

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Mestrado em Educação – Variante Administração Escolar

**RELAÇÃO ENTRE AS CARACTERÍSTICAS DE
LIDERANÇA E AS CARACTERÍSTICAS DE CLIMA
ORGANIZACIONAL EM AMBIENTE ESCOLAR:**

“Um Estudo das Percepções dos Professores e Alunos”

Serafim António Martins Inocêncio

Dissertação apresentada para obtenção do grau de

Mestre em Educação

Orientadora: **Professora Arminda Maria Ramos Neves**

“Esta dissertação não inclui as observações e críticas feitas pelo júri”

Évora, 2005

Agradecimentos

O meu primeiro agradecimento é dirigido a todos aqueles com que me cruzei ao longo de toda a minha vida profissional e académica e que, de alguma forma, contribuíram para o meu enriquecimento pessoal e profissional. A todos eles deixo aqui o meu agradecimento sincero, que jamais esquecerei.

Agradeço também à Escola EB2,3/S de S. Sebastião - Mértola e Escola Secundária Poeta Joaquim Serra - Montijo onde realizei este estudo, e particularmente, ao Professor Júlio Silva, Professora Carmo Pinheiro e Professor Hugo Rebelo, que aceitaram participar neste estudo e sem os quais este trabalho não teria sido possível. Aos professores e alunos das duas escolas, pela sua colaboração, pelo seu empenhamento, pela sua solidariedade e abertura.

Em particular à Professora Paula Nascimento, Professor Vítor Mateus, Professor Henrique Caetano e ao meu colega e amigo Mestre João Duarte, pela colaboração que dispensaram e pela disponibilidade que sempre manifestaram.

À minha orientadora, Professora Arminda Neves, pela forma como orientou a execução desta investigação; bem como a disponibilidade, a confiança, o estímulo, a amizade, a compreensão e o grau de exigência que sempre me presenteou.

Finalmente, um agradecimento muito especial à Teresa e aos nossos filhos, Patrícia e André, pela sua paciência, compreensão e permanente incentivo na construção do meu percurso profissional.

Resumo

Este estudo tem como principal objectivo, relacionar as características da liderança com o clima organizacional, partindo de cinco dimensões: estilos de liderança, motivação/satisfação, interacção/influência, comunicação e tomada de decisão.

O trabalho divide-se em duas partes, correspondendo cada uma delas a uma das vertentes em que a tese que defendemos se desdobra: teórica e empírica.

A primeira inclui a evolução da administração educativa em Portugal; as teorias organizacionais; as imagens organizacionais da escola; a função directiva na escola; a tomada de decisão; as teorias da liderança; e o clima organizacional.

A segunda é dedicada ao estudo empírico e centra-se num paradigma qualitativo através de um estudo de caso comparativo de duas escolas distintas. O desenvolvimento deste estudo envolveu, questionários a professores e alunos, e entrevistas semi-estruturadas, a membros de dois órgãos formais (Conselho Executivo e Conselho Pedagógico).

As principais conclusões retiradas da análise dos dados apontam para a estreita relação entre as duas variáveis do estudo (liderança e clima organizacional), destacando-se a influência de alguns factores muito importantes na grande variabilidade de percepções dos professores e alunos.

Palavras-chave: Liderança; Estilos de liderança; Tomada de decisão; Clima organizacional; Motivação/Satisfação; Interacção/Influência; Comunicação; Escola; Gestão Escolar.

Abstract**Relation between leadership characteristics and organizational characteristics in school: “study of perceptions of teachers and students”**

This study has as main objective, to relate the characteristics of the leadership with the organizational climate, leaving of five dimensions: leadership styles, motivation/satisfaction, interaction/influence, communication and decision taking.

The work is separated in two parts, corresponding each one of them to one of the aspects in that the theory that we defend is unfolded: theoretical and empirical.

The first includes the evolution of the educational administration in Portugal; the organizational theories; the organizational images of the school; the directive function in the school; the decision taking; leadership theories; and the organizational climate.

The second is dedicated to the empiric study and it is centered in a qualitative paradigm through a study of a comparative case of two different schools. The development of this study involved, questionnaires to teachers and students, and semi-structured interviews to members of two formal organs (executive council and pedagogic council).

The main conclusions to be reached from the data analysis stresses the narrow relationship between the two variables of the study (leadership and organizational climate), standing out the influence of some very important factors in the great variability of the teachers and students perceptions.

Key-Words: Leadership; Leadership styles; Decision taking; Organizational climate; Motivation/Satisfaction; Interaction/Influence; Communication; School; School management.

Índice

	Página
Agradecimentos	I
Resumo	III
Abstract	V
Índice	VII
Índice de Abreviaturas	XIII
Índice de Figuras	XV
Índice de Quadros	XVII
Índice de Gráficos	XIX
1 – Apresentação do Estudo	
1.1. Problema em Estudo	3
1.2. Objecto e Objectivos do Estudo	5
1.3. Quadro Teórico de Partida (Modelo Conceptual)	7
1.4. Metodologia de Trabalho e Estrutura de Apresentação	8
PARTE I – Enquadramento Teórico	
Introdução	13
Capítulo I – Evolução dos Normativos da Gestão Escolar	17
I. 1. Contextualização dos Normativos da Gestão Escolar	17
I. 1.1. A Reforma Educacional do Ministro Veiga Simão	18
I. 1.2. A Administração das Escolas no Pós 25 de Abril de 1974 ...	21
I. 1.3. Enquadramento Legal do Modelo de Gestão Expresso pelo Decreto-Lei n.º 769-A/76.....	23
I. 1.4. A Lei de Bases do Sistema Educativo	26
I. 1.5. Enquadramento Legal do Modelo de Gestão Expresso pelo Decreto-Lei n.º 172/91.....	31
I. 1.6. O Modelo de Gestão Criado pelo Decreto-Lei n.º115-A/98 ..	34

Capítulo II – Perspectivas Teóricas sobre as Organizações	41
II. 1.1. Abordagem Clássica das Organizações. Teorias conceptuais...	41
II. 1.2. A Escola das Relações Humanas	46
II. 1.3. Abordagem Sistémica das Organizações	49
II. 1.4. Abordagem Política das Organizações	52
II. 2. As Organizações Educativas	54
Capítulo III - Escola Perspectivas e Visões	61
III.1. A Abordagem Científico-Racional	61
III. 1.1. Imagem Tecnocrática	61
III. 1.2. Escola como Empresa	62
III. 1.3. Escola como Burocracia	63
III. 2. A Abordagem Interpretativo-Simbólica	66
III. 2.1. Escola como Democracia	66
III. 2.2. Escola como Cultura	67
III. 3. A Abordagem Crítica ou Política	72
III. 3.1. Imagem Reprodutora	73
III. 3.2. Imagem Reconstutora	73
III. 3.3. Escola como Arena Política	74
III. 3.4. Escola como Anarquia	74
Capítulo IV – A Função Directiva na Escola	79
IV. 1. Direcção e Factores Institucionais e Contextuais	81
IV. 2. As Tarefas de Direcção	82
IV. 3. A Escola e a Decisão	85
Capítulo V – A Liderança	97
V. 1. O que é a Liderança?	97
V. 2. Estilos de Liderança	103
V. 2.1. A Liderança como Traço da Personalidade	103
V. 2.2. A Liderança à Luz da Teoria Comportamental	105
V. 2.2.1. A Liderança em Grupos Experimentais	106

V. 2.2.2. Estudos da Universidade de Ohio	106
V. 2.2.3. Estudos da Universidade de Michigan	108
V. 2.3. A Liderança à Luz da Teoria da Contingência	111
V. 2.3.1. Modelo de Fiedler	112
V. 2.3.2. Da Liderança Directiva à Liderança Participativa .	115
V. 2.3.3. Modelo de Participação do Líder	117
V. 2.3.4. Conclusões Sobre os Modelos da Contingência	120
V. 2.4. Modelo de Fullan	124
V. 3. Liderança Escolar	127
Capítulo VI – Clima Organizacional	139
VI. 1. Natureza do Clima Organizacional: Conceitos	139
VI. 2. Modelos de Análise	141
VI. 2.1. Modelos Mediadores	141
VI. 2.2. Modelos Aditivos	143
VI. 2.3. Modelos Interactivos	143
VI. 3. Clima Escolar	147
VI. 4. Dimensões do Clima Organizacional	150
VI. 4.1. Motivação/Satisfação	150
VI. 4.1.1. Teoria da Hierarquia das Necessidades de Maslow ..	150
VI. 4.1.2. Teoria de Herzberg	151
VI. 4.1.3. Teoria de McClelland	152
VI. 4.2. Cooperação	154
VI. 4.3. Comunicação	156
VI. 5. Consequências do Clima	158
PARTE II – Estudo Empírico	
Introdução	161
Capítulo VII. Metodologia do trabalho empírico	163
VII. 1. Enquadramento metodológico	163

VII. 2. O Estudo de caso	165
VII. 3. Características da amostra	166
VII. 3.1. Descrição das escolas em estudo	166
VII. 3.2. População alvo	172
VII. 3.3. População do estudo	172
VII. 3.3.1. Os Professores	173
VII. 3.3.2. Os Alunos	181
VII. 3.3.3. Os Professores entrevistados	187
VII. 3.4. Descrição dos instrumentos	188
VII. 3.4.1. A observação	188
VII. 3.4.2. O questionário	188
VII. 3.4.2.1. Professores	189
VII. 3.4.2.2. Alunos	192
VII. 3.4.3. A Entrevista	194
VII. 3.4.3.1. Objectivos gerais da entrevista	197
VII. 3.4.3.2. Designação dos blocos	197
VII. 3.4.4. Análise documental	199
VII. 3.4.5. Estudo exploratório	200
Capítulo VIII – Apresentação e Análise dos Resultados	201
VIII. 1. Análise dos questionários	202
VIII. 1.1. Os Professores	203
VIII. 1.2. Análise global dos resultados – professores	242
VIII. 1.3. Os Alunos	245
VIII. 1.4. Análise global dos resultados – alunos	273
VIII. 2. Análise das entrevistas	277
VIII. 2.1. Órgãos formais	277
VIII. 2.2. Análise global dos resultados das entrevistas	304
VIII. 3. Conclusões do estudo empírico	306
Conclusões Gerais, Limitações e Perspectivas Futuras	325
Bibliografia	335

Anexos	355
Anexo 1. Fases do estudo	355
Anexo 2. Questionário aplicado aos professores	357
Anexo 3. Questionário aplicado aos alunos	367
Anexo 4. Quadro de categorias dos questionários – professores	377
Anexo 5. Quadro de categorias dos questionários – alunos	379
Anexo 6. Grelhas de resultados dos questionários - professores	381
Anexo 7. Grelhas de resultados dos questionários – alunos	391
Anexo 8. Grelha total – questionário dos professores	403
Anexo 9. Grelha total – questionário dos alunos	405
Anexo 10. Guião de entrevista aplicado aos órgãos formais	407
Anexo 11. Entrevista E1	413
Anexo 12. Entrevista E2	425
Anexo 13. Entrevista E3	437
Anexo 14. Entrevista E4	451
Anexo 15. Grelha de análise de conteúdo das entrevistas	467
Anexo 16. Grupos de profissões	487

Índice de Abreviaturas

	Página
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo	27
LBDQ – Leader Behavior Description Questionnaire	107
LOQ – Leadership Opinion Questionnaire	107
LPC – Least preferred coworker	112
INE – Instituto Nacional de Estatística	168
FEDER – Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional	169
REME - Rede Escolas para a Modernização Administrativa	170
PUENTES – Projecto da Junta da Andaluzia/DREAL/DREALG	170
SAGAA - S- Sul, A - Água, G - Guardiões, A - Algarve, A - Andaluzia e A – Alentejo	170
PRAI – Programa Regional de Acções Inovadoras	170
QE – Quadro de Escola	177
QZP – Quadro de Zona Pedagógica	177
POS - Profile of a School	189
SPSS – Statistical Package for the Social Sciences	201
SPO – Serviços de Psicologia e Orientação	206
UNESCO – United Nations Educational Scientific and Cultural Organization	283
DREAL – Direcção Regional de Educação do Alentejo	291
CE – Conselho Executivo	
CP – Conselho Pedagógico	

Índice de Figuras

	Página
Figura 1. – Modelo conceptual	7
Figura 3.1. - Tipologia da estrutura organizacional escolar de Hoy e Miskel	65
Figura 5.1 - Estilo de liderança e eficácia de grupo	114
Figura 5.2 – Contínuo de liderança	116
Figura 5.3 – Fluxograma do processo de decisão (Vroom y Yetton, 1974)	119
Figura 5.4 – Estrutura conceptual da liderança	124
Figura 6.1 – Modelo de aproximação por valores contrastantes de Quinn	142
Figura 6.2 – Modelo interactivo de Likert	145
Figura 6.3 – Tipologias de climas de escola	146
Figura 6.4 – Análise do clima organizacional	158

Índice de Quadros

	Página
Quadro 5.1 - Diferenças entre líder e gestor	101
Quadro 7.1 - Distribuição das idades dos professores	173
Quadro 7.2 - Distribuição das idades dos alunos	181
Quadro 7.3 - Perfil dos entrevistados	187
Quadro 8.1 - Influência na organização (quem manda mais)	229
Quadro 8.2 - Funções do Conselho Executivo	249
Quadro 8.3 - Envolvimento dos alunos nas principais decisões da escola e da turma	252
Quadro 8.4 – Qualidade e bem-estar na escola	255
Quadro 8.5 - Melhoria do rendimento escolar	263
Quadro 8.6 - Influência na organização (quem manda mais e quem manda menos)	267
Quadro 8.7 - Prestígio da escola no exterior	283
Quadro 8.8 - Imagem da escola para o exterior	284
Quadro 8.9 – Promoção do sucesso	284
Quadro 8.10 - Modelo de organização	285
Quadro 8.11 - Dinâmicas de funcionamento interno	286
Quadro 8.12 - Identificação dos líderes formais	287
Quadro 8.13 - Identificação dos líderes informais	288
Quadro 8.14 - Participação dos professores nas decisões	288
Quadro 8.15 - Participação dos alunos nas decisões	289
Quadro 8.16 - Abertura/formalização	290
Quadro 8.17 - Acompanhamento e orientação do trabalho de grupo	290
Quadro 8.18 - Autonomia na aplicação dos normativos	291
Quadro 8.19 - Autonomia nas decisões	291
Quadro 8.20 - Importância da participação nas decisões	292
Quadro 8.21 - Tipo de decisões	292
Quadro 8.22 - Envolvimento e participação em situações ocasionais	293
Quadro 8.23 - Abertura à participação nas decisões – comunidade	294
Quadro 8.24 - Responsabilidade dos órgãos formais na tomada de decisão	294
Quadro 8.25 - Participação no projecto educativo	295
Quadro 8.26 - Tipo de projecto	296
Quadro 8.27 - Importância do projecto	296
Quadro 8.28 - Participação em actividades inovadoras	296
Quadro 8.29 - Influência da gestão na inovação pedagógica	297
Quadro 8.30 - Qualidade e bem-estar	298
Quadro 8.31 - Ambiente de trabalho	298

Quadro 8.32 - Factores de ordem relacional com o conselho executivo	299
Quadro 8.33 - Resolução de conflitos	299
Quadro 8.34 - Cooperação entre a comunidade educativa	300
Quadro 8.35 - Estratégias de cooperação	301
Quadro 8.36 - Fluxo de informação	301
Quadro 8.37 - Tipo de comunicação entre o órgão de gestão e os professores	302
Quadro 8.38 - Tipo de comunicação entre professores	303
Quadro 8.39 - Resumo do estudo efectuado nas Escolas EB23/S de S. Sebastião - Mértola e Escola Secundária Poeta Joaquim Serra – Montijo	317

Índice de Gráficos

	Página
Gráfico n.º 7.1 – Distribuição das idades dos professores – Escola EB 2,3/S de Mértola	174
Gráfico n.º 7.2 – Distribuição das idades dos professores – Escola Secundária do Montijo	174
Gráfico n.º 7.3 – Distribuição dos professores por sexo	174
Gráfico n.º 7.4 – Deslocado da residência	175
Gráfico n.º 7.5 – Distância a que reside da escola	176
Gráfico n.º 7.6 – Situação profissional	177
Gráfico n.º 7.7 – Grupo disciplinar	178
Gráfico n.º 7.8 – Experiência na docência	178
Gráfico n.º 7.9 – Anos de permanência na escola	179
Gráfico n.º 7.10 – Funções desempenhadas pelos professores	180
Gráfico n.º 7.11 – Distribuição das idades dos alunos – Escola EB 23/S de Mértola	181
Gráfico n.º 7.12 – Distribuição das idades dos alunos – Escola Secundária do Montijo	181
Gráfico n.º 7.13 – Distribuição dos alunos por sexo	182
Gráfico n.º 7.14 – Tens irmãos?	183
Gráfico n.º 7.15 – Número de irmãos por aluno	183
Gráfico n.º 7.16 – Profissão dos pais dos alunos	184
Gráfico n.º 7.17 – Profissão das mães dos alunos	184
Gráfico n.º 7.18 – Escolaridade do pai	185
Gráfico n.º 7.19 – Escolaridade da mãe	186
Gráfico n.º 7.20 – Tempo de percurso – casa/escola	186
Gráfico 8.1 – Participação dos professores nas decisões – planeamento	203
Gráfico 8.2 – Participação dos professores nas decisões – outras questões	204
Gráfico 8.3 – Participação dos alunos nas decisões – turmas/horários	206
Gráfico 8.4 – Participação dos alunos nas decisões – projecto educativo	207
Gráfico 8.5 – Abertura/Formalização do órgão de gestão	208
Gráfico 8.6 – Autonomia dos professores nas decisões	209
Gráfico 8.7 – Envolvimento nas principais decisões do órgão de gestão	210
Gráfico 8.8 – Envolvimento nas principais decisões dos órgãos de coordenação	211
Gráfico 8.9 – Envolvimento nas principais decisões do grupo de trabalho mais próximo	212
Gráfico 8.10 – Vale a pena dar o melhor na realização do seu trabalho	214
Gráfico 8.11 – Grau de satisfação dos professores nesta escola	215
Gráfico 8.12 – Responsabilidade do órgão de gestão	216
Gráfico 8.13 – Responsabilidade dos professores	217
Gráfico 8.14 – Diversificação de métodos e técnicas	218
Gráfico 8.15 – Clima propício à integração de docentes e discentes	219

Gráfico 8.16 – Clima saudável entre todos	220
Gráfico 8.17 – Relações humanas com o órgão de gestão	221
Gráfico 8.18 – Relações humanas entre docentes	222
Gráfico 8.19 – Boas condições de trabalho	223
Gráfica 8.20 – A escola apresenta-se sempre limpa	224
Gráfico 8.21 – Os “bons” professores são reconhecidos	225
Gráfico 8.22 – Influência do órgão de gestão na comunidade escolar	226
Gráfico 8.23 – Influência dos professores na comunidade escolar	227
Gráfico 8.24 – Influência dos alunos na comunidade escolar	228
Gráfico 8.25 – Cooperação entre o órgão de gestão e os professores	230
Gráfico 8.26 – Cooperação entre todos os professores	231
Gráfico 8.27 – Cooperação entre todos os professores do mesmo grupo de disciplina	232
Gráfico 8.28 – Percepção do ambiente escolar – professores/alunos	233
Gráfico 8.29 – Percepção do ambiente escolar – órgão de gestão/professores	233
Gráfico 8.30 – Fluxo de informação	234
Gráfico 8.31 – Tipo de comunicação entre o órgão de gestão e os professores	236
Gráfico 8.32 – Tipo de comunicação entre professores	237
Gráfico 8.33 – Resultados escolares	239
Gráfico 8.34 – Ambiente escolar	240
Gráfico 8.35 – Estilo de Liderança do órgão de gestão	241
Gráfico 8.36 – Participação dos alunos nas decisões (turmas, horários, ...)	245
Gráfico 8.37 – Participação dos alunos nas decisões (projecto educativo, ...)	246
Gráfico 8.38 – Participação nas decisões (datas de testes, métodos de ensino, ...)	247
Gráfico 8.39 – Participação dos alunos nas decisões (exposições, visitas de estudo, ...)	248
Gráfico 8.40 – Funções do Conselho Executivo	249
Gráfico 8.41 – Abertura/Formalização do Conselho Executivo	250
Gráfico 8.42 – Envolvimento dos alunos nas principais decisões do órgão de gestão	251
Gráfico 8.43 – Factores de ordem relacional (gosto de todos os meus professores)	257
Gráfico 8.44 – Factores de ordem relacional (gosto de todos os meus colegas da escola)	258
Gráfico 8.45 - Factores de ordem relacional (gosto de todos os meus colegas de turma)	258
Gráfico 8.46 – Os professores são demasiado exigentes na avaliação	259
Gráfico 8.47 – As aulas são aborrecidas para os alunos	259
Gráfico 8.48 – Os professores dão mais atenção aos melhores alunos	260
Gráfico 8.49 – Perspectivas futuras (ir para o ensino superior)	261
Gráfico 8.50 – Mesmo que pudesse não mudava de escola	262
Gráfico 8.51 – Melhoria do rendimento escolar	263
Gráfico 8.52 – Influência do órgão de gestão na comunidade escolar	264
Gráfico 8.53 – Influência dos professores na comunidade escolar	265
Gráfico 8.54 – Influência do órgão de gestão na comunidade escolar	266
Gráfico 8.55 – Percepção do ambiente escolar – órgão de gestão/alunos	268

Gráfico 8.56 – Tipo de comunicação – órgão de gestão/alunos	269
Gráfico 8.57 – Resultados escolares	270
Gráfico 8.58 – Ambiente escolar	271
Gráfico 8.59 – Estilo de liderança do órgão de gestão	272

Apresentação do Estudo

1- Apresentação do Estudo

1.1. Problema do estudo

Este estudo incide em dois fenómenos que têm uma influência determinante nas organizações escolares. Assim, a problemática deste estudo é a do papel da liderança na estruturação do clima escolar (Afonso, N., 1994:41) e, acima de tudo, na concretização da verdadeira missão da escola que encontra o seu sentido de realização nas necessidades reveladas na experiência individual dos alunos e professores; promovendo o seu desenvolvimento, para que sejam capazes, como pessoas, de modificar o contexto em que estão implantados.

A vida nas escolas é profundamente influenciada pela ocorrência dos fenómenos de liderança e poder. Mas ao gestor não é deixado tempo para liderar (só para gerir), nem lhe é reconhecida uma “autonomia construída” como lhe confere o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, diz no Art.º 3º, ponto 1: “A autonomia é o poder reconhecido às escolas [...] de tomar decisões [...] no quadro do seu Projecto Educativo [...]”. Os gestores/líderes encontram-se limitados para exercer essa liderança ou esse poder, uma vez que não conseguem eximir-se ao sufoco de um sistema de administração educacional vinculado à cúpula administrativa das autoridades centrais. Essa administração rege-se, segundo Lima, L. (2001:106) por um “modelo decretado”, ou seja, “[...] são mais visíveis e mais facilmente (re)conhecidos dado que se encontram formalizados, descritos e explicitados em suportes oficiais (legislação e outros documentos de orientação normativa) e são aqueles que, do ponto de vista jurídico-normativo, regulam a organização e o funcionamento das escolas”.

Neste contexto, torna-se imperioso o aperfeiçoamento das estruturas e dos mecanismos de actuação, acentuar-se o papel da gestão e liderança nos processos de tomada de decisão da escola, estimular-se o clima organizacional e a cultura de cooperação da escola entre todos os actores. Por esta via, poderão otimizar-se as performances escolares, assegurando-se uma maior eficiência e eficácia educativa.

Assim, o papel do dirigente perde muito do tradicional, abrindo-se caminhos para uma nova imagem de dirigente, entendido como líder, que reúne capacidades organizativas e capacidades de comando, poder legítimo e poder prático, capacidade de inovar e de consolidar o existente; em suma, um líder transformacional, constituindo o pivot da implementação de um clima organizacional que favoreça o crescimento e o

desenvolvimento dos diferentes actores, preparando-os para uma sociedade que se transforma por ela própria.

Mas será que todos os actores que trabalham nos estabelecimentos de ensino, desde os professores aos gestores estão preparados para enfrentar as mudanças preconizadas e exigidas à escola e que requerem alterações profundas que passam pela alteração da sua estrutura, abdicando da protecção de uma organização burocrática centralizada?

Assim, as razões que se prendem para a escolha do tema residem na convicção de que o dirigente ou gestor é a figura-chave para essa mudança, no que concerne à definição dos objectivos organizacionais, na formulação de estratégias, na criação de um bom clima organizacional e na condução dos diferentes actores da organização.

Contudo, não pretendemos fazer uma análise aprofundada sobre a liderança, o que queremos é identificar o(s) estilo(s) de liderança, no contexto escolar, e a sua relação com o clima organizacional na escola. Marçal Grilo (1996:21) salientou,

“ [...] a liderança é talvez o factor central do funcionamento das escolas e considera, que para a promoção de projectos, as escolas têm que ter uma liderança como têm as empresas, como têm as organizações que têm um papel decisivo, ou que querem um papel no funcionamento das sociedades”

Uma vez que a sociedade democrática impõe novas políticas para a organização escolar, as competências educacionais flexibilizaram-se, e a escola é o centro da acção educacional. Torna-se, por isso, como objectivo prioritário, a consolidação da democracia na escola e na construção da sua autonomia, requerendo processos amplamente participados de interacção e interdependência, conducentes à co-responsabilização e à desejável prestação de contas (Castro, E., 1995).

Em consonância com a amplitude desta questão de fundo, parece-nos legítimo equacionar a pergunta de partida:

- **O tipo de liderança influencia o clima organizacional que se vive numa escola?**

A formulação desta questão vai permitir explicar a problemática, assim como alguns problemas dela decorrentes e, a partir destes, seleccionar os modelos de análise.

Acreditamos que este estudo nos permita fazer uma abordagem objectiva do objecto de estudo, ajudando a ultrapassar interpretações preestabelecidas e a encontrar novos significados dos fenómenos estudados, dando pistas de reflexão mais esclarecedoras e consistentes do que as que actualmente detemos.

1.2. Objecto e objectivos do estudo

Objecto de estudo

Este trabalho tem como objecto de estudo a relação entre a liderança e o clima organizacional em estabelecimentos do ensino secundário, a partir da análise documental e do estudo empírico, em duas Escolas Secundárias com 3º ciclo; uma no distrito de Setúbal, pertencente à Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo e outra no distrito de Beja, pertencente à Direcção Regional de Educação do Alentejo. Estas duas escolas foram as escolhidas, tendo por base o “ranking” das escolas, publicado pelo Jornal Expresso no dia (27/09/03), e mais recentemente, no dia (2/10/04); no entanto, são duas escolas iguais a tantas outras, com exigências, com percursos escolares diversificados, com identidade própria, com situações problemáticas e de risco, típicas de qualquer outra escola.

Este estudo, incidiu nas opiniões dos actores escolares (professores e alunos) e outros agentes envolvidos na comunidade educativa (presidente do conselho executivo e do conselho pedagógico), acerca das dinâmicas de relacionamento, ambiente da escola e aspectos administrativos. Procurámos compreender a influência que essa perspectiva tem na estruturação dos seus comportamentos e processos de tomada de decisão. Desta forma, orientámos a nossa análise da liderança para o contexto da escola, tentando realçar divergências na forma de a perceber por parte dos diferentes actores.

Objectivos do Estudo

O presente trabalho tem como objectivo, descrever e explicar a “*Relação entre as características de liderança e as características de clima organizacional em ambiente escolar*”. Neste contexto, alguns objectivos e questões tiveram um ciclo muito curto de vida, mas outros foram nascendo à medida que o nosso trabalho avançava, articulando-se e sobreviveram até ao fim do nosso estudo.

Em consonância com a questão de partida e perante os problemas identificados, definiremos, como principais objectivos os seguintes:

- Descrição e compreensão da percepção que os actores (professores e alunos) têm do exercício da liderança pelo Presidente do Conselho Executivo;
- Conhecer as diferenças entre os níveis e tipos de envolvimento dos diferentes actores educativos;
- Saber até que ponto existe ou não um clima de interajuda e co-responsabilização entre os diferentes actores educativos, (para além do que está previsto nos normativos), e inferir da sua relação com o grau de satisfação/insatisfação dos referidos actores;
- Inferir da relação entre o estilo de liderança do Presidente do Conselho Executivo e o clima organizacional evidenciado.

De acordo com estes objectivos, formulámos as seguintes questões de investigação:

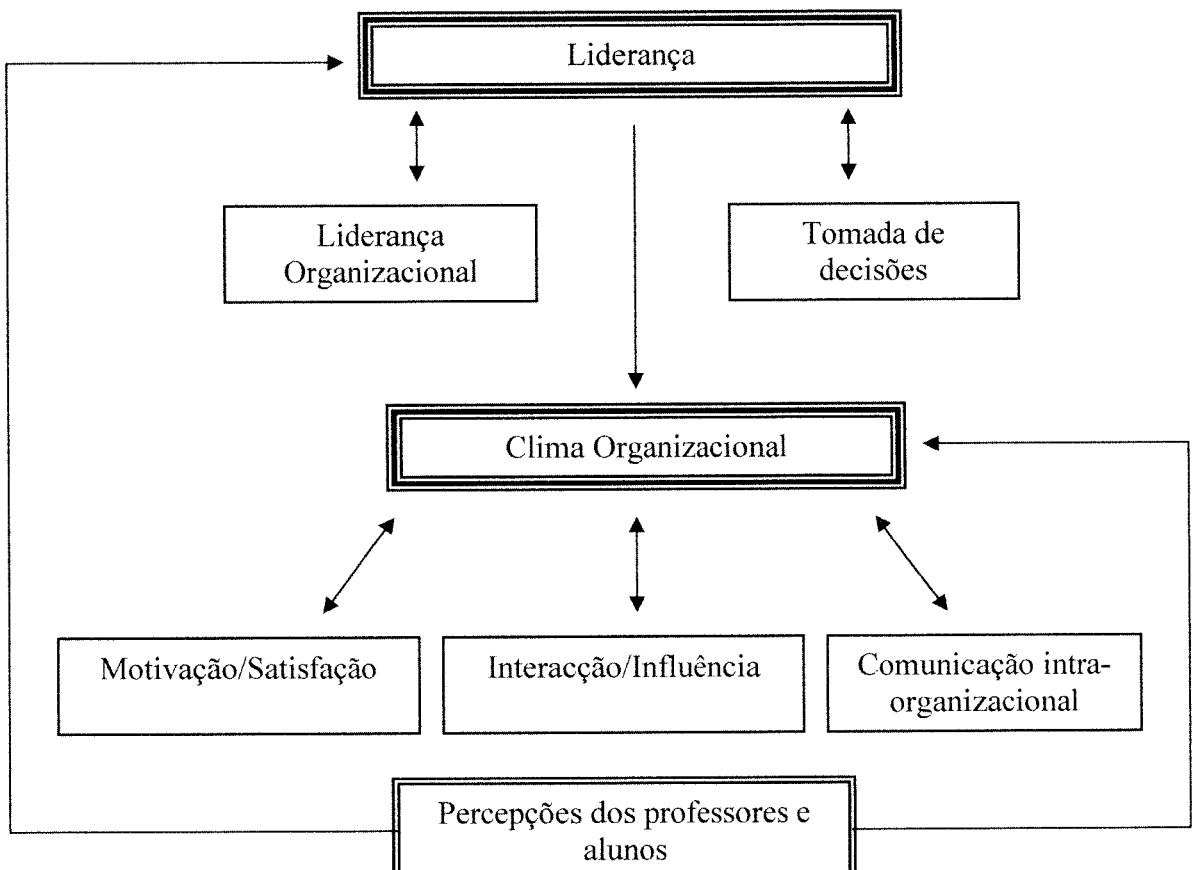
- Qual a percepção que os diversos actores escolares (professores e alunos) têm do estilo de liderança do Presidente do Conselho Executivo?
- O tipo de envolvimento dos diferentes actores educativos (professores e alunos), no que concerne à tomada de decisão, está relacionado com o(s) estilo(s) de liderança do Presidente do Conselho Executivo?
- Qual o sentido do estilo de liderança do Presidente do Conselho Executivo: executar o disposto legal proveniente do Ministério da Educação ou, então, incrementar processos de decisão democrática, nos quais os actores (professores e alunos) têm influência nessa decisão?

- Identificar o grau de satisfação, motivação e bem-estar dos diferentes actores educativos, uma vez que são factores muito importantes na construção de um clima de inter ajuda e co-responsabilização nos estabelecimentos de ensino, proporcionando um ensino de qualidade?
- Qual o tipo de comunicação mais privilegiado pelo Presidente do Conselho Executivo? A comunicação mais formal, ou, pelo contrário, esforçam-se a desenvolver relações mais informais, com o objectivo de reforçar o sentido de pertença dos diversos actores?
- Quais os possíveis efeitos dessa liderança no clima organizacional em ambiente escolar?

1.3. Quadro teórico de partida (modelo conceptual)

Para tentar responder à questão de partida, formulámos o seguinte esquema conceptual que influenciou a análise teórica e o estudo empírico:

Figura.1 – Modelo Conceptual



1.4. Metodologia do trabalho e estrutura de apresentação

Metodologia de trabalho

Como metodologia de trabalho¹, começamos por definir qual o nosso objecto e objectivos de partida. Seguidamente, fazemos a análise crítica documental sobre as principais temáticas envolvidas na problemática do estudo. Completámos a investigação com um estudo empírico em organizações escolares. Partindo desta problemática e atendendo aos fenómenos em análise, o design da investigação empírica foi concebido como um estudo de caso comparativo. Na pesquisa do trabalho, privilegiou-se a investigação qualitativa, assente na linha de Bogdan & Biklen (1994), contribuindo a sua interpretação para um conhecimento mais profundo e real dos fenómenos em análise. Para detectar os elementos que configuram as percepções dos diferentes actores da comunidade educativa, utilizámos métodos diversos, como: consulta de documentos, observação naturalista, questionário, entrevista exploratória e semi-estruturada. No entanto, o inquérito (questionário e entrevista semi-estruturada) é a técnica privilegiada para a recolha dos dados, pretendendo ser um contributo na linha da nossa investigação da liderança e clima da organização.

Estrutura de apresentação

Em termos estruturais, este nosso trabalho de investigação organiza-se em duas partes, sendo a primeira parte subdividida em seis capítulos e a segunda parte em dois capítulos. Embora distintos, procuraremos articulá-los de uma forma integrada, enfatizando as linhas de força que os estruturam.

Nesse sentido, no capítulo I abordamos, a evolução recente da administração educativa em Portugal e faz-se uma análise resumida dos modelos legais de gestão das escolas públicas, a partir da reforma educacional de Veiga Simão, com maior desenvolvimento para os modelos previstos nos Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro, Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio e Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, relativamente aos quais também se estabelece uma comparação, entre os seus órgãos, entre as suas competências, e entre os processos de tomada de decisão. No

¹ Metodologia de trabalho – “[...] descrição, explicação e justificação dos métodos” (Kaplan, 1964, citado em Afonso, 1994: 137)

capítulo II, reflecte-se sobre as características da escola como organização, dado que a especificidade do gestor/líder escolar é indissociável da especificidade da organização escolar; assim, começamos por visitar algumas teorias organizacionais, tentando encontrar nelas, alguns elementos explicativos da organização escolar. No capítulo III, apresentam-se modos distintos de imagens organizacionais em geral e em particular da escola, transferindo para metáforas de fácil apreensão as tipologias configuradas a partir dos enfoques, das perspectivas, abordagens e paradigmas. No capítulo IV, procede-se à análise da função directiva na escola, caracteriza-se a direcção como liderança educativa, procede-se à análise dos factores institucionais e contextuais em exercício da função directiva e enumera-se um conjunto de diferentes tarefas de direcção escolar, indiciadoras da complexidade e da relativa ambiguidade do cargo; para terminar, identificámos os processos de tomada de decisão - uma vez que, é uma dimensão, que afecta fortemente os actos administrativos e o tipo de liderança; sistematizámos os conceitos e as teorias desta problemática, numa perspectiva de um modelo da teoria das organizações e no âmbito do contexto educativo. No capítulo V, no âmbito da liderança, fazemos uma incursão por algumas teorias que mais habitualmente surgem na literatura especializada no sentido de nos ajudar a conceptualizar as linhas que nos orientem a pesquisa empírica. O percurso por estas teorias, ainda que de uma forma académica, deve-se também há necessidade de criar um quadro de referência capaz de apreender a (i)regularidade, quer de ordem interna, quer de ordem externa, a que as escolas e os seus actores se submetem. Das inúmeras possibilidades de selecção, enveredamos pelas mais adequadas à nossa problemática em estudo, e que, nalguns casos, serviram de base crítica de uma visão tradicional da liderança. Para finalizar a primeira parte, no capítulo VI, e no âmbito do clima organizacional, apresentamos uma síntese dos resultados obtidos por alguns investigadores nesta dimensão, bem como, a sua definição, os diferentes modelos de análise, as dimensões do clima organizacional e por último as consequências do clima; o percurso por estas teorias, deve-se também há necessidade de criar um quadro de referência para o nosso estudo empírico.

A II Parte, de natureza empírica, é composta por dois capítulos. No capítulo VII, justificamos a metodologia do trabalho empírico, descrevemos as escolas em estudo, caracterizamos a amostra e apresentamos os instrumentos de recolha de dados.

Na metodologia de trabalho, privilegiamos a metodologia predominantemente qualitativa de cariz essencialmente descritivo. Neste sentido, interessa-nos identificar as percepções dos diversos actores e construir um quadro ou quadros de compreensão da

dinâmica perceptiva dos actores sobre o fenómeno educativo da liderança escolar e a sua relação com o clima organizacional.

No capítulo VIII, fizemos uma apresentação bastante detalhada dos dados recolhidos, mais concretamente dos questionários aos professores e aos alunos, e das entrevistas aos presidentes do conselho executivo e do conselho pedagógico das duas escolas em estudo. Na apresentação dos dados, temos a preocupação de fazer acompanhar a descrição de cada subcategoria com excertos retirados das entrevistas; no fim do capítulo, apresentamos uma síntese global conclusiva sobre o estudo empírico, confrontando a realidade observada, com o quadro de referência teórica que traçamos na primeira parte do nosso trabalho, com os objectivos e com as questões de investigação estabelecidas no início do estudo.

A terminar, retomamos as análises efectuadas anteriormente, apresentando um conjunto de conclusões gerais, salientando, nomeadamente, o carácter exploratório desta, algumas limitações e algumas orientações para futuras intervenções.

No final do trabalho, apresentamos as referências bibliográficas, ordenadas alfabeticamente e a legislação citada ou consultada, bem como, em anexo os questionários, as entrevistas, os quadros estatísticos e outros instrumentos de trabalho.

PARTE I

Enquadramento Teórico

Introdução

A escola é uma instituição marcada por valores académicos e métodos didácticos que visam responder às exigências de qualificação académica, tem valores partilhados como a equidade e a igualdade de oportunidades, e é cada vez mais um encontro de culturas e valores trazidos pela diversidade dos seus elementos que, têm exigências distintas face à escola. Por isso, a educação encontra-se numa situação que é tida por muitos como de crise. A exigência que se coloca às sociedades desenvolvidas são que o sistema educativo seja capaz de preparar os seus recursos humanos de forma mais eficiente e eficaz, proporcionando, a par da aquisição de saberes e competências, a capacidade de julgamento, a liberdade e o desenvolvimento da personalidade dos alunos. Isto é, uma mudança qualitativa na verdadeira missão da escola.

No entanto, a existência de normas e regulamentos previamente estabelecidos, por escrito, é que definem e determinam antecipadamente como será o seu funcionamento. Numa primeira leitura, e rastreando os principais modelos que vigoraram nos últimos anos, verificamos que o Estado exercia um cerco muito apertado sobre as escolas. O ritmo organizacional e os processos pedagógicos eram pautados pelo poder prescritivo da ideologia legitimada. Neste período, a escola era visualizada como um sistema fechado, em que se defendia a consagração do actor racional. Com o passar do tempo, começou a vislumbrar-se a ruptura com a situação anterior, isto é, a transição para um sistema aberto, enfatizando-se um actor racional mais participativo e actuante. Mas, a extremada dependência dos conselhos executivos em relação às leis, decretos e normas dimanadas do governo, através do Ministério da Educação, continuou, e continua a existir, mantendo um modelo único e uniforme que abrange todo o território nacional, fazendo dos gestores ou líderes, simples burocratas, que procuram “executar” e “fiscalizar” o que é programado pelo poder central e portanto, sem capacidade para resolver os problemas com base na sua visão das situações no seio da instituição. Segundo Afonso (1994), impor às escolas estas medidas, ocasiona algumas “disfunções organizacionais”. Neste sentido, as actividades de cada um dos funcionários são reguladas através da elaboração de regras e normas técnicas específicas que determinam padrões de comportamentos que levam, posteriormente, à avaliação do desempenho, segundo os parâmetros estabelecidos por essas regras.

Contudo, o Decreto-Lei n.º 115-A/98 retomou o essencial do Decreto-Lei n.º 172/91 e procurou introduzir algumas alterações susceptíveis de atenuar a centralização

das decisões, descentralizando os processos de administração e gestão dos estabelecimentos públicos, através da celebração de contratos de autonomia.

Em relação à liderança, a nossa maior preocupação é a qualidade das relações que o líder mantém com os seus membros. Isto é, se as relações são boas, a sua tarefa é mais facilitada, caso contrário, a tarefa pode tornar-se mais complicada para o líder. Esta qualidade, segundo Jesuíno (1999: 99), “está dependente da personalidade do líder, ou seja, do tipo de pessoa que ele é e da forma como reage sobretudo em situações críticas”. Partindo deste pressuposto, o líder pode assumir comportamentos que facilitem ou impeçam a participação dos membros, sejam eles, subordinados, colaboradores ou seguidores.

Mas, não é fácil falar de liderança. São várias as teorias, os modelos, as filosofias inspiradoras. Nem sempre há convergências de pontos de vista; no entanto, todas as investigações convergem quando verificam que não pode existir uma boa escola sem uma boa liderança. Encontramos com frequência modelos que salientam, da liderança, os aspectos ligados à personalidade do líder como determinantes no seu êxito, outros preferirão a hipótese da sobredeterminação dos efeitos contingenciais e situacionais nos actos concretos da liderança. Neste contexto, surgem algumas questões: é a personalidade que determina o êxito de uma boa liderança? Ou é a sua capacidade de escolher o comportamento adequado a cada situação? Ou são as duas?

A palavra liderança reflecte coisas diferentes para diferentes pessoas. Os pesquisadores frequentemente passam a definir a liderança partindo de uma perspectiva individual, fazendo ressaltar aquele aspecto do fenómeno que seja mais significativo para eles. Porém, da análise dos diversos autores, dois elementos parecem ser comuns a todas as definições: um, é que a liderança está ligada a um fenómeno grupal, isto é, que envolva duas ou mais pessoas; o outro, é a evidência de que se trata de um processo de influência exercido de forma intencional por parte do líder sobre os seus seguidores.

Assim, da análise da literatura e no quadro de comportamento autoritário, segundo Likert (1967), White e Lippitt (1939) e Ball (1993), todos os procedimentos são impostos pelo líder, fixa os objectivos, não tolera a comunicação aberta e os canais informais de influência tem uma grande relevância neste processo.

Ao contrário, num quadro de ambiente consultivo, segundo Likert (1967), antes de decidir, o líder discute com os seus subordinados as melhores possibilidades para uma determinada resolução, isto é, confia na responsabilidade dos seus subordinados.

No comportamento desinteressado, ambiente Liberal ou (Laissez-Faire) de White e Lippitt (1939), todos os procedimentos ficam a cargo do grupo, ilibando-se de todo o tipo de responsabilidades. O líder não critica nem elogia.

No ambiente democrático-participativo, segundo Likert (1967), no ambiente democrático, segundo White e Lippitt (1939) e no estilo antagónico de Ball (1993), as decisões resultam do consenso geral, isto é, apesar dos interesses e das ideologias serem diferentes, é permitido que todos participem nos procedimentos formais de discussão e tomada de decisão. O líder tem plena confiança nos subordinados.

Por fim, Ball (1993) considera o estilo administrativo sustentado pelos poderes formais. Recorrendo frequentemente aos memorandos escritos. Os deveres e as responsabilidades estão bem definidos. A adopção das políticas educativas e as tomadas de decisão centram-se no trabalho da equipa administrativa superior. A comunicação entre o director e o pessoal é exercida de cima para baixo através da hierarquia de reuniões e as actividades são planificadas pela equipa administrativa.

Quanto às competências de liderança, elas podem ser de ordem diversa e podem ser tidas como competências de mera gestão, que embora indispensáveis como suporte para o eficaz funcionamento da escola e para a concretização dos projectos a implementar, não são de forma alguma geradoras de mudança ou inovação. Neste sentido, ao líder é exigido mais do que simples gestão, ele tem de ser capaz de transformar, de ser visionário, inovador reflexivo, tem de estar apto a enfrentar a diversidade e a complexidade da escola e da sua envolvente. Isto permitir-lhe-á atingir um elevado desempenho e a realização, de modo pleno, da função educativa e formadora da escola. Para atingir a excelência há que ter um líder que possua não só competências técnicas, humanas e educacionais, mas também competências de nível cultural e simbólico.

No que se refere à variável clima organizacional, e tendo o clima uma relação muito forte com o desenvolvimento da eficácia da escola, na medida em que, numa escola onde reinem a confiança mútua, a consideração, a igualdade, a justiça e a liberdade de expressão, é, certamente, promovido um ambiente caloroso, onde todos se sentem bem, partilhando as suas alegrias, tristezas, angústias, medos, saberes e experiências, o que lhes permite aprender a desenvolver as suas capacidades e habilidades e resolver em conjunto os problemas sempre que eles surjam; e reconhecendo que se trata de um conceito que tem gerado alguma controvérsia entre os diferentes autores, Brunet (1992: 138), afirma que “[...] o conhecimento do clima

permite identificar as dimensões que desempenham um papel fundamental na percepção do ambiente de trabalho e deste modo facilita a planificação dos projectos de intervenção e de inovação”. O processo de percepção é influenciado, também, pelas interacções estabelecidas entre as pessoas. Daí que as percepções dos vários actores organizacionais sejam diversas. Várias investigações têm, aliás, evidenciado também que existem relações significativas entre o clima da organização e a satisfação gerada pelo trabalho. De facto, as imagens que os professores têm da escola apresentam uma relação muito significativa com o modo como afirmam implicar-se na acção colectiva; isto é, o clima parece influenciar as interacções escolares.

Ao abordar as dimensões do clima, Brunet (1992: 130), focaliza a teoria dos sistemas de Likert dizendo que ele “traça um retrato fiel e pertinente dos diferentes tipos de clima susceptíveis de serem registados numa organização”. Este autor tinha como objectivo analisar o clima de desempenho a partir da estrutura organizacional e dos princípios e métodos de liderança. Partindo do princípio que são as percepções que definem a natureza do clima e que estas se constituem através das relações de causalidade que se estabelecem entre diferentes variáveis, Likert definiu a organização, segundo Lobo (2003: 108), como um “sistema de alta complexidade onde se cruzam variáveis de diferentes dimensões”.

É neste novo modelo de gestão, que procurámos ouvir a opinião dos diferentes actores educativos, nas várias dimensões que se consideraram fundamentais para o bom funcionamento da organização educativa: estilos de liderança, motivação/satisfação, interacção/influência, comunicação intra-organizacional e envolvimento na tomada de decisões; estas dimensões estão conducentes a um clima específico de cada escola, em estreita relação com o perfil do gestor escolar, tal como vivida e sentida pelos diferentes actores – professores e alunos.

Nesta mesma linha Carvalho (1992: 44), num estudo empírico realizado em Portugal, salienta que o estilo de liderança e o clima escolar estão intimamente associados. Um clima escolar positivo exige um conjunto de características comportamentais do director da escola: comportamentos exemplares desenvolvidos na base de confiança mútua com a diversidade dos actores escolares.

CAPÍTULO I

Evolução dos Normativos na Gestão Escolar

I. 1. Contextualização dos Normativos da Gestão Escolar

Na história portuguesa, os modelos de gestão são profundamente influenciados pelo poder político e económico. Deste modo, as mudanças nos princípios orientadores, que consagram cada um dos respectivos modelos, são coextensivos às vicissitudes registadas no domínio macro social:

“ [...] Vivemos num contexto de administração centralizada, na qual a inovação e as funções de concepção e de definição de políticas se encontram principalmente concentradas nos órgãos de poder central. O funcionamento jurídico-político das instituições é entendido com respeito pelas orientações e pelas regras superiormente consagradas na constituição, quadro jurídico de referência que assim regulamenta, em geral, o funcionamento daquelas” (Lima, 1988: 31-52).

Apesar da Constituição da República rejeitar, desde 1976, o modelo burocrático e centralizado de organização administrativa e optar pelo modelo participativo da administração descentralizada e desconcentrada, ainda que sem prejuízo da eficácia e da unidade de acção do Estado (artigo 268º), a verdade é que, também no domínio da educação, se manteve intacto o modelo geral de administração pública centralizada. De facto, apesar de alterações de resposta a problemas isolados e conjunturais, a estrutura global da administração escolar não foi revista no pós-25 de Abril de 1974, correspondendo, no essencial, à estrutura idealizada e parcialmente implementada pela Reforma Veiga Simão.

Assim, far-se-á a seguir um ensaio de interpretação sociológica da contextualização normativa da gestão escolar, que ocorreu em Portugal, entre a Reforma Educacional do Ministro Veiga Simão e a publicação do novo modelo de gestão, criado pelo Decreto-lei n.º 115-A/98.

I. 1.1. A Reforma Educacional do Ministro Veiga Simão.

Os princípios inspiradores do sistema Liberal, propugnado pela burguesia durante a vigência da I República, conhecem o seu epílogo com a revolução de 28 de Maio de 1926 (Carvalho, 1996: 720). Este acontecimento histórico-político, desencadeado militarmente, veio abrir as portas à instauração de um regime político de cariz absolutista.

O modelo Liberal, importado da revolução francesa, consignado na trilogia: liberdade, igualdade e fraternidade, havia de soçobrar aos pés da situação caótica da nação a nível político, social e económico (excessiva mutação de governos e irregularidades e disfuncionamentos de índole diversa). Joel Serrão (1981: 23) procura compreender o fenómeno a partir de um duplo ângulo de visão: as condições estruturais e legitimidade social da burguesia portuguesa. O país deparava-se com diferentes condições sociais do sistema francês e que faziam com que o processo de adaptação do modelo não se efectuasse com a celeridade desejada e, concomitantemente, o estatuto da burguesia portuguesa encontrava-se profundamente debilitado, uma vez que subsistia, apenas, como referência ideológica, sem qualquer influência activa na organização do país. A natureza precária da iniciativa da burguesia é igualmente destacada por Benavente (1990: 50), sustentando que o tumulto que invade a vida partidária e a estrutura social fazem com que os objectivos legalmente estipulados não tenham, a concretização efectiva no terreno.

A ascensão de Salazar ao poder, entenda-se cargo da Presidência do Conselho, acontece a 5 de Julho de 1932 (Carvalho, 1996: 726). Num primeiro período foi convidado para ocupar o cargo de ministro das finanças. Manteve-se no cargo apenas dois meses. Mas a contextura política e económica do país favoreceu que lhe fosse endossado, dois anos mais tarde, um novo convite para ocupar a mesma pasta, a das finanças. Só que desta vez foi mais exigente, fazendo depender a aceitação de um conjunto de condições consideradas por si como imprescindíveis.

A filosofia política de Salazar impregnava uma sólida doutrina social de raiz católica na qual a ordem objectiva (Deus, Nação e Família) tinha completa prevalência sobre a ordem subjectiva. A exequibilidade do seu pensamento pedagógico exigia que a pasta da Instrução fosse ocupada por uma pessoa, ideologicamente identificada com a doutrina professada pelo regime, tendo em vista facilitar o controlo do ensino nas

escolas.

O analfabetismo da maioria da população era um dos factores mais corrosivos do tecido social do país. Esta acha social foi combatida de forma parcial pela política educativa do regime absolutista de Salazar. O acesso do povo à cultura tinha que ser condicionado, pois poderia forjar contactos com ideais e valores insidiosos para com a nomenclatura ideológica do regime.

O ensino primário foi o nível de escolaridade alvo da primeira medida implantada pelo regime da ditadura. O conteúdo do preceito legal tendia notoriamente à organização do acto pedagógico em função da variável sexo: meninas para um lado e rapazes para outro. O importante a reter é que a nível da política do ensino tudo se estrutura em torno de uma ideologia de cunho nacionalista, reflectindo-se na estrutura curricular e actividades lectivas do quotidiano.

A elevada percentagem da população analfabeta não constituía, por si só, na opinião de Salazar (Carvalho, 1996), um obstáculo de maior monta. A questão não era a transformação cultural da mentalidade popular, mas sim o facto de que aquisição de saber poderia minar a solidez ideológica do próprio regime e, neste caso, investindo fortemente na educação, entregar-se-iam nas mãos do adversário, as armas da autodestruição da ditadura. Dotar a população de níveis básicos de cultura não era uma questão “de jure”, mas uma benesse da onnipotência do regime.

As finalidades no âmbito do projecto educativo para o sistema de ensino eram sub-repticiamente interessadas, pois, na disponibilização dos meios para as concretizar, interessava não esbanjar muitos recursos. Par dar sequência a tal projecto, foram criados postos de ensino que iriam ser ocupados por “regentes escolares” que mais não eram do que pessoas que tinham como habilitação requerida um comportamento moralmente irrepreensível, mas pedagógica e cientificamente incipientes.

Esta incursão histórica pelas vicissitudes da política de ensino da ditadura é providencial para explicar a emergência da figura de Veiga Simão. Por mais extensa que seja a longevidade política de qualquer ser humano, sabemos que há sempre um tempo para a retirada. Foi o que aconteceu com Oliveira Salazar. O ano de 1968 assinala a data efectiva da retirada das funções da presidência, mais precisamente o dia 27 de Setembro, sendo substituído por Marcelo Caetano.

Ao assumir a presidência, Marcelo Caetano depara-se com uma série de problemas, absolutamente prementes, da vida nacional e que vão constituir os pontos

fundamentais da sua investida política. Estamos a falar da guerra colonial, a instabilidade e debilidade económico-financeira do país e a questão da educação.

É claro que Marcelo procurou construir, sob a égide da sua presidência, um grupo de ministros que considerava indicados para debelar o estado de letargia em que o país se encontrava nos domínios supracitados. Neste contexto, convida Veiga Simão para a presidência do Ministério da Educação.

A estratégia política do professor de Física contém duas orientações específicas: aproximação das bases (auscultar os problemas reais das pessoas implicadas - dois projectos de reforma - Sistema Escolar e Ensino Superior, foram postos em debate público) e espírito de abertura a outras personalidades com diferentes susceptibilidades políticas das autoridades governativas. É inegável que a tendência reformista do sistema de ensino, defendida por Veiga Simão, se concretiza na publicação da Lei n.º 5 de 25 de Julho de 1973 (Carvalho, 1996: 809) e das propostas, emergem como as mais salientes os conceitos de “democratização do ensino”, a “meritocracia” e a “igualdade de oportunidades”. Estas visam, segundo Castro, E. (1995: 48) abolir um ciclo de centralização e controle do estado, parecendo dar início a um ciclo de tendências descentralizadoras. O conceito de democratização tinha um significado restrito: o ensino para o maior número. Destacam-se ainda a institucionalização da educação pré-escolar, a fixação da escolaridade obrigatória nos 8 anos (com alteração da idade de ingresso de 7 para 6 anos), a duração do ensino secundário complementar (que passaria a ter mais um ano) e a reestruturação do ensino superior com a criação de cursos de pós-graduação ministrados por Institutos Politécnicos.

Sobre a administração das escolas, a Lei n.º 5/73, na sua base XXIX no artigo 1º, diz o seguinte: “Leis especiais definirão as normas relativas às diversas modalidades do sistema escolar e à estrutura e funcionamento dos respectivos estabelecimentos de ensino”. Assim, com a publicação do Decreto-Lei n.º 513/73 de 10 de Outubro, revêem-se as estruturas administrativas dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário, instituindo-lhe “autonomia administrativa, sem prejuízo das disposições gerais sobre a contabilidade pública e da superintendência a exercer pela Direcção-Geral da Administração Escolar” (art.º 1º). O artigo 2º do mesmo Decreto-Lei, consagra que “os órgãos de direcção administrativa dos estabelecimentos são o Director/Reitor e o Conselho Administrativo”.

Daqui se infere, segundo Fernandes (1993), que desde a primeira reforma liberal

a direcção das escolas constitui um capítulo autónomo da regulação do ensino público estatal. Essa regulação criou um modelo datado de grande estabilidade quanto à sua estrutura e quanto ao seu papel, dentro do período que vai desde 1936 – primeira reforma do ensino liceal, até 1974 – introdução da primeira modalidade de “gestão democrática”.

É de salientar, no entanto, que pareciam estar criadas as condições para posteriores reformas, tendo-se iniciado o corte com a anterior política de ensino, totalmente dirigida e controlada a partir do poder instituído (Sousa Fernandes, 1985, citado por Castro, E., 1995: 48).

I. 1.2. A Administração das Escolas no Pós 25 de Abril de 1974

Como já tivemos a oportunidade de frisar, as vicissitudes do macro contexto sociopolítico repercutem-se na concepção e organização da estrutura do sistema educativo. Temos o exemplo clássico do período da ditadura de Salazar. Gestão unidimensional das escolas sob a batuta dos princípios ideológicos do regime.

A instauração da sociedade democrática, pelo golpe militar de Abril de 1974, arrasta os ventos da mudança para o interior da orgânica da gestão escolar. Esta é fundada em processos de eleição democrática de comissões, com uma estrutura participativa multiforme e policrómica, vinculando os diversos actores escolares. Contudo, a derrocada do regime político anterior faz com que a reorganização educativa seja feita de forma agitada: a destituição frenética de reitores e directores é concomitante ao esforço, mais emocional do que racionalmente programado, de conferir legitimidade à disparidade de iniciativas que pululavam no contexto escolar.

No entanto, em termos de política educativa assiste-se à emergência de novos centros de poder. O seu “locus de controlo” não radica somente na iniciativa legislativa da política governamental, antes é exercido através das estratégias prosseguidas pelos actores das comunidades locais. Há nitidamente uma transformação nas relações de poder (Lima, 1998: 237).

No processo de legitimação da estrutura autogestionária, o 1º Governo Provisório aprova ao Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de Maio, cujo objectivo explícito consistia em “apoiar as iniciativas democráticas tendentes ao estabelecimento de órgãos de gestão que sejam verdadeiramente representativos da comunidade escolar”

(preâmbulo). Num claro “reconhecimento oficial” da “transferência do poder do Ministério para as escolas” (Stoer, 1986: 133), não por iniciativa da administração central mas por imposição das bases que se apropriaram de poderes de decisão, desenvolvendo processos de democracia directa, o diploma prescreve que a direcção das escolas “poderá ser confiada, pelo Ministério da Educação e da Cultura, a comissões democraticamente eleitas ou a eleger depois do 25 de Abril de 1974” (preâmbulo). Entrámos na fase de entroncamento da gestão escolar nos moldes do espírito democrático que Abril instaurou. No artigo 1º consagra-se a estrutura colegial do órgão de gestão. Este, depois de ser democraticamente eleito tinha por função escolher para presidente um dos docentes da escola (artigo 3º). Podemos dizer que era o dealbar da iniciativa democrática na organização funcional de sistema escolar.

Na esteira de Engrácia Castro (1995) começa a instaurar-se um período de excessiva partidarização no interior das escolas, gerando-se instabilidade, desorganização e anarquia, não se vislumbrando um paradigma de gestão democrática e mais eficaz.

Assim, o III Governo Provisório, presidido por Vasco Gonçalves, ainda em 1974, aprova o Decreto-Lei n.º 735-A de 21 de Dezembro de 1974 e n.º 806 de 31 de Dezembro de 1974, generalizando um “modelo de gestão” uniforme para todas as escolas preparatórias e secundárias, numa tentativa de controlo do Estado, legitimada pela necessidade de assegurar a eficácia do funcionamento das escolas. O Decreto-Lei n.º 735-A perfila uma organização triádica da administração escolar, com base em três órgãos: o Conselho Directivo (C.D), o Conselho Pedagógico (C.P) e o Conselho Administrativo (C.A). Ao Conselho Directivo são acometidas competências na linha de continuidade funcional da gestão unipessoal dos liceus no período da ditadura (artigo 17º). No entanto, o artigo 31º expressa, sucinta e claramente, o sentido vertical das relações entre a escola e os órgãos da cadeia administrativa dos serviços centrais do Ministério da Educação. O diploma representa, deste modo, segundo Lima (1998: 33) citado por Delgado (2002: 14), o “[...] início do processo de reconstrução do paradigma da centralização e do retorno ao poder do centro”. O jogo político ao nível das escolas locais conhecia no “apriorismo” normativo da Burocracia Ministerial a jurisdição desse mesmo jogo.

I. 1.3. Enquadramento Legal do Modelo de Gestão Expresso pelo Decreto-Lei n.º 769-A/76.

Não tinha passado muito tempo após a revolução de Abril e o sistema educativo português, no caso concreto do funcionamento das escolas, sofria, ainda, os efeitos de uma vitória destrutiva. Foi derrubado o regime antigo sem a necessária reorganização alicerçada no programa de gestão convenientemente definido e especificado. Nestas condições, segundo Lima (1998: 271), o Ministro Sottomayor Cardia promulga o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro, no qual se procede a mudanças estruturais da orgânica gestonária e, simultaneamente, o Estado ia recuperando o seu poder sobre as escolas. O referido Decreto-Lei dá forma jurídica às “conquistas democráticas” mas, “desloca para a esfera do Estado o que nasceu fora do Estado” (Stoer, 1986: 153), discriminando os principais órgãos da estrutura administrativa da escola e respectivas competências. Antes de esboçar o sentido funcional dos mesmos órgãos, alerta para a dispersão e fluidez que se regista na vida das escolas e, em função deste prolongado achaque moral desencadeado pela revolução, incentiva à reestruturação da orgânica do sistema educativo português, conforme se constata no preâmbulo do mesmo decreto:

“ [...] A escola sofreu nos últimos anos o efeito da descompressão da vida política nacional, o que, se levou a saudáveis atitudes de destruição de estruturas antigas, também fez ruir a disciplina, indispensável para garantir o funcionamento de qualquer sistema educativo [...].

[...] É tempo já de, colhendo da experiência com a necessária lucidez, separar a demagogia da democracia e lançar as bases de uma gestão que, para ser verdadeiramente democrática, exige a atribuição de responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não docente na comunidade escolar”.

Nos termos do decreto em análise, escolas básicas (com excepção das do 1º ciclo) e secundárias passaram a ser geridas por professores eleitos pelos próprios professores, sistema que coexistiu com uma forte centralização do poder de decisão nas estruturas centrais do Ministério da Educação a quem competiam todas as decisões importantes e até muitas bem pouco importantes. Falamos do modelo que ficou conhecido por “gestão democrática” e que se encontra definido no Decreto-Lei n.º 769-A/76 de 23 de Outubro, com os acrescentos e alterações introduzidos pelas Portarias n.º 677/77, de 4 de Novembro (regulamento do Conselho Directivo) e n.º 679/77, de 8 de

Novembro (regulamento do Conselho Pedagógico e regime disciplinar dos alunos) e pelo Despacho n.º 8/SERE/89. Um modelo que se caracteriza pela separação de funções administrativas em vários órgãos a quem são atribuídas responsabilidades e competências parcialmente sobrepostas e, simultaneamente, pela concentração de funções na mesma pessoa, o Presidente do Conselho Directivo. Estabelecem-se três órgãos de governo da escola: o Conselho Directivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo. O Conselho Directivo de cada estabelecimento de ensino é constituído por 3 ou por 5 docentes, conforme a escola tenha menos ou mais de mil alunos. A sua representação no Conselho Directivo inclui, pelo menos, 2 professores profissionalizados, salvo nos estabelecimentos onde os não haja. Relativamente à representação do pessoal discente, estava limitada aos alunos dos cursos complementares (artigo 4º). Nos casos em que eram inexistentes, seriam substituídos por delegados, mas sem qualquer participação vinculativa (artigo 5º). O pessoal não docente era representado por um elemento, eleito através de processo eleitoral.

Na concepção triádica dos órgãos de gestão (CD; CP; CA), o Presidente do Conselho Directivo ocupa o lugar de presidência em todos eles, quando não acontece, especialmente no Conselho Administrativo, delega os seus poderes no vice, ou então, no secretário. Só era excedido ao nível de decisão nos assuntos que implicassem a intervenção superior das autoridades centrais (artigo 13º). Numa palavra, a função do Conselho Directivo seria a de mensageiro dos diplomas legais dimanados da administração central, solucionando os casos que figuravam em tais prescrições e nas situações mais dúbias omitiam-nas ou remetiam-nas para o poder de decisão dos órgãos centrais do Ministério da Educação. Conforme podemos constatar pelo artigo 11º do supracitado Decreto-Lei:

“ [...] até regulamentação dos órgãos previstos no presente diploma, no estatuto dos respectivos graus e ramos de ensino e legislação complementar não atribuídas aos cargos directivos, e que não sejam alteradas pelo presente Decreto-lei”.

Este Decreto-Lei torna proeminente a existência de um órgão de gestão plural e representativo (em nítido contraste com a gestão unipessoal do regime da ditadura), numa clara diferenciação dos domínios de intervenção do conselho directivo e conselho pedagógico.

Do Conselho Pedagógico fazem parte os delegados de grupo, de disciplina e um representante dos discentes – um por cada ano (artigo 22º).

Quanto ao Conselho Administrativo, o cargo da presidência era pertença do presidente do conselho directivo, num período de dois anos de vigência, ladeado por um vice-presidente e um secretário (artigo 32º).

Como principais competências, o artigo 33º destaca a função de regular a actividade administrativa da escola em função das prerrogativas vigentes na administração pública (os mesmos procedimentos para domínios de aplicação diversa) e superintender a gestão económica e financeira das escolas, englobando uma série de tarefas: avaliar propostas orçamentais, controlar os movimentos de despesas e receitas, até à preservação e actualização permanente do valor patrimonial da escola.

Numa resenha muita genérica, este pendor normativo, sobre a administração escolar, assinala uma inflexão nas estratégias da política educativa por parte da autoridade governativa (1º Governo Constitucional). Este esforço de legitimação dos processos e actividades da gestão escolar, num sentido evidente de restauração da estabilidade minada pelo furor revolucionário, faz com que Benavente (1990: 30) caracterize a iniciativa legislativa de 1976 como tentativa de “normalização”, no sentido de reposição da ordem normal das escolas em função dos focos de poder da administração central. No entanto, nas escolas vive-se a ausência de Projecto Educativo minimamente articulado e coerente, tendo em vista a construção de uma escola democrática, que com o 25 de Abril se tornava aparentemente possível, senão exigível (Lima, 1992 citado por Castro, E. 1995: 52).

A partir de 1980, mais precisamente, em 1984, tal como refere João Formosinho a organização pedagógica registava a maior intervenção de sempre por parte das escolas, assim como a gestão pedagógica e intermédia (citado por Lima, 1992, in Castro, E., 1995: 58), incrementada pela profissionalização em exercício - “projectil, tendente à construção de uma Escola mais aberta, viva e criativa, em interacção e interdependência com o meio envolvente” (Castro, E., 1995: 58). Esta lufada de ar fresco é declinada, em 1985, com o reforço dos níveis de centralização e com verdadeiros sinais de crise profunda da Educação.

Na segunda metade da década de 80, designada como a década da “descoberta da Escola”, (Canário, R., 1992: 166) ou década da “redescoberta da Escola” (Barroso, 1991b: 2), questiona-se a Escola como Organização, passando a ser alvo de estudos

profundos nos campos científico, político, sócio-organizacional e administrativo (Castro E., 1995: 59), pois, revela-se incapaz de responder em tempo oportuno, com eficácia e criatividade aos inúmeros problemas colocados pelos alunos, professores, pais e outros elementos da comunidade envolvente - com a qual começa a inter-relacionar-se (Nóvoa, 1992: 84).

Tentando consagrar a filosofia de que não é a Escola, em geral, mas sim o estabelecimento de ensino, com a sua identidade específica, que, na subjectividade dos professores e dos alunos, constitui o lugar concreto de trabalho e de investimento (Hutmacher, 1992) é publicado, em 31 de Julho, o Decreto-Lei n.º 211-B/86, que encerrará um ciclo que Engrácia Castro (1995: 62) define como “período de transição efectiva e de reflexão”. A sua principal medida inovadora proposta, consiste na criação de um órgão de apoio ao Conselho Pedagógico, que é suposto vir a contribuir para o fortalecimento das relações Escola-Meio, designado por Conselho Consultivo.

Um novo paradigma de Escola aberta e qualitativamente diferente começa a esboçar-se, urgindo a instituição de um modelo flexível e descentralizado, fundamentado nos princípios inovadores, preconizados na Constituição da República Portuguesa -1982 (Castro, E. 1995). Neste sentido, impõe-se uma nova Lei de Bases que corporize esses princípios, e defina o suporte de toda a organização do Sistema Educativo (a nível macro, meso e micro). Assim, passados 10 anos, surge a nova Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), de 14 de Outubro, que estabelece os princípios gerais do Sistema de Ensino e regula a sua organização estrutural genérica.

I. 1.4. A Lei de Bases do Sistema Educativo

A Lei de Bases do Sistema Educativo (46/86) veio introduzir profundas alterações na organização e administração escolar. Os princípios gerais, sobre os quais é erigida, encontram-se especificados no artigo 2º, com especial destaque para os números 2 e 5, nos quais se consagram o princípio da democraticidade do ensino – numa clara extensão conceptual da proposta da Lei n.º5/73, de Veiga Simão – e o papel social da escola na educação dos indivíduos. O processo educacional é mediado pela influência de umas gerações sobre outras.

“ [...] É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar”.

“ [...] A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”.

Outro dos princípios que enforma quer a “Constituição” quer a “Lei de Bases do Sistema Educativo” é o da participação na educação e na gestão das escolas. Trata-se, em última instância, de reconhecer que a democracia, como organização política, não pode expressar-se a não ser pelos diferentes actores sociais que constituem determinada comunidade. Precisamente, o objectivo primordial da democracia é o de transformar o indivíduo passivo em cidadão livre, solidário, responsável e participativo.

No caso específico da educação, a LBSE, no âmbito dos princípios (alínea 1, art.º 3), começa por garantir a participação aos “[...] intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias [...]”, para no âmbito dos princípios gerais da administração escolar “[...] assegurar o pleno respeito pelas regras de democraticidade e participação [...]” (ponto 1, art.º 43); reforça explicitamente “[...] a participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais e ainda as instituições de carácter científico” (ponto 2, art.º 43); “[...] a administração e gestão das escolas orienta-se por princípios de democraticidade e de participação [...]” (ponto 2, art.º 45); assegura a criação de órgãos próprios de direcção por elementos eleitos democraticamente (ponto 4, art.º 45); prevê a participação dos alunos do ensino secundário nos órgãos de direcção (ponto 5, art.º 45) e sugere a participação dos alunos na organização, desenvolvimento e avaliação das actividades de ocupação dos tempos livres (ponto 4, art.º 48).

O ensino básico e secundário são objecto de algumas mudanças significativas. Podemos destacar, como medidas mais reformadoras, a extensão da escolaridade obrigatória até aos quinze anos (artigo 6º). O aumento em três anos, de seis passou para nove, foi uma medida que introduziu alterações quantitativas na organização formal do ensino básico. Esta reorganização, segundo Formosinho (1987), afecta os critérios qualitativos do ensino. Um maior número de alunos alastra-se à multiplicidade de

diferenças sócio culturais que não podem ser ignoradas ao nível da organização programática da estrutura curricular e na exigência de uma abrangência da psicodinâmica do processo educativo.

A organização do ensino básico compreenderá três ciclos sequenciais, sendo o 1º de quatro anos, o 2º de dois anos e o 3º de três anos. O mesmo autor (ibid.) envereda pela distinção entre ensino básico e ensino secundário com base nas finalidades legitimadas na Lei de Bases. Assim, o ensino básico está essencialmente orientado para o processo de socialização das crianças. O ensino secundário entrincheira-se em propósitos mais pragmáticos, ou seja, promove-se uma aprendizagem mais vocacionada para a vida activa.

A articulação entre os ciclos obedece a uma progressiva reorganização dos anteriores em função das aprendizagens realizadas. O objectivo é evitar o desfasamento do próprio processo de aprendizagem, conferindo-lhe uma unidade funcional (artigo 8º).

No ensino secundário, a principal inovação traduz-se numa estruturação mais flexível da componente curricular: quem quisesse seguir os estudos optaria pela vertente académica, quem desejasse exercer uma profissão enveredava pela componente vocacional. Conta ter três anos de duração e requer o 9º ano como nível de ingresso (artigo 10º); contudo, a componente curricular é pormenorizadamente definida, de forma universal e uniforme, pelas autoridades do poder central.

A tipologia da gestão escolar, segundo a Lei de Bases, assenta numa disposição compartimentada - escola do ensino básico em diferentes ciclos (1º, 2º e 3º) e o secundário, alargando o leque de possibilidades do funcionamento administrativo. Formosinho (ibid.) ilustra uma diversidade de configurações administrativas dos diferentes ciclos que constituem a escola básica e secundária do sistema educativo português. Cada um dos ciclos pode funcionar apenas numa escola, ou podem coexistir mais do que um, ou todos num único edifício escolar. O mesmo autor descarta a possibilidade de compactar os diferentes níveis de escolaridade no mesmo edifício com uma única direcção. Como é que se podem administrar diferentes processos educativos através de actos governativos uniformes? A diversidade de níveis de ensino é garantida, à partida, pelas diferentes finalidades que os legitimam. Só por imperativos de fraca densidade populacional, de uma determinada zona geográfica, tal opção teria validade.

A Lei de Bases só pode ser verdadeiramente compreendida, na profundidade de uma intenção reformista, no quadro de uma interpretação global da iniciativa

governamental. Antes de ganhar foros de constitucionalidade – aprovada em Julho de 1986 e publicada a 14 de Dezembro – houve todo um trabalho de campo, a cargo de uma comissão nacional nomeada pelo governo, essencialmente com a função de sondar a extensão dos problemas reais. Era uma forma concreta de desbravar o caminho para a implementação da reforma consignada na Lei 46/86 (Afonso, 1994: 119).

O plano de acção compreendia duas estratégias de intervenção distintas, mas que conjugadas haveriam de constituir a profilaxia política do governo. Estamos a falar da reorganização curricular e a descentralização da administração. A comissão nacional, quando iniciou os trabalhos, deparou-se com uma diversidade de anomalias. Uma decorrentes da falácia de certas medidas políticas sobre matérias constituintes da vida organizacional das escolas: a natureza excessivamente teórica dos conteúdos ministrados e consequente desvinculação dos contextos reais de aprendizagem e a não sequencialidade do processo de aprendizagem conforme à organização estrutural dos níveis de ensino existentes. Outras anomalias afectavam o poder “argumentativo” dos recursos existentes: físicos (precariedade das condições dos estabelecimentos de ensino), humanos (professores profissionalmente “desqualificados”) e financeiros (ausência de verbas). Por fim, as anomalias administrativas situam-se no centralismo e inoperância dos órgãos da cadeia administrativa do Ministério da Educação.

Como ficou explicado, os pontos fundamentais da incidência reformadora da Lei de Bases foram a reorganização curricular e a administração escolar. Contudo, ainda segundo Afonso (1994), estas duas reformas acabaram por conhecer destinos diferentes nas suas concretizações políticas. Só a reforma da organização curricular percorreu todas as fases do processo político: homologação do Decreto-Lei, período experimental e consequente alastramento nacional, a reforma administrativa ficou pela fase experimental.

Segundo Azevedo (1996: 13), num exame crítico e retrospectivo de dez anos da Lei de Bases, as virtualidades da lei residem na amplitude e continuidade pedagógica proposta pelos cursos – componente profissional e académica – conferindo ao processo de ensino-aprendizagem uma estrutura sequencial. Contudo, o seu processo de concretização no terreno deparou com alguns impedimentos estruturais ao sistema educativo e social do país.

Desta breve análise do texto legal, podemos concluir que ao nível da reforma educativa e em especial ao nível da administração escolar, um dos aspectos nucleares e

iniludíveis é o princípio democrático e da participação.

Como refere Lima (1998: 37) citado por Delgado (2002: 21), “[...] os princípios da democraticidade, de participação e de autonomia nem sempre encontram tradução congruente. Ou seja, “[...] a participação dos pais e encarregados de educação nos órgãos de direcção das escolas não é taxativa [...]. Embora faça referência a “órgãos próprios” da “direcção” de cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos de ensino básico e secundário, em nenhum momento consagra claramente o princípio da autonomia das escolas”. Este facto só veio a ser consagrado com a publicação do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro que estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas preparatórias e secundárias públicas, definindo um quadro orientador genérico e flexível da autonomia da escola. Este diploma, a propósito da autonomia da escola, retoma os princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Na sequência do Decreto-Lei n.º 43/89, e como complemento, é publicado o Despacho n.º 8/SERE/89 de 8 de Fevereiro que define as regras da composição e funcionamento dos Conselhos Pedagógicos e dos seus órgãos de apoio nas escolas preparatórias e secundárias.

É neste contexto de mudança que chegamos à década de 90, sentindo-se a falta, segundo Castro, E. (1995) de um modelo global de direcção e gestão [...], que sirva de suporte à prática dos princípios da colegialidade, participação e organização horizontal sem a qual estará seriamente comprometida a implementação da Reforma nas suas diversas vertentes.

Na esteira do projecto de reordenamento de Direcção e Gestão das Escolas, proposto em 1989, pelo então Ministro da Educação, Roberto Carneiro, é aprovado um modelo (Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio) que consagra os princípios dinâmicos da Reforma Educativa, como sejam, os desafios da democraticidade, representatividade, participação, integração comunitária e da própria autonomia da escola associada à elaboração e implementação dos instrumentos do seu exercício – Projecto Educativo, Plano Anual de Actividades e Regulamento Interno.

I. 1.5. Enquadramento Legal do Modelo de Gestão Expresso pelo Decreto-Lei n.º 172/91.

Ainda com o Decreto-Lei n.º 769-A/76 em vigor, na sequência do Decreto-Lei n.º 83/89 e no desenvolvimento da Reforma do Sistema Educativo iniciada em Julho de 1990, o governo apresenta uma proposta de projecto de Decreto-Lei sobre administração, direcção e gestão das escolas que, segundo Delgado (2002: 24), apresenta as seguintes linhas orientadoras:

- autonomia para a escola (pedagógica, científica, cultural e administrativa);
- participação real dos pais e da comunidade local na escola;
- separação entre direcção e gestão (esta entregue aos professores e aquela a um órgão de participação representando a comunidade educativa).

Após vários debates e discussões surge o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio. É um diploma que assenta em quatro componentes organizacionais muito importantes: o Conselho de Escola, o Director Executivo, o Conselho Administrativo e o Conselho Pedagógico. Esta estrutura organizativa institui novas relações de poder, não na dependência vertical em relação à administração central, mas entre estes mesmos órgãos no interior da própria escola.

O Conselho de Escola é um órgão de direcção por excelência, colegial e representativo de toda a comunidade educativa com um grande peso na definição da política da escola. Segundo o artigo 8º, do mesmo decreto, podem diferenciar-se uma multiplicidade de competências (com a assunção de determinados poderes que lhe conferiam uma autonomia de acção em relação aos outros órgãos - Director Executivo e Conselho Pedagógico) das quais se destacam a indigitação do director executivo entre os docentes que integram a escola; nomear, destituir ou renovar o mandato do director executivo e a supervisão da orientação educativa do conselho pedagógico (regulamento interno, projecto educativo, plano de actividades e orçamento, as contas de gerência, as normas e critérios da acção social escolar; estabelecer princípios que orientem as relações da escola com a comunidade e arbitrar conflitos entre os órgãos da escola).

A sua composição é a seguinte, nas escolas secundárias: nove representantes do pessoal docente e nove não docentes (3 alunos representantes do ensino secundário,

designados ou eleitos conforme exista ou não associação de estudantes; 1 representante do pessoal não docente; 2 representantes dos pais e encarregados de educação designados ou eleitos conforme exista ou não associação de pais; 1 representante da câmara municipal; 1 representante dos interesses económicos e 1 representante dos interesses culturais). O director executivo e o presidente do conselho pedagógico, por inerência de funções, também participam neste conselho, mas sem direito a voto sendo a sua presença meramente consultiva. Todos os elementos são eleitos ou designados pelos respectivos corpos sociais. A duração do mandato dos alunos e encarregados de educação é por um ano (atendendo à possibilidade destes deixarem de pertencer à escola); todos os outros são por 4 anos. Nas escolas onde não funciona o ensino secundário, não existe representante dos alunos. Para manter a paridade no interior do órgão, o número de professores é reduzido para sete. A falta de um representante deve ser sempre compensada no sentido de impedir o domínio de um grupo sobre outro.

Os membros deste conselho respondem civilmente perante a administração nos termos gerais do direito. Reúnem ordinariamente duas vezes por período escolar. As suas decisões são tomadas por maioria simples, caso a lei não estipule em contrário. O presidente usufrui uma redução de duas horas na componente lectiva e os restantes membros docentes duas.

Relativamente ao Director Executivo, podemos referir que a sua área de gestão era muito extensa, abrangia uma diversidade de domínios que ia da vertente cultural à componente administrativa. No artigo 17º, do mesmo Decreto, estão definidas algumas das principais competências inerentes ao seu cargo. Contudo, um pressuposto fundamental configura a sua linha de acção: dependia duplamente de dois órgãos diferenciados - a nível geral, das principais medidas políticas da administração educacional por parte do governo e, a nível local, do parecer vinculativo do Conselho de Escola. No mais, as suas funções destacam-se na coordenação do ritmo pedagógico da comunidade escolar, sempre numa óptica de interacção com as outras vertentes directamente relacionadas com os assuntos administrativos e financeiros.

Não era qualquer docente que podia ocupar o cargo de Director Executivo. Requeria-se um currículo profissional, uma formação específica, de modo a elevar os índices técnicos do desempenho. Era escolhido mediante concurso público e nacional pelo Conselho de Escola e nomeado por um período de quatro anos, usufruindo de uma redução total da componente lectiva para o exercício das funções e de um suplemento remuneratório. É assessorado nas suas funções por dois adjuntos, nomeados pelo

Conselho de Escola, sob proposta sua. Esta excelência profissional, instituída no plano legal do sistema educativo, esbarrava na prática, no quotidiano, com a resistência dos actores da comunidade educativa local, sendo frequentemente visados como “persona non grata”, uma vez que representavam a força política do poder central.

O Conselho Administrativo é um órgão deliberativo em matéria de gestão administrativa e financeira da escola e é constituído pelo director executivo (que preside), um dos adjuntos (designado) e o chefe dos serviços de administração escolar.

O Conselho Pedagógico é um órgão de coordenação e orientação educativa, serve como estrutura de staff ao Director Executivo e ao Conselho de Escola. A sua composição é a seguinte: Director Executivo, Chefes de Departamento Curricular, Coordenadores de Ano dos Directores de Turma, Chefe do Departamento de Formação, dois representantes da Associação de Pais, três representantes dos Alunos e Serviços Especializados.

Como competências mais relevantes destacamos: eleger o seu presidente de entre os docentes que o integram; elaborar e propor o regulamento interno, o projecto educativo e o plano de actividades; elaborar e submeter à aprovação do Conselho de Escola o plano de formação do pessoal docente e não docente; emitir pareceres sobre a gestão do currículo, programas, avaliação dos alunos, orçamento anual da escola e qualquer matéria de natureza pedagógica. Reúne ordinariamente uma vez por mês.

A sua composição reflecte a heterogeneidade dos seus corpos sociais. Sendo essencialmente constituído por peritos (professores), a sua legitimação assenta na autoridade profissional (do saber especializado) e na autoridade racional-legal prescrita na lei. Apesar destas circunstâncias, não deixa de estar orgânica e administrativamente dependente do Conselho de Escola. Porém, atendendo à composição do Conselho de Escola cuja metade são professores, e à falta de competência técnica dos restantes elementos, aventamos a hipótese de estarmos perante a possibilidade da existência de controlo de todo o processo de tomada de decisão (por parte dos professores) no Conselho de Escola.

Este Decreto-Lei contém outros domínios problemáticos. Um deles é inerente à constituição plural do Conselho de Escola. A contemplação de elementos representados de outros interesses, que não propriamente os educativos, pode degenerar num controlo do processo pedagógico a partir da ideologia dominante das forças económicas da região, silenciado a voz de outros actores menos poderosos, mas parte activa no

processo.

Em síntese, podemos referir que a figura de Director Executivo apela para um conjunto de representações das suas funções e tomada de decisão. A questão central reside na própria participação dos professores no mesmo processo: apesar do princípio da democraticidade, entre outros, ser sublinhado como factor de base da gestão escolar, pode perguntar-se até que ponto há consenso entre os professores e o Director Executivo e, simultaneamente, qual a margem de manobra dos professores em face desta coexistência. O Director Executivo ocupa uma posição central na escola: representado nos principais órgãos e elo de ligação das orientações do Conselho de Escola e as medidas políticas do Ministério da Educação a nível da gestão escolar. Uma consequência, resultante destas competências e funções, poderá constituir-se como director omnipresente, monopolizando os processos de gestão ao correr o risco de instituir relações exclusivas com o Ministério da Educação, do qual se encontra completamente dependente.

I. 1.6. O Modelo de Gestão Criado pelo Decreto-Lei n.º115-A/98

O impasse em que tinha caído o debate, político e académico, travado ao longo de onze anos em torno do modelo político-organizacional das escolas básicas e secundárias começa a romper-se com a publicação, em Dezembro de 1996, do Estudo Prévio “Autonomia e Gestão das Escolas”, de João Barroso, realizado de acordo com o Despacho n.º 130/ME/96. Neste, o autor define sete princípios para o processo de reforço da autonomia das escolas “no contexto mais amplo da territorialização das políticas educativas” e apresenta um conjunto de propostas e recomendações relativas ao faseamento do processo de autonomia, aos “contratos de autonomia”, às Associações de Escolas, à gestão das Escolas, à formação dos responsáveis pela gestão das Escolas, à regulação e controlo. Recusando a “lógica de mercado” inscrita no pensamento neo-liberal defensor da promoção da qualidade através da competição entre escolas, o estudo procura “descobrir outros sentidos para as políticas de descentralização e reforço da autonomia das escolas, diferentes dos que, tradicionalmente, estiveram na sua origem, contrapondo, assim, à “lógica de privatização” emergente nessas políticas, uma lógica cívica e comunitária de renovação da escola pública” (Barroso, 1998: 16). Daí a preocupação em “enquadrar o reforço da autonomia das escolas na manutenção do papel

do Estado, como instância integradora da coesão social no domínio da educação” (Id., *ibid*).

No que se refere ao regime jurídico a definir para a gestão das escolas, Barroso (1998: 64-65) propõe:

- que a lei se limite a estabelecer “o quadro organizativo que deve regular a gestão de topo”, deixando para as escolas a definição das estruturas de gestão intermédia;
- para a gestão de topo, a criação de um Conselho de Escola que funcionaria como “suporte que confere legitimidade ao processo de transferência de competências para a escola e do qual emanam todos os outros órgãos de gestão”;
- do plenário do Conselho de Escola fazem parte todos os elementos das comissões especializadas: a administrativa; a pedagógica; a sócio-educativa; e a executiva que “assegura as funções da gestão corrente e é responsável pela coordenação dos serviços e estruturas de gestão intermédia”.

De posse deste estudo, o Ministério da Educação veio a publicar em Maio de 1998 um diploma que é mais prescritivo que o recomendado, ainda que definindo um modelo aberto cuja configuração específica é deixada à decisão das escolas, em sede do seu Regulamento Interno e não acolhe a lógica de integração dos diferentes órgãos e funções que preside à proposta de João Barroso.

Trata-se da operacionalização de uma imagem organizacional da escola como democracia, tendo como elementos centrais os conceitos de autonomia, participação (“garantida” pela representatividade formal), democracia organizacional (“garantida” por órgãos de tipo colegial e electivo) e de integração comunitária da escola.

Podemos dizer que o Decreto-Lei 115-A/98 vem implantar a autonomia no processo de gestão das escolas. O conceito de autonomia encontra-se especificado na introdução do mesmo Decreto-Lei: construí-la implica uma mudança muito significativa no modo de fazer as coisas por parte das autoridades, governo e poder local, implica vê-la a partir dos problemas concretos que envolvem o seu meio mas que, ao mesmo tempo, potenciam uma configuração específica. Deste modo, define-se como um projecto profundamente enraizado na realidade social que o complementa, não

eliminando a responsabilidade tutelar do Estado; antes, pelo contrário, faz com que se perca a concepção de um modelo único de gestão, que subsume, por completo, a possibilidade de cada escola dar um rosto concreto à autonomia.

Os dois órgãos mais influentes, ao nível da gestão, são, por ordem de respectiva importância, e influência, a Assembleia de Escola e o Conselho Executivo ou Director. O primeiro é o maximamente responsável pela definição das linhas orientadoras da acção da escola e o que aprova os documentos reguladores da actividade e do funcionamento escolar: Projecto Educativo e Regulamento Interno; o segundo interfere com a administração do funcionamento quotidiano da escola no domínio pedagógico, cultural, administrativo e financeiro. Assim sendo, e segundo o artigo 17º, a estrutura organizacional do quadro de gestão fica constituída pelos seguintes órgãos: Assembleia, Conselho Executivo ou Director, Conselho Pedagógico e, finalmente, Conselho Administrativo. No artigo 4º encontram-se especificados os princípios orientadores da administração escolar: o princípio de democraticidade que, no seu conteúdo significativo, expressa a possibilidade de uma participação geral dos intervenientes no processo educativo; a sobreposição dos critérios pedagógicos e científicos aos critérios administrativos e, por fim, a vinculação da responsabilidade do estado no processo educativo. Durante o período transaccional de um ano (tempo estipulado legalmente para os órgãos previstos entrarem, em exercício) a gestão será assegurada pelos membros do Conselho Directivo ou pelo Director Executivo em exercício. No caso de cessação, os serviços serão assegurados por uma Comissão Instaladora (artigo 3º).

Quanto à composição dos elementos que os constituem diferem muito entre si. A Assembleia é um órgão colegial directamente constituído pela própria escola, onde o corpo docente tem a fatia mais representativa, sendo-lhe fixado o limite máximo que não pode exceder: os 50% do total dos membros da assembleia. O limite mínimo da representatividade cabe aos elementos representantes dos pais/encarregados de educação e pessoal não docente e cuja representação nunca deve ser inferior aos 10%. Relativamente ao segundo órgão (artigo 15º) oferecem duas modalidades de gestão: a primeira, com um presidente e dois vices; a segunda, um director e dois adjuntos.

Na definição e importância das competências, pode dizer-se, a nível geral, que o Conselho Executivo ou o Director trabalham no terreno, estando reservado à Assembleia o poder de adjudicar as propostas que lhe caem em cima da mesa. Isto é, a Assembleia de Escola surge como órgão da direcção, embora – como aliás, já sucedia no modelo anterior – a designação de “direcção” seja reservada para o órgão de gestão.

Para além disso, a Assembleia parece assumir também funções de fiscalização dos outros órgãos, sendo perceptível o apelo a que exerça uma magistratura de influência sobre os mesmos. Contudo, uma observação mais pormenorizada do artigo 17º, revela a diversidade de competências em diferentes domínios da actividade das escolas: pedagógico, disciplinar, financeiro e cultural. Assim, são suas competências a organização do programa pedagógico e nomenclatura normativa da escola e também formular as modalidades de contratos de autonomia. Há que definir os vectores fundamentais do processo de ensino-aprendizagem e o padrão de funcionamento diário. Ao nível do funcionamento concreto da escola destacam-se o ter que delinear as variantes do sistema funcional, projectar orçamentos, organizar e controlar o processo de distribuição dos alunos pelas turmas e conseqüente elaboração dos horários, assegurar a gestão da estrutura física da escola e formular o programa de acção social e cultural da escola.

Quanto à Direcção Executiva parece ser reconhecido o monopólio da concepção, da interpretação do projecto de escola e da sua tradução em programas de acção, ao ser-lhe atribuída a incumbência de elaborar as propostas de todos os grandes documentos orientadores da acção da escola (Projecto Educativo, Regulamento Interno, Orçamento e Plano Anual de Actividades).

Outras conseqüências previsíveis são de relativa importância: o Conselho Pedagógico fica reduzido a um papel consultivo para a maior parte das matérias, assume funções deliberativas quanto à definição de critérios gerais para um conjunto delimitado de domínios; o presidente da Assembleia da Escola, constituído de amplos poderes, pode não ser um docente, mas sim um representante dos interesses económicos da região que pode subverter completamente as finalidades pedagógicas da escola e geri-la apenas por critérios empresariais.

É de destacar que o normativo deixa em aberto um conjunto de aspectos relativos à constituição e ao funcionamento de outros órgãos e estruturas que institui. A regulamentação de tais aspectos compete às escolas que deverão expressar no seu Regulamento Interno a sua opção. Assim, destacamos outros que parecem ter maior relevância:

- define a composição do Conselho Pedagógico, sabendo que não pode exceder os 20 membros e tem de incluir representantes das estruturas de orientação educativa, dos serviços de apoio educativo, da associação de pais e encarregados de educação, dos alunos (no ensino secundário), do pessoal não docente e dos projectos de desenvolvimento educativo;
- fixa as estruturas de orientação educativa (departamentos curriculares , coordenação dos conselhos de directores de turma);
- opta por formas alternativas ao Conselho de Directores de Turma para assegurar a coordenação pedagógica dos vários cursos do ensino secundário;
- regulamenta os processos eleitorais de todos os órgãos e estruturas.

A inevitável precedência da tomada destas decisões pelas escolas sobre a instalação do novo figurino organizacional trouxe ao Regulamento Interno da Escola uma centralidade que corre o risco de deixar para segundo plano o projecto de escola e transformar-se, ele próprio, num misto de "Regulamento-Organigrama" e "Regulamento – Código Normativo" (Sarmiento, 1998: 21) tributário das concepções gerencialista e juridicista da administração educativa. Distinguindo entre "autonomia administrativa" e "autonomia de projecto" e denunciando a ênfase na primeira ao nível do debate, o mesmo autor (1998: 22) declara que "um entendimento puramente administrativista da autonomia tenderá a fazer deste tipo de Regulamento o seu modelo de referência, pelo que é, muito provavelmente, aquele que constitui o principal risco, no estado actual do debate sobre a construção da autonomia".

Importa ainda salientar que o decreto anuncia a criação de Conselhos Locais de Educação, "com base na iniciativa do município" (art. 2º), define o conceito e prescreve os princípios (art. 48º) a que devem obedecer os contratos de autonomia a celebrar, por iniciativa da escola, entre esta e a administração regional da educação. Os contratos de autonomia são o instrumento para o desenvolvimento da autonomia da escola "segundo um processo faseado em que lhe serão conferidos níveis de competência e de responsabilidade acrescidos, de acordo com a capacidade demonstrada para assegurar o respectivo exercício" (art. 47º- 1).

Antes de o Decreto-Lei ser aprovado no parlamento, e quando estava em causa a discussão do mesmo projecto, Paulo Sucena (1998: 10), Secretário-geral da FENPROF, referia:

“ [...] o apelo ao auto financiamento das escolas abre portas à desresponsabilização do estado pela qualidade da escola pública. [...] O exercício da autonomia por parte das escolas implica a concessão dos recursos indispensáveis”.

Este líder sindical salienta que a construção da autonomia está revestida de ambiguidade: porque os órgãos de gestão estipulados garantem um modelo único de gerir, porque as escolas, ao celebrarem os seus contratos de autonomia com o ministério, estão sempre numa posição de inferioridade e, à partida, gera assimetrias e desigualdades pois nem todas as escolas se equivalem no seu peso negocial.

Como conclusão, podemos dizer que o enquadramento legislativo das escolas portuguesas cria poucas condições para o exercício da liderança e poder por parte dos actores organizacionais. Esta situação é denunciada por alguns investigadores portugueses, é o caso de Ruben Cabral (1989: 561), ao estudar os fenómenos de liderança e democracia em duas escolas secundárias - Cambridge Rindge and Latin School e Escola Secundária de Pedro Nunes - refere que é regulada por comportamentos rotinados. Esta letargia e maquinismo administrativo são uma consequência natural da extremada dependência em relação à política educativa das autoridades governativas. Outro autor, Natércio Afonso, (1994), sublinha esta deficiência gestonária, pois das conclusões de investigação sobre a orgânica e funcionamento diário de uma escola, refere a ausência de uma liderança significativa como uma das mais importantes disfunções organizacionais. O reduzido poder de iniciativa dos gestores escolares é determinado por uma cultura de professores colegial e pela ascendência normativa da estrutura administrativa do Ministério da Educação.

Estas perspectivas ajudam-nos a fundamentar a ideia de que o efeito da liderança nas organizações escolares, no caso da realidade portuguesa, é muito diminuto. Se no período anterior ao 25 de Abril, a governação das escolas resultava do controlo político-ideológico do poder central, através da mediação passiva do reitor e director de ciclo, com o advento da sociedade democrática, esta mediação passa a ser mais colectiva. No entanto, a autonomia das escolas não vai além da composição dos órgãos de gestão, que nas suas funções se resumem a representar e executar as directivas do poder central.

CAPÍTULO II

Perspectivas Teóricas sobre as Organizações

II. 1.1. Abordagem Clássica das Organizações. Teorias conceptuais.

As organizações têm uma forte influência na vida das pessoas. De facto, ao longo da nossa vida, como recorda Etzioni (1967: 7) citado por Teixeira (1995: 4), “nascemos em organizações, vivemos quase sempre em organizações, passamos a maior parte do nosso tempo a trabalhar como membros de uma organização, os serviços que utilizamos e os bens que consumimos são-nos fornecidos por organizações e no momento da morte é, ainda, uma organização que há-de autorizar o nosso enterro”. A forma como estão estruturadas e como são geridas influenciam o trabalho que executamos, a eficácia com que desempenhamos as tarefas e até a forma como nos sentimos em relação a nós próprios. Por definição, Bennis (1994: 48) afirma que:

“ [...] as organizações, são sistemas sociais em que as pessoas têm normas valores, convicções partilhadas e paradigmas do que está certo e do que está errado, do que é legítimo e do que não é, e da maneira como se fazem as coisas”.

Mas, uma definição concreta e definitiva de organização não existe. Cada qual tem pontos fortes, limitações distintas e aplicações específicas. Tal como afirma Drucker (1999a: 25):

“As organizações serão cada vez mais talhadas diferentemente: para as diferentes finalidades, diferentes tipos de trabalho, diferentes pessoas e diferentes culturas. A organização não é apenas uma ferramenta. Revela valores”.

A vida organizacional é caracterizada pela cooperação e pelo conflito entre os actores em presença, representando divergências ou convergências específicas em relação aos interesses, motivações e estratégias em curso, clara ou implicitamente assumidas no seio da organização.

Partindo dos pressupostos enunciados, será, agora, oportuno, fazermos uma retrospectiva histórica das teorias organizacionais para compreendermos melhor a evolução do próprio conceito.

A teoria organizacional desenvolveu-se inicialmente a partir de problemas práticos de gestão, centrados nas questões do controle e da eficiência, tanto nas empresas como na administração pública. Estes pressupostos tornaram-se o ponto de partida para conceptualizações teóricas, durante as primeiras décadas do século XX, dando origem ao que se veio a chamar a Teoria Clássica da Administração e da Administração Científica. Assim, estas teorias representam a codificação da experiência corrente da gestão, na perspectiva científica e filosófica que eram dominantes na época. Para Ceitil (1993: 87), as perspectivas clássicas da gestão consideravam “a empresa como um universo simples, cruzado por processos simples, facilmente planeáveis”.

Frederick W. Taylor (1856-1915) efectuou o trabalho pioneiro no sentido de fazer da administração uma ciência. A sua obra “Princípios de Gestão Científica” representa a teorização da sua própria experiência como operário, antes de se tornar gestor fabril de uma empresa metalúrgica.

Taylor (1911) estabeleceu os princípios da Administração Científica concebidos como sendo os fundamentos de uma ciência da organização do trabalho. Para Chiavenato (2000), estes princípios centravam-se no uso de métodos científicos, baseados na observação e na análise, para a determinação das melhores soluções organizacionais, em vez dos procedimentos baseados na improvisação e no empirismo dos gestores. Outra questão era a da especificação das tarefas, de modo a possibilitar a selecção rigorosa dos trabalhadores e o seu treino intensivo com base na especificidade das tarefas a desempenhar. Taylor, segundo Canavarro (1996: 32), defendia seis princípios essenciais:

- a divisão das responsabilidades. Os trabalhadores deveriam executar as tarefas e os gestores planear, dirigir e controlar;
- a utilização de métodos científicos para se determinar a melhor maneira de se fazer a tarefa;
- a selecção de pessoas com melhor perfil para uma determinada tarefa;
- a formação do trabalhador para um desempenho eficiente;

- o controlo dos subordinados, na forma como desempenham, o trabalho de modo a que os resultados previstos possam ser alcançados;
- o incentivo à produção através de compensações remuneratórias.

Apesar de este ser considerado o melhor caminho, para otimizar e resolver os problemas da organização, Henry Fayol (1841-1925) tinha uma postura diferente de Taylor. Enquanto para Taylor, o operário era como o prolongamento da máquina com que trabalhava, Fayol enfatizava as hierarquias rígidas que caracterizavam a gestão, definida como um processo de previsão, organização, comando, coordenação e controle:

- Prever - visualizar o futuro e traçar o programa de acção.
- Organizar - constituir o duplo organismo material e social da empresa.
- Comandar - dirigir e orientar o pessoal.
- Coordenar- ligar, unir, harmonizar todos os actos e todos os esforços colectivos.
- Controlar- verificar que tudo corra de acordo com as regras estabelecidas (Chiavenato, 2000: 84).

A perspectiva da Gestão Científica e os seus desenvolvimentos subsequentes, nomeadamente a Teoria Clássica da Gestão e algumas técnicas de gestão específicas, como refere Afonso (1994: 47), “a gestão por objectivos (MBO) e os sistemas de planeamento, programação e orçamento (PPBS), tornaram-se na estrutura conceptual dominante”; seja nos meios organizacionais ou nos meios académicos. “A preocupação básica passou para a ênfase na estrutura” (Chiavenato, 2000: 8).

Esta análise pressupõe que os gestores sejam vistos como actores racionais, cujas decisões são baseadas em escolhas de método racional perante alternativas claras, e em função de objectivos organizacionais previamente definidos. O princípio da autoridade e responsabilidade prescreve como o administrador se deve comportar, partindo do pressuposto que a autoridade é o poder, derivado da posição ocupada pela pessoa, o direito de dar ordens e o poder de esperar obediência; a responsabilidade é uma consequência natural da autoridade que deve ser única. Outro princípio considerado relevante é o princípio da hierarquia ou cadeia escalar. A autoridade deve estar disposta de tal maneira que um nível hierárquico deve estar sempre subordinado ao nível hierárquico superior (Chiavenato, 2000).

Não obstante, os princípios da gestão científica terem influenciado a nossa civilização - da última parte do séc. XIX, eles não constituíam uma teoria das organizações completamente formulada.

O economista e sociólogo alemão Max Weber (1864-1920), propôs uma forma ideal de organização a que chamou Burocracia, sustentada pela Teoria da Estrutura da Autoridade. Weber defendia a burocracia como modelo ideal e a definia como sendo uma forma de organização humana baseada na racionalidade e na eficiência ou seja, a organização deveria assentar numa forma racional de organizar pessoas e actividades, para se atingirem determinadas metas.

Weber (1947) citado por Giddens (1976: 258-259) identificou três tipos ideais de legitimidade na organização, como base da relação de domínio:

- Tradicional
- Racional/Legal
- Carismática

Para Weber (1947) citado pelo mesmo autor, a autoridade tradicional fundamenta-se na crença, nas regras e poderes há muito estabelecidos. É caracterizada pelo estatuto hereditário e pela dominação patrimonial. Nas organizações tradicionais as tarefas de cada um dos membros são mal definidas, e os privilégios e os deveres encontram-se sujeitos a alterações, conforme as tendências do detentor do poder. A autoridade racional/legal é legitimada por regras impessoais, instituídas num contexto de racionalidade, quer a nível de procedimentos, como de valores. No interesse da eficiência, uma organização deve ter uma hierarquia de autoridade definida, bem como as competências e os atributos da estrutura organizacional.

Neste contexto, a base da autoridade tem a ver com a personalidade do líder e pelo facto dos seus seguidores acreditarem na autenticidade da sua missão e das suas qualidades proféticas. Ao contrário da prática legal, não existe uma hierarquia fixa de subordinação, mas sim um reconhecimento da legitimidade do chefe.

A burocracia partilha com a gestão científica, o pressuposto de que as pessoas são motivadas principalmente por incentivos económicos, ou outros de carácter extrínseco, e trabalham para maximizar o seu rendimento económico. Como esse rendimento é controlado pela organização, a pessoa acaba por ser conduzida pela

organização (Chiavenato, 2000).

Numa caracterização mais cuidada do modelo, observamos um conjunto de elementos que dão especificidade à organização burocrática. Costa (2003: 39), com base nas propostas de Max Weber (1979) resume:

- Existência de normas e regulamentos que fixam cada “área de jurisdição” (divisão do trabalho);
- estruturação hierárquica da autoridade (de acordo com um sistema firmemente ordenado de mando e subordinação);
- administração com base em documentos escritos devidamente preservados (arquivos);
- princípio da especialização e do “treinamento” específico do cargo;
- exigência ao funcionário de “plena capacidade” de dedicação ao trabalho (sem prejuízo da “delimitação rigorosa” do “tempo de permanência na repartição”);
- desempenho de cada cargo com base na universalidade, uniformidade e estabilidade das regras gerais.

Numa perspectiva da sociologia das organizações Beetham (1988: 24-25) aponta quatro características básicas que, em seu entender, “constituem o padrão definidor de Weber relativo à burocracia”:

[...] hierarquia (cada funcionário tem uma competência claramente definida dentro da divisão hierárquica do trabalho e é responsável pelo seu cumprimento perante um superior); continuidade (a repartição constitui uma ocupação remunerada a tempo inteiro, com uma estrutura de carreira que oferece perspectivas de promoção regular); impessoalidade (o trabalho é conduzido segundo regras prescritas sem arbitrariedades ou favoritismos, e existe um registo escrito de cada transacção); competência (os funcionários são seleccionados conforme o seu mérito, são treinados para as suas funções e controlam o acesso aos conhecimentos reunidos nos processos).

O modelo burocrático esqueceu as manifestações espontâneas dos indivíduos dentro da organização, cuja actuação não está fortemente definida. Canavarro (1994) citado por Henriques (1997: 48-49) refere que “são os aspectos informais inerentes ao funcionamento de toda e qualquer organização que interagem com os aspectos formais dando corpo à organização”.

II. 1.2. A Escola das Relações Humanas

Em oposição às teorias clássicas, no final da década de vinte, surgem as abordagens comportamentalistas em que foi relevante o pensamento de Elton Mayo. É com este movimento, que segundo Lima (1992a), se começa a compreender a importância dos problemas humanos na organização e a dar relevância à participação dos trabalhadores na gestão, no que se refere à tomada de decisão.

A Teoria das Relações Humanas e do Comportamento Organizacional foi considerada uma experiência demonstrativa da relevância da interdependência das diferentes relações com enfoque na centralidade da pessoa humana.

Em 1924, especialistas em eficiência numa fábrica de Hawthorne da Western Electric Company situada em Chicago, conceberam um programa de investigação para estudar os efeitos da iluminação na produtividade. À primeira vista, nada nesse programa merecia atenção especial. Na realidade, havia muito tempo que os especialistas tentavam encontrar a combinação ideal de condições físicas, horários e métodos de trabalho que estimulasse os trabalhadores a produzirem o melhor das suas capacidades. Contudo, quando o programa de investigação terminou (dez anos depois), não havia dúvida de que ele iria ficar na história como um dos mais importantes projectos de investigação levados a cabo na área dos estudos organizacionais. De facto, foi na fábrica de Hawthorne que o Movimento das Relações Humanas se iniciou, e com o qual, se tornou conhecido, Elton Mayo (1880-1949), professor de psicologia da Universidade de Harvard (Chiavenato, 2000).

Na pesquisa inicial em Hawthorne (1924), os investigadores partiram do princípio que um aumento da iluminação provocaria um aumento de produção. Foram seleccionados dois grupos de empregados: um grupo experimental que trabalhou com diferentes níveis de iluminação, e um grupo de controlo que trabalhou com as condições normais existentes na fábrica. À medida que a iluminação era melhorada, a produção do grupo experimental ia subindo conforme se esperava, mas ao contrário do que estava previsto, a produção do grupo de controlo também subiu.

Para se explicarem estes resultados inesperados, os investigadores diversificaram o programa de pesquisas. Aperceberam-se de que, para além de mudanças técnicas e físicas, deviam ser considerados também factores de ordem comportamental. Com outras inovações promovidas por Elton Mayo, com o intuito de

melhorar ainda mais as condições de trabalho dos operários, nomeadamente períodos de descanso, semanas de trabalho mais curtas e outras, à semelhança do que tinha acontecido, a produção aumentou, o que levou os investigadores a fixarem-se nas condições de trabalho iniciais. E para surpresa, a produção voltou a subir. Mayo (1947) concluiu que não só as mudanças físicas do trabalho influenciavam a produção, mas que os aspectos humanos influenciavam igualmente a produtividade. Em resultado das investigações, os operários sentiram que eram elementos importantes na empresa. Eram membros participativos de grupos de trabalho coesos e motivados, com sentimentos de pertença, competência e realização pessoal. Sentiam-se participar no futuro da empresa e não só a executar tarefas rotineiras e desinteressantes. Neste quadro organizacional, os estudos de Hawthorne revelaram segundo Chiavenato (2000: 115) uma nova concepção da natureza humana. Segundo o autor:

“ [...] o homem social com necessidades sociais e com objectivos individuais que sendo satisfeitos têm influência sobre o moral e a atitude das pessoas e dos grupos. Mayo, compreendeu que as relações interpessoais que se desenvolvem no local de trabalho são o factor que afecta a produtividade da organização de modo mais significativo”.

Para Ferreira, et al. (2001), a tipologia de acção da Escola das Relações Humanas, é fundamentalmente baseada nas relações e interacções dos grupos informais que criam e dinamizam a acção colectiva nas organizações através de um conjunto de valores, atitudes, normas e regras imprescindíveis para o desenvolvimento da coesão, controle e integração social nas organizações.

Neste enquadramento teórico, em oposição à visão mecanicista e racional do homem em que a decisão parte do topo da hierarquia, é lícito questionarmo-nos sobre o papel do decisor no processo de liderança dos grupos informais?

Pela primeira vez na história das organizações torna-se imprescindível a democratização do processo comunicacional entre decisores e subordinados de modo que as interacções sociais e a dinâmica entre os grupos permitam a eficiência organizacional.

O desenvolvimento dos padrões de transformação social tem ocorrido na perspectiva de Santos (1994: 289), entre dois grandes paradigmas de desenvolvimento: O paradigma capital-expansionista que tem sido o modelo dominante e o paradigma

eco-socialista, considerado pelo autor, o modelo emergente. O paradigma capital-expansionista apresenta as seguintes características:

“ [...] o desenvolvimento social é medido essencialmente pelo crescimento económico; o crescimento económico é contínuo e assenta na industrialização e no desenvolvimento tecnológico virtualmente infinitos; é total a descontinuidade entre a natureza e a sociedade: a natureza é matéria valorizável apenas enquanto condição de produção: a produção que garante a continuidade da transformação social [...] assenta na propriedade privada dos bens de produção a qual justifica que o controlo sobre a força de trabalho não tenha de estar sujeito a regras democráticas”.

Por outro lado, o paradigma eco-socialista é concebido, segundo o mesmo autor (1994: 289-290), pelas seguintes características gerais:

“ [...] o desenvolvimento social afere-se pelo modo como são satisfeitas as necessidades humanas fundamentais e é tanto maior, a nível global, quanto mais diverso e menos desigual: a natureza é a segunda natureza da sociedade e, como tal, sem se confundir com ela, tão pouco lhe é descontínua; deve haver um estrito equilíbrio entre três formas principais de propriedade: a individual, a comunitária e a estatal; cada uma delas deve operar de modo a atingir os seus objectivos com o mínimo de controlo do trabalho de outrem. [...] Decorre de um diálogo intercultural muito amplo e, tanto quanto possível na horizontal. [...] Por outro lado, todas as culturas têm um valor de dignidade humana, o qual sendo único, permite uma hermenêutica transvalorativa e multicultural. Tal hermenêutica constitui o desafio central do paradigma emergente”.

É assim que, da concepção da pessoa de Homo Economicus de acção racional da abordagem clássica das organizações, se passou para a concepção da pessoa como Homo Social em que a máxima satisfação do trabalhador e o bom ambiente social, são finalidades essenciais para se compreender a emergência histórica da Escola das Relações Humanas e da Teoria Comportamental. Com o desenvolvimento das Teorias dos Sistemas Fechados e Abertos, cada organização insere-se num contexto de economia de mercado concorrencial, de dimensão internacional, onde se visualiza um melhoramento das condições de trabalho, a participação e a cooperação dos trabalhadores neste processo. Face às exigências do mundo empresarial, o homem já

não é certo, nem responsável. A incerteza económica, social e política, concepção o Homo Erraticus. Trata-se da concepção de um homem complexo e político, cuja acção é multifinalizada em matrizes ilimitadas (Ramos, 1997).

Para Cabral (1995: 19):

“ [...] Todo o processo de mudança tem de ser autêntico para ser credível. Qualquer processo de mudança é sempre um processo de transformação de pessoas. Não chega por isso formar. É preciso transformar”.

II. 1.3. Abordagem Sistémica das Organizações

A teoria dos sistemas tem origem nas raízes da Biologia, com os estudos de Bertalanffy (1973) e desenvolveu-se significativamente na segunda metade do século XX, com a criação da Cibernética, ciência da comunicação e do controlo. A comunicação torna os sistemas integrados, coerentes e em constante relação com o meio. Morin (1991), nas suas considerações sobre o pensamento complexo refere que esta teoria permite analisar a relação entre o universo físico e o universo biológico e assegura a comunicação entre todas as partes do real. A noção de sistema aberto estende-se assim à natureza ordenada/desordenada da matéria, sobre um tornar-se físico ambíguo que tende ao mesmo tempo à desordem, no conceito de entropia e à organização, isto é à constituição de sistemas cada vez mais complexos. Para Morin (1991: 43):

“Esta incerteza no seio dos sistemas ricamente organizados, é uma certa mistura de ordem e de desordem, mistura íntima, com a diferença da ordem/desordem estatística, onde a ordem (pobre e estática) reina ao nível das grandes populações e a desordem (pobre, porque pura indeterminação) reina nas unidades elementares”.

Na perspectiva do autor atrás referido:

“O sujeito emerge ao mesmo tempo que o mundo, sobretudo a partir da auto-organização, onde a autonomia, individualidade, complexidade, incerteza, ambiguidade se tornam quase caracteres próprios do objecto” (ibid: 47).

Se nas teorias tradicionais, as organizações funcionam como sistemas fechados, com funções específicas e determinadas, para Chiavenato (2000: 493-494) a organização apresenta-se como uma estrutura autónoma com capacidade de se reproduzir e pode ser focalizada através da Teoria de Sistemas, capaz de se propiciar uma visualização de um sistema de sistemas, tanto do ponto de vista individual como colectivo, ou seja da organização como um conjunto. Esta concepção define a organização como estando aberta ao mundo exterior e à incerteza. “Também a ciência se mudou da procura da certeza total e da predizibilidade para se preocupar com o Caos, Criatividade e a Complexidade” (Handy, 1996: 20).

Para Chambel e Curral (1995) uma das principais vantagens da Teoria Sistémica é dar ênfase aos processos e pôr em evidência as relações da organização com o seu meio ambiente.

Assim, os autores citados (1995: 126-128), enumeram alguns princípios gerais que na Teoria Sistémica definem um sistema:

- Globalidade - Todo o sistema é composto por elementos, mas as suas características não resultam da soma das características individuais de cada um dos elementos, uma acção que produza mudanças em uma das unidades do sistema, provavelmente deverá produzir mudanças em todas as outras unidades.
- Interação - Existe sempre uma relação entre os elementos de um sistema que é recíproca. O comportamento do sistema depende das interações entre os seus elementos.
- Organização - Num sistema tem de haver determinada estrutura/organização. É a forma como as interações entre os sistemas estão organizadas que vai dar ao sistema as suas propriedades específicas. A organização de um sistema tem uma vertente estrutural, que define a posição que os elementos ocupam na hierarquia do mesmo, e uma vertente funcional que define o comportamento de cada elemento ou subsistema.

- Abertura - Os sistemas estão em interacção com o meio que os rodeia. Não há sistemas fora de um ambiente. Este por sua vez influencia o sistema. A complexidade e a sobrevivência do sistema dependem dos mecanismos de retroacção e de adaptação com o meio externo.

Para Ferreira et al. (2001: 55), partindo destes pressupostos de análise:

“ [...] qualquer organização pode ser descrita como uma realidade sistémica que importa um conjunto de matérias-primas, energia e informação do ambiente circundante, na forma de inputs e exporta produtos e serviços para esse ambiente na forma de outputs”.

Numa organização, enquanto sistema aberto, o poder decisional está distribuído pelos diferentes grupos de trabalho. As decisões e a supervisão das tarefas, estão subjacentes ao funcionamento interno do grupo. Sendo assim, as relações intergrupais são de cooperação, participação e de solidariedade, de modo a fortalecer a coesão e a integração grupal. Deste modo, atingir-se-á a eficácia da organização e simultaneamente a satisfação dos trabalhadores. Com a civilização industrial e a complexificação da sociedade, o homem já não é certo, nem responsável, porque descobre vários caminhos para chegar ao mesmo fim (Ramos, 1997). Com estes padrões de comportamento demográfico, “as vias para o desenvolvimento devem obedecer às metas e necessidades de uma qualidade de vida sustentável e de preservação da biodiversidade” (Carneiro, 1997: 31).

