

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

LIDERANÇA E CLIMA DE ESCOLA

— Um estudo de caso —

Dissertação com vista à obtenção do grau
de Mestre em Educação na Área de
Administração Escolar

Orientador – Professor Doutor Luís
Marques Barbosa

Maria Manuela Algóos Torres

Évora

1999

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

LIDERANÇA E CLIMA DE ESCOLA

— Um estudo de caso —

Dissertação com vista à obtenção do grau
de Mestre em Educação na Área de
Administração Escolar

Orientador – Professor Doutor Luís
Marques Barbosa

Maria Manuela Algóos Torres

Évora

1999

AGRADECIMENTOS

A elaboração desta dissertação de Mestrado só foi possível no contexto da formação recebida dos Professores da Universidade de Évora que, com os seus saberes diversos e o seu interesse, me ajudaram de formas diferentes, ao longo de todo o percurso.

Os meus agradecimentos a todos eles e ainda às outras pessoas que, no passado e no presente, pelo seu interesse me apoiaram.

Uma referência especial para o Professor Doutor Marques Barbosa pelo seu incentivo e disponibilidade.

95745



ÍNDICE

ÍNDICE	II
ÍNDICE DE QUADROS	IV
INTRODUÇÃO	1
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	6
1 TEORIAS ADMINISTRATIVAS	6
1.1 TEORIAS CLÁSSICAS APLICADAS À INDÚSTRIA	6
1.2 AS TEORIAS DE GESTÃO APLICADAS ÀS ESCOLAS	12
2 LÍDERES E LIDERANÇA	17
2.1 ATRIBUTOS DO LÍDER	18
2.2 AS NOVAS TECNOLOGIAS E A MUDANÇA	22
2.3 LIDERANÇA TRADICIONAL E LIDERANÇA SITUACIONAL	25
2.4 GESTÃO E LIDERANÇA	26
2.5 GESTÃO EDUCACIONAL E PRÁTICA PROFISSIONAL	33
3 CLIMA ORGANIZACIONAL	35
3.1 A CONFLITUALIDADE	42
3.2 CLIMA NAS ESCOLAS	44
3.3 GESTÃO EMPRESARIAL E GESTÃO ESCOLAR	46
3.4 CARACTERIZAÇÃO DO CLIMA	47
3.5 CLIMA E EFICÁCIA	51

4 GESTÃO ESCOLAR EM PORTUGAL	52
4.1 PRIMEIRA REPÚBLICA	52
4.2 ESTADO NOVO	53
4.3 MARCELISMO	54
4.4 PÓS 1974	54
4.4.1 A LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO	56
4.4.2 O REFORÇO DA AUTONOMIA ESCOLAR	58
METODOLOGIA	63
5 METODOLOGIA	63
5.1 ESTUDO DE CASO	63
5.1.1 SUJEITOS DO ESTUDO	66
5.1.2 COLHEITA DE OPINIÕES	67
5.1.3 CONSULTA DOCUMENTAL	70
5.1.4 INDICADORES DE CONTEXTO DA ESCOLA	72
5.1.5 ENTREVISTA	73
5.1.6 QUESTIONÁRIO	79
ANÁLISE DE DADOS	84
6 ANÁLISE DE DADOS	84
6.1 DAS ENTREVISTAS	84
6.2 DOS QUESTIONÁRIOS	96
CONCLUSÕES	137
7 CONCLUSÕES	137
BIBLIOGRAFIA	141
DOCUMENTOS OFICIAIS	149

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 – MAPA DO MEIO ENVOLVENTE DA ESCOLA	14
QUADRO 2 – A LIDERANÇA	18
QUADRO 3 – FASES DA EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE CLIMA	35
QUADRO 4 – ESQUEMA PARA VISUALIZAR O CLIMA ORGANIZACIONAL	39

INTRODUÇÃO

No quadro da administração escolar portuguesa as decisões são tomadas pelas cúpulas educacionais – de acordo com o Governo – que as transmitem às escolas que obedecem. Há regulamentos que regem toda a vida escolar e a hierarquia é para ser respeitada. Não há excepções para ninguém. O modelo é igual para todos os estabelecimentos de ensino independentemente da sua inserção social, económica ou geográfica. Assim, de acordo com Costa (1996), crê-se que, para as escolas, entre os aspectos mais significativos do aspecto burocrático, podem considerar-se as decisões dos órgãos de cúpula que retiram, aos estabelecimentos de ensino, toda a possibilidade de autonomia pela regulamentação excessiva que impõem em todos os aspectos da vida escolar; obedece-se à lei e à hierarquia que decidem pedagogicamente do mesmo modo, sem considerar a diversidade dos meios em que os estabelecimentos se integram.

É essa também a opinião de Formosinho, Fernandes e Lima (1988 cit. por Rocha, 1996), que se citam: “A administração escolar em Portugal, anterior ao processo da actual reforma educativa, caracterizou-se por ser fortemente centralizadora, burocrática, desligada da comunidade educativa, sem qualquer inserção no meio e ainda, por os órgãos directivos se limitarem a veicular as ordens da administração central” (p. 15).

Embora os autores anteriormente referidos pareçam considerar a burocracia impeditiva da tomada de decisões tendo em conta a diversidade das escolas, outros há que, como Livingstone (1974 cit. por Bush, 1995) a justifica como se infere da citação: “bureaucracy describes only the simple truth that as organizations grow and become more complex, more formal systems of regulation replace the informal understanding that is often sufficient for effective coordination in the smaller, simple units” (p. 35).

Também Weber (1989 cit. por Bush, 1995) acredita que, nos sistemas organizacionais, a burocracia é a forma mais eficiente de gestão como se deduz da citação:

The purely bureaucratic type of administrative organization... is, from a technical point of view, capable of attaining the highest degree of efficiency and is in this sense formally the most rational means of carrying out imperative control over human beings. It is superior to any other form in precision, in stability, in the stringency of its discipline and in its reliability (p. 35).

De acordo com o que precede, a burocracia foi criada para regular a vida das pessoas em conjunto, em situação de trabalho e as escolas são “habitadas” por alunos, professores e outros actores por períodos de tempo mais ou menos longos com uma finalidade: a prática educativa, realizada em conjunto. A este propósito, cita-se Huchmaker (in Nóvoa, 1992):

O estabelecimento de ensino pode ser considerado como um colectivo de trabalho e como um sistema de relações...«empresa» (de um tipo particular), isto é, uma entidade social de produção orientada para finalidades específicas. A realização destas finalidades implica o concurso de pessoas entre as quais existe uma certa coordenação e divisão de trabalho. A entidade colectiva subsiste no tempo, independentemente das pessoas que a formam, animam e a habitam num determinado momento. Um estabelecimento de ensino... é um lugar onde trabalham quotidianamente centenas ou milhares de pessoas (alunos e professores), constituindo um dos maiores colectivos de trabalho das sociedades actuais (p. 57).

Mas a burocratização impõe normas que impedem a inovação e a mudança. O sistema vertical em que a autoridade se exerce, de cima para baixo, regula todos os aspectos da vida escolar; a escola isola-se, desliga-se da comunidade em que deveria estar inserida; a participação dos pais/encarregados de educação reduz-se a alguns poucos contactos para uma breve informação acerca do aproveitamento e do comportamento do seu educando. Este ponto parece estar ilustrado por Leithwood e Jantzi (1990 cit. por Clímaco, 1995), ao afirmarem:

Os professores... gostam dos directores enquanto agem como defensores das pressões exteriores e mantêm a disciplina na escola, mas que não interfiram no dia a dia da sua prática docente. Gostam

dos pais enquanto colaboradores, desde que não se intrometam no trabalho educativo (p. 13).

Referindo-se à pouca influência que a comunidade tem sobre a escola e à dicotomia existente entre ambas, Clímaco (1995) afirma que a escola do novo modelo se baseia no trabalho cooperativo, na procura das soluções adequadas em cada momento tendo como objectivo a construção de um novo tipo de comunidade baseado na cultura, como se infere da citação:

A sociedade tem-se alheado da escola e esta tem-se sentido pouco afectada pelas expectativas individuais e culturais... A nova cultura e autonomia baseiam-se no trabalho feito em cooperação uns com os outros, na procura de soluções adequadas a cada situação, centrando-se na construção de uma nova comunidade que só uma cultura de colaboração consegue (p. 13).

O isolamento impede a interacção com o meio de inserção, esquecendo que a liderança de um estabelecimento educacional nos seus processos decisórios é influenciada pelo ambiente externo que, numa economia de mercado, pode decidir do futuro da instituição. Crê-se que este ponto se encontra devidamente ilustrado por Bush (1995) ao afirmar: “The external environment inevitably influences the process of management inside schools and colleges. The shift of a ‘market economy’ in education means that schools and colleges have to be responsive to signals from their environment if they are to thrive” (p. 149).

As escolas diferem por uma série de características, que constituem o clima e que, de forma constante, influenciam os estabelecimentos de ensino diferenciando-os uns dos outros. Para Brunet (in Nóvoa, 1992) o clima é a consequência de várias características que resultam da forma como os membros de uma organização actuam e do modo como essas características são percebidas. Estas agem, dentro das organizações, de acordo com o modo como sentem o clima que, actuando sobre os indivíduos, determina os comportamentos individuais e organizacionais.

O estudo de caso que agora se apresenta tem como objectivo conhecer como se exerce a liderança e é percebido o clima numa escola da zona central de Lisboa, o Chiado, aí instalada desde Setembro de 1997, após a mudança de outro edifício e a que

corresponde também a inclusão do 3º ciclo; a um corpo docente e não docente estável, juntaram-se outros actores, colocados por concurso. Os alunos são na sua grande maioria originários da zona. É através de entrevistas que procuraremos saber como se exerce a liderança, como se processam as tomadas de decisão, as formas como se trabalha, se comunica, se resolvem os conflitos e sobretudo como se percebe a actuação dos líderes e como se sente o clima que se vive no estabelecimento de ensino. Com recurso a questionários tentaremos colher indicadores acerca da coesão e participação de professores, alunos e pais/EE na vida escolar; e ainda do bem estar sentido por professores e alunos na escola.

Este estudo é efectuado com base no seguinte enquadramento:

1. Teorias administrativas – neste capítulo referem-se os principais pensadores da Administração Científica, as suas teorias e as razões que os levaram a formulá-las para as empresas. Menciona-se, em seguida, a sua aplicação a algumas escolas tendo, como suporte, o princípio da racionalidade sem esquecer que a finalidade das escolas não é coincidente com a das empresas logo, a necessidade da sua adaptação.
2. Líderes e liderança – neste capítulo define-se o conceito de líder, conceito que aparece no século XIX; citam-se os atributos considerados necessários para que ele exerça a liderança, pondo-se a tónica na capacidade de inovar especialmente quando as novas tecnologias exigem mudanças rápidas para que as organizações continuem a existir; menciona-se a diferença entre liderança tradicional e liderança emergente ou situacional e refere-se a necessidade que os líderes têm de não perder tempo com as questões do dia a dia, de apenas se preocuparem com as metas que norteiam as instituições e as estratégias para as alcançar, estabelecendo-se a diferença entre líder e gestor.
3. Clima organizacional – neste capítulo refere-se a forma como as pessoas sentem o ambiente que se vive nas organizações em que se inserem. As variáveis incluem, o exercício da autoridade que define as formas de decidir, de acatar ou não as decisões, a conflitualidade, as suas causas e a sua resolução e também o ambiente que pode ter origem no tipo de edifício, na forma como a hierarquia está definida e, sobretudo, na forma como as pessoas sentem o ambiente, forma essa que difere de

indivíduo para indivíduo e que depende, em cada momento, do seu estado psicológico.

4. Gestão escolar em Portugal – neste capítulo apresenta-se uma breve resenha da educação em Portugal desde a 1ª República, passando pelo Estado Novo, pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e menciona-se o novo modelo de autonomia e gestão escolar.
5. Metodologia – neste capítulo define-se a metodologia seguida – a de estudo de caso – e indicam-se as técnicas de recolha de dados: colheita de opiniões, consulta documental, indicadores de contexto da escola, entrevista e questionário.
6. Análise de Dados – neste capítulo dá-se conta dos dados obtidos após a análise de conteúdo das entrevistas e dos questionários. Dos mesmos, se organizam, as sínteses parcelares.
7. Conclusões – os resultados obtidos permitiram então organizar as conclusões que, por se tratar de um estudo de caso, não podem, obviamente, ser generalizadas.

Bibliografia – Aqui se referenciam não só as obras consultadas, como ainda os documentos oficiais compulsados.

A última parte do nosso estudo é constituída pelos Anexos que servem de suporte a alguns pontos deste trabalho.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1 TEORIAS ADMINISTRATIVAS

1.1 TEORIAS CLÁSSICAS APLICADAS À INDÚSTRIA

A eclosão da Revolução Industrial traz, como consequência, a necessidade de administrar as grandes fábricas – empresas – de forma a rentabilizá-las ao máximo. À medida que estas se tornam mais complexas, as estratégias empíricas iniciais modificam-se e dão lugar às técnicas de gestão e administração científicas da empresa. Esta passagem de gestão empírica para *científica* deve-se a um grupo de pensadores que, conhecendo bem o meio e o sistema de produção, procuram rentabilizá-la, de forma a obter a maximização de lucros, de acordo com vários processos.

São quatro os grandes pensadores da Administração Científica.

Henri Fayol (1841-1925)

Licenciado em Engenharia, está quase toda a sua vida ligado à mineração (carvão e aço); inicia as suas funções como engenheiro, a que se segue o lugar de director, chegando a Director-Geral, posição que mantém até 1918.

Os seus escritos são pouco conhecidos, à excepção do livro *Administração Geral e Industrial* publicado em 1916. Durante muitos anos, os seus trabalhos são conhecidos apenas na indústria em que presta serviço. Preocupado com a administração, Fayol

define-a em cinco funções: planejar, organizar, dirigir, coordenar e controlar (Chiavenato, 1979).

Prescreve para a administração catorze princípios de que se citam três:

- *Igualdade entre Autoridade e Responsabilidade* — Uma pessoa responsável pelo resultado de uma operação deve ter autoridade suficiente para tomar as medidas necessárias para assegurar o sucesso dessa operação.
- *Unidade de Comando* — Um empregado deve receber ordens de apenas um superior isto é, uma pessoa deve ter apenas um chefe diante do qual ela é responsável. Esse princípio é ainda mais válido no caso das empresas de família, frequentes no tempo de Fayol. O desejo de afastar a dificuldade imediata que representa a divisão de atribuições entre dois sócios, dois amigos ou dois membros da mesma família faz, às vezes, que a dualidade de mando reine desde a formação da empresa. Possuindo os mesmos poderes, tendo a mesma autoridade sobre os mesmos homens, os dois sócios chegam fatalmente à dualidade e às suas consequências. Uma imperfeita delimitação dos serviços conduz também à dualidade de comando: dois chefes, dando ordens a um setor¹ que cada um acredita pertencer-lhe, dão origem à dualidade.
- *Unidade de Direcção* — Deve haver “uma cabeça e um plano” para um grupo de atividades² que cumpre o mesmo objectivo;
- Fayol aponta ainda outros princípios: a subordinação do interesse particular ao interesse geral, a centralização, a hierarquia, a ordem, a equidade, a estabilidade do pessoal, a iniciativa, a união do pessoal (Lodi, 1971, p. 47).

Fayol (cit. por Mintzberg, 1995) afirma que a importância das qualidades administrativas leva as pessoas a subir hierarquicamente na empresa, enquanto que os lugares mais baixos são desempenhados por quem tem apenas capacidade profissional, de acordo com a indústria em que estiver inserido conforme se compreende da Grand Larousse Encyclopédique (1961, 4º vol.), que se cita: “L’importance des capacités administratives de chacun de ces chefs croît à mesure qu’on s’élève dans la hiérarchie, car la capacité essentielle des grands chefs est la capacité administrative, alors que la capacité essentielle des agents inférieurs est la capacité caractéristique de l’entreprise” (p. 935). Defende uma cadeia de comando baseada na experiência

¹ Neste caso, como noutros casos similares, respeitou-se a grafia da obra original (em português do Brasil), uma vez que se trata de uma citação

² idem

(Mintzberg, 1995), conforme recomendou no *Congresso de Minas e Metalurgia*, em França, em 1990 em que, conforme a citação de Lodi (1971):

Não esqueçais que o contramestre representa numerosos anos de experiência e um julgamento desenvolvido por uma prática quotidiana; pensai que com o seu contacto podereis adquirir preciosos, indispensáveis conhecimentos práticos, complemento necessário do ensino da escola” (cit. por Lodi 1971, p. 49) e acrescenta ainda: “tende iniciativa, tende mesmo audácia, o temor das responsabilidades é um índice de fraqueza” (p. 51).

Frederick Winslow Taylor (1856-1915)

Engenheiro americano oriundo de uma família burguesa de Germantown, está destinado à vida jurídica de que desiste por problemas de saúde. É considerado o impulsionador da *organização científica do trabalho* de acordo com a frase da Grand Larousse Encyclopédique (1968, 10º vol.): “Il doit être considéré comme le promoteur de l’organization scientifique du travail” (p. 194).

Em 1878, trabalhando como contramestre na Siderurgia Midvale Steel Co, vê-se entre dois pólos de interesses: de um lado, a luta de uma classe operária escravizada e desorganizada e de outro, uma administração que não compreende as relações entre a gestão e o operariado. Numa época em que o manejo racional dos materiais era considerada uma questão importante, Taylor preocupa-se em determinar a melhor forma de execução de uma tarefa, como se depreende da frase de Lodi (1971):

Nessa época o foco da questão era a racionalidade no manejo de materiais ou do desenho da instalação, mais do que a modificação do processo propriamente dito. O estudo de tempo de Taylor visava determinar um tempo-padrão para cada operação e determinar requisitos físicos para o operário-padrão (p. 30).

Posteriormente, na Bethlehem Steel Works faz experiências sobre a racionalização do trabalho e, em 1895, publicou o *Sistema de Gratificação por Peça*.

Embora os trabalhos de Taylor o tornem famoso, a publicação da obra *Princípios da Administração Científica* traz-lhe problemas causados pela resistência à inovação e, por as suas medidas de racionalização do trabalho serem consideradas inadequadas, o Senado dos Estados Unidos cria uma Comissão Especial para instaurar um inquérito sobre o sistema de Taylor. A narração do inquérito encontra-se no livro *Taylorism at Watertown Arsenal* (Chiavenato, 1979).

O principal objectivo da teoria da Administração Científica de Taylor consiste em assegurar a máxima prosperidade para o patrão a curto prazo e melhoria económica gradual para o empregado, situação que só se pode atingir pela eliminação da conflitualidade entre a administração e os trabalhadores que deveriam desenvolver, ao máximo, as suas capacidades. Está implícito o sistema de valores baseado no respeito e obediência de acordo com a hierarquia que se define pela cadeia de comando.

Deve-se também a Taylor (Lodi, 1971) o conceito de «Administração Funcional», que consiste na divisão da supervisão por vários indivíduos cada um deles responsável por uma determinada tarefa. Também é da sua autoria o «Princípio da Excepção», segundo o qual um director não deve ver senão o que contraria - positiva ou negativamente - os processos antigos e as modificações às regras estabelecidas. Todo o trabalho de estudo de documentos deverá ser feito por assistentes. Um dos aspectos mais notáveis da personalidade de Taylor é a sua aversão ao «Soldering» [pagamento à peça]. Depois de analisar a tendência do homem comum para a indolência, aponta medidas tendentes a reduzi-la, conforme Taylor (cit. por Lodi, 1971), afirma:

A indolência natural e a vadiagem premeditada podem ser eliminadas com melhor compreensão do dia de trabalho comum, registando-se o maior rendimento pelo trabalhador e [a] sua eficiência, elevando os salários individuais à medida que o operário se aperfeiçoe, dispensando-o quando não atingir certo nível e fazendo nova admissão de trabalhadores cuidadosamente seleccionados, para preencher os lugares vagos (p. 33).

Henri L. Gantt (1861-1919), engenheiro americano tem uma grande preocupação com o ser humano e todos os seus trabalhos foram no sentido do aperfeiçoamento do homem. Sob a orientação de Taylor, trabalha na Midvale Steel Company. Saem de lá na mesma

altura, começando Gantt a sua vida de consultor. Segundo Urwick (Lodi, 1971), ele é muito cuidadoso na escolha de clientes, sendo um critério importante na selecção destes o método como administram a sua mão-de-obra. *Gantt* (cit. por Lodi, 1971) declara: “o controle sobre a mão-de-obra que o meu sistema permitia à administração era tão penetrante que eu me recusava a instalá-lo a não ser que estivesse convencido de que a administração não tiraria vantagens dele para oprimir [os] seus empregados” (p. 39).

Frank Gilbreth (1868-1924), engenheiro americano.

Com a sua busca do «One Best Way», ele é o último dos principais pensadores da Administração Científica (Mintzberg, 1995; Chiavenato, 1979). Em 1911 publica o *Estudo do Movimento* que tem a finalidade de aumentar a eficiência do trabalhador, empregando métodos de análise de trabalho e de redução de custo e planeamento, conforme se infere da afirmação de Lodi (1971): “a análise e a medida de todos os movimentos envolvidos numa determinada tarefa, com a intenção de eliminar o esforço que pode ser evitado. A análise não é confinada apenas ao operador, mas se estende ao ambiente onde ele trabalha, ao arranjo físico (lay-out) do trabalho e às ferramentas que usa” (p. 43).

Gilbreth fez experiências no sentido de reduzir os movimentos dos trabalhadores ao indispensável. Taylor e Gilbreth tinham opiniões opostas relativamente à existência de sindicatos: para o primeiro, estes não teriam razão de existir enquanto a Administração Científica fosse uma realidade, enquanto que para Gilbreth a sua existência é necessária para vigiar as condições de trabalho e participar em negociações.

Na sequência imediata de Taylor, Ordway Tead, americano, aparece na década de 1920. Os seus trabalhos fazem a ligação entre a natureza humana e o comportamento administrativo. Com o objectivo de chamar a atenção para a Psicologia Operária, desenvolve estudos para mostrar a relação entre os temores, ambições e realizações dos operários, que publica em *Instincts in Industry* (1918). É o período em que a Psicologia Industrial se começa a desenvolver com Hugo Munsterberg e Walter Dill Scott.

Em 1935, Tead publica *The Art of Leadership* onde caracteriza a «cultura de massa» sobre a administração. Considera importante a compreensão da motivação humana e a necessidade de o empregado aceitar a responsabilidade; e afirma que a empresa não é apenas um meio de obter mais lucro mas é, antes de mais, um conjunto dinâmico e variável de objectos cuja aceitação pelos empregados vai decidir do sucesso da empresa, pois o mais importante para o trabalhador é realizar o seu próprio desenvolvimento (Chiavenato, 1979). Ao analisar as relações entre autoridade e poder pessoal, Tead diz que a autoridade é consequência de uma condição superior e que o poder pessoal é a acção exercida sobre os outros como resultado da preocupação para com o grupo, conjunto de pessoas que têm, como objectivo, a realização de algo previamente definido.

George Elton Mayo (1880-1849), australiano, chefia o projecto de pesquisa da fábrica Hawthorne de 1927 a 1932, que tem como objectivo o estudo do efeito das condições físicas do trabalho sobre a produtividade (Chiavenato, 1979; Edgar Schein, 1982). Isolando cinco raparigas como grupo de referência, o seu tempo de trabalho é medido como o das restantes trabalhadoras, e tendo em conta que o grupo de referência está sujeito a períodos de tempo em que se efectuam inovações, tais como pausas de duração variáveis, “snacks” e antecipação do horário de saída, verificam-se melhorias no desempenho, que continuam mesmo quando, em razão do estudo, as regalias são suspensas. A coesão entre os elementos do grupo - trabalham numa sala à parte - é considerado um elemento importante nos resultados do desempenho. A sua experiência permite-lhe concluir que o trabalho é uma actividade grupal, pois o operário reage não por si próprio mas como membro de um grupo e que a base para uma boa produção está na satisfação das necessidades psicológicas do trabalhador, o que na realidade é uma forma de controle e domínio da parte da Administração. Da experiência de Hawthorne parece poder concluir-se que o homem tem necessidades complexas que diferem de indivíduo para indivíduo e que variam de acordo com a sua educação formal e informal e com o tipo de comunidade em que se está inserido.

Do que precede julgamos poder concluir-se que: a *Teoria das Relações Humanas* surge nos Estados Unidos, após os resultados obtidos nas experiências realizadas em Hawthorne e, enquanto que, para a Teoria da Administração Científica, a tecnologia e o método de trabalho são as maiores preocupações do administrador; para a Teoria das Relações Humanas atende-se especialmente ao bem estar dos operários quer nos salários quer nas boas condições de trabalho considerando que a eficiência dos operários pode ser afectada pelo ambiente em que operam. Estas teorias, inicialmente, desenvolvidas para ajudar a criação de riqueza nas grandes empresas fabris, passam para outras organizações e as escolas começam a sentir a necessidade de medidas organizativas que lhes permitam uma divisão racional das tarefas, verificação das escolhas feitas e das suas consequências.

1.2 AS TEORIAS DE GESTÃO APLICADAS ÀS ESCOLAS

As teorias de gestão aplicadas à escola foram, numa primeira fase, as clássicas. Nelas a forma de gestão estabelece diferenças com base na hierarquia e têm como seu suporte o princípio da racionalidade, diferenciando as funções directivas que estabelecem objectivos e as formas de as alcançar e as funções executivas que têm como finalidade a definição dos sistemas executivos baseados na racionalidade. Posteriormente, fixaram-se objectivos educativos em termos comportamentais e de gestão sistémica com avaliação dos resultados obtidos, conforme se julga inferir de Ghilardi e Spallarosa (1991):

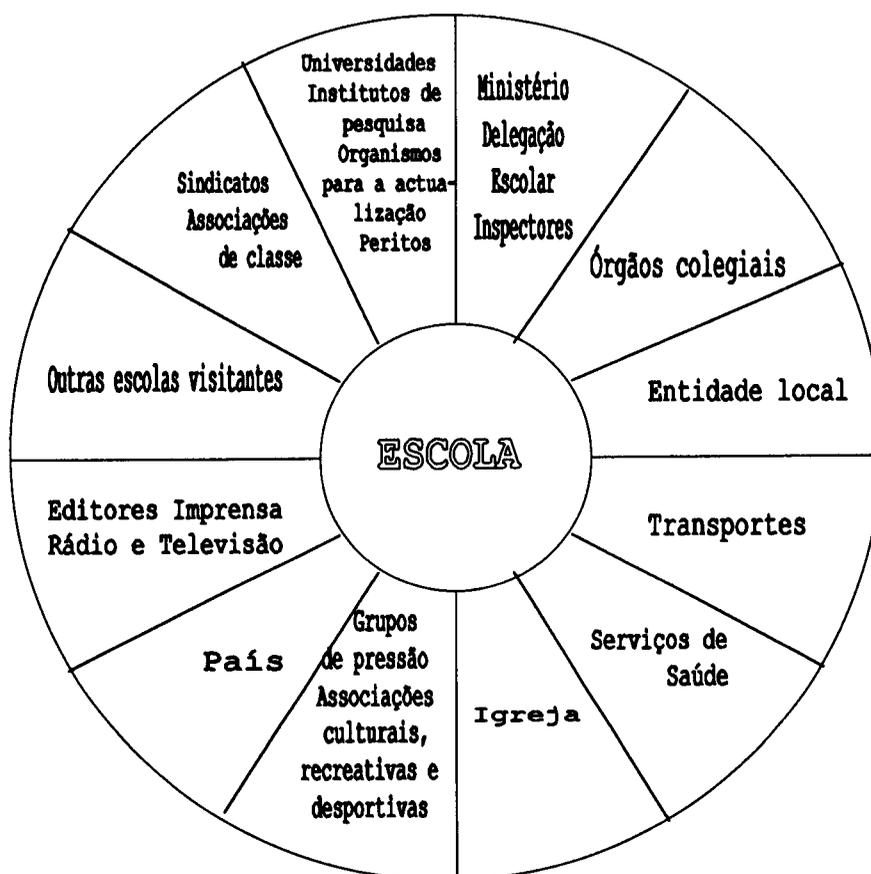
Num primeiro momento, de facto, a tónica foi posta predominantemente nos problemas inerentes à organização e nos conceitos-chave da abordagem clássica. Deste modo, portanto, numa ênfase particular caracterizou o discurso do controlo hierárquico, a disfunção entre funções directivas (que estabelecem finalidades e objectivos e determinam os processos de trabalho) e funções mais propriamente executivas, a necessidade de delinear sistemas organizativos fundamentados em critérios de máxima racionalidade. Mais recentemente esta abordagem (redefinida como «neoclássica») dedicou uma atenção particular à exigência de fixar os objectivos educativos em termos claramente comportamentais e de exprimir rigorosos processos de planificação no que respeita à gestão global da escola e à avaliação do produto educativo (p. 39).

A organização que a escola é, de acordo com este processo, torna-se objecto de uma política descentralizadora, desde que se aproveitem para a questão negocial os pontos deixados em aberto pelo Sistema Educativo que se reflectem no Projecto Educativo que cada escola deve elaborar, tendo em conta os vários parceiros envolvidos no processo educativo, que poderão permitir, conforme João Barroso e Sten Sjorslev (cit. por Macedo, 1995) afirmam: “de forma a encontrar um equilíbrio entre a centralização e a descentralização de modo a garantir uma adequada partilha de responsabilidades entre o poder central, o poder regional e local e o estabelecimento de ensino” (p. 49).

Também a teoria das relações humanas teve alguma incidência na gestão escolar conforme se julga ser o pensamento de Ghilardi e Spallarosa (1991), ao opinarem: “através desta abordagem, de facto, foram utilmente postos em evidência no contexto escolar, os conceitos de liderança, do clima e da moral da organização escolar, as dinâmicas de grupo, a gestão dos conflitos, a participação nos processos de decisão” (p. 39).

Embora as teorias da gestão empresarial se tenham vindo a aplicar às escolas, é necessário ter em consideração as diferenças pois a escola tem objectivos diferentes das organizações industriais ou comerciais. Como já anteriormente se afirmou, o objectivo de uma organização industrial é o lucro, enquanto que na escola o objectivo centra-se no aluno tendo, como finalidade, o seu desenvolvimento como pessoa de forma a preparar a sua integração na sociedade pois uma escola visa pessoas e não materiais e, enquanto que numa empresa há uma pirâmide mais ou menos rígida na tomada de decisões, na escola o dirigente e os professores têm identidade de habilitações profissionais. A ligação escola-meio parece ser muito maior do que a existente entre a empresa e o ambiente, como se julga poder inferir da frase de Ghilardi e Spallarosa (1991): “a escola apresenta relações de dependência com o ambiente muito mais estreitas do que no mundo empresarial. São, de facto, os valores e as expectativas dos componentes sociais, no seu conjunto, que influenciam - directa ou indirectamente - a actividade de uma escola” (p. 41). (Ver mapa do meio envolvente da escola - p. 14).

QUADRO 1 — MAPA DO MEIO ENVOLVENTE DA ESCOLA



In Ghilardi e Spallarosa - Guia para a organização escola. 2ª ed. Porto: Asa, 1991, p. 49.

Este mapa mostra-nos que a escola não deve estar virada apenas para o interior, que ela sofre as influências do exterior a que tem de dar respostas conforme se crê compreender da frase de Ghilardi e Spallarosa (1991) que se transcreve: “estes organismos realizam institucionalmente o encontro entre as instâncias provenientes do exterior e as capacidades de resposta da escola” (p. 49).

De acordo com o mapa referido, a necessidade de actuação, de mudança, de motivação estão, entre outras, expressas nas características consideradas inerentes ao dirigente escolar. Do que precede parece poder concluir-se que os autores afirmam a necessidade de adequação entre os conteúdos programáticos e os objectivos educativos a atingir, o que passa pela relação escola-meio, pela definição de prioridades e de formas e de critérios de avaliação do trabalho que se está a realizar de modo a dinamizar as pessoas para as mudanças necessárias. De acordo com Ghilardi e Spallarosa (1991) as características apontadas para o desempenho da função do dirigente escolar devem ser:

- Planificação e organização das actividades didácticas, tendo em vista atingir os objectivos educativos fixados, tanto os de ordem mais geral ... como os mais específicos;
- Organização e coordenação da actividade da equipa docente. O confiar exclusivamente na hierarquia das relações e no respeito formal dos deveres de cada professor não constituiu uma garantia de um funcionamento eficaz da escola ... cada docente deverá cooperar para atingir os objectivos educativos da escola ... (sendo) evitadas repetições inúteis de intervenções e carências prejudiciais;
- Determinação da «necessidade» de actualização;
- Aperfeiçoamento de uma rede de comunicação interna e externa à escola;
- Especificação de exigências e prioridades para a obtenção e utilização de recursos e materiais;
- Definição de critérios e processos para a avaliação da produtividade educativa da escola;
- Capacidade de motivar, pela maneira mais oportuna ... todas as pessoas envolvidas na obra educativa;
- Capacidade de estimular e de introduzir inovações, para adequar constantemente os mecanismos de funcionamento da organização escolar à mudança das exigências (pp. 41-42).

Em Portugal, Macedo (1995) afirma que, a estrutura da política administrativa actual se desenvolve, especialmente, no sentido: “da diminuição de interferência directa da administração central nas escolas; do aumento da margem de autonomia da escola” (ibidem, p. 53).

De acordo com o que foi dito, um aspecto importante da liderança escolar refere-se às aprendizagens e à participação dos vários actores dentro da organização, participação essa que depende do grau de interveniência dos actores dentro da organização que é a escola e também da natureza do caso sem esquecer que as escolas permanecem e que os

actores vão mudando, e que as escolas dependem, em cada época, dos valores das pessoas que as integram, como se julga ser o pensamento de Rocha (1996) ao afirmar:

O projecto educativo não é mecânico mas essencialmente interactivo e necessário e axiologicamente orientado; as escolas, além e mais do que instituições ou sistemas, são organizações humanas “transversalizadas” pelo tempo/projecto, pelo tempo/história e pelo tempo/consciência reconstituidora permanente de sentido; os actores do processo educativo mais do que indivíduos, são pessoas, isto é, sujeitos de valores e, por isso, de liberdade e responsabilidade, de recriação fundamental do ser (p. 139).

O autor referido defende um tipo de liderança que designa por “filosófica” que teria como finalidade melhorar o funcionamento da escola e o progresso dos seus actores e considera que este tipo de liderança tem que estar disponível para a inovação, isto é, para a mudança necessária ao ajustamento de acordo com a realidade, o que torna a liderança um processo, uma atitude e uma capacidade.

Como *processo* (Rocha, 1996), afirma que todas as situações e actores constituem um conjunto que nunca se pode considerar terminado, o mesmo acontecendo com as suas interacções e que é necessário o estabelecimento de prioridades de forma a fazer as opções adequadas a cada momento. O autor (o c.) opina ser necessário melhorar não apenas as condições da realidade que é a escola, mas também as dos seus actores e chama também a atenção para a finalidade educativa da escola que é o desenvolvimento de todas as pessoas envolvidas no processo. Como *atitude*, o autor considera a capacidade permanente de mudança pela visão do futuro. Como *capacidade*, considera-se a necessidade de criação dum sistema de comunicação e informação ao alcance de todos os intervenientes da comunidade educativa; afirma-se a necessidade da escola equacionar e resolver questões através da criação de estratégias adequadas; promover a aprendizagem dos vários actores educativos através do seu desenvolvimento individual ou grupal sobretudo na abertura a novas situações; aconselha ainda a formação dos líderes intermédios das escolas em questões como:

— Conhecimento fundamental: Teoria da Administração, Legislação Escolar, Informática e Organização Escolar;

— Gestão Pedagógica: Diagnósticos Organizacionais, Implementação de Inovações Educativas, Projecto Educativo de Escola e Instrumentos de sua Operacionalização;

— Domínio Relacional: Liderança, Políticas de Comunicação, Processos e Técnicas de Tomada de Decisão, Organização do Trabalho Colectivo (ibidem, pp. 143-144).

O autor (o c.), ao aconselhar a formação de líderes para as escolas, faz sentir a necessidade de definição destes conceitos.

2 LÍDERES E LIDERANÇA

O conceito de liderança aparece durante a 1ª metade do séc. XIX mas só a partir do início deste século começou a ser estudado, por se principiar a considerar o êxito ou o fracasso das organizações como uma consequência da forma como eram geridas. O conceito de liderança tem bastantes definições de que daremos algumas. De acordo com Bennis (1959), é “o processo pelo qual um agente induz um subordinado a comportar-se de determinada maneira” (p. 295). Para Etzioni (cit. por Hall, 1984) é: “a capacidade baseada nas qualidades pessoais do líder, de despertar a anuência voluntária de seguidores numa ampla faixa de assuntos” (p.113). Jesuíno (1987) define liderança “em termos de qualquer influência decisiva numa gestalt interactiva com incidências na polarização-unificação do grupo”. Para este autor, qualquer membro do grupo pode exercer, em determinada situação, influência sobre o grupo. Logo, parece não haver um único líder, mas sim líderes emergentes de acordo com as situações (p. 278).

Podemos concluir, através dos conceitos referidos, que a abrangência de liderança pode ser lata, embora ela parta sempre de um ponto comum que é a influência de um indivíduo sobre outros num determinado contexto situacional e temporal e que é um fenómeno social porque depende da existência de interacções entre os indivíduos.

Do que precede, pode dizer-se que a liderança é:

QUADRO 2 — A LIDERANÇA

- a capacidade do líder para levar os indivíduos a actuarem de determinada forma
- a tendência dos liderados para serem influenciados por quem os pode ajudar a atingir os seus próprios objectivos.

E porque temos líderes e liderados, temos também entre eles uma relação:

- a liderança - que estabelece uma distribuição desigual de poder e que faz com que ao líder compita ajudar as organizações - formais ou informais - a atingir os seus objectivos.

