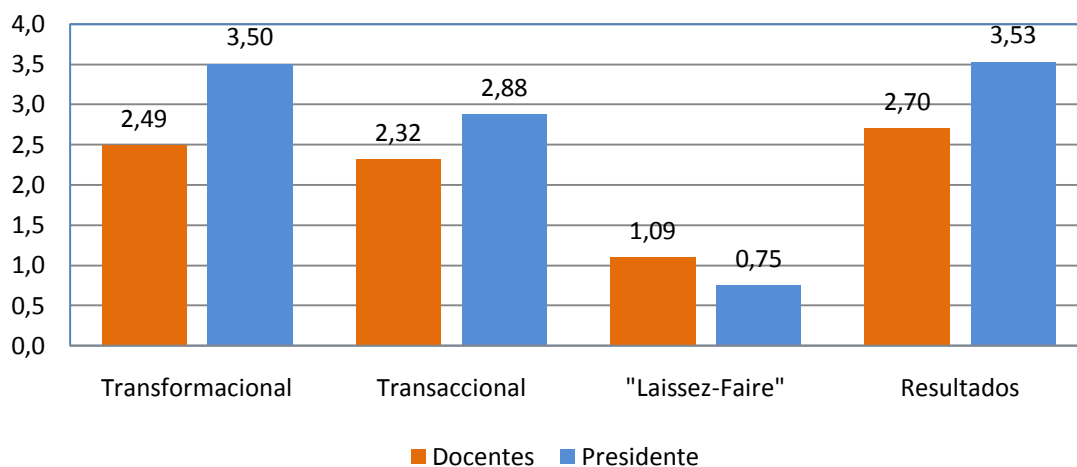


Gráfico 7 - Médias obtidas pelos docentes e pelo Presidente do Conselho Executivo nas subescalas do MLQ

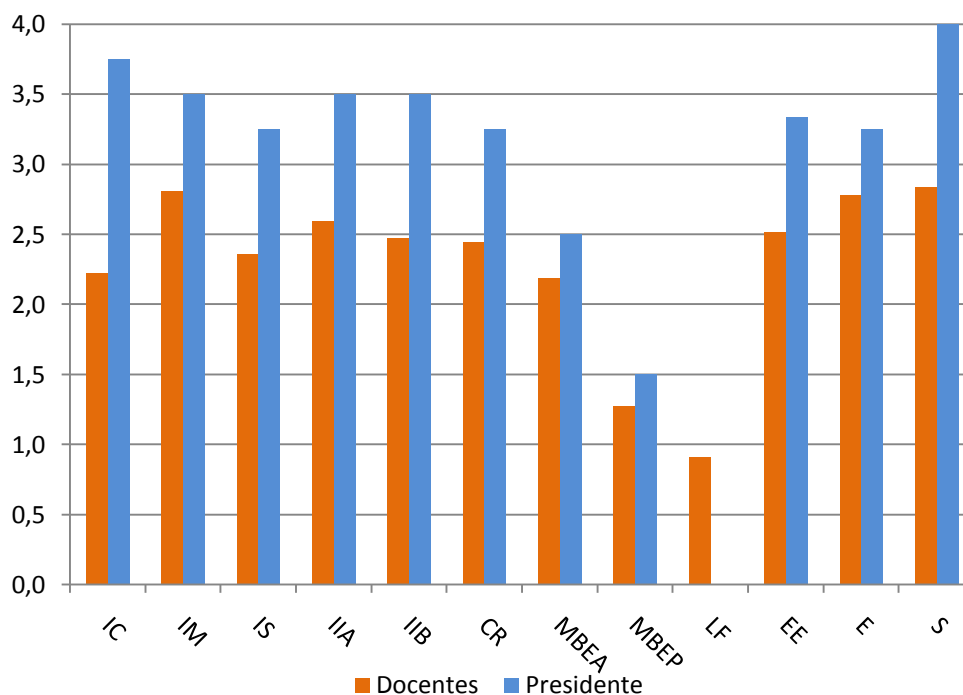


Gráfico 8 - Médias obtidas pelos docentes e Presidente do Conselho Executivo nas nove categorias do MLQ

Através da análise do Quadro 12 e do Gráfico 8 verificamos que existem diferenças entre a percepção dos docentes e a percepção do Presidente do Conselho Executivo em todas as categorias do MLQ. Passemos a comparar de forma mais detalhada os resultados obtidos nas diversas categorias, pelos docentes e pelo Presidente do Conselho Executivo.

Como podemos verificar no Gráfico 8, na categoria IC – Consideração Individual (Liderança Transformacional), a pontuação média obtida pelo Presidente do Conselho Executivo ($M = 3.75$) é mais elevada do que o valor da média das respostas dos docentes ($M = 2.22$, $D = .74$).

Podemos ainda, afirmar com base nos resultados obtidos que o mesmo se passa para as restantes categorias da Liderança Transformacional. A pontuação média obtida pelo Presidente do Conselho Executivo nas restantes categorias varia entre 3.25 e 3.50 e é mais elevada do que o valor da média das respostas dos docentes, que varia entre 2.36 e 2.81. Com efeito, na escala de respostas do MLQ, as respostas do Presidente do Conselho Executivo situam-se entre os níveis 3 (Muitas vezes) e 4 (Frequentemente), enquanto que as respostas dos docentes se situam entre os níveis 2 (Algumas vezes) e 3 (Muitas vezes).

Na Liderança Transaccional, os valores médios obtidos pelos professores são inferiores aos valores obtidos pelo Presidente do Conselho Executivo. Os valores médios obtidos pelos professores foram de 2.19 para a categoria MBEA – Gestão por Excepção Activa e de 2.44 para a categoria CR – Recompensa pelos Objectivos Atingidos. No caso das respostas do Presidente do Conselho Executivo, os valores médios foram de 2.50 e 3.25. Com efeito, na escala de respostas do MLQ para as subescalas da Liderança Transaccional, as respostas do Presidente do Conselho Executivo situam-se entre os níveis 2 (Algumas vezes) e 4 (Frequentemente), enquanto que as respostas dos docentes se situam entre os níveis 2 (Algumas vezes) e 3 (Muitas vezes).

Na Liderança Laissez-Faire o Presidente do Conselho Executivo apresenta uma média superior à média dos docentes na categoria MBEP – Gestão por Excepção Passiva. No entanto, na categoria. LF – Laissez-Faire passa-se o inverso, uma vez que o Presidente do Conselho Executivo respondeu nunca (zero) em todos os itens, enquanto que as respostas dos docentes apresentam uma média de $M = .91$ ($DP = .77$), o que significa que na escala de respostas do MLQ, as médias obtidas situam-se entre os níveis 0 (Nunca) e 1 (Raramente).

Relativamente às categorias associadas aos Resultados da Liderança (EE, E, S), as classificações médias obtidas pelo Presidente do Conselho Executivo são mais elevadas do que as médias das classificações obtidas pelos docentes. As respostas dos docentes ao questionário MLQ para as categorias dos Resultados da Liderança situam-se entre os níveis 2 (Algumas

vezes) e 3 (Muitas vezes), e nas respostas do Presidente do Conselho Executivo situam-se entre os níveis 3 (Muitas vezes) e 4 (Frequentemente).

Os resultados sugerem que o Presidente do Conselho Executivo considera mais frequentes os comportamentos de Liderança Transformacional na sua acção do que os professores liderados. O presidente apresenta também valores mais elevados na subescala dos Resultados de Liderança, em comparação com a avaliação que os docentes fazem desses resultados.