Gore (1993), descreve cientificamente como ocorrem as alterações sistémicas na nossa maneira de ver o mundo. Através da Teoria do Caos, o autor explica a forma de compreendermos as mudanças, no mundo físico e na nossa relação com o ambiente,

“ [...] muitos sistemas naturais revelam mudanças significativas no modo como operam, enquanto ainda se conservam dentro do mesmo padrão geral “equilíbrio dinâmico”. Segundo esta teoria, certas fronteiras críticas definem esse padrão geral e não podem ser ultrapassadas sem ameaçar a perda de equilíbrio. Quando grandes mudanças o forçam para além destas fronteiras, o sistema muda subitamente para um equilíbrio totalmente novo; adopta um novo padrão com novas fronteiras. (ibid: 65).

As ideias centrais desta teoria, ao serem absorvidas pela economia, pela política e pela análise social, assinalam o começo de alterações sistémicas caóticas de uma forma de equilíbrio para outra. Segundo Cabral (1995: 19),

“A teoria do caos permite-nos ainda uma leitura mais verdadeira da realidade e uma acção mais eficaz sobre ela (...) alerta-nos para a necessidade imperativa de estudarmos com a máxima atenção toda e qualquer decisão ou acontecimento em curso”.

Para Gore (1993: 65):

“ [...] o nosso desafio é acelerar a mudança que é necessário efectuar na maneira de pensar sobre a nossa relação com o ambiente, para que o padrão da civilização passe para um novo equilíbrio”.

Numa perspectiva desenvolvimentista, uma sociedade pluralista que estimula o desenvolvimento da interdependência, é uma sociedade que vive no limiar do caos, numa situação muito mais estável, senão mesmo pacífica. Dai a necessidade de cultivarmos um espírito crítico, mas capaz de pensar a mesma coisa globalmente e em vários planos que nos leve ao verdadeiro diálogo e a uma continua aprendizagem (Cabral, 1995).

Popper (1988), citado por Cabral (1995: 33) afirma que:

“O futuro emerge de uma forma parcialmente causal, parcialmente probabilística e parcialmente indeterminada (...) Somos chamados a ser verdadeiros na incerteza, prudentes na complexidade, ousados no discernimento”.

II. 1.4. Abordagem Política das Organizações

A fundamentação do modelo político surgiu, segundo Baldrige (1983), na sequência dos estudos efectuados nas áreas de investigação das teorias do conflito (interesses dos vários grupos sociais, processos de dominação e de divisão social), distribuição do poder nas comunidades (community power) e, finalmente, no campo da teoria organizacional, designadamente nos estudos sobre o comportamento dos grupos

nas organizações.

Assim, a partir da década de 70, o conceito de poder que emerge no quadro de análise das organizações não é apenas como factor integrado nos modelos dos processos de decisão e de liderança,

“[...] mas como uma variável explicativa do seu funcionamento, com estatuto de cientificidade no âmbito da teoria das organizações. [...] Passa a ser visualizado como um pressuposto básico da racionalidade instrumental do funcionamento das organizações. [...] Enquanto elemento contingente do comportamento humano, passa doravante a ser visto como um dos factores determinantes na definição das estratégias e objectivos das organizações, dos grupos e indivíduos que nelas interagem”. (Ferreira et al., 2001: 104).

Trata-se da concepção de Homem Político, em que a ênfase conceptual recai na acção individual e colectiva e nas estratégias e decisões de essência política cuja optimização é que produzirá a eficiência organizacional.

Bush (1986) citado por Fonseca (1998: 23), define modelo político como:

“[...] o que assume que nas organizações as políticas e as decisões emergem de um processo de negociação e regateio. Os grupos de interesses desenvolvem e formam alianças na procura de objectivos políticos particulares. O conflito é perspectivado como um fenómeno natural e o poder decorre de coligações dominantes em vez de ser um exclusivo dos líderes formais”.

Esta definição incorpora um conjunto de aspectos dominantes da análise política da escola, entendida como arena política, isto é, como uma organização no interior da qual os processos de tomada de decisões se desenvolvem num clima de discussão e negociação, face a interesses divergentes e conflituantes e a estratégias de poder desencadeadas pelos diversos grupos.

II. 2. As Organizações Educativas

Historicamente, o sistema educativo português transpôs e inflectiu as teorias dos modelos organizacionais para redefinir e regular as funções do seu quadro institucional. Apesar de tudo, este conceito de escola como uma organização e a consequente utilização de instrumentos conceptuais de análise são relativamente recentes entre nós.

Numerosas investigações têm tido como objecto de estudo, a realidade da escola e a sua relação com as funções económicas do mundo empresarial. Assim, para Barroso (1996: 9), a revalorização da escola:

“ [...] enquanto organização, comunidade, sistema social e unidade de gestão, constitui uma das tendências mais sugestivas do estudo e desenvolvimento dos sistemas educativos, desde o início dos anos oitenta”.

Mas outros estudos têm sido efectuados em Ciências de Educação. Para Bourdieu, (1982: 327) “a escola reproduz os valores sociais e culturais da sociedade”. Outras correntes teóricas têm surgido sobre a relação Escola e Trabalho, como é o caso mais recente de Michael Appel (1986), citado em Nóvoa (1992: 18) com a reflexão, sobre o trabalho interno das escolas como organizações.

As diferentes perspectivas, acerca da análise organizacional têm implicações directas na metodologia da investigação e no conhecimento acerca da realidade escolar. O paradigma da concepção organizacional da administração escolar tem sido como refere Costa (2003: 19) “a macrotendência na investigação educacional”.

Recentemente, neste campo científico são várias as investigações efectuadas, seja com enfoque no estabelecimento de ensino como unidade singular e contingencial (Canário, R. 1996), seja do ponto de vista dos grupos sociais (Sierra, 1996).

O desenvolvimento desses estudos acerca das Organizações e em especial os levados a cabo no âmbito da Sociologia das Organizações, vieram pôr em causa o pressuposto da “naturalização” que havia suportado a análise organizativa tradicional, a qual assumia as organizações como formas universais cujos princípios gerais se criam susceptíveis de aplicação a qualquer situação particular.

Definidas as organizações como construções sociais, estava aberto o caminho ao reconhecimento e à identificação das diferenças entre organizações escolares e organizações produtivas e à respectiva incidência no trabalho directivo a realizar em

ambas. Mas, o facto de encararmos a escola como organização, não nos conduz a uma postura inovadora, decerto, iremos encontrar dificuldades na sua caracterização enquanto tal. “A afirmação de que a escola é uma organização não tem merecido contestação, já a sua caracterização, enquanto tal, é bastante menos consensual” (Lima, 1992a: 33). Podemos ver a escola como uma organização, na medida em que ela se constitui como unidade social “de agrupamentos humanos intencionalmente construídos ou reconstruídos” (Chiavenato, 2000: 134), enfatizando assim os indivíduos e os grupos interrelacionados, as suas interações, o carácter de intencionalidade dos seus actos, processos de sistematicidade e carácter pessoal directo e prolongado de que se reveste o acto educativo. Tal abordagem implica ainda, redimensionar a escola numa perspectiva organizacional distinta das demais organizações, pela sua especificidade, pelo carácter impreciso dos seus limites, pela construção social operada pelos professores, alunos, pais e elementos da comunidade, reforçando o carácter de interesse público pelo serviço que presta e pela certificação de saberes que proporciona.

Tal como bem comprova Lima (1992a: 41-57), embora a imagem da escola como organização esteja pouco difundida, há um forte consenso dos investigadores em considerá-la como tal. Por isso, o estudo da escola retoma, reproduzindo ou adaptando, as concepções gerais de organização. De facto, enquanto organização, a escola partilha dos mesmos elementos das outras organizações sociais: objectivos, pessoas, tarefas, estruturas, tecnologias e o facto de “ser uma unidade socialmente construída para a obtenção de certas finalidades” (Lima, 1992a: 57). Mas se tal partilha se verifica, não parece poder retirar-se daí a comprovação da validade de estudos e propostas originadas no princípio da associação e da comparação da escola com as empresas ou com outras organizações sociais nem deduzir a vantagem da generalização à escola de modelos de administração gerados e testados fora dela.

Embora seja forçoso reconhecer, que as críticas aos estudos comparativos e às tipologias baseadas na associação/comparação referida, nem sempre souberam demonstrar que a escola é diferente de outras organizações, ao não apresentarem “argumentos sólidos para justificar essa diferença” (Id., *ibid*), a verdade é que a defesa e a reivindicação de uma especificidade para a organização escolar se vai impondo.

Considerar as escolas como organizações distintas das demais organizações sociais, implica encará-las como uma realidade complexa e multifacetada, uma construção social resultante de processos históricos complexos e nunca neutrais, que lhe assinalam finalidades explícitas (educar, socializar, preparar para o trabalho, etc.) e

funções ocultas (reprodução social, dominação cultural, etc.). No entanto, afirmar a escola como organização específica não equivale a defini-la. A questão permanece: que organização é a escola? Na tipologia de Etzioni (1962) citado por Fonseca (1998: 14), a escola é incluída no grupo de organizações normativas, ainda que tratando-se de uma organização normativa atípica, em virtude de o poder coercitivo se constituir apenas como fonte secundária de consentimento. Por seu lado, Blau e Scott (1979: 66-67), definem-na como uma organização de serviços, “uma organização cuja função básica é servir os seus clientes”. Formosinho (1986: 15) chama-lhe “uma organização específica de educação formal” e “de interesse público” porque “veicula o projecto básico da sociedade para a educação da geração jovem”.

González (1991: 73) citado por Fonseca (1998: 14), ao abordar a organização escolar numa perspectiva administrativa, define-a como:

“Uma organização complexa e multidimensional, cujos elementos e processos nem sempre se adequam ao que se estabelece formalmente”.

Para Likert (1979: 211) a escola é:

“ [...] um empreendimento humano cujo sucesso depende dos esforços coordenados dos seus membros e que possui diversos e importantes processos e características: tem processos de influência; tem dimensionamentos, atitudes e características motivacionais básicas; tem uma estrutura; tem processos de observação e medição que colectam informações acerca do estado interno da organização, do ambiente em que a organização está operando e da relação entre a organização e o referido ambiente; tem processos de comunicação através dos quais flui informação; tem processos de tomada de decisões; tem recursos de acção para pôr em prática as decisões tais como: pessoal da organização – especialistas ou não – maquinaria e equipamento”.

Adoptando uma perspectiva psicossociológica, Schmuck (1980) citado por Lima, (2001: 19), apresenta a seguinte definição de escola como organização, por referência ao modelo de sistema social que é uma aplicação da teoria dos sistemas:

“A escola é uma organização complexa composta de relações formais e informais entre membros docentes e entre estudantes. Ao passo que é integralmente sujeita às normas da comunidade e a outras importantes condições sociais, os seus alunos e professores criam o seu próprio currículo vivo à medida em que interagem nas salas de aula. Em suma, a escola constitui um sistema social diverso e complexo com um múltiplo de partes interdependentes”.

Podemos, então, definir a escola como uma organização específica de educação formal e interesse público (Formosinho, 1986) cujos traços essenciais são, segundo o mesmo autor, a sistematicidade, a sequencialidade, o contacto pessoal directo e prolongado e a certificação dos saberes que proporciona.

Sendo, como todas as organizações, uma unidade social construída intencionalmente para prosseguir fins pré-determinados e integrando pessoas e recursos com as respectivas interações e condicionamentos recíprocos, segundo Alves (1999: 11) a escola “possui marcas irreduzíveis que a singularizam nos universos organizacionais” associando a este facto, um conjunto de factores e características:

- a organização escolar, socialmente construída por uma multiplicidade de actores com formação, percursos e perspectivas diferenciadas;
- o trabalho educativo que a escola desenvolve torna singulares os processos e os produtos;
- o exercício do poder, (ainda mais) complexo, devido ao facto de os dirigentes e os professores terem o mesmo tipo de formação e o mesmo estatuto;
- verifica-se uma percepção, uma avaliação e uma valorização diferencial dos objectivos da organização pelos diferentes actores;
- os mecanismos formais de coordenação entre os membros da organização escolar são ineficazes, dada a débil articulação estrutural e o carácter difuso da autoridade;
- o predomínio de uma cultura da privacidade e da responsabilidade individual.

Por sua vez, Lima (1992a: 54), refere como elementos característicos da organização escolar:

- as maiores dificuldades na definição e na obtenção de consenso quanto aos objectivos da organização escolar;
- a especificidade que resulta da “existência de uma matéria-prima humana”;
- o facto de os gestores escolares terem o mesmo background e partilharem os mesmos valores dos professores;
- a impossibilidade de avaliar e medir os resultados obtidos pelos processos usados nas organizações industriais;
- a impossibilidade de submeter o funcionamento da escola a critérios de rendibilidade;
- a obrigatoriedade de frequência da escola e o estatuto ambíguo dos alunos enquanto membros da organização escolar.

É a co-presença de todos estes elementos que ajuda a compreender a escola na “heterogeneidade singular da sua estruturação e funcionamento” (Alves, 1999: 11). Tais elementos, articulados, por processos paradoxais, com a sobredeterminação das escolas por um sistema político-administrativo centralizado e burocrático, conduzem a dinâmicas do funcionamento escolar oscilando entre a “ordem burocrática da conexão” e a “ordem anárquica da desconexão” (Lima, 1992a: 477).

Ball (1993: 196), explica a “inexistência de uma teoria da organização escolar” em função das dificuldades da história recente da Sociologia da Educação que caracteriza como “um diálogo, às vezes de surdos, às vezes amargo, geralmente auto derrotado, entre a macro e a micro-estrutura e as perspectivas oficiais do neomarxismo e o interaccionismo” que deixou o terreno da organização em si mesmo “ignorado e tergiversado ou descartado como epifenómeno”. E continua, afirmando que algumas tentativas recentes para relacionar a macro com a micro-estrutura, no quadro da consideração da organização como um nível de análise indispensável entre a sala de

aula e a estrutura social, representam um pequeno progresso apenas, uma vez que “a natureza da sua mediação permanece mal teorizada”. Para além do mais, escreve, tais tentativas são eclipsadas pelo grande volume de estudos da “ciência organizativa” e a influência da “teoria da direcção”. Esta, “enraizada em versões da teoria dos sistemas e da psicologia humanista” trata das organizações “tal como deveriam ou só podem ser”, desprezando a análise da natureza e dos processos organizacionais “tal como são ou podem ser”, (Ball, 1993: 198). No interior da noção de sistema, a contestação e o conflito são vistos como indicadores de “desajustes ou insatisfações pessoais”. Como refere Hall (1978: 56),

“[...] aceita-se que haja diferenças de pontos de vista, desacordos, discussões e opções; mas entende-se que ocorrem dentro de um quadro mais amplo de acordo – “o consenso” – que todo o mundo subscreve e dentro do qual toda a discussão, desacordo ou conflito de interesses pode reconciliar-se com o diálogo, sem recorrer à confrontação”.

Denunciando as teorias da direcção como teorias da liderança que reflectem os interesses e necessidades particulares dos administradores e que “contêm uma visão da organização que olha para baixo a partir da posição dos que detêm o «controle»”, Ball (1993: 200) afirma que, deste modo, as teorias das organizações se convertem em ideologias legitimadoras de certas formas de organização, usando “argumentos em termos de racionalidade e eficácia para garantir o controle» e, impondo limites à concepção de organização, «fecham a possibilidade de considerar formas alternativas de organização”. Deste modo, convertem-se as questões de valores e os problemas da justiça e da igualdade em decisões técnicas e o debate ideológico transforma-se em discussão sobre custos ou estruturas. Sustenta Ball que uma teoria da organização escolar deve reconhecer o controle e o conflito - enquanto efeitos de planificações deliberadas e interacções face a face dos actores individuais e dos grupos de actores - como “as bases fundamentais da vida organizativa” (1993: 207), e centrar-se nas quatro características-chave da escola como organização (1993: 205):

-
- o processo de controlo organizativo, isto é, os modos de estruturação, especificação e divisão do trabalho;
 - as formas de legitimação que justificam e naturalizam esse controle;
 - os interesses e as metas servidos com essas formas particulares de controle e as estruturas empregues;
 - as estratégias de luta e resistência utilizadas pelos trabalhadores «para competir com ou minar o controle exercido ou pretendido por esses interesses sectoriais que dominam a organização».

Assim, seria forçoso reconhecer que, atravessadas por discussões em torno de valores e por oposições de natureza ideológica, as escolas não podem ser confinadas aos aspectos oficiais e públicos das tomadas de decisão, sob pena de se manter oculto o “submundo organizativo” constituído pelos valores, crenças e pressupostos dessas decisões e, no limite, de toda a vida organizacional.

Mas a concepção de escola deriva de visões teóricas que, resumidamente, são apresentadas no capítulo seguinte.

CAPÍTULO III

Escola Perspectivas e Visões

O que foi dito atrás, quanto às formas de categorizar a evolução das abordagens das organizações, pode aplicar-se às imagens organizacionais em geral e em particular à escola. Trata-se assim, de transferir para metáforas de fácil apreensão as tipologias configuradas a partir dos enfoques, das perspectivas, abordagens e paradigmas.

Parece interessante referir a sua existência:

- pelo seu significado enquanto auxiliares da desocultação do que observamos e pensamos sobre as escolas e não apenas como “embelezamento do discurso”;
- enquanto dupla ruptura epistemológica na linguagem das ciências sociais que Boaventura Sousa Santos defende afirmando: a tensão entre a linguagem técnica e linguagem metafórica é irradicável. A linguagem técnica desempenha um papel importante na primeira ruptura (que separa a ciência do senso comum), enquanto a linguagem metafórica é imprescindível para a segunda ruptura (que supera tanto a ciência como o senso comum num conhecimento prático e esclarecido). (Costa, 2003:16)

III.1. A Abordagem Científico-Relacional

III. 1.1. Imagem Tecnocrática

Nestas abordagens se incluem a “imagem tecnocrática da escola” (Codd, 1989: 141) e as imagens da “escola como empresa” e da “escola como burocracia” inventariadas por Costa (2003).

Sendo importada da linguagem mecanicista da tecnologia e da economia, a **imagem tecnocrática** de escola é baseada nas ideias de controlo, previsão e certeza, que inclui termos como input, output, custos, produtividade, crescimento e eficiência.

As escolas são concebidas como sistemas de produção, os problemas curriculares e pedagógicos são abordados como problemas meramente técnicos e a administração surge como algo de científico e desligado de valores. Pressupondo uma valoração e previsão científica, baseia-se numa relação estreita meios-fins que despreza as particularidades da acção concreta: as acções são sempre instrumentais em relação a objectivos iniciais que não são objecto de questionamento no decurso da acção.

III. 1.2. Escola como Empresa

A imagem da **escola como empresa** representa, segundo Coleman e Husé, a perda pela escola da “sua especificidade de prolongamento da família, de ligação ao meio, para se transformar num tipo de administração anónima e numa indústria de transformação” (Costa, 2003: 31). Cerrillo (1989: 24-33), elenca um conjunto de processos escolares que são reflexo da aplicação dos princípios clássicos de administração e se relacionam com uma concepção economicista e mecanicista do homem e uma visão reprodutora da educação: política de concentração dos alunos em edifícios impessoais de grande dimensão; uniformidade organizativa assegurada por estruturas rígidas e uniformes (dos programas de estudos, agrupamento de alunos, descontinuidade da relação pedagógica, horários, controlo avaliativo descontínuo, disciplina formal).

Como nos relata Gerald Cortis citado por Lima (1992a: 51-52), numa visão mais sistémica, compara os alunos às matérias-primas a transformar, os livros aos materiais e o processo de transformação à forma de comunicação do professor/discussão por parte dos alunos, interacção informal entre os actores do processo, sendo os indivíduos educados o produto acabado.

Ivan Illich citado pelo mesmo autor (1992a: 53) alude mesmo aos currículos que a escola vende como sendo bens de consumo, com futuro predito pelos “engenheiros comunicacionais” em face das procuras e dos orçamentos existentes. Aliás, este autor sugere que, já no séc. XVII, João Amos Coménio, teorizava a agora chamada escola de massas, propugnando, para todos os jovens, uma formação nos estudos, sólida e com economia de tempo e de trabalho.

Para Carlos Brito (1991: 8),

“A escola é uma complexa empresa cujo produto a obter nos parece claro: sucesso escolar e educativo dos alunos. Sendo este produto, o cliente será o aluno, e os trabalhadores serão os professores e os funcionários auxiliares e administrativos. No entanto, se considerarmos que o produto da empresa deverá ser «Homens Formados» então o conceito de cliente não se restringe ao aluno mas abarcará a sociedade em que esse «produto» se irá integrar”.

Por seu turno, Gomes, J. (1997: 38), ao mencionar a análise de Howard Becker sobre a escola, conclui que, “no quadro do sistema de educação escolar existem «clientes», isto é, alunos ou grupos particulares de alunos”.

Talvez o maior obstáculo, na aceitação da analogia, resida no facto de (ainda e por enquanto), a gestão das escolas estar entregue aos seus profissionais: os professores e não a um gestor profissional “desligado da realidade do ensino”.

III. 1.3. Escola como Burocracia

A **escola como burocracia** é uma imagem que acentua o consenso e a clareza dos objectivos organizacionais, a importância das estruturas organizacionais e a racionalidade da acção organizacional “entendida como sendo o produto de uma determinada decisão claramente identificada, ou de uma escolha deliberada, calculada, em suma, racional” (Lima, 1992a: 63). Numerosos autores discutem a pertinência da classificação da escola como organização burocrática. Canário, B. (1990: 51) lista um conjunto de características organizacionais da escola que considera tipicamente burocráticas: uma clara hierarquia de autoridade, um número elevado de regras escritas, uma divisão de trabalho por áreas e especialidades e níveis de competência, uma definição clara dos estatutos profissionais. Concede, pois, que “a estrutura burocrática tem um peso importante, sobretudo no caso das escolas portuguesas que estão integradas num sistema muito centralizado” mas considera que “essa estrutura formal constitui apenas o quadro onde se desenvolvem as estratégias de professores, alunos, gestores e demais intervenientes”. Reitera, assim, a conclusão de Tyler (1991), segundo o qual a classificação da escola como organização burocrática está longe de estar provada, sendo necessária uma interpretação mais completa que tenha em conta todos os dados. Quando o referido modelo é aplicado ao estudo das escolas, Lima (1992a: 66)

põe em relevo:

“[...] a importância das normas abstractas e das estruturas formais, os processos de planeamento e de tomada de decisões, a consistência dos objectivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o carácter preditivo das acções organizacionais”.

Também Lima (1992a: 68) afirma que a racionalidade burocrática está “posta em causa, quer em termos da sua aplicabilidade ao funcionamento da escola, quer em termos de modelo de análise para o seu estudo”.

Na mesma linha, Costa (2003: 39) afirma que “o quadro conceptual e teórico desenvolvido pelo modelo burocrático de organização terá sido, certamente, um dos mais utilizados (e, eventualmente, também dos mais criticados) na caracterização, quer dos sistemas educativos, quer das escolas”. Contudo, reconhece-se que a verificação do tipo de organização burocrática, pode trazer muitos problemas para a escola e, por consequência, uma fraca cooperação entre os seus actores.

Também Hoy e Miskel (1987) baseados nos estudos feitos por Mackay (1964) analisaram a presença e os modos de funcionamento da estrutura burocrática nas escolas – nomeadamente o conflito entre o comportamento profissional (autoridade baseada na competência técnica/professores) e o comportamento burocrático (autoridade hierárquica/administradores – estes autores referem, segundo Costa (2003: 49) que,

“[...] as escolas são organizações formais com muitas das mesmas características das organizações burocráticas [...] O modelo burocrático é aquele que a maioria dos administradores escolares adoptam, e isto poderá explicar a razão pela qual o modelo pode ser utilizado para prever com correcção certos tipos de comportamento nas escolas”

Hoy e Miskel (1987) combinaram estes dois modelos de racionalidade organizativa – profissional e burocrático - e construíram uma tipologia da estrutura organizacional da escola, que apresentamos:

Figura 3.1 - Tipologia da estrutura organizacional escolar de Hoy e Miskel

Modelo Profissional			
		Alto	Baixo
Modelo Burocrático	Alto	<p>Tipo I – <u>Weberiano</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A profissionalização e a burocratização são complementares e elevadas 	<p>Tipo II – <u>Autoritário</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoridade centrada no topo da hierarquia organizacional ▪ Exercício do poder de cima para baixo ▪ Disciplina, hostilidade, desconfiança, insatisfação ▪ Regras e regulamentos impessoais
	Baixo	<p>Tipo III – <u>Profissional</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tomada de decisão partilhada entre o director e os professores ▪ As regras e os regulamentos servem de orientação ▪ Participação, implicação, cooperação ▪ Delegação de responsabilidades 	<p>Tipo IV – <u>Caótico</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Confusão e conflito regulares ▪ Inconsistência, contradição e ineficácia

(Adaptado de Fonseca: 1998: 22)

Assim, as escolas podem apresentar características mais ou menos acentuadas do modelo burocrático definido por Weber, de acordo com as suas realidades, podendo essas características influenciar de modo diferente o trabalho desenvolvido pela comunidade escolar.

Para outros autores, a aplicação à escola do modelo organizacional da burocracia, é objecto de recusa e de oposição radical, como se pode verificar no excerto do trabalho de Clark e Meloy (1990) citado por Costa (2003: 53):

“Estamos certos de uma coisa. Dentro da estrutura burocrática nunca mudaremos para novas escolas, para escolas livres. Essa estrutura foi inventada para assegurar o domínio e o controlo. Nunca produzirá liberdade nem actualização continuada”

III. 2. A Abordagem Interpretativo-Simbólica

Fundamenta-se numa filosofia fenomenológica, acentuando o carácter subjectivo da realidade que se considera constituída por símbolos e interpretações. Assim, a organização é vista como uma realidade cultural e plural, constituída por indivíduos e grupos que partilham, opõem e negociam percepções, significados e valorações divergentes. Uma concepção compreensiva e plural da ciência, acentua a dependência do conhecimento em relação ao contexto da sua produção, evita a generalização e fixa às teorias a missão de elaborar quadros interpretativos gerais e amplos que se constituirão, não como predições da acção, mas como recurso informativo para a prática social e individual. Dominam nesta, as preocupações com a liderança, o nível de satisfação individual dos membros da organização, a cultura organizativa e a participação na tomada de decisões.

A **imagem existencial de escola** surge como antídoto contra a dimensão desumanizadora da imagem tecnocrática, construindo-se sobre três ideias-chave:

- experiência pessoal;
- interpretação subjectiva;
- relações humanas.

São essenciais a esta concepção os conceitos de intencionalidade e de compreensão intersubjectiva. Diz o autor que, “em contraposição ao determinismo mecanicista dos “modelos científicos” e das “estruturas burocráticas”, a interpretação existencialista fixa-se nas relações das consciências individuais com o meio externo” (Codd, 1989: 143-144). É uma imagem psicológica da escola que se opõe aos aspectos mais opressivos da escola tecnocrática.

III. 2.1. Escola como Democracia

O que caracteriza a imagem da **escola como democracia** é, segundo Costa (2003: 55-56), a presença de processos participativos de decisão colegialmente assumida e baseada em consensos, a valorização dos comportamentos informais, a atenção ao estudo e à “correção” do comportamento humano, a visão harmónica e

consensual e o desenvolvimento de uma pedagogia personalizada. Com preocupações predominantemente pedagógicas e não “de tipo organizacional e administrativo” (Costa, 2003: 64), John Dewey defendeu um modelo de escola como miniatura da sociedade global, uma escola para a cidadania, realizando uma concepção de educação como experiência democrática. O conceito de “escola comunidade educativa” representa a transposição das ideias de John Dewey para o âmbito da análise organizacional marcada pelos “modelos humanistas de organização” decorrentes da teoria das relações humanas. Afirmando o primado da pessoa sobre as estruturas, destacam-se os princípios da singularidade, autonomia, abertura, interdependência e solidariedade. A concepção e aceitação de um projecto educativo comum orientador da participação “dos quatro cogestores da escola (professores, alunos, pais e sociedade)” (Costa, 2003: 66), um clima positivo de relações humanas, a responsabilização de todos e a dedicação de cada um, tais são os traços essenciais da escola como lugar de encontro em que a harmonia e o consenso prevaleceriam.

III. 2.2. Escola como Cultura

Centrada na dimensão simbólica da acção organizacional, a imagem **da escola como cultura** realça as temáticas da identidade, dos valores, da autonomia, do projecto e da comunidade. Assim, a cultura de escola é um conceito para o qual não existe uma única definição, e esta varia segundo os autores, mas tem como base os valores partilhados pelos diversos actores e a ideia de facilitadora da criação duma envolvente educativa mais estável e eficiente; este sistema de valores define o modo de pensar e de actuar das pessoas pelo que cada escola tem uma cultura única, que apesar de semelhanças ou pontos comuns, leva a que não existam duas escolas iguais.

Para Sergiovanni (1992) citado por J.Tunner e Crang (1996), a cultura de escola inclui valores, símbolos, crenças, e significados aceites por pais, estudantes, professores e outros, tidos como uma comunidade ou grupo, determinando o que é bom para este grupo e o modo como os membros devem pensar, sentir e agir. Nos elementos constitutivos da cultura incluem-se os costumes e tradições escolares, acontecimentos históricos, factos estabelecidos ou não, hábitos, normas, expectativas, significados comuns, e crenças partilhadas. Quanto mais aceite, percebida e coesa for a cultura, mais

apta está a uma actuação concertada em direcção aos ideias e objectivos que deseja alcançar.

Desde os anos 70 que se dedicam esforços ao conceito de cultura organizacional, ainda que seja nos anos 80 que esta forma de abordagem adquire maior importância. Hoje em dia, o conceito ganha progressiva actualidade na linha de afirmação da necessidade de gerar culturas de participação e colaboração no funcionamento das organizações.

Gomes, A. (2000: 29) iniciando uma definição de cultura organizacional recorda que Deal e Kennedy (1982) popularizam a expressão “corporate culture”, gestão pela cultura, em termos bastante simples: “the way we do things around here”. Esta simplicidade assinala, porém, uma perspectiva factiva, dirigida ao que a organização faz e ao modo como se faz.

Uma das definições mais consensuais de cultura organizacional poderá ser a de Schein (1985) citada por Neves, A. (2002: 125) como sendo um “conjunto de valores e crenças, desenvolvidos pela organização ao longo da sua história, de acordo com a natureza da sua acção e as práticas de liderança, que influenciam os comportamentos e decisões e a maneira de pensar e aprender nas organizações”.

Do mesmo autor, Gomes, A. (2000: 30) regista e analisa outra forma um pouco mais elaborada de referência ao mesmo conceito que começa por considerar como um conjunto de pressupostos inventado, descoberto ou desenvolvido por um dado grupo. Trata-se de uma distinção de três níveis de cultura, segundo o referido autor:

- artefactos – trata-se do nível mais visível da cultura, constituído por um vasto leque de manifestações: o espaço físico, os padrões de comportamento e os verbais;
- valores – são os critérios que utilizam os diversos actores para avaliar situações, pessoas, objectos, intenções e sentimentos;
- pressupostos básicos – conjunto de pressupostos tomados por verdadeiros, invisíveis, interiorizados nos indivíduos que se encontram expressos nas concepções acerca das relações com o ambiente, da natureza da realidade e da verdade, da natureza humana, da natureza da actividade humana e da natureza das relações humanas.

De acordo com Ouchi (1982: 43), a “cultura organizacional consiste num conjunto de símbolos e cerimónias e mitos” que comunicam os valores e as crenças subjacentes dessa organização, que podem basear-se em factos reais ou não, em tradição, clima e valores que estabelecem um padrão para a realização de actividades, opiniões e acções, de forma a criar uma personalidade organizacional específica.

Não sendo pacífica a sua concepção de níveis profundos e superficiais bem como o facto de privilegiar ou reter o topo estratégico como locus de cultura organizacional. Recebe concordância por sublinhar cultura como algo que possibilita comunicação, é aprendido e socialmente construído, durável e inscrito num tempo longo e não é directamente acessível nem facilmente mutável.

Mas, para Gomes, A. (2000: 149), ser ou ter cultura são duas maneiras diferentes de aliar cultura e organização. A distinção que a mudança do verbo pretende significar tem subjacentes diferentes concepções de cultura e de organização, e remete para a diferença entre orientação centrada sobre o conteúdo ou sobre o processo.

Numa tentativa de síntese, afirma ele, que o confronto entre as duas perspectivas pode ser assim caracterizado:

Para a primeira (ter cultura), a cultura é mais uma variável organizacional que pode ser controlada, tendo em vista uma eficácia acrescida. Deste ponto de vista, a cultura é um subsistema interno do sistema global que é a organização. A visão da organização como um conjunto de variáveis, no qual a cultura se inclui, decorre de uma concepção positivista de ciência e de uma visão objectivista da realidade organizacional: a organização é concebida como uma entidade, sendo nela salientada a sua natureza concreta.

Para a segunda (ser uma cultura), o que é realçado é a natureza simbólica (comunicativa) da vida organizacional, por contraste com a anterior ênfase na natureza concreta da mesma [...]. Quer ela seja descrita em termos cognitivos ou simbólicos, a organização como cultura é uma construção e não um dado ou uma exterioridade. A tónica recai sobre a forma como a organização se vai construindo, sobre o modo como se expressa e representa, como se organiza. A organização é concebida como um sistema de conhecimento a que os actores organizacionais recorrem para interpretar a realidade em que vivem e que viabilizam. Trata-se de um sistema que lhes permite comunicar; que põe em contacto as práticas e os conhecimentos em presença; que faz comunicar experiências e saberes constituídos. Neste sentido, a cultura é comunicável (transmissível) e comunicante (comunica valores, comportamentos esperados, etc.).

Vista nestes termos, ser cultura não é o oposto nem a negação de ter cultura: não é negada nem subestimada a importância de variáveis tradicionalmente consideradas (tecnologia etc.) acrescenta-se e enfatiza-se a necessidade de considerar o modo como as mesmas são concebidas e vividas pelos membros da organização.

No contacto com as diferentes tipologias de cultura organizacional, é importante não esquecer Sanches (1992: 78), segundo o qual “elas representam tipos puros e, nessa medida, são meras abstrações não existentes da realidade [...] são uma metodologia para identificar características essenciais, analisar a sua ligação com a estrutura e funcionamento das organizações”.

Entre algumas das mais divulgadas tipologias de culturas refiram-se, a de Deal e Kennedy e a de Charles Handy.

Deal e Kennedy (1988: 107-127) citados por Costa (2003: 125) identificam, quatro tipos de culturas:

- cultura macho – de alto risco e feedback rápido, privilegia a satisfação imediata e valoriza o individualismo;
- cultura “work hard/play hard” – com poucos riscos, de feedback rápido, orienta-se para o cliente, enfatiza o deslumbramento, a aparência e a competitividade;
- cultura “bet-your-company” – de alto risco, mas de feedback lento, desenvolve actividades a longo prazo e implica uma acção planeada e persistente;
- cultura “process” – de baixo risco e de feedback lento, baseia-se em regras e em procedimentos rotineiros e é usualmente designada burocracia.

Por seu lado a tipologia de Handy, como refere Neves, A. (2002: 127) sintetiza numa palavra de natureza mais técnica, numa imagem esquemática e num deus grego:

- Zeus – ou “cultura de clube” desenvolve-se a partir de um chefe carismático e cria redes de influência por relações informais. As decisões são rápidas, a aprendizagem faz-se por imitação e o dirigente tem uma personalidade forte;

-
- Apolo – ou “cultura de função” caracteriza-se pela repartição de papéis e funções, com regras e procedimentos preestabelecidos. O valor é dado às normas e as decisões são tomadas na base da análise técnica dos problemas;
 - Atena – ou “cultura de projecto” caracteriza-se pela centralização nos problemas e objectivos. Exige trabalho em equipa aprendendo com os erros;
 - Dionísio – ou “cultura individualista” é centrada no indivíduo e vê a organização como um instrumento de realização profissional.

Deuses estes que emprestam o seu nome a um culto, a um determinado tipo de filosofia de gestão e cultura organizacional que se define como sendo a maneira como se fazem as “coisas” numa dada organização. No entanto, não é possível defender que uma destas quatro culturas seja a mais adequada para uma dada organização em todas as circunstâncias.

A cultura organizacional torna-se assim, num dos processos mais eficazes para motivar os alunos e promover o sucesso escolar; o seu desejo de sucesso académico não só é reconhecido e apreciado mas incentivado, numa envolvente psicológica positiva que fomenta nos estudantes o desenvolvimento da autonomia, e induz comportamentos que facilitam o alcançar dos seus objectivos. O principal responsável pelo desenvolver da cultura de escola é o gestor, mas atitudes de respeito e apoio aos alunos por parte dos professores, que lidam com eles mais de perto, são cruciais no desenvolvimento dessa cultura baseada num bom relacionamento e clima de aprendizagem favorável. Um líder carismático e amigável proporciona aos docentes uma maior satisfação e motivação e um aumento de produtividade que, por sua vez, facilita o processo de motivação dos alunos como processo contínuo que requer energia e criatividade.

A cultura de escola respeita a todos, não só porque está ligada à cultura de cada um dos seus elementos, mas também porque a intervenção externa e em particular a dos pais, é cada vez mais solicitada no sentido de melhorar o clima de aprendizagem.

Perante a necessidade de alterar a cultura, a fim de viabilizar a implementação das mudanças, é preciso que gestor, professores e alunos participem no delinear dos novos valores tidos como importantes para a escola. O gestor é visto aqui como um modelo do que é realmente importante e os valores que colocar na sua actuação, tais

como preocupação, disponibilidade ou respeito pelos outros, serão valores mais facilmente desenvolvidos e integrados na cultura da escola.

Hord (1992) acentua o facto de que “a mudança é um processo, não um acontecimento” que requer tempo, energia e recursos para a apoiar enquanto decorre, mas para mudar as instituições há que mudar primeiro os indivíduos e estes fazem-no de modos e em ritmos diferentes, o que exige acerto de estratégias. O gestor que atinge melhores resultados é aquele que trabalha através das pessoas, que é um actor que actua como um líder, na linha limite entre a escola e a comunidade, fazendo a ponte e promovendo a colaboração entre o contexto cultural interno e externo.

III. 3. A Abordagem Crítica ou Política

Tentando superar as visões positivistas e interpretativistas, a abordagem crítica ou política considera as organizações como construções sociais mediatizadas pela realidade sociocultural e política mais ampla. Distingue entre uma realidade superficial, a morfologia organizativa, e uma realidade profunda que a dita morfologia serve para ocultar, constituída por uma rede complexa de relações legitimadas pela estrutura social dominante. Considera ainda a existência de uma componente ideológica da organização que a protege do exame crítico. Assim, trata-se de elaborar um conhecimento que possa despertar a consciência das contradições implícitas na vida organizativa e desvendar as formas de falsa consciência que ela gera. Questionam-se as finalidades e o seu carácter apriorístico, realçando a sua ambiguidade e as múltiplas formas pelas quais podem ser perseguidas. Patenteiam-se os interesses e os grupos de interesse, centrando a análise nos grupos e não na organização como unidade. Evidencia-se a existência de conflitos, afirma-se a centralidade do conceito de poder e classifica-se o processo de tomada de decisão como processo de negociação.

Incluem-se nesta abordagem as imagens “reprodutora” e “reconstrutora” referidas por Codd (1989: 145-149) e a imagem da “escola como arena política” referida por Costa (2003).

III. 3.1. Imagem Reprodutora

A **imagem reprodutora** considera as escolas como parte do aparelho ideológico do Estado, cuja primeira função consiste na reprodução da ordem social hierárquica existente numa sociedade capitalista. É uma imagem determinista de uma escola orientada para manter a hegemonia ideológica das classes dominantes, através não só dos conteúdos do currículo, mas também das próprias práticas administrativas e pedagógicas.

III. 3.2. Imagem Reconstructora

A **imagem reconstutora** propõe a transformação gradual das instituições escolares de modo a que se convertam em comunidades críticas. Trata-se de desenvolver uma qualidade de vida organizacional que proporcione aos participantes entregarem-se a uma auto-reflexão e a uma deliberação críticas acerca das suas próprias acções e compromissos. É uma imagem que:

- implica princípios administrativos, evolutivos e pragmáticos, quer quanto à sua filosofia social, quer quanto à relação entre conhecimento, política e acção;
- afirma o carácter provisório das instituições e das tradições sociais, que podem ser modificadas;
- encerra a crença de que a escola pode ser um importante instrumento da mudança social, uma força de renovação cultural, um agente activo da mudança.

Assim entendida, a imagem reconstutora da escola exige uma completa reconceptualização da função administrativa. Contendo ambiguidade sobre o papel do administrador e concebendo a reforma administrativa como processo incerto e contraditório, Codd (1989: 149) afirma que,

“ [...] a imagem reconstutora concebe uma administração educativa de qualidade que seja reflexo da vitalidade e da integridade que se originam nos princípios morais e filosóficos”.

III. 3.3. Escola como Arena Política

Na imagem da **escola como arena política**, a escola é concebida como uma organização política “onde grupos distintos com interesses próprios entram em interacção com o objectivo de satisfazer esses interesses particulares, num contexto caracterizado pela diversidade dos objectivos, pela existência de conflitos abertos ou latentes e pela luta por mais legitimidade e poder” (Afonso, 1994: 54). Escassez de recursos, diversidade ideológica, conflitualidade de interesses e diferenças de personalidade fazem da escola uma arena política, segundo Peter Gronn citado por (Costa, 2003: 80).

III. 3.4. Escola como Anarquia

O conceito de **escola como anarquia**, permite visualizar um conjunto de dimensões que poderão ser encontradas, ou não, nas organizações escolares. Assim, segundo Costa (2003: 89), “a escola é em termos organizacionais, uma realidade complexa, heterogénea, problemática e ambígua; o seu funcionamento é suportado por objectivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluida; a tomada de decisões não surge de uma forma planeada, mas surge, de forma desordenada, imprevisível e improvisada; o estabelecimento de ensino não constitui um todo, mas uma sobreposição de diversos órgãos, estruturas ou indivíduos frouxamente unidos e fragmentados; as organizações são vulneráveis ao seu ambiente externo; a planificação e a tomada de decisões, assumem um carácter simbólico”. Foi a constatação de uma gama variada de incertezas e de ambiguidades nas Organizações Educativas - característica da imagem de anarquia organizada - que levou ao aparecimento de diferentes metáforas inerentes à Escola: a escola como anarquia organizada, a decisão organizacional como caixote de lixo (garbage can) de (Cohen, March e Olsen, 1972) e a de escola como sistema debilmente articulado (loosely coupled systems) de (Weik, 1976).

Cohen, March e Olsen (1972) citados por Lima (2001: 30), partem do princípio de que qualquer organização, e especialmente as organizações educativas, podem ser entendidas, pelo menos parcialmente, como uma anarquia organizada, ou seja, uma organização na qual podemos encontrar três características gerais, ou três tipos de ambiguidade:

-
- objectivos e preferências inconsistentes e insuficientemente definidos, assemelhando-se a uma colecção de ideias soltas e desagregadas;
 - processos e tecnologias pouco claros, decorrem diversas vezes de procedimentos improvisados e pouco compreendidos pelos membros da organização;
 - participação fluida, do tipo part-time, fazendo com que os espaços de decisão vejam regularmente alterada a sua composição real.

A aplicação desta perspectiva ao estudo da escola, no quadro deste modelo, é para alguns autores, uma imagem de desorganização, mais do que de organização. No entanto, March (1980) citado por Lima (2001:31), afirma com clareza que:

“As anarquias organizadas não são más organizações. Não são incomuns. Na verdade, são bastante comuns. Situações de decisão envolvendo objectivos problemáticos, tecnologia não clara, e participação fluída, são familiares a todos os tipos de organização”.

A imagem de anarquia organizada segundo Lima (ibid.) “não envolve um juízo de valor ou uma apreciação negativa, embora a expressão possa, à primeira vista, sugeri-lo. Por isso, Cohen e seus colegas afirmam que: “Uma teoria da anarquia organizada descreverá uma parte de praticamente todas as actividades da organização, mas não as descreverá todas”.

A metáfora do modelo de “caixote do lixo” de decisão ou escolha organizacional é caracterizada da seguinte forma por Cohen, March e Olsen (1972) citados por Lima (2001: 32):

“Para compreendermos processos no interior das organizações, podemos ver uma oportunidade de escolha como um caixote do lixo no qual vários tipos de problemas e de soluções são depositados pelos participantes à medida que são engendrados. A mistura de lixo num caixote específico depende da mistura de caixotes disponíveis, dos rótulos colocados nos caixotes alternativos, do lixo que está a ser produzido num dado momento, e da velocidade com que o lixo é apanhado e removido de cena”.

De acordo com esta perspectiva, a tomada de decisões não segue, o conhecido circuito sequencial – identificação do problema, definição, selecção da solução, implementação e avaliação – mas decorre no interior de um contexto onde é manifesta a desarticulação entre os problemas e as soluções, entre a implementação e a avaliação e onde se misturam desordenadamente problemas, soluções participantes e oportunidades de escolha.

A concepção de escola como anarquia organizada e as decisões escolares como caixote do lixo não significam que este organismo funcione de uma forma bastante desorganizada ou sujeitas a grande desordem. É neste sentido que Cohen, March e Olsen (1972) citados por Costa (2003: 96) se referem à noção de “conexão débil”, presente no modelo anárquico e à “desarticulação parcial” no modelo caixote do lixo, entre as decisões e os problemas.

Esta “desarticulação parcial e conexão débil”, vai constituir o objecto de estudo privilegiado por Weick, uma vez que o referido autor, citado por Lima (2001: 33) tem visto a escola como um sistema “loosely coupled”, isto é, como uma organização onde os seus elementos são muito desligados preservando uma identidade própria:

“[...] pode dar-se o caso de o gabinete de orientação estar debilmente articulado com o gabinete de direcção. A imagem é a de que o director e o conselheiro de orientação estão de certa forma ligados, mas cada um conserva uma certa identidade e separação, e a sua ligação pode ser circunstancial, infrequente, fraca nas suas implicações, não importante e/ou lenta a responder”.

Em artigo mais recente, Weick, em colaboração com Orton (1990) citado por Costa (2003: 99), identifica oito tipos de “loose coupling” nas organizações:

“Identificamos os oito mais frequentes tipos recorrentes de articulação débil: a articulação entre indivíduos, entre sub-unidades, entre organizações, entre níveis hierárquicos, entre organizações e ambientes, entre ideias, entre actividades e entre intenções e acções”.

Sendo explícita em todos estes autores, a concepção de Escola como uma realidade subjectivamente construída, em que, através de processos interactivos, se vão desenvolvendo e acertando sistemas de significados e formas simbólicas diversas. Caberá, pois, a todos os actores educativos, e com ênfase especial, aos líderes das

Organizações Educativas, encetarem procedimentos capazes de reduzir, as ambiguidades com que diariamente se deparam.

CAPÍTULO IV

A Função Directiva na Escola

O exercício da função directiva na escola, encontra-se sempre relacionado com “a imagem que da escola-instituição têm os que exercem o controle do seu destino como organização” (Cood, 1989: 141). Assim, pode, no exercício da função, valorizar-se sobretudo a racionalidade das práticas administrativas em detrimento da sua “justificação educativa e do valor educativo” (Cood, 1989: 134). Ou pode a função directiva guiar-se por um referencial eminentemente educativo que sirva de fundamento às decisões e às acções dos seus agentes. Deste modo e considerando as singularidades da organização escolar, a função directiva na escola implica uma gestão/liderança, que se exerce no interior de um quadro institucional específico e obriga ao desempenho de um conjunto de tarefas díspares. Deste modo, ganha sentido a definição efectuada por Murphi (1990), do director como “arquitecto organizativo”, isto é, como alguém que actua permanentemente sobre as pessoas, as instituições locais, sejam elas (multi/inter) culturais, económicas e administrativas, as estruturas e os processos a fim de tornar possível a tarefa nuclear das organizações escolares, ou seja, o trabalho educativo com os alunos.

Sacristán (1995: 16) salienta que a direcção escolar,

“ [...] põe em relevo o cruzamento das intenções reguladoras e do exercício de controlo por parte da Administração Educativa, as necessidades sentidas pelos professores de enfrentar o seu próprio desenvolvimento profissional no âmbito mais imediato do seu desempenho e as legítimas expectativas dos cidadãos de ter um interlocutor próximo que lhes dê razão e garantia da qualidade da prestação colectiva desse serviço educativo [...]”

Segundo este autor, quer as peculiaridades organizativas da escola, quer a especificidade das condições que rodeiam o exercício da função directiva nas escolas, implicam que a direcção escolar seja definida como “liderança educativa”.

Entender a direcção escolar como “liderança educativa” implica, também, reconhecer que, embora não se verifique uma transição linear entre a função de

professor e a função de director, a experiência como professor é de importância decisiva para o exercício da direcção das escolas. Mas a mais importante consequência da “liderança educativa” consiste na atribuição, ao conjunto de professores, de tarefas de gestão. Esta extensão da profissionalidade docente, já defendida por Hughes (1988), conduz o autor a defender a inversão da tendência tradicional para concentrar as tarefas de gestão num cargo unipessoal e a “considerar detidamente as possibilidades existentes na fórmula da colegialidade, entendida esta no sentido da assunção colectiva das tarefas implicadas na gestão escolar e nos processos de tomada de decisões associados à mesma” (Sacristán, 1995: 25). O director seria, assim, um líder colaborativo e a liderança real seria a das estruturas democráticas e não uma liderança unipessoal no contexto de um aparato democrático de consulta e participação.

Sacristán (ibid.), chama ainda a atenção para o “papel dual” da direcção escolar que exige a conciliação de responsabilidades de carácter administrativo estrito com a “liderança educativa”, tal como pode integrar ainda a conciliação do exercício da docência com o exercício da função directiva. Esta dualidade seria “salva” pela referida extensão do papel do professor que, definitivamente, reduz a distância entre o director e os restantes professores. A colegialidade teria ainda as seguintes vantagens:

- manter a conexão entre as estruturas de gestão escolar e as estruturas de gestão curricular, entre o desenvolvimento da escola e o desenvolvimento do currículo;
- mudar as relações de papel na escola, reduzindo, simultaneamente, a predominância do director e a autonomia do professor na aula.

No entanto, este propósito depara-se com um poderoso obstáculo: a dificuldade de fazer os professores participarem em tarefas de gestão. Até porque, mantendo-se uma concepção que reduz a actividade educativa a uma relação dialógica entre o professor e os alunos, imaginada à margem da situação institucional e organizativa em que tal relação ocorre, os professores são levados a identificarem-se com funções exclusivamente docentes.

IV. 1. Direcção e Factores Institucionais e Contextuais

Ball (1994: 91), considerando o papel do director como fundamental e decisivo para a compreensão da micropolítica da escola, previne contra o esquecimento dos “factores contextuais que limitam, condicionam ou afectam de outras maneiras a realização do papel do director em marcos específicos”. Considerando uma simplificação enganosa a suposição de uma autoridade absoluta do director, afirma que “seja qual for o alcance ou os limites do poder dos directores, a sua tarefa organizativa pode exprimir-se em termos de um enigma essencialmente micropolítico. O director deve conseguir e manter o controle (o problema do domínio) enquanto estimula e assegura a ordem social e a adesão (o problema da integração)” (Ball, 1994: 93). Trata-se de pressões e expectativas contraditórias, relacionadas com as duas funções básicas da direcção: “a função relativa às tarefas (iniciar e dirigir) e a função humana (consideração)” (Id., *ibid.*). Deste modo, o papel do director toma-se controverso em resultado de alguma ambiguidade nas exigências do cargo e do conflito entre as duas dimensões, bem demarcadas, do seu papel.

Ball (1993) citado por Góis (1998: 458), identifica diferentes estilos de liderança partindo da análise da actuação dos directores das escolas. Para esta autora, os directores podem não apresentar um só estilo de liderança dependendo dos públicos em presença. De acordo com Ball é possível registar os seguintes estilos de liderança:

- Estilo interpessoal – Este estilo apela essencialmente às relações pessoais e para o contacto directo com o pessoal. Enfatiza as negociações e acordos individuais, sendo reduzidas a importância das reuniões formais e da tomada formal de decisões.
- Estilo administrativo – Este estilo é sustentado pelos procedimentos formais. Recorre-se frequentemente às comissões e aos memorandos escritos. Os deveres e as responsabilidades estão bem definidos. A adopção das políticas educativas e as tomadas de decisão centram-se no trabalho da equipa administrativa superior. A comunicação entre o director e o pessoal é exercida de cima para baixo através da hierarquia de reuniões e as actividades são planificadas pela equipa administrativa.

- Estilo antagónico – Neste estilo de liderança, o processo político é aberto e legítimo. O debate, e não o confronto é estimulado pelo director. Apesar dos interesses e das ideologias serem diferentes, é permitido que todos participem nos procedimentos formais de discussão e de tomada de decisão.
- Estilo autoritário – Com este estilo de liderança o processo político é ilegítimo e subversivo. A exposição é o modo de relação verbal com os outros, logo não há possibilidade de diálogo, nem o reconhecimento de ideias e interesses diferentes. Não é tolerada a comunicação aberta, os canais informais de influência têm relevância neste processo.

IV. 2. As Tarefas de Direcção

Enumerar as tarefas de direcção pode ser feito a partir de três opções epistemológicas diferenciadas. Pode proceder-se à descrição daquilo que fazem os directores e directoras, com base na análise dos documentos legais, nas tradições e nos modos de conceber a função directiva e a escola como organização. Pode-se igualmente fazê-lo no plano do dever ser, baseando-se na crença de que a realidade se pode modificar a partir da adopção de modelos ideais. Finalmente, podem combinar-se elementos das duas perspectivas anteriores, considerando simultaneamente padrões ideais de referência e as condições definidas pela lei e pelas práticas vigentes.

Nos termos das primeira e terceira perspectivas, o exercício da direcção tem de ser sempre referido a uma escola concreta e relacionado quer com as suas funções sociais, quer com as formas de participação social na tomada de decisões, quer com as condições de exercício do cargo.

Partindo do conceito tridimensional do director escolar defendido por Drake et al. (1986), Sacristán (1995), classifica o espaço profissional dos directores escolares como um “espaço de geometria ou de geografia variável”, definido pelo conjunto de funções reais ou fictícias, mais ou menos praticadas, referidas a aspectos organizativos, a aspectos laborais-profissionais e a uma identidade atribuída que faz do director “uma instância que, assumindo as diferentes formas de responsabilidade perante os diferentes sectores políticos, administrativos, sociais e profissionais, actue como interlocutor reconhecido pelos mesmos”. No que respeita à realidade portuguesa, o facto de os

dirigentes escolares serem eleitos e não formarem um corpo profissional especializado tem uma grande importância na concretização dessa “geometria variável”.

Parece nítida a necessidade de distinguir as tarefas e os modos da acção directiva segundo dois âmbitos diferenciados de actuação. Quando a acção directiva se aplica a domínios de natureza administrativo-burocrática está mais sujeita à regulamentação externa (legal, processual e técnica) e ao princípio da hierarquia. Em resultado, verifica-se neste domínio, uma relativa homogeneidade nos desempenhos de diferentes directores em escolas diferentes. Quando a acção directiva se orienta para a liderança do trabalho educativo interno da escola começam a manifestar-se os modelos distintos de director. Segundo Townsend (1994), quando este se desloca da posição de um mero administrador e executante das decisões de outros para ocupar um lugar de liderança, é que emerge a sua posição específica no seio do grupo. Na mesma linha, Drake (1986: 19) aponta para duas facetas do exercício da função directiva. A primeira diz respeito a funções de gestão e administração (gestão do pessoal e dos recursos materiais, disciplina, regulação e controlo dos horários, conservação de edifícios e equipamentos, etc.). A segunda está relacionada com a “liderança educativa e do ensino” e integra um conjunto de funções consideradas específicas da direcção escolar:

- estimular e motivar professores, alunos e restante pessoal;
- colaborar na definição de metas de longo prazo para a escola;
- contribuir para um clima adequado à consecução do projecto da escola;
- envidar esforços junto dos serviços da comunidade para reforçar os recursos e o currículo escolar;
- desenvolver procedimentos de avaliação dos programas de acção e sugerir alternativas;
- promover canais de participação regular e consistente da comunidade;
- estimular o estudo das inovações educativas;

- impulsionar a participação de estudantes e professores na vida quotidiana da escola.

Também Dean (1987) distingue, no director escolar, dois papéis distintos: o de “chefe do pessoal” e o de “líder ou coordenador pedagógico”. Blease e Lever (1991: 83), catalogando o director como “figura visível” da escola, assinalam-lhe as seguintes tarefas:

“ [...] motivador de alunos e professores, gestor de situações, líder da equipa de professores, conselheiro destes, professor, chefe do pessoal, elemento que contribui para o desenvolvimento do currículo, regulador da disciplina, fonte de conhecimento e informações várias, perito em organizações, gestor de finanças, indutor de inovações, agente social, mediador entre os pais e a escola, intermediário entre a administração e os professores, etc”.

Creemos que uma boa organização das tarefas do director escolar é a fornecida por Sacristán (1995), em torno das sete categorias seguintes:

- aconselhamento pedagógico ou de supervisão do trabalho docente;
- coordenação;
- facilitação do clima social;
- controlo;
- difusão da informação;
- gestão (de recursos);
- representação.

Importa ainda salientar um certo consenso que responsabiliza os dirigentes escolares pela actualização e pela concretização de um Projecto Educativo. Deste ponto de vista, são especialmente valorizadas as funções de coordenação, de facilitação do clima social e de difusão da informação.

A função directiva na escola reflecte, pois, a complexidade e a singularidade da organização escolar. O modo concreto do seu exercício é afectado quer pela visão de escola perfilhada pelos directores, quer pelo processo histórico de construção sócio-política da escola e pelos modelos legais de gestão escolar, quer ainda pelos discursos científico e político dominantes.

IV. 3. A Escola e a Decisão

Na tentativa de ver indistintamente algo sobre este assunto – que afecta fortemente os actos administrativos de qualquer tipo e grau – e pela importância que desempenha no processo educacional e pela sua implicação no acto de liderar, pensamos ser o momento de sistematizar os conceitos e as teorias desta problemática, seja na perspectiva de um modelo da teoria das organizações, seja no âmbito do contexto educativo.

Decisão, do ponto de vista militar, significa essencialmente, manobra, já que os comandantes fazem conhecer as suas vontades através de decisões que são depois transformadas em ordens ou instruções.

No seu sentido geral quer dizer solução, resolução, determinação; arbítrio, sentença, disposição; acordo, acórdão (sobre matéria controversa).

A decisão é, geralmente, a função primordial do chefe, a expressão da sua vontade pessoal e o acto da sua exclusiva responsabilidade. Drucker citado por Dearlove (2000: 15) observou, do ponto de vista tradicional da gestão que, “apenas os executivos tomam decisões”. Mas segundo o mesmo autor, um número cada vez maior de empresas está a perceber que ao restringir a tomada de decisão apenas a alguns superiores, está a limitar a sua eficiência e a capacidade da organização de corresponder a novas oportunidades e ameaças. Assim, para Drucker (1999b: 43) “os executivos eficientes não tomam muitas decisões. Concentram-se no que é importante”.

Sabemos que os factores essenciais à decisão são: o problema, como factor imperativo; o tempo de que dispõe; a credibilidade; os meios de acção; as circunstâncias ou contingências, como áreas de actuação e prioridades; a informação e a comunicação.

Segundo Fonseca (2000: 141), expressões como, “participar”, “tomar parte”, “ser parte de” [...], são expressões que consubstanciam o envolvimento dos actores na sua organização, decidindo em patamares de diferente responsabilidade, para depois realizarem a sua actividade ao nível das suas competências.

O decisor analisa e escolhe, entre as várias possibilidades que conhece ou prevê, para que seja determinada a acção a executar, tendo em vista os objectivos que a si se determina, usando a melhor estratégia possível, dentro da situação e condicionalismos que ocorrem e procurando obter os melhores resultados, com base em directrizes (estimulantes ou não) que recebe como linhas orientadoras, ou apoiado em critérios que

julga os mais acertados.

Os critérios para a decisão - que, etimologicamente, se apresentam como jogo, quer impliquem raciocínio e ponderação sobre custos, conforto, rapidez, qualidade, segurança ou quaisquer outras variáveis - podem distinguir-se entre os do optimista (que procura o máximo ganho sem pensar nos riscos) e os definidos por Waid, Laplace, Savage e Bernoulli que consistem, respectivamente, em enfrentar o mínimo dos riscos, em buscar, o ganho médio máximo, em minimizar as perdas e os danos e em acreditar em “esperança matemática”. O problema dos gestores é que essa ciência, segundo Dearlove (2000: 20) “com as suas engenhosas soluções, [...] tem pouco a ver com o mundo em que vivem. O seu mundo, afinal, não é branco e preto, mas sim com muitas tonalidades de cinzento”. Além disso, para Dearlove (2000: 21), “o ambiente em que as decisões são tomadas está a mudar constantemente e a velocidade dessa mudança está a aumentar”.

Tomando todos estes factores em conta, podemos enquadrar uma citação de Drucker (1979) para o mundo de hoje:

“As pessoas que administram organizações fazem muitas coisas além de tomar decisões. Mas só as pessoas é que tomam decisões. A primeira técnica de gestão é, por isso, garantir que sejam tomadas decisões eficazes”. (Dearlove, 2000: 23)

Nesta fase, pela importância que desempenha no processo educacional e pela sua implicação no acto de liderar, pensamos ser o momento de sistematizar os conceitos e as teorias desta problemática, seja na perspectiva de um modelo da teoria das organizações, seja no âmbito do contexto educativo.

Assim, para Trindade (1998: 48) decisão é,

“ [...] um processo dinâmico no qual um sujeito que decide interage com o problema – para o qual é necessária a decisão – e o seu contexto, encontrando ou tentando encontrar várias soluções alternativas, fazendo depois a escolha de uma delas, fundada em determinados critérios. Trata-se do meu ponto de vista, de uma reacção a uma situação problemática a que o sujeito necessita dar resposta”.

Para Chiavenato (2000: 416),

“Decisão é o processo de análise e escolha entre as alternativas disponíveis de cursos de acção que a pessoa deverá seguir”. Mas, esta decisão envolve seis elementos: o tomador de decisão, os objectivos, as preferências, a estratégia, a situação e os resultados”.

Dearlove (2000: 28), afirma que:

“ Uma decisão é o ponto em que é feita uma opção entre as opções alternativas e normalmente concorrentes. Como tal, pode ser considerada um ponto de escalonamento – o momento em que se assume um compromisso com um curso de acção e com exclusão de todos os outros. Na prática, é o compromisso assumido com um curso específico de acção que imbui uma decisão de significado”.

Para outros autores, como (Mintezberg, Raisinghani, e Théorêt, 1976), citados em Ferreira et al. (1996: 211),

“Decidir é escolher uma acção entre várias possíveis dirigida para a resolução de um determinado problema. O processo de tomada de decisão pode ser definido como o conjunto de acções e factores dinâmicos que tem início com a identificação de um problema desencadeador de uma acção e termina com a escolha específica de uma determinada acção”.

Assim, para Hall (1981) citado por Ferreira et al. (ibid.), as decisões organizacionais podem variar quanto à sua função. Um gestor decide para estabelecer metas ou objectivos, para afectar recursos, para defender a organização face a ameaças externas e para a resolução de conflitos. A par destas funções ao nível organizacional, a decisão terá sempre efeitos sobre o próprio indivíduo, pois a qualidade das decisões efectuados por um decisor é determinante para o seu sucesso profissional e para a sua satisfação individual (Mitchell e Larson, 1987) citado por Ferreira et al. (ibid.).

Koopman e Pool (1990) são dois autores que analisaram quatro modelos teóricos de decisão organizacional e descrevem-nos tendo em conta alguns factores de contexto, tais como:

-
- Características da organização.
 - Características do decisor.
 - Características do processo de tomada de decisão.

De acordo com estes factores, Koopman e Pool (1990) citado por Curado (1998: 423) e Ferreira et al. (2001: 418), o processo de tomada de decisão numa organização resulta de uma escolha que pode variar dentro de quatro dimensões:

- o grau de centralização (a medida em que o responsável pela decisão envolve a participação de outros indivíduos ou grupos no processo);
- o grau de formalização (a medida em que o processo se encontra ou não previamente definido, nomeadamente na prescrição de todos os passos e procedimentos necessários);
- o grau de informação (refere-se ao tipo de informação e às formas da sua obtenção - interna ou externa - ou ao número de alternativas analisadas);
- o grau de confrontação ou de conflito (associado ao processo decisório, tendo como indicação a quantidade de negociações para chegar à decisão).

A partir da combinação destes diferentes graus, os modelos teóricos de tomada de decisão numa organização são assim categorizados por Koopman e Pool, (1990) citados em Ferreira et al. (2001: 418-420):

- Modelo neo-racional. Este modelo é característico das organizações com uma estrutura autocrática e com uma grande concentração de poder em torno da gestão de topo. O processo de tomada de decisão utiliza uma elevada centralização, baixa formalização e confrontação. A informação utilizada, varia conforme os interesses, as crenças e os valores do grupo.

- O modelo burocrático da tomada de decisão. Estas organizações são consideradas de máquinas burocráticas em que a cultura organizacional assenta numa clara definição de papéis. Os valores são rotinas sistematizadas pela estrutura hierárquica. A norma é a previsibilidade dos resultados. As decisões resultam dos procedimentos formalizados pela organização. São o produto de um lento e longo processo de circulação de informação, através de uma estrutura complexa, condicionada por um vasto conjunto de regras e regulamentos. Neste modelo, o processo decisional caracteriza-se por uma alta formalização de procedimentos de planeamento e controlo, por elevada circulação da informação, centralização moderada e baixa confrontação.

- O modelo político ou de arena. Este modelo desenvolve-se em organizações em que a cultura assenta na pessoa e nas suas competências individuais. Como existe uma baixa centralização e formalização, as pessoas e os grupos tendem a aliar-se, formando coligações de interesse para conseguirem vantagens negociais no processo de decisão. A informação é fonte de poder por permitir aos seus detentores um melhor conhecimento e controlo da realidade. Neste modelo de arena, a confrontação é elevada, dado que as partes envolvidas defendem posições e concepções da realidade que podem ser divergentes ou até antagónicas.

- O modelo de fim aberto. Este modelo é característico das organizações que desenvolvem uma cultura orientada para a decisão e para a acção. O processo de decisão caracteriza-se por uma baixa centralização e formalização e por uma elevada informação e confrontação. A decisão toma contornos de uma anarquia organizada, onde os problemas coexistem com as suas potenciais soluções. Este processo de decisão encerra uma determinada estrutura que responde de forma racional às condições de instabilidade e incerteza ambiental.

Os autores identificaram ainda, três fases de decisão, compostas por diversas actividades:

- a fase de diagnóstico: compreende o reconhecimento do problema;
- a fase de desenvolvimento: inclui o trabalho de busca e o desenho de soluções;
- a fase da selecção: é composta pela fase da triagem, escolha e autorização.

A abordagem destes modelos (Koopman e Pool, 1990), citados em Ferreira et al, 2001) leva-nos a pensar que o ponto de partida para a análise destas questões tem a ver com a concepção que detemos da realidade organizacional. Esta realidade pode ser muitas coisas ao mesmo tempo e não uma única coisa concreta que possa ser definida à partida. Logo, o que julgamos ser a realidade da organização mais não é do que uma imagem que dela construímos. Assim, as nossas acções e decisões resultam das imagens implícitas. Estas imagens podem conceptualizar uma organização como uma máquina, como um organismo vivo, como um sistema político ou como uma cultura (Ferreira et al., 2001).

Dentro da abordagem do processo decisional, a construção de consensos é considerada uma alternativa democrática, para ajustar interesses opostos e evitar as rupturas de projectos comuns. O acto de reflectir colectivamente, negociar e assumir compromissos, tornaram-se práticas decorrentes na dinâmica da sociedade moderna, para se atingirem estados de convergência e de concertação social.

Este processo decisional é complexo e depende das características pessoais do tomador de decisões, da situação que está envolvido e da maneira como percebe a situação. Assim, para Chiavenato (2000: 417) o processo de decisão exige sete etapas:

- 1) Percepção da situação que envolve algum problema.
- 2) Análise e definição do problema.
- 3) Definição dos objectivos.
- 4) Procura de alternativas de solução ou de cursos de acção.
- 5) Escolha (selecção) da alternativa mais adequada ao alcance dos objectivos.
- 6) Avaliação e comparação das alternativas.
- 7) Implementação da alternativa escolhida.

Para o mesmo autor cada etapa influencia as outras e todo o processo, mas as etapas podem não ser seguidas à risca. Se a solução tiver que ser imediata, as etapas 3, 5 e 7 podem ser abreviadas ou suprimidas. Quando há tempo, algumas etapas podem ser ampliadas ou alongadas no tempo.

Por isso, Singh (1997) citado por Dearlove (2000: 30) divide a decisão numa organização em três níveis:

- decisões do dia-a-dia
- decisões táticas
- decisões estratégicas

As decisões do dia-a-dia, diz o autor, são as que são tomadas pelo pessoal da linha da frente. Colectivamente, tomam as decisões num espaço de tempo muito curto e com base em informações concretas.

As decisões táticas e estratégicas são decisões a longo prazo, os dados são mais vastos, estendendo-se para fora da organização, a informação extraída dos dados é menos exacta, menos corrente e sujeita a um maior erro.

Para Moscovici e Doise (1991), existem três instâncias capazes de finalizar discussões, mediante escolhas a que cada um adere. Uma é a tradição que condensa e acumula as nossas experiências passadas e que nos mostra o caminho a seguir. A outra é a ciência cujo raciocínio se fundamenta na observação e cujo cálculo reconhece a solução que melhor corresponde aos dados objectivos e o consenso que converge os diversos pontos de vista em discussão, para um entendimento reconhecido por todos. Na origem do consenso está a escolha e a análise em comum de diversos pontos de vista que transformam as atitudes e as decisões individuais em atitudes e decisões colectivas. Nestas circunstâncias, para os referidos autores (1991: 12),

“[...] cada um sacrifica fragmentos da sua convicção, aspectos da sua própria realidade, renuncia a um grau de individualidade para atingir o acordo e uma visão partilhada por todos. O compromisso é, portanto, a solução mediante a qual cada actor de um eventual conflito renuncia àquilo que lhe é caro, mas não vital, a fim de obter o apoio dos outros, o qual lhe é verdadeiramente indispensável”.

De facto esta racionalidade do diálogo, permite às mentalidades evoluírem, transformarem-se, sem quebrar as armas e os laços sociais. Deste modo, dada a propensão para vencer o desacordo, haverá uma única decisão que conduz ao consenso compatível com estas atitudes ou normas e que está mais próxima da posição dominante. Para Moscovici e Doise (1991: 29), “a decisão é tomada num ambiente em que as pessoas se tornam, no seu conjunto, actores efectivos em vez de permanecerem

observadores distantes”. Para os autores, os actos de decisão, são sobretudo actos de participação. Logicamente, a participação consensual revela uma relação interior de homens que pensam, decidem e actuam na comunidade. Tendo em conta esta perspectiva, cada decisão visando o consenso pode ser considerada como um factor de inovação. Neste processo, as decisões eliminam as normas e relações antigas face às novas e os valores emergentes condicionam as escolhas e as atitudes num sentido que lhes é favorável.

Neste contexto de análise, a vocação do líder das organizações, será no sentido de organizar as condições para o consenso. Para esse efeito, o líder terá que ter a capacidade de arbitrar, de decidir e de levar um número elevado de pessoas que dependem dele, a aprovar a decisão.

Para atingir esses objectivos, o líder deve fixar as regras, determinar o sentido do consenso, ou para o acordo ou para o compromisso.

O trabalho de decisão não se fundamenta exclusivamente em tratar informações, em alinhar valores, em reconciliar atitudes e interesses divergentes. Trata-se, no fundamental, na ligação entre pessoas a partir do momento em que começam a comunicar, a deliberar em conjunto e a empenharem-se na via de um acordo. Sentem-se assim ligadas, como por um dever moral, mesmo na ausência de parceiros ou adversários (Moscovici e Doise, 1991). As decisões em conjunto, segundo Rego (1998: 197) “são potencialmente mais eficazes do que as decisões tomadas por um único indivíduo”. Estas tomadas de decisão em grupo, nas organizações, podem segundo Ferreira et al. (2001: 426) “minorar as limitações da decisão individual ao permitir que as contribuições de diferentes elementos enriqueçam a informação disponível e produzam um maior número de alternativas”.

Por isso, Simon citado por Chiavenato (2000: 419) considera as decisões individuais muito subjectivas. Assim, o referido autor fornece algumas sugestões que podem conduzir à melhor decisão:

- Racionalidade limitada - ao tomar decisões, a pessoa precisa de um grande número de informações a respeito de determinada situação, para que possa analisá-la e avaliá-la. A pessoa toma decisões através de pressuposições. As decisões relacionam-se com uma parte da situação ou com alguns aspectos dela.

-
- Imperfeição das decisões - escolher das diferentes alternativas as que se diferenciam pelos resultados; estes, estes por sua vez, devem estar relacionados com os objectivos que a empresa quer atingir. Não existem decisões perfeitas, apenas umas são melhores do que outras.
 - Relatividade das decisões – a escolha de uma alternativa implica a renúncia de outras, por isso, implica no aparecimento de novas alternativas ao longo dos tempos. A essas alternativas em cada decisão dá-se o nome de “árvore de decisão”.
 - Hierarquização das decisões – os objectivos traçados pelas pessoas na organização, obedecem a uma hierarquia, na qual um nível é considerado fim a um nível mais baixo e é considerado meio em relação ao de ordem maior.
 - Racionalidade administrativa – há racionalidade no comportamento administrativo, pois é planeado e orientado no sentido de alcançar objectivos de maneira mais adequada.
 - Influência organizacional – a organização retira dos seus membros a faculdade de decidir sobre certos assuntos e substitui-a por um processo decisório próprio, previamente estabelecido e rotineiro. As decisões que a organização toma pelo indivíduo consistem na: divisão de tarefas, nos padrões de desempenho, nos sistemas de autoridade, nos canais de comunicação e no treino e doutrina.

Os modelos associados ao nível grupal de tomada de decisão revelam-se muito complexos, por isso, podem dificultar o aproveitamento dessas decisões em grupo. Rego (1998: 197), refere alguns desses aspectos:

- quando o grupo é muito grande, a comunicação entre os participantes torna-se difícil;
- quando existem grandes diferenças entre o status dos indivíduos, corre-se o risco de a reunião ser dominada pelos que têm maior status;

-
- quando o grupo é coeso, as pessoas podem inibir-se de questionar a posição maioritária, com receio de prejudicarem o espírito de grupo;
 - quando as pessoas são imaturas e emocionalmente instáveis, podem surgir rupturas no funcionamento do grupo.

Formulados estes considerandos, parece-nos ajustado referir neste momento, como a política educativa tem expressado a participação local dos actores educativos no processo decisional em educação. A Lei de Bases, no artigo 3º, coloca a questão da descentralização da decisão, como uma prioridade educativa:

“Sistema Educativo organiza-se de forma a [...] descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes”.

A lei prevê ainda que:

“[...] a administração e gestão do sistema educativo devem assegurar o pleno respeito pelas regras da democraticidade e participação.

Nestes artigos, parece clara a intenção política de descentralizar e promover a participação local na gestão do sistema educativo. Canário, B. (1996), sugere uma clarificação de conceitos, bastante utilizados nas reflexões sobre política educativa, são considerados bastante adequados. Assim a autora define:

- a descentralização – transferência do poder de decisão para cidadãos ou representantes eleitos, seja a nível político seja a nível administrativo. Neste caso, a transferência de responsabilidades pode assumir três formas: devolução, delegação e desconcentração;
- a devolução consiste na transferência de autoridade para entidades autónomas que podem agir com independência;

- a delegação opera-se pela transferência do poder de tomada de decisão de níveis mais elevados para níveis menos elevados da hierarquia. A delegação de poder pode ser retirada em qualquer momento pelo nível mais elevado;
- a desconcentração é definida pela transferência de competências, mas não do poder de decisão, para órgãos hierarquicamente menos elevados, no sentido de se conseguir uma gestão mais eficiente.

Segundo Canário, R. (1995a), esta visão da fundamentação das decisões em educação, tem consequências ao nível do modo como são concebidas as mudanças no contexto organizacional da escola: a uma lógica de reforma em que as mudanças são impostas verticalmente, a partir da administração central, tende a suceder uma lógica de inovação em que as mudanças são produzidas por acção e interacção dos respectivos actores sociais. Estes considerandos sustentam que mais importante que a mudança do sistema escolar, é pensar em termos de mudar as escolas e os processos de interacção social. Significa substituir uma cultura fortemente individualista, por uma cultura baseada na colaboração e no trabalho de equipa. Nesta perspectiva, Canário, R. (1995b: 15) considera “o projecto educativo o instrumento essencial de uma gestão estratégica do estabelecimento de ensino”. Esta tentativa de equilíbrio entre a centralização e a descentralização de modo a garantir uma adequada partilha de responsabilidades entre o poder central e o local, é inspirada em grande parte, nos princípios a considerar no projecto educativo da escola. Para Barroso (1992: 38-39) ter um projecto de escola significa:

“[...] ter um alvo estratégico, uma ambição, uma visão do futuro, assente em princípios, valores e políticas que se aplicam na acção educativa e pedagógica com os alunos. Para gerar um projecto é preciso construir consensos, entre os diferentes elementos que constituem a escola, compatibilizando as normas nacionais e os projectos individuais e de grupo. Esta construção de consensos deve ser orientada para a acção e deve ser mobilizadora das energias dos membros da organização. Gerar um projecto de escola exige uma liderança forte e mediadora dos conflitos e divergências, no quadro de uma gestão participada”.

Pinhal (1997) afirma que a tendência da política educativa, é procurar distribuir os poderes de decisão por diferentes níveis da administração, reservando-se aos poderes

centrais um conjunto alargado de atribuições, com a definição de grandes objectivos e o exercício do controle e avaliação global do sistema. O poder central continua com a legitimidade exclusiva de legislar e de conceber as normas e, para os órgãos regionais e locais têm prevalecido as competências funcionais.

Para Ambrósio (1992) o desenvolvimento da capacidade de decisão no domínio da política educativa opera-se nos sistemas sociais e financeiros. Nos espaços mais restritos, como ao nível micro escolar, obriga nas abordagens sistémicas a considerar uma multiplicidade de factores.

Neste quadro, segundo a referida autora (1992: 10) decidir em educação é, “fundamentalmente, decidir em função de estratégias e modelos de desenvolvimento assumidos pelas comunidades que construíram os seus sistemas educativos”.

Ambrósio (1996) salienta a importância da lógica do diálogo e da construção de consensos na área da decisão escolar. Na cultura democrática o acto de reflectir em comum, confrontar ideias, discutir e negociar são para a autora, a forma ideal para decidir, resolver problemas e construir projectos comuns. Segundo a mesma autora (1996: 26),

“O consenso assume-se assim hoje como uma prática de regulação social conforme a razão e capaz de abordar e resolver escolhas difíceis. [...] O diálogo, porém, pressupõe tempo, ritmos de avanço e de recuo, de convergências e de divergências que variam com as situações, os problemas, as finalidades que se procuram atingir”.

Com a complexificação das decisões no sistema escolar, o estabelecimento de consensos alargados, concertação e negociação, é considerado pela autora, como fundamental para a mudança, modernização, desenvolvimento da educação e para a melhoria da qualidade da natureza humana (Ambrósio, 1996).

CAPÍTULO V

A Liderança

Explicado o quadro das estruturas funcionais e orgânicas dos modelos de governação da escola portuguesa, e da função directiva na escola, parece-nos oportuno fazer uma referência, ainda que breve, a algumas das principais abordagens que caracterizam o estudo da liderança, de forma a dispormos de um quadro de referência global que nos ajude a situar a análise e a reflexão no que diz respeito às problemáticas da liderança educativa.

V. 1. O que é a Liderança?

Muitos têm sido os estudos relativos à liderança no sentido de explicar quais as características, o comportamento e o desempenho dos superiores sobre os subordinados ou grupo de subordinados.

Não obstante a enorme profusão de definições sobre liderança, estas continuam a surgir-nos como são, ambíguas e divergentes. Contudo, tem sido um conceito bastante discutido e escalpelizado por diferentes autores em áreas diversificadas do saber científico: Psicologia, Psicossociologia, Antropologia, Sociologia e Administração. Apesar desta aparente amálgama, parece existir concordância num aspecto: o exercício da liderança envolve um processo de influência sobre os outros. Segundo Fullan (2003: 14), “a liderança não é, mobilizar os outros para resolverem problemas que nós já sabemos como resolver, mas antes ajudá-los a enfrentar problemas que nunca foram resolvidos”. No entanto, as divergências acentuam-se mais à volta de questões sobre o tipo de poder a utilizar e como a influência pode ser conseguida sobre os subordinados. Assim, torna-se necessário clarificar o conceito e torná-lo distinto de outros muito próximos, como os conceitos de poder, autoridade e administração. Sendo distinto, o conceito de liderança está frequentemente ligado ao conceito de poder. Contudo, não os podemos perspectivar como entidades substantivas, não são coisas, não possuem uma existência factual, mas exercitam-se em relações (Burns, 1978: 11). De tal maneira são indissociáveis que não podemos definir um sem o outro, conjugam-se numa bicondicionalidade.

Segundo Jesuíno (1999: 9):

“ [...] A liderança (Herrschaft) não seria mais do que o exercício do poder por parte dum actor sobre um grupo. É esta especificação de grupo, enquanto destinatário do exercício de poder, que constitui umas das características básicas, e geralmente reconhecidas, do conceito de liderança.”

Em síntese, se o poder visa, essencialmente, a concretização de interesses de quem detém (o poder), a autoridade e a liderança têm em atenção os objectivos do líder e do grupo, isto é, tem um horizonte de acção mais extenso, não há líderes sem poder, mas nem todos os que possuem poder são líderes. A diferença explica-se pelas finalidades que legitimam cada uma das formas.

Jesuínio (1999: 12) sustenta que a diferença fundamental entre os conceitos de poder e liderança expressa-se nos termos seguintes: enquanto o poder orienta-se para a defesa da ordem subjectiva dos interesses, a liderança promove as práticas de concretização da ordem objectiva: os interesses comuns. Neste caso, o poder pode ter conotações egocêntricas, a liderança orienta o líder na direcção dos seguidores.

Owens (1976: 192-197) considera que o comportamento exigido a um líder e a um administrador se excluem mutuamente, ou seja, o primeiro está mais interessado na inovação e na mudança, enquanto que, ao segundo, compete a manutenção da organização para que esta funcione suavemente a fim de cumprir os objectivos traçados. Para Homer-Dixon (2000) citados por Fullan (2003: 14), aos líderes é exigido que “[...] resolvam, ou pelo menos sejam capazes de gerir uma multiplicidade de problemas interligados que podem degenerar em crises, sem qualquer aviso prévio; [...] e obrigamo-los a decidir e a agir a uma velocidade cada vez mais rápida”. Na mesma linha de pensamento, em recentes debates os referidos conceitos têm sido apresentados como diferentes. Assim, também Scurati (1978) citado por Ghilarde e Splallarossa (1991: 103), considera que:

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

Por outras palavras, é necessário distinguir entre uma autoridade de tipo administrativo (baseada numa posição de direcção oficialmente estabelecida no interior de uma organização) e uma autoridade que deriva de um exercício efectivo da capacidade de liderança.

Desta forma, podemos concluir que nem todos os líderes são gestores, nem, por maioria de razão, todos os gestores são líderes. Os líderes estão mais envolvidos com as pessoas e com as ideias, por isso, correm mais riscos e ganham força em momentos de mudança.

A problemática em torno da inovação e da mudança a implementar nas escolas e do papel dos gestores e/ou líderes neste processo, tem levado a muitas investigações que caracterizam as funções do gestor escolar e que são unânimes na dificuldade de separação das duas funções. A gestão académica e a gestão do estabelecimento têm muitos pontos de contacto que são indissociáveis, ainda que exercidas pela mesma pessoa, gestão e liderança tem características distintas, sendo ambas essenciais para a eficácia da escola e para o bom desempenho de professores e alunos.

Para Rego (1998: 27) “uma pessoa pode ser líder sem ser um gestor, ou ser um gestor sem liderar”, mas poucos propõem uma equivalência, sendo na sobreposição que reside a discórdia.

Segundo Jesuíno (s.d) citado por Rego (ibid.) é possível encontrar três posições distintas a respeito desta questão:

- Mintzberg (1975, 1992) advoga que a liderança é um subconjunto das actividades do gestor;
- A gestão deve ser considerada como uma parcela das actividades da liderança;
- A distinção deve tomar em consideração o nível organizacional em análise. Assim, a liderança exercida aos níveis operacionais pode ser considerada como uma actividade subsidiária da actividade da gestão. Contrariamente, nos executivos de topo, as actividades de gestão passam a ser subsidiárias, emergindo a liderança como na actividade mais importante.

Hord (1992: 85) afirma que “os gestores escolares em geral, gerem com razoável sucesso mas alegadamente não lideram, e deviam fazê-lo”. O gestor gere o presente e quando sai, deixa as coisas como encontrou, actua num processo de escolha gerindo os recursos de modo prudente para que a organização funcione; o líder é um promotor de mudança e inovação, um empreendedor que transforma a organização segundo a visão da situação desejada, através da influência e da persuasão.

Fullan (1991: 92) reconhece que “O papel do gestor escolar tornou-se dramaticamente mais complexo, sobrecarregado, e pouco claro na última década”. O papel do gestor está numa fase de transição, progredindo de gestor como líder instrucional, para gestor como líder transaccional e, mais recentemente, para líder transformacional.

Há autores que, nesta matéria, fizeram uma distinção muito nítida entre os dois termos. É o caso de Bennis e Nanus (1985) citados por Rego (1998: 27), afirmam que “gerir consiste em provocar, realizar, assumir responsabilidades, comandar – enquanto que liderar consiste em exercer influência, guiar, orientar”. Drucker (2000: 29) afirma que dentro das organizações e do seu trabalho não se “gerem pessoas” o objectivo é “liderar pessoas” e a meta é “tornar produtivos os pontos fortes e o conhecimento específico de cada indivíduo”.

Bennis (1989) citado por Rego (1998: 27), considerou que “os líderes e os gestores diferem quanto aos horizontes temporais, ao modo como lidam com o contexto, ao grau em que inovam e ao modo como questionam as coisas”. No quadro seguinte, Ferreira et al. (2001: 395) resumem de uma forma mais sintetizada as diferenças mais significativas entre gestores e líderes, construída a partir de Bennis e Nanus (1985):

Quadro 5.1

Diferenças entre Líder e Gestor

Líder	Gestor
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inova ▪ É original ▪ Faz coisas novas ▪ Inspira confiança ▪ Perspectiva a longo prazo ▪ Questiona o quê e o porquê ▪ Orientado para os fins ▪ Cria ▪ Faz o que é necessário ▪ Usa chapéus redondos ▪ Aprende pela educação 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Administra ▪ É uma cópia ▪ Gere assuntos correntes ▪ Dirige ▪ Perspectiva a curto prazo ▪ Questiona o como e o quando ▪ Orientado para os resultados ▪ Imita ▪ Faz o que deve fazer ▪ Usa chapéus quadrados ▪ Aprende pela formação

Construída a partir de Bennis e Nanus (1985)

Bennis (1994: 34) considera que há uma diferença importante entre liderar e gerir. “Muitas instituições são muito bem geridas e muito mal lideradas. Pode otimizar-se a capacidade de lidar todos os dias com as questões rotineiras e, ainda assim, nunca se questionar se se deve fazer o que é rotina”. Ao desenvolvimento do seu estudo este autor referencia quatro competências da liderança: a primeira é a gestão da atenção através de um conjunto de intenções ou de uma visão, não no sentido místico e religioso, mas no sentido do resultado, da meta ou da orientação; outra é a gestão do significado. Os líderes precisam de comunicar a sua visão a fim de que os outros vejam os seus sonhos e alinhem neles; a terceira é a gestão da confiança. A confiança é essencial para as organizações. A principal determinante da confiança é a fiabilidade, a que eu chamo firmeza. Por último vem a gestão do eu. Conhecer as próprias capacidades e empregá-las com eficácia.

Bennis (1996: 42), falando das diferenças entre líderes e gestores afirma: “Tendo a considerar as diferenças entre líderes e gestores como diferenças entre aqueles que dominam o contexto e aqueles que se rendem a ele”.

Outros autores como Reto e Lopes (s.d) citado por Rego (1998: 32) “duvidam de que o mesmo líder possa desempenhar com sucesso os dois papéis, sem perda de

credibilidade e sem destruir o sistema de autoridade”. Os referidos autores inclinam-se para a ideia da “dupla liderança”, referindo-a como obrigatória. Invocando que devido ao “acesso generalizado à informação o compromisso maquiavélico é, hoje, cada vez mais difícil de ser aceite pelos subordinados”.

O gestor escolar assume assim, papéis diversificados que vão de questões de gestão, burocracia, de agente de mudança e inovação, de psicólogo, de conselheiro, às de líder educacional e transformacional. Para poder desempenhar todos estes papéis o gestor tem de entender e conhecer a escola na sua globalidade, complexidade e diversidade, interna e externa, pois só deste modo a sua actuação estará de acordo com aquilo que a escola é, mas no sentido de a transformar em consonância com as expectativas daquilo que se pretende ela venha a ser. Há que ser capaz não só de “fazer as coisas certas” mas também de “fazer as coisas bem feitas”, isto é, ser líder e gestor em simultâneo, o que exige competências nem sempre fáceis de conjugar numa mesma pessoa.

Constata-se que as características de quem exerce funções de direcção ora se aproximam mais das de gestor ora das de líder, e que no contexto actual a escola necessita de indivíduos que conjuguem estes dois aspectos, isto é, precisa de gestores com capacidades e perfil de líderes; porque hoje a tónica da gestão escolar já não é posta na eficiência com que a escola é gerida, mas no modo como o gestor assume o desafio duma missão académica específica e cria uma cultura. O gestor não é mais quem traz ordem e estabilidade à escola, mas sim quem assume a orientação e a liderança da mudança e do desenvolvimento educativos.

A perspectiva actual (não na situação real), considera o gestor escolar acima de tudo um líder, que actua num meio de mudanças rápidas, que tem um estilo próprio, que estabelece uma comunicação eficaz, e mais do que dirigir os outros cria uma cultura cujos valores base são a colaboração e o desenvolvimento, apoia o trabalho de equipa e dirige “do centro”; são líderes transformacionais que assumem um papel de natureza afectiva no seu trabalho com os outros, colocando as pessoas antes do papel, que reconhecem não possuir resposta para tudo e que podem mesmo aprender com os professores, auxiliares de acção educativa ou até com os alunos.

Segundo Fullan (2003), cada líder, seja presidente do conselho de administração de uma multinacional ou director de uma escola, pode tornar-se mais eficaz (bem mais eficaz, de facto), se conseguir concentrar-se num pequeno número de aspectos centrais da

liderança e desenvolver uma nova estrutura conceptual sobre a responsabilidade do líder para consigo próprio e para todos quantos com ele trabalham.

Sinteticamente, podemos dizer que a gestão procura desenhar e cumprir os planos formais; a liderança tem em atenção, os objectivos do líder e do grupo. Para Fullan (2003:14) “ambos os conceitos se sobrepõem e porque todos necessitamos de ambas as qualidades”. Porém, segundo o mesmo autor (ibid.), há uma diferença que importa realçar: “a liderança é necessária para os problemas que não têm respostas fáceis”.

Após esta primeira aproximação às diferentes teorias sobre a liderança, vamos utilizar uma definição que deve ser entendida como a capacidade para influenciar um grupo com vista a alcançar os objectivos desse mesmo grupo.

Feita esta abordagem sobre os diferentes conceitos, passamos a apresentar alguns modelos subsidiários do paradigma funcionalista que se entrecruzam e se prolongam nas teorias da contingência e na interacção simbólica subjacentes aos processos de liderança.

V. 2. Estilos de Liderança

As teorias sobre liderança alicerçam-se, essencialmente, nos processos, sendo as mais antigas as que procuram descobrir traços de personalidade do líder, tais como: a inteligência, a astúcia, a amabilidade, a simpatia ou a força física. Estas teorias surgiram de forma indiscriminada, permitindo relacionar com a liderança qualquer destas características, não se distinguindo o líder, nem destrinçar os líderes eficazes dos não eficazes (Jesuino, 1999). Esclarecidos alguns aspectos acerca da liderança, é fundamental distinguir os estilos de liderança das classes dos líderes, e neste caso, segundo Jesuino (ibid.), existem duas classes: os líderes formais com autoridade formal para dirigir os outros e os líderes emergentes ou informais, naturalmente mais influentes nos grupos com cotação elevada em certos momentos.

V. 2.1. A Liderança como Traço da Personalidade

A concepção da liderança como traço de personalidade constitui uma das mais antigas abordagens a este respeito. Durante esta fase, os estudos fixaram-se na pesquisa dos traços de personalidade característicos e diferenciadores do líder. Neste modelo de abordagem, o líder é visto como aquele sujeito que possui um conjunto de qualidades físicas e psicológicas que lhe permite alcançar uma posição de domínio em qualquer

situação. Partindo destes pressupostos, seria possível identificar e medir as qualidades inatas dos líderes (energia, agressividade, auto-confiança, persistência, ...), assim como distinguir os líderes dos não líderes.

As pesquisas começaram por se centrar nas pessoas que exerciam posições de chefia, no intuito de conseguir individualizar os elementos de distinção que pudessem ser identificados com a função de comando. Nesta perspectiva, considerava-se a liderança como um traço unidimensional de personalidade. É neste sentido que, no senso comum, ouvimos algumas afirmações do género “nasceu para ser líder”, “o líder não se faz, nasce líder”.

Entre diversos autores defensores desta concepção de liderança, destacamos Stogdill (1948) citado por Chiavenato (2000: 136) que, num levantamento exaustivo da literatura sobre os traços de personalidade que definem um líder, nos apresenta a seguinte síntese:

- traços físicos (aparência pessoal, estatura, peso, energia);
- traços intelectuais (entusiasmo, autoconfiança, agressividade e adaptabilidade);
- traços sociais (cooperação, amizade, habilidades relacionais e administrativas);
- traços relacionados com a tarefa (iniciativa, persistência, impulso à realização)

Em suma, podemos concluir que, segundo esta teoria, um líder deve ser enérgico, inteligente, pró-activo e inspirar confiança.

Entretanto, o aprofundamento da investigação psicológica Man (1959), Gibb (1969) e Stogdill (1948) parece confirmar que não existe um conjunto universal de traços que permita estabelecer uma distinção nítida entre os bons e os maus líderes. Também não se encontrou uma característica que discrimine consistentemente os líderes permanentes e não permanentes em todo o tipo de situações.

Mcgregor (1992: 168) afirmou que,

“Não é provável que haja um padrão básico único de capacidades e traços de personalidade característicos de todos os líderes. As características de personalidade do líder têm a sua importância, mas as que são essenciais diferem consideravelmente conforme as circunstâncias”.

Segundo o referido autor (1992: 170),

“Há pelo menos quatro variáveis principais que, sabemos hoje, estão implicadas na liderança: as características do líder; as atitudes, necessidades e outras características pessoais dos seguidores; as características da organização, tais como a sua finalidade, sua estrutura, a natureza das tarefas a serem realizadas; e o meio social, económico e político”.

Significa, então, que um líder pode actuar eficazmente numa situação mas noutra pode falhar estrondosamente. Neste sentido, verifica-se que os traços de personalidade são escassamente preditores da eficácia dos líderes. A tentativa de definir os traços psicológicos do líder universal é assim posta em causa. Como Cardoso (2001: 171) alega, “Estas abordagens eram muito limitadas. Por um lado, não definiam pesos relativos entre diversos traços: por outro lado, não tinham em atenção os outros aspectos que influenciam o resultado do líder: os subordinados e o contexto em que se exerce a liderança”.

Todavia, este modelo acaba por cair progressivamente em descrédito e hoje muito raramente se estuda a liderança apenas pelas características psicológicas dos líderes. A investigação sobre a liderança vai progredir no sentido de dar ênfase aos estilos de comportamento.

V. 2.2. A Liderança à Luz da Teoria Comportamental

Esta nova forma de abordar a liderança em oposição às teorias das características pessoais, veio dar relevo ao estilo comportamental do líder, isto é, aquilo que ele faz e não aquilo que ele é. Pretendia-se saber se existia uma única forma de comportamento que caracterizasse os líderes eficazes. A ser verdade poder-se-ia fazer uma “clonagem” (ensinar a liderança) e assim estariam criadas as bases para escolher a pessoa “certa” para assumir a liderança, quer nas organizações quer nos grupos. Estas teorias vão ter o seu

principal campo de acção em especial no contexto da psicossociologia das organizações. Seguidamente, vamos verificar como esta aproximação comportamental evoluiu.

V. 2.2.1. A Liderança em Grupos Experimentais

No caso dos líderes emergentes nos “grupos de discussão” e de acordo com as investigações iniciadas por Bales (1950), o processo de liderança está associado a duas funções que se vão diferenciando à medida que os elementos do grupo vão interagindo: uma tem a ver com a realização da tarefa, outra tem a ver com o reforço das relações sociais entre os membros do grupo.

É a partir das interacções entre os sujeitos que irá emergir o líder. Da observação dos sujeitos em interacção, é possível identificar qual ou quais os indivíduos que assumem, ou mais precisamente que emergem como líderes instrumentais (se as suas intervenções são mais no sentido da resolução de problemas) ou como líderes expressivos (se as suas preocupações se concentram mais nos aspectos sócio-afectivos).

Ainda segundo este autor, as características comportamentais destes líderes baseiam-se na actividade, competência instrumental e simpatia. Estes três factores são independentes entre si, daí ser possível, diferentes tipos de combinações. Assim, se um indivíduo regista desempenhos elevados no domínio da actividade e competência instrumental, e desempenho baixo em simpatia, então estamos perante um líder instrumental especialista na tarefa. Se a situação for inversa estamos perante um líder expressivo, especialista nas relações sócio-afectivas. O líder ideal seria aquele em que o desempenho respeitasse níveis elevados nos três domínios.

Os estudos que se seguem vêm complementar as investigações efectuadas nestes pequenos grupos e dar maior dimensão às organizações e aos líderes formais.

V. 2.2.2. Estudos da Universidade de Ohio

Os estudos sobre liderança desenvolvidos por Shartle, na Universidade de Ohio, nos finais dos anos 40, tentaram, a partir da observação directa e sem recurso a pressupostos teóricos, identificar dimensões independentes do comportamento do líder. Começando com um elevado número de variáveis, a investigação, mediante a análise factorial, acabou por se cingir a duas dimensões (estruturação e consideração) que por si só explicam a maior parte da variância total que caracteriza a conduta do líder.

Assim, a dimensão “estruturação” (*initiating structure*) está relacionada com a capacidade que o líder formal demonstra na estruturação dos objectivos que devem ser alcançados por si e pelos subordinados. Um líder, com alta estruturação, é caracterizado por distribuir aos membros do grupo tarefas específicas, definir interacções no grupo e com o grupo, clarificar as suas intenções para com os subordinados, esperar que estes sigam os procedimentos previamente estabelecidos e manter os padrões de desempenho definidos.

Seguidamente, a dimensão “consideração” (*consideration*) refere-se à propensão que o líder formal tem em manter boas relações de trabalho orientadas pela confiança mútua e pelo respeito em relação às ideias e sentimentos dos seus subordinados. Um líder com elevada consideração mostra interessar-se pelo conforto e pelo bem-estar dos subordinados, ajuda-os nos problemas pessoais, é amigo e trata-os como iguais.

Para medir estas dimensões foram criados vários instrumentos de medida. Os mais conhecidos são o “Leader Behavior Description Questionnaire” (LBDQ) que se aplicava aos subordinados para descrever o comportamento dos seus superiores e o “Leadership Opinion Questionnaire” (LOQ) aplicou-se aos supervisores, no qual, se lhes pedia para descrever o comportamento que um líder deve ter.

As principais conclusões das diferentes investigações desenvolvidas na Universidade de Ohio baseadas nas dimensões anteriormente referidas indicam o seguinte: os líderes de alta consideração tendem a gerar um ambiente de maior satisfação nos seus subordinados; estes faltam menos ao trabalho; as correlações entre estruturação e efectividade do líder tendem a ser positivas embora também fossem encontrados alguns casos de correlação nula e mesmo negativa; a relação entre consideração e efectividade do líder depende do público-alvo (Jesuino, 1999: 63-73).

Como observa Robbins (1979: 369) na revisão que faz sobre este tema, os líderes com elevada consideração e elevada estrutura de iniciativa (líderes – hi-hi) tendem a alcançar elevados desempenhos e satisfação dos seus subordinados mais frequentemente do que aqueles que têm baixa consideração ou baixa estrutura de iniciativa ou ambas. Porém, o estilo “hi-hi” não resulta sempre positivo, tendo sido muitas as excepções encontradas. Daí a necessidade de se vir a considerar os factores situacionais nas teorias comportamentais.

V. 2.2.3. Estudos da Universidade de Michigan

Os estudos sobre a liderança efectuados na Universidade de Michigan, foram praticamente desenvolvidos em simultaneidade com os estudos da Universidade de Ohio e sobre alguns aspectos eram semelhantes. Pretendiam definir as características comportamentais dos líderes que pareciam estar relacionadas com as medidas de desempenho eficaz. O grupo de investigadores de Michigan também estabeleceu duas dimensões para caracterizar a conduta da liderança, sendo uma tendencialmente “centrada nas pessoas” e outra “centrada na produção” (Jesuíno, 1999).

Os líderes que desenvolviam as suas funções mais centradas nos empregados foram descritos da seguinte forma: davam mais ênfase às relações interpessoais, exerciam um controlo mais geral e distante, concediam maior liberdade no exercício das tarefas, dedicavam mais atenção aos problemas pessoais dos subordinados e aceitavam diferenças individuais entre os seus membros.

Em contraste, os líderes centrados na produção, tendiam a dar ênfase aos aspectos técnicos do trabalho como, por exemplo, o que fazer, como fazer, quanto tempo é necessário para fazer uma tarefa, [...]. O seu principal objectivo era acabar as tarefas do grupo e os membros do grupo eram o meio para atingir esse objectivo.

De acordo com a revisão dos trabalhos do grupo da Universidade de Michigan efectuada por Likert (1961, 1967), os líderes cujo comportamento estava centrado nos empregados saíram altamente favorecidos, uma vez que estavam associados a grupos com um elevado nível de produtividade e de satisfação no trabalho. Os líderes centrados na produção tendiam a estar associados a grupos com baixa produtividade e baixa satisfação.

A ideia que resulta destes estudos é que as organizações deveriam pautar-se por padrões de liderança democrática, uma vez que estes foram considerados mais eficazes quando comparados com métodos e lideranças autocráticas.

Apesar do optimismo revelado pelos investigadores de Michigan, surgiram posteriormente resultados contraditórios em função de determinadas variáveis como situação, tipo de grupo, tarefa e subordinados. Nestas teorias não foram postos em causa os princípios, mas sim, os contextos da situação concreta em que é possível aplicá-los. Segundo Vroom citado por Jesuíno (1999: 63),

“ [...] é possível enunciar princípios de liderança de tal forma que eles sejam verdadeiros por definição, incapazes de refutação empírica e que suscitem uma aceitação imediata por parte das pessoas com estilos de liderança drasticamente diferentes. Dizer que um líder deve dirigir de tal forma que o pessoal se sinta, a todos os níveis, responsável pelos objectivos da organização (Likert 1967) ou alternativamente que ele se deva preocupar tanto com a produção como com o pessoal (Blakee Mouton 1964) não é avançar na verdade muito quanto ao que haverá a fazer em situações concretas nem ajudar a encontrar respostas para os problemas quotidianos que se lhes deparam”.

Segundo Rego (1998: 115), Likert (1967), apresenta quatro estilos ou sistemas de liderança:

- Autoritário Explorador – É um estilo de liderança forte, coercivo e de grande arbitrariedade, o líder não tem confiança nos seguidores. Fixa os objectivos e mantém os subordinados sob clima de insatisfação e hostilização, punindo-os e recompensando-os. Não existe equipa de trabalho a não ser de modo informal, restrito e com algum secretismo.
- Autoritário Benevolente – Confiança e condescendência com os subordinados, apesar de tomar certas precauções. O líder fixa, as directrizes e os objectivos a atingir, mas muitas opções de método podem ser tomadas a nível intermédio, dentro de um quadro de critérios pré-estabelecidos. O sistema é propício à aplicação de incentivos monetários. As relações entre as estruturas informais emergentes e a organização formal são ameaçadas pelo desajustamento e a incompatibilidade dos interesses.
- Consultivo – Confiança do líder nos subordinados e grande fluência de comunicação, tanto no sentido descendente como ascendente. O líder controla decisões mas delega alguns poderes, confiando na responsabilidade dos subordinados. A motivação é conseguida por incentivos positivos, tais como compensações monetárias, as promoções e oportunidades de realização profissional. A punição e o temor raramente são utilizados como processo de motivação.

- Democrático - participativo – É um sistema de liderança no qual a organização se caracteriza por grande democraticidade. O líder tem plena confiança nos subordinados. As decisões são desconcentradas. Os objectivos são fixados por parte dos subordinados. O principal método de motivação é a recompensa, a participação e o envolvimento. As pessoas sentem-se co-responsabilizadas a todos os níveis da organização e as estruturas formal e informal são largamente coincidentes e convergentes.

Para Jesuíno (1999), a tese de Likert (1967) defende que as organizações serão tanto mais eficazes quanto maior for a conversão dos sistemas Autocrático Benevolente e Autocrático Explorador nos dois últimos, por serem mais democráticos e apelativos à participação e envolvimento geral o que resultaria em organizações mais produtivas e com mais sucesso.

Outros investigadores estudaram a liderança em termos de estilo de comportamento do líder, na relação com o subordinado. Esta caracterização dos estilos de liderança é sugerida por White e Lippitt (1939). Estas teorias mantêm-se actuais, sendo possível considerar, segundo Chiavenato (2000: 138), três tipos ou estilos de liderança:

- Estilo Autocrático – Todos os procedimentos são impostos pelo líder sem consultar o grupo. Há completo desconhecimento dos objectivos do trabalho e as tarefas são sempre transmitidas pelo líder. Não existe um espaço para a iniciativa pessoal, sendo este tipo de liderança gerador de conflitos, de atitudes de agressividade, de frustração, de submissão e de desinteresse. Elogia e critica, de forma pessoal, o trabalho de cada pessoa.
- Estilo Democrático – Todos os procedimentos são decididos pelo grupo, sob a orientação do líder, que apresenta os objectivos e indica formas de os alcançar permitindo, contudo, alternativas de escolha. O líder faz críticas e elogios relacionados com factos e não com pessoas.

- Estilo Liberal (Laissez-Faire) – Todos os procedimentos ficam a cargo do grupo, e mínima intervenção do líder. Os objectivos e formas de os alcançar são da inteira responsabilidade do grupo. O líder não critica nem elogia, só fazendo questionários quando questionado.

No quotidiano, o que se verifica é que o líder opta por diferentes tipos de liderança (autocrática, democrática e liberal), de acordo com as necessidades do momento. Assim, o principal problema é o de saber quando, em que circunstâncias e como deve utilizar os diferentes tipos de liderança.

Após a descrição dos estudos que mais contribuíram para explicar o comportamento dos líderes, podemos verificar que parece não existir evidência empírica quanto ao mito “one best way” que identifique, de uma forma universal, os padrões de comportamento do líder e o desempenho do grupo. A não consideração dos factores situacionais que influenciam positiva ou negativamente o comportamento do líder veio fazer com que emergissem novos modelos teóricos, designados por modelos de contingência, que pretendem dar resposta aos problemas não resolvidos. Serão estes modelos que, de imediato, passamos a analisar.

V. 2.3. A Liderança à Luz da Teoria da Contingência

A partir dos anos 70, surgiram as abordagens contingenciais à liderança e que são actualmente dominantes. Esta teoria refere a não existência de um estilo de liderança ideal, uma vez que o processo de liderança é em função de três variáveis: líder, seguidores e contexto em que se exerce a liderança. Pelo que acabámos de verificar, nos diferentes estudos sobre liderança, as tentativas de isolar algumas características quer pessoais quer comportamentais do líder não foram muito bem sucedidas. A previsão de sucesso da liderança é muito mais complexa do que se supunha. Desta forma, a falta de resultados consistentes levou os investigadores a considerarem, como factores determinantes, o contexto em que subordinados e líder operam.

As teorias contingenciais valorizam as circunstâncias em que o líder opera, partindo do princípio de que não existe um único comportamento de liderança eficaz para todo e qualquer tipo de situação. Neste sentido, poderíamos colocar a seguinte questão: quais as contingências que tomam mais eficaz a adopção de um ou outro estilo de liderança? Pensamos que factores como, por exemplo, a posição de poder do líder, a

qualidade das relações entre o líder e membros, as normas do grupo, o grau de estruturação da tarefa, a aceitação e maturidade dos subordinados, passam a ser indicadores capazes de ajudar a orientar, dentro de uma previsão razoável, qual o estilo de acção (ou de liderança) mais eficaz a desenvolver em determinada situação.

Assim, a teoria contingencial está, na sua essência, na defesa da dependência e interacção permanente entre três realidades presentes: o líder, o grupo e a situação ou contexto.

Muitas pesquisas têm sido realizadas no sentido de isolar variáveis situacionais-chave, predictoras do desempenho do líder. Entre as mais importantes, iremos dar destaque ao modelo de Fiedler, à liderança participativa e modelo de Vroom e Yetton.

V. 2.3.1. Modelo de Fiedler

O primeiro modelo contingencial sobre a liderança foi desenvolvido por Fiedler e baseava-se no princípio de que não existe “one best way” em termos de liderança. Os estilos de liderança eficazes são situacionais. Este modelo vai relacionar-se com o tipo de orientação do líder e com a eficácia do grupo.

Para medir o tipo de orientação do líder, Fiedler criou um questionário que designou por LPC (Least preferred coworker) (o colega de trabalho menos preferido). Consiste num conjunto de adjectivos contrastantes como, por exemplo, ausente-entusiasta, eficaz-ineficaz, popular-distante, onde os indivíduos descrevem o colega de trabalho com quem mais dificuldades tiveram em colaborar, classificando-o numa escala de 1 a 8 pontos, de tal modo que 1 ponto, de cada escala, indica o pólo menos favorável e 8 pontos, o mais favorável. Um indivíduo que descreve o colaborador menos preferido em termos relativamente positivos, isto é, com uma pontuação alta no questionário LPC, tende a mostrar-se tolerante e democrático. Este estilo de liderança foi classificado como sendo orientado para as pessoas. Em oposição, se o colaborador é visto de uma forma negativa, baixa pontuação LPC, quer dizer que estamos perante um líder que está mais interessado na produção, revelando-se controlador, coercitivo, autocrático e seria classificado com um estilo de liderança orientado para a tarefa.

Porém, tanto os líderes orientados para as tarefas como para as pessoas poderão obter êxito nas suas funções em determinadas condições. Assim, se a situação é muito favorável ou muito desfavorável para o exercício de determinada tarefa através do esforço do grupo, o líder centrado na tarefa é aquele que obtém melhores resultados enquanto os

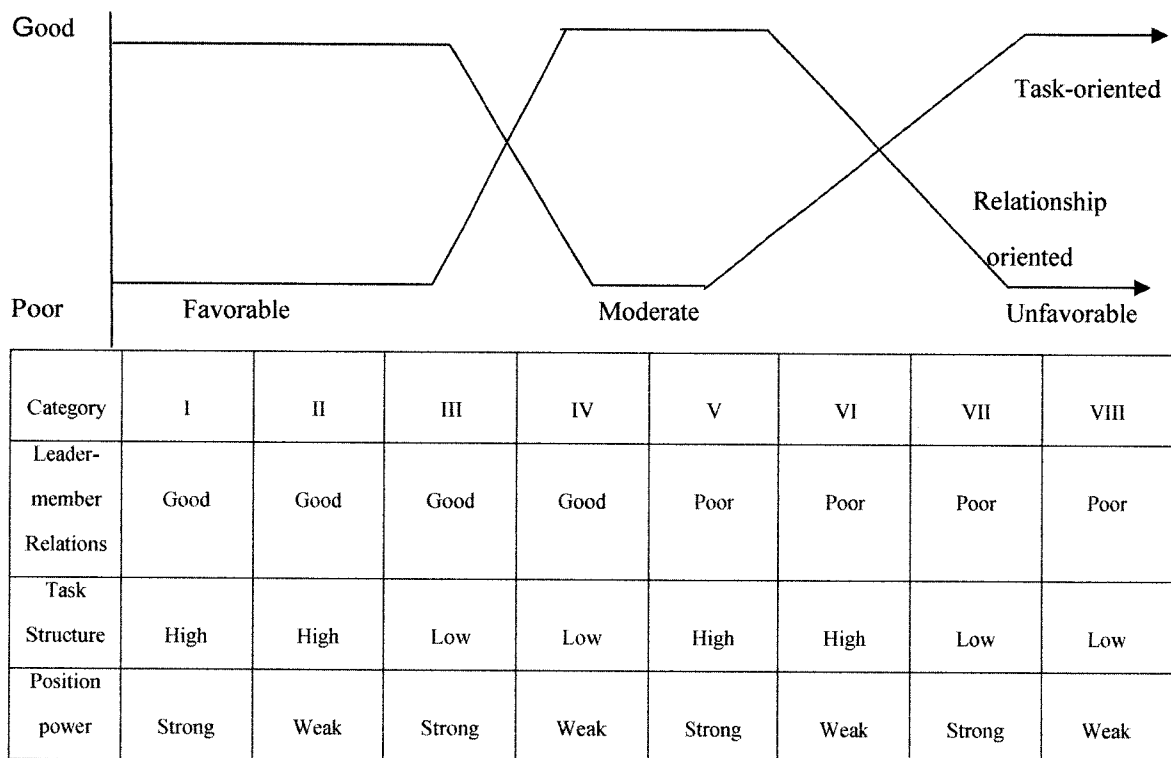
líderes orientados para as pessoas são mais eficazes em situações de dificuldade intermédia. Em consequência, o estilo de liderança mais eficaz dependerá do grau de adaptabilidade e adequação entre a situação e o estilo do líder.

Como expressa este autor, a eficácia do desempenho do grupo, por um lado, depende da estrutura motivacional do líder, isto é, se estamos perante um líder orientado para a tarefa que determina o que os subordinados devem fazer (abordagem directiva), ou se estamos perante um líder orientado para relações interpessoais que envolve o seu grupo na planificação e execução das tarefas, partilhando a sua responsabilidade de liderança (abordagem participativa). Por outro lado, depende do grau de controlo e influência que o líder tem sobre o grupo e a situação. A situação, por sua vez, está condicionada pela combinação destes 3 factores (Jesuíno: 1999):

- estrutura da tarefa - está dependente do grau de estruturação da tarefa, esta pode estar vagamente definida ou aparecer num polo oposto demasiado elaborada. As funções do líder estão mais facilitadas quando a tarefa está bem estruturada do que quando está mal estruturada;
- relação líder-membros - refere-se ao grau de confiança e respeito entre os membros e o líder e vice-versa. Quando entre estes as relações são boas, muito facilmente se consegue alcançar os objectivos propostos. Este factor está muito subordinado à personalidade do líder;
- posição de poder - está dependente do poder formal do líder e do grau de influência que este possa ter na distribuição de recompensas ou de punições. Quando o poder do líder é elevado, a sua tarefa encontra-se mais facilitada do que quando o poder é baixo.

A partir destas três variáveis, pode-se obter diferentes combinações que permitem verificar em que situações determinado tipo de liderança é mais eficaz (fig.5.1).

Figura 5.1 - Estilo de Liderança e Eficácia de Grupo



(Adaptado de Stephen P. Robbins: 1979: 375)

A figura 5.1 mostra que a influência do líder será mais fácil num grupo em que existem boas relações entre o líder e os membros, uma tarefa bem definida e um líder forte - situação/category I - e será muito difícil num grupo em que as relações são más, as tarefas ambíguas e pouco poder de liderança -situação/category VIII.

Fiedler, nos seus estudos experimentais, comparando as 3 variáveis contingenciais com o estilo de liderança orientada para a tarefa, verificou que estes tendem a obter bons desempenhos tanto em situações que lhes eram à partida mais favoráveis, como em situações desfavoráveis. Deste ponto de vista, quando colocados líderes orientados para a tarefa nas situações I, II, III, VII ou VIII, conseguem obter melhores desempenhos. Por outro lado, os líderes orientados para as relações obtêm melhores desempenhos em situações moderadamente favoráveis (situações IV a VII).

Como consequência destas descobertas, se se pretender aumentar a eficácia do líder ou mudamos de líder (em função do LPC) para o adaptar à situação ou alteram-se as variáveis situacionais de forma a se adequarem ao estilo do líder.

Apesar das conclusões optimistas de Fiedler, nos diferentes estudos realizados com o objectivo de testar o modelo, detectaram-se alguns resultados que conflituam. Neste sentido, conclui Robbins (1979: 375):

“[...] the Fiedler model predicts all except category II when laboratory studies are reviewed; however, when field studies are analyzed, the model produces supportive evidence for only categories II, V, VII, and VIII”.

Foram também detectados alguns problemas na estabilidade com a escala LPC e as variáveis contingenciais são complexas e difíceis de aceder. Apesar de terem surgido alguns resultados contraditórios e das controvérsias que ainda hoje se verificam, existe uma evidência considerável quanto à validade preditiva do modelo.