2.1 ATRIBUTOS DO LÍDER

Os líderes têm manifestado através dos tempos capacidade para antecipar uma visão do futuro. Não gerem apenas o dia a dia. Têm metas e têm que considerar em cada caso uma série de cenários, antes de decidir qual a direcção que a organização deve tomar. O líder não deve gastar tempo com o gerir do dia a dia, tarefa para que qualquer funcionário pode ser treinado, de acordo com as diferentes áreas de competência; Bennis e Nannus (1991), consideram a necessidade da existência de especialistas de diferentes áreas com capacidade para resolverem as questões diárias no âmbito das respectivas situações de modo a libertarem o presidente da gestão do dia a dia. Este, o líder, deve preocupar-se com as metas da empresa, com a visão do futuro da organização procurando que as inovações que introduzir não vão contra a cultura da organização. O líder deve preocupar-se também com as reacções que poderá suscitar nos concorrentes, tendo sempre em consideração as mudanças ambientais.

Esta afirmação faz com que, por vezes, a liderança possa assemelhar-se à magia: todos sabem que os mágicos atingem resultados só que se desconhecem os processos (e eles não os explicam). É essa qualidade, a magia, que permite ao líder tornar a visão do futuro simples, clara e perceptível. O líder tem que ter um modelo mental do

funcionamento do mundo e da forma como a sua organização se insere nele. O modelo tem que ser testado, discutido com membros-chave da empresa que estejam interessados no futuro da organização, tem que haver, conforme se infere da afirmação de Bothwell (1991): “envolvimento dos membros na resolução dos problemas relacionados com o trabalho, na tomada decisões, na auto-orientação e no autocontrole” (p. 109), o que faz com que uma organização de sucesso tenha uma imagem que pertence a todos e a que todos se orgulham de pertencer pois esta imagem é uma consequência da actuação do líder que, conhecendo bem a organização, escolhe a forma como ela pode trabalhar melhor para atingir as metas propostas, o que pressupõe que um presidente deve ser um conceptualista, um líder com visão e tempo para calcular o que futuramente afectará a instituição, conforme se infere da frase de Bennis e Nannus (1991): “The president should be a conceptualist ... it means being a leader with entrepreneurial vision and the time to spend thinking about the forces that will affect the destiny of the institution.” (p. 17).

Assim, os líderes devem saber “prever” para poderem determinar se a sua visão está em consonância com o ambiente, ter uma visão mundial que lhes permita avaliar o impacto da actuação da sua organização (em cada momento em qualquer lugar), uma “percepção profunda” que lhes percepcione os pormenores e os diferentes ângulos da questão; uma “visão periférica” que lhes permita compreender a forma como os outros irão receber a sua actuação e um processo de “revisão” que lhes permita rever continuamente os seus enfoques (Bennis e Nannus, 1986). Estes dois autores (1992) afirmam que a liderança é difícil de definir, que a reconhecemos em presença e que, por pertencer às ciências humanas, não é, como as ciências exactas, previsível e consideram também a necessidade de os líderes se conhecerem, saberem quais são as suas fraquezas e as suas forças, como intensificar as últimas e reduzir as primeiras. Sabem também o que querem, as razões porque o querem e a forma de o comunicarem aos outros de maneira a fazê-los aderir às suas metas; consideram essencial a compreensão de si e do mundo e afirmam que esta compreensão se obtém pela aprendizagem que é uma arte humilde que em maior ou menor grau quase todos nós já exercemos. Para Bennis e Nannus (1992) a primeira qualidade da liderança é ter uma ideia clara do que se pretende e, uma vez definida a meta, prosseguir independentemente dos contratemplos. A questão é então saber o que se pretende, o porquê e o como.

A segunda qualidade, de acordo com Bennis e Nannus (1992), que citam Tolstoi para quem a esperança é o sonho de quem está acordado, é a paixão pelo que se faz, é a capacidade de, pela forma como comunicam, transmitirem esperança e paixão às outras pessoas, conforme se depreende da frase de Bennis e Nannus (1992): “The leader who communicates passion gives hope and inspiration to other people” (p. 40). Quando isto acontece, as pessoas aderem ao entusiasmo do líder, estão do lado dele, disponíveis a abraçar as metas e trabalhar para as atingir. O líder necessita ainda de se conhecer nas suas capacidades, ser honesto, ser íntegro: “The leader never lies to himself, especially about himself” (ibidem). A integridade é a base para a confiança que os outros depositam nele, pela sua forma de ser e estar.

O líder precisa ter *curiosidade e ousadia* para experimentar novos caminhos, saber que os erros fazem parte do processo de aprendizagem e constituem “feedback”, que cada passo o torna mais forte e o aproxima das metas. Não pode permanecer dentro das suas limitações, deve aproveitar todas as suas potencialidades.

Julga-se ser este o pensamento de Hamel (in Rowan Gibson, 1998), expresso pela citação:

Há pessoas que são por natureza mais criativas e que têm mais imaginação que outras. Algumas são por natureza rebeldes, do contra. E eu acredito que o princípio da estratégia é, por natureza, do contra. Quem quiser desafiar a sabedoria existente, desafiar as convicções e pressupostos básicos dá-lhes a volta dentro da sua cabeça e pergunta: O que é que vai sair daqui? Penso que aqueles que têm esta capacidade – ou as empresas que têm esta capacidade - são também, por natureza, curiosos (p. 100).

O líder actua dentro da organização e esta não é estática, é dinâmica, o que significa estar sempre a usar novos conhecimentos, apetrechos, valores, comportamentos e ideias, tanto ao nível individual como grupal, porque os membros de uma organização não estão isolados, eles interagem uns com os outros e com o exterior, o que lhes fornece “feedback” para o sucesso, conforme se julga poder concluir da afirmação de Bennis e Nannus (1986), que se transcreve:

Organizational learning is the process by which an organization obtains and uses knowledge, tools, behaviors, and values... The entire system learns as it obtains feedback from the environment and anticipates further changes at all levels, newly learned knowledge is translated into new goals, procedures, expectations, role structures and measures of success (p. 191).

Estes dois autores (1991) afirmam que as *mudanças* nas organizações são melindrosas e se fazem por três vias:

1ª - a luta entre grupos, em que o primeiro detém o poder, o dinheiro e os recursos e o segundo, formado por pessoas mais novas, ambiciosas, age com vigor e energia. Quando há choques entre os grupos, há um reajustamento de poder.

2ª - estas mudanças são oriundas do interior da organização mas podem também acontecer com origem no exterior, se forem as forças sociais a exercerem pressão sobre a organização.

A 3ª forma acontece quando há mudança de paradigma. Em *The Structure of Scientific Revolution*, Thomas Khun (1970) mostra como o paradigma em ciência se identifica com o clima de opinião que pode decidir as escolhas, que define como: “the constellation of values and beliefs shared by the members of a scientific community that determines the choice, problems which are significant, and the approaches to be adopted in attempting to solve it” (ibidem, cit. por Bennis e Nannus, 1991, pp. 28-29).

Esta mudança de paradigma na gestão – das relações humanas para os princípios – é referida também por Stephen Covey (in Rowan Gibson, 1998) e consiste em: “criar uma força de trabalho mais responsável e com mais poder (empowered), em torno de um sentimento partilhado de significado e de visão, em torno de um sistema de valores baseado nos princípios e depois confiar na competência desta força de trabalho para competir na economia global” (p. 53). Numa organização todos são necessários porque ninguém é capaz de fazer tudo. A compreensão disto leva-nos a perceber a possibilidade que cada pessoa tem, à sua maneira, utilizando aquilo que sabe, de ser útil, o que para Pree (1990) consiste em polir, libertar e capacitar esses dons, de modo a permitir a mudança no interior das organizações e, conseqüentemente, acompanhar as novas

tecnologias que se impõem para quem quiser sobreviver num mundo que se modifica em cada momento.

2.2 AS NOVAS TECNOLOGIAS E A MUDANÇA

O mundo está em mudança e as novas tecnologias trouxeram uma nova capacidade de competição que desorganizou as formas tradicionais de negociar conforme se deduz da afirmação de Kotter (1992) que se transcreve: “Toda essa actividade está forçando as empresas em quase todos os lugares a considerar as estratégias tradicionais, as normas e os métodos rotineiros de fazer negócios“ (p.7). Um líder precisa de capacidade para, atento à mudança, poder acompanhar os tempos, isto é, articular normas e valores, saber usar tudo o que lhe possa permitir atingir outras direcções, ou seja, uma arquitectura social que implica capacidade de alteração, ou seja, o líder precisa ver, no presente, o que ainda não está a acontecer e, ser capaz de fazer com que os seus colaboradores acreditem nos seus sonhos e unam os seus esforços em torno das metas comuns, conforme se julga ser o pensamento de Mary Parker Follett (1941 cit. por Bennis e Nannus, 1986):

The most successful leader of all is one who sees another picture not yet actualized. He sees the things which belong in his present picture but which are not yet there... Above all, he should make his co-workers see that it is not his purpose which is to be achieved, but a common purpose, born of the desires and the activities of the group (p. 139).

As mudanças não se realizam apenas porque se anunciam ou porque se mudam os símbolos, mudam-se se houver alterações nos processos e no estilo de gestão, se as pessoas compreenderem que as novas formas de funcionamento melhoram a actuação da empresa como se julga depreender da frase de Bennis e Nannus (1986), a seguir transcrita: “I don’t really think that you can impose convictions or beliefs on someone else... I do believe that if I really understand what makes the business work, then I can prompt you to think through the facts” (p. 149).

Ao sentir a necessidade de introduzir mudanças, o líder vai enfrentar resistências que ultrapassará se conseguir o envolvimento voluntário dos membros da organização, de modo a agirem internamente como um todo e em harmonia com o ambiente envolvente, de acordo com novas competências. Donald Michael (1982 cit por Bennis e Nannus, 1986) refere “the new competences” que identifica:

1. Acknowledging and sharing uncertainty;
2. Embracing error;
3. Responding to the future;
4. Becoming interpersonally competent...;
5. Gaining self-knowledge (p. 189).

A aprendizagem de um líder faz-se no contacto organizacional e visa a capacidade de resolução de problemas, a sua exactidão tanto no interior como no exterior, isto é, na atenção constante à mudança.

A necessidade de não ficar para trás, de não perder clientes, obriga a uma competição que necessita de estratégias que têm que ser desenvolvidas e para as quais, porque não existem certezas quanto à duração da eficácia das estratégias adoptadas, há que ter a visão necessária para a sua substituição logo que se tornam obsoletas. Isto não acontece até ao início da década de 70, em que a estabilidade não exige adaptações rápidas, porque a competição não é exigente. As décadas de 80 e 90 trazem, pela introdução de novas tecnologias, uma necessidade de mudança constante em oposição aos tempos anteriores em que as inovações só aconteciam quando havia uma nova geração de gestores, conforme se julga poder inferir da afirmação de Kotter (1992): “milhares de gerentes e executivos estão sendo “intimidados” a desenvolver novos produtos... novos métodos de marketing... novas estratégias de financiamento” (p. 7).

Esta questão é, segundo se crê, explicitada por Prahalad (in Rowan Gibson, 1998) que comenta:

Para garantir a continuidade, [numa empresa] a mudança é inevitável. Se é verdade que a continuidade é um valor na sociedade, então a mudança é um pré-requisito dessa continuidade: quem não muda, morre. A mudança era dantes encarada como um tema geracional – uma geração de gestores partia e a geração seguinte criava novos

negócios e novas oportunidades. Mas, com a tremenda turbulência que caracteriza os dias de hoje e com a velocidade com que os negócios estão actualmente a mudar não nos podemos limitar a ficar quietos e esperar pela próxima geração de gestores. É absolutamente necessário que os actuais gestores tenham a capacidade de imaginar o futuro e influenciar a evolução dos negócios” (p. 82).

A liderança do futuro tem sempre que levar em linha de conta as preferências dos clientes, conforme se infere das afirmações de Tucker (1992): “O desafio está sempre no local para onde os clientes se dirigem, e não onde se encontravam ontem” (p. 21); “estavam a gerir o futuro quando se antecipavam às necessidades que os clientes sentiam de maior velocidade e comodidade” (ibidem, p. 30); “os líderes que gerem o futuro são sensíveis ao modo como os seus clientes encaram a velocidade” (ibidem, p. 34).

As empresas preparam-se também para responder aos diferentes estímulos que podem ser a competição de mercado em que cada um se quer impor, pois a preferência do público traz encomendas que permitem manter – ou aumentar – a produção. Para Bennis e Nannus (1986), a aprendizagem organizacional é a forma de aumentar o potencial para permitir responder às mudanças e aproveitar as oportunidades. Para estes autores (o c.), as histórias, as lendas e as tradições são uma parte do que liga os membros de uma organização; o líder pretende conseguir uma comunidade responsável, isto é, a transformação de todos os trabalhadores, nos diferentes níveis, num grupo que, pela partilha de valores, cultura e metas, sente responsabilidade pelo sucesso da organização e pela sua permanência, a longo prazo, no mercado o que implica determinar o tipo de liderança aplicado às diferentes situações.

2.3 LIDERANÇA TRADICIONAL E LIDERANÇA SITUACIONAL

Nas organizações, o mudar de um conteúdo, de uma prática ou de uma concepção, considera-se liderança. As questões são vistas de forma diferente e, tanto quanto possível, procura-se encontrar outros inovadores dentro da organização. Os líderes estão disponíveis para pôr em causa o tradicional num desejo de ir mais longe; para além da hierarquia tradicional, existe a liderança errante ou situacional e que para Pree (1990):

“é a expressão da capacidade dos líderes hierárquicos de permitir que outros partilhem da propriedade dos problemas, na realidade, que tomem posse de uma situação” (p. 55). O autor toma em consideração a capacidade do indivíduo para uma determinada situação. Para que isto aconteça, de acordo com Pree (o c.), há duas formas: ou a apropriação espontânea da situação por parte de quem a sabe resolver, ou a delegação (partilha) do líder hierárquico para que alguém resolva uma determinada situação. As organizações são sistemas sociais em que se partilham crenças, metas, normas, valores e paradigmas.

De acordo com esta definição, crê-se oportuno citar Bennis e Nannus (1991) que afirmam:

Organizations by definition, are social systems in which people have norms, values, shared beliefs, and paradigms of what is right and what is wrong, and what is legitimate and what is not, and how things are done. One gains status and power through agreement, concurrence, and conformity with these paradigms. Therefore, both dissident and innovation are discouraged (p. 30).

Segundo esta citação, Bennis e Nannus (1991) concluem que as mudanças básicas nas organizações são lentas, porque quem sabe não tem poder e quem tem o poder não sabe e os autores citados afirmam que os verdadeiros líderes são uma consequência da sua própria acção. Nem sempre os líderes conseguem liderar, uma vez que querendo não lhes é possível e outras porque lhes é possível mas não querem. Quando em vez da ordem se deseja a anarquia, a confusão, não é desejável que apareça alguém que faça bem aquilo que faz e muito menos se pretende que apareça quem faz aquilo que tem que ser feito.

A liderança não é um atributo exclusivo do executivo; os funcionários em qualquer nível, por baixo que seja, têm que liderar nas suas áreas, só eles, pela sua capacidade de comunicar, poderão convencer as pessoas a aceitarem sacrifícios, conforme Kotter (1992), afirma: “Conseguir que as pessoas aceitem sacrifícios raramente é possível sem alguma liderança desses gerentes” (p.9). Cohen (1990), também concorda que ninguém está disposto a sacrificar-se por pequenas metas que não são significantes, embora as

peessoas estejam disponíveis para trabalhar duramente, se elas forem significativas, como se crê poder inferir da citação:

No one wants to work hard or make sacrifices (for others or for a group) for small goals. And why should they? They can reach small goals any day by themselves. They don't need you. Accomplishing such goals means nothing. They aren't exciting. They give no great feeling of accomplishment when achieved. However, if you show those you lead difficult goals... worthwhile missions, they will sacrifice every thing in order to help you achieve them (p. 180).

Bothwell (1991) refere a supervisão como uma forma especial da gestão, ao considerar que: “os gestores de alto nível podem dedicar muito tempo às tarefas de planeamento e/ou organização e/ou controlo.” (p. 63). Referindo-se aos quadros médios a que chama supervisores, Bothwell define as suas funções como a capacidade de planeamento a um certo nível e de controlo pelo trabalho executado: “os supervisores... podem dispor de oportunidades limitadas para as tarefas de planeamento ou de organização, mas possuem a responsabilidade pela direcção e (normalmente pelo controlo) das actividades dos trabalhadores” (p. 62). Bennis e Nannus (1991) estabelecem a diferença entre o líder – faz a coisa certa – e o gestor – faz bem aquilo que faz. Max du Pree (1990) afirma que a arte da liderança consiste em “libertar as pessoas para fazerem o que se lhes pede da maneira mais eficiente possível” (p. 17), o que significa dar aos seus seguidores a capacidade de utilizarem todo o seu potencial na prossecução de objectivos, conforme se julga depreender da frase: “a eficiência consiste em fazer a coisa bem, mas a eficácia em fazer a coisa acertada” (p. 34). Bennis e Nannus (1991) definem assim dois conceitos: gestão e liderança.

2.4 GESTÃO E LIDERANÇA

A actuação do gestor tem uma avaliação feita quase de imediato; os resultados da do líder só podem ser avaliados bastante tempo depois; um líder é mais responsável pelo que acontece no futuro das instituições do que nas actuações do dia a dia. O êxito ou malogro da actuação do líder só se vê depois dela. O líder é responsável. Pode delegar autoridade para a execução de determinadas tarefas que serão feitas ou não de acordo

com as instruções, mas a responsabilidade é sempre sua, haja ou não sucesso: ele pode ou não ter decidido acerca dos objectivos, mas aceitou-os.

Quando a responsabilidade é na esfera militar, é exercida vinte e quatro horas por dia e o líder tem autoridade sobre quem ele lidera, o que nem sempre acontece noutra tipo de organizações em que os líderes não se responsabilizam pelas actuações dos liderados, a quem responsabilizam em caso de insucesso, o que aponta para duas falhas que se traduzem na não aceitação da liderança por parte das pessoas e/ou pela inconsistência da liderança que não suporta a responsabilidade das acções de quem actua sob as suas ordens, conforme se infere da frase de Cohen (1990): “you can’t delegate responsibility, so don’t try. When things go wrong... (you assume)” (p. 39). Para Bennis e Nannus (1986) o exército é o exemplo mais claro de aprendizagem organizacional, pois cada unidade é formada por indivíduos provenientes de zonas e de culturas diferentes que, com uma farda comum, vão adquirir uma série de conhecimentos que lhes permitem actuar em conjunto de modo a realizarem a tarefa proposta. Estão ligados pela confiança mútua que se desenvolve pelo dia a dia conjunto, pela partilha de valores, pela comunicação e pela preparação que lhes permite, como um todo, dar resposta a qualquer mudança externa. Tudo isto é aprendido, em grupo, pela unidade, através de um conjunto de treinos e de aulas teóricas; para além da preparação da unidade, há o exército que tem que ser preparado para acções muito mais vastas em situações diferenciadas, de forma a aumentar a sua capacidade de resposta.

Acontece, por vezes, que as organizações se deterioram, o que, de acordo com Pree (1990), pode perceber-se através de uma lista de sinais de que citaremos alguns:

- uma tendência para a superficialidade;
- uma tensão tenebrosa entre as pessoas-chave;
- quando os criadores de problemas superam em número os seus solucionadores;
- líderes que procuram mais libertar do que controlar;
- quando as pressões das operações do dia a dia põem de lado a nossa preocupação pela visão e risco (visão e risco nunca se podem separar);
- quando as pessoas falam dos clientes como imposições no seu tempo em vez de como oportunidades para servir;
- líderes que confiam nas estruturas em vez de nas pessoas;
- uma perda de graça, estilo e civilidade;
- uma perda de respeito pela língua (pp. 100-103).

Uma instituição não deve desaparecer ou cair no caos porque um líder se desliga (a qualquer título) dela, há que haver metas em cuja direcção o esforço de todos se dirija isto é, o ritmo que, para o autor citado depende da forma como as metas estão definidas, e os planos concebidos para as atingir estão assimilados por todos, conforme se crê ser o propósito da frase:

O ritmo provém de uma visão clara do que a empresa deve ser, a partir de uma estratégia bem concebida para alcançar essa visão e de directivas e planos meticulosamente estabelecidos e comunicados que permitam a todos participar e ser publicamente responsáveis pela sua consecução (ibidem, p. 33).

Confia-se em líderes que tenham uma visão clara, atingível e agradável e que compreendam a sua posição e a da organização que representam no ambiente que as envolve, pois uma mudança brusca deste pode causar a morte da organização, a falência; nos sistemas humanos as mudanças ocorrem depressa; na Natureza, excepto em casos de cataclismo, levam séculos. Numa época em que a indústria moderna se preocupa com a quantidade, há que ter em consideração a qualidade que é algo que se sente, que se intui. Ambas podem ser medidas, embora de forma diferente, em termos de valor pecuniário a primeira, enquanto que a segunda se sente pela nossa experiência de significado (Bennis e Nannus, 1991).

A visão clara e atingível passa pela realidade que são os estudos de mercado para não se correr o risco de pensar vender aquilo de que as pessoas não necessitam. Uma ideia real das possibilidades de mercado não inclui, certamente, a hipótese de vender, algo de desnecessário, aos presumíveis clientes. Há a necessidade de encontrar um nicho e de o implantar no mercado conforme se depreende da afirmação de Don Grevirtz (cit. por Bennis e Nannus, 1986): “one of the reasons our company has grown is because we’ve found a niche and we’ve constantly tried to widen that niche in the market place” (p. 161); esta afirmação é acentuada por Michael Porter (in Rowan Gibson, 1998): “torna-se necessário decidir que espécie particular de valor se quer proporcionar e a quem... [e] satisfazer essas necessidades de uma forma única, de uma forma de que mais ninguém é capaz” (p. 72).

Em liderança considera-se, de acordo com Bennis e Nanus (1986), que:

1. As pessoas que são expoentes máximos numa área são raras. Acontece com os grandes actores, os grandes políticos, os grandes escritores, os grandes pintores ou os grandes líderes, embora em maior ou menor grau existam, em todas as pessoas, as qualidades necessárias para as realizar. Parece ser possível ser-se líder numa organização e desempenhar um pequeno papel noutra;
2. É-se líder por vontade. As competências para a liderança são aprendidas se houver vontade para tal. Não se é líder geneticamente.

Estes autores (o c.) consideram que a aprendizagem para a liderança não é fácil, não há fórmulas de aplicação garantida; os valores básicos e os modelos necessários estão na infância e na adolescência; a maior parte da aprendizagem acontece durante a própria experiência e consideram que a integridade, a dedicação, a magnanimidade, a abertura e a criatividade, ou seja, a visão e a virtude são as qualidades básicas para a liderança e existem em todos nós, em maior ou menor grau, disponíveis para serem utilizadas. Também Bothwell (1991) refere igualmente como característica para a liderança, a necessidade da visão a longo prazo e conclui: “O D. O¹. exige dos principais líderes da organização tempo, paciência e uma visão de longo prazo” (p. 107).

O aumento de competitividade traz a necessidade de mais liderança, mas a liderança eficaz é por vezes difícil de obter porque as condições de actuação são cada vez mais complexas. A liderança eficaz exige visão e estratégia para definir metas, mas estas são mais ou menos complexas de acordo com a área em que são exercidas. Em níveis mais baixos da empresa, a visão e a estratégia existem, de forma diferente, de acordo com o seu nível de responsabilidade. Para Kotter (1992), no nível de director-presidente², a visão e a estratégia são mais complexas, pois a cooperação pode incluir muito mais pessoas. Do exposto parece poder concluir-se que a liderança eficaz é cada vez mais necessária e simultaneamente menos fácil de obter, conforme este autor (o c.) afirma:

¹ D.O (desenvolvimento organizacional)

² Presidente da Administração em Portugal

A liderança eficaz para qualquer actividade em organizações complexas é o processo de criar uma visão do futuro que leve em consideração os legítimos interesses a longo prazo das partes envolvidas nessa actividade; de desenvolver uma estratégia racional para se mover em direcção a essa visão, de conquistar os apoios dos principais centros de poder cuja cooperação, anuência ou trabalho de equipa sejam necessários para produzir esse movimento; e de motivar em alto grau esse grupo central de pessoas cujas acções são fundamentais para implantar a estratégia (p. 25).

Do que precede julgamos poder concluir-se que as metas significam modificações e acção em situações que exigem estratégias de mudança que vão actuar baseadas em análises que por não serem certezas e poderem trazer perdas a algumas pessoas constituem uma tarefa difícil. Para Kotter (o. c.), administrar é planear, orçamentar, organizar e controlar as actividades de estruturas, mais ou menos complexas, através de técnicas científicas e do uso da autoridade. O líder tem que ter visão de futuro, sabendo tanto ele como os liderados que o resultado da sua actuação só será visto a longo prazo. Para fazer aderir as pessoas aos seus projectos necessita de comunicar e essa comunicação tem que ter significado, as pessoas têm que se apropriar dos projectos, de sentir que lhes pertencem, a fim de lutarem também por eles. Os primeiros a estarem com o líder têm que ser os que estão mais próximos e esses irão motivar os seus próprios grupos e só assim todos estão envolvidos embora gerindo visões e estratégias diferentes. O líder, para além de visão e de estratégia, deve ter motivação, energia, capacidade para valorizar todas as pessoas do grupo, empatia, ficha de realizações (isto se não se tratar de um líder emergente).

Cohen (1990) afirma que a liderança é uma arte que se aprende, que não é uma qualidade inata; para ele a regra número um para um líder é fazer os outros sentirem-se importantes. A consideração do chefe evidenciada por uma palavra ou um gesto, transmite-lhes ânimo para a realização de tarefas árduas. Para Patton (cit. por Cohen, 1990, p. 7), “a liderança é a arte de conseguir que os ... subordinados façam o impossível”, ou seja, actuarem no seu potencial máximo mas, para que isto aconteça, é necessária a existência de liderança eficaz. Para o autor, um líder pode motivar permanentemente uma organização se tiver visão estratégica e metas a longo prazo e capacidade para fazer compreender às pessoas que, seguindo-o, tanto elas como as

organizações melhorarão. Precisa de ter visão e de a saber comunicar de forma a fazer com que as pessoas o sigam e a sua influência, na organização, se torne permanente.

Bothwell (1991) refere a motivação afirmando que é a razão que alguém tem para fazer alguma coisa e, a esse propósito, afirma: “elas devem ter uma razão para fazerem o que estão a fazer e essa razão deverá ser pessoal” (p. 140). Para alguém se sentir motivado é necessário que lhe sejam atribuídas tarefas interessantes ainda que, para a sua realização, possa ter necessidade de correcções conforme se deduz da afirmação: “o seu pessoal adquire nova vida sempre que você lhe der oportunidade para resolver um problema, tomar uma decisão ou pensar em algo importante, se você, ocasionalmente, executar as tarefas menos importante; a delegação proporciona-lhe a si, como líder, uma oportunidade para demonstrar uma das suas virtudes mais importantes – a paciência. Os outros irão aprender, tal como você aprendeu, através dos erros cometidos” (ibidem, p. 185). Para o autor, a motivação causada pelos prémios tem influência sobre as pessoas, embora não as torne seguidores incondicionais, como se crê ser a intenção do autor (o c.) ao afirmar:

Aumentos, bónus, promoções ... são factores importantes para influenciar as pessoas ... sentem-se fortemente motivadas por eles; estes não implicam necessariamente a existência de seguidores motivados. A motivação é uma característica interna em que o motivo e a acção devem ser uma consequência das necessidades do indivíduo (p. 219).

Para Kotter (1992), é mais difícil formar equipas de líderes do que de gerentes, pois é mais complexo o desenvolvimento de um líder empresarial do que o de um administrador empresarial eficaz. E refere a necessidade de motivos, valores fundamentais, habilidades básicas, que são consequência da genética, das experiências de infância, a que há que juntar capacidade de relação e de comunicação:

Não existe razão para acreditar que é fácil transformar um grupo típico de gerentes em um activo humano que saiba administrar e também liderar ... transformar um grupo gerencial muito fraco deve ser extremamente difícil. Se esse grupo não possuir certos atributos associados a motivos, valores fundamentais ou habilidades básicas ... nenhuma quantidade de tempo, dinheiro e esforço mudará esse fato.

Essas qualidades são produto da genética e das experiências de infância (Kotter, 1992, pp. 39-40).

Ao referir-se à comunicação, Bothwell (1991) considera-a “a característica mais importante da liderança A civilização desenvolve-se através da comunicação ... tudo o que faz de nós humanos está envolvido na nossa capacidade de comunicarmos de forma eficaz” (p. 89). A comunicação é poder, se houver a capacidade de transmitir algo que, só interessa se for duradouro e daí a necessidade de ter conhecimentos, pois só estes interessam transmitir, como o autor (o c.) afirma:

(A comunicação) é a capacidade de transmitir os conhecimentos ... poderíamos dizer que a comunicação é poder. Mas trata-se apenas de uma meia verdade. Deve haver algo de substancial para comunicar se você quiser que o seu poder seja duradouro e por isso, é que surge a necessidade de conhecimentos (ibidem, p. 225).

O autor afirma que para uma boa comunicação, a memória é muito importante. “Como líder, se a sua memória não for boa ... você estará em nítida desvantagem na comunicação, tanto em termos de emissor como de receptor” (ibidem, p. 103). Considera que uma forma de comunicar é através do comportamento; a comunicação tem de ser tanto com quem está dentro da empresa como com quem está de fora, mesmo que “de fora” signifique a grande distância. Para ele, “uma organização deve ter um sistema de comunicação que preveja, a tempo e horas, a partilha de informações relevantes e úteis” (ibidem, p. 109). “A apresentação de informação de uma forma clara e fazermo-nos compreender é um dos desafios mais difíceis do mundo” (ibidem, p. 195).

Para Pree (1990), a boa comunicação não é apenas dar e receber, é também executar, ter acesso à informação oportuna em cada momento; assim, mais vale partilhar informação em excesso do que deixar que algo não se faça porque não houve comunicação: “a informação é poder, mas não passa de um poder inútil se for entesourada.” (ibidem, p. 95). A comunicação deve também ser feita em linguagem clara, pois uma linguagem confusa costuma ser a consequência de um raciocínio confuso. Uma linguagem confusa não cumpre as funções da comunicação, isto é, não nos permite negociar. Para o fazer temos que saber o que esperamos uns dos outros. “A boa e lúcida comunicação significa

empenhamento nos mesmos símbolos do bom trabalho e êxito” (ibidem, p. 97). Consideramos importante que estes conhecimentos teóricos possam ser aplicados, com êxito, na prática diária da profissão.

2.5 GESTÃO EDUCACIONAL E PRÁTICA PROFISSIONAL

Preocupados com a diferença existente entre a educação em administração e a realidade da liderança no local de trabalho, Bennis e Nannus (1986) referem que a educação em gestão, feita dentro e fora das universidades, prepara, de forma razoável, gestores, habilitando-os com técnicas para a resolução de problemas que, embora não seja uma tarefa fácil, está muito longe dos processos criativos requeridos pela liderança, como se julga ser o pensamento de Bennis e Nannus (1986) ao afirmarem:

Management education is, unfortunately, the appropriate description for that which goes on in most formal educational and training programs both within and outside universities... the gap between management education and the reality of leadership at the workplace is disturbing (p. 219).

Conforme Toffler e Toffler (1994) referem, a economia actual tem como base os conhecimentos o que obriga à reorganização das empresas em organizações manobráveis e de rápida mobilidade, pois os conhecimentos têm a vantagem de serem recursos infinitos e as ideias são valores incorpóreos que vão substituir os imóveis, como valores reais das empresas. Também a produção em massa vai sendo substituída por uma variedade enorme de produtos que permitem uma escolha muito maior, como se deduz da frase de Toffler e Toffler (1994): “a passagem às «flex-techs» (tecnologias flexíveis) inteligentes promove a diversidade e aumenta a escolha do cliente, ao ponto de uma loja ... oferecer perto de 110000 produtos ... O mercado está a dividir-se cada vez mais em nichos diferenciados” (p. 74). A publicidade dirige-se a segmentos menores do mercado o que ocasiona a quebra na comunicação das grandes massas. A propósito do que se disse, julga-se oportuno citar os mesmos autores (o. c.):

A dramática queda de audiências maciças é sublinhada pela crise das outrora grandes redes de TV, ABC, CBS e NBC ... a Tele-

-Communications Inc. de Denver anuncia uma rede de fibras ópticas capaz de fornecer aos espectadores 50 canais de televisão interactivos. O trabalho torna-se cada vez mais especializado embora não haja permeabilidade entre os sectores... “uma educação em massa, ao estilo das fábricas, preparava os trabalhadores para um trabalho repetitivo... A Terceira Vaga é acompanhada por uma crescente não-interpermutabilidade do trabalho, à medida que as exigências de preparação aumentam (p. 75).

Não interessa a força física que pode ser facilmente substituída, o que não acontece com os especialistas da era do conhecimento: “o poder muscular é essencialmente perecível ... um trabalhador não especializado pode ser rapidamente substituído ... os crescentes níveis de especialização ... tornam mais difícil ... encontrar a pessoa certa com as habilitações necessárias” (ibidem).

As grandes empresas em que muitos operários fazem uma operação de rotina que, pela optimização dos tempos, lhes permite o fabrico em grandes quantidades estão a adaptar-se às exigências actuais do mercado, procurando novas áreas em que, pela diversificação de produtos e pelo emprego de pessoal sem grande especialização, podem acompanhar a mudança e manter um certo nível de receitas ou, se o não fizerem, poderão ver-se com problemas causados pela competitividade da concorrência, conforme se crê ser o pensamento de Toffler e Toffler (1992) quando afirmam:

As unidades de trabalho encolhem-se ... a escala das operações é miniaturizada, tal como muitos dos produtos. Os enormes números de trabalhadores ... são substituídas por equipas de trabalho pequenas e diferenciadas Para sobreviver, [a empresa] despede muitos trabalhadores e subdivide-se em unidades diferentes – mais pequenas. (ibidem, p. 77). Os velhos dinossauros do estilo industrial abatem-se sob o seu próprio peso, as GMs e as Bethlehem Steels, que dominaram a era da produção em massa, encaram a destruição (ibidem, p. 32).

O avanço tecnológico permite que esta modificação seja feita a um ritmo cada vez mais acelerado, tendo que ser evitadas as situações de impasse que afectam a tomada de decisões em tempo oportuno; estas são, por vezes, a consequência de questões originadas no clima organizacional e podem agir negativamente sobre a produtividade das organizações impedindo-as de alargar e, até, de manter os níveis alcançados no mercado.

3 CLIMA ORGANIZACIONAL

Na opinião de Carvalho et al. (1996), os estudos de clima começam em 1939 com um trabalho de Lewin, Lippit e White, a que se seguem outros de McGregor, Litwin e Stringer, Campbell, Dunnette, Lawler e Weick. É a primeira fase que termina no início da década de 70, a que se seguem uma segunda fase que termina em 1985 e uma terceira que vem até aos nossos dias, conforme se verifica pelo quadro:

QUADRO 3 — FASES DA EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE CLIMA

FASES	CONCEITO DE CLIMA
<p>1. INTRODUÇÃO</p> <p>Ocorre quando o conceito é:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Inventado▪ Transferido▪ Descoberto	<ul style="list-style-type: none">▪ decorre entre 1939 e 1970▪ pouca abundância de literatura▪ estatuto indígena do conceito e visto na óptica da aplicabilidade
<p>2. DESENVOLVIMENTO</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Revisão crítica da literatura▪ Aperfeiçoamento das técnicas de medida▪ Marcar a singularidade do conceito▪ Surgimento de variáveis moderadoras	<ul style="list-style-type: none">▪ grande abundância de literatura▪ grande peso das questões metodológicas▪ decorre entre 75 e 85
<p>3. CONSOLIDAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Diminuição das controvérsias▪ Revisões exaustivas▪ Formulação e inclusão do conceito no modelo teórico	<ul style="list-style-type: none">▪ indícios de consolidação a partir de 85▪ surgimento de artigos de ampla revisão

Fonte: adaptado de Ferreira, J.M. Carvalho et al. *Psicologia das organizações*, 1996, p. 319

O conceito de clima aplicado às organizações é entendido como um conjunto de variáveis que exercem influência na forma como os indivíduos se comportam na situação de trabalho. Para Ferreira et al. (1996), este conceito pode ser abordado a partir de quatro perspectivas diferentes que não se excluem mutuamente: estrutural, perceptiva, intencionista e cultural.

Para Ferreira et al. (1996) e Ferreira (1991), de acordo com a perspectiva estrutural, o clima é formado por um conjunto de características, que se mantêm estáveis ao longo dos anos e que agem sobre os trabalhadores da organização sendo essas características essas que constituem a diferença entre as organizações pois constituem aspectos objectivos que dependem, entre outros, da dimensão e da liderança da empresa e a que os trabalhadores respondem de acordo com o modo como as percebem e que diferem de indivíduo para indivíduo de acordo com a ocasião.

Numa organização há a considerar três tipos de variáveis: de *contexto*, de *estrutura* e de *processo*. As *primeiras* são as que influenciam sob a forma de ameaças ou de oportunidades e determinam as metas a alcançar. As variáveis de *estrutura* são as que estabelecem as divisões das tarefas, as coordenam e as interligam. As de *processo* constituem as formas como se organizam a condução de questões como a liderança, a tomada de decisão, a comunicação, a gestão de conflitos e outras. Assim, no aspecto multidimensional das variáveis, existem cinco, comuns a todas as organizações:

- grau de autonomia individual;
- grau de formalização imposto pelo posto de trabalho;
- sistemas de recompensa material ou simbólica;
- nível de consideração e apoio;
- orientação para o desenvolvimento e progresso na carreira (Peiró, 1986, cit. por Ferreira et al., 1996, p. 309).

De acordo com a perspectiva perceptiva, o clima organizacional é a forma como o indivíduo percebe o ambiente em que trabalha e essa percepção depende do seu estado psicológico em cada momento. As pessoas também percebem o clima de acordo com as funções que desempenham na organização (Ferreira et al., 1996; Ferreira, 1991; Chiavenato, 1981). Esta perspectiva torna-se assim uma opinião pessoal que pode sofrer influências tais como:

- selectividade dos estímulos;
- frequência de experiências prévias;
- história de reforços anteriores;
- condições determinantes no acto da percepção;
- indicadores ou processos de medir a percepção (Ferreira et al., 1996, p. 310).