Em síntese, podemos afirmar que as respostas dos professores ao MLQ sugerem que os comportamentos mais observados no Presidente do Conselho Executivo da escola são os comportamentos de liderança transformacional. Isto indica que o Presidente do Conselho Executivo apresenta comportamentos tais como: motivar os liderados, falando-lhes com entusiasmo acerca do futuro e dos objectivos a alcançar; expressar confiança no alcançar de objectivos; procurar soluções alternativas para os problemas; considerar perspectivas diferentes na abordagem dos problemas; tratar os seguidores como indivíduos e não apenas como mais um membro do grupo; ajudar os seguidores a desenvolver os seus pontos fortes.

Os comportamentos observados no Presidente do Conselho Executivo associados à liderança transaccional são também algumas vezes observados, de acordo com os participantes. Entre estes refiram-se: definir as metas e expectativas e promover os desempenhos que permitam atingir os objectivos a alcançar, deixando claro o que podem obter se as metas forem atingidas; monitorizar os desvios, erros e tomar acções correctivas o mais rápido possível. Em troca dos esforços dos seguidores o líder fornece a sua ajuda, deixando claro o que podem obter se as metas forem atingidas.

Podemos verificar, através da análise dos resultados, que os comportamentos menos observados no Presidente do Conselho Executivo são do tipo da liderança Laissez-Faire.

Nos Resultados da Liderança, os inquiridos notaram como mais frequentes os comportamentos que revelam a satisfação, seguindo-se os comportamentos reveladores da eficácia do líder.

Os nossos resultados são semelhantes aos encontrados noutras investigações, nomeadamente, a de Barreto (2009) que verificou que o Presidente do Conselho Executivo ao atribuir cotações mais elevadas na categoria da Liderança Transformacional, também atribuiu cotações mais elevadas nas subescalas dos Resultados da Liderança. A mesma autora refere que os Resultados da Liderança estão correlacionados com a Liderança Transformacional.

De acordo com Leithwood (1992, citado por Bento, 2008, p. 11) os efeitos de uma liderança transformacional são visivelmente evidentes. Bento (2008, p.11) refere ainda que Leithwood (1992) na sua investigação obteve resultados “que indicaram que a) as práticas da

liderança transformacional têm uma grande influência na cooperação dos professores e b) existe uma relação significativa entre os aspectos da liderança transformacional e a mudança nas atitudes dos professores em relação ao melhoramento da escola e às suas práticas educativas”.

Bento (2008, p.11) refere também que “As componentes do modelo transformacional de liderança têm sido o tópico de liderança mais investigado na última década. Os resultados dos estudos ressaltam a seguintes implicações de liderança: os líderes mais eficazes não são apenas transformacionais, são tanto transaccionais quanto transformacionais. A liderança transformacional não só afecta os resultados de nível individual como a satisfação no emprego, o compromisso organizacional e o desempenho e também influencia a dinâmica de grupo e os resultados ao nível de grupo. Os funcionários em qualquer organização podem ser treinados para serem mais transaccionais e transformacionais”.

Na gestão desta escola secundária o Presidente do Conselho Executivo é mais um professor. É no entanto o responsável pela gestão da escola, e está relativamente próximo dos docentes, já que a percepção dos professores é positiva.

2. Estatística Inferencial

Com o objectivo de analisarmos as relações entre algumas variáveis do nosso estudo e testar as hipóteses formuladas, recorreremos à estatística inferencial. Para o efeito utilizamos a análise correlacional (correlação de Pearson) e ao teste *t*-Student.

Com o objectivo de testar a hipótese segundo a qual **O tipo de Liderança Transformacional tem mais expressão nas percepções dos docentes do que o tipo de Liderança Laissez-Faire (H1)**, recorreremos ao teste *t* para medidas repetidas.

Quadro 13 - Teste *t*-student para os tipos de liderança

	Tipos e Resultados da Liderança	Média	DP	<i>t</i>	p (sig.)
Comparação	Liderança Transformacional	2.49	.63	4.43	.00
	Liderança Transaccional	2.32	.53		
Comparação	Liderança Transformacional	2.49	.63	14.68	.00
	Laissez-Faire	1.09	.66		
Comparação	Liderança Transaccional	2.32	.53	15.28	.00
	Liderança Laissez-Faire	1.09	.66		

Quando comparadas as médias entre os três tipos de liderança, encontram-se diferenças estatisticamente significativas. Com efeito, no que se refere à diferença entre a Liderança Transformacional (M= 2.49, DP =.63) e a Liderança Transaccional (M= 2.32, DP =.63), o teste *t* revelou valores estatisticamente significativos ($t = 4,43$; $p < .001$); a Liderança Transformacional (M= 2.49, DP =0.63) e a Liderança Laissez-Faire (M= 1.09, DP =.66) apresentam igualmente diferenças estatisticamente significativas ($t = 14,68$; $p < .001$); finalmente, a comparação das médias da Liderança Transaccional (M= 2.32, DP =.63) e da Liderança Laissez-Faire (M=1.09, DP=.66) revelou um teste *t* de *student* estatisticamente significativo ($t = 15,28$; $p < .001$). Através da análise dos dados constatamos que a Liderança Transformacional está mais presente que a Liderança Transaccional e que a Liderança Laissez-Faire nos comportamentos do líder. Da mesma forma podemos afirmar que os comportamentos de liderança transaccional são mais frequentes no presidente do conselho executivo que os comportamentos de liderança laissez-faire. A hipótese formulada recebe, desta forma, apoio dos dados.

Os resultados são coerentes com os obtidos em outros estudos já realizados. Castanheira e Costa (2007, p. 149) apontam nos seus estudos resultados em tudo semelhantes aos obtidos, referindo que o tipo de liderança menos observado nas noventa e cinco escolas cujos presidentes de conselho executivo foram alvo de estudo foi a liderança de tipo Liderança Laissez-Faire.

Também Barreto (2009) encontrou valores médios na liderança transformacional superiores aos outros tipos de liderança, embora na sua investigação as diferenças não tenham sido estatisticamente significativas.

A fim de compreender as relações entre as subescalas do MLQ e de testar a hipótese 2, segundo a qual **os professores que apresentam valores mais elevados ao nível dos resultados da Liderança percebem mais características da Liderança Transformacional nos comportamentos do Presidente do Conselho Executivo**, recorreremos à análise correlacional. No Quadro 14 são apresentadas as correlações entre as subescalas do MLQ.

Quadro 14 - Correlações entre as subescalas de liderança

Subescala		Liderança Transformacional	Liderança Transaccional	Liderança Laissez-Faire	Resultados da Liderança
Liderança Transformacional	r	1			
Liderança Transaccional	r	.75**	1		
Liderança Laissez-Faire	r	-.26**	-.04	1	
Resultados da Liderança	r	.86**	.67**	-.33**	1

** Correlação significativa para $p < .01$

Através da análise do Quadro 14 verificamos que a Liderança Transformacional mostrou uma correlação positiva estatisticamente significativa com a Liderança Transaccional e uma correlação negativa estatisticamente significativa com a Liderança Laissez-Faire. A correlação entre a Liderança Transaccional e a Liderança Laissez-Faire não se revelou estatisticamente significativa. Estes resultados sugerem que os professores que consideram que o Presidente do Conselho Executivo apresenta mais comportamentos de liderança transformacional, atribuem, igualmente, mais comportamentos de liderança transaccional ao Presidente do Conselho Executivo.

Pelo contrário, os docentes que consideram serem mais frequentes os comportamentos de liderança transformacional no Presidente do Conselho Executivo, afirmam que este último apresenta comportamentos de liderança laissez-faire menos frequentemente.

No que diz respeito aos Resultados da Liderança, foram encontradas correlações positivas estatisticamente significativas com a Liderança Transformacional e com a Liderança Transaccional. Já com a liderança Laissez-Faire, a correlação encontrada é negativa e estatisticamente significativa. Estes dados indicam que os professores que percepcionam o tipo de Liderança Transformacional como mais frequente nos comportamentos do Presidente do Conselho Executivo consideram que os Resultados da Liderança são mais elevados.