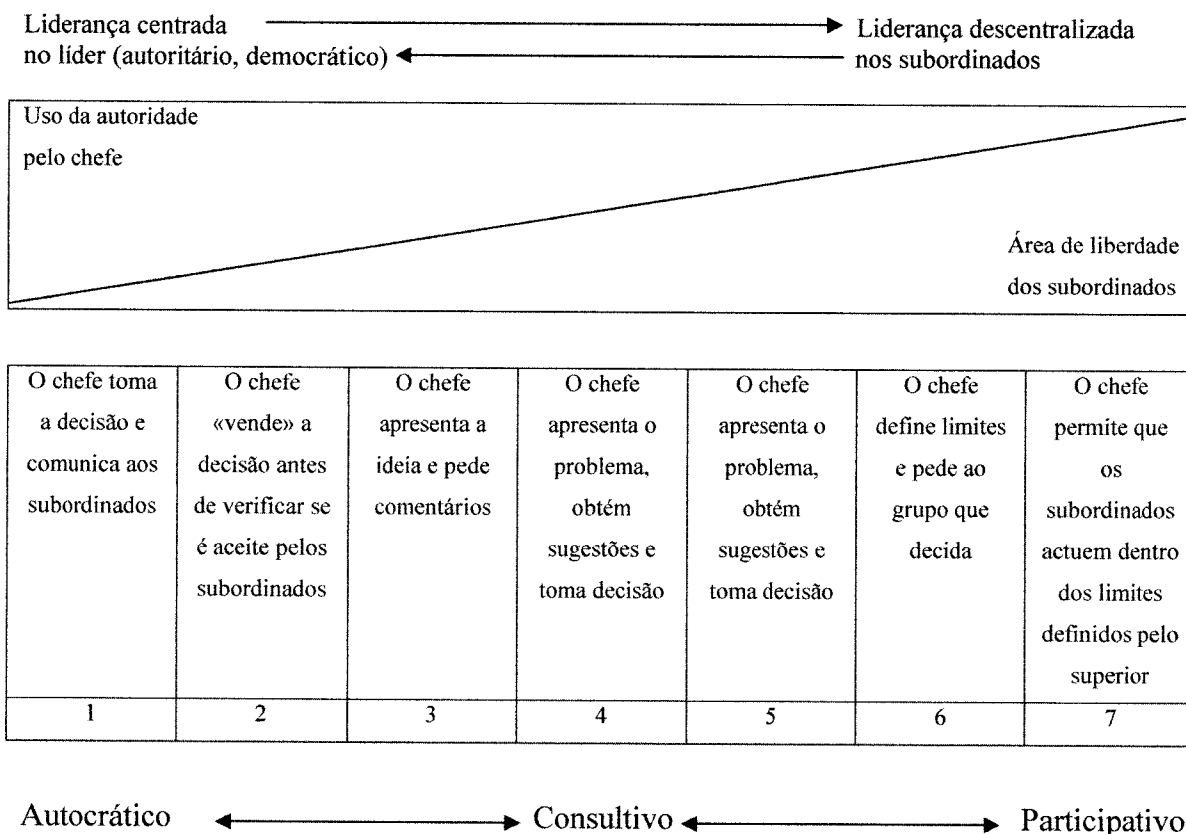
Em investigações mais recentes Fiedler deixou de classificar os líderes em termos de LPC e começou a interessar-se pelos recursos cognitivos (antiguidade, experiência, inteligência,...). De qualquer forma, os resultados estão longe de serem totalmente conseguidos. No sentido de dar resposta às dificuldades detectadas, as investigações parecem encaminhar-se no sentido de correlacionar as situações concretas com as capacidades cognitivas.

V. 2.3.2. Da Liderança Directiva à Liderança Participativa

O comportamento dos líderes, até este momento, tem sido visto de uma forma dicotómica. De um lado temos um estilo autoritário que se baseia no poder formal e na filosofia da Teoria X; do outro, temos um estilo democrático que se fundamenta na Teoria Y e supõe que o poder do líder lhe é conferido pelo grupo.

Este novo modelo vem chamar a atenção de que o comportamento dos líderes não é redutível a dois factores opostos, democrático versus autoritário, mas sim, que existe um contínuo de posições intermédias às quais os líderes podem recorrer para estabelecer as suas relações com os subordinados, ou seja, “cada tipo de situação requer um tipo de liderança diferente para se alcançar a eficácia dos subordinados” (Chiavenato, 2000: 140).

Figura 5.2 – Contínuo de Liderança



(Adaptado de Chiavenato: 2000: 140)

Para nos explicar esta abordagem situacional, Tannenbaum e Schmidt (1958) descrevem sete estilos de comportamentos conforme ilustra a figura 5.2 onde se pode ver que, no extremo esquerdo do contínuo, o líder fixa as directivas, determina as técnicas de execução das tarefas e mantém um alto grau de controlo. Nesta situação, o grau de liberdade deixada aos subordinados é mínimo. No nível dois, o superior hierárquico tenta manipular as orientações a serem seguidas, enquanto no nível seguinte ouve os dependentes e decide. Nos níveis quatro e cinco existe uma equilibrada participação entre o chefe e os subordinados. O problema é apresentado aos subordinados, é debatido, para depois o líder recolher sugestões antes de decidir. Nos restantes níveis as directrizes são decididas pelo grupo, estimulado pelo líder. Esta delegação de competências, permite, uma ampla liberdade na organização do trabalho, por parte dos subordinados.

Assim, para Tannenbaum e Schmidt (1958) citados por (Chiavenato, 2000: 141), consideram três factores nos comportamentos de liderança:

- Força do líder – sistema de valores, convicções, confiança, segurança nas situações duvidosas. O líder propõe uma decisão, mas dispõe-se a alterá-la com as sugestões por ele solicitadas.
- Força do subordinado – Necessidade de orientação superior. Disposição para assumir responsabilidades. Interesse pelo trabalho. Identificação e resolução de problemas. O líder faz consultas antes de decidir.
- Força da situação – Cultura organizacional. Eficiência dos subordinados na resolução de problemas. O líder decide em equipa.

Em síntese, a ênfase dada no processo de decisão, por estes investigadores, é a da participação do poder que é de natureza motivacional, dependendo intrinsecamente da vontade do líder, em oposição aos modelos anteriormente descritos, onde por exemplo, no modelo de Fiedler o líder era substituído em função do seu estilo de liderança previamente determinado (pelo LPC). Aqui, o que está em causa, é a autoridade utilizada pelo líder relativamente à liberdade permitida aos membros na tomada de decisões.

Seguidamente passamos a analisar o modelo de Vroom e Yetton o qual também vai dar atenção ao comportamento variável do líder.

V. 2.3.3. Modelo de Participação do Líder

O modelo desenvolvido por Vroom e Yetton (1974) é muito restrito, aplica-se apenas a situações de liderança, relacionando o comportamento do líder com a participação dos subordinados no processo de tomada de decisão.

Esse modelo vem pôr em evidência, que o comportamento do líder tanto pode ser visto como uma variável dependente quando explicada a partir dos atributos ou das características pessoais e das variáveis situacionais, como se assume como uma variável independente quando, em conjunto com as variáveis situacionais funciona como um indicador preditor dos resultados da organização. Ainda segundo estes autores, é o comportamento do líder que se tem de adaptar à situação e não o inverso. Partindo destes pressupostos foi definido um conjunto de regras sequenciais, às quais os líderes podem recorrer, para determinar a forma e a quantidade de participação desejável na tomada de decisão por parte dos subordinados. Estamos perante um modelo normativo que

encaminha o líder através de uma árvore de decisão complexa, a qual é constituída por sete contingências e cinco estilos de liderança, conforme figura 5.3.

Cada ramo da árvore indica o processo a seguir, as letras, identificadas no final de cada percurso correspondem ao comportamento a desempenhar. Assim, em AI e AII estamos perante um comportamento autocrático, CI e CII consultivo e GII grupal. Estes comportamentos, segundo Vroom e Yetton citado por Jesuíno (1999:141), devem ser praticáveis nas seguintes situações:

- AI - O líder resolve o problema por si, utilizando a informação disponível;
- AII - O líder decide por si depois de obter informações dos subordinados;
- CI - O líder partilha o problema individualmente com os subordinados mais importantes, agarra nas suas ideias e sugestões, depois decide por si;
- CII - O líder compartilha o problema com os subordinados em grupo, colige colectivamente as suas ideias e sugestões. Depois decide, podendo ou não reflectir as influências dos subordinados;
- GII - O líder discute o problema com os subordinados em grupo e em conjunto avaliam as alternativas e gerem o problema, de forma a chegarem por consenso a uma solução. É o grupo que decide.

Assim, se estivermos perante uma situação em que a tomada de decisão pode ser efectuada de uma forma racional, não há restrições de tempo e os subordinados estão predispostos para aceitar as decisões, podemos percorrer a árvore de decisão, da esquerda para a direita, respondendo em cada nó, sim ou não, às sucessivas questões que os investigadores colocaram na parte superior da referida figura. A resposta a cada uma das questões levará o líder a fazer determinado percurso o que corresponde no final a adoptar um determinado comportamento que deverá resolver o problema.

Uma das conclusões mais importantes deste modelo, é a de que faz mais sentido falar em situações autocráticas e participativas do que falar em líderes participativos ou autocráticos. Da análise do modelo, mais uma vez se confirma que a investigação se orienta mais para a situação do que para as pessoas.

Nesta mesma linha de acção podemos realçar os investigadores Bass e Valenzi (1974) com o modelo sistémico e House e Mitchell (1974) com a teoria cognitivo-motivacional. Estes autores vêm também chamar a atenção para os comportamentos dos líderes, os quais não podem deixar de ser analisados tendo em atenção o efeito moderador dos factores situacionais.

V. 2.3.4. Conclusões Sobre os Modelos da Contingência

Ao examinarmos as diferentes teorias, constata-se que a função da liderança é bastante complexa e que as diferentes formas de abordagem devem ser conjugadas conforme as exigências de cada situação específica.

Nas teorias da contingência, apesar dos constructos e das características metodológicas que lhes estão subjacentes, verifica-se que o comportamento da liderança pode ser reduzido a duas dimensões: **Tarefa** (é assim chamada por Fiedler, “instrumental” por Bales, “estrutura de iniciação” no grupo de Ohio, “orientada para a produção” pelos autores de Michigan, “liderança directiva” por Tannenbaum e Schmidt, Vroom e Yetton) e **Pessoa** (surge na sequência dos investigadores ou instituições anteriores como relacionamento, consideração, orientado para o empregado, atenção às pessoas e liderança democrática).

Estas duas posições, segundo Rosa (1994), são aparentemente antagónicas. Em primeiro lugar, saber se elas se posicionam apenas ao comportamento do líder ou, se se referem a toda a cultura empresarial, às atitudes e aos valores internos. Em segundo lugar,

se as duas orientações (tarefas e pessoas) devem entender-se como duas posições extremas e incompatíveis e, por conseguinte, como posições independentes e exclusivas, ou se ambas podem coexistir em grau elevado.

Assim, para Rosa (1994: 235) as posições apontam para as seguintes conclusões:

- As duas orientações (tarefa e pessoas) podem ser exclusivas ou coexistirem em elevado grau, dependendo isto do grau de evolução da organização e do nível de actuação da liderança.
- Quanto mais elevado for o nível da organização, mais se pede ao líder para que oriente com mais perspicácia as relações interpessoais e atitudes e menos os problemas de competência e organização das tarefas, desde que estas se mantenham num nível elevado.
- Ao nível da liderança básica o líder orientar-se-á mais para a tarefa com um mínimo de competência relacional. A nível da gestão média a orientação para a tarefa é importante, mas é a gestão interpessoal que determina o êxito do líder. A nível de liderança elevada a orientação para as pessoas é decisiva.

Esta orientação (tarefa ou pessoas) relaciona-se directamente com a personalidade do líder, sendo exercida num ou noutro sentido, de acordo com o seu perfil. Daí que segundo Rosa (ibid.), “esta dupla capacidade dificilmente seja transmitida por formação, sendo mais resultado de um longo processo auto-afirmativo”.

Para o mesmo autor (1994: 235-236), de modo geral, estas duas posições só são atingidas, depois de um longo percurso profissional, pelo desenvolvimento de três tipos de competência:

- competência de análise situacional – capacidade de identificação, divisão de tarefas e resolução dos problemas sectoriais integrativos;
- competência relacional interpessoal – capacidade de interacção com pessoas e grupos, directamente, integradamente ou através delas;

- competência de autodomínio emocional – capacidade de ponderação e autodistância em situações de tarefa ou de relações, assim como de tomada de decisões eficazes e aceites pelo grupo.

Para Rosa (ibid.), a presença destes três tipos de competência gera, relativamente ao líder, a autoconfiança necessária para a sua eficiência. Mas o sentido para a tarefa ou para as pessoas está intimamente ligado ao nível da função exercida pelo líder e ao grau de evolução da organização.

Por outro lado, o estilo de líder pode ser **não flexível** (Fiedler) e **flexível** (Tannenbaum, Schmidt, Vroom, Yetton), ou ambos são possíveis, dependendo da personalidade do líder.

Apesar deste consenso, algumas críticas têm sido apontadas às teorias da contingência que passam, por exemplo, pelo regresso ao “the one best way” (que foi a base de saída que pretendiam transpor), a consideração de algumas variáveis como independentes (situação) (o que contradiz a própria contingência do modelo) e a não introdução de outras, a linearidade entre o estilo de liderança e os resultados organizacionais, entre outros.

Precisamente como interpreta Jesuíno (1999: 156-157):

“ [...] o que parece emergir como constante dos modelos de contingência pré-sistémicos é que eles são sempre insuficientemente contingentes ou porque nunca esgotam as variáveis moderadoras ou porque surge sempre em filigrana o fantasma de “one best way”. A sua importância heurística foi e continua a ser inegável sobretudo no quadro dum paradigma funcionalista com os seus pressupostos de harmonia e consenso social. É aliás esse quadro que dá legitimidade epistemológica a “one best way” e que faz com que a aparente preocupação com os factores contingentes se reduza a pensar mudanças locais dentro do sistema”.

As investigações emergentes sobre a liderança vêm chamar a atenção para as mediações cognitivas e comportamentais que regulam as interações interpessoais e intra ou intergrupais, isto é, a ênfase é posta no processo de liderança e as variáveis ganham outra dimensão. Estas podem ser influenciadas e retro-alimentadas pelo próprio processo, ou seja, podem assumir uma dupla contingência.

Chiavenato (2000: 140) afirma também que “as teorias situacionais partem do princípio de que não existe um único estilo ou característica de liderança válida para toda e

qualquer situação”. Agora o verdadeiro líder já não é aquele que é dotado de características marcantes de personalidade nem tem como base o estilo de comportamento, mas como “aquele que é capaz de se ajustar a um grupo particular de pessoas sob condições extremamente variadas” (Id., *ibid.*).

Goleman (2000) citado por Fullan (2003: 42), analisou a relação entre o estilo de liderança, o ambiente organizacional e o desempenho financeiro de uma empresa de consultadoria. O clima foi avaliado através da combinação de alguns factores característicos do ambiente de trabalho: flexibilidade, responsabilidade, padrões, prémios, clareza e compromisso. Os resultados financeiros incluíam ainda a rentabilidade das vendas, aumento das receitas, eficiência e lucro.

Do estudo efectuado, Goleman (2000), identificou seis estilos de liderança:

- coercivo – o líder exige concordância imediata (“Faça o que lhe digo.”);
- autoritário – o líder mobiliza as pessoas em torno de uma visão (“Siga-me.”);
- paternalista – o líder cria harmonia e constrói laços emocionais (“As pessoas estão sempre primeiro.”);
- democrático – o líder procura o consenso através da participação (“O que pensa?”);
- modelo – o líder estabelece elevados níveis de performance (“Faça como eu, já.”);
- treinador – o líder prepara as pessoas para o futuro (“Tente isto.”).

Dois dos seis estilos afectaram negativamente o ambiente de trabalho, e por sua vez, a respectiva performance. Foram eles, respectivamente, o estilo coercivo e o estilo modelo. No estilo coercivo (as pessoas oferecem uma oposição feroz) embora, segundo Fullan (2003: 45), este seja o líder que tem “[...] algumas das melhores ideias, mas não consegue convencer ninguém”. No estilo modelo (as pessoas sentem-se oprimidas face às exigências do líder e não resistiram à pressão, embora as linhas de orientação estejam bem claras na cabeça do líder, não as conseguindo expor de uma forma objectiva), acaba frequentemente segundo Fullan (2003: 43), por ser um “cavaleiro solitário”. Assim, os líderes modelo devem aprender a competir numa perspectiva de mudança e desenvolver capacidades para resolver problemas complexos.

O referido autor, concluiu no seu estudo que as empresas que obtiveram o melhor ambiente e a melhor performance foram as que os líderes dominaram quatro ou mais estilos – especialmente o autoritário, democrático, paternalista e treinador.

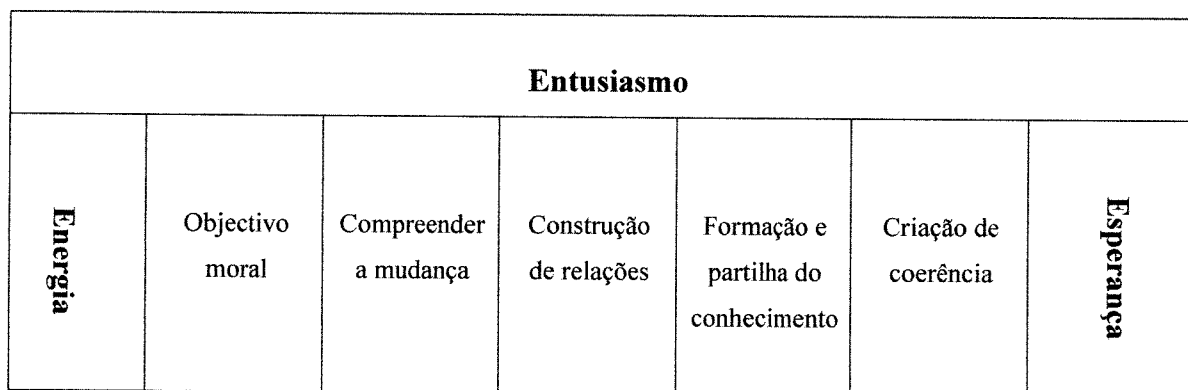
V. 2.4. Modelo de Fullan

Fullan (2003) pretendeu demonstrar, uma convergência de teorias, base de conhecimentos, ideias e estratégias sobre problemas complexos que muitas das vezes não têm respostas fáceis. Assim, foi criado um novo quadro conceptual que permitiu ao autor reflectir sobre cinco componentes da liderança. Para Fullan (2003: 15), elas representam forças independentes, embora, “mutuamente solidárias e consolidadas para a mudança”.

Essas cinco componentes para o estudo da liderança podem agrupar-se da seguinte forma:

Figura 5.4 – Estrutura conceptual da liderança

Líderes



Membros

Compromisso
(Externo e interno)

Resultados

Quanto mais coisas boas acontecem, menos coisas más acontecem

(Adaptado de Fullan, 2003: 16)

-
- objectivo moral – significa agir com o intuito de provocar diferenças muito positivas na vida dos funcionários, clientes e sociedade como um todo, prende-se com a forma como os humanos evoluem ao longo do tempo, sobretudo em relação à forma como se relacionam entre si;
 - compreender a mudança – consiste na capacidade de inovar, na avaliação das dificuldades iniciais e na definição de estratégias. Por isso, a mudança não pode ser gerida, pode ser compreendida e, porventura, orientada, mas não pode ser controlada;
 - construção de relações – é necessário que os líderes sejam capazes de construir relacionamentos perfeitos com as mais diferentes pessoas e grupos – especialmente com pessoas diferentes deles próprios, que os ajudem a produzir resultados desejáveis;
 - formação e partilha do conhecimento – o conhecimento é importante na performance organizacional, uma vez que, a troca de conhecimento cria uma cultura de aprendizagem. Por outras palavras, estabelecer práticas de partilha de conhecimento pode ser um caminho para a criação de culturas de colaboração. Isto significa que a organização deve dar e receber conhecimento e deve reforçar a partilha através de incentivos e oportunidades para o executar. Segundo Fullan (2003: 95), “É uma das maiores ironias da vida: as escolas têm por finalidade ensinar e aprender, no entanto, são péssimas no que se refere a aprender umas com as outras”;
 - criação de coerência – é necessário tolerar a ambiguidade para nunca diminuir ou extinguir a criatividade, uma vez que as ideias criativas e soluções novas surgem frequentemente sempre que o “status quo” é alterado, embora, ao logo do percurso se procure uma determinada coerência. Fullan (2003: 18) afirma que “a criação da coerência é eterna”;

Do estudo efectuado por Fullan (2003), a conclusão é de que os líderes podem aumentar a sua eficiência se trabalharem continuamente nas cinco componentes da liderança – se perseguirem um objectivo moral, compreenderem o processo de mudança, desenvolverem relacionamentos, fomentarem a construção do conhecimento e lutarem pela coerência.

Mas uma das principais conclusões que o autor tirou, foi que os requisitos das sociedades do conhecimento, aproximam mais do que nunca, a educação e a liderança empresarial. “As empresas precisam de almas e as escolas precisam de mentes (e vice-versa) e tudo isto tem por finalidade a sobrevivência da sociedade do conhecimento” (Fullan, 2003: 137).

Nesta mesma linha, um novo estilo de liderança nas empresas de sucesso é proposto por Lewin e Regine (2000), centrando-se nas pessoas e nas relações como algo essencial para obter resultados sustentados. Assim, para os autores referidos e citados por Fullan (2003: 58),

“Trata-se de um novo estilo que diz claramente para colocar mais ênfase, do que nunca, ao nível micro das coisas dentro da empresa, porque esta é uma nova conduta criativa que permite influenciar muitas das preocupações a nível macro, nomeadamente a estratégia e o objectivo económico. Trata-se de um novo estilo porque incentiva a emergência de uma cultura que é mais aberta e atenciosa. Trata-se de um novo estilo porque não se assume explicitamente como simples fornecedor de “Kits de resolução rápida” tão característicos de muita consultadoria de gestão, isto porque exige uma ligação genuína com os colegas de trabalho; é impossível fingir e, mesmo assim, esperar obter resultados”

Por isso, é necessário que os líderes sejam sobretudo capazes de construir relacionamentos perfeitos com as mais diferentes pessoas e grupos – especialmente com pessoas diferentes deles próprios. Os líderes eficazes, alimentam constantemente a interacção e a resolução de problemas, revelando igualmente algum tacto e cuidado em relação aos consensos fáceis.

Assim, para Lewin e Regine (2000) citados por Fullan (2003: 59), “a liderança se baseia na sinceridade e que se aprendermos a fingi-la, então tudo será possível”.

Para Cabral (1994), não existem receitas para ser um líder eficaz, no entanto, sugere alguns princípios orientadores:

- O líder deve conhecer-se muito bem.
- Analisar exaustivamente cada situação.
- Intuição para escolher o estilo que melhor se coaduna com as suas características tendo em conta a situação a enfrentar.
- Estudo contínuo da investigação sobre liderança.

Para Fullan (2003: 137) a liderança “será avaliada como eficaz ou ineficaz não pelo líder que é, mas pelo tipo de liderança que produz nos outros”.

Em suma, o líder deve ter um comportamento adaptativo relativamente às necessidades dos subordinados e à situação. Blanchard e Hersey (1986: 129), afirmam:

“[...] os estudos empíricos tendem a mostrar que não existe um estilo de liderança normativo (melhor). Os líderes eficazes adaptam o seu comportamento de liderança às necessidades dos seus subordinados e ambiente específico”.

Segundo Fullan (2003: 132), “as pessoas não nascem líderes; a liderança advém do crescimento e desenvolvimento dessa capacidade”

V. 3. Liderança Escolar

Não sendo muito consensual a sua definição, a liderança é, porventura, o tema central da gestão moderna. Por isso, ela exige, cada vez mais, capacidades transformacionais dos homens e das mulheres que assumem a difícil tarefa de condução dos destinos das organizações. Partindo deste princípio, Sanches (1996: 13) analisa a evolução das concepções de liderança educacional em termos epistemológicos e cronológicos. Estas concepções correspondem, simultaneamente, a momentos específicos de mudança nas teorias organizacionais e a ênfases diferenciadas, segundo as reformas educacionais. Na sua perspectiva, a primeira época caracterizou-se por uma “visão burocrática”. A segunda época por “viragem pedagógica”. A terceira pelo “movimento da eficácia e excelência das escolas” e a quarta por uma “perspectiva transformacional e moral da liderança escolar”.

Na visão burocrática, o entendimento da liderança, ou governação escolar, começou por ser influenciado pelas teorias dos modelos mecanicistas das organizações empresariais, com fortes preocupações de índole instrumental. O controle, a hierarquização e a coordenação eram dimensões da liderança, consideradas fundamentais nesta realidade escolar designada por “racionalidade substantiva”, Manheim (1949) citado em Sanches (1996: 16).

Nos países ocidentais, nas décadas de sessenta e setenta, operaram-se mudanças profundas nas concepções de escola e de educação. Em Portugal, como já foi referido em momentos anteriores, com a revolução de Abril, realizaram-se reformas importantes e

significativas no sistema educativo e, em coerência com elas, nos próprios sistemas de liderança escolar. A finalização da nomeação dos reitores das escolas, baseada na confiança política e a sua substituição por um modelo democrático de gestão das escolas, originou que as prioridades de ordem pedagógica e instrucional se alargassem, com a respectiva complexificação dos papéis dos líderes escolares.

As oportunidades de um trabalho que as estruturas democráticas ofereceram aos seus actores, proporcionaram tendências para uma acção transformadora de governação das escolas, tanto na vertente pedagógica (gestão de novos programas, desenvolvimento curricular, desenvolvimento de programas de formação contínua e apoio directo aos professores), como na redefinição das formas de interacção dos líderes com o poder político-administrativo.

Passar da liderança burocrática para a liderança pedagógica, representou um progresso significativo porque, pela primeira vez, se repudia a identificação conceptual de gestor com o líder educacional (Sanches, 1996).

Segundo Hallinger (1992) citado por Sanches (1996: 17), outra teoria nascia, como é referido no texto seguinte,

“Ortodoxia nova que exige ao líder da escola possuir conhecimentos de base, essenciais para o desenvolvimento dos programas curriculares da escola, para uma intervenção directa na melhoria das práticas pedagógicas dos professores e para liderar as equipas de professores envolvidas na mudança da escola”.

Nesta imagem de liderança pedagógica, Sanches (1996: 19) considera que,

“[...] o líder é alguém que acrescenta capacidade técnica aos saberes teóricos organizacionais e que desenvolveu um sentido de previsibilidade em relação aos fenómenos educacionais que ocorrem no micro cosmos da escola e no sistema educativo mais global”.

Esta autora considera que na prática, a pressão das recomendações oficiais tem sido no sentido, de se adaptarem medidas de racionalidade nas escolas. O que significa que os líderes têm tido uma mera acção de gestores. É uma função que tem incidência, sobretudo, na eficácia e manutenção do sistema. Não põem em causa o sistema na sua globalidade, nem se interrogam sobre as grandes questões da política educativa. Confinados ao exercício da funcionalidade, implementam, sem críticas, as directivas emanadas do poder central e produzem normas internas para abafar e asfixiar a criatividade dos actores

escolares.

Para Porto (1997: 300), este fenómeno da liderança em contexto escolar tem sido associado ao desempenho de funções de nível intermédio na estrutura organizativa da escola e encontra-se intimamente ligado à definição conceptual de liderança pedagógica. Deste modo liderança já pode ser considerada,

“[...] como um comportamento que envolve funções no sentido de ajudar o grupo pedagógico com quem interage a atingir os seus objectivos; como um processo de influência exercido sobre um grupo pedagógico para o alcance dos seus objectivos/finalidades”.

[...] Liderança pedagógica pode ser considerada ora como um comportamento, ora como um processo de influência para obtenção de eficácia escolar. Seguindo a perspectiva de Fiedler (1974) vamos considerar como líderes pedagógicos intermédios as figuras que, a nível intermédio na estrutura de uma escola, entre o nível da administração e o nível da sala de aula, desempenham cargos pedagógicos em interacção com grupos específicos.

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), no âmbito da explicitação dos seus princípios gerais, refere, no ponto 5 do art.º 2º que “a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem, com espírito crítico e criativo, o meio social em que se integram, e de se empenharem na sua transformação progressiva”. Parece-nos claro que estes princípios só se podem desenvolver correctamente num espaço democrático, onde estejam criadas as condições para que as questões organizacionais e administrativas da educação possam ser objecto de diferentes abordagens, no sentido de um enriquecimento por via dos mais diversos contributos.

Assim sendo, e como refere Lima (1992b: 3), “as problemáticas centrais da democratização, da participação e da autonomia (...) ganham importância”. Pensamos que a problemática da liderança não pode fugir a estes princípios e, portanto, o líder deve interiorizá-los e projectá-los no seu projecto para a escola. Projectar uma visão que crie energia e que envolva todos os participantes. Evidentemente que definir os alvos e objectivos do projecto é importante, mas para que haja empenhamento da equipa que o desenvolverá, os seus elementos têm de ser guiados por uma visão clara e partilhada do

modo como podem contribuir para o seu êxito. “Se o líder exprime a sua visão de modo a atrair os seus apoiantes, ele suscita um forte empenhamento. Ter visão permite criar propósitos comuns que conduzem a uma acção unificada” (O'Connor, 1995: 80).

Esta capacidade de saber transmitir aos outros a mensagem inserta na sua visão, faz com que se aumente a confiança interrelacional, o que, como referem Clemmer e McNeil (1992: 86), “vincula as pessoas aos seus ideais, afasta as dúvidas, afugenta o seu medo. A confiança faz com que as coisas aconteçam”.

Na década de noventa, estabelecem-se reformas profundas na participação democrática das escolas. No dizer de Giroux (1988) citado por Sanches (1996: 22), “as escolas constituem um espaço crucial para a produção de trabalho intelectual e para a aquisição de capital cultural”. Nesta perspectiva, o desenvolvimento pessoal e profissional deve ter como fundamento o princípio da diversidade e criatividade.

Deste modo Sanches (1996: 25) afirma que:

“[...] o poder e liderança dos professores só será realidade quando contribuírem para o conhecimento profissional da comunidade, possuírem um conhecimento crítico das políticas educativas, e valorizarem a autonomia e colegialidade profissionais”.

Nesta óptica, as estratégias a utilizar numa governação partilhada, segundo Blase e Blase (1994) citado por Sanches (ibid.), são as seguintes:

- propiciar a autonomia dos professores;
- criar estruturas de participação colegial e de governação partilhada;
- demonstrar confiança nos professores;
- encorajar as ideias dos professores;
- apoiar as ideias inovadoras dos professores;
- recompensar o trabalho dos professores.

Ao delinear o retrato de uma escola eficaz, Nóvoa (1992: 26) refere que “a liderança organizacional deve ser patente e reconhecida pela comunidade educativa por assentar na tomada de decisões e participação colegiais e tem de ser capaz de propor

estratégias de acção que estimule o empenhamento individual e colectivo na realização dos projectos de trabalho”. Também para Sanches (1996), o líder da escola eficaz deve, em primeiro lugar, possuir uma “filosofia pessoal” sobre a eficácia da escola. Segundo a referida autora (1996: 17), a acção da liderança neste tipo de escola, deverá pautar-se de acordo com as seguintes estratégias:

- fazer com que as suas ideias sobre eficácia sejam aceites e postas em prática por professores, alunos e funcionários;
- definir objectivos gerais, claros e rigorosos para a escola;
- criar uma atmosfera escolar de ordem e disciplina;
- criar elevadas expectativas tanto para alunos como professores;
- interagir de forma activa, com toda a comunidade escolar e assegurar a sua adesão às finalidades da escola;
- incentivar a formação contínua e a avaliação dos professores e da escola.

Também Max de Pree (1989: 38), crê que o processo de liderança contemporânea eficaz é participativo e convicto no verdadeiro potencial das pessoas: “Todos têm o direito e o dever de influenciar a tomada de decisões e compreender os resultados. A gestão participativa garante que as decisões não serão arbitrarias, secretas ou fechadas à discussão”. Segundo Neves, A. (2002: 134), para se ser líder é preciso estar convicto e pessoalmente implicado na situação, ser criativo, persistente e inovador, acreditar nos colaboradores, reforçando as suas potencialidades [...].

Parece-nos evidente, no âmbito escolar, que a “gestão do quotidiano” é uma das componentes importantes no acto de gerir, e o líder deve ter também em conta, todas as experiências observáveis no dia a dia. É claro que gerir não é só gerir os actos ao nível dos micro contextos. Como refere Sanches (1999: 65),

“[...] a acção de liderança é sempre acção situada e holística. Situa-se em micro contextos sociais, económicos, políticos, culturais da comunidade educativa; situa-se em contextos macro sistémicos cuja tendência irreversível e avassaladora é a de uma globalização, tanto das políticas educativas, como das experiências educativas que as escolas oferecem a professores e a alunos”.

Com efeito, se tivermos presente a realidade das nossas escolas onde paradoxalmente coexistem a ordem burocrática e a ordem anárquica (Lima, 1992b), mais nítida se torna a pertinência de uma liderança transformacional, criadora de uma cultura e clima organizacionais que favoreçam o crescimento, o desenvolvimento e a participação (muitas vezes divergente) dos diferentes actores, num contexto marcado pela pluralidade de centros de poder, pelos objectivos pouco claros e conflituantes, pela ambiguidade das tecnologias usadas e pela participação fluida.

Bass (1985, 1995) citado por Rego (1998: 393), definiu a liderança transformacional considerando os efeitos que o líder tem sobre os seus seguidores. Um líder pode transformar os seguidores através de diversos meios:

- tornando-os mais cientes da importância dos resultados;
- induzindo-os a transcender os seus próprios interesses em prol da organização ou equipa;
- activando as suas necessidades de nível mais elevado, especialmente a sua auto-realização.

Esse papel de líder transformador implica lidar com a ambiguidade e risco, num mundo complexo, heterogéneo e em mudança. A sua actuação transformadora, segundo Fullan (1993) citado em Sanches (1996: 25), deve incidir também em três vertentes fundamentais:

- Visão global e integrada dos problemas - conceptualiza a acção da liderança para além do imediato, em termos de futuro.
- Concepções da escola com a comunidade - influenciam e interagem com pessoas para além da sua área de intervenção. Valorização dos assuntos estratégicos que surjam na comunidade e que tenham relevância para o projecto educativo da escola. Ênfase aos valores e motivações que compreendem os aspectos entre os diversos actores e parceiros educativos. Prestam atenção e tem em conta os assuntos com valor estratégico que surjam na comunidade.

- Visão estratégica de futuro e de transformação - estes líderes pensam e actuam sempre em termos de renovação e transformação. Caracterizam e analisam as culturas da sua escola. Informação actualizada sobre as grandes tendências emergentes da sociedade global e multicultural. Elaboração do projecto de escola com metas sistémicas, que permitam definir prioridades e formular ou reformular estratégias, que contribuam para o futuro que desejam para a escola e que oriente segundo sugestões de natureza global.

De acordo com estes fenómenos cognitivistas e interaccionistas, a escola surge como um espaço, ou melhor, uma comunidade multicultural onde o líder deve ter presente as questões da equidade, de exclusão sócio-cultural e da solidariedade.

Isto é, para Cabral (1997: 64-65),

“Se queremos um sistema educacional dinâmico, criativo, flexível e empreendedor, não podemos reinventar a escola segundo um mesmo padrão, segundo uma mesma máquina. [...] A reinvenção da escola é por consequência mais um processo de liderança que um processo de gestão.

[...] A força que une as pessoas de modo a formarem um todo em movimento é a capacidade do líder de ser o porta-voz dos objectivos da comunidade, de expressar uma visão para o grupo, de motivar as pessoas para acção, de resolver conflitos, de ultrapassar crises, de ser um símbolo do esforço comum, de facilitar o processo de transformação”.

Nesta perspectiva, está-se cada vez mais de acordo em pensar que não haverá uma boa escola sem um bom dirigente, um bom líder, insistindo-se na importância dos factores qualitativos que influem sobre a eficácia da escola, em particular a sua direcção (OCDE: 1984).

O primeiro passo para essa mudança, está em ser capaz de assumir que liderar é, em primeiro lugar, perceber como, com quem e quando fazer. Os líderes da mudança possuem uma visão, sacrificam-se para a alcançar e assumem a responsabilidade.

Assim, a construção de uma cultura de mudança, participação, reflexão e inovação exige, sem dúvida “uma maior preparação e formação dos líderes que devem animar, coordenar, orientar e dirigir actores” (Alvarez, 1994: 47), de modo a introduzirem um clima organizacional favorável e espaços de autonomia que se poderão transformar em verdadeiros locais de criatividade e inovação.

O dirigente da escola, hoje, terá de ser um líder transformacional, de forma a motivar os seus colaboradores para que façam mais e melhor, em suma, para que eles sejam também líderes na organização, preocupando-se com os processos e não com os produtos, valorizando as interdependências (autonomia). Para (Bass, 1985; Bass e Avolio, 1990) este dirigente, verdadeiro líder, deve ser detentor de quatro componentes neste tipo de liderança, mas todos ligados entre si (Avolio e Bass, 1995) citado por Rego (1998: 393):

- componente carismática: as suas características são de natureza afectiva e inspiram nos subordinados sentimentos de lealdade e afeição;
- componente inspiracional: o líder provoca entusiasmo dos subordinados na realização dos objectivos do grupo;
- consideração pelos subordinados: o líder considera os interesses e capacidades dos indivíduos, promove a equidade, incrementa o trabalho de equipa e promove o respeito e a confiança;
- estimulação intelectual: esforço do líder na condução dos subordinados a ultrapassarem o curto prazo e a desenvolverem as suas capacidades estratégicas.

Estas componentes desencadeiam permanentemente a mudança/ inovação; mostram capacidade para gerir o imprevisível, para arriscar, num constante despoletar de mecanismos de auto-regulação para cada actor e para a própria organização, processos de reinvenção da escola, ultrapassando já os domínios da competência e tentando situar-se nos domínios da excelência. Como tal, o líder deve defender uma imagem de marca da escola, promovendo a qualidade na organização educativa, capaz de criar e gerir cultura, segundo Schein (1987) citado por Glatter (1992: 152), “[...] pois liderança é a capacidade de gerir a cultura que se encontra em constante mutação”.

Em suma, todo o líder deve ter uma visão muito abrangente sobre o que deseja para a sua organização. Essa visão resulta, “não de qualquer processo misterioso, mas de articulação adequada das opiniões e ideias obtidas através de uma rede de contactos formais e informais, internos e externos” (Rego, 1998: 398). Deverá ser uma visão que

represente um futuro atraente, credível e realista para a organização, por via da construção de uma ponte entre o presente e o futuro da organização. Bennis e Nanus (1985) citados por Rego (1998: 399) afirmam: “A visão eficaz é a que cumpre três requisitos: é adequada para os tempos, adequada para a organização e adequada para as pessoas que nela trabalham. A sua ausência é a principal razão para o declínio da eficácia organizacional”.

Se se pretende fomentar o desenvolvimento de uma verdadeira comunidade escolar, então a visão deve reflectir as necessidades e as finalidades da envolvente a fim de reconstruir o relacionamento entre a escola e o seu público; numa verdadeira comunidade escolar o gestor utiliza em simultâneo a liderança técnica, humanista, educacional e simbólica.

É a esse líder que cabe a tarefa de ser o seu motor, o seu dinamizador, de a operacionalizar, de ser o seu guardião, de criar o clima e a cultura propícios à mudança, transmitindo-a com entusiasmo, incentivando a experiência, felicitando os sucessos ou desculpando os fracassos, mas permanecendo firme no enfrentar dos problemas, das falhas e dos conflitos que surjam, proporcionando um excelente clima e cultura de escola e uma grande eficácia escolar.

Implementar a visão e cumprir a missão da escola coloca o gestor perante a necessidade de definir estratégias que permitam operacionalizar a visão, isto é, que permitam transformar o projecto que ela representa, em realidade.

Outra questão que se coloca, é segundo Benítez (1986: 38), a necessidade de administradores profissionais para os níveis central e regional da administração educativa, por isso, o mesmo autor adverte que,

“ [...] a administração de uma escola se revela como outro subsistema – alguns denominam-no sistema escolar – dentro do supra-sistema constituído pelo sistema educativo global. Como tal, tem as suas entradas, o seu processo e o seu produto final. Neste sentido, cabe considerar a administração das escolas como uma parte especial da administração educativa com peculiaridades substanciais e de transcendental valor. A direcção de uma escola, os diferentes modelos de escola a adoptar, a organização interna da escola, a sua adaptação ao meio ou comunidade em que vive, exige, como veremos, um tipo de administrador muito qualificado e diferente do que deve existir nos diversos serviços centrais”.

Para Sanches (1996: 21),

“ [...] o conceito de profissionalismo dos líderes escolares deve ser questionado; sobretudo porque se admite cada vez mais que outros entendimentos e outras práticas de liderança são necessárias. Ao contrário da visão tradicional que tem confundido liderança e gestão, para o tempo presente, requerem-se líderes mais que gestores nas nossas escolas”.

E, citando Bolman e Deal (1994: 77), Sanches (ibid.), “são necessários líderes que sejam fonte de esperança, inspiração [...] para algo mais desejável”. Todavia, apesar de se lhe reconhecer relevância, esta visão da liderança raramente se encontra nas escolas e na sociedade, porque tal como Foster (1989: 59) refere,

“ [...] vivemos numa época de instrumentalidade, na qual as pessoas se tornam instrumentos para a realização de objectivos organizacionais; na qual as pessoas se movem pela necessidade de sucesso, sendo este definido em termos económicos; e na qual o indivíduo sem orientação e caminho, luta por um sentido de identidade e significado. Se quisermos sair deste vale de depressão, então, necessitamos de líderes, sem dúvida, mas de líderes que não sejam gestores, líderes que sejam capazes de ver para além das necessidades imediatas da organização, líderes capazes de proporcionar uma “narrativa genuína” para as nossas vidas”.

Assim, partindo do princípio de que nos serviços centrais predomina a atenção aos problemas da organização global do sistema e nas escolas predominam os problemas pedagógicos e didácticos, Benítez (1986: 38) defende que, o Director deve ser um educador:

“Em consequência, a função directiva, centrada agora fundamentalmente na coordenação do professorado de uma escola, deverá ser exercida por quem, por se dedicar também à função de ensinar, conhece profundamente os problemas que coloca a coordenação de uma equipa homogénea de carácter docente”.

No entanto, o mesmo autor adverte ainda, para a necessidade de uma formação específica dos gestores de escola, uma vez que não é qualquer educador que a dirige, ou seja, os candidatos devem frequentar cursos específicos que complementem a sua formação docente com o conhecimento de técnicas de gestão de uma escola, quer no

âmbito da formação inicial quer através de cursos de aquisição e actualização de conhecimentos, quer ao nível de cursos pós-graduados. A este propósito, Dacal (1996: 534) refere que, “uma das medidas mais frequentemente adoptada para aumentar a eficácia dos directores é dar-lhes programas de formação e desenvolvimento profissional”. Contudo, queremos aqui destacar que essa formação deve abranger uma série de temas que leve ao formando o entendimento de que a gestão não pode ser considerada exclusivamente como “uma actividade puramente técnica, divorciada dos valores e objectivos educacionais [...]. A gestão deve ser antes tomada como uma actividade que pode facilitar e estruturar a definição de objectivos e que pode igualmente dar-lhe expressão prática” (Glatter, 1992: 147). Há muitas provas de que os professores gostam de trabalhar em escolas organizadas e bem dirigidas, “constituindo a gestão uma componente decisiva da eficácia escolar” (id.: *ibid.*). Há necessidade absoluta de aparecerem lideranças nas escolas, pois são factores decisivos nos processos de inovação e mudança. Criar formas de organização da escola que, pela sua especificidade, permitam o aparecimento de lideranças colectivas. Como refere Barroso (1995: 23), “Não porque isso seja um bem em si mesmo, mas porque isso está de acordo com a natureza do que é a escola”, e continua na sua afirmação “Há que encontrar numa escola um perfil de líder, de líderes no plural, melhor dizendo, líderes empreendedores sociais”

Para concluir, diremos que é necessária nas escolas, uma liderança assente numa base mais humanista e diferenciadora da escola, como organização complexa. Torna-se necessária, segundo Sanches (1996: 21-22) “uma liderança transformadora e crítica que faça das escolas instituições simultaneamente mais humanas e mais prestigiadas. Em paralelo, é necessário repensar o papel dos professores e dos líderes escolares como intelectuais e como práticos reflexivos”.

CAPÍTULO VI

Clima Organizacional

O clima tem uma relação muito forte com o desenvolvimento da eficácia da escola, na medida em que, numa escola onde reinem a confiança mútua, a consideração, a igualdade, a justiça e a liberdade de expressão, é, certamente, promovido um ambiente caloroso, onde todos se sentem bem, partilhando as suas alegrias, tristezas, angústias, medos, saberes e experiências, o que lhes permite aprender a desenvolver as suas capacidades e habilidades e resolver em conjunto os problemas sempre que eles surjam.

Torna-se, por isso, urgente libertar a imaginação e a criatividade e praticar a sinergia de grupo, de forma a forjarmos novas compreensões e maneiras radicalmente inovadoras de resolver problemas e de dirigir as organizações. Ao tentar determinar as causas do comportamento de um indivíduo em situação de trabalho, depressa se constata que a análise baseada exclusivamente em aspectos pessoais se torna incompleta, sendo necessário alargar a pesquisa ao ambiente de trabalho. Tal como afirma Brunet (1992: 125):

“ [...] são os actores no interior de um sistema que fazem da organização aquilo que ela é. Por isso, é importante compreender a percepção que eles têm da atmosfera de trabalho, a fim de conhecerem os aspectos que influenciam o seu rendimento [...]”.

VI. 1. Natureza do Clima Organizacional: Conceitos

Reconhecendo que se trata de um conceito que tem gerado alguma controvérsia entre os diferentes autores, (chegando mesmo a haver aqueles que afirmam que ele é “vago” e “complexo”), alguns investigadores escreveram sobre clima e tentaram defini-lo. Vejamos algumas das ideias transmitidas sobre o conceito:

Segundo o Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa (1987, vol. II: 167), o clima é aquilo que resulta da inclinação ou declive do solo a partir do equador, e da sua posição relativa ao sol. Desta dupla implicação resultará uma propensão climática para cada zona específica. Analisando esta definição Lobo (2003: 25), entende como clima organizacional “[...] o modo como se processam as relações e representações interpessoais

no interior da organização e como aquelas se modificam em função da oscilação de certas variáveis”. Por sua vez, a Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira, dá-nos uma visão diacrónica do termo, introduzindo, relativamente à definição primitiva, a ideia de acção. Neste sentido, a mesma fonte, refere que “o clima não se reduz a uma combinação passiva de factores meteorológicos. O clima tem um papel activo, sobretudo em relação aos seres vivos” (Grande Enciclopédia Luso-Brasileira da Cultura, Vol. V: 720). Desta forma, para Lobo (2003. 26) “a variabilidade do clima organizacional tenderá a causar diferentes tipos de relações laborais e, por extensão, fenómenos de inovação, satisfação, produtividade e absentismo”.

É neste sentido que, Rocio Fernández-Ballesteros (1992) citada por Lobo (2003: 28) considera o clima uma “realidade complexa que envolve energia física, estímulos físicos e sub-sistemas sociais com relevo para o sujeito, a realidade ambiental de ordem complexa e uma categoria horizontal (tempo) que atravessa e imprime dialécticas específicas”.

Esses acontecimentos específicos, dizem respeito, segundo o mesmo autor, à energia física capaz de modificar o comportamento do indivíduo – “Estímulo” -, aos estímulos fornecidos pelos vários subsistemas sociais – “Situação” – e por algo, em que inclui os acontecimentos anteriores – “Contexto” – e tudo isto atravessado por uma coordenada que introduz mobilidade em todo o processo, chamado “Tempo”.

Sendo o clima uma realidade organizacional, pode ser analisado com objectividade, na medida em que segundo Forehand e Gilmer (1964) citado por Lobo (2003: 33) o clima “[...] é uma identidade exterior ao indivíduo. Trata-se do ambiente no qual os sujeitos operam”. Por isso, os referidos autores definiram o clima a partir de três características fundamentais:

- Identidade da organização: características da organização que a tornam distinta das outras.
- Perpetuação no tempo: características da organização com certa durabilidade temporal.
- Influência nos comportamentos: (características da organização que influenciam as condutas dos seus utentes).

Chiavenato (1998: 91) diz que o clima organizacional é o ambiente interno existente entre os membros da organização e está intimamente relacionado com o grau de motivação dos seus participantes, sendo favorável quando proporciona satisfação das necessidades pessoais e desfavorável quando proporciona frustração daquela necessidade;

Neves, A. (2002: 116-117) refere também que o clima organizacional tem as suas raízes na motivação e satisfação no trabalho, centrando-o segundo Neves, J. (2000), em várias perspectivas separáveis: organizacional (a partir dos elementos estruturais da organização), psicológica (centrado nas características do indivíduo), psicossocial (influência social num contexto de relação interpessoal) e cultural (revela um contexto mais amplo dos acontecimentos organizacionais com que os indivíduos se confrontam);

Brookover e Erickson (1975: 360) afirmam que o clima escolar se refere a um conjunto de atitudes, crenças, valores e normas que caracterizam as percepções que os membros da comunidade educativa têm do sistema social da escola;

Venezuela e Oneto (1983: 36) dizem que o clima escola é um conjunto de interações e transações que se estabelecem numa situação espaço-temporal precisa: o clima não é o somatório de elementos intervenientes, mas sim o resultado explícito das percepções provocadas pelas interações desenvolvidas entre os actores educativos;

Brunet (1992: 126) refere que o clima de escola pode definir-se como uma série de atributos que são apercebidos relativamente à instituição e que podem ser induzidos pelo modo como a escola age (consciente ou inconscientemente) em relação aos seus membros e em relação à sociedade.

VI. 2. Modelos de Análise

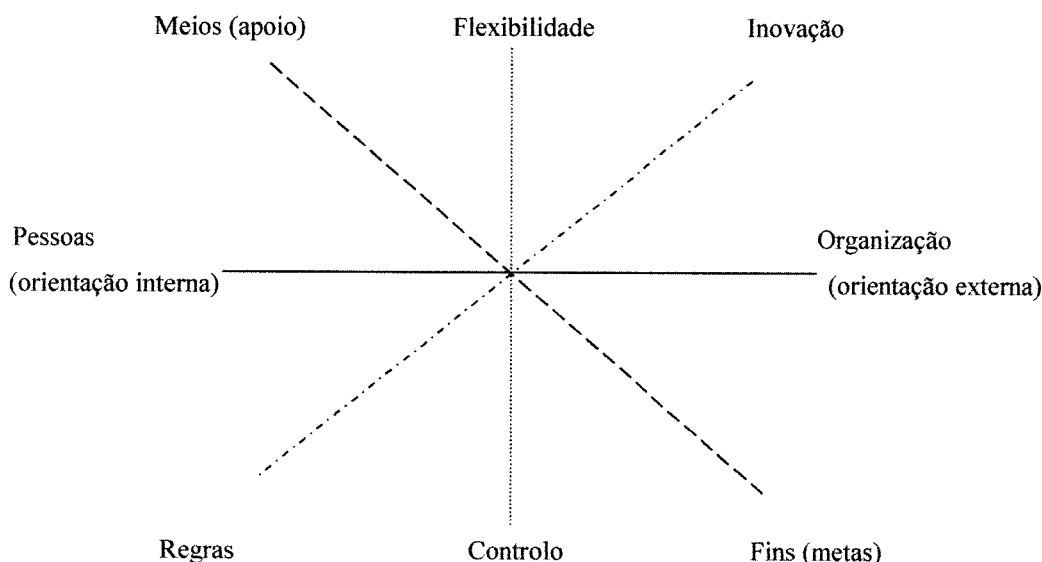
Para Vasquez (1992) citado por Lobo (2003: 100) também existem vários tipos de climas nas organizações, os quais o autor integra em três categorias básicas: modelos mediadores, modelos aditivos e modelos interactivos:

VI. 2.1. Modelos Mediadores

É um modelo típico de “Aproximação por valores contrastantes”. Este modelo, segundo Neves, J. (2000) citado por Lobo (2003: 101), apresenta dois eixos, a partir dos quais é possível caracterizar as organizações. Esses dois eixos desdobram-se em duas tendências diferentes, indicando que as organizações oscilam entre a flexibilidade e o

controlo (eixo vertical), e entre a orientação interna e a orientação externa (eixo horizontal). A flexibilidade indica a tendência para a descentralização e diferenciação; o controlo para a centralização e para a integração na organização. Da mesma forma que a orientação interna indica que a organização está direccionada para os colaboradores. A orientação externa indica a relação entre o meio e a organização.

Figura 6.1 – Modelo de aproximação por valores contrastantes de Quinn



(Adaptado de Fátima Lobo, 2003: 101)

Neste sentido, segundo Lobo (2003: 102), o clima organizacional pode apresentar quatro orientações: orientações de apoio, orientação de inovação, orientação para as regras e orientação para as metas ou objectivos:

- a “orientação de apoio” - é configurada pela flexibilidade e pela orientação interna; neste caso, o clima da organização caracteriza-se pela confiança pessoal, abertura aos outros e compromissos com os companheiros;
- a “orientação de inovação” – é configurada pela flexibilidade e pela orientação externa; o clima caracteriza-se pela abertura a novas ideias e pelo apoio a mudanças tecnológicas;

- a “orientação para as regras” – configura-se pelo controlo e pela organização interna; o clima caracteriza-se pelo respeito pelas regras, normas e hierarquia;
- A “orientação para as metas” configura-se pelo controlo e pela organização externa; o clima neste caso caracteriza-se pela busca de objectivos, eficácia e resultados na organização.

No entanto, para a referida autora, este modelo “parte do pressuposto que as organizações não encontram um estado de equilíbrio perfeito”, todavia, as “[...] quatro orientações não se excluem, elas integram a dinâmica da complexidade que subjaz a toda a organização”.

VI. 2.2. Modelos Aditivos

O modelo aditivo – investiga as variáveis independentes do clima de forma autónoma. A sua limitação, segundo Lobo (2003: 103), “reside na dificuldade de explicar a partir de variáveis trabalhadas separadamente aquilo que constitui uma realidade total”.

VI. 2.3. Modelos Interactivos

O modelo interactivo – de James e Jones (1982) assume um conjunto diversificado de componentes organizacionais relacionadas com o meio sócio-cultural, a fisiologia da organização, a natureza cultural, a natureza psicológica, a natureza atitudinal, os recursos naturais e finalmente o rendimento laboral e as reacções individuais. Por sua vez Naylor (1980) citado por Lobo (2003: 105), considera que o “clima da organização é um constructo psicológico global e personalizado. Representa as percepções que o indivíduo forma sobre a organização. Neste sentido, o clima organizacional é predominantemente um juízo descritivo da organização, interpretado pelos seus elementos”.

Brunet (1992: 126), na linha de Gibson (1981), faz alusão às três grandes variáveis determinantes no campo do clima: a primeira é a própria organização, enquanto realidade objectiva. A este nível, as variáveis são “a estrutura e o processo organizacional, que interactivam com a personalidade do indivíduo para produzir as percepções”; a segunda é o processo organizacional (refere-se à forma com são geridos os recursos humanos) e a

terceira são as variáveis comportamentais (inclui os funcionamentos individuais e de grupo).

As três grandes variáveis atrás mencionadas estariam assim na génese do clima, actuando este como catalizador dos comportamentos observados nos actores de uma organização; na esteira de Brunet (1992: 127-128), se o rendimento das pessoas não corresponde às expectativas da direcção da escola, esta terá tendência para mudar as variáveis estruturais e processuais, dado que o clima é um fenómeno cíclico em que os efeitos actuam sobre as suas componentes. Esta reflexão poderá ser reforçada com a perspectiva defendida por Fox (1973) citado por Brunet (1992: 128), que o clima de uma escola resulta do tipo de programa, dos processos utilizados, das condições ambientais que caracterizam a escola como instituição e como agrupamento de alunos, dos departamentos, do pessoal e dos membros da direcção. O clima é um factor crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola. Para os seres humanos, o clima pode ser um factor de desenvolvimento.

Ao abordar as dimensões do clima, Brunet (1992: 130), focaliza a teoria dos sistemas de Likert dizendo que ele “traça um retrato fiel e pertinente dos diferentes tipos de clima susceptíveis de serem registados numa organização”. Este autor tinha como objectivo analisar o clima de desempenho a partir da estrutura organizacional e dos princípios e métodos de liderança. Partindo do princípio que são as percepções que definem a natureza do clima e que estas se constituem através das relações de causalidade que se estabelecem entre diferentes variáveis, Likert definiu a organização, segundo Lobo (2003: 108), como um “sistema de alta complexidade onde se cruzam variáveis de diferentes dimensões”.

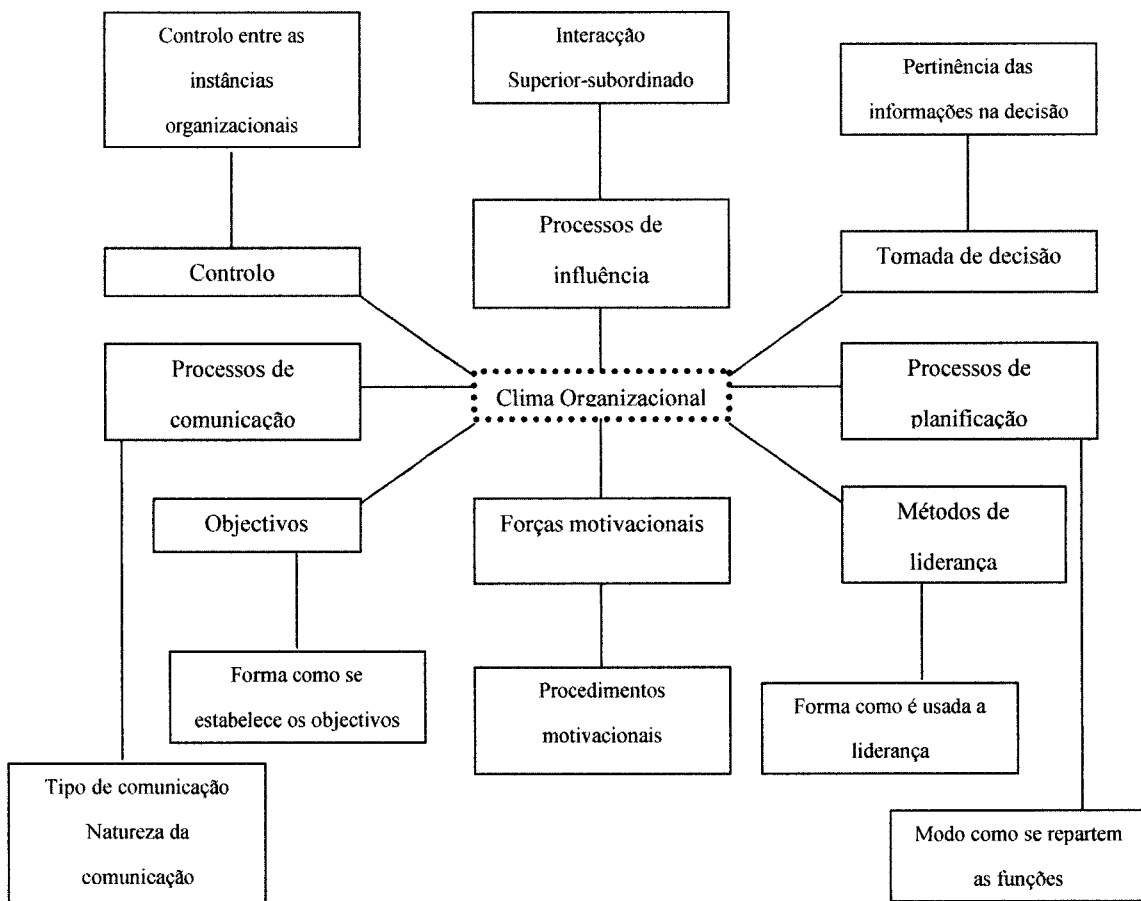
Likert assume, segundo a mesma autora, que a matriz do comportamento organizacional está relacionada com os motivos individuais e sociais, por um lado, e a forma como a organização no seu exercício lidera, comunica, influencia, toma decisões, planifica, controla e elege os seus objectivos e metas. Este modelo, segundo Brunet (1992: 130) mede a percepção do clima em função de oito dimensões:

- os métodos de direcção;
- a natureza das forças de motivação;
- a natureza dos processos de comunicação;
- a natureza dos processos de influência e interacção;
- o modelo utilizado para a tomada de decisões;

- a estratégia de definição dos objectivos e das normas organizacionais;
- o processo de controlo utilizado;
- a definição dos objectivos de desempenho e de aperfeiçoamento.

Likert (1971) citado por Lobo (2003: 108) pretende, com estas oito dimensões, medir a forma como a liderança é usada para influenciar os empregados, os procedimentos que são usados para motivar os empregados a responder às suas necessidades, a natureza e tipo de comunicação, a interacção superior/subordinado no estabelecimento de objectivos, a pertinência das informações que servem de base à decisão, o modo como se repartem as funções, a forma como se estabelece o sistema de objectivos e o exercício e distribuição do controlo entre as instâncias organizacionais.

Figura 6.2 – Modelo interactivo de Likert

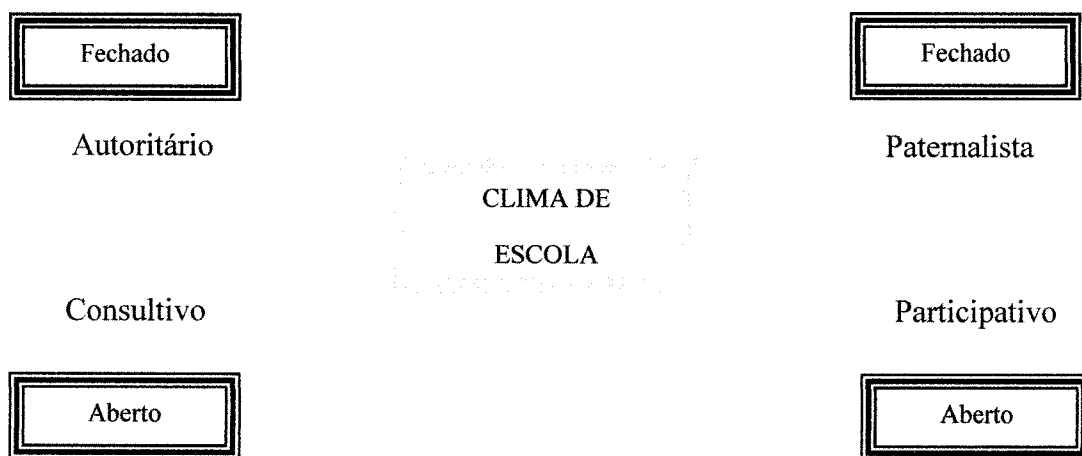


(Adaptado de Fátima Lobo, 2003: 109)

Em função da combinação destas oito dimensões, Likert identifica dois grandes tipos de clima, compreendendo cada um, duas subdivisões, que se situam numa escala contínua que vai de um sistema muito participativo (aberto) até um sistema muito autoritário (fechado).

O primeiro caracteriza-se pela verificação de um ambiente alegre e participativo, onde a cada indivíduo é reconhecido espaço para o seu desenvolvimento pessoal, a interacção entre os elementos é constante, pelo que qualquer modificação das partes afecta todo o clima. No que concerne ao “clima fechado”, os diferentes elementos não são consultados sendo a sua actuação circunscrita a um espaço rígido, o que define um ambiente de trabalho autocrático e, portanto, constrangedor. Naturalmente que é numa situação de clima aberto que o melhor líder se manifesta. Isto porque o seu exemplo de investimento num trabalho interdependente contribui para a melhoria das relações e para um bom desempenho de todos os participantes no processo educativo.

Figura 6.3 – Tipologias de climas de escola



(Adaptado de Alves, 1999:46)

VI. 3. Clima Escolar

A noção de clima de Escola instalou-se no meio educacional através dos trabalhos de Halpin e Croft (1963), cuja abordagem constitui uma transposição dos estudos realizados no meio industrial e no meio militar em torno da problemática do clima organizacional (Carvalho, L., 1992: 24).

Nesta óptica, o clima de uma organização reporta-se a uma série de características, nomeadamente: diferenciam a organização na medida em que consideram que cada escola tem um clima específico; resultam dos comportamentos e das políticas dos membros da organização; são percebidos pelos membros da organização; servem de referência para interpretar uma situação e funcionam como um campo de força destinado a dirigir as actividades, pois o clima determina os seus comportamentos organizacionais. Cada escola possui o seu clima próprio que determina a sua qualidade de vida e a produtividade dos docentes e alunos.

Nesta base, Halpin e Croft (1966) citado por Ghilardi e Spallarossa (1991: 115) elabora uma tipologia de seis “climas escolares”:

- O clima aberto – apresenta uma situação em que os membros manifestam um moral extremamente alto. Os professores trabalham bem em conjunto, sem conflitos. A planificação feita pelos dirigentes requer o mínimo indispensável de actividades burocráticas e de rotina. O trabalho pode ser efectuado por qualquer dos membros da organização, no entanto, o dirigente tem pleno controlo da situação e exerce uma acção clara de liderança perante o grupo docente.
- O clima autónomo – proporciona uma quase completa liberdade aos professores para a decisão sobre as “estruturas de interacção”, de modo que eles possam encontrar no interior do grupo os modos mais adequados para satisfazer as necessidades sociais. Os professores não são sobrecarregados pelas actividades de rotina. O dirigente providencia o estabelecimento de regras e processos que facilitem a actividade do professor, de modo a proporcionar um trabalho mais autónomo. Não força as pessoas a aumentar a própria produtividade.

-
- O clima controlado – é caracterizado, sobretudo, por um impulso à produtividade em detrimento da satisfação das necessidades sociais. Pedido excessivo de relatórios escritos e escasseiam as medidas tendentes a facilitar o seu trabalho. O dirigente é descrito como directivo. Preocupa-se pouco com as opiniões e as relações pessoais. As responsabilidades delegadas são escassas e a acção de liderança deriva principalmente do dirigente, mais do que do grupo.

 - O clima familiar – é definido pela elevada cordialidade que distingue os comportamentos tanto dos professores como do dirigente. Existem demasiadas pessoas que tentam oferecer aos outros indicações sobre como realizar o trabalho. Alto grau de sociabilidade entre o grupo docente. As poucas regras fixadas são sugestões aos professores sobre modos de actuação no seu trabalho.

 - O clima paternalista – é caracterizado por tentativas ineficazes do dirigente para controlar os professores e satisfazer, as suas necessidades sociais. Os professores não trabalham bem em conjunto, estão divididos em facções. O trabalho mais burocrático e rotineiro a cargo dos professores é bastante escasso, principalmente porque é o próprio dirigente que o executa. Tem de saber tudo o que está a acontecer na organização.

 - O clima fechado – distingue uma situação em que os membros do grupo docente tiram satisfações escassas tanto em relação ao seu trabalho como no que respeita às necessidades sociais. Os professores estão desmotivados e não trabalham bem em conjunto, conseqüentemente, o sucesso das actividades de grupo é mínimo. O dirigente é “frio” e impessoal, no controlo e direcção das actividades dos professores.

Kelley (1980) citado por Ghilardi e Spallarossa (1991: 113), conceptualiza o clima organizacional como sendo o conjunto de “normas, valores e atitudes que se reflectem nas condições, acontecimentos e actividades de um ambiente específico”. Neste quadro, devemos procurar quais são as condições existentes na escola, criadas por hábitos resultantes da aplicação de normas internas ou externas, que fazem prevalecer um ambiente em detrimento de outro.

“As condições de clima, tal como são apercebidas pelas pessoas que trabalham ou que conhecem um determinado ambiente, são deste modo úteis como base para determinar as expectativas e para interpretar factos e actividades que se manifestam num determinado ambiente” (Id., *ibid.*).

Nesse ambiente interno das escolas, detectam-se diferenças que poderão contribuir ou não, para um bom desempenho quer dos professores e auxiliares de acção educativa, quer dos alunos. São evidências quotidianas, que são facilmente detectáveis nas conversas dos professores que, por exemplo, estão sujeitos a mudanças de escolas. Como referem Halpin e Croft (1963) citados por Carvalho, L. (1992: 26), “quando muda de escola, qualquer professor observa de imediato as diferenças que existem entre os climas das organizações, exprimindo muitas vezes esta percepção com expressões do tipo: “Não é preciso estar muito tempo numa escola para se sentir a atmosfera que aí se respira”. Neste contexto, Neves, A. (2002: 117), considera que a imagem interna é formada a partir de diferentes dimensões que variam de organização para organização. São todos os actores que se relacionam com a escola que fazem aquilo que a escola é ajudando-a a criar a sua identidade. Assim, é importante conhecer-se a percepção que têm do seu ambiente de trabalho, no sentido de se detectarem os aspectos que beneficiam ou prejudicam o seu rendimento.

Assim, segundo Brunet (1992: 138), “o conhecimento do clima permite identificar as dimensões que desempenham um papel fundamental na percepção do ambiente de trabalho e deste modo facilita a planificação dos projectos de intervenção e de inovação”.

Ora, o processo de percepção é influenciado, igualmente, pelas interacções estabelecidas entre as pessoas. Daí que as percepções dos vários actores organizacionais sejam diversas. Várias investigações têm, aliás, evidenciado também que existem relações significativas entre o clima da organização e a satisfação gerada pelo trabalho. De facto, as imagens que os professores têm da escola apresentam uma relação muito significativa com o modo como afirmam implicar-se na acção colectiva; isto é, o clima parece influenciar as interacções escolares.

VI. 4. Dimensões do Clima Organizacional

VI. 4.1. Motivação/Satisfação

A motivação é um tema extremamente amplo e complexo, pelo que são as várias ciências sociais e humanas que se têm debruçado sobre a sua investigação. Embora todas as ciências apresentem uma diversidade nos seus modelos teóricos, as divergências recaem, essencialmente, na importância que cada teoria atribui a determinados factores de motivação. Assim, umas dão mais importância aos factores fisiológicos e necessidades de auto-realização (tipologia de Maslow); outras, a factores intrínsecos e cognitivos (tipologia de Herzberg); outras ainda, a factores extrínsecos e behavioristas (tipologia de McClelland).

VI. 4.1.1. Teoria da Hierarquia das Necessidades de Maslow

Na teoria da Hierarquia das Necessidades de Maslow, distinguem-se cinco necessidades básicas comuns a todos os sujeitos, dispostas segundo uma hierarquia: respectivamente, as necessidades fisiológicas (de sobrevivência), as necessidades de relação (segurança), as necessidades de pertença ou afiliação, as necessidades de estima ou de reconhecimento e as necessidades de ser (conhecimento e compreensão, valores estéticos e auto-realização). O autor defende a auto-realização como necessidade superior e que leva ao pleno desenvolvimento da pessoa, ou seja, é uma motivação de crescimento. Esta teoria salienta que quando uma necessidade é satisfeita, outra, ocupa o seu lugar em busca de satisfação e tende a controlar a conduta do indivíduo. No domínio profissional, as necessidades consideradas de ordem mais elevada, são a participação na tomada de decisões, a diversidade de tarefas permitindo o uso de diversas competências, a expressão de criatividade, a oportunidade de aprender e a autonomia profissional, enquanto que, as necessidades de ordem mais baixa, são o melhor salário e outros benefícios, a segurança profissional e as boas relações com os colegas (Pastor e Erlandson, 1982).

VI. 4.1.2. Teoria de Herzberg

No que se refere à Teoria de Herzberg, foi desenvolvida em primeiro lugar, num estudo sobre 200 contabilistas realizado por Herzberg, et al. (1959). Esta teoria, mais tarde reaplicada na indústria e noutros meios, propõe que, os sentimentos de satisfação dos trabalhadores são causados por factores intrínsecos à actividade profissional. Realização, reconhecimento, o trabalho em si, responsabilidade, progressão na carreira e possibilidade de desenvolvimento, são os factores inerentes ao conteúdo do trabalho, que foram identificados, como “satisfatórios” ou “motivadores”, porque de acordo com Herzberg (1966: 74) “[...] os resultados do estudo sugerem que eles são eficazes em motivar o indivíduo para uma execução e esforço de nível superior”. Também estariam na origem de sentimentos de descontentamento e derivariam de factores contextuais do trabalho e de factores externos, designados de descontentamento ou higiénicos. Tais factores, incluem o salário, as relações interpessoais (com colegas, superiores hierárquicos e pessoal subordinado), estatuto social, medidas políticas, condições de trabalho, segurança, supervisão e vida pessoal. Sergiovanni (1967), aplicou a teoria e metodologia de Herzberg em estudos sobre os professores americanos. Os resultados a que chegou, confirmam a teoria de dualidade de factores. A tendência era no sentido de que os professores obtivessem satisfação a partir de factores relacionados com a docência e o descontentamento, decorresse das condições de trabalho. Sergiovanni e Carver (1973) concluíram ainda, que o descontentamento estava associado às necessidades sociais e de segurança dos professores e que os resultados relativos à satisfação se relacionavam com uma ordem superior de necessidades de estima e auto-realização.

No entanto, os estudos desenvolvidos segundo as Teorias de Maslow ou de Herzberg apresentam algumas limitações, uma vez que, as mesmas, foram desenvolvidas fora do meio educacional, que no dizer de Jesus (1996: 58),

“[...] embora as teorias de Maslow e de Herzberg permitam destacar a relevância de certos incentivos para a motivação e satisfação dos professores, as teorias cognitivistas da motivação superam algumas das limitações das teorias dos incentivos, podendo contribuir para clarificar a motivação e o bem ou mal-estar dos professores na profissão docente, a partir de certas variáveis relevantes para compreender e explicar o comportamento humano”.

Também Abreu (1980: 189), destaca o valor das teorias cognitivistas, no sentido de que, “[...] o princípio básico do funcionamento dos motivos não é, pois, o da redução da tensão ou do restabelecimento do equilíbrio homeostático, mas o da persistência da tensão ou da homeoquinésia”, demonstrando assim, que a relação com o mundo, reveste-se de importância indispensável para um desenvolvimento e funcionamento do sujeito e não como uma forma de descarga de tensões acumuladas interiormente para o restabelecimento do equilíbrio. Segundo essa perspectiva, o sujeito, é o agente activo do próprio comportamento, estruturando-o assim, em função das metas que queira atingir, e das oportunidades oferecidas, em determinadas situações, levando subjectivamente em conta as experiências passadas.

VI. 4.1.3. Teoria de McClelland

As investigações desenvolvidas por McClelland e seus colaboradores da Universidade de Harvard, conduziram à elaboração de uma teoria que postula a existência de três motivações humanas fundamentais: a necessidade de realização, a necessidade de afiliação e a necessidade de poder. Segundo McClelland, a necessidade de realização reside nos padrões de excelência definidos internamente pelo indivíduo e é este que, em última instância, avalia os resultados. Trata-se, pois, de um motivo de natureza intrínseca.

Para o referido autor, as pessoas motivadas para a realização, tendem a revelar um conjunto de características próprias. São pessoas que preferem a responsabilidade pessoal na resolução de problemas, visto que, só retiram satisfação do sucesso quando é atingido à custa do seu próprio esforço, da sua capacidade e aptidão. A estas pessoas não agradam situações em que os resultados dependem da sorte, do acaso ou de outros factores fora do seu controle. Os indivíduos com necessidade de realização tendem também a estabelecerem objectivos de dificuldade moderada e a enfrentar “riscos calculados”. Como consequência, recusam as actividades fáceis ou rotineiras, porque o sucesso obtido com elas proporcionam reduzida satisfação; evitam as actividades demasiado difíceis, porque os sentimentos de satisfação não se desenvolvem pela simples razão de não ser viável o sucesso. Outra característica dos indivíduos com elevada motivação para a realização é necessitarem de feed-back concreto dos resultados do seu trabalho.

As pessoas com elevadas necessidades de afiliação atribuem grande importância às relações interpessoais. Estas pessoas gostam de desenvolver relações amistosas e preocupam-se com situações de rejeição na interacção com os outros; recordam facilmente

os momentos agradáveis que viveram com familiares e amigos. Preferem o feed-back de sentimento ao de tarefa; evitam trabalhar isoladas; ajudam facilmente os outros; tendem a escolher amigos como parceiros de actividade, mesmo que isso prejudique a eficácia dos resultados.

Ao realizar investigações em empresas norte-americanas, McClelland (1962) verificou que os gestores e executivos dessas empresas, acima de tudo, procuravam activamente os meios de influenciar e convencer os seus empregados. A necessidade de agradar aos outros, ou de fazer bem o seu trabalho, tinha para eles, um menor significado.

Segundo Sousa (1990), a teoria dos três motivos humanos básicos fomentou, nos contextos organizacionais, uma maior atenção para a necessidade de se ajustarem as funções e os postos de trabalho aos indivíduos que, pelo seu tipo de personalidade e perfil de motivação, melhor predisposição revelam para o seu desempenho.

Importa, por razões de eficácia da acção, distinguir motivação de satisfação, uma vez que o clima organizacional tem efeito directo e determinante sobre a satisfação e o rendimento dos membros de uma organização. Numerosos investigadores demonstraram a ligação entre o clima, a motivação e a satisfação, assinalando, por exemplo, que o ambiente organizacional subjacente às condições de trabalho dos investigadores científicos tem efeito sobre o seu trabalho e a produtividade. No entender de Brunet (1992), o tipo de relações interpessoais, a coesão do grupo, o grau de implicação na tarefa e o apoio recebido no trabalho, são as principais características do clima que parecem influenciar nitidamente a satisfação. No entanto, para Neves, A. (2002: 119), é necessário distinguir motivação de satisfação, uma vez que o grau de motivação está associado aos factores intrínsecos ao trabalho, isto é, a motivação só pode ser melhorada alterando o tipo de trabalho ou afectando o trabalhador a um cargo mais adequado. O grau de satisfação, depende das condições em que o trabalho é realizado, ou seja, da situação de trabalho, incluindo sistema de incentivos e recompensas, relações, condições físicas de trabalho, entre outros factores. Neste sentido, Lobo (2003: 58) considera a satisfação como “[...] uma das dimensões mais fortes do clima e consequentemente aquela que melhor o ajudará a definir”.

VI. 4.2. Cooperação

O termo cooperação é citado sempre que são discutidas as interações profissionais nas escolas. Contudo, o conceito cooperação é muitas vezes mal aplicado e, apesar de ser muito discutido na actualidade, alguns teóricos (Friend e Cook, 2000) afirmam que são pouco claras as definições que são apresentadas na literatura mais especializada.

Hargreaves, em 1998, refere que não existe uma forma de cooperação “real” ou “verdadeira”, mas sim, formas diferentes de cooperação e de colegialidade, com consequências diferentes e propósitos diversos. Pelo facto de a cooperação possuir muitas facetas, o autor alerta para o cuidado a ter quando são descritas apenas as suas virtudes. Para que não se atribuam os benefícios ou características de determinado tipo de cooperação à cooperação em geral, é importante compreender, em primeiro lugar, o significado desta modalidade de relacionamento entre professores.

Colaborar, cooperar ou trabalho em equipa são conceitos que reenviam para a natureza de um trabalho em conjunto, entre duas ou mais pessoas, e que pressupõe a partilha de experiências, conhecimentos e saberes-fazer que podem resultar numa tomada de decisão colectiva ou numa acção cujo produto final traduz os contributos de cada uma dos seus membros.

Johnson e Johnson (1989) definem cooperação como um processo interactivo que proporciona às pessoas, com diversos conhecimentos, soluções criativas para muitos problemas previamente definidos, sendo que a sua base é a interdependência social positiva.

Friend e Cook (2000: 6) propõem um conceito mais completo, em que a interacção é o traço dominante. Para estes autores, “A cooperação interpessoal é um estilo de interacção directa entre pelo menos dois sujeitos que, numa base voluntária, envolvem-se na partilha de decisões, visando atingir um conjunto de objectivos comuns”.

Friend e Cook (2000) introduzem uma dimensão estética ligada à cooperação, equiparando-a a um estilo, na medida em que os sujeitos aquando de experiências de cooperação usam estilos ou abordagens de relacionamento interpessoal nas interações que mantêm com os colegas de trabalho. Por exemplo, há pessoas que usam um estilo de interacção mais directivo, outras podem escolher um estilo mais acomodado e facilitador à comunicação. Uma implicação directa desta análise é a que em virtude da cooperação

ser um estilo, o simples facto dos sujeitos referirem que colaboraram não nos informa sobre exactamente o que estão a fazer.

A leitura de ambas as definições permite identificar três aspectos que são cruciais à cooperação. Em primeiro lugar, trata-se de um processo que se caracteriza por ser dinâmico, no qual a interacção joga um papel nuclear. Em segundo lugar, é alicerçada no voluntariado, isto é, à partida, a iniciativa de aderir a uma proposta de cooperação deve ser do sujeito. Em terceiro lugar, implica a partilha de objectivos que são comuns aos membros da equipa.

Em traços gerais, a cooperação pressupõe a participação activa de duas ou mais pessoas que, possuindo qualidades e atributos diferentes, assumem o compromisso de trabalhar em conjunto, com vista a alcançar objectivos discutidos e estabelecidos no seio de uma equipa. Num plano ideal, a participação em experiências de natureza cooperada deve ser construída na base do voluntariado, com o objectivo de assegurar um compromisso de envolvimento natural neste processo (Friend e Cook, 2000).

As interacções que ocorrem no quadro de uma cooperação entre professores, devem ser igualmente sedeadas no respeito recíproco pelas competências, pontos de vista, experiências e conhecimentos que cada um dos membros da equipa é portador (Bauwens, 1995). Na exacta medida em que os elementos da equipa valorizam-se e respeitam-se mutuamente, a paridade emerge como traço dominante na caracterização das relações que os diferentes elementos do grupo de trabalho estabelecem entre si.

Uma derradeira variável que marca os relacionamentos que ocorrem no seio de uma equipa prende-se com o suporte mútuo e vontade de partilhar informação, conhecimentos, competências e responsabilidades (Walther-Thomas, 1997).

Esta será, então, no contexto educativo a definição mais utilizada (e mais divulgada), mas diferentes autores apresentam outras definições, sendo que muitos se referem a ela, sem a esclarecerem, pois partem do princípio universal de que todos os intervenientes no processo escolar sabem exactamente em que consiste a cooperação em contexto educativo.

Kagan (1991) refere que alguns autores chegam mesmo a atribuir à cooperação uma vertente organizacional. Para este autor, cooperação pode ser encarada como uma estrutura organizacional onde os recursos, o poder e a autoridade são partilhados e onde as pessoas constroem um trabalho conjunto e partilham objectivos comuns que não poderiam ser acabados por uma só pessoa ou por uma só organização independente.

A cooperação entre professores, na opinião de Pugach e Johnson (1995), visa cumprir quatro papéis: papel de suporte - apoiar ou suportar os colegas que enfrentam dificuldades, ou seja, nos bons e maus momentos; papel facilitador - facilitar ou promover o desenvolvimento profissional dos colegas, cooperação entre pares; papel informativo - informar e partilhar experiências nas situações mais problemáticas; papel prescritivo - prescrever um conjunto de medidas a ser aplicadas por outros colegas que beneficiam de uma ajuda complementar.

VI. 4.3. Comunicação

Para Dettmer (1999), a comunicação é a chave para o sucesso de relacionamentos profissionais bem sucedidos. A capacidade de ouvir é particularmente importante quando se estabelecem relações de cooperação na escola. Esta é a capacidade que vai ajudar a clarificar e a compreender as mensagens entre os elementos que mantém uma relação de cooperação. Esta só pode ser aprendida através da prática, uma vez que vai permitir o desenvolvimento do seu próprio estilo de comunicação, e uma forma que permita a compreensão dos outros elementos (Friend e Cook, 2000).

Por isso, parece-nos fundamental neste estudo, referir alguns aspectos mais importantes do processo de comunicação. A comunicação envolve troca de informação entre um receptor e um emissor. Contudo, este processo não é tão simples como parece. Além destes dois elementos, ainda é necessário um canal de comunicação (como audição, visão, etc.) e um ambiente por onde passa a informação transmitida. Isto significa que a mensagem que chega ao receptor tem de passar por um qualquer tipo de canal, utilizando o ambiente envolvente. Após a mensagem chegar ao receptor, este vai processá-la e interpretá-la, fornecendo um “feedback” ao emissor (que neste momento passa a receptor). Este através do “feedback” vai perceber se a mensagem foi compreendida correctamente ou não (Pugach e Johnson, 1995).

Para que a comunicação seja eficaz, não basta a emissão de uma qualquer mensagem, é fundamentalmente a compreensão dessa mensagem, seja ela formal ou informal. A incompreensão da mesma, pode ser determinada por factores, quer de ordem contextual - o ambiente onde os interlocutores se encontram pode ser muito barulhento, por exemplo -, quer de ordem pessoal - mesmo que os interlocutores utilizem as mesmas palavras estas podem ter significados diferentes para cada um (Walther-Thomas, 2000).

Assim, é importante utilizar estratégias para que a comunicação seja perceptível e eficaz. Quando alguém tem dificuldades em compreender uma mensagem, há que adoptar uma estratégia, como por exemplo, mudar a forma como a mensagem esta a ser enviada. Repetir a frase que causou confusão, serve apenas para intensificá-la. Assim, a melhor estratégia é enviar a mensagem, usando outras palavras ou ênfases. Uma outra técnica é pedir ao emissor, para dizer a frase ou ideia de uma outra forma, porque o receptor está a ter dificuldades na sua compreensão. Isto obriga o receptor a pensar na ideia principal da sua mensagem e em outras palavras mais apropriadas à compreensão da mesma.

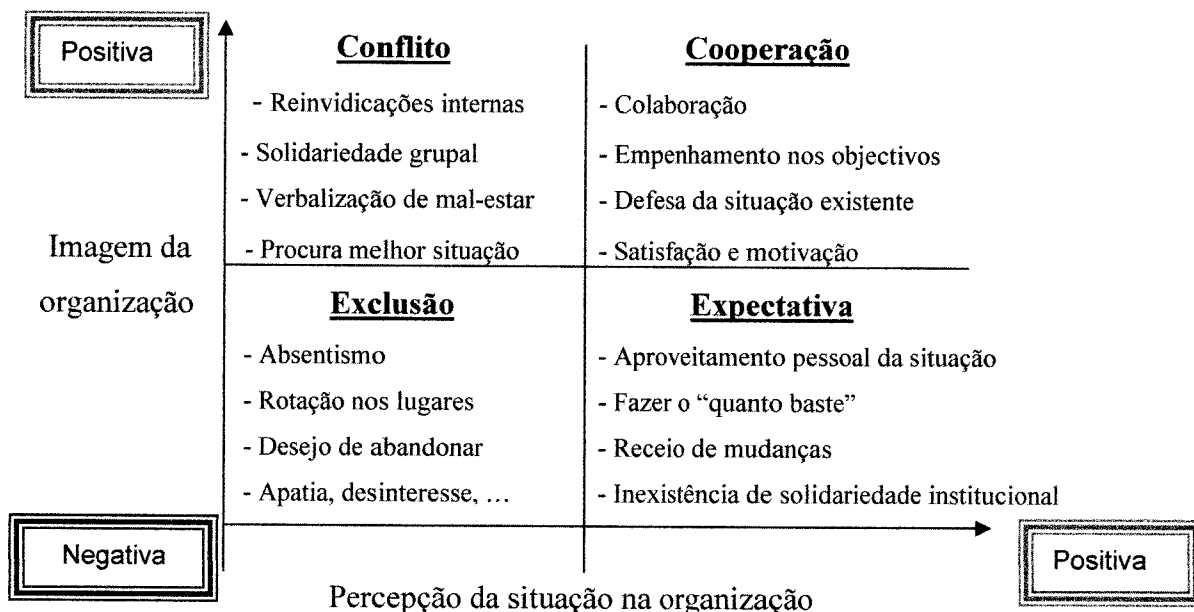
Finalmente, há que referir a importância do contexto, onde a mensagem é apresentada. O ambiente pode influenciar o envio da mensagem, as distrações no ambiente podem ser intensas ou médias. Esta intensidade é proporcional ao seu impacto inibidor na comunicação. O ruído de fundo é um factor de distração, mas outros também o são, como o sotaque, o tom de voz, outras conversas paralelas, outras actividades a decorrer na mesma sala, a temperatura da mesma e a sua aparência. A forma como o emissor constrói e envia a mensagem, pode também ser fonte de distração. Frases muito longas, estruturas complexas, ou se o emissor falar muito depressa, ou ainda se as palavras utilizadas são inapropriadas ao contexto.

Gable e Manning (1999) sugerem ainda que a reflexão e organização da mensagem de cada interveniente, a observação da linguagem não verbal, a utilização de uma linguagem clara, são algumas das estratégias possíveis a adoptar. Mesmo que num primeiro momento os participantes não consigam entender e ser entendidos, podem aprender a desenvolver algumas competências, como: parafrasear e sintetizar os conteúdos, repetir a mensagem, fornecer “feedback”, etc. (Walther-Thomas, 2000), de modo a ultrapassar as barreiras que se colocam à comunicação.

VI. 5. Consequências do Clima

Cruzando a percepção da situação na organização com a imagem da organização, podemos identificar, alguns tipos de comportamentos. Segundo Neves, A. (2002: 118), se um indivíduo desenvolve uma imagem negativa da organização, tenderá a desenvolver comportamentos de exclusão, que poderão ir do absentismo ao abandono. Se pelo contrário, a imagem e a percepção são positivas, a tendência será de cooperação; se os indivíduos têm uma imagem positiva e uma percepção negativa, então na organização o clima é gerador de conflito. Se a imagem não é boa, mas a pessoa criou uma situação favorável, o indivíduo desenvolverá uma posição de expectativa, procurando que nada mude, fazendo o “quanto baste”.

Figura 6.4 – Análise do clima organizacional



(Adaptado de Arminda Neves, 2002: 120)

PARTE II

Estudo Empírico

Introdução

Não há, no campo da investigação, apenas uma metodologia, como não há apenas uma prática, daí que o capítulo seguinte tem como objectivo primordial expor as nossas opções metodológicas que nos vão orientar no processo de investigação, estabelecer ainda a articulação entre os capítulos iniciais que enquadram e definem a natureza da investigação e os capítulos que estabelecem a apresentação e discussão dos resultados a que este trabalho de investigação empírica conduziu. Assim, ao nível dos procedimentos metodológicos utilizamos estratégias de investigação qualitativa, não descurando a vertente quantitativa sempre que necessário. Ao nível da metodologia no estudo de campo, e sendo o objectivo principal desta investigação estudar as implicações da liderança no clima organizacional, adoptou-se um método de estudo de caso comparativo. No que concerne à recolha de informação, adoptamos a observação naturalista, o questionário, a entrevista semi-estruturada e a análise documental como técnicas para a recolha dos dados. Na execução das técnicas mencionadas, o investigador assume um papel determinante, já que a sua presença sistemática no campo de investigação, permite perceber e detectar factos e pormenores à partida irrelevantes, mas que, com o desenrolar do estudo, por vezes, se tornam bastante úteis para eventuais esclarecimentos.

O objectivo fundamental deste estudo é o de descrever a percepção da liderança, por parte dos diferentes actores educativos (professores e alunos), em duas Escolas Secundárias com 3º ciclo.

Esta II Parte, que corresponde ao estudo empírico, encontra-se dividida em dois capítulos: No capítulo VII, descrevemos o enquadramento metodológico; as características da amostra; os instrumentos de medida escolhidos para o estudo; por último, fazemos a apresentação das diversas fases do estudo. No capítulo VIII, fazemos a apresentação e análise dos resultados dos questionários e das entrevistas; termina com as conclusões do estudo empírico.

CAPÍTULO VII

VII. Metodologia do trabalho empírico

VII. 1. Enquadramento metodológico

A investigação educacional actual tem recorrido frequentemente a vários paradigmas de investigação, oriundos das ciências sociais. Porém, tem-se revelado conflituosa a tentativa de distinção entre a investigação qualitativa e a quantitativa. Sinteticamente, podemos dizer que segundo Glaser e Strauss (1967) citado por Bogdan e Biklen (1994: 50), os investigadores qualitativos constroem a sua teoria a partir do terreno, tendendo a analisar os dados recolhidos de forma indutiva; ou seja, os investigadores vão montando a teoria à medida em que vão conseguindo agrupar os dados recolhidos e analisados, sem qualquer lei preditiva que os explique antecipadamente. Esta teoria não se constitui através de um conjunto de hipóteses previamente formuladas, logicamente estruturadas e completamente desfocadas da realidade porque são demasiado abstractas; pelo contrário, é algo que se fundamenta na pesquisa realizada. Deste modo, passa a ser uma teoria fundamentada. A diversidade de formas de recolha de dados pode dar ao estudo uma dimensão mais abrangente, mas pode ocorrer o perigo de se perder em discussões estereis e académicas sobre o método do que entrar-se realmente no estudo do problema de análise. Este tipo de análise de dados é segundo o mesmo autor (ibid), “[...] como um funil: as coisas estão abertas de início [...] e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo”. Podemos então dizer que a primeira implica a utilização de procedimentos que captem a perspectiva dos participantes nas suas inter relações sociais, com o objectivo de gerar e interrelacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade. A segunda presume-se, objectiva, uma vez dominada pelo positivismo e funcionalismo, baseado nas linguagens matemáticas, preocupando-se com a recolha de informação fiável e sistemática acerca da realidade social. Como refere Afonso, N. (1994: 140),

“A controvérsia, sobre vantagens e limitações das chamadas abordagens qualitativas e quantitativas em educação, ignora geralmente o facto de tais designações se reportarem a uma grande variedade de perspectivas teóricas e de práticas metodológicas, não correspondendo a conceitos claramente definidos”

Assim, neste estudo concreto, pretende-se a compreensão de todos os fenómenos do mundo educativo para poder responder às questões inicialmente colocadas, ao tempo disponível para o efeito e permite um trabalho em maior profundidade. O nosso estudo não parte de uma formulação prévia de hipóteses que, após uma extensa colheita de dados numéricos, seriam validadas e transformadas em leis explicativas do comportamento humano. Como tal, não temos a preocupação de manipular um conjunto de condições de modo a validar as hipóteses. Não nos interessamos exclusivamente pela obtenção de resultados quantitativos com vista a estabelecer relações de causa efeito entre uma dada variável dependente (o que se pretende estudar) e variáveis independentes (conjunto de condições externas).

Por isso, pareceu inevitável adoptar uma metodologia predominantemente qualitativa de cariz essencialmente descritivo. Neste sentido, interessa-nos identificar as percepções dos diversos actores e construir um quadro ou quadros de compreensão da dinâmica perceptiva dos actores sobre o fenómeno educativo da liderança escolar, sem qualquer pretensão de exercer manipulações.

Assim, entre outros processos (como consulta de documentos, observação dos fenómenos em estudo, questionário, entrevista exploratória e semi-estruturada a outros agentes envolvidos na comunidade educativa), o inquérito (questionário e entrevista semi-estruturada) é a técnica privilegiada para a recolha dos dados, pretendendo ser um contributo na linha da nossa investigação da liderança e clima da organização.

Partindo desta problemática e atendendo à grande quantidade de indicadores em análise, o design da investigação foi concebido como um estudo de caso comparativo, desenvolvido segundo uma vertente qualitativa não descurando a vertente quantitativa sempre que a situação o exigia. O recurso a esta diversidade de processos permite-nos um certo afastamento do fundamentalismo de qualquer verdade científica. Neste sentido, Estêvão, C. (1998: 437) refere que:

“ [...] as nossas propostas podem contribuir não tanto para conhecer o desconhecido como para tornar mais desconhecido o conhecido, posição que, apesar de tudo, não pode ser apodada de anti-científica mas como uma outra via possível para a sua constituição como ciência, dentro da inspiração popperiana que propugna a falsificabilidade dos enunciados como uma das condições da sua cientificidade, e dentro ainda de uma inspiração pós-moderna de desconstrução, de diferença e pluralismo na explicação da realidade”.

VII. 2. O Estudo de caso

De entre uma diversidade de métodos de investigação, o “estudo de caso” é, para Sarmiento (1997: 239), o mais utilizado para o desenvolvimento de estudos organizacionais, mais especificamente nos estudos organizacionais da escola.

Assim, para Pardal e Correia (1995: 17), o “estudo de caso” pode ser definido como uma análise intensiva de situações particulares que, com alguns condicionalismos, pode possibilitar algumas generalizações empíricas, ou para Jonhson (1995: 32), como um “método de pesquisa que se centra num único caso e não num censo de população ou numa amostra representativa”.

Com efeito, pelo conhecimento de uma determinada situação, o “estudo de caso” permite perspectivar o particular, podendo, por sua vez, abrir caminhos para algumas generalizações empíricas. Pardal e Correia (1995: 24), referem que este método se torna, no entanto, um pouco limitativo para um processo de generalização, não deixando, contudo, de ser um ponto de partida para outros estudos, desde que feitos com algum rigor. O mesmo é defendido por Jonhson (1995: 32), quando afirma que:

“Embora os estudos de caso não possam ser usados como bases para declarações confiáveis sobre populações, podem proporcionar insights importantes que poderão ser utilizados como objectivo de desenhar estudos mais amplos e mais representativos”.

Assim, a investigação qualitativa levada a cabo insere-se no âmbito dos estudos de caso, que se distinguem doutro tipo de estudos, segundo Marcello e Parrilla (1991) citado por Jiménez (1994), pelas seguintes características:

- reflectem todos os elementos que compõem a realidade do caso numa unidade;
- traduzem o detalhe e a idiossincrasia do caso, oferecendo uma imagem única da situação;
- ao invés de se informarem sobre a realidade, fazem parte integrante dela;

- o investigador converte-se em participante e os sujeitos participantes são igualmente sujeitos participantes da investigação;
- os papéis de cada um, o uso da informação, os significados, etc., são todos negociados;
- o anonimato é garantia de veracidade;
- por fim, a informação obtida deve ser acessível a audiências não especializadas.

A escolha do estudo de caso prendeu-se essencialmente com o facto deste tipo de estudo parecer, relativamente às preocupações da investigação que nos propusemos levar a cabo, e ao tempo disponível para o efeito, o mais adequado, permitindo assim, um trabalho em maior profundidade.

VII. 3. Características da amostra

VII. 3.1. Descrição das escolas em estudo

Este estudo empírico sobre a *“Relação entre as características de liderança e as características de clima organizacional em ambiente escolar: um estudo das percepções dos professores e alunos”*, compreende como unidades de análise, duas Escolas Secundárias com 3º ciclo, uma no distrito de Setúbal, pertencente à Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo e outra no distrito de Beja, pertencente à Direcção Regional de Educação do Alentejo. Estas duas escolas foram as escolhidas, tendo por base o “ranking” das escolas, publicado pelo Jornal Expresso no dia (27/09/03) e no dia (2/10/04). Estas escolas situam-se na zona geográfica da nossa residência, temos um razoável conhecimento das escolas em estudo e os contactos/informações que podemos estabelecer com estas escolas são efectuados de uma forma mais rápida. Escolhemos, assim, duas escolas iguais a tantas outras, com exigências, com percursos escolares diversificados, com identidade própria, com situações problemáticas e de risco, típicas de qualquer outra escola.

Para a caracterização do contexto, recorri a documentos disponíveis nas Escolas e nas Câmaras Municipais, permitindo a elaboração de um breve historial sobre a sua origem e caracterização demográfica do espaço.

Escola EB23/S S.Sebastião - Mértola

O concelho de Mértola – com uma área aproximada de 1279,4 Km² e uma população residente de 8000 habitantes - é uma vila do Baixo Alentejo, sede de concelho, que se situa na parte Sul do Distrito de Beja. É limítrofe a Norte com Beja (53 Km) e Serpa (54 Km), a oeste com Castro Verde (39 Km), a sudoeste com Almodôvar (43 Km), a este faz fronteira com Espanha (20 Km) e a sul com o concelho algarvio de Alcoutim (43 Km). Dista 126 Km de Faro, 242 Km de Lisboa e faz fronteira com Espanha ao longo de 26 Km.

A actividade agrícola é predominante no concelho, tendo o sector primário um peso de 48,6% da população activa, sendo esta principalmente nas variantes da pecuária, agricultura, silvicultura e pesca. É, pois, um concelho rural de segunda classe com todas as condicionantes da região do Baixo Alentejo, bastante inferiores à média nacional, inserindo-se numa das áreas mais pobres do país, marginalizada dentro das médias de desenvolvimento nacional.

O clima da região é caracterizado pelos Verões quentes e secos e Invernos frios com pouca pluviosidade, com uma amplitude térmica bastante elevada.

Nos últimos trinta anos, o concelho perdeu cerca de 16.800 habitantes, estando a maioria destes em idade activa. Este surto populacional ficou a dever-se, essencialmente, à desactivação da Mina de S. Domingos que, durante cerca de 100 anos, fôra o principal centro de actividade económica e, conseqüentemente, empregadora da região. Contudo, o seu encerramento, nos anos 60, conduziu à procura de emprego desta população junto dos grandes centros urbanos, onde encontraria locais de trabalho. Só na freguesia de Corte do Pinto, a população passou de 5773 para 1297 habitantes.

As grandes correntes migratórias destinaram-se às faixas litorais do Sul do país, nomeadamente o Algarve e a cintura industrial da grande Lisboa, mas também a emigração para França, Alemanha e Suíça, mas sempre com o sonho de regressar um dia para a terra e as gentes que os viram partir, ocasionando isso quase sempre em idade de reforma, razão que agrava os níveis de envelhecimento da população.

Da população activa em actividade, cerca de 87% são do sexo masculino, sendo portanto a maioria das mulheres desempregadas ou entregues às tarefas domésticas dos seus lares. Cerca de 43,5% da população do concelho é analfabeta, razão de fortes preocupações para os agentes educativos responsáveis pelos mesmos. Este facto está directamente relacionado com os índices de desemprego regional e local.

O desemprego no distrito de Beja, segundo dados do I.N.E. de 1981, rondava então os 7,5% , enquanto no concelho atingia os 12,7% da população activa. Contudo estes dados, apesar de alarmantes, tornam-se ainda mais assustadores se pensarmos que não são reais, pois estes contemplam os contratos temporários celebrados pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional e outras entidades públicas e privadas, bem como os co-financiados pelo Fundo Social Europeu, sem esquecer que o número de inscritos nos Centros de Emprego é sempre muito inferior à realidade do desemprego. Posto isto, a situação em 1981 era alarmante. Imaginemos agora em que as tendências são para o agravamento da situação ao nível comunitário, com reflexos em Portugal e, logicamente, ainda mais no Alentejo, ao qual Mértola não ficará alheia.

Mas passemos à análise daqueles que estão empregados. A população activa divide-se em: 48,6% no sector primário, 21,7% no sector secundário e 29,7% no sector terciário.

Como foi anteriormente referido, a agricultura é a ocupação predominante do sector primário, dado que a industria extractiva fora outrora dominante nestas paragens, dada a actividade da Mina de S. Domingos, sendo quase nula, actualmente, a sua importância em termos económicos.

No sector secundário é o ramo da construção cívil e obras públicas que predomina, sendo quase nula a actividade de outras empresas transformadoras. O investimento industrial não é atractivo, devido essencialmente às deficientes vias de comunicação e distância de uma população consumidora que justifique estes empreendimentos.

No sector terciário são os serviços das instituições públicas, o aumento da rede escolar e algum comércio localizado na sede de concelho, os principais responsáveis pelo seu peso.

A Escola EB 2,3/ES de S. Sebastião de Mértola foi criada em 1991 pela Portaria nº 924/91, de 23 de Maio, entrando em pleno funcionamento em 1992, após os devidos acabamentos da obra. A escola resultou da fusão entre o Ciclo Preparatório que

funcionava no antigo Externato D. Sancho II, primeiro estabelecimento pós-primário de todo o concelho e da Escola Secundária de Mértola, extinta pela Portaria nº 484/92, de 12 de Agosto.

É constituída por quatro blocos com a seguinte composição:

O Bloco A, correspondia à antiga Escola Secundária de Mértola, após algumas adaptações integra em dois pisos as salas de aula, laboratórios, e alguns Núcleos de Jornalismo, Laboratório Fotográfico, Núcleo de Informática e Centro de Formação de Professores.

O Bloco B é um espaço de serviços onde estão instalados no 1º Piso os Serviços Administrativos, PBX, Sala de Professores, Reprografia, Sala de Directores de Turma, Gabinete de Gestão, Gabinete do Director Executivo. No 2º Piso, temos a Mediateca, Sala de Estudo, Núcleo de Rádio, Núcleo de Cinema e Vídeo, Sala de AudioVisuais, Sala de Informática, Arrecadações de Materiais, e uma sala de aula.

O Bloco C, tal como o Bloco A é um espaço com dois pisos, ocupado fundamentalmente por salas de aulas, salas de trabalhos manuais e laboratórios. Também neste edifício estão ainda instalados os Gabinetes de Ensino Especial, Extensão Educativa e Serviços de Psicologia e Orientação.

Finalmente temos o Bloco D, onde estão instalados os Serviços Sócio-Educativos e Recreativos, que são a Papelaria, Serviço Social, Bar de Alunos, Sala de Alunos, Associação de Estudantes e Refeitório.

Existe ainda um Pavilhão Gimnodesportivo (o qual foi construído com uma participação conjunta do Ministério de Educação e da Câmara Municipal de Mértola), preparado para setecentos espectadores e equipado com um polidesportivo para as modalidades de futebol de 5, andebol, basquetebol, voleibol e um ginásio com vários aparelhos de musculação,. Junto ao mesmo, situa-se o edifício dos balneários masculinos e femininos e um polidesportivo exterior, preparado para futebol de 5, andebol, basquetebol e voleibol.

Encontra-se ainda em funcionamento, nos terrenos da Escola, a Piscina Municipal, a qual é financiada pela Câmara e pelo Ministério da Educação com o apoio do FEDER, que servirá para que a natação se possa tornar uma realidade nas aulas de Educação Física.

No ano lectivo 03/04, o corpo docente desta escola é composto por 74 professores (24 do quadro de escola, 34 do quadro de zona pedagógica e 16 contratados).

O número de alunos da escola, conforme dados fornecidos pelo órgão de gestão, é de 316 alunos no Ensino Básico – 2º e 3º ciclo, distribuídos por 14 turmas, 214 alunos no Ensino Secundário, distribuídos por 13 turmas e 134 alunos do ensino recorrente, distribuídos por cinco turmas.

Os funcionários desta escola são 33, distribuídos pelas seguintes categorias profissionais: 23 auxiliares de acção educativa e 10 assistentes de administração escolar.

Com o objectivo de ocupar os tempos livres dos alunos de uma forma motivadora, esta escola tem a funcionar neste ano lectivo, os seguintes projectos: Clube das Artes, Clube de Inglês, Clube de Jornalismo, Cursos de Via Profissionalizante, Escola em Férias, Projecto Internet na Escola, Prodesis, Projecto de Ambiente Higiene e Segurança no Trabalho; Projecto Rémorá, Rede de Bibliotecas, Projecto de Prevenção da Toxicoddependência “Nós e os Outros”, Projecto REME (rede escolas para a modernização administrativa), PUENTES (intercâmbio entre escolas portuguesas e espanholas), SAGAA (intercâmbio entre escolas portuguesas e espanholas, no âmbito do ambiente), PRAI (sensibilização para as novas tecnologias)

Os órgãos de decisão da escola têm fomentado todas as actividades que conduzam a que o nível sócio-cultural dos alunos se possa aproximar do nível médio urbano, fomentando visitas de estudo que sirvam para que os alunos tenham acesso directo a vivências que no seu meio de origem nunca teriam, e aos quais provavelmente nunca teriam acesso se não fosse a escola.

Escola Secundária Poeta Joaquim Serra – Montijo

O concelho do Montijo - com uma área aproximada de 347 Km² e uma população residente aproximada de 40.000 habitantes – é territorialmente constituído por duas sub-áreas: a zona Este, que compreende três freguesias, e a zona Oeste, composta pelas restantes cinco freguesias, que conjuntamente representam apenas 17,2% da área total.

A influência da Escola exerce-se, quase na generalidade, sobre uma população de características sociais, económicas e culturais bastante específicas. A Escola

Secundária Poeta Joaquim Serra situa-se na periferia da cidade, freguesia de Afonsoeiro, e dista cerca de 3 km do centro. Implantada numa zona de transição entre o urbano periférico e uma área industrial, com presença bastante acentuada de indústrias de transformação de carne, cortiça e serviços, sofre desde a década de 90 um fluxo de população de origem geográficas diversas, com especial incidência no distrito de Lisboa.

Relativamente à estrutura etária da população do concelho do Montijo tem-se assistido, ao longo das últimas décadas, a um gradual envelhecimento da população, que hoje se traduz num índice de envelhecimento de 100%. Esta situação resulta da redução do peso das classes etárias mais jovens face ao número de residentes mais idosos.

A Escola Secundária Poeta Joaquim Serra, criada pela Portaria n.º 791/86 de 31 de Dezembro, teve primeiro a designação de Escola Secundária n.º 2 de Montijo, até 28 de Junho de 1995. A fim de dar cumprimento ao Decreto - Lei n.º 387/90 de 10 de Dezembro, e considerando que a atribuição do nome de um patrono a uma escola constitui factor relevante da sua integração no meio, e um elemento identificativo de uma identidade que se procura construir, aprovou o Conselho Pedagógico desta Escola em reunião de 10 de Fevereiro de 1993, a atribuição do nome de um patrono, figura destacada da cultura do Concelho.

Assim, aquele Órgão decidiu, após concordância com a Câmara Municipal do Montijo, propor o nome do Poeta Joaquim Serra para seu patrono. Deve-se esta escolha ao facto de Joaquim Serra se ter distinguido como poeta, ensaísta, livre-pensador, e por se ter mostrado um elemento fundamental na preservação e desenvolvimento cultural da região.

O Conselho Directivo propôs ao Ministério da Educação, a alteração da designação Escola Secundária n.º 2 do Montijo para Escola Secundária Poeta Joaquim Serra, Montijo, proposta essa que foi aprovada e publicada no Diário da República n.º 148, de 29 de Junho de 1995, Despacho 69 / SSEAM / 95.

Relativamente ao espaço físico, a escola, encontra-se em funcionamento desde o ano lectivo 87/88; está vocacionada para o 3.º Ciclo e para Ensino Secundário e integra-se na nova arquitectura dos edificios escolares, organizados em blocos funcionais.

Para além das salas de aula, existem os laboratórios de Química, Física e Biologia, assim como salas específicas para o ensino de disciplinas técnicas de

Contabilidade e Informática, um pavilhão gimnodesportivo e, mais recentemente, um espaço novo dedicado a apoiar o aluno do ponto de vista pedagógico.

A Biblioteca, integrada na Rede Nacional de Bibliotecas Escolares, funciona diariamente de forma a dar apoio documental aos docentes e discentes.

No ano lectivo 03/04, o corpo docente desta escola é composto por 104 professores (79 do quadro de escola, 9 do quadro de zona pedagógica e 28 contratados).

O número de alunos da escola, conforme dados fornecidos pelo órgão de gestão, é de 502 alunos no Ensino Básico - 3º ciclo, distribuídos por 21 turmas e 395 alunos no Ensino Secundário, distribuídos por 17 turmas.

Os funcionários desta escola são 32, distribuídos pelas seguintes categorias profissionais: 24 auxiliares de acção educativa e 8 assistentes administrativos.

A escola tem a funcionar neste ano lectivo, os seguintes projectos: Comenius, Clube do Ambiente, Clube da Ciência, Clube das Línguas, Clube da Fotografia, Desporto Escolar, Sala de Apoio ao Aluno e Atelier Livre.

VII. 3.2. População alvo

A população alvo foi constituída pelos professores que leccionam nas duas Escolas Secundárias com 3º ciclo e pelos alunos que as frequentam, no ano lectivo de 2003/2004.

VII. 3.3. População do estudo

A população do estudo, numa primeira fase, será todas as pessoas com quem estabelecemos relações. Assim, o primeiro processo de recolha de dados, que serviu o objectivo directo deste estudo, teve lugar num primeiro momento entre Janeiro e Fevereiro de 2004, com a realização de entrevistas exploratórias (diálogos informais) e observações naturalistas. Num segundo momento, entre Março e Julho de 2004, levaram-se a efeito as entrevistas semi-estruturadas; o critério de selecção para as entrevistas, contemplou o Presidente do Conselho Executivo e o Presidente do Conselho Pedagógico das duas escolas. Para os questionários, a amostra foi constituída por um número relevante de professores e alunos, num universo total das duas escolas, uma vez que segundo Tuckman (2002:338), “a população (ou grupo-alvo) utilizado num estudo

em que se recorra ao questionário ou à entrevista, é o grupo sobre o qual o investigador tem interesse em recolher informação e extrair conclusões”.

Os professores são escolhidos aleatoriamente no universo das duas escolas.

Em relação aos alunos, são seleccionadas aleatoriamente 6 turmas em cada escola, duas do 9º ano, duas do 10º ano e outras duas do 11º ano de escolaridade.

As turmas do 9º ano correspondem ao final de ciclo, o 3º e já tem algum conhecimento da escola em estudo. As turmas do 10º ano correspondem ao início de um novo ciclo, o ensino secundário, e alguns alunos irão frequentar pela primeira vez a escola em estudo, exceptuando os que transitaram do 3º ciclo e alguns alunos repetentes. As turmas do 11º ano estão no ano intermédio do ensino secundário e por conhecerem melhor a realidade da organização em estudo, uma vez que a frequentam há cinco anos (pelo menos). A razão desta escolha prende-se também com o desenvolvimento cognitivo em que estes alunos se encontram. Fazendo uma apropriação da terminologia de Piaget, podemos dizer que se encontram no período das operações formais, sendo capazes de elaborar várias hipóteses sobre os problemas e suas relações. Pretendemos, deste modo, que os dados obtidos mereçam toda a credibilidade e fidelidade.

VII. 3.3.1. Os Professores

Quanto à sua aplicação, o instrumento foi dirigido a um número relevante de professores, pertencentes às duas escolas, ou em exercício de funções docentes neste ano lectivo. Conseguimos obter o retorno de 86 questionários, representando 86% do total de questionários distribuídos. Os professores que fizeram parte do nosso estudo leccionam o 3º ciclo e o secundário. As categorias de análise são: idade, sexo, condições demográficas, estatuto profissional, tempo de serviço e funções desempenhadas.

Idade

Quadro 7.1
Distribuição das idades dos professores.

Idade	Escola Secundária de Mértola	Escola Secundária Montijo
26-35	57,1%	25,0%
36-45	33,3%	47,7%
46 ou mais	9,5%	27,3%

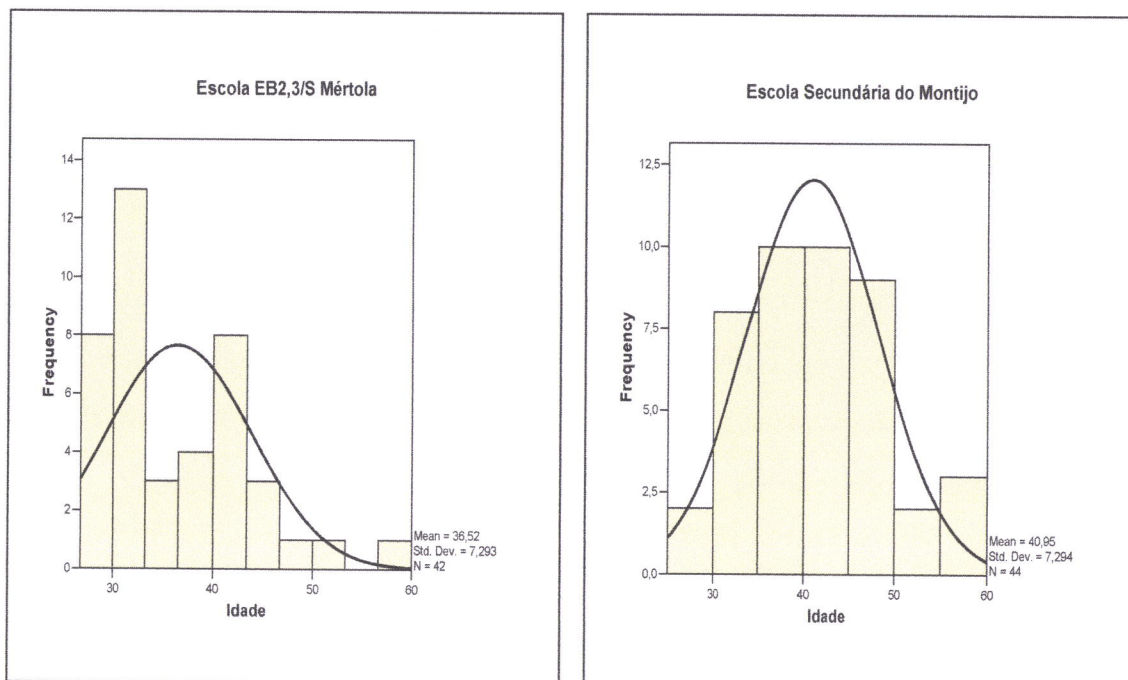


Gráfico n.º 7.1 – Distribuição das idades dos professores. Gráfico n.º 7.2 – Distribuição das idades dos professores.

Segundo os resultados obtidos, os professores na Escola EB23/S de Mértola se situam entre os 27 e os 60 anos, apresentando uma média de 36,52, para um desvio padrão de 7,293. Na Escola Secundária do Montijo, podemos constatar que as idades se situam entre os 28 e os 57 anos, apresentando uma média de 40,95, para um desvio padrão de 7,294. É de notar que os professores da Escola EB23/S de Mértola apresentam um nível etário mais baixo.

Sexo

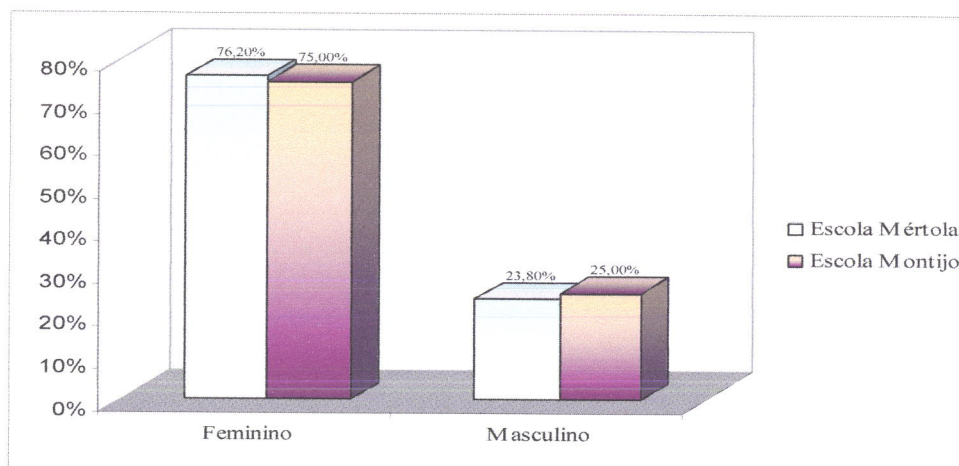


Gráfico n.º 7.3 – Distribuição dos professores por sexo.

Quanto ao sexo, a maioria dos professores nas duas escolas pertence ao sexo feminino. Na Escola EB23/S de Mértola, (76,2%) são do sexo feminino e (23,8%) são do sexo masculino. Na Escola Secundária do Montijo, (75%) são do sexo feminino e (25%) são do sexo masculino.