Considerando a interacção entre as pessoas e o ambiente, os autores anteriormente citados põem a questão de saber: “o clima organizacional é uma percepção de um atributo organizacional ou de um atributo individual?” (p. 311).

Para a perspectiva interaccionista (Newman, 1975 cit. por Ferreira et al., 1996, p. 312) a interacção entre os diferentes indivíduos constitui uma relação muito importante na definição de um clima; a este atributo (Sneider e Reichers, 1983 cit. por Ferreira et al., 1996) chama-se socialização organizacional; para Mintzberg (1979, cit. por Ferreira et al., 1996) esta perspectiva baseia-se em processos políticos e relações de poder que se caracterizam por pressões exercidas nos diversos níveis organizacionais, o que torna a organização susceptível de ser apreendida como um todo ou um conjunto de subclimas determinados pelos diferentes departamentos, conforme se crê poder inferir da afirmação: “são as interacções entre os membros o que mais influencia as descrições do clima” (Ferreira et al., *ibidem*).

A importância da interacção pessoal na formação do clima organizacional é referida por Ferreira et al. (1996) que citam autores como Colligan e Murphy (1982) e Stahl e Lebedun (1974) que estudaram uma doença misteriosa, cujos sintomas — náuseas, enxaquecas e arrepios — se verificou só afectarem os funcionários que não falavam inglês e que interagiam pouco com os que usavam essa língua para comunicarem. A doença verificou-se ser uma variável ocasionada pela diferença linguística que causava insatisfação e ansiedade, atributos que interagiam com os próprios e/ou com a forma como desempenhavam as suas funções.

Os indivíduos tendem a concordar com o clima que percebem a fim de evitarem tensões que causam ansiedade e dificultam a integração no grupo e a auto-realização (Ferreira et al., 1996; Chiavenato, 1981). Para que haja ajustamento, é necessária a existência de determinadas características como o facto de as pessoas se sentirem bem consigo próprias, com os outros e terem capacidade para enfrentar desafios (Chiavenato, 1981).

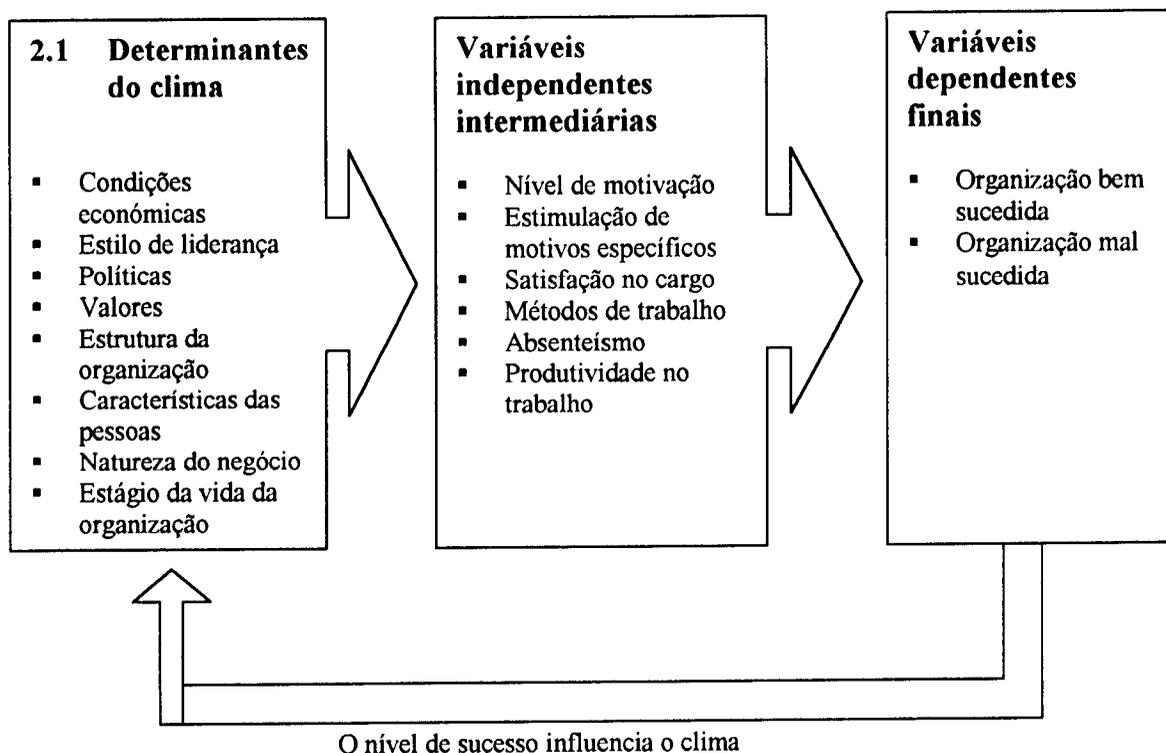
Para Ferreira et al. (1996) e Ferreira (1991), a perspectiva cultural é constituída pela percepção que os indivíduos têm da organização e que difere de acordo com a forma

como percebem os estímulos, causando-lhe ou não bem estar, o que significa que os indivíduos são condicionados nas interações pelos significados anteriores transmitidos pela cultura organizacional, que se expressa sob a forma de valores, normas e mitos. O que precede permite concluir, de acordo com Ferreira et al. (1996) que: “o clima é um conceito sistémico que resulta das características organizacionais, percebidas pelos indivíduos, percepção esta moderada pela personalidade de quem percebe, pelas estruturas cognitivas que envolvem a intersecção” (p. 313).

O clima organizacional é resultante do ambiente e da interação dos indivíduos que actuam de acordo com as suas próprias motivações, o que pode considerar-se um modelo para as determinantes ambientais porque todos os indivíduos têm certos motivos ou necessidades básicas que representam comportamentos potenciais que só emergem quando estimulados; e a estimulação depende da forma como o indivíduo percebe o ambiente. Conclui-se que cada indivíduo apreende as variáveis ambientais de acordo com as suas motivações, modificando o comportamento conforme lhe ocasionam frustração ou satisfação (Chiavenato, 1981). Para o autor, o clima organizacional depende das variáveis que originam as diferentes espécies de motivações, conforme se julga poder deduzir da frase de Atkinson (cit. por Chiavenato, 1981): “é o sumário do padrão total de expectativas¹ e valores de incentivos que existem em dado conjunto organizacional” (p. 99), (como se pode visualizar pelo esquema da p. seguinte).

¹ Expectativas em português

QUADRO 4 — ESQUEMA PARA VISUALIZAR O CLIMA ORGANIZACIONAL



Fonte: adaptado de Chiavenato, Idalberto. *Administração de Recursos Humanos*. São Paulo: Atlas, 1981, v. 1, p. 99

Para Litwin e Stringer (1968, cit. por Chiavenato, 1981), o clima das organizações depende de seis factores que são a estrutura da organização (a forma como os indivíduos percebem as regras existentes no local de trabalho), a responsabilidade (capacidade de decidir na sua esfera de acção), riscos (possibilidade de dar resposta a estímulos que significam desafios no cargo desempenhado), recompensas (sensação de que a sua actuação é apreciada), calor e apoio (percepção de que existe a possibilidade de recorrer aos outros, isto é, a entre-ajuda) e conflito (saber que a administração admite opiniões diferentes).

De acordo com estes seis factores, os climas das organizações dependem do estilo de liderança adoptado (autoritário, paternalista, consultivo e participativo - ver p. 47 e seguintes), actuam sobre as motivações individuais e condicionam a forma como os indivíduos desempenham os seus cargos.

Os líderes, para além de se preocuparem com a saúde financeira das organizações a que pertencem, devem fazê-lo também em relação aos valores institucionais que são os princípios que estão presentes nas actuações dos funcionários por quem são responsáveis, devendo inculcar à organização uma ordem visível, a racionalidade, que, proporciona a compreensão das tarefas e o relacionamento interpessoal, como se julga poder inferir da frase de Pree (1990): “a excelência, empenhamento e competência só estão ao nosso dispor na rubrica da racionalidade” (p. 32). Só neste clima as pessoas podem desenvolver as suas capacidades e contribuir para a consecução das metas das organizações a que pertencem, pelo sentido das responsabilidades partilhadas e da união dos esforços unidos em torno de objectivos comuns. Quando as pessoas estão unidas por objectivos comuns, por metas a atingir, a instituição é percebida pelos sentimentos colectivos que constituem o clima da organização. O líder é a pessoa que mais influencia o ambiente e o seu interesse é que este influencie as pessoas de forma positiva para agirem eficientemente face aos objectivos comuns, como se crê compreender da afirmação de Bothwell (1991):

O clima de um local é constituído pelos sentimentos colectivos presentes no local em que as pessoas trabalham ou vivem. Todos os grupos têm um clima próprio e a maioria das pessoas é capaz de sentir esse clima quando entra pela primeira vez numa sala. Existe uma sensação imediata de amizade, hostilidade, seriedade ou confusão. Esse clima pode ser sentido pela observação das acções e/ou pelas reacções não verbais, e até pode ser detectado pelas partículas carregadas presentes na sala... o objectivo do líder deve ser a promoção de um clima tanto mais positivo quanto possível para estimular o grupo a alcançar os seus objectivos com eficiência (p. 76).

Actualmente o emprego para toda a vida tende a desaparecer; cada vez mais as pessoas têm ocupações que realizam fora dos locais tradicionais, o que as torna mais independentes relativamente à situação do emprego tradicional mas mais dependentes relativamente à actualização dos seus conhecimentos num mundo em mutação constante e em que a estabilidade deixou de existir nos moldes tradicionais. Para que uma

organização não caia em estagnação e tenha êxito necessita de resolver os seus conflitos internos, adaptar-se às transformações do exterior pelo desenvolvimento constante das suas competências, de forma a poder responder de forma adequada às exigências do mercado. É necessário, como Bothwell (1991) afirma:

Existir uma estrutura e um clima que permitam aos membros da organização exercerem e desenvolverem as suas competências; trabalharem para a resolução dos problemas individuais e de grupo; serem abertos, honestos e cooperantes, desenvolverem a sua própria imagem; possuírem um controlo cada vez maior sobre o ambiente em que estão inseridos... reagir às forças internas e externas que não sejam funcionais, tomar as decisões apropriadas para as modificar e promover como antídoto forças de desenvolvimento e de crescimento... [A abertura, a honestidade e a cooperação pressupõem a existência de] um sistema de comunicação que preveja, a tempo e horas, a partilha de informações relevantes e úteis (p. 109)

Para Pree (1993) a comunicação é uma qualidade básica da liderança e para que uma tarefa seja executável é importante dispor da informação adequada e mais vale dar informação em excesso que por defeito. A informação é poder que tem que ser utilizado, é a sua utilização que lhe dá valor, sem esquecer que a comunicação deve ser feita de forma acessível, simples, para ser compreendida por todos, conforme se refere:

Temos que compreender que o acesso à informação pertinente é essencial para conseguir que uma tarefa se execute. O direito de saber é básico. Além de mais, é preferível errar por partilhar informação em excesso do que correr o risco de deixar alguém na ignorância. A informação é poder, mas não passa de um poder inútil se for entesourada... Todos têm o direito — e a obrigação — à simplicidade e clareza na comunicação... Somos obrigados a praticar a arte do escrutínio que tem a ver... com o respeito pela língua, a consciência de que a linguagem confusa costuma implicar um raciocínio confuso e que a nossa audiência necessite algo de especial de nós... Se encararmos a boa comunicação como uma ferramenta... poderemos dispor de uma boa maneira de expandir o nosso trabalho e a nossa vida (p. 96).

A comunicação clara facilita a adesão dos outros membros da organização aos objectivos que um líder se propõe para que a sua empresa ligada à inovação e à mudança não se atrase relativamente a um mercado em transformação constante. Para Bennis (1994), um líder, para não ser ultrapassado pelo futuro tem que compreender o que se passa à sua volta, saber avançar depois de medir os prós e os contras da sua

inovação e nunca esquecer que, para a sua ideia se materializar com êxito, necessita do envolvimento de todos os membros da organização que estão relacionados com o projecto. Para essa adesão existir, a comunicação é importante pois é ela que permite ao líder criar um clima de confiança e de interesse que faça com que os outros membros da organização colaborem nos seus projectos, que sejam arrastados para eles, tendo que evitar todas as situações que possam impedir um bom empenhamento entre os membros da organização.

3.1 A CONFLITUALIDADE

O líder, ao procurar a adesão dos outros membros da organização para os seus projectos, tem que lhes transmitir uma visão que possibilite obter o seu empenhamento nos vários níveis o que, por vezes, poderá ocasionar conflitos, pois, além dos interesses que as pessoas possam ter pelos projectos em que se envolvem, há os seus interesses pessoais que os levam a avaliar as vantagens que podem, eventualmente, obter. Os conflitos assumem natureza superficial, substancial ou crítica, conforme se podem resolver respectivamente pela colaboração, pela negociação/imposição ou pelos jogos do poder. A resolução dos conflitos passa por fases, conforme se julga deduzir da frase de Bothwell (1991): “ qualquer conflito pode ser resolvido ou reduzido; e a colaboração é melhor do que a imposição e do que os jogos de poder” (p. 86). Assim, o referido autor aconselha a que o líder:

Esclareça convenientemente as definições do problema, os sintomas e as causas.

Tente resolver o problema ao mais alto nível que lhe for possível.

Recue se isso for necessário, mas avance logo que lhe for possível.

Avalie os resultados e repita essa avaliação até se ter atingido um nível satisfatório na relação de trabalho (ibidem).

Os conflitos têm várias origens que podem ser: as recompensas que, se forem em número insuficiente, geram competitividades, descontentamento e conflito cujo nível estará de acordo com a importância atribuída à recompensa e por isso se aconselha que o líder, “sempre que lhe for possível, veja se a todos os elementos se podem atribuir as recompensas mais importantes” (ibidem, p. 83); as funções devem ser definidas e forma

clara para que cada membro compreenda o que se espera dele e as expectativas que pode ter conforme se infere da frase de Bothwell (1991) que se cita: “a cada posição hierárquica, está associado um tipo de comportamento, discuta-o com as partes interessadas e assegure-se de que as expectativas são claras, o desempenho é adequado e as recompensas são proporcionais” (p. 84). A territorialidade é a zona que consideramos como nossa e cuja invasão, quer no espaço físico quer no das competências, pode dar origem a conflitos e o autor citado aconselha: “seja explícito em relação aos limites, tendo em consideração que eles são arbitrários e respeite-os” (ibidem). O nosso etnocentrismo leva-nos a considerar os nossos métodos como os melhores esquecendo que os outros podem ser igualmente válidos, embora provenientes de outras culturas e Bothwell (1991) explicita: “faça como sabe até descobrir uma forma melhor, depois adopte essa forma e vá em frente” (p. 85). O receio que, pelas pressões exercidas, se pode transformar em medo leva as pessoas a agirem com violência. Ao eliminar a causa da ansiedade ou do receio estará a eliminar o instinto de contra-ataque das pessoas. O aumento da divisão das tarefas obriga-nos a depender dos outros em muitos aspectos da nossa vida o que por vezes ocasiona violação da confiança. Esta questão pode ser evitada se as relações de trabalho forem construídas de forma claramente definida (Bothwell, 1991).

A conflitualidade interfere no ritmo de trabalho de uma organização: gera mal entendidos que, pela degradação das relações pessoais, e conseqüentemente do ambiente de trabalho, impedem o envolvimento harmonioso do grupo na consecução das metas organizacionais, porque pode levar as pessoas a preocuparem-se demasiado com os interesses pessoais, relegando para segundo plano os interesses empresariais. Este aspecto interfere na decisão dos líderes de delegarem funções, pois para além da perda de controlo — se o clima da instituição não lhes oferecer confiança —, temem a possibilidade de serem suplantados. Este receio é frequentemente exagerado pelo facto de o líder comparar as capacidades de execução do subordinado com as suas próprias capacidades de execução. É evidente que em muitos casos o líder poderá executar a tarefa melhor que o subordinado devido à sua maior experiência ou conhecimento (Bothwell, 1991).

Ao estarem envolvidos num objectivo comum, os indivíduos tornam-se uma equipa e “ cada pessoa passa a sentir que faz parte do grupo ou da organização, os seus membros ficam a saber qual o tipo de trabalho que os rodeia, as suas funções e as normas que as regem” (Bothwell, 1991, p.186). Para que um grupo se transforme em equipa há que ter em conta determinadas características que passam pela definição dos objectivos acordados, suportados por uma estrutura organizacional adequada. Esta deve tornar possível a definição das funções e das suas relações, pelo consenso nas decisões, pela capacidade de delegar funções, por um clima interno que permita a troca de impressões, tendo sempre em consideração o ambiente exterior que condiciona as forças da organização e também por uma sensação de satisfação no trabalho realizado (Bothwell, 1991). É provável que, antes do grupo se tornar uma equipa, possam surgir alguns problemas cuja causa e importância convém estabelecer para que sejam solucionados, mas mais importante é prevêê-los para os poder evitar.

Durante a última década têm acontecido alterações no campo da educação, muitas das quais podem apenas ser entendidas no contexto burocrático que tem sido uma constante na gestão escolar; alguns autores afirmam que há princípios administrativos que podem ser aplicados em qualquer tipo de organização, pois as escolas são organizações que, tal como outras, juntam pessoas para a realização de fins específicos. No entanto, de acordo com Baldrige et al. (1978 cit. por Bush, 1995), embora as teorias educacionais possam adoptar técnicas de outros campos, há que ter em conta que, sendo a educação uma área diferente, há que ter em consideração que a adaptação tem que ser criteriosa.

3.2 CLIMA NAS ESCOLAS

A análise comportamental de um indivíduo no seu local de trabalho é uma consequência da forma como ele sente o ambiente em que se insere. “São os actores no interior de um sistema que fazem da organização aquilo que ela é. Por isso, é importante compreender a percepção que estes têm da sua atmosfera de trabalho, a fim de se conhecerem os aspectos que influenciam o seu rendimento. Desde há alguns anos que se ouve falar, com frequência, do papel do clima de trabalho no funcionamento de um escola” (Brunet in Nóvoa, 1992, p. 125).

Numa empresa, há uma estrutura organizacional, baseada em competências diferentes enquanto na escola a direcção é formada por professores, não havendo delegação de poderes, sendo as decisões de tipo colegial, a qualquer nível.

A direcção da organização escolar pode alterar as percepções que os diferentes actores têm do clima, se introduzir modificações face a uma situação, embora o clima de uma escola não possa ser determinado com base numa só característica. Há que ter em consideração as actuações da direcção e a forma como os actores as percebem, embora as percepções variem de acordo com os grupos existentes. As modificações, numa escola, dependem da maior ou menor influência dos actores que pretendem inovar, conforme se julga ser o pensamento de House (1981, cit. por Glatter in Nóvoa, 1992), ao afirmar:

A escola sendo tradicional, será lenta na mudança se não existirem pressões. O modo como a modernização ocorre, os meios legítimos através dos quais se deve fazer e a rapidez com que esses processos se desenvolvem, são as acções que dividem os actores empenhados na inovação (p. 155).

Há também a considerar a posição dos professores quanto a técnicas comerciais ou industriais de gestão aplicadas às escolas cujas finalidades consideram ser diferentes dos objectos empresariais porque, para estes, a gestão tem como fim o aumento dos lucros, enquanto que a administração escolar se baseia em relações pessoais. A este propósito Barrell (1982, cit. por Bush, 1995) afirma:

Teachers... are often impatient when they hear about line management in schools. They see it as an inappropriate attempt to introduce industrial techniques into a situation which is based on personal relationships. Education, they say, is not susceptible to the imposition of hard-headed business concepts to increase profit margins (p. 6).

Estas características provocam um ambiente diferente do que se sente nas outras organizações pois a gestão das instituições escolares é influenciada por forças internas e externas variadas que dificultam a tomada de decisão. Entre as forças que influenciam as tomadas de decisão há que ter em conta as de natureza política (a educação é uma consequência da política de cada época, os inspectores, os diferentes elementos locais –

municípios, juntas de freguesia, centros de saúde, pais e outros). No caso de se tratar de uma universidade há que ter em consideração as faculdades, os departamentos, nunca esquecendo que as instituições escolares são instituições transversalizadas pelo tempo. Os aspectos citados dificultam, muitas vezes, as tomadas de decisão que são um elemento importante na definição do clima organizacional (Bush, 1995).

A gestão das escolas pode seguir os princípios gerais de administração provenientes de outros sectores, públicos ou privados, desde que sejam adaptados à realidade em causa, que estejam sempre presentes as diferenças entre as escolas e as organizações que lhes servem de modelo, conforme se julga poder deduzir da frase de Everard e Morris (1990 cit. por Bush, 1995):

There is great diversity in industry and commerce, and within this are to be found exemplary organizations and departments with whose managers teachers would find some rapport... (but) we readily acknowledge the cultural differences between schools and other organizations (p. 10).

3.3 GESTÃO EMPRESARIAL E GESTÃO ESCOLAR

Do que precede pode concluir-se que a gestão comercial ou industrial tem aspectos que podem aplicar-se às escolas desde que previamente avaliados e adaptados a essa finalidade; as causas do clima organizacional no local de trabalho dependem de “estrutura”, constituída pelos aspectos físicos da organização, do “processo organizacional” que define a forma como são geridos os recursos humanos e dos “comportamentos” que incluem o nível pessoal e de grupo. A variável comportamento é muito importante na definição do clima organizacional, seja ele de empresa ou de escola (Brunet in Nóvoa, 1992).

Para Clímaco (1995), o clima de uma escola depende do modo como a disciplina, a ordem e o trabalho escolar se realizam.

Do que precede julgamos poder concluir-se de acordo com Fox (1973 cit. por Brunet in Nóvoa, 1992), que o clima de uma escola depende da instituição que ela é, considerando o ambiente como uma consequência dos seus vários actores, do tipo de relações que desenvolvem; e que é este clima que vai determinar a qualidade da escola, isto é, a forma como professores e alunos actuam dentro dela.

3.4 CARACTERIZAÇÃO DO CLIMA

O clima de uma escola pode ser fechado (autocrático, em que os indivíduos não são consultados para as tomadas de decisão) ou aberto (quando há envolvimento dos diferentes actores, quando as tomadas de decisão são participadas). Durante os últimos vinte anos, o clima do componente ambiental em que a escola está inserida tem influenciado, conforme ela é mais ou menos permeável às influências externas, o processo de gestão da organização, como se julga deduzir da frase de Hoy e Meskel (1987 cit. por Bush, 1995): “The emergence of open-systems theory during the past two decades has highlighted the importance [of the] external environment on internal school structures and processes” (p. 149).

O ambiente da escola varia de acordo com os objectivos das pessoas e estas procuram realizá-los dentro das instituições pois, por vezes, os professores, muito especialmente os directores têm metas pessoais que pretendem atingir e as escolas permitem-lhes alcançar os seus próprios fins conforme se infere da frase de Coulson (1985 cit. por Bush, 1995) que se cita: “It is not schools or organizations but people who pursue goals or aims... Teachers, specially perhaps headteachers, hold and pursue their own personal goals within schools, and many of these may only tenuously be linked to the teaching learning process” (p. 101).

Assim, as metas dos directores escolares podem estar direccionadas para as instituições, para a sua auto-estima, para a satisfação do próprio desempenho ou para a progressão da carreira, tal como Bush (1988 cit. por Bush, 1995) afirma: “I regard the aims as primarily the expectations of the... head (teacher)... (she) puts a lot of effort into being influential. She communicates specific expectations” (p. 101). Para além das metas dos

gestores que influem no clima das organizações, há ainda os interesses individuais ou dos grupos que pretendem impor-se, em detrimento dos outros, dentro da escola conforme se depreende da frase de Managham (1979 cit. por Bush 1995): “organizations may be said to consist of many groups and individuals, multiple coalition and alliances and each acting so as to achieve its own set of goals and objectives” (p. 84). Mas os diferentes grupos, ao tentarem impor as suas metas como as da organização, podem entrar em conflito porque a imposição de uma meta significa ganho para uns e, conseqüentemente, perda para outros; mas as metas podem transformar-se em conflitos, quando se apresentam carácter pedagógico ou curricular, conforme se depreende da frase de Hoyle (1986 cit. por Bush, 1995): “Goals may be inherently in conflict and... these conflicts will become manifest when the goals are given a specific form in terms of pedagogy or curriculum” (p. 84).

O clima da escola é marcado por objectivos que podem reflectir interesses individuais e/ou de grupo(s) empenhados na consecução de um determinado objectivo; por vezes, os indivíduos organizam-se o que lhes dá uma certa coesão e lhes garante uma certa capacidade para alcançarem alguns objectivos enquanto que outros, que apenas se unem pontualmente, constituem um exemplo de associação que dificilmente alcança o que pretende, como se crê ser o pensamento de Hoyle (1982 cit. por Bush, 1995):

Interests are pursued by individuals but frequently they are most effectively pursued in collaboration with others who share a common concern. Some of these may have the qualities of a group in that they are relatively enduring and have a degree of cohesion, but others... will be looser associations of individuals who collaborate only infrequently when a common interest comes to the fore (p. 75).

As teorias de Likert, sobre os tipos de clima em qualquer género de organização, têm como base oito dimensões: os métodos de direcção, o tipo de motivação, a forma de comunicação, os processos de influência e interacção, a tomada de decisões, a definição de objectivos e normas, a forma de controlo utilizada e a caracterização do desempenho (Brunet in Nóvoa, 1992; Ferreira et al., 1996). De acordo com os autores citados, a combinação destas oito dimensões permite caracterizar quatro tipos de clima de trabalho dentro de uma escola: autoritário, autoritário paternalista, participativo consultivo e participativo de grupo.

No clima autoritário as decisões são transmitidas, sem qualquer justificação, para serem obedecidas. Os professores sentem receio, temem os castigos e sabem que as recompensas são raras. No clima autoritário paternalista há uma certa benevolência para com os professores, verificando-se por vezes uma delegação de poderes dada com precaução. O processo decisório continua a centrar-se no topo, mas aos níveis intermédios e inferiores verifica-se uma certa participação embora informal de professores que acham difícil resistir ao formalismo da instituição.

No clima participativo consultivo, as decisões gerais são tomadas no topo mas existe participação a diversos níveis, havendo uma certa interacção e bastante confiança. A responsabilidade exerce-se de cima para baixo. Por vezes desenvolve-se um certo informalismo organizacional que pode apoiar ou contrariar os objectivos organizacionais. No clima participativo de grupo a tomada de decisão integra a forma vertical e a horizontal, o que ocasiona a motivação dos professores para aderirem a projectos, avançar soluções, propor hipóteses. O controlo é exercido em todos os níveis da escala hierárquica o que implica partilha de responsabilidade. Numa escola, quanto mais o clima for de participação de grupo, melhores serão as relações entre a direcção e os professores, pois o clima autoritário degrada as relações (Brunet in Nóvoa, 1992).

A forma como percebemos o ambiente influencia as nossas actuações. Num clima autoritário as pessoas preferem normalmente passar despercebidas para evitar castigos; um clima participativo de grupo motiva as pessoas para o empenhamento na formação e no aperfeiçoamento. Se a pessoa se sente satisfeita, motivada, desenvolve-se e tem uma visão positiva sobre a organização. A satisfação parece estar ligada às relações interpessoais, à coesão nos grupos de trabalho, ao nível de envolvimento na tarefa, ao apoio que percebe e que se traduz na eficácia (Brunet in Nóvoa, 1992).

As escolas diferem quanto aos edifícios, às zonas onde estão implantadas, ao estatuto socio-económico dos alunos, ao tipo de gestão e, conseqüentemente, estas diferenças têm reflexos no clima que se percebe e este influencia os resultados escolares dos alunos. Existem quatro dimensões de clima que são a ecologia, o meio, o sistema social e a cultura. Na acepção ecológica procura relacionar-se a dimensão da escola com os resultados obtidos, embora estes não tenham permitido conclusões fiáveis (ibidem); o meio parece também não ter grande influência nos resultados, embora a ética dos

professores e dos alunos pareça influenciar significativamente o sucesso escolar; a dimensão social parece indicar que as boas relações entre os actores a nível interno e externo têm uma influência marcante no sucesso dos alunos; a variável cultural é considerada (entre outras) na cooperação, nos louvores, nas recompensas, nas atitudes favoráveis que criam um clima aberto que ajuda o desenvolvimento dos alunos e implica de forma muito acentuada o sucesso escolar. Assim, a eficácia da escola depende bastante do clima da organização que é influenciado sobretudo pelas relações entre a direcção e os professores, conforme se crê ser o pensamento de Eric (1978 cit. por Brunet in Nóvoa, 1992) quando afirma:

Os participantes e investigadores estão de acordo para afirmar que o clima escolar é muito importante. Os directores e os professores reconhecem a sua importância quando falam de promoção, de moral elevada, de aumento de participação e, em geral, de levar ao máximo a satisfação no trabalho e produtividade. Alguns investigadores reconheceram a sua importância através de vários estudos destinados a salientar o impacto do clima sobre a satisfação no trabalho e a produtividade na escola e a delimitar a relação entre o estilo de liderança e o clima organizacional (p. 135).

Para Brookover e Erickson (1975, cit. por Brunet in Nóvoa, 1992), o clima social da escola deve-se a variáveis que são percebidas de forma diferente pelos vários actores. Os dois autores afirmam ainda que essas variáveis incluem, entre outras, as expectativas de alguns membros do grupo que conseguem fazê-las adoptar por todos os membros do grupo.

Para Brookover (1979, cit. por Brunet in Nóvoa, 1992) o clima de uma escola baseia-se em aspectos que são a percepção que os alunos, os professores e a direcção têm dos diferentes actores e da forma como eles procedem para melhorar as situações (Brunet in Nóvoa, 1992). Para Ellet e Walberg (1979, cit. por Brunet in Nóvoa, 1992) o ambiente social da escola resulta das percepções dos professores e dos alunos acerca dela. Numa outra perspectiva, um ambiente bom de trabalho caracteriza-se conforme a afirmação de Weber (1971 cit. por Brunet in Nóvoa, 1992): “[por] uma boa estrutura de autoridade, uma boa definição de objectivos, relações harmoniosas e pelo prazer de ensinar” (p. 136).

Pelo que precede, considera-se adequada a citação de Thomas Good e Jere Brophy (1986, cit. por Nóvoa, 1992):

Em primeiro lugar constata-se que os processos internos às escolas estão relacionados com o sucesso dos alunos, o que sugere a existência de mecanismos que permitem a certas escolas obter melhores resultados do que outras com os mesmos inputs. Uma segunda descoberta importante refere-se à identificação de processos que caracterizam de modo consistente escolas que têm mais ou menos sucesso... A investigação e os dados demonstram que a variância entre as escolas representa uma dimensão importante que pode ser influenciada pela escolha das acções e dos recursos mais adequados (p. 21).

As escolhas feitas e as formas de as realizar determinam o maior ou menor sucesso obtido pelas escolas.

3.5 CLIMA E EFICÁCIA

Embora o clima dos estabelecimentos de ensino seja bastante importante para o desenrolar do processo pedagógico, só nos finais da década de 60 se começou a estudar o movimento das escolas eficazes, estudo esse feito através de fases (Nóvoa, 1992):

A identificação da 1ª fase do problema que constitui a eficácia das escolas deve-se ao relatório Coleman (1966, cit. por Nóvoa in Nóvoa, 1992) que demonstra a existência de escolas com melhores resultados na questão do rendimento escolar.

Identificado o problema, passou-se à descrição (2ª fase) que se baseou em estudos de caso, com a finalidade de estabelecer a diferença entre as escolas eficazes e as outras. Nóvoa (ibidem) refere um estudo de Edmonds (1979) em que este afirma que a eficácia de uma escola se deve à liderança e à qualidade do ensino que originam um clima de trabalho também influenciado pelas expectativas dos professores e pela avaliação dos programas feita pelos resultados obtidos pelos alunos.

Na intervenção (3ª fase), surgiram projectos para a criação de escolas eficazes e considerando o trabalho de Lezotte (1989, cit. por Nóvoa in Nóvoa, 1992) afirma-se a

necessidade de “desenvolver dinâmicas de participação dos professores e dos restantes actores educativos em torno dos processos de motivação escolar, perspectivar a melhoria da escola como um processo e não como um produto” (p. 23).

Na contextualização (4ª fase), procura inserir-se a escola no ambiente social que a cerca, de forma a favorecer o seu desenvolvimento como organização. É a fase de afirmação da autonomia das escolas (ibidem).

Na excelência (5ª fase) a base é a atitude crítica e a dimensão cultural, conforme se julga poder inferir da frase de Patrício (1986, cit. por Nóvoa in Nóvoa, 1992): “hoje em dia, regressa-se à construção de um discurso próprio que, sem rejeitar os contributos de outras áreas sociais e económicas, afirma a especificidade dos processos educativos” (p. 23).

Nesta questão da criação das escolas eficazes, um dos aspectos considerados mais importantes é o da responsabilização dos diferentes actores educativos que, em sentido lato, passa pelo partenariado a nível local (Nóvoa in Nóvoa, 1992).

4 GESTÃO ESCOLAR EM PORTUGAL

4.1 PRIMEIRA REPÚBLICA

Em Portugal, como noutros países, a educação é um reflexo da política e da capacidade económica de cada época. O presente estudo inicia-se após a passagem da monarquia para a república, período caracterizado por uma instabilidade que se fez sentir conforme Gomes (1996) afirma: “[nas] estruturas económicas, sociais, políticas, culturais e religiosas” (p. 5). Apesar da instabilidade desse período, houve algumas preocupações com a educação, como se constata pela Reforma de 1911 (11 de Março) que entrega a administração das escolas às Câmaras e às Paróquias, que são também

responsáveis pelo orçamento e pela construção de escolas. Em 1919, o Decreto n.º 5787-B (10 de Maio) confirma esta ligação entre o governo central, as paróquias e as autarquias, e cria a “Junta Escolar”, composta pelos vereadores dos pelouros da Fazenda e de Instrução de cada Câmara Municipal, de um representante da Junta de Freguesia do Concelho, do Inspector do Círculo e do Secretário de Finanças do Concelho. Esta Junta assume, em grande parte, as atribuições confiadas, em 1911, às Câmaras Municipais e às Paróquias.

Em 1923, a Proposta de Lei para a *reorganização da educação nacional de João José Conceição Camoesas* apresenta, como defeitos do sistema escolar, o isolamento face ao meio envolvente, a falta de preparação para a vida prática e a inexistência de articulação entre o ensino secundário e o superior. É também a Camoesas que se deve a mudança da designação de Ministério de Instrução Pública para Ministério da Educação Nacional, designação que vem (com algumas alterações de percurso...) até aos nossos dias e cuja unidade de orientação pertence ao governo (Rocha, 1996).

4.2 ESTADO NOVO

Em 1926, com a Revolução de 28 de Maio, a administração e a gestão escolar vão ser objecto de centralização, primeiro em 1936, com Carneiro Pacheco, pelo Decreto-Lei n.º 27084 (14 de Outubro) e depois, em 1947, com Pires de Lima, com o Decreto-Lei n.º 36508 (17 de Setembro). Os dois documentos têm como objectivo subordinar o sistema de ensino à unidade nacional, o que significa uma coordenação de tipo ideológico. (Rocha, 1996). Do Decreto-Lei n.º 27084/36 (14 de Setembro) julga-se de salientar:

São da exclusiva competência do governo a nomeação do pessoal e a jurisdição não pedagógica dos liceus” (Art.º 16 .4); “A direcção do liceu pertence ao reitor, por delegação do Ministro, que livremente o nomeia e pode, a todo o tempo, substituir” (Art.º 26 .1); “O director de ciclo é anualmente nomeado pelo Ministro sob proposta do reitor (Art.º 25 .2).

4.3 MARCELISMO

Em 1968, o Ministro Galvão Teles cria, pelo Decreto-Lei n.º 48572 (9 de Setembro), o ciclo preparatório do ensino secundário, de frequência obrigatória para os alunos destinados ao ensino técnico. Nas escolas do ciclo preparatório surge um modelo de gestão diferente: o Director e o Subdirector continuam a ser de designação governamental mas o Conselho Escolar inclui todos os professores efectivos e todos os directores de turma, independentemente do tipo de vínculo que os liga à escola. Cria-se ainda o Conselho de Turma de que fazem parte todos os professores da turma e o Conselho de Coordenação de Disciplina que abrange todos os professores de cada disciplina. As reuniões são mensais e pagas.

Em 1973, a Lei n.º 5/73 (25 de Julho) conhecida pela designação de Reforma Veiga Simão, refere: “Leis especiais definirão as normas relativas às diversas modalidades do sistema escolar e à estrutura e funcionamento dos respectivos estabelecimentos de ensino” (ibidem, base XXIX cit. por Rocha, 1996, p. 13). A centralização mantém-se. No mesmo ano, o Decreto-Lei n.º 53/73 (10 de Outubro) define a autonomia administrativa com responsabilidade perante dois órgãos públicos, a Contabilidade Pública e a Direcção Geral da Administração Escolar. A nomeação do reitor (liceu) / director (escolas técnicas e preparatórias) continua a ser governamental, o que, na prática, parece significar pessoas com confiança política. Esta reforma institui a educação pré-escolar, antecede para os seis anos a entrada na primária e torna obrigatória a escolaridade até aos catorze anos; as modificações fazem-se sentir também no ensino secundário que passa a ter mais um ano, com disciplinas de incidência de acordo com a área profissional escolhida.