Podemos então concluir que a H2 recebe apoio dos dados.

Estes resultados vêm ao encontro de outros estudos já realizados. Avolio e Bass (2004, p.34) apontam, com efeito, diversos estudos com resultados semelhantes aos obtidos na presente investigação (Dum dum, Lowe, & Avolio, 2002; Gaspar, 1992; Fuller, Patterson, Hester, & Stringer, 1996; Lowe, Kroeck Sivasubramaniam, 1996). Também Barreto (2009,

p.59) encontrou resultados semelhantes com um grupo de docentes de um agrupamento vertical de escolas.

Segundo diversos autores (Avolio, 1999; Avolio & Yammarino, 2002; Bass, 1998) citados por Avolio e Bass (2004, p.33), os líderes transformacionais geram maior empenho nos seus seguidores. Também Koh, Steers e Terborg (1991, citados por Avolio & Bass, 2004, p.33) observaram maior comprometimento organizacional de professores e estudantes se os seus directores foram considerados do tipo transformacional.

A hipótese 3, segundo a qual **as percepções acerca da liderança do Presidente do Conselho Executivo diferem em função do sexo dos professores** foi testada recorrendo ao teste *t* de *student* para amostras independentes.

Quadro 15 - Resultados do teste *t* de *student* para as subescalas de liderança em função do sexo dos professores

	Sexo	N	M	DP	t	p
Liderança Transformacional	M	39	2.29	.56	-2.47	.02
	F	76	2.59	.64		
Liderança Transaccional	M	39	2.24	.58	-1.18	.24
	F	76	2.36	.50		
Liderança Laissez-Faire	M	39	1.19	.75	1.09	.28
	F	76	1.04	.60		
Resultados da Liderança	M	39	2.48	.68	-2.30	.02
	F	76	2.82	.76		

A análise do Quadro 15 revela que existem diferenças significativas entre o sexo masculino e feminino no que diz respeito à percepção sobre a liderança transformacional ($t = -2.47$, $p < 0.05$). Os participantes do sexo feminino percebem mais comportamentos de liderança transformacional no Presidente do Conselho Executivo ($M = 2.59$; $DP = .64$) do que os participantes do sexo masculino ($M = 2.29$; $DP = .56$). Estes resultados apoiam a hipótese de que existem diferenças significativas entre o sexo masculino e o sexo feminino **nas percepções acerca da liderança do Presidente do Conselho Executivo**.

No que se refere à Liderança Transaccional e à Liderança Laissez-Faire os resultados não sugerem haver diferenças estatisticamente significativas entre os dois sexos.

Por outro lado, os participantes do sexo feminino percebem os Resultados da Liderança como superiores ($M = 2.82$, $DP = 0.76$), em comparação com o sexo masculino ($M = 2.48$, $DP = .68$). Estes resultados apoiam a hipótese de que existem diferenças

significativas entre o sexo masculino e o sexo feminino ($t = -2.30$, $p < 0.05$) na forma como percebem os resultados da liderança.

Verificamos através da análise dos resultados que os professores que percebem mais comportamentos de liderança do tipo Transformacional no Presidente do Conselho Executivo também percebem os Resultados da Liderança de uma forma mais positiva. Os resultados são coerentes com os obtidos em outros estudos já realizados. Avolio e Bass (2004, p.33) apontam outros estudos com resultados semelhantes, nomeadamente os estudos efectuados por Burns (1978), Avolio (1999), Bass (1985, 1998) e por Bass e Avolio (1993) que demonstraram que a liderança transformacional geralmente gera uma maior eficácia e satisfação nos seguidores do que a liderança transaccional, embora os líderes eficazes pratiquem a sua liderança usando toda a gama de estilos.

De acordo com a quarta hipótese formulada neste estudo, **a percepção dos docentes que desempenham cargos de liderança intermédia acerca da liderança do Presidente do Conselho Executivo difere da percepção dos docentes que não os desempenham.**

Para testar esta hipótese recorreremos ao teste *t* de *student* para amostras independentes.

Quadro 16-Resultados do teste *t* de *student* para as subescalas de liderança em função do exercício de cargos

	Cargo	N	M	DP	t	p
Liderança Transformacional	Sim	66	2.44	0.66	-1.33	.19
	Não	45	2.60	0.58		
Liderança Transaccional	Sim	66	2.23	0.53	-2.09	.04
	Não	45	2.45	0.53		
Liderança Laissez-Faire	Sim	66	1.02	0.64	-1.38	.17
	Não	45	1.19	0.69		
Resultados da Liderança	Sim	66	2.72	0.80	-.03	.98
	Não	45	2.73	0.69		

O teste *t* de *student* revelou não existirem diferenças significativas entre os docentes que exercem cargos de liderança intermédia e os que não exercem nas percepções acerca da liderança protagonizada pelo Presidente do Conselho Executivo. A subescala da liderança transaccional constitui excepção, na medida em que os professores que não exercem cargos de liderança intermédia percebem mais comportamentos de liderança transaccional do que os professores que exercem cargos de liderança ($M=2.23$, $DP=.53$), sendo as diferenças estatisticamente significativas ($t=-2.09$, $p < .05$)

Sendo assim, podemos concluir que os dados apoiam a hipótese 4, apenas no caso da subescala da liderança transaccional.

A hipótese 5, de que as percepções acerca da liderança do Presidente do Conselho Executivo diferem em função da situação profissional dos professores, foi testada com recurso ao teste *t* de *student* para amostras independentes.

Quadro 17 - Resultados do teste *t* de *student* para as subescalas de liderança em função da situação profissional dos professores

	Situação Profissional	N	M	DP	t	p
Liderança Transformacional	Professor Contratado	41	2.73	.58	3.21	.00
	Professor do Quadro de Nomeação Definitiva	74	2.36	.62		
Liderança Transaccional	Professor Contratado	41	2.48	.60	2.56	.01
	Professor do Quadro de Nomeação Definitiva	74	2.22	.46		
Liderança Laissez-Faire	Professor Contratado	41	0.95	.69	-1.74	.09
	Professor do Quadro de Nomeação Definitiva	74	1.17	.63		
Resultados da Liderança	Professor Contratado	41	2.95	.65	2.67	.01
	Professor do Quadro de Nomeação Definitiva	74	2.57	.77		

O teste *t* de *student* revelou existirem diferenças significativas entre os docentes contratados e os docentes do Quadro de Nomeação Definitiva nas percepções acerca da liderança protagonizada pelo Presidente do Conselho Executivo. A subescala da liderança laissez-faire constitui excepção, na medida em que o teste *t* de Student não revelou diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos ($t=-1.74$, $p > .09$).

Verificamos, através da análise dos resultados, que os professores contratados consideram que o Presidente do Conselho Executivo apresenta mais comportamentos de liderança do tipo Transformacional e do tipo Transaccional do que os professores do quadro de nomeação definitiva. Os professores contratados percebem os Resultados da Liderança de uma forma mais positiva que os docentes do quadro de nomeação definitiva.

Sendo assim, podemos concluir que os dados apoiam a hipótese 5 no que diz respeito às subescalas da liderança transformacional, transaccional e aos Resultados da Liderança.

A Hipótese 6 segundo a qual **a forma como os professores percebem a liderança do Presidente do Conselho Executivo está relacionada com as suas percepções das diferentes dimensões do clima escolar** foi testada mediante a análise correlacional. Para percebermos como se correlacionam as subescalas do MLQ e do clima escolar, analisemos o Quadro 18.