Condições Demográficas

Deslocado da residência

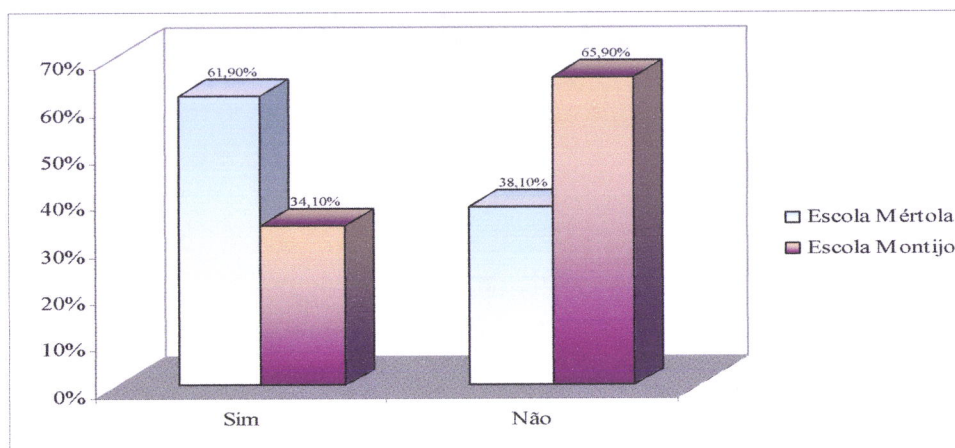


Gráfico n.º 7. 4 – Deslocado da residência.

Quanto ao local de residência, (61,9%) dos professores respondentes na Escola EB23/S de Mértola encontram-se deslocados da sua residência habitual e (38,1%) residem na localidade do concelho. Na Escola Secundária do Montijo, (34,1%) dos professores respondentes residem fora do concelho e (65,9%) no concelho. Conforme se pode observar no gráfico 7.4, os professores da Escola EB23/S de Mértola apresentam um alto índice de mobilidade, sendo a sua área de residência muito variada.

Distância a que reside da escola

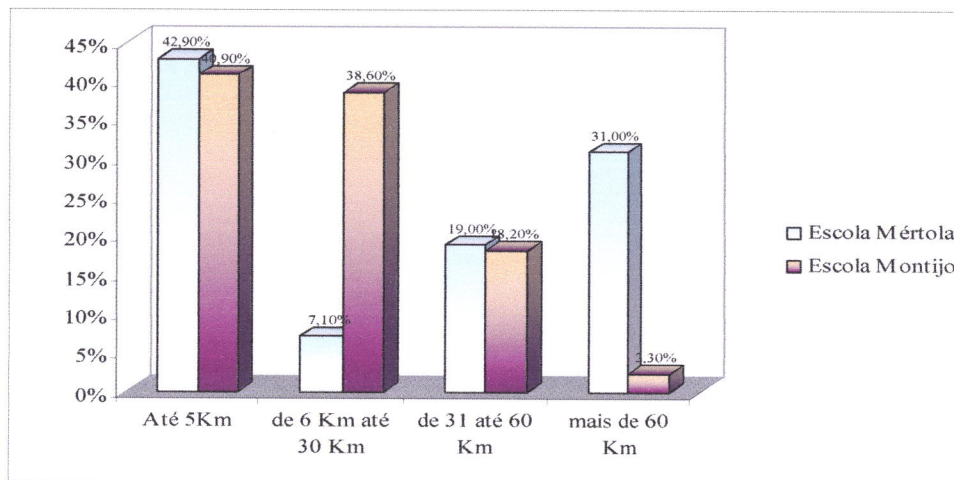


Gráfico n.º 7.5 – Distância a que reside da escola.

Neste item, distância a que reside da escola, podemos constatar que (50%) dos professores respondentes na Escola EB23/S de Mértola residem a mais de 30Km e (50%) reside num raio de 30Km. Pelo contrário, na Escola Secundária do Montijo (79,5%) dos professores respondentes, residem a menos de 30Km da escola sede e (20,5%) tem de se deslocar mais de 30Km. Em síntese, podemos afirmar, que esta situação tem elevadas implicações em termos familiares e pessoais, uma vez que grande parte dos professores da Escola EB23/S de Mértola, percorre distâncias consideráveis para exercer a sua profissão, o que pode provocar um grande desgaste e alguma desmotivação.

Estatuto profissional

Situação profissional

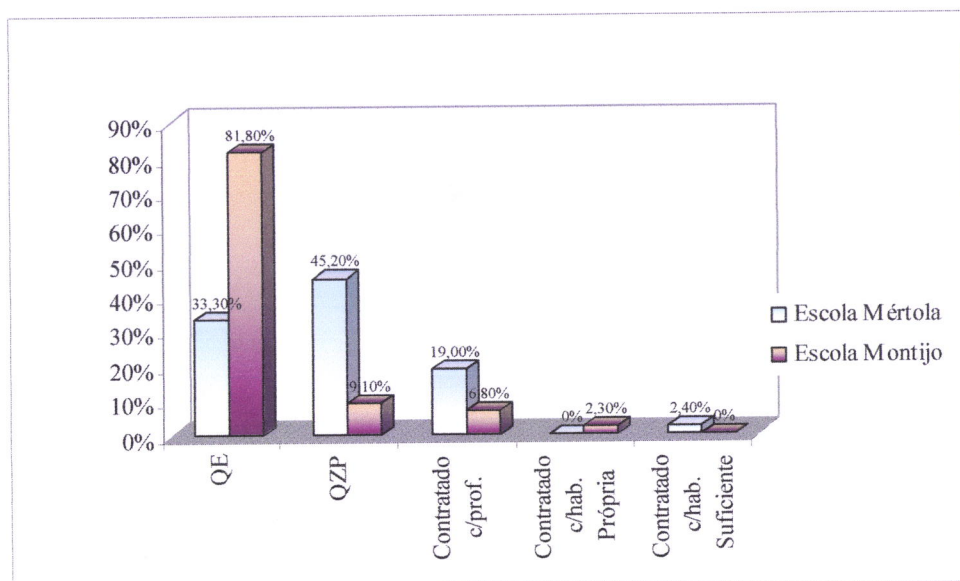


Gráfico n.º 7.6 – Situação profissional

Como se pode verificar no gráfico 7.6, a situação profissional apresenta tendências bastantes díspares: na Escola EB23/S de Mértola, (33,3%) são professores do quadro de escola (Q.E), (45,2%) pertencem ao quadro de zona pedagógica (Q.Z.P), (19%) são professores contratados com profissionalização e (2,4%) são professores contratados com habilitação suficiente. Na Escola Secundária do Montijo, (81,8%) são professores do quadro de escola (Q.E.), (9,1%) são professores do quadro de zona pedagógica (Q.Z.P), (6,8%) são professores contratados com profissionalização e (2,3%) são professores contratados com habilitação própria. De acordo com estes resultados, podemos inferir que existe uma grande diferença entre as duas instituições. A grande maioria dos professores da Escola EB23/S de Mértola não são efectivos, são do quadro de zona pedagógica, ou contratados, o que provoca uma grande mobilidade do corpo docente de ano para ano. Por outro lado, na Escola Secundária do Montijo, uma grande maioria dos professores respondentes pertencem ao quadro de escola.

Grupo disciplinar

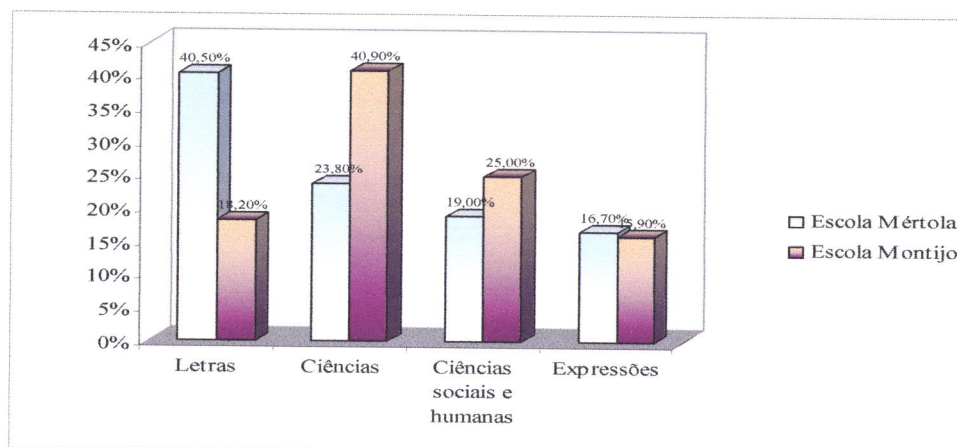


Gráfico n.º 7.7 – Grupo disciplinar.

Segundo os resultados obtidos, podemos constatar que os professores respondentes estão distribuídos por todas as áreas disciplinares. Assim, na Escola EB23/S de Mértola, (40,5%) dos professores respondentes são de Língua Portuguesa, Francês e Inglês, (23,8%) são de Matemática, Biologia, Ciências Naturais, Físico-química, Produção Vegetal e Informática, (19%) são de História e Geografia e (16,7%) são de Educação Visual e Educação Tecnológica. Na Escola Secundária do Montijo, (18,2%) dos professores respondentes são de Francês e Inglês, (40,9%) são de Matemática, Biologia e Produção Vegetal, (25%) são de História, Geografia e Economia e (15,9%) são de Educação Física.

Experiência na docência

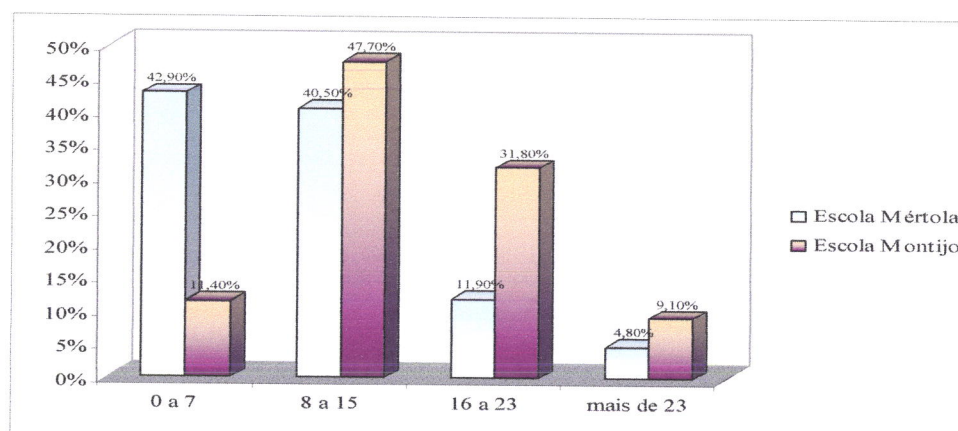


Gráfico n.º 7.8 – Experiência na docência.

Uma análise interpretativa do gráfico 7.8, revela que (42,9%) dos professores respondentes na Escola EB23/S de Mértola têm entre 0 - 7 anos de experiência docente e (40,5%) têm entre 8 - 15 anos de experiência. A sua variação é entre os 4 - 28 anos, com uma média aritmética de 10,50 anos de serviço e um desvio padrão de 5,701. Na Escola Secundária do Montijo, a grande maioria dos professores respondentes, (47,7%) situam-se entre os 8 - 15 anos e (31,8%) entre os 16 - 23 anos. A experiência docente varia entre 3 - 33 anos, com uma média aritmética de 15,25 anos de serviço com um desvio padrão de 6,630. É de realçar a maior experiência na docência dos professores da Escola Secundária do Montijo

Permanência na escola

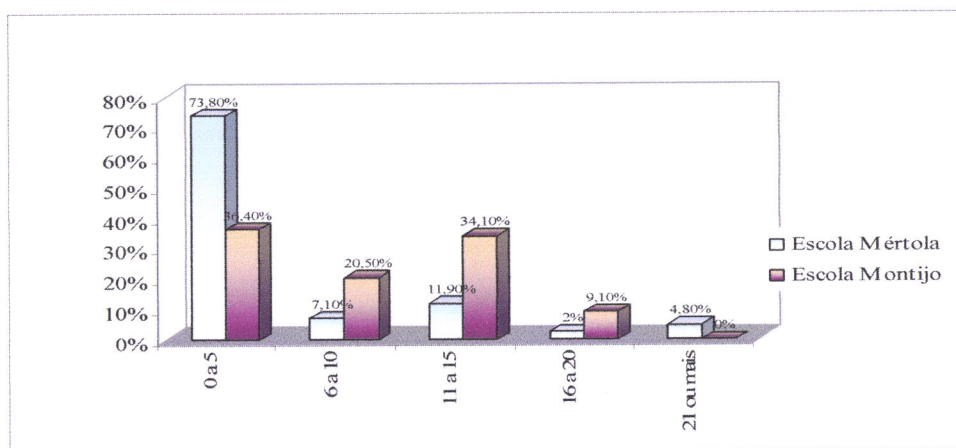


Gráfico n.º 7. 9 – Anos de permanência na escola.

No que se refere a esta questão, e numa análise mais pormenorizada, os anos de permanência da grande maioria dos professores, isto é, de (73,8%) dos respondentes da Escola EB23/S de Mértola oscila entre os 0 – 5 anos. É de salientar, na Escola Secundária do Montijo, a estabilidade do corpo docente, uma vez que o tempo de permanência na escola oscila entre os 6 e os 20 anos.

Funções desempenhadas

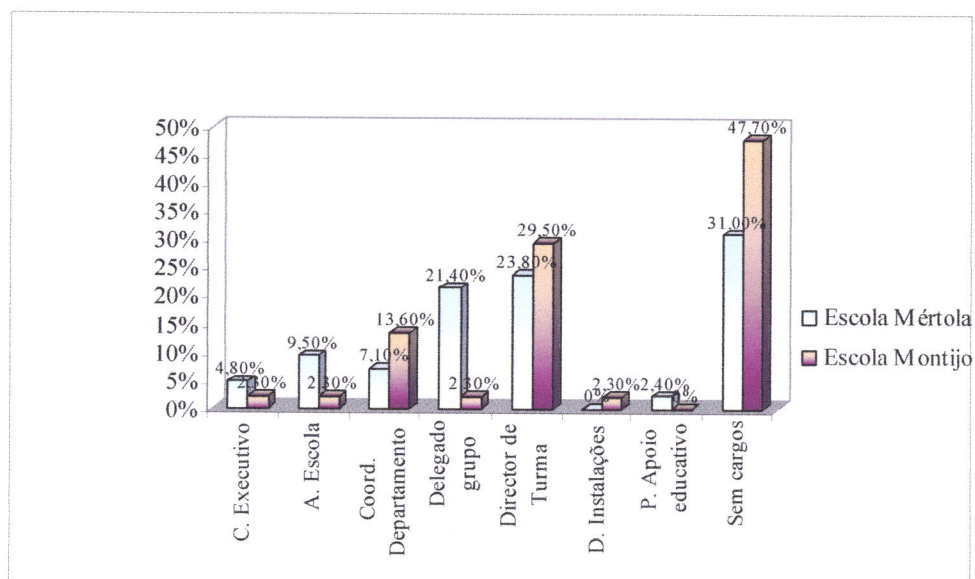


Gráfico n.º 7. 10 – Funções desempenhadas pelos professores.

Da análise deste gráfico 7.10, constata-se que há uma grande dispersão nos resultados nas duas escolas, mas a grande maioria dos professores respondentes, não exerce qualquer cargo formal, ou então, exerce o cargo de director de turma, coordenador de departamento ou de delegado de grupo.

VII. 3.3.2. Os Alunos

Para a caracterização dos alunos, foram utilizados no questionário vários itens, com o objectivo de conhecer a complexidade dos seus perfis e obter informações acerca do seu agregado familiar. Podemos dizer que encontramos uma grande receptividade para o preenchimento dos questionários, uma vez que conseguimos 220 questionários de retorno, correspondendo a 95,7% do total dos alunos. Tal resultado pode ser explicado pelo facto de os alunos terem preenchido os questionários durante a hora da aula, com autorização prévia dos elementos do conselho executivo e dos respectivos professores de disciplina.

As categorias de análise são: idade, sexo, situação familiar, categoria social de pertença e residência.

Idade

Quadro 7.2

Distribuição das idades dos alunos.

Idade	Escola Secundária de Mértola	Escola Secundária Montijo
14	11,2%	8,7%
15	27,6%	26,9%
16	25,0%	29,8%
17	27,6%	26,9%
18	6,0%	4,8%
19	2,6%	1,9%
20	,0%	1,0%

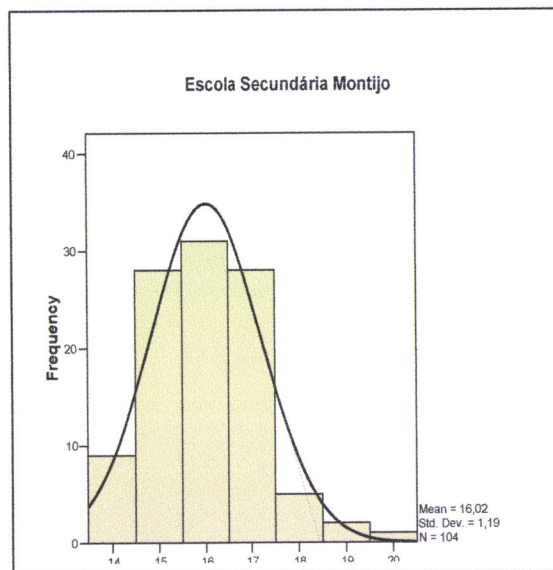
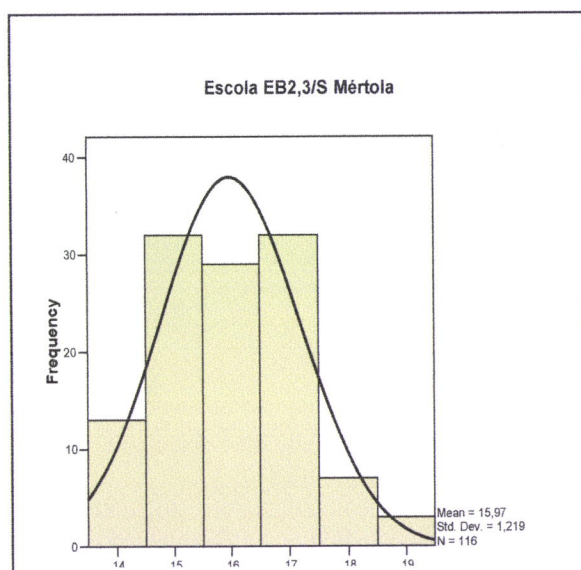


Gráfico n.º 7.11 – Distribuição das idades dos alunos.

Gráfico n.º 7.12 – Distribuição das idades dos alunos.

Conforme nos é dado observar pela análise do quadro 7.2 e gráficos 7.11 e 7.12, a idade dos alunos na Escola EB23/S de Mértola, situa-se entre os 14 – 19 anos, apresentando uma média de 15,97, para um desvio padrão de 1,219. Na Escola Secundária do Montijo, a amplitude das idades dos alunos, oscila entre 14 – 20 anos, apresentando uma média aritmética de 16,02, para um desvio padrão de 1,190. A idade mais representativa situa-se nas duas escolas entre os 15 e os 17 anos.

Sexo

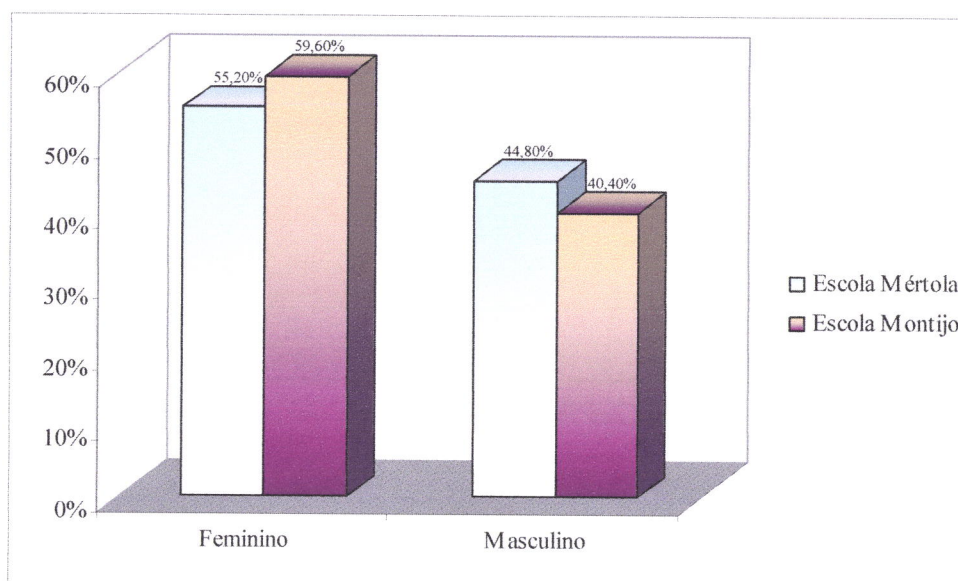


Gráfico n.º 7.13 – Distribuição dos alunos por sexo.

Quanto ao sexo, há um equilíbrio entre os alunos das duas escolas. No entanto, a maioria dos alunos são do sexo feminino, (55,2%) na Escola EB23/S de Mértola e (59,6%) na Escola Secundária do Montijo; sendo menos significativo o valor percentual do sexo masculino, (44,8%) na Escola EB23/S de Mértola e (40,4%) na Escola Secundária do Montijo.

Situação familiar

Tens irmãos?

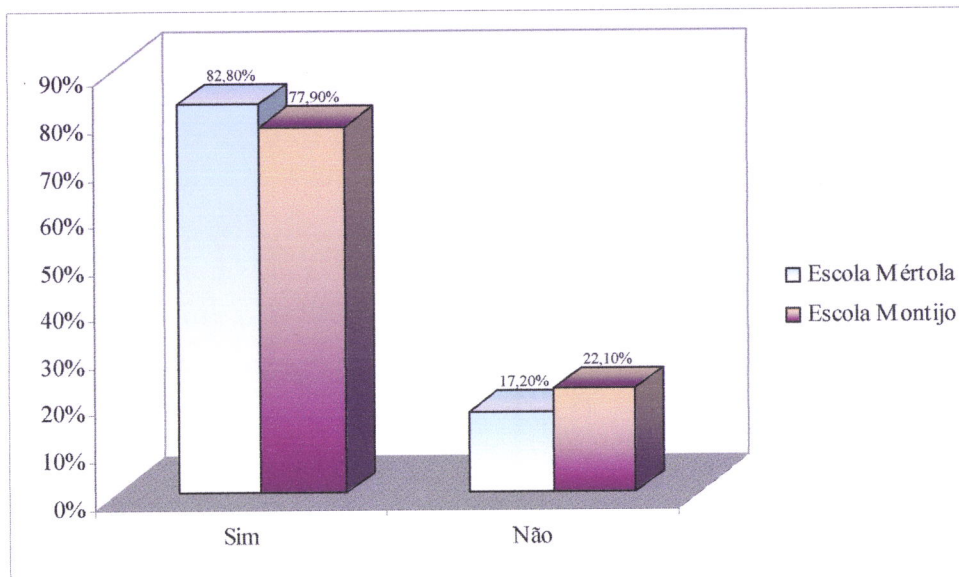


Gráfico n.º 7.14 – Tens irmãos?

Número de irmãos

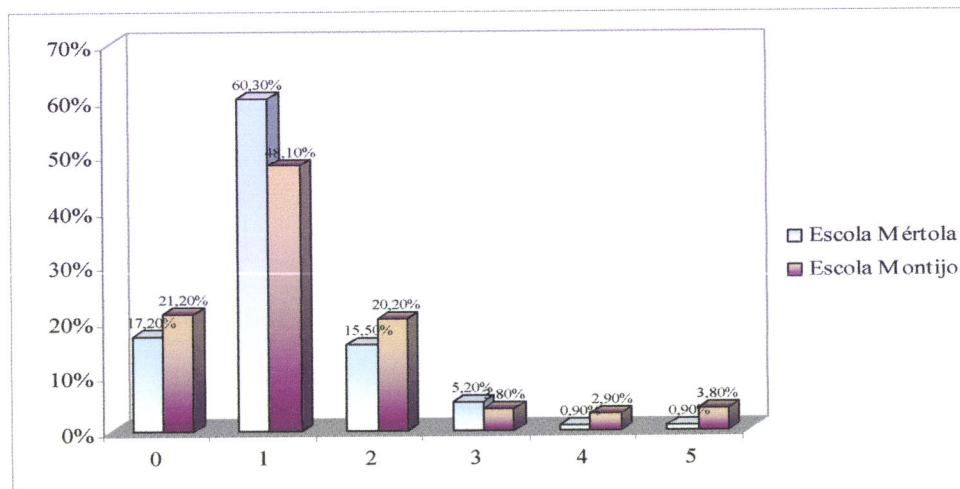


Gráfico n.º 7.15 – Número de irmãos por aluno.

Relativamente a esta dimensão, é de realçar a elevada percentagem de alunos com irmãos, (82,8%) na Escola EB23/S de Mértola e (77,9%) na Escola Secundária do Montijo. A este propósito, destacamos a elevada percentagem de alunos com um irmão, (60,3%) na Escola EB23/S de Mértola e (48,1%) na Escola Secundária do Montijo. Conforme podemos observar no gráfico 7.15, o número de irmãos na Escola EB23/S de

Mértola, situa-se entre os 0 – 5 irmãos por aluno, apresentando uma média de 1,15, para um desvio padrão de 0,857. Na Escola Secundária do Montijo, a amplitude oscila entre 0 – 5 irmãos por aluno, apresentando uma média aritmética de 1,31, para um desvio padrão de 1,166.

Categoria Sócio-profissional dos pais

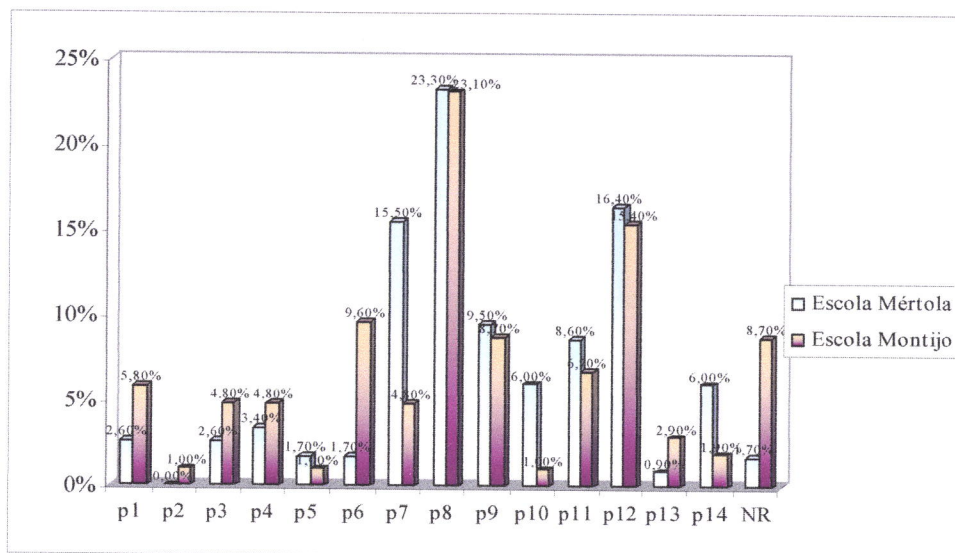


Gráfico n.º 7.16 – Profissão dos pais dos alunos.

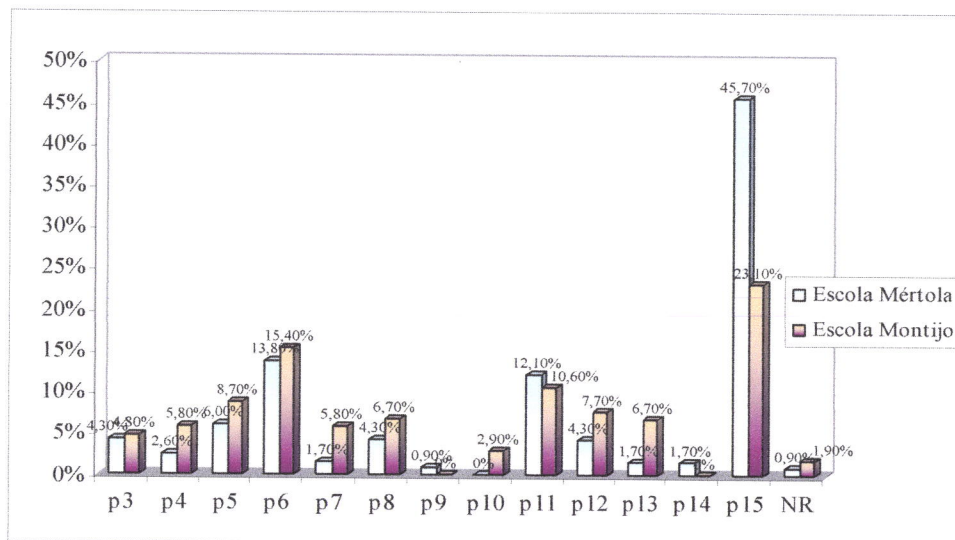


Gráfico n.º 7.17 – Profissão das mães dos alunos.

No que respeita às categorias sociais de pertença (anexo 16), conforme revelam os gráficos 7.16 e 7.17, há uma grande dispersão de resultados nas duas escolas. Na

Escola EB23/S de Mértola e na Escola Secundária do Montijo, só uma minoria é oriunda de classes sociais médias ou superiores (professores, médicos, bancários, etc.). A maioria dos alunos é proveniente de famílias operárias, cuja actividade está directamente associada ao sector primário e secundário. Numa análise mais pormenorizada na Escola EB23/S de Mértola, (23,3%) dos pais são operários e (16,4%) são empresários em nome individual. Por outro lado, (45,7%) das mães são domésticas e (13,8%) é pessoal de serviços. Na Escola Secundária do Montijo, (23,1%) dos pais são operários e artífices e (15,4%) são empresários em nome individual. Quanto às mães, (23,1%) são domésticas e (15,4%) é pessoal de serviços. É de realçar nas duas escolas um número elevado de mães trabalhadoras da administração pública.

Escolaridade do pai

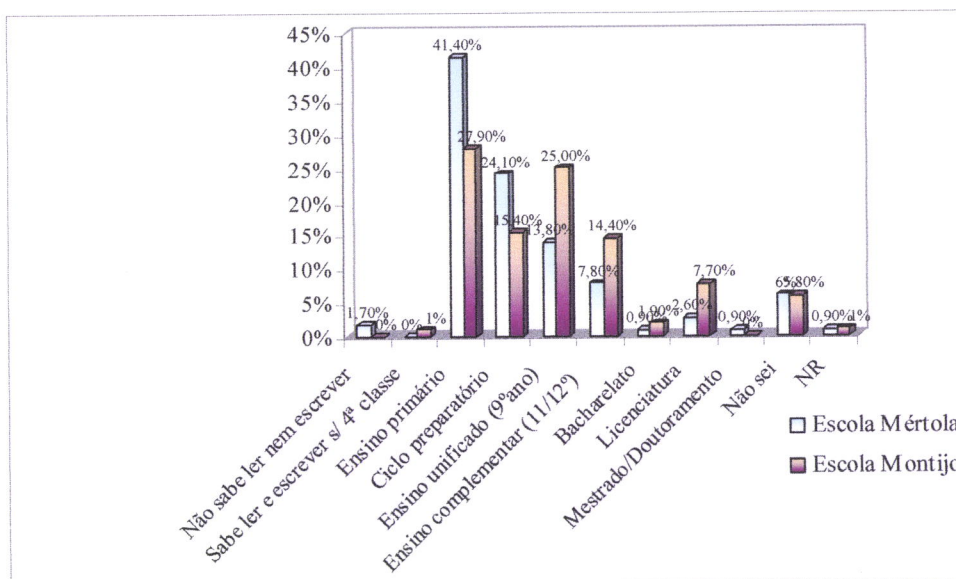


Gráfico n.º 7.18 – Escolaridade do pai.

Da análise dos resultados obtidos neste item, conclui-se que na Escola EB23/S de Mértola, (41,4%) dos pais tem como habilitação o ensino primário, (24,1%) o ciclo preparatório, (13,8%) o ensino unificado – 9ºano e apenas (4,4%) dos pais têm um curso de grau superior. Na Escola Secundária do Montijo, (27,9%) dos pais tem o ensino primário, (25%) o ensino unificado – 9ºano, (15,4%) o ciclo preparatório e (9,6%) dos pais é portador de um curso de grau superior.

Escolaridade da mãe

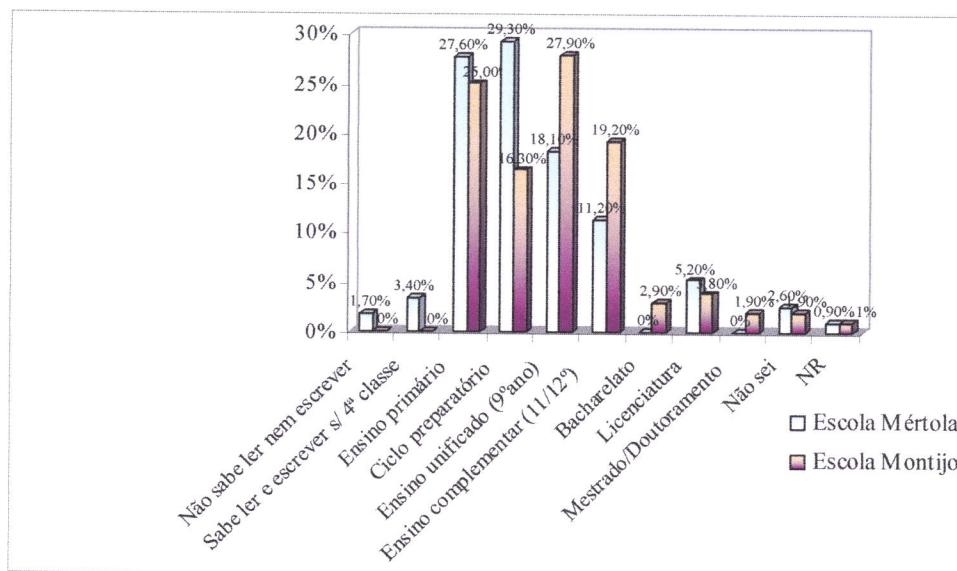


Gráfico n.º 7.19 – Escolaridade da mãe.

Como podemos observar no gráfico 7.19, na Escola EB23/S de Mértola, (29,3%) das mães tem como habilitação o ciclo preparatório, (27,6%) o ensino primário, (18,1%) o ensino unificado – 9º ano e apenas (5,2%) das mães têm um curso de grau superior. Na Escola Secundária do Montijo, (27,9%) das mães tem o ensino unificado – 9º ano, (25%) o ensino primário, (19,2%) o ensino secundário – 11º ou 12º ano e (8,6%) das mães são portadoras de um curso de grau superior.

Residência - Tempo de percurso (casa/escola)

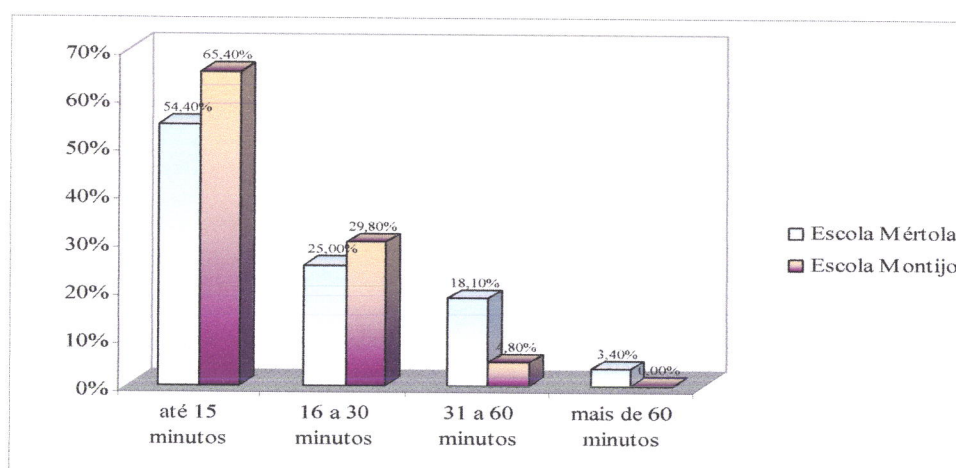


Gráfico n.º 7.20 – Tempo de percurso – casa/escola.

Por fim, no que respeita ao percurso casa/escola, procurámos identificar a percentagem de alunos que vive na proximidade onde a escola está inserida. Pelos resultados obtidos na Escola EB23/S de Mértola, constata-se que a maioria (não muito significativa; cerca de 53,4%) não excede os 15 minutos no percurso casa/escola; (25%) gasta entre 16 a 30 minutos, (18,1%) entre 31 a 60 minutos e (3,4%) mais de 60 minutos. Conforme podemos observar, grande parte dos alunos habita fora da localidade da escola, por isso, o meio de transporte mais utilizado, provavelmente, é o autocarro ou o transporte próprio na sua deslocação para a escola. Na Escola Secundária do Montijo, segundo os dados obtidos, (65,4%) dos alunos respondentes residem a menos de 15 minutos do estabelecimento de ensino, (29,8%) demora entre 16 e 30 minutos na sua deslocação e apenas (4,8%) excede os 30 minutos. Infere-se, assim, que uma grande maioria dos alunos respondentes pertence ao bairro onde a escola está inserida, portanto, vive no bairro ou em zonas limítrofes.

VII. 3.3.3. Os Professores entrevistados

Quadro 7.3
Perfil dos entrevistados

PERFIL						
Entrevistado	Sexo	Grupo	C. Prof.	Cargo	Experiência no cargo	Tempo serviço
E1	F	7º	QE	Presidente C.P	11 anos	17 anos
E2	M	Informática	QE	Presidente C.E	5 anos	11 anos
E3	M	4º	QE	Presidente C.E	2 anos	11 anos
E4	M	4º	QE	Presidente C.P	2 anos	11 anos

Conforme nos é dado a observar pela análise do quadro 7.3, os entrevistados são quatro, todos em exercício de funções, dois como presidentes do órgão de gestão e os outros dois presidentes do conselho pedagógico. Todos eles têm experiência no cargo, no entanto, os entrevistados da Escola EB23/S de Mértola são professores com mais experiência na gestão pedagógica e na gestão executiva. Todos os entrevistados pertencem ao quadro de escola.

VII. 3.4. Descrição dos instrumentos

Trata-se no nosso ponto de vista de um estudo relevante, se tivermos presente o tipo de investigação. Daí a observação naturalista, questionários a professores e alunos e entrevista semi-estruturada a órgãos formais, para ajudarem a explicar com exactidão esta realidade e permitirem a consecução dos objectivos do nosso estudo empírico. Para Moreira (1994: 95) “Métodos diversos podem, responder no seu conjunto, mais adequadamente às várias facetas da pesquisa”.

VII. 3.4.1. A observação

A observação situa-se nos preliminares de toda a nossa investigação.

O período durante o qual se formalizou informalmente a observação foi decorrendo intercaladamente, sempre que possível, ao longo do 2º período. Poderemos acrescentar, que se tratou de uma observação naturalista, porque foi uma “investigação efectuada em contextos naturais” (A.Pinto, 1990: 171), que nos permitiu detectar uma gama variada de comportamentos e uma inserção precisa em situações descritas de forma pormenorizada.

As informações obtidas foram importantes, uma vez que, permitiram descobrir alguns aspectos da vida da escola e até mesmo o deparar com alguns problemas, que de outra forma, não seria possível detectar; confirmando-se “[...] a observação, como um dos métodos mais adequados para investigar determinadas situações” (Ludke et al, 1990: 26).

VII. 3.4.2. O questionário

O questionário é uma técnica de recolha de dados “acerca das pessoas, sobretudo interrogando-as e não observando-as” (Tuckman, 2002: 308), pretendendo ser um contributo válido na linha da investigação proposta para este trabalho de investigação. O próprio estudo leva-nos a esta escolha, pela natureza da informação necessária, pois através dele é possível “cobrir uma área mais ampla e obter mais informação” (R. Ghigliione et al, 1992:16); quer pelo carácter de anonimato que o mesmo traduz; quer pela característica ligada à capacidade de objectivar informação. A utilidade

metodológica, desta técnica, é explicada por Quivy & Campenhoudt (1992: 187), “[...] presta-se bem a uma utilização pedagógica pelo carácter muito preciso e formal da sua construção e da sua aplicação prática”.

Esta técnica permite interrogar um universo bastante representativo de indivíduos, obtendo um conhecimento de um conjunto de condições que caracterizam determinada população. Pode-se, assim, verificar as hipóteses teóricas e estabelecer análises de correlação entre elas, através de um simples processo de quantificação de uma multiplicidade de dados.

O instrumento utilizado, na sua parte mais substantiva é uma versão do questionário de Likert (1971) sobre o clima organizacional de escola (Profile of a School – POS), adaptado por Luís Carvalho (1992), e usado numa investigação realizada em duas escolas secundárias portuguesas no âmbito da sua dissertação de Mestrado, publicada pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Lisboa.

Os questionários encontram-se subdivididos por áreas temáticas, permitindo auxiliar a recolha e tratamento dos dados, em interação com os temas abordados na revisão bibliográfica.

VII. 3.4.2.1. Professores

A estrutura do questionário dos professores foi delineada para permitir conectar o nível de interação entre a liderança e o clima em ambiente escolar. O questionário foi entregue a uma parte da população docente das duas escolas em Junho de 2004, após proceder aos acertos resultantes da pré-testagem, eliminando algumas incorrecções e ambiguidades. Essa pré-testagem “[...] é uma prova para verificar como o questionário funciona e se as mudanças são necessárias [...]” (Selltiz, e al., 1987:27). A taxa de resposta foi de 84% na Escola EB 2,3/S S. Sebastião e 88% na Escola Secundária Poeta Joaquim Serra, num total de 86 professores. Os professores que fizeram parte do estudo leccionam o 3º ciclo e o ensino secundário.

O nosso questionário apresenta um total de 41 itens, com uma resposta livre (anexo 2), acompanhados de uma escala de magnitude de 4 pontos, oscilando da apreciação mais negativa (1) à mais positiva (4). Estes itens estão agrupados em cinco dimensões do clima organizacional.

Da parte introdutória constam os dez primeiros itens do questionário. Constituindo, por assim dizer, o bilhete organizacional dos diferentes actores escolares, a saber: idade (item n.º 1), o sexo (item n.º 2), condições demográficas (itens n.º 3, 4 e 5), a situação profissional (item n.º 6), área da formação profissional (item n.º 7), anos de serviço (item n.º 8), anos de permanência na escola (item n.º 9) e funções desempenhadas pelo inquirido (item n.º 10).

No item n.º 6, discriminámos várias modalidades da situação profissional dos inquiridos, tais como o quadro: quadro de escola, quadro de zona pedagógica, contratado com profissionalização, contratado com habilitação própria e contratado com habilitação suficiente. Estas características profissionais explicitam qual o estatuto do inquirido e o tipo de vinculação à escola e ao sistema de ensino.

Os itens n.º 3, n.º 4 e n.º 5 (condições demográficas) ajudam a ilustrar a estabilidade ou instabilidade proveniente da localização demográfica da residência do inquirido. Os itens n.º 7 (área da formação profissional), n.º 8 (anos de serviço) e n.º 9 (anos de permanência na escola), ajudam-nos a perceber o poder de influência associado ao estatuto profissional, como também podem indiciar a estrutura etária do corpo docente: rejuvenescimento ou envelhecimento. O item n.º 10 (funções desempenhadas) foi introduzido no questionário, a fim de verificar se a natureza da função desempenhada pelo inquirido (membro do conselho executivo, membro da assembleia de escola, coordenador de departamento, ...) implica variações na apreciação do tipo de liderança e clima da organização.

Os restantes itens estão agrupados em cinco dimensões relativas à liderança e ao clima de trabalho dos docentes na organização escolar (anexo 4):

1- Liderança

- 1.1- Processo de liderança organizacional (itens 11 a 16) - este indicador incide na percepção das opiniões dos professores sobre as principais funções governativas do conselho executivo e da influência que ele exerce sobre os outros profissionais para atingir os seus objectivos. Inclui uma diversidade de possibilidades: coordenação do funcionamento da escola no dia-a-dia, outras mais orientadas para o rigor disciplinar e outras, associadas ao envolvimento dos professores nas questões pedagógicas. Nesta diversidade de itens, pretendíamos

também decifrar se os professores revelavam consciência da lógica de funcionamento burocrático do conselho executivo ou, pelo contrário, valorizavam processos partilhados na estrutura participativa da tomada de decisão e conseqüente autonomia na construção de um projecto educativo comum.

Ao item n.º 40 cabe uma apreciação directa sobre o estilo de gestão do conselho executivo, de acordo com os quatro sistemas de administração propostos por Likert (1971): sistema autoritário, paternalista, consultivo e participativo.

2- Clima organizacional

- 2.1- **Motivação / Satisfação (itens 17 a 24)** - este indicador é observado a partir de uma diversidade de itens associados ao clima de inter-ajuda e co-responsabilização existente na escola, à competência do órgão de gestão, à psicodinâmica dos professores e alunos e ao bem-estar de todos os actores. Esta diversidade de itens tende a recolher um caudal informativo sobre a concordância, ou não, com o papel social da escola; sobre a estruturação dos processos de aprendizagem: o deficit motivacional (professores-alunos) pode estar associado a lideranças ineficazes do ponto de vista pedagógico com a existência de um clima escolar pouco participado. O item n.º 19 está relacionado com o indicador global, resultados escolares e o item n.º 24 está relacionado com uma apreciação directa do ambiente que se vive na escola.
- 2.2- **Interacção e influência (itens 25 a 33)** - apresentam uma série de identidades e grupos com diferentes níveis de influência na organização escolar. O nosso objectivo é verificar a percepção do controlo exercido pelo órgão de gestão: de fora para dentro, no sentido unilateral do poder central para os órgãos de gestão ou, numa direcção oposta, partindo da própria comunidade escolar. Este indicador está muito relacionado com as características do clima de escola.
- 2.3- **Comunicação (itens 34 a 36)** – nestes itens o objectivo fundamental é identificar o processo de comunicação entre o órgão de gestão e os professores e entre os próprios professores, contribuindo assim, para identificar a percepção do clima

existente na organização. O tipo de comunicação, quer em termos internos, quer em termos externos, é o principal pilar para uma aposta decisiva na construção e implementação de qualquer projecto na organização.

- 2.4- Tomada de decisões (itens 37 a 39) – no que diz respeito aos itens sobre este indicador, o envolvimento na tomada de decisões refere-se ao nível de participação e implicação dos professores na tomada de decisões pelo conselho executivo.

VII. 3.4.2.2. Alunos

O questionário foi administrado durante as aulas, no mês de Junho, a 116 alunos da Escola EB 2,3/S de S. Sebastião de Mértola, representando 96,7%, e a 104 alunos da Escola Secundária Poeta Joaquim Serra, representando 94,6%, num total de 220 alunos das turmas seleccionadas do 9º, 10º e 11º ano de escolaridade. A elaboração do questionário dos alunos conheceu procedimentos metodológicos similares aos executados com o questionário dos professores. Quanto à sua organização, o questionário foi elaborado para que os indicadores escolhidos (liderança e clima organizacional) tivessem uma repercussão ao nível global da escola. Cada um destes indicadores temáticos (liderança organizacional, motivação/satisfação, interacção e influência, comunicação e tomada de decisão) agrupa uma diversidade de itens e constituem-se como variáveis dependentes.

O nosso questionário é dividido em duas partes e apresenta um total de 28 itens, com uma resposta livre (anexo 3), acompanhados de uma escala de magnitude de 4 pontos, oscilando da apreciação mais negativa (1) à mais positiva (4). Estes itens estão agrupados em cinco dimensões do clima organizacional.

Quanto à identificação pessoal é discriminada pelos itens n.º 1 (idade) e n.º 2 (sexo). Os itens n.º 3 (número de irmãos), n.º 4 (com quem vives), n.º 5 (profissão dos pais) e n.º 6 (escolaridade dos pais), explicam concretamente a situação familiar do aluno e respectiva situação profissional dos pais. O item n.º 7 ajuda a ilustrar a localização demográfica da residência do aluno.

A situação escolar do aluno compreende a do ano de escolaridade (item n.º 8). Sendo os alunos de diversos anos de escolaridade, são capazes de elaborar várias hipóteses sobre os problemas em estudo. A escolha destas turmas e destes alunos prende-se com o desenvolvimento cognitivo em que estes se encontram.

Os restantes itens estão agrupados em cinco dimensões relativas ao clima da organização escolar (anexo 5):

1- Liderança

1.1- Processo de liderança organizacional (itens 9 a 14) - este indicador incide na percepção das opiniões dos alunos sobre as principais funções governativas do conselho executivo e da influência que ele exerce sobre os alunos para atingir os seus objectivos. Inclui uma diversidade de possibilidades: relacionadas com questões relativas à vida escolar dos alunos no dia-a-dia, outras mais orientadas para o rigor disciplinar e outras, associadas ao envolvimento dos alunos nas questões pedagógicas. Nesta diversidade de itens, incluímos quais são as principais funções do conselho executivo (item n.º 13) e a abertura/formalização dos alunos no acesso ao conselho executivo (item n.º 14). Todos estes itens contêm dados significativos à compreensão do fenómeno de liderança dos gestores escolares. O item n.º 14 indicia a proximidade relacional com os alunos na gestão do quotidiano. O item n.º 13 subscreve diferentes sentidos de actuação governativa: burocracia, autoritarismo, parcialidade, democraticidade e partilha. Ao item n.º 27 cabe uma apreciação directa sobre o estilo de gestão do conselho executivo, de acordo com os quatro sistemas de administração propostos por Likert (1971): sistema autoritário, paternalista, consultivo e participativo.

2- Clima organizacional

2.1- Motivação/Satisfação (itens 15 a 18) - parte deste indicador procura descrever a frequência de alguns comportamentos dos alunos. Exige-se uma hetero-avaliação. Como foco de análise temos uma diversidade de domínios de concretização: comportamentos para a estrutura física do estabelecimento de ensino e nível inter-relacional com os pares (sentido de entreaajuda e ausência de

conflitos). Esta abrangência no item n.º 15 refere precisamente algumas das dimensões fundamentais do clima escolar proposto por Brunet (1995): estruturas, processos e comportamentos. O item n.º 16 está relacionado com o indicador global, resultados escolares e o item n.º 18 está relacionado com uma apreciação directa do ambiente que se vive na escola.

- 2.2- Interação e Influência (itens 19 a 23) - apresentam uma série de identidades e grupos com diferentes níveis de influência na organização escolar. O nosso objectivo é verificar qual é a autoridade mais influente na política da escola e respectiva hierarquização (item n.º 22).
- 2.3- Comunicação (item 24) – neste item o objectivo fundamental é identificar o processo de comunicação entre o órgão de gestão e os alunos, contribuindo assim, para identificar a percepção do clima existente na organização.
- 2.4- Tomada de decisões (itens 25 e 26) – este indicador apresenta dois itens que descrevem diferentes áreas susceptíveis de os alunos exercerem influência ao nível do processo decisório. A grande heterogeneidade das propostas abrange situações estratégicas da sala de aula e a gestão do processo organizacional da escola. O fundamental é observar até que ponto os alunos manifestam envolvimento e participação na construção do seu ambiente de aprendizagem, dos ambientes culturais, sociais, curriculares e pedagógicos na escola.

VII. 3.4.3. A Entrevista

A entrevista semi-estruturada é fundamental para o desenvolvimento deste estudo. Para Bogdan & Biklen, (1994: 136), a entrevista produz uma grande riqueza de dados, “recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes”. Segundo Pardal & Correia (1995), possui um referencial de perguntas-guia, que permitem que o discurso do entrevistado possa fluir livremente, sendo também integradas novas questões, quando tal se torna pertinente. É um método qualitativo de investigação, onde tudo tem significado: as repetições, a evolução do estilo, e os próprios silêncios. Procura-se também estabelecer uma relação de empatia com o entrevistado, no sentido

rogeriano do termo, com vista à imersão no seu mundo subjectivo (Bardin, 1995). Para Hayman (1991: 108), a entrevista tem muitas vantagens:

“Proporciona flexibilidade na obtenção de informações do indivíduo e por isso permite alcançar grande profundidade. A situação pode ser adaptada à medida de cada sujeito. [...] a entrevista permite estabelecer um vínculo muito maior com o sujeito, porque se realiza cara a cara”.

Em investigação qualitativa as entrevistas podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante e a análise de documentos. Este processo, segundo Bogdan & Biklen (1994), requer flexibilidade e paciência por parte do entrevistador.

Outra vantagem deste tipo de entrevistas é o grau de profundidade dos elementos em análise, a flexibilidade e a fraca directividade. Respeitam-se deste modo, os próprios quadros de referências, a linguagem e as categorias dos entrevistados (Quivy e Campenhoudt, 1992).

A opção pelo tipo de entrevista semi-estruturada, justifica-se por ser genericamente aceite e reconhecida, e por ser útil como estratégia de descoberta.

Assim, estas entrevistas, foram realizadas numa segunda fase do trabalho, durante o mês de Julho, pelas seguintes razões: embora a revisão da literatura e os questionários nos forneçam conceitos e informações importantes sobre a organização escola, eles são insuficientes, na medida em que se sentiu necessidade de um estudo mais elaborado e que incidisse sobre a organização escolar em estudo, a fim de dotar o mesmo de mais qualidade, credibilidade e fidelidade.

A nível de preparação das entrevistas, estabelecemos um primeiro contacto com os elementos do conselho executivo, em meados de Janeiro de 2004. Procurámos com este primeiro contacto obter a colaboração da escola na prossecução dos objectivos que presidiam à estruturação da própria investigação.

Como tal, houve necessidade de os informar sobre o objecto de estudo, os passos metodológicos que iríamos dar e o número de sujeitos implicados no mesmo. Desde logo, foi fácil obter o seu consentimento, tanto a nível de iniciativas que se prendiam com as pessoas, como a disponibilização de outros meios.

Num segundo momento, e durante o mês de Março, depois de identificar os entrevistados, seguiu-se o contacto formal com os mesmos sujeitos, a partir do qual os informamos das finalidades, temáticas e âmbito da entrevista, concedendo-lhe um tempo de reflexão, para organizar um mapa conceptual sobre a temática e escolher uma data para a realização da entrevista.

O primeiro entrevistado foi identificado como (E1) e é o presidente do conselho pedagógico, o segundo entrevistado identificado como (E2), é o presidente do conselho executivo. Estes dois elementos pertencem à Escola EB 2,3/S de Mértola.

Quanto ao terceiro entrevistado, identificado como (E3) e (E4), ocupa as duas funções simultaneamente, (E3) é o presidente do conselho executivo e (E4) é o presidente do conselho pedagógico da Escola Secundária do Montijo.

A fase seguinte foi experimentar o guião exploratório em dois professores, em idênticas condições dos participantes. Este procedimento mostrou-se muito útil porque permitiu determinar o tempo médio de cada entrevista e por outro lado verificar que, alguns termos aplicados nas questões eram difíceis de interpretar para alguns professores.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1992: 68),

“[...] As entrevistas exploratórias servem para encontrar pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho e não para verificar hipóteses preestabelecidas. Trata-se, portanto, de abrir o espírito, de ouvir, e não de pôr perguntas precisas, de descobrir novas maneiras de pôr o problema, e não de testar a validade dos nossos próprios esquemas”.

As entrevistas foram elaboradas com base na formulação de objectivos presentes no guião de entrevista e organizado em torno de nove blocos, que serviram de referência para os vários temas a tratar. Este guião não tinha qualquer limitação rígida que bloqueasse o discurso dos sujeitos sobre as questões em causa.

VII. 3.4.3.1. Objectivos gerais da entrevista

- 1- Recolher elementos que permitam determinar as características e as dinâmicas de funcionamento da escola;
- 2- Recolher elementos que permitam a verificação do estilo de liderança do Director Executivo;
- 3- Explorar a percepção dos órgãos formais acerca dos indicadores de inovação pedagógica.
- 4- Recolher informação acerca dos traços ou características do clima da escola considerados, pelos órgãos formais, como factores susceptíveis de influenciar a inovação;
- 5- Relacionar os estilos de liderança com o processo de tomada de decisão;

As entrevistas foram estruturadas de acordo com os seguintes blocos:

VII. 3.4.3.2. Designação dos blocos

- Bloco A – Preparação da entrevista e especificação dos objectivos;
- Bloco B – Recolha de dados pessoais;
- Bloco C – A organização;
- Bloco D – A natureza da liderança;
- Bloco E – Estilos de liderança;
- Bloco F – Inovação pedagógica,
- Bloco G – Ambiente escolar;
- Bloco H – Processos de comunicação;
- Bloco I – Tomada de decisão.

A entrevista apresenta um total de 43 perguntas orientadoras, distribuídas pelos nove blocos (anexo 10). Da parte introdutória, ou seja, o bloco A, constam as primeiras 5 perguntas, as quais dirigidas de forma a legitimar a entrevista e motivar o entrevistado. No bloco B, discriminámos de uma forma geral os dados pessoais do entrevistado, a saber: idade, formação académica, situação profissional, anos de serviço e experiência no cargo que ocupa. Os restantes blocos estão agrupados em cinco

dimensões relativas à liderança e ao clima na organização escolar, e obedeceram aos seguintes temas: a organização; a natureza da liderança; estilos de liderança; inovação pedagógica; ambiente escolar; processo de comunicação; e tomada de decisão.

Executadas todas as formalidades necessárias para a sua realização, e após a indicação dos seus objectivos, as entrevistas foram gravadas com autorização dos entrevistados e decorreram num período aproximado de uma hora. Todas elas foram realizadas na sala do conselho executivo, individualmente, e foram ouvidas no próprio dia, de modo a que fosse possível captar a subjectividade a acrescentar os pormenores que não ficaram registados no gravador.

Segundo Bogdan e Biklen, (1994: 150),

“Na condução das entrevistas gravadas, por exemplo, o significado e contexto da entrevista podem ser capturados mais completamente se, como suplemento a cada entrevista, o investigador escrever notas de campo. O gravador não capta a visão, os cheiros, as impressões e os comentários extra, ditos antes e depois da entrevista”.

Após a transcrição integral das mesmas, o texto foi entregue ao entrevistado, para leitura e verificação, da veracidade do que foi dito. Após este procedimento ficaram assim elaboradas, na sua forma definitiva, os protocolos das entrevistas (anexos 11,12,13 e 14). Em seguida, procedemos à análise de conteúdo, considerando que é uma técnica que, segundo Jorge Vala (1986:107),

“[...] visa obviar aos possíveis enviesamentos decorrentes da consciência que os sujeitos têm de que estão a ser observados ou testados, dos constrangimentos do papel do entrevistado ou respondente, da interacção entrevistador-entrevistado, [...]”.

O objectivo fundamental que presidiu à realização das entrevistas foi o de recolher elementos de informação sobre a percepção dos inquiridos sobre a liderança, clima organizacional da escola e influência destas dimensões no processo de tomada de decisão.

VII. 3.4.4. Análise documental

São consideradas como fontes documentais toda a documentação utilizada para obtenção dos dados relativos a todas as questões do estudo. A sua utilização prende-se com o facto de alguns dos dados considerados necessários se encontrarem registados em documentos, de acordo com Bogdan & Biklen (1994: 177), “[...] os documentos incluem materiais coligidos através de entrevistas e assim muitos dos dados que analisamos como sendo transcrições seriam considerados documentos pessoais”.

Na construção do capítulo do estudo sobre a evolução dos normativos da gestão escolar, a análise de documentos foi primordial, uma vez que segundo Bogdan & Biklen (1994: 180), os investigadores qualitativos são impelidos para a “literatura oficial” (leis, regulamentos, circulares, ofícios, etc.), quando pretendem conhecer e compreender a escola tanto na “perspectiva oficial” como em relação às várias maneiras como os autores educativos entendem o sistema onde estão inseridos. No dizer de Pardal e Correia (1995:74) “[...] o recurso a documentos é uma tarefa difícil e complexa que exige do investigador paciência e disciplina”.

De acordo com Bardin (1995: 45), “o objectivo da análise documental é dar forma conveniente e representar de outro modo essa observação, por intermédio de procedimentos de transformação”. Na mesma linha de pensamento da autora, esta técnica permite passar de um documento inicial para outro documento representante do primeiro. Os contactos estabelecidos com os órgãos de gestão das escolas facilitaram o acesso a documentos internos de grande utilidade, para a compreensão do fenómeno da liderança e do clima organizacional em ambiente escolar.

Em síntese, podemos dizer que numa investigação de orientação qualitativa a objectividade é indissociável de certas exigências e procedimentos metodológicos. Não há objectividade sem método: exige tempo, uma diversidade de técnicas de colheita de dados, de modo a construir uma visão mais global e multifacetada da realidade em questão.

VII. 3.4.5. Estudo exploratório

Neste estudo, podemos destacar três fases, subdivididas em seis grandes momentos ou etapas na prossecução do trabalho de investigação (anexo 1), as quais serão objecto de desenvolvimento em seguida.

A primeira fase do trabalho de investigação foi de tipo mais exploratório, uma vez que, inicialmente, tivemos que procurar bibliografia e alguma documentação que ajudassem a situar o problema em estudo; recolhendo alguns dados que pudessem clarificar certos aspectos relacionados com a liderança e o clima da organização; identificar os professores a leccionar no ano lectivo de 2003/2004; sensibilizar os professores e alunos para os objectivos do trabalho e para a importância da sua colaboração.

Nesta primeira fase, dita exploratória, foram importantes as primeiras deslocações ao campo, as observações e os primeiros contactos informais com os professores, e de uma forma mais detalhada, com os presidentes dos dois conselhos executivos.

A segunda fase do estudo, incidiu sobre todos os actores que faziam parte do nosso trabalho de investigação e correspondeu à elaboração dos questionários, das entrevistas semi-estruturadas e à interpretação dos resultados obtidos.

A terceira fase do estudo correspondeu à redacção dos restantes capítulos da tese.

O início do nosso estudo foi em Setembro (primeiras semanas de aulas do ano lectivo de 2003/2004).

CAPÍTULO VIII

Apresentação e análise dos resultados

Conhecida a metodologia utilizada no presente estudo, neste capítulo procedemos à apresentação, descrição e análise dos resultados provenientes dos procedimentos de recolha de dados desenvolvidos na pesquisa, de acordo com os objectivos anteriormente enunciados. O presente capítulo estrutura-se, assim, em três partes: a primeira parte diz respeito à análise dos resultados dos questionários; a segunda parte à análise dos resultados das entrevistas; e a terceira parte às conclusões gerais do cruzamento das análises efectuadas pelos resultados do questionário e das entrevistas.

Os questionários dos alunos foram administrados na turma e na sala de aula. A situação de administração foi colectiva e durou 45 minutos. A nossa permanência na sala de aula, permitiu controlar o preenchimento dos mesmos, e esclarecer algumas dúvidas que foram surgindo ao longo de todo o processo.

No que respeita aos professores, os questionários e respectivas instruções, foram entregues pelo conselho executivo. A resposta aos questionários nos dois grupos foram, evidentemente, voluntárias, não tendo sido exercida qualquer pressão para o preenchimento dos mesmos.

Toda a informação recolhida pela aplicação dos questionários, é organizada e sistematizada em grelhas, a partir das quais serão interpretadas e agrupadas pelas diferentes categorias já definidas, de uma forma descritiva, tendo como preocupação fundamental extrair o conteúdo essencial da mensagem, facilitando a sua interpretação e compreensão.

Para tornar mais fácil a sua leitura, e para cada item do questionário, recorreremos sempre à representação gráfica de cada variável, de acordo com o esquema conceptual apresentado anteriormente.

O tratamento dos dados quantitativos foi elaborado com suporte do programa informático Excel e SPSS 12.0 for Windows, essencialmente baseado na estatística descritiva.

Quanto aos professores, o procedimento é idêntico ao dos alunos.

No que concerne às entrevistas dadas pelos órgãos formais das duas escolas em estudo, faremos uma análise de conteúdo das entrevistas, tendo como objectivo,

identificar as características e dinâmicas de funcionamento da organização, o estilo de liderança e as características do clima organizacional. Para tornar mais fácil a sua leitura, decidimos elaborar uma grelha de síntese dos resultados relativos às entrevistas, onde para além das categorias e subcategorias, assinalámos a frequência de cada unidade de registo, que foi representado por NR (número de respostas) e o seu respectivo valor percentual (anexo 15). Esse valor percentual, não tem qualquer significado estatístico.

Recorremos a estes depoimentos dos responsáveis das duas escolas para complementar os dados dos questionários dos professores e alunos.

Os resultados relativamente aos objectivos serão, assim, apresentados e analisados a partir dos dados obtidos quer pela aplicação do questionário, quer pela realização das entrevistas.

VIII. 1. Análise dos questionários

Neste estudo concreto, e na realidade destas duas escolas, pretendemos a compreensão de todos os factos. Por isso, foi através da aplicação do questionário, e da análise dos resultados obtidos pelas suas respostas, que determinamos a distribuição de frequências em percentagens, para cada item, e de acordo com cada uma das cinco dimensões do clima organizacional. Recordamos que os itens dos dois questionários aplicados aos professores e alunos são acompanhados de uma escala de quatro pontos, que classificam o nível de apreciação do mais negativo (1) ao mais positivo (4). Foram igualmente associadas as percentagens dos parâmetros 1 e 2, correspondentes a uma percepção negativa e os parâmetros 3 e 4, a uma percepção positiva (anexo 6 e 7).

Tendo em conta o âmbito deste estudo, passamos a fazer uma análise dos resultados relativos aos questionários dos alunos e professores.

VIII. 1.1. Os Professores:

VIII. 1.1.1. Liderança

VIII. 1.1.1.1. Liderança organizacional

Nesta secção do capítulo analisamos os dados referentes a um conjunto de itens relacionados com a liderança organizacional e tomada de decisões. Estes blocos temáticos constituem as dimensões que expressam a percepção do estilo de liderança do presidente do conselho executivo pelos professores das duas escolas em estudo.

Participação nas decisões - professores

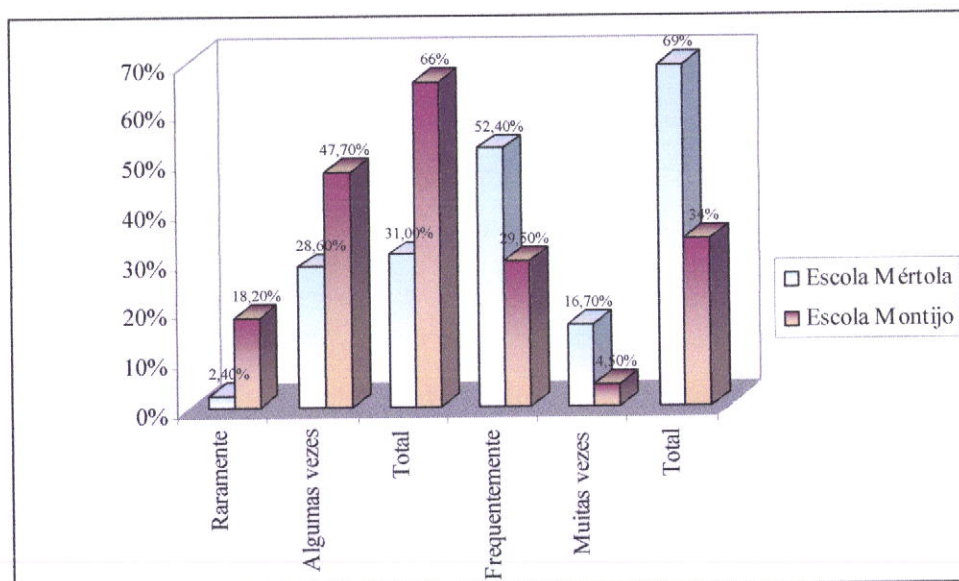


Gráfico 8.1 – Participação dos professores nas decisões – planeamento.

Relativamente à questão 11, os resultados do gráfico 8.1, permitiram revelar que na Escola EB 2,3/S de Mértola (52,4%) dos professores respondentes consideram que o órgão de gestão da escola procura e utiliza frequentemente as suas ideias acerca das questões pedagógicas, embora (28,6%) tenham admitido que essa utilização apenas ocorra algumas vezes. Apenas (16,7%) declararam que as suas ideias, acerca de questões pedagógicas eram utilizadas muitas vezes e (2,4%) consideraram que raramente participam nas questões pedagógicas. Na Escola Secundária do Montijo, como podemos observar no gráfico, (47,7%) dos respondentes registam que participam

algumas vezes nas questões pedagógicas e (18,2%) algumas vezes. É também de salientar que (29,5%) dos professores respondentes participam frequentemente nas questões pedagógicas e (4,5%) muitas vezes.

A opinião global dos professores nas duas escolas acerca da utilização pelos órgãos de gestão das suas ideias sobre questões pedagógicas é contrária, uma vez que na Escola EB 2,3/S de Mértola a participação em geral é positiva, já que cerca de (69%) consideraram que as mesmas eram utilizadas frequentemente ou muitas vezes, enquanto que, apenas (31%) declararam que as suas ideias raramente ou apenas algumas vezes eram utilizadas. Segundo a presidente do C. P., *“Em termos pedagógicos a gestão executiva não impõe, nem executa, existindo uma participação activa nas duas áreas, tanto pedagógica como executiva. Existe uma participação activa dos professores nas decisões da escola”*. Por sua vez, o presidente do C. Executivo, considera que, *“A grande decisão, ou seja, a liderança pedagógica é feita no órgão pedagógico”*, ou seja, *“Nós só apresentamos soluções para coisas muito específicas”*.

Na Escola Secundária do Montijo a participação é negativa, já que cerca de (66%) dos respondentes consideraram que participam algumas vezes ou raramente nas questões pedagógicas, apenas (34%) declararam que as suas ideias eram frequentemente ou algumas vezes procuradas e utilizadas pelo órgão de gestão. Na opinião do presidente do C. E., *“[...]É o órgão pedagógico que define essas questões. Depois, o órgão executivo tenta balizar, entre o que são os interesses da escola, do conselho pedagógico e as exigências da lei”*.

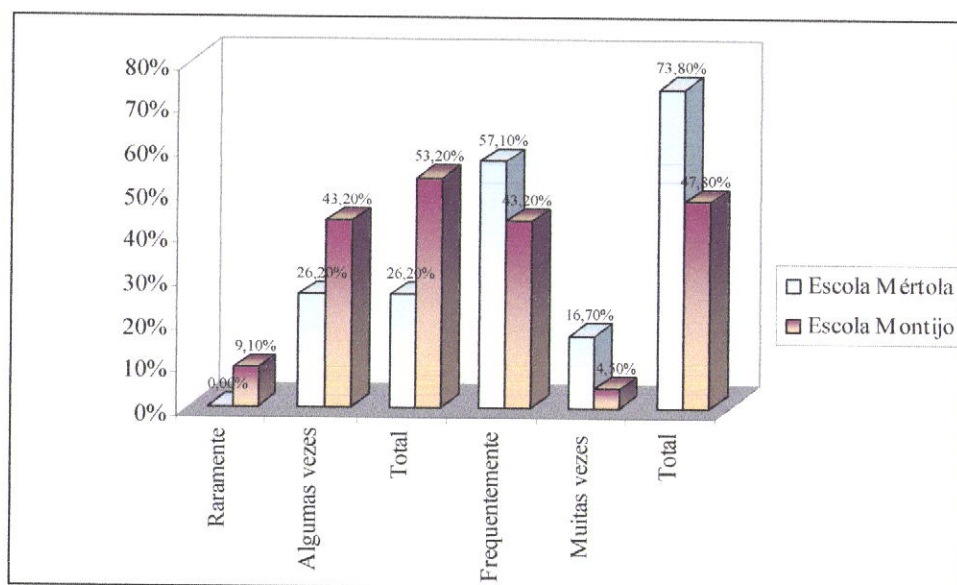


Gráfico 8.2 – Participação dos professores nas decisões – outras questões.

Relativamente à questão 12, (57,1%) dos professores respondentes na Escola EB 2,3 /S de Mértola consideraram que as suas ideias sobre outras questões relativas à vida escolar são utilizadas frequentemente e (16,7%) são utilizadas muitas vezes. No entanto, (26,2%) dos professores respondentes consideraram que só participam algumas vezes. Na Escola Secundária do Montijo, conforme podemos observar no gráfico 8.2, (43,2%) dos respondentes consideram que participam frequentemente e algumas vezes nas questões relacionadas com a vida escolar; (9%) consideram que essas ideias raramente são utilizadas, enquanto os outros (4,5%) entenderem serem muito utilizadas.

A opinião global dos professores acerca da utilização pelos órgãos de gestão das suas ideias sobre determinadas questões da vida escolar (projecto educativo, regulamento interno, gestão da escola, ...), na Escola Básica 2,3/S de Mértola é bastante positiva, já que (73,8%) consideraram que elas eram utilizadas frequentemente e muitas vezes, no entanto, (26,2%) reconheceu que só algumas vezes as suas ideias são utilizadas pelo órgão de gestão. Na opinião da presidente do C.P., nesta escola, “[...] existe descentralização de algumas decisões ao nível dos departamentos, uma vez que os órgãos intermédios tem poder decisório nas questões de fundo”, esta opinião é corroborada pelo C.E., uma vez que as “[...] equipas multidisciplinares são sempre formadas no conselho pedagógico, especialmente no que diz respeito ao projecto curricular de escola, projecto educativo e regulamento interno [...]”.

Na Escola Secundária do Montijo, podemos constatar que há uma dispersão dos resultados, mas com alguma incidência na percepção negativa (53,2%); cerca de (47,8%) tem uma percepção positiva, isto é, reconhece que as suas ideias são utilizadas frequentemente ou muitas vezes nas questões da vida escolar. No que se refere a esta questão, o presidente do C.E. considera que, “No global, os professores têm uma participação activa, ao nível dos grupos e departamentos na elaboração dos documentos que regulamentam a vida da escola”. Segundo o presidente do C.P., às vezes o que falha, são “[...] os órgãos intermédios [...]”.

Participação nas decisões - alunos

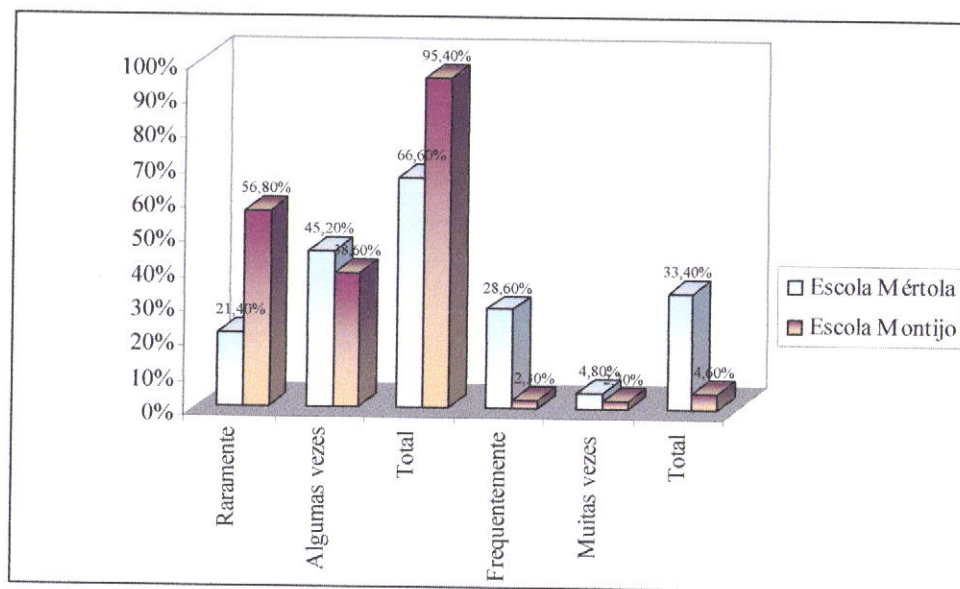


Gráfico 8.3 – Participação dos alunos nas decisões – turmas/horários

No que se refere à questão 14, relativamente à utilização das ideias dos alunos sobre questões pedagógicas, por parte do órgão de gestão, foi revelado por (45,2%) dos professores respondentes da Escola Básica 2,3/S de Mértola que apenas se verifica algumas vezes; (21,4%) manifestaram que raramente acontece, enquanto (28,6%) admitiram o seu aproveitamento frequente e (4,8%) que tem lugar muitas vezes. Verificou-se, também, na Escola Secundária do Montijo que (56,8%) dos respondentes, admitem que os alunos raramente participam nas decisões pedagógicas da escola; (38,6%) participam algumas vezes, enquanto que, apenas (2,3%) participam frequentemente e (2,3%) participa muitas vezes.

A opinião global dos professores respondentes é negativa, tanto na Escola Básica 2,3/S de Mértola com (66,6%), como na Escola Secundária do Montijo com (95,4%), consideraram que essa utilização sucedia apenas raramente ou algumas vezes. Por conseguinte, esta situação demonstra nas duas escolas, com maior incidência na Escola Secundária do Montijo (4,6%), um baixo índice de participação nas questões pedagógicas. No entanto, na opinião da presidente do C.P. da Escola EB23/S de Mértola “[...] os alunos são ouvidos através dos SPO ao longo do ano lectivo” e “[...] os cursos são abertos em função das sua preferências”. Na opinião do presidente do C.E. da Escola EB23/S de Mértola, os alunos “Pouco participam e tem pouco peso nas decisões da vida da escola”, essa opinião é partilhada pelo presidente do C.E. da Escola Secundária do Montijo, uma vez que o mesmo, refere que, “Esse é um problema onde

temos muito défice. Não é que eles não tenham hipótese de participar, mas não participam [...].

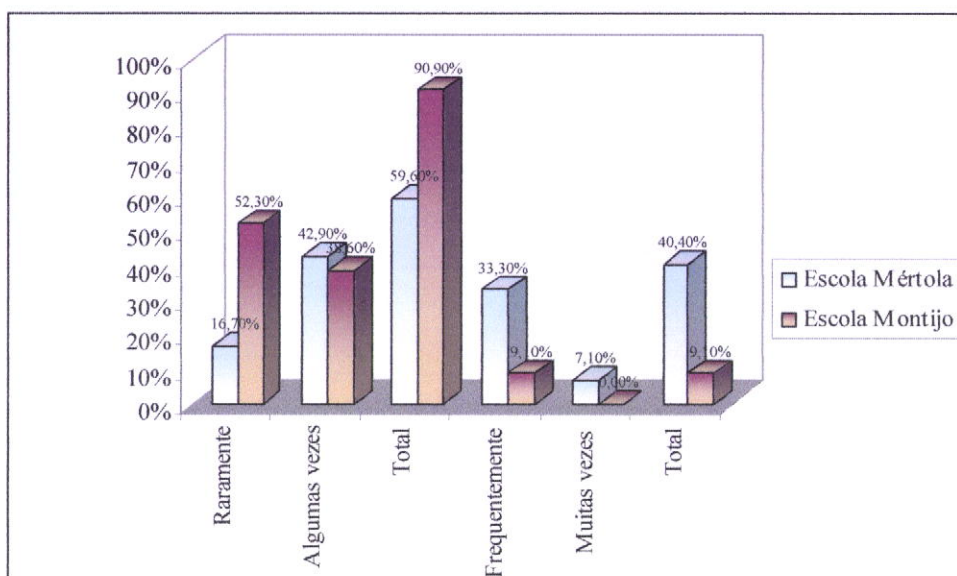


Gráfico 8.4 – Participação dos alunos nas decisões – projecto educativo

Relativamente à questão 15, foi percebido por (42,9%) dos professores respondentes na Escola EB 2,3/S de Mértola que as ideias dos alunos, relativas a determinadas questões da vida escolar (projecto educativo, regulamento interno, ...), apenas algumas vezes são utilizadas pelo órgão de gestão e (16,7%) raramente; (33,3%) admitiram uma frequente utilização dessas ideias, enquanto que (7,1%) referiram serem muito utilizadas. No que diz respeito à Escola Secundária do Montijo, (52,3%) dos professores respondentes consideram que os alunos raramente participam nas questões relativas à vida escolar; (38,6%) algumas vezes e apenas (9,1%) considera que os alunos com alguma frequência participam na decisão de questões pedagógicas.

Na globalidade, a percepção dos professores respondentes quanto à procura e utilização pelos órgãos de gestão das ideias dos alunos na escola, é negativa, tanto na Escola Básica 2,3/S de Mértola com (59,6%), como na Escola Secundária do Montijo com (90,9%), consideraram que essa utilização sucedia apenas raramente ou algumas vezes. No entanto, (40,4%) na Escola EB2,3/S de Mértola e apenas (9,1%) na Escola Secundária do Montijo reconheceram de uma forma positiva que a utilização das suas ideias ocorre frequentemente ou muitas vezes. A presidente do C.P. da Escola EB23/S de Mértola, refere que “[...] fizemos uma auscultação mediante um inquérito, à comunidade [...] aos alunos [...] para a construção do projecto educativo”. Nesta

mesma linha, segundo o presidente do C.E. da Escola Secundária do Montijo, “*Para construir o projecto educativo, [...] desenvolveu-se um processo de consulta a toda a comunidade educativa*”.

Abertura/Formalização

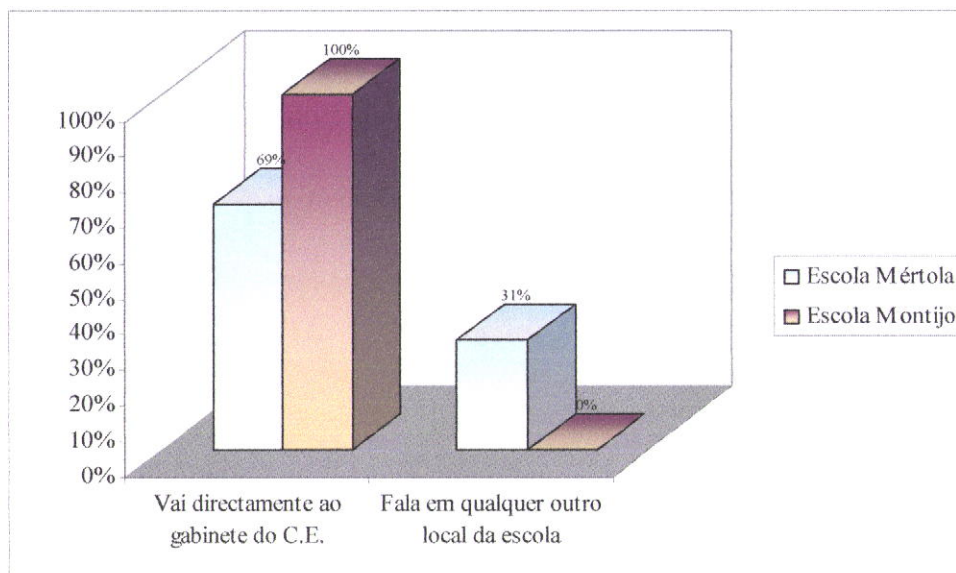


Gráfico 8.5 – Abertura/Formalização do órgão de gestão

Este item, “abertura/formalização”, decorre da questão 13 do questionário e os dados encontram-se organizados no gráfico 8.5. Uma leitura do mesmo revela que na Escola EB2,3/S de Mértola (69%) dos respondentes opta por ir directamente ao gabinete do conselho executivo e apresenta o assunto ou problema a quem estiver na altura; (31%) dos respondentes fala em qualquer outro local da escola, manifestando grande abertura ao diálogo e privilegiando o contacto mais informal. Na opinião dos entrevistados desta escola, relativamente a esta questão, admitem que, “[...] a porta está sempre aberta [...]” ou então “[...] não há marcação de horas, há sempre possibilidade de falar no momento, isto é, os contactos são feitos de uma forma mais informal.”

Na Escola Secundária do Montijo a totalidade dos professores respondentes (100%) opta por ir directamente ao gabinete do conselho executivo. É legítimo concluir destes dados que existe uma grande facilidade de acesso à autoridade da escola, acompanhada de uma resolução personalizada e imediata dos assuntos em questão. De

acordo com o indicado, o presidente do C.E. confirma que, “[...] dos professores para nós, passa muitas vezes, por eles virem directamente cá acima”.

Autonomia nas decisões - professores

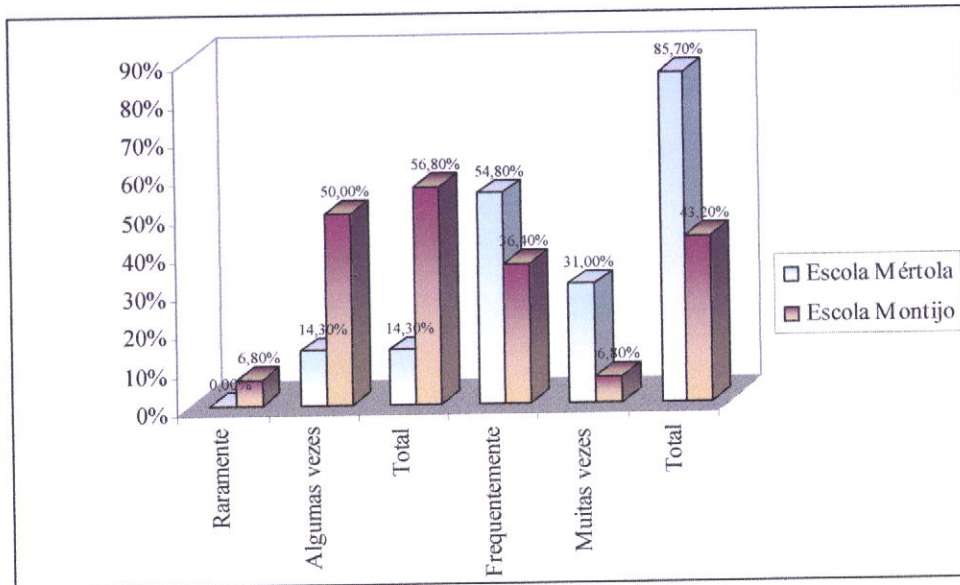


Gráfico 8.6 – Autonomia dos professores nas decisões

Relativamente à questão 16, na perspectiva de (54,8%) dos professores da Escola Básica 2,3/S de Mértola, o órgão de gestão concede frequentemente autonomia às equipas de trabalho criadas para solucionarem problemas da vida escolar, ainda que (31%) dos respondentes tenha reconhecido que essa concessão suceda muitas vezes. No entanto, (14,3%) dos professores consideraram que só algumas vezes o órgão de gestão dá autonomia às equipas de trabalho. Na Escola Secundária do Montijo, (50%) dos professores questionados consideraram que o órgão de gestão dá algumas vezes autonomia às equipas de trabalho e (6,8%) raramente; Apenas (36,4%) declararam que o órgão de gestão concede frequentemente autonomia às equipas de trabalho e (6,8%) muitas vezes.

Podemos assim afirmar, em relação a este bloco que a maioria dos inquiridos na Escola Básica 2,3/S de Mértola manifestaram uma percepção globalmente positiva acerca do grau de autonomia concedida a essas equipas de trabalho, já que (85,7%) dos respondentes consideraram dar-se frequentemente ou muitas vezes essa concessão, apesar de (14,3%) terem sido da opinião que isso raramente acontece. Segundo a presidente do C.P. desta escola, “*Todo o trabalho é sempre feito em equipa e feito por*

“pessoas que tem um perfeito conhecimento da escola”, embora, “[...] nos grupos de trabalho, o conselho executivo seja sempre representado por um elemento, [...] não quer dizer que o oriente, [...] a sua presença, só garante a fidelidade das orientações do órgão executivo”. Nesta mesma linha, o presidente do C.E. salienta que “Estas equipas são autónomas no desenvolvimento do seu trabalho”.

Pelo contrário, na Escola Secundária do Montijo as opiniões são divergentes, mas, com uma maior incidência no aspecto negativo (56,8%), embora, (43,2%) dos professores respondentes desta escola manifestou que a concessão da autonomia às equipas de trabalho criadas para solucionar problemas da vida da escola acontece frequentemente ou muitas vezes. Nesta questão, o presidente do C.E. referiu que, quem acompanha e orienta o trabalho de grupo, “É o órgão executivo, [...] mas tentamos ter sempre nos grupos de trabalho, uma pessoa, que nos dê algum descanso, em relação ao que está a acontecer”.

VIII. 1.1.1.2. Tomada de decisão

Envolvimento nas decisões

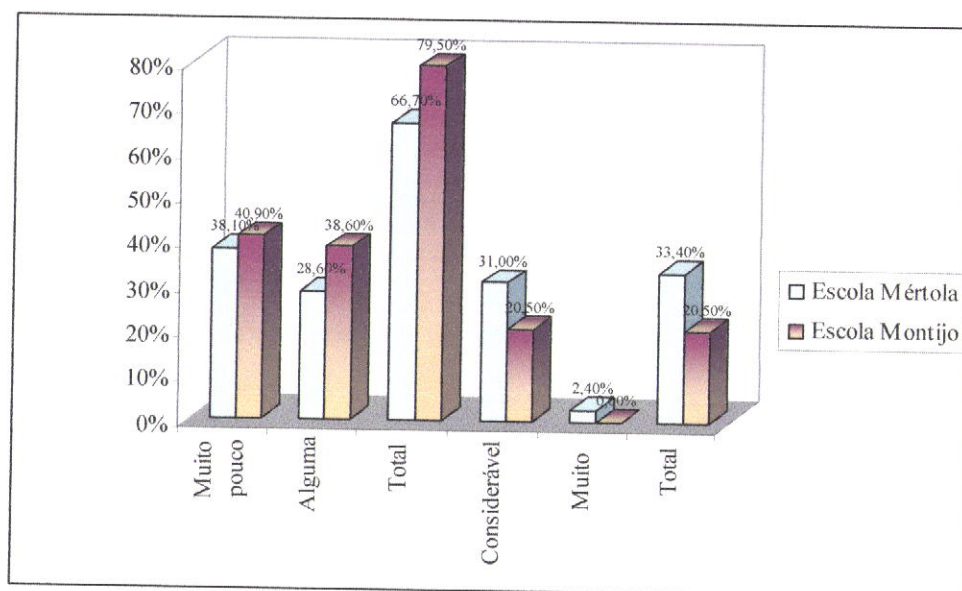


Gráfico 8.7 – Envolvimento nas principais decisões do órgão de gestão

Relativamente à questão 37, no que respeita às principais decisões tomadas a nível do órgão de gestão, na Escola 23/S de Mértola, (38,1%) dos professores inquiridos admitiram sentirem-se pouco envolvidos nessas decisões e (28,6%) algum envolvimento. No entanto, (31%) dos professores sentem-se consideravelmente

envolvidos e (2,4%) muito envolvidos nas principais decisões do órgão de gestão. Na Escola Secundária do Montijo, predominou uma percepção globalmente negativa, uma vez que (40,9%) dos respondentes consideraram muito pouco envolvimento e (38,6%) consideraram algum envolvimento; Existe um número irrelevante de respondentes (20,5%) que manifestaram um considerável envolvimento nas principais decisões do órgão de gestão.

De acordo com os dados obtidos, constatamos que há uma percepção negativa nas duas escolas, isto é, (66,7%) na Escola EB 2,3/S de Mértola e (79,5%) na Escola Secundária do Montijo, manifestaram muito pouco envolvimento ou algum envolvimento nas principais decisões tomadas pelo órgão de gestão. Existindo opiniões positivas, as respostas, neste caso, recaíram com uma maior percentagem na Escola EB23/S de Mértola com (33,4%) e apenas (20,5%) na Escola Secundária do Montijo. Com os resultados obtidos nesta dimensão, e segundo o presidente do C.E. da Escola EB23/S de Mértola, [...] *a tomada de decisões é da responsabilidade do conselho pedagógico e do conselho executivo mas sempre em coordenação e articulação. [...] não há, decisões a uma só pessoa*". Segundo a presidente do C.P. as *"decisões são tomadas em departamento ou em grupo disciplinar e são dadas em conselho pedagógico"*. Na Escola Secundária do Montijo, e na voz do seu presidente, ele refere que, *"a participação dos professores é muito relativa"*.

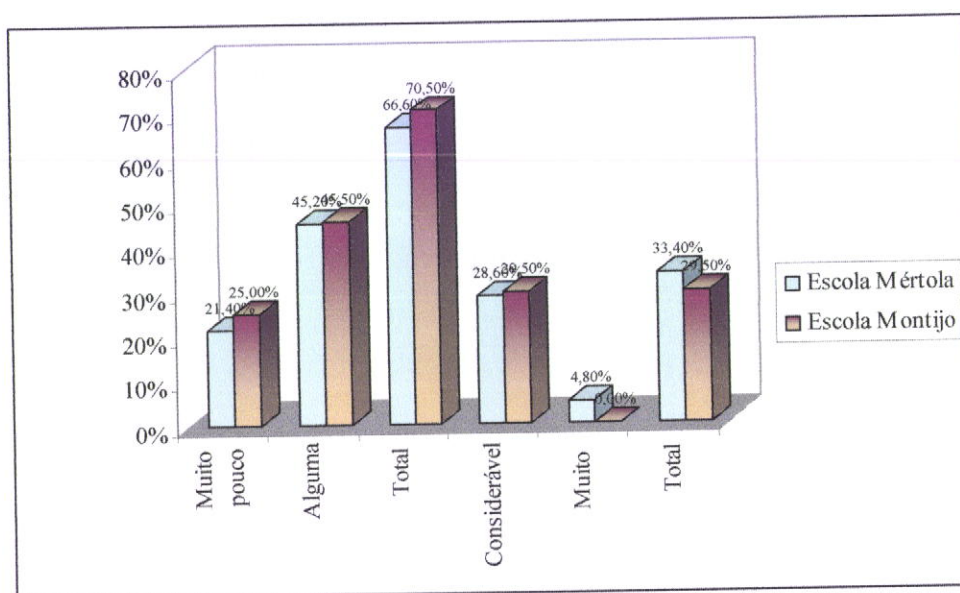


Gráfico 8.8 – Envolvimento nas principais decisões dos órgãos de coordenação

Relativamente à questão 38, no que respeita ao envolvimento nas principais decisões tomadas a nível dos órgãos de coordenação, na Escola EB23/S de Mértola a maioria dos professores respondentes manifestaram uma percepção negativa, uma vez que, 45,2% dos professores consideraram algum envolvimento e 21,4% muito pouco envolvimento na tomada de decisão; 28,6% declararam-se consideravelmente envolvidos, enquanto que 4,8% admitiram estar muito implicados neste processo. Na Escola Secundária do Montijo há também uma percepção negativa quanto ao envolvimento naquelas decisões, sendo que 45,5% se declararam algo envolvidos, enquanto que 25% dos professores respondentes reconheceram o seu pouco envolvimento e 29,5% admitiram estar consideravelmente envolvidos. Como podemos observar no gráfico 8.8, a percepção dos professores respondentes nas duas escolas, no que se refere ao envolvimento nas principais decisões dos órgãos de coordenação, é negativa, isto é, 66,6% na Escola EB23/S de Mértola e 70,5% na Escola Secundária do Montijo tem essa percepção. Alguns professores respondentes nas duas escolas mantêm uma apreciação positiva, relativamente a este domínio, a Escola Básica 23/S de Mértola com 33,4% e a Escola Secundária do Montijo com 29,5% tem uma percepção positiva. Em termos de respostas, os professores mostram que têm pouca influência em decisões relacionadas com os órgãos de coordenação,

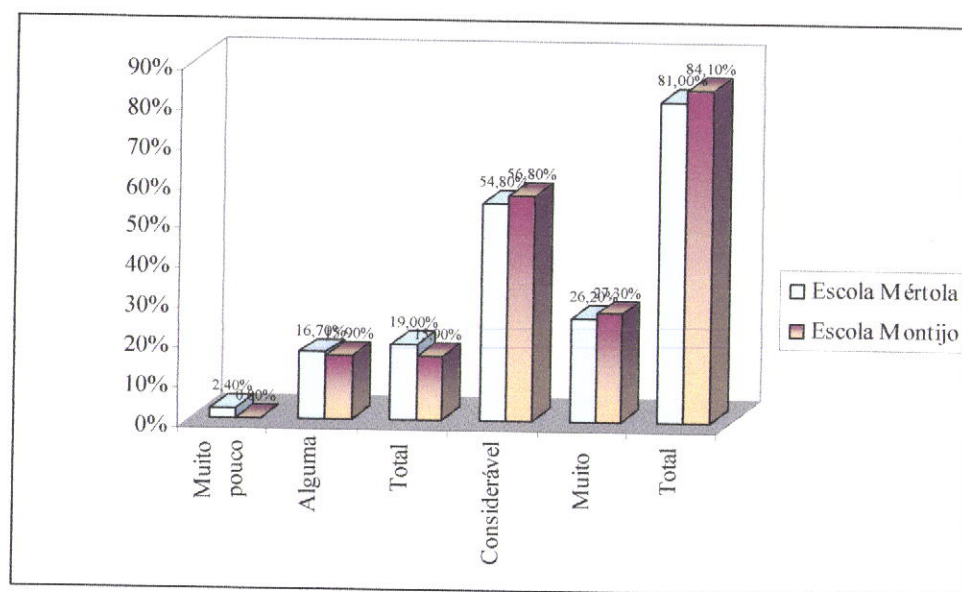


Gráfico 8.9 – Envolvimento nas principais decisões do grupo de trabalho mais próximo

Relativamente à questão 39, acerca do envolvimento nas principais decisões ao nível do departamento/grupo disciplinar, na Escola EB23/S de Mértola a grande maioria

dos professores respondentes (54,8%) se sentem consideravelmente envolvidos enquanto que dois terços (26,2%) reconheceu o seu muito envolvimento nesse processo; dos restantes respondentes, 16,7% manifestaram algum envolvimento e 2,4% muito pouco envolvimento nessas decisões. Na Escola Secundária do Montijo, os resultados observados indiciam a mesma tendência da escola anterior, isto é, os respondentes manifestaram que o seu envolvimento nas principais decisões do grupo mais próximo era considerável (56,8%) e também dois terços dos professores inquiridos (27,3%) reconheceu o seu muito envolvimento; dos restantes respondentes, 15,9% manifestaram algum envolvimento. Da análise dos resultados obtidos nesta questão, a maioria dos professores respondentes (81%) e (84,1%) na Escola EB23/S de Mértola e Escola Secundária do Montijo, respectivamente, manifestaram uma percepção positiva quanto ao seu envolvimento nas principais decisões ao nível do departamento/grupo disciplinar, sendo que, (19%) na Escola EB23/S de Mértola e (15,9%) na Escola Secundária do Montijo, correspondem a uma percepção negativa nesta questão. No global, os resultados revelam-se muito equilibrados nas duas escolas, uma vez que as percepções positivas parecem estar relacionadas com a maior aproximação ao grupo de trabalho mais próximo. Relativamente a este bloco, referente à tomada de decisão, a presidente do C.P. da Escola EB23/S de Mértola, refere que, “[...] os problemas são discutidos em grupo para tentar melhorar o produto final, isto é, os resultados dos alunos”.

VIII. 1.1.2. Clima organizacional

A percepção do clima organizacional nos professores é analisada a partir das respostas obtidas nos seguintes indicadores temáticos: motivação/satisfação, interação e influência e comunicação.

VIII. 1.1.2.1. Motivação/Satisfação

Auto-realização

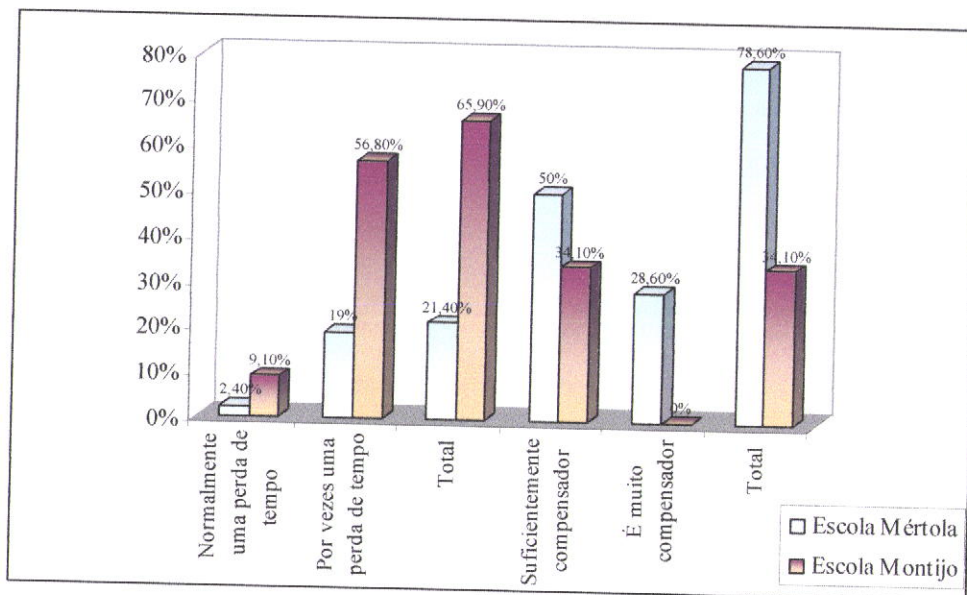


Gráfico 8.10 – Vale a pena dar o melhor na realização do seu trabalho

Relativamente à questão 17, apesar da limitação no envolvimento nas principais decisões do órgão de gestão, (50%) dos professores respondentes da Escola EB23/S de Mértola manifestou-se como sendo suficientemente compensador dar o seu melhor na realização do seu trabalho e (28,6%) consideraram ser muito compensador; apesar de uma parte significativa dos professores respondentes (19%) tenha entendido que o seu esforço constitui, por vezes, uma perda de tempo, apenas (2,4%) reconheceram que normalmente constituía uma perda de tempo. Na Escola Secundária do Montijo, (56,8%) dos respondentes consideraram que por vezes é uma perda de tempo e (9,1%) limitaram-se a dizer que era normalmente uma perda de tempo; numa percepção mais positiva, (34,1%) dos professores respondentes, consideram suficientemente compensador dar o seu melhor em prol da sua auto-realização.

No que se refere a este item, na Escola EB23/S de Mértola a satisfação global dos professores é visível, uma vez que (78,6%) dos professores respondentes tem uma

percepção positiva da escola, no entanto, (21,4%) dos inquiridos tem uma percepção negativa da escola. Esta maioria é corroborada pelo presidente do C.E., uma vez que o mesmo, refere, que *“As pessoas que trabalham nesta escola, desenvolvem mecanismos para que ela seja uma referência, quer no domínio pedagógico, quer administrativo [...]”*, no global *“todos trabalham no mesmo sentido”*. Pelo contrário, na Escola Secundária do Montijo a percepção é negativa, visto que (65,9%) dos respondentes, entenderam que por vezes, é uma perda de tempo, ou normalmente uma perda de tempo, enquanto que apenas (34,1%) declararam ter uma percepção positiva. Estes dados, permitem constatar, que as percepções negativas se limitam ao nível da motivação e da práxis profissional. Na perspectiva do presidente do C.E. *“[...] há muitos professores que pensam que é só vir dar as suas aulas”*, uma vez que, *“[...] ninguém está disponível para nada”*, ou então, *“[...] são sempre os mesmos a estarem disponíveis”*.

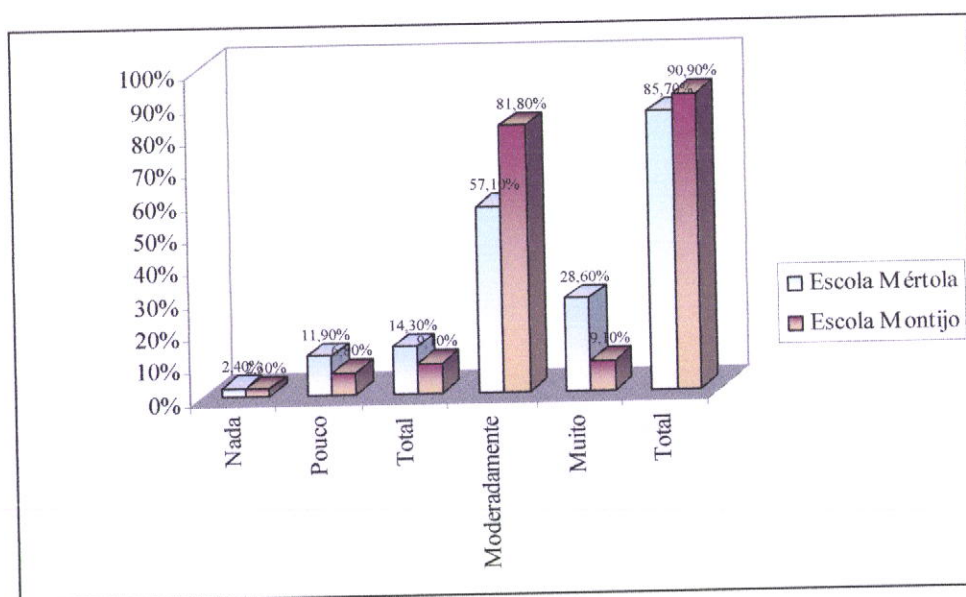


Gráfico 8.11 – Grau de satisfação dos professores nesta escola

No que se refere à questão 18, relativa ao nível de satisfação no seu trabalho dos professores, há um grande equilíbrio ao nível dos respondentes, tanto na percepção positiva, como na percepção negativa. Assim, na Escola EB23/S de Mértola (57,1%) dos professores respondentes consideraram-se moderadamente satisfeitos e (28,6%) muito satisfeitos; enquanto que na Escola Secundária do Montijo (81,8%) consideraram-se moderadamente satisfeitos e (28,6%) muito satisfeitos. No geral, a maioria dos respondentes nas duas escolas, revelou uma percepção globalmente positiva, ao

considerarem-se moderadamente ou muito satisfeitos com o seu trabalho na escola. Por outro lado, num outro pólo de respostas, com uma percepção mais negativa, (11,9%) dos professores da Escola EB23/S de Mértola, consideram-se pouco satisfeitos e (2,4%) nada satisfeitos na escola; na Escola Secundária do Montijo (6,8%) dos professores respondentes, admitiram que estão pouco satisfeitos e (2,3%) nada satisfeitos.

Rendimento escolar

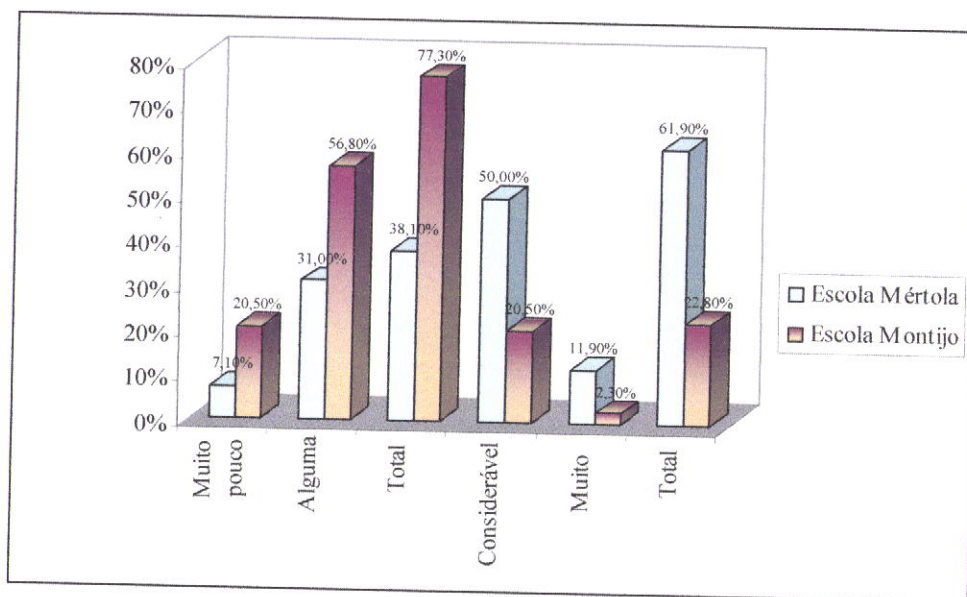


Gráfico 8.12 – Responsabilidade do órgão de gestão

Relativamente à questão 20, os resultados do gráfico 8.12, permitiram revelar que na Escola EB 2,3/S de Mértola, (50%) dos professores respondentes, admitiram o sentimento de considerável responsabilidade e (11,9%) muita responsabilidade; embora (31%) dos professores respondentes, tenham reconhecido existir um mero sentimento de alguma responsabilidade e (7,1%) muito pouca responsabilidade, sentida pelo órgão de gestão, em relação aos resultados escolares. Na Escola Secundária do Montijo, como podemos observar no gráfico 8.12, (56,8%) reconheceram existir um mero sentimento de alguma responsabilidade daquele órgão e (20,5%) muito pouca responsabilidade; é também de salientar, que (20,5%) dos professores respondentes, consideram que o órgão de gestão tem uma considerável responsabilidade, no rendimento escolar dos alunos e (2,3%) muita responsabilidade. A opinião global dos professores nas duas escolas, acerca da responsabilidade do órgão de gestão pelos resultados escolares, é contrária, uma vez que na Escola EB 2,3/S de Mértola a responsabilidade, em geral, é positiva, já que cerca de (61,9%) consideraram que o órgão de gestão tem uma

considerável ou muita responsabilidade pelos resultados escolares e apenas (38,1%) declararam que a sua responsabilidade é alguma ou muito pouca. Na Escola Secundária do Montijo a percepção que os professores respondentes tem da responsabilidade do órgão de gestão sobre os resultados escolares, é negativa, já que cerca de (77,3%) dos respondentes consideram que o órgão de gestão demonstra muito pouca ou alguma responsabilidade, apenas (22,8%) declararam que o órgão de gestão tem uma considerável ou muita responsabilidade nesse domínio.

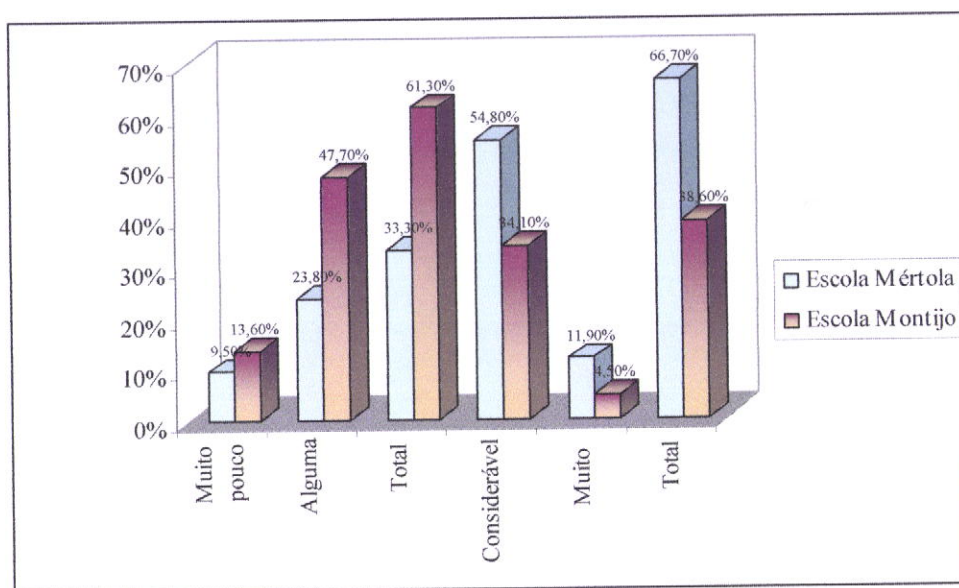


Gráfico 8.13 – Responsabilidade dos professores

Em relação à questão 21, para (54,8%) dos professores da Escola EB2,3/S de Mértola, a responsabilidade dos próprios professores acerca dos resultados escolares foi avaliada com um considerável sentimento de responsabilidade, sendo que apenas (11,9%) admitiram sentirem-se muito responsáveis pelos mesmos; dos restantes, (23,8%) declarou-se com alguma responsabilidade, enquanto que (9,5%) confessaram sentirem-se muito pouco responsáveis por esses resultados. Na Escola Secundária do Montijo, (47,7%) dos professores respondentes, sentem-se algo responsáveis pelos resultados escolares e (13,6%) muito pouco responsáveis; no entanto, (34,1%) manifestou um considerável sentimento de responsabilidade, sendo que apenas (4,5%) admitiram sentirem-se muito responsáveis. A avaliação dos professores acerca da sua responsabilidade nesses resultados escolares, na Escola EB23/S de Mértola foi globalmente positiva, visto que (66,7%) dos respondentes reconheceram-se consideravelmente e/ou muito responsáveis, enquanto que apenas (33,3%) declararam

alguma ou muito pouca responsabilidade. Pelo contrário, na Escola Secundária do Montijo, globalmente, os professores avaliaram negativamente (61,3%), o seu grau de responsabilidade nos resultados escolares, embora (38,6%) dos inquiridos nesta escola, manifestaram um sentimento de considerável e muita responsabilidade nesse domínio.

Diversificação de métodos e técnicas

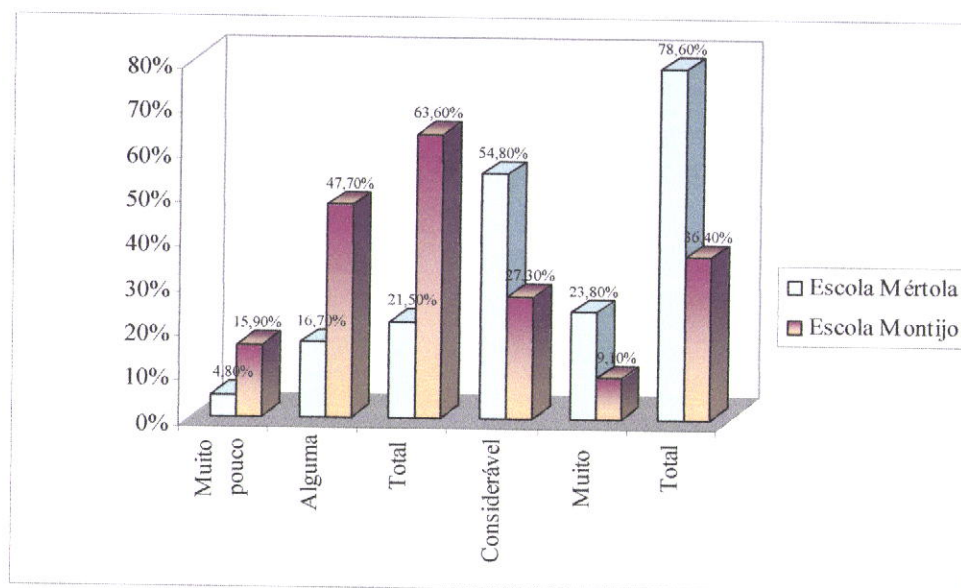


Gráfico 8.14 – Diversificação de métodos e técnicas

No que se refere à questão 22, na Escola EB23/S de Mértola, a nível do processo ensino-aprendizagem, verificou-se que (54,8%) dos respondentes se sentiram consideravelmente encorajados e (23,8%) consideraram-se muito encorajados a ser inovador e a desenvolver melhores práticas escolares; uma parte significativa dos respondentes (16,7%) admitiu sentir-se apenas algo encorajado, enquanto que, (4,8%) manifestaram um sentimento de muito pouco encorajamento. Na Escola Secundária do Montijo, (47,7%) dos inquiridos responderam que se sentem pouco encorajados a diversificar métodos e técnicas e (15,9%) muito pouco encorajados; no entanto, (27,3%) sentem-se consideravelmente encorajados e (9,1%) consideram-se muito encorajados neste domínio.

No que se refere a este bloco, consideramos que, de uma forma geral, os inquiridos na Escola EB23/S de Mértola (78,6%), revelaram uma percepção positiva em relação à inovação e à melhoria das suas práticas escolares, embora (21,5%) avaliaram de uma forma negativa essa diversificação. Segundo a presidente do C.P., os professores “*Aderem com muita facilidade a este tipo de inovações*”. O presidente do

C.E. também considera que, “[...] todos os professores, ou quase todos, se adaptam com alguma facilidade à verdadeira missão da escola, ou seja, são receptivos a estas inovações”. Por outro lado, na Escola Secundária do Montijo, os professores avaliaram negativamente este item com (63,6%), uma vez que manifestaram muito pouco ou algum encorajamento para esses processos; (36,4%) dos professores respondentes nesta escola, manifestaram um sentimento de considerável e muita responsabilidade, na diversificação de métodos e técnicas. Na perspectiva do presidente do C.E. e do C.P. da Escola Secundária do Montijo, “Uns professores são mais receptivos a umas coisas, outros mais receptivos a outras. Mas, tudo muito bem, enquanto não colide com o horário do professor”. Podemos então inferir que existe motivação por parte dos professores na Escola EB23/S de Mértola para o desenvolvimento das actividades inovadoras.

Factores de ordem relacional

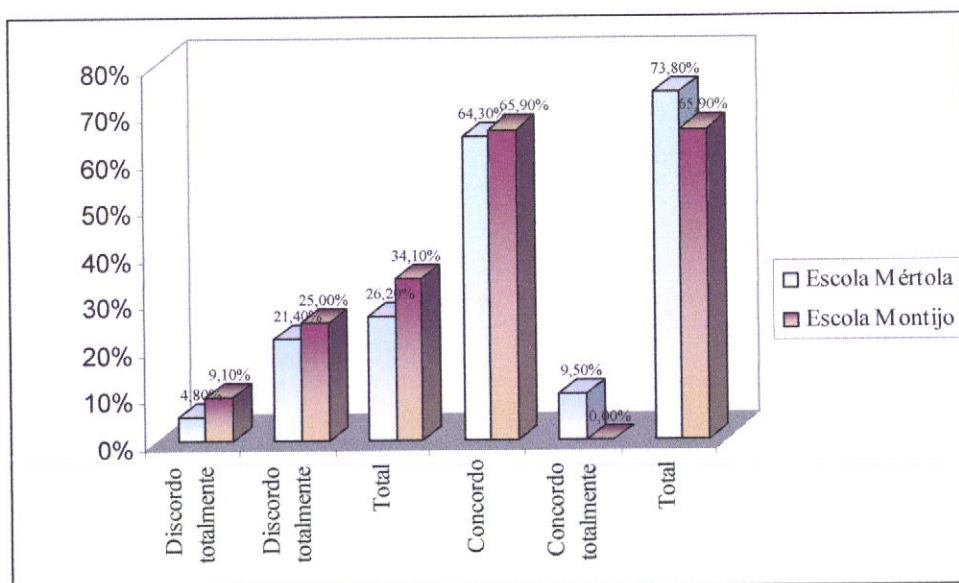


Gráfico 8.15 – Clima propício à integração de docentes e discentes

Conforme se pode observar no gráfico 8.15, relativamente à questão 23-A, (64,3%) dos professores da Escola EB2,3/S de Mértola concordam que existe um clima propício à integração de docentes e discentes e (9,5%) concordam totalmente; no entanto, (21,4%) dos professores respondentes discordam e (4,8%) discordam totalmente. Na Escola Secundária do Montijo, (65,9%) dos inquiridos concordam que existe um clima propício à integração de docentes e discentes, embora (25%) tenham admitido que discordam que haja esse clima propício e (9,1%) discordam totalmente. A

opinião global nas duas escolas é em geral positiva, já que cerca de (73,8%) na Escola EB2,3/S de Mértola e (65,9%) na Escola Secundária do Montijo, concordam ou concordam totalmente que existe um clima propício à integração de docentes e discentes, enquanto que apenas (26,2%) na Escola EB2,3/S de Mértola e (34,1%) na Escola Secundária do Montijo, tem uma percepção mais negativa, isto é, discordam ou discordam totalmente, em relação a esta questão.