4.4 Pós 1974

O Ministro Veiga Simão deixa o cargo após o 25 de Abril de 1974. No mesmo ano, o Decreto-Lei 176/74 (29 de Abril) demite todos os reitores e directores e substitui-os por Comissões Directivas formadas por professores, funcionários e alunos. Passa-se assim para o sistema colegial institucionalizado no mesmo ano pelo Decreto-Lei 735-A/74 (21

de Dezembro) que cria a *gestão democrática* para os ensinos preparatório e secundário, com o Conselho Directivo formado por pessoal docente e não docente. Este, para as questões pedagógicas, tem de ouvir o Conselho Pedagógico, enquanto que as questões administrativas passam para a competência do Conselho Administrativo, modelo mantido até à actualidade. O modelo referido apresenta, a título excepcional, em vinte escolas dos ensinos básicos e secundário, um modelo novo de administração escolar (art.º 59 da L.B.S.E. e regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 172/91 (10 de Maio). A finalidade do modelo em experiência é a de testar a participação de outras entidades na gestão dos estabelecimentos de ensino. As entidades a que se refere o documento são: pais/EE, alunos e representantes das autarquias e dos interesses económicos e sociais de cada região. No modelo em funcionamento, o Conselho Directivo depois de eleito tem de cumprir as normas emanadas da administração central sem ter em consideração a realidade social de inserção do estabelecimento de ensino. Na prática, a democracia, no ensino, acaba com a eleição.

A revolução de 1974 e a conseqüente vinda para o Continente de muitas famílias anteriormente instaladas em África tornam os estabelecimentos de ensino insuficientes para o aumento brusco da população escolar e criam-se novas escolas, a que não é aplicável o Decreto-Lei n.º 769-A/76 (23 de Outubro) que define como órgãos, o Conselho Directivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo. O funcionamento desses novos estabelecimentos é regulado em 1977, pela portaria n.º 561/77 (8 de Setembro), que define o sistema de funcionamento das Comissões Instaladoras para os estabelecimentos de ensino do preparatório e do secundário em fase de instalação e de início de funcionamento.

A mesma portaria estabelece, como órgãos para os estabelecimentos recém-criados, uma Comissão Instaladora e um Conselho Administrativo. A Comissão Instaladora é integrada por três professores, um elemento do pessoal administrativo e um do pessoal auxiliar com um mandato de um ano, prorrogável por igual período de tempo ou pelo período que permita a eleição do Conselho Directivo. Esta Comissão Instaladora para além da resolução das questões decorrentes da instalação, tem as competências dos Conselhos Directivos e ainda as atribuições dos vários Conselhos enquanto estes não estão constituídos; a competência do Presidente da Comissão Instaladora é a mesma que a do Conselho Directivo. O Conselho Administrativo é integrado pelo Presidente da

Comissão Instaladora (que é também o Presidente da Comissão Administrativa), o Vice-presidente, também ele um docente, e um Secretário, um dos membros do pessoal administrativo. O Decreto-Lei n.º 215/84, (3 de Julho), define que as Comissões Instaladoras nos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário terão uma gestão de dois anos contados a partir da tomada de posse da Comissão e que esta é coadjuvada por um Conselho Administrativo em que o elemento de administração não poderá ter categoria inferior a Segundo Oficial. A Portaria n.º 672/85 (11 de Setembro), ao reflectir sobre o aumento de população escolar em escolas preparatórias e em preparatórias e secundárias e secundárias permite às Comissões Instaladoras a inclusão de mais dois docentes nomeados preferencialmente de entre os que se encontram no próprio estabelecimento, desde que o número de alunos seja superior a mil.

4.4.1 A LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO

A publicação da Lei n.º 46/86 (14 de Outubro) conhecida pela designação de Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E.), ao inserir representantes dos vários grupos da comunidade educativa e dando-lhes capacidade de decisão, tem uma linha descentralizadora e está orientada para favorecer o desenvolvimento, pois o mundo está em mudança, mudança essa que se faz com turbulência. Toffler (1984) diz que estamos no início de uma época que deixa para trás a massificação, como se julga poder deduzir da citação transcrita:

A Terceira Vaga traz consigo um modo genuinamente novo baseado em fontes de energia renováveis e diversificadas; em métodos de produção que tornam obsoleta a maioria das linhas de montagem; em famílias novas e não nucleares; numa nova instituição que pode chamar-se «chalé electrónico»; e nas radicalmente modificadas escolas e corporações do futuro. A civilização emergente escreve, para nós, um novo código de comportamento e leva-nos para além da standardização, da sincronização e da centralização, para além da concentração de energia, dinheiro e poder (ibidem, p. 14).

De acordo com o autor, a nova escola não tem nada a ver com a escola da época industrial em que a criança era desde cedo “preparada” para a fábrica, a cumprir horários rígidos e a actuar sempre da mesma forma. Agora a diversidade de valores

incorpóreos e a mundialização trazem aprendizagens e formas de trabalho que não têm nada a ver com a pontualidade das empresas, nem com o dualismo produtor-consumidor.

A LBSE determina a obrigatoriedade da escolaridade por um período de nove anos e estabelece que a administração e a gestão dos estabelecimentos de ensino são de natureza democrática e praticados com a participação de representantes dos vários grupos: docentes, não docentes e alunos (estes apenas nos estabelecimentos de ensino secundário). O art.º 45.6 refere também a participação comunitária local, o que se articula actualmente no disposto no Decreto-Lei n.º 115-A/98 (4 de Maio), conforme se depreende da leitura da LBSE, cap. VI art.º 43.2 (cit. por Macedo, 1995):

O sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico (p. 54).

Do que precede verifica-se uma partilha do poder entre as diferentes entidades das zonas em que as escolas se inserem e a escola afirma-se, de acordo com Formosinho (cit. por Macedo, 1995): “a concretização da autonomia no estabelecimento de ensino básico e secundário deverá ser preparada de modo conveniente, nomeadamente através de formação adequada dos agentes educativos e administrativos para o exercício pleno da autonomia” (p. 59).

O Despacho n.º 8/SERE/89 (8 de Fevereiro) regulamenta a composição e o funcionamento dos Conselhos Pedagógico e dos seus órgãos de apoio – conselho de grupo, sub-grupo, disciplina ou especialidade – nas escolas preparatórias, preparatórias e secundárias e secundárias, especificando que o Conselho Pedagógico passa a integrar delegados de alunos – secundário – e representantes dos pais encarregados de educação – preparatório, embora estes não possam estar presentes aquando da discussão de questões sigilosas – como a avaliação – ou em reuniões da secção de formação. O Presidente do Conselho Directivo é o Presidente do Conselho Pedagógico onde tem voto de qualidade e no caso das escolas C+S a composição do Conselho Pedagógico

integra obrigatoriamente o Vice-presidente e decide que a Secretária está presente sempre que haja discussão de assuntos de apoio socio-educativo.

4.4.2 O REFORÇO DA AUTONOMIA ESCOLAR

Em Portugal debate-se, nas escolas e nos sindicatos, o projecto de “REGIME DE AUTONOMIA, GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR DOS ESTABELECIMENTOS DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO”. Esta versão, apresentada em Janeiro de 1998, destina-se à discussão pública. Na nota da apresentação do documento afirma-se a necessidade de “reforço de autonomia” como ponto de partida para uma resposta mais rápida e eficaz aos problemas que surgem em cada momento na Escola e, porque as escolas não são iguais, prevê-se “a figura inovadora dos contratos de autonomia”. Mas, para que a administração educativa reconheça autonomia à escola, isto é, a capacidade de decidir “nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados” (ibidem art.º 2 .1), é preciso que essa capacidade seja reconhecida. No ponto 2 do mesmo artigo afirma-se que o Regulamento Interno, o Projecto Educativo (P.E.E.) e o Plano Anual de Actividades (P.A.E.) são fundamentos da autonomia das escolas, autonomia que será faseada, de acordo com a capacidade que tiver provado; ao celebrar um contrato de autonomia com a administração educativa, a escola será avaliada de acordo com o facto de ter ou não realizado os objectivos do P.E.E. e de ter ou não ter dado cumprimento ao P.A.E. (artº. 47.2).

Ao estar empenhada num projecto educativo, a comunidade educativa tem um certo poder activo, embora seja conveniente não perder de vista, segundo se crê ser o pensamento de Barbosa (1997), ao afirmar: “que na sua grande parte eles [projectos educativos] não são senão projectos de intenções pessoais... grande parte desses projectos não contemplam adequados diagnósticos de necessidade” (p. 55). Esta afirmação parece significar que, por vezes, os projectos educativos “nascem e desenvolvem-se” na ideia das pessoas sem uma análise das verdadeiras necessidades

das instituições e sem que, quem principalmente pode beneficiar delas, os alunos, sejam ouvidos.

Na construção do P.A.E. a comunidade educativa tem que ter em consideração a realidade envolvente ao definir “objectivos, estratégias e recursos obtidos na participação / negociação, de uma acção educativa específica” (Macedo, 1990, p. 119). Assim, o P.A.E. tem que envolver o maior número possível de actores e interessar a comunidade educativa pela partilha de interesses. Como política educativa de escola, ela é, como Perrenoud e Montadon (1988, cit. por Macedo, 1995) afirmam: “a visão estratégica global de um actor colectivo que defende a sua identidade, os seus interesses e o seu projecto no interior de um sistema mais vasto” (p. 119). O progresso da escola depende dos valores e objectivos que se privilegiam. Estes devem ter como finalidade o desenvolvimento dos alunos. Estes projectos, dependendo das diferentes comunidades educativas, nada têm a ver com a gestão burocrática que nada inova, que resolve tudo da mesma forma (Macedo, 1995). O Projecto Educativo de Escola é elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão de cada estabelecimento de ensino.

Se o estabelecimento de ensino passar à 2ª fase, (artº. 7.3) verá as suas competências alargadas, podendo mesmo contratar directamente uma quota do pessoal docente. Parece que, ao alargar o processo de autonomia e de gestão das escolas, promovendo um maior envolvimento da comunidade local, dos pais, dos alunos e de outros elementos, tais como as comunidades sócio-culturais e realizando contrato de autonomia com a administração educativa, as escolas tornam-se menos dependentes da administração central e regional. Mas, a “autonomia exige participação... (e) também o desenvolvimento do “sentido da gestão” na organização e funcionamento da escola e a emergência de formas explícitas de lideranças (individuais ou colectivas) capazes de empreenderem as mudanças que a autonomia obriga” (Barroso, 1996, p. 63). Este autor propõe a existência de três tipos de órgãos para as escolas:

Órgãos de participação comunitária, cuja base de legitimidade é o direito de participação do cidadão no controlo social do serviço público de educação e que deve exercer poderes descentralizados.

Órgãos técnicos de gestão, cuja base de legitimidade é a qualificação e a escolha para os respectivos cargos. Estes órgãos exercem poderes

delegados quer por outros órgãos de gestão da escola, quer pela própria administração.

Órgãos técnico-pedagógicos, cuja base de legitimidade é o saber especializado dos professores no domínio técnico pedagógico e que exercem um poder profissional (ibidem, p. 62).

Esta situação parece estar contemplada no projecto de autonomia e gestão das escolas, em discussão.

Com a elaboração e aprovação dos órgãos propostos, surge o Plano Anual de Actividades, o Projecto de Gestão e Autonomia de Escola, art.º 2º .2, alínea c), feito em função do Projecto Educativo e onde se referem os recursos existentes. O Regulamento Interno define o funcionamento da escola e as atribuições dos vários órgãos. O Ministério, no documento proposto à discussão, afirma que a pedagogia é mais importante do que a administração e que os intervenientes no processo educativo são responsáveis por ele; estabelece, tendo em conta a L.B.S.E. e a Constituição Portuguesa, a responsabilidade da Assembleia pelas linhas orientadoras da actividade escolar e define a sua composição e a participação das pessoas que a integram, isto é, representantes do pessoal docente e não docente, de pais/encarregados de educação, dos alunos, da autarquia local e das actividades culturais da área da escola.

Discutido o projecto de autonomia e gestão enviado às escolas em Janeiro de 1998, surge agora o documento final, Decreto-Lei n.º 115-A/98 (4 de Maio), que refere na sua filosofia a necessidade da intervenção da comunidade na construção da autonomia de escola tendo em consideração a zona em que se situa. “A escola enquanto centro de políticas educativas tem, assim, de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança.”

O documento determina que na 1ª fase da mudança os órgãos de gestão, até 31 de Maio do ano em que acabam o mandato, realizem as acções necessárias para a eleição de uma Comissão Executiva Instaladora a quem compete a promoção e a elaboração do primeiro regulamento interno e assegurar a entrada em funcionamento da Assembleia,

do Conselho Executivo ou Director, do Conselho Pedagógico e do Conselho Administrativo.

O documento especifica que a Assembleia tem a participação de “representantes de professores, pais, e encarregados de educação, dos alunos, do pessoal não docente e da autarquia local e que [a Assembleia] é... responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola”, e que compete à Assembleia a aprovação do contrato de autonomia, depois de ouvido o Conselho Pedagógico, podendo ainda pedir informações aos outros órgãos. Pode também, no exercício das suas competências, pedir aos outros órgãos, as informações que julgar necessárias, “no desempenho das suas competências, a Assembleia tem a faculdade de requerer aos restantes órgãos as informações [que julgar necessárias]” (art.º 10 .2). Os actuais membros dos Conselhos Directivos e os Directores Executivos dão lugar a um Conselho Executivo ou a um Director (de acordo com o modelo que a escola preferir), a quem compete a elaboração do Projecto Educativo de Escola, do Regulamento Interno de Escola e das propostas de celebração de contrato de autonomia. Estes documentos terão que ser validados pela Assembleia e na sua elaboração há que ter em conta o parecer do Conselho Pedagógico; ficam-lhe algumas funções de gestão para que não tem que pedir aprovação da Assembleia, de que citaremos: definir o regime de funcionamento da escola e a superintendência na constituição de turmas e na elaboração de horários.

A participação dos pais/EE faz-se também sentir na eleição “dos Conselhos Executivos ou do Director que são eleitos pelo pessoal docente e não docente prestando serviço efectivo na escola e ainda por ... pais/encarregados de educação em número não superior ao número de turmas em funcionamento” (art.º 19 .2, a)). Este é o caso que se refere às escolas do ensino básico; no secundário o direito de voto é dado a um aluno de cada turma (o documento não especifica como se determina o aluno) e a dois pais/encarregados de educação por cada ano de escolaridade do estabelecimento de ensino. Os pais/EE e os alunos (estes só nas escolas do ensino secundário) estão também presentes na Assembleia que pode fazer cessar o mandato (3 anos) do Conselho Executivo ou do Director desde que “no final do ano escolar, quando assim for deliberado, por mais de dois terços dos membros da Assembleia ..., em caso de manifesta desadequação da respectiva gestão” (art.º 22 .2 a). Também o Conselho Pedagógico terá representantes de associações de pais/encarregados de educação, dos

alunos (nos estabelecimentos de ensino secundário), de pessoal não docente... Parece que, para os professores, a questão de desagrado não está tanto no número como na participação de não docentes neste órgão consultivo e deliberativo. O Conselho Administrativo é composto por quatro pessoas. Uma delas, o chefe dos serviços de administração escolar, colocado administrativamente, não depende da eleição em assembleia, mas exerce a sua influência, por exemplo, em “aprovar o projecto de orçamento anual da escola em conformidade com as linhas orientadoras definidas pela assembleia; elaborar o relatório de contas de gerência.” Mantendo embora as linhas gerais do projecto de Janeiro de 1998, o Decreto-Lei vem regulamentar na especialidade.

METODOLOGIA

5 METODOLOGIA

Este capítulo tem, como objectivo principal, referir fundamentalmente os procedimentos usados especificando a natureza da investigação, e os capítulos finais que estabelecem os resultados obtidos, as conclusões a que se chegou e as limitações do trabalho desenvolvido. De acordo com Patton (1990), deve ter-se em consideração que o uso de várias fontes de informação dá maior credibilidade aos resultados obtidos, pois a sua utilização permite a sua validação pelo cruzamento.

5.1 ESTUDO DE CASO

No trabalho que nos propusemos realizar optou-se pelo estudo de caso que, conforme Yin (1989), se desenvolve por fases:

- fase exploratória – o plano de estudo vai sendo elaborado à medida que se desenvolve; formulam-se as questões a estudar e definem-se as unidades de análise;
- delimitação do estudo – identificam-se os elementos chave do grupo e os contornos do problema; segue-se a colheita sistemática de dados de diversas fontes de informação, recorrendo a várias técnicas e instrumentos de acordo com as questões formuladas para a investigação;
- análise de dados e elaboração de relatório.

Momentos há em que as duas fases anteriores se sobrepõem pelo confronto feito entre a fase empírica e a teoria, pois neste tipo de estudo há sempre a possibilidade de observações inesperadas e significativas. A variedade de dados permite encontrar a extensão e a profundidade que possibilitam a resposta às questões formuladas para investigação. Mas, para Bogdan e Biklen (1994), mais importante que a recolha de dados é a sua organização em contexto, ou seja, na situação em que acontecem. A metodologia, a do estudo de caso, é considerada a mais vantajosa em estudos de natureza descritiva, por permitir descrever, a partir de dados recolhidos, a realidade que se pretende estudar. Este tipo de estudo, tem contudo o perigo de apresentar resultados diferentes de acordo com a formação do investigador e do que pretende investigar, pois, conforme Bogdan e Biklen (1994) alertam:

Assistentes sociais, sociólogos e psicólogos, em função dos seus interesses diferentes, podem passar períodos de tempo diferentes em diferentes locais da escola e a falar com pessoas diferentes. Recolherão diferentes tipos de dados e chegarão a conclusões diferentes. De igual modo, as perspectivas teóricas que os orientarão implicarão que os modos de estruturar o respectivo trabalho serão diferentes (p. 69).

Este estudo é de natureza descritiva, com base em pesquisas exploratórias que conforme Gil (1994) afirma: “são desenvolvidas com o objectivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato¹”. Este tipo de pesquisa é, sobretudo, utilizado em questões pouco estudadas, que não permitem estabelecer hipóteses sem coeficientes de erro. Estas pesquisas exploratórias são, por vezes, posteriormente ampliadas, de forma a poder obter-se um melhor esclarecimento da questão, pelo emprego de métodos diferentes (Gil, 1994).

O estudo de caso, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), tem como objectivo a descrição de forma completa e aprofundada da realidade em causa. Para tal, utilizam-se várias técnicas e instrumentos de colheita de dados, sendo o investigador considerado o principal instrumento de pesquisa, pois é ele que aplica as várias técnicas e instrumentos e deve privilegiar a informalidade que pressupõe que o investigador faça parte do meio, que o investigue sem constrangimentos mas sem se confundir com ele. A abordagem

¹ Em português do Brasil que, por ser citação, se manteve, como acontece noutros casos.

feita por este processo fundamenta-se no pressuposto de que: “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Merriam, 1988, citado por Bogdan e Biklen, 1994 p. 89). Este tipo de observação exige que o observador esteja, prolongadamente, no local, conforme se infere da frase: “o estudo de caso é uma abordagem que supõe, genericamente, presença prolongada do investigador nos contextos sociais em estudo e contacto directo com as pessoas e situações” (Costa, 1986 in Silva e Pinto org., 1986, p. 129).

Este aspecto é também focado por Gauthier (1987, cit. por Lessard-Hébert-Hébert, 1990), ao afirmar que: “o principal papel do investigador em práticas educativas que se preocupa com a validade é, antes de mais, e se isso lhe for possível, viver com o problema que tem por missão esclarecer” (p. 76).

Esta questão é considerada da mesma maneira por Gil (1994) que refere que este processo “é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objectos, de maneira a permitir conhecimento amplo e detalhado do mesmo” (p. 78). Neste estudo, embora feito com amostras pequenas, recorreu-se a diferentes fontes de informação e a vários métodos de recolha de dados (pois uma Escola é formada por indivíduos diferentes com formas de ser e de estar também elas diferentes). Para Scott (1965, cit. por Bogdan e Biklen, 1994): “os estudos de caso podem ter graus de dificuldade variável, ... apresentando como característica o serem mais fáceis de realizar do que estudos realizados em múltiplos locais simultaneamente ou com múltiplos sujeitos” (p. 89). Esta razão - a maior facilidade - faz com que os autores o aconselhem como uma primeira experiência.

VANTAGENS:

É uma abordagem que permite:

- um estudo holístico, humanístico, intenso e sistemático de unidades sociais limitadas;

- a obtenção de informação considerada como a mais rica, real e holística do que a obtida por outras abordagens científicas (Gil, 1994).

LIMITAÇÕES:

- a quantidade e diversidade de informação colhida exige tempo e capacidade para ser transformada em dados pertinentes e capazes de sugerirem reflexões que ajudem a responder às questões formuladas no estudo;
- a possibilidade de enviesamento na informação recolhida, provocada pelas interferências que as características individuais do sujeito e a sua reacção à situação possam ocasionar;
- a impossibilidade de generalizar os resultados, uma vez que a(s) unidade(s) não é (são) representativa(s) da população;
- a generalização não faz sentido, uma vez que ela é de natureza estatística. Faz sentido falar em generalização analítica, ou seja, aproveitar os dados qualitativos para aprofundar e aumentar os conhecimentos teóricos sobre o assunto;
- uma outra limitação tem a ver com a validade interna, ou seja, o mesmo fenómeno pode suscitar explicações alternativas. Para evitar esta limitação, não se pode falar em relações da causalidade mas apenas em relações associativas (Gil, 1994).

5.1.1 SUJEITOS DO ESTUDO

Os sujeitos do estudo foram, numa primeira fase, todas as pessoas com quem estabelecemos relações. As entrevistas exploratórias (Anexos 2 e 3) com base nas quais foi possível recolher informações para a organização do questionário efectuado a 9 professores que constituem uma amostra interna de conveniência (não probabilística) de acordo com o problema em análise: o objecto de estudo, ou seja, a liderança e o clima de uma escola. Assim, o primeiro critério de selecção contemplou o Presidente e a Secretária da Comissão Instaladora que desempenham funções administrativas financeiras e pedagógicas, o segundo critério contemplou outros líderes, pessoas com funções de direcção e coordenação de actividades escolares (o Coordenador dos Directores de Turma e quatro Delegados de Disciplina); o terceiro e último critério

assentou na escolha de duas professoras, uma por estar há muitos anos na Escola e a outra por ter sido a última a chegar ao estabelecimento de Ensino. Todos eles pertencem ao Quadro de Nomeação Definitiva (QND).

Para os questionários, a amostra foi constituída por 30 professores num universo de 67. Não houve coincidência entre os professores a quem se pediu que respondessem a questionários e os professores entrevistados. Considerou-se que 30 professores num universo de 67 seria suficiente como amostra de acordo com Gil (1994) que afirma: “para que uma amostra represente com fidedignidade as características do Universo deve ser composta por um número suficiente de casos” (p. 98).

Em relação aos alunos, foram seleccionadas 3 turmas, num total de 64 alunos:

- 22 alunos do 5º Ano, 2ª Turma, de um universo de 174 alunos de 8 turmas;
- 22 alunos do 7º Ano, 1ª Turma, de um universo de 75 alunos de 3 turmas;
- 20 alunos do 8º Ano, 2ª Turma de um universo de 88 alunos de 4 turmas.

As turmas do 5º e do 7º ano correspondem a início de Ciclos, respectivamente do 2º e do 3º e são constituídas por alunos que estão a frequentar a Escola pela primeira vez, exceptuando alguns alunos repetentes. As turmas do 8º ano foram escolhidas por integrarem alunos que já frequentavam a Escola instalada naquele edifício.

Em relação aos Pais/EE, trabalhámos com os das três turmas.

5.1.2 COLHEITA DE OPINIÕES

Nas Ciências de Educação usa-se cada vez mais a metodologia qualitativa que privilegia a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos de investigação e Bogdan e Biklen (1994) afirmam que: “em educação a investigação qualitativa é frequentemente designada por naturalista porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar, comer, etc (p. 17).

De acordo com o que precede, Costa (1986, in Silva e Pinto, org., 1986) refere: “a frequência do maior número de locais do contexto social em estudo, a presença repetida em actividades de todo o tipo que aí acontecem, o diálogo constante com as pessoas que nele trabalham, são acções com elevado índice de interferência” (p. 129).

Esta investigação é feita a partir do interior da Escola enquanto Organização e pressupõe uma participação real nas vivências, nos projectos, nas metas, nos símbolos e no dia a dia sempre igual, e sempre diferente. A frequência dos locais, as conversas informais permitiram estabelecer relações que contribuíram para a colheita de opiniões que se revelou muito útil ao longo da investigação efectuada, pelos esclarecimentos eventuais que permitiram.

Para Lessard-Hébert (1990), a investigação qualitativa tem como finalidade a compreensão do significado das respostas dadas pelos inquiridos ou a compreensão dos factos dados pelos próprios inquiridos. É uma forma interpretativa do conhecimento do real, conforme Erickson (1986, cit. por Lessard-Hébert, o c.) afirma: “*os seres humanos pela sua cultura*, aprendem sistemas de atribuições de significado e, face a situações particulares de acções humanas, parecem muitas vezes ter criado interpretações similares. Muitas destas semelhanças superficiais escondem uma diversidade subjacente” (p. 40).

Para Bardin (1994), a abordagem qualitativa faz-se pela interpretação dos índices seleccionados – não trata exhaustivamente todo o conteúdo - correndo-se o risco de nem sempre se fazer a melhor escolha, enquanto que a abordagem quantitativa se baseia na maior ou menor frequência com que os elementos aparecem (ibidem, pp. 114-117).

Os dados coligidos durante a investigação não respondem às questões formuladas e precisam ser processados e analisados de alguma forma estatística, de modo que possam ser detectadas tendências e padrões de relação; os procedimentos estatísticos capacitam o pesquisador a reduzir, resumir, organizar, avaliar, interpretar e comunicar a informação numérica.

Erickson (1986, cit. por Lessard-Hébert, 1990) afirma a necessidade da consistência entre a recolha de dados qualificativos e os objectos da investigação e alerta para as dificuldades que podem surgir entre o relacionamento dos dados e os objectos da investigação, indicando como causas possíveis:

- número insuficiente de provas ...
- a não compreensão correcta dos aspectos fundamentais dos dados obtidos ...
- insuficiência de dados para... confronto... das interpretações...(que se pretende realizar, que pode acontecer) quando, durante a recolha de dados, as hipóteses são formuladas prematuramente;
- análise insuficiente de dados de forma a que confirmem ou contestem as suas hipóteses;
- a não triangulação de dados por insuficiência de provas (p. 72).

Neste trabalho, os dados foram tratados como se indica:

- a análise de conteúdo que, permitiu determinar, para as entrevistas, as unidades de registo e de contexto;
- a análise essencial dos corpos quantitativos, traduzida em gráficos e quadros.

RECOLHA DE DADOS:

Em meados de Outubro de 1997, pedimos uma entrevista formal ao Presidente da Comissão Instaladora, solicitando autorização para utilizar a Escola como objecto do nosso estudo (estudo de caso), a realizar por um período indeterminado para aplicação de várias técnicas de colheita de dados. Obtida a autorização, procurámos avaliar o “interesse no terreno e das fontes de dados para os [nossos] objectivos (Bogdan e Biklen, 1994, p. 89).

Iniciámos o nosso trabalho na Escola em finais Outubro de 1997. Nos primeiros dias, procurámos conhecer o edifício e as pessoas que iriam colaborar no nosso estudo. Para Bogdan e Biklen (ibidem), “nos primeiros dias de trabalho de campo começa-se a estabelecer a relação, aprende-se os cantos à casa, começa-se a ficar mais à vontade e procede-se no sentido de os sujeitos ficarem mais à vontade connosco” (p. 123). O nosso trabalho de campo iniciou-se com o conhecimento das instalações e a história daquele edifício de Século XIX onde já funcionaram vários estabelecimentos de ensino.

Delineámos e pusemos de parte algumas hipóteses de trabalho tendo decidido, pela observação das situações, optar pela possível influência da liderança no clima do estabelecimento de ensino, delimitando assim o nosso objectivo. Nesta fase, foram efectuadas entrevistas estruturadas de intenção exploratória, uma a um professor (ver guião A, Anexo 2) e a outra, a um funcionário administrativo (ver guião B, Anexo 3). Para Bogdan e Biklen (1994) as entrevistas exploratórias permitem a percepção das perspectivas dos respondentes sobre várias questões.

Na entrevista com o professor, pretendemos conhecer os aspectos físicos e de funcionamento da Escola, as normas e o regulamento interno, saber como se percepcionava o sucesso e o insucesso escolar, conhecer os apoios educativos, como se processou a mudança dos Órgãos de Gestão e como se exerce a gestão e a liderança da Escola. Na entrevista com o funcionário administrativo pretendemos conhecer os aspectos físicos e de funcionamento da Escola, os apoios administrativos, as normas e o regulamento interno e saber como se processou a mudança da Escola.

As duas entrevistas começaram pela legitimação, ou seja, os entrevistados foram informados acerca da finalidade das entrevistas, da forma como as respostas seriam trabalhadas e garantiu-se a sua disponibilidade como respondentes (Estrela, 1986). Os elementos recolhidos foram utilizados para a compreensão e conhecimento de situações e tiveram como finalidade contribuir para a percepção dos vários sectores que integram a Escola bem como o seu funcionamento.

5.1.3 CONSULTA DOCUMENTAL

Documentos são materiais que podem ser utilizados como fonte de informação.

Para Gil (1994) “a consulta documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença está na natureza das fontes... a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objectivos da pesquisa (p. 73).

Para o autor existem dois tipos de documentos:

os de primeira mão – que não tiveram qualquer tipo de tratamento, tais como documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, filmes e fotografias...

os de segunda mão - que já foram tratados / trabalhados, tais como relatórios de pesquisa, relatórios de empresas... (ibidem).

Considerando a definição do autor, no nosso estudo consultámos os dois tipos documentos:

De primeira mão:

- Os Diários de República - toda a legislação que referimos no nosso estudo;
- Jornais e revistas de publicação periódica;
- Jornais de publicação diária;
- Actas de reuniões;
- Alguns documentos afixados no quadro de avisos da Escola:
 - Mapa dos quadros de pessoal;
 - Planta dos pisos do edifício onde funciona a Escola.

De segunda mão:

- Análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos professores;
- Trabalhos de Investigação realizados em dissertações de mestrado e teses de doutoramento.

Na utilização da consulta documental, é necessário que o investigador seleccione e analise os elementos relevantes para o estudo que se propõe realizar.

Foram muitos os outros documentos consultados e que se tornaram úteis na recolha de dados. De entre eles salientamos actas de reuniões do Conselho Pedagógico, de grupo, de disciplina, de Directores de Turma, dossiers das turmas estudadas e ainda documentos dos protocolos estabelecidos entre a Escola e a Câmara Municipal.

5.1.4 INDICADORES DE CONTEXTO DA ESCOLA

A Escola fica situada no Chiado, na Calçada do Sacramento, junto ao Largo do Carmo, onde se pode observar um chafariz do séc. XVIII. As lojas em volta são modestas e estão instaladas em edifícios que abrigam sobretudo escritórios. Subindo a Calçada encontramos, do lado esquerdo, a Igreja do Sacramento, pequena, muito simples, de uma só nave que substitui uma igreja setecentista destruída pelo Terramoto de 1755.

Subindo a Calçada pelo lado direito, encontramos um edifício construído entre o final do séc. XVII e o início do séc. XVIII pelos Condes de Valadares. Na lápide da fachada do edifício pode ler-se: “No sítio deste Palácio existiu a primeira casa da Universidade de Lisboa, criada por D. Dinis por carta de 1 de Março de 1290 com o nome de estudo geral”.

A seguir ao edifício da escola, temos as ruínas do Carmo – Convento e Igreja. Os estragos mais antigos foram causados pelo Terramoto a que se acrescentam os danos ocasionados pela passagem dos anos e pela falta de reparações.

Ao entrarmos pelo portal do antigo Palácio dos Condes de Valadares, desde há alguns meses uma EB 2,3, deparamos, a meia dúzia de metros, com outro portal mais simples que dá acesso ao pátio de recreio. Do lado direito deste, há uma porta que se abre para um vestíbulo de onde sai a escada principal, de pedra, que se bifurca no patamar entre o rés-do-chão e o primeiro andar, onde termina. Em cada um dos portões há um funcionário condicionando as entradas e as saídas. O pátio de recreio tem cerca de 900 m² vendo-se, a meio de cada extremo, uma baliza bastante delapidada pelo uso constante, pois logo que rapazes se juntam há sempre um jogo de bola em progressão. Se todos os alunos da manhã ou da tarde resolvessem vir num qualquer intervalo, para o pátio, esse seria insuficiente; muitos preferem a sala dos alunos – junto ao bar – especialmente nos intervalos do meio da manhã ou da tarde; outros aproveitam esses 10 minutos para irem à Biblioteca ou passarem por um “Clube”.

No R/C funcionam a Reprografia, o PBX, a Papelaria, o Refeitório, um Pátio, um Bar/Bufete, o SASE, a Secretaria, a Sala de Ciências da Natureza e a de Físico-Químicas. Neste andar as salas são todas baixinhas.

No 1º piso, cujo acesso é feito por uma escadaria de pedra, existem a Biblioteca, a Sala dos Professores, o Ginásio, o Gabinete da Comissão Instaladora e algumas salas de aulas. Neste piso o pé direito é de cerca de 5,5 m.

No 2º piso, a que se chega por uma escada estreita, de madeira, temos a Ludoteca, a Sala de Estudo, a Sala de Audio-Visuais e a Sala de Música. Das janelas deste piso desfruta-se uma magnífica vista sobre Lisboa.

Em suma: trata-se de uma escola, instalada num edifício (ver planta – anexo nº1), cujas salas, de áreas variáveis, não foram dimensionadas para as necessidades dos actuais estabelecimentos de ensino; os corredores estreitos não permitem que se circule à vontade, algumas portas implicam movimentações difíceis o que, como se compreende, não pode deixar de influenciar o clima que aí existe. Na verdade, a maioria das salas permite que se ouça o que se passa ao lado e, conseqüentemente, ser incomodado pela aula do colega e por vezes, alguns professores fazem observações que os outros nem sempre aceitam. Quanto aos alunos, o facto de não se poderem deslocar à vontade, de terem, frequentemente, de ceder a passagem, leva-os a atitudes um tanto agressivas de que os mais jovens são, geralmente, os queixosos.

5.1.5 ENTREVISTA

Esta técnica de recolha de informações permite uma maior profundidade dos elementos de análise escolhidos. Contudo, Quivy (1992) aponta à entrevista fragilidade metodológica, pois enferma da falta de regras precisas que orientem a conduta do entrevistador.

Van der Maren (s.d., cit por Lessard-Hébert, 1990) afirma que: as metodologias qualitativas se baseiam no contexto da descoberta e pela formulação de teorias interpretativas pois: “a entrevista, no campo da Educação só dificilmente é verificativa; ela não se pode verdadeiramente submeter às exigências de uma perspectiva quantitativa. Se se pretender que a investigação seja coerente com as características do objecto e com os obstáculos do campo, ela será sobretudo exploratória- compreensiva” (p. 98). Erickson (1986, o c.) atribui ao investigador, neste tipo de metodologia, a tarefa

de descobrir a forma como a cultura e a organização social do meio influenciam os procedimentos das pessoas.

As entrevistas constituem uma técnica de grande flexibilidade e, conforme o seu grau de estruturação podem ser, de acordo com Gil (1994), classificadas de informais, focalizadas, por pautas e estruturadas. (p. 115). De acordo com esta classificação, utilizámos a entrevista estruturada, que para o autor se desenvolve de acordo com a citação “a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redacção permanece invariável para todos os entrevistados” (p. 117).

Esta é uma das técnicas mais utilizadas em estudos na área das Ciências Sociais, pois permite ao investigador colher os dados descritivos necessários à investigação na linguagem do próprio sujeito e obter informações acerca do que as pessoas sabem, pensam, sentem ou desejam, bem como das suas explicações ou razões acerca do que aconteceu. Embora se recorresse à entrevista estruturada, os respondentes nunca foram interrompidos, de forma a permitir-lhes expressar tudo o que a questão proposta lhes fazia ocorrer e, possibilitando a comparação de dados, pelas opiniões manifestadas.

VANTAGENS DA ENTREVISTA:

- permite obter dados que conduzem a uma melhor compreensão do problema, embora a entrevista estruturada seja, por vezes, comparável a um questionário pois o entrevistador não necessita de grande preparação para a realizar;
- os dados obtidos são susceptíveis de classificação e quantificação;
- permite, por vezes, uma certa flexibilidade pois o entrevistador pode esclarecer o entrevistado, se necessário, acerca das perguntas formuladas;
- possibilita captar também a comunicação não verbal do entrevistado (Gil, 1994).

LIMITAÇÕES DA ENTREVISTA:

- a falta de interesse da pessoa que concede a entrevista;
- a não compreensão cabal das questões formuladas;

- a resposta dada voluntária ou involuntariamente de forma que não corresponde à realidade;
- as influências que o entrevistador pode exercer sobre o entrevistado;
- a falta de vocabulário que permita responder às questões formuladas (Gil, 1994).

A ENTREVISTA COMO UMA TÉCNICA DE RECOLHA DE DADOS UTILIZADA NO ESTUDO

Realizámos nove entrevistas a professores – 7 com funções específicas e a um por ser antigo no estabelecimento de ensino e a outro por ter sido o último a ser colocado. Estas tiveram como objectivo conhecer as suas opiniões acerca da liderança e do clima da Escola.

Para atingir o objectivo, foi elaborado um *guião* (ver guião C, Anexo n.º 4). Este guião foi testado não tendo sido necessário proceder a alterações.

PROCEDIMENTOS

A entrevista, como qualquer outra técnica de colheita de dados para investigação, requer um grande respeito pelo entrevistado, pelas suas opiniões e a garantia absoluta de sigilo da informação e do anonimato do informador. Começámos por contactar cada um dos sete professores com funções de liderança intermédia, por lhes explicar a razão do estudo, a linha de orientação, o tipo de abordagem e a calendarização. Todos se mostraram disponíveis para colaborar; só depois contactámos os outros dois. No primeiro contacto, foi dada uma informação muito geral sobre o objectivo das entrevistas. Pretendia-se que as respostas fossem espontâneas, que representassem tanto quanto possível a opinião dos informantes. O guião da entrevista foi testado com três professores com funções de delegados de disciplina, a fim de verificar se haveria necessidade de reformular algumas questões, o que não sucedeu.

