



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E TRABALHO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

A liderança na escola no feminino e no masculino

Dissertação orientada por:

Professora Doutora Maria Manuela Nogueira Pinto Teixeira

Isabel Maria de Oliveira Arribança

Porto, Abril de 2011

RESUMO

A dissertação aqui apresentada expõe um estudo relativo às problemáticas da liderança, da participação e do clima, dando especial importância às assimetrias entre a liderança masculina e feminina no interior da escola.

Para verificar as opiniões dos professores sobre o estilo de liderança vivenciado nas escolas utilizámos o método quantitativo: inquérito por questionário.

A análise dos resultados permitiu-nos verificar que as opiniões dos professores inquiridos assumem que existem assimetrias de género no tipo de relacionamento relativamente a indicadores como a afectividade, o espírito comunitário e a colaboração, uma vez que são aspectos encontrados maioritariamente nas directoras. Nos estilos de liderança de LEWIN, constatámos que os respondentes apontam para o predomínio do estilo democrático, sendo este mais evidente no caso dos respondentes que têm líderes do género feminino.

No que se refere ao processo de tomada de decisão das respostas obtidas parece poder inferir-se que as mulheres directoras tomam menos decisões de forma autocrática do que os seus pares do género masculino.

O clima sentido pelos professores nas escolas do nosso estudo revela, também, diferenças segundo o género dos directores relativamente aos parâmetros consideração, comunicação, equidade e conciliação trabalho-família, sendo mais evidente a satisfação entre os respondentes que têm directoras. Ao nível da liderança transformacional e transaccional os professores têm maioritariamente opinião de que os directores homens ou mulheres usam um estilo transformacional, mas esta opinião é mais forte no que se reporta às directoras.

Palavras chave: liderança, participação na decisão, clima e diferenças de género.

ABSTRACT

The present dissertation exposes a study about leadership, participation and working climate, showing the asymmetry between male or female school leadership.

To check out teachers opinion about these concepts we used the quantitative methods questionnaire.

The results analyses allowed us to conclude that quested teachers assume there are asymmetries by sex in the indicators of relationships like affectivity, community spirit, collaboration, because these aspects are more evident in female director. As far as the Lewin styles of leadership are concerned, teachers answers think women are more democratic.

In what concerns the decision process, the answers show the female leaders take less autocratic decisions than male leaders.

Teachers feel that there are differences between female and male directors in schools, in what concerns consideration, communication, equity and work-family conciliation. Satisfaction in work was more evident among teachers who have female directors.

About transformational or transitional leadership, the majority of teachers think that male or female directors of schools use transformational leads, but this opinion is stronger in relation to female directors.

Key Words: leadership, decision participation, working climates and sex differences.

AGRADECIMENTOS

A conclusão do curso de Mestrado com a presente dissertação é motivo de uma enorme satisfação. Significa o alcance de um objectivo antigo, mas que sempre se mostrou difícil de concretizar, pelas mais variadíssimas contingências da vida.

De início, foi difícil para a família, quer ascendente quer descendente, perceber esta minha necessidade de voltar a estudar, principalmente num período em que leccionava tão longe de casa. Habituares-se à minha ausência para frequentar as aulas de sexta e sábado, não foi tarefa fácil, o que provocou em mim um misto de sentimentos; se por um lado, era algo que queria realizar, por outro, sentia-me culpada por não ter tempo para uma família que requeria tanto a minha atenção.

Quando tentei desistir e adiar a concretização deste projecto a Doutora Manuela Teixeira, muito simpaticamente, convenceu-me a não o fazer e a continuar. Este é o primeiro agradecimento que tenho a fazer, por me ter ajudado a ficar e pela sugestão para tratar este tema, que tanto me agradou.

Agradeço também a todos os outros professores que tive ao longo destes dois anos e que me foram ajudando a construir as bases do conhecimento, imprescindíveis a este projecto.

Agradeço também aos colegas de mestrado pelo apoio, em especial à minha querida amiga Ana. A ela devo a força e a inspiração nos meus piores momentos.

Agradeço a todos os amigos que me ajudaram a distribuir os inquéritos pelas várias escolas e aos que souberam compreender a minha falta de disponibilidade e esperar por mim.

Finalmente, quero dedicar um muito obrigado à minha família que, embora tarde, percebeu a minha necessidade em alcançar esta meta e, cada um à sua maneira, me soube ajudar: fazendo os transportes das filhas, adiantando refeições, levando o carro à oficina, havendo maior autonomia nas tarefas da escola, por parte da Laura e da Beatriz. À Beatriz agradeço, ainda, ter lido partes do texto, opinando sobre o sentido deste.

A todos um grande abraço de gratidão.

ÍNDICE

Índice de Gráficos	ix
Índice de Quadros	x
Introdução	1
Capítulo I – Problemática do Estudo	3
Introdução	4
1. A problemática da liderança nas escolas e o género	6
1.1. O novo modelo de gestão escolar e as alterações na liderança	6
2. A evolução da forma de perceber a liderança	7
2.1. Perspectivas de liderança	7
3. Estilos de liderança e a sua aplicação em meio escolar	11
3.1. A teoria dos traços e a sua aplicação em meio escolar	12
3.2. A liderança comportamental e a sua aplicação em meio escolar	14
3.3. As teorias situacionais e a sua aplicação em meio escolar	15
3.4. As teorias transformacionais versus transaccionais e a sua aplicação em meio escolar	17
4. Novas perspectivas de liderança	19
4.1. Liderança neocarismática	19
4.2. Liderança Visionária	21
4.3. Liderança emocional	22
4.3.1. A importância do autoconhecimento na liderança emocional	26
5. Modelos Participativos na liderança	29
5.1. Participação dos professores	29

5.2. Liderança participativa e decisão	33
5.3. Modelo participativo de A. REGO	35
6. Liderança no masculino e no feminino	36
6.1. Aspectos condicionantes no acesso da mulher ao papel de líder	36
6.2. Diferenças de género na liderança	41
6.3. A liderança feminina em meio escolar	46
7. A valorização das características femininas na liderança – o poder misto	49
8. Da Liderança ao clima de escola	51
8.1. Conceptualização do clima	52
8.2. Da liderança ao clima escolar	57
8.3. Liderança, clima e satisfação no trabalho	59
8.3.1. O impacto do clima na satisfação do trabalho	63
8.4. Clima Autentizótico	66
Conclusão	71
CAPITULO II - Apresentação dos Resultados da Investigação	73
Introdução	74
1. Metodologia utilizada	76
1.1. O Instrumento de Recolha de Dados	77
1.2. A amostra do nosso estudo	77
1.2.1. Por Idade	77
1.2.2. Por Género	78
1.3. Por Nível de Ensino	78

2. Relacionamento do (a) director(a) com os docentes	79
2.1. Frequências das respostas: Indicadores Parcelares	81
2.2. Variações de opinião sobre relacionamento entre o (a) director(a) e os docentes com o perfil dos respondentes	82
2.2.1. Sentido das variações com a idade	84
2.2.2. Sentido das variações com o género dos respondentes	84
2.2.3. Sentido das variações com o nível de ensino	86
2.2.4 Sentido das variações com o género do director	93
3. Indicadores Agregados dos tipos de relacionamento do director, segundo a tipologia de Correia, e as variações de opinião encontradas segundo o género do director	97
3.1. Afectividade: Indicador Agregado	97
3.1.1 Quadro de variação da afectividade com o género do director	98
3.2. Espírito comunitário	99
3.2.1. Variação do indicador espírito comunitário com o género do director	100
3.3. Colaboração	100
3.3.1. Variação do indicador colaboração com o género do directo	101
4. Estilo de liderança do director segundo a tipologia de LEWIN	102
4.1. Frequência das respostas	102
4.2. Variação do estilo de liderança do director com o género do director	103
5. Processo de tomada de decisão	104
5.1. Distribuição das respostas através dos indicadores simples	105
5.2. Tomada de Decisão: indicadores agregados	106

5.3. Variação dos modos de participação da tomada de decisão	
segundo o género do director	108
5.3.1. Decisão Autocrática	109
5.3.2. Decisão Conjunta	110
6. O clima de trabalho na escola	111
6.1. Clima de trabalho: indicadores parcelares	112
6.2. Clima de trabalho: indicadores agregados	113
6.3. Sentido da variação do clima com o Género do Director	117
6.3.1 Desinvestimento	117
6.3.2. Força Motora	118
6.3.3. Consideração	118
6.3.4. Grau de confiança dos professores relativamente	
ao (à) Director(a)	119
6.3.5. A comunicação do(a) Director(a) em relação aos professores	119
6.3.6. A equidade	120
6.3.7. Conciliação Trabalho Família	120
7. Atitude do(a) director(a) transaccional versus transformacional	121
7.1. A liderança transaccional e transformacional	122
7.2. Liderança transaccional e transformacional: indicadores agregados	123
7.3. Variação do estilo de liderança transaccional e transformacional	
com o género do director	124
7.3.1. Liderança transaccional	124
7.5.2. Liderança Transformacional	124
Conclusão do Capítulo	126

CONCLUSÃO	129
Referências Bibliográficas	132
ANEXOS	135

INDÍCE DE GRÁFICOS

Gráfico I: Histograma das idades dos respondentes	77
Gráfico II: Distribuição da amostra segundo o género	78
Gráfico III: Distribuição da amostra por Nível de Ensino	79

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Distribuição da amostra segundo o Género	78
Quadro 2: Distribuição da amostra segundo o Nível de Ensino	79
Quadro 3: Indicadores Relacionamento	80
Quadro 4: Frequências das respostas	81
Quadro 5: Variações com o perfil dos respondentes	83
Quadro 6: Variação relativa à informação dada pelo director sobre as decisões tomadas	84
Quadro 7: Variação segundo a hipótese de o director concentrar toda a informação	85
Quadro 8: Variação segundo a opinião sobre a hipótese de o director impor os seus pontos de vista	85
Quadro 9: Variação segundo a disposição do director para fazer cedências	86
Quadro 10: Variação segundo a hipótese de o director concentrar toda a informação	87
Quadro 11: Variação relativamente à relação de proximidade do director	87
Quadro 12: Variação segundo a capacidade revelada pelo director para unir as pessoas	88
Quadro 13: Variação relativa à capacidade revelada pelo director de partilhar informações	89
Quadro 14: Variação relativamente à preocupação pela manutenção de bom clima de relações	89
Quadro 15: Variação relativa à consulta dos professores pelo director antes de tomar decisões	90
Quadro 16: Variação relativamente à hipótese do director impor o seu ponto de vista nas reuniões	91
Quadro 17: Variação relativa à informação dada pelo director sobre as decisões tomadas	91
Quadro 18: Variação segundo a facilidade percebida para a dinamização de projectos	92
Quadro 19: Variação relativa à criação de distância entre o director e os professores	92
Quadro 20: Variações de opinião relativamente à relação de proximidade do director	93
Quadro 21: Variação segundo a capacidade revelada pelo director para unir as pessoas	94
Quadro 22: Variação relativa à capacidade revelada pelo director de partilhar informações	94
Quadro 23: Variação relativa à consulta dos professores pelo director antes de tomar decisões	95
Quadro 24: Variação relativa à informação dada pelo director sobre as decisões tomadas	95
Quadro 25: Variação segundo a facilidade percebida para a dinamização de projectos	96
Quadro 26: Variação relativa à criação de distância entre o director e os professores	96

Quadro 27: Afectividade	98
Quadro 28: Afectividade segundo o Género do Director	98
Quadro 29: Indicador Agregado Espírito comunitário	99
Quadro 30: Espírito comunitário segundo o Género do Director	100
Quadro 31: Indicador Agregado Colaboração	101
Quadro 32: Colaboração segundo o Género do Director	102
Quadro 33: Estilos de liderança dos directores	102
Quadro 34: Variação do estilo de liderança segundo o Género do Director	103
Quadro 35: Indicadores de tomada de Decisão.	104
Quadro 36: Frequências das respostas	105
Quadro 37: Decisão Autocrática	106
Quadro 38: Consulta	107
Quadro 39: Decisão Conjunto	107
Quadro 40: Delegação	108
Quadro 41: Variação da participação da decisão com o género do director	109
Quadro 42: Variação de opiniões sobre a educação conjunta segundo o Género do Director	110
Quadro 43: Variação de opiniões sobre a educação conjunta segundo o Género do Director	110
Quadro 44: Dimensões e Indicadores de clima	111
Quadro 45: Frequências	112
Quadro 46: Desinvestimento	113
Quadro 47: Rejeição	114
Quadro 48: Força Motora	114
Quadro 49: Consideração da direcção	115
Quadro 50: Confiança da e com a direcção	115
Quadro 51: Comunicação	116

Quadro 52: Equidade	116
Quadro 53: Conciliação trabalho-família	117
Quadro 54: O desinvestimento na escola segundo o Género do Director	117
Quadro 55: Força motora segundo o Género do Director	118
Quadro 56: Consideração segundo o Género do Director	118
Quadro 57: Confiança segundo o Género do Director	119
Quadro 58: Género do Director	119
Quadro 59: A equidade segundo o Género do Director	120
Quadro 60: Género do Director	121
Quadro 61: Indicadores dos estilos de liderança transformacional e transaccional	121
Quadro 62: Liderança transformacional: Frequências dos indicadores simples	122
Quadro 63: Liderança transaccional: Frequências dos indicadores simples	122
Quadro 64: Estilos de liderança	123
Quadro 65: Liderança transformacional segundo o Género do Director	124
Quadro 66: Liderança transaccional segundo o Género do Director	125

INTRODUÇÃO

A liderança é um pressuposto teórico-conceitual que tem sido alvo de várias interpretações e definições ao longo do tempo. A importância crescente da liderança e em particular da liderança escolar tem suscitado vários estudos, principalmente desde a implementação do Decreto-Lei 75/2008, uma vez que este transformou o modelo de gestão colegial enraizada há anos nas escolas portuguesas. Outro factor de mudança é o crescente número de mulheres na liderança das escolas, embora ainda em número inferior aos homens.

Existe a convicção de que o género é um factor de relevo na forma como a liderança é exercida nas organizações e nas escolas em particular e que as mulheres são tidas como possuidoras de um conjunto de características que as distinguem da liderança praticada maioritariamente por homens, interessou-nos escrutinar a veracidade desta convicção tão propalada na literatura sobre a temática em causa.

Estas transformações suscitaram curiosidade suficiente para delinear o campo de investigação presente na nossa dissertação, certos de que o professor enquanto líder pode assumir diferentes estilos.

Mas para compreender os pressupostos acima referidos optámos por analisar a evolução do conceito de liderança e das diferentes teorias, tendo sempre em conta a sua aplicação em meio escolar. Damos início ao nosso estudo inteirando-nos das variadas perspectivas, desde as mais tradicionais: a teoria dos traços, comportamental, situacional, as teorias transformacional e transaccional; até às mais recentes perspectivas, como: a liderança neocarismática, visionária e emocional.

A escola é um espaço em que o professor tem um papel central na dinamização de actividades de forma a que possa realizar os seus objectivos, daí a necessidade da participação de todos na vida desta. Assim, importa sondar qual o papel dado aos professores nas tomadas de decisão pelos directores das escolas.

O tipo de participação, de relacionamento, o estilo de liderança e a forma como tudo isto é percebido pelos actores escolares influencia o clima. Como esta é uma realidade persistente nas escolas, interessou-nos conhecer a perspectiva dos professores relativamente aos diferentes aspectos enunciados e verificar se as opiniões variavam significativamente segundo o género do director das escolas em que trabalhavam os professores da nossa amostra. Os resultados obtidos constituem a segunda parte desta dissertação onde se apresentam os dados da investigação realizada junto dos docentes de diferentes escolas.

PARTE I – PROBLEMÁTICA DO ESTUDO

Introdução

Nesta parte da nossa dissertação propomo-nos fazer uma análise bibliográfica sobre a problemática da liderança nas escolas. Para tal consideramos fundamental fazer um percurso histórico sobre as diferentes teorias da liderança ao longo do século XX: a teoria dos traços, comportamentais, situacionais, transaccionais e transformacionais. Sem deixar de salientar perspectivas mais recentes, como a liderança transformacional carismática, a liderança emocional e em particular a visionária.

Relativamente às diferentes teorias, salientamos a forma como estas são implementadas em meio escolar, as suas limitações e aspectos mais positivos, de modo a tornar a liderança das escolas mais eficaz. Assim, percorremos alguma bibliografia que efectua esta análise de uma forma crítica, como: A. CORREIA (2009) e L.BRUNET et al (1991), entre outros.

Nos pontos seguintes procuramos apresentar algumas teorias explicativas das diferenças entre o número de homens e mulheres líderes nas organizações, na tentativa de explicitar o motivo pelo qual, existindo muito mais mulheres do que homens na profissão docente, são os homens quem se encontra em maior número na gestão das escolas.

Depois tentamos identificar diferenças entre a liderança feminina e masculina, além de fazermos uma breve análise de outros factores determinantes das diferenças, como a cultura e a socialização.

Finalmente, ao abordarmos a liderança em meio escolar, procuramos salientar os particularismos da instituição escolar e das condicionantes que estes acarretam para a prática da liderança. Apresentamos algumas teorias que salientam as qualidades femininas para o exercício da gestão escolar, principalmente o processo de socialização das raparigas que as preparam para o cuidado dos outros. Mais uma vez encontramos opiniões

divergentes, até porque as reformas actuais da gestão das escolas apostam num modelo mais de mercado, mais transaccional ou gestionário. Ou seja, mostra grande preocupação com o sucesso das escolas e a sua sobrevivência, o que poderá pôr em causa a suposta liderança feminina.

Os estudos são variadíssimos e muitos têm perspectivas muito diversas; deles procuraremos dar conta evidenciando as diferenças encontradas.

1 A Problemática da Liderança nas Escolas e o Género

A liderança não é comandar ou exigir o cumprimento de ordens no que diz respeito a influenciar outros através de persuasão ou, por exemplo, por despertar forças morais interiores. Esta influência é realmente recíproca. A não ser que os seguidores queiram ser liderados, os líderes não podem ser líderes (SERGIOVANNI, 2004, pp124-125).

1.1.O novo modelo de gestão escolar e as diferenças na liderança

Já muito se tem debatido sobre as diferenças do género na liderança das organizações. Existe uma forte convicção de que a liderança feminina difere da masculina, nas organizações, em geral, e no meio escolar, em particular. Há estilos de liderança que se aproximam mais da prática feminina e outros tradicionalmente adoptados pelo género masculino (cfr. CORREIA, 2009, pp.187-191). Assim, pretende-se confirmar se existem, ou não, diferenças no estilo de liderança exercida pelas actuais direcções das escolas, em função do género.

A aplicação do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril altera o regime de autonomia e administração das escolas; a liderança é atribuída a um director com competências alargadas, substituindo os anteriores executivos. Quando o presidente e todos os membros do conselho executivo eram eleitos pelos professores e por representantes da comunidade, de três em três anos, o poder era de natureza colegial. Actualmente, de acordo com o novo quadro legal, o director é eleito, após concurso e apresentação de candidatura à direcção de uma escola, pelo conselho geral (colégio de representantes da comunidade local, por mandatos de quatro anos).

Desta forma, a gestão da escola deixou de ser colegial e passou a ser dirigida por um elemento unipessoal. Este novo quadro normativo pretende aumentar a responsabilidade do director, o controlo social e a autonomia da escola. Afonso, no

prefácio do livro de BARNAZÓ afirma que: “A autonomia¹ da gestão escolar não só alarga o fosso identitário entre directores e professores, como também favorece o controlo social e a responsabilização da escola, fragilizando a autonomia profissional de natureza colegial (...)” (2009, p.23), pois contribui para um afastamento entre a figura do director e os professores, dando possibilidade ao director ou à directora de adoptar de forma mais evidente o seu próprio estilo de liderança. Não sendo a gestão tão colegial como anteriormente será que os directores se tornaram mais autoritários? Adoptarão, apesar do reforço dos seus poderes, um estilo democrático? Modificarão o seu comportamento conforme a situação? Adoptarão um modelo transaccional ou transformar-se-ão perante as mudanças? Enfim, os estilos possíveis são muitos, distinguem-se e misturam-se muitas vezes. Este trabalho vai analisar quais os estilos são mais usados nas escolas e as diferenças de liderança segundo o género no actual quadro legal da direcção das escolas.

2. Evolução da Forma de Percepcionar a Liderança

“(...) líderes numa cultura de mudança compreendem que é crucial o acesso ao conhecimento tácito e que este acesso não pode ser imposto. Os líderes compreendem igualmente o valor e o papel da criação de conhecimentos e fazem disso uma prioridade, tentando estabelecer e reforçar hábitos de intercâmbio de conhecimento entre membros organizacionais” (FULLAN, 2003, p.90).

2.1 Perspectivas de liderança

A liderança é fundamental em todos os tipos de organização, por isso é dos conceitos mais estudados e com mais definições conhecidas. Nenhuma delas será suficientemente abrangente, mas todas referem, com certeza, aspectos importantes para a

¹ No sentido da atribuição de mais poderes ao gestor da escola.

sua compreensão. As definições do conceito são variadíssimas e têm evoluído ao longo dos tempos, mas há elementos que permanecem e se entrecruzam em todas as definições, como: a influência interpessoal, exercida num determinado grupo e contexto, com vista ao alcance de determinados objectivos. Em todas as definições predomina a expressão influenciar um grupo. Por exemplo YUKL (1994, p.5) define liderança como: “um processo de influência que afecta a interpretação dos seguidores, a escolha dos objectivos para a organização ou grupo, a organização das actividades para o alcance dos objectivos, a motivação dos seguidores para cumprir os objectivos, a manutenção das relações de cooperação e do espírito de equipa (...)”.

Outros autores descrevem a liderança como a capacidade de influenciar, apoiar, formar e incitar os subordinados a executar as suas tarefas. Como diz BOISSIÈRE “A liderança é a dosagem de poder formal e informal a fazer segundo as situações. Bem doseados eles conferem uma influência máxima” (2009, p.108). A liderança possui duas dimensões: a primeira reside na necessidade de influenciar os outros e de os convencer a cumprir o trabalho requerido e, a segunda uma reacção positiva dos seguidores que aceitam efectuar as suas tarefas, porque o seu líder mostra-se sensível às suas necessidades.

Então, a liderança é a acção de inspirar a conduta dos outros e não se pode confundir com dominação, o líder deve procurar inspirar, formar e motivar os seus seguidores. (cfr. BERGERON, 2001, p.598). O que aponta para uma mudança na forma de liderar através da influência, o que passa pela “convicção, interactividade e abertura realista” (BOISSIÈRE, o.c., p.111).

Como diz LIPMAN-BLUMEN, (1999, p.3) “Um novo vento está soprando, um vento que está modificando o clima de liderança (...). As antigas estruturas de liderança autoritária, competitiva e inflexivelmente individualista estão-se desfazendo”.

NYE, na sua obra *Liderança e Poder* também afirma que “A liderança está a mudar” (2008, p.15). De facto, existem várias perspectivas que apontam neste sentido, pelo menos a nível das organizações em geral. São algumas destas perspectivas que iremos apresentar de seguida.

Na antiguidade liderar significava “ser general de soldados”, hoje, “Liderar significa mobilizar pessoas com vista à concretização de um objectivo particular” (Ibid, p.36). Liderar deixa de ser comandar e dominar. O “líder guerreiro da actualidade mais do que força precisa de interagir” (ibid, p.27). As novas correntes teóricas valorizam aspectos como: poder de atracção, comunicação positiva, ressonância, poder brando, partilha e inteligência emocional. Hoje, acredita-se numa liderança mais próxima das pessoas, oposta às formas de liderança tradicional que se apoiava no poder duro, na coerção e na agressividade. A nova forma de liderar aposta em acções mais colaborativas e participativas; aptidões consideradas mais femininas e eficazes no contexto actual (cfr. NYE, o.c., p.16). Podemos questionar: a que se deve esta mudança? BOISSIÈRE (o.c., p.104) afirma que devido à necessidade de desenvolver projectos de inovação o poder de influência tem vindo a substituir o poder hierárquico. Esta mudança deve-se, também, às alterações das relações de poder. É importante que compreendamos que um maior número de pessoas possui hoje mais informação e formação do que em qualquer outro momento da história humana “(...) o conhecimento tem vindo a substituir o trabalho braçal, novas formas de gestão têm vindo a ser identificadas” (CUNHA e REGO, 2005, p.43). A proximidade do nível de formação entre as chefias e os subordinados, as novas tecnologias

e a facilidade de circulação da informação leva a novos modelos de gestão, isto é, “As hierarquias tornam-se cada vez mais planas” (NYE, o.c., p.72). Assim, o novo líder terá de utilizar mais a comunicação, saber negociar as metas, promover a unidade do grupo e manter a sua motivação. A pouco e pouco os actores das empresas têm mudado as suas práticas e os seus comportamentos têm-se alterado. Verifica-se a “(...) passagem de uma influência formal, directa, vertical, oficial e estatutária para uma liderança de influência pessoal, informal e transversal directa ou indirecta”(BOISSIÈRE, o.c., p.104). Considerar os colaboradores como meros empregados é algo que nasceu com a industrialização. Hoje, a realidade é outra, o líder tem à sua frente pessoas com mais formação e capazes de fazer uso da sua inteligência, podendo representar uma mais-valia para a organização onde trabalham. Logo, o líder terá de desempenhar um papel menos formal e mais estimulante das capacidades dos seus colaboradores e ser capaz de liderar através da influência,”(...) o que significa concretamente explicar, convencer, argumentar e fazer aderir livremente, mais do que reinar, dar ordens e exigir. É a democracia pedagógica contra a autocracia” (BOISSIÈRE, o.c., p.106).

A literatura sobre o tema perspectiva que os líderes actuais têm de se mostrar seres mais completos. Além do domínio técnico, têm de valorizar as relações interpessoais, mostrar habilidade para comunicar e serem hábeis na definição de objectivos e na definição de um plano estratégico perante a necessidade de mudança. Procuram-se líderes sensíveis e empáticos, capazes de agir na diversidade, conciliar as complexas redes de interesses e sempre dispostos à inovação (cfr. BERGERON, o.c., p.599). “Os líderes das organizações do futuro serão capazes de formar equipas, de lhes dar autonomia e de encorajar a iniciativa” (ibidem). Ou como diz FULLAN, “o papel do líder é garantir que a

organização é capaz de desenvolver relações que ajudam a produzir os resultados desejáveis”(2001, p.72).