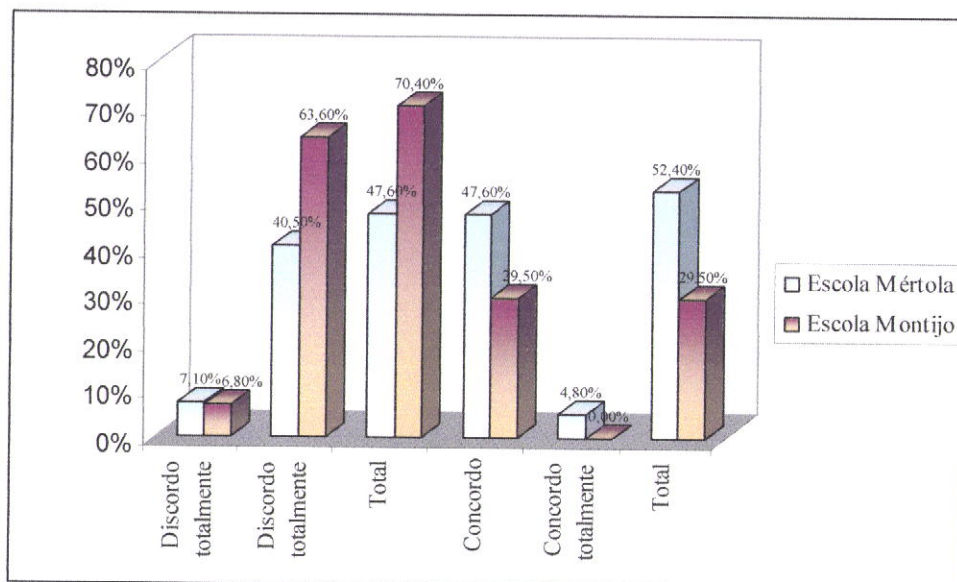


Gráfico 8.16 – Clima saudável entre todos

Os resultados obtidos relativamente ao nível do clima da escola – questão 23-B, indicam-nos que na Escola EB2,3/S de Mértola, (47,6%) dos professores respondentes concordam, e (4,8%) concordam totalmente que existe um clima saudável entre todos; por sua vez, (40,5%) dos inquiridos discordam e (7,1%) discordam totalmente. Na Escola Secundária do Montijo, (63,6%) dos inquiridos discordam que existe um clima saudável entre todos e (6,8%) discordam totalmente; mais de um terço dos professores desta escola, isto é, (29,5%) responderam que concordam que existe um bom relacionamento entre toda a comunidade educativa.

Dos resultados obtidos relativamente a esta questão, concluímos que na Escola EB2,3/S de Mértola, existe alguma homogeneidade nos resultados, embora os professores respondentes tenham uma percepção mais positiva do clima da escola, uma vez que (52,4%) manifestaram que concordam ou concordam totalmente; enquanto que (47,6%) tem uma percepção mais negativa, discordando ou discordando totalmente. Neste domínio, segundo os dois entrevistados, no geral, consideram que “o clima é

aberto e é tudo muito igualitário”, existindo “[...] *um bom clima de escola* [...]”. Na Escola Secundária do Montijo, os professores têm uma percepção negativa acerca do clima de escola, dado que a grande maioria (70,4%) considerou discordar ou discordar totalmente da existência de um clima saudável; estes dados também evidenciaram que (29,5%) dos professores respondentes reconheceram que existe um clima saudável entre todos. Os dois entrevistados desta escola, admitem que “[...] *o ambiente está mau*” e “*Sempre foi um problema desta escola as pessoas misturarem os aspectos pessoais com os aspectos profissionais*”.

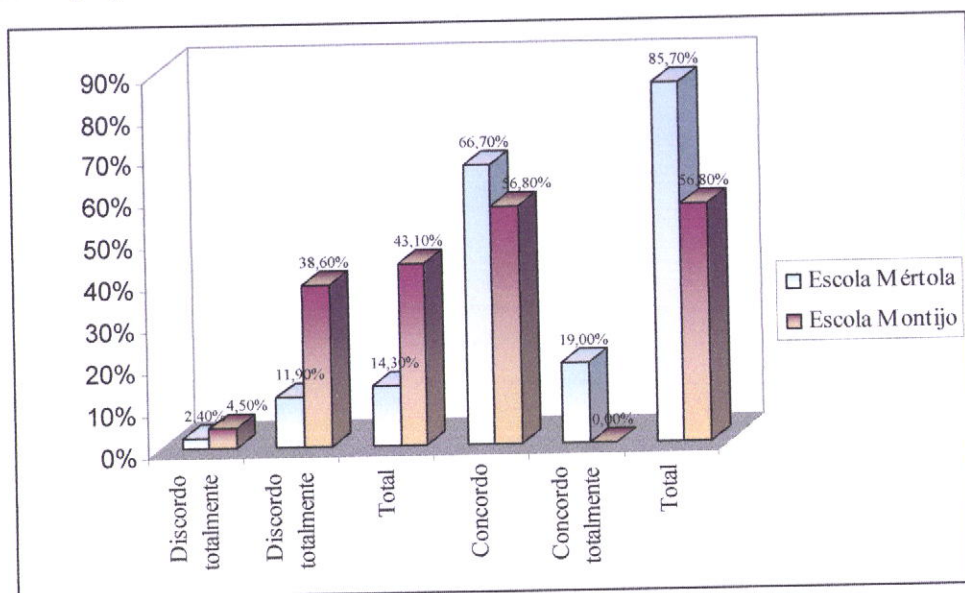


Gráfico 8.17 – Relações humanas com o órgão de gestão

Relativamente à questão 23-C, os resultados das respostas do gráfico 8.17, permitiram revelar que na Escola EB2,3/S de Mértola, (66,7%) dos professores respondentes concordam que existe um bom relacionamento com o órgão de gestão e (19%) concordam totalmente; no entanto, (11,9%) discordam e (2,4%) discordam totalmente. Na Escola Secundária do Montijo, (56,8%) dos professores concordam que as relações humanas entre os professores e o órgão de gestão se revelam de bom nível; constatou-se também que (38,6%) dos inquiridos discordam e (4,5%) discordam totalmente dessa boa relação.

No primeiro caso, os resultados observados no gráfico 8.17, indiciam que os professores têm uma percepção positiva com (85,7%) e apenas (14,3%) tem uma percepção negativa das relações humanas com o órgão de gestão. No que se refere a esta questão, a presidente do C.P. da Escola EB23/S de Mértola, classifica a relação entre os actores educativos e o conselho executivo de “*Muito boa*”, uma vez que “[...] *a porta*

está sempre aberta [...]”. Para o presidente do C.E. “*[...] a porta está sempre aberta e as pessoas entram quando querem e fazem as propostas que bem entenderem*”. No segundo caso, as percepções são mais equilibradas, uma vez que (56,8%) dos inquiridos tem uma percepção positiva e (43,1%) tem uma percepção negativa das relações humanas com o órgão de gestão. Na perspectiva do presidente do C.E. da Escola Secundária do Montijo, *[...] os grandes entraves estão efectivamente aqui ao nível do corpo docente*”, uma vez que, “*[...] ao tentarmos organizar alguns aspectos de ordem profissional, fomos confrontados com algumas situações geradoras de alguma animosidade*”.

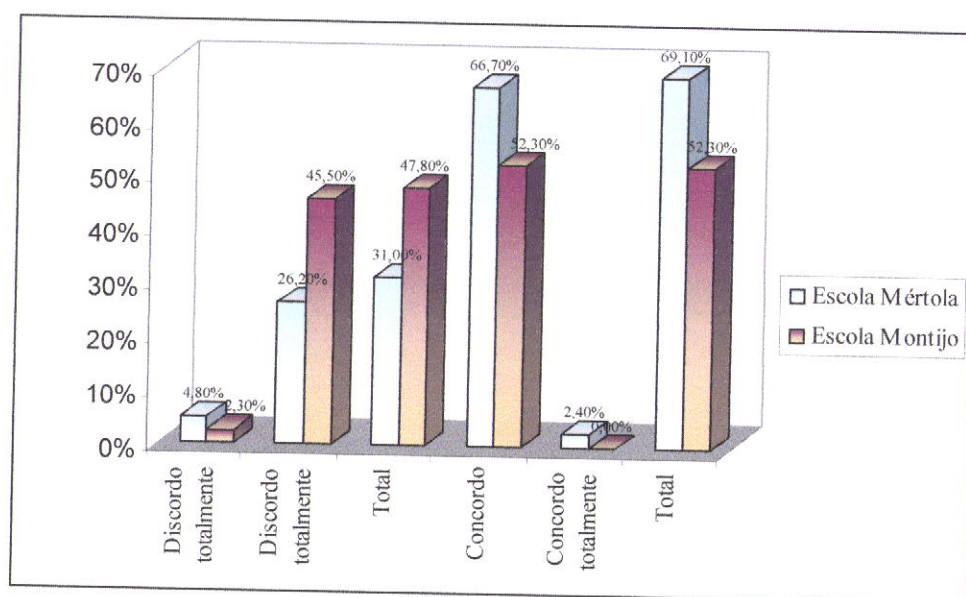


Gráfico 8.18 – Relações humanas entre docentes

Conforme se pode depreender pela análise do gráfico 8.18, a Escola EB2,3/S de Mértola apresenta uma percepção positiva das relações humanas entre os docentes, cerca de (66,7%) concorda e (2,4%) concorda totalmente com esta questão, ainda que (26,2%) discorda e (4,8%) discorda totalmente. Na Escola Secundária do Montijo, a percepção dos professores respondentes é mais homogénea, isto é, (52,3%) concorda que as relações entre os docentes revelam-se de bom nível, enquanto (45,5%) admitiram discordar e (2,3%) discordam totalmente. Em termos de respostas nas duas escolas, na globalidade, a percepção dos professores respondentes é positiva quanto às relações humanas entre os docentes, visto que (69,1%) dos professores da Escola EB2,3/S de Mértola e (52,3%) da Escola Secundária do Montijo, concordam ou concordam totalmente com esta questão, enquanto que (31%) na Escola EB23/S de Mértola e

(47,8%) na Escola Secundária do Montijo tem uma percepção negativa das relações humanas entre os docentes. No entanto, a presidente do C.P. da Escola EB23/S de Mértola considera que “[...] escola em si é, uma espécie de família”. Nesta mesma linha, o presidente do C.E. considera que “[...] o clima é aberto [...], mas no entanto há sempre grupos, segundo as suas convicções, segundo a sua maneira de estar, a sua idade ou talvez o seu estatuto”, mas esses grupos, segundo o mesmo entrevistado “[...] não apresentam qualquer problema para a instituição ou para o ambiente da escola”. Na Escola Secundária do Montijo, o presidente do C.E. refere que “[...] grande parte do corpo docente já está aqui há muitos anos, conhecem-se muito bem uns aos outros, e por vezes, esse conhecimento gera conflitos”.

Qualidade e bem-estar

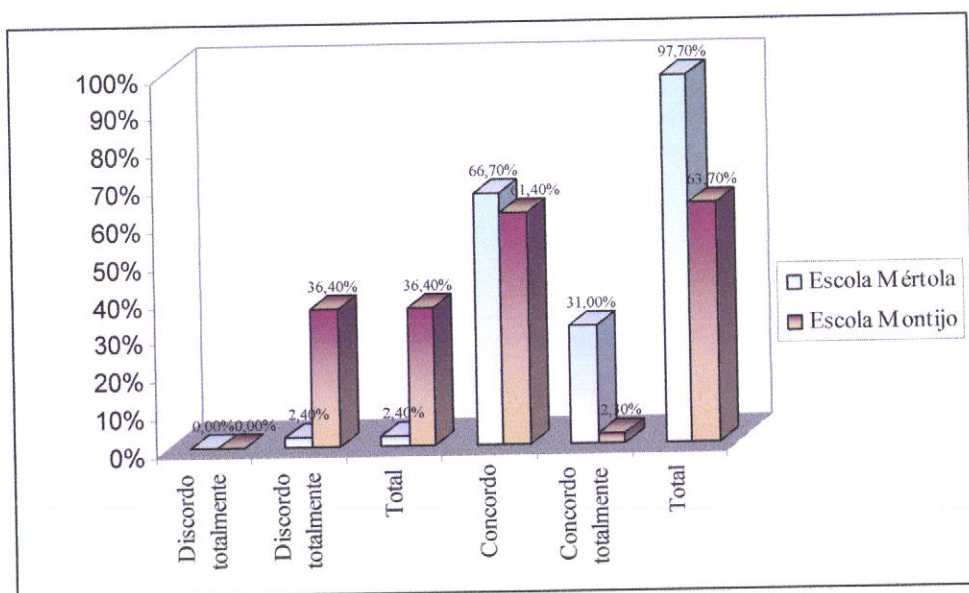
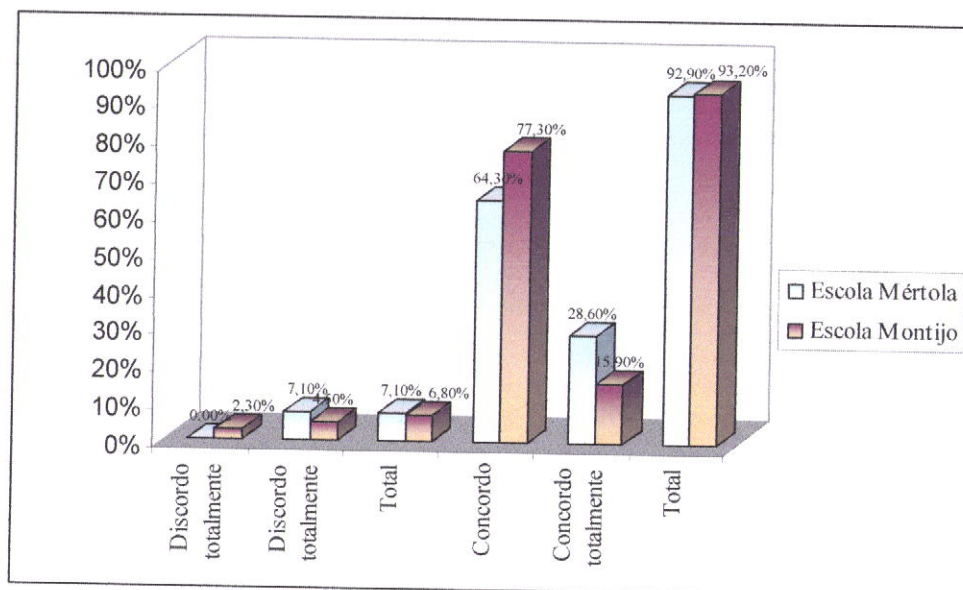


Gráfico 8.19 – Boas condições de trabalho



Gráfica 8.20 – A escola apresenta-se sempre limpa

Os resultados obtidos nos gráficos 8.19 e 8.20, relativamente às questões 23-E/G, sustentam numa análise bastante positiva, que realça a qualidade e bem-estar nas duas escolas. O que sobressai mais nos resultados apresentados é o facto de uma esmagadora maioria dos professores respondentes na Escola EB23/S de Mértola, considerarem que existem boas condições de trabalho (97,7%) e a escola apresenta-se sempre limpa (92,9%), enquanto que de uma forma mais negativa, apenas (2,4%) discordam das boas condições de trabalho e (7,1%) discordam que a escola se apresente sempre limpa. Na perspectiva da presidente do C.P. “[...] os espaços circundantes, o arranjo, a limpeza, a organização e a gestão [...]”, são na sua opinião, os factores que tornam esta escola diferente das outras. Na Escola Secundária do Montijo a opinião global dos professores acerca das condições de trabalho é positiva, uma vez que (63,7%) dos inquiridos, concordam com esta questão; no que concerne à limpeza da escola, a esmagadora maioria dos respondentes (93,2%) consideraram que a escola está sempre limpa; por outro lado, num outro pólo de respostas, (36,4%) dos inquiridos discordam das boas condições de trabalho e (6,8%) discordam ou discordam totalmente que a escola se apresente sempre limpa.

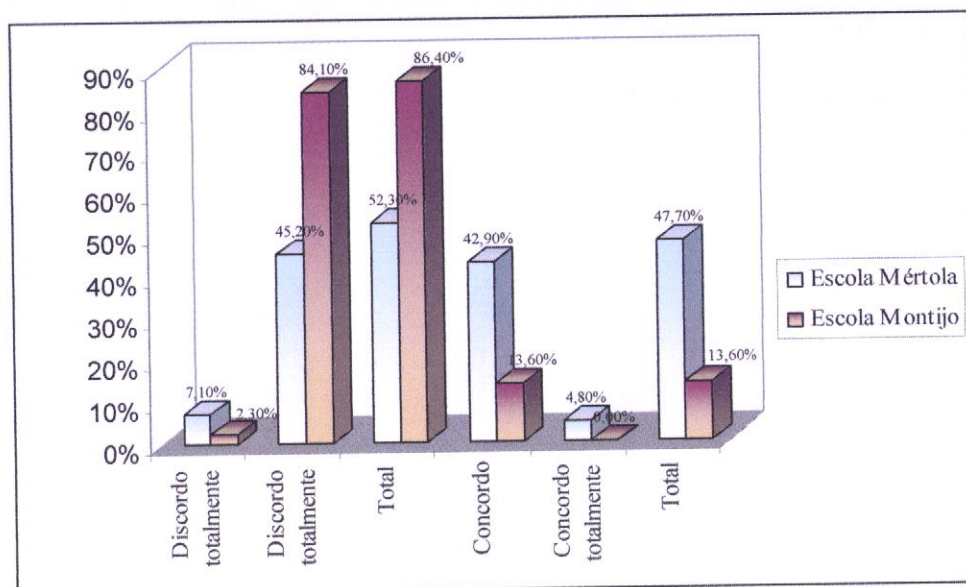


Gráfico 8.21 – Os “bons” professores são reconhecidos

Relativamente à questão 23-F, os resultados das respostas na Escola EB23/S de Mértola permitiram revelar que (45,2%) discordaram que os bons professores são reconhecidos e (7,1%) discordaram totalmente; no entanto, (42,9%) concordaram e (4,8%) concordaram totalmente com essa questão. Na Escola Secundária do Montijo, uma grande maioria dos respondentes (84,1%), discordam que os bons professores são reconhecidos e (2,3%) discordam totalmente; por outro lado, a concordância (concordo, concordo totalmente), (13,6%) dos professores respondentes manifestaram opinião positiva. De acordo com este conjunto de resultados, podemos inferir que a opinião dos professores respondentes é negativa. Na Escola EB23/S de Mértola os resultados observados, indiciam que os professores tem uma percepção negativa com (52,3%) e (47,7%) tem uma percepção positiva sobre o reconhecimento dos bons professores. No segundo caso, as percepções são mais heterogéneas, uma vez que (86,4%) dos inquiridos tem uma percepção negativa e (13,6%) tem uma percepção positiva sobre a questão.

VIII. 1.1.2.2. Interacção e Influência

Influência na comunidade escolar

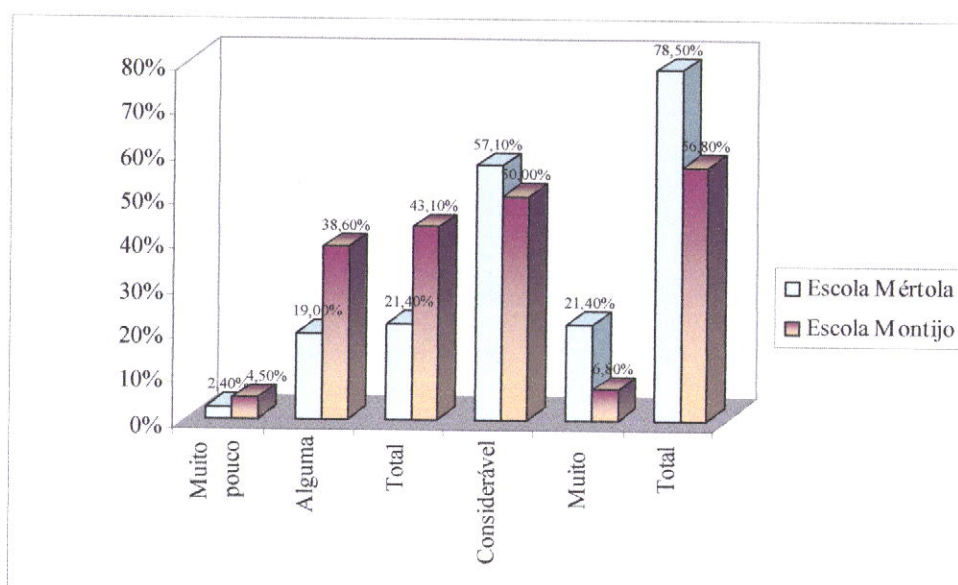


Gráfico 8.22 – Influência do órgão de gestão na comunidade escolar

No que diz respeito à questão 25, sobre a influência que o órgão de gestão tem na comunidade escolar, na Escola EB23/S de Mértola verifica-se que a grande maioria dos professores respondentes (57,1%) atribuíram-lhe uma considerável influência e (21,4%) muita influência, enquanto que cerca de um terço (19%) considera que tem alguma influência e ou outros (2,4%) tem muito pouca influência nesse quotidiano. Também nesta dimensão na Escola Secundária do Montijo, as percepções dos professores, são muito significativas, tanto em relação à considerável influência (50%) como à muita influência (6,8%) na comunidade escolar; ainda assim, (38,6%) dos inquiridos, consideraram que o órgão de gestão tem alguma influência e (4,5%) muito pouca influência neste domínio. O que imediatamente sobressai nesta questão, é que (78,5%) dos professores na Escola EB23/S de Mértola e (56,8%) na Escola Secundária do Montijo, revelaram uma percepção global positiva, uma vez que, a maioria dos respondentes atribuíram-lhe uma considerável influência ou reconheceu-o como muito influente na comunidade escolar, enquanto que apenas (21,4%) na Escola EB2,3/S de Mértola e (43,1%) na Escola Secundária do Montijo, a considera negativa, isto é, declararam que o órgão de gestão tem alguma influência ou muito pouca influência na vida da escola.

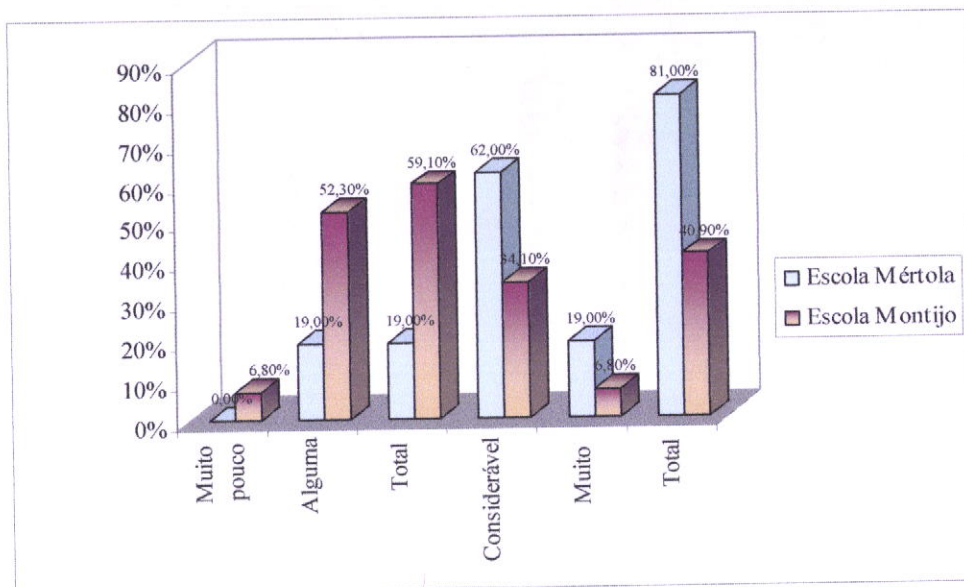


Gráfico 8.23 – Influência dos professores na comunidade escolar

Relativamente à questão 26, quanto à preponderância dos professores na comunidade escolar, verificou-se que na Escola EB23/S de Mértola (62%) dos professores respondentes admitiram ter uma considerável influência e (19%) muita influência, enquanto que uma pequena parte dos respondentes (19%) admitiu ter apenas alguma influência a esse respeito. Pelo contrário, na Escola Secundária do Montijo (52,3%) dos professores respondentes consideram ter alguma influência ou muito pouca influência (6,8%) na comunidade escolar; por outro lado, convém sublinhar que (34,1%) manifestou um sentimento de ter uma considerável influência e (6,8%) muita influência acerca do que se passa na escola. Relativamente a esta dimensão, na Escola EB23/S de Mértola os resultados observados no gráfico 8.23, indiciam que (81%) dos professores tem uma percepção positiva da sua influência na comunidade escolar e apenas (19%) tem uma percepção negativa a esse respeito. No segundo caso, os professores manifestam ter pouca influência na vida da escola, uma vez que (59,1%) dos inquiridos tem uma percepção negativa e só (40,9%) tem uma percepção positiva da sua influência.

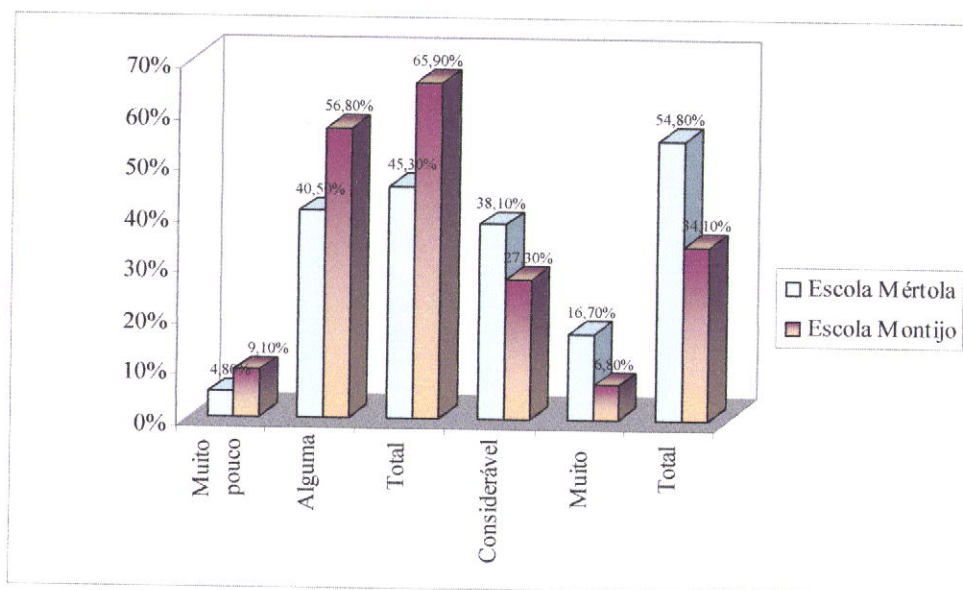


Gráfico 8.24 – Influência dos alunos na comunidade escolar

Analisamos, por fim, o bloco temático relacionado com a preponderância dos alunos na vida da escola, assim, (38,1%) dos professores respondentes da Escola EB23/S de Mértola atribui-lhe uma considerável influência e (16,7%) admitem que têm muita influência, enquanto que (40,5%) considera que os alunos apenas têm alguma influência e (4,8%) consideram-nos muito pouco influentes na vida da escola. Na Escola Secundária do Montijo, (56,8%) dos professores concordam que os alunos têm alguma influência na comunidade escolar e (9,1%) entendem ser muito pouca, essa influência; constatou-se também que (27,3%) dos inquiridos manifestou sentir que os alunos têm uma considerável influência e (4,5%) percepcionou que os alunos têm muita influência na escola. Dos resultados obtidos relativamente a esta questão, concluímos que na Escola EB2,3/S de Mértola, existe alguma homogeneidade nos resultados, embora os professores respondentes tenham uma percepção mais positiva da influência dos alunos na comunidade escolar, uma vez que (54,8%) manifestaram que os alunos têm uma considerável ou muita influência na escola; enquanto que (45,3%) tem uma percepção mais negativa, isto é, consideram que os alunos têm alguma ou muito pouca influência. Na Escola Secundária do Montijo, os professores tem uma percepção mais negativa acerca da influência dos alunos na escola, dado que a grande maioria (65,9%) considerou que os alunos têm muito pouca ou alguma influência na comunidade; estes dados também evidenciaram que (34,1%) dos professores respondentes afirmaram que os alunos têm uma considerável ou muita influência no que se passa na escola.

Influência na organização

Quadro 8.1

Influência na organização (quem manda mais)

	Escola EB 2,3/S Mértola		Escola Secundária do Montijo	
Influência na organização (quem manda mais)	C. Executivo	97,6%	C. Executivo	90,9%
	C Pedagógico	90,4%	D.R. Educação	86,3%
	A. Pais	73,8%	C. Pedagógico	79,5%
	D.R. Educação	66,6%	M. Educação	77,2%
	Assembleia de Escola	64,3%	Assembleia de Escola	72,7%
	Professores	57,1%	I.G.E.	68,2%
	M. Educação	54,7%	Professores	38,6%
	I.G.E.	45,2%	A. Pais	27,2%
	Autarquia	28,6%	Autarquia	18,2%
	Alunos	23,8%	Alunos	15,9%

Conforme se pode depreender pela análise do quadro 8.1, sobre a autoridade mais influente na organização, em termos de (quem manda mais), para os professores respondentes na Escola EB23/S de Mértola é o conselho executivo com (97,6%). O conselho pedagógico aparece no lugar imediatamente a seguir com (90,4%) e a associação de pais com (73,8%). A autarquia com (28,6%) e os alunos com (23,8%) parecem ser vistos como alguém destituído de qualquer influência na organização. Na Escola Secundária do Montijo, continua a ser o conselho executivo com (90,9%) o órgão mais influente, seguido da direcção regional de educação com (86,3%) e do conselho pedagógico com (79,3%). Igualmente desinvestidos de importância aparecem a autarquia com (18,2%) e os alunos com (15,9%). Neste item os professores parecem ter plena consciência da distribuição da influência na escola, realçando, tanto na Escola EB23/S de Mértola como na Escola Secundária do Montijo, o papel principal do órgão de gestão da escola, em claro detrimento da administração central. Ficou demonstrado, pelos professores respondentes, nas duas escolas, que os alunos têm muito pouca influência na organização, isto é, pouco poder de decisão.

Cooperação

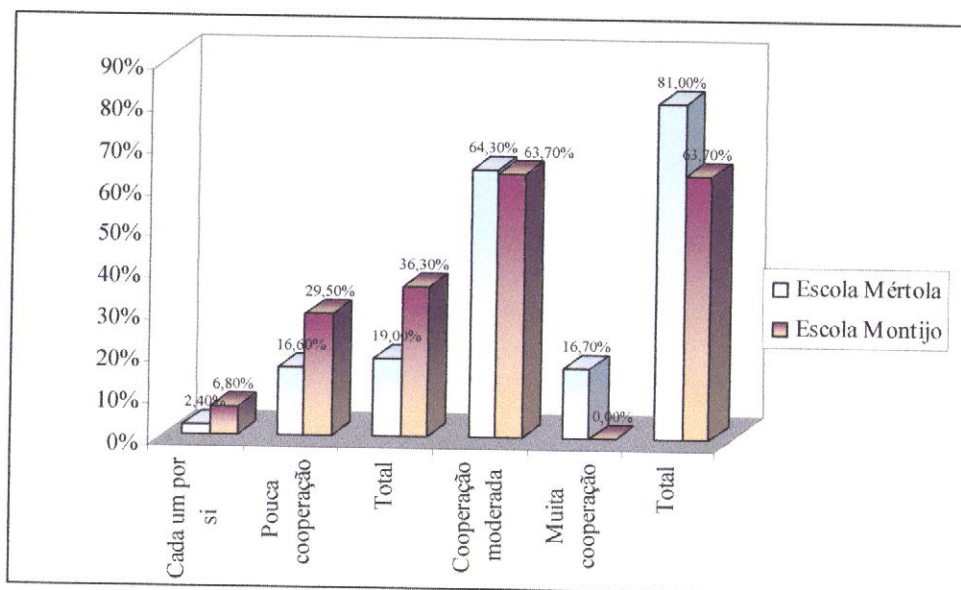


Gráfico 8.25 – Cooperação entre o órgão de gestão e os professores

De acordo com os resultados obtidos na questão 29, relativamente ao trabalho de equipa entre o órgão de gestão e os professores da escola, para (64,3%) dos professores respondentes na Escola EB23/S de Mértola admitiram verificar-se uma cooperação moderada no trabalho de equipa e (16,7%) muita cooperação entre si; cerca de um terço dos respondentes, (16,6%) assinalaram que existe pouca cooperação entre si e (2,4%) manifestou que cada um trabalha para si. Na Escola Secundária do Montijo (63,7%) dos inquiridos, responderam que consideram que existe uma cooperação moderada entre si; no entanto, (29,5%) admite que há pouca cooperação e (6,8%) manifestam que nesta escola é cada um por si. Da análise dos resultados obtidos, (81%) dos professores na Escola EB23/S de Mértola e (63,7%) na Escola Secundária do Montijo, revelaram uma percepção global positiva, uma vez que, quanto a esse trabalho de equipa, a maioria dos respondentes consideram existir, no geral, uma cooperação moderada e muita cooperação entre o órgão de gestão e os professores da escola; enquanto que apenas (19%) na Escola EB2,3/S de Mértola e (36,3%) na Escola Secundária do Montijo, a considera negativa, isto é, declararam que existe pouca cooperação ou que cada um por si no trabalho de equipa entre a gestão e os professores.

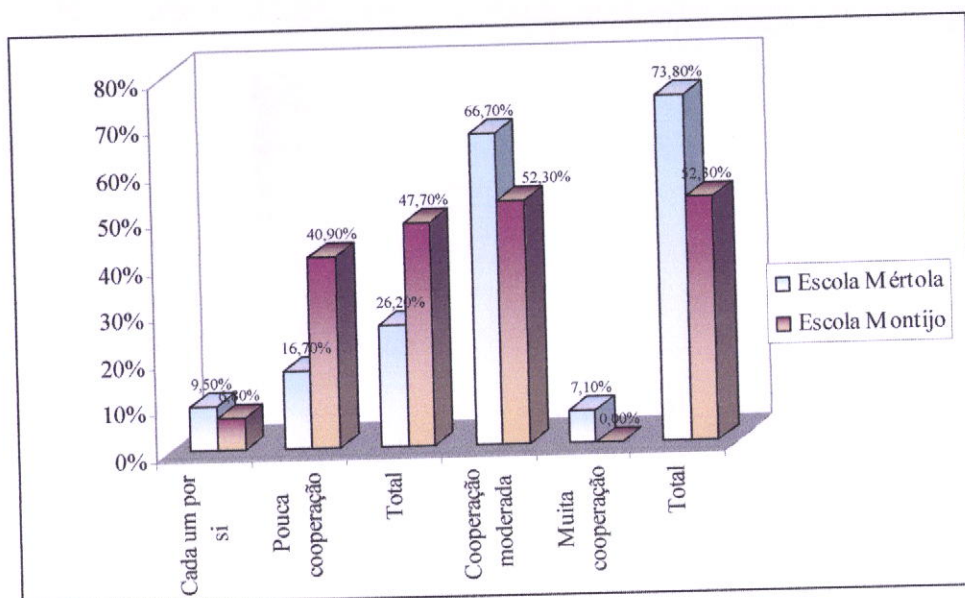


Gráfico 8.26 – Cooperação entre todos os professores

Ainda neste domínio, e relativamente à questão 30, na Escola EB23/S de Mértola verificou-se que (66,7%) dos professores respondentes admitiu existir uma cooperação moderada no trabalho de equipa entre todos os professores e (7,1%) muita cooperação entre todos; no entanto, (16,7%) dos professores confessaram não haver um trabalho de equipa e que o lema da actividade docente nesta escola era cada um por si. Na Escola Secundária do Montijo (52,3%) dos professores consideraram que existe uma cooperação moderada entre todos os professores; enquanto que (40,9%) dos respondentes revelaram que existe pouca cooperação entre si, (6,8%) diz que nesta escola é cada um por si, uma vez que não existe um trabalho de grupo. Na globalidade, o que realmente sobressai é a percepção positiva nas duas escolas em relação à cooperação entre todos os professores. Assim, (73,8%) dos professores na Escola EB23/S de Mértola e (52,3%) na Escola Secundária do Montijo, consideram existir, no geral, uma cooperação moderada e muita cooperação entre o órgão de gestão e os professores da escola; enquanto que apenas (26,2%) na Escola EB2,3/S de Mértola e (47,7%) na Escola Secundária do Montijo, a considera negativa, isto é, declararam que existe pouca cooperação ou que cada um por si no trabalho de equipa entre todos os professores na escola.

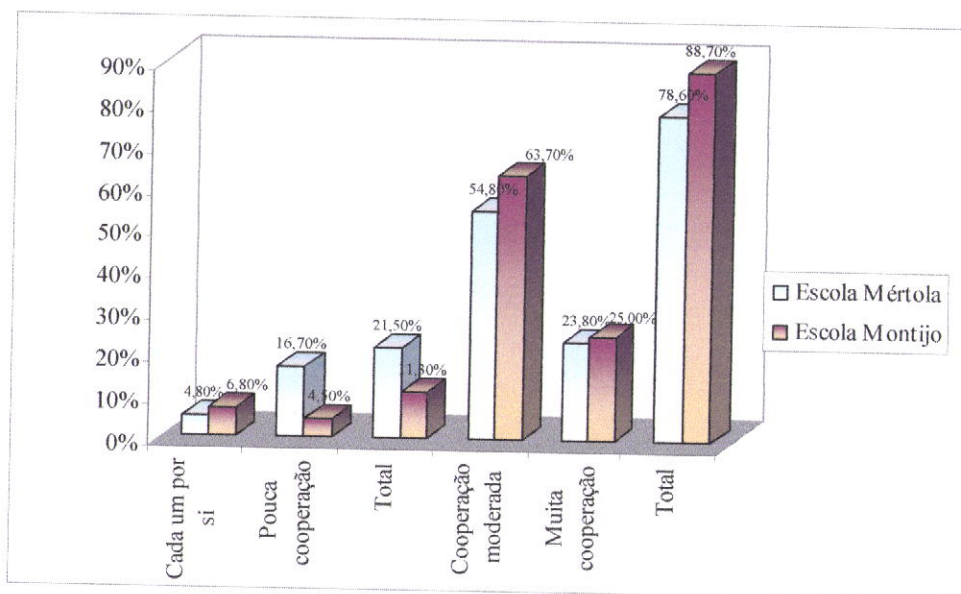


Gráfico 8.27 – Cooperação entre todos os professores do mesmo grupo de disciplina

Analizamos, por fim, o bloco temático relacionado com a cooperação entre todos os professores do mesmo grupo de disciplina. De acordo com os resultados obtidos nesta categoria e relativamente à questão 31, sustentam numa análise bastante positiva, que realça a cooperação entre todos os professores do mesmo grupo de disciplina. O que sobressai mais nos resultados apresentados é o facto de uma esmagadora maioria (78,6%) dos professores respondentes na Escola EB23/S de Mértola considerarem que existe uma cooperação moderada (54,8%) e muita cooperação (23,8%); enquanto que de uma forma mais negativa (16,7%), declararam haver pouca cooperação e (4,8%) registam que nesta escola é cada um por si. Na Escola Secundária do Montijo a opinião global dos professores acerca da cooperação entre todos os professores do mesmo grupo de disciplina também é bastante positiva, uma vez que (88,7%) dos inquiridos, concordam com esta questão; estes dados documentaram que a esmagadora maioria dos respondentes (63,7%) consideraram que há uma cooperação moderada entre todos e (25%) considera que há muita cooperação; por outro lado, num outro pólo de respostas (4,5%) dos inquiridos discordam que haja cooperação entre todos e (6,8%) manifestou existir um trabalho muito individualizado nesta dimensão.

Percepção do ambiente escolar

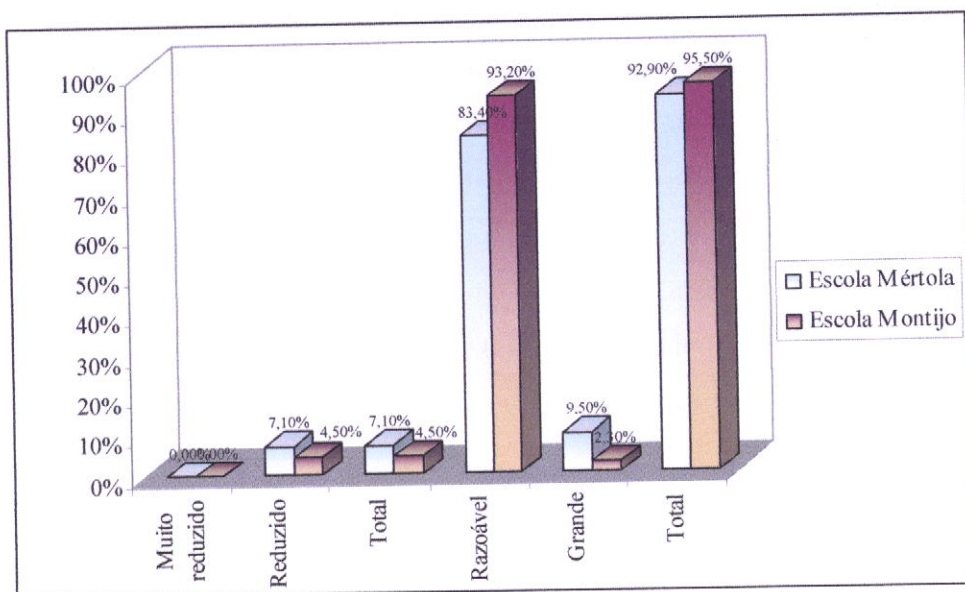


Gráfico 8.28 – Percepção do ambiente escolar – professores/alunos

Relativamente à questão 32, conforme o gráfico 8.28 acima apresentado, a maioria dos professores, isto é, (92,9%) na Escola EB23/S de Mértola e (95,5%) na Escola Secundária do Montijo, têm uma percepção globalmente positiva acerca do conhecimento que o órgão de gestão possui dos problemas escolares que os alunos sentem na escola; contrapondo-se (7,1%) na Escola EB/S de Mértola e (4,5%) na Escola Secundária do Montijo, considera que o conhecimento do órgão de gestão tem desses problemas é reduzido ou muito reduzido.

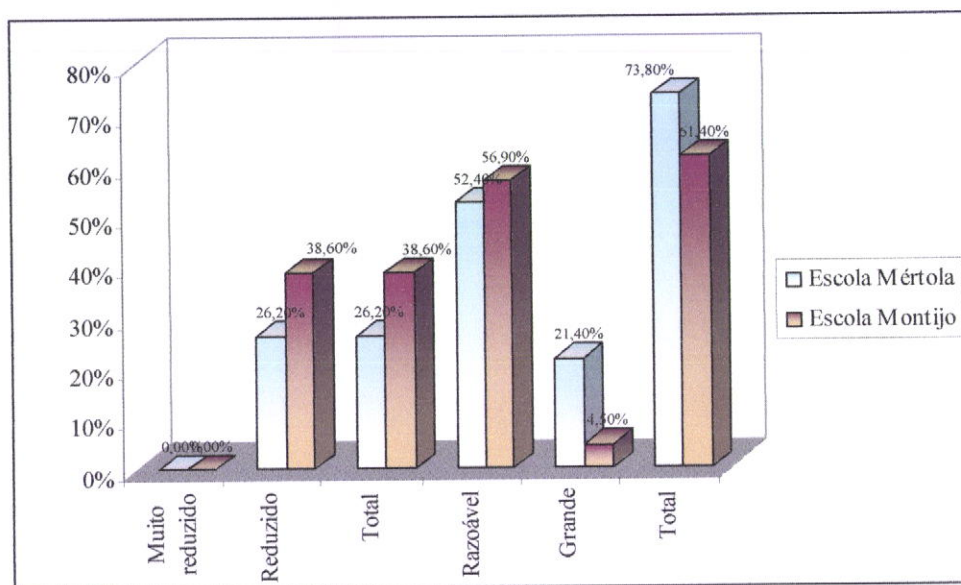


Gráfico 8.29 – Percepção do ambiente escolar – órgão de gestão/professores

Segundo os dados obtidos na questão 33, constatamos da sua análise, que na Escola EB23/S de Mértola (52,4%) dos professores respondentes considera que o órgão de gestão tem um razoável conhecimento dos problemas que os professores sentem na escola e (21,4%) um grande conhecimento. Apenas (26,2%) declararam que esse conhecimento é reduzido. Na Escola Secundária do Montijo (56,9%) dos inquiridos, reconheceram que o órgão de gestão tem um razoável conhecimento dos problemas dos professores e (4,5%) um grande conhecimento; dos restantes, (38,6%) admitiram que o órgão de gestão tem um conhecimento reduzido dos problemas. A opinião global dos professores acerca do conhecimento que o órgão de gestão tem acerca dos problemas que os professores sentem na escola é positiva, já que cerca de (73,8%) dos professores respondentes na Escola EB23/S de Mértola e (61,4%) na Escola Secundária do Montijo consideraram que o conhecimento é razoável ou grande; enquanto que no aspecto mais negativo, apenas (26,2%) na Escola EB23/S de Mértola e (38,6%) na Escola Secundária do Montijo consideraram que esse conhecimento é reduzido.

VIII. 1.1.2.3. Comunicação

Fluxo de informação

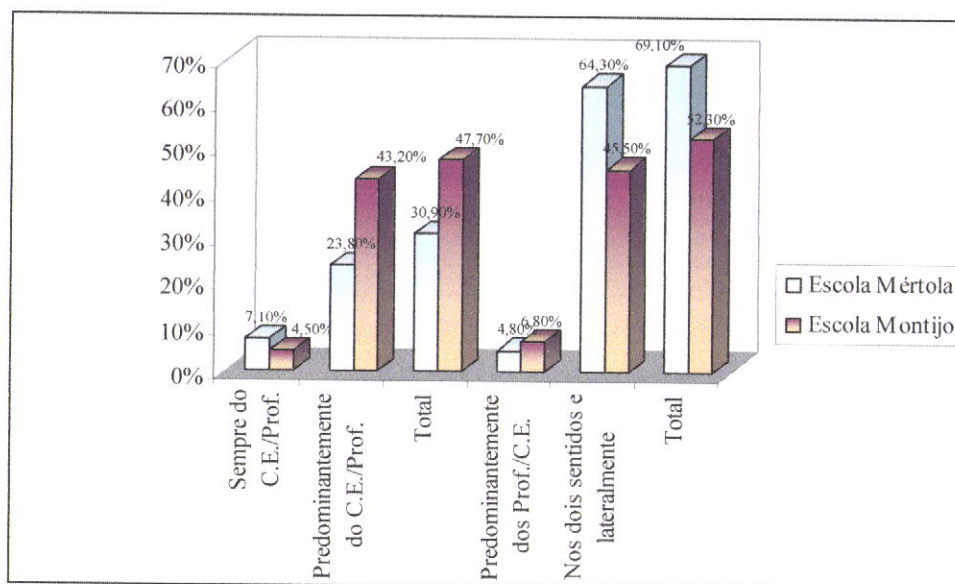


Gráfico 8.30 – Fluxo de informação

Conforme podemos observar no gráfico 8.30, relativamente à questão 34, para a grande maioria dos professores da Escola EB23/S de Mértola (64,3%), o fluxo de informação entre o órgão de gestão e os professores, na sua globalidade, é efectuado nos dois sentidos e lateralmente, enquanto que (4,8%) revelaram que ele se processa

predominantemente dos professores para o órgão de gestão; dos restantes professores respondentes, (23,8%) consideraram verificar-se um fluxo informativo predominantemente do topo para a base e (7,1%) sempre do topo para a base. Na opinião da presidente do C.P. e do presidente do C.E. da Escola EB23/S de Mértola, “*O meio de comunicação mais comum na escola é efectuado nos dois sentidos (professores/órgão de gestão e vice-versa)*”. Na Escola Secundária do Montijo, a percepção dos professores respondentes é mais homogénea, tanto nas percepções positivas como nas negativas. Assim, num sentido mais positivo (45,5%) dos professores admitem que esse fluxo se realiza nos dois sentidos e lateralmente, enquanto que (6,8%) dos inquiridos destaca a predominância do fluxo de informação da base para o topo; num sentido mais negativo (43,2%) dos respondentes consideram que o fluxo de informação é predominantemente do órgão de gestão para os professores e (4,5%) admitem que é sempre do topo para a base. Segundo o presidente do C.E. da Escola Secundária do Montijo, o fluxo de informação, “[...] *de nós para os professores passa sempre através dos órgãos intermédios [...]*”. Para o presidente do C.P., essa informação por vezes chega “[...] *através dos seus coordenadores [...]*” ou “[...] *vêm entregar pessoalmente ao presidente do órgão pedagógico*”. Em síntese, podemos referir que o processo de comunicação entre o órgão de gestão e os professores foi considerado globalmente positivo já que cerca de (69,1%) na Escola Básica 23/S de Mértola e (52,3%) na Escola Secundária do Montijo, afirmaram que o fluxo de informação sobre questões escolares se faz, sobretudo, nos dois sentidos e lateralmente e predominantemente da base para o topo; enquanto que (30,9%) na Escola EB23/S de Mértola e (47,7%) na Escola Secundária do Montijo tem uma percepção negativa deste fluxo de informação, uma vez que ele se processa predominantemente ou sempre do órgão de gestão para os professores.

Tipo de comunicação

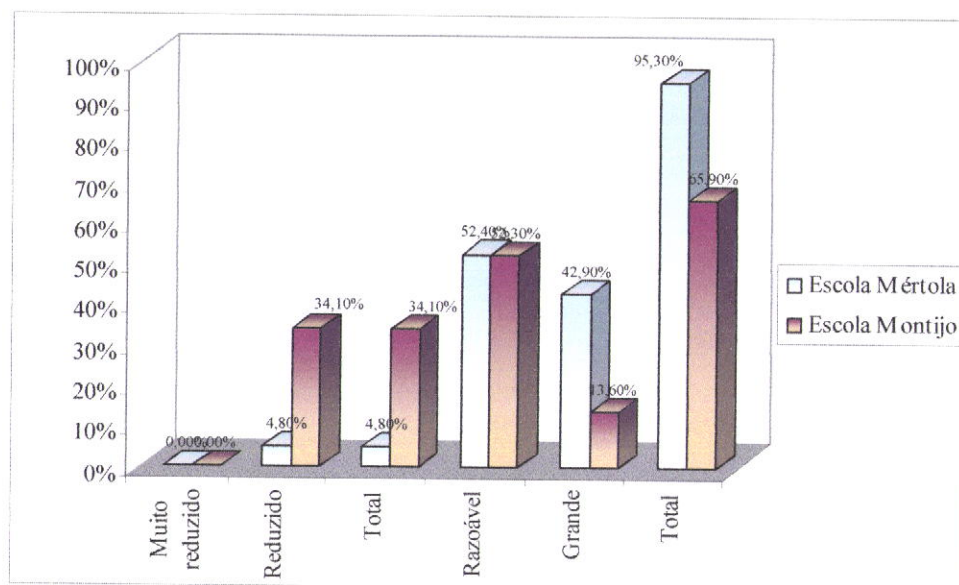


Gráfico 8.31 – Tipo de comunicação entre o órgão de gestão e os professores

De acordo com os resultados obtidos, na questão 35, podemos inferir que eles sustentam numa análise bastante positiva, que realça o grau de abertura na comunicação entre o órgão de gestão e os professores. O que sobressai mais nos resultados apresentados é o facto de uma esmagadora maioria dos professores respondentes (95,3%) na Escola EB23/S de Mértola, considerarem que essa abertura é razoável ou grande, enquanto que de uma forma mais negativa, apenas (4,8%) concordam que essa comunicação é reduzida. Estes resultados são confirmados pela presidente do C.P., uma vez que, na sua opinião “[...] a comunicação é aberta, [...] é aberta porque as pessoas dirigem-se quando têm algum problema (pedagógico ou outro), não mandam recados, nem há marcação de horas, há sempre possibilidade de falar no momento, isto é, os contactos são feitos de uma forma mais informal”. Para o presidente do C.E. “[...] os contactos informais são os mais privilegiados”. Na Escola Secundária do Montijo a opinião global dos professores acerca desta questão também é positiva, uma vez que (65,9%) dos inquiridos, concordam que essa comunicação é razoável ou grande, entre o topo e a base; por outro lado e num outro pólo de respostas, (34,1%) dos inquiridos declararam sentirem muito pouca abertura entre o órgão de gestão e os professores. Segundo o presidente do C.E. desta escola, “[...] nunca houve em nenhum de nós, qualquer problema em tratar o que quer que fosse com quem nos trás problemas”.

Nesta perspectiva, o presidente do C.P. também admite que “[...] não há entraves para que essa comunicação não seja aberta”.

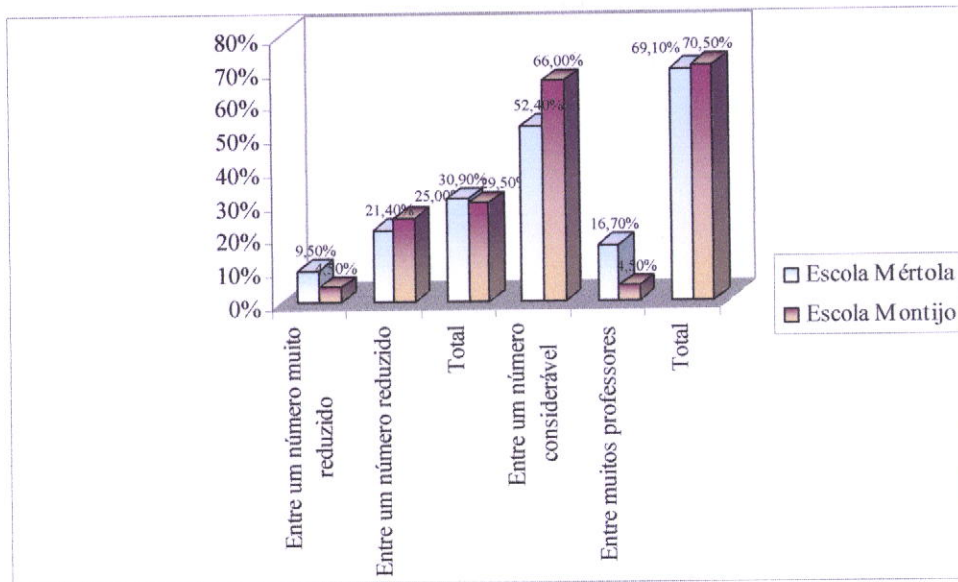


Gráfico 8.32 – Tipo de comunicação entre professores

Relativamente à questão 36, o grau de abertura na comunicação entre professores, foi avaliada positivamente e com alguma homogeneidade o total de respostas. Assim, na Escola EB23/S de Mértola (52,4%) dos professores respondentes consideram que existe uma comunicação aberta entre um número considerável de professores e (16,7%) admite que essa comunicação é aberta entre muitos professores; por outro lado, (21,4%) dos professores respondentes nesta escola, consideram que essa comunicação é entre um número reduzido de professores e (9,5%) entre um número muito reduzido de professores. Na Escola Secundária do Montijo, (66%) dos inquiridos perceberam a existência de uma comunicação aberta entre um número considerável de professores e (4,5%) entre muitos professores; um quarto dos respondentes (25%) sente que essa comunicação é aberta entre um número reduzido de professores, enquanto que (4,5%) admite que essa comunicação é apenas entre um número reduzido de professores. Estes dados permitem constatar que na maioria dos respondentes (69,1%) na Escola EB23/S de Mértola consideram que existe uma comunicação aberta entre um número considerável de professores e entre muitos professores; outros, de uma forma mais negativa (30,9%), consideram que essa comunicação só se efectua entre um número reduzido ou entre um número muito reduzido de professores. Segundo os dois

órgãos formais entrevistados (C.P. e C.E.), admitem que “[...] *a comunicação entre todos os professores é aberta, uma vez que o corpo docente é jovem e não existe pequenos grupos*”. No segundo caso, as percepções também são heterogéneas, uma vez que (70,5%) dos inquiridos tem uma percepção positiva e (29,5%) tem uma percepção negativa sobre a questão. Os resultados obtidos, são confirmados pelo presidente do C.E. da Escola Secundária do Montijo, uma vez que este entrevistado, considera “[...] *que existe uma certa cordialidade entre todos*”, mas a “[...] *comunicação faz-se dentro de pequenos grupos. Não quero dizer que seja entre um número reduzido de professores, [...] tem mais a ver com a forma como se está na escola e para a escola e na forma como se identifica com a escola*”.

VIII. 1.1.3. Outras questões

Ainda dentro desta temática da percepção da liderança e a sua influência no clima organizacional, os itens seguintes, constituem as dimensões que estão relacionados com a apreciação directa dos professores, sobre os resultados escolares, o ambiente escolar e o estilo de liderança.

Resultados escolares

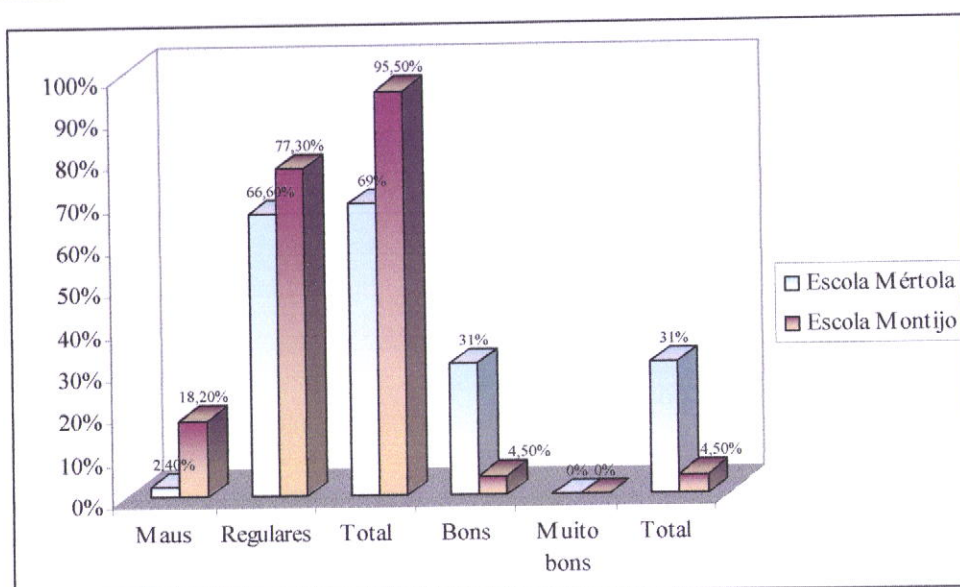


Gráfico 8.33 – Resultados escolares

Relativamente à questão 19, conforme se pode depreender pela análise do gráfico 8.33, (66,6%) dos inquiridos da Escola EB2,3/S de Mértola apresentam uma percepção negativa dos resultados escolares, concordando que os resultados são regulares e (2,4%) concorda que são maus; por outro lado, (31%) considera que os resultados são bons. Na Escola Secundária do Montijo, a percepção dos professores também é negativa, uma vez que, (77,3%) concorda que os resultados são regulares e (18,2%) considera que são maus; apenas (4,5%), concorda que são bons. Em termos de respostas nas duas escolas, na globalidade, a percepção dos professores respondentes é negativa quanto aos resultados escolares, visto que (69%) dos professores da Escola EB2,3/S de Mértola e (95,5%) da Escola Secundária do Montijo, concordam que os resultados são regulares ou maus; enquanto que (31%) na Escola EB23/S de Mértola e (4,5%) na Escola Secundária do Montijo tem uma percepção positiva neste item.

Ambiente escolar

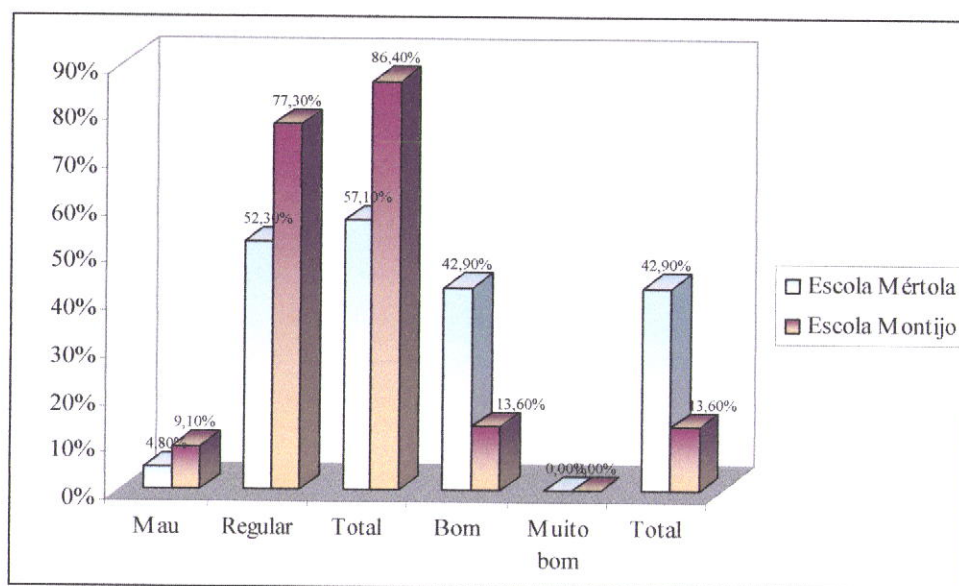


Gráfico 8.34 – Ambiente escolar

Relativamente à questão 24, no que respeita ao ambiente escolar, (52,3%) dos professores respondentes da Escola EB2,3/S de Mértola consideram que o ambiente é regular e (4,8%) admitiram que é mau; pelo contrário, (42,9%) reconheceu que o ambiente é bom. Com uma percepção ainda mais negativa, (77,3%) dos professores respondentes da Escola Secundária do Montijo, consideram que o ambiente é regular e (9,1%) mau; apenas (13,6%), admitiu que o ambiente escolar é bom. Em termos de respostas nas duas escolas, na globalidade, a percepção dos professores respondentes é negativa, visto que (57,1%) dos professores da Escola EB2,3/S de Mértola e (86,4%) da Escola Secundária do Montijo, concordam que o ambiente é mau; enquanto que (42,9%) na Escola EB23/S de Mértola e (13,6%) na Escola Secundária do Montijo tem uma percepção mais positiva do ambiente da escola.

Estilo de liderança

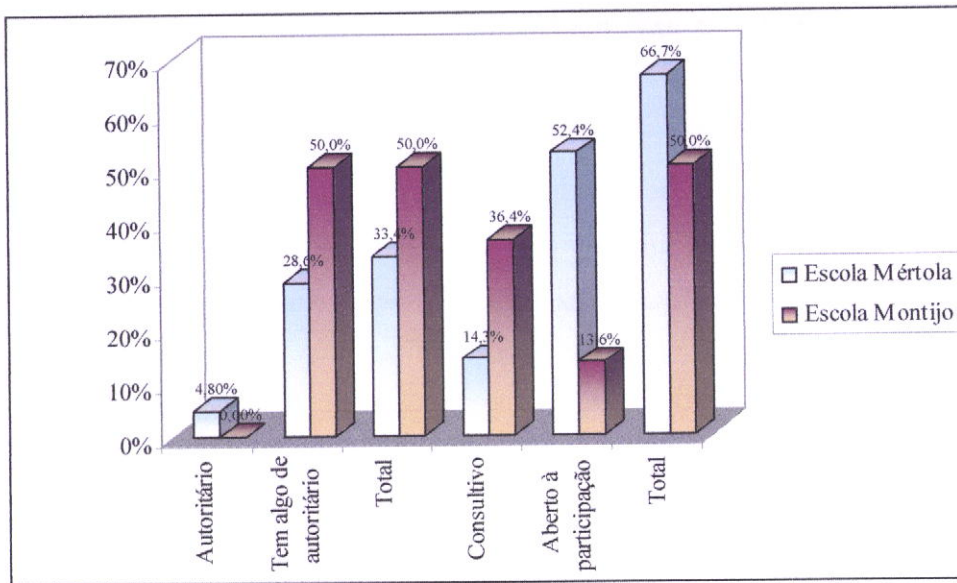


Gráfico 8.35 – Estilo de Liderança do órgão de gestão

Finalmente, quanto à apreciação directa sobre o estilo de liderança do conselho executivo (questão 40), concluímos que na Escola EB2,3/S de Mértola, existe alguma dispersão nos resultados, embora os professores respondentes tenham uma percepção mais positiva do estilo de liderança, uma vez que (52,4%) consideraram-no aberto à participação e (14,3%) classificaram-no como um órgão consultivo; enquanto que (28,6%) tem uma percepção mais negativa, isto é, consideram que o conselho executivo tem algo de autoritário e apenas (4,8%) o consideram autoritário. Na Escola Secundária do Montijo, os professores tem uma percepção equilibrada acerca do estilo de liderança do conselho executivo na escola, dado que (36,4%) dos respondentes tem uma percepção positiva e considerou-o como um órgão consultivo e (13,6%) avaliou-o como sendo um órgão aberto à participação; estes dados também evidenciaram que (50%) dos professores respondentes tem uma percepção negativa e afirmaram que o conselho executivo tem algo de autoritário.

VIII. 1.2. Análise global dos resultados - professores

VIII. 1.2.1. Liderança organizacional

Os resultados obtidos nesta dimensão (questões 11 a 16), permitiram-nos concluir na sua globalidade que grande quantidade de professores (60,46%), na Escola EB23/S de Mértola possui uma percepção global positiva quanto ao processo de liderança da sua escola. As percepções mais negativas aparecem mais associadas a uma fraca participação dos alunos nas decisões sobre questões pedagógicas (66,6%) e nas questões relativas à vida escolar (59,6%). É de realçar a facilidade do contacto com o órgão de gestão, indiciando que, os contactos informais são também privilegiados. É possível, assim, obter uma imagem positiva da liderança da escola, com grande peso na utilização das ideias dos professores nas questões pedagógicas, nas questões relativas à vida escolar e na autonomia dada para a resolução de problemas na vida da escola. Pelo contrário, na Escola Secundária do Montijo (72,26%) dos professores respondentes possuíam uma percepção global negativa quanto aos processos de liderança da escola em estudo. Esta imagem negativa dos processos de liderança, ficou a dever-se à concentração do processo de decisão do órgão de gestão. As percepções negativas aparecem associadas a todos os itens, mas com uma maior incidência, na utilização das ideias dos alunos em questões pedagógicas (95,4%) e nas questões relativas à vida escolar (90,9%). No item abertura/formalização, (100%) dos professores respondentes, consideram que existe uma grande facilidade de contacto com o órgão de gestão.

Numa análise mais pormenorizada, fazendo intervir a variável “situação profissional”, foi detectada a existência de uma percepção negativa, relativamente ao estilo de liderança exercido pelo órgão de gestão da Escola Secundária do Montijo, essencialmente ao nível dos professores do quadro de escola. Pelo contrário, na Escola EB23/S de Mértola os professores do quadro de escola consideram que o órgão de gestão é um órgão aberto à participação.

VIII. 1.2.2 Tomada de decisão

A análise dos resultados globais nesta dimensão (questões 37 a 39) revela nas duas escolas, uma percepção negativa por parte dos professores respondentes, no que respeita ao seu envolvimento na tomada de decisão, isto é, (50,73%) na Escola EB 2,3/S de Mértola e (55,30%) na Escola Secundária do Montijo, consideram-se pouco

envolvidos nas principais decisões da escola. No entanto, verificou-se, com alguma nitidez, uma percepção positiva nas duas escolas, (81%) na Escola EB23/S de Mértola e (84,1%) na Escola Secundária do Montijo, relativamente ao envolvimento dos professores nas decisões do departamento ou grupo de trabalho mais próximo. Este grande envolvimento dos docentes nas decisões do departamento/grupo, conseguiu reduzir substantivamente os valores bastante negativos, percepcionados nesta dimensão. Os professores respondentes tenderam atribuir uma importância negativa ao seu envolvimento no processo de tomada de decisão.

VIII. 1.2.3. Motivação/Satisfação

Na análise dos resultados globais desta dimensão (questões 17 a 23), verificou-se que a motivação docente foi percepcionada de uma forma bastante positiva, por (74,23%) dos professores respondentes na Escola EB23/S de Mértola. Nesta dimensão, a percepção mais negativa (52,3%), aparece associada ao reconhecimento do órgão de gestão pelo trabalho realizado na escola. Pelo contrário, (50,18%) dos respondentes da Escola Secundária do Montijo têm uma percepção negativa nesta dimensão. Esta imagem negativa ficou a dever-se essencialmente aos itens: vale a pena dar o melhor de si na realização do seu trabalho (65,9%); responsabilidade do órgão de gestão (77,3%); responsabilidade dos professores (61,3%); diversificação de métodos e técnicas (63,6%); clima saudável entre todos (70,4%) e os bons professores são reconhecidos com (86,4%). Nesta dimensão, a percepção positiva da satisfação parece estar associada a factores de ordem relacional e ao grau de satisfação dos docentes pela sua escola. O estilo de liderança constitui, nesta escola, um factor com uma dupla função: negativa enquanto influência à motivação para a diversificação de métodos e técnicas, positiva enquanto estímulo à cooperação entre o órgão de gestão e os professores.

VIII. 1.2.4. Interacção/Influência

Os resultados globais nesta dimensão (questões 25 a 33) revelaram uma percepção positiva dos professores respondentes nas duas escolas no que respeita aos padrões de interacção e de influência. Na Escola EB23/S de Mértola, (76,8%) dos respondentes atribuem uma significativa importância à influência que o órgão de gestão tem na comunidade escolar no seu dia-a-dia, o que revela um peso significativo desta variável no funcionamento da escola. Constatou-se ainda que, para os docentes, esta não é a única variável a considerar nos padrões de interacção e influência, o elevado nível de

cooperação entre os docentes e o órgão de gestão, também é uma variável bastante importante para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, garantindo assim, a partilha das suas experiências e dos seus saberes com outros actores. Em relação à Escola Secundária do Montijo, (61,68%) dos professores respondentes, também têm uma percepção positiva, nesta dimensão, realçando a grande influência do órgão de gestão, dentro da organização. No entanto, existe uma percepção negativa relacionada com a influência dos professores e dos alunos na comunidade escolar. Também é de realçar, o elevado nível de cooperação entre toda a comunidade educativa e essencialmente entre todos os professores do mesmo grupo de disciplina. Esta situação, tanto na Escola EB23/S de Mértola como na Escola Secundária do Montijo, tem elevadas implicações em termos de gestão e de liderança. Uma escola em que exista um sentido forte de colaboração entre os actores educativos (neste caso, os professores), faz com que o processo de gestão se descentralize, não sendo percebido como uma simples actividade administrativa, mas antes, como um processo aberto à pluralidade de visões.

VIII. 1.2.5. Comunicação

Os resultados globais nesta dimensão (questões 34 a 36) revelaram uma percepção bastante positiva dos docentes respondentes, (77,83%) na Escola EB23/S de Mértola e (62,9%) na Escola Secundária do Montijo. Ou seja, existe uma percepção positiva no que respeita ao fluxo de informação acerca das questões escolares, à comunicação existente entre o órgão de gestão/professores e entre professores. Esta dimensão no interior de uma escola é condição essencial para a realização das actividades educativas, isto é, realização de reuniões, coordenação de trabalhos, obtenção e disseminação da informação entre os vários intervenientes educativos.

VIII. 1.3. Os Alunos:

VIII. 1.3.1. Liderança

VIII. 1.3.1.1. Liderança organizacional

Nesta parte do capítulo, insistimos na análise dos dados referentes a um conjunto de itens relacionados com a liderança organizacional e tomada de decisões. Estes dois blocos temáticos do questionário constituem as dimensões que expressam a percepção dos alunos, relativamente ao estilo de liderança do presidente do conselho executivo nas duas escolas em estudo.

Participação nas decisões – órgão de gestão

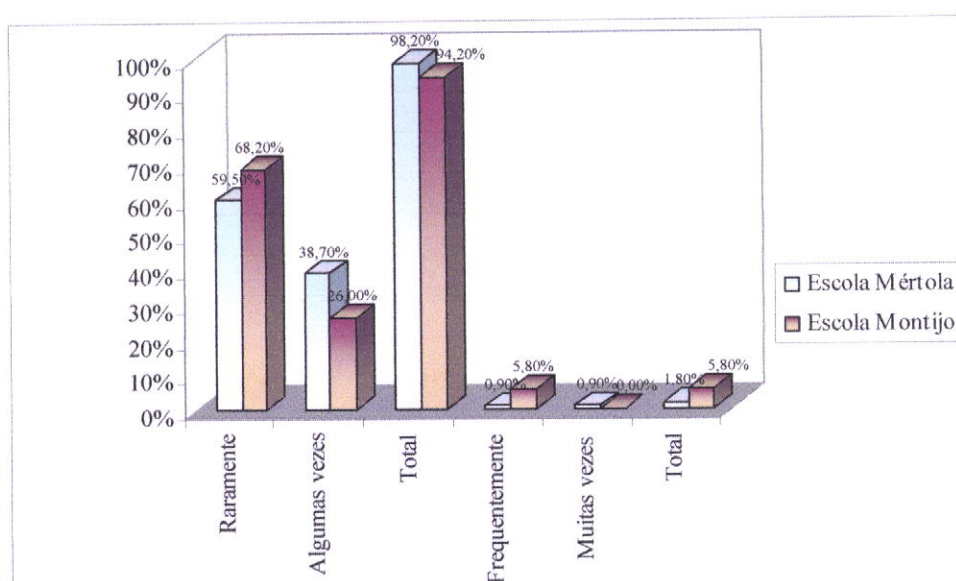


Gráfico 8.36 – Participação dos alunos nas decisões (turmas, horários, ...)

No que diz respeito à questão 9, sobre a participação dos alunos nas questões pedagógicas - constituição de turmas, horários lectivos, decisões sobre penas disciplinares, clubes escolares -, os resultados das respostas, sustentam numa análise bastante negativa nas duas escolas. O que sobressai mais nos resultados apresentados no gráfico 8.36, é o facto de uma esmagadora maioria dos alunos respondentes (98,2%) na Escola EB23/S de Mértola, considerarem que algumas vezes ou raramente participam nas decisões; enquanto que de uma forma mais positiva, apenas (1,8%) participam frequentemente ou muitas vezes na tomada de decisões. Na Escola Secundária do Montijo a opinião global dos alunos, acerca da participação nas decisões, é também

negativa, uma vez que (94,2%) dos inquiridos consideraram que as suas ideias, raramente ou algumas vezes são utilizadas; por outro lado, num conceito mais positivo, (5,8%) dos inquiridos reconheceram que as suas ideias acerca das questões pedagógicas eram frequentemente ou muitas vezes procuradas e utilizadas pelo órgão de gestão.

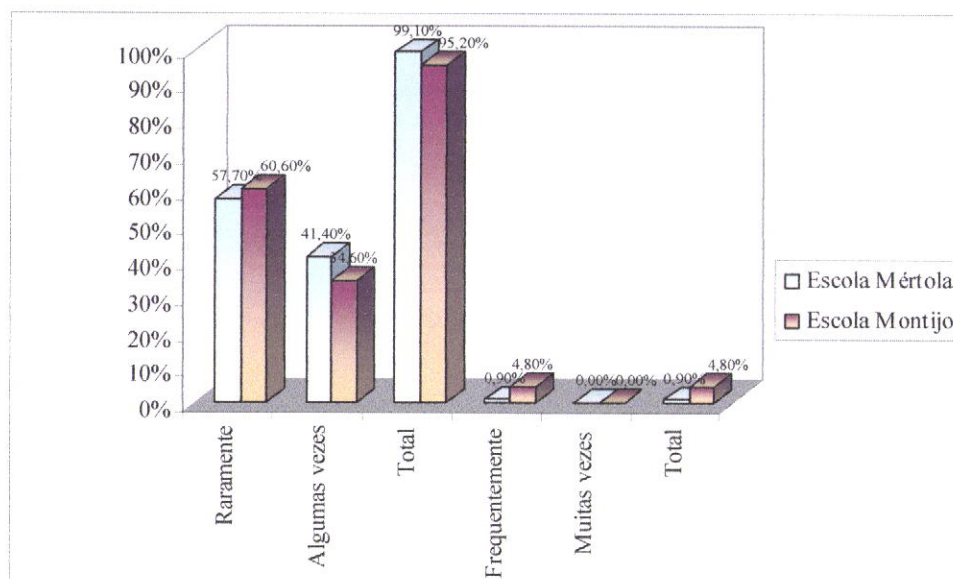


Gráfico 8.37 – Participação dos alunos nas decisões (projecto educativo, ...)

Relativamente à questão 11, no que respeita à utilização das ideias dos alunos pelo órgão de gestão nas questões relativas à vida escolar – projecto educativo, regulamento interno, plano de actividades e projecto curricular de escola -, conforme se pode observar no gráfico 8.37, a maioria dos alunos respondentes possuem uma percepção global muito negativa nas duas escolas. Assim, (99,1%) dos alunos da Escola EB23/S de Mértola e (95,2%) na Escola Secundária do Montijo, consideraram que o órgão de gestão da escola, raramente ou só algumas vezes, utilizam as suas ideias acerca dessas questões, relativas à vida da escola; numa percepção mais positiva, apenas (0,9%) na Escola EB23/S de Mértola e (4,8%) na Escola Secundária do Montijo, declararam que as suas ideias eram utilizadas frequentemente nessas decisões.

Neste bloco, procurou-se avaliar a participação dos alunos nas decisões pedagógicas e em outras questões relativas à vida escolar.

Participação nas decisões - professores

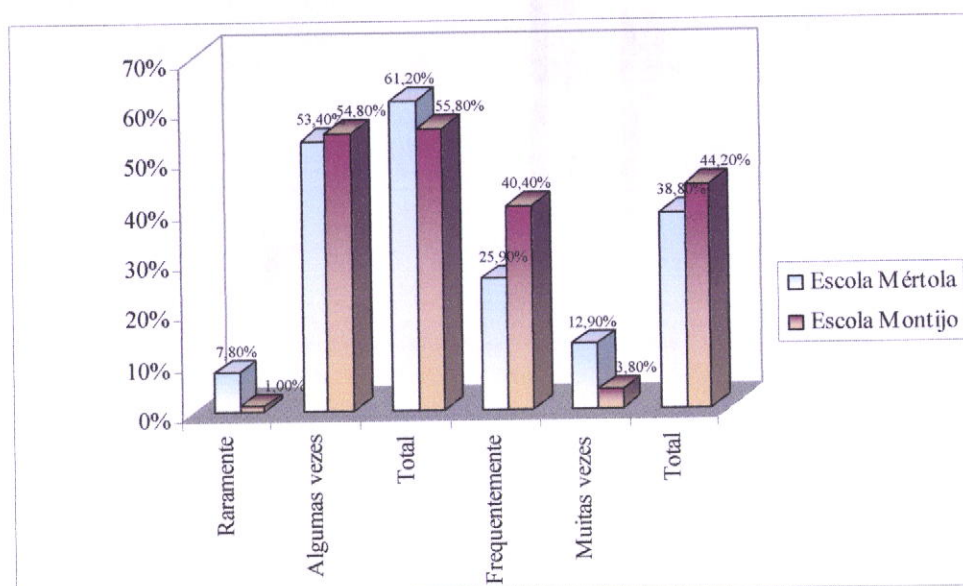


Gráfico 8.38 – Participação nas decisões (datas de testes, métodos de ensino, ...)

Relativamente à questão 10, no que respeita à utilização das ideias dos alunos pelos professores sobre questões pedagógicas – tipo de avaliação, métodos de ensino, gestão de programas e regras de funcionamento da sala de aula -, conforme se pode observar no gráfico 8.38, (53,4%) dos alunos da Escola EB2,3/S de Mértola, só algumas vezes participam nessas decisões e (7,8%) raramente; no entanto, (25,9%) dos alunos respondentes participam frequentemente e (12,9%) participam muitas vezes. Na Escola Secundária do Montijo, (54,8%) dos inquiridos concordam que participam algumas vezes, embora apenas (1%) tenham admitido que raramente participam. Por outro lado, (40,4%) dos alunos respondentes desta escola consideram que participam nas decisões frequentemente e (3,8%) participa muitas vezes. A opinião global nas duas escolas é em geral negativa, já que cerca de (61,2%) na Escola EB2,3/S de Mértola e (55,8%) na Escola Secundária do Montijo, concordam que só algumas vezes ou raramente participam nas decisões, enquanto que apenas (38,8%) na Escola EB2,3/S de Mértola e (44,2%) na Escola Secundária do Montijo, tem uma percepção mais positiva, isto é, participam frequentemente ou muitas vezes nessas decisões. Estes dados permitem constatar que ainda existe alguma distanciação pedagógica entre o professor e o aluno. A este, nesta questão, está reservado o papel de elemento passivo no processo ensino-aprendizagem, só podendo, às vezes, por em causa a autoridade da liderança formal, dentro da sala de aula.

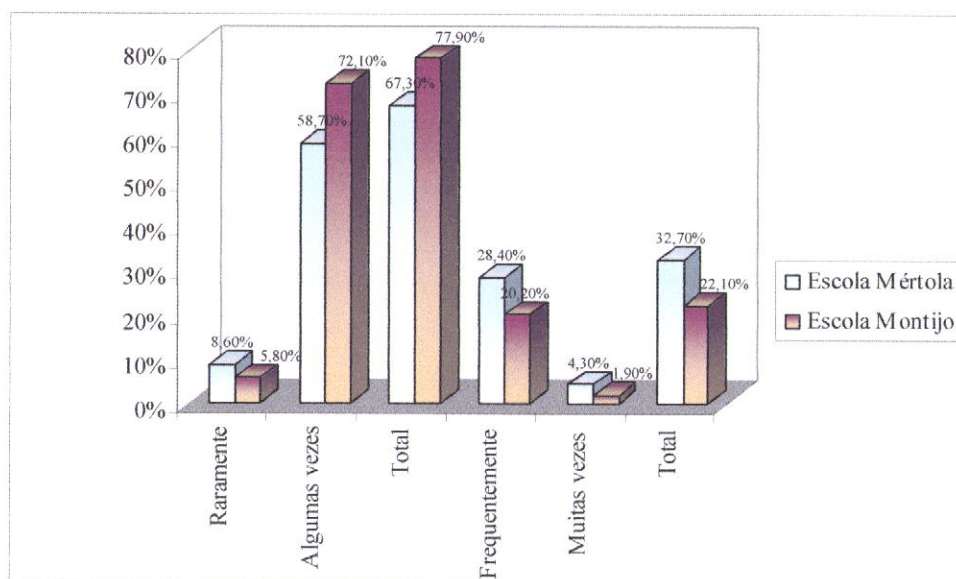


Gráfico 8.39 – Participação dos alunos nas decisões (exposições, visitas de estudo, ...)

No que diz respeito à questão 12, sobre a utilização das ideias dos alunos sobre questões relativas à vida escolar – exposições, visitas de estudo e projecto curricular de turma -, os resultados das respostas dos alunos na Escola EB23/S de Mértola, permitiram revelar que (58,7%) concordam que os professores algumas vezes, procuram e utilizam as suas ideias e (8,6%) só raramente as utiliza; no entanto, (28,4%) utilizam-nas frequentemente e (4,3%) utilizam-nas muitas vezes. Na Escola Secundária do Montijo, uma grande maioria dos respondentes (72,1%), concordam que só algumas vezes os professores aproveitam as suas ideias e (5,8%) raramente as aproveitam; por outro lado, (20,2%) dos alunos respondentes manifestaram que os professores utilizam frequentemente as suas ideias e (1,9%) as utiliza muitas vezes. De acordo com este conjunto de resultados, podemos inferir que a opinião dos alunos respondentes é bastante negativa. Na Escola EB23/S de Mértola os resultados observados, indiciam que os alunos tem uma percepção negativa com (67,3%) e, por outro lado, (32,7%) dos alunos tem uma percepção positiva sobre a utilização das suas ideias. No segundo caso, as percepções também são negativas, uma vez que (77,9%) dos alunos inquiridos tem uma percepção negativa e (22,1%) tem uma percepção positiva sobre a questão.

Neste bloco e na perspectiva do presidente do C.E. da Escola EB23/S de Mértola, os alunos *“Pouco participam e tem pouco peso nas decisões da vida da escola. São convocados, consultados, mas depois há um desinteresse muito grande e não aparecem”*. O presidente do C.E. da Escola Secundária do Montijo, também partilha da mesma opinião, e considera ser *“[...] um problema onde temos muito défice. Não é que*

eles não tenham hipótese de participar, mas não participam, vieram a uma ou duas reuniões, [...] e nunca mais apareceram”.

Funções do conselho executivo

Quadro 8.2

Funções do Conselho Executivo

	Escola EB 2,3/S Mértola		Escola Secundária Montijo	
Mais importantes				
Dirigir a escola	1º	29,9%	1º	33,4%
Manter a disciplina na escola	2º	20,1%	2º	25,3%
Ajudar os alunos	3º	18,4%	-	-
Cumprir ordens do Ministério da Educação	-	-	3º	25,3%
Menos importantes				
Defender os interesses dos professores	1º	2,3%	3º	2,9%
Mandar nos auxiliares de acção educativa	2º	3,2%	2º	1,6%
Mandar nos professores	3º	3,4%	-	-
Ajudar os professores	-	-	1º	1,0%

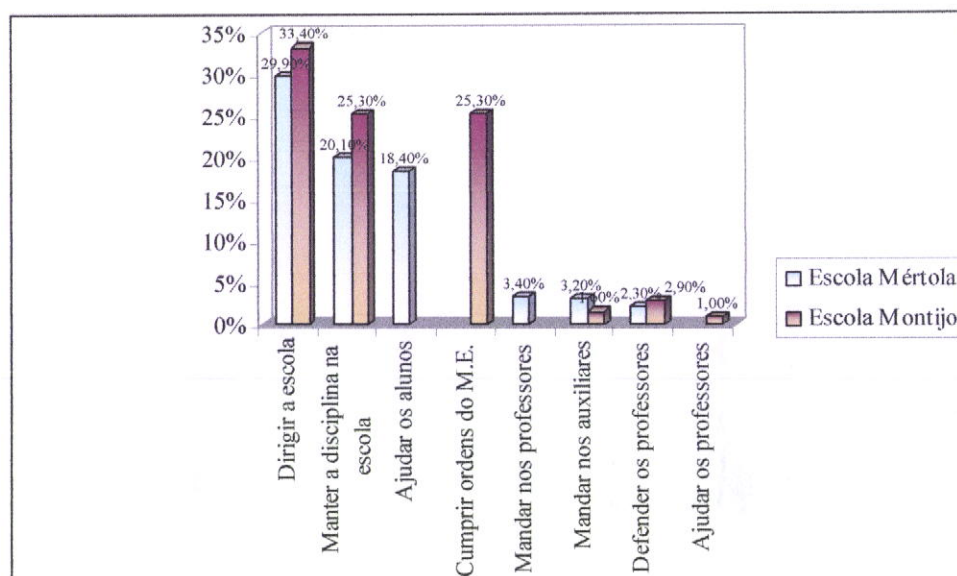


Gráfico 8.40 – Funções do Conselho Executivo

O estilo de governação do conselho executivo é significado na questão 13 do questionário pela apresentação de um certo número de funções. Cada uma delas abrange objectivos específicos de actuação. Assim, em termos de respostas, os alunos da Escola EB23/S de Mértola, primeiro valorizam as funções sem orientação específica e só depois surgem as funções mais centradas no relacionamento. Por isso, dirigir a escola

foi a função mais considerada com (29,9%), seguida da função manter a disciplina na escola com (20,1%) e por fim ajudar os alunos com (18,4%); pelo contrário, como funções menos importantes, tendo em conta com o que se passa actualmente, as funções associadas a um estilo autoritário dos membros dos conselhos executivos parecem ser completamente desvalorizadas pelos alunos, como é o caso do item mandar nos professores com (3,4%), mandar nos auxiliares de acção educativa com (3,2%) e por último, como prioridade governativa, defender os interesses dos professores com (2,3%). Na Escola Secundária do Montijo, a função com mais importância está relacionada com factores de ordem específica, isto é, dirigir a escola com (33,4%), manter a disciplina na escola com (25,3%) e cumprir as ordens do ministério da educação; enquanto que as funções menos importantes, na perspectiva dos alunos, são mais de ordem relacional. Assim, defender os interesses dos professores com (2,9%), mandar nos auxiliares de acção educativa com (1,6%) e ajudar os professores com (1%), são as consideradas pouco importantes pelos alunos, relativamente ao estilo de liderança do conselho executivo.

Abertura/Formalização

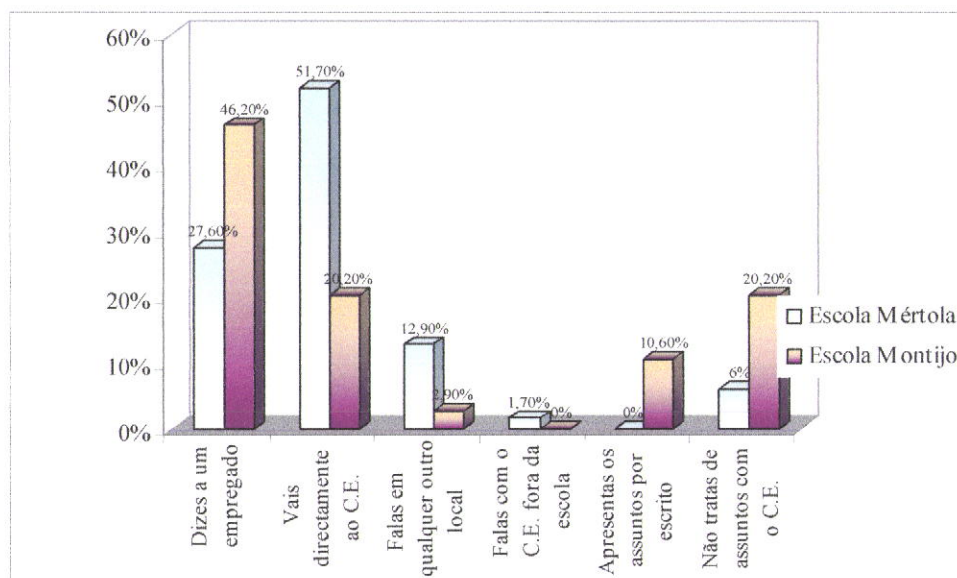


Gráfico 8.41 – Abertura/Formalização do Conselho Executivo

Conforme podemos observar no gráfico 8.41, relativamente à questão 14, foram propostas nos itens várias modalidades de contacto com o conselho executivo. No global, umas expressam contactos mais formais e distantes, outros assumem que esses contactos são mais informais ou directos. Na Escola EB23/S de Mértola, a maioria dos

alunos (51,7%) manifesta ter um contacto directo com o órgão executivo. Os outros itens são menos valorizados, havendo a destacar, no entanto, o pedir a um empregado que precisas de falar com o conselho executivo regista uma percentagem de (27,6%). Outras formas de contacto podem ser o falar em qualquer outro local (12,9%), não tratar de assuntos com o conselho executivo (6%) ou então, falar fora da escola com (1,7%). Nesta dimensão, a presidente do C.P. considera que *“Mesmo na ausência dos membros do conselho executivo, a porta nunca fica fechada à chave. Quando existe um problema entre alunos, ou tratar de qualquer assunto, eles deslocam-se logo ao conselho executivo”*. Na Escola Secundária do Montijo, há também alguma heterogeneidade nos resultados, uma vez que os alunos destacam o contacto mais formal, e normalmente, dizem a um empregado que precisam de falar com o conselho executivo (46,2%); enquanto que (20,2%) dos alunos respondentes vão directamente ao C.E. e (20,2%) não trata de assuntos com o C.E.. As outras modalidades são menos valorizadas, havendo a destacar, a apresentação por escrito do problema com (10,6%), ou então, falar com o órgão executivo em qualquer outro local da escola (2,9%). Na globalidade, a Escola EB23/S de Mértola revela uma imagem de facilidade de contacto com o conselho executivo, mas, por outro lado, indicia que ainda existe alguma formalidade no contacto. Na Escola Secundária do Montijo, o contacto formal é o mais privilegiado de acordo com uma lógica mais burocrática de funcionamento da escola, embora também exista alguma facilidade no contacto com o conselho executivo.

VIII. 1.3.1.2. Tomada de decisões

Envolvimento nas decisões

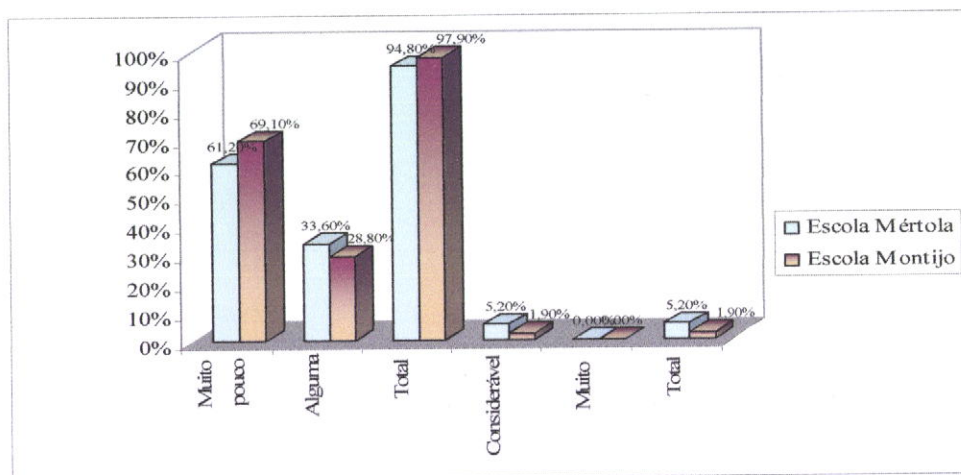


Gráfico 8.42 – Envolvimento dos alunos nas principais decisões do órgão de gestão

Relativamente à questão 25, no que respeita ao envolvimento nas principais decisões do órgão de gestão, a maioria dos alunos respondentes nas duas escolas manifestaram uma percepção bastante negativa quanto ao seu envolvimento nessas questões; sendo que (94,8%) na Escola EB23/S de Mértola e (97,9%) na Escola Secundária do Montijo declararam-se algo ou muito pouco envolvidos; numa percepção mais positiva, apenas (5,2%) na Escola EB23/S de Mértola e (1,9%) na Escola Secundária do Montijo admitiram estar consideravelmente ou muito implicados nesse processo.

Quadro 8.3

Envolvimento dos alunos nas principais decisões da escola e da turma

		Muito Pouca	Alguma	Considerável	Muita
A- Envolvimento nas principais decisões do órgão de gestão	Escola EB/S Mértola	94,8%		5,2%	
	Escola Sec. Montijo	97,9%		1,9%	
B- Sugestões para o projecto educativo	Escola EB/S Mértola	94,8%		5,2%	
	Escola Sec. Montijo	98,1%		1,9%	
C- Sugestões para o projecto curricular de escola	Escola EB/S Mértola	94,8%		5,2%	
	Escola Sec. Montijo	98%		2%	
D- Sugestões para o projecto curricular de turma	Escola EB/S Mértola	70,7%		29,3%	
	Escola Sec. Montijo	71,2%		28,8%	
E- Sugestões para a área de projecto	Escola EB/S Mértola	62,1%		37,9%	
	Escola Sec. Montijo	64,4%		35,6%	
F- Decisões sobre as turmas em que são integrados	Escola EB/S Mértola	91,4%		8,6%	
	Escola Sec. Montijo	85,6%		14,4%	
G- Decisões sobre as datas de realização dos testes	Escola EB/S Mértola	41,4%		58,6%	
	Escola Sec. Montijo	36,6%		63,5%	
H- Decisões sobre normas de avaliação	Escola EB/S Mértola	69,8%		30,2%	
	Escola Sec. Montijo	85,5%		14,5%	
I- Decisões sobre flexibilização curricular	Escola EB/S Mértola	84,5%		15,5%	
	Escola Sec. Montijo	92,3%		7,7%	
J- Decisões sobre os seus horários	Escola EB/S Mértola	90,5%		9,5%	
	Escola Sec. Montijo	96,1%		3,9%	
K- Definições de regras de funcionamento da escola	Escola EB/S Mértola	98,3%		1,7%	
	Escola Sec. Montijo	99%		1%	
L- Decisões sobre penas disciplinares a aplicar	Escola EB/S Mértola	89,7%		10,3%	
	Escola Sec. Montijo	96,1%		3,9%	
M- Propostas de modalidades de apoio educativo	Escola EB/S Mértola	80,1%		19,9%	
	Escola Sec. Montijo	89,4%		10,6%	
N- Propostas de ocupação de tempos livres	Escola EB/S Mértola	71,6%		28,4%	
	Escola Sec. Montijo	79,8%		20,2%	
O- Propostas e organização de actividades	Escola EB/S Mértola	69,8%		30,2%	
	Escola Sec. Montijo	81,7%		18,3%	
P- Propostas de organização de visitas de estudo	Escola EB/S Mértola	61,2%		38,8%	
	Escola Sec. Montijo	77,9%		22,1%	

No que diz respeito à questão 26, sobre a influência no processo de tomada de decisão, verificou-se que nas duas escolas, os alunos têm uma percepção bastante negativa do seu envolvimento na vida da escola. Em termos de respostas, os alunos da Escola EB23/S de Mértola, mostram que têm um fraco envolvimento nas decisões

relacionadas com as sugestões para o projecto educativo (94,8%); nas sugestões para o projecto curricular de escola (70,7%); nas sugestões para o projecto curricular de turma (70,7%); nas sugestões para a área de projecto (62,1%); nas decisões sobre as turmas que estão integradas (91,4%); nas decisões sobre normas de avaliação (69,8%); nas decisões sobre flexibilização curricular (84,5%); nas decisões sobre os seus horários (90,5%); nas definições de regras de funcionamento da escola (98,3%); nas decisões sobre penas disciplinares a aplicar (89,7%); nas propostas de modalidades de apoio educativo (80,1%); nas propostas de ocupação de tempos livres (71,6%); nas propostas de organização de actividades (69,8%) e nas propostas de organização de visitas de estudo (61,2%). O presidente do C.E. da Escola EB23/S de Mértola, no que diz respeito às visitas de estudo, admite que “[...] *as visitas de estudo não são excursões, [...]. Há planificações a cumprir [...]. Por isso, as propostas dos diferentes departamentos são analisadas pelo conselho pedagógico, e são aprovadas, ou não*”. Na sua opinião, “[...] *os alunos devem ser consultados e ouvidos, mas, às vezes não é possível*”.

Na Escola Secundária do Montijo, as opiniões, neste caso, recaíram também em percepções bastante negativas. Assim, destacamos os seguintes itens: fraco envolvimento dos alunos nas sugestões para o projecto educativo (98,1%); nas sugestões para o projecto curricular de escola (98%); nas sugestões para o projecto curricular de turma (71,2%); nas sugestões para a área de projecto (64,4%); nas decisões sobre as turmas que estão integradas (85,6%); nas decisões sobre normas de avaliação (85,5%); nas decisões sobre flexibilização curricular (92,3%); nas decisões sobre os seus horários (96,1%); nas definições de regras de funcionamento da escola (99%); nas decisões sobre penas disciplinares a aplicar (96,1%); nas propostas de modalidades de apoio educativo (89,4%); nas propostas de ocupação de tempos livres (79,8%); nas propostas de organização de actividades (81,7%) e, finalmente, nas propostas de organização de visitas de estudo (77,9%). O presidente do C.E. da Escola Secundária do Montijo, admite, no que concerne às visitas de estudo, “[...] *os alunos tem alguma interferência nesta área, embora, eu não tenha essa percepção*”. Nas actividades de complemento curricular (ocupação de tempos livres), “[...] *os alunos têm alguma interferência, mas pontualmente, uma vez que essas actividades, muitas vezes, são propostas pelos professores, pelos grupos ou pelos departamentos*”.

O único domínio em que há uma percepção globalmente positiva, isto é, algum poder de envolvimento, relaciona-se com as decisões na marcação das datas para a realização dos testes, conforme comprovam os dados obtidos na Escola EB23/S de

Mértola (58,6%) e na Escola Secundária do Montijo (63,5%); por outro lado, num outro pólo de respostas, (41,4%) dos alunos respondentes da Escola EB23/S de Mértola e (36,6%) da Escola Secundária do Montijo têm uma percepção negativa sobre esta questão. Ficou demonstrado, pelos alunos respondentes, nas duas escolas, que os alunos têm muito pouca influência na organização, isto é, há um reduzido envolvimento dos alunos e uma fraca participação nas decisões da vida da escola.

VIII. 1.3.2. Clima organizacional

A análise da percepção do clima organizacional, por parte dos alunos, incide nos seguintes blocos temáticos do questionário: motivação/satisfação, interação/influência e comunicação. Estes blocos temáticos constituem as dimensões que expressam a percepção do clima organizacional.

VIII. 1.3.2.1. Motivação/Satisfação

Qualidade e bem-estar

Quadro 8.4

Qualidade e bem-estar na escola

		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
A- O edifício integra-se bem no espaço que a rodeia	Escola EB/S Mértola	15,5%			84,5%
	Escola Sec. Montijo	13,4%			86,6%
B- A minha escola é bonita	Escola EB/S Mértola	12,1%			87,9%
	Escola Sec. Montijo	22,1%			77,9%
C- Os espaços circundantes são bonitos e bem tratados	Escola EB/S Mértola	18,1%			81,9%
	Escola Sec. Montijo	27%			73%
D- A minha escola está sempre limpa	Escola EB/S Mértola	31,9%			68,1%
	Escola Sec. Montijo	43,3%			56,7%
E- Os recreios são amplos e agradáveis	Escola EB/S Mértola	18,1%			81,9%
	Escola Sec. Montijo	21,1%			78,9%
F- As salas são acolhedoras e com graça	Escola EB/S Mértola	64,6%			35,4%
	Escola Sec. Montijo	66,4%			33,6%
G- A sala de convívio é um lugar confortável	Escola EB/S Mértola	19%			81%
	Escola Sec. Montijo	26,9%			73,1%
H- É muito interessante e agradável vir à escola	Escola EB/S Mértola	42,2%			57,8%
	Escola Sec. Montijo	30,7%			69,3%

Numa observação inicial do quadro 8.4, relativamente à questão 15 (A,B,C,D,E,F,G e H), procurou-se avaliar o nível de satisfação dos alunos em relação à sua escola. Este bloco incidia numa diversidade de itens que apelavam para uma

diversidade de opiniões sobre a qualidade e bem-estar. Assim, os alunos respondentes da Escola EB23/S de Mértola, de uma forma bastante positiva, consideraram que: o edifício integra-se bem no espaço que a rodeia (84,5%); a minha escola é bonita (87,9%); os espaços circundantes são bonitos e bem tratados (81,9%); a minha escola está sempre limpa (68,1%); os recreios são amplos e agradáveis (81,9%); a sala de convívio é um lugar confortável (81%); (57,8%) dos alunos afirmam ainda que é muito interessante e agradável vir à escola. Nota-se, no entanto, menos satisfação por parte dos alunos respondentes, no que se refere às salas de aula, que consideram que são pouco acolhedoras; ainda assim, numa percepção mais positiva (35,4%) manifestam satisfação. Na Escola Secundária do Montijo e numa perspectiva global, os alunos avaliaram positivamente estes itens, uma vez que, (86,6%) dos respondentes afirmam que o edifício integra-se bem no espaço que a rodeia; (77,9%) que a escola é bonita; (73%) que os espaços circundantes são bonitos e bem tratados; (56,7%) que a escola está sempre limpa; (78,9%) que os recreios são amplos e agradáveis; (73,1%) que a sala de convívio é um lugar confortável e (69,3%) dos alunos afirmam ainda que é muito interessante e agradável vir à escola. Por outro lado, e numa perspectiva mais negativa, (66,4%) dos alunos desta escola, consideram que as salas de aulas são pouco acolhedoras e com graça; enquanto que apenas (33,6%) manifestam alguma satisfação. Da análise o que sobressai mais nos resultados apresentados no quadro é o facto de uma esmagadora maioria dos alunos nas duas escolas, de uma forma bastante positiva, realçarem a sua concordância com as afirmações propostas. No entanto, podemos concluir que existe uma percepção menos positiva nas duas escolas em relação às salas de aula, na medida em que o maior número de alunos respondentes aponta para uma mudança nesse aspecto.

Factores de ordem relacional

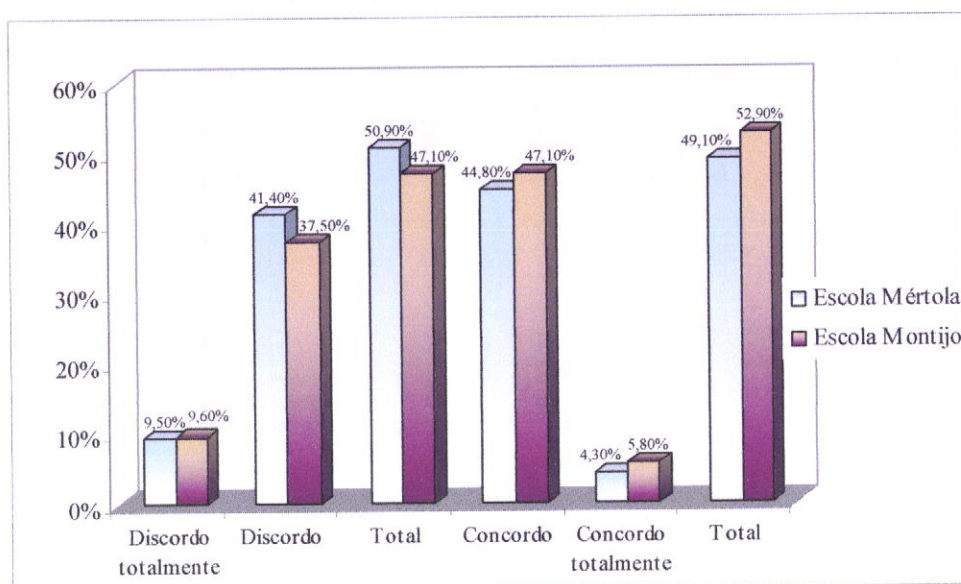


Gráfico 8.43 – Factores de ordem relacional (gosto de todos os meus professores)

Conforme podemos observar no gráfico 8.43, relativamente à questão 15 – I, o que aparece imediatamente evidenciado é o nível de percentagem, muito equilibrado, entre todos os alunos respondentes, nas duas escolas. Assim, na Escola EB23/S de Mértola, os resultados das respostas permitiram revelar que (44,8%) dos alunos respondentes revelam gostar dos seus professores e (4,3%) concordam totalmente que gostam. Por outro lado, (41,4%) dos alunos respondentes não gosta dos seus professores e (9,5%) discordam totalmente que gostam dos seus professores. Na Escola Secundária do Montijo, há também alguma homogeneidade nos resultados, uma vez que, (47,5%) dos alunos respondentes concordam que gostam dos seus professores e (5,8%) concorda totalmente; dos restantes, (37,5%) discordaram e (9,6%) discordaram totalmente que existe um bom relacionamento interpessoal. Estes dados permitem constatar que existe um grande equilíbrio nos resultados. Deste modo, a relação interpessoal está muito dividida entre os dois factores, ou seja, há uma demonstração de um papel de distância social entre os professores e os alunos nas duas escolas.

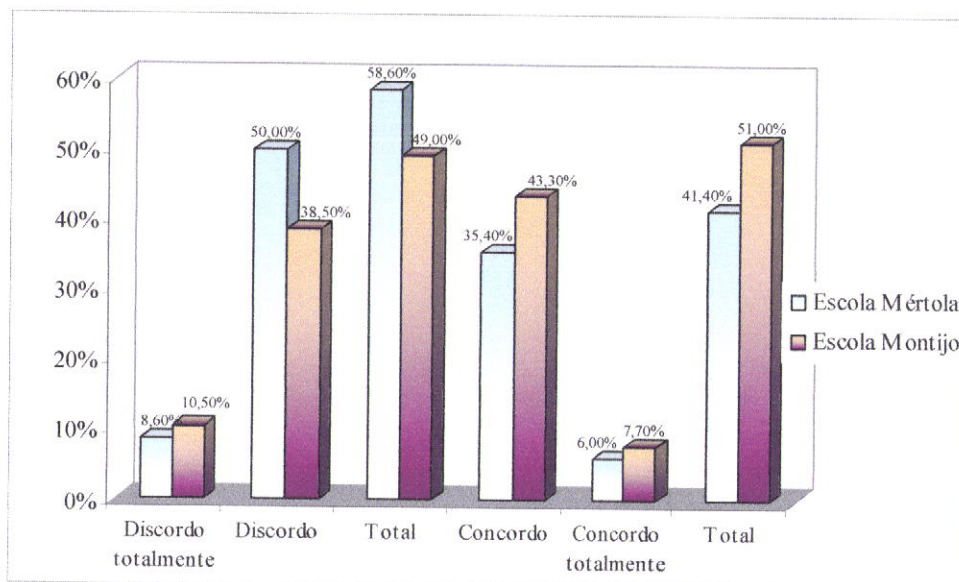


Gráfico 8.44 – Factores de ordem relacional (gosto de todos os meus colegas da escola)

Relativamente à questão 15-J, globalmente, a Escola EB23/S de Mértola avaliou negativamente este item, uma vez que, (58,6%) dos alunos respondentes admitiram não gostar de todos os seus colegas da escola. Por outro lado, e de uma forma mais positiva, (41,4%) concordam ou concordam totalmente que gostam dos colegas da sua escola. Na Escola Secundária do Montijo, a maioria dos respondentes, isto é, (51%) revelou uma percepção globalmente positiva ao considerarem que gostam dos seus colegas de escola, enquanto que (49%) reconhecem que não gostam.

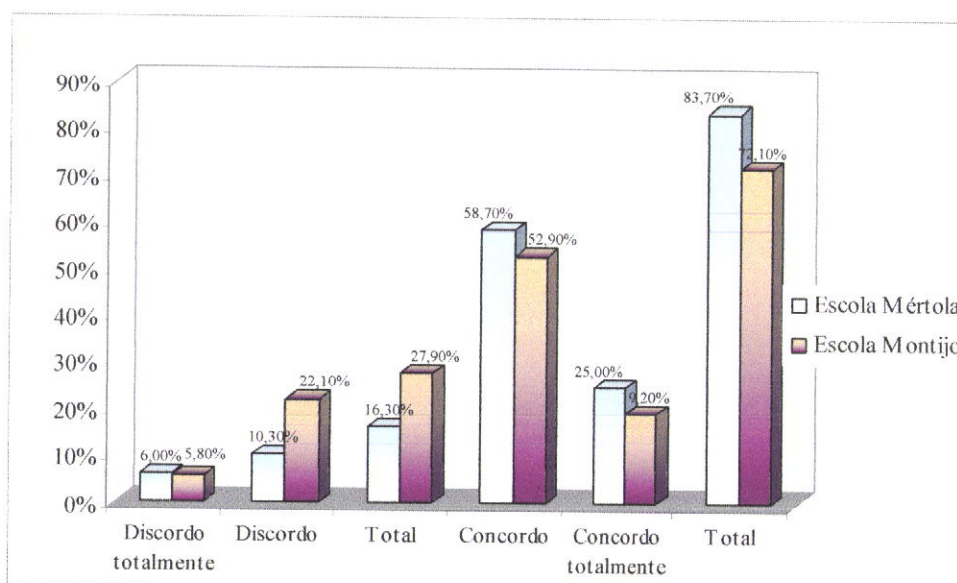


Gráfico 8.45 - Factores de ordem relacional (gosto de todos os meus colegas de turma)

Conforme é evidenciado pelo gráfico 8.45, podemos constatar que a questão 15-K, sustenta numa análise bastante positiva, realçando as boas relações entre os colegas da mesma turma nas duas escolas. O que imediatamente sobressai é que (83,7%) dos alunos da Escola EB23/S de Mértola e (72,1%) da Escola Secundária do Montijo, revelaram uma percepção global positiva; uma vez que, a maioria dos respondentes concordaram ou concordaram totalmente que gostam dos seus colegas de turma, enquanto que apenas (16,3%) na Escola EB2,3/S de Mértola e (27,9%) na Escola Secundária do Montijo, a considera negativa, isto é, declararam que discordam ou discordam totalmente que gostam dos seus colegas de turma.

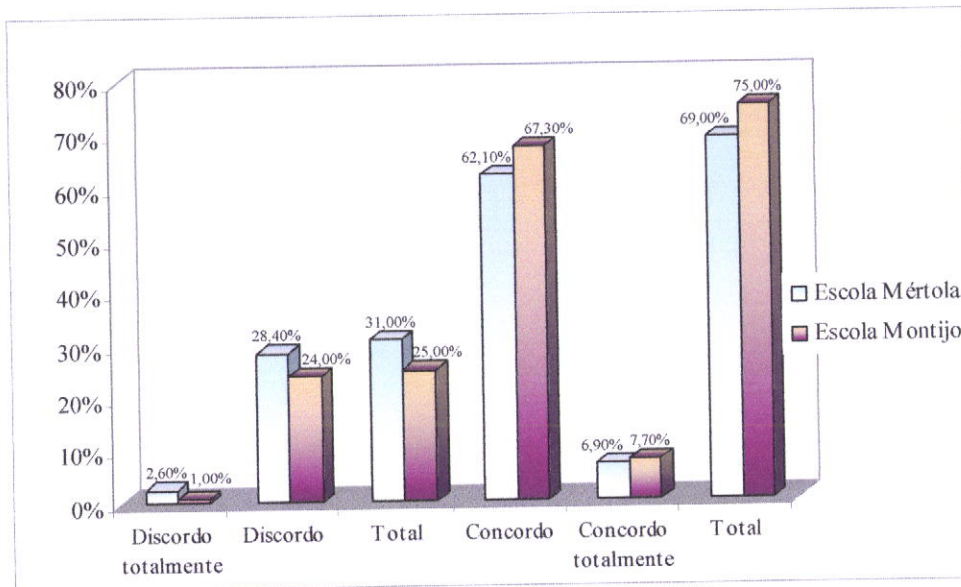


Gráfico 8.46 – Os professores são demasiado exigentes na avaliação

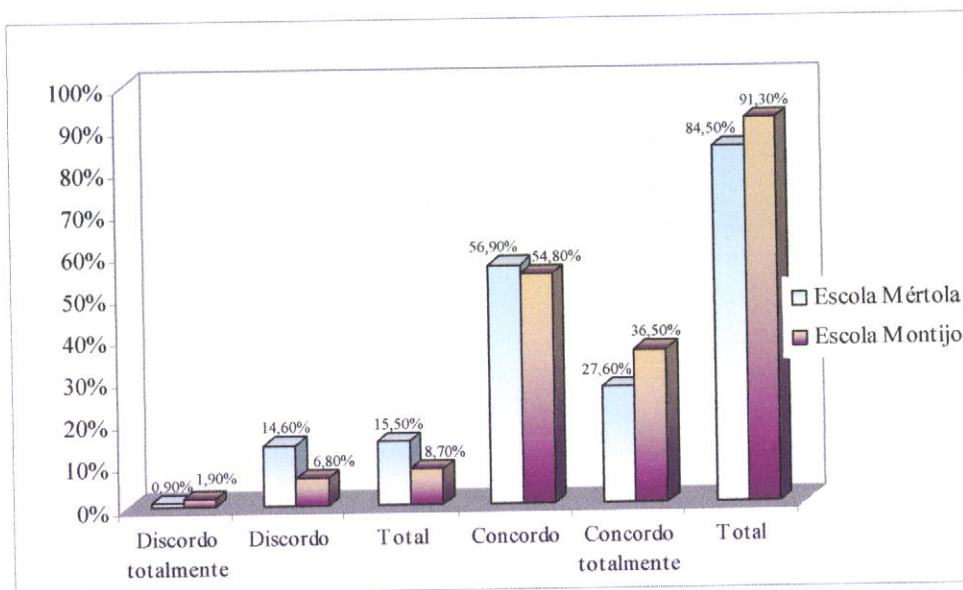


Gráfico 8.47 – As aulas são aborrecidas para os alunos

Neste bloco, procurou-se avaliar o nível de exigência dos professores em relação à avaliação, às aulas e a atenção aos bons alunos. A nível global, na questão L, (69%) dos alunos respondentes da Escola EB23/S de Mértola e (75%) na Escola Secundária do Montijo, consideram que os professores são demasiado exigentes na avaliação; dos restantes alunos, (31%) na Escola EB23/S de Mértola e (25%) na Escola Secundária do Montijo reconheceram que os professores não são muito exigentes na avaliação. Relativamente à questão M, uma grande maioria dos alunos respondentes, (84,5%) na Escola EB23/S de Mértola e (91,3%) na Escola Secundária do Montijo, concordam que as aulas são aborrecidas; por outro lado, a concordância (discordo, discordo totalmente), (15,5%) dos alunos respondentes na Escola EB23/S de Mértola e (8,7%) na Escola Secundária do Montijo manifestaram a sua discordância. De acordo com este conjunto de resultados, podemos inferir que a opinião dos alunos respondentes é negativa. Nesta representação, sobressai o item L e M, uma vez que nas duas escolas, os professores, segundo os alunos respondentes, parecem expressar uma visão mais exigente do processo de ensino-aprendizagem, dada a excessiva valorização da avaliação e da excessiva transmissão de conteúdos.