Todas as entrevistas foram precedidas pela legitimação. Não se passou pela fase de ter que “quebrar o gelo inicial” (Bogdan e Biklen, *ibidem*, p. 135), pois a investigadora estava frequentemente na Escola e mantinha conversas informais com a maioria dos

actores. Embora tivesse acedido de boa vontade, a última professora colocada na Escola preveniu que sabia pouco da Instituição e das suas vivências.

As entrevistas, numeradas de 1 a 9 foram realizadas pessoalmente pela investigadora entre Dezembro de 1997 e Fevereiro de 1998, na Escola. No início da entrevista, pedia-se que as perguntas fossem lidas e que as respostas se sucedessem naturalmente, segundo a ordem do guião, como se os entrevistados estivessem a contar uma história.

O gravador não foi utilizado por não ter sido autorizado por um dos entrevistados e, porque se pretendia homogeneidade processual, foi posto de parte o uso de gravação. As entrevistas foram registadas por escrito à medida que se iam realizando. Os elementos registados foram, no final da entrevista, lidos a cada entrevistado. Os informantes nunca foram interrompidos pois “quando o sujeito não consegue contar a sua história em termos pessoais, pelas suas próprias palavras, a entrevista ultrapassa o âmbito qualitativo” (Bogdan e Biklen, *ibidem*, p.135).

À medida que as entrevistas se iam realizando, verificámos haver respostas muito semelhantes na maioria das questões, como se pode constatar na 1ª fase da Análise de Conteúdo (Anexo 5).

Bardin, explica: “a análise qualitativa não sujeita toda e qualquer forma de quantificação. Somente os índices é que são retidos de forma não frequencial, podendo o analista recorrer a testes quantitativos, por exemplo a aparição de índices similares em discursos semelhantes” (*ibidem*, p. 115).

ANÁLISE DE CONTEÚDO

Para Bardin (o c.) toda a análise de conteúdo tem um factor comum, que afirma ser: “a hermenêutica controlada, baseada na indução: a inferência” (p. 9) A inferência consiste na desmontagem de um discurso e na produção de um outro, que se processa, conforme Vala (1986) esclarece: “através de um processo de localização de traços de significação, resultante de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições da produção da análise” (p. 104).

Para Bardin (ibidem), a inferência, característica da análise qualitativa, tem como base a presença de índices (temas, personagens, etc ...) e não o seu número de aparições em cada comunicação. Para Berelson (1971, cit. por Bardin, ibidem) a análise de conteúdo é: “uma técnica de investigação que, através de uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações” (ibidem, p. 36).

De acordo com o que precede a análise de conteúdo pode considerar-se como um conjunto de procedimentos metodológicos, que pela sua forma de tratamento (unidade de registo, de contexto e de significância), se podem aplicar a discursos diferentes sobre determinado assunto entre outros temas.

Tendo presente que os objectivos da análise de conteúdo são a ultrapassagem da incerteza e o enriquecimento da leitura, torna-se premente o domínio das técnicas de interpretação dos conteúdos expressos de modo que a essa interpretação não surja como uma revelação puramente subjectiva, mas sim como resultado de uma reflexão cuidada, baseada em normas pré fixadas, embora saibamos não ser possível a total exclusão da subjectividade do pesquisador.

Procurando o que está por detrás das palavras sobre as quais se debruça, o analista deverá observar as regras das categorias de fragmentação da comunicação, universalmente presentes na pesquisa científica, com carácter de exaustividade, mútua exclusividade, objectividade e adequação ou pertinência. As categorias são o elemento chave do código do analista.

Sendo a produção do discurso uma operação que obedece apenas a uma lógica formal, sabemos, no entanto, que “ a matriz do pensamento que se manifesta na linguagem não revela unicamente essa lógica formal, mas uma lógica que envolve convenções e símbolos, aspectos racionais e não racionais, conscientes e não conscientes” (Bardin, ibidem, p 110).

ANÁLISE DE CONTEÚDO DE NOVE ENTREVISTAS

Para descodificar as respostas dadas, pelos professores entrevistados às perguntas efectuadas na entrevista realizada aplicámos a técnica de análise de conteúdo, seguindo os princípios preconizados por Bardin(o c.).

A análise das entrevistas foi feita em três fases:

Na primeira fase, foram tratadas individualmente todas as respostas dadas a cada uma das questões que constituíam os cinco blocos, tendo aposto o n.º da resposta (Anexo 5).

Na segunda fase, as respostas e os complementos, com os elementos de compreensão, foram quantificados em frequências de respostas (Anexo 6).

Numa terceira e última fase foram tratados os elementos fundamentais que contribuíram de uma forma directa para a consecução do objectivo de cada bloco sem porém perverter a formulação das questões e respeitando o princípio da direcção da resposta (Anexo 7).

A classificação em unidades de registo e em indicadores de contexto acompanha as três fases do tratamento de análise.

O princípio seguido para as unidades de registo não se alterou nas três fases, relativamente aos indicadores de contexto. Na primeira fase respeitou os elementos de complementaridade de todas as respostas das entrevistas individuais dando indicações das variáveis que eventualmente careciam de ser aproveitadas. Numa segunda fase do tratamento foram divididas e classificadas como atributos e estes em categorias, o que permitiria objectivar a pergunta principal ou objectivo.

Os atributos foram classificados pela ordem das perguntas e em função dos indicadores das respostas. Estas classificações diferem em algumas perguntas em função das respostas.

Na terceira e última fase do tratamento temos uma grelha com as mesmas classificações, atributos e frequências da segunda fase.

5.1.6 QUESTIONÁRIOS

Os questionários são instrumentos de colheita de dados que, para Gil (1994) constituem “(uma) técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objectivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.” (p. 124). Esta situação que está de acordo com a natureza do estudo, mas pode pôr a questão da subjectividade das respostas, pois, por vezes, o indivíduo não responde de acordo com o que pensa, mas conforme o que julga ser a resposta correcta, conveniente; pode também acontecer não reflectir na questão e responder ao acaso.

VANTAGENS DO QUESTIONÁRIO:

- possibilita atingir grande número de pessoas;
- garante o anonimato das respostas;
- permite aos inquiridos responderem no momento que considerarem mais conveniente;
- os inquiridos não são influenciados pelo pesquisador (Gil, *ibidem*).

LIMITAÇÕES DO QUESTIONÁRIO:

- exclui as pessoas que não sabem ler nem escrever;
- não permite auxiliar o inquirido quando ele tem dúvidas na interpretação das questões;
- impede o conhecimento do contexto em que foi respondido;
- não oferece garantia de devolução;
- não permite muitas perguntas (os questionários muito extensos não são normalmente respondidos) (Gil, *ibidem*).

PROCEDIMENTOS

Os questionários utilizados no estudo e que se encontram em anexo, foram os mesmos que Climaco (1995), sugere no Observatório da Qualidade da Escola – Guião Organizativo, por isso foram já validados e testados pela autora. Foram efectuados pré-testes a quatro professores e cinco alunos a fim de detectar possíveis dificuldades. Tal não se verificou.

QUESTIONÁRIO 2 — COESÃO E NÍVEL DE PARTICIPAÇÃO (ANEXO 9)

QUESTIONÁRIO — 2 A - PROFESSORES

— 2 B - ALUNOS

— 2 D - PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Na vida escolar, os professores e os restantes actores salientam-se pela sua participação nas actividades, que constituem um todo, em torno do Processo Pedagógico.

A participação embora seja toda ela importante, apresenta inevitavelmente, modos e graus de envolvimento diferentes.

Nos questionário 2 A, aplicado aos professores; 2 B, aplicado aos alunos, foram tidos em conta três níveis de participação:

- Apresentação de propostas de trabalho, traduzidos por proposições, a sua discussão e a participação na tomada de decisões.

No questionário 2 A, a amostra era de 30 professores. Responderam 22 (73,33%).

No questionário 2 B, a amostra era constituída por 64 alunos. Todos (100%) devolveram os questionários.

A quantificação dos modos de participação apresentam-se numa escala de 1 a 5, em que o 1 corresponde ao valor mínimo e o 5 ao valor máximo, conforme a grelha:

5	sempre
4	quase sempre
3	algumas vezes
2	raramente
1	nunca

Apresentam-se em sínteses as opiniões dos três grupos de alunos, de acordo com apresentação de propostas, participação na discussão e na tomada de decisões.

No Questionário 2 D, aplicado aos Pais/EE dos alunos das três turmas em estudo, as opiniões estão assinaladas numa escala de 1 a 4 com três indicadores: conheço; participei em reuniões mas não discuti e participei em reuniões e discuti. Os Pais/EE, da amostra só tinham que responder a um dos indicadores. Indicador escolhido: conheço.

Amostra - 66 pais dos alunos das três turmas. Responderam ao questionário 42 sujeitos (63,63%).

A quantificação dos modos de participação apresentam-se numa escala de 1 a 4 em que o 1 corresponde ao valor mínimo e o 4 ao valor máximo, conforme a grelha:

4	muito bem
3	bem
2	mal
1	não conheço

Para sintetizar as opiniões faremos um quadro para os três grupos de Pais/ Encarregados de Educação (EE).

QUESTIONÁRIOS PREENCHIDOS PELOS ALUNOS E PAIS/EE

PROCEDIMENTOS

Os instrumentos foram entregues aos alunos, em dias consecutivos, na sala de aula, após a última sessão lectiva (que a pedido da investigadora terminou 10 minutos antes do tempo regulamentar, 50 minutos).

Explicámo-lhes a finalidade dos mesmos, pedindo-lhes que os lessem bem, esclarecemos algumas dúvidas. e procedemos à sua recolha à medida que iam terminando. Os alunos do 5º ano tiveram mais dificuldade em compreender a finalidade dos questionários e o conteúdo das questões a responder.

Em seguida, entregou-se a cada aluno o questionário a responder pelos pais/EE; estes questionários foram enviados em sobrescrito fechado com carta explicativa e pedido de colaboração (anexo 8). Pedimo-lhes que os devolvessem, logo que possível, à Directora de Turma.

Nem todos os pais aderiram ao pedido de colaboração. Talvez porque “os inquiridos tiveram dúvidas na interpretação das questões e não tiveram quem os esclarecesse ”e ainda porque um dos problemas é o facto de os questionários “não oferecerem garantia de devolução”.

QUESTIONÁRIO 3 — NÍVEL DE QUALIDADE E BEM ESTAR (ANEXO 10)

Foram distribuídos 94 questionários (30 a professores e 64 aos alunos das turmas em estudo). Foram devolvidos 89 (94,89%).

As respostas são dadas numa escala de 1 a 7 em que os pontos 1 e 7 significam respectivamente discordância e concordância totais; o ponto 4 significa que o respondente tem uma opinião neutra.

Para melhor compreensão, os resultados obtidos serão apresentados em síntese.

A diversidade dos resultados obtidos nos questionários não é obra do acaso, segundo Berthier (1978), essa diversidade é causada por variáveis explicativas, que constituem as vivências de cada pessoa, conforme o autor afirma:

Chaque individu appartient ou se réfère a une pluralité de groupes constituant en réseau complexe: groupes naturels (sexe, âge) ou institutionnels (famille, classe sociale, église) ou d'affinités (voisins, amis) ... et ces appartenances déterminent (ou influencent) les opinions. Inversement les opinions des autres, dans la vie quotidienne... nous donnent une idée de leurs appartenances. Chacun s'efforce ainsi de situer son entourage (p. 7).

ANÁLISE DE DADOS

6 ANÁLISE DE DADOS

Nesta parte do estudo, proceder-se-á à apresentação e discussão dos principais resultados. Decidimos começar pelos resultados das entrevistas, aspecto que consideramos nuclear e substantivo do estudo realizado. Dado que a análise foi suficientemente exaustiva (Anexos 5, 6 e 7), apenas apresentamos aqui os aspectos mais relevantes.

6.1 DAS ENTREVISTAS

As categorias a seguir representadas estão identificadas nas matrizes da análise de conteúdo e no Guião C (Anexo 4). Nas citações, a palavra *entrevista* substituiu-se pela letra E seguida do número da mesma e da página (conforme o Volume de Anexos).

1 – IDENTIFICAÇÃO DOS LÍDERES FORMAIS

Os entrevistados apontam como líderes formais as pessoas que ocupam funções: “são pessoas com atribuições” (E-1, p. 10), isto é, os membros da Comissão Instaladora e do

Conselho Pedagógico com destaque para a coordenadora dos directores de turma e para os delegados das disciplinas de Língua Portuguesa, Educação Visual e Tecnológica e de Ciências da Natureza (esta última com 7 referências em 9 respostas) conforme se pode constatar pela citação: “os membros da Comissão Instaladora, a coordenadora dos directores de turma, os delegados de disciplina de Ciências da Natureza, de Educação Visual e Tecnológica e de Língua Portuguesa” (E-1, p. 10). Há, contudo quem afirme que a Escola tem falta de líderes segundo o parecer transcrito “a Escola carece de líderes... a Comissão Instaladora gere o dia a dia” (E-4, p. 25).

O mesmo entrevistado afirma que há pessoas que mostram mais interesse pela forma como a Escola funciona, que apresentam propostas como se infere da afirmação: “há pessoas que se destacam na condução de alguns processos... as delegadas de Ciências da Natureza, Educação Física e Língua Portuguesa são uma excepção, dão opiniões... apresentam propostas” (E-4, p. 25).

Refere-se o pouco protagonismo do Conselho Pedagógico: “o Conselho Pedagógico é um tanto amorfo” (E-4, p. 25). Há, no entanto quem considere que a Comissão Instaladora tem grande importância como se julga poder inferir da frase: “a Comissão Instaladora coadjuvada pelo Conselho Pedagógico tem um papel preponderante... os órgãos intermédios não têm um papel muito importante” (E-5, p. 30). Um dos entrevistados afirma que a capacidade de decisão do Presidente da Comissão Instaladora é uma consequência do cargo em que foi empossado, como se conclui da frase: “o Presidente da Comissão Instaladora por inerência de cargo... tem poder decisório” (E-9, p. 50).

A análise de conteúdo das nove entrevistas permite identificar como líderes formais, as pessoas que ocupam os cargos. São numerosas as referências à Comissão Instaladora, especialmente ao seu Presidente. Como líderes formais, são também identificadas pessoas que exercem outras funções, com especial relevância para a Delegada de Ciências da Natureza. A referência a «alguns professores» permite concluir, de acordo com a revisão da literatura feita, que nesta escola há pessoas que, pela sua actuação, têm capacidade para influenciar os outros levando-os a aderirem, pela confiança, aos seus projectos, o que parece indicar a liderança emergente (Bennis e Nannus, 1986).

Um líder deve ter uma visão do futuro, metas e capacidade para, pelas alterações impostas pelos condicionamentos introduzidos pelas mudanças ocasionadas pelas tecnologias do futuro, se dedicar apenas a gerir o futuro; ele não deve preocupar-se com a gestão do dia a dia, ou seja, com os problemas secundários para as quais deve ter funcionários treinados em áreas de competência específica (Bennis e Nannus, 1991).

Identificação de Líderes Informais

Aparecem também algumas referências a líderes informais, como se julga poder deduzir das transcrições seguintes: “que estão mais empenhadas no funcionamento global da Escola e deram provas de competência” (E-2, p. 15), “algumas pessoas, pela sua maneira de ser, arrastam os outros para os seus projectos” (E-5, p. 30). Nas entrevistas 6 (p. 35) e 7 (p. 40) referem-se as capacidades de liderança de uma professora de Matemática do 2º ciclo e também de alguns professores do 3º ciclo como se infere das afirmações: “alguns professores do 3º ciclo começam a evidenciar-se” (E-7, p. 40); “alguns professores jovens, sem ligação á Escola e com licenciatura em Ensino” (E-1, p. 10).

Os líderes informais são expressos pela palavra “outros”. Daqui parece poder-se inferir (de acordo com Bardin) que há pessoas que, em situações pontuais se revelam líderes (o que significa liderança emergente ou situacional), se as suas competências forem necessárias.

De acordo com Pree (1990) a liderança não é um atributo exclusivo de uma só pessoa; pode ser exercida em qualquer posto em que a pessoa esteja inserida e em que existam outras que a possam influenciar.

2 – CARACTERIZAÇÃO DA ACTUAÇÃO DESSES LÍDERES

A actuação desses líderes é feita em termos descritivos e de atitudes, conforme se verifica pelas transcrições: “a delegada de Ciências da Natureza é líder de personalidade. É profissional e perfeccionista, estudiosa, motiva as pessoas... o Vice Presidente é calmo, conciliatório, exigente consigo..., consegue bastante das pessoas; o

Presidente gosta do poder, é político, comunica com as pessoas, é temperamental” (E-3, p. 20). O Presidente tem qualidades pessoais e procura assertividade conforme se entende pela frase: “o Presidente ouve as pessoas, consulta e vê se há consonância de opiniões e decide quando é necessário” (E-9, p. 50). A sua atitude é afirmada como sendo uma consequência da situação: “formal... depende do grupo que tem à frente... respeita-se a lei e a hierarquia. O formalismo não fecha as portas, não distancia pessoas... estão... na sala dos professores... convivem” (E-1, p. 10). Apontam-se, a estes líderes, algumas capacidades: “são promotores e dinamizadores de quase tudo o que se passa a nível pedagógico” (E-2, p. 15). “São pessoas empenhadas... manifestam-se e dão opiniões no Conselho Pedagógico” (E-4, p. 25). “Dedicadas à Escola, preocupadas com os alunos e com as pessoas mais jovens que têm de crescer em todos os sentidos... Competentes e colaboradoras olham a Escola como um todo”. (E-6, p. 35). “Têm projectos e arrastam os outros que, quando lá estão gostam e colaboram” (E-7, p. 40). “São exigentes consigo próprios e com os outros... são capazes de produzir, analisar, sintetizar e emendar... exigem o cumprimento por parte dos colegas que coordenam” (E-8, p. 45). Apenas um entrevistado parece ter uma opinião negativa da actuação destes líderes, ao afirmar: “Não tomam as devidas precauções... a indisciplina cresce... não se vê a sua actuação” (E-5, p. 30).

A estes líderes são apontadas qualidades profissionais e pessoais segundo as quais actuam.

3 – A TOMADA DE DECISÕES

Nesta Escola as decisões são tomadas nos órgãos próprios, conforme se infere das frases a seguir transcritas: “em reunião do Conselho Pedagógico” (E-1, p. 10). “A Comissão Instaladora... os seus membros implementam medidas e tomam decisões pontuais e urgentes. Os delegados de disciplina decidem nos grupos de disciplina” (E-1, p. 10). “Em reuniões gerais quando há necessidade de maior participação, pela dimensão do problema” (E-3, p. 20). “Quando se discutiu o projecto da disciplina, todos os professores participaram; ninguém se pode escusar” (E-7, p. 40). “O Conselho Pedagógico toma decisões pedagógicas... discute e decide propostas” (E-2, p. 15). Há, contudo, quem refira que, embora sendo um órgão decisório, o Conselho Pedagógico

não decida com frequência conforme se deduz da afirmação: “discute muito e adia tudo” (E-8, p. 40). “A Comissão Instaladora toma decisões em matéria administrativa e funcional” (E-8, p. 40).

As decisões são tomadas, de acordo com a análise de conteúdo das nove entrevistas, nos órgãos próprios, conforme a sua natureza:

- a) as questões administrativas são da competência exclusiva da Comissão Instaladora;
- b) os assuntos de natureza pedagógica são decididos em Conselho Pedagógico, órgão com carácter consultivo e deliberativo nessa matéria;
- c) as questões referentes a cada disciplina são discutidas por todos os professores do grupo e decididas com o respectivo delegado, que os representa no Conselho Pedagógico;
- d) há ainda a referência a “outros” que eventualmente tomam decisões.

As decisões são tomadas nos diferentes órgãos — de acordo com as suas competências —, o que parece implicar um controlo exercido nos vários níveis da escala hierárquica, o que significa partilha de responsabilidade (Brunet in Nóvoa, 1992) e permite apontar para um clima participativo.

4 – PARTICIPAÇÃO NAS TOMADAS DE DECISÕES

Nas tomadas de decisão participam actualmente os membros dos vários órgãos que são o Conselho Pedagógico quando as questões são de natureza pedagógica conforme se verifica pelas frases transcritas: “o Conselho Pedagógico... se a questão for pedagógica” (E-2, p. 16). “O Conselho Pedagógico toma decisões de carácter pedagógico” (E-4, p. 26). Se os assuntos têm carácter administrativo, a decisão pertence à Comissão Instaladora: “a Comissão Instaladora toma decisões por consenso... As propostas dos Conselhos, quando correctas, são atendidas se houver viabilidade estrutural” (E-6, p. 36). “A Comissão Instaladora decide as questões administrativas” (E-1, p. 11). É também referida a participação dos delegados de disciplina, conforme se afirma: “discutem propostas e tomam decisões referentes às disciplinas” (E-1, p. 11). Há ainda

quem afirme que os professores mais ligados à Comissão Instaladora têm maior capacidade de influir as tomadas de decisão, segundo se considera poder inferir da resposta: “Há professores com maior intervenção na comunidade escolar... os professores que frequentam mais a Comissão Instaladora estão mais próximos dos poderes decisórios” (E-9, p. 51).

5 – TRANSMISSÃO DAS DECISÕES

A transmissão das decisões é feita maioritariamente pelo diálogo, de maneira informal, conforme se infere pelas respostas transcritas: “funciona a conversa de sala” (E-5, p. 31); “Se a questão é pessoal” (E-2, p. 16); “Quando o assunto se refere a um pequeno grupo” (E-3, p. 21); “O informal funciona muito bem... há questões confidenciais que, por irresponsabilidade, saem” (E-4, p. 26); “Há muitos intervenientes e a mensagem corre o risco de se perder se não forem responsabilizados por um órgão” (E-6, p. 36). O modo formal reveste-se do carácter escrito e inclui circulares, avisos, ordens de serviço e ofícios. A sua divulgação faz-se durante as reuniões gerais ou específicas; estas formas de comunicação encontram-se expressas nas transcrições: “através de reuniões de disciplina e afixação nos «placards»” (E-5, p. 31). “os delegados de disciplina... informam os professores dos assuntos tratados em reunião do Conselho Pedagógico, com interesse para eles, afixando actas de reunião, entregando avisos” (E-1, p. 11). “Por ordens de serviço se (o assunto) interessa a toda a gente... pelos delegados se (o assunto) for importante” (E-2, p. 16).

Da análise de conteúdo das entrevistas conclui-se que a transmissão das decisões faz-se por duas vias: a formal, através de documentos afixados em ‘placards’ na sala dos professores ou entregues pessoalmente, e a informal, que consiste na comunicação oral. Quando as pessoas estão muito interessadas em qualquer matéria, procuram informar-se antes da comunicação oficial. O entrevistado n.º 9, lamenta o facto de se ter perdido o hábito de se entregar todas as informações em mão, pois a afixação em ‘placards’ escapa a alguns.

Há, de acordo com Bennis e Nannus, 1991, a necessidade de as pessoas se sentirem atraídas para as metas dos líderes, e participarem dos seus sonhos, das suas visões, o

que parece que, nesta Escola, nem sempre acontece como se infere do facto de as pessoas abandonarem as comunicações que lhes são entregues, não se informando do assunto em causa.

6 – A FORMA COMO SÃO SEGUIDAS AS DECISÕES

Alguns entrevistados afirmam que as decisões são seguidas pela maioria das pessoas, conforme se verifica pelas respostas dadas: “por toda a gente. Pela maior parte das pessoas porque são decisões colegiais... Há uma franja insignificante que se opõe a alterações” (E-6, p. 36). “Por uma maioria dos professores... um ou outro é possível que não cumpra totalmente... uns são chamados à atenção, outros pressionados. Todos acabam por cumprir” (E-1, p. 11). A maioria das respostas permite concluir que o acatar ou não as decisões depende da maneira de estar de cada pessoa, conforme se constata pelas transcrições: “em função da maneira de estar, de cada um, na Escola” (E-2, p. 16). “Os que concordam, seguem-nas, os que não concordam,, não seguem... contestam umas vezes, outras não” (E-5, p. 31). “À partida são acatadas. Não há oposição frontal. Pode haver a contestação – o dizer por dizer” (E-7, 41). “São seguidas parcialmente e tomado de ânimo leve o que, por vezes, é de responsabilidade. Por desgaste do sistema torna-se cada vez mais difícil mobilizar professores para as tarefas extra-escolares” (E-9, p. 51). “As pessoas ouvem, podem executar ou não, conforme lhes parece... São hábitos continuados” (E-4, p. 26).

As decisões tomadas são seguidas pela maioria dos professores embora esse facto dependa da forma como as pessoas ‘estão’ na escola, ou seja, de concordarem ou não com essas decisões, isto é, da maneira como o indivíduo percebe o seu ambiente, que depende do seu estado psicológico em cada momento e também das funções que desempenha na organização. As pessoas por vezes tendem a concordar com o que percebem, a fim de evitarem tensões que impedem a sua entrada nos grupos (Chiavenato, 1981; Ferreira et al., 1996).

7 – FORMAS DE COMUNICAÇÃO

Nesta Escola, as pessoas comunicam de duas formas, formal e informalmente, de acordo com a natureza do assunto em causa. Quando esta se reveste de formalidade é feita por escrito, conforme se ilustra pelas citações: “a comunicação pode ser feita por escrito... depende da sua importância ou gravidade” (E-5, p. 32). “A comunicação é feita formalmente através dos vários Conselhos... e também em reuniões gerais de professores e de Escola” (E-6, p. 37). Há ainda quem afirme que a informal funciona mesmo em questões de carácter profissional como se entende pelas respostas transcritas: “pelo diálogo, não há muita formalidade mesmo quando o assunto é profissional” (E-7, p. 42). “É o diálogo... na sala dos professores e no corredor... Frequentemente resolvem as questões no local onde se encontram” (E-4, p. 27). “Por conversa dentro da Escola e ainda por contacto telefónico” (E-1, p. 12).

Os entrevistados admitem que a comunicação nem sempre resulta conforme se verifica pelas respostas dadas: “algumas informações escritas... são divulgadas com erros e assim não resultam” (E-8, p. 47). “Umaz vezes resulta, outras não. Depende das questões e do empenhamento de cada um” (E-4, p. 27). “Por vezes resulta menos; não conseguimos a adesão das pessoas” (E-3, p. 22). “Resultar... relaciona-se com o interesse e a atenção” (E-1, p. 12).

Nas entrevistas, a comunicação é formal quando tem origem nos órgãos de gestão e é feita com o apoio material adequado; é informal quando, embora possa referir-se a questões de interesse geral, é feita em conversa, sem o suporte próprio.

Para Bothwell (1991) a comunicação é a característica mais importante da liderança e deve ser feita de forma eficaz, pois sendo a forma de transmitir conhecimentos é necessário que o que se comunica seja substancial, afirmando ainda a necessidade de uma boa memória boa tanto do emissor como do receptor.

8 – AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

As relações entre as pessoas são de uma maneira geral consideradas agradáveis embora se revistam de várias formas conforme se deduz pelas citações: “são informais,

agradáveis” (E-4, p. 27). “De à vontade, cooperação e formalismo” (E-1, p. 12). O formalismo mencionado refere-se a alguns professores mais jovens sem ligação à Escola e ao pessoal não docente. Mas tratando-se de relações humanas, não há, na Escola, uniformidade de relacionamento pois este passa necessariamente por laços nem sempre profissionais, como se expressa nas citações: “Não há uniformidade, por isso é difícil de caracterizar” (E-9, p. 52). “Não parecem muito amistosas” “As pessoas funcionam por grupos com afinidades pessoais ou disciplinares” (E-5, p. 32). “Cumprimentam-se mas ignoram-se” (E-8, p. 47). Há ainda quem afirme que as ligações, entre as pessoas, têm como base interesses pedagógicos e formas de estar conforme se infere da frase: “por afinidades de objectivos pedagógicos... por afinidade de estilos de vida” (E-2, p. 17).

Estas formas de relação parecem ter como fundo o facto de ter havido uma mudança de edifício e a junção de mais um ciclo, o que se traduziu na saída de uma Escola em que quase todos “tinham vivido”, alguns anos, em conjunto e terem passado para um edifício maior, mais degradado, com mais um ciclo e, conseqüentemente, com bastantes professores desconhecidos como se crê inferir da frase: “A Escola é nova num edifício velho, tem mais um ciclo que a outra; na outra Escola conheciamo-nos todos” (E-2, p. 17).

9 – A RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

A maioria dos conflitos resolve-se pelo diálogo embora, por vezes, seja necessário deixar passar algum tempo para as questões se reduzirem às dimensões adequadas, conforme as frases que se transcrevem: “os conflitos resolvem-se conversando, sem inibições” (E-1, p. 13). “Existem pequenos atritos que afastam as pessoas por algum tempo” (E-5, p. 33). Há, porém, entrevistados, que afirmam que os conflitos deixam sempre resquícios, de acordo com as frases citadas: “Não se resolvem, atenuam-se mas continuam latentes” (E-8, p. 48). “Por vezes, esfriam um pouco as relações” (E-6, p. 38). Para dois entrevistados, os conflitos só existem nos órgãos embora não refiram quais, como se constata: “Os conflitos existem entre os órgãos” (E-6, p. 38). “Só aparecem no órgão próprio” (E-9, p. 53).

10 – A NATUREZA DOS CONFLITOS

A natureza dos conflitos passa pelo aspecto profissional que gera stress, cansaço e, conseqüentemente, mal entendidos que, embora não sendo graves, — os professores estão habituados a atitudes conciliatórias — desmotivam, conforme se infere das afirmações transcritas: “são discordâncias pontuais ... nada de grave” (E-6, p. 38). “O stress gera pequenos mal entendidos” (E-3, p. 23). Para que houvessem conflitos seria necessária a existência de razões pedagógicas fortes, como se deduz das frases citadas: “os conflitos profissionais... indicariam profundas motivações pedagógicas” (E-8, p. 47).

Os conflitos não são graves; a sua falta de gravidade indica não se basearem em questões pedagógicas de fundo mas, apenas em discordâncias causadas pela necessidade de resolver rapidamente questões pontuais, de acordo com as afirmações feitas: “a sua raridade é um sintoma de gravidade na situação dentro do ensino” (E-8, p. 48). “As divergências têm origem na necessidade de resolver os problemas rapidamente, em 5 minutos” (E-4, p. 28). Estes conflitos, mal entendidos ou divergências fazem com que as pessoas vão perdendo o interesse, conforme se infere da frase: “corta a vontade de dar mais do que é exigido” (E-9, p. 53).

Os conflitos são de natureza profissional causados por divergência de opinião, pelas condições que o espaço oferece e pelas exigências da profissão, o que por vezes leva os professores a empolarem situações que, têm que ser vistas depois de reduzidas à sua verdadeira dimensão, pois não são graves, resolvem-se pelo diálogo embora desmotivem, as pessoas querem sentir-se apoiadas, ter a possibilidade de recorrer aos outros e daí a necessidade de evitar a conflitualidade aberta que as pode pôr em situação de confronto com a administração (Chiavenato, 1981).

11 – TRABALHO DE GRUPO

Os respondentes afirmam que se trabalha em grupo apenas em algumas disciplinas, como se cita: “a nível de Inglês trabalha-se em grupo” (E-5, p. 34). “Acontece em determinadas disciplinas... como em Ciências da Natureza e Educação Visual e Tecnológica” (E-9, p.

54). “O trabalho de grupo acontece nalgumas disciplinas” (E-3, p. 24). Há quem diga que se trabalha em grupo quando a natureza do trabalho o exige, como se constata das afirmações: “só acontece em projectos multidisciplinares” (E-3, p. 24). “Trabalham em grupo em projectos multidisciplinares e para emitir opiniões sobre documentos do Ministério” (E-6, p. 39). Um respondente diz: “faço tudo só embora me disponibilize” e “trabalho sempre com as mesmas pessoas. Com as outras encontro-me e desencontro-me” (E-8, p. 49).

Para Clímaco (1995), “o profissionalismo interactivo revela-se na capacidade de trabalhar em pequenos grupos formais e informais como forma de contrariar o individualismo e o colectivismo” (p. 77).

12 – VANTAGENS DO TRABALHO DE GRUPO

As pessoas parecem estar de acordo quanto às vantagens do trabalho de grupo, ao opinarem: “depende. Pedagogicamente, é interessante discutir ideias” (E-6, p. 39). “A troca de experiências enriquece os intervenientes” (E-6, p. 39). “Torna-se uma troca de ideias. Há maneiras diferentes de ver as questões, surgem propostas” (E-3, p. 24). “A troca de experiências e de ideias enriquece desde que as pessoas não se sobreponham ao grupo” (E-5, p. 34). “Há enormes vantagens, os desafios ultrapassam os conteúdos ministrados” (E-7, p. 44). Um respondente aponta uma situação em que esta forma de trabalho se pode tornar desvantajosa: “a desvantagem surge quando o trabalho de grupo anula a iniciativa e a vontade individual das pessoas” (E-9, p. 54).

Nas entrevistas, as respostas revelam que, embora alguns professores considerem que o trabalho de grupo permite partilhar saberes e enriquecer as pessoas de acordo com a preparação e a capacidade das pessoas que os formem, este tipo de trabalho — mais difícil para os professores mais velhos — faz-se habitualmente apenas numa ou noutra disciplina e eventualmente em situação de projectos multidisciplinares.

Os respondentes parecem concordar com Elton Mayo (Lodi, 1971) para quem o trabalho é essencialmente uma actividade grupal, porque a pessoa reage melhor como membro de um grupo do que por si só.

13 – CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE DE ESCOLA

As respostas referentes ao ambiente, que se vive na escola, apresentam algumas discrepâncias, porque as pessoas sentem esse ambiente de acordo com características, que dependem da tipologia do edifício, do estilo de hierarquia e ainda da forma como percebem essas variáveis, formas essas que são uma consequência do seu estado psicológico e da sua cultura. As respostas obtidas revelam agrado, desagrado e apatia conforme as respostas que se citam: “alguma apatia por parte do corpo docente, em geral. Vinga a iniciativa dentro dos grupos de disciplina ou afectivas” (E-9, p. 54). “É agradável” (E-1, p. 14). “Relacional – é agradável, não é ideal. As pessoas funcionam em pequenos grupos. As ligações surgem por afinidades; há grande diversidade de pessoas e de interesses mas não há grande ligação entre elas” (E-4, p. 29). “Há dois blocos: o 2º e o 3º ciclos” (E-2, p. 19). “Não é excessivamente agradável, há agressividade, o espaço é exíguo... afecta-nos e às nossas relações com os outros... gera conflitos” (E-7, p. 44). “Continua bom. Mesmo com a entrada do 3º ciclo não tem havido conflitos” (E-6, p. 39). “O ambiente está a fazer-se. É simpático... a Escola está um tanto passiva. Há pouca dinâmica. Há pessoas que não gostam do edifício físico” (E-3, p. 24).

Para a maioria dos entrevistados, o ambiente é agradável, embora não permita trabalho de equipa em projectos comuns: as pessoas ainda não se conhecem — ou conhecem-se demasiado — e não sabem se as suas expectativas irão realizar-se; não estão muito satisfeitas com o edifício que, tendo alojado várias escolas, está velho e pouco funcional para o número de pessoas que lá se movimentam. Há quem considere falta de liderança e de líderes, de metas que dinamizem a Escola, e afirme que se faz a gestão do dia-a-dia, embora esta pareça ser de carácter participativo, pois todos podem avançar com propostas que serão implementadas, se exequíveis.

Para Bush (1995), o ambiente que se vive na escola depende dos objectivos das pessoas que os pretendem realizar dentro das instituições, tendo como finalidade a própria instituição ou a progressão na sua carreira.

14 – LIDERANÇA E AMBIENTE

Esta questão destinava-se a tentar determinar se as pessoas sentiam o clima vivido na Escola como uma consequência da liderança e a opinião dos respondentes está expressa nas citações: “há uma certa relação de causa-efeito que funciona para as pessoas se furtarem a colaborar em tarefas para a comunidade escolar” (E-9, p. 54). “Sim, em parte é consequência dos líderes... quando se entra aqui, sente-se um ambiente que mexe” (E-1, p. 14). “Depende da dinâmica criada pela Comissão Instaladora e pelo Conselho Pedagógico que não considero líderes. Para haver liderança... teria de haver espírito de equipa, com metas” (E-4, p. 29). “Ser líder tem os seus contras. Há quem os aceite bem e quem os deteste. É-se líder por vontade e empenhamento” (E-2, p. 19). “Há algum desfasamento... estamos a viver uma contingência e não uma alternativa” (E-7, p. 44). “Formalmente, há necessidade de, por vezes, impor tarefas... informalmente alertam para a necessidade de correcções” (E-6, p. 39).

Estas respostas põem-nos a questão de definir as funções dos órgãos de cúpula de Escola: são líderes ou apenas gestores? Têm metas, projectos ou limitam-se a gerir o dia a dia? Pensamos que, se as entrevistas tivessem sido feitas noutra altura, em que a situação de mudança estivesse mais distante e as pessoas mais “ambientadas”, que as respostas seriam talvez diferentes.

6.2 DOS QUESTIONÁRIOS

“Nos estudos quantitativos, os resultados apresentam-se, normalmente, sob a forma de valores estatísticos de testes e níveis de probabilidade que não projectam, em si e devido a si, qualquer significado. Os resultados estatísticos precisam ser traduzidos em termos conceituais e interpretados” (Polit e Hungler, 1995, p. 312). Os resultados, nos estudos quantitativos, têm um valor estatístico para um determinado momento que é função de variáveis que, alteradas, determinam outras respostas, logo outros resultados. As medidas obtidas nos vários inquéritos deixaram algumas interrogações acerca dos resultados se o momento tivesse sido outro: por exemplo, se os alunos do 5º ano e os do 7º teriam a mesma opinião sobre a escola se a conhecessem após alguns meses de permanência, se os do 8º ano depois de viverem um regulamento interno diferente

teriam respondido da mesma forma. Julga-se que a fiabilidade nos dados obtidos aumentaria se outras pessoas tivessem feito estas pesquisas noutras turmas e as percentagens fossem comparadas. “O conhecimento acumula-se não através de um só pesquisador que realiza um único e isolado estudo, e, sim por meio da condução de vários estudos que tratem das mesmas indagações de pesquisa, ou assemelhadas, e através de uma avaliação crítica subsequente desses estudos por outras pessoas” (ibidem, p. 14).