Quadro 18 Correlações entre as subescalas de liderança e do clima escolar

Variáveis	L.T.	L. Transa.	L. LF	R. L	Relação entre os professores da escola	Percepções do Conselho Executivo	Percepções dos Alunos	Relação da Escola com a Comunidade	Participação docente
Liderança Transformacional	1								
Liderança Transaccional	.75**	1							
Liderança Laissez-Faire	-.26**	-.04	1						
Resultados da Liderança	.86**	.67**	-.33**	1					
Relação entre os professores da escola	.38**	.24**	-.28**	.40**	1				
Percepções do Conselho Executivo	.65**	.41**	-.52**	.66**	.52**	1			
Percepções dos Alunos	-.06	-.04	-.09	.08	.36**	.17	1		
Relação da Escola com a Comunidade	.38**	.20*	-.35**	.39**	.51**	.61**	.21*	1	
Participação docente	.10	.12	-.02	.06	.14	.15	.08	.25**	1

Nota: L.T = Liderança Transformacional; L. Transa. = Liderança Transaccional; L. LF = Liderança Laissez-Faire; R. L. = Resultados da liderança; ** p < .01; * p < .05

Através da análise dos dados apresentados no Quadro 18, verificamos que a Liderança Transformacional apresenta correlações positivas estatisticamente significativas com as percepções dos professores acerca da relação entre os professores da escola, com as suas percepções sobre o

Conselho Executivo, e ainda com as percepções acerca da relação da escola com a comunidade. A subescala da Liderança Transformacional não se apresentou, no entanto, correlacionada com as percepções dos professores acerca dos alunos. Estes resultados sugerem que os professores que consideram que o Presidente do Conselho Executivo apresenta mais comportamentos de liderança transformacional têm uma opinião mais positiva acerca das relações entre os professores da escola, acerca do Conselho Executivo e da relação da escola com a comunidade.

A subescala da Liderança Transaccional apresenta correlações positivas estatisticamente significativas com as percepções acerca da relação entre os professores da escola, com as percepções acerca do Conselho Executivo e acerca da relação da escola com a comunidade. Tal como na subescala relativa à liderança transformacional, a subescala da Liderança Transaccional não se apresentou correlacionada com as percepções dos professores acerca dos alunos. Estes resultados sugerem que os professores que consideram que o Presidente do Conselho Executivo apresenta mais comportamentos de liderança transaccional, apresentam opiniões mais positivas acerca das relações entre os professores da escola, acerca do Conselho Executivo e também das relações da escola com a comunidade.

No que diz respeito à Liderança Laissez-Faire, foram encontradas correlações estatisticamente significativas com as mesmas dimensões do clima escolar (percepções acerca da relação entre os professores da escola, percepções acerca do Conselho Executivo e acerca da relação da escola com a comunidade). No entanto, estas correlações são negativas. Estes resultados sugerem que os professores que consideram que o Presidente do Conselho Executivo apresenta mais comportamentos de liderança laissez-faire, apresentam opiniões mais negativas acerca das relações entre os professores da escola, acerca do Presidente do Conselho Executivo e das relações da escola com a Comunidade.

No que diz respeito à relação entre os resultados da liderança e as dimensões do clima escolar, a análise do Quadro 18 revela correlações positivas e estatisticamente significativas entre os resultados da liderança e as percepções acerca da relação entre os professores da escola, acerca do Conselho Executivo e acerca da relação da escola com a comunidade. Estes dados sugerem que os professores que percebem melhores resultados da liderança são também aqueles que apresentam opiniões mais positivas acerca destas dimensões do clima escolar.

Podemos concluir que a H6 recebe apoio parcial dos dados, na medida em que os tipos de liderança e os resultados da liderança se apresentam correlacionados com três das quatro dimensões do clima escolar.

A Hipótese 7 segundo a qual **existe uma relação entre a participação dos professores na vida da escola e as suas percepções acerca da liderança do Presidente do Conselho Executivo** foi testada mediante a análise correlacional.

Para percebermos como se correlacionam as subescalas do MLQ com a subescala da participação analisemos o Quadro 18, anteriormente apresentado.

Através da análise do Quadro 18 verificamos que o grau de participação dos professores na vida da escola não se apresenta correlacionado de forma estatisticamente significativa com nenhuma das dimensões do MLQ. Podemos, assim, concluir que a H7 não recebe apoio dos dados.

Conclusão

A investigação realizada teve como principal objectivo compreender as percepções que os docentes de uma Escola Secundária têm do estilo de liderança escolar protagonizada pelo Presidente do Conselho Executivo e em que medida essas percepções se relacionam com o modo como os docentes percebem o clima escolar e o seu grau de participação na vida da escola. Pretendeu-se ainda, verificar se as percepções dos professores acerca da liderança do Presidente do Conselho Executivo são diferentes da forma como este percebe o seu próprio estilo de liderança.

Esta investigação foi desenvolvida com uma metodologia de natureza quantitativa, não experimental e descritiva e foi realizada com uma amostra de professores de diversos ciclos de ensino de uma escola secundária de um concelho da Região Autónoma dos Açores. Desta forma, importa salientar que os resultados por nós obtidos não se podem generalizar a outros contextos escolares e geográficos. Esperamos, no entanto, que os mesmos contribuam para a compreensão das dinâmicas organizacionais da escola, em particular no que à liderança se refere, bem como à sua relação com o clima escolar e a participação dos professores na vida da escola.

Os resultados obtidos permitem-nos formular algumas conclusões que passamos a apresentar, em primeiro lugar no que diz respeito às percepções dos professores acerca do clima escolar.

A percepção dos professores acerca da **relação entre os professores da escola** é, em geral, positiva.

No que diz respeito às **percepções dos professores acerca dos alunos**, as opiniões dividem-se e as percentagens elevadas de docentes que optaram por não concordar nem discordar das afirmações é um facto que pode ser indicador de ausência de uma opinião sólida acerca do assunto. Existem no entanto, aspectos em relação aos quais os professores apresentam percepções mais positivas, como é o caso da colaboração entre os alunos, do respeito que estes demonstram pelos professores e do recurso aos professores para resolver problemas pessoais. Por outro lado, há aspectos percebidos de forma mais negativa, tais como o interesse nas aprendizagens e a indiferença relativamente aos resultados escolares.

A **percepção dos professores acerca do Conselho Executivo** é, em geral, positiva. No entanto, existem aspectos que precisam ser melhorados, dado que os professores mostram-se indecisos quando questionados sobre a criação de um clima em que todos se sentem à vontade para partilhar problemas, bem como sobre se o Conselho Executivo é

muito subserviente em relação aos poderes regionais e centrais ou está demasiado preocupado com o cumprimento dos normativos oficiais.

A opinião dos professores acerca da **relação entre a Escola e a Comunidade** revela que é uma preocupação do líder a escola estabelecer boas ligações com a comunidade, mantendo boas relações com os pais, com os parceiros sociais e com os poderes locais. No entanto, os professores consideram que a escola promove poucas iniciativas de cooperação com professores de outras escolas/ agrupamentos.

Uma das questões a que nos propusemos responder com este estudo é a de saber como caracterizam os docentes da escola o estilo de liderança do Presidente do Conselho Executivo, no que se refere à existência de comportamentos de Liderança Transformacional, Transaccional ou Laissez-Faire.

Os resultados sugerem que os comportamentos de liderança transformacional são os mais frequentemente observados no Presidente do Conselho Executivo. A categoria que apresenta uma frequência mais alta é a **IM – Motivação Inspiracional**, o que indica que os comportamentos de expressão mais vincada são o de instigar orgulho nos seguidores por se encontrarem associados ao líder, inculcar respeito por si enquanto líder e demonstrar um sentido de poder e de confiança.

O tipo de liderança menos usual é o tipo de liderança “Laissez-faire”, o que indica que comportamentos como evitar envolver-se em assuntos importantes e evitar tomar decisões são pouco frequentes. Estes resultados foram confirmados com a análise inferencial, que revelou que o tipo de liderança mais presente nos comportamentos do Presidente do Conselho Executivo é a Liderança Transformacional.