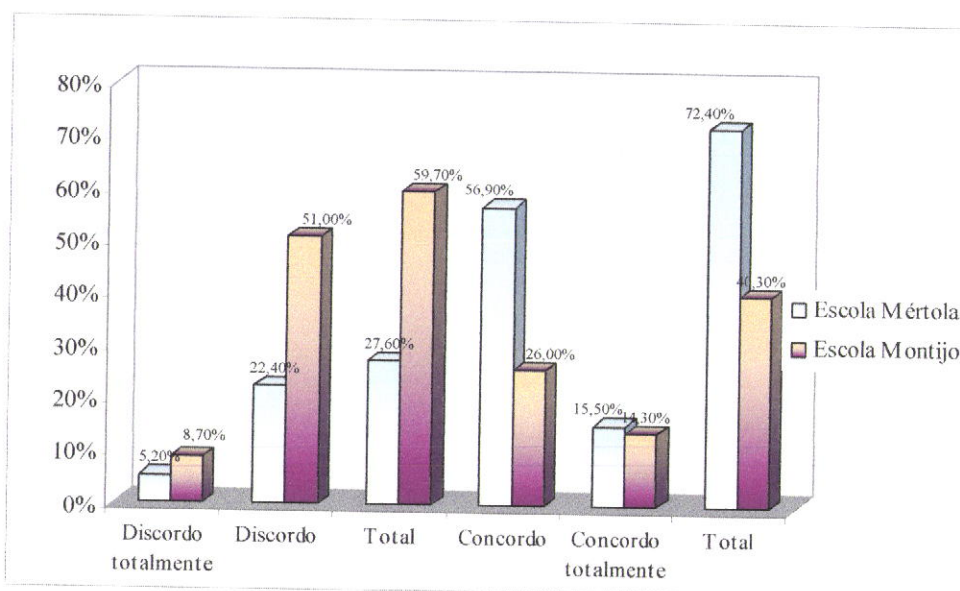


Gráfico 8.48 – Os professores dão mais atenção aos melhores alunos

Relativamente à questão 15-N, relacionado com o bloco acima referido, podemos inferir que eles sustentam numa análise negativa. O que sobressai mais nos resultados apresentados é o facto de uma grande maioria dos alunos respondentes (72,4%) na Escola EB23/S de Mértola, concordam ou concordam totalmente que os

professores dão mais atenção aos melhores alunos; enquanto que (27,6%) discordam ou discordam totalmente que isso aconteça. Na Escola Secundária do Montijo a opinião global dos alunos acerca desta questão é contrária, uma vez que (40,3%) dos inquiridos, concordam ou concordam totalmente que os professores prestam mais atenção aos melhores alunos; por outro lado, e num outro pólo de respostas, (59,7%) dos inquiridos declararam discordar que isso aconteça. Na globalidade, e num breve comentário, podemos constatar que na Escola Secundária do Montijo, segundo os alunos respondentes, existe uma relação mais próxima, ou mais afectiva, entre alunos e professores.

Perspectivas futuras

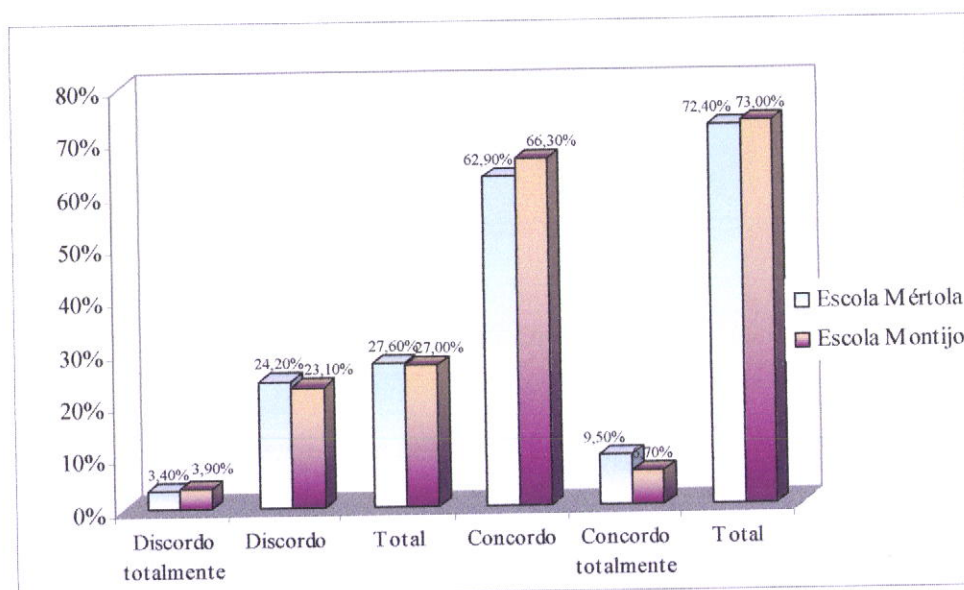


Gráfico 8.49 – Perspectivas futuras (ir para o ensino superior)

Pelo que podemos observar no gráfico 8.49, relativamente à questão 15-O, uma significativa percentagem dos alunos na Escola EB23/S de Mértola avaliou positivamente este item, uma vez que (72,4%) dos alunos respondentes admitiram ir para o ensino superior. Por outro lado, e de uma forma mais negativa, apenas (27,6%) admitiu que não quer ir para o ensino superior. Na Escola Secundária do Montijo, a maioria dos respondentes (73%) revelou uma percepção bastante positiva ao considerarem que querem prosseguir estudos no ensino superior, enquanto que apenas (27%) reconhece que não quer.

Imagem da escola

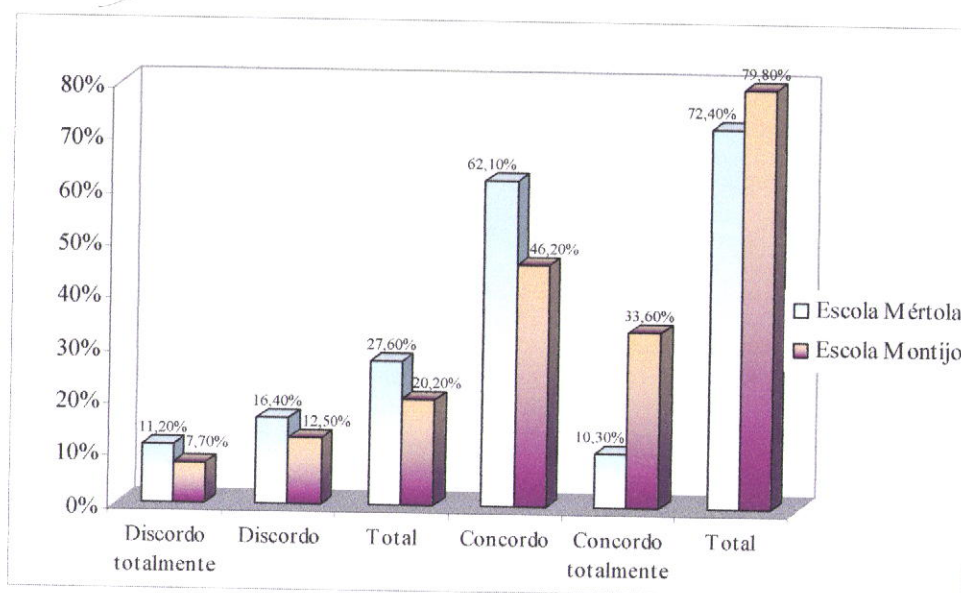


Gráfico 8.50 – Mesmo que pudesse não mudava de escola

Conforme é imediatamente evidenciado pelo gráfico 8.50, podemos constatar que os alunos das duas escolas tem uma imagem bastante positiva do seu estabelecimento de ensino, uma vez que, (72,4%) dos alunos respondentes da Escola EB23/S de Mértola e (79,8%) na Escola Secundária do Montijo, revelaram uma percepção global muito positiva da sua escola; uma parte pouco significativa dos alunos respondentes, isto é, (27,6%) na Escola EB2,3/S de Mértola e (20,2%) na Escola Secundária do Montijo, têm uma percepção mais negativa da sua escola, tendo por isso, admitido a sua saída. O presidente do C.E. da Escola EB23/S de Mértola, considera que “[...] a verdadeira missão desta casa, é prestar um serviço de qualidade. Não temos como primeira prioridade o sucesso, mas sim, certificar e formar pessoas com competências”. Nesta mesma linha de pensamento, o presidente do C.E. da Escola Secundária do Montijo, admite que o objectivo principal é “[...] proporcionar aos alunos uma maior escolarização [...]. E queremos que esta escola seja escolhida não só pela proximidade, mas também pela qualidade dos cursos e pela formação dada”.

Melhoria do rendimento escolar

Quadro 8.5

Melhoria do rendimento escolar

		Escola EB 2,3/S Mértola	Escola Secundária do Montijo
Os resultados podem melhorar	Frequentassem medidas de apoio pedagógico	3,4%	9,6%
	Maior empenhamento dos professores	11,2%	5,8%
	Maior acompanhamento do C.E.	5,2%	3,8%
	Metodologias inovadoras	22,4%	21,2%
	Horário mais flexível	31%	19,2%
	Mais acesso às novas tecnologias	5,2%	8,7%
	Mais actividades de complemento curricular	1,7%	5,8%
	Maior poder de decisão na vida escolar	2,6%	1,9%
	As turmas fossem mais pequenas	17,2%	29%

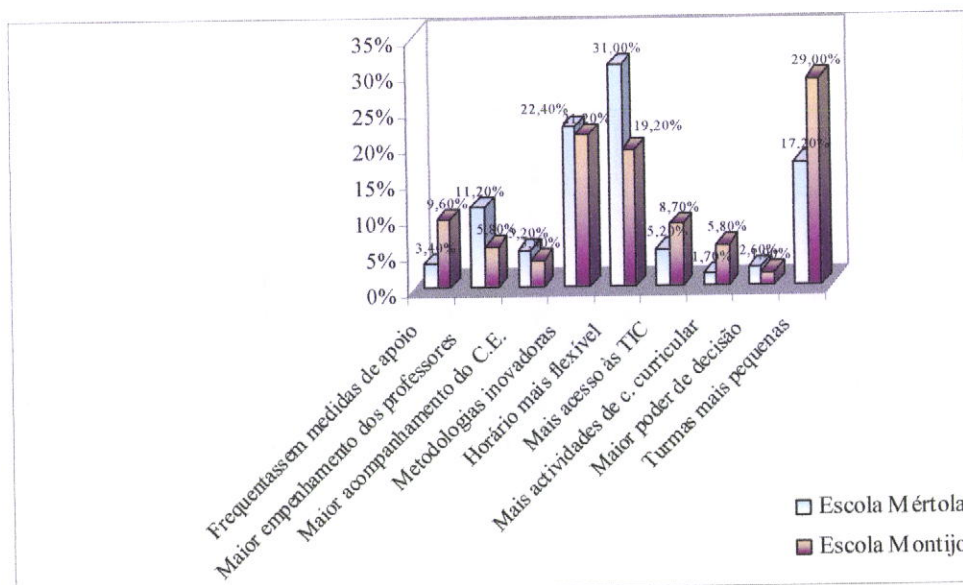


Gráfico 8.51 – Melhoria do rendimento escolar

Relativamente à questão 17, na perspectiva dos alunos, para melhorar o seu rendimento escolar e, conseqüentemente os resultados, a Escola EB23/S de Mértola deveria apostar em primeiro lugar, no horário mais flexível (31%), em segundo lugar, na

utilização de metodologias inovadoras (22,4%) e em terceiro lugar, em turmas mais pequenas (17,2%). As outras afirmações são menos valorizadas, havendo a destacar, o maior empenhamento dos professores (11,2%) e um maior acompanhamento do conselho executivo (5,2%). Por último, as actividades de complemento curricular com (1,7%), parecem ser vistas pelos alunos, como actividades pouco importantes para a melhoria dos resultados escolares. Na Escola Secundária do Montijo, os resultados obtidos sustentam numa análise que realça a importância organizacional e pedagógica da escola, uma vez que, (29%) dos alunos respondentes, consideram em primeiro lugar que, se as turmas fossem mais pequenas, os resultados podiam melhorar, em segundo lugar, se os professores utilizassem metodologias inovadoras (21,2%) e em terceiro lugar, se o horário fosse mais flexível (19,2%); a frequência de medidas de apoio de apoio pedagógico, aparece no lugar imediatamente a seguir com (9,6%). Por outro lado, (1,9%) dos alunos respondentes consideram que o poder de decisão dos alunos na vida da escola, é pouco importante para a melhoria dos resultados escolares.

VIII. 1.3.2.2. Interacção e Influência

Influência na comunidade escolar

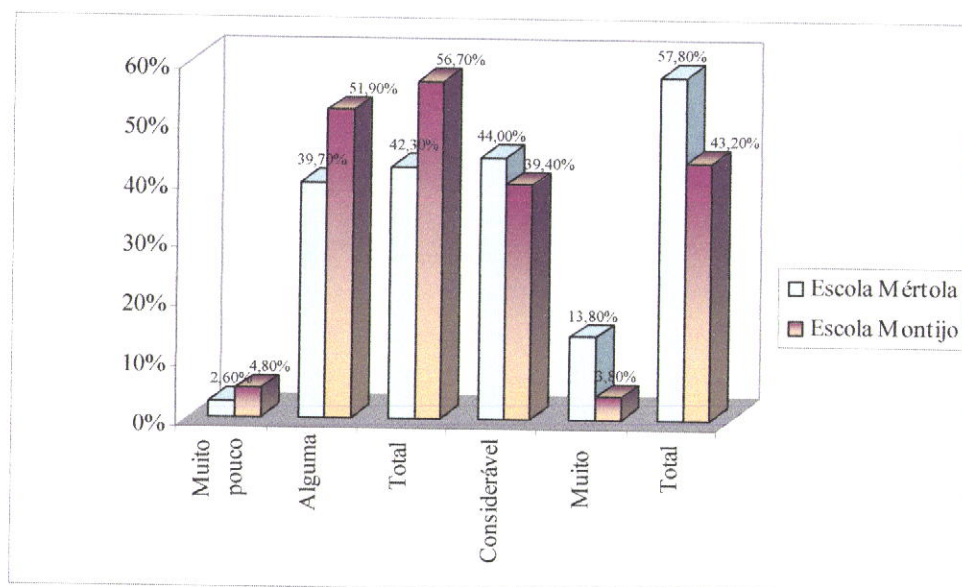


Gráfico 8.52 – Influência do órgão de gestão na comunidade escolar

Conforme se pode depreender pela análise do gráfico 8.52, relativamente à questão 19, sobre a influência que o órgão de gestão tem na comunidade escolar, na Escola EB23/S de Mértola verifica-se que a maioria dos alunos respondentes (44%) atribuíram-lhe uma considerável influência e (13,8%) muita influência, enquanto que

(39,7%) considera que tem alguma influência e os outros (2,6%) tem muito pouca influência no que se passa dentro da escola. Também nesta dimensão na Escola Secundária do Montijo, as percepções são negativas, uma vez que, (51,9%) dos alunos respondentes admitem que o conselho executivo tem alguma influência na organização e (4,8%) muito pouca influência; ainda assim, (39,4%) dos inquiridos, consideraram que o órgão de gestão tem uma considerável influência e (3,8%) muita influência neste domínio. Dos resultados obtidos relativamente a esta questão, concluímos que na Escola EB2,3/S de Mértola, existe alguma homogeneidade nos resultados, embora os alunos respondentes tenham uma percepção mais positiva da influência do órgão de gestão, uma vez que (57,8%) manifestaram que o órgão de gestão tem uma considerável influência ou muita influência; enquanto que (42,3%) tem uma percepção mais negativa, referindo que o órgão de gestão tem alguma, ou muito pouca influência na escola. Na Escola Secundária do Montijo, os professores tem uma percepção mais negativa acerca desta questão, dado que a maioria (56,7%) considerou que o órgão de gestão tem alguma ou muito pouca influência no que se passa dentro da escola; estes dados também evidenciaram que (43,2%) dos alunos respondentes reconheceram de uma forma mais positiva, considerando que o órgão de gestão tem uma considerável influência ou muita influência na escola.

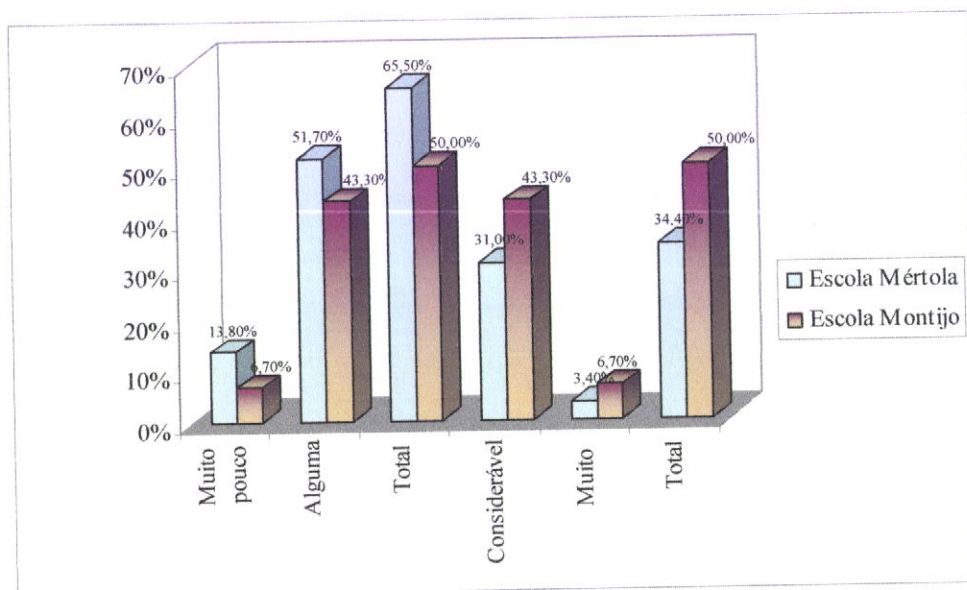


Gráfico 8.53 – Influência dos professores na comunidade escolar

Relativamente à questão 20, quanto à influência dos professores na comunidade escolar, verificou-se que os alunos na Escola EB23/S de Mértola têm uma percepção

negativa, isto é, (65,5%) dos respondentes admitiram que os professores apenas têm alguma ou muito pouca influência no que se passa dentro da escola; dos restantes, (34,4%) consideram que os professores têm uma considerável influência ou muita influência a esse respeito. Na Escola Secundária do Montijo, há uma grande homogeneidade nas respostas, uma vez que (50%) dos alunos respondentes, consideram que os professores têm alguma influência ou muito pouca influência na escola; por outro lado, numa percepção mais positiva, convém sublinhar que (50%) manifestou que os professores têm uma considerável influência e muita influência acerca do que se passa na escola.

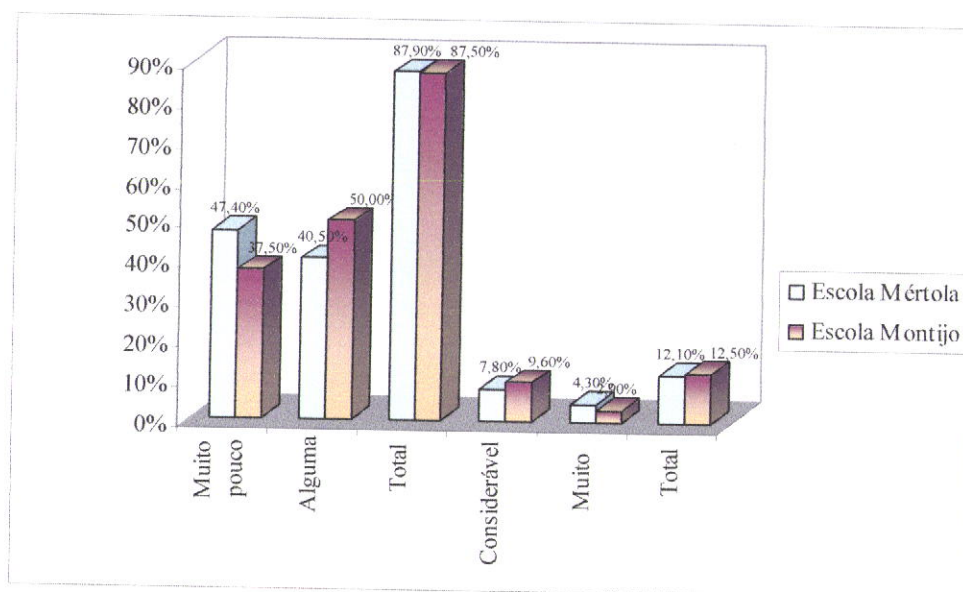


Gráfico 8.54 – Influência do órgão de gestão na comunidade escolar

Pelo que podemos observar no gráfico 8.54, relacionado com a preponderância dos alunos na vida da escola e numa organização predominantemente centrada na estrutura mais formal, onde o poder está centrado na posição hierárquica superior, podemos constatar que a opinião global nas duas escolas, relativamente a esta questão, é no geral bastante negativa; (87,9%) na Escola EB2,3/S de Mértola e (87,5%) na Escola Secundária do Montijo, concordam que os alunos têm muito pouca ou alguma influência, no que se passa dentro da escola; enquanto que apenas (12,1%) na Escola EB2,3/S de Mértola e (12,5%) na Escola Secundária do Montijo, tem uma percepção mais positiva, isto é, admitem que os alunos têm uma considerável ou muita influência na escola, em relação a esta questão.

Influência na organização

Quadro 8.6

Influência na organização (quem manda mais e quem manda menos)

		Escola EB 2,3/S de Mértola	Escola Secundária do Montijo
Quem manda mais e quem manda menos	1º	Ministério da Educação	Ministério da Educação
	2º	Conselho Executivo	Conselho Executivo
	3º	Direcção Regional Educação	Direcção Regional Educação
	4º	Inspecção-Geral de Ensino	Inspecção-Geral de Ensino
	5º	Conselho Pedagógico	Conselho Pedagógico
	6º	Assembleia de Escola	Assembleia de Escola
	7º	Professores	Professores
	8º	Autarquia	Autarquia
	9º	Associação de Pais	Associação de Pais
	10º	Alunos	Alunos

Conforme se pode constatar pela análise do quadro 8.6, relativamente à questão 22, na Escola EB23/S de Mértola e na Escola Secundária do Montijo a autoridade mais influente, em termos de poder é, de acordo com os alunos nas duas escolas, o ministério da educação. O conselho executivo e a direcção regional de educação aparecem no lugar imediatamente a seguir. Por último, a autarquia, a associação de pais e os alunos parecem ser vistos como alguém destituído de qualquer autoridade, conforme e podemos observar no quadro acima. No global, podemos considerar que os alunos parecem ter plena consciência da distribuição do poder na escola, realçando o papel secundário do conselho executivo em clara submissão à política educativas do poder central. No entanto, o presidente do C.E. da Escola EB23/S de Mértola, admite que não segue a lei à risca os normativos, “[...] devemos é tentar adaptar a lei à nossa

realidade, não a infringindo [...]”, ou então, “[...] quando os normativos põem em causa o bom funcionamento do processo ensino-aprendizagem e os direitos dos alunos”. Também nesta dimensão, o presidente do C.E. da Escola Secundária do Montijo, refere que não segue à risca os normativos e “[...] tentamos flexibilizar, sem entrar em ilegalidades e adequar às nossas realidades”.

Percepção do ambiente escolar

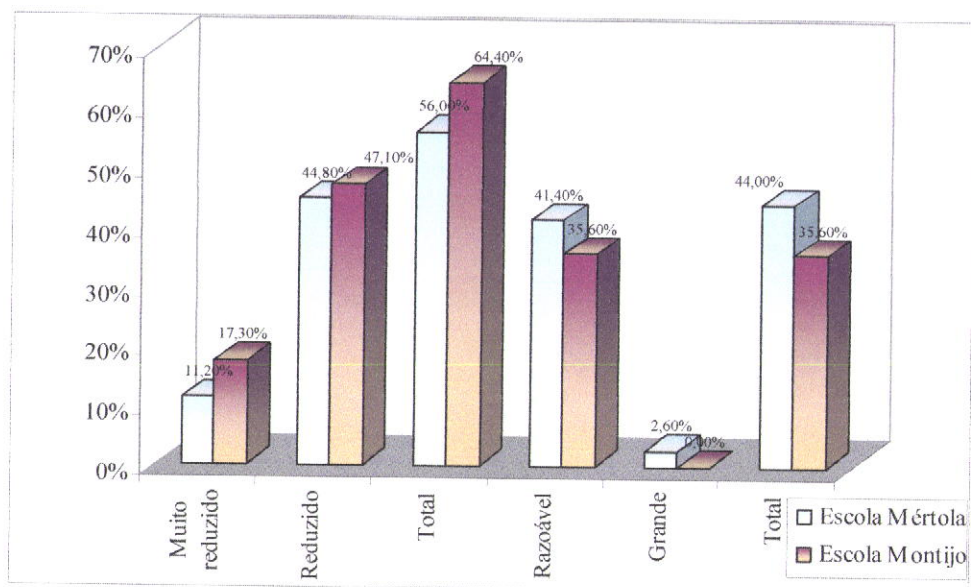


Gráfico 8.55 – Percepção do ambiente escolar – órgão de gestão/alunos

Relativamente à questão 23, conforme o gráfico 8.55, acima apresentado, a maioria dos alunos, isto é, (56%) na Escola EB23/S de Mértola e (64,4%) na Escola Secundária do Montijo, têm uma percepção globalmente negativa, uma vez que os alunos admitiram que o órgão de gestão tem um conhecimento reduzido, ou muito reduzido, acerca dos problemas escolares que os alunos sentem na escola; contrapondo-se, numa perspectiva mais positiva, (44%) na Escola EB/S de Mértola e (35,6%) na Escola Secundária do Montijo, considera que o conhecimento do órgão de gestão tem desses problemas é razoável ou grande.

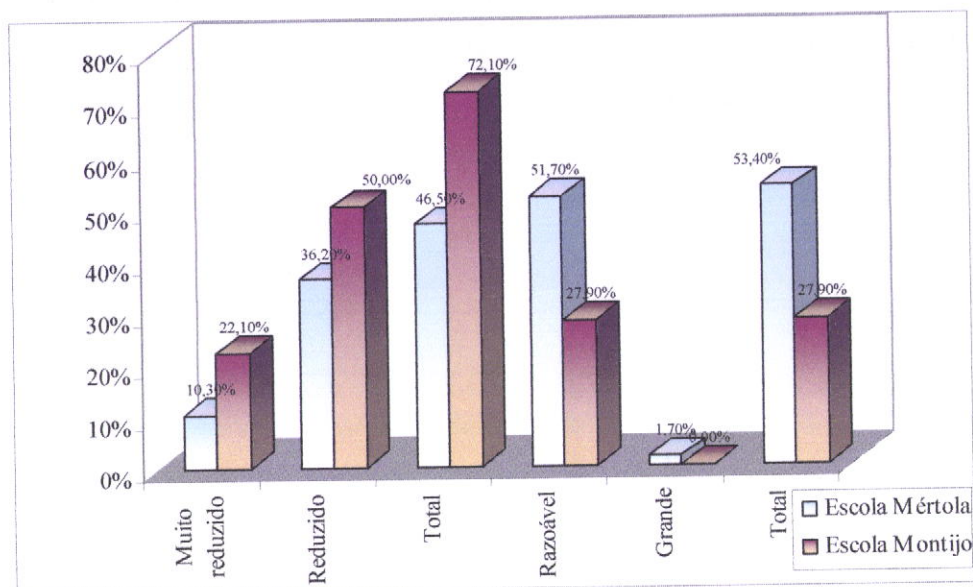
VIII. 1.3.2.3. Comunicação**Tipo de comunicação**

Gráfico 8.56 – Tipo de comunicação – órgão de gestão/alunos

De acordo com os resultados obtidos, na questão 24, podemos inferir que eles sustentam numa análise muito distinta entre as duas escolas, uma realça o grau de abertura na comunicação entre o órgão de gestão e os alunos, e a outra, incide numa percepção mais negativa, isto é, sentem muito pouca abertura do órgão de gestão. O que sobressai mais nos resultados apresentados é o facto de uma maioria dos alunos respondentes, (53,4%) na Escola EB23/S de Mértola, considerarem que essa abertura é razoável ou grande, enquanto que, de uma forma mais negativa, (46,5%) concordam que essa comunicação é reduzida, ou muito reduzida. Em relação a este item, a presidente do C.P., refere que, *“Quando existe um problema entre alunos, ou tratar de qualquer assunto, eles deslocam-se logo ao conselho executivo”*.

Na Escola Secundária do Montijo a opinião global dos alunos acerca desta questão é bastante negativa, uma vez que (72,1%) dos respondentes, concordam que essa comunicação é reduzida ou muito reduzida, entre o órgão de gestão e os alunos; por outro lado, (27,9%) dos inquiridos declararam sentirem uma razoável ou grande abertura, entre o órgão de gestão e os professores. Para o presidente do C.E. da Escola Secundária do Montijo *“[...] a comunicação formal é mais eficaz e mais segura, uma vez que na comunicação informal, [...] os alunos podem argumentar que não receberam essa informação”*.

VIII. 1.3.3. Outras questões

Nesta secção do capítulo analisamos os dados que dizem respeito a um conjunto de itens relacionados com a liderança e a sua influência no clima organizacional, tendo como objectivo a apreciação directa dos alunos, sobre os resultados escolares, o ambiente escolar e o estilo de liderança.

Resultados escolares

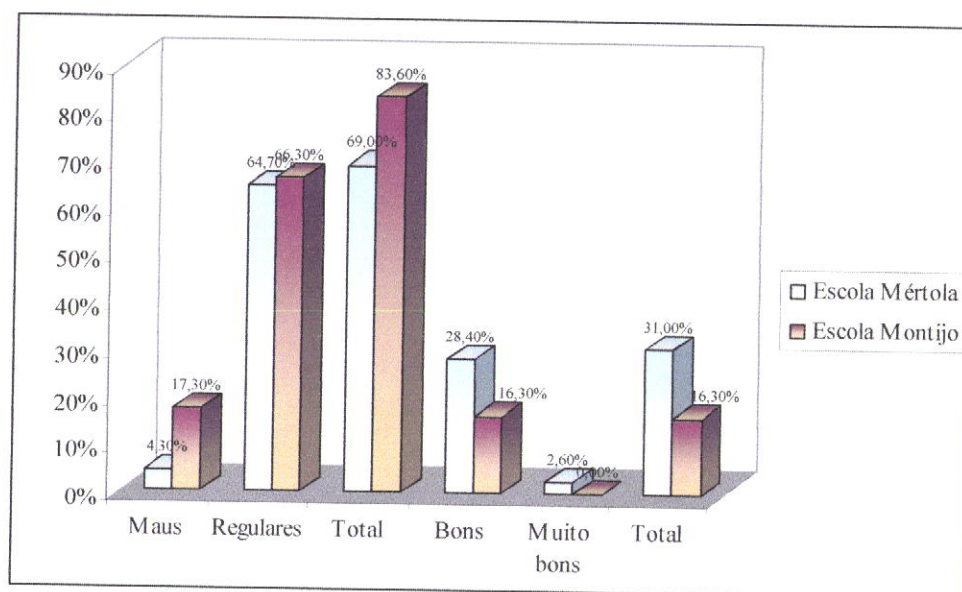


Gráfico 8.57 – Resultados escolares

Relativamente à questão 16, conforme se pode depreender pela análise do gráfico 8.57, (64,7%) dos alunos respondentes da Escola EB2,3/S de Mértola apresentam uma percepção negativa dos resultados escolares, admitindo que os resultados são regulares e (4,3%) concorda que são maus; por outro lado, (28,4%) considera que os resultados são bons e (2,6%) muito bons. Na Escola Secundária do Montijo, a percepção dos alunos também é negativa, uma vez que, (66,3%) concorda que os resultados são regulares e (17,3%) considera que são maus; apenas (16,3%), admite que os resultados da sua escola são bons. Em termos de respostas nas duas escolas, na globalidade, a percepção dos alunos respondentes é negativa, visto que (69%) dos alunos da Escola EB2,3/S de Mértola e (83,6%) da Escola Secundária do Montijo, concordam que os resultados são regulares ou maus; enquanto que (31%) na Escola EB23/S de Mértola e (16,3%) na Escola Secundária do Montijo tem uma percepção positiva neste item.

Ambiente escolar

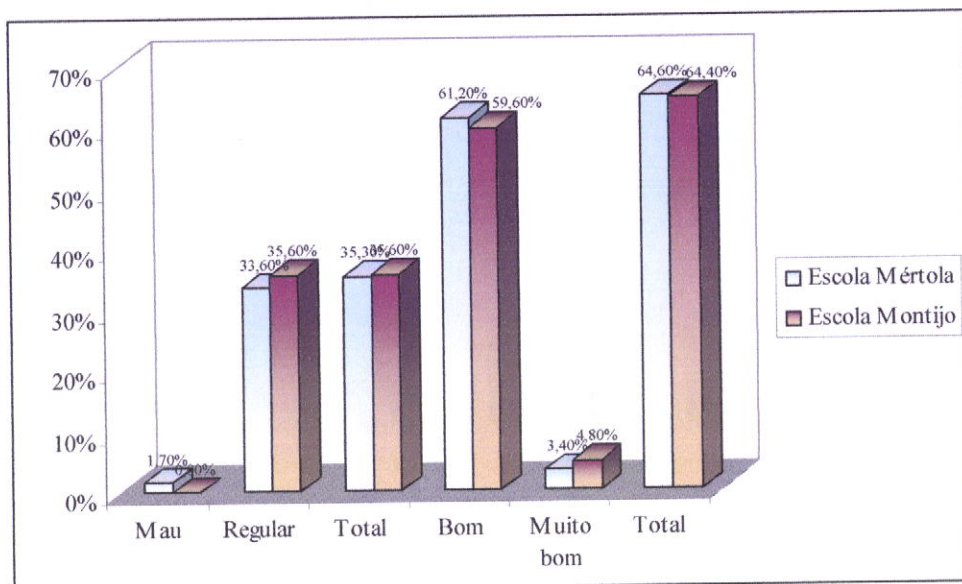


Gráfico 8.58 – Ambiente escolar

Relativamente à questão 18, e no que respeita ao ambiente escolar, (61,2%) dos alunos respondentes da Escola EB2,3/S de Mértola consideram que o ambiente é bom e (3,4%) admitiram que é muito bom; pelo contrário, (33,6%) reconheceu que o ambiente é regular e (1,7%) admitiu que é mau. Com uma percepção também positiva, (59,6%) dos alunos respondentes da Escola Secundária do Montijo, consideram que o ambiente é bom e (4,8%) muito bom; apenas (35,6%), admitiu que o ambiente escolar é regular. Na sua globalidade, a percepção dos alunos é positiva, visto que (64,6%) dos alunos da Escola EB2,3/S de Mértola e (64,4%) da Escola Secundária do Montijo, concordam que o ambiente é bom ou muito bom; enquanto que (35,3%) na Escola EB23/S de Mértola e (35,6%) na Escola Secundária do Montijo tem uma percepção mais negativa do ambiente da escola.

Estilo de liderança

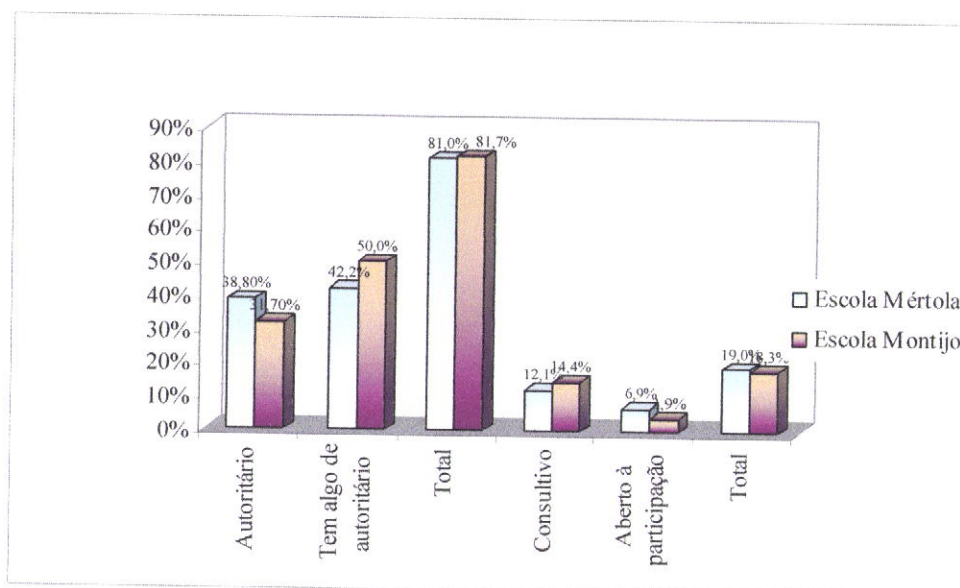


Gráfico 8.59 – Estilo de liderança do órgão de gestão

Finalmente, quanto à apreciação directa sobre o estilo de liderança do conselho executivo (questão 27), concluímos que nas duas escolas existe uma percepção muito negativa do estilo de liderança. Na Escola EB23/S de Mértola, (42,2%) dos alunos respondentes, admitiram que o órgão de gestão tem algo de autoritário e (38,8%) avaliou-o como autoritário; embora (12,1%) considere que o órgão de gestão é um órgão consultivo e (6,9%) dos alunos respondentes considerou-o aberto à participação. Estes dados também evidenciaram que (50%) dos alunos inquiridos afirmaram que o conselho executivo tem algo de autoritário e (31,7%) avaliou-o como sendo um órgão autoritário; numa percepção mais positiva, apenas (14,4%) o consideraram como um órgão consultivo e (3,9%) um órgão aberto à participação;

VIII. 1.4. Análise global dos resultados - alunos

VIII. 1.4.1. Liderança organizacional

Os resultados obtidos nesta dimensão (questões 9 a 14) permitiram-nos concluir que uma grande maioria dos alunos respondentes, (81,45%) na Escola EB23/S de Mértola e (80,78%) na Escola Secundária do Montijo possuem uma percepção negativa quanto ao processo de liderança na escola e ao exercício de distribuição de poderes. Esta percepção negativa dos alunos evidencia nas duas escolas, que o estilo de actuação dos órgãos de gestão e dos professores envereda pela valorização de aspectos funcionais, ignorando, por completo, a participação dos alunos nas decisões. Quanto ao estilo de governação do órgão de gestão, os alunos valorizaram nas duas escolas, as funções sem orientação específica e só depois as funções centradas no relacionamento. Na perspectiva dos alunos, e com base numa adopção conceptual da personalidade do líder (Fiedler, 1978:86), podemos descrever o sentido de actuação do órgão de gestão, como centrado na realização da tarefa em detrimento da orientação para o relacionamento. Quanto ao acesso ao órgão de gestão, como salientámos anteriormente, os alunos na Escola EB23/S de Mértola revelam a facilidade de um contacto directo com os elementos do órgão de gestão, mas, não pode ser ignorada, na Escola EB23/S de Mértola e na Escola Secundária do Montijo, o valor da modalidade de acesso, baseada na solicitação a um empregado, que precisa de falar com alguém do conselho executivo. Desta forma, prevalece uma certa formalidade nos contactos com os centros decisórios, fruto de uma lógica de funcionamento burocrático. Este distanciamento entre a gestão e os alunos, pode proporcionar entre a comunidade educativa uma reduzida participação nas actividades escolares e uma série de efeitos nocivos à estrutura global em que o aluno está envolvido.

VIII. 1.4.2. Tomada de decisão

A análise dos resultados globais desta dimensão (questões 25 e 26), revelaram que (79,1%) na Escola EB23/S de Mértola e (84,35%) na Escola Secundária do Montijo têm uma percepção negativa no que respeita à tomada de decisão e consequente envolvimento nas actividades escolares, enquanto iniciativa reveladora do poder de organização dos alunos. Desta análise, notamos que, em quase todos os itens, estes se

constituem como actores destituídos de poder face aos órgãos formais instituídos dentro da organização, confirmando a tendência da dimensão anterior. No entanto, verifica-se uma percepção positiva nas duas escolas em relação às decisões sobre as datas para a realização dos testes. Em síntese, podemos afirmar que a participação e envolvimento dos alunos na vida da escola enfrenta vários obstáculos. O mais saliente está relacionado com os próprios objectivos da sua participação, uma vez que, os alunos não são informados sobre os moldes como deve ser executada. Talvez esta situação possa ser explicada pela ausência de estruturas e espaços de participação, o que empobrece a qualidade das interações entre os diversos actores educativos.

VIII. 1.4.3. Motivação/Satisfação

Na análise dos resultados desta dimensão (questões 15 e 17), verificou-se que a motivação dos alunos foi percebida positivamente por (55,12%) na Escola EB23/S de Mértola e (54,10%) na Escola Secundária do Montijo. Apesar do pouco envolvimento dos alunos nas decisões do órgão de gestão, distingue-se uma percepção positiva destes, em relação à qualidade e bem-estar na escola. Verifica-se, no entanto, uma percepção menos positiva dos alunos nas duas escolas, em relação às salas de aula, uma vez que as consideram, pouco acolhedoras e sem graça. Na Escola EB23/S de Mértola, os alunos têm uma percepção negativa no item factores de ordem relacional, especialmente, com os seus professores, com os seus colegas de escola e consideram que os professores dão mais atenção aos melhores alunos. Nesta dimensão, e no item melhoria do rendimento escolar, os alunos respondentes da Escola EB23/S de Mértola consideram que, se o horário fosse mais flexível e os professores utilizassem metodologias mais inovadoras, os resultados podiam melhorar. Na Escola Secundária do Montijo, os alunos já mostram em primeiro lugar, outro tipo de preocupação, isto é, os resultados podiam melhorar se as turmas fossem mais pequenas e os professores utilizassem outro tipo de metodologias de ensino.

De acordo com a sequência dos dados, consideramos que a percepção dos alunos suscita determinadas interrogações a respeito dos processos pedagógicos da sala de aula e à deficiente participação dos alunos nas questões pedagógicas. Relativamente à problemática do processo ensino-aprendizagem, salientámos os diversos problemas resultantes de evidentes desníveis de poder na relação professor-aluno, uma vez que, na perspectiva dos alunos, muitas aulas são aborrecidas. Nesta perspectiva, todas as

actividades curriculares são previamente programadas pelo professor e não podem ser alteradas, mesmo que surja um tema que mereça destaque. Todas as informações expostas pelo professor são retiradas dos programas, dos manuais e das informações adquiridas por eles, isto é, cada aula é “constituída por actividades educativas heterodeterminadas” (Patrício, 1997:29). Esta hegemonia didáctica, pedagógica e cultural, derivada do estatuto do professor, encontra práticas similares no sentido de governação do órgão de gestão, enquanto órgão que exerce poder e liderança demasiado distantes das iniciativas dos alunos, tanto nas questões pedagógicas como nas outras questões da vida escolar.

De uma forma geral, não deixa dúvidas de que os alunos sentem-se bem na escola e estão satisfeitos com o trabalho, já que partilham com o órgão de gestão a responsabilidade dos resultados obtidos.

VIII. 1.4.4. Interacção/Influência

Os resultados globais nesta dimensão (questões 19 a 23), os alunos respondentes voltam a revelar uma percepção negativa, desta vez no que respeita aos padrões de interacção e de influência na organização. Na Escola EB23/S de Mértola, (63%) dos inquiridos têm percepção negativa, no entanto, verifica-se que a maioria dos alunos atribuem uma significativa importância à influência que o órgão de gestão tem na comunidade escolar. Por outro lado, consideram que os professores e os alunos têm pouca influência na organização. Verifica-se, contudo, na Escola Secundária do Montijo uma elevada percentagem de alunos (64,67%), com uma percepção negativa, relacionada com a fraca influência do órgão de gestão, dos professores e dos alunos na comunidade escolar. Em termos escolares, e da análise das diferentes dimensões, parece não existirem dinamismos organizados, nas duas escolas, para promover o envolvimento dos alunos e dos outros actores educativos na organização. Esta interpretação alinha-se com os resultados conseguidos na percepção das instâncias mais influentes na orgânica escolar efectuada pelos alunos das duas escolas, uma vez que, na sua perspectiva, o ministério da educação e o conselho executivo aparecem como as autoridades mais influentes na vida da escola.

VIII. 1.4.5. Comunicação

Nesta dimensão (questão 24), (53,4%) dos alunos na Escola EB23/S de Mértola revelam uma percepção positiva do tipo de comunicação entre o órgão de gestão e os alunos. Pelo contrário, (72,1%) dos alunos respondentes na Escola Secundária do Montijo têm uma percepção negativa, confirmando as tendências das dimensões imediatamente anteriores. Este índice elevado com que os alunos desta escola responderam a esta questão, está relacionado com o contacto directo entre o órgão de gestão e os alunos, uma vez que esse contacto, quase que não existe, ou se existe, é muito esporádico.

VIII. 2. Análise das entrevistas

VIII. 2.1. Órgãos formais

Com base nos objectivos que foram propostos neste estudo, e partindo de uma recolha de conceitos resultantes das leituras bibliográficas realizadas, serão criadas, apresentadas e analisadas vários indicadores que permitirão caracterizar a acção educativa da escola. Como já foi referido anteriormente, a entrevista foi aplicada a dois líderes formais, com funções assumidas nos órgãos das duas escolas, designadamente, o conselho executivo e o conselho pedagógico, respectivamente. As entrevistas encontram-se subdivididas em nove blocos temáticos, permitindo assim, auxiliar a recolha e tratamento dos dados, em interacção com os temas abordados na revisão bibliográfica. Os dados foram organizados a partir dos referidos blocos temáticos, mas nem sempre segundo a sequência da entrevista, uma vez que, alterando a sua ordem, facilitava a sua interpretação. Assim, a informação é agrupada em categorias de análise, para que se possam trabalhar os dados à luz da subjectividade.

Segundo Jorge Vala (1986: 111),

“[...]Categorizar é classificar, é uma tarefa que visa reduzir a complexidade da informação, através da sua identificação, ordenação, atribuindo-lhe sentido. Uma categoria é habitualmente composta por um termo chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito”.

Nesta perspectiva, a partir das categorias principais; dados gerais, a organização, a liderança e o clima na organização escolar, foram definidas as seguintes categorias de análise e respectivas subcategorias:

Dados gerais

- **Tempo de serviço:** Refere-se a um factor importante para explicitar qual o estatuto e o tipo de vinculação à escola e ao sistema de ensino. Identificamos, assim, duas subcategorias:

- Experiência na docência: ajudam-nos a perceber o seu estatuto profissional, como também indiciar a estrutura etária;
- Experiência no cargo: refere-se às funções desempenhadas pelo inquirido e as suas implicações na apreciação do tipo de liderança.

A Organização

- **Características da organização**: Cada escola apresenta um conjunto de características específicas que lhe confere uma determinada individualidade e permite distingui-la das demais. Assim, as escolas do estudo são caracterizadas em função do sucesso e da imagem que têm na comunidade. Por isso, considerou-se o prestígio, imagem e o modelo como subcategorias.
 - Prestígio da escola no exterior: refere-se à forma como a escola é considerada e solicitada pela comunidade;
 - Imagem da escola para o exterior: diz respeito à imagem que a escola representa para a comunidade;
 - Promoção do sucesso: refere-se às alternativas que a escola propõe para o sucesso educativo dos alunos;
 - Modelo de organização: refere-se ao modelo que sustenta a organização;
 - Dinâmicas de funcionamento interno: tem como objectivo verificar as dinâmicas de funcionamento interno da organização, ao nível dos diferentes órgãos, no sentido de a melhorar.

Liderança

- **Natureza da liderança**: Esta categoria refere-se à identificação dos líderes formais e informais que integram a comunidade escolar e que se encontram, ou

não, com funções assumidas nos órgãos da escola. Assim, considerou-se as seguintes subcategorias:

- Identificação dos líderes formais: ajudam-nos a perceber quais são as pessoas que se evidenciam como líderes formais;
 - Identificação dos líderes informais: referem-se a outros professores que, sem qualquer cargo formal, sobressaem na comunidade educativa.
- **Estilos de liderança**: São definidos a partir do estilo próprio de liderar e da influência na tomada de decisão que ele exerce sobre a comunidade educativa para atingir determinados objectivos. Para compreendermos melhor esses factores, devemos ter em conta as seguintes subcategorias:
 - Participação dos professores nas decisões: refere-se ao nível da participação dos professores nas questões relativas à vida escolar;
 - Participação dos alunos nas decisões: ajuda-nos a perceber o nível de participação dos alunos nas questões relacionadas com a vida escolar;
 - Abertura/Formalização do órgão de gestão: refere-se ao tipo de funcionamento do órgão de gestão e a sua abertura à comunidade escolar;
 - Acompanhamento e orientação do trabalho de grupo: esta subcategoria refere-se à autonomia dada às equipas de trabalho, criadas para solucionarem problemas da vida escolar;
 - **Tomada de decisões**: O envolvimento nas tomadas de decisão respeita à participação dos professores no processo de gerar e avaliar alternativas, cuja escolha possa conduzir a uma acção. O envolvimento dos professores na tomada de decisão pode proporcionar uma maior motivação, pela sua participação nesse processo, uma melhor transmissão e partilha das informações, um melhor trabalho de coordenação e controlo por parte dos professores envolvidos. Assim, identificaram-se as seguintes subcategorias:

- Autonomia na aplicação dos normativos: é a forma como o órgão executivo aplica à risca, ou não, os normativos legais do ministério da educação;
- Autonomia nas decisões: identificar quais são decisões que o órgão de gestão toma, por sua exclusiva responsabilidade;
- Importância da participação nas decisões (professores): diz respeito à importância do envolvimento e da participação na tomada de decisões dos professores;
- Tipo de decisões: ajuda-nos a identificar quais são as principais decisões que a comunidade educativa deve ser ouvida;
- Envolvimento e participação em situações ocasionais: refere-se ao envolvimento da comunidade educativa no processo de tomada de decisões em outras situações;
- Abertura à participação nas decisões (comunidade): refere-se à descentralização das decisões pelo órgão de gestão, promovendo uma maior abertura à comunidade;
- Responsabilidade dos órgãos formais na tomada de decisões: esta subcategoria permite identificar, qual a responsabilidade dos órgãos formais nas decisões da organização e qual a liderança que emerge na escola.

Clima organizacional

- **Inovação pedagógica**: A inovação é considerada como um processo dinâmico gerador de equilíbrios e desequilíbrios, de movimentos e resistências entre o conhecido e o desconhecido. Está relacionada com a capacidade de enfrentar e dar resposta aos problemas, promovendo e incentivando cada um a fazer melhor. A escola deve tornar-se numa organização ao serviço de todos e para todos, onde todos são chamados a intervir. O desenvolvimento de projectos, a aplicação de

novas experiências e métodos, podem ser considerados indicadores de inovação. Assim, identificaram-se as seguintes subcategorias:

- Participação no projecto educativo: existência, ou não, de projecto educativo e as diferentes participações na sua elaboração;
 - Tipo de projecto: permite identificar a natureza do projecto e a seu grau de inovação;
 - Importância do projecto: tem como objectivo identificar o seu grau de importância ao nível da comunidade escolar;
 - Participação em actividades inovadoras: tem como objectivo, identificar a participação dos professores em actividades inovadoras;
 - Influência da gestão na inovação pedagógica: diz respeito à capacidade criativa do líder para estimular a participação em projectos e métodos pedagógicos novos.
- **Ambiente escolar**: Esta categoria está associada à motivação e satisfação dos professores na escola. Por isso, e sendo um indicador extremamente amplo, houve necessidade de recorrer a indicadores mais significativos, que demonstram a motivação da participação na actividade escolar. Assim, consideram-se como subcategorias os indicadores referentes à motivação:
 - Qualidade e bem-estar: diz respeito à estrutura física da escola, isto é, como é vista pela comunidade;
 - Ambiente de trabalho: refere-se ao clima existente na escola e à sua importância para o bom funcionamento da comunidade educativa;
 - Factores de ordem relacional com o conselho executivo: refere-se ao tipo de relação entre os diversos actores educativos e o conselho executivo;

-
- Resolução de conflitos: refere-se à maneira como são resolvidos os conflitos entre as pessoas na escola;
 - **Interacção e influência**: Está relacionado com as características do clima de escola, isto é, com o resultado das interacções entre as pessoas e o tipo de comunicação estabelecido entre a comunidade educativa. Identificam-se, assim, três subcategorias:
 - Cooperação: faz parte do trabalho de equipa entre professores e órgão de gestão, e entre professores;
 - Estratégias de cooperação: esta subcategoria refere-se às estratégias utilizadas pelo órgão de gestão para fomentar o trabalho de equipa;
 - **Processo de comunicação**: A comunicação no interior de uma escola será uma condição essencial para a realização das actividades educativas, isto é, realização de reuniões e a coordenação dos trabalhos e a sua divulgação. Esta categoria, refere-se ao tipo de comunicação desenvolvida entre toda a comunidade educativa e à interacção entre os vários intervenientes educativos. Assim, consideramos as seguintes subcategorias:
 - Fluxo de informação: identificar o processo de comunicação entre o órgão de gestão e os professores;
 - Tipo de comunicação (órgão de gestão/professores): identificar o tipo de comunicação entre a gestão e os professores;
 - Tipo de comunicação entre professores: identificar o tipo de comunicação entre professores.

Tendo em conta o âmbito deste estudo, passamos a fazer uma análise dos resultados relativos às entrevistas:

VIII. 2.1.1. A Organização

VIII. 2.1.1.1. Características da organização

Cada escola apresenta um conjunto de características específicas que lhe confere uma determinada individualidade e permite distingui-la das demais. A caracterização das escolas do estudo inclui o reconhecimento de algumas das suas características, percebidas pelos seus órgãos formais: prestígio da escola no exterior; imagem da escola para o exterior; promoção do sucesso e o modelo de organização.

Prestígio da escola no exterior

Quadro 8.7

Prestígio da escola no exterior

Subcategoria	Escola Mértola		Escola Montijo	
	Valores		Valores	
	NR	%	NR	%
Reconhecimento da escola	1	33%	0	0%
Aberta à comunidade	2	67%	0	0%

Na categoria “prestígio da escola no exterior” pretendia-se descobrir alguns factores e características na organização que, na perspectiva dos entrevistados desempenhassem um papel determinante na construção da vida escolar e da sua dinâmica. Neste contexto, a presidente do conselho pedagógico da Escola EB23/S de Mértola evidenciou dois factores: o primeiro, associado ao reconhecimento da escola, uma vez que, “[...] a escola recebeu uma menção da UNESCO, pelo trabalho desenvolvido” e o segundo, a grande abertura à comunidade “[...] as pessoas deslocam-se à escola com relativa facilidade mesmo aquelas que não tem nada a ver com a escola, acabam por vir e conhecer”. O presidente do conselho executivo, também realça essa grande abertura, considerando-a como “[...] uma escola aberta a toda a comunidade [...]”.

Imagem da escola para o exterior

Quadro 8.8

Imagem da escola para o exterior

Subcategoria	Escola Mértola		Escola Montijo	
	Valores		Valores	
	NR	%	NR	%
Moderna	1	14,30%	0	0%
Inovadora	1	14,30%	0	0%
Sócio-Afectiva	0	0%	1	28,60%
Qualidade de ensino	1	14,30%	1	28,60%

Um outro factor emergente da característica da organização é a “imagem da escola para o exterior”. Assim, os entrevistados da Escola EB23/S de Mértola consideram que a sua escola é uma escola moderna, uma vez que tentamos sempre “[...] projectar a escola para o exterior, concorrendo a programas financiados pela União Europeia”; inovadora, porque “[...] as pessoas que nela trabalham, desenvolvem mecanismos para que ela seja uma referência, quer no domínio pedagógico e administrativo, quer em termos de parcerias com outras instituições [...]”; qualidade do ensino, porque, segundo o presidente do conselho executivo, a escola deverá prestar “[...] um serviço de qualidade”. Na Escola Secundária do Montijo, o presidente do conselho executivo e do conselho pedagógico, considera que as características que distinguem esta escola “[...] é a afectividade que a escola tem com os alunos, quer do corpo docente, quer do pessoal não docente [...]”; quanto à qualidade do ensino, “Queremos que esta escola seja escolhida não só pela proximidade, mas também pela qualidade dos cursos e pela formação dada”.

Promoção do sucesso

Quadro 8.9

Promoção do sucesso

Subcategoria	Escola Mértola		Escola Montijo	
	Valores		Valores	
	NR	%	NR	%
Aposta no ensino técnico-profissional	2	28,60%	2	28,60%
Desenvolver competências	1	14,20%	0	0%
Maior escolarização	0	0%	2	28,60%

Nesta subcategoria “promoção do sucesso”, todos os nossos entrevistados, consideram que foi efectuada uma grande aposta no ensino técnico profissional, uma vez que, tiveram de dar resposta às necessidades dos alunos. Por sua vez, o presidente do conselho executivo da Escola EB23/S de Mértola, “[...] não têm como primeira prioridade o sucesso, mas sim, certificar e formar pessoas com competências”. Os entrevistados da Escola Secundária do Montijo, nesta subcategoria, consideram que o grande objectivo desta escola é “[...] proporcionar aos alunos uma maior escolarização”.

Modelo de organização

Quadro 8.10

Modelo de organização

Subcategoria	Escola Mértola		Escola Montijo	
	Valores		Valores	
	NR	%	NR	%
Continuidade	2	28,60%	0	0%
Hierárquico	1	14,20%	0	0%
Lealdade face à escola	0	0%	2	28,60%
Necessidades dos alunos	0	0%	2	28,60%

A caracterização do “modelo de organização” pelos professores entrevistados indicou opiniões muito distintas nas duas escolas em estudo. Assim, na Escola EB23/S de Mértola as subcategorias são o modelo de “continuidade” e o modelo “hierárquico”. No que diz respeito ao modelo de continuidade, os dois entrevistados referem: “[...] se nós queremos fazer as “coisas” bem e ser uma referência, temos de trabalhar desta forma para dar continuidade ao trabalho desenvolvido nos anos anteriores”. Quanto à outra subcategoria, “modelo hierárquico”, o presidente do conselho executivo refere que esta escola, “[...] deve ter um líder, uma pessoa que se reconheça algumas competências e tenha o perfil adequado para o desempenhar”. Para os entrevistados da Escola Secundária do Montijo, o modelo que sustenta a organização “[...] é a forma de estar das pessoas na escola, pelo menos de algumas pessoas [...]”, neste contexto, o conceito de lealdade face à escola marca presença. Nota-se também grande preocupação, por parte do órgão executivo, em centrar o modelo de organização no aluno, uma vez que, “[...] nós o que queremos é dar resposta às necessidades dos alunos através de cursos tecnológicos”.

Dinâmicas de funcionamento interno

Quadro 8.11

Dinâmicas de funcionamento interno

Subcategoria	Escola Mértola		Escola Montijo	
	Valores		Valores	
	NR	%	NR	%
Reflexo nos alunos	2	25%	0	0%
Descentralização	1	12,5%	0	0%
Importância dos departamentos	1	12,5%	2	25%
Seguir as normas	0	0%	2	25%

No que diz respeito à subcategoria “dinâmicas de funcionamento interno”, continua a existir, de uma forma geral, algumas divergências de opiniões sobre este item. Enquanto que, na Escola EB23/S de Mértola as dinâmicas de funcionamento interno tem maior reflexo nos alunos, na descentralização e na importância dos departamentos, na Escola Secundária do Montijo, essas dinâmicas, passam pela importância dos departamentos e pelo seguimento das normas. No que diz respeito ao reflexo nos alunos, a presidente do conselho pedagógico da Escola EB23/S de Mértola refere que “[...] essa dinâmica, só faz sentido, se tiver algum reflexo nos alunos”. No entanto, esse dinamismo só tem sentido, “[...] se os problemas forem discutidos em grupo para tentar melhorar o produto final, isto é os resultados dos alunos”. Quanto à importância dos departamentos, existe consenso neste item, uma vez que a presidente do C.P. da Escola EB23/S de Mértola, considera que, “[...] neste momento, nós temos os departamentos a funcionar com as pessoas, que eu acho, que tem o perfil mais adequado em cada área. Neste momento, as coisas funcionam perfeitamente”. Para os entrevistados da Escola Secundária do Montijo, essas dinâmicas “[...] tem muito a ver com os departamentos” ou, numa perspectiva mais normativa, “[...] com os cursos previstos em termos de currículo nacional”.

VIII. 2.1.2. Liderança

VIII. 2.1.2.1. Natureza da liderança

A temática relacionada com a natureza da liderança, envolveu uma averiguação na identificação dos líderes formais e identificação dos líderes informais.

Identificação dos líderes formais

Quadro 8.12

Identificação dos líderes formais

Subcategoria	Escola Mértola		Escola Montijo	
	Valores		Valores	
	NR	%	NR	%
Dispersão da liderança (C.E.)	1	11,10%	0	0%
Coordenadores	3	33,40%	0	0%
Presidente C.Pedagógico	1	11,10%	0	0%
Vice-Presidente C.E.	1	11,10%	0	0%
Chefe S. Administrativos	1	11,10%	0	0%
Presidente A. Escola	0	0%	2	22,20%

São identificados como líderes formais pelos entrevistados na Escola EB/23 de Mértola, diversos elementos que integram a comunidade escolar e que se encontram investidos de cargos. Ao proceder à análise de conteúdo das duas entrevistas efectuadas, encontram-se abundantes referências aos coordenadores do ensino básico, ensino recorrente e coordenadores de departamento, uma vez que, segundo os dois entrevistados, “[...] os coordenadores de departamento e a coordenadora do ensino básico são pessoas que conhecem bem a escola, são pessoas que conseguem responsabilizar-se pela coordenação de uma área pedagógica de uma forma eficaz. São bastante importantes as lideranças intermédias no contexto de uma escola democrática”. Para os entrevistados Escola Secundária do Montijo, a pessoa que mais exterioriza essa liderança é o “[...] presidente da Assembleia de Escola”.

Identificação dos líderes informais

Quadro 8.13

Identificação dos líderes informais

Subcategoria	Escola Mértola		Escola Montijo	
	Valores		Valores	
	NR	%	NR	%
Associados a projectos	2	28,60%	0	0%
Núcleo de continuidade	2	28,60%	0	0%
Dispersão dos líderes informais	0	0%	2	28,60%
Não existem	1	14,20%	0	0%

Nesta subcategoria encontramos referenciados diversos professores. À semelhança dos líderes formais, constatam-se referências a diversos elementos da comunidade escolar, especialmente, “[...] pessoas ligadas a projectos, essencialmente no grupo das expressões” e também ao “[...] nível do núcleo de continuidade”, como referem a presidente do C.P. e o presidente do C.E. da Escola EB23/S de Mértola. Na Escola Secundária do Montijo, o seu presidente, refere que há líderes “[...] em diversos grupos disciplinares, uma vez que esses líderes se sobrepõem à liderança formal. Esses líderes, por vezes, estão em sintonia entre eles, por isso, a sua acção traduz-se numa inércia muito grande para a instituição”.

VIII. 2.1.2.2. Estilos de liderança

Participação dos professores nas decisões

Quadro 8.14

Participação dos professores nas decisões

Subcategoria	Escola Mértola		Escola Montijo	
	Valores		Valores	
	NR	%	NR	%
Descentralização	3	33,30%	0	0%
Centralização	1	11,10%	0	0%
Participação activa	1	11,10%	2	22,20%
Controlo	0	0%	2	22,20%

No que se refere à “participação dos professores nas decisões”, considera-se que todos os elementos, essencialmente professores, nas duas escolas, são envolvidos nos problemas da organização, mesmo nas decisões mais urgentes. Segundo os dois

entrevistados da Escola EB23/S de Mértola, “[...] nunca se decide sem primeiro falar com os possíveis intervenientes, ou nos grupos, ou nos departamentos”. Excepto, nas coisas mais específicas “[...] manutenção informática, comissão de horários e direcção de instalações”. Na Escola Secundária do Montijo, os sujeitos entrevistados afirmam que existe grande abertura nas relações entre os elementos da gestão e os professores, uma vez que, “[...] os professores tem uma participação activa na elaboração dos documentos que regulamentam a vida da escola”. No entanto, segundo o mesmo entrevistado, há professores que “[...] acham que tem legitimidade de pôr em causa deliberações de órgãos só porque não concordam com elas”.

Participação dos alunos nas decisões

Quadro 8.15

Participação dos alunos nas decisões

Subcategoria	Escola Mértola		Escola Montijo	
	Valores		Valores	
	NR	%	NR	%
Construção do seu projecto de vida	1	14,30%	0	0%
Fraca participação	1	14,30%	2	28,60%
Falta de interesse	1	14,30%	2	28,60%

Quanto à “participação dos alunos nas decisões”, na Escola EB23/S de Mértola só acontece na construção do seu projecto de vida, isto é, “[...] os alunos são ouvidos através do SPO ao longo do ano lectivo”. Quanto aos restantes itens desta subcategoria, os alunos pouco participam nas decisões e manifestam uma grande falta de interesse; estas ausências são confirmadas pelos entrevistados das duas escolas. “Pouco participam, tem pouco peso nas decisões da vida da escola. São convocados, consultados, mas depois há um desinteresse muito grande e não aparecem” (E1); “[...] não participam, isto é, vieram a uma ou duas reuniões de conselho pedagógico e a uma ou duas reuniões de assembleia de escola, a partir daí, nunca mais apareceram” (E3)(E4).

Abertura/Formalização do órgão de gestão

Quadro 8.16

Abertura/formalização

Subcategoria	Escola Mértola		Escola Montijo	
	Valores		Valores	
	NR	%	NR	%
Abertura à comunidade educativa	3	100%	0	0%

Através da análise de conteúdo das entrevistas, verifica-se que os dois entrevistados da Escola EB23/S de Mértola consideram que existe uma grande abertura do órgão de gestão à comunidade educativa. A este respeito, o presidente do C.E., refere que, “[...] a porta está sempre aberta, as pessoas entram quando quiserem e fazem as propostas que bem entenderem”, nesta perspectiva, a presidente do C.P., admite que, “Quando existe um problema entre alunos, ou tratar de qualquer assunto, eles deslocam-se logo ao conselho executivo”.

Acompanhamento e orientação do trabalho de grupo

Quadro 8.17

Acompanhamento e orientação do trabalho de grupo

Subcategoria	Escola Mértola		Escola Montijo	
	Valores		Valores	
	NR	%	NR	%
Autonomia no trabalho	2	20%	0	0%
Conselho pedagógico	1	10%	0	0%
Conselho executivo	1	10%	2	20%
Lealdade face ao C.E.	2	20%	2	20%

De um modo geral, as percepções dos entrevistados neste item, deixam compreender a diversidade de opiniões, sobre o “acompanhamento e orientação do trabalho de grupo” nas duas escolas. Assim, na Escola EB23/S de Mértola esse acompanhamento provém habitualmente de um órgão, e, de um modo muito especial, do conselho pedagógico “[...] é o conselho pedagógico que faz essa orientação e coordenação, essencialmente no que respeita ao projecto educativo, regulamento interno e projecto curricular de escola” (E1). Porém, a este respeito, a opinião expressa pelos dois entrevistados é que, “[...] as equipas são autónomas no desenvolvimento dos seus trabalhos”, mas, por outro lado, “[...] a presença de um elemento do conselho

executivo nesses grupos de trabalho, só garante a fidelidade das orientações do órgão executivo”. Com opinião contrária, o presidente do C.E. da Escola Secundária do Montijo, admite que, “É o órgão executivo que acompanha e orienta os trabalhos de grupo [...]” ou então, “[...] tentamos sempre que haja uma pessoa que seja líder e que nos dê algum descanso em relação ao que está a acontecer”.

VIII. 2.1.2.3. Tomada de decisões

Autonomia na aplicação dos normativos

Quadro 8.18

Autonomia na aplicação dos normativos

Subcategoria	Escola Mértola		Escola Montijo	
	Valores		Valores	
	NR	%	NR	%
Só em algumas decisões	3	60%	2	40%

Nesta subcategoria, “autonomia na aplicação dos normativos”, os dados registam nas duas escolas, um índice de concordância em relação a este item. Por isso, a presidente do C.P. da Escola EB23/S de Mértola, admite que, “[...] em algumas situações, desde que haja uma certa unanimidade e não prejudique os alunos e a instituição, penso que a escola pode não aplicar à risca os normativos vindos do Ministério da Educação ou da DREAL”, por sua vez, o presidente do C.E. revela que é difícil apontar algumas situações, mas, “[...] quando os normativos põem em causa o bom funcionamento do processo ensino-aprendizagem e os direitos dos alunos, acho que devo intervir”. Nesta mesma linha, os entrevistados da Escola Secundária do Montijo, referem, que ninguém aplica à risca os normativos, uma vez que, “[...] tentamos flexibilizar, sem entrar em ilegalidades e adequar às nossas realidades”.

Autonomia nas decisões

Quadro 8.19

Autonomia nas decisões

Subcategoria	Escola Mértola		Escola Montijo	
	Valores		Valores	
	NR	%	NR	%
Decisões do dia-a-dia	2	50%	2	50%

No que se refere à “autonomia nas decisões”, é unânime a concordância neste item por todos os entrevistados, uma vez que são as decisões do dia-a-dia, aquelas que são da exclusiva responsabilidade do órgão de gestão. Deste modo, as respostas dos entrevistados estão em consonância com as práticas na relação de poder entre a administração central e as escolas. Parece haver, por parte dos entrevistados, uma percepção realista sobre a autonomia nas decisões, uma vez que, como atestam os dados, são apenas as decisões do dia-a-dia da sua exclusiva responsabilidade, “gestão de pessoal, gestão de conflitos e situações disciplinares”, deixando pouco espaço para a autonomia local.

Importância da participação nas decisões – professores

Quadro 8.20

Importância da participação nas decisões

Subcategoria	Escola Mértola		Escola Montijo	
	Valores		Valores	
	NR	%	NR	%
Importante	3	60%	2	40%

Tipo de decisões

Quadro 8.21

Tipo de decisões

Subcategoria	Escola Mértola		Escola Montijo	
	Valores		Valores	
	NR	%	NR	%
Pedagógicas	2	28,60%	2	28,60%
Outras	1	14,20%	2	28,60%

No que se refere a esta dimensão, e pelos dados obtidos, os entrevistados das duas escolas consideram que é bastante importante a participação dos professores nas decisões da escola. Quanto ao “tipo de decisões”, relativas à vida da escola foi reconhecido pela maioria dos entrevistados, que as decisões pedagógicas são aquelas onde os professores têm maior poder de decisão. A presidente do C.P. da Escola EB23/S de Mértola, não concebe “[...] que um órgão de gestão execute questões pedagógicas sozinho, sem consultar ninguém”. Por outro lado, o presidente da Escola

Secundária do Montijo, refere que os professores também devem ser ouvidos “[...] em todas as decisões que alteram a política da escola [...]”.

Envolvimento e participação em situações ocasionais

Quadro 8.22

Envolvimento e participação em situações ocasionais

Subcategoria	Escola Mértola		Escola Montijo	
	Valores		Valores	
	NR	%	NR	%
Remodelação de instalações	2	25,00%	0	0%
Projectos	1	12,50%	0	0%
Calendário de reuniões	1	12,50%	0	0%
Situações com alunos	0	0%	2	25%
Participação relativa	0	0%	2	25%

O “envolvimento e participação em situações ocasionais” pode proporcionar uma maior motivação, pela sua participação nesse processo, quer ao nível da remodelação de instalações, de projectos, calendário de reuniões, situações com alunos e participação relativa nas decisões ocasionais. Na Escola EB23/S de Mértola, nas subcategorias “remodelação de instalações”, “projectos” e “calendário de reuniões” a presidente do C.P., concorda, que os professores devem ser sempre ouvidos em tudo o “[...] que interfere na vida das pessoas [...] reorganização da sala de professores, obras na escola, distribuição de espaços e de laboratórios [...]”. O presidente do C.E., admite que os professores devem ser ouvidos, “[...] quando se trata de projectos, quando se trata de remodelações ao nível das instalações e calendário de reuniões [...]”. Por outro lado, o presidente do C.E. da Escola Secundária do Montijo, considera que é bastante importante, em situações ocasionais, “[...] contactarmos os encarregados de educação, para nos ajudar a resolver, ou esclarecer, situações pontuais dos alunos”. Neste contexto, o mesmo entrevistado, admite que a participação dos professores nas situações ocasionais, “[...] é muito relativa”.

Abertura à participação nas decisões - comunidade

Quadro 8.23

Abertura à participação nas decisões - comunidade

Subcategoria	Escola Mértola		Escola Montijo	
	Valores		Valores	
	NR	%	NR	%
Decisão partilhada	2	50%	2	50%

Conforme os dados analisados nesta subcategoria, os entrevistados nas duas escolas revelam uma grande abertura à comunidade na participação das decisões da organização. Por isso, consideram que existe uma decisão partilhada no processo de decisão, assim como todos reconhecem, que “[...] com estas instituições, a escola faz parcerias pontuais ou elabora protocolos de colaboração, uma vez que estas instituições fazem parte da orgânica da escola [...]” (E1) ou, por outro lado, estas instituições, “[...] têm um representante na assembleia de escola [...]” (E3).

Responsabilidade dos órgãos formais na tomada de decisão

Quadro 8.24

Responsabilidade dos órgãos formais na tomada de decisão

Subcategoria	Escola Mértola		Escola Montijo	
	Valores		Valores	
	NR	%	NR	%
Descentralização da decisão	4	50%	0	0%
Centralização da decisão	0	0%	4	50%

O envolvimento dos intervenientes escolares, em geral, e dos membros dos órgãos formais, em particular, na inventariação dos problemas da organização torna-se decisivo para a partilha de responsabilidades na respectiva resolução e para a criação de uma dinâmica pedagógica. Assim, e relativamente a esta subcategoria “responsabilidade dos órgãos formais na tomada de decisão”, verificou-se que na Escola EB23/S de Mértola existe descentralização da decisão, uma vez que, a presidente do C.P. admite “[...] nesta escola, as decisões são tomadas nos dois órgãos, mas sempre em coordenação e articulação, mesmo que seja sugerida pelo órgão executivo [...] os órgãos intermédios tem poder decisório nas questões de fundo”. Nesta mesma linha, o presidente do C.E., considera, “[...] que não há decisões a uma só pessoa”. Pelo

contrário, na Escola Secundária do Montijo o presidente do C.E. considera que existe uma centralização da decisão, uma vez que, “[...] a liderança executiva é a que emerge à primeira vista. A liderança pedagógica na actual estrutura directiva está um bocadinho subordinada. [...] Nesta escola, a liderança executiva sobrepõe-se à liderança pedagógica, uma vez que são as mesmas pessoas que encabeçam os dois órgãos”.

VIII. 2.1.3. Clima organizacional

VIII. 2.1.3.1. Inovação pedagógica

Participação no projecto educativo

Quadro 8.25

Participação no projecto educativo

Subcategoria	Escola Mértola		Escola Montijo	
	Valores		Valores	
	NR	%	NR	%
Completa (toda a comunidade educativa)	2	50%	2	50%

Os dados das entrevistas indicam, que nesta subcategoria, existe uma participação activa de toda a comunidade educativa na sua elaboração. A este respeito, a presidente do C.P. da Escola EB23/S de Mértola, referiu que fizeram “[...] uma auscultação mediante um inquérito, à comunidade, aos funcionários, aos alunos e aos pais. Depois o Conselho de Escola formou uma equipa de trabalho e dela fizeram parte professores, funcionários e pais”. Por sua vez, o presidente do C.E. confirma, que “[...] são sempre as equipas que o fazem, onde estão vários elementos da comunidade educativa”. Nesta mesma linha, o presidente do órgão de gestão da Escola Secundária do Montijo, refere que o projecto educativo desta escola, também “[...] foi construído por um grupo nomeado, constituído por – alunos, auxiliares e professores”.

Tipo de projecto

Quadro 8.26

Tipo de projecto

Subcategoria	Escola Mértola		Escola Montijo	
	Valores		Valores	
	NR	%	NR	%
Fluído	1	12,50%	0	0%
Flexível	1	12,50%	0	0%
Desactualizado	2	25%	2	25%
Inovador	0	0%	2	25%

Importância do projecto

Quadro 8.27

Importância do projecto

Subcategoria	Escola Mértola		Escola Montijo	
	Valores		Valores	
	NR	%	NR	%
Permitir a inovação	2	50%	2	50%

Quanto ao “tipo de projecto”, ele é considerado por todos os entrevistados, como um projecto desactualizado, no entanto, para o presidente da Escola Secundária do Montijo o seu projecto não deixa de ser “inovador”, podendo responder, sempre que necessário, às necessidades e interesses dos alunos. Por sua vez, e na medida em que foi realizado a partir da realidade da escola, os entrevistados da Escola EB23/S de Mértola consideram o seu projecto “fluído” e “muito flexível”, o que permite a sua inovação.

Participação em actividades inovadoras

Quadro 8.28

Participação em actividades inovadoras

Subcategoria	Escola Mértola		Escola Montijo	
	Valores		Valores	
	NR	%	NR	%
Aderem sempre	3	33,30%	0	0%
Aderem às vezes	0	0%	2	22,20%
Acomodação à inovação	0	0%	4	44,50%

Relativamente à “participação dos professores em actividades inovadoras”, consideram-se os seguintes indicadores: “aderem sempre”, “aderem às vezes” e “acomodação à inovação”. Pelos dados recolhidos das entrevistas, conclui-se que na Escola EB23/S de Mértola o grau de participação e envolvimento nas actividades inovadoras é grande, segundo a presidente do C.P., *“Aderem com muita facilidade a este tipo de inovações”*. Pelo contrário, na Escola Secundária do Montijo os professores só aderem às vezes ou acomodam-se às actividades inovadoras que a escola proporciona. Esta debilidade é associada, mais uma vez, à actuação do órgão de gestão e à fraca dinâmica dos restantes órgãos formais, como afirma o seu presidente: *“[...] uns são mais receptivos a umas coisas, outros mais receptivos a outras, mas tudo muito bem, enquanto não colide com o horário do professor, se isso implica um sacrifício em termos de horário é complicado”*.

Influência da gestão na inovação pedagógica

Quadro 8.29

Influência da gestão na inovação pedagógica

Subcategoria	Escola Mértola		Escola Montijo	
	Valores		Valores	
	NR	%	NR	%
Responsabilidade da hierarquia	3	43%	2	28,50%
Autonomia nas actividades	2	28,50%	0	0%

Um dos indicadores da “influência da gestão na inovação pedagógica” mais mencionado pelos entrevistados nas duas escolas é a responsabilidade da hierarquia nessa inovação, uma vez que, segundo o presidente do C.E. da Escola EB23/S de Mértola, *“[...] as linhas orientadoras vêm sempre do órgão executivo da escola”*, ou na perspectiva do nosso entrevistado da Escola Secundária do Montijo, *“[...] o presidente deve ser essencialmente o incentivador e deve promover essas actividades”*. Por outro lado, a “autonomia nas actividades”, também é salientado pelos entrevistados da Escola EB23/S de Mértola, uma vez que, admitem *“[...] dar total liberdade aos professores, aos grupos e aos departamentos para organizar actividades inovadoras”*.

VIII. 2.1.3.2. Ambiente escolar**Qualidade e bem-estar**

Quadro 8.30

Qualidade e bem-estar

Subcategoria	Escola Mértola		Escola Montijo	
	Valores		Valores	
	NR	%	NR	%
Embelezamento exterior	1	100%	0	0%

Os dados obtidos nas entrevistas, apenas a Escola EB23/S de Mértola aponta para uma boa imagem da escola. A presidente do C.P. considera o “[...] *espaço circundante – a limpeza, a cor e o branco – [...] a recuperação do património e o enquadramento [...]*”, factores essenciais para um bom desempenho, uma vez que é a primeira imagem que a escola nos dá. Em síntese, podemos inferir que os alunos ao percepcionarem a escola de uma forma positiva, manifestam preocupação com a sua escola, com o seu mobiliário e com o seu equipamento.

Ambiente de trabalho

Quadro 8.31

Ambiente de trabalho

Subcategoria	Escola Mértola		Escola Montijo	
	Valores		Valores	
	NR	%	NR	%
Clima aberto	3	33,30%	0	0%
Clima desagradável	0	0%	6	66,70%

De uma maneira geral, os entrevistados analisam, de uma forma bastante distinta o tipo de clima existente na sua organização. Assim, na Escola EB23/S de Mértola todos referiram que existe um “clima aberto”, onde as relações de trabalho são consideradas muito boas, como refere a presidente do C.P.; *“No geral, considero que é um clima aberto, entre todos os membros da comunidade, é tudo muito igualitário”*; nesta mesma linha, o presidente do C.E., admite que, *“[...] no global, há um bom ambiente de trabalho e um bom clima de escola, isto é, um clima aberto”*. Pelo contrário, na Escola Secundária do Montijo, o seu presidente considera que, o clima da

sua escola “[...] é de cortar à faca. Na minha opinião, o ambiente está mau. Sempre foi um problema desta escola as pessoas misturarem questões pessoais com aspectos profissionais [...]”.

Factores de ordem relacional com o conselho executivo

Quadro 8.32

Factores de ordem relacional com o conselho executivo

Subcategoria	Escola Mértola		Escola Montijo	
	Valores		Valores	
	NR	%	NR	%
Confiança	3	60%	0	0%
Desconfiança	0	0%	2	40%

Quanto aos “factores de ordem relacional com o conselho executivo”, os sujeitos entrevistados têm pensamentos divergentes nesta subcategoria. No entanto, consideram que o aspecto relacional é apontado como um factor fundamental, sobretudo, entre a gestão, os professores e os alunos. Assim, na Escola EB23/S de Mértola os professores entrevistados afirmam que existe um clima de confiança entre todos, revelada por ter “[...] uma liderança muito próxima das pessoas[...]”, “[...] a porta está sempre aberta, [...] e fazem as propostas que bem entenderem”. Por outro lado, e de acordo com os entrevistados da Escola Secundária do Montijo, existe um clima de desconfiança entre os professores e o órgão de gestão, uma vez que, “[...] nós tentámos organizar alguns aspectos do ponto de vista profissional e não pessoal [...] esta tentativa de alteração tem gerado alguma animosidade”. Dada esta situação, ou melhor, qualquer situação, “[...] gera conflito [...]”.

Resolução de conflitos

Quadro 8.33

Resolução de conflitos

Subcategoria	Escola Mértola		Escola Montijo	
	Valores		Valores	
	NR	%	NR	%
Conselho executivo	2	33,40%	1	16,60%
Director de turma	1	16,60%	0	0%
Órgãos colegiais	0	0%	2	33,40%

Relativamente a esta subcategoria “resolução de conflitos”, os entrevistados nas duas escolas referem que os conflitos mais frequentes são resolvidos pelo “conselho executivo”. No entanto, se os conflitos são com alunos, provenientes de alguma dificuldade de relacionamento social, e que se consubstancia num potencial gerador de situações de agressividade e indisciplina, por vezes, são resolvidos, segundo a presidente do C.P. da Escola EB23/S de Mértola, pelo “director de turma” e quando há alguma coisa de relevante “[...] *fala-se com os pais*”. Para o presidente do C.E. da Escola Secundária do Montijo, muitas vezes, algumas situações são “[...] *clarificadas nos órgãos colegiais [...] uma vez que, neste momento, não tenho alternativa [...]*”.

VIII. 2.1.3.3. Interação e influência

Cooperação

Quadro 8.34

Cooperação entre a comunidade educativa

Subcategoria	Escola Mértola		Escola Montijo	
	Valores		Valores	
	NR	%	NR	%
Boa coesão grupal	4	66,80%	2	33,20%

Os professores entrevistados nas duas escolas manifestam, portanto, um nível elevado de interação, e consideram que existe um bom nível de cooperação, de trabalho de equipa e de entreatajuda. Para o presidente do C.E. da Escola EB23/S de Mértola, “[...] *todos os órgãos trabalham em sintonia, sempre com uma referência os alunos*”. Nesta mesma linha, o presidente do C.E. da Escola Secundária do Montijo, refere que, “*Tentamos trabalhar sempre em equipa, mas, às vezes, somos apontados pelos professores, que não conseguimos colocar as equipas a funcionar, tanto quanto as pessoas acham que as devíamos colocar*”.

Estratégias de cooperação

Quadro 8.35

Estratégias de cooperação

Subcategoria	Escola Mértola		Escola Montijo	
	Valores		Valores	
	NR	%	NR	%
Nomeados pelo C. Pedagógico	2	28,60%	0	0%
Flexibilização das equipas	1	14,30%	0	0%
Pela sua disponibilidade e interesse	0	0%	4	57,10%

Conforme os dados analisados na subcategoria “estratégias de cooperação”, os entrevistados nas duas escolas têm concepções diferentes neste domínio. Enquanto que, na Escola EB23/S de Mértola é o conselho pedagógico que escolhe as equipas de trabalho e essas equipas são constituídas por pessoal da casa e por pessoal mais novo; na Escola Secundária do Montijo, “[...] normalmente perguntamos quem é que está disponível e quem tem interesse”. Desta análise, o que imediatamente sobressai nesta escola é que os professores não estão motivados para participarem nas actividades da organização e revelam não ter poder de afectação à escola onde leccionam.

VIII. 2.1.3.4. Processo de comunicação

Fluxo de informação

Quadro 8.36

Fluxo de informação

Subcategoria	Escola Mértola		Escola Montijo	
	Valores		Valores	
	NR	%	NR	%
Nos dois sentidos	2	33,30%	0	0%
Num só sentido	0	0%	4	66,70%

Relativamente à subcategoria “fluxo de informação” é evidente o sentido de comunicação unidireccional descendente do órgão de gestão para os professores na Escola Secundária do Montijo. Um dos entrevistados nesta escola, considerou que a comunicação, “[...] de nós, para os professores, passa sempre através dos órgãos intermédios, dos professores para nós, passa muitas vezes, por eles virem directamente cá acima”. Por outro lado, um dos entrevistados da Escola EB23/S de Mértola refere



que “[...] o meio de comunicação mais comum na escola é efectuado nos dois sentidos (professores/órgão de gestão e vice-versa)”.

Tipo de comunicação – órgão de gestão/professores

Quadro 8.37

Tipo de comunicação entre o órgão de gestão e os professores

Subcategoria	Escola Mértola		Escola Montijo	
	Valores		Valores	
	NR	%	NR	%
Aberta	2	25%	0	0%
Informal	3	37,5%	1	12,5%
Formal	0	0%	2	25%

Quanto ao “tipo de comunicação – órgão de gestão/professores”, a Escola Secundária do Montijo, apresenta dois processos de comunicação, “informal” e “formal”. Para o presidente do C.E., “[...] a comunicação formal é mais eficaz e mais segura, uma vez que, na comunicação informal os professores, os auxiliares de acção educativa ou os alunos podem argumentar que não receberam essa informação”. Por isso, “[...] as decisões que são nossas, órgão executivo, aparecem por escrito e são afixadas na sala de professores no placard correspondente ao conselho executivo”. No entanto, quando é necessário a comunicação informal, ela está bem presente, como refere o seu presidente “[...] se alguém me contacta na sala de professores, eu esclareço e tento resolver algum problema na hora”. Por outro lado, conforme podemos observar no quadro, para a presidente do C.P. da Escola EB23/S de Mértola a comunicação é aberta “[...] porque as pessoas dirigem-se quando têm algum problema (pedagógico ou outro)”, é informal porque os professores “[...] não mandam recados, nem há marcação de horas, há sempre possibilidade de falar no momento, isto é, os contactos são feitos de uma forma mais informal”.

Tipo de comunicação entre professores

Quadro 8.38

Tipo de comunicação entre professores

Subcategoria	Escola Mértola		Escola Montijo	
	Valores		Valores	
	NR	%	NR	%
Aberta	2	33,30%	0	0%
Cordial	0	0%	2	33,30%
Fechada	0	0%	2	33,30%

Na subcategoria “tipo de comunicação entre professores”, os entrevistados da Escola EB23/S de Mértola referem a existência de grupos, “[...] segundo as suas convicções, com a sua forma de ser e estar, talvez com as suas idades ou talvez com os seus estatutos. Há pessoas que se identificam mais umas com as outras, não quer dizer que choquem por terem convicções diferentes, mas formam-se alguns grupos. Estes grupos, não apresentam qualquer problema, para a instituição, ou para o ambiente da escola”. No entanto, os grupos não são estanques, é perceptível a “[...] comunicação aberta entre todos os professores [...]”. A formação desses grupos, e a relação entre eles, é um factor determinante para a existência de um bom ambiente de escola. Para o presidente da Escola Secundária do Montijo, “[...] há uma certa cordialidade entre todos”. Mas efectivamente, “[...] a comunicação faz-se dentro de pequenos grupos e têm mais a ver com a forma como se está na escola, e para a escola, e na forma como se identifica com a escola”.

VIII. 2.2. Análise global dos resultados das entrevistas

A análise de conteúdo das entrevistas efectuadas aos órgãos formais (presidente do conselho executivo e presidente do conselho pedagógico) da Escola EB23/S de Mértola reforça a imagem positiva do clima de escola manifestada pelos professores nas respostas ao questionário aplicado. Facilmente verificamos, pelo discurso dos entrevistados, que a comunidade educativa, especialmente os professores, sentem-se muito envolvidos nas actividades inovadoras da escola, pelo facto de terem muita autonomia para poderem dinamizar essas actividades pedagógicas, o que resulta num sentimento de satisfação e de confiança entre todos. Não menos evidentes, são os indicadores, de que a direcção é aberta à participação dos professores na tomada de decisões, procurando estabelecer uma comunicação aberta entre todas as partes sobre os problemas da escola. No entanto, a maior parte das decisões são tomadas pelo conselho pedagógico, com alguma influência dos departamentos curriculares e da comunidade. As entrevistas confirmam também a diminuta participação dos alunos no processo de decisão; sendo de realçar, a grande aposta no ensino técnico-profissional, tendo como objectivo, promover uma maior escolarização dos alunos, possibilitando assim, desempenhos profissionais mais qualificados e abrindo mais e melhores perspectivas de educação e formação ao longo da vida. Relativamente aos líderes formais nesta escola, são identificados os elementos que se encontram no desempenho de cargos (coordenadores, presidente do conselho pedagógico, vice-presidente do conselho executivo e chefe dos serviços administrativos). Como líderes informais, são referidos os professores associados a projectos e ao tempo de permanência na escola, isto é, o núcleo de continuidade. Podemos constatar ao longo das entrevistas, que os líderes formais e informais, possuem qualidades e características da personalidade, relacionadas com a capacidade de intervir, organizar, persuadir e inovar. Está também muito evidente, na caracterização que os entrevistados fazem das relações de trabalho que se vivem na escola, e que naturalmente, influenciam a motivação dos professores; o elevado nível de confiança, de interacção e cooperação entre o corpo docente e a direcção e, sobretudo, entre os professores. Quanto ao processo de comunicação, os diversos elementos da escola têm acesso à informação personalizada e informal, uma vez que a comunicação interpessoal é muitas vezes a privilegiada pelo órgão de gestão.

Os dados obtidos nas entrevistas apontam, ainda, para uma boa imagem da escola na comunidade educativa, o que gera um bom desempenho e satisfação nos

professores e alunos. Essa imagem transparece para o exterior, o que lhe atribui, um certo prestígio.

Na Escola Secundária do Montijo, os conteúdos referentes às entrevistas confirmam a fraca motivação e a grande insatisfação dos professores no trabalho que realizam, uma vez que não se envolvem de uma forma espontânea, nos projectos e noutras actividades relacionadas com a vida da escola. As más relações, o não envolvimento de todos os docentes na procura de soluções, e o nível de desconfiança entre os professores e o órgão de gestão, não favorecem, sem dúvida, a satisfação do corpo docente desta escola. No geral, podemos identificá-la como uma escola, com um clima fechado, já que, nem os alunos, nem todos os professores, são chamados a intervir e a participar activamente nas questões da educação. Salienta-se o papel do líder como grande responsável pelo desenvolvimento e implementação de projectos de inovação pedagógica, assim como, no seu acompanhamento e orientação. O líder aparece, assim, por um lado, como um elemento que intervém junto dos professores e dos alunos tentando promover a qualidade de ensino, visando elevar os níveis de habilitação escolar e de qualificação profissional dos jovens. Por outro lado, o órgão de gestão não revela empenhamento em estimular os alunos na participação e envolvimento dos assuntos referentes à vida da escola. Como líder formal, é identificado o presidente da assembleia de escola, uma vez que é o elemento que mais se destaca na organização. Como líderes informais, são identificados os professores sem qualquer cargo atribuído, uma vez que, estes líderes se sobrepõem à liderança formal. A difusão formal da informação é privilegiada nesta escola, dado que é feita quase sempre através de memorandos afixados em “placards”.

Assim, da análise das entrevistas, podemos concluir que se tratam de escolas geridas em função das suas realidades, do meio que envolve os alunos e da sua própria cultura e identidade.

VIII. 3. Conclusões do estudo empírico

No capítulo anterior, apresentaram-se e discutiram-se os resultados obtidos no estudo de caso, tendo como propósito responder a um conjunto de questões sobre a problemática da liderança e do clima organizacional em ambiente escolar.

Esta investigação compreendeu como objecto de estudo, duas Escolas Secundárias com 3º ciclo, uma no distrito de Setúbal, e outra no distrito de Beja. Estas duas escolas foram as escolhidas, tendo por base o “ranking” das escolas, publicado pelo Jornal Expresso no dia (27/09/03), e mais recentemente, no dia (2/10/04); são escolas iguais a tantas outras, com exigências, com percursos escolares diversificados, com identidade própria, com situações problemáticas e de risco, típicas de qualquer outra escola. Quanto à idade dos alunos, na Escola EB23/S de Mértola, os alunos situam-se entre os 14 – 19 anos, apresentando uma média de 15,97. Na Escola Secundária do Montijo, a amplitude das idades dos alunos, oscila entre 14 – 20 anos, apresentando uma média aritmética de 16,02. A idade mais representativa situa-se nas duas escolas entre os 15 e os 17 anos. Quanto ao sexo, há um equilíbrio entre os alunos das duas escolas. No entanto, o sexo feminino apresenta uma ligeira maioria. No que respeita às categorias sociais de pertença, na Escola EB23/S de Mértola e na Escola Secundária do Montijo, só uma minoria é oriunda de classes sociais médias ou superiores (professores, médicos, bancários, etc.). A maioria dos alunos é proveniente de famílias operárias, cuja actividade está directamente associada ao sector primário ou ao sector secundário. Quanto à escolaridade dos pais, em termos de total da amostra, há uma predominância de pais com o ensino primário e preparatório. No que respeita ao percurso casa/escola, uma grande parte dos alunos vive na proximidade onde a escola está inserida; no entanto, uma parte dos alunos da Escola EB23/S de Mértola desloca-se em transporte próprio ou de autocarro.

No que respeita aos professores, e às suas idades, na Escola EB23/S de Mértola elas situam-se entre os 27 e os 60 anos, apresentando uma média de 36,52. Na Escola Secundária do Montijo, podemos constatar que as idades se situam entre os 28 e os 57 anos, apresentando uma média de 40,95. É de notar que os professores da Escola EB23/S de Mértola apresentam um nível etário mais baixo. Quanto ao sexo, a maioria dos professores nas duas escolas pertence ao sexo feminino. Quanto ao local de residência, grande parte dos professores da Escola EB23/S de Mértola encontram-se deslocados da sua residência habitual. Pelo contrário, na Escola Secundária do Montijo,

a maioria dos professores residem no concelho. Quanto ao estatuto profissional, a grande maioria dos professores da Escola EB23/S de Mértola não são efectivos, são do quadro de zona pedagógica, ou contratados, o que provoca uma grande mobilidade do corpo docente de ano para ano. Por outro lado, na Escola Secundária do Montijo, uma grande maioria dos professores pertencem ao quadro de escola. Quanto ao tempo de serviço, os professores da Escola EB23/S de Mértola têm entre os 4 - 28 anos, com uma média aritmética de 10,50. Na Escola Secundária do Montijo, a grande maioria dos professores, situam-se entre 3 - 33 anos, com uma média aritmética de 15,25. É de realçar a maior experiência na docência dos professores da Escola Secundária do Montijo. No que se refere aos anos de permanência da grande maioria dos professores, na Escola EB23/S de Mértola oscila entre os 0 - 5 anos. E na Escola Secundária do Montijo, oscila entre os 6 e os 20 anos.

Este estudo permitiu-nos, de uma maneira geral, esboçar um conjunto de inferências para esta problemática, mas, por si só, não podem ser os únicos indicadores a ponderar no bom funcionamento de uma escola. Por isso, a análise e as conclusões levantadas não podem ser generalizadas dada a realidade específica estudada. Na nossa perspectiva, o estudo poderia ter sido alargado aos auxiliares de acção educativa e às famílias dos alunos, de forma a obter uma maior amplitude de dados relativos ao funcionamento da escola. Julgamos, no entanto, poder contribuir com outra perspectiva de análise da organização escolar, uma vez que, a análise do estilo de liderança e do clima organizacional pode tornar-se um instrumento de diagnóstico da vida interna da organização, que possibilite desenvolver medidas inovadoras adequadas às realidades das diferentes escolas.

O cruzamento dos dados resultantes dos questionários e das afirmações das entrevistas semi-estruturadas permitiram as seguintes conclusões:

Liderança

No que se refere ao **(estilo de liderança)**, podemos concluir que na Escola EB23/S de Mértola os professores têm uma percepção positiva do estilo de liderança, o que confirma a teoria de Rensis Likert - aberto à participação; uma vez que, a participação dos professores nas grandes decisões da vida da escola é muito frequente; o líder tem plena confiança nos subordinados, proporcionando grande autonomia às equipas de trabalho; e as estruturas formais e informais são largamente coincidentes e

convergentes. Pelo contrário, na perspectiva dos alunos o órgão de gestão apresenta uma liderança, segundo Rensis Likert - algo de autoritário, uma vez que, os alunos não participam na elaboração dos documentos que regem a vida escolar; e o líder é que fixa as directrizes e os objectivos a atingir.

Desta análise, podemos concluir que nesta escola se confirmam as “teorias situacionais”, que partem do princípio de que não existe um único estilo ou característica de liderança, na medida em que os dados referem que o líder tanto pode tomar uma posição algo de autoritária quando intervêm junto dos alunos, como para uma liderança aberta à participação dos professores, na tomada de decisão. Segundo Chiavenato (2000: 140), o verdadeiro líder é “aquele que é capaz de se ajustar a um grupo particular de pessoas sob condições extremamente variadas”.

Na Escola Secundária do Montijo, os dados apontaram para uma coincidência de perspectivas nos professores e nos alunos em torno deste bloco temático. Assim, a percepção de ambos vai no sentido mais negativo, o que segundo a teoria de Rensis Likert - tem algo de autoritário ou autoritário. Este estilo de liderança mais formal, não motiva a participação na tomada de decisão e é responsável por um clima de trabalho onde as comunicações e as interações, da gestão para os subordinados, e destes entre si, para os pares, está essencialmente orientada para a realização dos objectivos organizacionais, sem qualquer envolvimento emocional. Assim, identificaram-se alguns elementos condicionadores dessa liderança: diminuta participação dos professores e dos alunos nas questões pedagógicas; diminuta participação dos professores e dos alunos nas questões relativas à vida escolar; no contacto com os alunos, o órgão de gestão privilegia os contactos mais formais, fruto de uma lógica de funcionamento burocrático; e fraca dinamização de processos de autonomia. Quando existe um grau de centralização elevado, tem lugar percepções de clima mais negativas, associada a características como a autocracia, rigidez e bloqueio de criatividade (Brunet, 1983).

No que concerne ao processo de **(tomada de decisão)**, podemos concluir que em ambas as escolas, o envolvimento da comunidade educativa na decisão é diminuta, designadamente: no envolvimento dos professores nas principais decisões do órgão de gestão e dos órgãos de coordenação; e no envolvimento dos alunos nos processos de tomada de decisão do órgão de gestão. Este deficiente envolvimento dos alunos na promoção de actividades escolares e extra-escolares, enquanto iniciativa reveladora do poder de organização dos alunos, constituem-nos como actores destituídos de poder,

face à governação da escola e aos professores, excepto nas decisões relacionadas com as datas de realização dos testes. A partir destes factos, emerge um círculo de efeitos nocivos à estrutura global em que o aluno está envolvido, repercutindo-se na percepção da importância da escola na determinação do seu futuro.

Em síntese, e o que imediatamente sobressai nesta dimensão, é o maior envolvimento dos professores nas decisões do grupo de trabalho mais próximo; daqui parece decorrer uma maior aproximação dos professores dentro do seu grupo de trabalho, uma vez que, a decisão não se fundamenta exclusivamente em tratar informações, em alinhar valores, em reconciliar atitudes e interesses divergentes. Trata-se, no fundamental, na ligação entre pessoas a partir do momento em que começam a comunicar, a deliberar em conjunto e a empenharem-se na via de um acordo. Segundo Rego (1998: 197) “[...] são potencialmente mais eficazes as decisões em conjunto do que as decisões tomadas por um único indivíduo”. Uma escola em que exista uma forte colaboração entre os actores (neste caso, os professores), faz com que o processo de gestão se descentralize, e se abra a uma pluralidade de visões. No entanto, neste domínio, este desnivelamento de envolvimento ao nível das decisões, pode estar relacionado, com o estatuto do professor, ou então, de uma forma mais latente, na ineficácia da liderança escolar, uma vez que, os líderes não possuem uma visão mobilizadora na comunidade escolar. No entanto, a Lei de Bases, no artigo 3º, coloca a descentralização da decisão, como uma prioridade educativa:

“Sistema Educativo organiza-se de forma a [...] descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes”.

Em termos de liderança escolar parece, não existir nas duas escolas, total autonomia na decisão, como lhe confere o Dec-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, que diz no Art.º 3º, ponto 1: “A autonomia é o poder reconhecido às escolas (...) de tomar decisões (...) no quadro do seu Projecto Educativo...”, no entanto, só em algumas situações, o órgão de gestão tem poder para deliberar sobre determinados problemas. Os dados desta investigação vieram confirmar que os órgãos executivos destas duas escolas, assumem essencialmente a função de executores dos preceitos normativos

provenientes do Ministério da Educação ou da Direcção Regional de Educação, impossibilitando assim, a participação democrática de toda a comunidade educativa na decisão.

Segundo os dados do nosso estudo, as principais decisões do órgão de gestão, são as decisões do dia-a-dia (gestão de pessoal, gestão de conflitos e procedimentos disciplinares). Nesta perspectiva, as escolas funcionam segundo um padrão administrativo uniforme, delineado por uma estrutura pesada: o Ministério da Educação. No entanto, nas nossas escolas é variável o grau e tipo de autonomia, segundo Lima (2001) em “nenhuma organização” se age sempre de acordo com as regras formais e o modelo decretado, havendo contudo muitas situações em que a escola constrói uma real autonomia, quer aproveitando os espaços de decisão legalmente consagrados, quer desenvolvendo outro tipo de autonomias (elaboração de horários, avaliação de alunos, etc.), ou seja, a “produção de regras automáticas” que ocorrem em todos os estabelecimentos de ensino.

Nesta investigação, e neste domínio, o que imediatamente sobressai é o poder de influência dos professores nas questões pedagógicas; no funcionamento concreto da sala de aula; e na orientação do processo ensino-aprendizagem.

Clima organizacional

No que respeita a este domínio (**motivação/satisfação**), identificaram-se alguns elementos condicionadores e outros promotores de um bom clima na organização. Assim, na Escola EB23/S de Mértola, identificaram-se alguns elementos que condicionam a existência de um bom clima organizacional: os professores não são reconhecidos pelo trabalho que desenvolvem na escola; os alunos, consideram que as salas de aula são pouco acolhedoras e sem graça; não gostam de todos os seus professores; não gostam de todos os colegas da escola; consideram os professores demasiado exigentes na avaliação; as aulas são aborrecidas; e os professores dão mais atenção aos melhores alunos. Desta análise, os factores de ordem relacional, são os factores mais negativos para os alunos, uma vez que, segundo Arends (1997: 117), “[...] aquilo que os professores fazem, influencia aquilo que os seus alunos fazem [...]”, por isso, o comportamento do professor deve ser “democrático” respeitando e tratando os alunos gentilmente, reflectindo assim um valor social mais vasto sobre a forma como as pessoas devem interagir umas com as outras. Por sua vez, na Escola Secundária do

Montijo, os professores consideram: não valer a pena dar o melhor na realização do seu trabalho; desresponsabilização do órgão de gestão e do corpo docente em relação aos resultados escolares; fraca diversificação de métodos e técnicas; clima pouco saudável entre todos; e os bons professores não são reconhecidos. Para os alunos, as salas de aula são pouco acolhedoras e sem graça; os professores são demasiado exigentes na avaliação; e as aulas são aborrecidas.

Quanto aos elementos promotores de um bom clima, os professores identificaram na Escola EB23/S de Mértola os seguintes: vale a pena dar o melhor na realização do seu trabalho; satisfação globalmente positiva acerca da sua escola; diversificação de metodologias e técnicas; relacionamento positivo entre docentes e discentes; boas relações entre o órgão de gestão e os professores e entre professores; boas condições de trabalho; e o grau de limpeza da escola. Para os alunos, há uma satisfação globalmente muito positiva, acerca dos espaços físicos e da estrutura da escola; dos colegas de turma; perspectiva futura (uma vez que, a maior parte dos alunos quer ir para o ensino superior); e os alunos sentem-se bem na sua escola. Na Escola Secundária do Montijo, os professores apresentam uma elevada satisfação de leccionarem nesta escola; consideram que existe um clima propício à integração de docentes e discentes; boas relações entre o órgão de gestão e os professores e entre professores; boas condições de trabalho; e a escola apresenta-se sempre limpa.

Ainda nesta dimensão, e no item melhoria do rendimento escolar, os alunos da Escola EB23/S de Mértola consideram que, se o horário fosse mais flexível e os professores utilizassem metodologias mais inovadoras, os resultados podiam melhorar. Na Escola Secundária do Montijo, os alunos mostram outro tipo de preocupação, isto é, os resultados podiam melhorar se as turmas fossem mais pequenas e os professores utilizassem outro tipo de metodologias de ensino.

Parece-nos poder concluir, da análise dos dados, que os professores e os alunos da Escola EB23/S de Mértola se sentem bem na escola e estão satisfeitos com o trabalho realizado, uma vez que, têm uma percepção positiva nesta dimensão. Na Escola Secundária do Montijo, a maioria dos alunos têm uma percepção positiva em relação à qualidade e bem-estar na escola e os professores têm uma percepção negativa. Neste sentido Lobo, F. (2003: 58) considera a satisfação como “[...] uma das dimensões mais fortes do clima e consequentemente aquela que melhor o ajudará a definir”.

Numa outra perspectiva, no âmbito das tipologias do clima organizacional de Rensis Likert, verificou-se existir nesta dimensão (**interacção/influência**), na Escola EB23/S de Mértola, uma significativa importância à influência que o órgão de gestão tem na comunidade escolar no seu dia-a-dia; uma grande influência dos professores e dos alunos na comunidade escolar; um elevado nível de cooperação entre os professores e o órgão de gestão, e entre todos os professores, o que garante a partilha das suas experiências e dos seus saberes com outros actores educativos. Na Escola Secundária do Montijo, os professores também têm uma percepção positiva, no que diz respeito, à grande influência do órgão de gestão, dentro da organização. No entanto, existe uma percepção negativa relacionada com a influência dos professores e dos alunos na comunidade escolar. Também é de realçar, o elevado nível de cooperação entre toda a comunidade educativa e, essencialmente, entre todos os professores do mesmo grupo de disciplina. Esta situação, tanto na Escola EB23/S de Mértola como na Escola Secundária do Montijo, tem elevadas implicações em termos de gestão, de liderança e dos alunos. Ao nível da gestão e da liderança, existindo um sentido forte de colaboração entre os actores educativos (neste caso, os professores), faz com que o processo de gestão se descentralize, não sendo percebido como uma simples actividade administrativa, mas antes, como um processo aberto à pluralidade de visões. Hargreaves (1991: 46), defende que esta colaboração entre professores constituem-se, “[...] como factores fundamentais para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, garantindo a partilha dos benefícios das suas experiências ao longo das suas carreiras”. Ao nível dos alunos, segundo Arends (1997: 452), “[...] a sinergia desenvolvida pelos professores actuando em uníssono, pode ter consequências importantes para a aprendizagem dos alunos”.

Quanto aos alunos, eles voltam a revelar uma percepção negativa, desta vez no que respeita aos padrões de interacção e de influência na organização. Na Escola EB23/S de Mértola, a maioria dos alunos têm percepção negativa, no entanto, verifica-se que alguns alunos atribuem uma significativa importância à influência que o órgão de gestão tem na comunidade escolar. Por outro lado, consideram que os professores e os alunos têm pouca influência na organização. Na Escola Secundária do Montijo, uma grande maioria tem uma percepção negativa, relacionada com a fraca influência do órgão de gestão, dos professores e dos alunos na comunidade escolar. Em termos escolares, e da análise das diferentes dimensões, parece não existirem dinamismos organizados, nas duas escolas, para promover o envolvimento dos alunos e dos outros

actores educativos na organização. Esta interpretação, alinha-se com os resultados conseguidos na percepção das instâncias mais influentes na orgânica escolar efectuada pelos alunos das duas escolas, uma vez que, na sua perspectiva, o ministério da educação e o conselho executivo aparecem como as autoridades mais influentes na vida da escola.

No que concerne ao **(tipo de comunicação)**, a maioria dos professores nas duas escolas, revelaram uma percepção bastante positiva nesta dimensão. Ou seja, existe uma percepção positiva no que respeita ao fluxo de informação acerca das questões escolares; à comunicação existente entre o órgão de gestão/professores e entre professores. Esta dimensão no interior de uma escola é condição essencial para a realização das actividades educativas, isto é, realização de reuniões, coordenação de trabalhos, obtenção e disseminação da informação entre os vários intervenientes educativos. No entanto, concluiu-se que existe uma certa disfunção nos mecanismos de informação e comunicação nas duas escolas; assim, na Escola Secundária do Montijo a difusão formal da informação é privilegiada nesta escola, dado que é feita quase sempre através de memorandos afixados em “placards”. Na Escola EB23/S de Mértola, os diversos elementos da escola têm acesso à informação personalizada e informal, uma vez que a comunicação interpessoal é muitas vezes a privilegiada pelo órgão de gestão.

Quanto aos alunos da Escola EB23/S de Mértola, eles revelam uma percepção positiva do tipo de comunicação entre o órgão de gestão e os alunos. Pelo contrário, os alunos da Escola Secundária do Montijo têm uma percepção negativa, uma vez que, consideram que o tipo de comunicação entre o órgão de gestão e os professores é muito reduzido. Este índice elevado com que os alunos desta escola responderam a esta questão, está relacionado com o contacto directo entre o órgão de gestão e os alunos, uma vez que, grande parte deles, referem, que não tratam de assuntos com o conselho executivo.

Este estudo proporcionou evidências de uma clara relação entre o clima organizacional em ambiente escolar e a liderança, destacando-se a influência de alguns factores muito importantes na grande variabilidade de percepções dos professores e alunos. Com a aplicação das entrevistas semi-estruturadas aos órgãos formais das duas escolas, permitiram-nos confirmar a influência desses factores no nosso estudo empírico. Assim, analisando comparativamente as percepções dos professores e dos

alunos nas duas escolas, no que concerne às duas variáveis do estudo (liderança e clima organizacional), obtivemos as seguintes conclusões:

1. Os professores da Escola EB23/S de Mértola têm uma percepção positiva do estilo de liderança do órgão de gestão, considerando-o aberto à participação; quanto ao clima organizacional, a grande maioria dos inquiridos têm percepções muito positivas sobre esta dimensão, identificando-o como um clima aberto, onde todos são chamados a intervir e a participar;
2. Os alunos da Escola EB23/S de Mértola têm uma percepção negativa do estilo de liderança, considerando-o como tendo algo de autoritário; mas, no que diz respeito, ao clima da organização, consideram-no como um clima fechado, uma vez que, não são consultados e a sua actuação é circunscrita a um determinado espaço;
3. Na Escola Secundária do Montijo a grande maioria dos professores tem uma percepção muito negativa do estilo de liderança do órgão de gestão, considerando-o como autoritário ou algo de autoritário. Pelo contrário, o clima organizacional é aberto à participação, evidenciando um nível elevado na cooperação entre toda a comunidade educativa e um elevado grau de satisfação
4. A grande maioria dos alunos da Escola Secundária do Montijo têm uma percepção muito negativa sobre o estilo de liderança do órgão de gestão, identificando-o como de autoritário ou algo de autoritário. No que se refere ao clima organizacional, a grande maioria dos alunos têm percepções muito negativas sobre o clima organizacional, identificando-o como um clima fechado;
5. No que se refere a resultados, aplicando $d = X_p (P) - X_p (A)$ ¹ para as variáveis liderança e clima organizacional, podemos observar:

¹ $X_p (P) - X_p (A)$ representam as médias ponderadas dos questionários aplicados aos professores e aos alunos. Os valores de d correspondem à diferença entre as duas escolas em estudo.

No que se refere à liderança:

Escola EB23/S de Mértola $\Rightarrow d = 35,14$

Escola Secundária do Montijo $\Rightarrow d = 18,77$

No que se refere ao clima organizacional:

Escola EB23/S de Mértola $\Rightarrow d = 27,786$

Escola Secundária do Montijo $\Rightarrow d = 19,02$

Relativamente aos dados estatísticos (anexo 8 e 9), permitiu-nos identificar que: a) os professores e os alunos da Escola EB23/S de Mértola têm percepções mais positivas no que diz respeito à liderança e ao clima organizacional; b) os professores da Escola EB23/S de Mértola e da Escola Secundária do Montijo, têm percepções mais positivas do que os alunos, no que diz respeito, à liderança e ao clima organizacional; c) os alunos da Escola EB23/S de Mértola e da Escola Secundária do Montijo têm percepções muito negativas, no que se refere à liderança.

Dos resultados finais obtidos permitiram-nos ainda concluir que, por um lado, o clima na organização constitui-se por diversas dimensões que vão das ambientais às sociais, por outro, o estilo de liderança mais ambicionado pelos professores é o de um líder que acredite na qualidade dos seus subordinados, que promova a confiança e que estimule o trabalho de equipa numa atitude de motivação e cooperação, por forma a que os objectivos não só sejam alcançados como ultrapassados. Trata-se portanto de um líder transformacional, criador de uma cultura e clima organizacionais que favoreçam o crescimento, o desenvolvimento e a participação (muitas vezes divergente) dos diferentes actores educativos, num contexto marcado pela pluralidade de centros de poder, pelos objectivos pouco claros e conflituantes, pela ambiguidade das tecnologias usadas e pela participação fluida.

Quadro 8.39

Resumo do estudo efectuado nas Escolas EB23/S de S. Sebastião de Mértola e Escola Secundária Poeta Joaquim Serra do Montijo.