3. Estilos de Liderança e a sua Aplicação em Meio Escolar

“(…) Os líderes emocionalmente inteligentes atraem pessoas com talento – pelo prazer de trabalhar na sua presença. Inversamente, os líderes que emitem sinais negativos – são irritáveis, susceptíveis, dominadores, frios – afastam as pessoas“ (cfr. GOLEMAN et al, 2002, p. 31).

Fazer um trabalho sobre o tema exige fazer uma apresentação das diferentes teorias e estilos de liderança, para compreender a sua evolução e analisar os efeitos de determinados tipos de liderança em meio escolar, até porque, apesar de todos os estudos sobre os estilos de liderança, não há “(...) um perfil claro do líder ideal” (NYE, o.c., p.41).

As teorias de liderança podem-se classificar nas seguintes categorias: a dos traços, comportamentais, situacionais e os modelos transaccional e transformacional. As teorias situacionais põem, de certa forma, em causa a teoria dos traços e interligam-se com a teoria comportamental. “ (...) Os estudos sobre liderança nas organizações passaram por várias fases: “os anos vinte foram denominados pela teoria dos traços, os anos cinquenta pelas concepções behavioristas que se centravam na determinação dos comportamentos dos líderes (...)” (CORREIA, 2009, p. 142).

Os anos oitenta e noventa são marcados por concepções que recuperam conceitos anteriores e os cruzam com uma visão adaptada às mudanças actuais: as teorias transaccional e transformacional. E mais recentemente aparece a abordagem que trata o carisma e a liderança transformacional, entre outras perspectivas que à frente abordaremos.

Nesta parte do trabalho começaremos pelas teorias tradicionais de liderança e a sua aplicação nas escolas e posteriormente passaremos a perspectivas mais actuais, como: liderança carismática transformacional, visionária e emocional.

3.1. A teoria dos traços e a sua aplicação em meio escola

As primeiras pesquisas sobre esta temática datam do início dos anos vinte e referem-se às características individuais. Considerava-se que as características pessoais dos indivíduos, físicas e de personalidade, determinavam se um indivíduo tinha traços para ser líder, ou não, sendo por isso conhecida como teoria dos traços. Presumia-se a existência de indivíduos que “nascem” dotados para liderar. A teoria dos traços de personalidade visa “identificar as características que capacitam algumas pessoas para serem líderes eficazes em quaisquer situações” (CUNHA e REGO, o.c., p.23-24). Os tipos de traços mais citados como conducentes ao sucesso foram a inteligência, criatividade, fluência verbal, auto-estima, estabilidade emocional, energia, intuição penetrante, capacidade de persuasão (REGO, 1998, p. 58).

Estudos efectuados em meio escolar salientam que há aspectos da teoria dos traços que são relevantes, tais como, “(...) a confiança, a abertura aos outros, a tolerância à ambiguidade, sensibilidade elevada às dinâmicas de poder, boas capacidades de análise e elevado sentido de responsabilidade” (BRUNET et all, 1991, p.112).

3.2. A liderança comportamental e a sua aplicação em meio escolar

Nos anos trinta, Kurt Lewin juntamente com outros autores realizaram estudos sobre o estilo de comportamento do líder e a forma como usa o poder em relação aos seus subordinados. Este é considerado um ponto de vista tradicional, mas sempre presente no

estudo da liderança nas organizações, segundo o qual os diversos estilos de liderança situam-se entre dois extremos, do autocrático ao “laissez-faire”. BERGERON (o.c., pp. 605-608) classifica os estilos de comportamento da seguinte maneira: o estilo autocrático pressupõe que o líder tome todas as decisões e exige que os subordinados façam o trabalho exactamente como ele quer. A comunicação faz-se em sentido único, de cima para baixo. Enquanto o estilo democrático encoraja os subordinados a tomar parte no processo de decisão, preocupa-se com o aspecto humano, confia nos subordinados e evita impor as suas ideias. Por sua vez, o estilo “laissez-faire” desinteressa-se pelo trabalho e pelas pessoas, dá toda a liberdade para determinar o que devem fazer. Entretanto, surgem outras classificações: entre o autocrático e o “laissez-faire”, como o estilo paternalista e colegial, sendo o primeiro mais orientado para a tarefa e o último para os aspectos humanos.

As teorias comportamentalistas caracterizam-se por dois comportamentos chave: orientação para as pessoas e orientação para o trabalho. CUNHA e REGO consideram que uma “forte orientação para o trabalho mas fraca orientação para as pessoas resultaria em liderança autocrática, desprovida das considerações humanas que um líder deve partilhar na relação com os seus colaboradores” (o.c., p. 26), mas a liderança sobretudo centrada nas pessoas arrisca-se a fracassar na concretização dos objectivos, pelo que se considera mais positivo a conjugação do interesse do líder no relacionamento com os subordinados, mas também o interesse pelo trabalho (ibidem). Assim se depreende que o autor considera mais positivo o interesse do líder pelo relacionamento com os subordinados, correspondendo este comportamento a uma orientação mais democrática.

Uma recensão feita por Eagly e Johnson a 162 estudos que compararam a liderança entre homens e mulheres concluíram que “o líder feminino tende a adoptar um estilo de orientação interpessoal e democrático, enquanto o líder masculino manifesta uma

orientação para as tarefas e adopta um estilo autocrático” (DUARTE et all, 2009, p. 14).

Note-se que Sümmer chegará a “resultados idênticos” 16 anos depois (cfr. o.c. p. 14).

Por volta de 1940, estudos feitos na Universidade de Ohio definem a liderança como o comportamento de um indivíduo que se pode delimitar em duas dimensões: por um lado, a determinação da tarefa e dos seus procedimentos, que se pode designar de “estrutura”; e por outro, a amizade, a confiança mútua, o respeito e o calor humano, nas relações entre o líder e os subordinados, ou seja, “consideração pelos subordinados”. A diferença em relação à abordagem anterior é que o comportamento do líder é representado em dois eixos separados e não de uma forma contínua. Esses eixos dividem-se em quatro tipos básicos do comportamento do líder, ora mais marcados pela consideração para com os subordinados, ora mais marcados pela estrutura. No entanto, a consideração para com os subordinados terá de estar em consonância com a qualidade de realização das tarefas (cfr. BERGERON, o.c., p. 619).

Rensis Likert e a sua equipa da Universidade do Michigan ao estudarem todos os efeitos do “comportamento de um líder sobre o rendimento e a satisfação pessoal dos seus subordinados” verificaram que, por um lado, há os que mostram maior preocupação com os empregados do que com os resultados; enquanto outros se preocupam mais com o trabalho e com os aspectos técnicos e que vêem os seus subordinados como um meio a utilizar para alcançar os seus objectivos. O estudo conclui que o grupo orientado para as pessoas obtém melhores resultados, privilegiando o modelo “democrático, em relação ao “autocrático”. (cfr., BERGERON, o.c., p. 620).

Outros autores, como Blake e Mouton criam uma grelha de gestão baseada nos estudos efectuados anteriormente. Estes utilizaram de forma genérica os conceitos de realização de tarefas e relações pessoais no programa de desenvolvimento gerencial e

apresentam cinco grandes estilos de liderança: tipo clube social, tipo anémico, centrada no trabalho de equipa, centrada na autoridade e obsessão e o tipo intermédio (cfr., BERGERON, o.c., p. 618). Blake e Mouton apoiam a gestão centrada no trabalho de equipa, considerando-o mais eficaz, porque, segundo eles, aumenta a produtividade, reduz a tensão, gera a compreensão e a criatividade. Esta teoria torna-se mais clara ao analisar a escala criada pelos seus autores - a popular Grelha Gerencial - onde se evidencia que o ideal na liderança é um elevado interesse pelas tarefas e pelas relações humanas (estilo 9.9.), isto é, elevada orientação para a tarefa e para a relação (Ibidem).

A teoria comportamental é criticada porque ignora, mais uma vez, a situação. Como é fácil constatar em meio escolar “há directores que são mais orientados para a tarefa e outros para as relações humanas” (BRUNET et all, o.c., p.115), dependendo esta orientação não só das características do líder, mas também das características do meio: se é urbano, rural, e o tipo de meio sócio-económico. “Um estilo particular depende, na maioria das vezes, de uma situação particular” (ibid, p. 116).

3.3. As teorias situacionais e a sua aplicação em meio escolar

A liderança acontece sempre numa circunstância, numa dada situação. Se este aspecto nos primeiros estudos de liderança não era considerado, já “nos anos 60, uma nova variável entrou na explicação da liderança eficaz: a situação” (CUNHA e REGO, o.c., p.27). As teorias situacionais² partem do princípio de que não existe um único estilo ou traço que seja válido para todo o tipo de situação, “enfatizam a importância dos factores contextuais para a compreensão da liderança” (REGO, o.c., p. 44). Existe uma ampla gama

² Robert Tannenbaum e Warren Schmit (BERGERON,2001, p.620)

de padrões de comportamento de liderança, que o líder pode escolher, variando esta de acordo com a força do líder, do subordinado e da própria situação. Não existe um único caminho a seguir, as opções dependem das várias contingências.

A teoria da contingência oferece o primeiro modelo situacional completo e detalhado elaborado por Fiedler. As ideias defendidas por este autor baseiam-se nos estudos da Universidade de Illinois, a partir de 1951. Fiedler não se preocupa tanto em descobrir qual o melhor estilo de liderança mas, o estilo mais eficaz para determinada situação. Pesquisou sobre o interesse pela realização das tarefas ou pelas relações humanas, a relação com os subordinados, a tarefa e o poder que ele detém, tendo concluído que os vários estilos podem ser eficazes ou ineficazes conforme a situação.

“Aplicado aos líderes educacionais este modelo (da contingência) pôs em evidência a necessidade destes terem em atenção os ambientes externos em que as escolas estão inseridas, com os quais interagem e pelos quais são influenciados” (CORREIA, 2009,p.147). O director da escola deve ter em conta as diferentes variáveis: as suas características pessoais, o meio social da escola, as associações intervenientes e o género do líder. As teorias situacionais procuram explicar a importância dos líderes agirem de acordo com a situação, tendo em conta que o comportamento que proporcionou o sucesso numa situação não lhe garante o mesmo sucesso em todas as situações. E nas escolas, assim como noutras organizações, verifica-se a existência de líderes com características de personalidade difíceis de modificar e de se adaptar de maneira adequada aos diversos contextos (cfr. BRUNET et all, o.c. p. 130). A visão optimista de alguns autores que consideram que todo o gestor consegue adaptar-se a toda a situação é uma visão pouco realista e que só se conseguiria alcançar com a formação adequada (cfr., o.c.,p. 130).

De acordo com vários autores, o género também influencia o estilo de gestão adoptado, uma vez que “as directoras partilham mais facilmente a informação, trabalham durante um maior número de horas, têm uma maior tendência a inovar e são mais democráticas” (BRUNET et all, o.c., p.120). Citando um estudo realizado por Mertz e Macneely em 1998, que estudaram duas escolas muito diferentes, CORREIA concluirá que “a raça e os contextos organizacionais influenciam a forma como as directoras desenvolvem a sua actividade, negociam o poder com o exterior e constroem uma visão de futuro para as respectivas escolas”, (o.c, p.217).

3.4. As teorias transformacionais versus transaccionais e a sua aplicação em meio escolar

Nos anos oitenta e noventa a liderança é caracterizada “por visões mais complexas” (CORREIA, o.c., p. 142) como a liderança transaccional e a transformacional³, sendo esta última a que tem mais visibilidade, actualmente. A transaccional assenta na compensação, na punição e no proveito próprio e a transformacional preocupa-se em incentivar o espírito de mudança, a inspiração e o estímulo intelectual dos indivíduos e “consiste em potenciar mudanças profundas nas organizações” (Burns cit. por CORREIA, o.c., p. 148). Os líderes transformacionais são o tipo de líderes que, segundo NYE (2008,p. 22) “fazem os acontecimentos, mudam o curso da história e produzem mudanças significativas”.

Há autores que afirmam que “A liderança do século XXI, (...) não assenta exclusivamente na liderança transaccional, a recompensa ou reconhecimento financeiro de um trabalho, a progressão (...), mas sobre uma liderança transformacional que deve incentivar, pelos sinais de reconhecimento (...) que visam mais o indivíduo que o seu

³ James McGregor Burns, em 1978, introduziu o termo transformacional.

trabalho” (BOISSIÈRE, 2009, p. 104 -105). Os líderes transformacionais induzem os seguidores a transcender o interesse próprio em favor do bem comum; apelam ao interesse colectivo de um grupo ou de uma organização, estabelecem relações com os seguidores de modo que uns e outros se ergam mutuamente a níveis mais elevados de motivação e moralidade, são “moralmente bons, propõem objectivos inspiradores que ultrapassam o interesse próprio e unem grupos em torno de propósitos comuns” (cfr. NYE. o.c., p. 167)⁴. Ou, como afirma REGO (o.c., p. 392) “Os líderes transformacionais inspiram os seus seguidores, conseguem implementar grandes mudanças nas atitudes e comportamentos dos membros das organizações, e obtêm deles o compromisso e a empatia necessários para o alcance dos objectivos”.

O estilo predominante das mulheres na liderança, de acordo com alguns autores, é o estilo transformacional. As mulheres tendem a demonstrar comportamentos que levam a mudanças positivas, valorizando ideais e valores que são comuns a todos e revelam maior disponibilidade para fazerem sacrifícios e abdicarem de interesses pessoais quando tal se revela necessário, isto é, “existe uma tendência clara para a mulher adoptar um estilo de liderança marcadamente transformacional” (DUARTE et all, o.c., p. 15).

No contexto das organizações escolares são identificadas por Leithwood e Jantzi seis dimensões da liderança transformacional escolar: “construir a visão e os objectivos da escola, fornecer estímulo intelectual, oferecer apoio individualizado, dar significado aos valores e às práticas profissionais, demonstrar expectativas profissionais elevadas e desenvolver estruturas para promover a participação nas decisões da escola”. (CORREIA, 2009, p. 150); no entanto, este modelo também suscita críticas, na medida em que o líder é quem define a direcção da mudança ignorando os interesses díspares das pessoas.

⁴ Nye também refere que nem sempre o líder transformacional leva os seguidores para ao melhores caminhos, referindo no seu estudo “o perigo do líder carismático”.

Contudo nas escolas, as mudanças verificadas na gestão devido à introdução de princípios de mercado, “transformou os líderes escolares em gestores empreendedores e competitivos cuja preocupação nuclear é a sobrevivência e se possível, o êxito financeiro das organizações escolares que lideram” (ibid., p. 145). Este estilo transaccional prejudica principalmente a liderança feminina, porque a liderança gestonária, também designada por transaccional, concentra-se nas tarefas. “A abordagem gestonária inscreve-se no movimento internacional que a partir dos anos oitenta tem defendido a introdução de uma cultura de mercado na educação” (ibidem). Transformou os líderes escolares em gestores empreendedores e competitivos cuja preocupação nuclear é a sobrevivência.

Os líderes transaccionais preocupam-se com a “monitorização dos subordinados e acções correctivas para assegurar que o trabalho é correctamente executado” e perante falhas ou desvios recorrem a “punições e outras acções correctivas “(REGO, o.c., p.394).

4. Novas Perspectivas de Liderança.

“os líderes carismáticos denotam forte desejo de exercer influência, elevada autoconfiança e grande convicção nas suas crenças. Articulado uma visão apelativa acerca do futuro organizacional, levam os seguidores a encontrarem significado no trabalho, a entusiasmarem-se com o mesmo e a sentirem –se mais autoconfiantes”. (CUNHA e REGO, 2009, p. 138)

4.1. Liderança neocarismática

Um dos estilos de liderança mais actuais é a “abordagem neocarismática e transformacional” (NYE, o.c., p.10). Esta é “(...) a liderança exercida por indivíduos que introduzem profundas mudanças na sociedade e nas atitudes e comportamentos dos membros das organizações, obtendo deles o compromisso e empatia necessários para o alcance dos objectivos, nelas deixando marcas indeléveis” (REGO, o.c., p. 46).

A liderança transformacional carismática junta dois conceitos o carisma e a capacidade transformacional dos líderes na relação com os colaboradores ou seguidores. O termo carisma, segundo NYE, vem do grego *kharisma*, significa “dom divino” ou “dom da graça” (o.c. p.82) e foi interpretado durante muito tempo como resultante da posse de determinadas características pessoais tais como: um magnetismo especial, um dom, uma inclinação.

Os líderes carismáticos são vistos como possuidores de “visão, autoconfiança e talento para a comunicação, bem como a capacidade de se apresentarem como exemplos e de manipularem as impressões que causam entre os seus seguidores” (ibid, p.85). Estes possuem capacidade de persuasão e inspiração contagiante, “capacidade de exercer uma atracção emocional sobre os seguidores” (ibid, p.82). Por sua vez, os seguidores, como afirmam CUNHA e REGO, “sentem afeição por eles e aceitam-nos inquestionavelmente” (o.c., p.138). Note-se que “o carisma é a capacidade especial de inspirar fascínio e lealdade” (NYE, o.c., p. 82). Os líderes carismáticos apresentam-se como modelos a seguir, demonstrando um conjunto de valores e princípios que são representantes do seu carisma; esforçam-se por promover a aceitação das suas ideias, transmitindo uma imagem de competência e de sucesso, transmitindo uma visão que congregue o pensamento do grupo.

Este tipo de liderança suscita algumas críticas. Por um lado, o carisma do líder exerce uma forte atracção e influência sobre os seguidores, despertando facilmente o sentido de missão e o desejo de concretizá-la; por outro, “pode levar à *cegueira* dos seguidores” (CUNHA e REGO, o.c., p.139), pois a aceitação inquestionável do líder leva a que não se avaliem convenientemente todas as soluções e se opte, por vezes, por soluções negativas. Além disso, a história está repleta de exemplos de líderes carismáticos (em

particular políticos) que são exaltados pelas suas características em situação de crise e são escorraçados assim que se verifica o insucesso das suas medidas para resolver essa mesma crise. Isto é, a perspectiva actual da liderança carismática não recusa a existência dessas características peculiares, mas considera que elas só produzem carisma quando se encontram com determinado tipo de colaboradores numa dada situação, normalmente de crise ou descontentamento (cfr. CUNHA e REGO, o.c., (pp 137-138).

4.2. Liderança visionária

Mais recentemente aparece um novo termo relacionado com a liderança - a visão. Os líderes visionários acreditam num objectivo que não os beneficia apenas a eles, mas têm uma visão que vai além dos seus interesses próprios, focalizam-se nos benefícios da sociedade como um todo e são capazes de inspirar os subordinados, porque proporcionam a realização de um trabalho com significado. “(...) actuam de acordo com as regras de respeito, confiança, justiça, autodisciplina, sentido de comunidade, crescimento pessoal dos indivíduos” (ibid, p. 233). Promovem espaços físicos saudáveis, a cooperação e o bem-estar; praticam o sentido de humor, promovem o respeito, a confiança e a ética, clarificam a missão e proporcionam o desenvolvimento pessoal, e “(...) encaram o seu papel como simultaneamente económico e humano” (ibid, p.232).

Autores contemporâneos como GOLEMAN et all falam frequentemente em “dirigentes visionários, considerando-os como geradores de ressonância, (2002, p.76) termo explicitado no ponto seguinte. De entre os seis estilos de liderança desenvolvidos por GOLEMAN et all este é considerado por eles como o mais eficaz (o.c., p. 80).

Os líderes visionários são tidos como líderes que “ajudam as pessoas a ver como é que o seu trabalho se insere num quadro global” (ibid, p.79). Ou seja, clarificam “a

missão” subjacente às acções empreendidas pela organização. Um dirigente visionário distingue-se pela sua capacidade de criar “uma visão que obtenha ressonância junto dos outros” (ibid, p.241) e pela capacidade para “enunciar claramente uma filosofia, contactar com os empregados a todos os seus níveis, mostrar - se receptivo e expressivo, apoiar e ouvir os outros, (...) e falar abertamente sobre objectivos futuros” (BERGERON, 2001, p.600). Desta forma, os colaboradores sentem-se mais motivados e integrados nos objectivos da organização o que, eventualmente, poderá contribuir para a sua realização.

Segundo CUNHA e REGO, os pilares da liderança visionária consistem, entre outros aspectos, em proporcionar oportunidades aos colaboradores de aplicarem o seu potencial, realizando um trabalho com significado, num ambiente de respeito, confiança e ética (o.c., p.51).

Há autores que associam o líder visionário à liderança transformacional. De facto, ao compararmos as duas teorias identificamos variadíssimos aspectos em comum, como: a capacidade de se adaptar à mudança, prestar atenção aos outros e inspirá-los.

4.3. Liderança emocional

“As pessoas sempre precisaram da inteligência emocional, mas em épocas de maior complexidade ela é mais necessária do que nunca. (...) Não surpreende, que os líderes mais eficientes nem sempre sejam os mais inteligentes em termos de Q.I., mas sejam precisamente aqueles que conseguem combinar o brilho intelectual com inteligência emocional” (FULLAN, 2003, p. 76).

GOLEMAN et all. apresentam uma nova perspectiva. Se a liderança com sucesso tradicionalmente assentava, quase exclusivamente, no intelecto na actualidade esta é considerada uma visão restrita, já que “O intelecto por si só não faz o líder: os líderes concretizam visões porque criam motivação, orientam, inspiram, ouvem, convencem e geram ressonância” (o.c., p.40). Estes não são os únicos autores a valorizar as emoções na

liderança, porque existem outros estudos que sublinham esta dimensão. BOISSIÈRE afirmar que ” (...) a um certo nível de responsabilidade as competências não são suficientes, é necessário cultivar a sua inteligência emocional, relacional, em termos de resultados e todas as formas do seu carisma” (o.c., p.94).

O conceito de liderança emocional está associado ao conceito de inteligência emocional, que é a “capacidade de reconhecer os nossos sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerirmos bem as emoções em nós e nas nossas relações” (GOLEMAN, 2000, p. 323). Logo, a liderança emocional é a capacidade para gerir as emoções de uma forma positiva na relação com os outros. Assim se desenvolve uma liderança ressonante. GOLEMAN diz ”os grandes líderes vão mais longe, integrando as realidades emocionais naquilo que vêem, impregnando assim a estratégia com significado e ressonância”(ibib, p. 195).

De acordo com estes autores podemos dizer que, para ter inteligência emocional, o líder homem ou mulher deve trabalhar sobre si mesmo, prestar atenção aos colaboradores, aos seus homólogos e à hierarquia. A sua empatia compreende os outros sem estar necessariamente de acordo com eles, permite o diálogo e a resolução das situações difíceis. Embora, tradicionalmente, as mulheres estejam associadas a estas características, estas deverão ser adoptadas por ambos os géneros.

A experiência dita que perante um líder angustiado as roturas no trabalho são frequentes e a longo prazo os resultados tornam-se negativos: “os líderes optimistas e entusiásticos têm mais facilidade em reter os seus colaboradores do que os chefes que são dominados por estados de espírito negativos” (GOLEMAN et all, 2007, p.31). A necessidade de alcançar resultados positivos originou a proliferação de estudos no sentido de determinar quais os estilos de liderança mais eficazes nas organizações. GOLEMAN, et

all (o.c., p.90) apresentam seis estilos de liderança: o visionário, o conselheiro, o relacional, o democrático, o pressionador e o dirigista. Os primeiros são considerados pelos autores como geradores de ressonância e os dois últimos de ressonância e dissonância. Isto é, a liderança com ressonância gera entusiasmo junto dos colaboradores, “(...) estava sintonizado com o sentimento das pessoas e seguia um caminho emocionalmente positivo” (ibid, p. 40). Os líderes dissonantes que são muito orientados para os objectivos, transmitem aos seus colaboradores a ideia de que não são importantes (cfr. GOLEMAN et all, o.c., p.94). Podemos afirmar que o líder dissonante gera um ambiente negativo e pouco empático.

Contudo, não podemos ignorar que os líderes eficazes poderão alterar o estilo em função da conjuntura. Há circunstâncias em que é adequado ser ressonante e outras dissonante. No pensar de GOLEMAN et all os estilos pressionador e dirigista deverão ser usados, em situações em que se revelem necessários (o.c., p. 91).

No caso das escolas acontece algo de muito semelhante. De acordo com FULLAN, numa escola de insucesso persistente “a liderança dramática e assertiva e a intervenção externa assumem-se como necessárias”, porque “(...) quando as organizações estão em crise têm de ser salvas do caos”.

Mas esta situação não deve ser permanente. Assim se evidencia a complexidade da liderança e a diversidade de exigências que ela contém.

De seguida, apresentamos o esquema que procura sintetizar as características dos diferentes estilos e as situações em que darão melhores resultados com base na descrição de GOLEMAN et all.

ESTILOS	CARACTERÍSTICAS	SITUAÇÃO
Estilo visionário	Canaliza as pessoas para visões e sonhos partilhados.	É apropriado para situações onde ocorra mudanças que exigem uma nova visão e clara orientação.
Estilo conselheiro	Relaciona os desejos das pessoas com os objectivos da organização.	Ajuda um empregado a ser mais eficiente, melhorando as suas capacidades de longo prazo.
Estilo relacional	Cria harmonia melhorando o relacionamento entre as pessoas	Ideal para resolver e sarar conflitos num grupo; dar motivação em períodos difíceis; melhorar o relacionamento entre as pessoas.
Estilo democrático	Valoriza o contributo de cada um obtendo o empenho na participação.	Para obter a adesão ou o consenso e conseguir a participação dos empregados
Estilo Pressionador	Atinge objectivos difíceis e estimulantes.	Para levar uma equipa competente e motivada a produzir resultados de elevada qualidade
Estilo dirigista	Acalma os receios dando instruções claras em situações de emergência.	É apropriado em situações de crise, para desencadear uma reviravolta na situação; com subordinados difíceis

(Baseado em GOLEMAN at all, o.c., p.76-77)

Todas as características acima referidas exigem uma forte capacidade de gestão das emoções pelo líder para o qual é imprescindível a inteligência emocional. Assim, para melhor compreender a aplicação da “inteligência emocional” à liderança tem de se analisar o conceito no seu todo.