O que precede permite afirmar, de acordo com Gil (1994), que o comportamento das pessoas é variável (de acordo com as suas vivências anteriores, prolongadas ou momentâneas) o que impede que, por exemplo, resultados de inquéritos possam ser considerados com o mesmo rigor com que se pode garantir a densidade de uma rocha, situação em que o investigador não se envolve com o objecto em estudo.

QUESTIONÁRIOS — LEGENDA

Fr. — Frequência (número de respondentes com a mesma resposta).

MODALIDADE DE PARTICIPAÇÃO

Propos. — Proposição

Disc. — Discussão

Decis. — Decisão

% — Percentagem obtida pelas frequências

A escala do eixo horizontal corresponde à legenda em que o “5” se refere à quantificação máxima e o “1” à mínima.

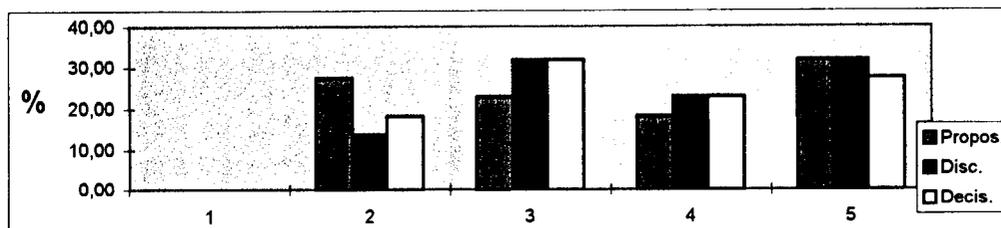
A escala do eixo vertical corresponde às percentagens, o que permite visualizar os valores alcançados.

O tratamento da informação seguiu, nas sínteses, o mesmo tipo de metodologia utilizada por Clímaco (1995), nos vários questionários.

Coesão e nível de participação

1 - Organização do regulamento interno

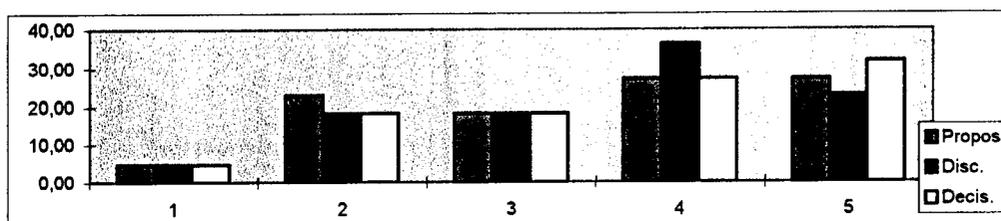
			% Propos.		% Disc.		% Decis.	
		Fr.	Propos.	Fr.	Disc.	Fr.	Decis.	
1 - Nunca	1	0	0,00	0	0,00	0	0,00	
2 - Raramente	2	6	27,27	3	13,64	4	18,18	
3 - Bastantes vezes	3	5	22,73	7	31,82	7	31,82	
4 - Quase sempre	4	4	18,18	5	22,73	5	22,73	
5 - Sempre	5	7	31,82	7	31,82	6	27,27	



A organização do Regulamento Interno é discutida nos grupos de disciplina que levam as respectivas opiniões ao Conselho Pedagógico para discussão, decisão e posterior implementação. Seis professores (27,27%) fizeram propostas, três (13,64%) discutiram-nas e quatro (18,18%) participaram nas tomadas de decisão — *raramente*; cinco docentes (22,73%) propuseram, sete (31,82%) discutiram e participaram nas tomadas de decisão — *bastantes vezes*; quatro professores (18,18%) apresentaram propostas e cinco (22,73%) discutiram-nas e tomaram parte nas tomadas de decisão — *quase sempre*; sete docentes (31,82%) propuseram e discutiram e seis (27,27%) tomaram parte nas tomadas de decisão — *sempre*.

2 - Seleção e definição dos objectivos educativos

			% Propos.		% Disc.		% Decis.	
		Fr.	Propos.	Fr.	Disc.	Fr.	Decis.	
1 - Nunca								
2 - Raramente	1	1	4,55	1	4,55	1	4,55	
3 - Bastantes vezes	2	5	22,73	4	18,18	4	18,18	
4 - Quase sempre	3	4	18,18	4	18,18	4	18,18	
5 - Sempre	4	6	27,27	8	36,36	6	27,27	
	5	6	27,27	5	22,73	7	31,82	

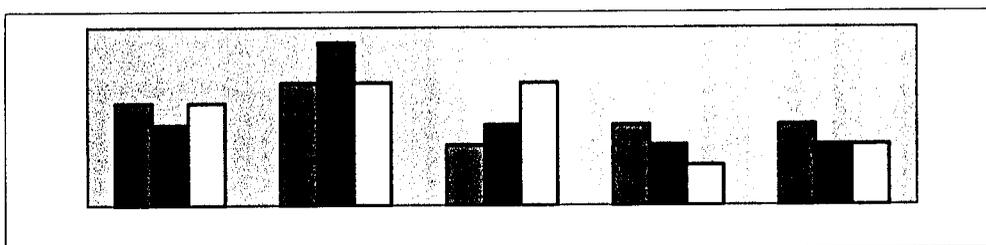


A selecção e definição dos objectivos educativos da Escola parece permitir concluir que este ponto interessa aos docentes pois apenas um docente (4,55%) afirma *nunca* ter proposto, discutido ou decidido; cinco professores (22,73%) propuseram e quatro (18,18%) discutiram e participaram nas decisões — *raramente*; quatro (18,18%) afirmam ter proposto, discutido e decidido *bastantes vezes*; seis professores (27,27%) propuseram e participaram nas tomadas de decisão e oito (36,36%) discutiram — *quase sempre*; seis (27,27%) apresentaram propostas, cinco (22,73%) discutiram-nas e sete (31,82%) participaram nas tomadas de decisão — *sempre*.

Clímaco (1995) afirma que, “para os professores serem verdadeiramente agentes de mudança, é preciso que adquiram as necessárias competências para... sustentarem os seus projectos e terem nisso a máxima satisfação” (p. 77).

3 - Elaboração do plano de formação dos Professores

			%		%		%
		Fr	Propos.	Fr.	Disc.	Fr.	Decis.
1 - Nunca							
2 - Raramente	1	5	22,73	4	18,18	5	22,73
3 - Bastantes vezes	2	6	27,27	8	36,36	6	27,27
4 - Quase sempre	3	3	13,64	4	18,18	6	27,27
5 - Sempre	4	4	18,18	3	13,64	2	9,09
	5	4	18,18	3	13,64	3	13,64

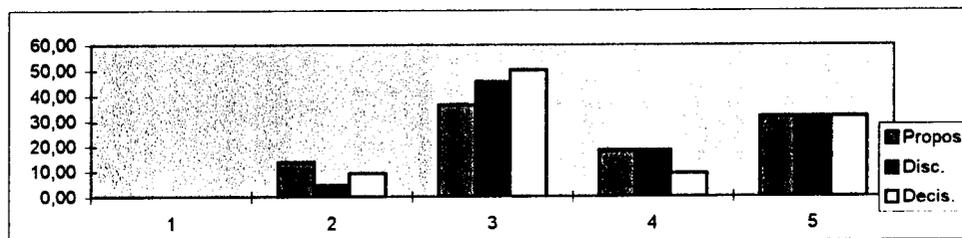


As acções de formação são afixadas em ‘placards’ e os professores escolhem as que lhes interessam mais. Cinco docentes (22,73%) *nunca* propuseram ou decidiram e quatro (18,18%) *nunca* discutiram; seis (27,27%) propuseram e decidiram e oito (36,36%) discutiram — *raramente*; três (13,64%) fizeram propostas, quatro (18,18%) discutiram e seis (27,27%) decidiram — *bastantes vezes*; quatro (18,18%) propuseram, três (13,64%) discutiram e dois (9,09%) participaram nas tomadas de decisão — *quase sempre*; quatro (18,18%) propuseram, três (13,64%) discutiram e participaram nas tomadas de decisão — *sempre*.

De acordo com Lemos e Carvalho (1998) o direito e o dever da actualização das competências dos professores realiza-se através de acções de formação cuja frequência é necessária para a progressão na carreira. A frequência das referidas acções é apenas para os formandos que já se encontram profissionalmente integrados.

4 - Gestão dos planos curriculares

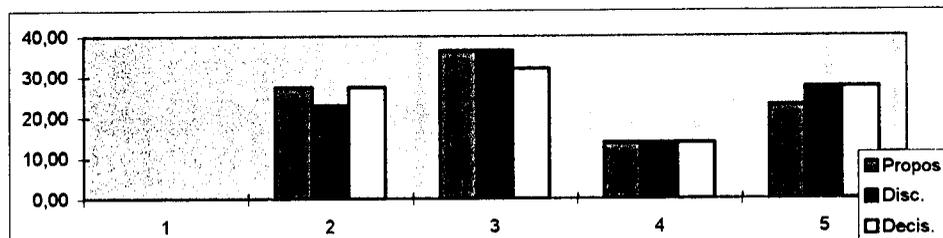
			% Propos.		% Disc.		% Decis.	
		Fr.	Propos.	Fr.	Disc.	Fr.	Decis.	
1 - Nunca								
2 - Raramente	1	0	0,00	0	0,00	0	0,00	
3 - Bastantes vezes	2	3	13,64	1	4,55	2	9,09	
4 - Quase sempre	3	8	36,36	10	45,45	11	50,00	
5 - Sempre	4	4	18,18	4	18,18	2	9,09	
	5	7	31,82	7	31,82	7	31,82	



A gestão dos planos curriculares é feita na maioria dos grupos de disciplina e é da sua competência decidir o número de aulas necessário para cada item do programa. Acontece, por vezes, que as características das turmas obrigam a alterações. Verifica-se que três docentes (13,64%) propuseram, um (4,55%) discutiu e dois (9,09%) tomaram parte nas decisões — *raramente*; oito (36,36%) propuseram, dez (45,45%) discutiram e onze (50,00%) decidiram — *bastantes vezes*; quatro (18,18%) propuseram e discutiram e dois (9,09%) tomaram parte nas decisões — *quase sempre*; sete (31,82%) propuseram, discutiram e decidiram *sempre*.

5 - Metodologia de ensino

			%		%		%
		Fr	Propos.	Fr.	Disc.	Fr.	Decis.
1 - Nunca		0	0,00	0	0,00	0	0,00
2 - Raramente	1	6	27,27	5	22,73	6	27,27
3 - Bastantes vezes	2	8	36,36	8	36,36	7	31,82
4 - Quase sempre	3	3	13,64	3	13,64	3	13,64
5 - Sempre	4	5	22,73	6	27,27	6	27,27

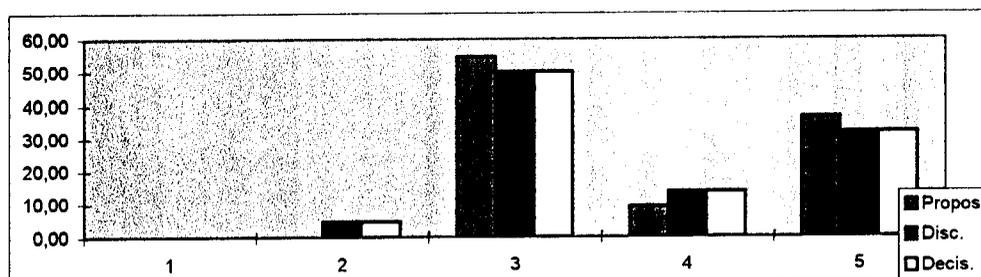


A metodologia de ensino tem como objectivo definir as opções metodológicas que possam tornar as matérias mais interessantes para os alunos de forma a melhorar os resultados das aprendizagens: seis docentes (27,27%) propuseram e decidiram e cinco (22,73%) discutiram — *raramente*; oito (36,36%) propuseram e decidiram e sete (31,82%) discutiram — *bastantes vezes*; três (13,64%) propuseram, discutiram e decidiram *quase sempre*; cinco (22,73%) propuseram, seis (27,27%) discutiram e decidiram — *sempre*.

6 - Avaliação das aprendizagens

6.1 - Processos de avaliação

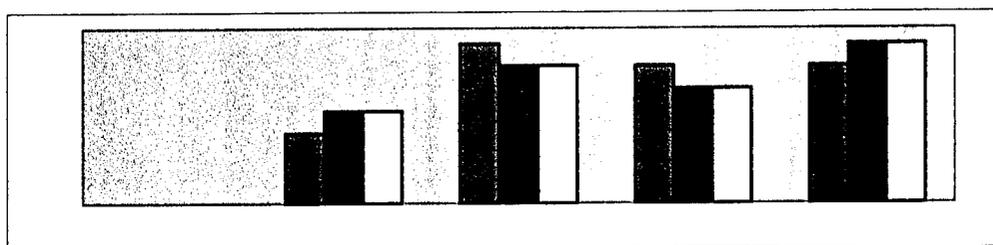
			%		%		%
		Fr	Propos.	Fr.	Disc.	Fr.	Decis.
1 - Nunca		0	0,00	0	0,00	0	0,00
2 - Raramente	1	0	0,00	1	4,55	1	4,55
3 - Bastantes vezes	2	12	54,55	11	50,00	11	50,00
4 - Quase sempre	3	2	9,09	3	13,64	3	13,64
5 - Sempre	4	8	36,36	7	31,82	7	31,82



A avaliação das aprendizagens é uma questão bastante complexa pois, avaliar significa quantificar e especificar os procedimentos utilizados: um docente (4,55%) discutiu ou decidiu *raramente*; doze (54,55%) propuseram, onze (50,00%) discutiram e decidiram — *bastantes vezes*; dois (9,09%) propuseram, três (13,64%) discutiram e decidiram — *quase sempre*; oito (36,36%) propuseram e sete (31,82%) discutiram e decidiram *sempre*.

6.2 - Instrumentos de avaliação

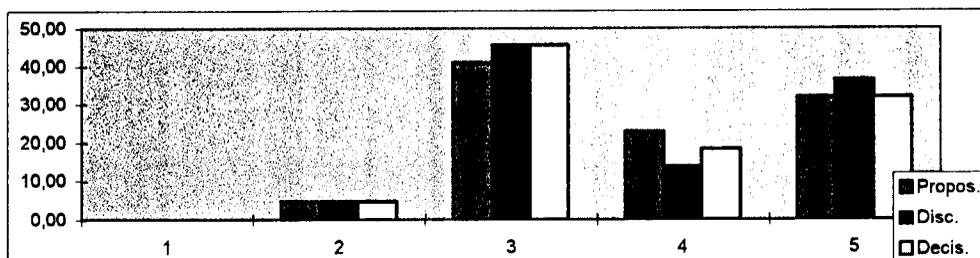
			%		%		%
		Fr	Propos.	Fr.	Disc.	Fr.	Decis.
1 - Nunca		0	0,00	0	0,00	0	0,00
2 - Raramente	1	3	13,64	4	18,18	4	18,18
3 - Bastantes vezes	2	7	31,82	6	27,27	6	27,27
4 - Quase sempre	3	6	27,27	5	22,73	5	22,73
5 - Sempre	4	6	27,27	7	31,82	7	31,82



Os instrumentos de avaliação — testes, fichas de trabalho — individuais ou de grupo — trabalhos de casa e participação nas aulas, entre outros — parecem, pelos resultados da amostra, terem grande adesão por parte dos respondentes pois todos propuseram, discutiram e decidiram: três (13,64%) propuseram, quatro (18,18%) discutiram e decidiram — *raramente*; sete (31,82%) propuseram, seis (27,27%) discutiram e decidiram — *bastantes vezes*; seis (27,27%) propuseram, cinco (22,73%) discutiram e decidiram — *quase sempre*; seis (27,27%) propuseram, sete (31,82%) discutiram e decidiram — *sempre*.

6.3 - Resultados dos alunos

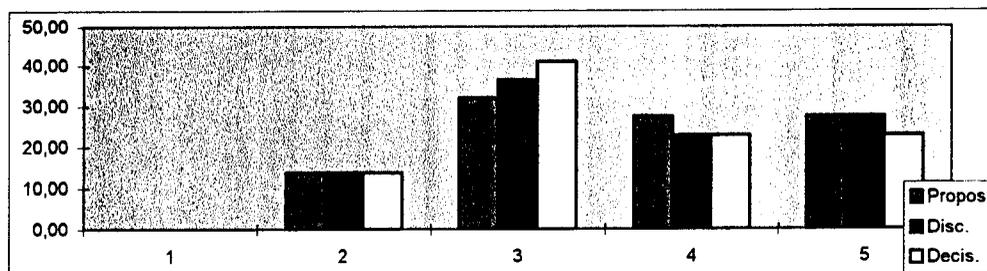
			%		%		%
		Fr	Propos.	Fr.	Disc.	Fr.	Decis.
1 - Nunca							
2 - Raramente	1	0	0,00	0	0,00	0	0,00
3 - Bastantes vezes	2	1	4,55	1	4,55	1	4,55
4 - Quase sempre	3	9	40,91	10	45,45	10	45,45
5 - Sempre	4	5	22,73	3	13,64	4	18,18
	5	7	31,82	8	36,36	7	31,82



Os resultados dos alunos são, conforme cremos, consequência da forma como se trabalha nas aulas, isto é, da maior ou menor adesão dos alunos aos conteúdos programáticos. Vinte e dois docentes apresentaram propostas, discutiram-nas e decidiram: um docente (4,55%) *raramente* propôs, discutiu e tomou parte nas decisões; nove (40,91%) propuseram, dez (45,45%) discutiram e decidiram — *bastantes vezes*; cinco (22,73%) apresentaram propostas, três (13,64%) discutiram e quatro (18,18%) decidiram — *quase sempre*; sete (31,82%) propuseram e decidiram e oito (36,36%) discutiram *sempre*.

7 - Questões de ordem disciplinar

			%		%		%
		Fr	Propos.	Fr.	Disc.	Fr.	Decis.
1 - Nunca							
2 - Raramente	1	0	0,00	0	0,00	0	0,00
3 - Bastantes vezes	2	3	13,64	3	13,64	3	13,64
4 - Quase sempre	3	7	31,82	8	36,36	9	40,91
5 - Sempre	4	6	27,27	5	22,73	5	22,73
	5	6	27,27	6	27,27	5	22,73

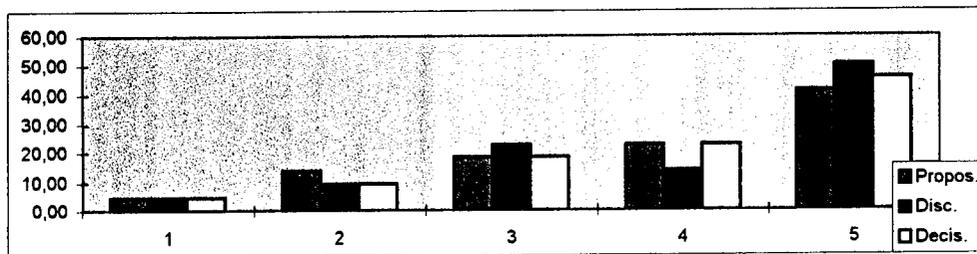


As questões de ordem disciplinar (que entendidas como de comportamento) têm a adesão de todos os docentes. Três (13,64%) propuseram, discutiram e decidiram

raramente; sete (31,82%) propuseram, oito (36,36%) discutiram e nove (40,91%) tomaram parte nas tomadas de decisão — *bastantes vezes*; seis (27,27%) propuseram, cinco discutiram e decidiram — *quase sempre*; seis (27,27%) propuseram e discutiram e cinco (22,73%) decidiram — *sempre*.

8 - Selecção de manuais

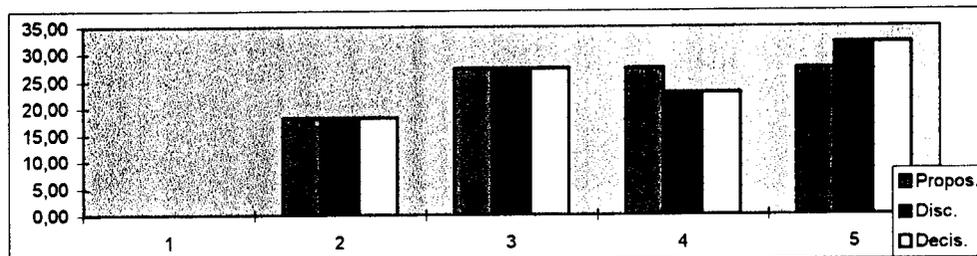
			%		%		%	
		Fr	Propos.	Fr.	Disc.	Fr.	Decis.	
1 - Nunca		1	4,55	1	4,55	1	4,55	
2 - Raramente	1	3	13,64	2	9,09	2	9,09	
3 - Bastantes vezes	2	4	18,18	5	22,73	4	18,18	
4 - Quase sempre	3	5	22,73	3	13,64	5	22,73	
5 - Sempre	4	9	40,91	11	50,00	10	45,45	



A selecção de manuais é feita pelos diferentes grupos de disciplinas, no fim do ano lectivo; os professores colocados posteriormente não podem, portanto, tomar parte na escola. Um docente (4,55%) *nunca* propôs, discutiu ou decidiu; três (13,64%) propuseram, dois (9,09%) discutiram e decidiram — *raramente*; quatro (18,18%) propuseram e decidiram e cinco (22,73%) discutiram — *bastantes vezes*; cinco (22,73%) propuseram e decidiram e três (13,64%) discutiram — *quase sempre*; nove (40,91%) propuseram, onze (50,00%) discutiram e dez (45,45%) decidiram — *sempre*.

9 - Planificação e organização das visitas de estudo

			%		%		%	
		Fr	Propos.	Fr.	Disc.	Fr.	Decis.	
1 - Nunca		0	0,00	0	0,00	0	0,00	
2 - Raramente	1	4	18,18	4	18,18	4	18,18	
3 - Bastantes vezes	2	6	27,27	6	27,27	6	27,27	
4 - Quase sempre	3	6	27,27	5	22,73	5	22,73	
5 - Sempre	4	6	27,27	7	31,82	7	31,82	



A planificação e organização das visitas de estudo teve propostas e foi discutida e decidida por todos os docentes: quatro (18,18%) propuseram, discutiram e decidiram *raramente*; seis (27,27%) propuseram, discutiram e decidiram *bastantes vezes*; seis (27,27%) propuseram e cinco (22,73%) discutiram e decidiram — *quase sempre*; seis (27,27%) propuseram e sete (31,82%) discutiram e decidiram — *sempre*.

Patrício (1987) refere a C.R.S.E. (Comissão de Reforma de Sistema Educativo) que considera a melhoria da qualidade do Ensino em Portugal sob duas vertentes:

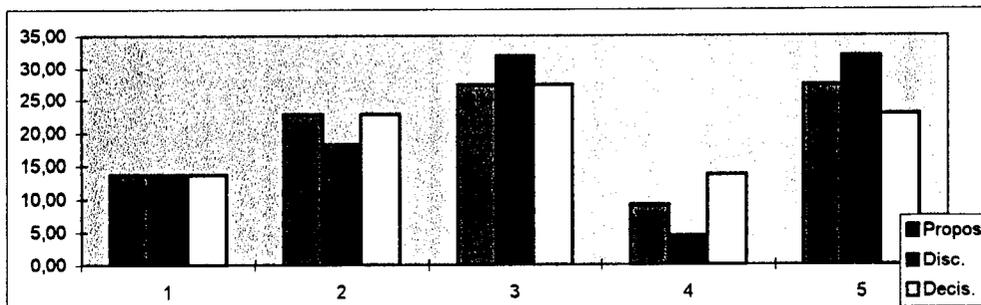
- a) – “a definição de uma nova cultura dos Planos Curriculares e indicação dos conteúdos das disciplinas;
- b) - definição e incremento de uma componente de formação complementar das actividades lectivas com carácter cultural e desportivo, ao nível do ensino básico e secundário” (p. 59). Estes dois aspectos articulados constituem o Programa Educativo da Escola (P.E.E.) definem-se assim “a ordem da actividade curricular e a ordem da actividade extra curricular” (ibidem).

Para Patrício (1987) um dos objectivos da Escola Cultural é: “estimular a criatividade dos professores, em simultâneo e cooperar com os alunos, dando àqueles possibilidades de realização em domínios normalmente inibidos pela dimensão exclusivamente curricular da sua actividade docente escolar” (p. 63).

Do que precede pode concluir-se que, para Patrício (1987), o professor não pode ser apenas um transmissor de saberes, ele tem que ser “o professor científico, técnico, artífice, artista e tecnólogo, mas dentro do professor – homem de pensamento, mas subsumido pelo professor cultural” (p. 63).

10 - Elaboração e gestão do orçamento do grupo disciplina

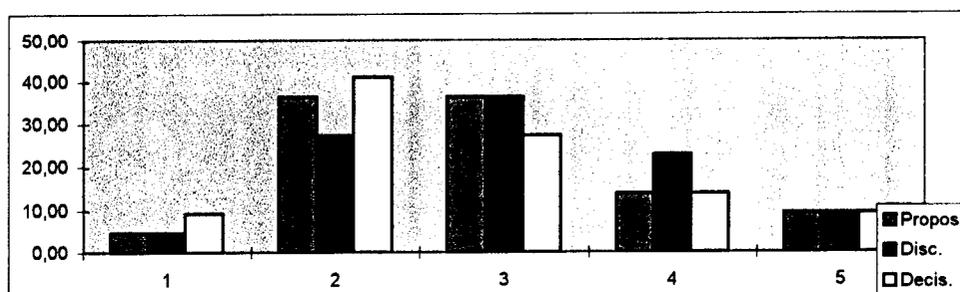
			%		%		%
		Fr	Propos.	Fr.	Disc.	Fr.	Decis.
1 - Nunca							
2 - Raramente	1	3	13,64	3	13,64	3	13,64
3 - Bastantes vezes	2	5	22,73	4	18,18	5	22,73
4 - Quase sempre	3	6	27,27	7	31,82	6	27,27
5 - Sempre	4	2	9,09	1	4,55	3	13,64
	5	6	27,27	7	31,82	5	22,73



A elaboração e gestão do orçamento do grupo/disciplina teve propostas e foi decidida por dezanove professores (86,36%). Três (13,64%) afirmam *nunca* ter proposto, discutido ou decidido; cinco (22,73%) propuseram e decidiram e quatro (18,18%) discutiram — *raramente*; seis (27,27%) propuseram e decidiram e sete (31,82%) discutiram — *bastantes vezes*; dois (9,09%) propuseram, um (4,55%) discutiu e três (13,64%) decidiram — *quase sempre*; seis (27,27%) propuseram, sete (31,82%) discutiram e cinco (22,73%) decidiram — *sempre*.

11 - Questões relativas ao abandono

			%		%		%
		Fr	Propos.	Fr.	Disc.	Fr.	Decis.
1 - Nunca							
2 - Raramente	1	1	4,55	1	4,55	2	9,09
3 - Bastantes vezes	2	8	36,36	6	27,27	9	40,91
4 - Quase sempre	3	8	36,36	8	36,36	6	27,27
5 - Sempre	4	3	13,64	5	22,73	3	13,64
	5	2	9,09	2	9,09	2	9,09



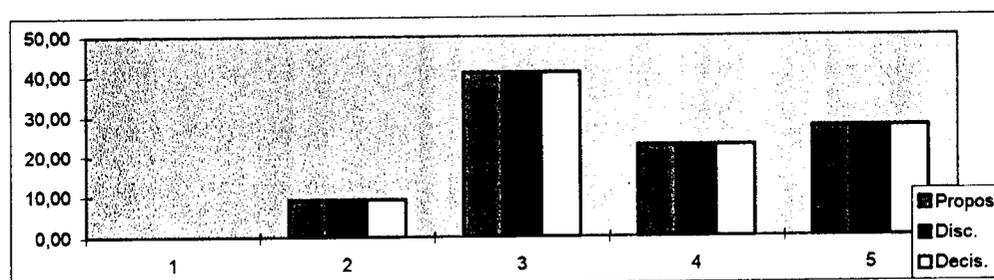
Questões relativas ao abandono. Este item pode pois significar que não foi possível motivar todos os alunos e apresenta dificuldades de solução que parecem preocupar a

maioria dos respondentes: apenas um professor (4,55%) *nunca* propôs ou discutiu e dois (9,09%) *nunca* participaram nas tomadas de decisão; oito (36,36%) propuseram, seis (27,27%) discutiram e nove (40,91%) participaram nas decisões — *raramente*; oito (36,36%) propuseram e discutiram e seis (27,27%) decidiram — *bastantes vezes*; três (13,64%) propuseram e decidiram e cinco (22,73%) discutiram — *quase sempre*; dois professores (9,09%) propuseram, discutiram e decidiram *sempre*.

A integração é um processo que começa com a entrada na organização cuja cultura condiciona os procedimentos a nível interno e externo; a aceitação dos valores organizacionais tem como consequência a aprovação do grupo e o indivíduo sente-se aceite (Ferreira et al., 1996). Esta afirmação parece estar de acordo com Patrício (1987) que afirma: “a necessidade do aluno ser considerado como pessoa...recusa o aluno massa, o anónimo na imensa e indiferenciada Escola - fábrica, o robot humano de uma futura mão – de - obra desumanizada ... se quer uma escola onde a aprendizagem não seja o ingurgitamento letal de um saber alheio à existência pessoal, mas verdadeiramente o próprio processo de construção de pessoa...como expressão suprema de harmonia (p.60).

12 - Medidas de apoio pedagógico

			%		%		%
		Fr	Propos.	Fr.	Disc.	Fr.	Decis.
1 - Nunca		0	0,00	0	0,00	0	0,00
2 - Raramente	1	2	9,09	2	9,09	2	9,09
3 - Bastantes vezes	2	9	40,91	9	40,91	9	40,91
4 - Quase sempre	3	5	22,73	5	22,73	5	22,73
5 - Sempre	4	6	27,27	6	27,27	6	27,27



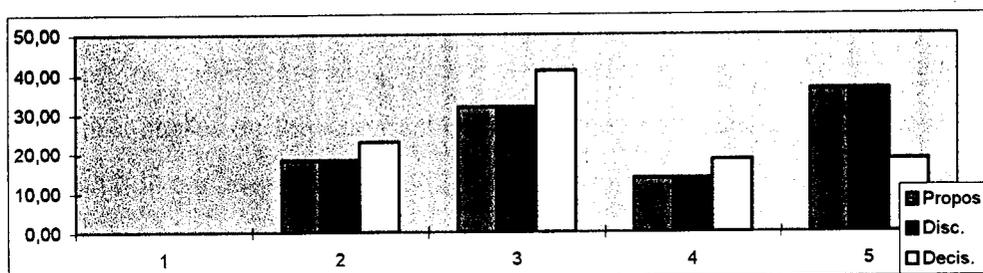
As medidas de apoio pedagógico são, frequentemente, de remediação e impõem-se quando os alunos apresentam dificuldades; esta questão despertou o interesse de todos os docentes: dois (9,09%) *raramente* propuseram, discutiram ou decidiram; nove

(40,91%) propuseram, discutiram e decidiram *bastantes vezes*; cinco (22,73%) propuseram, discutiram e decidiram *quase sempre*; seis docentes (27,27%) propuseram, discutiram e decidiram *sempre*.

Os apoios educativos são complementares da formação básica e têm a finalidade de minorar os insucessos e maximizar os sucessos; podem ser exclusivamente do tipo académico para remediar situações, isto é, recuperar alunos com dificuldades, que podem ser consequentes de falta de conhecimentos que permitam a aquisição de novos saberes ou ainda de carácter pedagógico, “englobando da designação preocupações de ordem sócio-psico-pedagógica... identificar os casos que merecem tratamento especial da instituição escolar e da própria família, nomeadamente casos de alunos sub ou super – dotados... fornecer dados aos pais, aos professores, às autoridades académicas... que possam contribuir para um conhecimento e compreensão mais exacta de cada educando, em ordem ao desencadear de ordens acertadas de parte de todos os educadores” (Trindade et al., 1987, pp. 89-90). Mas, numa época em que a escolaridade é obrigatória e em que muitas famílias, pelas suas condições económicas, não podem suportar as despesas com material escolar, transportes e refeições há apoios dados pela escola pois para Climaco (1995): “a igualdade de oportunidades de acesso ao ensino e à promoção de sucesso educativo são objectivos de política educativa que pressupõe a criação de condições que ajudem a superar as desvantagens com que muitos iniciam a sua vida escolar... há que garantir uma escola para todos” (p. 68).

13 - Desenvolvimento de projectos específicos

		Fr	%	Fr	%	Fr	%
			Propos.		Disc.		Decis.
1 - Nunca		0	0,00	0	0,00	0	0,00
2 - Raramente	1	4	18,18	4	18,18	5	22,73
3 - Bastantes vezes	2	7	31,82	7	31,82	9	40,91
4 - Quase sempre	3	3	13,64	3	13,64	4	18,18
5 - Sempre	4	8	36,36	8	36,36	4	18,18



Desenvolvimento de projectos específicos. Esta questão, que pode incluir trabalhos complementares dos conteúdos programáticos, teve propostas e foi discutida por todos os docentes: quatro (18,18%) propuseram e discutiram e cinco (22,73%) decidiram — *raramente*; sete (31,82%) propuseram e discutiram e nove (40,91%) decidiram — *bastantes vezes*; três (13,64%) propuseram e discutiram e quatro (18,18%) decidiram — *quase sempre*; oito (36,36%) propuseram e discutiram e quatro (18,18%) decidiram — *sempre*.

COESÃO E NÍVEL DE PARTICIPAÇÃO – PROFESSORES

Questionário 2-A Este instrumento permite verificar que a amostra respondente é bastante participativa embora as questões postas demonstrem diferentes graus de envolvimento. A organização do regulamento interno da Escola teve propostas, foi discutida e decidida pelos vinte e dois (100%) respondentes; a selecção e definição dos objectivos educativos da Escola teve proposta, foi discutida e decidida por vinte e um docentes (94,45%); a elaboração do plano de formação dos professores teve propostas e foi decidida por dezassete (77,27%) e discutida por dezoito (81,82%); a gestão dos planos curriculares foi participada na proposição, na discussão e na decisão pelos vinte e dois docentes (100%); as metodologias de ensino tiveram a mesma participação; os processos de avaliação foram propostos por todos os professores (*bastantes vezes, quase sempre e sempre*) embora a discussão e a decisão apresente um docente (4,55%) que *raramente* o fez; os instrumentos de avaliação foram propostos, decididos e discutidos por todos; os resultados dos alunos tiveram a participação, nas três categorias, dos vinte e dois respondentes; as questões de ordem disciplinar tiveram propostas, foram discutidas e decididas por todos os respondentes; a selecção de manuais envolveu, nas três categorias, vinte e um indivíduos (94,45%); a planificação e organização das visitas de estudo foi participada, nas três categorias, por todos os respondentes; a elaboração e gestão do orçamento do grupo disciplina teve propostas, foi discutida e decidida por dezanove professores (86,36%); as questões relativas ao abandono tiveram propostas e foram discutidas por vinte e um docentes (94,45%) e decididas por vinte (91,01%); as medidas de apoio pedagógico foram participadas, nas três categorias, pela totalidade da amostra; o desenvolvimento de projectos específicos teve propostas, foi discutido e decidido pelos vinte e dois respondentes.

QUESTIONÁRIO 2 B – ALUNOS

— Síntese das Opiniões —

As respostas aos questionários depois de tratadas por turma encontram-se apresentadas em 5 quadros, envolvendo os 64 alunos das três turmas. (As representações gráficas constituem o Anexo 9).

Participação na apresentação de “propostas” ----- **proposição**

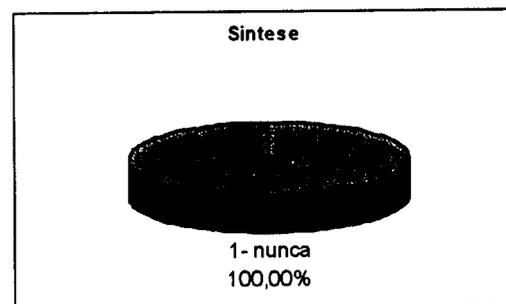
Participação na discussão “de propostas” ----- **discussão**

Participação na tomada de decisões “de propostas”----- **decisão**

Participação na apresentação de “propostas”

Quadro I— 1 Organização do regulamento interno

Níveis	Turma			Totais	
	5 ° 2ª	7 ° 1ª	8 ° 2ª	N °	%
1- nunca	22	22	20	64	100,00
2- raramente	0	0	0	0	0,00
3- bastantes vezes	0	0	0	0	0,00
4- quase sempre	0	0	0	0	0,00
5- sempre	0	0	0	0	0,00
Total	22	22	20	64	100,00

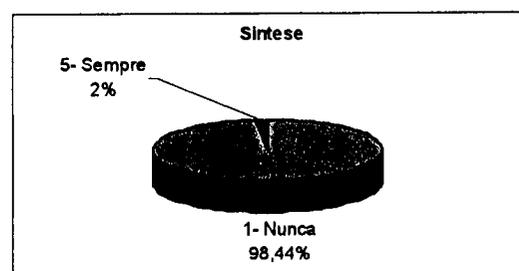


Todos os respondentes da amostra afirmam *nunca* ter participado na apresentação de propostas acerca da organização do regulamento interno da Escola.

A participação dos alunos na elaboração do regulamento interno da Escola é fundamental para que assumam a responsabilidade dos actos que praticam e assimilem a filosofia educacional implícita e explícita nos princípios que se encontram subjacentes.