		Escola EB23/ Mértola	Escola Secundária do Montijo	
Características da Organização	Professores	Sexo	A maioria é do sexo feminino (76,2%)	A maioria é do sexo feminino (75%)
		Idade	Média de idades (36,52)	Média de idades (40,95)
		Situação profissional	Quadro de escola (33,3%) QZP (45,2%)	Quadro de escola (81,8%) QZP (9,1%)
		Experiência na docência	A maioria têm entre 0 - 15 anos (83,4%)	A maioria têm entre 8 - 23 anos (79,5%)
		Anos de permanência na escola	A maioria está entre os 0-5 anos (73,8%)	A maioria está entre os 6-20 anos (63,7%)
		Deslocado da residência	Sim (61,9%)	Não (65,9%)
		Distância casa/escola	(50%) reside a mais de 30 Km	(79,5%) reside até 30 Km
	Alunos	Sexo	A maioria é do sexo feminino (55,2%)	A maioria é do sexo feminino (59,6%)
		Idade	Média de idades (15,97)	Média de idades (16,02)
		Número de irmãos	A maioria tem entre 0-2 irmãos (93%)	A maioria tem entre 0-2 irmãos (89,5%)
		Com quem vivem	Com os pais (94%)	Com os pais (90,4%)
		Profissão do pai	Operários (sector primário e secundário)	Operários (sector primário e secundário)
		Profissão da mãe	A maioria é doméstica	Doméstica e pessoal de serviços
		Habilitações literárias (pai)	Ensino Primário (41,4%) Ciclo Preparatório (24,1%) Ensino Unificado (13,8%)	Ensino Primário (27,9%) Ensino Unificado (25%) Ciclo Preparatório (15,4%)
		Habilitações literárias (mãe)	Ciclo Preparatório (29,3%) Ensino Primário (27,6%) Ensino Unificado (18,1%)	Ensino Unificado (27,9%) Ensino Primário (25%) Ensino Secundário (19,2%)
		Distância casa/escola	(78,4%) demora até 30 minutos	(95,2%) demora até 30 minutos

Liderança		Liderança organizacional		Tomada de decisão		
Professores	Participação dos professores nas decisões (planeamento)	Frequentemente ou muitas vezes (69%)	Raramente ou algumas vezes (66%)	Envolvimento nas decisões do órgão de gestão	Pouco envolvimento em outras decisões, excepto nas	
	Participação dos professores nas decisões (outras questões)	Frequentemente ou muitas vezes (73,8%)	Raramente ou algumas vezes (95,4%)	Envolvimento nas decisões do órgão de coordenação	Muito pouco ou algum (70,5%)	
	Participação dos alunos nas decisões (turnas, horários)	Raramente ou algumas vezes (66,6%)	Raramente ou algumas vezes (95,4%)	Envolvimento nas decisões do grupo de trabalho mais próximo	Considerável ou muito (84,1%)	
	Participação dos alunos nas decisões (projecto educativo)	Raramente ou algumas vezes (59,6%)	Raramente ou algumas vezes (90,9%)	Envolvimento nas decisões do órgão de gestão	Muito pouco ou algum (97,9%)	
	Abertura/formalização	Vai directamente ao conselho executivo (69%)	Vai directamente ao conselho executivo (100%)	Abertura/formalização	Dizes a um empregado que precisa de falar com o C.E.	
	Autonomia nas decisões	Grande autonomia (85,7%)	Pouca autonomia (56,8%)	Funções do conselho executivo	1º Dirigir a escola 2º Manter a disciplina 3º Cumprir ordens do M.E.	
	Alunos	Participação dos alunos nas decisões (turnas, horários)	Raramente ou algumas vezes (98,2%)	Raramente ou algumas vezes (94,2%)	Participação dos alunos nas decisões (turnas, horários)	Muito pouco ou algum (79,5%)
		Participação dos alunos nas decisões (projecto educativo)	Raramente ou algumas vezes (99,1%)	Raramente ou algumas vezes (95,2%)	Participação dos alunos nas decisões (data de testes, métodos de ensino)	Muito pouco ou algum (70,5%)
		Participação dos alunos nas decisões (exposições, vistas de estudo)	Raramente ou algumas vezes (67,3%)	Raramente ou algumas vezes (77,9%)	Participação dos alunos nas decisões (exposições, vistas de estudo)	Muito pouco ou algum (97,9%)
		Vais directamente ao C. E.	Vais directamente ao C. E.			
		Envolvimento nas decisões do órgão de gestão	Muito pouco ou algum (66,7%)	Muito pouco ou algum (79,5%)		
		Envolvimento nas decisões do grupo de trabalho mais próximo	Considerável ou muito (81%)	Considerável ou muito (84,1%)		

Clima Organizacional	Motivação/Satisfação	Professores	Vale a pena dar o melhor na realização do seu trabalho	É suficientemente/muito compensador (78,6%)	É uma perda de tempo (65,9%)	
			Grau de satisfação	Moderadamente ou muito (85,7%)	Moderadamente ou muito (90,9%)	
			Rendimento escolar – responsabilidade do órgão de gestão	Considerável ou muito (61,9%)	Muito pouco ou alguma (77,3%)	
			Rendimento escolar – responsabilidade dos professores	Considerável ou muito (66,7%)	Muito pouco ou alguma (61,3%)	
			Diversificação de métodos e técnicas	Considerável ou muito (78,6%)	Muito pouco ou alguma (63,6%)	
			Factores de ordem relacional	Clima propício à integração de docentes	Concordam ou concordam totalmente (73,8%)	Concordam ou concordam totalmente (65,9%)
				Clima saudável entre todos	Concordam ou concordam totalmente (52,4%)	Discordam ou discordam totalmente (70,4%)
				Relações humanas com o órgão de gestão	Concordam ou concordam totalmente (85,7%)	Concordam ou concordam totalmente (56,8%)
				Relações humanas entre os docentes	Concordam ou concordam totalmente (69,1%)	Concordam ou concordam totalmente (52,3%)
			Qualidade e bem-estar	Boas condições de trabalho A escola apresenta-se sempre limpa Os “bons” professores não são reconhecidos	Boas condições de trabalho A escola apresenta-se sempre limpa Os “bons” professores não são reconhecidos	
		Alunos	Qualidade e bem-estar	Boas condições de trabalho As salas de aula são pouco acolhedoras	Boas condições de trabalho As salas de aula são pouco acolhedoras	
			Factores de ordem relacional	Eu gosto de todos os meus professores	Discordam ou discordam totalmente (50,9%)	Concordam ou concordam totalmente (52,9%)
				Eu gosto de todos os colegas da escola	Discordam ou discordam totalmente (58,6%)	Concordam ou concordam totalmente (51%)
				Eu gosto de todos os colegas de turma	Concordam ou concordam totalmente (83,7%)	Concordam ou concordam totalmente (72,1%)
				Os professores são exigentes	Concordam ou concordam totalmente (69%)	Concordam ou concordam totalmente (75%)
				As aulas são aborrecidas	Concordam ou concordam totalmente (84,5%)	Concordam ou concordam totalmente (91,3%)
				Os professores dão mais atenção aos melhores alunos	Concordam ou concordam totalmente (72,4%)	Discordam ou discordam totalmente (59,7%)

		Interacção/Influência	
		Professores	
Perspectivas futuras (quem ir para o E. Superior)	Concordam ou concordam totalmente (72,4%)	Concordam ou concordam totalmente (72,4%)	Concordam ou concordam totalmente (73%)
Imagem da escola	Imagem positiva (72,4%)	Imagem positiva (79,8%)	Imagem positiva (79,8%)
Melhoria do rendimento escolar - os resultados podem melhorar	1º Horário mais flexível 2º Metodologias inovadoras 3º As turnas fossem mais pequenas	1º As turnas fossem mais pequenas 2º Metodologias inovadoras 3º Horário mais flexível	1º As turnas fossem mais pequenas 2º Metodologias inovadoras 3º Horário mais flexível
Influência do órgão de gestão na comunidade escolar	Considerável ou muita (78,5%)	Considerável ou muita (56,8%)	Considerável ou muita (56,8%)
Influência dos professores na comunidade escolar	Considerável ou muita (81%)	Muito pouca ou alguma (59,1%)	Muito pouca ou alguma (59,1%)
Influência dos alunos na comunidade escolar	Considerável ou muita (54,8%)	Muito pouca ou alguma (65,9%)	Muito pouca ou alguma (65,9%)
Influência na organização (quem manda mais)	1º C. Executivo 2º C. Pedagógico 3º Associação de Pais	1º C. Executivo 2º D.R. Educação 3º C. Pedagógico	1º C. Executivo 2º D.R. Educação 3º C. Pedagógico
Influência na organização (quem manda menos)	1º Alunos 2º Autarquia 3º I.G.E	1º Alunos 2º Autarquia 3º Associação de Pais	1º Alunos 2º Autarquia 3º Associação de Pais
Cooperação entre o órgão de gestão/professores	Cooperação moderada ou muita cooperação (81%)	Cooperação moderada ou muita cooperação (63,7%)	Cooperação moderada ou muita cooperação (63,7%)
Cooperação entre todos os professores	Cooperação moderada ou muita cooperação (73,8%)	Cooperação moderada ou muita cooperação (52,3%)	Cooperação moderada ou muita cooperação (52,3%)
Cooperação entre todos os professores do mesmo grupo de disciplina	Cooperação moderada ou muita cooperação (78,6%)	Cooperação moderada ou muita cooperação (88,7%)	Cooperação moderada ou muita cooperação (88,7%)
Percepção do ambiente escolar (professores/alunos)	Razável ou grande (92,9%)	Razável ou grande (95,5%)	Razável ou grande (95,5%)
Percepção do ambiente escolar (órgão de gestão/professores)	Razável ou grande (73,8%)	Razável ou grande (61,4%)	Razável ou grande (61,4%)
Influência do órgão de gestão na comunidade	Considerável ou muita (57,8%)	Muito pouca ou alguma (56,7%)	Muito pouca ou alguma (56,7%)
Influência dos professores na comunidade	Muito pouca ou alguma (65,5%)	Muito pouca ou alguma (50%)	Muito pouca ou alguma (50%)
Influência dos alunos na comunidade	Muito pouca ou alguma (87,9%)	Muito pouca ou alguma (87,5%)	Muito pouca ou alguma (87,5%)

			Influência na organização (quem manda mais)	1º Ministério da Educação 2º C. Executivo 3º D.R. Educação	1º Ministério da Educação 2º C. Executivo 3º D.R. Educação	
			Influência na organização (quem manda menos)	1º Alunos 2º Associação Pais 3º Autarquia	1º Alunos 2º Associação Pais 3º Autarquia	
			Percepção do ambiente escolar (órgão de gestão/alunos)	Muito reduzido ou reduzido (56%)	Muito reduzido ou reduzido (64,4%)	
	Comunicação	Professores		Fluxo de informação	Predominantemente dos professores para o órgão de gestão ou nos dois sentidos e lateralmente (69,1%)	Predominantemente dos professores para o órgão de gestão ou nos dois sentidos e lateralmente (52,3%)
				Tipo de comunicação (órgão de gestão/professores)	Razoável e grande (95,3%)	Razoável e grande (65,9%)
				Tipo de comunicação (entre professores)	Entre um número considerável de professores e entre muitos professores (69,1%)	Entre um número considerável de professores e entre muitos professores (70,5%)
		Alunos		Tipo de comunicação (órgão de gestão/alunos)	Razoável ou grande (53,4%)	Muito reduzido ou reduzido (72,1%)

Quadro 8.39

Resumo do estudo efectuado nas Escolas EB23/S de S. Sebastião de Mértola e Escola Secundária Poeta Joaquim Serra do Montijo.

		Escola EB23/ Mértola	Escola Secundária do Montijo	
Características da Organização	Professores	Sexo	A maioria é do sexo feminino (76,2%)	A maioria é do sexo feminino (75%)
		Idade	Média de idades (36,52)	Média de idades (40,95)
		Situação profissional	Quadro de escola (33,3%) QZP (45,2%)	Quadro de escola (81,8%) QZP (9,1%)
		Experiência na docência	A maioria têm entre 0 - 15 anos (83,4%)	A maioria têm entre 8 - 23 anos (79,5%)
		Anos de permanência na escola	A maioria está entre os 0-5 anos (73,8%)	A maioria está entre os 6-20 anos (63,7%)
		Deslocado da residência	Sim (61,9%)	Não (65,9%)
		Distância casa/escola	(50%) reside a mais de 30 Km	(79,5%) reside até 30 Km
	Alunos	Sexo	A maioria é do sexo feminino (55,2%)	A maioria é do sexo feminino (59,6%)
		Idade	Média de idades (15,97)	Média de idades (16,02)
		Número de irmãos	A maioria tem entre 0-2 irmãos (93%)	A maioria tem entre 0-2 irmãos (89,5%)
		Com quem vivem	Com os pais (94%)	Com os pais (90,4%)
		Profissão do pai	Operários (sector primário e secundário)	Operários (sector primário e secundário)
		Profissão da mãe	A maioria é doméstica	Doméstica e pessoal de serviços
		Habilitações literárias (pai)	Ensino Primário (41,4%) Ciclo Preparatório (24,1%) Ensino Unificado (13,8%)	Ensino Primário (27,9%) Ensino Unificado (25%) Ciclo Preparatório (15,4%)
		Habilitações literárias (mãe)	Ciclo Preparatório (29,3%) Ensino Primário (27,6%) Ensino Unificado (18,1%)	Ensino Unificado (27,9%) Ensino Primário (25%) Ensino Secundário (19,2%)
		Distância casa/escola	(78,4%) demora até 30 minutos	(95,2%) demora até 30 minutos

Liderança		Tomada de decisão	
Liderança organizacional			
Professores	Participação dos professores nas decisões (planeamento)	Frequentemente ou muitas vezes (69%)	Raramente ou algumas vezes (66%)
	Participação dos professores nas decisões (outras questões)	Frequentemente ou muitas vezes (73,8%)	Raramente ou algumas vezes (53,2%)
Professores	Participação dos alunos nas decisões (turnas, horários)	Raramente ou algumas vezes (66,6%)	Raramente ou algumas vezes (95,4%)
	Participação dos alunos nas decisões (projecto educativo)	Raramente ou algumas vezes (59,6%)	Raramente ou algumas vezes (90,9%)
	Abertura/formalização	Vai directamente ao conselho executivo (69%)	Vai directamente ao conselho executivo (100%)
	Autonomia nas decisões	Grande autonomia (85,7%)	Pouca autonomia (56,8%)
	Participação dos alunos nas decisões (turnas, horários)	Raramente ou algumas vezes (98,2%)	Raramente ou algumas vezes (94,2%)
	Participação dos alunos nas decisões (projecto educativo)	Raramente ou algumas vezes (99,1%)	Raramente ou algumas vezes (95,2%)
Alunos	Participação dos alunos nas decisões (data de testes, métodos de ensino)	Raramente ou algumas vezes (61,2%)	Raramente ou algumas vezes (55,8%)
	Participação dos alunos nas decisões (exposições, visitas de estudo)	Raramente ou algumas vezes (67,3%)	Raramente ou algumas vezes (77,9%)
	Funções do conselho executivo	1º Dirigir a escola 2º Manter a disciplina 3º Ajudar os alunos	1º Dirigir a escola 2º Manter a disciplina 3º Cumprir ordens do M.E.
	Abertura/formalização	Vais directamente ao C. E.	Dizes a um empregado que precisa de falar com o C.E.
	Envolvimento nas decisões do órgão de gestão	Muito pouco ou algum (66,7%)	Muito pouco ou algum (79,5%)
	Envolvimento nas decisões do órgão de coordenação	Muito pouco ou algum (66,6%)	Muito pouco ou algum (70,5%)
Professores	Envolvimento nas decisões do grupo de trabalho mais próximo	Considerável ou muito (81%)	Considerável ou muito (84,1%)
	Envolvimento nas decisões do órgão de gestão	Muito pouco ou algum (94,8%)	Muito pouco ou algum (97,9%)
Alunos	Envolvimento em outras decisões	Pouco envolvimento em outras decisões, excepto nas decisões sobre as datas de realização dos testes	Pouco envolvimento em outras decisões, excepto nas decisões sobre as datas de realização dos testes

Clima Organizacional	Motivação/Satisfação	Professores	Vale a pena dar o melhor na realização do seu trabalho	É suficientemente/muito compensador (78,6%)	É uma perda de tempo (65,9%)	
			Grau de satisfação	Moderadamente ou muito (85,7%)	Moderadamente ou muito (90,9%)	
			Rendimento escolar – responsabilidade do órgão de gestão	Considerável ou muito (61,9%)	Muito pouco ou alguma (77,3%)	
			Rendimento escolar – responsabilidade dos professores	Considerável ou muito (66,7%)	Muito pouco ou alguma (61,3%)	
			Diversificação de métodos e técnicas	Considerável ou muito (78,6%)	Muito pouco ou alguma (63,6%)	
			Factores de ordem relacional	Clima propício à integração de docentes	Concordam ou concordam totalmente (73,8%)	Concordam ou concordam totalmente (65,9%)
				Clima saudável entre todos	Concordam ou concordam totalmente (52,4%)	Discordam ou discordam totalmente (70,4%)
				Relações humanas com o órgão de gestão	Concordam ou concordam totalmente (85,7%)	Concordam ou concordam totalmente (56,8%)
				Relações humanas entre os docentes	Concordam ou concordam totalmente (69,1%)	Concordam ou concordam totalmente (52,3%)
			Qualidade e bem-estar	Boas condições de trabalho A escola apresenta-se sempre limpa Os “bons” professores não são reconhecidos	Boas condições de trabalho A escola apresenta-se sempre limpa Os “bons” professores não são reconhecidos	
		Alunos	Qualidade e bem-estar	Boas condições de trabalho As salas de aula são pouco acolhedoras	Boas condições de trabalho As salas de aula são pouco acolhedoras	
			Factores de ordem relacional	Eu gosto de todos os meus professores	Discordam ou discordam totalmente (50,9%)	Concordam ou concordam totalmente (52,9%)
				Eu gosto de todos os colegas da escola	Discordam ou discordam totalmente (58,6%)	Concordam ou concordam totalmente (51%)
				Eu gosto de todos os colegas de turma	Concordam ou concordam totalmente (83,7%)	Concordam ou concordam totalmente (72,1%)
				Os professores são exigentes	Concordam ou concordam totalmente (69%)	Concordam ou concordam totalmente (75%)
				As aulas são aborrecidas	Concordam ou concordam totalmente (84,5%)	Concordam ou concordam totalmente (91,3%)
				Os professores dão mais atenção aos melhores alunos	Concordam ou concordam totalmente (72,4%)	Discordam ou discordam totalmente (59,7%)

		Interação/Influência	
		Professores	
		Alunos	
Concordam ou concordam totalmente (73%)	Concordam ou concordam totalmente (72,4%)	Imagem da escola	Imagem positiva (72,4%)
		Melhoria do rendimento escolar - os resultados podem melhorar	1º Horário mais flexível 2º Metodologias inovadoras 3º As turmas fossem mais pequenas
		Influência do órgão de gestão na comunidade escolar	Considerável ou muita (78,5%)
		Influência dos professores na comunidade escolar	Considerável ou muita (81%)
		Influência dos alunos na comunidade escolar	Considerável ou muita (54,8%)
		Influência na organização (quem manda mais)	1º C. Executivo 2º C. Pedagógico 3º Associação de Pais
		Influência na organização (quem manda menos)	1º Alunos 2º Autarquia 3º I.G.E
		Cooperação entre o órgão de gestão/professores	Cooperação moderada ou muita cooperação (81%)
		Cooperação entre todos os professores	Cooperação moderada ou muita cooperação (73,8%)
		Cooperação entre todos os professores do mesmo grupo de disciplina	Cooperação moderada ou muita cooperação (78,6%)
		Percepção do ambiente escolar (professores/alunos)	Razoável ou grande (92,9%)
		Percepção do ambiente escolar (órgão de gestão/professores)	Razoável ou grande (73,8%)
		Influência do órgão de gestão na comunidade	Considerável ou muita (57,8%)
		Influência dos professores na comunidade	Muito pouca ou alguma (65,5%)
		Influência dos alunos na comunidade	Muito pouca ou alguma (87,9%)
		Concordam ou concordam totalmente (73%)	Concordam ou concordam totalmente (72,4%)
		Imagem da escola	Imagem positiva (79,8%)
		Melhoria do rendimento escolar - os resultados podem melhorar	1º As turmas fossem mais pequenas 2º Metodologias inovadoras 3º Horário mais flexível
		Influência do órgão de gestão na comunidade escolar	Considerável ou muita (56,8%)
		Influência dos professores na comunidade escolar	Muito pouca ou alguma (59,1%)
		Influência dos alunos na comunidade escolar	Muito pouca ou alguma (65,9%)
		Influência na organização (quem manda mais)	1º C. Executivo 2º D.R. Educação 3º C. Pedagógico
		Influência na organização (quem manda menos)	1º Alunos 2º Autarquia 3º Associação de Pais
		Cooperação entre o órgão de gestão/professores	Cooperação moderada ou muita cooperação (63,7%)
		Cooperação entre todos os professores	Cooperação moderada ou muita cooperação (52,3%)
		Cooperação entre todos os professores do mesmo grupo de disciplina	Cooperação moderada ou muita cooperação (88,7%)
		Percepção do ambiente escolar (professores/alunos)	Razoável ou grande (95,5%)
		Percepção do ambiente escolar (órgão de gestão/professores)	Razoável ou grande (61,4%)
		Influência do órgão de gestão na comunidade	Muito pouca ou alguma (56,7%)
		Influência dos professores na comunidade	Muito pouca ou alguma (50%)
		Influência dos alunos na comunidade	Muito pouca ou alguma (87,5%)

Comunicação		Influência na organização (quem manda mais)	1º Ministério da Educação 2º C. Executivo 3º D.R. Educação	1º Ministério da Educação 2º C. Executivo 3º D.R. Educação
		Influência na organização (quem manda menos)	1º Alunos 2º Associação Pais 3º Autarquia	1º Alunos 2º Associação Pais 3º Autarquia
		Percepção do ambiente escolar (órgão de gestão/alunos)	Muito reduzido ou reduzido (56%)	Muito reduzido ou reduzido (64,4%)
	Professores	Fluxo de informação	Predominantemente dos professores para o órgão de gestão ou nos dois sentidos e lateralmente (69,1%)	Predominantemente dos professores para o órgão de gestão ou nos dois sentidos e lateralmente (52,3%)
		Tipo de comunicação (órgão de gestão/professores)	Razoável e grande (95,3%)	Razoável e grande (65,9%)
		Tipo de comunicação (entre professores)	Entre um número considerável de professores e entre muitos professores (69,1%)	Entre um número considerável de professores e entre muitos professores (70,5%)
	Alunos	Tipo de comunicação (órgão de gestão/alunos)	Razoável ou grande (53,4%)	Muito reduzido ou reduzido (72,1%)

**Conclusões Gerais,
Limitações e
Perspectivas Futuras**

Conclusões Gerais, Limitações e Perspectivas Futuras

No início deste trabalho de investigação, senti pouco entusiasmo, pouca motivação, mas, com o passar do tempo, e com a necessidade de efectuar pesquisas sobre o tema, o fazer e refazer, no destruir e recomeçar, nas angústias e no entusiasmo, tornou-se numa investigação que começou a desafiar o meu sentido de responsabilidade e a minha dedicação.

Por isso, ao longo deste trabalho e do ponto de vista científico, a primeira dificuldade, com que nos deparamos, foi na selecção de alguns conceitos teóricos que se consideravam mais pertinentes para o nosso modelo conceptual, essencialmente, ao nível da liderança, criadora de um bom clima organizacional para o bom funcionamento da organização escolar. Pretendíamos também, compreender os fenómenos existenciais, reflectir sobre os mesmos e, ainda, abrir caminho a outras investigações nesta área.

Assim, constitui nosso objectivo, neste capítulo, apresentar, sem pretender ser exaustivo, as conclusões gerais, as limitações e as perspectivas futuras desta nossa investigação.

Conclusões gerais

Este trabalho, composto de duas partes, uma teórica e outra empírica, tinha como objectivo principal relacionar as características de liderança com o clima organizacional em ambiente escolar. Assim, neste estudo, em concreto, julgamos ter sido possível: identificar o estilo de liderança, tendo por base a estrutura conceptual desenvolvida por Likert (Capítulo IV), uma vez que, pretendíamos definir as características comportamentais dos líderes com as medidas de desempenho eficaz; identificar o clima organizacional a partir do modelo conceptual proposto pelo mesmo autor (Capítulo VII), uma vez que, Likert, tinha como objectivo analisar o clima de desempenho a partir da estrutura organizacional e dos princípios e métodos de liderança, partindo do princípio que são as percepções que definem a natureza do clima e que estas se constituem através das relações de causalidade que se estabelecem entre diferentes variáveis; assumindo também, por um lado, que a matriz do comportamento organizacional está relacionada com os motivos individuais e sociais; e por outro, a forma como a organização no seu exercício lidera, comunica, influencia, toma decisões, planifica, controla e elege os seus objectivos e metas.

Da revisão bibliográfica efectuada, e ao longo desta nossa investigação, não podemos deixar de identificar que cada escola é um elemento de um conjunto mais amplo, o sistema educativo, e como organização ela é um constructo social, é por si só um sistema, onde os seus actores têm papéis bem definidos, de cujo desempenho vai depender o sucesso (ou não) da organização. Apesar de cada escola, ser um elemento atomizado do sistema geral, e de, isoladamente, o seu sucesso ou insucesso não ser uma ameaça, a verdade é que um somatório de insucessos pode pôr em causa a credibilidade de todo o sistema.

Em termos da realidade portuguesa, o sistema educativo é estatizado, é o Estado que define a política educativa e, sendo esta onerosa, o sistema deve ser eficaz, pelo que o controlo é exercido de forma tecnocrata, as decisões são veiculadas no topo da hierarquia e enviadas no sentido descendente. A estrutura é acima de tudo, centralizadora e não apenas unificadora.

Essa estrutura de escola, onde os factos são muito diversos, e que acontecem a um ritmo por vezes alucinante, não deixa de estar limitada e de sofrer as interacções das outras organizações, de ter pontos fracos e pontos fortes que geram oportunidades que devem ser utilizadas para alcançar a mudança e minimizar o facto de esta ser um processo difícil e lento, sobretudo, perante as fortes pressões externas e os padrões de exigência que estabelecem. Sendo a inovação e a mudança da envolvente educativa um facto, há que assumir que a escola também tem que mudar e que é preciso definir os problemas e as oportunidades que as escolas têm para efectuar essa mudança e inovação.

É neste sentido, que a inovação deve ser considerada como um processo interno, respeitante a cada organização escolar, onde os seus intervenientes devem actuar e arriscar sem receio de errar, apostando nas suas capacidades, habilidades e experiências pedagógicas vividas.

Naturalmente que a inovação é uma necessidade urgente em todas as organizações escolares, na medida em que são confrontadas a todo o momento com permanentes evoluções vindas da sociedade onde as transformações acontecem a um ritmo impensável. Com isto, não se quer dizer que inovação signifique negar ou esquecer o passado e a tradição; pelo contrário, não se deve esquecer que cada organização escolar está inserida numa comunidade com uma história, com tradições, com usos e costumes e com identidade própria. É partindo da e com base na história e tradições que compõem cada comunidade educativa que se deve inovar.

No contexto actual, o tipo de estrutura que as escolas apresentam pode ser uma barreira, à cooperação entre todos os seus actores e as exigências estabelecidas pela hierarquia. Mas, apesar das possíveis barreiras, a escola não pode alhear-se das mudanças impostas, enfim, não pode fugir à realidade da globalização.

Uma escola não é apenas um agrupamento de pessoas onde uns são docentes, outros alunos e outros ainda são pessoal não docente. A escola é um todo, onde há que criar uma estrutura que organize e coordene o seu funcionamento, permita estabelecer prioridades, definir responsabilidades e deveres e avaliar as actuações, estabelecer e manter redes de comunicação e articulação entre os actores internos e externos. Para viabilizar estes factos, e sob pena de desintegração da instituição escolar, é necessário alguém com competências para estabelecer os esquemas integradores necessários à indispensável diferenciação, para gerir e liderar eficazmente não só a cultura presente mas também a desejada, para dar corpo à concretização do projecto educativo de escola e reconhecer e utilizar as potencialidades existentes. Alguém que implemente e desenvolva a autonomia, já que a autonomia não se implementa por decreto, e a mudança e inovação não existem apenas porque existem directivas e reformas; há que motivar e incentivar nos docentes o gosto pela formação, pela competência e sentido de responsabilidade sob pena de os conduzir a uma situação de alheamento em vez de envolvimento.

O líder, ao criar uma estrutura capaz de aglutinar os diversos elementos, por natureza dispersos, que constituem uma escola, tem de assumir não apenas a gestão dos aspectos funcionais mas também da cultura da escola, a fim de desenvolver um clima organizacional propício à implementação do Projecto Educativo de Escola e à inovação, projectando-a para uma escola de qualidade.

Na análise crítica dos resultados, e no nosso estudo em concreto, o que se verifica é que os líderes optam por diferentes tipos de liderança - aberta à participação, consultiva, autoritária ou algo de autoritária, de acordo com as necessidades do momento, isto é, partem do princípio de que não existe um único estilo ou característica de liderança válida para qualquer situação (teorias situacionais); no entanto, quando o líder utiliza uma liderança democrática ou consultiva, proporciona nos docentes uma maior satisfação e motivação e um aumento de produtividade, que, por sua vez, facilita o processo de motivação dos alunos como processo contínuo que requer energia e criatividade. Pelo contrário, quando os líderes utilizam uma liderança autoritária ou algo de autoritária, que não admitem a dúvida, o erro e a incerteza, os docentes e os alunos

sentem-se insatisfeitos, desmotivados, originando assim, uma fraca participação e um fraco envolvimento dos actores escolares nos processos de tomada de decisão.

Sendo a escola uma organização educativa, ela faz parte de um subsistema da sociedade, onde ocorrem relações e interacções que provocam um clima organizacional próprio de cada comunidade e organização escolar. Cada organização escolar, conjuntamente com os agentes educativos, elabora juízos e interpreta inovações, criando mecanismos que permitam desenvolver processos de inovação dirigidos à organização escolar. O clima de cada escola pode ainda contribuir fortemente para a implementação e desenvolvimento das inovações, uma vez que, existindo um bom ambiente de trabalho e um apoio sócio-afectivo, poder-se-á contribuir para a redução do medo e da insegurança na implementação de ideias e projectos inovadores. Assim, caberá principalmente ao gestor ou líder ser perspicaz, promovendo um clima de confiança entre os professores, criando estruturas facilitadoras de comunicação e inter-relação entre todos os que trabalham na escola.

A comunicação é um elemento básico, muito importante, nas relações humanas dentro da organização; a necessidade de se fazer entender e de ser entendido é fundamental, pelo que para um gestor ou líder escolar, dadas as suas funções, a capacidade de comunicação é essencial. Saber comunicar inclui saber perguntar, saber escutar e dar feedback, e também saber descodificar as mensagens não verbais. É pela comunicação que o gestor ou líder apercebe a comunidade que o envolve, os seus problemas e anseios, e pode de forma eficaz, interagir com a envolvente escolar, professores, alunos, pais, e outros membros da comunidade. É através de uma boa comunicação que o gestor ou líder escolar recebe as informações indispensáveis ao desempenho das suas funções e é através de uma boa comunicação que ele pode transmitir e partilhar a informação necessária ao desenvolvimento de uma verdadeira comunidade escolar, motivada e empenhada em relação aos objectivos e à missão da escola ou, nas situações em que ela existe, no transformar da visão em acções concretas. Sem uma comunicação eficaz, a informação perde-se ou deturpa-se, quer na recepção, quer na transmissão, todas as suas virtualidades são desperdiçadas e nenhuma visão ou projecto poderá ser concretizado.

No que se refere à variável “clima organizacional”, já analisada no capítulo VIII, podemos verificar que existem percepções muito diversificadas sobre o clima organizacional; uns identificam-no como um clima aberto, onde todos são chamados a intervir, a participar e a partilhar os seus problemas, favorecendo o grau de satisfação;

outros, identificam-no como um clima fechado, isto é, os diferentes actores da comunidade não são consultados, sendo a sua acção circunscrita a um espaço rígido, o que define um ambiente de trabalho constrangedor.

Apoiando-nos na estrutura conceptual desenvolvida por Likert para caracterizar o clima em função do estilo de liderança exercido, consideramos que os alunos das duas escolas manifestam a percepção de um clima fechado e pouco participativo. A partir deste facto, emerge uma circularidade de efeitos nocivos à estrutura global em que o aluno está envolvido: escola, aprendizagem e eficácia. Esses efeitos negativos, do pouco envolvimento dos alunos na construção de um meio de cultura diverso e interactivo, na realização de aprendizagens autónomas e críticas e no decréscimo de poder de iniciativa, repercutem na percepção da importância da escola na determinação do seu futuro, no seu índice motivacional e no ambiente escolar que os envolve.

Perante a necessidade de alterar o clima organizacional da escola, a fim de viabilizar a implementação de algumas mudanças, é preciso que o líder, professores e alunos, participem no delinear dos novos valores tidos como importantes para a escola. O líder é visto aqui como um modelo do que é realmente importante e os valores que colocar na sua actuação, tais como preocupação, disponibilidade, respeito pelos outros e aberto à comunicação, serão valores mais facilmente desenvolvidos e integrados na escola.

Outras das áreas que o líder não pode descuidar é a manutenção e/ou criação de um ambiente disciplinado; este tem por finalidade não só a segurança de todos os que actuam na escola, como também na criação de boas condições de ensino/aprendizagem. É uma constatação que a crise das instituições reflecte a crise da sociedade, e que a sociedade actual não valoriza a autoridade nem a tradição. Mas a escola é uma instituição que não pode funcionar sem qualquer delas, pelo que as normas e as políticas relacionadas com as questões disciplinares devem estar incorporadas na cultura e na visão da escola que se pretende, e elaboradas de acordo com os problemas reais com que a escola se defronta. Têm de ser aceites e transmitidas à comunidade escolar e implementadas de forma eficaz, conforme o estabelecido na Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, para que se estabeleça um clima de confiança onde o líder é o modelo respeitado e amado pela sua postura recta e humana.

Pode-se, pois, concluir que a liderança escolar é uma actividade complexa, mas necessária, que requer um conhecimento profissional profundo, capacidade de reflexão e outras competências pessoais. A liderança escolar é parte integrante do processo

educativo e, por essa razão, nenhum membro da comunidade educativa (alunos, pais, professores, autarquia e outros), ganha com uma escola mal liderada. Acredita-se que o princípio fundamental mais importante da liderança escolar é o de se aproximar do seu público alvo – os alunos –, para lhe satisfazer as necessidades e antecipar os desejos, inculcando valores de justiça, liberdade e fraternidade, contribuindo, assim, para uma sociedade mais digna, culta, justa e democrática.

Por isso, da análise empírica efectuada, podemos afirmar, que só teremos melhores escolas quando estas tiverem uma melhor liderança, isto é, uma liderança para a mudança e para a inovação, uma liderança transformacional, de forma a motivar os seus colaboradores, seguidores ou subordinados para que façam mais e melhor; em suma, para que eles sejam também líderes na organização, preocupando-se com os processos e não com os produtos, valorizando as interdependências (autonomia).

Para que tudo isto aconteça, não basta mudar as estruturas, dar mais poderes às escolas, fornecer recursos orçamentais próprios e esperar confiantemente que os actores “aprendam” o bom uso dessa liberdade, as artes e os modelos conceptuais necessários. É preciso um mínimo de preparação para que esse funcionamento se possa instaurar, é preciso saber escolher e formar quadros para uma gestão mais descentralizada e participativa.

Deste modo, podemos concluir pela análise dos resultados, que existe uma estreita relação entre as duas variáveis (estilo de liderança e clima organizacional da escola); o que confirma a nossa pergunta de partida: *“O tipo de liderança influencia o clima organizacional que se vive numa escola?”*

Para terminar, sabemos que ainda estamos longe de ter abordado o tema, em todas as suas ramificações possíveis, por isso, as conclusões apresentadas não podem ser generalizadas, na medida em que cada escola possui características particulares, registando-se diferenças fundamentais de umas para outras.

Limitações do estudo

No que se refere às limitações do estudo, ficamos sempre com noção de que se podia fazer mais e melhor; por isso, as limitações do estudo centram-se essencialmente nos seguintes aspectos: a) ausência de abordagem das percepções dos auxiliares de acção educativa, dos assistentes administrativos, e ainda dos pais ou encarregados de educação, enquanto elementos caracterizadores da vivência escolar, conferiu uma

amplitude restrita ao diagnóstico da liderança e à sua influência no ambiente escolar; b) se a investigação qualitativa e, conseqüentemente, a metodologia do estudo de caso, permite obter uma maior autenticidade dos dados, por outro, lado impede a generalização dos seus resultados; c) a análise deveria ter envolvido uma maior dimensão de valores educacionais, o que permitiria uma abordagem mais profunda na análise da relação entre a liderança e o clima organizacional.

Relativamente a estas limitações, houve necessidade de tomar opções e restringir o estudo ao que consideramos mais essencial. Daí valorizarmos fundamentalmente as percepções de alguns actores da comunidade e algumas dimensões que se consideraram mais importantes. Em qualquer das situações, teve a ver com a realidade do nosso objecto de estudo e o tempo disponível para o efeito.

Perspectivas futuras

Chegados ao final desta longa etapa de investigação sobre a liderança e a sua implicação no clima organizacional, assumimos que este estudo pode tornar-se num instrumento de diagnóstico da vida interna da escola, que possibilite desenvolver estratégias de inovação contextualizadas, adequadas e exequíveis, e que poderá ser um referencial a outros estudos a efectuar. Por estes factos, julgamos oportuno e pertinente deixar algumas sugestões, que, eventualmente, possam contribuir para um melhor desempenho das escolas ao nível da acção: a) constituir equipas de avaliação interna, compostas por vários actores da comunidade educativa, com vista à condução de uma intervenção na escola, tendentes ao aperfeiçoamento organizativo; b) maior mobilização dos alunos nos processos de tomada de decisão, uma vez que, os alunos são os maiores clientes da organização educativa, ou numa perspectiva mais industrializada, é a matéria-prima da organização; c) promover “Assembleias de Alunos” tendo como objectivo a sua auscultação sobre os problemas da comunidade educativa; d) promover “Assembleias de Turma” que reforcem a participação dos alunos nas decisões de sala de aula; e) flexibilizar os horários dos alunos, de modo a que os mesmos tenham mais tempo para o estudo; f) ao nível da gestão/liderança desenvolver processos de autonomia, nas grandes decisões, e não só, ao nível das decisões do dia-a-dia; quando não existe autonomia, não pode haver uma liderança autêntica, perde-se a personalidade; g) promover a formação de professores, através de oficinas pedagógicas, tendo como objectivo, desenvolver novas práticas, adaptadas aos alunos e aos seus

interesses. Essa formação poderá ser assegurada pelos próprios professores ou por formadores externos, sob a responsabilidade do órgão de gestão; h) estabelecer mecanismos de comunicação ascendente, e descendente, entre o órgão de gestão e os órgãos formais, docentes e alunos; i) sensibilizar os professores e os alunos para a importância da relação pedagógica; j) promover o trabalho em equipa de toda a escola, através do Projecto Educativo, assumindo-o como projecto comum de responsabilidade partilhada em que cada actor da comunidade educativa tem um papel importante a desempenhar e com o qual se conta para a criação de uma escola de excelência; k) proporcionar a essas equipas de trabalho, processos de autonomia para o desenvolvimento de projectos ou outras actividades relacionadas com a vida da escola; l) desenvolver processos de liderança participativa, uma vez que, não só diminui o grau de insatisfação como também promove a realização pessoal e profissional.

Do ponto de vista da investigação, consideramos, também, que seria interessante alargar o âmbito e a natureza do estudo, de forma a obter uma maior amplitude de dados relativos ao funcionamento da escola. Julgamos, ainda, ter contribuído para novos estudos e reflexões nesta área, incentivando e motivando o corpo docente das duas escolas à formação e desenvolvimento de futuros trabalhos de investigação.

Como reflexão final, poder-se-á recordar um pensamento de Fullan (2003: 134), em que o autor afirma que, “Embora as grandes organizações nunca possam atingir um empenhamento interno perfeito, uma boa liderança a vários níveis poderá gerar imenso empenho, uma atitude que dará, sem dúvida, frutos próprios”.

Bibliografia

Bibliografia (citada ou consultada)

Abreu, M. (1980). Desenvolvimento da personalidade e motivação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 7, pp. 263-279.

Afonso, N. (1994). *A Reforma da Administração Escolar. A abordagem política em análise organizacional*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

Álvarez, M. (1994). "Autonomia da escola e profissionalização da direcção escola". In *Inovação*, 8 (1-2) Lisboa, I.I.E.

Alves, J. M. (1999). *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas*. 5ª Ed., Porto, Edições ASA.

Ambrósio, T. (1992). Ciências da Educação e decisão nas Políticas Educativas. In T. Ambrósio et al. (orgs.). *Decisões nas Políticas e Práticas Educativas*. Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Ambrósio, T. (1996). A Construção Social de Consensos na Área da Educação – Ontem, Hoje e Amanhã. A evolução das práticas sociais e dos modelos de decisão política. In A. Teodoro (org.), *Pacto Educativo: Aspirações e Controvérsias*. Lisboa, Texto Editora.

Arends, R. (1997). *Aprender a Ensinar*. Alfragide, Editora McGraw-Hill.

Azevedo, J. (1996). "Dez anos de Lei de Bases: a reforma do ensino secundário". In *Noesis*, n.º 40, pp. 13-21.

Bales, R. (1950). *Interaction Process Analysis Reading*. Mass.

Ball, S. J. (1993). La perspectiva micropolítica en análisis de las organizaciones educativas. In Sallán, J. G. & Marcos, S. A. (coord.). *Organización Escolar*. Barcelona, PPU.

Ball, S. J. (1994). *La Micropolítica de la Escuela*. Barcelona, Paidós.

- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70.
- Barroso, J. (1991). “Modos de Organização Pedagógica e Processo de Gestão de Escola: sentido de uma evolução”. In *Inovação*, n.º 2-3, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, J. (1992). Fazer da Escola um Projecto. In R. Canário (org.). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa, Educa.
- Barroso, J. (1995). A Administração Escolar - reflexões em confronto. In *Revista Educação*, 8 (1 e 2), Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, pp. 7-40.
- Barroso, J. (1996). Nota de Apresentação. In J. Barroso (org.). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (1998). Os Fantasmas da Autonomia. In *Rumos*, n.º 23, Julho-Setembro.
- Bass, B. & Valenzi, E. (1974). Contingent aspects of effective management styles. In J. Hunt & L. Larson (eds.). *Contingency Approaches to Leadership*. Carbondale, Southern Illinois Press.
- Bauwens, J. (1995). *Cooperative Teaching: Rebuilding the School House for all Students*. Austin, TX, PRO-ED.
- Beetham, D. (1988). *A Burocracia*. Lisboa, Editorial Estampa.
- Benavente, A. (1990). *Escola, Professores e Processo de Mudança*. Lisboa, Livros Horizonte.
- Benítez, M. P. (1986). *Elementos de Administración Educativa*. Madrid, Ministério de Educación y Ciencia.
- Bennis, W. (1994). *Porque é que os Líderes não Conseguem Liderar*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

-
- Bennis, W. (1996). *A Formação do Líder*. São Paulo, Editora Atlas S.A..
- Blanchard, K. & Hersey, P. (1986). *Psicologia para Administradores*. São Paulo, Pedagógica e Universitária.
- Blau, P. M. & Scott, W. R. (1979). *Organizações Formais*. São Paulo, Editora Atlas.
- Blease, D. & Lever, D. (1991). *What do Primary School Headteachers Really do?*. Leicestershire, Loughborough University.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Uma Introdução à Teoria e Métodos*. Porto, Porto Editora.
- Bothwell, L. (1991). *A Arte da Liderança*. Lisboa, Editorial Presença.
- Bourdier, P. (1982). Reprodução Cultural e Reprodução Social. In S. Grácio et al. (orgs.). *Sociologia da Educação – 1: Antologia, Funções da Escola e Reprodução Social*. Lisboa, Livros Horizonte.
- Brito, C. (1991). *Gestão Escolar Participada: na escola todos somos gestores*. Lisboa, Texto Editora.
- Brookover & Erikson (1975). *Sociology of Education*. Illinois, The Dorsey Press.
- Brunet, L. (1992). Clima de Trabalho e Eficácia da Escola. In A. Nóvoa (org.), *As Organizações Escolares em Análise*, Lisboa, Publicações D. Quixote.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York, Harper and Row.
- Cabral, R. (1989). *Style and Power - leadership and democracy in the urban high schools*. Tese de Doutoramento não publicada.
- Cabral, R. (1994). *Fundamentos e Modelos de Gestão*. Lisboa, Universidade Católica Portuguesa. (polic.)

-
- Cabral, R. (1995). *Mundo Actual e Pluralismo: Desafios Lançados à Escola e aos Professores*. Lisboa, Universidade Católica.
- Cabral, R. (1997). A Reinvenção da Escola. In P. Cunha (org.). *Educação e Debate*. Lisboa, Universidade Católica Portuguesa.
- Canavarro, J. (1996). *Paradigmas Organizacionais*. Aveiro, ISCIA.
- Canário, B. (1990). Será a escola uma organização burocrática?. In *Aprender*, n.º 11, pp. 49-53.
- Canário, B. (1996). Descentralização e Projecto Educativo Local. In J. Barroso & J. Pinhal (orgs.). *A Administração da Educação. Os Caminhos da Descentralização*. Lisboa, Edições Colibri.
- Canário, R. (1992). “O Estabelecimento de Ensino no Contexto Local”. In *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa, Educa.
- Canário, R. (1995a). Estabelecimentos de Ensino: a Inovação e a Gestão de Recursos Educativos. In A. Nóvoa (org.). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- Canário, R. (1995b). *Gestão da Escola: como elaborar um plano de formação?*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Canário, R. (1996). Os Estudos sobre a Escola: Problemas e Perspectivas. In J. Barroso (org.). *O Estudo da Escola*. Porto, Porto Editora.
- Cardoso, L. (2001). *Gestão Estratégica das Organizações. Como Vencer os Desafios do Século XXI*. 5ª Ed., Lisboa, Editorial Verbo.
- Carneiro, R. (1997). Reinventar a Educação na Europa. In P. Cunha (org.). *Educação e Debate*. Lisboa, Universidade Católica.

-
- Carvalho, L. (1992). *Clima de Escola e Estabilidade dos Professores*. Lisboa, Edições Educa.
- Carvalho, R. (1996). *História do Ensino em Portugal. Desde a fundação da Nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. 2ª Ed., Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castro, E. (1995). Estruturas de gestão pedagógica intermédia e organização pedagógica da Escola: que relação?. In *O Professor*, n.º 47.
- Ceitel, M. (1993). *Recursos Humanos Eis a Questão*. Lisboa, Instituto de Apoio às Pequenas e Médias Empresas e ao Investimento.
- Cerrillo, Q. (1989). *Organizaciones Educativas*. Madrid, Uned.
- Chambel, M. & Curral, L. (1995). *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa, Texto Editora.
- Chiavenato, I. (1982). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. São Paulo, MacGraw-Hill.
- Chiavenato, I. (2000). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. 6ª Ed., São Paulo, MacGraw-Hill.
- Chiavenato, I. (1998). *Recursos Humanos*. 5ª Ed., São Paulo, Editora Atlas S.A..
- Clemmer, J. & McNeil, A. (1992). *Como Liderar – factor crítico de sucesso na gestão da empresa*. Lisboa, Edições 70.
- Cood, J. (1989). El administrador como educador. In Smyth et al. (orgs.). *Teoria Crítica de la Administración Educativa*. Valência: Universitat de Valência, pp. 133-152, (políc.).
- Costa, J. (2003) *Imagens Organizacionais da Escola*. 3ª Ed., Porto, Edições ASA.

- Curado, A. (1998). A Avaliação da Decisão em Estabelecimentos de Ensino não Superior: consensos e divergências. In A. Estrela e J. Ferreira (orgs.), *A Decisão em Educação* (Actas do VIII Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIP ELF/AFIRSE). Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp. 422-435.
- Dacal, G. (1996). *Curso de Organización Escolar y General*. Madrid, Editorial Escuela Española.
- Dean, J. (1987). *Managing the Primary School*. London, Croom-Helm.
- Dearlove, D. (2000). *Decisões - Chave de Gestão*. 1ª Ed., Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- Delgado, J. & Martins, É. (2002). *Autonomia, Administração e Gestão das Escolas – 1974-1999: continuidades e rupturas*. Lisboa, Ministério da Educação.
- Dettmer, P. (1999). *Consultation, Collaboration, and Teamwork for Students with Special Needs*. 3ª Ed., Boston, Allyn e Bacon.
- Drake, T. & Roe, W. (1986). *Learning to Lead*. New York, Macmillan.
- Drucker, P. (1999a). O que está errado na gestão. In *Executive Digest*, n.º56, pp.24-30.
- Drucker, P. (1999b). *Sobre a Profissão de Gestão*. Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- Drucker, P. (2000). *Desafios da Gestão para o Século XXI*. Porto, Livraria Civilização.
- Eco, U. (2002). *Como se faz uma Tese em Ciências Humanas*. 9ª Ed., Lisboa, Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. 4ª Ed., Porto, Porto Editora.

- Estêvão, C. (1998). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização*. Braga, Universidade do Minho.
- Fernandes, A. (1993). "O Governo das Escolas: antecedentes da 'Gestão Democrática' no período Liberal e Republicano". In *Noesis*, n.º 25, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Ferreira, J. & Neves, J. & Caetano, A. (1996). *Psicossociologia das Organizações*. Amadora, Editora McGraw-Hill.
- Ferreira, J. & Neves, J. & Caetano, A. (2001). *Psicossociologia das Organizações*. Amadora, Editora McGraw-Hill.
- Fiedler, F. (1978). The contingency model and the dynamics of the leadership process. In L. Berkowitz (eds.), *Experimental Social Psychology*, Vol.11, New York, Academic Press. INC.
- Fonseca, A. (1998). *A Tomada de Decisões na Escola: área- escola em acção*. Lisboa, Texto Editora.
- Fonseca, A. (2000). A Liderança Escolar e a Comunicação Relacional. In J. Costa & A. Mendes & A. Ventura (orgs.), *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Formosinho, J. (1986). *Organização e Administração Escolar*. Braga, Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (1987). "O Currículo Uniforme e Pronto a Vestir de Tamanho Único". In *O Insucesso Escolar em Questão*. Braga, Universidade do Minho, pp. 41-50.
- Foster, W. (1989). Toward a critical practice of leadership. In J. Smith (eds.), *Critical Perspectives on Educational Leadership*. The Falmer Press, pp. 39-62.

-
- Friend, M. & Cook, L. (2000). *Interactions – Collaboration Skills for School Professionals*, 3ª Ed., New York, Longman.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. 1ª Ed., Porto, Edições ASA.
- Gable, R. & Manning, M. (1999). Interdisciplinary teaming: solution to instructing heterogeneous groups of students. In *The Clearing House*, 72 (3), pp. 182-185.
- Ghiglione, R. & Mantalon, B. (1992). *O Inquérito, Teoria e Prática*. 1ª Ed., Oeiras, Edições Celta.
- Ghilardi, F. & Spallarossa, C. (1991). *Guia para a Organização da Escola*. Porto, Edições ASA.
- Gibb, C. (1969). *Leadership. Selected*. Harmandsworth Penguín Books.
- Giddens, A. (1976). *Capitalismo e Moderna Teoria Social*. Lisboa, Editorial Presença.
- Glatter, R. (1992). A Gestão como Meio de Inovação e Mudança nas Escolas. In A. Nóvoa (org.), *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa, Publicações D. Quixote.
- Gomes, A. D. (2000). *Cultura Organizacional – comunicação e identidade*. Coimbra, Quarteto Editora.
- Gomes, J. (1997). *O Projecto Educativo de Escola e a sua Influência na Gestão dos Estabelecimentos do Ensino Básico e Secundário*. Braga, Ed. APPACDM.
- Gore, A. (1993). *A Terra à Procura de Equilíbrio, Ecologia e Espírito Humano*. Lisboa, Editorial Presença.
- Góis, E. (1998). Processo de Decisão na Definição e Implementação de Políticas Locais. In A. Estrela e J. Ferreira (orgs.), *A Decisão em Educação* (Actas do VIII Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE). Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp. 452-467.

-
- Hall, C. (1978). *Theories of Personality*. 3ª Ed., New York, John Wiley e Sons, Cop.
- Hayman, J. (1991). *Investigación y Educación*. Barcelona, Ediciones Paidós.
- Grilo, M. (1996). A Construção da Inovação nas Escolas. In B. Campos (org.), *Investigação e Inovação para a Qualidade das Escolas*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Handy, C. (1996). *A Era da Incerteza*. Mem Martins, Edições CETOP.
- Hargreaves, A. (1991). Contrived collegiality: the micropolitics of teacher collaboration. In Blasé, J. (editor), *The politics of life in schools. Power, conflict, and cooperation*. London, Sage Publications.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa, McGraw-Hill.
- Henriques, M. (1997). *Capital Humano*. Porto, Editora Vida Económica.
- Herzberg, F. (1959). *The Motivation to Work*. New York, John Wiley.
- Herzberg, F. (1966). *Work and the Nature of Man*. Cleveland, The World Publishing Company.
- Hord, S. (1992). *Facilitating Leadership: The Imperative for Change – What do leaders of school change do to make changes successful?*. SEDL's Leadership for Change Project.
- House, R. & Michell, J. (1974). Path-goal theory of leadership. In *Journal of Contemporary Business*, n.º3, pp. 81-97.
- Hughes, M. (1988). The Management of Schools: theory and practice. In R. Glatter (eds.). *Understanding School Management*. Milton Keynes, Open University Press.

- Hutmacher, W. (1992). "A Escola em todos os seus Estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento". In A. Nóvoa (org.), *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa, Publicações D. Quixote.
- Jesuino, J. C. (1999). *Processos de Liderança*. 3ª Ed., Lisboa, Livros Horizonte.
- Jesus, S. (1996). *A Motivação para a Profissão Docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Estante Editora, Aveiro.
- Jiménez, V. (1994). *Análisis del conocimiento didáctico del contenido, en profesores de Ciencias de Primaria y Secundaria en formación inicial*. Tese de Doutorado, Universidade de Sevilla, (tese não publicada).
- Jonhson, A. (1995). *Dicionário de Sociologia*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.
- Jonhson, D. & Jonhson, R. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina, MN, Interaction Book.
- Kagan, S. (1991). *United we Stand: Collaboration for child care and early education services*. New York, Teachers College Press.
- Likert, R. (1961). *New Patterns of Management*. New York, McGraw-Hill.
- Likert, R. (1967). *The Human Organization*. New York, McGraw-Hill.
- Likert, R. (1979). *Novos Padrões de Administração*. 2ª Ed., São Paulo, Livraria Pioneira.
- Lima, L. (1988). *A Gestão nas Escolas Secundárias. A participação dos alunos*. Lisboa, Livros Horizonte.
- Lima, L. (1992a). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga, Instituto de Educação da Universidade do Minho.

- Lima, L. (1992b). A inovação no centro da reforma educativa. In *Inovação*, 1 (1) Lisboa, I.I.E..
- Lima, L. (1998). "A Administração do Sistema Educativo e das Escolas (1986-1996)". In L. Lima et al, (orgs.) *A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP – Estudos Temáticos*. Vol.I, Lisboa, ME/CE-FSE/PRODEP/DAPP/GEF, pp. 15-96.
- Lima, L. (2001). *A Escola como Organização Educativa: Uma abordagem sociológica*. São Paulo, Cortez Editora.
- Lima, L. & Afonso, A. (2002). *Reformas da Educação Pública: Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto, Edições Afrontamento.
- Lobo, F. (2003). *Clima Organizacional no Sector Público e Privado no Norte de Portugal*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ludke, et al. (1990). Métodos de colecta de dados: observação, entrevista e análise documental. In *Pesquisa em Educação: Abordagem Qualitativa*, pp. 25-44.
- Luz, R. (1995). *Clima Organizacional*. Rio de Janeiro, Qualitymark Editora.
- Mann, R. (1959). A review of the relationship between personality and performance – small groups. In *Psychological Bulletin*, Vol. 56, pp. 241-270.
- McClelland, D. (1962). Business drive and national achievement. In *Harvard Business Review*, (2-3), pp. 99-112.
- Mcgregor, D. (1992). *O Lado Humano da Empresa*. São Paulo, Ed. Livraria Martins Fontes.
- Ministério da Educação (1984). *Exame das Políticas Educativas Nacionais. OCDE - Relatório Nacional de Portugal*. Lisboa, M. Educação.
- Moreira, C. (1994). *Planeamento e Estratégias da Investigação Social*. Lisboa, ISCPS.

- Morin, E. (1991). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa, Publicações Instituto Piaget.
- Moscovici, S. & Doise, W. (1991). *Dissensões e Consenso. Uma Teoria Geral das Decisões Colectivas*. Lisboa, Livros Horizonte.
- Murphy, J. (1990). Principal Instructional Leadership. In P. Thurston et al. (eds.). *Advances in Educational Administration*. Greenwich, JAI Press, Vol. 1, pp. 163-200.
- Neves, Arminda (2002). *Gestão na Administração Pública*. 1ª Ed., Cascais, Editora Pergaminho.
- Neves, J. G. (2000). *Clima Organizacional, Cultura Organizacional e Gestão de Recursos Humanos*. Lisboa, Editora RH.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma Análise das Instituições Escolares. In A. Nóvoa (org.), *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa, Publicações D. Quixote.
- O'Connor, C. (1995). *A Liderança com Sucesso*. Lisboa, Editorial Presença.
- Ouchi, W. (1982). *Teoria Z: Como podem as empresas enfrentar o desafio japonês*. S. Paulo, Editora Fundo Educativo Brasileiro.
- Owens, R. (1976). *La Escuela como Organización: tipos de conducta y práctica organizativa*. Madrid, Santillana, S.A. de Ediciones.
- Pardal, L. C. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto, Areal Editores.
- Pastor, M. e Erlandson, D. (1982). A study of higher order need strength and Job satisfaction in secondary public school teacher. In *The Journal of Educational Administration*, n.º 20, pp. 172-183.
- Patrício, M. (1997). A Escola Axiológica. In M. Patrício (org.). *A Escola Cultural e os Valores*. Porto: Porto Editora (Coleção Mundo de Saberes 19), pp. 21-36.

- Pinhal, J. (1997). Os Municípios e a Descentralização Educacional. In A. Luís et al. (orgs.), *A Administração da Educação: Investigação, Formação e Práticas* (Actas do I Congresso do Fórum Português de Administração Educacional). Lisboa, Fórum Português de Administração Educacional, pp. 177-195.
- Pinto, A. (1990). *Métodos de Investigação Psicológica*. Porto, Edições Jornal de Psicologia.
- Poirier, J. et al. (1999). *Histórias de Vida. Teoria e Prática*. 2ª Ed., Oeiras, Celta Editora.
- Porto, D. (1997). Implementação das Lideranças Pedagógicas Intermédias. In A. Luís et al. (orgs.), *A Administração da Educação: Investigação, Formação e Práticas* (Actas do I Congresso do Fórum Português de Administração Educacional). Lisboa, Fórum Português de Administração Educacional, pp. 295-308.
- Porto, D. (1998). Lideranças Intermédias e Tomadas de Decisão. In A. Estrela e J. Ferreira (orgs.), *A Decisão em Educação* (Actas do VIII Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIP ELF/AFIRSE). Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp. 3-13.
- Pree, Max de (1989). *Liderar é uma Arte*. Lisboa, Ed. Difusão Cultural.
- Pugach, M. & Jonhson, L. (1995). *Collaborative Practitioners: Collaborative Schools*. Denver, Love.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, Gradiva.
- Ramos, C. (1997). *Gestão de Recursos Humanos*. Lisboa, Universidade Católica.
- Rego, A. (1998). *Liderança nas Organizações – teoria e prática*. 1ª Ed., Aveiro, Universidade de Aveiro.

- Robbins, S. (1979). *Organizational Behavior*. New Jersey, Prentice-Hall - Englewood Cliffs.
- Rosa, L. (1994). *Cultura Empresarial: Motivação e Liderança*. Lisboa, Editorial Presença.
- Sacristán, J. (1995). *La Dirección de Centros: analisis de tareas*. Madrid, Ministério de Educación y Ciência.
- Sanches, M. F. (1992). “Reflexão e Reconhecimento Profissional : um quadro conceptual para formação de professores em governação escolar”. In *Revista da Educação*, 2 (2), Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Sanches, M. F. (1996). “Imagens de Liderança Educacional: acção tecnocrática ou acção moral e de transformação?”. In *Revista da Educação*, 6 (1), Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, pp. 13-35.
- Sanches, M. F. (1998). “Para uma compreensão Democrática da Liderança Escolar: da concepção hierárquica e racional à concepção participatória e colegial”. In *Revista da Educação*, 7 (1), Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, pp. 49-63.
- Sanches, M. F. (1999). “Liderança Pedagógica e Social: retratos entre pares”. In *Revista da Educação*, 8 (1), Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Santos, B. (1994). *Pela Mão de Alice. O Social e Político na Pós-Modernidade*. Porto, Edições Afrontamento.
- Sarmiento, M. (1997). *Lógicas da Acção, Estudo Organizacional da Escola Primária*. (Tese de Doutoramento não publicada).
- Sarmiento, M. (1998). Autonomia, Práticas de Regulação das Escolas e Regulamento Interno. In F. Diogo (org.) *Regulamento Interno e Construção da Autonomia das Escolas*. Porto, Edições ASA.

- Sergiovanni, T. (1967). Factors which affect satisfaction and dissatisfaction of teachers. In *Journal of Educational Administration*, n.º 5, pp. 66-82.
- Sergiovanni, T. & Carver, F. (1973). *The new school executive: A theory of administration*. New York, Harper e Row.
- Sergiovanni, T. (2004). *O Mundo da Liderança – Desenvolver Culturas, Práticas e Responsabilidade Pessoal nas Escolas*. 1ª Ed., Porto, Edições ASA.
- Selltiz, et al. (1987). Questionários e Entrevistas. In *Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais*, (2), pp. 15-48.
- Serrão, J. (1981). Estrutura Social, Ideologias e Sistema de Ensino. In M. Silva (org.) *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sousa, A. (1990). *Introdução à Gestão – Uma abordagem sistémica*. Lisboa, Editorial Verbo.
- Stoer, S. (1986). “Educação e Desenvolvimento Nacional em Portugal”. In *Mudança Social e Psicologia Social*. Lisboa, Livros Horizonte.
- Stogdill, R. (1948). Personal factors associated with leadership: a survey of the literature. In *Journal of Psychology*, vol. 26, pp. 35-71.
- Sucena, P. (1998). Pela autonomia, pela direcção e gestão democrática. In *Jornal da FENPROF*, pp. 5-10.
- Tannenbaum, R. & Schmidt, H. (1958). How to choose a leadership pattern. In *Harvard Business Review*, March – April, pp. 95-102.
- Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola: perspectivas organizacionais*. Amadora, Editora McGraw-Hill.
- Towsend, T. (1994). *Effective Schooling for the Community*. London, Routledge.

- Trindade, V. (1998). Currículo e Tomadas de Decisão. In A. Estrela e J. Ferreira (orgs.), *A Decisão em Educação* (Actas do VIII Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIP ELF/AFIRSE). Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp. 47-53.
- Tuckman, B. W. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. 2ª Ed., Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Turner, J. & Crang, C. (1996). *Exploring School Culture*. Centre for Leadership in Learning.
- Tyler, W. (1991). *Organización Escolar*. Madrid, Ediciones Morata.
- Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdos. In Augusto Silva e José Pinto (org.), *Metodologia das Ciências Sociais*. 8ª Ed., Porto, Afrontamento.
- Venezuela & Oneto (1983). "Estudio ecológico de la actividad educativa a partir del desempeño del director y del clima organizacional". In *La Educación*, 93, pp. 36-82.
- Walther-Thomas, C. (1997). Co-teaching: Benefits and problems that teachers and principals report over time. In *Journal of learning disabilities*, 30 (4), pp. 395-407.
- Walther-Thomas, C. (2000). *Collaboration for Inclusive Education – Developing Successful Programs*. Needham Heights, MA, Allyn e Bacon.

Legislação (citada ou consultada)

Lei n.º 5/73, de 25 de Julho

Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de Maio

Decreto-Lei n.º 375-A/74, de 21 de Dezembro

Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro

Portaria n.º 677/77, de 4 de Novembro

Portaria n.º 679/77, de 8 de Novembro

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

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

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio

Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro

Outros documentos citados

Enciclopédia Luso-Brasileira da Cultura, Vol. 5º, pp. 716-731.

Anexos

Anexos

Anexo 1. Fases do estudo

Fases	Etapas	Descrição	Meses
1ª fase	1ª etapa	Pesquisa Bibliográfica (definição da problemática global).	Setembro/Dezembro
	2ª etapa	Observar, identificar e sensibilizar os actores intervenientes.	Janeiro/Fevereiro
2ª fase	3ª etapa	Questionários e Entrevistas semi-estruturadas: produção e tratamento.	Março/Julho
	4ª etapa	Interpretações sobre os dados obtidos.	Setembro/Outubro
3ª fase	5ª etapa	Redacção dos restantes capítulos da tese.	Novembro/Dezembro
	6ª etapa	Correcções e ajustamentos.	Janeiro



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Estimado/a Colega,

Este questionário faz parte de um projecto de investigação no âmbito do Mestrado em Educação - Administração Escolar que está a ser realizado com o propósito de recolher informação sobre a opinião dos professores sobre as suas escolas, suas responsabilidades enquanto profissionais e as condições em que se desenvolvem a sua actividade docente.

Pretende-se, desta forma, obter elementos que nos possibilitem identificar o tipo de liderança e a sua influência no clima organizacional.

Por favor responda com o máximo de sinceridade. Convém ler com alguma atenção o conteúdo de cada uma das interrogações, sendo necessário que responda a todas sem excepção. As suas informações são de cariz sigiloso, conservadas no estrito anonimato e serão exclusivamente usadas para efeitos desta investigação pelo que não deverá assinar nenhuma resposta.

Estando o prosseguimento da investigação dependente destes dados, agradeço que, dentro do possível, entregue à Direcção Executiva o questionário até ao próximo dia 30 de Junho.

Obrigado pela disponibilidade e colaboração prestada.

Alcácer do Sal, 16 de Junho de 2004

(Serafim António M. Inocêncio)

QUESTIONÁRIO

1- Idade _____

2- Sexo: Feminino Masculino

3- Encontra-se deslocado/a da sua residência habitual? Sim Não

4- Distância a que reside da escola _____ Km

5- Tempo que demora a fazer o percurso casa/escola:

Até 15 minutos de 16 a 30 minutos de 31 a 60 minutos

mais de 60 minutos

6- Por favor indique qual a sua situação profissional:

Quadro Escola	Quadro de Zona Pedagógica	Contratado com profissionalização	Contratado com habilitação própria	Contratado com habilitação suficiente

7- Por favor, indique o seu grupo, disciplina, ou especialidade:

8- Número de anos de experiência docente _____

9- Número de anos de permanência nesta escola _____

10- Cargo que exerce actualmente:

Membro do C. Executivo	<input type="checkbox"/>	Coordenador de D. Turma	<input type="checkbox"/>
Membro da Assembleia de Escola	<input type="checkbox"/>	Director de Turma	<input type="checkbox"/>
Coordenador de Departamento	<input type="checkbox"/>	Director de Instalações	<input type="checkbox"/>
Delegado de Grupo	<input type="checkbox"/>	Professor de Apoio Educativo	<input type="checkbox"/>

11- O órgão de gestão da escola procura e utiliza ideias dos professores sobre questões pedagógicas? (planeamento do ano lectivo, métodos de ensino, critérios de avaliação dos alunos)

Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Muitas vezes
(1)	(2)	(3)	(4)

12- O órgão de gestão da escola procura e utiliza ideias dos professores sobre outras questões relativas à vida escolar? (projecto educativo, regulamento interno, acções de formação, actividades de complemento curricular e gestão da escola)

Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Muitas vezes
(1)	(2)	(3)	(4)

13- Quando precisa de tratar um assunto urgente da sua vida profissional e pessoal, com o Conselho Executivo, o que é que faz? (escolha com um X **apenas uma resposta**, como sendo a mais frequente)

A- Vai à secretaria e diz a um (a) empregado(a) que precisa de falar com o presidente do conselho executivo.	<input type="checkbox"/>
B- Vai directamente ao gabinete do presidente do conselho executivo.	<input type="checkbox"/>
C- Fala com o presidente do conselho executivo quando o encontra na sala de professores, no bar, ou em qualquer outro local da escola.	<input type="checkbox"/>
D- Fala com o presidente quando o encontra fora da escola, no café, no mercado, etc.	<input type="checkbox"/>
E- Apresente sempre o assunto por escrito e espera a resposta.	<input type="checkbox"/>
F- Não trata de assuntos de natureza profissional com o conselho executivo.	<input type="checkbox"/>

14- O órgão de gestão desta escola procura e utiliza ideias dos alunos sobre questões pedagógicas? (constituição de turmas, horários lectivos, decisões sobre penas disciplinares, actividades de complemento curricular – clubes escolares)

Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Muitas vezes
(1)	(2)	(3)	(4)

15- O órgão de gestão desta escola procura e utiliza ideias dos alunos sobre questões relativas à vida escolar? (projecto educativo, projecto curricular de escola, regulamento interno, plano de actividades)

Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Muitas vezes
(1)	(2)	(3)	(4)

16- O órgão de gestão dá autonomia às equipas de trabalho criadas para solucionarem problemas da vida escolar? (horários, turmas, disciplinas a leccionar, escolha do delegado do seu grupo, escolha dos manuais escolares, etc.).

Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Muitas vezes
(1)	(2)	(3)	(4)

17- Nesta escola, vale a pena dar o melhor de si na realização do seu trabalho ou esse esforço constitui sempre uma perda de tempo?

Normalmente uma perda de tempo	Por vezes uma perda de tempo	Suficiente compensador	É muito compensador
(1)	(2)	(3)	(4)

18- Em que medida o seu trabalho nesta escola o satisfaz?

Nada	Pouco	Moderadamente	Muito
(1)	(2)	(3)	(4)

19- Como considera os resultados escolares na sua escola?

Maus	Regulares	Bons	Muito Bons
(1)	(2)	(3)	(4)

20- Em que medida o órgão de gestão desta escola se sente responsável pelos resultados escolares?

Muito pouco	Alguma	Considerável	Muito
(1)	(2)	(3)	(4)

21- Em que medida os professores se sentem responsáveis pelos resultados escolares?

Muito pouco	Alguma	Considerável	Muito
(1)	(2)	(3)	(4)

22- Em que medida se sente encorajado a ser inovador e a desenvolver melhores práticas pedagógicas:

Muito pouco	Alguma	Considerável	Muito
(1)	(2)	(3)	(4)

23- Por favor assinale com um X **em cada alínea**, para indicar em que medida concorda ou discorda das seguintes afirmações:

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
A- Na escola existe um clima propício à integração dos docentes e discentes.				
B- Existe um clima saudável entre todos, revelando coesão de grupo.				
C- As relações humanas com o órgão de gestão, revelam-se de bom nível.				

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
D- As relações humanas entre os docentes, revelam-se de bom nível.				
E- Os professores tem boas condições de trabalho.				
F- Os “bons professores” são reconhecidos e recompensados.				
G- A escola apresenta-se sempre limpa.				

24- No geral, como caracteriza o ambiente que se vive na sua escola.

Mau	Regular	Bom	Muito Bom
(1)	(2)	(3)	(4)

25- Que influência tem realmente o órgão de gestão no que se passa dentro da escola?

Muito pouca	Alguma	Considerável	Muita
(1)	(2)	(3)	(4)

26- Que influência têm realmente os professores no que se passa dentro da escola?

Muito pouca	Alguma	Considerável	Muita
(1)	(2)	(3)	(4)

27- Que influência têm realmente os alunos no que se passa dentro da escola?

Muito pouca	Alguma	Considerável	Muita
(1)	(2)	(3)	(4)

28- Para indicar a sua opinião acerca da influência que as seguintes entidades tem na organização da sua escola. Assinale **com círculo no número adequado**, a que melhor corresponde à sua opinião:

	Muito pouca	Alguma	Considerável	Muita
A- Direcções Gerais do Ministério da Educação	1	2	3	4
B- O Conselho Executivo	1	2	3	4
C- O Conselho Pedagógico	1	2	3	4
D- A Associação de Pais	1	2	3	4
E- Os Professores da Escola	1	2	3	4
F- A Direcção Regional de Educação	1	2	3	4
G- A Inspeção-Geral de Ensino	1	2	3	4
H- A Autarquia Local	1	2	3	4
I- A Assembleia de Escola	1	2	3	4
J- Os Alunos	1	2	3	4

29- Nesta escola é “cada um por si” ou existe um trabalho de equipa entre o órgão de gestão e os professores?

Cada um por si / Pouca cooperação / Cooperação moderada / Muita cooperação

(1) (2) (3) (4)

30- Nesta escola é “cada um por si” ou existe um trabalho de equipa entre todos os professores?

Cada um por si / Pouca cooperação / Cooperação moderada / Muita cooperação

(1) (2) (3) (4)

31- Nesta escola é “cada um por si” ou existe um trabalho de equipa entre os professores do mesmo grupo de disciplina?

Cada um por si / Pouca cooperação / Cooperação moderada / Muita cooperação

(1) (2) (3) (4)

32- O conhecimento que os professores têm acerca dos problemas que os alunos sentem na escola é:

Muito reduzido Reduzido Razoável Grande

(1) (2) (3) (4)

33- O conhecimento que o órgão de gestão tem acerca dos problemas que os professores sentem na escola é:

Muito reduzido Reduzido Razoável Grande

(1) (2) (3) (4)

34- Nesta escola o fluxo de informação acerca das questões escolares, entre o órgão de gestão e os professores, faz-se:

Sempre do órgão de gestão para os professores Predominantemente do órgão de gestão para os professores Predominantemente dos professores para o órgão de gestão Nos dois sentidos e lateralmente

(1) (2) (3) (4)

35- Em que medida é aberta a comunicação entre o órgão de gestão e os professores?

Muito reduzido Reduzido Razoável Grande

(1) (2) (3) (4)

36- Em que medida é aberta a comunicação entre os professores?

Entre um número muito reduzido de professores (1)	Entre um número reduzido de professores (2)	Entre um número considerável de professores (3)	Entre muitos professores (4)
--	--	--	---------------------------------------

37- Em que medida se sente envolvido nas principais decisões tomadas pelo órgão de gestão?

Muito pouco (1)	Alguma (2)	Considerável (3)	Muito (4)
--------------------	---------------	---------------------	--------------

38- Em que medida se sente envolvido nas principais decisões tomadas pelos órgãos de coordenação?

Muito pouco (1)	Alguma (2)	Considerável (3)	Muito (4)
--------------------	---------------	---------------------	--------------

39- Em que medida se sente envolvido nas principais decisões tomadas no seu grupo de trabalho mais próximo?

Muito pouco (1)	Alguma (2)	Considerável (3)	Muito (4)
--------------------	---------------	---------------------	--------------

40- O estilo de liderança do Conselho Executivo é:

Autoritário (1)	Tem algo de autoritário (2)	Consultivo (3)	Aberto à participação (4)
--------------------	--------------------------------	-------------------	------------------------------

41- Se desejar pode fazer um comentário ao presente questionário ou acrescentar aqui algo que lhe pareça importante.

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Estimado/a Aluno/a,

Este questionário faz parte de um projecto de investigação no âmbito do Mestrado em Educação - Administração Escolar que está a ser realizado com o propósito de recolher informação sobre a opinião dos alunos acerca das escolas que frequentam.

Por favor responda com o máximo de sinceridade. Convém ler com alguma atenção o conteúdo de cada uma das interrogações, sendo necessário que responda a todas sem excepção. As suas informações são de cariz sigiloso, conservadas no estrito anonimato e serão exclusivamente usadas para efeitos desta investigação pelo que não deverá assinar nenhuma resposta.

Obrigado pela disponibilidade e colaboração prestada.

Alcácer do Sal, 16 de Junho de 2004

(Serafim António M. Inocêncio)

QUESTIONÁRIO

I PARTE

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

1- Idade _____

2- Sexo: Feminino Masculino

3- Tens irmãos? Sim Não

Quantos?

4- Vives com:

Pais Avós Outros (especifica) _____

5- Indica qual a profissão dos teus pais:

Pai _____ Mãe _____

6- Assinala com uma X, o nível mais elevado de escolaridade que os teus pais (ou adultos com quem vives) concluíram:

	Pai	Mãe
Não sabe ler nem escrever		
Sabe ler e escrever mas sem a 4ª classe		
Ensino Primário (4ª ano de escolaridade)		
Ciclo Preparatório (6º ano de escolaridade)		
Ensino Unificado (9º ano de escolaridade)		
Ensino Secundário Complementar (11º ano ou 12º ano)		
Curso Médio (Bacharelato)		
Curso Superior (Licenciatura)		
Mestrado/Doutoramento		
Não sei		

7- Tempo que demoras a fazer o percurso casa/escola:

Até 15 minutos de 16 a 30 minutos de 31 a 60 minutos

mais de 60 minutos

8- Em que ano estás matriculado?

9º ano

10º ano

11º ano

II PARTE

9- O órgão de gestão desta escola procura e utiliza ideias dos alunos sobre questões pedagógicas? (constituição de turmas, horários lectivos, decisões sobre penas disciplinares, actividades de complemento curricular – clubes escolares)

Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Muitas vezes
(1)	(2)	(3)	(4)

10- Os professores desta escola procuram e utilizam ideias dos alunos sobre questões pedagógicas? (datas de realização de testes, tipo de avaliação, métodos de ensino, gestão de programas, regras de funcionamento da sala de aula)

Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Muitas vezes
(1)	(2)	(3)	(4)

11- O órgão de gestão desta escola procura e utiliza ideias dos alunos sobre questões relativas à vida escolar? (projecto educativo, projecto curricular de escola, regulamento interno, plano de actividades)

Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Muitas vezes
(1)	(2)	(3)	(4)

12- Os professores desta escola procuram e utilizam ideias dos alunos sobre questões relativas à vida escolar? (exposições, visitas de estudo, projecto curricular de turma, plano de actividades)

Raramente Algumas vezes Frequentemente Muitas vezes
(1) (2) (3) (4)

13- Na tua opinião, quais são as principais funções do Conselho Executivo? (assinala com um X as **três mais importantes**, tendo em conta o que passa actualmente):

A- Dirigir a escola	
B- Mandar nos professores	
C- Defender os interesses dos professores	
D- Mandar nos auxiliares de acção educativa e assistentes administrativos	
E- Ajudar os alunos	
F- Ajudar os professores	
G- Manter a disciplina na escola	
H- Cumprir ordens do ministério da educação	

14- Quando precisas de tratar de um assunto urgente com o Conselho Executivo, o que é que fazes? (escolhe com um X apenas **uma resposta**, como sendo a mais frequente)

A- Dizes a um (a) empregado(a) que precisas de falar com alguém do conselho executivo.	
B- Vais directamente ao gabinete do conselho executivo.	
C- Falas com um dos membros do conselho executivo quando o encontrares na sala de professores, no bar, ou em qualquer outro local da escola.	
D- Falas com um elemento do conselho executivo quando o encontrares fora da escola, no café, no mercado, etc.	
E- Apresentas sempre o assunto por escrito e esperas uma resposta.	
F- Não tratas de assuntos com o conselho executivo.	

15- Apresentamos-te diversas informações para conhecermos o teu grau de satisfação ou insatisfação em relação à tua escola e aos teus estudos. Por favor, assinala com um X **em cada alínea** a afirmação que melhor expresse a tua opinião:

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
A- O edifício da escola integra-se bem no espaço que a rodeia.				
B- A minha escola é bonita.				
C- Os espaços circundantes são bonitos, bem tratados.				
D- A minha escola está sempre limpa.				
E- Os recreios são amplos e agradáveis.				
F- As salas de aula são acolhedoras e com graça.				
G- A sala de convívio é um lugar confortável.				
H- É muito interessante e agradável vir à escola.				
I- Eu gosto de todos os professores que me dão aulas.				
J- Eu gosto de todos os meus colegas desta escola.				
K- Eu gosto de todos os meus colegas de turma.				
L- Os professores são demasiado exigentes na avaliação.				
M- Muitas aulas são aborrecidas.				
N- Os professores dão mais atenção aos melhores alunos.				
O- A maior parte dos alunos quer ir para o ensino superior.				
P- Mesmo que pudesse não mudava de escola.				

16- Como consideras os resultados escolares na tua escola?

Maus	Regulares	Bons	Muito Bons
(1)	(2)	(3)	(4)

17- Os resultados escolares poderiam melhorar se:

(escolhe com um X apenas uma resposta, como sendo a afirmação que melhor expresse a tua opinião)

A- Os alunos frequentassem medidas de apoio pedagógico.	
B- Existisse um maior empenhamento dos professores.	
C- Existisse um maior acompanhamento por parte do conselho executivo.	
D- Fossem utilizadas metodologias mais inovadoras por parte dos professores.	
E- O horário fosse mais flexível.	
F- Os alunos tivessem mais acesso às novas tecnologias de informação.	
G- Fossem proporcionadas mais actividades de complemento curricular.	
H- Existisse maior poder de decisão nas questões relativas à vida escolar.	
I- As turmas fossem mais pequenas.	

18- Caracteriza o ambiente que se vive na tua escola.

Mau	Regular	Bom	Muito Bom
(1)	(2)	(3)	(4)

19- Que influência tem realmente o órgão de gestão no que se passa dentro da escola?

Muito pouca	Alguma	Considerável	Muita
(1)	(2)	(3)	(4)

20- Que influência têm realmente os professores no que se passa dentro da escola?

Muito pouca	Alguma	Considerável	Muita
(1)	(2)	(3)	(4)

21- Que influência têm realmente os alunos no que se passa dentro da escola?

Muito pouca	Alguma	Considerável	Muita
(1)	(2)	(3)	(4)

22- Na tua opinião, quem é que manda mais na escola? (ordena do seguinte modo:
1º quem manda mais, ..., e o 10º quem manda menos)

A- Direcções Gerais do Ministério da Educação	
B- O Conselho Executivo	
C- O Conselho Pedagógico	
D- Assembleia de Escola	
E- A Associação de Pais	
F- Os Professores da Escola	
G- Os Alunos	
H- A Direcção Regional de Educação	
I- A Inspeção-Geral de Ensino	
J- A Autarquia Local	

23- O conhecimento que o órgão de gestão tem acerca dos problemas que os alunos sentem na escola é:

Muito reduzido	Reduzido	Razoável	Grande
(1)	(2)	(3)	(4)

24- Em que medida é aberta a comunicação entre o órgão de gestão e os alunos?

Muito reduzida	Reduzida	Razoável	Grande
(1)	(2)	(3)	(4)

25- Em que medida te sentes envolvido nas principais decisões tomadas pelo órgão de gestão?

Muito pouco	Alguma	Considerável	Muito
(1)	(2)	(3)	(4)

26- Que influência tem os alunos na tomada de decisões relativamente aos seguintes assuntos que lhe dizem respeito? (assinala as tuas escolhas marcando **apenas um X** em cada alínea)

	Muito pouca	Alguma	Considerável	Muita
A- Sugestões para o projecto educativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B- Sugestões para o projecto curricular de escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C- Sugestões para o projecto curricular de turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D- Sugestões de temas para abordagem no domínio da área-escola/área de projecto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E- Decisões sobre as turmas em que são integrados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F- Decisões sobre as datas da realização dos testes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G- Decisões sobre normas de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H- Decisões sobre a flexibilização curricular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I- Decisões sobre os seus horários.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Muito pouca	Alguma	Considerável	Muita
J- Definição das regras de funcionamento da escola (horário do bufete,...)				
K- Decisões sobre penas disciplinares a aplicar aos alunos.				
L- Proposta de diferentes modalidades de apoios e complementos educativos.				
M- Proposta de actividades de ocupação de tempos livres (actividades de complemento curricular).				
N- Proposta e organização de actividades sócio-culturais e recreativas (exposições e convívios).				
O- Proposta de organização de visitas de estudo.				

27- O estilo de liderança do Conselho Executivo é:

Autoritário Tem algo de autoritário Consultivo Aberto à participação
 (1) (2) (3) (4)

RESPOSTA LIVRE

28- Se eu pudesse mudava _____

MUITO OBRIGADO PELA TUA COLABORAÇÃO

Quadro de categorias dos questionários - professores

	Indicador	Subcategoria	Questões
Liderança	Liderança organizacional	Participação nas decisões ▪ Professores	n.º 11 n.º 12
		Participação nas decisões ▪ alunos	n.º 14 n.º 15
		Abertura/formalização	n.º 13
		Autonomia nas decisões ▪ professores	n.º 16
	Tomada de decisões	Envolvimento nas decisões	n.º 37 n.º 38 n.º 39
Clima Organizacional	Motivação/Satisfação	Auto-realização	n.º 17 n.º 18
		Rendimento escolar ▪ órgão de gestão ▪ professores	n.º 20 n.º 21
		Diversificação de métodos e técnicas	n.º 22
		Factores de ordem relacional	n.º 23
		Qualidade e bem-estar	n.º 23 (E/F/G)

Clima Organizacional	Interacção e Influência	Influência na comunidade escolar	n.º 25 n.º 26 n.º 27
		Influência na organização	n.º 28
		Cooperação	n.º 29 n.º 30 n.º 31
	Comunicação	Percepção do ambiente escolar	n.º 32 n.º 33
		Fluxo de informação	n.º 34
		Tipo de comunicação	n.º 35 n.º 36

Quadro de categorias dos questionários - alunos

	Indicador	Subcategoria	Questões
Liderança	Liderança organizacional	Participação nas decisões <ul style="list-style-type: none"> • órgão de gestão • professores 	n.º 9 n.º 11 n.º 10 n.º 12
		Funções do conselho executivo Abertura/Formalização	n.º 13 n.º 14
	Tomada de decisões	Envolvimento nas decisões	n.º 25 n.º 26
Clima organizacional	Motivação/Satisfação	Qualidade e bem-estar	n.º 15 (A; B; C; D; E; F; G; H)
		Factores de ordem relacional	(I; J; K; L; M; N)
		Perspectivas futuras	(O)
		Imagem da escola	(P)
	Melhoria do rendimento escolar	n.º 17	
Interacção e Influência	Influência na comunidade escolar Influência na organização Percepção do ambiente escolar	Influência na comunidade escolar	n.º 19 n.º 20 n.º 21 n.º 22
		Influência na organização	n.º 23
		Percepção do ambiente escolar	n.º 23
Comunicação	Tipo de comunicação	n.º 24	

Grelhas de resultados dos questionários - professores**Liderança****Liderança Organizacional****Participação nas decisões - professores**

		Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Muitas vezes
Participação nas decisões- planeamento (professores)	Escola EB 2,3/S Mértola	2,4%	28,6%	52,4%	16,7%
	Total	31%		69%	
	Escola Secundária do Montijo	18,2%	47,7%	29,5%	4,5%
	Total	66%		34%	

		Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Muitas vezes
Participação nas decisões- professores - outras questões	Escola EB 2,3/S Mértola	0%	26,2%	57,1%	16,7%
	Total	26,2%		73,8%	
	Escola Secundária do Montijo	9,1%	43,2%	43,2%	4,5%
	Total	53,2%		47,8%	

Participação nas decisões - alunos

		Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Muitas vezes
Participação nas decisões- alunos - turmas/horários	Escola EB 2,3/S Mértola	21,4%	45,2%	28,6%	4,8%
	Total	66,6%		33,4%	
	Escola Secundária do Montijo	56,8%	38,6%	2,3%	2,3%
	Total	95,4%		4,6%	

		Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Muitas vezes
Participação nas decisões- alunos- projecto educativo,...	Escola EB 2,3/S Mértola	16,7%	42,9%	33,3%	7,1%
	Total	59,6%		40,4%	
	Escola Secundária do Montijo	52,3%	38,6%	9,1%	0%
	Total	90,9%		9,1%	

Abertura/Formalização

		vai directamente ao conselho executivo	fala em qualquer outro local da escola
Abertura/Formalização	Escola EB 2,3/S Mértola	69%	31%
	Escola Secundária do Montijo	100%	0%

Autonomia nas decisões - professores

		Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Muitas vezes
Autonomia nas decisões - professores	Escola EB 2,3/S Mértola	0%	14,3%	54,8%	31%
	Total	14,3%		85,7%	
	Escola Secundária do Montijo	6,8%	50%	36,4%	6,8%
	Total	56,8%		43,2%	

Tomada de Decisões**Envolvimento nas decisões**

		Muito pouco	Alguma	Considerável	Muito
Envolvimento nas principais decisões do órgão de gestão	Escola EB 2,3/S Mértola	38,1%	28,6%	31%	2,4%
	Total	66,7%		33,4%	
	Escola Secundária do Montijo	40,9%	38,6%	20,5%	0%
	Total	79,5%		20,5%	

		Muito pouco	Alguma	Considerável	Muito
Envolvimento nas principais decisões dos órgãos de coordenação	Escola EB 2,3/S Mértola	21,4%	45,2%	28,6%	4,8%
	Total	66,6%		33,4%	
	Escola Secundária do Montijo	25%	45,5%	29,5%	0%
	Total	70,5%		29,5%	

		Muito pouco	Alguma	Considerável	Muito
Envolvimento nas principais decisões do grupo de trabalho mais próximo	Escola EB 2,3/S Mértola	2,4%	16,7%	54,8%	26,2%
	Total	19%		81%	
	Escola Secundária do Montijo	0%	15,9%	56,8%	27,3%
	Total	15,9%		84,1%	

Clima Organizacional**Motivação/Satisfação****Auto-realização**

		Normalmente uma perda de tempo	Por vezes uma perda de tempo	Suficientement e compensador	É muito compensador
Vale a pena dar o melhor na realização do seu trabalho	Escola EB 2,3/S Mértola	2,4%	19%	50%	28,6%
	Total	21,4%		78,6%	
	Escola Secundária do Montijo	9,1%	56,8%	34,1%	0%
	Total	65,9%		34,1%	

		Nada	Pouco	Moderadamente	Muito
Grau de satisfação nesta escola	Escola EB 2,3/S Mértola	2,4%	11,9%	57,1%	28,6%
	Total	14,3%		85,7%	
	Escola Secundária do Montijo	2,3%	6,8%	81,8%	9,1%
	Total	9,1%		90,9%	

Rendimento Escolar

		Muito pouco	Alguma	Considerável	Muito
Responsabilidade do órgão de gestão	Escola EB 2,3/S Mértola	7,1%	31%	50%	11,9%
	Total	38,1%		61,9%	
	Escola Secundária do Montijo	20,5%	56,8%	20,5%	2,3%
	Total	77,3%		22,8%	

		Muito pouco	Alguma	Considerável	Muito
Responsabilidade dos professores	Escola EB 2,3/S Mértola	9,5%	23,8%	54,8%	11,9%
	Total	33,3%		66,7%	
	Escola Secundária do Montijo	13,6%	47,7%	34,1%	4,5%
	Total	61,3%		38,6%	

Diversificação de Métodos e Técnicas

		Muito pouco	Alguma	Considerável	Muito
Diversificação de métodos e técnicas	Escola EB 2,3/S Mértola	4,8%	16,7%	54,8%	23,8%
	Total	21,5%		78,6%	
	Escola Secundária do Montijo	15,9%	47,7%	27,3%	9,1%
	Total	63,6%		36,4%	

Factores de Ordem Relacional

		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Clima propício à integração de docentes e discentes	Escola EB 2,3/S Mértola	4,8%	21,4%	64,3%	9,5%
	Total	26,2%		73,8%	
	Escola Secundária do Montijo	9,1%	25%	65,9%	0%
	Total	34,1%		65,9%	

		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Clima saudável entre todos	Escola EB 2,3/S Mértola	7,1%	40,5%	47,6%	4,8%
	Total	47,6%		52,4%	
	Escola Secundária do Montijo	6,8%	63,6%	29,5%	0%
	Total	70,4%		29,5%	

		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Relações humanas com o órgão de gestão, revelam-se de bom nível	Escola EB 2,3/S Mértola	2,4%	11,9%	66,7%	19%
	Total	14,3%		85,7%	
	Escola Secundária do Montijo	4,5%	38,6%	56,8%	0%
	Total	43,1%		56,8%	

		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Relações humanas entre os docentes, revelam-se de bom nível	Escola EB 2,3/S Mértola	4,8%	26,2%	66,7%	2,4%
	Total	31%		69,1%	
	Escola Secundária do Montijo	2,3%	45,5%	52,3%	0%
	Total	47,8%		52,3%	

Qualidade e Bem-Estar

		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Boas condições de trabalho	Escola EB 2,3/S Mértola	0%	2,4%	66,7%	31%
	Total	2,4%		97,7%	
	Escola Secundária do Montijo	0%	36,4%	61,4%	2,3%
	Total	36,4%		63,7	

		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Os “bons professores” são reconhecidos	Escola EB 2,3/S Mértola	7,1%	45,2%	42,9%	4,8%
	Total	52,3%		47,7%	
	Escola Secundária do Montijo	2,3%	84,1%	13,6%	0%
	Total	86,4%		13,6%	

		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
A escola apresenta-se sempre limpa	Escola EB 2,3/S Mértola	0%	7,1%	64,3%	28,6%
	Total	7,1%		92,9%	
	Escola Secundária do Montijo	2,3%	4,5%	77,3%	15,9%
	Total	6,8%		93,2%	

Interacção e Influência**Influência na Comunidade Escolar**

		Muito pouco	Alguma	Considerável	Muito
Influência na comunidade escolar – órgão de gestão	Escola EB 2,3/S Mértola	2,4%	19%	57,1%	21,4%
	Total	21,4%		78,5%	
	Escola Secundária do Montijo	4,5%	38,6%	50%	6,8%
	Total	43,1%		56,8%	

		Muito pouco	Alguma	Considerável	Muito
Influência na comunidade escolar – professores	Escola EB 2,3/S Mértola	0%	19%	62%	19%
	Total	19%		81%	
	Escola Secundária do Montijo	6,8%	52,3%	34,1%	6,8%
	Total	59,1%		40,9%	

		Muito pouco	Alguma	Considerável	Muito
Influência na comunidade escolar – alunos	Escola EB 2,3/S Mértola	4,8%	40,5%	38,1%	16,7%
	Total	45,3%		54,8%	
	Escola Secundária do Montijo	9,1%	56,8%	27,3%	6,8%
	Total	65,9%		34,1%	

Influência na organização

	Escola EB 2,3/S Mértola		Escola Secundária do Montijo	
	Influência na organização (quem manda mais)	C. Executivo	97,6%	C. Executivo
	C Pedagógico	90,4%	D.R. Educação	86,3%
	A. Pais	73,8%	C. Pedagógico	79,5%
	D.R. Educação	66,6%	M. Educação	77,2%
	Assembleia de Escola	64,3%	Assembleia de Escola	72,7%
	Professores	57,1%	I.G.E.	68,2%
	M. Educação	54,7%	Professores	38,6%
	I.G.E.	45,2%	A. Pais	27,2%
	Autarquia	28,6%	Autarquia	18,2%
	Alunos	23,8%	Alunos	15,9%

Cooperação

		Cada um por si	Pouca cooperação	Cooperação moderada	Muita cooperação
Entre o órgão de gestão/professores	Escola EB 2,3/S Mértola	2,4%	16,6%	64,3%	16,7%
	Total	19%		81%	
	Escola Secundária do Montijo	6,8%	29,5%	63,7%	0%
	Total	36,3%		63,7%	

		Cada um por si	Pouca cooperação	Cooperação moderada	Muita cooperação
Entre todos os professores	Escola EB 2,3/S Mértola	9,5%	16,7%	66,7%	7,1%
	Total	26,2%		73,8%	
	Escola Secundária do Montijo	6,8%	40,9%	52,3%	0%
	Total	47,7%		52,3%	

		Cada um por si	Pouca cooperação	Cooperação moderada	Muita cooperação
Entre todos os professores do mesmo grupo de disciplina	Escola EB 2,3/S Mértola	4,8%	16,7%	54,8%	23,8%
	Total	21,5%		78,6%	
	Escola Secundária do Montijo	6,8%	4,5%	63,7%	25%
	Total	11,3%		88,7%	

Percepção do Ambiente Escolar

		Muito reduzido	Reduzido	Razoável	Grande
Percepção do ambiente escolar – professores/alunos	Escola EB 2,3/S Mértola	0%	7,1%	83,4%	9,5%
	Total	7,1%		92,9%	
	Escola Secundária do Montijo	0%	4,5%	93,2%	2,3%
	Total	4,5%		95,5%	

		Muito reduzido	Reduzido	Razoável	Grande
Percepção do ambiente escolar – órgão de gestão/professores	Escola EB 2,3/S Mértola	0%	26,2%	52,4%	21,4%
	Total	26,2%		73,8%	
	Escola Secundária do Montijo	0%	38,6%	56,9%	4,5%
	Total	38,6%		61,4%	

Comunicação

		Sempre do órgão gestão/prof.	Predominantemente do órgão gestão/prof.	Predominantemente dos prof./órgão gestão	Nos dois sentidos e lateralmente
Fluxo de informação	Escola EB 2,3/S Mértola	7,1%	23,8%	4,8%	64,3%
	Total	30,9%		69,1%	
	Escola Secundária do Montijo	4,5%	43,2%	6,8%	45,5%
	Total	47,7%		52,3%	

		Muito reduzido	Reduzido	Razoável	Grande
Tipo de comunicação – órgão de gestão/professores	Escola EB 2,3/S Mértola	0%	4,8%	52,4%	42,9%
	Total	4,8%		95,3%	
	Escola Secundária do Montijo	0%	34,1%	52,3%	13,6%
	Total	34,1%		65,9%	

		Entre um número muito reduzido	Entre um número reduzido	Entre um número considerável	Entre muitos professores
Tipo de comunicação – entre professores	Escola EB 2,3/S Mértola	9,5%	21,4%	52,4%	16,7%
	Total	30,9%		69,1%	
	Escola Secundária do Montijo	4,5%	25%	66%	4,5%
	Total	29,5%		70,5%	

Resultados escolares

		Maus	Regulares	Bons	Muito Bons
Resultados escolares	Escola EB 2,3/S Mértola	2,4%	66,6%	31%	0%
	Total	69%		31%	
	Escola Secundária do Montijo	18,2%	77,3%	4,5%	0%
	Total	95,5%		4,5%	

Ambiente escolar

		Mau	Regular	Bom	Muito Bom
Ambiente escolar	Escola EB 2,3/S Mértola	4,8%	52,3%	42,9%	0%
	Total	57,1%		42,9%	
	Escola Secundária do Montijo	9,1%	77,3%	13,6%	0%
	Total	86,4%		13,6%	

Estilo de liderança

		Autoritário	Tem algo de autoritário	Consultivo	Aberto à participação
Estilo de liderança	Escola EB 2,3/S Mértola	4,8%	28,6%	14,3%	52,4%
	Total	33,4%		66,7%	
	Escola Secundária do Montijo	0%	50%	36,4%	13,6%
	Total	50%		50%	

Grelhas de resultados dos questionários - alunos**Liderança****Liderança Organizacional****Participação nas decisões – órgão de gestão**

		Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Muitas vezes
Participação nas decisões- alunos - turmas/horários	Escola EB 2,3/S Mértola	59,5%	38,7%	0,9%	0,9%
	Total	98,2%		1,8%	
	Escola Secundária do Montijo	68,2%	26%	5,8%	0%
	Total	94,2%		5,8%	

		Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Muitas vezes
Participação nas decisões- alunos- projecto educativo,...	Escola EB 2,3/S Mértola	57,7%	41,4%	0,9%	0%
	Total	99,1%		0,9%	
	Escola Secundária do Montijo	60,6%	34,6%	4,8%	0%
	Total	95,2%		4,8%	

Participação nas decisões - professores

		Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Muitas vezes
Participação nas decisões- data de testes, métodos de ensino, ...	Escola EB 2,3/S Mértola	7,8%	53,4%	25,9%	12,9%
	Total	61,2%		38,8%	
	Escola Secundária do Montijo	1%	54,8%	40,4%	3,8%
	Total	55,8%		44,2%	

		Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Muitas vezes
Participação nas decisões- exposições, visitas de estudo, ...	Escola EB 2,3/S Mértola	8,6%	58,7%	28,4%	4,3%
	Total	67,3%		32,7%	
	Escola Secundária do Montijo	5,8%	72,1%	20,2%	1,9%
	Total	77,9%		22,1%	

Funções do conselho executivo

	Escola EB 2,3/S Mértola		Escola Secundária Montijo	
Mais importantes				
Dirigir a escola	1º	29,9%	1º	33,4%
Manter a disciplina na escola	2º	20,1%	2º	25,3%
Ajudar os alunos	3º	18,4%	-	-
Cumprir ordens do Ministério da Educação	-	-	3º	25,3%
Menos importantes				
Defender os interesses dos professores	1º	2,3%	3º	2,9%
Mandar nos auxiliares de acção educativa	2º	3,2%	2º	1,6%
Mandar nos professores	3º	3,4%	-	-
Ajudar os professores	-	-	1º	1,0%

Abertura/Formalização

		Dizes a um empregado que precisas de falar com o CD	Vais directamente ao CD	Falas em qualquer outro local	Falas com o CD fora da escola	Apresentas assuntos por escrito	Não tratas de assuntos com o CD
Abertura/ Formalização	Escola EB 2,3/S Mértola	27,6%	51,7%	12,9%	1,7%	0%	6%
	Escola Secundária do Montijo	46,2%	20,2%	2,9%	0%	10,6%	20,2%

Tomada de Decisões

Envolvimento nas decisões

		Muito pouco	Alguma	Considerável	Muito
Envolvimento nas principais decisões do órgão de gestão	Escola EB 2,3/S Mértola	61,2%	33,6%	5,2%	0%
	Total	94,8%		5,2%	
	Escola Secundária do Montijo	69,1%	28,8%	1,9%	0%
	Total	97,9%		1,9%	

		Muito pouca	Alguma	Considerável	Muita
Sugestões para o projecto educativo	Escola EB 2,3/S Mértola	75,8%	19%	5,2%	0%
	Total	94,8%		5,2%	
	Escola Secundária do Montijo	86,6%	11,5%	1,9%	0%
	Total	98,1%		1,9%	

		Muito pouca	Alguma	Considerável	Muita
Sugestões para o projecto curricular de escola	Escola EB 2,3/S Mértola	66,4%	28,4%	5,2%	0%
	Total	94,8%		5,2%	
	Escola Secundária do Montijo	77,8%	20,2%	1%	1%
	Total	98%		2%	

		Muito pouca	Alguma	Considerável	Muita
Sugestões para o projecto curricular de turma	Escola EB 2,3/S Mértola	26,7%	44%	27,6%	1,7%
	Total	70,7%		29,3%	
	Escola Secundária do Montijo	23,1%	48,1%	27,8%	1%
	Total	71,2%		28,8%	

		Muito pouca	Alguma	Considerável	Muita
Sugestões para área de projecto	Escola EB 2,3/S Mértola	20,7%	41,4%	27,6%	10,3%
	Total	62,1%		37,9%	
	Escola Secundária do Montijo	15,4%	49%	27,9%	7,7%
	Total	64,4%		35,6%	

		Muito pouca	Alguma	Considerável	Muita
Decisões sobre as turmas em que são integrados	Escola EB 2,3/S Mértola	63,8%	27,6%	8,6%	0%
	Total	91,4%		8,6%	
	Escola Secundária do Montijo	68,3%	17,3%	11,5%	2,9%
	Total	85,6%		14,4%	

		Muito pouca	Alguma	Considerável	Muita
Decisões sobre as datas de realização dos testes	Escola EB 2,3/S Mértola	8,6%	32,8%	35,3%	23,3%
	Total	41,4%		58,6%	
	Escola Secundária do Montijo	5,8%	30,8%	46,2%	17,3%
	Total	36,6%		63,5%	

		Muito pouca	Alguma	Considerável	Muita
Decisões sobre normas de avaliação	Escola EB 2,3/S Mértola	37,1%	32,7%	25%	5,2%
	Total	69,8%		30,2%	
	Escola Secundária do Montijo	49%	36,5%	11,5%	3%
	Total	85,5%		14,5%	

		Muito pouca	Alguma	Considerável	Muita
Decisões sobre flexibilização curricular	Escola EB 2,3/S Mértola	56,9%	27,6%	15,5%	0%
	Total	84,5%		15,5%	
	Escola Secundária do Montijo	72,1%	20,2%	7,7%	0%
	Total	92,3%		7,7%	

		Muito pouca	Alguma	Considerável	Muita
Decisões sobre os seus horários	Escola EB 2,3/S Mértola	81,9%	8,6%	8,6%	0,9%
	Total	90,5%		9,5%	
	Escola Secundária do Montijo	87,5%	8,6%	2,9%	1%
	Total	96,1%		3,9%	

		Muito pouca	Alguma	Considerável	Muita
Definições de regras de funcionamento da escola	Escola EB 2,3/S Mértola	85,4%	12,9%	1,7%	0%
	Total	98,3%		1,7%	
	Escola Secundária do Montijo	91,3%	7,7%	1%	0%
	Total	99%		1%	

		Muito pouca	Alguma	Considerável	Muita
Decisões sobre penas disciplinares a aplicar	Escola EB 2,3/S Mértola	54,4%	35,3%	10,3%	0%
	Total	89,7%		10,3%	
	Escola Secundária do Montijo	74%	22,1%	2,9%	1%
	Total	96,1%		3,9%	

		Muito pouca	Alguma	Considerável	Muita
Propostas de modalidades de apoio educativo	Escola EB 2,3/S Mértola	40,5%	39,6%	19%	0,9%
	Total	80,1%		19,9%	
	Escola Secundária do Montijo	44,2%	45,2%	8,7%	1,9%
	Total	89,4%		10,6%	

		Muito pouca	Alguma	Considerável	Muita
Propostas de ocupação de tempos livres	Escola EB 2,3/S Mértola	25%	46,6%	22,4%	6%
	Total	71,6%		28,4%	
	Escola Secundária do Montijo	28,8%	51%	19,2%	1%
	Total	79,8%		20,2%	

		Muito pouca	Alguma	Considerável	Muita
Propostas e organização de actividades	Escola EB 2,3/S Mértola	23,2%	46,6%	25,9%	4,3%
	Total	69,8%		30,2%	
	Escola Secundária do Montijo	25%	56,7%	18,3%	0%
	Total	81,7%		18,3%	

		Muito pouca	Alguma	Considerável	Muita
Propostas de organização de visitas de estudo	Escola EB 2,3/S Mértola	12,1%	49,1%	23,3%	15,5%
	Total	61,2%		38,8%	
	Escola Secundária do Montijo	22,1%	55,8%	17,3%	4,8%
	Total	77,9%		22,1%	

Clima Organizacional**Motivação/Satisfação****Qualidade e bem-estar**

		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
O edifício integra-se bem no espaço que a rodeia	Escola EB 2,3/S Mértola	3,4%	12,1%	77,6%	6,9%
	Total	15,5%		84,5%	
	Escola Secundária do Montijo	1,9%	11,5%	78,9%	7,7%
		13,4%		86,6%	

		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
A minha escola é bonita	Escola EB 2,3/S Mértola	2,6%	9,5%	76,7%	11,2%
	Total	12,1%		87,9%	
	Escola Secundária do Montijo	5,8%	16,3%	69,2%	8,7%
		22,1%		77,9%	

		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Os espaços circundantes são bonitos e bem tratados	Escola EB 2,3/S Mértola	1,7%	16,4%	75%	6,9%
	Total	18,1%		81,9%	
	Escola Secundária do Montijo	3%	24%	66,3%	6,7%
		27%		73%	

		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
A minha escola está sempre limpa	Escola EB 2,3/S Mértola	1,7%	30,2%	63,8%	4,3%
	Total	31,9%		68,1%	
	Escola Secundária do Montijo	9,6%	33,7%	52,9%	3,8%
		43,3%		56,7%	

		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Os recreios são amplos e agradáveis	Escola EB 2,3/S Mértola	2,6%	15,5%	75%	6,9%
	Total	18,1%		81,9%	
	Escola Secundária do Montijo	1,9%	19,2%	66,4%	12,5%
		21,1%		78,9%	

		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
As salas de aula são acolhedoras e com graça	Escola EB 2,3/S Mértola	13,8%	50,8%	34,5%	0,9%
	Total	64,6%		35,4%	
	Escola Secundária do Montijo	21,2%	45,2%	33,6%	0%
		66,4%		33,6%	

		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
A sala de convívio é um lugar confortável	Escola EB 2,3/S Mértola	6%	13%	69,8%	11,2%
	Total	19%		81%	
	Escola Secundária do Montijo	7,7%	19,2%	59,6%	13,5%
		26,9%		73,1%	

		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
É muito interessante e agradável vir à escola	Escola EB 2,3/S Mértola	13,8%	28,4%	50,9%	6,9%
	Total	42,2%		57,8%	
	Escola Secundária do Montijo	19,2%	11,5%	63,5%	5,8%
		30,7%		69,3%	

Factores de ordem relacional

		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Eu gosto de todos os meus professores	Escola EB 2,3/S Mértola	9,5%	41,4%	44,8%	4,3%
	Total	50,9%		49,1%	
	Escola Secundária do Montijo	9,6%	37,5%	47,1%	5,8%
		47,1%		52,9%	

		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Eu gosto de todos os meus colegas desta escola	Escola EB 2,3/S Mértola	8,6%	50%	35,4%	6%
	Total	58,6%		41,4%	
	Escola Secundária do Montijo	10,5%	38,5%	43,3%	7,7%
		49%		51%	

		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Eu gosto de todos os meus colegas de turma	Escola EB 2,3/S Mértola	6%	10,3%	58,7%	25%
	Total	16,3%		83,7%	
	Escola Secundária do Montijo	5,8%	22,1%	52,9%	19,2%
		27,9%		72,1%	

		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Os professores são demasiado exigentes na avaliação	Escola EB 2,3/S Mértola	2,6%	28,4%	62,1%	6,9%
	Total	31%		69%	
	Escola Secundária do Montijo	1%	24%	67,3%	7,7%
		25%		75%	

		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Muitas aulas são aborrecidas	Escola EB 2,3/S Mértola	0,9%	14,6%	56,9%	27,6%
	Total	15,5%		84,5%	
	Escola Secundária do Montijo	1,9%	6,8%	54,8%	36,5%
		8,7%		91,3%	

		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Os professores dão mais atenção aos melhores alunos	Escola EB 2,3/S Mértola	5,2%	22,4%	56,9%	15,5%
	Total	27,6%		72,4%	
	Escola Secundária do Montijo	8,7%	51%	26%	14,3%
		59,7%		40,3%	

Perspectivas futuras

		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
A maior parte dos alunos quer ir para o ensino superior	Escola EB 2,3/S Mértola	3,4%	24,2%	62,9%	9,5%
	Total	27,6%		72,4%	
	Escola Secundária do Montijo	3,9%	23,1%	66,3%	6,7%
		27%		73%	

Imagem da escola

		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Mesmo que pudesse não mudava de escola	Escola EB 2,3/S Mértola	11,2%	16,4%	62,1%	10,3%
	Total	27,6%		72,4%	
	Escola Secundária do Montijo	7,7%	12,5%	46,2%	33,6%
		20,2%		79,8%	

Melhoria do rendimento escolar

		Escola EB 2,3/S Mértola	Escola Secundária do Montijo
Os resultados podem melhorar	Frequentassem medidas de apoio pedagógico	3,4%	9,6%
	Maior empenhamento dos professores	11,2%	5,8%
	Maior acompanhamento do C.E.	5,2%	3,8%
	Metodologias inovadoras	22,4%	21,2%
	Horário mais flexível	31%	19,2%
	Mais acesso às novas tecnologias	5,2%	8,7%
	Mais actividades de complemento curricular	1,7%	5,8%
	Maior poder de decisão na vida escolar	2,6%	1,9%
	As turmas fossem mais pequenas	17,2%	29%

Interacção e Influência**Influência na comunidade escolar**

		Muito pouco	Alguma	Considerável	Muito
Influência na comunidade escolar – órgão de gestão	Escola EB 2,3/S Mértola	2,6%	39,7%	44%	13,8%
	Total	42,3%		57,8%	
	Escola Secundária do Montijo	4,8%	51,9%	39,4%	3,8%
	Total	56,7%		43,2%	

		Muito pouco	Alguma	Considerável	Muito
Influência na comunidade escolar – professores	Escola EB 2,3/S Mértola	13,8%	51,7%	31%	3,4%
	Total	65,5%		34,4%	
	Escola Secundária do Montijo	6,7%	43,3%	43,3%	6,7%
	Total	50%		50%	

		Muito pouco	Alguma	Considerável	Muito
Influência na comunidade escolar – alunos	Escola EB 2,3/S Mértola	47,4%	40,5%	7,8%	4,3%
	Total	87,9%		12,1%	
	Escola Secundária do Montijo	37,5%	50%	9,6%	2,9%
	Total	87,5%		12,5%	

Influência na organização

		Escola EB 2,3/S de Mértola	Escola Secundária do Montijo
Quem manda mais e quem manda menos	1º	Ministério da Educação	Ministério da Educação
	2º	Conselho Executivo	Conselho Executivo
	3º	Direcção Regional Educação	Direcção Regional Educação
	4º	Inspeção-Geral de Ensino	Inspeção-Geral de Ensino
	5º	Conselho Pedagógico	Conselho Pedagógico
	6º	Assembleia de Escola	Assembleia de Escola
	7º	Professores	Professores
	8º	Autarquia	Autarquia
	9º	Associação de Pais	Associação de Pais
	10º	Alunos	Alunos

Percepção do ambiente escolar

		Muito reduzido	Reduzido	Razoável	Grande
Percepção do ambiente escolar – órgão de gestão/alunos	Escola EB 2,3/S Mértola	11,2%	44,8%	41,4%	2,6%
	Total	56%		44%	
	Escola Secundária do Montijo	17,3%	47,1%	35,6%	0%
	Total	64,4%		35,6%	

Comunicação**Tipo de comunicação**

		Muito reduzido	Reduzido	Razoável	Grande
Tipo de comunicação – órgão de gestão/ professores	Escola EB 2,3/S Mértola	10,3%	36,2%	51,7%	1,7%
	Total	46,5%		53,4%	
	Escola Secundária do Montijo	22,1%	50%	27,9%	0%
	Total	72,1%		27,9%	

Resultados escolares

		Maus	Regulares	Bons	Muito Bons
Resultados escolares	Escola EB 2,3/S Mértola	4,3%	64,7%	28,4%	2,6%
	Total	69%		31%	
	Escola Secundária do Montijo	17,3%	66,3%	16,3%	0%
	Total	83,6%		16,3%	

Ambiente escolar

		Mau	Regular	Bom	Muito Bom
Ambiente escolar	Escola EB 2,3/S Mértola	1,7%	33,6%	61,2%	3,4%
	Total	35,3%		64,6%	
	Escola Secundária do Montijo	0%	35,6%	59,6%	4,8%
	Total	35,6%		64,4%	

Estilo de liderança

		Autoritário	Tem algo de autoritário	Consultivo	Aberto à participação
Estilo de liderança	Escola EB 2,3/S Mértola	38,8%	42,2%	12,1%	6,9%
	Total	81%		19%	
	Escola Secundária do Montijo	31,7%	50%	14,4%	3,9%
	Total	81,7%		18,3%	

Anexo 8

Grelha total - questionário dos professores

	Liderança Organizacional		Tomada de Decisão		Motivação/Satisfação		Interação/Influência		Comunicação	
	Positivo	Negativo	Positivo	Negativo	Positivo	Negativo	Positivo	Negativo	Positivo	Negativo
Escola Mértola	60,46%	39,54%	49,27%	50,73%	74,23%	25,77%	76,8%	23,2%	77,83%	22,17%
Escola Montijo	27,74%	72,26%	44,7%	55,3%	49,82%	50,18%	61,68%	38,32%	62,9%	37,1%

Anexo 9

Grelha total – questionário dos alunos

	Liderança Organizacional		Tomada de Decisão		Motivação/Satisfação		Interação/Influência		Comunicação	
	Positivo	Negativo	Positivo	Negativo	Positivo	Negativo	Positivo	Negativo	Positivo	Negativo
Escola Mértola	18,55%	81,45%	20,9%	79,1%	55,12%	44,88%	37%	63%	53,4%	46,5%
Escola Montijo	19,22%	80,78%	15,65%	84,35%	54,1%	45,9%	35,33%	64,67%	27,9%	72,1%



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Estimado(a) Colega:

Esta entrevista constitui um instrumento de investigação relativo à tese de Mestrado que me encontro a desenvolver na área da Educação – Administração Escolar. Tendo escolhido este estabelecimento de ensino para realizar o presente trabalho sobre “A Relação entre as Características de Liderança e as Características de Clima Organizacional em Ambiente Escolar: um estudo das percepções dos professores”, agradeço a sua disponibilidade e ajuda prestada ao responder às questões que, pensamos, nos permitirão conhecer a sua opinião sobre aspectos relacionados com o tema da investigação.

Por favor não esqueça, que não há boas ou más respostas. Uma resposta é sempre boa na medida em que, corresponde àquilo que pensa. As respostas serão anónimas. Garantimos-lhe a sua total confidencialidade.

Obrigado pela disponibilidade e colaboração prestada.

Alcácer do Sal, 13 de Julho de 2004

(Serafim António M. Inocêncio)

GUIÃO DE ENTREVISTA

Entrevista n.º _____	Data ____/____/____	Hora _____ a _____
Local _____		Entrevistado _____

TEMA: “Relação entre as características de liderança e as características de clima organizacional em ambiente escolar: um estudo das percepções dos professores e alunos”.

OBJECTIVOS GERAIS

- 1- Recolher elementos que permitam determinar as características e as dinâmicas de funcionamento da escola;
- 2- Recolher elementos que permitam a verificação do estilo de liderança do Director Executivo;
- 3- Explorar a percepção dos órgãos formais acerca dos indicadores de inovação pedagógica.
- 4- Recolher informação acerca dos traços ou características do clima da escola considerados, pelos órgãos formais, como factores susceptíveis de influenciar a inovação;
- 5- Relacionar os estilos de liderança com o processo de tomada de decisão;

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS E ESTRATÉGIAS:

BLOCOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE PERGUNTAS ORIENTADORAS	OBS.
A Preparação da entrevista e especificação dos objectivos	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	1- Informar, com brevidade, quais os objectivos do trabalho de investigação. 2- Solicitar a ajuda do entrevistado, pois o seu contributo é imprescindível para a optimização do trabalho.	Responder com clareza às perguntas.

		<p>3- Assegurar o carácter absolutamente confidencial das informações prestadas.</p> <p>4- Pedir ao entrevistado a sua disponibilidade em dar continuidade ao trabalho.</p> <p>5- Pedir autorização para a gravação em áudio.</p>	<p>Tentar que o entrevistado responda de modo preciso, breve e com clareza.</p> <p>O tipo de entrevista utilizado é semi-estruturada, por isso, a entrevista deve ser centrada no entrevistado.</p> <p>O entrevistador não deverá interromper o entrevistado de modo a que a entrevista seja fluente e pessoal.</p>
B Recolha de dados pessoais	Conhecer dados pessoais do entrevistado.	<p>1- Qual a sua idade?</p> <p>2- Qual a sua formação académica?</p> <p>3- Qual a sua situação profissional?</p> <p>4- Quantos anos têm de experiência na docência?</p> <p>5- Quantos anos têm de experiência no cargo que ocupa?</p>	
C A Organização	Colher do entrevistado impressões sobre a organização em que trabalha: características, estrutura administrativa e dinâmicas de funcionamento.	<p>1- Quais as principais características que distinguem esta escola?</p> <p>2- Indique em que é que esta escola difere das outras em termos de imagem?</p> <p>3- Qual pensa ser o modelo que sustenta a organização em que trabalha?</p> <p>4- Como classifica as dinâmicas de funcionamento interno?</p>	Pretende-se saber qual o modelo de organização e as características observadas dentro da organização.

<p>D</p> <p>A natureza da liderança</p>	<p>Identificar os líderes formais.</p> <p>Identificar os líderes informais.</p>	<p>1- Nesta escola, quais são as pessoas que se evidenciam como líderes?</p> <p>2- Como caracteriza a actuação desses líderes?</p> <p>3- Além dos professores referenciados há mais algum interveniente na comunidade educativa que sobressaia na escola?</p>	<p>Solicitar aos órgãos formais a identificação do estilo de liderança e de que forma é que se relaciona com o clima de</p>
<p>E</p> <p>Estilos de liderança</p>	<p>Identificar a identidade e a cultura de grupo.</p>	<p>1- O órgão de gestão tem em consideração as sugestões dos professores para a elaboração dos documentos que regulamentam a vida escolar?</p> <p>2- E dos alunos, tem em consideração?</p> <p>3- Nesta escola é habitual as pessoas trabalharem em equipa?</p> <p>4- Quais as estratégias utilizadas pelo Conselho Executivo para planificar e fomentar o trabalho de equipa?</p> <p>5- Na escola quem acompanha e orienta os trabalhos de grupo?</p> <p>6- O trabalho desenvolvido, no âmbito não curricular é imposto ou negociado?</p>	<p>trabalho dos docentes.</p>
<p>F</p> <p>Inovação pedagógica</p>	<p>Identificar indicadores de inovação pedagógica.</p>	<p>1- Existe um projecto educativo que caracteriza esta escola? Quem o construiu (ou constrói)?</p> <p>2- Pensa que o Projecto Educativo da sua escola é um projecto inovador?</p> <p>3- O que é que o torna diferente das outras escolas?</p> <p>4- Os professores desta escola sentem-se motivados a participar em actividades inovadoras?</p> <p>5- Considera que o presidente do Conselho Executivo tem um papel importante na promoção e consecução das actividades inovadoras ou deve-se apenas à iniciativa própria de cada professor?</p>	
<p>G</p> <p>Ambiente escolar</p>	<p>Caracterizar o tipo de ambiente existente entre os diversos actores educativos e o Conselho</p>	<p>1- Como caracteriza o ambiente que se vive nesta escola?</p> <p>2- Como classifica a relação entre os actores educativos e o Conselho Executivo?</p>	

	Executivo.	<p>3- Como é que se resolvem os conflitos entre as pessoas nesta escola?</p> <p>4- Pensa que existe relação entre a forma como os líderes actuam e o ambiente que se vive na escola?</p>	
H Processo de comunicação	Conhecer o tipo de comunicação e identificar os principais canais de comunicação.	<p>1- Nesta escola quais são os meios de comunicação mais utilizados entre o Conselho Executivo e os professores?</p> <p>2- Considera eficazes estes processos de comunicação?</p> <p>3- Considera que a comunicação entre o Conselho Executivo e os professores é aberta?</p> <p>4- E entre professores?</p>	
I Tomada de decisão	Identificar os processos de tomada de decisão.	<p>1- O Presidente do Conselho Executivo aplica à risca os normativos legais do Ministério da Educação?</p> <p>2- Que tipo de decisões considera serem da exclusiva responsabilidade do Presidente do Conselho Executivo?</p> <p>3- O Conselho Executivo considera importante a participação dos professores nas decisões?</p> <p>4- Em que tipo de decisões considera deverem ser ouvidos, sempre, os outros actores educativos?</p> <p>5- E ocasionalmente?</p> <p>6- Existem outras entidades que participam nas decisões da escola?</p> <p>7- Quem é que habitualmente participa na tomada de decisões?</p>	

Entrevista: n.º1

Data: 22/07/04

Hora: 11.00 h a 12.00 h

Local: Sala do Conselho Executivo

Entrevistado: Presidente do C. Pedagógico

B- Dados pessoais:

1- Qual a sua idade?