A inteligência emocional é reconhecida como uma competência ou um conjunto de competências de grande relevância nos vários domínios da vida humana e social. É a capacidade para conciliar emoções e razão: usar as emoções para facilitar a razão, e raciocinar inteligentemente acerca das emoções. Os indivíduos emocionalmente

inteligentes são os que usam a razão para compreender as emoções e lidar com elas, e que recorrem às emoções para interpretar o contexto e tomar decisões racionais, logo “os líderes emocionalmente inteligentes estão mais capacitados para compreender as emoções e os estados de espírito dos seus colaboradores” (CUNHA e REGO, o.c., p. 240). Ou, como referem GOLEMAN et all “Os líderes emocionalmente inteligentes transmitem emoções positivas: conquistam as pessoas com visões que causam otimismo, ou compaixão, ou um sentimento de relação – isto é, aspirações que apontam para um futuro esperançoso” (o.c., p.69). Enquanto o dissonante facilmente perturba, destabiliza o grupo, gera “falta de harmonia”. Consequentemente as pessoas limitam-se a cumprir rotinas de trabalho, em vez de darem o seu melhor” (cfr. GOLEMAN et all, o.c., p. 41).

O líder emocionalmente inteligente considera cinco competências emocionais e sociais básicas: autoconsciência, auto-regulação, motivação, empatia e aptidões sociais. No ponto seguinte analisaremos a importância da autoconsciência na liderança, porque consideramos que esta é a característica mais marcante da liderança emocional.

4.3.1. A importância do autoconhecimento na liderança emocional

A autoconsciência é um dos domínios da inteligência emocional considerada a base da liderança emocionalmente inteligente. Uma liderança com sucesso implica um bom autoconhecimento e confiança em si próprio (cfr. GOLEMAN et all, o.c., pp. 49-51, CUNHA e REGO, o.c.p.30 e BOISSIÈRE, o.c., p. 79).

GOLEMAN et all sublinham que a autoconsciência e o domínio das emoções proporcionam uma liderança eficaz (2007, pp. 50). CUNHA e REGO, na mesma linha, apresentam o conceito de auto-retrato (2009, p. 30) e BOISSIÈRE afirma que uma auto-

análise “(...) permite analisar laços entre as suas qualidades intrínsecas, as suas competências e a liderança que deve exercer em certas situações ” (o.c., p.79).

As diversas exigências da liderança implicam uma boa gestão das emoções – próprias e alheias - por parte do líder. O autoconhecimento ou “o conceito de si” (ibid, p. 62), das suas percepções e das suas crenças influenciam o modo de liderar, porque “a percepção de si condiciona a percepção dos outros e do mundo em geral” (ibid, p.63). O mesmo será dizer que condiciona a relação que se estabelece com os outros. Só conhecendo os seus limites e defeitos é que o líder poderá aperfeiçoar-se e tornar-se eficiente no seu papel, pois um melhor conhecimento de si alarga a sua capacidade de percepção, de compreensão da diversidade e permite compreender outras referências para além da sua, tornando-se mais sensível a todos os que o rodeiam. Para liderar positivamente é fundamental desenhar o “auto-retrato” que se poderá comparar à auto-avaliação referida por GOLEMAN et all (o.c., p.59). Ao analisar o que há de melhor em si, o líder será capaz de traduzir as suas forças e fazer uso dessas qualidades, se o líder constatar as suas forças, fica capacitado para construir acções de liderança mais eficazes, mas não se podem ignorar as fraquezas, porque o conhecimento destas pode ajudar “a compreender eventuais obstáculos à potenciação das forças” (CUNHA e REGO, o.c., p. 34). Como “As forças do líder” apresentam indicadores como: coragem, ética, perseverança, capacidade de desenvolver o espírito de equipa, humildade e aprendizagem com os erros (ibidem). Podemos dizer que estas características possibilitam a auto-análise do líder e uma liderança mais positiva. Se o indivíduo tiver capacidade para reflectir sobre si consegue ter um maior controlo sobre o seu comportamento. Uma vez que “a consciência de si é uma função dinâmica de reger o comportamento do indivíduo (...) (BOISSIÈRE, o.c., p.63).

A importância da autoconsciência, ou seja, da capacidade para entender as suas próprias emoções facilita a autogestão. A autogestão assemelha-se “a uma conversa íntima consigo próprio (...) que nos impede de ficar prisioneiro das emoções.” (GOLEMAN et all, o.c., p.66). Podemos dizer de outra forma: os líderes que em situação de tensão, mantêm o controlo e transmitem esperança, geram ressonância o que contribui para fortalecer a organização. Outro aspecto, também importante, no domínio da autoconsciência é a confiança em si. GOLEMAN et all chamam-lhe autoconfiança e definem-a como uma “boa noção do seu próprio valor e das suas capacidades”(o.c., p.59). Para BOISSIÈRE, esta provém da infância e da educação (o.c., p.75). “A confiança em si repousa sobre uma acumulação de experiências, sobre uma avaliação de resultados das acções, sobre uma reflexão crítica e sobre as acções correctivas” (ibidem). Gerar confiança em si próprio é a base do sucesso, na medida em que é indispensável para decidir e investir num projecto de evolução. Quanto maior for a confiança em si próprio, mais ambiciosos são os objectivos da organização. Este facto é mais importante no momento de iniciar um projecto do que a diferença do género. Seja homem ou mulher, a crença em si próprio é fundamental. Pois, segundo o grau de confiança em si os líderes, seja qual for o género, aproveitam ou não as circunstâncias, boas ou más, para desenvolver os seus projectos. Segundo o grau de confiança em si próprio “as situações são encaradas como riscos desfavoráveis ou ao contrário como oportunidades estimulantes” (ibid, p.78).

No quadro que se segue tentamos apresentar uma tipologia sobre as forças do líder que são vistas como uma forma do líder criar o seu auto-retrato, alcançando mais capacidades de lidar com situações complexas e atingir um maior nível de desempenho.

Força	Interpretação possível que o líder pode fazer das suas forças
Coragem e ética	Sou profissionalmente corajoso e capaz de lidar com situações eticamente exigentes.
Preseverança	Sou capaz de lutar arduamente por aquilo em que acredito, sem esmorecer.
Capacidade de desenvolver o espírito de equipa	Sou capaz de, através do meu exemplo, reconstruir equipas “deprimidas”.
Humildade e aprendizagem com os erros	Tenho a humildade suficiente para reconhecer que errei e aprender com os erros cometidos. Por isso, compreendo que os outros também podem errar mesmo quando acreditam vigorosamente na bondade dos seus pontos de vista.

(CUNHA e REGO, 2009, p.32)

5. Modelos participativos de liderança.

“Ao nível da escola fala-se na necessidade de fazer participar alunos, professores, funcionários e pais na escola. Discutem-se então os processos que possam levar as pessoas a participar na organização, a que pertencem” (ALVES-PINTO, 1998, p.159).

5.1. Participação dos professores

A escola, como sabemos, é um espaço de diversidade dos intervenientes (professores, alunos, auxiliares da acção educativa, pais e entidades exteriores), daí a necessidade da participação de todos na vida desta. O pensar e o fazer colectivo leva a que cada um se sinta parte integrante deste processo. Ou seja, sempre que se fala de gestão participativa na escola estamos a falar do envolvimento de todos os elementos, mas fundamentalmente dos

professores, pois estes “(...) constituem, em princípio, uma força de trabalho altamente especializada e qualificada que em muitos casos se aproxima de um corpo profissional” (BARROSO, s/d, p. 9). Estes desempenham um papel central na organização escolar, cabe - lhes pensar e definir os objectivos educativos da escola, encontrar estratégias para os alcançar, planificar, avaliar as actividades e os recursos (ibid, s/d, p. 10). Embora no actual quadro da administração escolar seja valorizada a participação de todos os intervenientes na vida da escola, o êxito desta depende do lugar “(...) que a participação dos professores desempenha (...)” na gestão da escola. (ibidem). O professor tem a função de dinamizar actividades e de mobilizar todos os intervenientes, no sentido de os levar a dar o seu contributo e assumirem o seu papel e responsabilidade na educação, para que a escola possa realizar os seus objectivos.

Segundo BAJOIT (1988,p.325) existem “ (...) quatro formas de reacção individual ao descontentamento dos membros da organização: lealdade, protesto, apatia/pragmatismo e abandono. Este desenvolve a tipologia com base num estudo de Hirschan⁵, mas acrescenta o item apatia.

ALVES-PINTO (1995, pp.165-167), com base no estudo de BAJOIT cria uma nova tipologia centrada no comportamento estratégico dos indivíduos a nível da acção escolar. A participação é encarada como um contrato tácito celebrado entre a escola e o actor educativo e cria uma nova tipologia centrada no tipo de participação que os actores educativos podem desenvolver, segundo o qual a participação pode revestir-se de diferentes formas, sendo as duas primeiras um tipo de participação conservada ou melhorada e as duas últimas deteriorada ou suprimida (ibidem):

⁵ Propõe três categorias de comportamento: abandono, protesto e lealdade.

- Participação Convergente (lealdade da tipologia de Bajoit) - Os actores respeitam as regras, não frustram as expectativas, e mesmo em desacordo tentam expressá-lo nos locais próprios (reuniões), visando sempre melhorar a eficácia da Escola (ibid, p. 165).

- Participação divergente (protesto da tipologia de Bajoit) - “não são respeitadas as regras de interdependência da organização” (ibidem). Não há consonância entre os projectos pessoais do actor educativo e os da escola e o actor “põe a instituição ao serviço de objectivos que lhe são alheios” (ibidem), ou seja, procura concretizar objectivos estranhos aos objectivos da escola.

- Participação apática (apatia/pragmatismo) - Os actores (professores, alunos, pais e funcionários) optam pela passividade para com as normas organizacionais, pode-se dizer que “bloqueiam” a cooperação, fazem unicamente aquilo a que são obrigados, não criam, não mostram iniciativa, contribuindo desta forma para a "degradação do sistema"(ibid, p. 166). Isto acontece possivelmente porque o professor “pensa que as outras três reacções arriscam-se a custar-lhe mais e a trazer-lhe menos” (BAJOIT, 1988, p. 327).

- Abandono (*a defecção*) é entendida como uma “forma extrema de degradação da cooperação” (ALVES-PINTO, o.c., p. 166). É um comportamento de rompimento do vínculo existente entre o indivíduo e a escola. Ou, como diz BAJOIT *a defecção* encontra-se no extremo oposto da lealdade e elimina a cooperação (o.c, p. 331).

Para M. TEIXEIRA a posição de Hirschman, Bajoit e Alves-Pinto correspondem a uma “perspectiva utilitarista”, onde cada indivíduo pauta a sua acção e para cada situação numa relação de custos / benefícios de acordo com conveniência pessoal. A autora

considera tal atitude "discutível (...) por ser demasiado reducionista da complexidade das relações humanas"(1995, p.162).

A participação dos professores na escola é expressa em graus distintos. "O modo como as pessoas se situam, investem ou desinvestem, participam ou não participam (...) nas organizações é variável de pessoa para pessoa e de organização para organização"(ibidem).

ALVES- PINTO faz uma aproximação do conceito algo diferente ao considerar que qualquer comportamento de maior ou menor envolvimento, colaboração ou implicação, ou mesmo desinvestimento e passividade, são estratégias usadas pelos actores para participarem na escola. Partindo do princípio que qualquer comportamento implica acção, considera que toda a pessoa que pertence a uma organização a todo o momento está a participar na vida da organização. "Quando se pensa que não se está a participar, está-se, afinal, a escolher uma modalidade específica de participação"(o.c., p.159).

Mas ao estudar a participação na escola é imprescindível entender a sua dependência das normas emanadas pelo Ministério de Educação, que regem e condicionam a realidade escolar e a forma de participação dos professores.

Podemos dizer que a participação para um mesmo actor envolverá modos diferentes, de acordo com as circunstâncias e as vantagens que o mesmo descortine da participação a adoptar, mediante a sua concordância, ou não, com os objectivos da escola. Conforme ALVES-PINTO refere, se as pessoas tiverem a percepção de que através da mobilização no projecto conjunto poderão ir desenvolvendo o seu projecto pessoal haverá maior possibilidade de cooperação (o.c., p.160). Também temos de considerar que a relação de interdependência se pode modificar devido a mudanças nas leis, regras internas da escola, tipo de gestão, clima relacional.

TEIXEIRA realizou um estudo na década de 90 sobre os tipos de participação que os professores desenvolvem, considerando três vertentes: envolvimento na programação das actividades da escola, colaboração com os colegas na realização das tarefas escolares e colaboração com a direcção da escola (o.c., pp. 178-189).

Neste trabalho, apenas analisaremos a colaboração dos professores com a direcção da escola. No entanto, este estudo foi efectuado há quase vinte anos; caso fosse efectuado na actualidade poderia apresentar resultados diferentes. No estudo de TEIXEIRA, a maioria dos respondentes afirma que colabora bastante (69% do total da amostra). Segundo esta análise, foi possível constatar que os professores são actores bastante participativos na escola, tendo com esta uma forte ligação. O estudo revela também que são os professores do ensino primário⁶ e com mais idade que apresentam um nível mais elevado de colaboração com os órgãos de direcção da escola. São, também, os que menos vontade revelam em abandonar a profissão, talvez por se sentirem parte integrante do estabelecimento de ensino e da sua dinâmica.

5.2. Liderança participativa e decisão

A gestão participativa é, segundo BARROSO, “Um conjunto dos princípios e processos que defendem e permitem o envolvimento regular e significativo dos trabalhadores na tomada de decisão” (o.c., p.7). É uma forma de liderança voltada para as pessoas, as decisões são debatidas e decididas pelo grupo, o que significa uma participação na decisão incentivada pela liderança. Isto é, alguns líderes, embora possam tomar a

⁶ Note-se que à época do estudo o sistema de gestão das escolas do 1º ciclo (então ensino primário) era muito diferente do actual.

decisão individualmente, convidam os seus colaboradores a participar, em vez de decidirem sozinhos.

A liderança participativa foi durante algum tempo apresentada como uma espécie de “panaceia para a resolução dos problemas das empresas” (REGO, 1998, p.165). Mas tal facto não tem sido comprovado em todas as situações. Os estudos sugerem duas coisas, talvez contraditórias, a liderança participativa gera maior satisfação dos colaboradores, “mas não os impele necessariamente para melhores desempenhos” (CUNHA e REGO, 2005, p.128). Embora a participação seja vista como uma forma apropriada de preparar a mudança (cfr. CUNHA e REGO, 2007, p. 249), esta pode gerar bons resultados ou não, tudo depende da situação.

Os aspectos positivos da participação para os membros organizacionais são: canalizar as suas ideias, criatividade, informação e conhecimentos para as decisões e planos de mudança. Além disso, participando no processo de mudança os colaboradores empenham-se mais. (cfr. REGO, o.c., p. 167). Podemos referir outras vantagens da liderança participativa, como: a autonomia do grupo e a maior satisfação pessoal. REGO diz que “a participação tende a incrementar a satisfação dos colaboradores (...)”(ibidem).

Mas a liderança participativa também apresenta algumas desvantagens; ao ser excessiva “pode gerar anarquia e caos”, pode também gerar desperdício de tempo e atrasos na tomada de decisão, e gerar falsas expectativas, na medida em que as pessoas ao serem consultadas esperam que a sua opinião seja a escolhida. Por outro lado, se o líder for autocrático, a participação poderá gerar-lhe desconforto e “gerar nos participantes a impressão de que estão a ser manipulados” (cfr. CUNHA e REGO, 2005, p. 130-131).

Quando falamos de gestão participativa, pensamos na intervenção de todos os colaboradores no processo de tomada de decisão, o que promove uma maior aceitação e o

empenho na implementação das mesmas, apesar de ser o líder quem toma a decisão final. Como refere REGO: “a aceitação da decisão pelos subordinados e o grau em que eles se empenham na sua implementação eficaz tenderá a ser mais forte quando o gestor age participativamente do que quando decide autocraticamente” (o.c., p.169). Ou seja, a análise conjunta do problema, a possibilidade de dar opiniões torna os colaboradores mais conscientes das questões e reduz-lhes os medos e a resistência à mudança (Cfr. REGO, o.c., p.170).

Em suma, as leituras sugerem que na liderança actual a participação é importante e contribui para a eficácia das organizações, mas não é peremptório que isso aconteça em todas as situações.

5.3. Modelo Participativo segundo REGO

O inquérito que realizámos em escolas e que será apresentado no próximo capítulo tentou verificar a relação entre o género do director e o tipo de participação posto em prática na gestão da escola. O modelo de participação escolhido para o inquérito foi o modelo *continuum* de processos decisórios ou modalidades de participação de REGO (o.c., p.166), que apresenta quatro níveis de participação: decisão autocrática, consulta, decisão conjunta e delegação.

Na primeira o gestor decide sozinho e depois tenta persuadir os outros desta decisão; na segunda (consulta) o director, dispõe-se a modificar a decisão se houver objecções ou então pede às pessoas que participem na análise e procura de soluções. Na decisão conjunta, “(...) o gestor reúne com outras pessoas e a decisão é tomada conjuntamente (...)” com os outros elementos da equipa. No último nível surge a

delegação em que a responsabilidade da tomada de decisão é atribuída a uma ou mais pessoas, “(...) é uma forma extrema de liderança participativa” (REGO, o.c., p.177).

A escola para ter uma gestão participativa precisa de compartilhar as responsabilidades, isto é, levar à participação, principalmente, na área da decisão. O papel do líder é fundamental na forma como orienta os liderados, os leva a participar e como delega poderes tudo isto pode ser uma mais-valia nas organizações. Até porque os estudos revelam um clima mais positivo nas escolas onde os professores são chamados a participar.

6. Liderança no Masculino e no Feminino

Neste ponto propomo-nos a apresentar um conjunto de estudos de vários autores sobre a liderança no feminino e no masculino. Começamos por desenvolver diversos estudos sobre as condicionantes do acesso das mulheres à liderança, damos especial ênfase às assimetrias relacionadas com o género dos líderes e finalmente, procuramos salientar as características da liderança feminina em meio escolar

6.1. Aspectos condicionantes no acesso da mulher ao papel de líder

Os homens têm dominado os lugares de liderança nas organizações. Ao analisar a relação entre a liderança e o género, constata-se que a percentagem de mulheres em posição de liderança é extremamente reduzida e “(...) na educação, como aliás na maioria dos campos profissionais, há mais homens do que mulheres em posição de liderança formal” (CORREIA, 2009, pp.141-142).

As razões atribuídas a tal fenómeno são, entre outros: “os preconceitos sexuais, a falta de experiência, os encargos familiares e o estilo de negociação” (NYE, 2008., p.76), a

falta de integração das mulheres nas coligações masculinas que dominam as organizações e a falta de eficácia na “promoção dos seus interesses” (ibid, p.77). Ou seja, a integração e o domínio dos meandros do poder são mais disputados pelos homens do que pelas mulheres. Estas preocupam-se menos com a visibilidade da sua carreira, deixando que os homens ocupem facilmente os lugares de destaque, isto é, “Elas são tão concentradas no seu trabalho e nos resultados a alcançar que não dedicam tempo à sua visibilidade” (BOISSIÈRE, o.c., p. 99). Ou como refere NYE: “A investigação científica mostra que, mesmo nas culturas democráticas, as mulheres são menos eficazes do que os homens na promoção dos seus próprios interesses” (o.c., p.77). Dizendo de outra forma, as mulheres em geral, estão tão preocupadas em cumprir as suas responsabilidades que dificilmente se posicionam para ocupar cargos de gestão. Alguns textos de análise sociológica explicam esta realidade pela falta de ambição, de qualidades de liderança ou de capacidades e escolhas individuais que colocam a família em primeiro plano. E poderemos acrescentar o receio de não cumprir todas as responsabilidades atribuídas à mulher no seio da família. Isto é, as “ (...) responsabilidades domésticas (...)” (BLACKMORE, 1999, p.51). Outro motivo possível é a discordância dos modelos dominantes da administração escolar. Muitas mulheres não se revêem nas formas de liderança competitiva (de cariz masculino), são mais orientadas para o cuidado (cfr. CORREIA, 2009, pp. 187-193). Ou como afirma BLACKMORE: “A mulher está preocupada com a intimidade e as relações interpessoais, enquanto os homens se preocupam com o estatuto e o poder” (1999, p.59)

A entrada em massa da mulher no mundo do trabalho verificou-se durante a 2ª Guerra Mundial, devido à falta de mão-de-obra masculina. Mas assim que a guerra terminou deu-se o regresso dos militares e as mulheres foram substituídas nos postos de trabalho e nas posições de liderança. Durante os anos seguintes as mulheres viram-se

limitadas à vida doméstica e as suas oportunidades de liderança, foram muito reduzidas. As poucas mulheres que alcançaram lugares de liderança tiveram de fazer um esforço para se integrarem num mundo predominantemente masculino. Alguns estudos mostram que as mulheres tendem a esconder a sua conduta feminina, em ambientes mistos e por vezes adoptam uma conduta mais masculina. Como por exemplo Golda Meir que atingiu uma posição de liderança “em um ambiente predominantemente masculino”, exibiu uma tendência de “liderança masculina” (cfr. LIPMAN-BLUMEN, 1999, p.261).

Assim, parece ser possível afirmar que até dado momento as mulheres, além de serem em menor número, eram muito influenciadas pelos modelos masculinos. As mulheres em posição de liderança, para alcançarem o sucesso, “podem encetar várias estratégias, desde dissiparem a sua identidade feminina até superarem em empenhamento e horas de trabalho, os seus pares masculino para provar a sua competência” (CORREIA, o.c., p. 220). Ou como afirma NYE: “as mulheres que ambicionavam alcançar o topo de uma qualquer organização viam-se geralmente obrigadas a adoptar um estilo de liderança masculino” (o.c.,p.76), como por exemplo, Margaret Thatcher que durante o seu mandato mostrou um estilo mais directivo de poder, competição e acção solitária (LIPMAN-BLUMEN, o.c., p.264).

O facto dos contextos de trabalho serem maioritariamente dominados por homens, leva muitas das mulheres a sentirem que têm de provar o seu valor e o poder que lhes foi conferido. Assim, algumas mulheres imitam os modelos masculinos e outras extrapolam as suas responsabilidades, acabando por abraçar tarefas que se desviam das suas funções, no intuito de mostrarem que são capazes. Muitas outras, por considerarem que o acesso aos lugares de poder podiam fragmentar o que para elas era mais importante, a família, nem sequer se atreviam a tentar alcançá-lo ficando nas franjas, ou melhor dizendo, na sombra

de quem exerce o poder. Até porque, algumas das características femininas, embora não passassem de estereótipos, eram consideradas fraquezas, como por exemplo: a sensibilidade para a necessidade dos outros ou a preocupações com a qualidade dos relacionamentos.

No caso das organizações escolares, em que a maioria dos postos de trabalho é preenchida por mulheres, embora com muitas qualificações adequadas para o exercício da liderança continuam a predominar os líderes masculinos. “As mulheres enfrentam dificuldades maiores do que os homens, em prosseguir uma carreira no campo da educação” (...) existe uma desproporção entre a percentagem de mulheres dedicadas ao ensino e de mulheres em posição de gestão e liderança nas escolas.” (CORREIA, o.c., p.179). Podemos tentar analisar um pouco da raiz histórica desta questão. Por um lado, a mulher está em grande desvantagem, porque “durante séculos a associação das mulheres à natureza e dos homens à cultura pretendia que as mulheres eram biológica e intelectualmente inferiores (...)”(ibid, p.47); por outro, a presença das mulheres nas escolas nos finais do século XIX e inícios do século XX, foi vista como uma necessidade e uma ameaça, pois temia-se que o exercício da docência alterasse a função fundamental na família. Por isso, os países que implementaram a educação gratuita e universal, definiram mecanismos de defesa dos interesses patriarcais do momento. “ O controlo patriarcal era mantido através de inspectores escolares do sexo masculino, que exerciam uma vigilância apertada (...)” (BLACKMORE, 1999, p. 26). O poder patriarcal sentiu-se abalado. “Na educação apesar do elevado número de mulheres a ascensão a lugares de topo na gestão e administração educativa era considerada uma ameaça ao domínio patriarcal” (CORREIA, o.c., p.48).

Com o predomínio das mulheres nas escolas, supunha-se que estas evitassem a normalização, isto é, a perpetuação destes valores. Mas tal não acontece porque como diz CORREIA a escola reforça os valores e os comportamentos associados ao género, que “estipulam como norma no caso da masculinidade a assertividade, a firmeza, a ambição, a competitividade, a independência, a apetência pelo risco, a objectividade, a afirmação pessoal e no caso de feminilidade as qualidades que se opõem a estas”(o.c., p.141). Será que ao longo do século XXI iremos derrubar esta barreira? Alguns estudos recentes apontam neste sentido.

Actualmente, o número de mulheres líderes está em expansão, tanto na vida política, como na vida das organizações (cfr. LIPMAN-BLUMEN, o.c., p.12). Em parte, graças aos movimentos femininistas que reivindicaram o acesso às carreiras em igualdade de circunstâncias com os homens, derrubou-se “o mito de que apenas as super-mulheres conseguiam ascender a posições de poder nas organizações, prosseguindo uma carreira em paridade com os homens (...)” (CORREIA, o.c., p.48).

Os desequilíbrios continuam a existir, mas “estão a diminuir” (ibid, p.182). Há cada vez mais mulheres em posição de liderança “Além da área política, as mulheres têm feito um significativo progresso na liderança organizacional. (...) De 1983 a 1993, só nos Estados Unidos, o aumento percentual de posições executivas ocupadas por mulheres subiu de 33% para 42% (cfr. LIPMAN-BLUMEN, o.c., p.12). Em termos de liderança escolar Coleman (cit. por CORREIA, o.c., p. 182) afirma que: “as mulheres estão em minoria na maior parte dos países”.

Além disso, parece que as estruturas patriarcais das organizações existentes condicionam a actuação da pequena percentagem de mulheres no poder.

6.2. Diferenças de género na liderança

Abordamos, agora, estudos que defendem a existência de diferenças, mas apenas, em alguns aspectos e outros que tratam esta problemática de uma forma dicotómica: homens e mulheres exercem a liderança de forma distinta.

Haverá mesmo diferenças? O objectivo da nossa pesquisa é confirmar se existem ou não diferenças significativas entre homens e mulheres líderes. Podemos-nos interrogar se há efectivamente um estilo feminino e um estilo masculino na liderança.

“De acordo com estudos recentes, as mulheres adoptam, muitas vezes, um estilo de liderança diferente do que é geralmente adoptada pelos homens nas mesmas circunstâncias” (TEIXEIRA S., 1998., pp.155-156).