Procurámos ainda compreender como perceciona o Presidente do Conselho Executivo o seu próprio estilo de liderança.

Os resultados permitem-nos concluir que o Presidente do Conselho Executivo perceciona a sua liderança como sendo, sobretudo, do tipo Transformacional, dado que os comportamentos de liderança transformacional são os indicados pelo mesmo como mais frequentes. Os comportamentos da liderança transformacional mais comuns são, assim, inspirar os outros com uma visão do que pode ser conseguido através do seu esforço pessoal extra, valorizar o potencial dos seus associados, inculcar orgulho a quem os segue e exibir um sentido de poder e confiança.

O tipo de liderança que o Presidente do Conselho Executivo considera manifestar menos frequentemente é a liderança do tipo “Laissez-faire”.

Os comportamentos associados à liderança transaccional foram também indicados pelo Presidente do Conselho Executivo, como muitas vezes, nomeadamente: definir as metas e expectativas e promover os desempenhos que permitam atingir os objectivos a alcançar, deixando claro o que podem obter se as metas forem atingidas; monitorizar os desvios, erros e tomar acções correctivas o mais rápido possível. Em troca dos esforços dos seguidores o líder fornece a sua ajuda, deixando claro o que podem obter se as metas forem atingidas.

Nas categorias dos Resultados da Liderança, o Presidente do Conselho Executivo considera que a categoria S – satisfação é a que tem mais expressão nos seus comportamentos de liderança, o que indica que comportamentos tais como usar métodos de liderança que sejam satisfatórios e trabalhar com os outros de modo satisfatório são frequentemente apresentados, o que favorece um ambiente de trabalho agradável, sendo percebido como o adequado. Em geral, e no que diz respeito às três subescalas dos resultados da liderança, a auto-percepção do Presidente do Conselho Executivo é bastante positiva.

A percepção que os professores têm do estilo de liderança do Presidente do Conselho Executivo foi por nós comparada com a percepção do mesmo acerca do seu próprio estilo de liderança.

Existe uma diferença evidente entre a percepção dos professores e do Presidente do Conselho Executivo, mais notória na Liderança Transformacional, em que a percepção do Presidente do Conselho Executivo obtém uma média superior à classificação média dos docentes. O mesmo sucede para a Liderança Transaccional. Na Liderança Laissez-Faire, a percepção do Presidente do Conselho Executivo obtém uma média muito menor. Relativamente aos Resultados da Liderança a percepção do Presidente do Conselho Executivo apresenta uma classificação média superior à média dos docentes.

Estes dados significam que o Presidente do Conselho Executivo vê na sua acção enquanto líder mais comportamentos de liderança transformacional e transaccional, do que os docentes. Por outro lado, considera manifestar comportamentos de liderança laissez-faire menos frequentemente, quando comparamos a sua percepção com a dos professores. Finalmente, os resultados da liderança são avaliados por si como mais elevados.

No que se refere ao objectivo de saber em que medida as percepções dos professores acerca dos estilos de liderança do Presidente do Conselho Executivo estão associadas à forma como avaliam os resultados da liderança, os resultados da presente investigação sugerem que os docentes que consideram que os comportamentos de liderança transformacional estão mais presentes na acção do Presidente do Conselho Executivo avaliam, igualmente, os resultados da liderança como mais elevados, o que parece indicar que a liderança transformacional está associada a melhores resultados da liderança.

A partir dos resultados obtidos com a análise inferencial é possível formular algumas conclusões relativamente às hipóteses que orientaram a presente investigação.

A hipótese **H1 - O tipo de Liderança Transformacional tem mais expressão nas percepções dos docentes do que o tipo de Liderança Laissez-Faire** recebeu apoio dos dados. Com efeito, verificamos que os docentes consideram que os comportamentos de liderança transformacional são mais frequentes no Presidente do Conselho Executivo que os comportamentos de liderança laissez-faire.

A hipótese **H2, de que os professores que apresentam valores mais elevados ao nível dos Resultados da Liderança percebem mais características da Liderança Transformacional nos comportamentos do Presidente do Conselho Executivo** é apoiada pelos dados, na medida em que estes revelam que a liderança transformacional está correlacionada de forma positiva e estatisticamente significativa com os resultados da liderança.

Segundo a **H3, as percepções acerca da liderança do Presidente do Conselho Executivo diferem em função do sexo dos professores**. Os dados revelam que os professores do sexo feminino percebem a liderança Transformacional exercida pelo Presidente do Conselho Executivo como mais frequente do que os docentes do sexo masculino. Os Resultados da Liderança são também avaliados de forma mais positiva pelas docentes, em comparação com os professores do sexo masculino. Esta hipótese recebe, assim, apoio dos dados no que diz respeito às subescalas da liderança transformacional e dos resultados da liderança.

A **H4, de que a percepção acerca da liderança do Presidente do Conselho Executivo dos docentes que desempenham cargos de liderança intermédia difere da percepção dos docentes que não os desempenham** recebeu apoio dos dados apenas no que diz respeito à liderança transaccional, já que os professores que não exercem cargos de liderança intermédia percebem mais comportamentos de liderança transaccional na acção do Presidente do Conselho Executivo do que os professores que exercem cargos de liderança.

Os resultados do nosso estudo sugerem que os professores contratados percebem mais comportamentos de liderança transformacional e transaccional no Presidente do Conselho Executivo e percebem os Resultados da Liderança de uma forma mais positiva que os docentes do quadro. Sendo assim, a **H5, de que as percepções acerca da liderança do Presidente do Conselho Executivo diferem em função da situação profissional dos professores** recebe apoio parcial dos dados. Podemos concluir que os professores contratados apresentam percepções da liderança mais positivas que os docentes do quadro.

De acordo com a **H6, a forma como os professores percebem a liderança do Presidente do Conselho Executivo está relacionada com as suas percepções das diferentes dimensões do clima escolar.** Os dados oferecem apoio parcial à hipótese formulada, já que a liderança transformacional e transaccional, bem como os resultados da liderança se apresentam positivamente correlacionados com as várias dimensões do clima escolar, à excepção da subescala relativa às percepções acerca dos alunos. Por outro lado, a liderança *laissez-faire* apresenta-se negativamente correlacionada com as subescalas do clima escolar, à excepção da subescala relativa às percepções acerca dos alunos. Os professores que consideram que o Presidente do Conselho Executivo apresenta mais comportamentos de liderança transformacional e transaccional e melhores resultados da liderança têm opiniões mais positivas acerca do clima escolar. Os professores que consideram que o Presidente do Conselho Executivo apresenta mais comportamentos de liderança *laissez-faire* têm opiniões mais negativas acerca do clima escolar.

Finalmente, e no que diz respeito à **H7, de que existe uma relação entre a participação dos professores na vida da escola e as suas percepções acerca da liderança do Presidente do Conselho Executivo,** não foram encontradas correlações estatisticamente significativas entre as duas variáveis. Os dados sugerem que os professores não percebem qualquer relação entre a sua participação na vida da escola e o tipo de liderança exercido pelo Presidente do Conselho Executivo.

Durante a nossa investigação confrontamo-nos com alguns obstáculos que se prenderam essencialmente com o facto de a investigadora não conhecer o meio, devido às condicionantes políticas e geográficas da ilha face a quem vem do continente. Houve no entanto, uma grande adesão e participação por parte do Presidente do Conselho Executivo, que mobilizou a escola no sentido de toda a gente colaborar e contribuir para que este trabalho se pudesse realizar.

É importante destacarmos algumas limitações deste estudo, associadas ao facto de o mesmo ter sido desenvolvido numa única escola, o que levanta obstáculos à generalização dos resultados. Adicionalmente, é de referir que a natureza não experimental e descritiva do estudo não permite retirar conclusões sobre relações de causalidade entre as variáveis estudadas, nomeadamente entre a liderança e o clima escolar.