41 anos.

2- Qual a sua formação académica?

Licenciada em Direito.

3- Qual a sua situação profissional?

Professora do Quadro de Nomeação Definitiva.

4- Quantos anos têm de experiência na docência?

Entrei para o ensino no ano lectivo de 1986/1987 (17 anos).

5- Quantos anos têm de experiência no cargo que ocupa?

Como presidente desde os anos 90 (11 anos).

C- A Organização

1- Quais as principais características que distinguem esta escola?

Não nos devem colocar numa posição muito alta, nós somos uma escola especial à nossa maneira e à nossa medida, mas não somos aquela escola que as pessoas acreditaram que ainda é especial. Eu coloco a questão doutra forma, talvez porque nós começamos logo pelo espaço circundante (o arranjo, o espaço, a limpeza, a cor, o branco), esta é a primeira imagem que a escola dá. Depois também tivemos alguma promoção e alguma visibilidade, ao nível da recuperação do património e do enquadramento. Por este facto, a escola recebeu uma menção da UNESCO, pelo trabalho desenvolvido. Em termos de gestão, ao longo dos últimos anos, tivemos um conselho executivo que se preocupou em ir mais longe, não se limitou só à gestão normal, mas tentou projectar a escola para o exterior, concorrendo a programas

financiados pela União Europeia. Com o financiamento, permitiu-nos equipar a escola em termos informáticos e proporcionou também uma maior abertura dos serviços administrativos à comunidade.

2- Indique em que esta escola difere das outras em termos de imagem?

Foi aquilo que referi na pergunta anterior, a limpeza, a organização e a gestão. Isto é, quem não vive a escola, quem não conhece este meio, a imagem é fundamental. Temos dentro da escola um núcleo museológico da vila de Mértola, por isso, as pessoas deslocam-se à escola com relativa facilidade, mesmo aquelas que não tem nada a ver com a escola, acabam por vir e por conhecer. Cedemos os espaços escolares à comunidade, não só, fazendo aqueles cursos normais, mas também em benefício da comunidade (eventos, casamentos, etc.). Proporcionámos também formação ao nível das tecnologias da informação, a funcionários de outras instituições do concelho, entre outras actividades.

Deixa-me só acrescentar uma coisa, temos um grande problema com o absentismo escolar e com alunos que não conseguem completar o 9º ano. Por isso, nos últimos anos a escola apostou no ensino profissionalizante alternativo (15-18), para concluir a escolaridade obrigatória. Temos tido várias turmas a funcionar na área da electricidade, da mecânica e do secretariado, estes cursos são sempre em articulação com o IIEFP. Este ano lectivo, tivemos que criar outro curso tecnológico, para os alunos do ensino secundário com mais dificuldades (Acção Social), uma vez que nem todos tem condições para concluírem o 12º ano via de ensino, ou irem para a universidade.

3- Qual pensa ser o modelo que sustenta a organização em que trabalha?

Bem, isso é um bocadinho complicado de dizer. Se eu quisesse resumir dizia que era a “**continuidade**” e “**inovação**”. O nosso sucesso passa por aqui, nós soubemos dar o passo antes dos outros, no sentido de aderirmos às novas tecnologias, a novos projectos, a novos cursos e a novas experiências. O modelo de continuidade é essencial neste modelo de escola (dinâmica e aberta), essencialmente ao nível dos projectos.

Esta continuidade não significa trabalhar sempre da mesma maneira, continuidade mais no sentido da dinâmica.

4- Como classifica as dinâmicas de funcionamento interno?

Esse dinamismo, e essa continuidade, referida na questão anterior, têm permitido o nosso avanço. Esse dinamismo, só faz sentido, se tiver algum reflexo nos alunos. Por isso, os problemas são discutidos em grupo para tentar melhorar o produto final, isto é, os resultados dos alunos. Tentamos distribuir o serviço lectivo aos professores mais experientes, sem impor, mas reflectindo sobre os benefícios da continuidade desses professores. Há uns anos atrás, os professores mais experientes e mais capazes não aceitavam os cargos que lhe eram distribuídos, criavam situações de não-aceitação, mas há uns três ou quatro anos, conseguimos alterar essa filosofia, uma vez que essas pessoas foram-se disponibilizando para esses cargos. Neste momento, nós temos os departamentos a funcionar com as pessoas, que eu acho, que tem o perfil mais adequado em cada área. Neste momento, as coisas funcionam perfeitamente.

D- A Natureza da Liderança

1- Nesta escola, quais são as pessoas que se evidenciam como líderes?

Quando cheguei à escola, havia um líder naturalmente líder, único, não conseguindo ser outra coisa senão líder, líder também pela força da circunstâncias. Começou com uma escola do nada, isto há vinte anos, há medida que os anos foram passando a escola foi criando um núcleo de continuidade, as coisas foram-se repartindo, criou uma liderança mais difusa, mesmo ao nível da própria direcção executiva, delegando competências nos outros membros do órgão de gestão. Presentemente, ao nível do órgão executivo não há um líder formal, há sim uma divisão da liderança, revelando-se como uma equipa coesa e bem articulada.

Ao nível dos outros órgãos, os coordenadores de departamento e a coordenadora do ensino básico são pessoas que conhecem bem a escola, são pessoas que conseguem responsabilizar-se pela coordenação de uma área pedagógica de uma forma eficaz. São bastante importantes as lideranças intermédias no contexto de uma escola democrática.

2- Como caracteriza a actuação desses líderes?

Todos os líderes são fundamentais, mas ainda é uma área onde nós temos de trabalhar mais, uma vez que nós não conseguimos assegurar com eficácia essa coordenação. Esta é uma das grandes lacunas em todo este processo.

3- Além dos professores referenciados há mais algum interveniente na comunidade educativa que se destaque na escola?

Neste momento há pessoas ligadas a projectos que são extremamente importantes em todo o processo escolar, essencialmente ao nível do grupo das expressões. Estes professores estão a liderar um projecto bastante importante para o bom desenvolvimento da escola.

Há outra professora a Nádia, que se evidencia como uma líder e tem uma grande influência na comunidade e na escola, junto dos alunos, uma vez que dinamiza actividades relacionadas com as tradições da região, mobilizando os alunos e restante comunidade.

No global, a escola apresenta algumas lideranças informais, essencialmente, ao nível do núcleo de continuidade.

E- Estilos de Liderança

1- O órgão de gestão tem em consideração as sugestões dos professores para a elaboração dos documentos que regulamentam a vida escolar?

Sim. Em termos pedagógicos a gestão executiva não impõe, nem executa, existindo uma participação activa nas duas áreas, tanto pedagógica como executiva. Existe uma participação activa dos professores nas decisões da escola.

2- E dos alunos, tem em consideração?

Os alunos, onde é que eles entram. Primeiro, eles têm assento no conselho pedagógico e assembleia de escola. Em relação à rede escolar, os pais são ouvidos através do conselho pedagógico e os alunos são ouvidos através dos SPO ao longo do ano lectivo.

2.1- Portanto vocês ouvem os alunos ao nível da rede escolar?

Sim. Uma vez que nós só abrimos os cursos em função das preferências dos alunos.

2.2- E nos horários, os alunos participam na sua elaboração?

Isto é assim, o C. Pedagógico cria os critérios sobre a elaboração dos horários, e ao longo do ano, tentamos ver qual é a situação de cada aluno. Os horários são sempre em função dos alunos e dos pais e não em outro benefício. Assim estabelecemos uma regra,

os meninos têm de estar o mínimo tempo possível na escola, isto é, chegar à escola e ter logo aulas, se houver tempos livres é sempre da parte da tarde, para que os alunos tenham tempo disponível para realizar trabalhos de casa ou participarem em actividades na escola.

2.3- Quem estabelece essas regras?

É o Conselho Pedagógico.

3- Nesta escola é habitual as pessoas trabalharem em equipa?

Sim. Todo o trabalho é sempre feito em equipa e feito por pessoas que tem um perfeito conhecimento da escola.

4- Quais as estratégias utilizadas pelo conselho executivo para planificar e fomentar o trabalho de equipa?

É assim, nós conselho pedagógico escolhemos as equipas de trabalho, e essas equipas, desenvolvem todo o trabalho (projecto educativo, regulamento interno, projecto curricular de escola, ...).

5- Na escola quem acompanha e orienta os trabalhos de grupo?

É assim, o conselho executivo é sempre representado por um elemento, nos grupos de trabalho para questões mais relacionadas com a vida da escola (regulamento interno, projecto curricular, ...), mas não quer dizer que o oriente. Por exemplo, eu como presidente do conselho pedagógico orientei o trabalho para a realização do regulamento interno. No fundo, é o trabalho de uma equipa, tem que haver alguém que tenha um fio condutor das coisas e que as oriente. A presença de um elemento do conselho executivo nesses grupos de trabalho, só garante a fidelidade das orientações do órgão executivo.

6- O trabalho desenvolvido, no âmbito não curricular é imposto ou negociado?

É normalmente negociado, mas não totalmente negociado, normalmente o conselho executivo faz uma proposta. Quando são equipas novas faz-se sempre uma auscultação. Quando são questões pedagógicas que é preciso trabalhar, a primeira discussão sobre as equipas é sempre feita no conselho pedagógico, eventualmente, com auscultações prévias às pessoas, nunca se decide sem primeiro falar com os possíveis intervenientes, ou nos grupos ou nos departamentos.

Depois o que acontece é que o conselho executivo faz uma proposta, basicamente há uma matriz que se mantém de uns anos para os outros, em relação aos grupos e depois vai havendo pequenas alterações.

F- Inovação Pedagógica

1- Existe um projecto educativo que caracteriza esta escola? Quem o construiu (ou constrói)?

Nós fizemos uma auscultação mediante um inquérito, à comunidade, aos funcionários, aos alunos e aos pais. Depois, o conselho de escola formou uma equipa de trabalho e dela, fizeram parte professores, funcionários e pais.

2- Pensa que o projecto educativo da sua escola é um projecto inovador?

Não é. É um projecto muito fluído e não está muito actualizado. A maneira como o estamos a implementar é que é inovador. É um projecto muito flexível, uma vez que é um projecto que nós colocamos lá tudo. Eu pessoalmente, tenho uma visão mais funcional, uma vez que permite medir mais facilmente o produto. Talvez o próximo projecto terá que ser um projecto, mais facilmente mensurável em termos de produto. Até porque neste momento, as grandes linhas orientadoras da nossa escola, não são muito visíveis no nosso projecto.

3- O que é que o torna diferente das outras escolas?

É essencialmente ao nível da inovação, isto é, seja ao nível da reorganização curricular, ou seja, ao nível das novas tecnologias, todos os alunos, sem excepção, tenham acesso a essas áreas. Todo este trabalho ao nível do projecto educativo foi pensado, muito antes, desta nova proposta de implementação da T.I.C. no ensino básico (9ºano) e secundário.

4- Os professores desta escola sentem-se motivados a participar em actividades inovadoras?

Sim. Completamente. Aderem com muita facilidade a este tipo de inovações.

5- Considera que o presidente do conselho executivo tem um papel importante na promoção e consecução das actividades inovadoras ou deve-se apenas à iniciativa própria de cada professor?

Há uma linha de orientação executiva da escola que aponta nesse sentido. Esse foi o primeiro passo, depois os outros órgãos da escola, trabalharam dentro das suas competências essas linhas orientadoras. Há também professores que aderem e são eles que permitem implementar estas “coisas”, com as tais linhas orientadoras que vem dos órgãos da escola.

G- Ambiente Escolar

1- Como caracteriza o ambiente que se vive nesta escola?

É assim, o clima também se mede muito ao nível dos alunos, funcionários e dos professores. Mas eu tenho alguma dificuldade em caracterizá-lo, uma vez que o grupo é muito flutuante.

1.1 – Eu não quero que particularizes, quero que fales sobre o clima no geral?

Nós temos um clima que é influenciado todos os anos. Às vezes, os professores não funcionam tão bem uns com os outros lá fora na vila, nos tempos mortos, por isso, transportam para dentro da escola esses problemas. A escola em si é uma espécie de família. E porquê? Porque as pessoas conhecem-se quase todas. Os alunos conhecem todos os professores e todos os funcionários conhecem os alunos pelo nome, é de facto uma família. No geral, considero que é um clima aberto, entre todos os membros da comunidade, é tudo muito igualitário. Os pais e os alunos conseguem falar a todas as horas, com muita facilidade com todos os professores.

2- Como classifica a relação entre os actores educativos e o conselho executivo?

É muito boa, uma vez que se reparares a porta está sempre aberta, isso é uma questão importante, uma vez que é o primeiro sinal.

Mesmo na ausência dos membros do conselho executivo, a porta nunca fica fechada à chave.

Quando existe um problema entre alunos, ou tratar de qualquer assunto, eles deslocam-se logo ao conselho executivo.

É um órgão aberto a toda a comunidade educativa.

3- Como é que se resolvem os conflitos entre as pessoas nesta escola?

Normalmente são as pessoas do conselho executivo, quando se trata de alunos, o director de turma também tenta resolver esses conflitos. Quando há alguma coisa de relevante, fala-se sempre com os pais.

4- Pensa que existe relação entre a forma como os líderes actuam e o ambiente que se vive na escola?

Bem, o ambiente não é só construído por esses líderes, o ambiente é espontâneo, por isso, é construído por cada um de nós. Por exemplo, o conselho executivo tem uma liderança muito próxima das pessoas, faz com que a escola tenha um determinado clima, se houver outro tipo de liderança, a escola tem de adaptar-se a esse tipo de liderança e passamos a actuar de outra maneira.

H- Tipo de Comunicação

1- Nesta escola quais são os meios de comunicação mais utilizados?

O meio de comunicação mais comum na escola é efectuado nos dois sentidos (professores/órgão de gestão e vice-versa). Há momentos em que eu tenho de dar o primeiro passo no início do ano lectivo. Por exemplo, com os directores de turma, tenho de dizer as linhas pedagógicas da escola e explicar o nosso projecto educativo. Mas, ao longo do ano, e à medida que o ano vai avançando, eu vou recolhendo o feedback dos professores, não só de uma maneira formal, mas por vezes em situações mais informais (sala de professores, etc.), uma vez que a escola é muito pequena.

2- Considera eficazes estes processos de comunicação?

É assim, uma coisa não exclui a outra. Algumas pessoas quando chegam à escola, no início do ano, dizem-nos que fazemos muitas reuniões, é de facto uma realidade, mas penso que são momentos importantes de partilha e reflexão. Há de facto dois processos de comunicação, os formais e os informais que se complementam um ao outro.

3- Considera que a comunicação entre o conselho executivo e os professores é aberta?

Eu penso que a comunicação é aberta, e é aberta no sentido literal que a porta do conselho executivo está sempre aberta. Isso tem um significado muito importante, sobretudo, para quem chega de novo. E é aberta porque as pessoas dirigem-se quando tem algum problema (pedagógico ou outro), não mandam recados, nem há marcação de horas, há sempre possibilidade de falar no momento, isto é, os contactos são feitos de uma forma mais informal.

4- E entre professores?

Eu penso que a comunicação entre todos os professores também é aberta, uma vez que o corpo docente é jovem, não existindo pequenos grupos.

I- Tomada de Decisão**1- O presidente do conselho executivo aplica à risca os normativos legais do ministério da educação?**

Isto é assim, não devemos cometer ilegalidades com as quais podemos ser chamados à responsabilidade, uma vez que nós temos normas a seguir, legisladas ou não. Em algumas situações, desde que haja uma certa unanimidade e não prejudique os alunos e a instituição, penso que a escola pode não aplicar à risca os normativos vindos do ministério da educação ou da DREA.

2- Que tipo de decisões considera serem de exclusiva responsabilidade do presidente do conselho executivo?

São as decisões do dia-a-dia que às vezes se reflectem mais no longo prazo. É por exemplo, as questões da gestão do pessoal, a gestão dos conflitos, as situações dos alunos ao nível do procedimento disciplinar. Portanto, tem muito a ver com as decisões executivas, uma vez que o conselho executivo tem dado uma grande importância a esta vertente.

3- O conselho executivo considera importante a participação dos professores nas decisões?

Sim. O conselho executivo já tem tanta coisa para decidir e trabalhar, se não aproveitar esta mais valia, também se vê afundado em decisões que muitas vezes não conseguem tomar sózinhos.

4- Em que tipo de decisões considera deverem ser ouvidos, sempre, os outros actores educativos?

Em todas as questões pedagógicas. Eu não concebo que um conselho executivo executasse questões pedagógicas sozinho, sem consultar ninguém.

4.1- São só as questões pedagógicas?

Não. Tudo aquilo que interfere na vida das pessoas. Por exemplo, a reorganização da sala de professores, as obras na escola, a distribuição dos espaços e dos laboratórios, os professores querem ter opinião sobre esses problemas e trazem sugestões que são dadas em departamento ou em grupo disciplinar.

5- E ocasionalmente?

Os outros actores educativos, especialmente os auxiliares de acção educativa, que querem ser ouvidos em determinadas decisões.

6- Existem outras entidades que participam nas decisões da escola?

Participam, mas deviam participar mais. Por exemplo, a cooperativa agrícola do Guadiana, o campo arqueológico, a associação de defesa do património e a câmara municipal tem assento na assembleia de escola. Com estas instituições, a escola faz parcerias pontuais ou elabora protocolos de colaboração, uma vez que estas instituições fazem parte da orgânica da escola, ao nível dos cursos tecnológicos. Com a câmara municipal articulamos também ao nível dos transportes escolares, espaços desportivos, transportes para visitas de estudo, etc. Com as juntas de freguesia há um trabalho muito próximo ao nível dos cursos do ensino recorrente, na cedência de espaços e ao nível do primeiro ciclo, mas não tem muita capacidade financeira para nos ajudar.

7- Quem é que habitualmente participa na tomada de decisões?

Não há uma tomada de decisão no singular, há múltiplas tomadas de decisões que às vezes são as mais prosaicas e que influenciam as tomadas de decisões.

7.1- Mas quem é que participa na tomada de decisões?

Depende das decisões, é claro que o conselho executivo tem um papel de liderança na tomada de decisão, uma vez que a liderança executiva é a que emerge à primeira vista neste processo. A liderança pedagógica na actual estrutura directiva está um bocadinho subordinada, estará mais ou menos, como a escola se organiza. Aqui não está tanto, uma vez que esta escola tem uma liderança pedagógica mais ou menos eficaz. Neste modelo de gestão, ou neste regime de gestão, como lhe chamam agora, na minha opinião, a liderança executiva sobrepõe-se à liderança pedagógica, a ponto, que muitas escolas tem ao nível da liderança pedagógica, a mesma pessoa que encabeça a liderança executiva. Há uma corrente que diz que assim é que deve ser, existir acumulação de funções. Nesta escola, as tomadas de decisões são tomada nos dois órgãos, mas sempre em coordenação e articulação, mesmo que seja sugerida pelo órgão executivo, existe descentralização de algumas decisões ao nível dos departamentos, uma vez que os órgãos intermédios tem poder decisório nas questões de fundo.

Entrevista: n.º2

Data: 22/07/04

Hora: 14.00 h a 15.00 h

Local: Sala do Conselho Executivo

Entrevistado: Presidente do C. Executivo

B- Dados pessoais:

1- Qual a sua idade?

33 anos.

2- Qual a sua formação académica?

Licenciatura em informática de gestão.

Pós-graduação em administração escolar.

3- Qual a sua situação profissional?

Professor do Quadro de Nomeação Definitiva.

4- Quantos anos têm de experiência na docência?

11 anos.

5- Quantos anos têm de experiência no cargo que ocupa?

5 anos. 4 anos como vice-presidente e 1 como presidente.

C- A Organização

1- Quais as principais características que distinguem esta escola?

Eu acho que o que distingue esta escola são as pessoas que nela trabalham, e tem bem presente, qual é a verdadeira missão desta escola. As pessoas que nela trabalham desenvolvem mecanismos para que ela seja uma referência, quer no domínio pedagógico e administrativo, quer em termos de parcerias efectuadas com outras instituições (clubes náuticos, clubes arqueológicos, associação do património de Mértola, câmara municipal, REME - rede escolas para a modernização educativa, ...). Na minha opinião estas parcerias são uma mais valia para a escola. Toda a gente, pelo menos os professores da casa, e uma grande parte dos outros professores, que nos últimos anos vão passando e vão ficando, sabem qual é a verdadeira missão, quais os objectivos desta

casa e quais as nossas prioridades. No fundo, esta equipa trabalha para que as pessoas se identifiquem com a nossa forma de estar na escola, trabalhando todos os dias para mudar um pouco a mentalidade das pessoas. No global, todos trabalham no mesmo sentido. Mas, esta escola tem uma grande desvantagem, que acaba por ser também uma virtude, 76% do corpo docente é flutuante. Às vezes queremos desenvolver determinados projectos, e não conseguimos, devido a essa flutuação. Assim, sub carregamos os mesmos professores com tarefas, que poderíamos distribuir por outros professores. O tempo que nós, conselho executivo, disponibiliza à escola é bastante, mas, se nós queremos fazer as “coisas” bem e ser uma referência, temos de trabalhar desta forma para dar continuidade ao trabalho desenvolvido nos anos anteriores.

1.1- Achas que existe um trabalho de continuidade?

Sim, sem dúvida nenhuma. Este projecto é fruto de uma pessoa brilhante e que nós tentamos dar continuidade ao trabalho desenvolvido.

2- Indique em que esta escola difere das outras em termos de imagem?

É a verdadeira missão desta escola que está interiorizada na comunidade educativa. As pessoas convencem-se que devem trabalhar para transformar esta casa numa referência; portanto, há um objectivo comum. Esse objectivo, está bem traçado e delineado, mesmo com os professores recém-chegados à escola. A esses professores, impõem-se determinadas regras e explica-se a nossa forma de trabalhar, isto é, dá-se a conhecer a verdadeira missão e imagem desta casa, que é prestar um serviço de qualidade. Não temos como primeira prioridade o sucesso, mas sim, certificar e formar pessoas com competências. Também abrimos a porta à comunidade, especialmente para eventos e casamentos.

3- Qual pensa ser o modelo que sustenta a organização em que trabalha?

Eu acho que uma escola para funcionar bem, deve ter uma figura de proa. Deve ter uma pessoa que aponte o caminho, que defina os objectivos, e que trace as estratégias, isto é, deve ter um líder, uma pessoa que se reconheça algumas competências e tenha o perfil adequado para o desempenhar. Mas é impossível, completamente impossível, que uma pessoa sozinha, mesmo que tenha muita vontade, muita determinação, cumprir todos os objectivos que ele próprio determine. Por isso, nesta escola todos os órgãos trabalham em sintonia, sempre com uma referência os “alunos”. No global, o modelo de

continuidade referido, transforma esta escola, numa escola aberta a toda a comunidade, dinâmica, integradora e participativa.

4- Como classifica as dinâmicas de funcionamento interno?

Uma das maiores preocupações do conselho executivo é a elevada taxa de abandono, por isso, parece-nos importante que a escola aposte em novas linhas de trabalho, reestruturando algumas coisas, isto é, tentar implementar na escola o ensino profissionalizante. Este tipo de ensino pode proporcionar aos alunos, uma formação adequada, para um dia mais tarde, os alunos serem integrados no mercado de trabalho. Esta oferta formativa é a que tem mais candidatos, uma vez que é muito atractiva e aliciante para os alunos. Para isto funcionar é necessário sensibilizar o corpo docente para desenvolver esses projectos.

4.1- Achas que estão sensibilizados?

Penso que sim, porque todos os professores, ou quase todos, aderem a este tipo de iniciativas. Ao nível dos grupos e dos departamentos, os professores são sensibilizados pelos seus coordenadores para este tipo de trabalho.

D- A Natureza da Liderança

1- Nesta escola, quais são as pessoas que se evidenciam como líderes?

Eu acho que há três ou quatro figuras chave nesta escola. Uma delas é a presidente do conselho pedagógico, muito conciliadora e é de facto uma figura chave, uma vez que me compensa em muitas coisas. Outra das figuras chave é a vice-presidente do conselho executivo, especialmente nas questões técnico-administrativas. E outra é a chefe dos serviços administrativos, uma vez que é uma peça bastante importante neste processo. Nós ao longo destes últimos anos, sempre tentámos que os serviços funcionassem de uma forma organizada, com eficiência e rapidez, uma vez que sempre tivemos associados a projectos de modernização administrativa.

1.1- E tu como presidente do conselho executivo, não és um líder?

Eu também penso que como presidente do conselho executivo também sou uma figura importante, tenho um papel importante neste processo, mas, porque também sou muito bem assessorado. Não posso adiantar mais sobre esta questão, mesmo como líder formal.

2- Como caracteriza a actuação desses líderes?

A presidente do conselho pedagógico, como já referi anteriormente, é uma líder apaziguadora, conciliadora, com grande poder de reflexão. A vice-presidente do conselho executivo é uma líder emocional, primeiro porque ninguém consegue antipatizar com ela, é uma pessoa de bom trato e muito democrática. A chefe de serviços administrativos é uma figura de referência pelo trabalho desenvolvido, ao nível da gestão dos dinheiros. Se essa gestão não funcionar, os projectos ficam pelo caminho, não compramos aquilo que queremos e não se atingem objectivos. Paraphraseando a Prof.^a Arminda “[...] diz quem é que está à frente daquilo que eu digo como funciona”.

3- Além dos professores referenciados há mais algum interveniente na comunidade educativa que se destaque na escola?

Tendo em conta os cerca de 20 professores do quadro de escola, e tendo em consideração que são pessoas que já estão há mais tempo do que eu nesta escola, eu sinto que têm alguma influência sobre as minhas decisões; Essas pessoas têm sempre uma palavra a dizer. Por isso, tento consultá-los em algumas decisões. Não me parece que algum se evidencia como líder informal, não há uma figura que salte há vista. Eu penso que os líderes formais são aqueles que mais se evidenciaram ao longo destes últimos anos, por esse facto, decidiram dar a cara e aceitaram esse desafio.

A coordenadora de directores de turma do ensino básico é uma pessoa bastante importante, a coordenadora do ensino recorrente é outra. Mas, todos estes líderes tem assento no conselho pedagógico. Para finalizar esta questão, na minha opinião, a escola apresenta algumas lideranças informais, talvez, ao nível do núcleo de continuidade, isto é, os cerca de 20 professores referidos anteriormente.

E- Estilos de Liderança

1- O órgão de gestão tem em consideração as sugestões dos professores para a elaboração dos documentos que regulamentam a vida escolar?

Sem dúvida nenhuma. É assim, neste momento estamos a fazer o projecto curricular de escola, a equipa que está a elaborá-lo foi nomeada pelo conselho pedagógico, posso também dizer, que o relatório de desempenho da escola está neste momento a ser desenvolvido por uma equipa nomeada, também pelo conselho pedagógico. No geral, todas as equipas de trabalho são nomeadas pelo conselho pedagógico, o conselho executivo, apresenta às vezes, algumas propostas e deixa essa decisão para o conselho pedagógico, uma vez que nesse órgão, tem assento todos os departamentos da escola e aí poderão encontrar soluções bastante mais equilibradas. Nós só apresentamos soluções para coisas muito específicas (manutenção informática, comissão de horários e direcções de instalações). A grande decisão, ou seja, a liderança pedagógica é feita no órgão pedagógico.

2- E dos alunos, tem em consideração?

Não. Pouco participam, tem pouco peso nas decisões da vida da escola. São convocados, consultados, mas depois há um desinteresse muito grande e não aparecem. Não tem qualquer influência na vida da escola.

3- Nesta escola é habitual as pessoas trabalharem em equipa?

Há um trabalho de equipa, sem dúvida nenhuma. São sempre formadas equipas multidisciplinares no conselho pedagógico, especialmente no que diz respeito às questões pedagógicas (projecto curricular de turma, de escola, projecto educativo e regulamento interno), essas equipas são sempre propostas pelo conselho pedagógico. Outras mais específicas, e que no fundo tem mais a ver com o conselho executivo, isto é, mais executivas, são definidas por nós, como já foi referido.

4- Quais as estratégias utilizadas pelo conselho executivo para planificar e fomentar o trabalho de equipa?

Como foi referido na questão anterior é o conselho pedagógico que elabora a maioria das equipas de trabalho. Essas equipas são autónomas no desenvolvimento dos seus trabalhos.

Mas por vezes, é difícil encontrar equipas equilibradas, se nas equipas não estiverem professores conhecedores da casa, é lógico, que o trabalho pode ser ineficaz e pode não traduzir a sua verdadeira missão ou a realidade da escola e da comunidade. Por isso, as equipas são sempre constituídas por pessoal da casa e por pessoal mais novo, uma vez que o pessoal mais antigo, por vezes cristaliza e não traz sangue novo aos novos projectos. Aqui por exemplo, há muita flexibilidade nessa área, uma vez que o corpo docente é muito móvel.

5- Na escola quem acompanha e orienta os trabalhos de grupo?

Como disse, pelo facto de essas pessoas da casa pertencerem às equipas, e essas pessoas pertencerem ao conselho pedagógico, é o conselho pedagógico que faz essa orientação e coordenação, essencialmente no que respeita ao projecto educativo, regulamento interno e projecto curricular de escola. No que diz respeito às turmas, horários e outras equipas, o conselho executivo ou um seu representante, já está mais próximo dessas equipas de trabalho, independentemente das orientações do conselho pedagógico. Nestas situações, o conselho executivo é apenas executor das ordens definidas pelo conselho pedagógico.

6- O trabalho desenvolvido, no âmbito não curricular é imposto ou negociado?

É sempre negociado e só pode nascer da iniciativa dos grupos e dos departamentos, mas sempre apreciado e aprovado pelo conselho pedagógico. Esta escola, no presente ano lectivo, é possivelmente, uma das escolas do Baixo Alentejo que mais actividades desenvolveram no âmbito extracurricular.

6.1- Os alunos têm alguma interferência na escolha das propostas de visitas de estudo?

Isto é assim, as visitas de estudo não são excursões. É a minha opinião, é opinião do conselho pedagógico e de muitas outras pessoas. Há planificações a cumprir, não podemos de maneira nenhuma, uma vez que os recursos são da câmara, e são limitados, não tirar proveito dessas visitas de estudo. Por isso, as propostas dos diferentes

departamentos são analisadas pelo conselho pedagógico, e são aprovadas, ou não. É lógico, que os alunos devem ser consultados e ouvidos, mas, às vezes não é possível.

6.2- E as actividades de complemento curricular são vocês que os escolhem ou são os alunos?

No presente ano lectivo, as propostas de actividades extracurriculares partiram de clubes já existentes, de grupos, de departamentos, isto é, de todas as estruturas da escola. Produziram-se vários materiais (DVD, jornal da escola, etc.). Mas de facto, as propostas partem sempre dos grupos e departamentos, posteriormente, são analisadas pelo conselho pedagógico e raramente essas propostas partem dos interesses dos alunos. Quanto aos horários dessas actividades, são quase sempre feitos em função da disponibilidade deles.

F- Inovação Pedagógica

1- Existe um projecto educativo que caracteriza esta escola? Quem o construiu (ou constrói)?

Mais uma vez foi uma equipa, são sempre as equipas que o fazem. Onde está um elemento do conselho executivo, onde está um, ou vários elementos do conselho pedagógico e outros elementos idóneos nomeados pelo conselho pedagógico. Esta equipa é sempre formada pelo conselho pedagógico.

2- Pensa que o projecto educativo da sua escola é um projecto inovador?

Eu penso que neste momento é um projecto educativo já desactualizado. Este projecto educativo tem sete anos, e o que acontece, é que presentemente, não se enquadra na realidade desta escola. No entanto, ele é reformulado anualmente. Hoje, esta escola tem outros objectivos, outra missão, não é a mesma de há seis anos atrás. Enquanto que há seis anos a escola apostava nas novas tecnologias, hoje aposta no ensino técnico-profissional, aqui está a grande diferença. Por isso, na minha opinião, o projecto educativo deve ser rapidamente reformulado.

3- O que é que o torna diferente das outras escolas?

É essencialmente ao nível da inovação, isto é, em 1997 foi ao nível das novas tecnologias, todos os alunos, sem excepção, tinham acesso a essas áreas. No presente, é ao nível do ensino técnico-profissional, uma vez que os alunos abandonam muito precocemente a escola. Todo este trabalho ao nível do projecto educativo é pensado, muito antes, das novas propostas do ministério ou de outras instituições. Como já reparaste, ao longo desta conversa, que a verdadeira missão desta escola já é outra e não aquela de há sete anos atrás.

4- Os professores desta escola sentem-se motivados a participar em actividades inovadoras?

É assim, temos um problema, que é a mobilidade docente. Mas muitas vezes não é problema, uma vez que todos os professores, ou quase todos, têm conhecimentos ou formação nas novas tecnologias e conseguem adaptar-se com alguma facilidade, aderindo à verdadeira missão da escola, ou seja, ao seu projecto educativo. Aqueles que não tem formação, nós no início do ano proporcionamos essa formação. O que se pretende é que as novas tecnologias entrem dentro da sala de aula e não fiquem à porta da sala de informática. Portanto, o que se pretende é que exista inovação no processo ensino-aprendizagem, uma vez que todas as salas de aula estão equipadas com um computador com Internet. Todas, ou quase todas as pessoas são receptivas a estas inovações.

5- Considera que o presidente do conselho executivo tem um papel importante na promoção e consecução das actividades inovadoras ou deve-se apenas à iniciativa própria de cada professor?

Nas questões técnico-administrativas, eu reconheço que é a equipa da gestão que as propõe “todas”. Em relação à sala de aula, pois eu acho, que é deixado à consideração dos professores, uma vez que os professores têm autonomia para solicitar aquilo que seja necessário para poderem desenvolver o seu trabalho. Sempre que um professor precisa de comprar uma “coisa”, sabe a quem se deve dirigir, damos uma total liberdade aos professores, aos grupos e aos departamentos para organizar essas actividades inovadoras, embora as linhas orientadoras venham sempre do órgão executivo da escola. Esta é a forma de trabalho desta casa.

G- Ambiente Escolar

1- Como caracteriza o ambiente que se vive nesta escola?

Eu considero que há um bom clima de escola, mas considero que esse clima é influenciado e varia muito, por causa da distância dos professores da sua residência, uma vez que há uma grande mobilidade. Por este facto, muitas vezes transportam para a escola os seus problemas e as suas angústias. Aí o conselho executivo tem um papel importante, uma vez que esses professores que estão deslocados, esquecem-se que tem deveres. Se o conselho executivo não age na hora, então podemos ter um clima menos favorável. Nunca me lembro de nesta escola existir um mau clima. No global, penso que há um bom ambiente de trabalho e um bom clima de escola, isto é, um clima aberto.

2- Como classifica a relação entre os actores educativos e o conselho executivo?

É assim, a porta está sempre aberta, as pessoas entram quando quiserem e fazem as propostas que bem entenderem. Considero que o papel da gestão é muito importante. Primeiro, acho que deve estar sempre presente, segundo, acho que o conselho executivo deve dar muita atenção às pessoas, deve saber ouvir, aceitar críticas e deve trabalhar muito.

3- Como é que se resolvem os conflitos entre as pessoas nesta escola?

Como sabes, a gestão de conflitos é das coisas mais difíceis de resolver. Há os conflitos entre professores e auxiliares, entre professores, e entre alunos e professores. Eu acho que, se a pessoa que está na gestão, não os conseguir gerir, não ter um papel apaziguador, se não tentar dar razão às duas partes e não apontar às duas partes o que teve menos bem, não chega a lado nenhum. Aqui na escola, as pessoas são chamadas ao conselho executivo e com os dados na mão, são confrontadas com as situações.

4- Pensa que existe relação entre a forma como os líderes actuam e o ambiente que se vive na escola?

Sim, sem dúvida nenhuma. Eles como elementos com alguma importância dentro da escola e como pessoas que vão ficando de uns anos para os outros, seja nas lideranças formais ou informais, esses líderes servem de ponte para integração dos novos elementos na escola e conseqüentemente criar um bom clima de escola.

H- Tipo de Comunicação

1- Nesta escola quais são os meios de comunicação mais utilizados?

Há um misto das duas. Por um lado, há as reuniões que tem de ser feitas, porque há informações que tem de ser dadas de uma forma mais formal. Mas também há muitas situações que são resolvidas no bar, na sala de professores ou no hall de entrada. Eu confesso que já tenho resolvido muitos problemas de uma forma mais informal. Portanto, eu acho que há um misto das duas coisas e que se complementam uma à outra. O meio de comunicação mais comum na escola, é efectuado nos dois sentidos (professores/órgão de gestão e vice-versa). Isto é assim, se nós, conselho executivo, precisamos de fazer uma reunião, fazemos. Mas também há situações, que professores chegam ao pé de nós e precisam de marcar reuniões com os outros professores, nestas e noutras situações, nós estamos sempre abertos ao diálogo com todos os professores.

2- Considera eficazes estes processos de comunicação?

Acho que são bastante eficazes e resultam em termos de funcionamento. Embora alguns professores quando chegam à escola, no início do ano, dizem-nos que fazemos muitas reuniões, mas nós fazemos as reuniões que pensamos serem necessárias para que o processo decorra de uma forma normal.

3- Considera que a comunicação entre o conselho executivo e os professores é aberta?

Sim. Repara, a sala de professores é logo aqui ao lado, por isso, quando eu quero tratar de qualquer assunto, vou aqui ao lado e contacto logo as pessoas. Eu acho que é muito mais eficaz e mais rápido este tipo de contacto mais informal, do que ter de marcar uma reunião para tratar de qualquer assunto, portanto como a porta está sempre aberta é natural que os contactos informais são os mais privilegiados.

4- E entre professores?

Eu penso que há uma comunicação aberta entre todos, mas há sempre grupos segundo as suas convicções, com a sua forma de ser e estar, talvez com as idades ou talvez com os estatutos. Isto acontece nesta e noutras escolas. Há pessoas que se identificam mais umas com as outras, não quer dizer que choquem por terem convicções diferentes, mas

formam-se alguns grupos. Estes grupos não apresentam qualquer problema para a instituição ou para o ambiente da escola.

I- Tomada de Decisão

1- O presidente do conselho executivo aplica à risca os normativos legais do ministério da educação?

Não, ninguém segue. Isto é, a lei foi feita para servir os homens e não o contrário. Os homens não devem seguir cegamente a lei. Não quero dizer com isto, que devemos violar os normativos, o que eu acho, é que devemos tentar adaptar a lei à nossa realidade, não a infringindo, senão podemos ser responsabilizados por essas infracções.

2- Que tipo de decisões considera serem de exclusiva responsabilidade do presidente do conselho executivo?

É difícil apontar algumas situações. Mas, quando os normativos põem em causa o bom funcionamento do processo ensino-aprendizagem e os direitos dos alunos, acho que devo intervir. Embora em algumas situações, temos de solicitar autorizações a outros órgãos.

São as decisões do dia-a-dia, as questões da gestão do pessoal, a gestão dos conflitos, as situações dos alunos ao nível dos procedimentos disciplinares, entre outras.

3- O conselho executivo considera importante a participação dos professores nas decisões?

Determinante e importante.

4- Em que tipo de decisões considera deverem ser ouvidos, sempre, os outros actores educativos?

Nas questões pedagógicas devem ser sempre ouvidos. Nas questões executivas devem intervir, mas realmente penso que é desnecessário consultá-los em todas as decisões.

5- E ocasionalmente?

Sinto que os devo consultar, quando se trata de projectos, quando se trata de remodelações ao nível das instalações, calendário de reuniões ou em outras situações.

5.1- E quem é que contactas?

O conselho pedagógico ou alguns elementos fora do conselho pedagógico, isto é, pessoas que eu reconheço alguma competência e capacidade para me aconselharem ou assessorarem.

6- Existem outras entidades que participam nas decisões da escola?

Sim, há outras entidades. A associação de pais, a cooperativa agrícola do Guadiana, o campo arqueológico, o clube náutico, a associação de defesa do património de Mértola e a câmara municipal, com estas entidades foram estabelecidas parcerias e protocolos de colaboração.

7- Quem é que habitualmente participa na tomada de decisões?

Nesta escola, a tomada de decisões é da responsabilidade do conselho pedagógico e do conselho executivo mas sempre em coordenação e articulação. Portanto, não há, como já referi em questões anteriores, decisões a uma só pessoa.

Entrevista: n.º3

Data: 26/07/04

Hora: 10.00 h a 11.00 h

Local: Sala do Conselho Executivo

Entrevistado: Presidente do C. Executivo

B- Dados pessoais:

1- Qual a sua idade?

34 anos.

2- Qual a sua formação académica?

Licenciatura em ensino da física e da química.

3- Qual a sua situação profissional?

Professor do Quadro de Nomeação Definitiva.

4- Quantos anos têm de experiência na docência?

11 anos.

5- Quantos anos têm de experiência no cargo que ocupa?

2 anos.

C- A Organização

1- Quais as principais características que distinguem esta escola?

Eu acho que é a afectividade que a escola tem com os alunos, quer do corpo docente, quer do pessoal não docente, penso que é esta a grande pedra de toque, a relação com a comunidade educativa. Tanto que tem sido política de escola, face à posição que ocupa no ranking, manter essa vertente humana, uma vez que, face às origens dos nossos alunos e às suas expectativas, achamos que os devemos continuar a levar a exame nacional para que conclua o 12º ano. Todavia, temos consciência de que, possa parecer um facilitismo, mas temos também consciência, que os nossos melhores alunos não são prejudicados com a forma de funcionamento da escola. Se os nossos melhores alunos conseguem alcançar as suas aspirações, então estamos a dar algumas possibilidades aos outros menos bons de concluírem o 12º ano.

2- Indique em que esta escola difere das outras em termos de imagem?

O nosso objectivo é proporcionar aos alunos uma maior escolarização. Por isso, há uma grande aposta no ensino tecnológico, não esquecendo o prosseguimento de estudos. Por exemplo, nós recebíamos os alunos do ensino mediatizado, mas, presentemente, eles podem optar por outra escola. Assim, e tendo presente este facto, entre outros, ou seja, a concorrência da escola profissional, a nossa escola vai ter que arranjar alternativas para os alunos do 3º ciclo em situações de repetências, no sentido de os integrar. A seguir, arranjar alternativas paralelas ao ensino secundário para que os alunos fiquem a fazer o equivalente ao secundário em termos de cursos profissionais.

Para desenvolver este trabalho, a escola tenta estabelecer parcerias de colaboração com as juntas de freguesia, a câmara municipal e o IEFP nos estágios dos cursos tecnológicos. Há uma grande aceitação das instituições para os estágios dos alunos, inclusivamente, até nos solicitaram que nós fizéssemos formação para os funcionários deles.

Transformar os nossos cursos tecnológicos na coqueluche da nossa escola, é uma prioridade, uma vez que neste momento, nas outras escolas, não há um grande investimento nestas áreas. É neste aspecto, que esta escola difere das outras, há de facto uma grande preocupação com os alunos e importa que os alunos que aqui ficam, fiquem bem preparados, e que essa preparação, seja reconhecida pelas instituições onde eles vão fazer estágios. Queremos que esta escola seja escolhida, não só pela proximidade, mas também pela qualidade dos cursos e pela formação dada. Penso que temos aqui manobra para fazer a diferença, agora temos de mostrar que somos capazes de fazer essa diferença.

3- Qual pensa ser o modelo que sustenta a organização em que trabalha?

O que sustenta é a forma de estar das pessoas na escola, pelo menos de algumas pessoas, logicamente que não está toda a escola alinhada nesta perspectiva, mas algumas pessoas estão. Por isso, o que nós queremos é dar resposta às necessidades dos alunos através de cursos tecnológicos, cuja conclusão do ensino básico está comprometida e em simultâneo dar resposta às necessidades do corpo docente.

4- Como classifica as dinâmicas de funcionamento interno?

Em termos de dinâmica a este nível, e tirando o que está inscrito, tem muito a ver com os departamentos e com os cursos previstos em termos de currículo nacional. Outros cursos são essencialmente impulsionados pelo conselho executivo.

D – A Natureza da Liderança

1- Nesta escola, quais são as pessoas que se evidenciam como líderes?

Talvez da forma como deixa transparecer, possivelmente, o presidente da assembleia de escola.

1.1- E o presidente do conselho executivo, não é um líder?

O presidente do conselho executivo, neste caso, e não deixando nunca, de defender as suas ideias e de se bater sempre muito por elas. Ao ser defensor dos meus princípios, sou por vezes acusado por arrastar muito os conselhos pedagógicos, mas tento ser o mais consensual possível, agora não creio deixar de assumir as minhas funções e de agir enquanto presidente, com o qual me certifico. Agora exteriorizar essa liderança, se calhar falo mais do presidente da assembleia de escola.

2- Como caracteriza a actuação desses líderes?

Como o critério é a rotatividade das pessoas, muitas vezes acontece que as pessoas são eleitas, mas não se lhe reconhece perfil, ao não se lhe reconhecer perfil, a posição da pessoa e a posição dos órgãos, onde essas pessoas estão, é constantemente posta em causa, por pessoas, que estão nos departamentos. Essas pessoas tornam-se mais líderes do que as eleitas.

3- Além dos professores referenciados há mais algum interveniente na comunidade educativa que se destaque na escola?

Sim, sem dúvida. Temos líderes informais em diversos grupos disciplinares, uma vez esses líderes se sobrepõem à liderança formal. Esses líderes, por vezes, estão em sintonia entre eles, por isso, a sua acção traduz-se numa inércia muito grande para a instituição. Esses líderes acham que tem legitimidade de por em causa deliberações de órgãos só porque não concordam com elas.

3.1- Mas apresentam sugestões?

Raramente. Porque se as apresentassem elas chegavam aos órgãos através dos coordenadores. Fazem sempre as reflexões à posteriori, é mais fácil e mais cómodo.

E- Estilos de Liderança

1- O órgão de gestão tem em consideração as sugestões dos professores para a elaboração dos documentos que regulamentam a vida escolar?

Tem. Um dos aspectos que fomos muito criticados, foi a forma como decidimos fazer a reformulação do regulamento interno. Nós quando tomamos posse, o regulamento interno já deveria ter sido actualizado há um ano, mas tivemos de ser nós a fazer essa actualização. Nós antes de o concebermos, solicitámos aos departamentos algumas sugestões para a sua consecução. Essas sugestões foram passadas ao grupo de trabalho, em conjunto, com alguns aspectos do órgão executivo. Mas esses aspectos, que nós considerávamos importantes, não foram tidos em consideração. Mesmo não tendo sido em tomados em consideração esses aspectos, o documento foi discutido em conselho pedagógico e em assembleia de escola.

Para construir o projecto educativo, foi feita uma acção de formação ao grupo de trabalho e desenvolveu-se um processo de consulta a toda a comunidade educativa. Neste momento, estamos a formar um sistema de avaliação interna da escola, para obter elementos para a elaboração do projecto educativo. Aqui também será consultada toda a comunidade educativa. No global, os professores tem uma participação activa ao nível dos grupos e departamentos na elaboração dos documentos que regulamentam a vida da escola.

2- E dos alunos, tem em consideração?

Esse é um problema onde temos muito défice. Não é que eles não tenham hipótese de participar, mas não participam, isto é, vieram a uma ou duas reuniões de conselho pedagógico e a uma ou duas reuniões da assembleia escola, a partir daí, nunca mais apareceram.

Estamos a equacionar a alteração do regulamento das eleições dos alunos, para a assembleia de escola e conselho pedagógico, no sentido dos alunos, que normalmente só aparecem os alunos do 12º ano, se distribuírem pelo menos, ao longo dos três anos do

ensino secundário. E de fixar também ao nível do regulamento interno, que esses representantes se reúnam periodicamente, à semelhança dos outros coordenadores, com os delegados de turma para recolherem as suas opiniões e para nos fazer chegar essa informação.

3- Nesta escola é habitual as pessoas trabalharem em equipa?

Tentamos trabalhar sempre em equipa, ainda que nos seja apontado, que não consigamos colocar as equipas a funcionar, tanto quanto as pessoas acham que as devíamos colocar. Tenho pensado bastante sobre este assunto, e essencialmente, ao nível do conselho pedagógico. As pessoas insistem, que devíamos ter as secções a funcionar, mas, no conselho pedagógico, eu não consigo ter nas várias secções a representação de cada uma das partes, logo, não me parece fazer grande sentido, que as secções reúnam, e posteriormente, levem ao plenário só para aprovação, as suas decisões ou o seu trabalho, sem qualquer discussão. Eu acho que não tem de ser assim.

4- Quais as estratégias utilizadas pelo conselho executivo para planificar e fomentar o trabalho de equipa?

Tento mostrar às pessoas que esta escola é uma escola de todos, e que é preciso, se queremos avançar e melhorar, que todos estejamos implicados nessa tarefa, para que haja uma maior uniformização, isto é, que a escola avance como um todo e não avance às parcelas. Tanto que foi criado um grupo para a auto-avaliação, que no início, começou por ser criticada a estratégia por ser um grupo demasiado grande, e entretanto, queríamos avançar e reduzir o grupo, ninguém quis deixar o grupo e os assuntos que estava a tratar. Se perguntar às pessoas, quem é que quer fazer parte desta nova equipa, as pessoas só querem, se continuarem a desenvolver o trabalho que estavam a fazer. Por isso, tenho que repensar a estratégia e formar um novo grupo. Este grupo, dá elementos relacionados com uma vertente, e o outro, trabalha noutra perspectiva. Neste momento, eu não posso quebrar a dinâmica destas pessoas, ainda que algumas não estão satisfeitas, outras, estão entusiasmadas e por isso motivadas.

Estes dois grupos de trabalho da avaliação interna, têm elementos do conselho pedagógico e dos diferentes departamentos. Mas muitas vezes é difícil escolher os grupos, uma vez que há um, ou outro, que não funciona bem, ou que não quer colaborar ou diz que não quer fazer isto, enfim, ainda há muitos professores que pensam que é só vir e dar as aulas.

5- Na escola quem acompanha e orienta os trabalhos de grupo?

É o órgão executivo. Aqui não tenho dúvidas nenhuma. Nem sempre o faço da melhor forma, também o reconheço. Mas, tentamos ter sempre a preocupação de que nos grupos de trabalho, haja uma pessoa que seja mais líder e que nos dê algum descanso em relação ao que está a acontecer.

6- O trabalho desenvolvido, no âmbito não curricular é imposto ou negociado?

Normalmente perguntamos quem é que está disponível e quem tem interesse. Logicamente que temos sempre uma pessoa em vista que tentamos cativar, mas muitas vezes, ninguém está disponível para nada, ou então, são sempre os mesmos a estarem disponíveis. Por isso, essas pessoas já se começam a reservar um bocadinho. E também acontece que às vezes atribuímos a quem não se oferece, e depois as pessoas fazem de conta que fazem, mas o trabalho tem de ser feito por alguém. Estou a pensar no início do próximo ano lectivo, formar logo os grupos de trabalho e as propostas de constituição desses grupos, especialmente com os professores da casa, uma vez que já tenho a experiência do que cada um fez nos últimos tempos. Tudo isto, para que a escola tenha a percepção de que não são os mesmos sempre a fazer tudo e que o trabalho está dividido por todos.

6.1- Quem orienta a constituição de turmas?

A constituição de turmas, tanto no básico como no secundário, os grupos de trabalho são liderados pelos coordenadores dos directores de turma.

6.2- Os alunos têm alguma interferência na escolha das propostas de visitas de estudo?

Sim, penso que têm alguma interferência nesta área, embora eu não tenha essa percepção.

6.3- E as actividades de complemento curricular são vocês que os escolhem ou são os alunos?

Aqui penso que os alunos têm alguma interferência, mas pontualmente, uma vez que essas actividades de complemento curricular, muitas vezes, são propostas pelos professores, pelos grupos ou pelos departamentos.

F- Inovação Pedagógica

1- Existe um projecto educativo que caracteriza esta escola? Quem o construiu (ou constrói)?

Foi construído pelo grupo nomeado e já referido nas questões anteriores. Neste grupo, estavam também elementos do conselho executivo a integrar a equipa do projecto educativo. Neste momento, estou à espera de receber informação mais sistematizada relativamente à avaliação, para depois passarmos à revisão do projecto educativo. Depois de termos essa informação mais sistematizada, irá ser nomeada uma equipa para a sua realização, constituída por (alunos, auxiliares, professores, ...)

2- Pensa que o projecto educativo da sua escola é um projecto inovador?

Eu acho que era inovador e era arrojado enquanto projecto, enquanto estrutura, ele permite a inovação. Por isso, nesta perspectiva se calhar, podemos considerá-lo que ele é inovador.

3- O que é que o torna diferente das outras escolas?

Por ele permitir a inovação é que possivelmente o torna diferente. É essencialmente ao nível das áreas tecnológicas, sem descurar as outras áreas, que o torna diferente das outras escolas, obviamente. Presentemente, como temos também alguma taxa de abandono ao nível do 3º ciclo, é uma área que nos preocupa. Por isso, nós também temos dado alguma atenção a esta problemática e contemplá-lo no projecto educativo.

4- Os professores desta escola sentem-se motivados a participar em actividades inovadoras?

Às vezes. Uns mais receptivos a umas coisas, outros mais receptivos a outras. Tudo muito bem enquanto não colide com o horário do professor, se isso implica um sacrifício em termos de horário, é complicado.

5- Considera que o presidente do conselho executivo tem um papel importante na promoção e consecução das actividades inovadoras ou deve-se apenas à iniciativa própria de cada professor?

Eu acho que o presidente tem um papel importante na promoção das actividades, deve ser essencialmente o incentivador e deve promover essas actividades. Essa inovação parte muito, muito, muito dos professores. Por exemplo, neste momento, esta escola em alguns departamentos, vive centrada nos estagiários. Esses departamentos fazem o que os estagiários decidirem fazer. Eu acho que isso não é política de escola, não é de uma escola com política, a escola não pode estar dependente, de quem vem de fora só para desenvolver um estágio, mas é cómodo

5.1- E o presidente do conselho pedagógico, não tem nenhuma interferência nesse problema?

O presidente do conselho pedagógico vai alertando para essas situações problemáticas, para a necessidade de antecipação, para a necessidade da preparação. Mas depois tem a grande inércia dos departamentos, e ele é só o presidente do conselho pedagógico.

5.2- Estamos a falar em questões pedagógicas e não em questões executivas. E é lógico que todo o processo de inovação tem de passar pela parte pedagógica. O que eu te pergunto é, se há, ou não, uma mistura de papéis nos dois órgãos, uma vez que são presididos pela mesma pessoa?

Eu penso que há uma mistura de papéis entre os dois órgãos, ou melhor entre os dois papéis. Neste momento, e pelas razões já referidas, era uma mais valia, mesmo em termos de gestão.

G- Ambiente Escolar

1- Como caracteriza o ambiente que se vive nesta escola?

Neste momento é de cortar à faca. Na minha opinião, o ambiente está mau. Sempre foi um problema desta escola as pessoas misturarem os aspectos pessoais com os aspectos profissionais. Nesta escola, grande parte do corpo docente já está aqui há muitos anos e por isso, conhecem-se muito bem umas às outras, por vezes esse conhecimento, gera conflitos.

2- Como classifica a relação entre os actores educativos e o conselho executivo?

Face ao clima que se sente, nós tentámos organizar alguns aspectos do ponto de vista profissional e não pessoal, que nós achámos que não estavam bem, mas somos sempre confrontados com situações do género “*sempre foi assim*”. Portanto, esta tentativa de alteração tem gerado alguma animosidade. Neste momento, o grande problema foi que, face há necessidade, eu sugeri como presidente do conselho pedagógico a alteração da constituição do órgão, como não havia propostas concretas, uma vez que essas propostas não foram trabalhadas pelos departamentos, e todo este processo implicava a saída de alguém do órgão pedagógico, gerou logo conflito. O conselho pedagógico aprovou uma das propostas, que na minha opinião era muito má. Mesmo eu sabendo que o documento iria provocar celeuma, uma vez que o regulamento interno tinha de ser alterado, ele foi à assembleia. Nem as pessoas que não concordaram com o documento no conselho pedagógico, foram capazes de elaborar uma proposta diferente na assembleia de escola. Por isso, a única proposta que foi aprovada, mesmo sendo má, foi a do conselho pedagógico, a assembleia não tem capacidade de decisão, ou decide uma coisa surrealista ou então nem decide. Por ter sido preciso tomar uma decisão de fundo na assembleia, a opinião da assembleia, transformou-se naquilo que eram habitualmente as reuniões de conselho pedagógico, uma vez que é no conselho pedagógico que as decisões pedagógicas têm de ser tomadas por sistema. Esta falha passa pela falta de capacidade de decisão das pessoas nos órgãos próprios, uma vez que quando falam da falta de preparação dos outros, elas é que não preparam e não têm posição clara sobre os assuntos. Por isso não tem capacidade de decidir. Este problema gerou situações de grande mal-estar na escola.

Relativamente aos alunos, se há uma coisa que os alunos conhecem é o presidente da escola e sabem se pisam o risco o “caldo entorna”, da mesma forma que falo com eles lá em baixo e conversamos, mas se as coisas desestabilizam, alguém tem de responder pelas asneiras que fez.

Quanto aos funcionários, não havia procedimentos claros, não havia responsabilidades claras sobre determinadas situações. Também aqui temos criado alguma celeuma entre nós e os auxiliares, uma vez que temos tentado resolver questões que nunca foram resolvidas por outros colegas que por aqui passaram.

No geral, os alunos e os encarregados de educação não tem grandes queixas do órgão de gestão, mas os grandes entraves estão efectivamente aqui ao nível do corpo docente.

3- Como é que se resolvem os conflitos entre as pessoas nesta escola?

No início relevava algumas coisas e dava algum tempo. Neste momento, chamo as pessoas envolvidas e clarifico as situações. Muitas vezes essas situações são clarificadas nos órgãos colegiais, inclusivamente. Ainda um dia destes na assembleia de escola, face ao que se estava a passar, o órgão analisou o problema e deliberou que, quando as pessoas tinham reclamações, deveriam fazê-las no local próprio, ou nos órgãos formais e não nos corredores. Se até aqui tentei resolver as situações de conflito com alguma calma, sem afrontar, neste momento não tenho alternativa, se as pessoas estão a desestabilizar, chamo as pessoas e confronto-as com as situações.

4- Pensa que existe relação entre a forma como os líderes actuam e o ambiente que se vive na escola?

Eu acho que existe uma relação entre a liderança e o ambiente da escola. E acho que existe uma relação entre a liderança e o desempenho de cada um. O facto de estarmos contra a liderança, não significa que tenhamos um mau desempenho. Eu acho que neste momento, o facto de nós estarmos a favor da liderança está a servir de bode expiatório para um desempenho menos bom.

Quando a liderança tenta ir ao fulcro e tenta pedir elementos relativamente à liderança intermédia ou ao fim da cadeia, está sempre tudo bem, e ao fim e ao cabo, não está nada bem.

H- Tipo de Comunicação**1- Nesta escola quais são os meios de comunicação mais utilizados?**

De uma forma geral, fazia-o através das reuniões dos órgãos ou através de reuniões gerais, mas essas eram muito pontuais. Agora, e já tenho conversado com alguns grupos disciplinares nesse sentido, eu acho que, algumas decisões que são nossas, órgão executivo, devem de aparecer por escrito e serem afixadas na sala de professores no placard correspondente ao conselho executivo. Logicamente, se alguém me contacta na sala de professores, eu esclareço e tento resolver algum problema na hora.

1.1- Essa comunicação é sempre feita do órgão de gestão para os professores, ou dos professores para o órgão de gestão, ou é efectuada nos dois sentidos?

De nós para os professores passa sempre através dos órgãos intermédios, dos professores para nós, passa muitas vezes, por eles virem directamente cá acima. Na minha opinião, as lideranças intermédias deveriam ter uma intervenção mais activa, em alguns processos de resolução de problemas, uma vez que o conselho executivo, muitas vezes não tem disponibilidade para resolver alguns pequenos problemas, mas o mais cómodo é vir cá acima.

2- Considera eficazes estes processos de comunicação?

Sim. Para mim a comunicação formal é mais eficaz e mais segura, uma vez que na comunicação informal os professores, os auxiliares de acção educativa ou os alunos podem argumentar que não receberam essa informação. Por isso, eu acho que é necessário formalizar ainda mais alguns aspectos de passagem de informação. Isto é uma maneira de o órgão de gestão mostrar que faz aquilo que lhe compete.

3- Considera que a comunicação entre o conselho executivo e os professores é aberta?

Depende das temáticas. É assim, eu acho que nunca houve em nenhum de nós, qualquer problema em tratar o que quer que fosse com quem nos trás os problemas. Agora, os problemas que tem a ver estritamente com os alunos, no caso das situações disciplinares, nós tentamos resolvê-las sem recorrer às lideranças intermédias. As questões mais de fundo, nem se vem cá acima (conselho executivo), nem as fazemos chegar aos órgãos formais e minamos na sala de professores.

4- E entre professores?

Há uma certa cordialidade entre todos. Mas efectivamente a comunicação faz-se dentro de pequenos grupos. Não quero dizer que seja entre um número reduzido de professores, mas na minha opinião, tem mais a ver com a forma como se está na escola e para a escola e na forma como se identifica com a escola.

I- Tomada de Decisão

1- O presidente do conselho executivo aplica à risca os normativos legais do ministério da educação?

Não acho que ninguém aplica, tentamos flexibilizar, sem entrar em ilegalidades e adequar às nossas realidades. Agora há situações onde não se pode mesmo fugir. Tenho vindo a ser cada vez mais legalista, e a formação que fiz no I.N.A. foi determinante a este nível. Nós às vezes temos a percepção que isto é tudo facilidades, mas há aspectos legais que nós não dominamos e que são determinantes.

Por exemplo, eu sou um representante da administração, por muito que isso custe a entender aos meus colegas, porque são eles que me elegem, eu não posso fugir àquilo que me mandam fazer. No entanto, tentamos sempre arranjar aqui uma ponte, uma plataforma que sirva as partes.

2- Que tipo de decisões considera serem de exclusiva responsabilidade do presidente do conselho executivo?

É lógico que eu não tenho manobra, mas tento procurar essa manobra, entre aquilo que são os interesses da escola e aquilo que está legislado. Ainda agora, relativamente à constituição das turmas e seguindo os nossos critérios pedagógicos, não cumprimos exactamente o que estava previsto, mas tentámos aproximar. Nesta situação, pedimos autorização à nossa hierarquia e esperamos.

As decisões internas do dia-a-dia, decisões referentes ao pessoal docente e não docente, alunos, questões disciplinares, entre outras, são de facto da minha exclusiva responsabilidade

2.1- Quem é que define esses critérios, mais pedagógicos?

É o órgão pedagógico que define. E depois nós, órgão executivo, tentamos balizar entre o que são os interesses da escola, do conselho pedagógico e as exigências da lei.

3- O conselho executivo considera importante a participação dos professores nas decisões?

Eu acho que é importante, eles sentirem que fazem parte das decisões, uma vez que também se sentem responsabilizados nessas mesmas decisões, embora a sua participação seja muito relativa.

4- Em que tipo de decisões considera deverem ser ouvidos, sempre, os outros actores educativos?

Em todas as decisões que alteram a política de escola, essencialmente nas pedagógicas. Acho que é fundamental ouvir os outros actores educativos nas decisões.

5- E ocasionalmente?

Ocasionalmente também. Há aspectos que se nós contactarmos os encarregados de educação, ajudam-nos a resolver e a esclarecer situações pontuais dos alunos.

5.1- Nos horários dos alunos e das turmas, os alunos e os pais devem ser ouvidos?

Sim, pelo menos devem ser tomados em consideração, embora a decisão, pode ou não ser favorável. A participação neste tipo de tomada de decisão pode provocar um foco de instabilidade, basta que um encarregado de educação, no início do ano lectivo, não esteja de acordo com a turma do seu aluno, esta situação pode gerar um conflito entre todas as partes.

6- Existem outras entidades que participam nas decisões da escola?

Ao nível da assembleia de escola existem outras entidades. Temos um representante da câmara municipal e outro do centro social. Temos também alguns protocolos de colaboração e outras parcerias com outras instituições do concelho. A associação de pais também tem sido um órgão muito importante na participação nas decisões.

7- Quem é que habitualmente participa na tomada de decisões?

Depende das decisões, uma vez que a liderança executiva é a que emerge à primeira vista. A liderança pedagógica na actual estrutura directiva está um bocadinho subordinada, estará mais ou menos, como a escola se organiza. Nesta escola, a liderança executiva sobrepõe-se à liderança pedagógica, uma vez que são as mesmas pessoas que encabeçam os dois órgãos.

Entrevista: n.º4

Data: 26/07/04

Hora: 11.00 h a 12.00 h

Local: Sala do Conselho Executivo

Entrevistado: Presidente do C. Pedagógico

B- Dados pessoais:

1- Qual a sua idade?

34 anos.

2- Qual a sua formação académica?

Licenciatura em ensino da física e da química.

3- Qual a sua situação profissional?

Professor do Quadro de Nomeação Definitiva.

4- Quantos anos têm de experiência na docência?

11 anos.

5- Quantos anos têm de experiência no cargo que ocupa?

2 anos.

C- A Organização

1- Quais as principais características que distinguem esta escola?

Eu acho que é a afectividade que a escola tem com os alunos, quer do corpo docente, quer do pessoal não docente, penso que é esta a grande pedra de toque, a relação com a comunidade educativa. Tanto que tem sido política de escola, face à posição que ocupa no ranking, manter essa vertente humana, uma vez que, face às origens dos nossos alunos e às suas expectativas, achamos que os devemos continuar a levar a exame nacional para que conclua o 12º ano. Todavia, temos consciência de que, possa parecer um facilitismo, mas temos também consciência, que os nossos melhores alunos não são prejudicados com a forma de funcionamento da escola. Se os nossos melhores alunos conseguem alcançar as suas aspirações, então estamos a dar algumas possibilidades aos outros menos bons de concluírem o 12º ano.

2- Indique em que esta escola difere das outras em termos de imagem?

O nosso objectivo é proporcionar aos alunos uma maior escolarização. Por isso, há uma grande aposta no ensino tecnológico, não esquecendo o prosseguimento de estudos. Por exemplo, nós recebíamos os alunos do ensino mediatizado, mas, presentemente, eles podem optar por outra escola. Assim, e tendo presente este facto, entre outros, ou seja, a concorrência da escola profissional, a nossa escola vai ter que arranjar alternativas para os alunos do 3º ciclo em situações de repetências, no sentido de os integrar. A seguir, arranjar alternativas paralelas ao ensino secundário para que os alunos fiquem a fazer o equivalente ao secundário em termos de cursos profissionais.

Para desenvolver este trabalho, a escola tenta estabelecer parcerias de colaboração com as juntas de freguesia, a câmara municipal e o IEFP nos estágios dos cursos tecnológicos. Há uma grande aceitação das instituições para os estágios dos alunos, inclusivamente, até nos solicitaram que nós fizéssemos formação para os funcionários deles.

Transformar os nossos cursos tecnológicos na coqueluche da nossa escola, é uma prioridade, uma vez que neste momento, nas outras escolas, não há um grande investimento nestas áreas. É neste aspecto, que esta escola difere das outras, há de facto uma grande preocupação com os alunos e importa que os alunos que aqui ficam, fiquem bem preparados, e que essa preparação, seja reconhecida pelas instituições onde eles vão fazer estágios. Queremos que esta escola seja escolhida, não só pela proximidade, mas também pela qualidade dos cursos e pela formação dada. Penso que temos aqui manobra para fazer a diferença, agora temos de mostrar que somos capazes de fazer essa diferença.

3- Qual pensa ser o modelo que sustenta a organização em que trabalha?

O que sustenta é a forma de estar das pessoas na escola, pelo menos de algumas pessoas, logicamente que não está toda a escola alinhada nesta perspectiva, mas algumas pessoas estão. Por isso, o que nós queremos é dar resposta às necessidades dos alunos através de cursos tecnológicos, cuja conclusão do ensino básico está comprometida e em simultâneo dar resposta às necessidades do corpo docente.

4- Como classifica as dinâmicas de funcionamento interno?

Em termos de dinâmica a este nível, e tirando o que está inscrito, tem muito a ver com os departamentos e com os cursos previstos em termos de currículo nacional. Outros cursos são essencialmente impulsionados pelo conselho executivo.

4.1- Achas que os professores estão sempre receptivos às vossas propostas?

Há uma situação que me entristece um pouco e isso reflecte-se no órgão pedagógico, porque, ainda que os conselheiros sejam informados com tempo das matérias em discussão, os conselheiros queixam-se que não são informados das propostas a tempo, mas também eles, não apresentam outras propostas relativamente aos assuntos em discussão. Na minha perspectiva, é a pior situação que neste momento temos em curso nesta escola. Este problema reflectiu-se na última reunião da assembleia de escola, isto porque várias vezes, eu tenho sido apontado como o principal responsável pelo mau funcionamento do órgão pedagógico. Eu tenho rebatido que, esse mau funcionamento é resultante de uma má preparação das reuniões do órgão pedagógico por esses conselheiros. Os conselheiros acham que não, acham que esse défice é do presidente do conselho pedagógico, uma vez que não lhe fornecem atempadamente os elementos necessários para a sua preparação. Eu acho que não tenho de fornecer esses elementos, porque cada conselheiro tem de preparar a sua reunião, tem de fazer a sua reflexão sobre os assuntos e tem de apresentar as suas propostas, ou pelo menos, tem de ter capacidade para analisar essas propostas.

4.2- Achas que não é incongruente neste modelo o mesmo professor presidir a dois órgãos, o executivo e o pedagógico?

Eu penso que não há incongruência, mas de uma forma geral, as pessoas têm sido coerentes, na forma quando estão num órgão e noutro, uma vez que há representantes do conselho pedagógico na assembleia de escola. Por estes factos, tenho feito algumas reflexões sobre este problema. Acho que pode não ser incongruente, mas é pelo menos, menos bom, porque limita o órgão de gestão que o presidente do conselho executivo seja presidente do conselho pedagógico ou vice-versa. Por exemplo, se o órgão executivo apresenta uma proposta ao conselho pedagógico e não é aprovada e se por acaso, o assunto vai à assembleia, é desconfortável sendo presidente dos dois órgãos ter uma posição que não seja a do órgão pedagógico, enquanto não havendo acumulação de funções, uma coisa seria o que era apresentado pelo órgão pedagógico, outra coisa seria

o que era apresentado pelo órgão executivo. Neste caso, a assembleia decidiria sobre as matérias. Mas o que acaba por acontecer é que o presidente do conselho pedagógico não defende o órgão. Isto não acontece por sistema, mas em algumas situações acontece, isto porque o presidente do conselho executivo, por vezes, não se revê nas decisões do conselho pedagógico.

D – A Natureza da Liderança

1- Nesta escola, quais são as pessoas que se evidenciam como líderes?

Talvez da forma como deixa transparecer, possivelmente, o presidente da assembleia de escola.

1.1- E o presidente do conselho executivo, não é um líder?

O presidente do conselho executivo, neste caso, e não deixando nunca, de defender as suas ideias e de se bater sempre muito por elas. Ao ser defensor dos meus princípios, sou por vezes acusado por arrastar muito os conselhos pedagógicos, mas tento ser o mais consensual possível, agora não creio deixar de assumir as minhas funções e de agir enquanto presidente, com o qual me certifico. Agora exteriorizar essa liderança, se calhar falo mais do presidente da assembleia de escola.

2- Como caracteriza a actuação desses líderes?

Como o critério é a rotatividade das pessoas, muitas vezes acontece que as pessoas são eleitas, mas não se lhe reconhece perfil, ao não se lhe reconhecer perfil, a posição da pessoa e a posição dos órgãos, onde essas pessoas estão, é constantemente posta em causa, por pessoas, que estão nos departamentos. Essas pessoas tornam-se mais líderes do que as eleitas.

3- Além dos professores referenciados há mais algum interveniente na comunidade educativa que se destaque na escola?

Sim, sem dúvida. Temos líderes informais em diversos grupos disciplinares, uma vez esses líderes se sobrepõem à liderança formal. Esses líderes, por vezes, estão em sintonia entre eles, por isso, a sua acção traduz-se numa inércia muito grande para a

instituição. Esses líderes acham que tem legitimidade de por em causa deliberações de órgãos só porque não concordam com elas.

3.1- Mas apresentam sugestões?

Raramente. Porque se as apresentassem elas chegavam aos órgãos através dos coordenadores. Fazem sempre as reflexões à posteriori, é mais fácil e mais cómodo.

E- Estilos de Liderança

1- O órgão de gestão tem em consideração as sugestões dos professores para a elaboração dos documentos que regulamentam a vida escolar?

Tem. Um dos aspectos que fomos muito criticados, foi a forma como decidimos fazer a reformulação do regulamento interno. Nós quando tomamos posse, o regulamento interno já deveria ter sido actualizado há um ano, mas tivemos de ser nós a fazer essa actualização. Nós antes de o concebermos, solicitámos aos departamentos algumas sugestões para a sua consecução. Essas sugestões foram passadas ao grupo de trabalho, em conjunto, com alguns aspectos do órgão executivo. Mas esses aspectos, que nós considerávamos importantes, não foram tidos em consideração. Mesmo não tendo sido em tomados em consideração esses aspectos, o documento foi discutido em conselho pedagógico e em assembleia de escola.

Para construir o projecto educativo, foi feita uma acção de formação ao grupo de trabalho e desenvolveu-se um processo de consulta a toda a comunidade educativa. Neste momento, estamos a formar um sistema de avaliação interna da escola, para obter elementos para a elaboração do projecto educativo. Aqui também será consultada toda a comunidade educativa. No global, os professores tem uma participação activa ao nível dos grupos e departamentos na elaboração dos documentos que regulamentam a vida da escola.

2- E dos alunos, tem em consideração?

Esse é um problema onde temos muito défice. Não é que eles não tenham hipótese de participar, mas não participam, isto é, vieram a uma ou duas reuniões de conselho pedagógico e a uma ou duas reuniões da assembleia escola, a partir daí, nunca mais apareceram.

Estamos a equacionar a alteração do regulamento das eleições dos alunos, para a assembleia de escola e conselho pedagógico, no sentido dos alunos, que normalmente só aparecem os alunos do 12º ano, se distribuírem pelo menos, ao longo dos três anos do ensino secundário. E de fixar também ao nível do regulamento interno, que esses representantes se reúnam periodicamente, à semelhança dos outros coordenadores, com os delegados de turma para recolherem as suas opiniões e para nos fazer chegar essa informação.

3- Nesta escola é habitual as pessoas trabalharem em equipa?

Tentamos trabalhar sempre em equipa, ainda que nos seja apontado, que não consigamos colocar as equipas a funcionar, tanto quanto as pessoas acham que as devíamos colocar. Tenho pensado bastante sobre este assunto, e essencialmente, ao nível do conselho pedagógico. As pessoas insistem, que devíamos ter as secções a funcionar, mas, no conselho pedagógico, eu não consigo ter nas várias secções a representação de cada uma das partes, logo, não me parece fazer grande sentido, que as secções reúnam, e posteriormente, levem ao plenário só para aprovação, as suas decisões ou o seu trabalho, sem qualquer discussão. Eu acho que não tem de ser assim.

3.1- Então os departamentos e os grupos quando reúnem não trazem essas sugestões para o conselho pedagógico?

Aí é que está o problema, é que isso não acontece. É nessa perspectiva que eu falava há bocado na falha do conselho pedagógico. Foi entregue a todos os coordenadores uma planificação dos principais assuntos que são competência do pedagógico e dos momentos em que essas reflexões tinham que ser feitas. Tendo esse conhecimento, os coordenadores tinham que preparar esse trabalho antes das reuniões de conselho pedagógico. E isto não acontecendo, o conselho pedagógico tem de reunir sobre a forma de secções. Essas secções por sua vez, não representam o pedagógico, logo, o assunto teria que vir à discussão novamente, por isso, acaba por não haver vantagem da secção ter reunido. Para mim, o que está a falhar são os órgãos intermédios, isto é, quando o assunto vai a discussão, cada conselheiro, tem de trazer essa matéria já amadurecida uma vez que o conselho pedagógico tem de decidir.

4- Quais as estratégias utilizadas pelo conselho executivo para planificar e fomentar o trabalho de equipa?

Tento mostrar às pessoas que esta escola é uma escola de todos, e que é preciso, se queremos avançar e melhorar, que todos estejamos implicados nessa tarefa, para que haja uma maior uniformização, isto é, que a escola avance como um todo e não avance às parcelas. Tanto que foi criado um grupo para a auto-avaliação, que no início, começou por ser criticada a estratégia por ser um grupo demasiado grande, e entretanto, queríamos avançar e reduzir o grupo, ninguém quis deixar o grupo e os assuntos que estava a tratar. Se perguntar às pessoas, quem é que quer fazer parte desta nova equipa, as pessoas só querem, se continuarem a desenvolver o trabalho que estavam a fazer. Por isso, tenho que repensar a estratégia e formar um novo grupo. Este grupo, dá elementos relacionados com uma vertente, e o outro, trabalha noutra perspectiva. Neste momento, eu não posso quebrar a dinâmica destas pessoas, ainda que algumas não estão satisfeitas, outras, estão entusiasmadas e por isso motivadas.

Estes dois grupos de trabalho da avaliação interna, têm elementos do conselho pedagógico e dos diferentes departamentos. Mas muitas vezes é difícil escolher os grupos, uma vez que há um, ou outro, que não funciona bem, ou que não quer colaborar ou diz que não quer fazer isto, enfim, ainda há muitos professores que pensam que é só vir e dar as aulas.

5- Na escola quem acompanha e orienta os trabalhos de grupo?

É o órgão executivo. Aqui não tenho dúvidas nenhuma.

6- O trabalho desenvolvido, no âmbito não curricular é imposto ou negociado?

Normalmente perguntamos quem é que está disponível e quem tem interesse. Logicamente que temos sempre uma pessoa em vista que tentamos cativar, mas muitas vezes, ninguém está disponível para nada, ou então, são sempre os mesmos a estarem disponíveis. Por isso, essas pessoas já se começam a reservar um bocadinho. E também acontece que às vezes atribuímos a quem não se oferece, e depois as pessoas fazem de conta que fazem, mas o trabalho tem de ser feito por alguém. Estou a pensar no início do próximo ano lectivo, formar logo os grupos de trabalho e as propostas de constituição desses grupos, especialmente com os professores da casa, uma vez que já tenho a experiência do que cada um fez nos últimos tempos. Tudo isto, para que a

escola tenha a percepção de que não são os mesmos sempre a fazer tudo e que o trabalho está dividido por todos.

6.1- Quem orienta a constituição de turmas?

A constituição de turmas, tanto no básico como no secundário, os grupos de trabalho são liderados pelos coordenadores dos directores de turma.

6.2- Os alunos têm alguma interferência na escolha das propostas de visitas de estudo?

Sim, penso que têm alguma interferência nesta área, embora eu não tenha essa percepção.

6.3- E as actividades de complemento curricular são vocês que os escolhem ou são os alunos?

Aqui penso que os alunos têm alguma interferência, mas pontualmente, uma vez que essas actividades de complemento curricular, muitas vezes, são propostas pelos professores, pelos grupos ou pelos departamentos.

F- Inovação Pedagógica

1- Existe um projecto educativo que caracteriza esta escola? Quem o construiu (ou constrói)?

Foi construído pelo grupo nomeado e já referido nas questões anteriores. Neste grupo, estavam também elementos do conselho executivo a integrar a equipa do projecto educativo. Neste momento, estou à espera de receber informação mais sistematizada relativamente à avaliação, para depois passarmos à revisão do projecto educativo. Depois de termos essa informação mais sistematizada, irá ser nomeada uma equipa para a sua realização, constituída por (alunos, auxiliares, professores, ...)

2- Pensa que o projecto educativo da sua escola é um projecto inovador?

Eu acho que era inovador e era arrojado enquanto projecto, enquanto estrutura, ele permite a inovação. Por isso, nesta perspectiva se calhar, podemos considerá-lo que ele é inovador.

3- O que é que o torna diferente das outras escolas?

Por ele permitir a inovação é que possivelmente o torna diferente. É essencialmente ao nível das áreas tecnológicas, sem descurar as outras áreas, que o torna diferente das outras escolas, obviamente. Presentemente, como temos também alguma taxa de abandono ao nível do 3º ciclo, é uma área que nos preocupa. Por isso, nós também temos dado alguma atenção a esta problemática e contemplá-lo no projecto educativo.

4- Os professores desta escola sentem-se motivados a participar em actividades inovadoras?

Às vezes. Uns mais receptivos a umas coisas, outros mais receptivos a outras. Tudo muito bem enquanto não colide com o horário do professor, se isso implica um sacrifício em termos de horário, é complicado.

5- Considera que o presidente do conselho executivo tem um papel importante na promoção e consecução das actividades inovadoras ou deve-se apenas à iniciativa própria de cada professor?

Eu acho que o presidente tem um papel importante na promoção das actividades, deve ser essencialmente o incentivador e deve promover essas actividades. Essa inovação parte muito, muito, muito dos professores. Por exemplo, neste momento, esta escola em alguns departamentos, vive centrada nos estagiários. Esses departamentos fazem o que os estagiários decidirem fazer. Eu acho que isso não é política de escola, não é de uma escola com política, a escola não pode estar dependente, de quem vem de fora só para desenvolver um estágio, mas é cómodo

5.1- E o presidente do conselho pedagógico, não tem nenhuma interferência nesse problema?

O presidente do conselho pedagógico vai alertando para essas situações problemáticas, para a necessidade de antecipação, para a necessidade da preparação. Mas depois tem a grande inércia dos departamentos, e ele é só o presidente do conselho pedagógico.

5.2- Estamos a falar em questões pedagógicas e não em questões executivas. E é lógico que todo o processo de inovação tem de passar pela parte pedagógica. O que eu te pergunto é, se há, ou não, uma mistura de papéis nos dois órgãos, uma vez que são presididos pela mesma pessoa?

Eu penso que há uma mistura de papéis entre os dois órgãos, ou melhor entre os dois papéis. Neste momento, e pelas razões já referidas, era uma mais valia, mesmo em termos de gestão.

G- Ambiente Escolar

1- Como caracteriza o ambiente que se vive nesta escola?

Neste momento é de cortar à faca. Na minha opinião, o ambiente está mau. Sempre foi um problema desta escola as pessoas misturarem os aspectos pessoais com os aspectos profissionais. Nesta escola, grande parte do corpo docente já está aqui há muitos anos e por isso, conhecem-se muito bem umas às outras, por vezes esse conhecimento, gera conflitos.

2- Como classifica a relação entre os actores educativos e o conselho executivo?

Face ao clima que se sente, nós tentámos organizar alguns aspectos do ponto de vista profissional e não pessoal, que nós achámos que não estavam bem, mas somos sempre confrontados com situações do género “*sempre foi assim*”. Portanto, esta tentativa de alteração tem gerado alguma animosidade. Neste momento, o grande problema foi que, face há necessidade, eu sugeri como presidente do conselho pedagógico a alteração da constituição do órgão, como não havia propostas concretas, uma vez que essas propostas não foram trabalhadas pelos departamentos, e todo este processo implicava a saída de alguém do órgão pedagógico, gerou logo conflito. O conselho pedagógico aprovou uma das propostas, que na minha opinião era muito má. Mesmo eu sabendo que o documento iria provocar celeuma, uma vez que o regulamento interno tinha de ser alterado, ele foi à assembleia. Nem as pessoas que não concordaram com o documento no conselho pedagógico, foram capazes de elaborar uma proposta diferente na assembleia de escola. Por isso, a única proposta que foi aprovada, mesmo sendo má, foi a do conselho pedagógico, a assembleia não tem capacidade de decisão, ou decide uma coisa surrealista ou então nem decide. Por ter sido preciso tomar uma decisão de fundo na assembleia, a opinião da assembleia, transformou-se naquilo que eram habitualmente as reuniões de conselho pedagógico, uma vez que é no conselho pedagógico que as decisões pedagógicas têm de ser tomadas por sistema. Esta falha passa pela falta de capacidade de decisão das pessoas nos órgãos próprios, uma vez que quando falam da

falta de preparação dos outros, elas é que não preparam e não têm posição clara sobre os assuntos. Por isso não tem capacidade de decidir. Este problema gerou situações de grande mal-estar na escola.

Relativamente aos alunos, se há uma coisa que os alunos conhecem é o presidente da escola e sabem se pisam o risco o “caldo entorna”, da mesma forma que falo com eles lá em baixo e conversamos, mas se as coisas desestabilizam, alguém tem de responder pelas asneiras que fez.

Quanto aos funcionários, não havia procedimentos claros, não havia responsabilidades claras sobre determinadas situações. Também aqui temos criado alguma celeuma entre nós e os auxiliares, uma vez que temos tentado resolver questões que nunca foram resolvidas por outros colegas que por aqui passaram.

3- Como é que se resolvem os conflitos entre as pessoas nesta escola?

Muitas vezes essas situações são clarificadas nos órgãos colegiais, inclusivamente. Ainda um dia destes na assembleia de escola, face ao que se estava a passar, o órgão analisou o problema e deliberou que, quando as pessoas tinham reclamações, deveriam fazê-las no local próprio, ou nos órgãos formais e não nos corredores. Se até aqui tentei resolver as situações de conflito com alguma calma, sem afrontar, neste momento não tenho alternativa, se as pessoas estão a desestabilizar, chamo as pessoas e confronto-as com as situações.

4- Pensa que existe relação entre a forma como os líderes actuam e o ambiente que se vive na escola?

Eu acho que existe uma relação entre a liderança e o ambiente da escola. E acho que existe uma relação entre a liderança e o desempenho de cada um. O facto de estarmos contra a liderança, não significa que tenhamos um mau desempenho. Eu acho que neste momento, o facto de nós estarmos a favor da liderança está a servir de bode expiatório para um desempenho menos bom.

Quando a liderança tenta ir ao fulcro e tenta pedir elementos relativamente à liderança intermédia ou ao fim da cadeia, está sempre tudo bem, e ao fim e ao cabo, não está nada bem.

4.1- Achas que a liderança do presidente do conselho pedagógico tem alguma influência no ambiente da escola?

Eu acho que tem. Por exemplo, se eu peço aos departamentos que eu quero os critérios de avaliação, ou outra coisa, gera logo animosidade. Por isto, as pessoas acham que se está a desconfiar de tudo e todos. Estes factos são elementos de desestabilização e criam um mau ambiente.

H- Tipo de Comunicação**1- Nesta escola quais são os meios de comunicação mais utilizados?**

Tentámos sintetizar a informação do conselho pedagógico num placard na sala de professores, mas começou a ser pernicioso e a voltar-se contra o próprio órgão. Uma vez que os conselheiros não entendiam o que se discutia, a informação era diferente daquela que era dada no referido placard. Ora toda esta situação, gerava um mecanismo de contra-informação. Estas sínteses eram uma forma das pessoas não estarem com atenção às reuniões de conselho pedagógico. No último pedagógico, decidimos suspender esse tipo de informação.

2- Considera eficazes estes processos de comunicação?

Sim. Para mim a comunicação formal é mais eficaz, uma vez que na comunicação informal os professores, os auxiliares de acção educativa ou os alunos podem argumentar que não receberam essa informação. Por isso, eu acho que é necessário formalizar ainda mais alguns aspectos de passagem de informação. Isto é uma maneira de o órgão de gestão mostrar que faz aquilo que lhe compete.

3- Considera que a comunicação entre o conselho executivo e os professores é aberta?

Depende das temáticas. É assim, eu acho que nunca houve em nenhum de nós, qualquer problema em tratar o que quer que fosse com quem nos trás os problemas. Agora, os problemas que tem a ver estritamente com os alunos, no caso das situações disciplinares, nós tentamos resolvê-las sem recorrer às lideranças intermédias. As questões mais de fundo, nem se vem cá acima (conselho executivo), nem as fazemos chegar aos órgãos formais e minamos na sala de professores.

3.1- A comunicação entre o conselho pedagógico e os professores é aberta ou não?

No início, pelo menos a informação chegava a alguns departamentos, como dada pelo presidente do conselho executivo. Entretanto, as propostas deixaram de ser tão explícitas e passou a ser o pedagógico a dizê-las, mas depois com o tempo acabou por não acontecer, e acabou por ser o presidente do conselho executivo, tal e qual, a dar essas informações.

Há professores que fazem chegar através dos seus coordenadores, essa informação ao órgão, outros vêm entregar pessoalmente para as levar ao pedagógico, portanto, não há entraves para que essa comunicação não seja aberta, embora nem sempre ela se faça da melhor forma.

4- E entre professores?

Há uma certa cordialidade entre todos. Mas efectivamente a comunicação faz-se dentro de pequenos grupos. Não quero dizer que seja entre um número reduzido de professores, mas na minha opinião, tem mais a ver com a forma como se está na escola e para a escola e na forma como se identifica com a escola.

I- Tomada de Decisão

1- O presidente do conselho executivo aplica à risca os normativos legais do ministério da educação?

Não acho que ninguém aplica, tentamos flexibilizar, sem entrar em ilegalidades e adequar às nossas realidades. Agora há situações onde não se pode mesmo fugir. Tenho vindo a ser cada vez mais legalista, e a formação que fiz no I.N.A. foi determinante a este nível. Nós às vezes temos a percepção que isto é tudo facilidades, mas há aspectos legais que nós não dominamos e que são determinantes.

Por exemplo, eu sou um representante da administração, por muito que isso custe a entender aos meus colegas, porque são eles que me elegem, eu não posso fugir àquilo que me mandam fazer. No entanto, tentamos sempre arranjar aqui uma ponte, uma plataforma que sirva as partes.

2- Que tipo de decisões considera serem de exclusiva responsabilidade do presidente do conselho executivo?

É lógico que eu não tenho manobra, mas tento procurar essa manobra, entre aquilo que são os interesses da escola e aquilo que está legislado. Ainda agora, relativamente à constituição das turmas e seguindo os nossos critérios pedagógicos, não cumprimos exactamente o que estava previsto, mas tentámos aproximar. Nesta situação, pedimos autorização à nossa hierarquia e esperamos.

As decisões internas do dia-a-dia, decisões referentes ao pessoal docente e não docente, alunos, questões disciplinares.

2.1- Quem é que define esses critérios, mais pedagógicos?

É o órgão pedagógico que define. E depois nós, órgão executivo, tentamos balizar entre o que são os interesses da escola, do conselho pedagógico e as exigências da lei.

3- O conselho executivo considera importante a participação dos professores nas decisões?

Eu acho que é importante, eles sentirem que fazem parte das decisões, uma vez que também se sentem responsabilizados nessas mesmas decisões, embora a sua participação seja muito relativa.

4- Em que tipo de decisões considera deverem ser ouvidos, sempre, os outros actores educativos?

Em todas as decisões que alteram a política de escola, essencialmente nas pedagógicas. Acho que é fundamental ouvir os outros actores educativos nas decisões.

5- E ocasionalmente?

Ocasionalmente também. Há aspectos que se nós contactarmos os encarregados de educação, ajudam-nos a resolver e a esclarecer situações pontuais dos alunos.

5.1- Nos horários dos alunos e das turmas, os alunos e os pais devem ser ouvidos?

Sim, pelo menos devem ser tomados em consideração, embora a decisão, pode ou não ser favorável. A participação neste tipo de tomada de decisão pode provocar um foco de instabilidade, basta que um encarregado de educação, no início do ano lectivo, não

esteja de acordo com a turma do seu aluno, esta situação pode gerar um conflito entre todas as partes.

6- Existem outras entidades que participam nas decisões da escola?

Ao nível da assembleia de escola existem outras entidades. Temos um representante da câmara municipal e outro do centro social. Temos também alguns protocolos de colaboração e outras parcerias com outras instituições do concelho. A associação de pais também tem sido um órgão muito importante na participação nas decisões.

7- Quem é que habitualmente participa na tomada de decisões?

Depende das decisões, uma vez que a liderança executiva é a que emerge à primeira vista. A liderança pedagógica na actual estrutura directiva está um bocadinho subordinada, estará mais ou menos, como a escola se organiza. Nesta escola, a liderança executiva sobrepõe-se à liderança pedagógica, uma vez que são as mesmas pessoas que encabeçam os dois órgãos.

Anexo 15

Grelha de Análise de Conteúdo das Entrevistas
 (Presidente do Conselho Executivo e Presidente do Conselho Pedagógico)
 Escola EB 2,3/S de S. Sebastião de Mértola / Escola Secundária Poeta Joaquim Serra - Montijo

A- Dados Gerais

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Frequência	
			NR	%
A1- <u>Tempo de serviço</u>	A 1.1 - <u>Experiência na docência</u>	E1- "17 anos"	1	25%
		E2- "11 anos" E3/E4- "11 anos"	3	75%
	A 1.2 - <u>Experiência no cargo</u>	E1- "11 anos"	1	25%
		E2- "5 anos"	1	25%
		E3/E4- "2 anos"	2	50%

B- A Organização

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Frequência	
			NR	%
<u>B1- Características da organização</u>	<u>B1.1- Prestígio da escola no exterior</u>	E1- “[...] a escola recebeu uma menção da Unesco, pelo trabalho desenvolvido”.	1	50%
	B1.1.1- Reconhecimento da escola	E1- “[...] as pessoas deslocam-se à escola com relativa facilidade [...] acabam por vir e conhecer”.	2	50%
	B1.1.2- Aberta à comunidade	E2- “[...] aberta a toda a comunidade [...]”.		
	<u>B1.2- Imagem da escola para o exterior</u>			
	B1.2.1- Moderna	E1- “[...] projectar a escola para o exterior, concorrendo a programas financiados”.	1	14,3%
	B1.2.2- Inovadora	E2- “[...] as pessoas que nela trabalham, desenvolvem mecanismos para que seja uma referência, quer no domínio pedagógico e administrativo [...]”.	1	14,3%
	B1.2.3- Sócio-afectiva	E3/E4- “[...] é a afectividade que a escola tem com os alunos [...]”	2	28,6%

	<p>B1.2.4- Qualidade do ensino</p>	<p>E2- “[...] prestar um serviço de qualidade”. E3/E4- “Queremos que esta escola seja escolhida [...] pela qualidade dos cursos e pela formação dada”.</p>	3	42,8%
	<p><u>B1.3- Promoção do sucesso</u> B1.3.1- Aposta no ensino técnico-profissional</p>	<p>E1- “[...] apostamos no ensino profissionalizante, [...] tivemos que criar cursos tecnológicos, para os alunos com mais dificuldades”. E2- “[...] apostamos no ensino profissionalizante”. E3/E4- “[...] grande aposta no ensino tecnológico [...]”.</p>	4	57,1%
	<p>B1.3.2- Desenvolver competências</p>	<p>E2- “[...] certificar e formar pessoas com competências”.</p>	1	14,3%
	<p>B1.3.3- Maior escolarização</p>	<p>E3/E4- “[...] proporcionar aos alunos uma maior escolarização”.</p>	2	28,6%
	<p><u>B1.4- Modelo de organização</u> B1.4.1- Continuidade</p>	<p>E1- “[...] continuidade e inovação”. E2- “[...] continuidade ao trabalho desenvolvido”.</p>	2	28,6%
	<p>B1.4.2- Hierárquico</p>	<p>E2- “[...] deve ter um líder [...] e tenha perfil para o cargo”.</p>	1	14,2%
	<p>B1.4.3- Lealdade face à escola</p>	<p>E3/E4- “O que a sustenta é a forma de estar das pessoas na escola [...]”</p>	2	28,6%

	<p>B1.4.4- Necessidades dos alunos</p>	<p>E3/E4- “[...] dar resposta às necessidades dos alunos [...]”.</p>	<p>2</p>	<p>28,6%</p>
	<p>B1.5- <u>Dinâmicas de funcionamento interno</u></p> <p>B1.5.1- Ter reflexo nos alunos</p>	<p>E1- “[...] essa continuidade e essa dinâmica, só fazem sentido, se tiverem reflexo nos alunos”.</p> <p>E1- “[...] tentar melhorar o produto final, isto é, o resultado dos alunos”.</p> <p>E1- “[...] os problemas são discutidos em grupo [...]”.</p>	<p>2</p>	<p>25%</p>
	<p>B1.5.2- Descentralização</p>	<p>E1- “[...] temos os departamentos a funcionar com as pessoas, que eu acho, que tem o perfil mais adequado em cada área”.</p>	<p>1</p>	<p>12,5%</p>
	<p>B1.5.3- Importância dos departamentos</p>	<p>E3/E4- “[...] tem muito a ver com os departamentos [...]”.</p>	<p>3</p>	<p>37,5%</p>
	<p>B1.5.4- Seguir as normas</p>	<p>E3/E4- “[...] os cursos previstos em termos de currículo nacional [...]”.</p>	<p>2</p>	<p>25%</p>

C- Liderança

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registro	Frequência	
			Individual	Grupo
C1- <u>Natureza da liderança</u>	C1.1- <u>Identificação dos líderes formais</u>	E1- “[...] no órgão executivo não há um líder formal, há sim uma divisão da liderança, revelando-se uma equipa coesa e bem articulada”.	1	11,1%
	C1.1.1- Dispersão da liderança (c.executivo)	E1- “[...] os coordenadores de departamento e a coordenadora do ensino básico”.	3	33,4%
	C1.1.2- Coordenadores	E2- “[...] a coordenadora do ensino básico”.		
		E2- “[...] a coordenadora do ensino recorrente”.		
	C1.1.3- Presidente do conselho pedagógico	E2- “[...] presidente do conselho pedagógico [...]”	1	11,1%
	C1.1.4- Vice-presidente do conselho executivo	E2- “[...] vice-presidente do conselho executivo [...]”.	1	11,1%
	C1.1.5- Chefe dos serviços administrativos	E2- “[...] chefe dos serviços administrativos [...]”.	1	11,1%

	<p>C1.1.6- Presidente da assembleia de escola</p> <p>C1.2- <u>Identificação dos líderes informais</u></p> <p>C1.2.1- Associados a projectos</p> <p>C1.2.2- Núcleo de continuidade</p> <p>C1.2.3- Dispersão dos líderes informais</p> <p>C1.2.4- Não existem</p>	<p>E3/E4- “[...] o presidente da assembleia de escola”.</p> <p>E1- “[...] pessoas ligadas aos projectos, essencialmente no grupo das expressões”.</p> <p>E1- “[...] a professora Nádia, que se evidencia como uma líder, tem grande influência na comunidade, uma vez que dinamiza actividades relacionadas com as tradições da região [...] mobiliza também os alunos”.</p> <p>E1- “[...] são essencialmente, ao nível do núcleo de continuidade”.</p> <p>E2- “[...] talvez ao nível do núcleo de continuidade”.</p> <p>E3/E4- “Temos líderes informais em diversos grupos disciplinares, estes líderes sobrepõem-se à liderança formal”.</p> <p>E2- “[...] não há uma figura que salte à vista”.</p>	<p>2</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>1</p>	<p>22,2%</p> <p>28,6%</p> <p>28,6%</p> <p>14,2%</p>
<p>C2- <u>Estilos de liderança</u></p>	<p>C2.1- <u>Participação dos professores nas decisões</u></p> <p>C2.1.1- Descentralização da decisão</p>	<p>E1- “Em termos pedagógicos a gestão executiva não impõe, nem executa”.</p> <p>E1- “[...] nunca se decide sem primeiro falar com os possíveis intervenientes, ou nos grupos, ou nos</p>	<p>3</p>	<p>33,3%</p>

	<p>C2.1.2- Centralização da decisão</p> <p>C2.1.3- Participação activa na decisão</p> <p>C2.1.4- Controlo da decisão</p>	<p>departamentos”.</p> <p>E1-“[...] existe descentralização [...]”.</p> <p>E2- “Nós só apresentamos soluções para coisas mais específicas (comissão de horários, direcção de instalações, ...) [...]”.</p> <p>E3/E4-“[...] os professores tem uma participação activa na vida da escola (projecto educativo, regulamento interno)”.</p> <p>E1-“Existe uma participação activa nas decisões”.</p> <p>E3/E4-“[...] acham que tem legitimidade de por em causa deliberações de órgãos [...]”.</p>	<p>1</p> <p>3</p> <p>2</p>	<p>11,1%</p> <p>33,3%</p> <p>22,2%</p>
	<p><u>C2.2- Participação dos alunos nas decisões</u></p> <p>C2.2.1- Construção do seu projecto de vida</p> <p>C2.2.2- Fraca participação</p> <p>C2.2.3- Falta de interesse</p>	<p>E1-“[...] os alunos são ouvidos através dos SPO ao longo do ano lectivo”.</p> <p>E2-“Pouco participam, tem pouco peso nas decisões da vida da escola”.</p> <p>E3/E4-“[...] é onde temos muito défice [...] não participam [...]”.</p> <p>E3/E4- [...] nunca aparecem”.</p> <p>E2-“[...] há um desinteresse muito grande [...]”.</p>	<p>1</p> <p>3</p> <p>3</p>	<p>14,2%</p> <p>42,9%</p> <p>42,9%</p>

	<p><u>C2.3- Abertura/formalização do órgão de gestão</u> C2.3.1- Abertura à comunidade educativa</p>	<p>E1- “[...] a porta está sempre aberta [...]”. E1- “Quando existe um problema entre alunos, ou tratar de qualquer assunto, eles deslocam-se logo ao conselho executivo”. E2- “[...] a porta está sempre aberta [...]”.</p>	3	100%
	<p><u>C2.4- Acompanhamento e orientação do trabalho de grupo</u> C2.4.1- Autonomia no trabalho C2.4.2- Conselho pedagógico C2.4.3- Conselho executivo C2.4.4- Lealdade face ao conselho executivo</p>	<p>E1- “[...] é um trabalho de equipa [...]”. E2- “[...] as equipas são autónomas no desenvolvimento dos seus trabalhos”. E2- “[...] é o conselho pedagógico que faz essa orientação e coordenação [...], projecto educativo, regulamento interno e projecto curricular de escola”. E2- “[...] outras áreas (turmas, horários, ...) é o conselho executivo [...]”. E3/E4- “É o órgão executivo quem acompanha e orienta os trabalhos de grupo”. E1- “[...] a presença de um elemento do c. executivo, só garante a fidelidade das orientações do C.E.”.</p>	2 1 3 4	20% 10% 30% 40%

		<p>E2- “[...] um seu representante está mais próximo dessas equipas de trabalho [...]”.</p> <p>E3- “[...] tentamos sempre que haja uma pessoa que seja líder e que nos dê algum descanso em relação ao que está a acontecer”.</p> <p>E3- “[...] temos sempre uma pessoa em vista”.</p>		
<p>C3- <u>Tomada de decisões</u></p>	<p>C3.1- <u>Autonomia na aplicação dos normativos</u></p> <p>C3.1.1- Só em algumas situações</p>	<p>E1- “[...] em algumas situações, desde que não prejudique os alunos e a instituição [...]”.</p> <p>E2- “[...] ninguém segue. [...] devemos tentar adaptar a lei à nossa realidade, não a infringindo [...]”.</p> <p>E2- “[...] quando os normativos põem em causa o bom funcionamento do processo ensino-aprendizagem e os direitos dos alunos [...]”.</p> <p>E3/E4- “[...] tentamos flexibilizar, sem entrar em ilegalidades e adequar às nossas realidades”.</p>	<p>5</p>	<p>100%</p>
	<p>C3.2- <u>Autonomia nas decisões</u></p> <p>C3.2.1- Decisões do dia-a-dia</p>	<p>E1- “São as decisões do dia-a-dia [...] gestão de pessoal, gestão de conflitos e procedimentos disciplinares [...]”.</p> <p>E2- “São as decisões do dia-a-dia, as questões da gestão do pessoal, a gestão dos conflitos e as situações disciplinares, entre outras”.</p>	<p>4</p>	<p>100%</p>

		E3/E4-“As decisões internas do dia-a-dia, decisões referentes ao pessoal docente e não docente, alunos, questões disciplinares [...]”.		
C3.3- <u>Importância da participação nas decisões</u> (professores)	C3.3.1- Importante	E1-“O conselho executivo [...] se não aproveitar esta mais valia, também se vê afundado em decisões, que não conseguem tomar sozinhos”. E2-“Determinante e importante”. E2-“[...] pessoas que já estão há mais tempo do que eu nesta escola [...] têm alguma influência sobre as minhas decisões [...]. Por isso, tento consultá-los em algumas decisões”. E3/E4-“Eu acho que é importante, [...]”.	5	100%
C3.4- <u>Tipo de decisões</u>	C3.4.1- Pedagógicas	E1-“Em todas as questões pedagógicas”. E2-“Nas questões pedagógicas devem ser sempre ouvidos”. E3/E4-“[...] essencialmente pedagógicas”.	4	57,2%
	C3.4.2- Outras	E3/E4-“Em todas as situações que alteram a política da escola [...]”. E1-“[...] os órgãos intermédios tem poder decisório nas questões de fundo”.	3	42,8%

	<p>C3.5- <u>Envolvimento e participação em situações ocasionais</u></p> <p>C3.5.1- Remodelação de instalações</p> <p>C3.5.2- Projectos</p> <p>C3.5.3- Calendário de reuniões</p> <p>C3.5.4- Situações com alunos</p> <p>C3.5.5- Participação relativa</p>	<p>E1- “Em tudo aquilo que interfere na vida das pessoas (laboratórios, obras na escola, etc.) [...]”.</p> <p>E2- “[...] remodelações ao nível das instalações [...]”.</p> <p>E2- “[...] quando se trata de projectos [...]”.</p> <p>E2- “[...] calendário de reuniões [...]”.</p> <p>E3/E4- “[...] os encarregados de educação na resolução de situações pontuais com os alunos”.</p> <p>E3/E4- “[...] a sua participação é relativa”.</p>	<p>2</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>2</p> <p>2</p>	<p>25%</p> <p>12,5%</p> <p>12,5%</p> <p>25%</p> <p>25%</p>
	<p>C3.6- <u>Abertura à participação nas decisões (comunidade)</u></p> <p>C3.6.1- Decisão partilhada</p>	<p>E1- “[...] há instituições que fazem parte da orgânica da escola (câmara, cooperativa, ...) [...]”.</p> <p>E2- “Há outras entidades (associação de pais, câmara, cooperativa, ...) [...]”.</p> <p>E3/E4- “Ao nível da assembleia de escola existem outras entidades (câmara municipal e centro social)”.</p>	<p>4</p>	<p>100%</p>

	<p><u>C3.7- Responsabilidade dos órgãos formais na tomada de decisões</u></p> <p>C3.7.1- Descentralização da decisão</p>	<p>E1- “Não há uma tomada de posição no singular”. E1- “[...] todas as decisões são tomadas nos dois órgãos (pedagógico e executivo), sempre em coordenação e articulação [...]”. E2- “[...] é da responsabilidade do conselho pedagógico e do conselho executivo, sempre em coordenação e articulação”. E2- “[...] não há decisões a uma só pessoa”.</p>	<p>4</p>	<p>50%</p>
	<p>C3.7.2- Centralização da decisão</p>	<p>E3/E4- “A liderança executiva é a que emerge à primeira vista”. E3/E4- “A liderança pedagógica está um bocadinho subordinada [...]. Nesta escola a liderança executiva sobrepe-se à pedagógica [...]”</p>	<p>4</p>	

D- Clima Organizacional

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registro	Frequência	
			Individual	Grupo
D1- <u>Inovação pedagógica</u>	D1.1- <u>Participação no projecto educativo</u>	E1- “O conselho de escola formou uma equipa de trabalho e dela, fizeram parte professores, funcionários e pais”. E2- “[...] são sempre as equipas que o fazem [...] onde estão vários elementos da comunidade educativa”. E3/E4- “Foi construído por um grupo nomeado [...] constituído por elementos que fazem parte da escola [...]”	4	100%
	D1.2- <u>Tipo de projecto</u>	E1- “É um projecto muito fluído [...]”. E1- “É um projecto muito flexível, uma vez que é um projecto que nós colocamos lá tudo”. E1- “não está muito actualizado”. E2- “[...] é um projecto já desactualizado [...] não se enquadra na realidade desta escola”. E3/E4- “[...] era inovador e arrojado enquanto projecto [...]”. E3/E4- “[...] podemos considerá-lo inovador”.	1	12,5%
	D1.2.1- <u>Fluído</u>		1	12,5%
	D1.2.2- <u>Flexível</u>		4	50%
	D1.2.3- <u>Desactualizado</u>			
	D1.2.4- <u>Inovador</u>		2	25%

	<p>D1.3- <u>Importância do projecto</u></p> <p>D1.3.1- Permitir a inovação</p>	<p>E1-“É essencialmente ao nível da inovação, seja ao nível da reorganização curricular, ou seja, ao nível das novas tecnologias [...]”.</p> <p>E2-“É essencialmente ao nível da inovação, [...] foi ao nível das novas tecnologias [...]. No presente, é ao nível do ensino técnico-profissional”.</p> <p>E3/E4-“Por ele permitir a inovação [...] essencialmente ao nível das áreas tecnológicas [...]”.</p>	4	100%
	<p>D1.4- <u>Participação em actividades inovadoras</u></p> <p>D1.4.1- Aderem sempre</p>	<p>E1- “[...] aderem com muita facilidade a este tipo de inovações”.</p> <p>E1- “Há professores que aderem e são eles que permitem implementar estas “coisas” [...]”.</p> <p>E2- “[...] aderem com facilidade à verdadeira missão da escola [...]”.</p>	3	33,3%

	<p>D1.4.2- Aderem às vezes</p>	<p>E3/E4-“As vezes. Uns mais receptivos a umas coisas, outros mais receptivos a outras”.</p>	2	22,2%
	<p>D1.4.3- Acomodação à inovação</p>	<p>E3/E4-“[...] há muitos professores que pensam que é só vir dar as aulas”.</p> <p>E3/E4-“Tudo bem enquanto não colide com o horário do professor [...]”.</p>	4	44,5%
	<p>D1.5- <u>Influência da gestão na inovação pedagógica</u></p> <p>D1.5.1- Responsabilidade da hierarquia</p>	<p>E1- “Há uma linha de orientação executiva da escola que aponta nesse sentido”.</p> <p>E2-“Nas questões técnico-administrativas, é a equipa da gestão, que as propõe “todas” [...]”.</p> <p>E2-“[...] as linhas orientadoras vêm sempre do órgão executivo da escola”.</p> <p>E3/E4-“O presidente tem um papel importante na promoção das actividades [...]”.</p>	5	71,5%
	<p>D1.5.2- Autonomia nas actividades</p>	<p>E1- “[...] os diferentes órgãos da escola, trabalham dentro das suas competências essas linhas orientadoras”.</p> <p>E2- “[...] damos total liberdade [...] para organizar essas actividades inovadoras [...]”</p>	2	28,5%

D2- <u>Ambiente escolar</u>	D2.1- <u>Qualidade e bem-estar</u> D2.1.2- Embelezamento exterior	E1- “[...] o espaço circundante (o arranjo, o espaço, a limpeza, a cor, o branco) [...]”.	1	100%
	D2.2- <u>Ambiente de trabalho</u> D2.2.1- Clima aberto	E1- “[...] é um clima aberto [...] é tudo muito igualitário”. E2- “[...] há um bom clima de escola [...]”. E2- “[...] há um bom ambiente de trabalho e o clima é aberto”.	3	33,3%
	D2.2.2- Clima desagradável	E3/E4- “[...] o ambiente está mau [...] misturam aspectos pessoais com aspectos profissionais”. E3/E4- “[...] conhecem-se bem umas às outras, por vezes, esse conhecimento gera conflitos”. E3/E4- “[...] os grandes entraves são aqui ao nível do corpo docente”.	6	66,7%
D2.3- <u>Factores de ordem relacional com o conselho executivo</u> D2.3.1- Confiança	E1- “É muito boa, [...] tem uma liderança muito próxima das pessoas [...]”. E2- “[...] as pessoas entram quando querem e fazem as propostas que bem entenderem”.	3	60%	

		<p>E3-“No geral, os alunos e os encarregados de educação não tem queixas do órgão de gestão [...]”.</p> <p>E3/E4-“Face ao clima, tentámos organizar alguns aspectos [...] essa tentativa de alteração gerou logo alguma animosidade”.</p>	2	40%
	<p><u>D2.4- Resolução de conflitos</u></p> <p>D2.4.1- Conselho executivo</p>	<p>E1-“Normalmente são as pessoas do conselho executivo [...]”.</p> <p>E2-“[...] as pessoas são chamadas ao conselho executivo e são confrontadas com as situações”.</p> <p>E3-“[...] chamo as pessoas envolvidas e clarifico as situações”.</p>	3	50%
	<p>D2.4.2- Director de turma</p>	<p>E1 - “[...]quando se trata de alunos é o director de turma [...]”.</p>	1	16,6%
	<p>D2.4.3- Órgãos colegiais</p>	<p>E3/E4-“Muitas vezes são clarificadas nos órgãos colegiais [...]”.</p>	2	33,4%

	<p><u>D3.1- Cooperação</u></p> <p>D3.1.1- Boa coesão grupal</p>	<p>E1- “Todo o trabalho é sempre feito em equipa [...]”.</p> <p>E2- “[...] todos trabalham no mesmo sentido”.</p> <p>E2- “[...] todos os órgãos trabalham em sintonia, sempre como referência os alunos”.</p> <p>E2- “Há um trabalho de equipa nesta escola, sem dúvida nenhuma”.</p> <p>E3/E4- “Tentamos trabalhar sempre em equipa [...]”.</p>	6	100%
<p><u>D3- Interação e Influência</u></p>	<p><u>D3.2- Estratégias de cooperação</u></p> <p>D3.2.1- Nomeados pelo conselho pedagógico</p> <p>D3.2.2- Flexibilização das equipas</p> <p>D3.2.3- Pela sua disponibilidade e interesse</p>	<p>E1- “É o conselho pedagógico que escolhe as equipas de trabalho”.</p> <p>E2- “[...] todas as equipas de trabalho são nomeadas pelo conselho pedagógico [...]”.</p> <p>E2- “[...] as equipas são sempre constituídas por pessoal da casa e por pessoal mais novo [...]”.</p> <p>E3/E4- “Tento mostrar às pessoas que esta escola é uma escola de todos, e todos, estamos implicados nessa tarefa [...]”.</p> <p>E3/E4- “Normalmente perguntamos quem é que está disponível e quem tem interesse [...]”.</p>	2	28,6%
			1	14,3%
			4	57,1%

<p><u>D4- Processo de comunicação</u></p>	<p><u>D4.1- Fluxo de informação</u></p> <p>D4.1.1- Nos dois sentidos</p> <p>D4.1.2- Num só sentido</p>	<p>E1- “O meio de comunicação mais comum é efectuado nos dois sentidos (professores/órgão de gestão e vice-versa)”.</p> <p>E2- “[...] é efectuado nos dois sentidos (professores/órgão de gestão e vice-versa)”.</p> <p>E3- “De nós para os professores passa através dos órgãos intermédios [...]”.</p> <p>E3- “[...] dos professores para nós, passa muitas vezes, por eles virem directamente ao órgão executivo”.</p> <p>E4- “[...] fazem chegar através dos seus coordenadores [...]”.</p> <p>E4- “[...] outros vêm entregar pessoalmente”.</p>	<p>2</p> <p>4</p>	<p>33,3%</p> <p>66,7%</p>
	<p><u>D4.2- Tipo de comunicação (órgão de gestão/professores)</u></p> <p>D4.2.1- Aberta</p> <p>D4.2.2- Informal</p>	<p>E1- “[...] a comunicação é aberta [...]”.</p> <p>E2- “[...] é aberta [...]”.</p> <p>E1- “[...] não há marcação de horas, nem mandam recados, há sempre possibilidade de falar no momento, de uma forma mais informal”.</p>	<p>2</p> <p>4</p>	<p>25%</p> <p>50%</p>

		<p>E2-“[...] quando quero tratar de qualquer assunto, vou aqui ao lado e contacto logo as pessoas”.</p> <p>E2-“[...] os contactos informais são os mais privilegiados”.</p> <p>E3-“[...] se alguém me contacta na sala de professores, eu esclareço e tento resolver o problema na hora”.</p> <p>E3-“[...] decisões que são nossas, aparecem por escrito e são afixadas na sala de professores [...]”.</p> <p>E4-“[...] a informação do conselho pedagógico é dada num placard na sala de professores [...]”.</p>	2	25%
	<p>D4.3- <u>Tipo de comunicação entre professores</u></p> <p>D4.3.1- Aberta</p> <p>D4.3.2- Cordial</p> <p>D4.3.3- Fechada</p>	<p>E1-“[...] a comunicação entre todos os professores também é aberta [...]”.</p> <p>E2-“[...] há uma comunicação aberta entre todos [...]”.</p> <p>E3/E4-“Há uma cordialidade entre todos”.</p> <p>E3/E4-“[...] a comunicação faz-se dentro de pequenos grupos”.</p>	2	33,3%
			2	33,3%

Grupos de profissões**Grupos**

- P1 Membro das forças armadas
- P2 Quadros superiores da administração pública, empresas e dirigentes
- P3 Especialistas das profissões intelectuais e científicas
- P4 Técnicos e profissionais de nível intermédio
- P5 Pessoal administrativo e similar
- P6 Pessoal de serviços e vendedores
- P7 Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas
- P8 Operários, artífices e trabalhadores similares
- P9 Operadores de instalações, máquinas e montagem
- P10 Trabalhadores não qualificados
- P11 Trabalhadores da administração pública
- P12 Empresários em nome individual
- P13 Desempregado/a
- P14 Reformado/a
- P15 Doméstica

Fonte: INE