Também há autores que colocam a hipótese de não existirem diferenças. CORREIA (o.c., p.211) analisa um estudo de Evetts, que afirma “que não encontrou diferenças releváveis (...) no âmbito da definição de objectivos, no modo de perceber as organizações e na capacidade de finalizar as tarefas, embora tenham registado diferenças nos modos de executá-las”.

Na opinião de CORREIA “afirmar que existem diferenças de género na vivência da liderança é diferente de demonstrar que existem estilos de liderança consistentes com o género” (o.c., p.208). Esta é uma questão colocada por vários autores para quem apesar das diferenças verificadas em vários estudos, não significa que exista um estilo feminino.

Daqui, depreendemos que esta é uma questão que não deve ser analisada de uma forma simplista. Precisa de ser estudada tendo em conta diversos contextos e factores.

Um autor que se tem debruçado sobre esta temática, LIPMAN- BLUMEN (o.c., p.260) refere vários estudos que focam homens e mulheres líderes em posições

comparáveis e com actividades parecidas, tendo falhado na identificação de diferenças na eficiência, na motivação, na personalidade ou estilo de liderança.

Este autor apresenta uma tipologia que, apesar de antiga, nos parece importante pelo facto de ter como meta a identificação específica de diferenças na liderança masculina e feminina. Esta tipologia reporta-se a vários domínios: estilos directos, estilos relacionais, território vicário, estilos instrumentais, entre outros.

Relativamente ao primeiro, o estilo directo, ao contrário do que se supunha, pois considerava-se os homens mais orientados para a realização de tarefas que as mulheres, verifica-se que ambos são bastante focalizados no domínio das tarefas e na excelência do desempenho, embora as mulheres superem os homens neste indicador⁷”.

Os estilos relacionais, cerne da interdependência nas organizações, eram tradicionalmente associados às mulheres. Mas estão a ser cada vez mais adoptados pelos homens, tanto ou mais do que pelas mulheres. Parece que as mulheres estão a abandonar esta capacidade (ibidem).

O estilo vicário, isto é, a preocupação com a realização dos outros, é uma característica feminina. “O incentivo e orgulho das mulheres pelas realizações dos seus filhos e maridos têm sido lendárias” (ibid, p. 284). Mas os estudos revelam que os homens estão a invadir este território estão a utilizar mais este estilo do que as mulheres”.

Dos estilos instrumentais - pessoal, social e confiança – os estilos pessoal e social são os menos valorizados por ambos os grupos. Relativamente à confiança as mulheres são mais confiantes do que os homens, mas com algumas reservas. De qualquer forma, este não é um aspecto que seja muito valorizado (ibid, pp. 286-287).

⁷ Tarefa

No que diz respeito à colaboração, os estudos apontados por LIPMAN-BLUMAN dizem que as líderes em análise foram vistas pelos seus colaboradores “como pessoas que investiam nos outros com poder, como transformacionais e como propensas a enfatizar as estratégias da liderança colaboradora” (o.c., p. 287). As mulheres aparecem em alguns estudos como sendo “mais inclinadas a compartilhar tomadas de decisões e liderar colaboradoramente do que os homens” (ibid, p.255), porque as suas experiências de vida, enquanto mulheres e mães, criam nelas uma predisposição para o cuidado dos outros, desenvolvendo uma cultura colaborativa, caracterizada pelo cuidado, pela partilha, pela comunicação e pela participação.

Também a criatividade é uma tarefa que apresenta mais sucesso liderada pelas mulheres, mas a maior diferença entre os dois géneros é a competitividade. Este aspecto tem-se mantido diferente entre homens e mulheres líderes independentemente do nível de liderança, “(...) as mulheres são menos dirigidas pela competição que os homens” (ibid, p.281). Contudo, não se pense que os homens escolhem a competição como a sua primeira preferência. É provável que os líderes masculinos também estejam a diminuir a sua opção pela competitividade. “Já o poder tem a mesma importância para ambos os sexos” (ibid, p. 282).

Outra grande diferença encontrada é no estilo “sócio-emocional”. Muitos trabalhos académicos levaram à conclusão de que para as líderes femininas “o poder era tido como energia e não controle, gerada e partilhada com os outros” (ibid, p. 261).

Para esta autora existem algumas diferenças, embora estas não se verifiquem em todos os domínios. De acordo com o estudo realizado o género feminino apresenta características que se ajustam à era da conectividade. Pela sua capacidade de agir num contexto social complexo, revelam capacidades na interdependência e para agir na

diversidade. Além disso, as mulheres revelam um estilo muito próprio, associado por muitos autores ao estilo transformacional⁸.

Um artigo recente de DUARTE et al., (2009, p. 15-16) diz que “as mulheres excedem os homens em três dimensões transformacionais: a influência idealizada, motivação inspiracional e consideração individualizada”. A proximidade, a motivação, a expectativa em relação aos objectivos e atenção individual é superior da parte das mulheres líderes. Enquanto os homens superiorizam-se à mulher na liderança transaccional “prestam mais atenção aos erros do liderado; aguardam que os problemas se tornem severos para os resolver; são ausentes e não se envolvem em situações críticas”(ibid, p. 16).

CORREIA (o.c. p. 195) considera, ainda, outras diferenças ao afirmar que na liderança masculina as características que mais se evidenciam são o poder e o controlo, mas as mulheres são mais relacionais o que contribui para melhorar o desempenho e aumentar a produtividade. (cfr., o.c., p. 195).

Outros autores ao analisarem a relação entre género e liderança mostram o crescente sucesso de um estilo praticado na maioria pelo sector feminino e perspectivam que a liderança será, cada vez mais, das mulheres. Outros, discordam desta posição, porque consideram que a posição intimidadora é bem sucedida “De acordo com os estereótipos estabelecidos o estilo de liderança masculino é assertivo, competitivo, autoritário e centrado no controlo do comportamento dos outros. Em oposição, o estilo de liderança feminino é colaborativo, participativo e integrativo, visando cooptar o comportamento dos seguidores” (ibid, p. 16). As diferenças apresentadas são salientadas por grande parte dos autores que tratam esta temática.

⁸ Segundo CORREIA “o líder transformacional privilegia as pessoas, os valores e os sentimentos (...) dimensões tradicionalmente associadas às mulheres” (o.c., p.152).

Será o estilo de liderança feminino mais eficaz? Segundo opinião generalizada, o tipo de liderança das mulheres pode dizer-se mais actual, na medida em que apresentam características mais transformacionais. Assim, podemos concordar com NYE quando esta afirma que “neste novo mundo de organizações e de grupos baseados na informação o estilo de liderança não hierárquico das mulheres, bem como as suas capacidades relacionais, preenchem uma lacuna ao nível da liderança que os homens estão menos preparados para colmatar”(o.c., p.75). Ainda no que diz respeito à eficácia podemos constatar que “o processo de socialização das raparigas, distinto do dos rapazes, proporciona o desenvolvimento de qualidades que as preparam para o desempenho de papéis de liderança diferentes dos tradicionalmente masculinos (CORREIA, o.c., p.209).

É neste sentido que “as características ditas femininas”⁹ se tornaram importantes no mundo da liderança das organizações: a perseverança, a capacidade de raciocinar a longo prazo e de sobreviver melhor em tempos de crise: “A mulher é mais fortemente seleccionada para posições de liderança quando a performance da organização se encontra numa situação de declínio (...)” (DUARTE et all, o.c., p. 18).

Todas as características naturais nas mulheres, apontadas pela bibliografia consultada, tornaram-se vantagens no mundo das organizações da actualidade. “Na nova perspectiva com a revolução e a democratização da informação exigindo um tipo de liderança mais participativo e integrativo, o *estilo feminino* começa a impor-se como um caminho para uma liderança mais eficaz” (NYE, o.c., p.76).

Mas apesar do consenso em vários aspectos, estas teorias não deixam de suscitar algumas críticas. Os supostos estilos de liderança feminina pressupõem a existência de um universo feminino homogéneo sem distinção de raça, classe, convicções, políticas,

⁹ Expressão utilizada por A. CORREIA.

escolhas sexuais, etc. A crítica feita por BLAKMORE a esta abordagem é que “o discurso sobre os estilos de liderança feminina não têm em conta as diferenças entre as mulheres” (1999, p. 60). Ao afirmar que todas as mulheres líderes adoptam estilo de liderança mais flexível, mais democráticos, mais atentos às necessidades dos outros parte do princípio de que todas são iguais. Há que ter em conta que as mulheres também actuam de forma diferente entre si, talvez não seja muito correcto ter uma visão homogénea da mulher (cfr. CORREIA, o.c., p.191).

Há perspectivas na bibliografia consultada que valorizam a diferença entre os indivíduos do mesmo sexo. “A variedade é acima de tudo individual” (BOISSIÈRE, 2009, p.9). Ou como Coleman refere: apesar das diferenças físicas existirem não são elas as mais determinantes, mas sim as diferenças na educação, a reprodução de modelos e o meio onde se foi criado. As diferenças entre estilos também são influenciadas pela cultura nacional, socialização, natureza das organizações, situação individual dentro das organizações (cit. por CORREIA, o.c., p.224). Isto é, o contexto. Parece que muitos estudos se tornaram inconclusivos, porque não contemplam os diversos factores que podem influenciar as diferenças na liderança. O género poderá ser um elemento, mas não pode ser considerado de forma isolada.

6.3. A liderança feminina em meio escolar.

O mundo da docência é um universo com ampla predominância feminina. Com a democratização da administração da escola “tem vindo a aumentar o número de mulheres na liderança educativa” (ibid, p. 183). BLAKMORE diz que estas “se aproximam mais da escola do que os homens e comunicam melhor com os professores” (o.c.,p. 56). Esta autora afirma também que as directoras escolares são inevitavelmente mais orientadas para o cuidado, colaborativas, comunicativas,

consultivas, comunitárias, orientadas para o consenso e focadas nas questões dos estudantes e do currículo (ibid, 56-57). Mas apesar destas características e do ensino ser uma área profissional dominada pelo sector feminino, as mulheres continuam nas franjas do poder.

Para CORREIA as “teóricas do feminismo radical” defenderam que as líderes do género feminino possuem características como a delicadeza, a emotividade, a necessidade de interacção e partilha que deverão ser aproveitadas nas organizações escolares (o.c., p. 189) e que “as líderes escolares eram tão competentes como os seus pares masculinos (...) podiam mesmo superá-los”(ibidem). Mas não podemos entender este pressuposto como uma verdade universal.

O texto de C. ROCHA (2002) *a Especificidade da Gestão Feminina em Contexto Educativo e as Novas Formas de Estereotipia Gestionária* analisa alguma literatura organizacional que acentua, a existência de fortes diferenças entre as mulheres e os homens em vários domínios. Considera que as organizações têm sido dominadas por valores do género masculino (competitividade, assertividade, entre outros) que têm favorecido a presença de homens na chefia das organizações. As mulheres, de acordo com o estereótipo, já referido anteriormente, são dotadas de mais sensibilidade, emoção, intuição e preocupação com os outros. Esta diferença assenta numa visão dualista do comportamento feminino e masculino, a mulher mais orientada para as emoções e o homem mais orientado para a razão.

As qualidades ditas femininas são desde algum tempo reconhecidas como úteis às organizações em geral e às escolas em particular. A sua orientação para o cuidado e para as emoções são características úteis a organização especiais¹⁰ como as escolas. “O mundo

¹⁰ Devido ao seu papel na formação de jovens.

feminino é muito similar ao mundo das escolas eficazes” (Shakeshaft, 1989,p.150;cit por ROCHA, 2002, p. 93). Os estudos neste sentido proliferam, mas devem ser analisados com um bom sentido crítico.

Eagly, Karau e Johnson realizaram estudos nos quais “ (...) concluíram que as directoras de sexo feminino adoptavam estilos de liderança mais democráticos e eram menos assertivas e autoritárias em relação aos seus subordinados do que os seus pares do sexo masculino” (CORREIA, o.c., p.209). Ora, de acordo com novas teorias que consideram que “as hierarquias se tornam cada vez mais planas”, como já referimos anteriormente, este modelo parece o ideal.

Desde os anos 90 até aos nossos dias, alguns autores vêm a defender que “qualquer tipo de gestão deve concentrar as características da especificidade da gestão feminina” (ROCHA, o.c., p.93). As mulheres estão a transformar as chefias na medida em que a intuição, a emoção e o pensamento global são cada vez mais positivos para o alcance de resultados nas organizações. Embora, esta teoria possa suscitar críticas, pois parece que de um lado estão as mulheres úteis à liderança educacional e do outro estão os homens.

Salientando uma das tipologias de liderança educacional mais utilizada nas últimas décadas apresentamos a de Leithwood et all (cit por CORREIA, o.c., p.142-143) que mostra “seis modelos genéricos de liderança”: Liderança instrucional, moral, participativa, gestionária, contingente e transformacional. Destes modelos apenas abordaremos aqueles que revelam alguma importância para a compreensão do papel do género na liderança.

Perante a análise da liderança transaccional ou gestionária BLAKMORE afirma: “para além das qualificações profissionais e da experiência de ensino; os regimes de competência requerem formação adicional, certificação e especialização em áreas da gestão financeira associadas ao pagamento com base em recompensas e prémios de

desempenho”(o.c., p.13). O autor considera que este modelo prejudica as mulheres, dado que as mulheres são associadas a uma liderança centrada nas pessoas e no curriculum” (ibid, p.11). O que reforça a ligação entre liderança e masculinidade, ou seja, sendo verdade que o homem é mais apto na área transaccional, este modelo favorece-os.

A perspectiva da liderança contingente, aplicada aos líderes educacionais, põe em evidência a necessidade destes terem em atenção os ambientes internos e externos em que as escolas estão inseridas, com os quais interagem e pelos quais são influenciados, como já foi referido anteriormente.

7. A Valorização das Características Femininas na Liderança - o Poder

Misto.

Para as líderes femininas, o poder é tido como energia e não controlo, apesar de gostarem de dominar uma tarefa e utilizar o poder, as jovens líderes femininas favorecem o estilo colaborador, fortemente ligado a outros estilos - essas líderes de futuro foram vistas como pessoas que investiam os outros com poder, transformacionais e enfatizando as estratégias da liderança colaboradora. O que dá a entender que a próxima geração está no caminho conectivo. (cfr. LIPMAN-BLUMEN, 1999, pp. 281-287)

Há autores que ao analisarem a relação entre género e liderança mostram o crescente sucesso de um estilo praticado na maioria pelo sector feminino e perspectivam que a liderança será, cada vez mais, das mulheres. BOISSIÈRE refere a necessidade da integração de valores femininos nas organizações (2009, p.221) e afirma que os valores e as exigências das empresas do século XXI representam as qualidades tradicionalmente atribuídas às mulheres (cfr. o.c., p.21).

Opinião partilhada por CORREIA, segundo a qual a mulher tem características que ajudam as organizações a tornarem-se mais eficazes “o fortalecimento dos laços afectivos e culturais entre os membros organizacionais contribui para criar organizações mais dinâmicas e eficazes (...)” (o.c.,p.152). Outros discordam desta posição, porque consideram que a posição intimidadora é bem sucedida. “De acordo com os estereótipos estabelecidos o estilo de liderança masculino é assertivo, competitivo, autoritário e centrado no controlo do comportamento dos outros” (NYE, o.c., p.16). Podemos dizer que esta forma de liderança está no campo oposto ao que as mais recentes teorias de liderança defendem “as empresas do século XXI privilegiam as relações de influência mais do que a de poder” (BOISSIÉRE, o.c., p.115). Embora estejamos conscientes que o processo de liderança está sujeito ao contexto onde é exercido.

Assim, podemos admitir que a mulher vai passar de uma posição secundária na liderança para uma situação de valorização das suas características. A proposta mais recente é de que a liderança seja fruto de uma mistura de características femininas e masculinas, segundo os estereótipos. As mulheres podem copiar aspectos do modelo masculino e os homens podem adquirir ou desenvolver capacidades ditas femininas. Desse modo, as organizações beneficiarão disso. “As empresas que ganham são aquelas que associam as qualidades femininas e masculinas (...) ainda que as mulheres encarnem naturalmente as qualidades femininas, os homens podem-nas desenvolver e exercer-las também” (ibid, p.221).

Neste século surge a tendência para uma liderança apoiada em valores masculinos e femininos, isto é, os líderes de tipo misto. Alguns estudos mostram que homens e mulheres procedem cada vez mais de formas semelhantes, mas a sua trajectória de evolução é diferente. Esta diferença provém da sua liderança, da sua visibilidade e da imagem global

transmitida; geralmente as mulheres cultivam a descrição, a prudência, o dever, a hesitação e o perfeccionismo. Um estudo estatístico feito numa população de homens e mulheres líderes revela que as mulheres devem dedicar-se mais à sua visibilidade, à promoção de si e a uma participação mais intensa e os homens à empatia, à expressão e à gestão das emoções (cfr. *ibid*, p. 109).

O líder misto deverá sincronizar psicologicamente com cada um, o mesmo será dizer individualizar a comunicação relacional e associar as qualidades femininas e masculinas na sua estratégia comportamental. O trabalho em equipa toma maior importância, em que todos os indivíduos têm valor “Um líder hoje não se afirma desvalorizando os outros para se valorizar (...)”. O líder actual afirma-se tomando as responsabilidades, os riscos gerados, decisões participativas e fazendo progredir as suas equipas” (*ibid*, p.130). O líder de valores mistos, longe do mito dos heróis, constrói-se na sua equipa, devendo funcionar como um ecossistema. Podemos então afirmar que neste século se espera um novo modelo de liderança: “A mulher e o homem, em conjunto, dentro da sua diferença consciente e complementaridade voluntária ilustram a sua liderança mista, são o futuro das empresas” (*ibid*, p.222).

Assim, o género começa a ser cada vez menos uma característica que distingue o estilo de liderança.

Lentamente, as organizações vão tomando consciência do valor de ambos os sexos como líderes e procuram em cada um deles o que de melhor têm para dar à liderança.

8. Da Liderança ao clima de escola.

“ A noção de clima escolar remete para a qualidade de vida e de comunicação percebido no seio da escola. Podemos considerar que o clima de uma escola corresponde à atmosfera que reina nas relações

sociais e nos valores, atitudes e sentimentos partilhados pelos actores do estabelecimento escolar”

(THIÉBAUD, 2004, p. 1).

8.1. Conceptualização do Clima

O conceito de clima organizacional é um conceito “popular” que começou por ser utilizado inicialmente no meio industrial e militar e tem sido preocupação de muitos autores desde meados dos anos 60, altura em que passou a ser utilizado no mundo das organizações (cfr. SCHNEIDERS E REICHERS, 1983, p. 19; CARVALHO, 1992, p. 27). Não deixa de ser um conceito muito complexo devido à multiplicidade de factores que o determinam. Assim, iremos procurar explorar as variáveis mais marcantes na definição do clima.

É importante analisar o conceito de clima organizacional, tendo em conta a análise de SCHNEIDERS E REICHERS (o.c., p. 25), estes atribuem bastante importância ao funcionamento das organizações e distinguem clima de satisfação no trabalho. Uma das preocupações centrais do seu trabalho é determinar como é que o clima organizacional emerge e apresentam-nos três abordagens possíveis: a estrutural, a selecção-atração-atrito e a simbólica interaccionista (ibid, pp. 32-35). FERREIRA et al fazem uma aproximação teórica assente nestas mesmas três perspectivas, mas destacam a perspectiva cultural. “O clima é um conceito sistémico que resulta de características organizacionais percebidas pelos indivíduos, moderada pela personalidade de quem percebe, pelas estruturas cognitivas que envolvem a interacção e pela cultura organizacional¹¹ (1996, p. 313).

¹¹ Para alguns autores entre clima e cultura existe uma zona de sobreposição.

- A abordagem estruturalista considera que o clima difere de organização para organização conforme a sua estrutura: a dimensão, a centralidade, entre outros factores tendem a ter um efeito no contexto organizacional. “ O clima surge, assim, de diferentes aspectos do contexto de trabalho, tais como a dimensão da organização, a centralidade ou descentralidade da autoridade da tomada de decisão, o número de patamares da hierarquia de autoridade, o tipo de tecnologia usada na produção e no grau com que as regras e as políticas constroem o comportamento individual” (SCHNEIDERS E REICHERS, o.c., pp. 25-26).

Ou seja, a perspectiva estrutural vê o clima “como um conjunto de características que descrevem objectivamente uma organização e a distinguem de outra organização” (FERREIRA et al, 1996, p. 308)

- Em contraste com a estruturalista, a selecção-atracção-atrito pressupõe que as diferenças individuais entre os membros da mesma organização tendam a diminuir, porque contextos parecidos originam percepções semelhantes entre os membros da organização. Segundo o ponto de vista de SCHNEIDER os processos organizacionais tais como a selecção para a organização e os processos individuais tais como a atracção pela organização e a atracção com a organização combinam-se para produzir membros relativamente homogéneos em qualquer organização. Os membros de uma organização têm assim percepções semelhantes e atribuem sentidos semelhantes aos acontecimentos organizacionais porque eles próprios são de certa forma semelhantes uns aos outros (SCHNEIDERS E REICHERS, o.c., pp. 26-27).

Estes autores assumem que os indivíduos são atraídos para empregos e organizações que se adaptam às suas personalidades (...) onde podem implementar os seus

auto-conceitos (...) e onde podem obter os resultados que desejam, especialmente a satisfação das suas necessidades (ibid, p.27).

Isto acontece uma vez que a organização marca a personalidade dos seus trabalhadores. Por um lado, os indivíduos seleccionam as empresas onde procuram emprego, por outro, as organizações tentam atrair determinado tipo de trabalhador, o que não garante que todo o trabalhador seja do tipo adequado. Mas os que não são adequados são os primeiros a abandonar a empresa. Desta forma, o processo de atrito, tende a desenvolver homogeneidade entre os membros da organização (cfr., o.c., p.27). O que se opõe à perspectiva estruturalista, pois o clima emerge fora das características objectivas e coloca as percepções e os significados dos indivíduos como sendo algo que eles trazem e colocam na empresa. Contudo, revela lacunas porque não tem em conta as percepções individuais.

- A perspectiva simbólica interaccionista afirma que o clima emerge da relação entre as pessoas que interagem e interpretam elementos de uma situação de forma particular, o que proporciona a criação de subgrupos dentro das organizações. A perspectiva interaccionista não atribui o clima a causas só objectivas ou só subjectivas, depende de aspectos individuais e estruturais, que influenciam não só os elementos que já fazem parte da organização como os novos elementos. Então a perspectiva simbólica abrange as interacções entre pessoas, a estrutura, as percepções partilhadas, a influência de novos elementos e a sua socialização (cfr. SCHNEIDERS E REICHERS, o.c., p.32-33). No dizer de FERREIRA et al “ (...) a perspectiva interaccionista situa a origem do clima na interacção dos indivíduos como resposta às características organizacionais, assumindo um importante papel quer o acordo perceptivo quer o processo comunicacional”(o.c., p. 311). Esta é designada pelo autor como perspectiva cultural, substitui a percepção

individual como origem do clima pela interacção dos membros organizacionais, que interpretam o ambiente e lhe dá significado segundo o seu esquema mental, produto da aprendizagem e experiência para interpretar os estímulos (ibid, p. 313-314). Há aqui uma notória influência da cultura organizacional: os artefactos, as normas, os valores, os símbolos e pressupostos levam a uma percepção partilhada.

Existem outras análises efectuadas à área da percepção no clima: uma vê o clima percebido como a forma como o indivíduo entende o seu ambiente de trabalho e é constituída pela percepção que os membros de uma organização têm do seu ambiente de trabalho” (CHARREST e CHAUREST, 2003, p. 26), o qual poderá ser diferente do percebido por outros. Dada a sua natureza perceptiva, é também designada por clima psicológico (FERREIRA et all, o.c., p. 310). Ou, como refere GAZIEL, “o clima da empresa resume as percepções individuais elaboradas a partir de um contexto comum” (1987, p. 37). Essa percepção subjectiva depende dos elementos objectivos da organização “ (...) o clima é uma manifestação objectiva das características da organização que o indivíduo encontra e apreende” (FERREIRA et all, o.c., p. 308)¹². Então, a percepção é entendida como um acto subjectivo dos actores organizacionais que depende das componentes objectivas da mesma.

Em suma, o clima de trabalho resulta da dinâmica de fenómenos diferentes que interagem entre si e se influenciam mutuamente, “ (...) mediante o seu conhecimento é possível captar as expectativas, as normas, os valores que estão explícitos ou implícitos na organização e nomeadamente, os juízos de valor acerca delas” (REVEZ, 2004, p.78).

¹² As variáveis organizacionais – o contexto, a estrutura e o processo (FERREIRA, 1996, p. 308).

Para GAZIEL (o.c., p.40) “o clima psicossocial da escola é composto por três factores: o comportamento do director e o seu tipo de exercício de autoridade face aos docentes; as relações pessoais entre colegas, o espírito de camaradagem, de equipe e de cooperação que existe no seio do grupo; o sentimento dos docentes face ao seu local de trabalho, a escola”.

M. TEIXEIRA (1995, p. 169) inspirando-se num inquérito de Finlayson procura saber como os professores analisam diferentes aspectos da vida da escola e o impacto que tinham sobre a sua realização profissional, fazendo notar que as questões colocadas não se afastavam “substancialmente do quadro definido por Gaziel”.

O estudo de M. TEIXEIRA analisa o clima através percepções que os actores têm das relações que se estabelecem e das condições de trabalho na escola.

Neste trabalho, apenas nos dedicaremos ao aspecto da imagem que os professores têm da direcção.

Passamos a apresentar sucintamente os resultados obtidos por M. TEIXEIRA:

Apoio - “os que se dizem satisfeitos e altamente satisfeitos com o apoio da direcção ultrapassam os 70%” (TEIXEIRA, M., 1993, p.169);

Relacionamento – “a percentagem dos professores que têm uma opinião satisfatória sobre o nível de relacionamento professores/direcção situa-se sempre acima dos 75%” (ibidem).

No primeiro caso, o estudo não revela variações de acordo com o perfil dos respondentes; no segundo varia com o sexo, o sector de ensino e a idade. Conclui-se que são as mulheres, os professores do ensino primário, seguidos dos do preparatório e os professores com mais de 35 anos que apresentam uma opinião mais favorável do relacionamento com a direcção (cfr. TEIXEIRA, M., o.c., pp.169-170). Aparece como um

dos factores que mais contribui para a satisfação dos professores no estabelecimento escolar. Como afirma GAZIEL a forma como o superior hierárquico exerce a autoridade, o tipo de flexibilidade, abertura, consideração que manifesta, o exemplo que dá e o distanciamento que mantém face ao grupo dos docentes é o factor que determina a satisfação dos docentes no que respeita a satisfação com os superiores e o teor do trabalho (o.c., p.43).