Por outro lado, importa salientar que a recolha de dados foi realizada junto do Presidente do Conselho Executivo e dos professores da escola, não contemplando a perspectiva de outros actores fundamentais, tais como os funcionários.

Tendo em conta estas limitações, queremos realçar a importância da realização de novos estudos sobre a temática da liderança e do clima escolar, nomeadamente estudos

realizados com outros níveis de ensino e noutros contextos organizacionais, nomeadamente em escolas agrupadas. A consideração, nesses estudos, da perspectiva de outros actores da comunidade educativa, como funcionários, pais e encarregados de educação e mesmo outros elementos que participem nos órgãos de direcção das escolas constituiria um contributo relevante para a compreensão da temática da liderança escolar, tão presente nos discursos e nas medidas legislativas produzidas nas últimas décadas.

Esperamos, no entanto, que os resultados obtidos neste estudo contribuam para uma reflexão em torno da temática da liderança escolar e da sua relação com o clima escolar, nomeadamente no contexto organizacional em que o estudo decorreu.

Referências Bibliográficas

A

- Afonso, P. Lourenço (2009). *Liderança, Elementos – Chave do processo*. Escolar Editora.
- Allison, P. (2002). Missing Data. Sage University Papers Series on Quantitative Applications in the Social Sciences, 07-136. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Alves Pinto, C. (1995). *A Sociologia da Escola*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- Anderson, G.; Arsenault, N. (1999). *Fundamentals of Educational Research*. London: Falmer Press Teachers Library.
- Avolio, B. J. & Bass, B. M. (2004). Multifactor Leadership Questionnaire Third Edition Manual and Sampler Set. Mind Garden, Inc.

B

- Barreto, A. (2009). *Liderança Transformacional na Escola. Estudo de Caso sobre o Presidente de um Agrupamento*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação, Aveiro, Portugal.
- Barroso, J., Afonso, N. & Dinis, L. L. (2007). *Improving School Leadership, Country Background Report For Portugal*. Ministry of Education. December 2007. Acedido em 25 de Junho, 2011. Disponível em: <http://www.oecd.org/dataoecd/44/56/40710632.pdf>.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (2004). *MLQ Multifactor Leadership Questionnaire*. Redwood City: Mind Garden.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bento, A. (2008). Estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira. In J. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Org.), *Actas do V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar - Trabalho Docente e Organizações Educativas* (pp. 145 157). Aveiro: Universidade de Aveiro. (Publicação em CD-ROM - ISBN 978-972-789-281-5).
- Bexiga, F. (2009). *Lideranças nas organizações escolares. – Estudos de caso sobre o desempenho dos Presidentes dos Agrupamentos de Escolas*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação, Aveiro, Portugal.
- Bris, M., Galán, A., Seijo, J., & Asparó, C. (2003). *Clima de trabajo y eficacia de centros docentes: Percepciones y resultados*. Salamanda: Europa Artes Gráficas.
- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence*. www.ncsl.org.uk/literaturereviews

C

- Carapeto, C. & Fonseca, F. (2005). *Administração Pública. Modernização, Qualidade e Inovação*. Edições Sílabo. (1a ed.). Lisboa.
- Canhota, C. (2008). *Investigação Passo a Passo: Qual a importância do estudo piloto?*. Lisboa: Associação Portuguesa de médicos de Clínica Geral. Acedido em 2 de Maio, 2011. Disponível em: <http://www.apmcg.pt/files/54/documentos/20081009171916875847.pdf>.
- Carneiro, R. (2011). 1º Ciclo de Seminários de Aprofundamento em Administração e Organização Escolar. Visão e Liderança nas Escolas Portuguesas. Realizada no 15 de Fevereiro de 2011. Universidade Católica. Acedido a 7 de Junho de 2011 em: Parte 01 - <http://www.youtube.com/watch?v=nW5GZuMIx4g>.
- Carvalho, L. (1992). *Clima de Escola e Estabilidade dos Professores*. Lisboa: Educa.
- Castanheira, P., & Costa, J. A. (2007). Lideranças Transformacional, Transaccional e Laissez-faire: Um Estudo exploratório sobre os Gestores Escolares com Base no MLQ. In J. M. Sousa & C. N. Fino (org.), *A Escola Sob Suspeita* (pp.141- 154). Porto: ASA.
- Chiavenato, I. (2004). *Administração nos Novos Tempos*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Cohen, J. (2010). *The new standards for learning*. Principal Leadership, 11(1), 28. Acedido em 20 de Junho 2011, no Website da: School Climate: http://www.schoolclimate.org/climate/documents/PLSept10_cohen.pdf.
- Costa, A. (2010). *Clima Escolar e Participação Docente. A percepção dos professores diferentes ciclos de ensino*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Costa, J. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.
- Cunha, M. P., & Rego, A. (2007). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa: Editora RH, Lda.

D

E

F

- Ferreira, C., Neves, J. & Caetano, A. (2001). *A. Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Formosinho, J. (1999). A Renovação Pedagógica numa Administração. In J. Formosinho, A. Sousa Fernandes, M. Sarmento, & F. Ferreira. *Comunidades Educativas: Novos Desafios à Educação Básica*. Minho Universitária. Braga.

Formosinho, J., Machado, J. (2005). A administração da escola de interesse público em Portugal - políticas recentes. In J. Formosinho, A. Sousa Fernandes, J. Machado & F. Ferreira (Orgs.), *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA.

Forbes, M. (2011). In Frasesepoemas, <http://www.frasesepoemas.com.br/autor/malcolm-stevenson-forbes-1203.html>. Acedido a 11 de Julho de 2011.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto Editora.

G

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O Inquérito. Teoria e prática*. (3a ed.). Celta.

Ghilardi, F. & Spallarossa, C. (1983). *Guia para a organização da escola*. Porto: Edições ASA.

Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2007). *Os Novos Líderes: A inteligência Emocional nas Organizações*. (3a ed.). Lisboa: Gradiva.

H

Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (1998). *Multivariate Data Analysis*. (5a ed.). New Jersey: Prentice-Hall.

Harris, Alma (2002). *School Improvement. What's in it for school?*. London, Routledge. Acedido em 25 de Junho, 2011. Disponível em: <http://www.almaharris.co.uk/books.htm>

Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto. Porto Editora, Lda.

Hill, M. & Hill, A. (2000). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

I

J

K

Kelly, E. (2011). In <http://frasesparaorkut.us/category/frases-de-lideranca>. Acedido a 11 de Julho de 2011.

Krawczyk, N. *A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais*. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 9, jan/ fev/ mar/ abr, 2002.

L

Lima, L. (1988). *A Escola como Organização e a participação na organização escolar. Um estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. (2a ed.). Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

Lima, L. (2009). *A democratização do governo das escolas públicas em Portugal*. Revista da Faculdade de Letras: Sociologia, série I, vol. **19**: 227-253. Acedido em 9 de Julho de 2011, em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7210.pdf>

M

Martins, I. (2010). *Clima de Escola, Participação e Identidade. Um olhar sobre a disciplina e o professor de Educação Física*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Marquis, B. L. & Huston, C. J. (2005). *Administração e Liderança em enfermagem: teoria e prática*. (4a ed.). Porto Alegre: Artmed, 2005.

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 a 20 de Julho 2011, em http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/dpr462dd6bf61a9b_1.pdf

Maxwell, J. C. (2009). *O livro de Ouro da Liderança. Lições que aprendi numa vida inteira de liderança*. Lisboa. SmartBook.