Quadro II — 2 Objectivos a atingir ao longo do ano lectivo

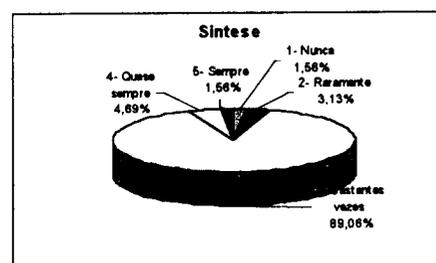
Turma	5 ° 2ª	7 ° 1ª	8 ° 2ª	Totais	
Níveis	N °	N °	N °	N °	%
1- Nunca	22	21	20	63	98,44
2- Quase sempre	0	0	0	0	0,00
3- Bastantes vezes	0	0	0	0	0,00
4- Quase sempre	0	0	0	0	0,00
5- Sempre	0	1	0	1	1,56
Total	22	22	20	64	100,00



Verifica-se que 63 alunos (98,44%) afirmam *nunca* ter participado na apresentação de propostas acerca dos objectivos a atingir ao longo do ano lectivo o que parece pressupor uma certa apatia quanto à questão em causa, só 1 (1,56%) afirma tê-lo feito *sempre*.

Quadro III — 3 Programação e organização de visitas de estudo

Turma	5 ° 2ª	7 ° 1ª	8 ° 2ª	Totais	
Níveis	N °	N °	N °	N °	%
1- Nunca	0	0	1	1	1,56
2- Raramente	0	2	0	2	3,13
3- Bastantes vezes	22	19	16	57	89,06
4- Quase sempre	0	1	2	3	4,69
5- Sempre	0	0	1	1	1,56
Total	22	22	20	64	100,00

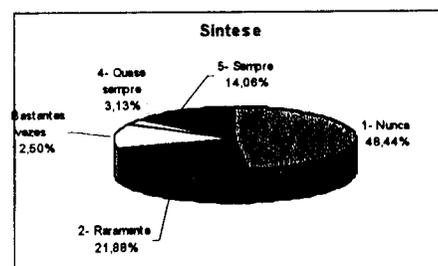


Um aluno (1,56%) afirma *nunca* ter proposto, dois (3,13%) dizem tê-lo feito *raramente*, cinquenta e sete (89,06%) respondem ter feito propostas *bastantes vezes*, três (4,69%) fizeram-no *quase sempre* e um (1,56%) diz tê-lo feito *sempre*.

É uma actividade que deve estar incluída no currículo escolar, nesta fase de aprendizagem, de formação e de crescimento global dos jovens.

Quadro IV — 4 Programação e organização de festas e actividades culturais

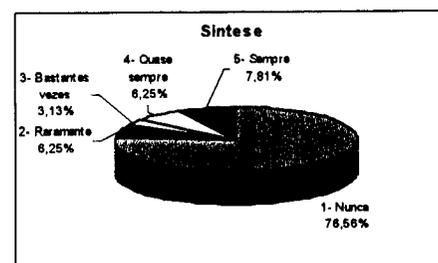
Turma	5 ° 2ª			7 ° 1ª		8 ° 2ª		Totais	
	N °	N °	N °	N °	N °	N °	N °	N °	%
1- Nunca	10	16	5	31	48,44				
2- Raramente	1	6	7	14	21,88				
3- Bastantes vezes	2	0	6	8	12,50				
4- Quase sempre	2	0	0	2	3,13				
5- Sempre	7	0	2	9	14,06				
Total	22	22	20	64	100,00				



Verifica-se que trinta e um alunos (48,44%) *nunca* propuseram, catorze (21,88%) *raramente* o fizeram, oito (12,50%) afirmam tê-lo feito *bastantes vezes*, dois (3,13%) apresentaram propostas *quase sempre* e nove (14,06%) propuseram *sempre*.

Quadro V — 5 Acções de ordem disciplinar

Turma	5 ° 2ª			7 ° 1ª		8 ° 2ª		Totais	
	N °	N °	N °	N °	N °	N °	N °	N °	%
1- Nunca	12	19	18	49	76,56				
2- Raramente	3	0	1	4	6,25				
3- Bastantes vezes	1	0	1	2	3,13				
4- Quase sempre	2	2	0	4	6,25				
5- Sempre	4	1	0	5	7,81				
Total	22	22	20	64	100,00				

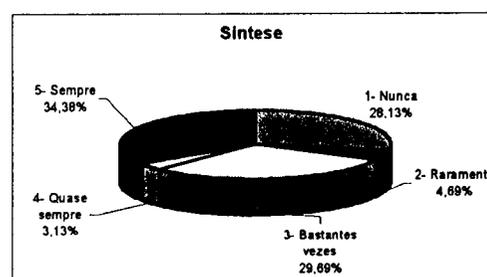


Quarenta e nove respondentes (76,56%) afirmam *nunca* ter participado na apresentação de propostas sobre acções de ordem disciplinar, quatro (6,25%) respondem *raramente* o ter feito, dois (3,13%) propuseram *bastantes vezes*, quatro apresentaram propostas *quase sempre* e cinco (7,81%) fizeram-no *sempre*.

Participação na discussão “de propostas”.

Quadro VI — 1 Organização do regulamento interno

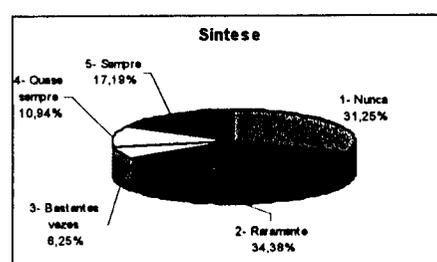
Turma	5 ^o 2 ^a		7 ^o 1 ^a		8 ^o 2 ^a		Totais	
	N ^o	N ^o	N ^o	N ^o	N ^o	N ^o	N ^o	%
1- Nunca	0	0	18	18	28,13			
2- Raramente	0	1	2	3	4,69			
3- Bastantes vezes	0	19	0	19	29,69			
4- Quase sempre	0	2	0	2	3,13			
5- Sempre	22	0	0	22	34,38			
Total	22	22	20	64	100,00			



Dezoito alunos (28,13%), afirmam *nunca* ter participado na discussão sobre a organização do regulamento interno da Escola, três (4,69%) respondem *raramente* o ter feito, dezanove (29,69%) dizem tê-lo feito *bastantes vezes*, dois (3,13%) afirmam ter discutido *quase sempre* e vinte e dois (34,38%) discutiram *sempre*.

Quadro VII — 2 Objectivos a atingir ao longo do ano lectivo

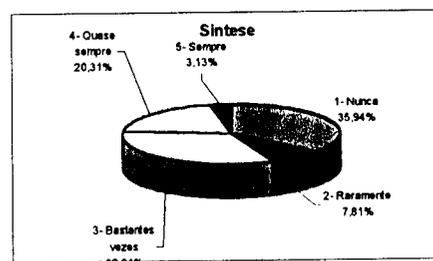
Turma	5 ^o 2 ^a		7 ^o 1 ^a		8 ^o 2 ^a		Totais	
	N ^o	N ^o	N ^o	N ^o	N ^o	N ^o	N ^o	%
1- Nunca	0	0	20	20	31,25			
2- Raramente	1	21	0	22	34,38			
3- Bastantes vezes	3	1	0	4	6,25			
4- Quase sempre	7	0	0	7	10,94			
5- Sempre	11	0	0	11	17,19			
Total	22	22	20	64	100,00			



Vinte (31,25%) afirmam *nunca* ter participado na discussão dos objectivos a atingir ao longo do ano lectivo, vinte e dois (34,38%) respondem *raramente* o ter feito, quatro (6,25%) afirmam tê-lo feito *bastantes vezes*, sete (10,94%) participaram *quase sempre* na discussão e onze (17,19%) discutiram *sempre*.

Quadro VIII — 3 Programação e organização de visitas de estudo

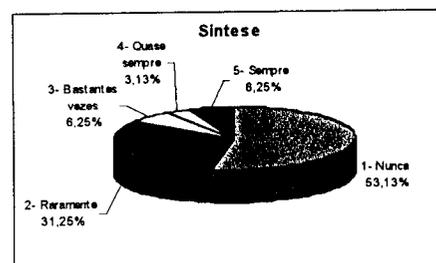
Turma	5 ^o 2 ^a		7 ^o 1 ^a		8 ^o 2 ^a		Totais	
	N ^o	N ^o	N ^o	N ^o	N ^o	N ^o	N ^o	%
1- Nunca	22	1	0	23	35,94			
2- Raramente	0	2	3	5	7,81			
3- Bastantes vezes	0	6	15	21	32,81			
4- Quase sempre	0	12	1	13	20,31			
5- Sempre	0	1	1	2	3,13			
Total	22	22	20	64	100,00			



Vinte e três alunos (35,94%) afirmam *nunca* ter participado na discussão da programação e organização de visitas de estudo, cinco (7,81%) afirmam tê-lo feito *raramente*, vinte e um alunos (32,81%) discutiram *bastantes vezes*, treze (20,31%) fizeram-no *quase sempre* e dois (3,13%) discutiram *sempre*.

Quadro IX — 4 Programação e organização de festas e actividades culturais

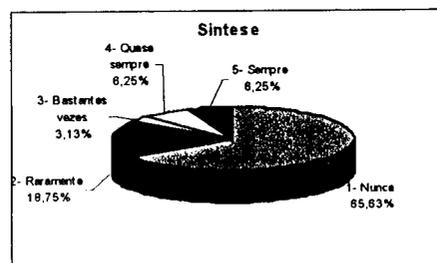
Turma	5 ^o 2 ^a		7 ^o 1 ^a		8 ^o 2 ^a		Totais	
	N ^o	N ^o	N ^o	N ^o	N ^o	N ^o	N ^o	%
1- Nunca	9	15	10	34	53,13			
2- Raramente	4	6	10	20	31,25			
3- Bastantes vezes	3	1	0	4	6,25			
4- Quase sempre	2	0	0	2	3,13			
5- Sempre	4	0	0	4	6,25			
Total	22	22	20	64	100,00			



Trinta e quatro alunos (53,13%) afirmam *nunca* ter participado na discussão da programação e organização de festas e actividades culturais, vinte (31,25%) respondem tê-lo feito *raramente*, quatro (6,25%) discutiram *bastantes vezes*, dois (3,13%) fizeram-no *quase sempre* e quatro (6,25%) discutiram *sempre*.

Quadro X — 5 Acções de ordem disciplinar

Turma	5 ^o 2 ^a	7 ^o 1 ^a	8 ^o 2 ^a	Totais	
Níveis	N ^o	N ^o	N ^o	N ^o	%
1- Nunca	6	18	18	42	65,63
2- Raramente	8	2	2	12	18,75
3- Bastantes vezes	1	1	0	2	3,13
4- Quase sempre	3	1	0	4	6,25
5- Sempre	4	0	0	4	6,25
Total	22	22	20	64	100,00

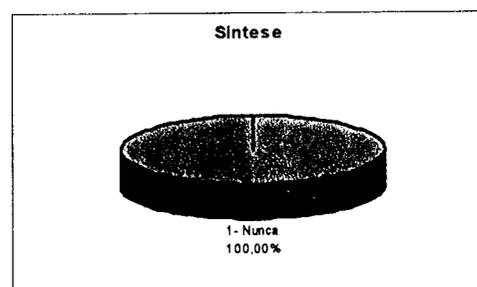


Quarenta e dois alunos (65,63%) afirmam *nunca* ter participado na discussão de acções de ordem disciplinar, doze (18,75%) dizem *raramente* o ter feito, dois (3,13%) discutiram *bastantes vezes*, quatro (6,25%) fizeram-no *quase sempre* e a mesma frequência afirma tê-lo feito *sempre*.

Participação na tomada de decisões “de propostas”

Quadro XI — 1 Organização do regulamento interno

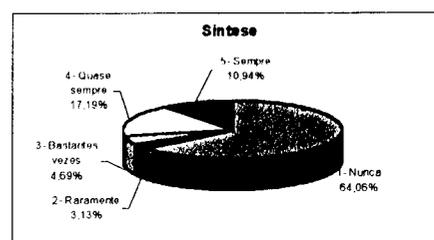
Turma	5 ^o 2 ^a	7 ^o 1 ^a	8 ^o 2 ^a	Totais	
Níveis	N ^o	N ^o	N ^o	N ^o	%
1- Nunca	22	22	20	64	100,00
2- Raramente	0	0	0	0	0,00
3- Bastantes vezes	0	0	0	0	0,00
4- Quase sempre	0	0	0	0	0,00
5- Sempre	0	0	0	0	0,00
Total	22	22	20	64	100,00



Todos os alunos afirmam que *nunca* participaram nas tomadas de decisão acerca da organização do regulamento interno da Escola.

Quadro XII — 2 Objectivos a atingir ao longo do ano lectivo

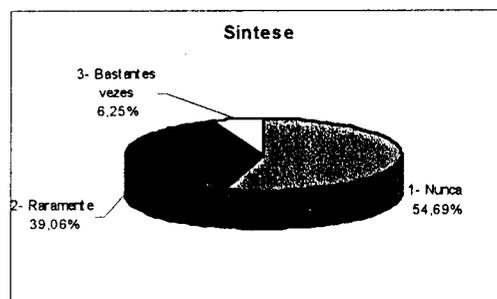
Turma	5 ^o 2 ^a	7 ^o 1 ^a	8 ^o 2 ^a	Totais	
Níveis	N ^o	N ^o	N ^o	N ^o	%
1- Nunca	0	21	20	41	64,06
2- Raramente	2	0	0	2	3,13
3- Bastantes vezes	2	1	0	3	4,69
4- Quase sempre	11	0	0	11	17,19
5- Sempre	7	0	0	7	10,94
Total	22	22	20	64	100,00



Quarenta e um alunos (64,06%) afirmam *nunca* ter participado na tomada de decisões sobre os objectivos a atingir ao longo do ano lectivo, dois (3,13%) *raramente* o fizeram, três (4,69%) decidiram *bastantes vezes*, onze (17,19%) participaram *quase sempre* e sete (10,94%) fizeram-no *sempre*.

Quadro XIII — 3 Programação e organização de visitas de estudo

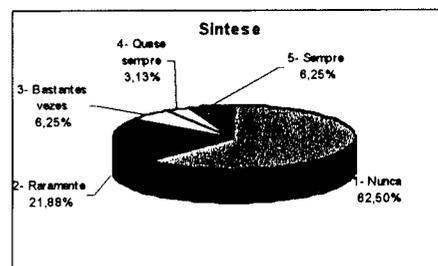
Turma	5 ^o 2 ^a	7 ^o 1 ^a	8 ^o 2 ^a	Totais	
Níveis	N ^o	N ^o	N ^o	N ^o	%
1- Nunca	21	6	8	35	54,69
2- Raramente	0	16	9	25	39,06
3- Bastantes vezes	1	0	3	4	6,25
4- Quase sempre	0	0	0	0	0,00
5- Sempre	0	0	0	0	0,00
Total	22	22	20	64	100,00



Trinta e cinco alunos (54,69%) afirmam que *nunca* participaram na tomada de decisões sobre programação e organização de visitas de estudo, vinte e cinco (39,06%) afirmam que *raramente* o fizeram e quatro (6,25%) respondem tê-lo feito *bastantes vezes*.

Quadro XIV — 4 Programação e organização de festas e actividades

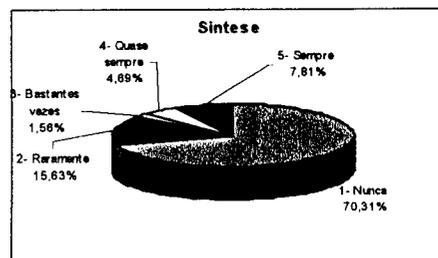
Turma	5 ^o 2 ^a	7 ^o 1 ^a	8 ^o 2 ^a	Totais	
Níveis	N ^o	N ^o	N ^o	N ^o	%
1- Nunca	9	21	10	40	62,50
2- Raramente	4	0	10	14	21,88
3- Bastantes vezes	3	1	0	4	6,25
4- Quase sempre	2	0	0	2	3,13
5- Sempre	4	0	0	4	6,25
Total	22	22	20	64	100,00



Quarenta alunos (62,50%) afirmam que *nunca* participaram na tomada de decisões sobre programação e organização de festas e actividades culturais, catorze (21,88%) afirmam que *raramente* o fizeram, quatro (6,25%) fizeram-no *bastantes vezes*, dois (3,13%) participaram *quase sempre* e quatro (6,25%) afirmam tê-lo feito *sempre*.

Quadro XV — 5 Acções de ordem disciplinar

Turma	5 ^o 2 ^a	7 ^o 1 ^a	8 ^o 2 ^a	Totais	
Níveis	N ^o	N ^o	N ^o	N ^o	%
1- Nunca	6	20	19	45	70,31
2- Raramente	8	1	1	10	15,63
3- Bastantes vezes	1	0	0	1	1,56
4- Quase sempre	3	0	0	3	4,69
5- Sempre	4	1	0	5	7,81
Total	22	22	20	64	100,00



Quarenta e cinco alunos (70,31%) afirmam *nunca* ter participado na tomada de decisões sobre acções de ordem disciplinar, dez (15,63%) afirmam tê-lo feito *raramente*, um (1,56%) participou *bastantes vezes*, três (4,69%) fizeram-no *quase sempre* e cinco (7,81%) participaram *sempre*.

Questionário 2-B: Síntese das opiniões das três turmas. De acordo com este instrumento verificam-se diferentes graus de envolvimento: ninguém (0%) participou na organização do regulamento interno, apenas um aluno (1,56%) fez propostas quanto à definição dos objectivos a definir ao longo do ano lectivo, sessenta e três (98,44%) participaram na apresentação de propostas sobre programação e organização de visitas de estudo, trinta e três (51,56%) fizeram propostas sobre a programação e a organização de festas e actividades culturais e quinze (23,44%) participaram nas propostas de ordem disciplinar. Quanto à discussão das propostas, quarenta e seis (71,87%) afirmam ter participado na discussão do regulamento interno, quarenta e quatro (68,75%) afirmam ter discutido os objectivos a atingir ao longo do ano lectivo, quarenta e um (64,06%) dizem ter participado na discussão da programação e organização das visitas de estudo, trinta (46,87%) afirmam ter discutido a programação de festas e actividades culturais e a vinte e dois (34,37%) afirmam ter debatido as acções de ordem disciplinar. Quanto à tomada de decisões, verifica-se que ninguém interferiu na organização do regulamento interno, vinte e três (35,94%) afirmam ter participado na decisão dos objectivos a atingir ao longo do ano lectivo, vinte e nove (45,31%) afirmam ter participado na tomada de decisão relativa à programação e organização de visitas de estudo, vinte e quatro (37,50%) afirmam ter participado na tomada de decisão relativa à programação e organização de festas e actividades culturais e as acções de ordem disciplinar foram participadas por dezanove (29,69%).

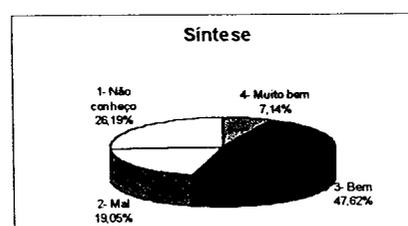
A síntese das opiniões das três turmas revela, de uma maneira geral, que a participação dos alunos na vida da Escola é um tanto irregular pois raramente o envolvimento é superior a 50%, tendo apenas acontecido na apresentação de propostas sobre programação e organização de visitas de estudo (98,44%), sobre programação e organização de festas e actividades culturais (51,56%); a discussão sobre o regulamento interno da Escola foi participada por 71,87%, os objectivos a atingir ao longo do ano lectivo foram discutidos por 68,75% e a programação e organização de visitas de estudo foi discutida por 64,06%. A tomada de decisão envolveu sempre menos de metade da amostra.

Síntese das opiniões de 42 Pais /EE de uma amostra de 64, referentes aos alunos das 3 turmas (As representações gráficas constituem o Anexo 9)

Indicador – conhecer

Quadro XVI — 1 O Regulamento interno da Escola

Pais / Enc. Educação	5 ° 2ª			7 ° 1ª			8 ° 2ª			Totais	
	N °	N °	N °	N °	N °	N °	N °	N °	N °	%	
4- Muito bem	2	1	0	3	7,14						
3- Bem	5	9	6	20	47,62						
2- Mal	4	2	2	8	19,05						
1- Não conheço	7	2	2	11	26,19						
Total	18	14	10	42	100,00						

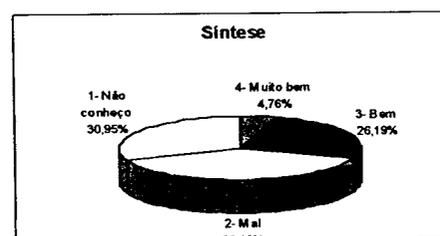


Verifica-se, pelas respostas dadas, que três Pais/EE (7,14%) conhecem *muito bem* o regulamento interno da Escola, vinte (47,62%) o conhecem *bem*, oito respondentes (19,05%) afirmam conhecê-lo *mal* e onze (26,19%) *não conhecem*.

O conhecimento do regulamento de uma escola, como de qualquer organização, é importante para que todos os actores saibam como se processa o seu funcionamento e quais as formas como devem actuar enquanto membros.

Quadro XVII — 2 O plano de actividades culturais e desportivas da Escola

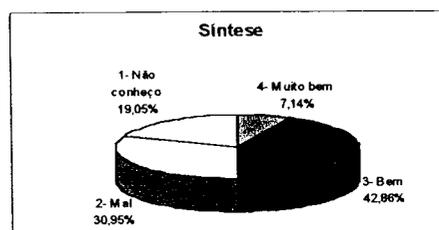
Pais / Enc. Educação	5 ° 2ª			7 ° 1ª			8 ° 2ª			Totais	
	N °	N °	N °	N °	N °	N °	N °	N °	N °	%	
4- Muito bem	0	2	0	2	4,76						
3- Bem	4	5	2	11	26,19						
2- Mal	5	5	6	16	38,10						
1- Não conheço	9	2	2	13	30,95						
Total	18	14	10	42	100,00						



Dois Pais/EE (4,76%) conhecem *muito bem* o plano de actividades culturais e desportivas da Escola, onze (26,19%) conhecem-no *bem*, dezasseis (38,10%) conhecem-no *mal* e treze (30,95%) *não conhecem*.

Quadro XVIII — 3 As questões de segurança da Escola

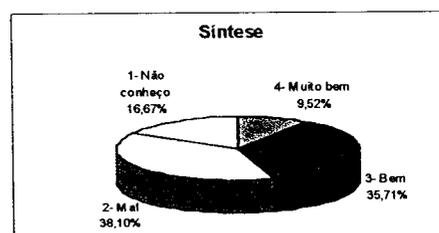
Pais / Enc. Educação	5 ° 2 ^a 7 ° 1 ^a 8 ° 2 ^a			Totais	
	N °	N °	N °	N °	%
4- Muito bem	2	1	0	3	7,14
3- Bem	4	7	7	18	42,86
2- Mal	8	4	1	13	30,95
1- Não conheço	4	2	2	8	19,05
Total	18	14	10	42	100,00



Três Pais/EE (7,14%) conhecem *muito bem* as questões de segurança da Escola, dezoito (42,86%) conhecem *bem*, treze (30,95%) conhecem-nas *mal* e oito (19,05%) afirmam *não conhecer*. É uma questão que se julga extremamente importante parecendo estranho que metade da amostra as conheça mal ou desconheça.

Quadro XIX — 4 As questões disciplinares e de comportamento dos alunos em geral

Pais / Enc. Educação	5 ° 2 ^a 7 ° 1 ^a 8 ° 2 ^a			Totais	
	N °	N °	N °	N °	%
4- Muito bem	2	2	0	4	9,52
3- Bem	3	6	6	15	35,71
2- Mal	9	4	3	16	38,10
1- Não conheço	4	2	1	7	16,67
Total	18	14	10	42	100,00

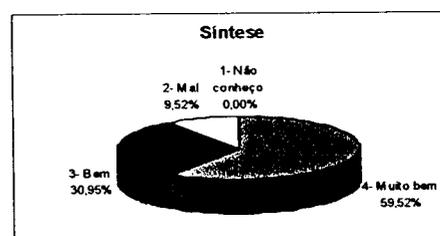


Quatro Pais/EE (9,52%) conhecem *muito bem* a questão focada, quinze (35,71%) conhecem *bem*, dezasseis (38,10%) conhecem-na *mal* e sete (16,67%) afirmam *não conhecer*.

Considera-se importante que os Pais/EE estejam informados acerca do comportamento do meio em que os seus educandos estão inseridos.

Quadro XX — 5 As questões disciplinares e de comportamento do meu educando

Pais / Enc. Educação	5 ° 2 ^a 7 ° 1 ^a 8 ° 2 ^a			Totais	
	N °	N °	N °	N °	%
4- Muito bem	10	10	5	25	59,52
3- Bem	5	3	5	13	30,95
2- Mal	3	1	0	4	9,52
1- Não conheço	0	0	0	0	0,00
Total	18	14	10	42	100,00

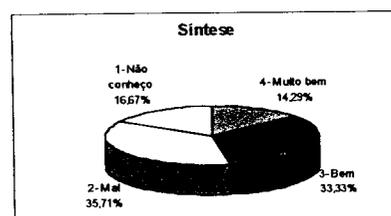


Esta questão parece ter mais interesse para os Pais/EE pois vinte e cinco (59,92%) afirmam conhecê-las *muito bem*, treze (30,95%) conhecem-nas *bem* e apenas quatro (9,52%) afirmam conhecê-las *mal*. Todos os Pais/EE têm informação sobre o assunto em epígrafe.

Parece haver uma certa preocupação com os respectivos educandos, embora se possa concluir, pelo quadro anterior, que parecem esquecer que o meio em que eles se movimentam, pode ser importante nas influências de que, por vezes, são objecto.

Quadro XXI — 6 As questões do aproveitamento escolar dos alunos em geral

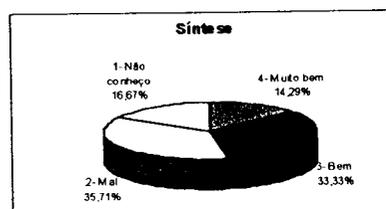
Pais / Enc. Educação	5 ^o 2 ^a	7 ^o 1 ^a	8 ^o 2 ^a	Totais	
Níveis do conhecer	N ^o	N ^o	N ^o	N ^o	%
4- Muito bem	3	2	1	6	14,29
3- Bem	4	4	6	14	33,33
2- Mal	7	7	1	15	35,71
1- Não conheço	4	1	2	7	16,67
Total	18	14	10	42	100,00



Seis Pais/EE (14,29%) conhecem *muito bem* o aproveitamento escolar dos alunos em geral, catorze (33,33%) conhecem *bem*, embora quinze (35,71%) afirmem o contrário e sete (16,67%) *não conhecem*. De uma maneira geral, os Pais/EE estão mais preocupados com as questões dos seus educandos, conforme se verifica pelos resultados do quadro seguinte.

Quadro XXII — 7 As disciplinas em que o meu educando tem mais facilidade

Pais / Enc. Educação	5 ^o 2 ^a	7 ^o 1 ^a	8 ^o 2 ^a	Totais	
Níveis do conhecer	N ^o	N ^o	N ^o	N ^o	%
4- Muito bem	6	7	6	19	45,24
3- Bem	7	5	4	16	38,10
2- Mal	4	2	0	6	14,29
1- Não conheço	1	0	0	1	2,38
Total	18	14	10	42	100,00



Dezanove Pais/EE (45,24%) conhecem *muito bem* quais as disciplinas em que os respectivos educandos têm mais facilidade, dezasseis (38,10%) conhecem *bem*; apenas seis (14,29%) afirmam conhecer *mal* a questão e um (2,38%) *não conhecer*.

Quadro XXIII — 8 Outros assuntos

Pais / Enc. Educação	5 ° 2ª	7 ° 1ª	8 ° 2ª	Totais	
Níveis do conhecer	N °	N °	N °	N °	%
4- Muito bem	2	1	0	3	7,14
3- Bem	2	5	2	9	21,43
2- Mal	6	4	5	15	35,71
1- Não conheço	8	4	3	15	35,71
Total	18	14	10	42	100,00



Três Pais/EE (7,14%) afirmam conhecer *muito bem* outros assuntos, nove (21,43%) conhecem *bem*, a maioria, constituída por 30 indivíduos, afirma em igual percentagem (35,71%) conhecer *mal* e *não conhecer*.

O Despacho N.º 8/SERE/89 de 8 de Fevereiro, no capítulo II, art.º 34 .3 afirma ser da atribuição do conselho de directores de turma, entre outras, “propor e planificar formas de actuação junto dos Pais/EE”; em 41 .1 define ser da competência dos directores de turma “desenvolver acções que promovam e facilitem a correcta integração dos alunos na vida escolar”.

O art.º 41 .3 do Despacho supra citado, refere que compete aos directores de turma “garantir uma informação actualizada junto dos Pais/EE, acerca da integração dos alunos na comunidade escolar, do aproveitamento, das faltas e ainda das actividades escolares.

COESÃO E NÍVEL DE PARTICIPAÇÃO – PAIS E E.E.

Questionário 2-D: Síntese da opinião das três turmas – indicador ‘conhecer’.

O instrumento utilizado revela-nos que trinta e um Pais/EE (73,81%) afirmam conhecer o regulamento interno da Escola, vinte e nove (69,05%) conhecem o plano de actividades culturais e desportivas da Escola, trinta e quatro (80,95%) conhecem as questões da segurança da escola, trinta e cinco (83,33%) conhecem as questões disciplinares e de comportamento em geral, embora a totalidade (100%) as conheça no

que concerne os seus educandos, trinta e cinco (83,33%) conhecem a questão do aproveitamento dos alunos em geral, embora quarenta e um (97,62%) conheçam as disciplinas em que os seus educandos têm mais facilidade e vinte e sete (64,29%) afirmem conhecer outros assuntos.

Julga poder concluir-se que a maioria dos Pais/EE está mais motivada para as questões dos seus educandos do que da Escola em geral, embora haja bastante conhecimento acerca do que se passa no estabelecimento de ensino a concluir pelas respostas dadas aos questionários.

QUESTIONÁRIO 3 – SÍNTESE DAS OPINIÕES DOS INDIVÍDUOS DA AMOSTRA (89)

(As representações gráficas constituem o Anexo 10)

— Nível de Qualidade e Bem Estar sentido por Professores e Alunos —

Amostra:

Professores - 25

Alunos 5º 2ª - 22

Alunos 7º 1ª - 22

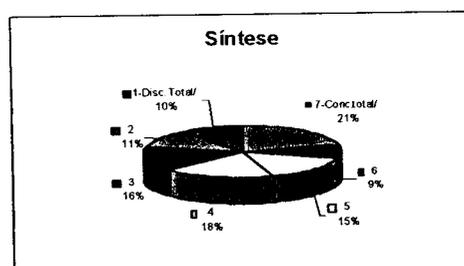
Alunos 8º 2ª - 20

Total---89

Questões – 13

Quadro XXIV — 1 O edifício da Escola integra-se bem no espaço que a rodeia

Prof./ Alunos	Profes	5º-2ª	7º-1ª	8º-2ª	Totais	
Escala	N	N	N	N	N	%
7-Conc.total/	0	16	3	0	19	21,35
6	2	5	0	1	8	8,99
5	4	0	7	2	13	14,61
4	8	1	6	1	16	17,98
3	6	0	3	5	14	15,73
2	3	0	1	6	10	11,24
1-Disc. Total/	2	0	2	5	9	10,11
Total	25	22	22	20	89	100,00



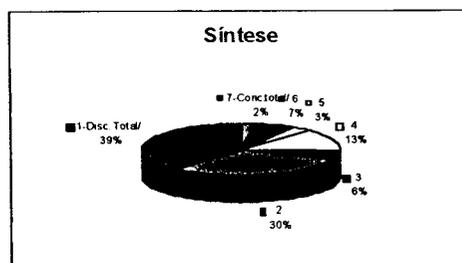
Quarenta indivíduos (44,95%) concordam que a Escola se integra bem no espaço que a rodeia, a concordância total foi dada por dezanove (21,35%), as opiniões discordantes correspondem a trinta e três pessoas (37,08%), a discordância total é de nove (10,11%) e as opiniões neutras são de dezasseis respondentes (17,98%).

De acordo com a maioria, a Escola parece não destoar do meio ambiente.

Síntese	Opiniões concordantes	40= 44,95%
	Opiniões neutras	16= 17,98%
	Opiniões discordantes	33= 37,08%

Quadro XXV — 2 A Escola vista de fora tem um aspecto cuidado

Prof./ Alunos	Profes	5º-2ª	7º-1ª	8º-2ª	Totais	
Escala	N	N	N	N	N	%
7-Conc.total/	0	0	2	0	2	2,25
6	0	5	1	0	6	6,74
5	0	3	0	0	3	3,37
4	4	6	1	1	12	13,48
3	0	0	3	2	5	5,62
2	15	0	5	7	27	30,34
1-Disc. Total/	6	8	10	10	34	38,20
Total	25	22	22	20	89	100,00



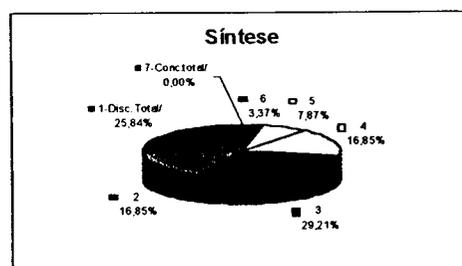
Esta opinião tem a concordância de onze sujeitos (12,36%) embora a concordância total seja de dois (2,25%), a discordância atinge um valor mais elevado, pois sessenta e seis respondentes (74,16%) discordam, trinta e quatro (38,20%) totalmente e doze indivíduos (13,48%) têm uma opinião neutra.

A Escola vista de fora não apresenta um aspecto cuidado – a pintura apresenta falhas nas paredes e nas madeiras.

Síntese	Opiniões concordantes	11= 12,36%
	Opiniões neutras	12= 13,48%
	Opiniões discordantes	66= 74,16%

Quadro XXVI — 3 Os espaços circundantes são bonitos e bem tratados

Prof./ Alunos	Profes	5º-2ª	7º-1ª	8º-2ª	Totais	
Escala	N	N	N	N	N	%
7-Conc.total/	0	0	0	0	0	0,00
6	0	3	0	0	3	3,37
5	3	4	0	0	7	7,87
4	5	4	4	2	15	16,85
3	13	4	4	5	26	29,21
2	2	1	9	3	15	16,85
1-Disc. Total/	2	6	5	10	23	25,84
Total	25	22	22	20	89	100,00



Apenas dez respondentes (11,24%) concordam com a afirmação feita embora ninguém concorde totalmente, as discordâncias atingem um total de sessenta e quatro (71,90%),

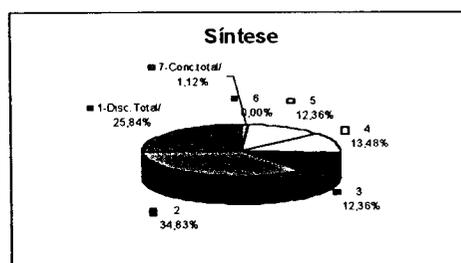
com vinte e três (28,54%) discordâncias totais, enquanto as opiniões neutras são dadas por quinze indivíduos (16,85%).

A Escola está inserida numa zona antiga da cidade, de ruas estreitas, edifícios baixos e sem espaços que, por um aspecto agradável, “convidem” as pessoas ao lazer.

Síntese	opiniões concordantes	10= 11,24%
	opiniões neutras	15= 16,85%
	opiniões discordantes	64= 71,90%

Quadro XXVII — 4 Quando se entra na Escola “cheira” a limpeza

Prof./ Alunos	Profes	5º-2ª	7º-1ª	8º-2ª	Totais	
Escala	N	N	N	N	N	%
7-Conc.total/	0	0	1	0	1	1,12
6	0	0	0	0	0	0,00
5	0	7	4	0	11	12,34
4	3	2	6	1	12	13,48
3	2	2	3	4	11	12,34
2	8	8	4	11	31	34,83
1-Disc. Total/	12	3	4	4	23	25,84
Total	25	22	22	20	89	100,00



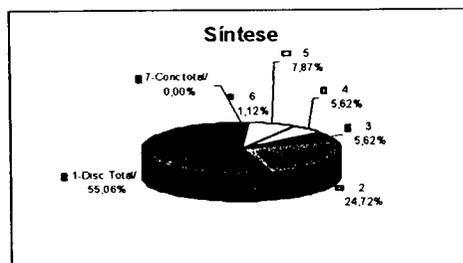
Doze indivíduos (13,48%) concordam com a afirmação de que a Escola “cheira” a limpeza embora a concordância total seja apenas de um (1,12%), a maioria, num total de sessenta e cinco respondentes (73,01%), discorda, vinte e três (25,84%) totalmente e os restantes doze sujeitos (13,48%) têm opinião neutra.

O edifício é antigo, o chão, de tábuas corridas, é de limpeza difícil e os tectos altos não permitem cuidados de higiene muito frequentes.

Síntese	Opiniões concordantes	12= 13,48%
	opiniões neutras	12= 13,48%
	opiniões discordantes	65= 73,01%

Quadro XXVIII — 5 Há muita gente mas a Escola é sossegada

Prof./ Alunos	Profes	5º-2ª	7º-1ª	8º-2ª	Totais	
Escala	N	N	N	N	N	%
7-Conc.total/	0	0	0	0	0	0,00
6	0	0	1	0	1	1,12
5	5	2	0	0	7	7,87
4	0	4	0	1	5	5,62
3	2	2	0	1	5	5,62
2	6	5	7	4	22	24,72
1-Disc. Total/	12	9	14	14	49	55,06
Total	25	22	22	20	89	100,00

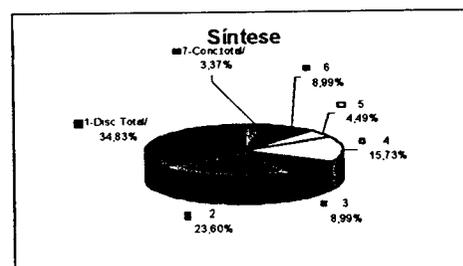


Oito respondentes (8,99%) concordam com a afirmação de que a Escola é sossegada apesar de lá haver muita gente embora não haja nenhuma concordância total; as opiniões discordantes são expressas por setenta e seis (85,40%), quarenta e nove (55,06%) discordando totalmente, enquanto que cinco pessoas (5,62%) têm uma opinião neutra. A Escola não parece ser muito sossegada – o edifício com corredores muito estreitos dá origem a algum desassossego.