8.2. Da liderança ao clima escolar

“Cada instituição escolar constitui um sistema de acções humanas que se definem por uma relação com um sistema de papeis sociais e são mediatizados por grupos interligados em rede ”

(REVEZ, 2004, p.85).

A escola é uma organização específica, funciona num espaço com determinadas condições materiais é composta por um conjunto de pessoas - alunos, professores e funcionários – com uma determinada personalidade e que ao longo do tempo desenvolvem relações entre si, de carácter profissional e de amizade. Logo, é importante analisar autores que reflectem sobre esta problemática e reconhecem a influência do clima no funcionamento da escola.

Como afirma M. TEIXEIRA: “Não é possível estudar a problemática das relações entre o professor e a escola sem, num determinado momento, nos confrontarmos com a questão do clima de escola” (o.c., p.166). Pois, na verdade cada escola tem um clima próprio, perceptível aos olhos de quem faz parte dela. “Cada escola possui a sua estrutura e identidade própria” (REVEZ, 2004, p.85). Além dos regulamentos e das normas comuns a

todas as escolas,¹³ há peculiaridades de cada estabelecimento de ensino, que os particularizam. O clima de escola resulta das leis, da regulamentação e das normas sociais que determinam os valores (...)” (cfr. FONTINOS, s/d, p. 26). Mas as diferenças advêm também do espaço, do horário de funcionamento do bar, dos grupos de trabalho formais e informais, isto é “da realidade do quotidiano dos estabelecimentos”(ibidem). Pensar em escola é pensar em práticas educativas e no meio em que a escola está implantada.

De facto, “quando muda de escola, qualquer professor observa de imediato as diferenças que existem entre os climas das organizações (...)” (REVEZ, 2004, p. 86).

BRUNET apresenta três variáveis basilares na questão do clima escolar: a estrutura, o processo e o comportamento. Na primeira inclui “(...) os níveis hierárquicos ou a descrição de tarefas”; a segunda inclui o estilo de gestão, os modos de comunicação e ainda os modelos de resolução de conflitos, a terceira comporta o nível individual, atitudes, personalidades e capacidades (1992, pp. 126-127). Podemos considerar que esta análise se limita ao domínio das relações em função da hierarquia e da tarefa a realizar, excluindo outros domínios como o espaço e as normas.

JANOSZ expõe uma tipologia que nos parece mais vasta ao considerar que o clima de escola é constituído por clima relacional, educativo, de segurança, de justiça e de pertença. A dimensão relacional contempla os alunos, os professores e a relação entre professores e direcção à qual dedicaremos o ponto que se segue. Segundo JANOSZ a qualidade do clima relacional refere-se ao calor dos contactos, ao respeito entre os indivíduos e ao apoio (o.c., p.293).

O clima de escola é determinado pelas regras, forma de funcionamento, estrutura hierárquica, pelo comportamento e percepção dos seus membros. Para CARVALHO “o

¹³ Pelo menos no sistema português.

clima surge, (...) como um fenómeno organizacional de reinterpretação das normas e valores da estrutura formal pela estrutura informal”, que expressa as características da organização, como sejam, a sua história, o tipo de pessoas que congrega, os traços físicos, o tipo de trabalho desenvolvido, os padrões de comunicação e a forma como é exercida a autoridade”. Essa reinterpretação expressa características e deveres da organização, como sejam, a sua história, o tipo de pessoas que congrega, os traços físicos, o tipo de trabalho desenvolvido, os padrões de comunicação e a forma como é exercida a autoridade (o.c., pp. 29-30).

Então, como afirmam vários autores, o clima de escola é em parte uma realidade objectiva: normas, valores, lutas internas e externas, comunicação e autoridade, que se reflectem no ambiente da comunidade e exerce a sua influência sobre todos os membros da organização escolar, sendo também uma realidade subjectiva na medida em que é percebida por cada indivíduo, através das interacções que se desenvolvem no decurso das práticas organizacionais (cfr. CARVALHO, o.c., p. 36 e BRUNET, o.c., p.136-137).

8.3. Liderança, clima e satisfação no trabalho

“O estado de espírito do líder influencia o estado de espírito dos outros”

(GOLEMAN et al, 2002, p.24).

Halpin e Croft (cit. por CARVALHO, 1992, p.36) na década de 60 desenvolveram um estudo sobre o clima de escola centrado na liderança educacional. De acordo com este e outros estudos, o que mais influencia o clima de trabalho é o estilo de liderança. REVEZ parece confirmar este facto ao afirmar que existe a crença de uma relação entre estas duas

dimensões (o.c., p.79). Não significa que a liderança conduza por si só a um clima positivo, mas é o factor que mais peso tem na formação deste.

A imagem de um clima positivo dos estabelecimentos, constrói-se com a comunhão de regras, valores e atitudes, entre directores e professores e entre os professores. Facilmente se percebe a importância desta coesão para a eficácia da escola e o bem-estar dos seus elementos. Com base na análise de vários estudos constatamos que a forma de actuar da direcção tem uma influência muito forte sobre o comportamento e o sentimento dos professores “ (...) é natural que os vários actores perspectivem e ajam de acordo com os distintos modos de actuar do gestor” (REVEZ, o.c., p. 111). A forma como a direcção comunica, partilha, ou não, as informações, como toma as decisões e o tipo de relacionamento estabelecido com os professores, administrativos e assistentes operacionais é fundamental para determinar o tipo de clima.

Como já referimos anteriormente, “(...) o clima é entendido como uma qualidade relativamente persistente do ambiente escolar que se vê afectada pela liderança do director, é experimentada pelos professores, influi na conduta dos membros e está baseada em concepções colectivas” (ibid, p. 108-109). Ou seja, os professores criam uma imagem partilhada sobre o clima de trabalho, com base em diversos factores, mas o que parece mais importante é o tipo de liderança. Por um lado, a forma de gestão condiciona o comportamento dos professores e por sua vez este comportamento condiciona o tipo de clima. Como afirma REVEZ “O clima interfere, influencia e é influenciado” (Ibidem). Podemos concluir que a liderança e a visão que os professores têm dela influencia, fundamentalmente, o clima relacional vivido na escola.

Os directores escolares têm consciência que as pessoas procuram a comunicação, a colaboração e interessam-se pelo que se faz na escola e em algumas situações os directores

procuram que os professores adiram aos projectos e/ou à estrutura escolar vigente (cfr. DAVAUD et all, 2005, p. 24). No que concerne, especificamente, aos professores, estes procuram o apoio por parte do director no aspecto moral, necessitam de ser ouvidos e ver reconhecido o seu investimento. Contudo, alguns estudos mostram que o apoio dado pela direcção está comprometido pelo cumprimento dos professores dos seus deveres (Cfr., JANOSZ, o.c., p.19). No caso de elementos que não cumprem as suas tarefas, a direcção manifesta ausência de apoio e consequentemente o clima degrada-se.

Os estudos que mostram uma forte relação entre direcção e clima proliferam. Neste trabalho apresentaremos os estudos de Likert e Brunet (NÓVOA, 1992, p.130-132). O primeiro desenvolve um estudo segundo o qual existem dois tipos de clima. O clima autoritário e o clima participativo, sendo cada um destes dividido em dois níveis: o autoritarismo explorador e o paternalista; o clima participativo consultivo e de grupo. Este estudo expõe claramente a relação entre estilo de liderança e clima. De forma diferente, mas supomos que comparável, temos o estudo de BRUNET que desenvolve dois tipos de clima antagónicos: clima aberto e fechado (1995,p.130-132).

Seguindo a tipologia de Likert, verificamos que o clima autoritário é caracterizado por uma liderança manifestamente autocrática: A direcção não confia nos professores, consequentemente estes sentem hostilidade, desconfiança e insatisfação. A cooperação entre os elementos é extremamente limitada, porque os objectivos e as decisões são elaborados a nível superior e transmitidos directamente (...) (REVEZ, o.c., p.130). Por sua vez, o clima autoritário paternalista pressupõe que a direcção revele uma confiança condescendente nos seus professores. Embora o controlo e a maioria das decisões continuem a ser tomadas no topo da hierarquia. Os efeitos na satisfação dos professores é negativo e fazem surgir sentimentos de resistência ao poder formal.

Fazendo uma comparação com o clima fechado da tipologia de Brunet, constatamos que existem semelhanças. O clima fechado proporciona um clima de trabalho visto “pelos participantes como autocrático, rígido, votado à coação, no qual os indivíduos não são ouvidos nem considerados”(cfr., o.c., p.113). Enquanto o clima aberto corresponderá ao clima participativo de carácter consultivo, o processo de liderança permite a consulta e a direcção possui confiança nos seus professores. A elaboração de estratégias e decisões é feita a nível superior, mas predomina a comunicação do tipo descendente com uma cooperação e influência moderada. Os aspectos fundamentais do processo de decisão são delegados, o que gera um sentido de responsabilidade ao nível dos escalões superiores e inferiores, aliados a um sentimento razoável de satisfação. Na subdivisão que faz do clima participativo engloba o tipo de participação de grupo. Este tipo de clima promove a delegação de responsabilidade e a direcção possui elevada confiança nos professores. O processo de tomada de decisão encontra-se disseminado por toda a organização e integrado em toda a hierarquia organizacional. A comunicação exerce-se em todos os sentidos e existe uma forte influência dos membros. Os docentes sentem-se implicados e participam amplamente na fixação de objectivos, o que promove uma maior motivação no trabalho, o desenvolvimento de relações de amizade e uma maior ligação no trabalho realizado entre professores e a direcção.

Ou seja, um estilo de gestão mais autoritário ou mais participativo influencia o clima escolar. Segundo REVEZ, forma-se “(...) uma percepção mais positiva do clima escolar quando há um estilo participativo de gestão, ao mesmo tempo que o bom funcionamento do estabelecimento parece depender de “(...) um clima de participação de respeito e confiança mútuas” (o.c., p.109). Esta autora expõe um estudo de Halpin e Croft sobre o impacto que o factor comportamental de directores e docentes tem no clima da

organização, tendo definido oito factores descritivos do clima: quatro referentes à conduta dos professores e quatro referentes à conduta do director. Daqui resultaram seis ambientes possíveis da escola. Clima aberto, clima autónomo, clima controlado, familiar, paternalista e fechado. O clima aberto, segundo REVEZ é considerado bom e o clima fechado é considerado mau, dois pólos antagónicos de uma escala contínua (o.c., p. 116-117). Pelo que se conclui que um clima aberto e participativo, caracterizado por uma atmosfera de confiança para com todos os participantes nas decisões e cujas funções das estruturas directivas sejam sobremaneira centradas na coordenação, será o que melhor traduz a eficácia. De acordo com a bibliografia consultada, constatamos que há unanimidade no que diz respeito à influência que o clima organizacional exerce sobre o interesse e os comportamentos dos membros da organização.

8.3.1. O impacto do clima na satisfação do trabalho.

“Parece ser extremamente forte a relação existente entre o clima da organização e a motivação dos actores organizacionais” (TEIXEIRA, 1995, p.166).

O bom ou o mau clima é gerador de menor ou maior satisfação. CHARREST e CHAUREST dizem: “O clima poderá ter um impacto positivo ou negativo sobre a produção, a capacidade de inovar, sobre a adaptabilidade ou a mudança, sobre a mobilização e até sobre a qualidade dos produtos” (2003, p. 27). O que significa que a satisfação no ambiente de trabalho influencia directamente o rendimento. Ideia que é confirmada por GOLEMAN et all quando estes afirmam que “cada 1% de melhoria no ambiente de trabalho, há um aumento de proveito de 2% “(2002, p. 35).

Especificamente nos estabelecimentos escolares a percepção do clima pelos seus actores é influenciada pelo grau de autonomia, de motivação, de compromisso, condições organizacionais, variáveis individuais, as mudanças sucessivas de estruturas (mudança da grelha horária ou de plano de estudos), as atitudes e comportamentos escolares dos alunos e o contexto social no qual se exerce (a falta de reconhecimento social) (cfr. DAVAUD, o.c., p.29-31). Existem outros aspectos também a considerar, entre os quais se evidenciam reconhecimento social (este reconhecimento é importante que exista da parte de todos os actores e fundamentalmente da direcção) e o sentimento de equidade (cfr. JANOSZ, o.c., p. 294). “Quando as pessoas percebem que existe justiça organizacional e, mais precisamente, que o seu superior as trata com respeito, consideração e dignidade, emerge uma espécie de **sentido do dever de reciprocidade**”(CUNHA e REGO, 2005, p.59). Além disso, a influência do clima na satisfação do trabalho parece assentar no tipo de relações interpessoais vividas na escola, na ligação do grupo de trabalho, no grau de implicação das tarefas.

Diversas investigações sugerem que as equipas e as organizações com melhor desempenho são as que beneficiam do empenhamento afectivo dos seus colaboradores. “Dar significado ao trabalho das pessoas e obter delas elevadas prestações” (CUNHA e REGO, 2003, p.37).

Alguns estudos apresentados por REVEZ revelam “a ideia de que clima de escola (...) pode significar clima de docentes e direcção, considerando-o um clima relacional dual com efeitos sobre (...) produtividade, inovação, implicação ou participação nas relações pessoais, geradoras de resultados tão importantes como intimidade, satisfação de necessidades, motivação ou bem – estar” (o.c., p. 109). Um exemplo em como a liderança influencia a satisfação no trabalho é exposta por GOLEMAN et al; Segundo estes autores

um líder ressonante ou dissonante (significado atrás exposto) tem “influência no ambiente de trabalho” (2002, pp. 39-43). Locais de trabalho geradores de confronto emocional levam a que a pessoa se sinta paralisada, distante e desanimada; este tipo de chefia torna os locais de trabalho insuportáveis. Embora, inicialmente tenham sucesso, com o tempo vão originando um clima de apatia e revolta (cfr., o.c, pp. 42-43). Também nas organizações escolares, uma das variáveis mais frequentemente associadas à existência de um clima positivo ou negativo é a que respeita ao estilo de liderança escolar. “O clima mais positivo aparece associado a características de comportamento dos directores da escola, tal como são percebidos pelos professores a saber: “a ênfase na produtividade, o exemplo dado no quotidiano e a consideração demonstrada pelo trabalho dos professores” e o funcionamento da escola está associado a uma boa comunicação, a oportunidades de participação do respeito e confiança mútuas (cfr. CARVALHO, 1992, p. 44). Quando os professores percebem o seu clima de trabalho como participativo, sendo chamados a participar na tomada de decisão, tendem a apresentar menores níveis de ansiedade e verifica-se um aumento da satisfação e do empenhamento. (cfr. CARVALHO, o.c, p. 47 e CORREIA, 2009,p.144). Estes são aspectos que contribuem para a opinião ser favorável à atractividade do estabelecimento de ensino (CARVALHO, o.c., p. 107). Além disso, os abandonos de docentes diminuem, porque os estudos mostram que “a maioria dos abandonos se concretiza em professores com percepções negativas do clima organizacional” e o que mais favorece o não abandono é a percepção positiva do “processo de liderança” (ibid, p.98). O mesmo será dizer que sempre que os professores percebem o seu director como alguém que motiva para se alcançarem os objectivos desejados, atento às necessidades dos indivíduos e que estimula a autoconfiança vêem o clima de trabalho como bom. Consequentemente os professores farão melhor o seu

trabalho, haverá menos depressão e menos gente doente. É muito importante que as pessoas se sintam bem no trabalho e nos momentos de convívio, sintam que são ouvidos e apoiados. Porque “o ambiente humano (...) explica 20 a 30 % do desempenho” (GOLEMAN et all, o.c., p. 38).

Quando as regras limitam em demasia o comportamento dos sujeitos cria-se um clima pouco atractivo; “se o líder não tem ressonância, as pessoas seguem as rotinas do trabalho, fazem apenas o essencial ou o habitual, em vez de darem o seu melhor” (Ibid, p.41). A excessiva centralização e hierarquização originam percepções de clima mais negativos, associadas a características como a autocracia, a rigidez e o bloqueamento da criatividade (cfr CARVALHO, o.c., pp.98-105).

Em suma, pode-se dizer que o clima se constitui como um elemento catalisador de “comportamentos e atitudes”, na medida em que determina, totalmente ou em parte, o tipo de relações “no seio organizacional, proporciona ou dificulta a integração e o bem - estar dos diferentes actores educativos” (REVEZ, 2004,p. 117).

8.4. Clima Autentizótico

“O termo foi usado para designar as organizações que ajudam os seus colaboradores a estabelecer um equilíbrio entre a vida pessoal/familiar e organizacional. Elas proporcionam aos membros organizacionais diversos sentidos de propósito, de autodeterminação, de impacto, de competência, de pertença, de prazer e alegria, de significado para o trabalho e a vida” (REGO, 2005, p.66-67).

Pelo que atrás foi referido o clima de trabalho tem uma forte influência na qualidade de vida dos trabalhadores. Nos nossos dias vive-se a “epidemia” do stress nas organizações provocado por muitas horas de trabalho exigente, muitas vezes em situação

precária sem ter em conta o bem estar psicológico, familiar e social do indivíduo o que cria ambientes insalubres (cfr. CUNHA e REGO, 2005, pp. 64-65). Assim, KET de VRIES desenvolveu um novo termo para designar as organizações onde reina o bem-estar e os trabalhadores sentem satisfação no seu trabalho – organizações autênticas. O termo em si significa que a organização é autêntica e merecedora de confiança, e que é “vital para a vida” das pessoas, “facultando-lhe um sentido de equilíbrio, realização pessoal, competência, autonomia, iniciativa - fornecendo significado para as suas vidas” (CUNHA e REGO, 2003, p.36).

REGO e outros autores que com ele colaboraram construíram uma tipologia de seis dimensões, utilizada na nossa pesquisa, e realizaram um estudo na tentativa de tentar compreender em que grau as percepções dos colaboradores acerca destes indicadores se relacionam com o stress e o bem - estar afectivo.

Os parâmetros em estudo são: Espírito de Camaradagem, Credibilidade e confiança do superior, Comunicação Aberta e Franca com o superior, Oportunidade de desenvolvimento e aprendizagem, Equidade, Conciliação trabalho-família apresentados no quadro que se segue (CUNHA e REGO, 2005, p. 69).

Espírito de camaradagem	<ul style="list-style-type: none"> - Existe um clima de família entre os colaboradores - As pessoas preocupam-se com o bem-estar dos outros. - Há um grande espírito de equipa - A atmosfera da organização é amistosa
Credibilidade e confiança do superior	<ul style="list-style-type: none"> - As pessoas têm grande confiança nos superiores - Os superiores cumprem as suas promessas - As pessoas sentem que os superiores são honestos
Comunicação aberta e franca com o superior	<ul style="list-style-type: none"> - As pessoas sentem-se livres para comunicar franca e abertamente com os superiores - As pessoas sentem-se à vontade para mostrar que discordam das opiniões dos seus superiores - É fácil falar com as pessoas situadas em níveis hierárquicos superiores.
Oportunidade de desenvolvimento e aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - As pessoas sentem que podem aprender continuamente. - As pessoas podem colocar a criatividade e a imaginação ao serviço do trabalho e da organização - As pessoas sentem que lhes são atribuídas responsabilidades importantes

	<ul style="list-style-type: none"> - As pessoas sentem que podem desenvolver as suas potencialidades
Equidade	<ul style="list-style-type: none"> - Quando se obtêm bons resultados devido aos esforços dos colaboradores os louros não são distribuídos igualmente - As pessoas sentem-se discriminadas - Há favoritismos pessoais nas promoções
Conciliação trabalho-família	<ul style="list-style-type: none"> - Esta organização ajuda as pessoas a conciliar o trabalho com a vida familiar - A organização preocupa-se em que as pessoas conciliem o trabalho com as suas responsabilidades familiares <ul style="list-style-type: none"> - para se progredir na carreira é necessário sacrificar a vida familiar - A empresa cria condições para que as pessoas acompanhem a educação dos seus filhos

Fonte: CUNHA e REGO, o.c., p. 69

Fazendo uma análise do quadro acima exposto percebemos que o que se espera de uma organização autenticizótica são boas relações interpessoais, relações de amizade, espírito de equipa e preocupação mútua entre os colaboradores, um comportamento de confiança e credibilidade por parte dos líderes, a comunicação franca e aberta entre os seus membros, desenvolvimento de competências dentro da empresa e equilíbrio entre trabalho e a família. “ São uma âncora para o bem-estar psicológico, representam uma fonte de significado para as pessoas que nelas trabalham, captam profundamente o potencial humano contido nos seus colaboradores” (CUNHA e REGO, o.c., p. 37). Isto é, as organizações autenticizóticas são aquelas que representam um bom lugar para trabalhar, porque as pessoas acreditam nas pessoas para quem trabalham, têm brio no que fazem e estimam das pessoas com quem trabalham. As suas culturas estão imbuídas de valores específicos que acabam por se traduzir em “formas específicas de comportamento: a confiança, o divertimento, a franqueza, a capacitação, o respeito pelo indivíduo, a justiça, o trabalho de equipa, empreendedorismo/ inovação, (...) a responsabilidade, a aprendizagem contínua e abertura à mudança” (KETS DE VRIES, 2001, p. 107)).

“Um estudo realizado por Cunha e REGO em 213 colaboradores e 138 organizações portuguesas, sugeriu que os indivíduos que interpretam as organizações como mais autenticizóticas denotam níveis inferiores de stress e mais elevados níveis de bem estar

afectivo” (CUNHA et all, 2006, p.190). Ou seja, este trabalho de investigação sugere que as pessoas que percebem características autenticas nas suas organizações tendem a experimentar maior bem-estar afectivo e menores níveis de stress.

Como referem os autores: “(1) o espírito de camaradagem, assim como a credibilidade e a confiança no líder proporcionam apoio social aos colaboradores; (2) a conciliação trabalho família diminui os conflitos de papel (...); (3) as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento aumentam as oportunidades de promoção e decrescem os sentimentos de insegurança no trabalho (4); a justiça gera nas pessoas o sentimento de que são tratadas com dignidade e respeito, (5) em ambientes autenticos, as pessoas podem satisfazer as suas necessidades de segurança sociais, de estima e de realização pessoal” (CUNHA et all, 2006, p. 190). Os líderes têm um papel fundamental na criação deste tipo de clima, ou seja, são cada vez mais os responsáveis por criar organizações saudáveis, o mesmo será dizer, que os líderes autenticos pautam-se pela busca da conciliação da saúde organizacional com a saúde dos indivíduos. Analisando o lado da liderança verificamos que os líderes também se sentem mais reconhecidos intelectual e emocionalmente, o que os leva a agir reciprocamente, pelo que é presumível que os indivíduos se empenhem mais no trabalho e sintam menos desejo em o abandonar.

No que diz respeito ao desejo de abandono, CUNHA e REGO mencionam que o ambiente criado nos locais de trabalho exerce uma pesada influência no desempenho dos seus elementos e as organizações de clima autentico caracterizam-se por um “fraco desejo de abandono da organização, vincado empenhamento afectivo, mais forte sentido de lealdade, elevado bem estar afectivo no trabalho, índices inferiores de stress, mais elevada produtividade e mais vigorosa saúde”(2005, p.70).

No campo oposto e como já atrás referimos existem os climas insalubres caracterizados por um forte desejo de abandono, fraco empenhamento afectivo, fraco sentido de lealdade organizacional, modesto bem-estar afectivo no trabalho, índices mais elevados de stress, mais baixa produtividade e menor saúde física (CUNHA e REGO, 2005, p. 70). São organizações onde os empregados são apenas empregados e não são vistos como pessoas, provocando stress e mal - estar físico, psicológico e organizacional que dele podem derivar. KETS de VRIES refere que a insalubridade psicológica caracteriza muitas organizações contemporâneas, onde as estatísticas das doenças, do fraco desempenho e do absentismo relatam uma história dramática acerca dos problemas gerados pelo trabalho (2001, p.101). Mas as correntes teóricas do século XXI sobre a problemática das organizações mostram uma maior preocupação em evitar os climas insalubres e em melhorar o tratamento e relacionamento entre a gestão e os funcionários, pois está provado que uma gestão mais humana pode reduzir o absentismo, a quebra de produtividade, o stress, entre outros problemas.

Conclusão

A liderança é um tema tratado por variadíssimos autores ao longo de quase todo o século XX e tem continuado a ser objecto de estudo no século XXI.

As diferenças entre homens e mulheres têm sido, também estudadas por diversos autores, quer nas organizações em geral, quer nas escolas em particular. Desde a década de 90 até aos nossos dias, tem existido uma forte tendência para valorizar as qualidades ditas femininas na liderança das escolas, mostrando semelhanças entre estas qualidades e a liderança transformacional; segundo os estereótipos estabelecidos pela bibliografia relativa ao tema, esta opõe-se veementemente à liderança transaccional de cariz masculino. Em situações que exigem consenso, cuidado, atenção aos outros, as mulheres parecem desempenhar melhor essas tarefas, uma vez que são menos inclinados a centrar-se na competição. Daí o seu valor na liderança das organizações actuais, em particular nas escolas.

Nem todos os estudos concordam com esta dicotomia devido à inclusão de outros factores de análise como o contexto e a cultura. Talvez por isso muitos dos estudos são inconclusivos no que diz respeito às diferenças e à eficácia na liderança de homens e mulheres, pelo menos, no sector educativo.

Também verificámos que a percentagem de mulheres em posição de liderança tem vindo a aumentar, mas continua a ser muito inferior à dos homens. A mulher sente que o poder é algo que lhe é pouco acessível ou apetecível por receio de prejudicar “um bem inestimável” a família, por questões culturais, ou simplesmente por falta de vontade.

Por outro lado, algumas mulheres quando se encontram num contexto masculino tendem a revelar um estilo mais próximo do género masculino; de forma a triunfarem

adoptam estilos de liderança mais competitivos e autoritários por considerarem que dessa forma são mais bem aceites.