Miron, G., Jones, J. N., & Kelaher-Young, A. J. (2011). The Kalamazoo Promise and Perceived Changes in School Climate. *Education Policy Analysis Archives*, 19 (17). Acedido a 20 de Julho 2011, em <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/724>

N

National School Climate Council. (2007). *The school climate challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*. Education Commission of the States. Acedido em 7 de Julho de 2011, no Website da: Education Commission of the States em: www.ecs.org/html/ProjectsPartners/nclc/docs/school-climate-challenge-web.pdf

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 de Julho de 2011, no Website da: School Climate em: www.schoolclimate.org/climate/documents/school-climate-standards-csee.pdf

Newton. I.). In Citador, <http://www.citador.pt>. Acedido a 11 de Julho de 2011.

Nóvoa, A. (1995). *As Organizações escolares em Análise* (2a ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

O

Organization for Economic Co-Operation and Development. Improving School Leadership, *The Toolkit*. Acedido em 25 de Junho 2011, no Website da: OECD em: www.oecd.org/edu/schoolleadership

P

Pateman, C. (1992). *Participação e Teoria Democrática*. Paz e Terra. Rio de Janeiro.

Parreira, P. M. (2005). *Organizações*. Coimbra. Formasau – Formação e Saúde, Lda.

Pessoa, F. (2011). In Citador, <http://www.citador.pt>. Acedido em 11 de Julho de 2011.

Q

R

S

Saint-Exupéry, A. (2011). In Citador, <http://www.citador.pt>. Acedido a 11 de Julho de 2011.

Santos, E. (2007). *Processos de Liderança e Desenvolvimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico: um Estudo de Caso*. Universidade do Minho. Instituto de educação e Psicologia. Acedido em 12 de Agosto de 2011, no Website da: Universidade do Minho: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7033/1/TESE%20DE%20EVA%20SANTOS.pdf>

Saraiva, D. (2002). Participação dos professores na escola. *Millenium – Revista do ISPV* n° 25- Janeiro 2002. Acedido em 6 de Junho de 2011, de http://www.ipv.pt/millenium/millenium25/25_34.htm

Sarmiento, M. (1996). *A Escola e as Autonomias*. Coleção: Cadernos Pedagógicos. (2a ed.). Edições Asa.

Sarmiento, M. & Ferreira, F. (1999). Comunidades Educativas: A Ideia Pedagógica e a Realidade Organizacional. In J. Formosinho, A. Sousa Fernandes, M. Sarmiento & F. Ferreira. *Comunidades Educativas: Novos Desafios à Educação Básica*. Minho Universitária. Braga.

School Climate (2011). Acedido em 27 de Junho de 2011, de: <http://www.schoolclimate.org/climate/index.php>

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

Silva, J. M. (2010). *Líderes e Lideranças Em Escolas Portuguesas. Protagonistas, práticas e impactos*. Desenvolvimento Profissional de Professores. Fundação Manuel Leão. Vila Nova de Gaia.

Sousa. A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Stoner, J. A. F. & Freeman, R. E. (1995). *Administração*. (5a ed.). Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil.

T

Teixeira, M. (1993). *O Professor e a Escola. Contributo para uma abordagem Organizacional*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, na Especialidade de Organização e Administração Escolar, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Torres, L. (2003). *Cultura Organizacional em Contexto Educativo. Sedimentos Culturais e Processos de Construção do Simbólico numa Escola Secundária*. Dissertação e Mestrado, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Braga, Portugal.

Trigo, J. & Costa, J. *Liderança nas Organizações Educativas: a Direcção por Valores*. Acedido a 19 de Abril, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a05.pdf>

Tuckman, B. W.(2000) *Manual de Investigação em Educação*. (Trad. Portuguesa). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

U

V

Vieira, M. (2006). *Motivação Profissional e expectativas de liderança dos docentes*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Secção Autónoma de Ciências Sociais, Jurídicas e Políticas, Aveiro, Portugal.

W

Whitaker, P.(2000). *Gerir a Mudança nas Escolas*. Porto: ASA.

X

Z

Legislação

Decreto-Lei nº. 115-A/98 de 4 de Maio. *Diário da República nº 102/98 - I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto Legislativo Regional nº 2/98/ A de 18 de Janeiro. *Diário da República nº 23/98 - I Série A*. Região Autónoma dos Açores. Horta.

Decreto Legislativo Regional nº 18/99/ A de 21 de Maio. *Diário da República nº 18/99 - I Série A*. Região Autónoma dos Açores. Horta.

Decreto Legislativo Regional nº 12/2005/A de 16 de Junho. *Diário da República nº 153/2005 - I Série*. Região Autónoma dos Açores. Horta.

Decreto Legislativo Regional nº 35/2006/ A de 14 de Setembro. *Diário da República nº 37/2006 - I Série*. Região Autónoma dos Açores. Horta.

Decreto Legislativo Regional nº 17/2010/A, de 13 de Abril. *Diário da República nº 71/2010 - I Série*. Região Autónoma dos Açores. Horta.

Lei n.º 24/99, de 22 de Abril de 1999. *Diário da República n.º 94/99 - I Série A*. Assembleia da República. Lisboa.

Anexos

Anexo nº 1 - Pedido de autorização ao autor do MLQ

Carla Maria Strecht Ribeiro Vieira Teixeira

██████████

██

E-mail: Carla.vicirateixeira@gmail.com

Dear Professor Bruce Avolio
Foster School of Business
University of Washington
Box 353226
Seattle, WA 98195-3226

Subject: Request for permission to use the Multifactorial Leadership Questionnaire

As a master student in Educational Sciences in the area of specialization in Administration of Education and Training at the Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Coimbra, Portugal, I am currently preparing my dissertation under the guidance of Professor Armanda Matos and Professor António Gomes Ferreira. This thesis aims to investigate the perception of teachers about the leadership style of the President of the Executive Council of a secondary school in ██████████ - S. Miguel - Azores - Portugal. Taking into account this objective, the Multifactorial Leadership Questionnaire would be extremely useful to collect data from teachers in the previous referred school.

I suppose I should acquire the questionnaire through the Mind Garden's website (www.mindgarden.com). However, I would like to know before, if you authorize me to use this questionnaire as part of my Master's thesis.

I would be very grateful if you could give me your authorization.

I thank you in advance for your attention.

Yours sincerely,

Anexo nº 2 - Pedido de Autorização ao Presidente do Conselho Executivo

Carla Maria Strecht Ribeiro Vieira Teixeira

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED] Carla.vieirateixeira@gmail.com

Exmo. Sr. Presidente do Conselho Executivo

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

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

Enquanto mestranda em Ciências da Educação, na área de especialização em Gestão da Formação e Administração Educacional, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, encontro-me presentemente a elaborar a minha dissertação, sob a orientação da Professora Doutora Armanda Pinto da Mota Matos e do Professor Doutor António Gomes Ferreira. Esta dissertação tem como objectivo conhecer a percepção dos professores acerca do clima escolar, da sua participação na vida da escola, bem como acerca do estilo de liderança na escola.

Com este objectivo, necessito de proceder à recolha de dados através de um questionário (que segue em anexo), dirigido a Professores do ensino básico e secundário.

As informações recolhidas com este questionário não têm carácter pessoal e serão utilizadas apenas para fins de investigação académica, jamais divulgadas para outro fim. Informo ainda que a confidencialidade das informações recolhidas está assegurada.

Mais informo que a recolha e tratamento de dados, deverá estar concluída no final do presente semestre, de forma a cumprir os prazos estabelecidos pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Neste sentido, solicito a Vossa Excelência que se digne a autorizar a passagem do referido instrumento de recolha de dados, com a maior brevidade possível.

Grata desde já pela Vossa atenção.

Coimbra, 11 de Maio de 2011

Pede deferimento: Carla Maria Strecht Ribeiro Vieira Teixeira

Anexo nº 3 – Carta aberta aos docentes com informação dos questionários e Inquérito distribuído aos Docentes



Universidade de Coimbra

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Os questionários que a seguir se apresentam fazem parte de uma dissertação de Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional, área de Especialização em Organizações Educativas e Gestão Escolar, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, que têm por objectivo conhecer a percepção dos professores acerca do clima escolar e do estilo de liderança do Presidente do Conselho Executivo.