Síntese	Opiniões concordantes	8 = 8,99%
	Opiniões neutras	5 = 5,62%
	Opiniões discordantes	76 = 85,40%

Quadro XXIX — 6- As salas de aula são acolhedoras e com graça

Prof./ Alunos	Profes	5º-2ª	7º-1ª	8º-2ª	Totais	
Escala	N	N	N	N	N	%
7-Conc.total/	0	2	1	0	3	3,37
6	0	7	1	0	8	8,99
5	0	1	2	1	4	4,49
4	0	6	5	3	14	15,73
3	0	0	3	5	8	8,99
2	5	1	8	7	21	23,60
1-Disc. Total/	20	5	2	4	31	34,83
Total	25	22	22	20	89	100,00



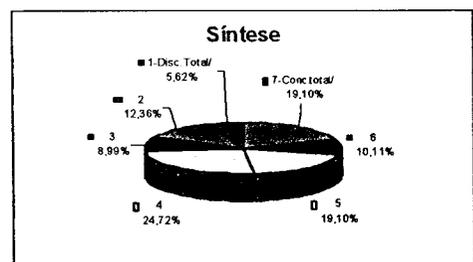
Quinze indivíduos (16,85%) concordam com a afirmação, três (3,37%) concordam totalmente; sessenta (67,42%) discordam, trinta e um (34,83%) totalmente e catorze (15,73%) têm uma opinião neutra.

As salas, de área maior ou menor, são divisões de um antigo palácio adaptado a escola, com mesas e cadeiras, de material sintético, para os alunos e secretárias e cadeiras antigas, de madeira, vindas do antigo Instituto Comercial, para os professores. Os quadros são de ardósia e o pó do giz “anda” no ar.

Síntese	Opiniões concordantes	15= 16,85%
	Opiniões neutras	14= 15,73%
	Opiniões discordantes	60= 67,42%

Quadro XXX — 7- As salas são claras e bem iluminadas

Prof./ Alunos	Profes	5 ^o -2 ^a	7 ^o -1 ^a	8 ^o -2 ^a	Totais	
Escala	N	N	N	N	N	%
7-Conc.total/	0	12	4	1	17	19,10
6	0	3	5	1	9	10,11
5	8	2	4	3	17	19,10
4	8	3	5	6	22	24,72
3	2	1	1	4	8	8,99
2	5	0	3	3	11	12,36
1-Disc. Total/	2	1	0	2	5	5,62
Total	25	22	22	20	89	100,00

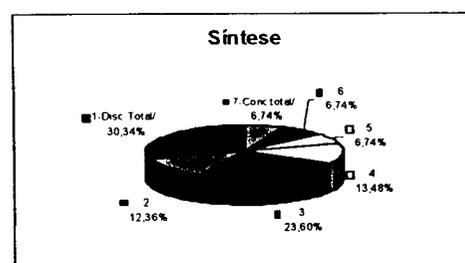


Quarenta e três pessoas (48,31%) consideram as salas claras e bem iluminadas, dezassete (19,10%) concordam totalmente, enquanto que vinte e quatro (26,97%) discordam da afirmação, cinco (5,62%) totalmente e vinte e duas (24,72%) apresentam uma opinião neutra.

Síntese	opiniões concordantes	43= 48,31%
	opiniões neutras	22= 24,72%
	opiniões discordantes	24= 26,97%

Quadro XXXI — 8- Mesas e cadeiras são confortáveis

Prof./ Alunos	Profes	5º-2ª	7º-1ª	8º-2ª	Totais	
Escala	N	N	N	N	N	%
7-Conc.total/	0	6	0	0	6	6,74
6	0	6	0	0	6	6,74
5	2	1	1	2	6	6,74
4	8	2	1	1	12	13,48
3	5	1	8	7	21	23,60
2	5	2	3	1	11	12,36
1-Disc. Total/	5	4	9	9	27	30,34
Total	25	22	22	20	89	100,00



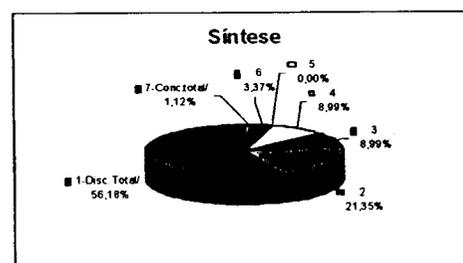
Dezoito respondentes (20,22%) consideram as mesas e as cadeiras confortáveis, seis (6,74%) concordam totalmente; a maioria, cinquenta e nove indivíduos (66,30%), discorda, vinte e sete (30,34%) totalmente e doze (13,48%) têm uma opinião neutra.

As mesas e cadeiras podem não ser confortáveis mas, são iguais às que, geralmente, existem em outras escolas.

Síntese	Opiniões	Quantidade	Porcentagem
	opiniões concordantes	18	20,22%
	opiniões neutras	12	13,48%
	opiniões discordantes	59	66,30%

Quadro XXXII — 9 Mesas e cadeiras conservam-se bonitas

Prof./ Alunos	Profes	5º-2ª	7º-1ª	8º-2ª	Totais	
Escala	N	N	N	N	N	%
7-Conc. total/	0	1	0	0	1	1,12
6	0	3	0	0	3	3,37
5	0	0	0	0	0	0,00
4	3	5	0	0	8	8,99
3	2	4	0	2	8	8,99
2	8	3	4	4	19	21,35
1-Disc. Total/	12	6	18	14	50	56,18
Total	25	22	22	20	89	100,00

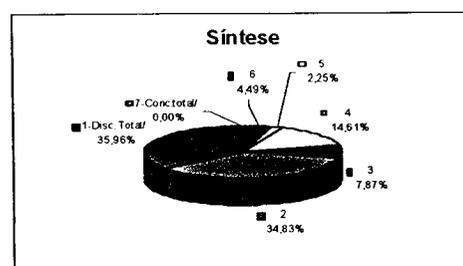


Quatro respondentes (4,49%) concordam com a afirmação, um (1,12%) totalmente; a opinião discordante é dada por setenta e sete pessoas (86,52%), cinquenta (56,18%) discordando totalmente, enquanto que as opiniões neutras são oito (8,99%).

Síntese	opiniões concordantes	4= 4,49%
	opiniões neutras	8= 8,99%
	opiniões discordantes	77= 86,52%

Quadro XXXIII — 10 Material que se estraga, material que se arranja

Prof./ Alunos	Profes	5º-2ª	7º-1ª	8º-2ª	Totais	
Escala	N	N	N	N	N	%
7-Conc.total/	0	0	0	0	0	0,00
6	0	3	1	0	4	4,49
5	0	1	1	0	2	2,25
4	5	4	2	2	13	14,61
3	0	2	2	3	7	7,87
2	12	6	8	5	31	34,83
1-Disc. Total/	8	6	8	10	32	35,96
Total	25	22	22	20	89	100,00



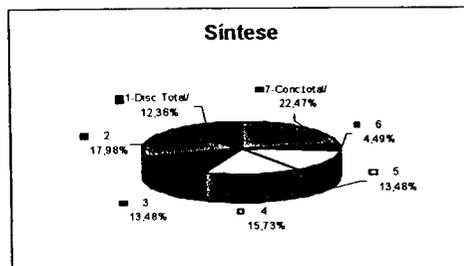
As frequências que exprimem concordância são seis (6,74%) sem que haja concordância total, a opinião discordante é dada por setenta sujeitos (78,66%), com trinta e duas (35,96%) discordâncias totais e treze respondentes (14,61%) têm opinião neutra.

O material vai sendo arranjado embora não tão depressa como seria de desejar, pois nem sempre há disponibilidade humana e económica para o fazer.

Síntese	opiniões concordantes	6= 6,74%
	opiniões neutras	13= 14,61%
	opiniões discordantes	70= 78,66%

Quadro XXXIV — 11 Nas salas de convívio é bom estar e conviver

Prof./ Alunos	Profes	5º-2ª	7º-1ª	8º-2ª	Totais	
Escala	N	N	N	N	N	%
7-Conc.total/	0	14	5	1	20	22,47
6	0	2	2	0	4	4,49
5	5	4	2	1	12	13,48
4	2	1	5	6	14	15,73
3	2	0	4	6	12	13,48
2	8	1	4	3	16	17,98
1-Disc. Total/	8	0	0	3	11	12,36
Total	25	22	22	20	89	100,00



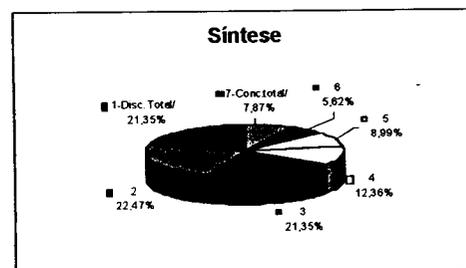
Trinta e seis respondentes (40,44%) concordam com a afirmação em causa havendo vinte (22,47%) concordâncias totais, a discordância é dada por trinta e nove sujeitos (43,82%) com onze (12,36%) discordâncias totais e a opinião neutra apresenta catorze frequências (15,73%).

As salas de convívio estão numa zona em que não há muita claridade.

Síntese	opiniões concordantes	36= 40,44%
	opiniões neutras	14= 15,73%
	opiniões discordantes	39= 43,82%

Quadro XXXV — 12 Os recreios são amplos e agradáveis

Prof./ Alunos	Profes	5º-2ª	7º-1ª	8º-2ª	Totais	
Escala	N	N	N	N	N	%
7-Conc.total/	0	6	1	0	7	7,87
6	0	4	1	0	5	5,62
5	0	5	2	1	8	8,99
4	2	1	6	2	11	12,36
3	3	3	6	7	19	21,35
2	12	1	3	4	20	22,47
1-Disc. Total/	8	2	3	6	19	21,35
Total	25	22	22	20	89	100,00



Vinte sujeitos (22,48%) concordam com as qualidades apontadas aos recreios, havendo sete (7,87%) concordâncias totais; uma maioria, constituída por sessenta e oito

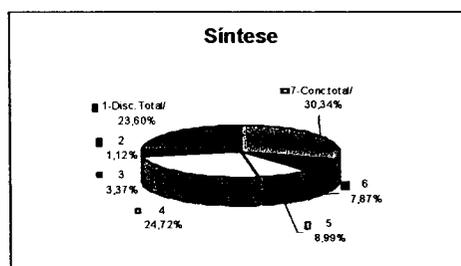
respondentes (65,17%), discorda, dezanove (21,35%) totalmente e onze (12,36%) têm uma opinião neutra.

Os recreios parecem pequenos: são a adaptação de antigos pátios de um palácio dos finais do séc. XVIII.

Síntese	opiniões concordantes	20= 22,48%
	opiniões neutras	11= 12,36%
	opiniões discordantes	58= 65,17%

Quadro XXXVI — 13 A Escola é nossa e serve aos outros também

Prof./ Alunos	Profes	5º-2ª	7º-1ª	8º-2ª	Totais	
Escala	N	N	N	N	N	%
7-Conc.total/	0	18	7	2	27	30,34
6	0	1	6	0	7	7,87
5	2	2	1	3	8	8,99
4	9	1	3	9	22	24,72
3	2	0	0	1	3	3,37
2	0	0	0	1	1	1,12
1-Disc. Total/	12	0	5	4	21	23,60
Total	25	22	22	20	89	100,00



Quarenta e dois indivíduos (47,20%) concordam com a afirmação, vinte e sete (30,34%) totalmente enquanto que vinte e cinco (28,09%) discordam, vinte e um (23,60%) totalmente e vinte e dois (24,72%) têm uma opinião neutra.

Não se sabe quem são os outros que a escola serve.

Síntese	opiniões concordantes	42= 47,20%
	opiniões neutras	22= 24,72%
	opiniões discordantes	25= 28,09%

QUADRO DOS ITEMS DO QUESTIONÁRIO 3 / NÍVEL DE QUALIDADE E BEM ESTAR

opiniões concordantes, neutras e discordantes

Items	Opin +	Opin O	Opin -
1- O edifício da Escola integra-se no espaço que a rodeia	40-44,95%	16-17,98%	33-37,08%
2- A Escola vista de fora tem um aspecto cuidado	11-12,36%	12-13,48%	66-74,16%
3- Os espaços circundantes são bonitos e bem tratados.	10-11,24%	15-16,85%	64-71,90%
4- Quando se entra na Escola “ cheira” a limpeza	12-13,48%	12-13,48%	65-73,01%
5- Há muita gente mas a Escola é sossegada	8-8,99%	5-5,62%	76-85,40%
6- As salas de aula são acolhedoras e com graça.	15-16,85%	14-15,73%	60-67,42%
7- As salas são claras e bem iluminadas.	43-48,31%	22-24,72%	24-26,97%
8- Mesas e cadeiras são confortáveis	18-20,22%	12-13,48%	59-66,30%
9- Mesas e cadeiras conservam-se bonitas	4-4,40%	8-8,99%	77-86,52%
10- Material que se estraga, material que se arranja	6-6,74%	13-14,61%	70-78,66%
11- Nas salas de convívio é bom estar e conviver	36-40,44%	14-15,73%	39-43,82%
12- Os recreios são amplos e agradáveis	20-22,48%	11-12,36%	58-65,17%
13- A escola é nossa e serve também aos outros	42-47,20%	22-24,72%	25-28,09%

Chave de símbolos

+ concordância

O neutro

- discordância

A ESCOLA VISTA PELOS SEUS ACTORES

De acordo com Clímaco (1995), fez-se uma análise qualitativa seguindo o princípio do agrupamento em três categorias conceptuais (p. 87):

1ª Categoria

A ESCOLA COMO ESPAÇO ARQUITECTÓNICO E FUNCIONAL

Considerando o enquadramento no espaço geográfico, volumetria e arquitectura:

item 1- o edifício da Escola integra-se no espaço que a rodeia.

item 2- a Escola vista de fora tem um aspecto cuidado.

item 3- os espaços circundantes são bonitos e bem tratados.

opiniões concordantes, neutras e discordantes

Items	Opin +	Opin O	Opin -
1- O edifício da Escola integra-se no espaço que a rodeia	40-44,95%	16-17,98%	33-37,08%
2- A Escola vista de fora tem um aspecto cuidado	11-12,36%	12-13,48%	66-74,16%
3- Os espaços circundantes são bonitos e bem tratados.	10-11,24%	15-16,85%	64-71,90%

Considerando a qualidade dos espaços de ensino, o conforto e adequação:

item 6- As salas de aula são acolhedoras e com graça.

item 7- As salas são claras e bem iluminadas.

item 8- Mesas e cadeiras são confortáveis

opiniões concordantes, neutras e discordantes

Items	Opin +	Opin O	Opin -
6- As salas de aula são acolhedoras e com graça.	15-16,85%	14-15,73%	60-67,42%
7- As salas são claras e bem iluminadas.	43-48,31%	22-24,72%	24-26,97%
8- Mesas e cadeiras são confortáveis	18-20,22%	12-13,48%	59-66,30%

Considerando a qualidade dos espaços de estar e de recreio, o conforto e adequação:

item 11- Nas salas de convívio é bom estar e conviver.

item 12- Os recreios são amplos e agradáveis

opiniões concordantes, neutras e discordantes

Items	Opin +	Opin O	Opin -
11- Nas salas de convívio é bom estar e conviver	36-40,44%	14-15,73%	39-43,82%
12- Os recreios são amplos e agradáveis	20-22,48%	11-12,36%	58-65,17%

2ª categoria

A ESCOLA COMO ESPAÇO PERCEPCIONADA PELOS SENTIDOS

Considerando a limpeza, o sossego, a luz e a conservação do edifício:

item 4- Quando se entra na Escola “ cheira” a limpeza

item 5- Há muita gente mas a Escola é sossegada

item 6- As salas de aula são acolhedoras e com graça

item 7- As salas são claras e bem iluminadas.

item 9- Mesas e cadeiras conservam-se bonitas

item 10- Material que se estraga, material que se arranja

opiniões concordantes, neutras e discordantes

Items	Opin +	Opin O	Opin -
4- Quando se entra na Escola “cheira” a limpeza	12-13,48%	12-13,48%	65-73,01%
5- Há muita gente mas a Escola é sossegada	8-8,99%	5-5,62%	76-85,40%
6- As salas de aula são acolhedoras e com graça.	15-16,85%	14-15,73%	60-67,42%
7- As salas são claras e bem iluminadas.	43-48,31%	22-24,72%	24-26,97%
9- Mesas e cadeiras conservam-se bonitas	4-4,40%	8-8,99%	77-86,52%
10- Material que se estraga, material que se arranja	6-6,74%	13-14,61%	70-78,66%

3ª categoria

A ESCOLA COMO ESPAÇO PARTILHADO

item 11 - Nas salas de convívio é bom estar e conviver.

item 12 - Os recreios são amplos e agradáveis

item 13 - A escola é nossa e serve também aos outros.

opiniões concordantes, neutras e discordantes

Items	Opin +	Opin O	Opin -
11- Nas salas de convívio é bom estar e conviver	36-40,44%	14-15,73%	39-43,82%
12- Os recreios são amplos e agradáveis	20-22,48%	11-12,36%	58-65,17%
13- A escola é nossa e serve também aos outros	42-47,20%	22-24,72%	25-28,09%

NÍVEL DE QUALIDADE E BEM ESTAR – PROFESSORES E ALUNOS

Questionário 3 – Síntese das opiniões de 25 professores e 64 alunos

As respostas da amostra (89 indivíduos) permitem concluir que: quarenta respondentes (44,95%) concordam que o edifício da Escola se integra bem no espaço que o rodeia, o que significa não haver grandes discrepâncias quanto à arquitectura local. A maioria, sessenta e seis (74,16%) tem uma opinião discordante quanto ao aspecto exterior da

Escola, o mesmo acontecendo quanto aos espaços circundantes – sessenta e quatro (71,90%) têm opinião discordante; sessenta e cinco respondentes (73,01%) consideram que a «Escola não cheira a limpeza»; setenta e seis pessoas (85,04%) discordam quanto à afirmação de que é sossegada; sessenta (67,42%) discordam que as salas sejam acolhedoras. Aparecem quarenta e três (48,31%) opiniões concordantes quanto ao facto de as salas serem claras e bem iluminadas; cinquenta e nove (66,30%) discordam quanto às mesas e as cadeiras serem confortáveis; setenta e sete (86,52%) discordam da afirmação de que as mesas e as cadeiras se conservam bonitas e setenta (78,66%) discordam da afirmação de que o material que se estraga é, imediatamente, arranjado. Trinta e nove respondentes (43,82%) discordam quanto às salas de convívio serem agradáveis; o recreio não é considerado amplo e agradável por sessenta e oito respondentes (65,17%); quarenta e dois (47,20%) concordam que a Escola serve os outros.

A síntese das opiniões parece permitir concluir que a Escola não agrada à maioria pois predominam as opiniões discordantes; apenas nas questões n.º 1 (o edifício da Escola integra-se no espaço que a rodeia), n.º 7 (as salas são claras e bem iluminadas) e n.º 13 (a Escola é nossa e serve também os outros) as frequências concordantes foram superiores às discordantes e às neutras.

CONCLUSÕES

7. CONCLUSÕES

São identificadas, como líderes, as pessoas que desempenham cargos (os membros da Comissão Instaladora, sendo focados o presidente que, por inerência do cargo é também presidente do Conselho Pedagógico e do Conselho Administrativo e o vice-presidente, os coordenadores dos directores de turma e os delegados das disciplinas de Português, de Educação Visual e Tecnológica e de Ciências da Natureza – este última muito citada pelas suas qualidades pessoais e profissionais, de que sobressaem as capacidades de organizar, motivar e de arrastar os outros para os seus projectos. Como líderes informais são referidos professores, com licenciatura em Ensino, que começam a evidenciar-se.

As decisões são tomadas nos órgãos próprios: as questões, se são de carácter pedagógico, são decididas no Conselho Pedagógico e comunicadas, aos restantes professores, pelos respectivos delegados. A Comissão Instaladora toma decisões pontuais e urgentes que comunica à Escola na reunião de Conselho Pedagógico seguinte.

A comunicação é feita formalmente, por afixação em ‘placards’, por ordens de serviço ou por ofícios – se for importante e se dirigir a um grupo – ou informalmente, se o assunto não tiver grande importância ou se envolver poucas pessoas.

A conflitualidade parece só existir nos órgãos, embora não se especifique como nem porquê. Nas relações interpessoais afirma-se não haver conflitos mas apenas pequenos mal entendidos, causados pelo stress, que se resolvem pelo diálogo mas que deixam fissuras no relacionamento. Há uma certa divisão entre os professores do 2º ciclo que se conhecem há vários anos e os professores do 3º ciclo recém-chegados à Escola.

As pessoas consideram o trabalho de grupo vantajoso desde que ninguém se sobreponha no grupo, embora afirmem que este tipo de trabalho é habitual nas disciplinas de Inglês e de Ciências da Natureza e, pontualmente, em projectos multidisciplinares. Há quem afirme que os professores mais jovens têm mais facilidade em trabalhar em grupo do que os mais velhos.

A forma como as decisões são seguidas apresenta, segundo as entrevistas, algumas discrepâncias pois há quem considere que todos as seguem e que outros necessitam de ser pressionados, isto é, julga entender-se que as pessoas cumprem ou não cumprem conforme concordam ou não concordam com as decisões e que nem todos os respondentes percebem a questão da mesma forma ou que, alguns entrevistados, terão sentido algum constrangimento pontual, durante a entrevista. Crê-se que nesta questão, como na da conflitualidade, tal pode ter acontecido, o que constitui uma limitação à realidade em estudo.

Os respondentes afirmam que as pessoas conversam. Por conversa, entende-se uma troca de opiniões, haja ou não concordância; a vivência no local permitiu concluir que algumas apenas se falavam e outras nem sequer se cumprimentavam. Esta situação levou-nos a aceitar, sem reservas a afirmação de que “(as relações) não parecem ser muito amistosas” (E-5).

A conflitualidade “não se resolve”, “não há questões frontais”, “há pequenos mal entendidos”. Esta questão da conflitualidade é percebida de forma diferente pelos respondentes ou estes não quiseram, por qualquer razão, admitir a conflitualidade; todos eles consideram que os mal entendidos têm origem no stress, no cansaço de uma profissão demasiado exigente. Nenhum deles admitiu que as regras não estavam claramente definidas e que essa imprecisão fazia com que alguns sentissem a sua territorialidade violada, pela não atribuição, por exemplo, de uma sala a que se consideravam com direito ou, por qualquer outra questão menor, que se empola.

O facto de se trabalhar em grupo apenas em algumas disciplinas ou em casos pontuais, mostra que as pessoas não estão habituadas em “trocas” em situação de trabalho, que temem mostrar poucos conhecimentos ou que alguém, sem participar na tarefa, obtenha

vantagens à custa dos outros. Esta questão parece não existir em Ciências da Natureza nem em Inglês; os professores mais jovens são considerados os mais disponíveis para trabalharem em grupo.

Os respondentes deixam entender, sentir a falta de normas claras que imponham tarefas que, geralmente, são feitas sempre pelas mesmas pessoas ao ponto de se afirmar que a Escola tem falta de metas e de empenhamento, gerindo-se apenas o dia a dia.

Apesar de apontarem algumas deficiências, os professores estão disponíveis (com diferentes níveis de envolvimento) para participarem em tarefas escolares; são poucos os que afirmam nunca propor, discutir ou participar nas tomadas de decisão, Verificando-se grande interesse nalgumas questões, que envolveram todos os respondentes na proposição, na discussão e na decisão, tais como a organização do regulamento interno da Escola, a gestão dos planos curriculares, os instrumentos de avaliação, os resultados dos alunos, as questões de ordem disciplinar, a planificação e organização das visitas de estudo, as medidas de apoio pedagógico e o desenvolvimento de projectos específicos. As outras questões tratadas nos questionários tiveram também grande adesão, nunca inferior a 77,27%, o que demonstra o interesse dos docentes.

A participação dos alunos na vida escolar revela que propuseram de forma significativa (percentagens superiores a 50%) na programação e organização de visitas de estudo e de festas e actividades culturais, que discutiram significativamente o regulamento interno da Escola, os objectivos a atingir ao longo do ano lectivo e a programação e organização de visitas de estudo. A participação nas decisões envolveu sempre uma frequência inferior a metade da amostra.

A participação dos Pais/EE na vida escolar, mostra-nos que o seu conhecimento acerca dos diferentes “ítems”, se apresenta sempre superior a metade da amostra e que o seu interesse se centra sobretudo no que se refere aos respectivos educandos.

Parece que a Escola, como edifício, não agrada à maioria que, embora concorde que este não apresenta discrepâncias relativamente à zona envolvente e que as salas são claras e bem iluminadas, discorda do seu aspecto, dos espaços circundantes, da limpeza,

limpeza, da graciosidade das salas, da beleza e do conforto das mesas e cadeiras; as salas de convívio e os recreios também não têm a sua aprovação.

O estudo de caso tem como finalidade descrever uma realidade e propusemo-nos descrever o clima e a liderança de uma escola do centro de Lisboa, o que fizemos embora não abrangendo todos os aspectos.

A EB 2,3 em análise permite compreender uma parte da realidade da altura em que se procedeu à recolha de dados mas que, por os actores já estarem mais ambientadas e se conhecerem melhor, certamente já se alterou; as escolas são instituições em que existem sempre os mesmos actores que agindo e interagindo vão alterando o clima organizacional, mas que não permitem, pela tipicidade de fenómenos que as diferenciam, serem objecto de generalizações. Esta Escola, apresenta características próprias criadas ao longo de anos que, pela mudança de edifício e pela junção de mais um ciclo, deixaram as pessoas um tanto desambientadas, como se verifica pelas entrevistas e pela colheita de opiniões.

Consideramos ainda que a investigação feita através de um estudo de caso é bastante restrita o que limita as conclusões, tanto mais que os entrevistados poderão ter tido algumas reservas nas respostas que deram.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, Almerindo Janela (1995) – O novo modelo de gestão das escolas e a conexão tardia à ideologia neoliberal. *Revista Portuguesa de Educação*. V. 8, n.º 1, pp. 73-86.
- BARBOSA, Luis Marques (1997) – *Pensar a escola e os seus actores*. Mem-Martins: A.P.S.
- BARDIN, Laurence (1994) - *Análise de conteúdo*. Porto: Asa. (Ed. Original em francês L'analyse de contenu, PUF, 1977).
- BARROSO, João (1996) - *Autonomia e gestão da escola*. Lisboa: M.E.
- BASTOS, António de Sousa (1947) – *Lisboa Velha – sessenta anos de recordações 1850-1910*. Lisboa: Oficinas Gráficas da C.M.L (imp.).
- BENNIS, Warren (1959) – Leadership theory and administrative behavior. *Administrative Science Q*. Ithaca. 4, pp. 259-301
- BENNIS, Warren (1994) – *Porque é que os líderes não conseguem liderar. A conspiração inconsciente continua*. Lisboa: D. Quixote.
- BENNIS, Warren e NANNUS, Burt (1986) – *Leaders. The strategies for taking charge*. New York: Harper & Row.
- BENNIS, Warren e NANNUS, Burt (1991) – *Why leaders can't lead. The unconscious conspiracy continues*. Oxford: Jossey-Bass.
- BENNIS, Warren e NANNUS, Burt (1992) - *On becoming a leader*. New York: Addison-Wesley.

- BERTHIER, François; BERTHIER, Nicole (1978) – *Le sondage d'opinion*. Paris: Enterprise Moderne d'Éditions: Librairies Techniques: Les Éditions ESE.
- BLANCHARD, Kenneth; ZIGARMI, Patricia; ZIGARMI, Drea (1992) – *O líder um minuto*. (2ª ed.) Lisboa: Presença.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari (1994) – *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- BOTHWELL, Lin (1991) – *A arte da liderança*. Lisboa: Presença.
- BRUNET, Luc (1992) – Clima de trabalho e eficácia das escolas. In. António NÓVOA (coord.) – *As organizações escolares em análise*. Lisboa: D. Quixote: IIE. pp. 121-138.
- BUSH, Tony (1995) – *Educational management*. (2ª ed.) London: Paul Chapman.
- CANDEIAS, António (1993) – Políticas educativas contemporâneas: críticas e alternativas. *Inovação*. V. 6, nº 3, pp. 257-286.
- CHIAVENATO, Idalberto (1993) – *Introdução à teoria geral da administração*. 4ª ed. São Paulo: Makron Books do Brasil: McGraw-Hill.
- CHIAVENATO, Idalberto (1981) – *Administração de recursos humanos*. (2ª ed.) S. Paulo: Atlas. V. 1.
- CHIAVENATO, Idalberto (1979) – *Teoria Geral da Administração*. (Edição revista). São Paulo: McGraw Hill. V. 1
- CLÍMACO, Maria do Carmo (1995) – *Observatório de qualidade de escola - guião organizativo*. (2ª ed.) Lisboa: IIE.
- COHEN, Luís; Manion, Lawrence (1990) – *Métodos de investigação educativa*. Madrid: La Muralla.

COHEN, William A (1990) – *The art of the leader*. New Jersey: Prentice Hall.

COSTA, António Firmino da (1986) – A pesquisa de terreno em sociologia. In Augusto Santos SILVA e José Madureira PINTO (orgs.) (1986) – *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento. pp. 129-147.

COSTA, Jorge Adelino (1996) – *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Asa.

COSTA, Mário (1965) – *O Chiado pitoresco e elegante*. Lisboa: Gráfica Santelmo (imp.). (História. Figuras, usos e costumes).

COVEY, Stephen (1998) – Repensar os princípios. In Rowan GIBSON (org.) – *Repensar o futuro*. Lisboa: Presença. pp. 53-65.

DAMIÃO, Maria Helena (1992) – Reflexões acerca do trabalho em grupo dos professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. A XXVI, n.º 1 (1992), pp. 43-60.

ESTEVÃO, Carlos Vilar; AFONSO, Almerindo Janela; CASTRO, Rui Vieira de (1990) – Práticas de construção da autonomia da escola: uma análise de projectos educativos, planos de actividades e regulamentos internos. *Revista Portuguesa de Educação*. V. 9, n.º 1, pp. 24-57.

ESTRELA, Albano (1986) – *Teoria e prática da observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. (2ª ed.). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

FERREIRA, J.M.C. (et al.) (1996) - *Psicossociologia das organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.

FERREIRA, Luís (1991) – Gestão, cultura e clima social da empresa. *Dirigir*. N.º 20, pp. 27-30.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN (1991) - *GUIA DE PORTUGAL*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. V. 1.

GHILARDI, Franco e SPALLAROSA, Carlo (1991) - *Guia para a organização da escola*. (2ª ed.) Porto: Asa.

GIBSON, Rowan (org.) (1998) - *Repensar o futuro*. Lisboa: Presença.

GIL, António Carlos (1994) - *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.

GLATTER, Ron (1992) - A gestão como meio de mudança nas escolas. In António NÓVOA (coord.) - *As organizações escolares em análise*. Lisboa: D. Quixote: IIE. pp. 139-160.

GOMES; José Ferreira (1996) - *Estudos para a história da educação no séc. XIX*. Lisboa: IIE.

GRAND LAROUSSE ENCYCLOPÉDIQUE (1961). Paris: Librairie Larousse. V. 4. p. 935.

GRAND LAROUSSE ENCYCLOPÉDIQUE (1961). Paris: Librairie Larousse. V. 5. p. 482.

GRAND LAROUSSE ENCYCLOPÉDIQUE (1968). Paris: Librairie Larousse. V.10. p. 194.

HALL, Richard H. (1984) - *Organizações: estrutura e processos*. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil.

HAMEL, Gary (1998) - Reinventar a base em que assenta a concorrência. In Rowan GIBSON (org.) - *Repensar o futuro*. Lisboa: Presença. pp. 115-125.

HUCHMAKER, Walo (1992) - A escola em todos os seus estados. In António NÓVOA (coord.) - *As organizações escolares em análise*. Lisboa: D. Quixote: IIE. pp. 43-74.

JESUÍNO, Jorge Correia (1996). *Processos de liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.

KOTTER, John P. (1992) – *O factor liderança*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.

LEITE, E.; MALPIQUE, M.; SANTOS, M. R. dos (1992) - *Trabalho de projecto. V.1 - Aprender por projectos centrados em problemas*. (2ª ed.) Porto: Afrontamento.

LEITE, E.; MALPIQUE, M.; SANTOS, M. R. dos (1992) - *Trabalho de projecto. V.2 - Leituras comentadas*. (2ª ed.) Porto: Afrontamento.

LEMONS, Jorge; CARVALHO, Luís Guimarães de (1998) – *Estatuto da carreira docente*. Lisboa: Cosmos.

LIKERT, Rensis; LIKERT, Jane Gibson (1980) – *Administração dos conflitos*. São Paulo: McGraw-Hill. pp. 1-10.

LODI, João Bosco (1971). *História da administração*. São Paulo: Pioneira.

MACEDO, Berta (1995) - *A construção do projecto educativo de escola - processos de definição da lógica de funcionamento da escola*. Lisboa: IIE.

MINTZBERG, Henry (1995) - *Estrutura e dinâmica das organizações*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

NÓVOA, António (coord.) (1992) – *As organizações escolares em análise*. Lisboa: D. Quixote: IIE.

NÓVOA, António (1992) – Para uma análise das instituições escolares. In António NÓVOA (coord.) – *As organizações escolares em análise*. Lisboa: D. Quixote: IIE. pp. 13-42.

- PATTON, Michael Quinn (1990) – *Qualitative evaluation and research methods*. (2nd ed.). Newbury Park: Sage.
- PATRÍCIO, Manuel Ferreira (1987) – A escola cultural - sua natureza, fins, meios e organização geral. In Comissão da Reforma do Sistema Educativo – *Documentos preparatórios I*. Lisboa: ME, GEP. pp. 55-73.
- PATRÍCIO, Manuel Ferreira (1987) – A promoção do sucesso educativo ou o sentido da reforma. In Comissão da Reforma do Sistema Educativo – *Documentos preparatórios I*. Lisboa: ME, GEP. pp. 143-164.
- POLIT, Denise; HUNGLER, Bernadette P. (1995) – *Fundamentos de pesquisa em enfermagem*. (3ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- PRAHALAD, C. K. (1998) – Estratégias de crescimento. In Rowan GIBSON (org.) – *Repensar o futuro*. Lisboa: Presença. pp. 82-94.
- PREE, Max du (1990) – *Liderar é uma arte*. Lisboa: Difusão Cultural.
- QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van (1992) – *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RAMOS, António Carlos Simão (1997) – *As implicações da liderança no clima de escola – um estudo de caso*. Lisboa: Universidade Católica (policopiado). pp. 202-203. Tese de Mestrado.
- ROCHA, Abel Paiva da (1996) - *Projecto educativo de escola, administração participada e inovadora*. Porto: Asa.
- SCHEIN, Edgar H. (1982) - *Psicologia organizacional*. (3ª ed.). São Paulo: Prentice Hall do Brasil.
- SILVA, Augusto Santos; Pinto, José Madureira (org.) (1986) – *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.

SILVA Jr., João dos Reis (1995) – Qualidade total em educação: ideologia administrativa e impossibilidade teórica. *Revista Portuguesa de Educação*. V. 8, n.º 2, pp. 15-36.

SPANBAUER, Stanley Y. (1995) – *Um sistema de qualidade para a educação*. Rio de Janeiro: Qualitymark.

TOFFLER, Alvin (1991) – *Os novos poderes*. Lisboa: Livros do Brasil.

TOFFLER, Alvin (1994) – *A terceira vaga*. Lisboa: Livros do Brasil.

TOFFLER, Alvin e Heidi (1994) – *Guerra e antiguerra*. Lisboa: Livros do Brasil.

TUCKER, Robert B. (1992) – *Gerir o futuro*. Lisboa: Difusão Cultural.

VALA, Jorge (1986) – A análise de conteúdo. In Augusto Santos SILVA e José Madureira PINTO (orgs.) – *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento. pp. 101-128.

VAYER, P.; DUVAL, A; RONCIN, R. (1994) – *Uma ecologia da escola*. Lisboa: Dinalivro.

VRIES, M.F.R. Kets de (1998) – A mística da liderança. *Comportamento Organizacional e Gestão*. V. 4, n.º 1, pp. 97-115.

YIN, Robert K. (1989) – *Case design and methods*. London: Sage.

DOCUMENTOS OFICIAIS

DECRETO-LEI n.º 5787-B/19 de 19 de Maio.

DECRETO-LEI n.º 27084/36 de 14 de Outubro.

DECRETO-LEI n.º 1941/36 de 11 de Abril.

DECRETO-LEI n.º 26611/36 de 19 de Maio.

DECRETO-LEI n.º 27084/36 de 14 de Outubro.

DECRETO-LEI n.º 27279/36 de 24 de Novembro.

DECRETO-LEI n.º 27301/36 de 4 de Dezembro.

DECRETO-LEI n.º 36508/47 de 17 de Setembro.

DECRETO-LEI n.º 48572/68 de 9 de Setembro.

LEI n.º 517/73 de 25 de Julho.

DECRETO-LEI n.º 57/73 de 10 de Outubro.

DECRETO-LEI n.º 176/74 de 29 de Abril.

DECRETO-LEI n.º 735-A/74 de 21 de Dezembro.

DECRETO-LEI n.º 769-A/76 de 23 de Outubro.

PORTARIA n.º 561/77 de 8 de Setembro.

DECRETO-LEI n.º 215/84 de 3 de Julho.

PORTARIA n.º 672/85 de 11 de Setembro.

LEI n.º 46/86 de 14 de Outubro.

DECRETO-LEI n.º 43/8 de 3 de Fevereiro.

DESPACHO n.º 8/SERE/89 de 8 de Fevereiro.

DECRETO-LEI n.º 172/91 de 10 de Maio.

CIRCULAR n.º 26/97 de 9 de Dezembro.

Autonomia e Gestão das Escolas – Projecto para discussão pública ME, Janeiro, 1998.

DECRETO-LEI n.º 115-A/98 de 4 de Abril.