No que diz respeito à liderança educacional, constatamos que esta revela uma maior especificidade. O seu fundamento é a formação de crianças e jovens, daí a necessidade de uma liderança atenta ao contexto em que está inserida para poder contemplar os valores e as crenças desse meio. “As escolas necessitam de uma liderança especial, porque são locais especiais” (SARMENTO, 2004, p. 172). Esta especificidade, juntamente com as constantes mudanças a que o sistema educativo e a gestão da escola têm sido sujeitas obriga a que o líder educacional seja alguém capaz de gerir a mudança e de mobilizar os professores no sentido de concretizar os objectivos da escola. Daí que podemos concluir que é difícil determinar qual o tipo de liderança adequado, mas a liderança baseada na partilha de ideias e orientada para as pessoas será bastante mais positiva.

No capítulo seguinte apresentamos os resultados do estudo que realizámos junto de professores à volta das problemáticas da liderança, da participação e do clima, detendo-nos particularmente sobre a questão das eventuais diferenças entre a liderança de homens e mulheres no interior da escola.

**PARTE II – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA
INVESTIGAÇÃO**

Introdução

No actual quadro legislativo, o novo modelo de gestão das escolas (Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril), o poder executivo da escola passou a estar centrado numa só pessoa, Director ou Directora. Os professores percebem o exercício da liderança da sua escola como um poder unipessoal muito dependente das características pessoais de quem o exerce.

Na primeira parte do nosso trabalho apresentámos perspectivas de vários autores sobre a liderança em si e sobre as assimetrias da liderança em função do género.

Verificámos que alguns autores acreditam que a liderança será, cada vez mais, das mulheres. Pois, os estudos sobre a relação entre a liderança e o género mostram o crescente sucesso de um estilo de liderança anteriormente considerado "feminino". De acordo com os estereótipos estabelecidos, o estilo de liderança masculino é assertivo, competitivo, autoritário e centrado no controlo do comportamento dos outros. Enquanto o estilo de liderança feminino é colaborativo, participativo e integrativo, visando cooptar o comportamento dos seguidores (NYE, 2009, p. 16). Mas as opiniões divergem, existindo autores que consideram que a teoria das diferenças entre liderança e género não passam de estereótipos sem fundamento.

O que quisemos saber

Perante a forte convicção de vários autores de que a liderança feminina difere da masculina, nas organizações, em geral, e no meio escolar, em particular, pretendemos verificar se existem ou não diferenças no estilo de liderança exercida nas actuais direcções, em função do género.

Procurámos, ainda, analisar o tipo de clima profissional dos professores e a sua participação na escola.

Nesta segunda parte, começaremos por explicitar a metodologia de investigação utilizada, dando particular destaque ao instrumento de recolha de dados utilizado (o questionário), evidenciando a base teórica utilizada para a construção das perguntas. De seguida, caracterizaremos o perfil dos respondentes da nossa amostra segundo: idade, género e nível de ensino e posteriormente apresentamos os quadros e as análises que realizámos às respostas obtidas. Ao longo do trabalho daremos maior destaque àquele que consideramos ser o centro da nossa problemática, as diferenças de opinião em função do género do director.

Em função do tema central procuraremos desenvolver questões reveladoras das diferenças ente directores e directoras no que diz respeito à forma como estes deixam os professores participar na tomada de decisão. Além disso, tentaremos mostrar a influência da liderança no clima de escola e na satisfação dos professores.

Uma vez que muitos autores fazem uma análise dicotómica sobre a liderança masculina e feminina, considerando os homens como líderes transaccionais e as mulheres com tendência claramente transformacionais, considerámos relevante verificar se esta teoria se confirmava, ou não, na nossa amostra, pelo que apresentaremos um conjunto de questões neste sentido.

1. Metodologia utilizada

Para a nossa investigação adoptámos o percurso de investigação proposto por QUIVY e CAMPENHOUDT (1992, pp. 22 e ss). Após a pesquisa bibliográfica na qual alicerçámos uma fundamentação teórica para o nosso estudo, definimos a pergunta de partida. A partir da qual construímos o Instrumento de Recolha de Dados - o questionário.

Procurámos obter um elevado número de respostas para posteriormente procedermos à sua análise através de métodos quantitativos descritivos (frequências, determinação da moda e, no caso da idade, também a média e mediana) e inferenciais, para o que utilizámos o teste de χ^2 , que permite o estudo de variações significativas entre questões. Todo o trabalho de análise estatística dos dados foi desenvolvido usando como recurso as ferramentas de análise estatística do ISET

No processo de análise tivemos em conta que em Ciências Sociais uma variação só é significativa quando a probabilidade de erro é inferior ou igual a 0,05.

1.1 O Instrumento de Recolha de Dados

A construção do inquérito foi feita com base na tipologia de vários autores:

- CORREIA (2009) para as perguntas referentes ao relacionamento do director com os professores;
- LEWIN para as perguntas referentes à liderança basearam-se nos estilos de liderança;
- REGO (1998) para as perguntas referentes à participação no processo de tomada de decisão;
- CUNHA e REGO (2005) para as perguntas relativas ao clima;
- REGO (1998); CORREIA (2009) e NYE (2008) para as questões sobre o estilo de liderança transaccional e transformacional.

1.2. A amostra do nosso estudo

A amostra é constituída por 346 Educadores de Infância, Professores do Ensino Básico (1º, 2º e 3º ciclos) e Secundário de dezanove estabelecimentos de ensino público localizados na zona Norte e Centro, principalmente do distrito de Aveiro. Na constituição da amostra houve a preocupação em a equilibrar através do número de escolas com directores e directoras. Assim sendo, os directores dos órgãos de gestão das referidas escolas são nove homens e dez mulheres.

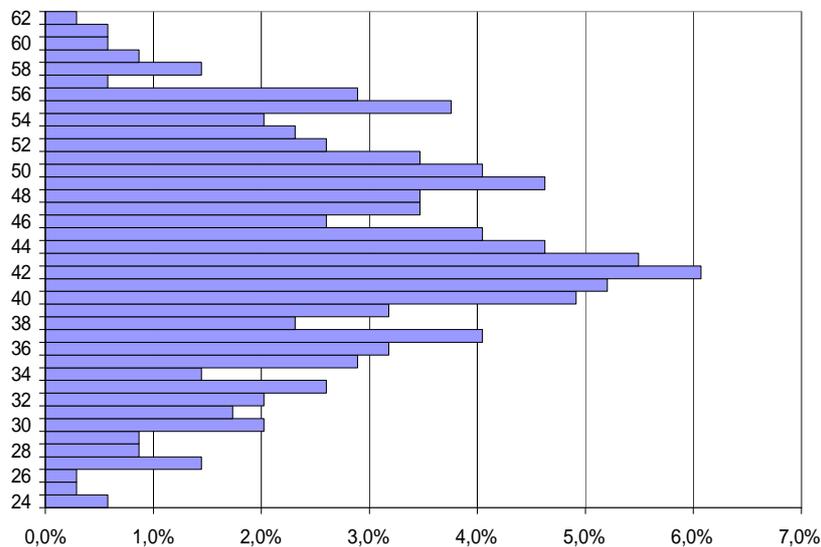
O inquérito foi realizado durante o 2º período, entre o Carnaval e a Páscoa do ano lectivo de 2009/10. É de sublinhar que foi o ano de entrada em vigor do decreto Lei 75/2008.

De seguida apresentaremos a amostra segundo a idade, o género, o sector de ensino e a situação profissional.

1.2.1. Por Idade

A idade dos nossos respondentes varia entre os 24 e os 62 anos de idade. A distribuição completa das idades é apresentada no histograma seguinte:

Gráfico I: Histograma das idades dos respondentes



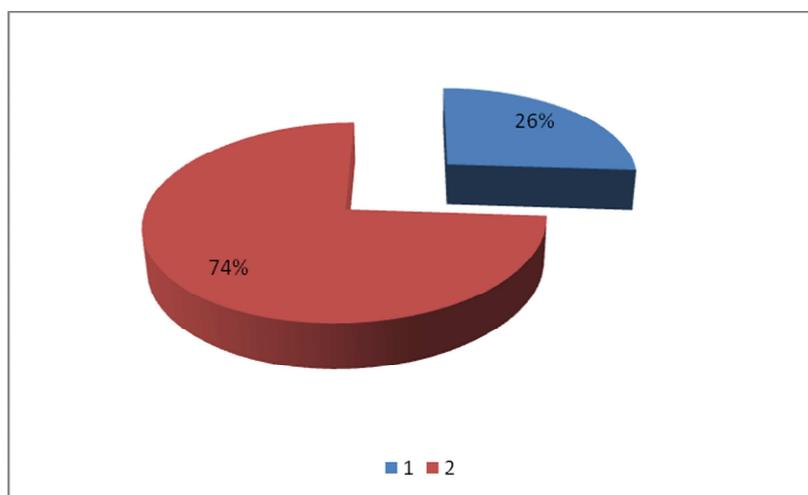
1.2.2. Por Género

No que se refere ao género, os nossos respondentes são na sua maioria mulheres, tal como pode verifica-se no quadro e gráfico seguintes:

Quadro 1: Distribuição da amostra segundo o Género

QUESTÃO:	Sexo	
Género	N	%
Masculino	90	26%
Feminino	254	74%
Totais	344	100%

Gráfico II: Distribuição da amostra segundo o Género



Pelos dados da tabela e do gráfico podemos constatar que, apesar da amostra ter sido distribuída aleatoriamente por dezanove escolas diferentes, predominam elementos do sexo feminino, o que não é de estranhar dado a predominância das mulheres na profissão docente.

1.2.3. Por Nível de Ensino

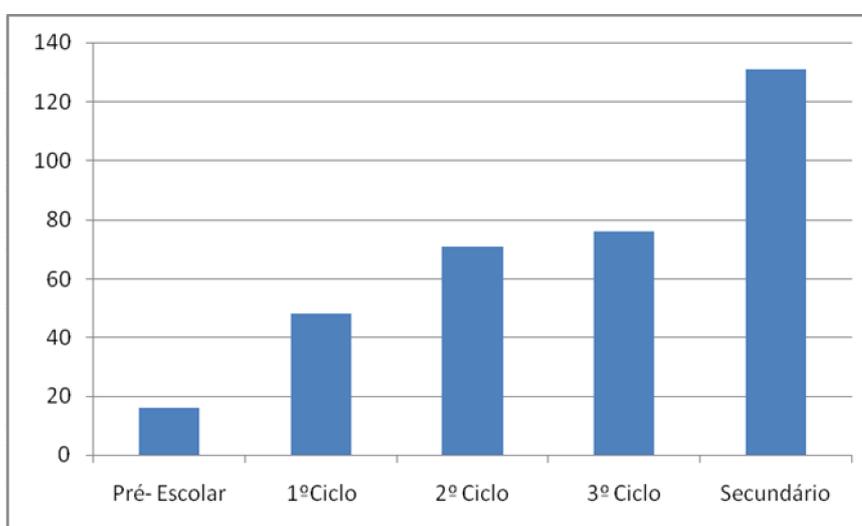
Como o quadro seguinte permite verificar a maior parte dos respondentes da nossa amostra lecciona no secundário.

Quadro 2: Distribuição da amostra segundo o Nível de Ensino

Nível de Ensino	N	%
Pré-Escolar	16	5,0%
1º Ciclo	48	14,0%
2º Ciclo	71	21,0%
3º Ciclo	76	22,0%
Secundário	131	38,0%
Totais	342	100,0%

Explicitando graficamente estes resultados obtemos o seguinte.

Gráfico III: Distribuição da amostra por Nível de Ensino



2. Relacionamento do (a) director(a) com os docentes

Nas escolas, como em qualquer organização, o modo como os directores ou directoras exercem a liderança e se relacionam com os professores têm as suas repercussões. Principalmente no actual quadro de liderança das escolas em que a direcção tem um carácter unipessoal.

A bibliografia consultada sugere que: “Entre as qualidades atribuídas às mulheres, que fazem delas potenciais líderes eficazes é a sua orientação para o cuidado e a partilha,

as suas competências comunicacionais e organizacionais, as suas capacidades para ouvir e estabelecer empatia com os outros, a sua disponibilidade para atender aos interesses dos outros por vezes com sacrifício das próprias (CORREIA, 2009,p.291). Neste ponto propomo-nos a analisar as características de relacionamento mais utilizados pelo(a) Director (a) a partir da tipologia de CORREIA, fazendo corresponder a cada um dos tipos de relacionamento dois indicadores, como se explicita no quadro seguinte:

Quadro 3: Indicadores Relacionamento

Dimensões	Indicadores
Consenso	<ul style="list-style-type: none"> - O(a) director(a) aceita fazer cedências de forma a gerar consensos. - O(a) director(a) impõe os seus pontos de vista.
Gera participação	<ul style="list-style-type: none"> - Os professores são consultados na tomada de decisões. - Os professores são informados sobre as decisões tomadas.
Afectividade	<ul style="list-style-type: none"> - O(a) director(a) tem uma relação de proximidade com os professores. - O (a) director (a) cria bastante distância na relação com os professores.
Espírito Comunitário	<ul style="list-style-type: none"> - O (A) director(a) revela capacidade de unir as pessoas. - O (A) director(a) não se preocupa com a manutenção de um bom clima de relações na escola.
Colaboração	<ul style="list-style-type: none"> - O (a) director(a) facilita os projectos dinamizados pelos professores. - O (a) director(a) facilita os meios para os projectos, mas não se envolve.
Partilha	<ul style="list-style-type: none"> - O (a) director(a) partilha as informações com os professores. - O (a) director(a) concentra toda a informação em si próprio.

2.1. Frequências das respostas: Indicadores Parcelares

Procurámos saber as características do relacionamento do(a) Director (a) com os professores, partindo da análise parcelar dos indicadores. No quadro que se segue apresentamos as percentagens relativas ao tipo de relacionamento do director com os docentes.

Quadro 4: Frequências das respostas

Relacionamento do(a) director(a) com os docentes		Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequente-Mente	Sempre	TOTAIS
1 - O(A) Director(a) aceita fazer cedências de forma a gerar consensos.	N %	12 004%	63 019%	128 038%	106 031%	31 009%	340 100%
2 - Os professores são consultados na tomada de decisões.	N %	54 016%	106 031%	75 022%	73 022%	30 009%	338 100%
3 - O(A) Director(a) tem uma relação de proximidade com os professores.	N %	16 005%	60 017%	76 022%	112 032%	81 023%	345 100%
4 - O(A) Director(a) revela uma forte capacidade de unir as pessoas.	N %	25 007%	63 018%	78 023%	120 035%	58 017%	344 100%
5 - O(A) Director(a) partilha as informações com os professores.	N %	12 003%	34 010%	101 029%	137 040%	60 017%	344 100%
6 - O(A) Director(a) facilita os meios para os projectos, mas não se envolve.	N %	21 006%	77 023%	107 033%	101 031%	22 007%	328 100%
7 - O(A) Director(a) não se preocupa com a manutenção de um bom clima de relações na escola.	N %	108 032%	107 032%	63 019%	34 010%	22 007%	334 100%
8 - O(A) Director(a) concentra toda a informação em si próprio.	N %	21 006%	72 021%	122 036%	99 029%	27 008%	341 100%
9 - O(A) Director(a) impõe os seus pontos de vista.	N %	29 009%	71 022%	99 030%	93 028%	38 012%	330 100%
10 - O professores recebem informações sobre as decisões tomadas.	N %	5 001%	23 007%	62 018%	160 047%	93 027%	343 100%
11 - O(A) Director(a) facilita os projectos dinamizados pelos professores.	N %	4 1	32 9	82 24	141 41	82 24	341 100
12 - O(A) Director(a) impõe uma grande distância na relação com os professores.	N %	111 032%	93 027%	56 016%	54 016%	28 008%	342 100%

Analisando a distribuição das respostas verificámos que a maioria dos respondentes assume que os Directores em causa:

- têm uma relação de proximidade com os professores, opinião reconfirmada quando a maioria considera que raramente ou nunca o director impõe uma grande distância na relação com os professores, o que corresponde a uma boa opinião ao nível da dimensão da afectividade;

- identicamente consideram que o director desenvolve espírito comunitário, já que maioritariamente assumem que o director frequentemente ou sempre revela capacidade para unir as pessoas e raramente ou nunca se desinteressa de manter um bom clima de relações na escola;

- ao nível da informação a maioria considera que os professores são informados sobre as decisões tomadas e que o director partilha as informações com os professores.

2.2. Variações de opinião sobre relacionamento entre o (a) director(a) e os docentes com o perfil dos respondentes.

De seguida pretendemos saber se a opinião sobre a forma como o director se relaciona com os professores varia com o perfil dos respondentes.

O quadro seguinte permite-nos concluir que o relacionamento do(a) director(a) com os professores, apenas, apresenta uma variação com a idade, duas com o género dos respondentes, sendo bastantes as variações significativas com o "Nível de Ensino" dos respondentes e com o género do director.

Quadro 5: Variações com o perfil dos respondentes

Relacionamento do(a) director(a) com os docentes		Idade	Género	Nível de Ensino	Género do Director
1- O(A) Director(a) aceita fazer cedências de forma a gerar consensos.	Graus Lib.	4	2	4	2
	χ^2 (Ob.)	5,97	1,32	27,29	3,69
	Prob. Ob.	0,20	0,52	0,00	0,16
2 - O(A) Director(a) concentra toda a informação em si próprio	Graus Lib.	4	2	4	2
	χ^2 (Ob.)	4,53	6,92	14,25	1,24
	Prob. Ob.	0,34	0,03	0,01	0,54
3- O(A) Director(a) tem uma relação de proximidade com os professores.	Graus Lib.	4	2	4	2
	χ^2 (Ob.)	4,13	2,45	30,52	15,74
	Prob. Ob.	0,39	0,29	0,00	0,00
4- O(A) Director(a) revela capacidade de unir as pessoas	Graus Lib.	4	2	4	2
	χ^2 (Ob.)	1,34	1,74	39,05	9,92
	Prob. Ob.	0,86	0,42	0,00	0,01
5 - O(A) Director(a) partilha as informações com os professores.	Graus Lib.	4	2	4	2
	χ^2 (Ob.)	2,51	2,04	21,78	9,54
	Prob. Ob.	0,64	0,36	0,00	0,01
6 - O(A) Director(a) facilita os meios para os projectos, mas não se envolve.	Graus Lib.	4	2	4	2
	χ^2 (Ob.)	9,03	1,18	7,94	2,23
	Prob. Ob.	0,06	0,55	0,09	0,33
7- O(A) Director(a) não se preocupa com a manutenção de um bom clima de relações na escola.	Graus Lib.	4	2	4	2
	χ^2 (Ob.)	7,65	3,46	11,57	3,56
	Prob. Ob.	0,11	0,18	0,02	0,17
8 - Os professores são consultados na tomada de decisões.	Graus Lib.	4	2	4	2
	χ^2 (Ob.)	0,78	0,13	15,46	12,86
	Prob. Ob.	0,94	0,94	0,00	0,00
9 - Nas reuniões o(a) Director(a) impõe os seus pontos de vista.	Graus Lib.	4	2	4	2
	χ^2 (Ob.)	3,38	7,80	19,54	3,62
	Prob. Ob.	0,43	0,02	0,00	0,16
10 - Os professores são informados sobre as decisões tomadas.	Graus Lib.	4	2	4	2
	χ^2 (Ob.)	16,62	2,65	12,24	9,03
	Prob. Ob.	0,00	0,27	0,02	0,01
11 - O(A) Director(a) facilita os projectos dinamizados pelos professores.	Graus Lib.	4	2	4	2
	χ^2 (Ob.)	1,81	1,50	24,90	16,18
	Prob. Ob.	0,77	0,47	0,00	0,00
12 - O(A) Director(a) cria bastante distância na relação com os professores.	Graus Lib.	4	2	4	2
	χ^2 (Ob.)	1,66	3,17	32,82	23,99
	Prob. Ob.	0,80	0,20	0,00	0,00

2.2.1. Sentido das variações com a idade

Passámos à análise dos indicadores que apresentam variações. De acordo com os resultados, apenas existe uma variação significativa com a idade que se reporta à pergunta relativa à informação sobre as decisões tomadas.

Quadro 6: Variação relativa à informação dada pelo director sobre as decisões tomadas

Os professores são informados sobre as decisões tomadas.	Idade [24,35]	[36,49]	[50,62]	TOTAL
Poucas Vezes [1,2]	4 7%	14 7%	10 11%	28 08%
Algumas vezes [3,3]	3 5%	34 17%	25 29%	62 18%
Muitas vezes [4,5]	101 88%	148 76%	52 60%	252 74%
TOTAL	59 100%	196 100%	87 100%	342 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 observado = 16,62 Probabilidade Observada = 0,00

Como o quadro anterior permite verificar a opinião, sempre maioritariamente favorável, diminui à medida que aumenta a idade dos respondentes.

2.2.2. Sentido das variações com o género dos respondentes

Apenas se verificam variações significativas com o género relativamente a duas questões, a saber: o(a) director(a) concentra toda a informação em si próprio; nas reuniões o(a) Director(a) impõe os seus pontos de vista. Nas restantes perguntas as diferenças de opinião entre os professores do sexo masculino e feminino não são estatisticamente significativas.

De seguida apresentamos os quadros relativos às variações estatisticamente significativas com as respectivas análises do sentido da variação estatística.

Quadro 7: Variação segundo a hipótese de o director concentrar toda a informação

O(A) Director(a) concentra toda a informação em si próprio	Género		TOTAL
	Masculino	Feminino	
Poucas Vezes [1,2]	31 36%	127 51%	158 47%
Algumas vezes [3,3]	21 24%	54 22%	75 22%
Muitas vezes [4,5]	35 40%	68 27%	103 31%
TOTAL	87 100%	249 100%	336 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 observado = 6,92 Probabilidade Observada = 0,03

Como o quadro anterior permite verificar, as mulheres têm uma opinião menos negativa do que os homens no que se reporta ao facto de o director ou directora concentrar toda a informação em si próprio.

Quadro 8: Variação segundo a opinião sobre a hipótese de o director impor os seus pontos de vista

Nas reuniões o(a) Director(a) impõe os seus pontos de vista.	Género		TOTAL
	Masculino	Feminino	
Poucas Vezes [1,2]	16 19%	83 34%	99 30%
Algumas vezes [3,3]	33 40%	66 27%	99 30%
Muitas vezes [4,5]	34 41%	96 39%	130 40%
TOTAL	83 100%	245 100%	328 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 observado = 7,80 Probabilidade Observada = 0,02

De novo se verifica uma opinião menos desfavorável das mulheres do que a dos homens relativamente à hipótese de o director ou directora da escola impor os seus pontos de vista; na realidade quem mais assume que tal ocorre poucas vezes ou nunca são as mulheres.

2.2.3. Sentido das variações com o nível de ensino

As variações com o “Nível de Ensino” revelam maior discrepância de opiniões. Todas as perguntas feitas relativas ao relacionamento do director com os professores apresentam variações significativas, à excepção da pergunta relativa à envolvimento do director nos projectos.

Os quadros seguintes permitem apreciar o sentido das variações ocorridas segundo o Nível de Ensino.

Quadro 9: Variação segundo a disposição do director para fazer cedências

Nível de Ensino	Pré e 1º ciclo	2º e 3º ciclos	Secund.	TOTAL
O(A) Director(a). aceita fazer cedências de forma a gerar consensos				
Poucas vezes [1,2]	8 13%	20 14%	46 36%	74 22%
Algumas vezes [3,3]	19 31%	65 45%	43 33%	127 38%
Muitas vezes [4,5]	34 56%	61 42%	40 31%	135 40%
TOTAL	61 100%	146 100%	129 100%	336 100%

Graus de liberdade = 4

χ^2 observado = 27,29

Probabilidade Observada = 0,00

Pela observação dos dados do quadro podemos concluir que as opiniões favoráveis decrescem à medida que aumenta o nível de ensino dos respondentes.

Quadro 10: Variação segundo a hipótese de o director concentrar toda a informação

Nível de Ensino	Pré e 1º ciclo	2º e 3º ciclos	Secund.	TOTAL
O(A) Director(a) concentra toda a informação em si próprio.				
Poucas Vezes [1,2]	36 59%	74 51%	47 37%	157 47%
Algumas vezes [3,3]	14 23%	33 23%	28 22%	75 22%
Muitas vezes [4,5]	11 18%	38 26%	53 41%	102 31%
TOTAL	61 100%	145 100%	128 100%	334 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 observado = 14,25 Probabilidade Observada = 0,01

Perante a análise do quadro anterior verificámos que são os professores do pré-escolar e do 1º ciclo que menos partilham da opinião que o(a) director(a) concentra a informação em si próprio (59%). Por outro lado, os professores do secundário são os que mais consideram que isto acontece, confirmando o sentido da opinião mais favorável sobre o director diminuir à medida que aumenta o ciclo de estudos leccionado pelos respondentes.

Quadro 11: Variação relativamente à relação de proximidade do director

Nível de Ensino	Pré e 1º ciclo	2º e 3º ciclos	Secund.	TOTAL
O(a) Director(a) tem uma relação de proximidade com os professores.				
Poucas Vezes [1,2]	6 10%	24 16%	46 35%	76 22%
Algumas vezes [3,3]	9 14%	33 22%	33 25%	75 22%
Muitas vezes [4,5]	48 76%	90 61%	52 40%	190 56%
TOTAL	63 100%	147 100%	131 100%	341 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 observado = 30,52 Probabilidade Observada = 0,00

Analisando a distribuição das respostas verificámos que a maioria dos professores do ensino básico assume que o(a) director tem uma relação de proximidade com os seus professores. Os que têm uma opinião menos positiva sobre a proximidade são os professores do secundário, apenas 40% têm uma opinião favorável. De novo se verifica que a opinião favorável decresce com o nível de ensino leccionado pelos respondentes.

Quadro 12: Variação segundo a capacidade revelada pelo director para unir as pessoas

Nível de Ensino	Pré e 1º ciclo	2º e 3º ciclos	Secund.	TOTAL
O(a) director(a) revela capacidade de unir as pessoas.				
Poucas Vezes [1,2]	9 14%	24 16%	54 42%	87 26%
Algumas vezes [3,3]	12 19%	31 21%	35 27%	78 23%
Muitas vezes [4,5]	43 67%	91 62%	41 32%	175 51%
TOTAL	64 100%	146 100%	130 100%	340 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 observado = 39,05 Probabilidade Observada = 0,00

O quadro anterior mostra-nos que os professores do ensino básico (do pré-escolar ao 9º ano) atribuem maior capacidade de unir as pessoas aos seus directores do que os professores do secundário. Note-se que a tendência que vimos apontando se mantém.