Os dados decorrentes das suas respostas vão ser utilizados apenas para fins de investigação, pelo que se assegura o anonimato e a confidencialidade.

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 obrigada pela sua colaboração.

Carla Teixeira

I
QCPP

Nas questões que se seguem, assinale com um x a resposta que corresponde ao seu caso, ou escreva quando for necessário:

1. Sexo: Masculino Feminino

2. Idade: _____

3. Habilitações Literárias:

- | | | |
|---------------------------------------|--|--|
| <input type="checkbox"/> Bacharelato | <input type="checkbox"/> Pós-graduação | <input type="checkbox"/> Doutoramento |
| <input type="checkbox"/> Licenciatura | <input type="checkbox"/> Mestrado | <input type="checkbox"/> Outra situação
Qual? _____ |

4. Situação Profissional:

- Professor Contratado
- Professor do Quadro de Zona Pedagógica
- Professor do Quadro de Nomeação Definitiva
- Outra. Qual? _____

5. Ciclo de ensino (assinale aquele em que tem maior número de horas):

- 2º Ciclo Secundário
- 3º Ciclo

6. Anos de serviço (incluindo o presente ano lectivo):

7. Anos de serviço nesta escola (incluindo o presente ano lectivo):

8. Exerce algum cargo nesta escola? Sim Não

8.1. Se anteriormente respondeu sim, indique qual o(s) cargo(s) que exerce:

9. Com base na sua experiência de trabalho nesta escola, dê a sua opinião relativamente aos seguintes aspectos: (em cada afirmação assinale com um X a opção que mais se aproxima da sua opinião, utilizando a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Não Concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

	1	2	3	4	5
9.1. Os professores da escola ajudam-se mutuamente na resolução de problemas.					
9.2. Os alunos demonstram interesse nas aprendizagens.					
9.3. Os professores vêem o seu trabalho reconhecido pelo Conselho Executivo.					
9.4. A escola tem a preocupação de promover um ensino adequado às características da população que serve.					
9.5. Os alunos, de um modo geral, respeitam os professores.					
9.6. Raramente os professores da escola partilham entre si momentos de lazer.					
9.7. O Conselho Executivo abstém-se quando chamado a intervir num conflito entre os elementos da escola.					
9.8. Há pouca colaboração entre os professores na realização das tarefas escolares.					
9.9. Existem muitos problemas de indisciplina dos alunos.					
9.10. A escola abre as suas infra-estruturas às iniciativas da comunidade.					
9.11. O Conselho Executivo é indiferente às sugestões dos professores.					
9.12. Os alunos mostram-se indiferentes relativamente aos seus resultados escolares.					
9.13. Os professores da escola partilham materiais didáticos.					
9.14. O Conselho Executivo abstém-se quando chamado a intervir num conflito de um professor com algum pai.					
9.15. Raramente os alunos recorrem aos professores para resolver os seus problemas pessoais.					
9.16. O Conselho Executivo criou um ambiente em que todos se sentem à vontade para partilhar os seus problemas.					
9.17. O ambiente entre os professores da escola é de abertura e confiança.					
9.18. A escola promove iniciativas para a comunidade.					
9.19. Os alunos mostram-se entusiasmados com as actividades escolares.					
9.20. Os professores da escola raramente conversam entre si acerca de problemas de comportamento dos alunos.					
9.21. O Conselho Executivo soube criar uma estrutura de comunicação eficaz com os professores.					
9.22. A Escola encontra-se bem integrada na comunidade local.					
9.23. Habitualmente, os professores e os alunos convivem nos intervalos das aulas.					
9.24. A escola mantém boas relações de colaboração com outros parceiros sociais (empresas, associações culturais, centros de saúde, etc...).					
9.25. O Conselho Executivo é muito subserviente em relação aos poderes regionais e centrais.					
9.26. A Escola mantém boas relações de colaboração com os poderes locais (Câmara, Junta de Freguesia).					
9.27. Os alunos colaboram entre si durante as actividades escolares.					
9.28. Os professores colaboram entre si na organização e planificação das actividades da escola.					

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Não Concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

	1	2	3	4	5
9.29. A principal preocupação do Conselho Executivo é o cumprimento dos normativos oficiais.					
9.30. A escola estabelece parcerias com a comunidade, com o objectivo de melhorar a qualidade do ensino prestado.					
9.31. Os alunos gostam de estar na escola.					
9.32. O trabalho nesta escola tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade entre os professores.					
9.33. Em geral, os alunos têm um comportamento pouco conflituoso entre si, fora da sala de aula.					
9.34. Os professores sentem que o Conselho Executivo exerce uma liderança de apoio ao seu trabalho.					
9.35. O Conselho Executivo tem sido ineficaz na criação de condições de cooperação na escola.					
9.36. A escola mantém boas relações de cooperação com os pais.					
9.37. É frequente, os alunos causarem problemas na escola.					
9.38. O Conselho Executivo tem sabido envolver os professores na prossecução de objectivos comuns.					
9.39. A escola promove a participação dos pais na escola.					
9.40. Os alunos escutam os professores quando estes os repreendem por comportamento inadequado.					
9.41. O Conselho Executivo presta todo o apoio aos professores em caso de problemas disciplinares com os alunos.					
9.42. A escola desenvolve iniciativas de cooperação com professores de outras escolas/agrupamentos.					

10. Assinale com um X a opção que corresponde à sua opinião, relativamente ao seu grau de participação na vida da escola, utilizando a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Muito baixa	Baixa	Média	Elevada	Muito elevada

	1	2	3	4	5
10.1. Colaboração com os órgãos de administração e gestão da escola (Conselho Executivo, Coordenador de Departamento, etc).					
10.2. Participação voluntária em projectos (ex. clubes e ateliers, projectos com a comunidade, projectos propostos para as escolas, projectos com a turma...).					
10.3. Participação activa em reuniões de trabalho.					
10.4. Colaboração com outros professores na realização das actividades escolares.					
10.5. Participação em momentos informais de convívio (ex. comemorações, festas, passeios culturais...).					
10.6. Colaboração com membros da comunidade em iniciativas escolares.					
10.7. Organização/dinamização de momentos informais de convívio.					
10.8. Elaboração de projectos (ex: clubes e ateliers, projectos com a comunidade, projectos propostos para a escola, projectos com a turma...)					

Percepções sobre Liderança, Clima Escolar e Participação Docente numa Escola Secundária da Região Autónoma dos Açores

1 Muito baixa	2 Baixa	3 Média	4 Elevada	5 Muito elevada
--------------------------------	--------------------------	--------------------------	----------------------------	----------------------------------

	1	2	3	4	5
10.9. Criação de projectos inovadores para a escola.					

Verifique, por favor, se respondeu a todas as questões.

Anexo nº 4 – Calendarização de Todo o Processo

Datas / 2011	Entidades	Assuntos discutidos
23 de Fevereiro	Professor Bruce Avolio Foster School of Business University of Washington Box 353226 Seattle, WA 98195-3226 bavolio@u.washington.edu	Pedido de autorização ao autor do Multifactorial Leadership Questionnaire (MLQ).
7 de Março	Mindgarden	Aquisição do MLQ.
23 de Março	Mindgarden	Pedido de tradução do MLQ
3 de Maio	Mindgarden	Autorização para utilizar o MLQ
3 de Maio	Escola em estudo	Pedido de autorização ao Presidente do Conselho Executivo.
3 a 6 de Maio	Coordenadores dos Departamentos	Pedido de colaboração e participação na distribuição e recolha dos questionários.
11 e 12 de Maio	Escola em estudo	Distribuição e explicação dos questionários aos Professores para o preenchimento do Questionário.