Quadro 13: Variação relativa à capacidade revelada pelo director de partilhar informações

Nível de Ensino	Pré e 1º ciclo	2º e 3º ciclos	Secund.	TOTAL
O(A) director(a) partilha as informações com os professores				
Poucas Vezes [1,2]	10 16%	9 06%	27 21%	46 14%
Algumas vezes [3,3]	9 14%	49 34%	43 33%	101 30%
Muitas vezes [4,5]	44 70%	88 60%	61 47%	193 57%
TOTAL	63 100%	146 100%	131 100%	340 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 observado = 21,78 Probabilidade Observada = 0,00

Pela observação dos dados do quadro podemos constatar que a opinião dos professores relativamente à partilha de informações é maioritária no pré-escolar e 1º ciclo decresce à medida que o nível de ensino vai aumentando, não atingindo já a maioria no secundário.

Quadro 14: Variação relativamente à preocupação pela manutenção de bom clima de relações

Nível de Ensino	Pré e 1º ciclo	2º e 3º ciclos	Secund.	TOTAL
O(a) Director(a) não se preocupa com a manutenção de um bom clima de relações na escola.				
Poucas Vezes [1,2]	41 69%	102 71%	69 54%	212 64%
Algumas vezes [3,3]	11 19%	18 13%	33 26%	62 19%
Muitas vezes [4,5]	7 12%	23 16%	26 20%	56 17%
TOTAL	59 100%	143 100%	128 100%	330 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 observado = 11,57 Probabilidade Observada = 0,02

A análise do quadro permite constatar que os directores, na opinião dos professores respondentes, se preocupam com a manutenção de um bom clima sendo a opinião mais favorável, neste caso a dos professores dos 2º e 3º ciclos, logo seguidos dos professores do Pré-escolar e 1º ciclo.

Quadro 15: Variação relativa à consulta dos professores pelo director antes de tomar decisões

Nível de Ensino				
Os professores são consultados na tomada de decisões.	Pré e 1º ciclo	2º e 3º ciclos	Secund.	TOTAL
Poucas Vezes [1,2]	14 23%	29 20%	49 38%	92 27%
Algumas vezes [3,3]	19 31%	58 40%	45 35%	122 36%
Muitas vezes [4,5]	29 47%	59 40%	35 27%	123 36%
TOTAL	62 100%	146 100%	129 100%	337 100%

Graus de liberdade = 4

χ^2 observado = 15,46

Probabilidade Observada = 0,00

Como o quadro anterior permite verificar as opiniões favoráveis, nunca maioritárias, decrescem à medida que aumenta o ciclo de estudos leccionados, com particular decréscimo no ensino secundário onde são mais os professores que consideram ser poucas vezes consultados do que os que consideram ser muito consultados, ao contrário do que ocorre nos outros graus de ensino.

O quadro que se segue refere-se à atitude do director nas reuniões.

Quadro 16: Variação relativamente à hipótese do director impor o seu ponto de vista nas reuniões

Nível de Ensino Nas reuniões o(a) Director (a) impõe os seus pontos de vista.	Pré e 1º ciclo	2º e 3º ciclos	Secund.	TOTAL
Poucas Vezes [1,2]	29 48%	41 29%	27 22%	97 30%
Algumas vezes [3,3]	13 22%	52 37%	34 27%	99 30%
Muitas vezes [4,5]	18 30%	49 35%	63 51%	130 40%
TOTAL	60 100%	142 100%	124 100%	326 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 observado = 19,54 Probabilidade Observada = 0,00

De novo, a opinião mais desfavorável pertence aos professores do secundário que maioritariamente assumem que os directores ou directoras impõem os seus pontos de vista muitas vezes.

Quadro 17: Variação relativa à informação dada pelo director sobre as decisões tomadas

Nível de Ensino Os professores são informados sobre as decisões tomadas.	Pré e 1º ciclo	2º e 3º ciclos	Secund.	TOTAL
Poucas Vezes [1,2]	6 10%	7 05%	15 12%	28 08%
Algumas vezes [3,3]	5 08%	26 18%	31 24%	62 18%
Muitas vezes [4,5]	52 83%	113 77%	84 65%	249 73%
TOTAL	63 100%	146 100%	130 100%	339 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 observado = 12,24 Probabilidade Observada = 0,02

Ainda que a maioria dos professores em todos os ciclos considerados assumam maioritariamente ser informados sobre as decisões tomadas, de novo, essa opinião positiva decresce à medida que aumenta o ciclo de ensino ministrado pelos professores.

O quadro seguinte apresenta o sentido das variações segundo a facilidade percebida pelos professores relativamente aos projectos por si dinamizados.

Quadro 18: Variação segundo a facilidade percebida para a dinamização de projectos

Nível de Ensino O(A) Director(a) facilita os projectos dinamizados pelos professores.	Pré e 1º ciclo	2º e 3º ciclos	Secund.	TOTAL
Poucas Vezes [1,2]	7 11%	9 06%	20 15%	36 11%
Algumas vezes [3,3]	8 13%	28 19%	46 35%	82 24%
Muitas vezes [4,5]	48 76%	107 74%	64 49%	219 65%
TOTAL	63 100%	144 100%	130 100%	337 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 observado = 24,90 Probabilidade Observada = 0,00

A facilidade assumida pelos professores do ensino básico para a dinamização dos projectos é muito superior à que assumem os professores do ensino secundário.

Quadro 19: Variação relativa à criação de distância entre o director e os professores

Nível de Ensino O(A) Director(a) cria bastante distância na relação com os professores.	Pré e 1º ciclo	2º e 3º	Secund.	TOTAL
Poucas Vezes [1,2]	46 73%	100 69%	55 42%	201 59%
Algumas vezes [3,3]	8 13%	24 19%	23 35%	55 24%
Muitas vezes [4,5]	9 14%	21 14%	52 40%	82 24%
TOTAL	63 100%	145 100%	130 100%	338 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 observado = 32,82 Probabilidade Observada = 0,00

De novo, são os professores do secundário os que têm uma opinião menos favorável, sendo os que mais assumem sentir maior distância imposta pelos seus directores.

2.3.4. Sentido das variações com o género do director

Alguns autores defendem que “as directoras escolares são inevitavelmente mais orientadas para o cuidado, colaborativas, comunicativas, consultivas, comunitárias, orientadas para o consenso” (Blakmore, cit. por CORREIA, 2009, p. 191).

O nosso estudo contraria, em parte, esta afirmação, já que regista várias situações em que não se encontram variações significativa segundo o género do director.

Analisaremos, de seguida, o sentido das variações significativas encontradas.

Como o quadro seguinte permite verificar os professores das escolas em que o director é do género feminino têm uma opinião mais favorável sobre a existência de uma relação de proximidade do que aqueles que têm como director um homem. Esta variação vai no sentido da opinião de CORREIA (2009) de que as mulheres directoras têm uma relação mais próxima dos professores do que os homens directores.

Quadro 20: Variações de opinião relativamente à relação de proximidade do director

Género do Director	Homem	Mulher	TOTAL
Relação de proximidade com os professores			
Poucas Vezes [1,2]	55 29%	21 13%	76 22%
Algumas vezes [3,3]	44 23%	31 20%	75 22%
Muitas vezes [4,5]	89 47%	104 67%	193 56%
TOTAL	188 100%	156 100%	344 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 observado = 15,79 Probabilidade Observada = 0,00

Quadro 21: Variação segundo a capacidade revelada pelo director para unir as pessoas

Género do Director	Homem	Mulher	TOTAL
Capacidade de unir as pessoas			
Poucas Vezes [1,2]	60 32%	28 18%	88 26%
Algumas vezes [3,3]	42 22%	36 23%	78 23%
Muitas vezes [4,5]	85 45%	93 59%	178 52%
TOTAL	187 100%	157 100%	344 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 observado =9,92 Probabilidade Observada = 0,01

Os professores respondentes com directores homens consideram-nos menos capazes de unir as pessoas do que os respondentes com directoras. O que, de novo, vai no sentido da opinião de CORREIA (2009).

Quadro 22: Variação relativa à capacidade revelada pelo director de partilhar informações

Género do Director	Homem	Mulher	TOTAL
Partilha as informações com os professores			
Poucas Vezes [1,2]	32 17%	14 09%	46 13%
Algumas vezes [3,3]	61 33%	40 25%	101 29%
Muitas vezes [4,5]	93 50%	103 66%	196 57%
TOTAL	186 100%	157 100%	343 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 observado =9,54 Probabilidade Observada = 0,01

De novo se verificou que são os respondentes com directoras quem mais considera que existe capacidade de partilha de informação ainda que 50% dos respondentes que estão em escolas com directores homens lhes atribuem, também esta capacidade.

Quadro 23: Variação relativa à consulta dos professores pelo director antes de tomar decisões

Género do Director	Homem	Mulher	TOTAL
Os professores são consultados na tomada de decisões.			
Poucas Vezes [1,2]	65 35%	28 18%	93 27%
Algumas vezes [3,3]	61 33%	61 39%	122 36%
Muitas vezes [4,5]	59 32%	67 43%	126 37%
TOTAL	185 100%	156 100%	341 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 observado =12,86 Probabilidade Observada = 0,00

Sobre a questão da consulta na tomada de decisão, verificou-se que há uma percentagem mais elevada de respondentes com directoras do que com directores a afirmar que são consultados, o que, mais uma vez, vai no sentido de outros autores como CORREIA (2009, p.195), para quem as líderes femininas têm um tipo de liderança mais participativa.

Quadro 24: Variação relativa à informação dada pelo director sobre as decisões tomadas

Género do Director	Homem	Mulher	TOTAL
Os professores são informados sobre as decisões tomadas.			
Poucas Vezes [1,2]	18 10%	10 06%	28 08%
Algumas vezes [3,3]	43 23%	19 12%	62 18%
Muitas vezes [4,5]	125 67%	127 81%	252 74%
TOTAL	186 100%	156 100%	342 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 observado =9,03 Probabilidade Observada = 0,01

De novo os professores que trabalham em escolas com directoras têm uma opinião mais favorável do que os que trabalham em escolas dirigidas por um director, ainda que em qualquer dos casos a maioria se considere informada sobre as decisões tomadas.

Quadro 25: Variação segundo a facilidade percebida para a dinamização de projectos

Género do Director	Homem	Mulher	TOTAL
O(A) Director facilita os projectos dinamizados pelos professores.			
Poucas Vezes [1,2]	29 16%	7 05%	36 11%
Algumas vezes [3,3]	51 27%	31 20%	82 24%
Muitas vezes [4,5]	106 57%	117 75%	223 65%
TOTAL	186 100%	155 100%	341 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 observado =16,18 Probabilidade Observada = 0,00

Tal como no caso anterior a opinião mais favorável corresponde aos docentes cuja direcção é assegurada por uma mulher. O factor colaboração também é, segundo a opinião de alguns autores, uma característica atribuída mais frequentemente às líderes femininas.

Quadro 26: Variação relativa à criação de distância entre o director e os professores

Género do Director	Homem	Mulher	TOTAL
Cria bastante distância na relação com os professores.			
Poucas Vezes [1,2]	90 49%	114 73%	204 60%
Algumas vezes [3,3]	33 18%	23 15%	56 16%
Muitas vezes [4,5]	62 34%	20 13%	82 24%
TOTAL	185 100%	157 100%	342 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 observado =23,99 Probabilidade Observada = 0,00

De novo, os professores que estão em escolas dirigidas por mulheres têm uma opinião muito mais favorável do que os que têm directores homens sobre a proximidade do

director aos professores: 73% desses respondentes assume que poucas vezes a directora cria distância na relação com os professores.

3. Indicadores Agregados dos tipos de relacionamento do director, segundo a tipologia de Correia, e as variações de opinião encontradas segundo o género do director

Criados os indicadores agregados, de acordo com a tipologia de CORREIA: consenso, afectividade, espírito comunitário, colaboração, partilha e participação, estudámos as variações ocorridas, optando, apenas, por explicitar os indicadores agregados relativamente aos quais se verificou a existência de uma relação significativa.

Ao contrário do que esperávamos não se registaram variações significativas no que se refere ao consenso (p. o.=0,58), nem a gerar participação (p. o.=0,49), nem mesmo à dimensão da partilha (p. o.=0,18). Encontrámos, sim, variações com as dimensões afectividade e espírito comunitário.

Será, pois, apenas relativamente a estas duas dimensões que apresentaremos os quadros dos Indicadores Agregados e das respectivas variações.

3.1. Afectividade: Indicador Agregado

O quadro seguinte apresenta uma distribuição de respostas, na maioria, acima do ponto médio, o que nos permite concluir que a opinião dos professores respondentes é favorável à existência de manifestações de afectividade por parte dos directores ou directoras das suas escolas.

Quadro 27: Afectividade

QUESTÃO INTERVALOS	AFECTIVIDADE FREQUÊNCIAS	
2	9	3%
3	14	4%
4	34	10%
5	35	10%
6	36	11%
7	36	11%
8	63	18%
9	48	14%
10	66	19%
Totais	341	100%

Apresentamos seguidamente o quadro relativo à variação da afectividade com o género do director.

3.1.1 Quadro de variação da afectividade com o género do director

Os professores respondentes com directoras assumem mais frequentemente que estas revelam maior afectividade na relação com os professores do que aqueles que têm como director um homem, como se pode ver no quadro seguinte:

Quadro 28: Afectividade segundo o Género do Director

Afectividade	Género do Director		TOTAL
	Homem	Mulher	
Poucas Vezes [2,5]	67 36%	25 16%	92 27%
Algumas vezes [6,7]	43 23%	29 19%	72 21%
Muitas vezes 8,10]	75 41%	102 65%	174 52%
TOTAL	184 100%	155 100%	339 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 observado = 23,72 Probabilidade Observada = 0,00

As mulheres são consideradas como líderes que privilegiam as pessoas, os valores e os sentimentos (CORREIA, 2009,p.152). O nosso estudo parece confirmar esta perspectiva sobre a liderança feminina, como se pode ver no quadro que se segue, as mulheres mostram muitas vezes afectividade (65%).

3.2. Espírito comunitário

Muitos trabalhos académicos concluíram que para as líderes femininas “o poder era tido como energia e não controlo, gerada e partilhada com os outros” (LIPMAN-BLUMAN, p.261), no mesmo sentido NYE (2009,p.75) afirma: “Crê-se que as mulheres têm uma maior capacidade de criar redes de trabalho e uma maior propensão para a colaboração e o apoio mútuo”.

Nos quadros seguintes procuraremos verificar se estas opiniões se confirmam.

Quadro 29: Indicador Agregado Espírito comunitário

QUESTÃO:	ESPÍRITO COMUNITÁRIO	
INTERVALOS	FREQUÊNCIAS	
2	6	2%
3	12	4%
4	17	5%
5	40	12%
6	62	19%
7	38	11%
8	63	19%
9	55	16%
10	41	12%
Totais	334	100%

A grande maioria dos valores do indicador situa-se acima do ponto médio, pelo que podemos concluir que o espírito comunitário é forte. Isto é, existem muitas vezes traços de espírito comunitário por parte dos directores e das directoras na gestão dos estabelecimentos de ensino.

3.2.1. Variação do indicador espírito comunitário com o género do director

Os respondentes que têm uma directora assumem maioritariamente a existência de espírito comunitário nas suas escolas, enquanto apenas 42% dos que têm directores homens partilham dessa opinião, como pode ver-se no quadro seguinte:

Quadro 30: Espírito comunitário segundo o Género do Director

Género do Director	Homem	Mulher	TOTAL
Espírito comunitário			
Poucas Vezes [2,5]	25 14%	10 07%	92 27%
Algumas vezes [6,7]	81 45%	59 39%	72 21%
Muitas vezes [8,10]	76 42%	83 55%	159 48%
TOTAL	184 100%	155 100%	339 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 observado = 7,34 Probabilidade Observada = 0,00

3.3. Colaboração

No que diz respeito à colaboração, os estudos apontados por LIPMAN-BLUMAN dizem que as líderes que analisaram foram vistas pelos seus colaboradores “como pessoas que investiam nos outros com poder, como transformacionais e como propensas a enfatizar as estratégias da liderança colaboradora” (o.c., p. 287). Para o autor “as mulheres aparecem em alguns estudos como sendo mais inclinadas a compartilhar tomadas de decisões e liderar colaboradoramente do que os homens” (o. c., p.255), porque devido às suas experiências de vida enquanto mulheres e mães criam uma predisposição para o cuidado dos outros, desenvolvendo uma cultura colaborativa, caracterizada pelo cuidado, pela partilha; pela comunicação e pela participação.

Quadro 31: Indicador Agregado Colaboração

QUESTÃO: INTERVALOS	COLABORAÇÃO FREQUÊNCIAS	
2	1	0%
3	2	1%
4	7	2%
5	45	14%
6	109	33%
7	87	27%
8	35	11%
9	29	9%
10	12	4%
Totais	327	100%

A distribuição das respostas concentra-se no ponto médio. Os respondentes assumem que o sentido de colaboração é médio. Segundo os valores apresentados, a colaboração, parece ser uma característica presente nas escolas, contudo não se verifica muitas vezes.

Analisaremos, de seguida, o sentido da variação segundo o género do director.

3.3.1. Variação do indicador colaboração com o género do director

Como é observável no quadro que se segue, os professores inquiridos que têm directoras assumem mais frequentemente que há colaboração do que aqueles que têm como director um homem. Mas a maioria dos professores colocou as suas respostas no parâmetro algumas vezes, o que poderá significar que quer no caso das directoras quer dos directores não existe grande colaboração.

Quadro 32: Colaboração segundo o Género do Director

Colaboração	Director	Homem	Mulher	TOTAL
Poucas Vezes [2,5]		39 22%	16 11%	55 17%
Algumas vezes [6,7]		109 60%	87 60%	196 60%
Muitas vezes [8,10]		33 18%	43 29%	76 23%
TOTAL		181 100%	146 100%	327 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 observado = 9,77 Probabilidade Observada = 0,01

4. Estilo de liderança do director segundo a tipologia de LEWIN.

No ponto anterior analisámos o relacionamento do director com os professores segundo a perspectiva teórica apresentada por CORREIA (2009).

Analisaremos, agora, os estilos de liderança de LEWIN desenvolvidos na primeira parte da dissertação. Para cada estilo de liderança fizemos corresponder um indicador: o primeiro diz respeito ao estilo autoritário, o segundo ao liberal e o terceiro ao democrático.

4.1. Frequência das respostas

Procurámos saber os estilos de liderança que o coordenador mais utiliza nas reuniões através dos indicadores que construímos. No quadro seguinte observámos a frequência e a percentagem obtidas em cada um dos indicadores.

Quadro 33: Estilos de liderança dos directores

Quando o seu director tem de tomar uma decisão o que é que acontece?	Nº	%
1. Os professores não são chamados a participar no processo de decisão	96	29%
2. O/a director/a delega totalmente as tomadas de decisão nos colaboradores	101	31%
3. Os professores têm oportunidade de participar activamente na tomada de decisão	134	40%

Analisando a distribuição das respostas verificamos que elas se concentram em torno da pergunta correspondente à liderança democrática: “Os professores têm oportunidade de participar activamente na tomada de decisão”.

4.2. Variação do estilo de liderança do director com o género do director.

Mais uma vez, remetemos a análise pormenorizada para a questão central do nosso trabalho: as diferenças de liderança e o género do director. Segundo CORREIA, as directoras mulheres adoptam estilos de liderança mais democráticos e são menos assertivas e autoritárias em relação aos subordinados do que os seus pares do sexo masculino (2009,p.210).

Quadro 34: Variação do estilo de liderança segundo o Género do Director

Director	Homem	Mulher	TOTAL
Quando o seu director tem de tomar uma decisão o que é que acontece			
Autoritário	61 34%	31 23%	96 29%
Liberal	61 34%	40 27%	101 31%
Democrático	59 33%	75 50%	134 40%
TOTAL	181 100%	150 100%	331 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 observado = 10,51 Probabilidade Observada = 0,01

Como era esperável, os nossos respondentes com líderes femininas assumem maioritariamente que estas têm um estilo predominantemente democrático, enquanto os professores respondentes com líderes masculinos dividem as suas opiniões entre os três estilos propostos em percentagens praticamente iguais.

5. Processo de tomada de decisão.

Interessava-nos saber de que modo os professores encaram o processo de tomada de decisão e o lugar dado à participação dos membros da equipa de professores. Assim, para analisar esta problemática socorremo-nos do modelo de REGO (1998, p. 166), construindo dois indicadores para cada dimensão da participação proposta pelo autor, como se pode observar no quadro abaixo.

Quadro 35: Indicadores de tomada de Decisão.

Dimensões	Indicadores
Decisão Autocrática	- O(A) Director(a) decide sozinho(a) (1) - O(A) Director(a) toma a decisão sem consultar ninguém e procura persuadir os outros de que está certo(8)
Consulta	- O(A) Director(a) toma a decisão sem consultar ninguém, mas dispõe-se a modificá-la se houver objecções fundamentadas(7) - O(A) Director(a) apresenta o problema e pede às pessoas que participem na análise e na procura de soluções(2)
Decisão conjunta	- O(a) Director(a) reúne com os professores e a decisão é tomada conjuntamente (6) - O(a) director(a) pede opiniões e decide em conformidade (4)
Delegação	- O(A) Director(a) atribui a responsabilidade de certas decisões a equipas de professores (3) - O(A) Director(a) delega funções e deixa que cada um descubra a melhor maneira de fazer o seu trabalho (5)

5.1. Distribuição das respostas através dos indicadores simples

Quadro 36: Frequências das respostas

Tomada de Decisão		Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre	TOTAIS
1 - O(A) Director(a) decide sozinho(a).	N	33	83	121	71	24	332
	%	10%	25%	36%	21%	7%	100%
2 - O(A) Director(a) apresenta o problema e pede às pessoas que participem na análise e na procura de soluções.	N	10	51	108	136	32	337
	%	3%	15%	32%	40%	9%	100%
3 - O(A) Director(a) atribui a responsabilidade de certas decisões a equipas de professores.	N	17	45	125	132	18	337
	%	5%	13%	37%	39%	5%	100%
4 - O(a) director(a) pede opiniões e decide em conformidade.	N	17	49	112	125	32	335
	%	5%	15%	33%	37%	10%	100%
5 - O(A) Director(a) delega funções e deixa que cada um descubra a melhor maneira de fazer o seu trabalho.	N	27	82	129	83	12	333
	%	8%	25%	39%	25%	4%	100%
6 - O(a) Director(a) reúne com os professores e a decisão é tomada conjuntamente	N	23	81	115	96	23	338
	%	7%	24%	34%	28%	7%	100%
7 - O(A) Director(a) toma a decisão sem consultar ninguém, mas dispõe-se a modificá-la se houver objecções fundamentadas.	N	61	134	99	27	7	328
	%	19%	41%	30%	8%	2%	100%
8 - O(A) Director(a) toma a decisão sem consultar ninguém e procura persuadir os outros de que está certo.	N	111	87	63	49	22	332
	%	3%	26%	19%	15%	7%	100%

Pela análise do quadro de frequências é possível constatar que os professores percebem que, apenas, algumas vezes ou raramente, os directores decidem sozinhos ou tomam decisões sem consultar ninguém; frequentemente consultam os professores para encontrar soluções e tomam decisões em conjunto. Também admitem que os directores, de uma forma geral, atribuem responsabilidades para a realização de certas tarefas e resolução de problemas.

5.2. Tomada de Decisão: indicadores agregados

Apresentaremos, de seguida, a distribuição dos indicadores agregados de tomada de decisão de acordo com a tipologia anteriormente explicitada: Decisão autocrática, Consulta, Decisão Conjunta, Delegação.

Quadro 37: Decisão Autocrática

QUESTÃO: INTERVALOS	DECISÃO AUTOCRÁTICA FREQUÊNCIAS	
2	30	9%
3	56	17%
4	46	14%
5	54	17%
6	45	14%
7	38	12%
8	30	9%
9	16	5%
10	11	3%
Totais	326	100%

É de realçar que a maioria dos valores se situa abaixo do ponto médio, pelo que podemos concluir que os nossos respondentes assumem que os directores das escolas tomam, poucas vezes, decisões autocráticas. Apenas 29% da amostra está acima do ponto médio.

Como sabemos durante vários anos a gestão das escolas foi predominantemente colegial. Apesar das recentes mudanças no modelo de gestão das escolas, parece que os directores continuam a pôr em prática um estilo não autocrático nas tomadas de decisão. Contudo esta prática difere de director para director.

Para tratamento estatístico posterior consideraremos os intervalos [2,5], [6,7], [8,10].

Quadro 38: Consulta

QUESTÃO: INTERVALOS	CONSULTA FREQUÊNCIAS	
2	4	1%
3	6	2%
4	23	7%
5	85	26%
6	153	47%
7	39	12%
8	11	3%
9	3	1%
10	2	1%
Totais	326	100%

Relativamente à consulta verificamos no quadro anterior que predominam as respostas no ponto médio e abaixo do ponto médio. Assim, podemos afirmar que os nossos respondentes assumem maioritariamente que as direcções recorrem, algumas ou poucas vezes, à consulta na tomada de decisões.

Para tratamento estatístico posterior consideramos os intervalos [2,5], [6,6], [7,10]

Quadro 39: Decisão Conjunta

QUESTÃO: INTERVALOS	DECISÃO CONJUNTA FREQUÊNCIAS	
2	11	3%
3	13	4%
4	37	11%
5	44	13%
6	67	20%
7	55	17%
8	70	21%
9	22	7%
10	14	4%
Totais	333	100%

Os valores apresentados no quadro anterior mostram que os nossos respondentes consideram que as direcções dos estabelecimentos escolares tomam com alguma frequência, decisões em conjugação com os professores. Acima do ponto médio temos a maioria das respostas, 69%.

Para tratamento estatístico posterior consideramos os intervalos [2,5], [6,7], [8,10].

Quadro 40: Delegação

QUESTÃO: INTERVALOS	DELEGAÇÃO FREQUÊNCIAS	
2	7	2%
3	12	4%
4	29	9%
5	57	17%
6	85	26%
7	64	19%
8	58	18%
9	13	4%
10	4	1%
Totais	329	100%

Mais uma vez se verifica o predomínio dos valores acima do ponto médio. Segundo a opinião dos respondentes, a delegação é usada com alguma frequência pelos directores e directoras das escolas da nossa amostra.

Para tratamento estatístico posterior consideramos os intervalos [2,5], [6,7], [8,10].

5.3. Variação dos Modos de Participação na Tomada de Decisão–Segundo o Género do Director.

Segundo CORREIA (2009, p. 255), na tomada da decisão a mulher é vista como “sendo mais inclinadas a partilhar tomadas de decisões e liderar colaboradamente do que os homens”. Iremos analisar, de seguida, as variações de opinião dos nossos respondentes relativamente aos diferentes tipos de tomada de decisão segundo a direcção das suas escolas/agrupamentos serem homens ou mulheres para verificar se os nossos dados confirmam ou não a perspectiva deste autor.

Quadro 41: Variação da participação da decisão com o género do director.

DIMENSÕES	Grau de liberdade	χ^2 Observado	Probabilidade Observada
Decisão Autocrática	2	9,63	0,01
Consulta	2	1,79	0,41
Decisão Conjunta	2	12,32	0,00
Delegação	2	0,90	0,64

Pelo quadro acima constatamos uma variação significativa de opinião dos nossos respondentes segundo o género dos directores relativamente aos indicadores ‘decisão autocrática’ e ‘decisão conjunta’. No caso da consulta e da delegação não se registam variações significativas.

De seguida passamos a uma análise pormenorizada Do sentido das variações significativas encontradas.

5.3.1. Decisão Autocrática

Os nossos respondentes que têm directores assumem mais frequentemente que estes tomam decisões de forma autocrática. Mas esta não é, nem no caso dos directores homens ou mulheres a atitude mais frequente, pois a maioria, em ambos os casos, diz que isso acontece poucas vezes, como pode ver-se no quadro da página seguinte:

Quadro 42: Variação de opiniões sobre a decisão autocrática segundo o Género do Director

Decisão Autocrática	Director	Homem	Mulher	TOTAL
Poucas Vezes [2,5]		93 53%	93 61%	186 57%
Algumas vezes [6,7]		40 23%	43 28%	83 25%
Muitas vezes [8,10]		41 24%	16 11%	57 17%
TOTAL		174 100%	152 100%	326 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 observado = 9,63 Probabilidade Observada = 0,01

5.3.2. Decisão Conjunta

As directoras são tidas pelos respondentes como quem toma mais vezes decisões conjuntas com os professores embora essas opiniões não atinjam nunca a maioria, como pode apreciar-se no quadro seguinte:

Quadro 43: Variação de opiniões sobre a decisão conjunta segundo o Género do Director

Decisão Conjunta	Género do Director	Homem	Mulher	TOTAL
Poucas Vezes [2,5]		71 39%	34 22%	105 32%
Algumas vezes [6,7]		62 34%	60 39%	122 37%
Muitas vezes [8,10]		47 26%	59 39%	106 32%
TOTAL		180 100%	153 100%	333 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 observado = 12,32 Probabilidade Observada = 0,00

6. O clima de trabalho na escola

Analisaremos, de seguida o clima de trabalho na perspectiva dos professores.

Mais uma vez nos socorremos de uma tipologia de CUNHA e REGO (2005,p.69) como base de um conjunto de questões que se explicitam no quadro seguinte:

Quadro 44: Dimensões e Indicadores de clima

Dimensões	Indicadores
Desinvestimento	- Com este director(a) tanto faz trabalhar como não, a dedicação dos professores não é valorizada - Os professores limitam-se a fazer aquilo a que são obrigados
Rejeição	- Os professores não sentem satisfação em estar na escola - Assim que houver concurso os professores vão tentar conseguir colocação noutra escola
Força Motora	- O(A) director(a) é uma fonte de motivação para o trabalho dos professores - O(A) director(a) incentiva os projectos desenvolvidos pelos professores
Consideração	- O(A) director(a) interessa-se pelo bem estar dos professores - O(A) director(a) preocupa-se com a satisfação profissional dos professores
Confiança	- Os professores têm grande confiança nas decisões do(a) director(a) - Os professores sentem que o(a) director(a) cumpre a palavra dada
Comunicação	- Os professores sentem-se livres para comunicar abertamente com o (a) director(a) - Os professores sentem-se livres para fazer propostas
Equidade	- O (A) director(a) analisa o trabalho dos professores com sentido de justiça - O (A) director(a) trata todas as situações relativas aos professores de igual forma
Conciliação trabalho / família	- O (A) director(a) sempre que possível facilita a conciliação da vida da escola com a vida familiar - O(A) director(a) parece não ter consciência de que os professores têm vidas privadas

Depois de apresentarmos as frequências dos Indicadores Parcelares e dos Indicadores Agregados, estudaremos a eventual ocorrência de variação segundo o género dos directores das escolas dos nossos respondentes.

6.1. Clima de trabalho: indicadores parcelares.

Quadro 45: Frequências

Clima de trabalho		Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	TOTAIS
1 - Os professores limitam-se a fazer aquilo a que são obrigados	N %	80 23%	141 41%	46 13%	57 17%	17 5%	341 100%
2 - Assim que houver concurso os professores vão tentar conseguir colocação noutra escola	N %	48 14%	88 26%	118 35%	63 18%	25 7%	342 100%
3 - Os professores sentem que o(a) director(a) cumpre a palavra dada	N %	48 4%	88 11%	118 25%	63 43%	25 16%	342 100%
4 - O(A) director(a) preocupa-se com a satisfação profissional dos professores	N %	17 5%	59 17%	73 21%	123 36%	69 20%	341 100%
5- Os professores sentem-se livres para fazer propostas	N %	16 5%	59 17%	51 15%	148 43%	69 20%	343 100%
6 - O(A) director(a) apoia os projectos desenvolvidos pelos professores	N %	2 1%	32 9%	74 22%	159 47%	73 21%	340 100%
7 - O(A) director(a) parece não ter consciência de que os professores têm vidas privadas	N %	62 18%	120 35%	86 25%	43 13%	30 9%	341 100%
8 - O(A) director(a) interessa-se pelo bem estar dos professores	N %	19 6%	49 14%	81 24%	128 37%	65 18%	342 100%
9 - Os professores têm grande confiança nas decisões do(a) director(a)	N %	17 5%	57 17%	120 35%	119 35%	28 8%	341 100%
10 - Com este director(a) tanto faz trabalhar como não	N %	112 35%	118 33%	73 21%	26 8%	13 4%	342 100%
11 - Os professores sentem-se livres para comunicar abertamente com o (a) director	N %	27 8%	71 21%	49 15%	108 32%	82 24%	337 100%
12 - Os professores não sentem satisfação em estar na escola	N %	27 032%	71 027%	49 016%	108 016%	82 008%	337 100%
13 - O(A) director(a) analisa o trabalho dos professores com sentido de justiça	N %	18 5%	43 13%	114 34%	118 35%	45 13%	338 100%
14 - O(A) director(a) sempre que possível facilita a conciliação da vida da escola com a vida familiar	N %	22 6%	53 16%	105 31%	118 35%	43 13%	341 100%
15 - O(A) director(a) é uma fonte de motivação para o trabalho dos professores	N %	35 10%	69 20%	107 31%	96 28%	35 10%	342 100%
16 - O(A) director(a) trata todas as situações relativas aos professores de igual	N %	41 12%	55 16%	125 37%	94 28%	25 7%	340 100%

Analisando a distribuição das respostas, verificámos que a opinião dos professores respondentes é mais positiva do que negativa em relação ao clima que se vive nas escolas que constituem a nossa amostra¹⁴.

De seguida apresentaremos os quadros relativos aos Indicadores Agregados construídos a partir da chave de leitura apresentada na p. 46

6.2. Clima de trabalho: indicadores agregados.

Construídos os indicadores agregados, obtivemos os seguintes resultados:

Quadro 46: Desinvestimento

INTERVALOS	DESINVESTIMENTO	
	FREQUÊNCIAS	
2	5	1%
3	6	2%
4	14	4%
5	27	8%
6	43	13%
7	50	15%
8	78	23%
9	72	21%
10	43	13%
Totais	338	100%

72% das respostas situa-se abaixo do ponto médio o que evidencia que os nossos respondentes consideram que existe um forte desinvestimento dos professores em relação

¹⁴ Estudada a ocorrência de eventuais variações de opinião segundo o género do director verificámos que só não se registavam variações significativas relativamente às propostas: “Com este director(a) tanto faz trabalhar como não” e “O director trata todas as situações relativas aos professores de igual forma”. O sentido das variações ocorridas, cujos quadros não se apresentam por economia de texto, evidenciam, em todas as situações uma opinião mais favorável dos professores que têm uma directora.

ao trabalho que desenvolvem da escola. Note-se que 34% coloca-se nas duas posições correspondentes a máxima concordância.

Quadro 47: Rejeição

INTERVALOS	REJEIÇÃO	
	FREQUÊNCIAS	
2	11	3%
3	13	4%
4	40	12%
5	31	9%
6	73	21%
7	51	15%
8	57	17%
9	38	11%
10	27	8%
Totais	341	100%

O quadro mostra que a rejeição é considerada, maioritariamente, entre média e alta, ou seja, os professores que constituem a nossa amostra evidenciam alguma rejeição em relação ao estabelecimento de ensino onde leccionam. Com efeito, apenas 28% assume uma baixa rejeição.

Quadro 48: Força Motora

INTERVALOS	FORÇA MOTORA	
	FREQUÊNCIAS	
2	1	0%
3	15	4%
4	26	8%
5	41	12%
6	52	15%
7	63	19%
8	71	21%
9	41	12%
10	28	8%
Totais	338	100%

A direcção é sentida como uma força motora pela maioria dos professores da nossa amostra; ou seja, os professores respondentes assumem que os seus directores são fonte de motivação para o seu trabalho.

Quadro 49: Consideração da direcção

INTERVALOS	CONSIDERAÇÃO	
	FREQUÊNCIAS	
2	10	3%
3	10	3%
4	32	9%
5	29	9%
6	55	16%
7	35	10%
8	88	26%
9	30	9%
10	49	14%
Totais	338	100%

A maioria dos nossos respondentes assume que a consideração da direcção pelos professores é elevada.

Quadro 50: Confiança dada pela direcção

INTERVALOS	CONFIANÇA	
	FREQUÊNCIAS	
2	6	2%
3	10	3%
4	27	8%
5	36	11%
6	52	15%
7	69	21%
8	86	26%
9	26	8%
10	24	7%
Totais	336	100%

A maioria dos nossos respondentes afirma que os seus directores lhes inspiram confiança. Note-se, contudo, que apenas 15% assume as posições de mais elevada concordância.

Quadro 51: Comunicação

INTERVALOS	COMUNICAÇÃO	
	FREQUÊNCIAS	
2	12	4%
3	12	4%
4	39	12%
5	25	7%
6	38	11%
7	38	11%
8	82	24%
9	37	11%
10	52	16%
Totais	335	100%

Predominam os valores acima do ponto médio o que significa que os professores respondentes concordam que existe uma comunicação bastante satisfatória.

Quadro 52: Equidade

INTERVALOS	EQUIDADE	
	FREQUÊNCIAS	
2	7	2%
3	11	3%
4	37	11%
5	47	14%
6	65	19%
7	60	18%
8	68	20%
9	23	7%
10	16	5%
Totais	334	100%

Os nossos respondentes encontram-se divididos quanto à equidade que sentem, com 50% a situarem as suas respostas acima do ponto médio mas, apenas 12% a assumirem essa opinião na maior força e 25% a expressarem claramente sentimentos de falta de equidade.

Quadro 53: Conciliação trabalho-família

INTERVALOS	CONCILIAÇÃO TRABALHO-FAMÍLIA	
	FREQUÊNCIAS	
2	14	4%
3	16	5%
4	26	8%
5	28	8%
6	59	17%
7	59	17%
8	67	20%
9	43	13%
10	27	8%
Totais	339	100%

Relativamente à conciliação, os valores acima do ponto médio são de 58%, o que nos poderá fazer concluir que a maioria das direcções procura permitir aos professores a conciliação da vida familiar com o trabalho nas escolas.

6.3. Sentido da variação do clima com o género do director

Será que o clima de escola varia com o género do director? É essa a questão que analisamos nos quadros que se seguem.

6.3.1 Desinvestimento

Quadro 54: O desinvestimento na escola segundo o Género do Director

Desinvestimento	Director		TOTAL
	Homem	Mulher	
Discordo [2,5]	18 12%	34 18%	52 15%
Concordo Pouco [6,7]	36 24%	57 31%	93 28%
Concordo [8,10]	99 65%	93 31%	119 35%
TOTAL	153 100%	184 100%	337 100%

Graus de liberdade = 2

χ^2 observado = 7,06

Probabilidade Observada = 0,03

Tal como era esperável, segundo os resultados anteriores, o sentimento de desinvestimento é maior nas escolas cujos professores respondentes têm directores.

6.3.2. Força Motora

Já quanto à consideração do director como força motora são os respondentes que têm como director uma mulher que manifestam uma opinião mais favorável como o quadro seguinte permite verificar:

Quadro 55: Força motora segundo o Género do Director

Força Motora	Director	Homem	Mulher	TOTAL
Discordo [2,5]		56 30%	27 18%	83 25%
Concordo Pouco [6,7]		65 35%	50 33%	115 34%
Concordo [8,10]		64 35%	76 50%	140 41%
TOTAL		184 100%	153 100%	337 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 observado = 10,18 Probabilidade Observada = 0,01

6.3.3. Consideração

Quadro 56: Consideração segundo o Género do Director

Consideração	Director	Homem	Mulher	TOTAL
Discordo [2,5]		54 29%	27 18%	52 24%
Concordo Pouco [6,7]		51 28%	39 25%	90 27%
Concordo [8,10]		79 43%	88 57%	167 49%
TOTAL		184 100%	154 100%	338 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 observado = 8,49 Probabilidade Observada = 0,01

Como o quadro anterior permite verificar, apesar de uma elevada percentagem de professores se sentir considerado pelo seu director, são os que têm directoras que mais assumem essa opinião.

6.3.4. Grau de confiança dos professores relativamente ao (à) Director(a)

O mesmo acontece com o grau de confiança: são os respondentes com directoras que mais assumem existir confiança nas relações que estabelecem com a direcção, como pode ver-se no quadro seguinte:

Quadro 57: Confiança segundo o Género do Director

Confiança	Género do Director		TOTAL
	Homem	Mulher	
Discordo [2,5]	54 29%	27 18%	81 24%
Concordo Pouco [6,7]	67 37%	54 35%	121 27%
Concordo [8,10]	62 34%	74 48%	136 40%
TOTAL	183 100%	153 100%	336 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 observado = 8,49 Probabilidade Observada = 0,01

6.3.5. A comunicação do(a) Director(a) com os professores.

Quadro 58: Género do Director

Comunicação	Género do Director		TOTAL
	Homem	Mulher	
Discordo [2,5]	62 34%	26 17%	88 26%
Concordo Pouco [6,7]	37 20%	39 26%	79 23%
Concordo [8,10]	86 46%	84 56%	170 51%
TOTAL	185 100%	159 100%	334 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 observado = 11,05 Probabilidade Observada = 0,00

Como o quadro anterior permite concluir, são, ainda, os professores das escolas cuja direcção é assegurada por mulheres que mais assumem a facilidade de comunicação.

Esta tendência vai no sentido do que afirmam BRUNET et al (1991, p.120): “as directoras partilham mais facilmente a informação”

6.3.6. A equidade

A opinião mais favorável volta a pertencer aos respondentes das escolas cuja direcção é assegurada por uma mulher, como pode ver-se no quadro seguinte:

Quadro 59: A equidade segundo o Género do Director

Equidade	Género do Director	Homem	Mulher	TOTAL
Discordo [2,5]		65 36%	37 24%	102 31%
Concordo Pouco [6,7]		36 72%	24 53%	125 37%
Concordo [8,10]		43 24%	64 42%	107 32%
TOTAL		180 100%	154 100%	334 100%

Graus de liberdade = 2

χ^2 observado = 12,75

Probabilidade Observada = 0,00

6.3.7. Conciliação Trabalho - Família

Como o quadro seguinte permite verificar 50% dos respondentes com directoras assume que estas se preocupam com garantir aos docentes a conciliação do trabalho com a vida familiar contra 33% dos respondentes com directores homens que assumem esta preocupação.

Quadro 60: Conciliação trabalho - família segundo o Género do Director

Conciliação Trabalho Família	Género do Director		TOTAL
	Homem	Mulher	
Discordo [2,5]	53 28%	31 20%	84 25%
Concordo Pouco [6,7]	72 39%	46 30%	118 35%
Concordo [8,10]	61 33%	76 50%	137 40%
TOTAL	186 100%	153 100%	339 100%

Graus de liberdade = 2

χ^2 observado = 10,02

Probabilidade Observada = 0,01

7. Atitude do(a) director(a) : liderança transaccional versus liderança transformacional

Como referimos anteriormente o estilo transaccional assenta na compensação, na punição e no proveito próprio e o estilo transformacional preocupa-se em incentivar o espírito de mudança, a inspiração e o estímulo intelectual dos indivíduos e “consiste em potenciar mudanças profundas nas organizações” (Burns cit. por CORREIA, 2009, p. 152). Os líderes transformacionais são o tipo de líderes que, segundo NYE, fazem o acontecimento, mudam o curso da história e produzem mudanças significativas (cfr., 2008, p. 22).

Na tentativa de verificar se o comportamento dos directores e das directoras é mais transformacional ou mais transaccional colocaram-se as seguintes perguntas:

Quadro 61: Indicadores dos estilos de liderança transformacional e transaccional

Dimensões	Indicadores
Transformacional	<ul style="list-style-type: none"> - O (A) director(a) facilita e apoia as mudanças necessárias - O (A) director(a) confia nas pessoas e é sensível às suas necessidades - O (A) director(a) é capaz de motivar os professores para que a escola atinja uma meta
Transaccional	<ul style="list-style-type: none"> - O (A) director(a) ignora as mudanças, age como se estivesse preso a ideias do passado - O (A) director(a) mostra falta de confiança em si próprio - O (A) director(a) preocupa-se fundamentalmente com o seu sucesso

7.1. A liderança transaccional e transformacional

Colocadas as questões que considerámos pertinentes de acordo com o quadro anterior, obtivemos os seguintes resultados:

Quadro 62: Liderança transformacional: Frequências dos indicadores simples

		Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre	Totais
- O (A) director(a) facilita e apoia as mudanças necessárias	N %	8 2%	35 10%	120 36%	125 37%	49 15%	337 100%
- O (A) director(a) confia nas pessoas e é sensível às suas necessidades	N %	19 6%	51 15%	91 27%	121 36%	53 16%	335 100%
- O (A) director(a) é capaz de motivar os professores para que a escola atinja uma meta	N %	20 6%	52 15%	99 29%	114 34%	52 15%	337 100%

Quadro 63: Liderança transaccional: Frequências dos indicadores simples

		Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre	Totais
- O (A) director(a) preocupa-se fundamentalmente com o seu sucesso	N %	41 13%	73 80%	80 025%	85 26%	46 14%	325 100%
- O (A) director(a) ignora as mudanças, age como se estivesse preso a ideias do passado	N %	132 40%	104 31%	63 19%	24 7%	8 2%	331 100%
- O (A) director(a) mostra falta de confiança em si próprio	N %	165 50%	93 28%	40 12%	20 6%	10 3%	328 100%

Como a comparação dos dois quadros permite verificar, a maioria dos professores considera que os seus directores são líderes transformacionais e recusa a proposta de que sejam líderes transaccionais.

De seguida apresentaremos as frequências dos Indicadores Agregados que nos conduzirão ao estudo das variações existentes segundo o género dos directores das escolas em que trabalham os nossos respondentes.

7.2. Liderança transaccional e transformacional: indicadores agregados

No quadro seguinte podemos fazer uma comparação das frequências dos indicadores agregados dos dois estilos de liderança transaccional e transformacional.

Quadro 64: Estilos de liderança

Estilo Transformacional			Estilo Transaccional		
INTERVALOS	FREQUÊNCIAS		INTERVALOS	FREQUÊNCIAS	
3	6	2%	3	31	10%
4	7	2%	4	37	12%
5	6	2%	5	37	12%
6	18	5%	6	45	14%
7	18	5%	7	42	13%
8	32	10%	8	35	11%
9	41	12%	9	32	10%
10	41	12%	10	24	8%
11	24	7%	11	18	6%
12	62	19%	12	5	2%
13	31	9%	13	4	1%
14	25	8%	14	2	1%
15	21	6%	15	2	1%
Totais	332	100%	Totais	314	100%

Os valores observados indicam que os professores da nossa amostra assumem que o estilo transformacional é muito forte nas direcções das escolas (61%) enquanto o estilo transaccional só é apontado por 19% dos respondentes.

7.3. Variação do Estilo de Liderança transaccional e transformacional com o género do director

Os dados anteriores mostram-nos que o estilo transformacional é o mais utilizado pelos directores em geral, quer sejam homens ou mulheres.

Nesta parte do nosso trabalho pretendemos confirmar se as líderes femininas, efectivamente, adoptam um estilo mais transformacional ou transaccional na gestão das escolas, como aponta o nosso estudo teórico.

7.3.1. Liderança Transformacional

Quadro 65: Liderança transformacional segundo o Género do Director

Transformacional	Género do Director		TOTAL
	Homem	Mulher	
Poucas Vezes [3,7]	41 23%	14 9%	55 17%
Algumas Vezes [8,11]	80 31%	58 27%	138 29%
Muitas Vezes [12,15]	60 33%	79 52%	139 42%
TOTAL	181 100%	151 100%	332 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 observado = 16,79 Probabilidade Observada = 0,00

Como era esperável são os professores que estão em escolas onde a liderança é exercida por mulheres que mais assumem existir uma liderança transformacional.

7.3.2. Liderança Transaccional

Como o quadro seguinte permite verificar os professores que se encontram em escolas em que a liderança é exercida por uma mulher assumem, em muito maior frequência do que os homens que raras vezes é utilizada uma liderança de tipo transaccional:

Quadro 66: Liderança transaccional segundo o Género do Director

Transaccional	Género do Director	Homem	Mulher	TOTAL
	Poucas Vezes [3,5]	46 27%	59 42%	105 33%
	Algumas Vezes [6,9]	92 53%	62 44%	154 49%
	Muitas Vezes [10,15]	34 20%	21 15%	55 18%
	TOTAL	172 100%	142 100%	314 100%

Graus de liberdade = 2

χ^2 observado = 7,76

Probabilidade Observada = 0,00

Os resultados obtidos vão no sentido do que afirma opinião de CORREIA (o.c., p.152): “o líder transformacional privilegia as pessoas, os valores e os sentimentos (...) dimensões tradicionalmente associadas às mulheres”. Identicamente DUARTE et all, (2009, p.15-16) afirmam que “as mulheres excedem os homens em três dimensões transformacionais: a influência idealizada, motivação inspiracional e consideração individualizada”, enquanto os homens se superiorizam às mulheres na liderança transaccional “prestam mais atenção aos erros do liderado; aguardam que os problemas se tornem severos para os resolver; são ausentes e não se envolvem em situações críticas”.

Conclusão

Após a análise dos resultados obtidos nas questões sobre relacionamento, estilos de liderança, participação na tomada de decisão, clima e liderança transformacional e transaccional, concluímos que as diferenças entre directores homens e mulheres, embora não se verifiquem em todas os itens questionados, confirmam-se numa parte significativa, do nosso estudo.

Ao nível **do relacionamento do director com os professores** a opinião dos inquiridos é maioritariamente de que os directores têm uma relação de proximidade com os professores. A maioria considera que, só excepcionalmente, o director impõe uma grande distância com os seus professores. Podemos considerar que estes dados correspondem a uma boa opinião ao nível da dimensão da afectividade.

O mesmo acontece na dimensão relativa ao espírito comunitário, já que maioritariamente os professores da nossa amostra assumem que o director revela capacidade para unir as pessoas e, raramente ou nunca, se desinteressa de manter um bom clima de relações na escola.

Ao nível da informação, a maioria dos professores assume que os seus directores os informam das decisões tomadas e que partilham as informações com eles.

A opinião sobre o relacionamento do director com os professores varia, essencialmente, com “o Nível de Ensino” e com o género do director. Esta é mais positiva no ensino pré-escolar e 1º ciclo, diminuindo à medida que o ciclo de escolaridade leccionado aumenta.

Relativamente às variações com o género, os dados do estudo permitem verificar que os professores das escolas em que o director é do género feminino têm uma opinião

mais favorável sobre existência de uma relação de proximidade, da capacidade de unir as pessoas, de partilhar a informação e fomentar a participação na decisão. Contudo, a maioria, quer tenham directores ou directoras, considera-se informada sobre as decisões tomadas.

Os indicadores colaboração, afectividade e espírito comunitário, são, segundo a opinião de alguns autores, uma característica atribuída mais frequentemente às líderes femininas. O nosso estudo parece confirmar esta perspectiva, os professores inquiridos que têm directoras assumem mais frequentemente que há colaboração do que aqueles que têm directores. Estes ainda consideram que poucas vezes a directora cria distância na relação com os professores e que predomina a existência de espírito comunitário nas suas escolas.

- O estudo sobre **os estilos de liderança de LEWIN** permite-nos verificar que a maioria dos professores vêem os seus directores como líderes democráticos, mas quando se investiga a variação segundo o género, verifica-se que essa opinião é mais positiva entre os que têm líderes femininos; os líderes masculinos parecem dividir-se entre os três estilos: democrático, liberal e autoritário.

- O estudo sobre **a participação no processo de tomada de decisão** mostrou-nos que apesar das recentes mudanças no modelo de gestão das escolas, os directores parecem tomar, poucas vezes, decisões autocráticas; verificam-se, também, assimetrias de género, pois a opinião dos respondentes que têm directores assumem mais frequentemente que estes tomam decisões de forma autocrática do que os que têm directoras.

- Analisando a distribuição das respostas, relativas ao **clima vivido nas escolas**, verificámos que a opinião dos professores é, maioritariamente, positiva. A direcção é sentida como uma força motora pela maioria dos professores inquiridos, ou seja, os professores respondentes assumem que os seus directores são fonte de motivação para o seu trabalho, sendo este sentimento mais forte entre os respondentes que têm como director uma mulher. São, ainda, os professores das escolas dirigidas por mulheres que mais assumem existir consideração e confiança nas relações dos professores com a direcção, maior facilidade de comunicação, maior sentido de equidade e maior preocupação em garantir aos docentes a conciliação do trabalho com a vida familiar.

CONCLUSÃO

Ao longo da nossa dissertação procuramos apresentar diversas teorias sobre liderança, debruçando-nos, também, sobre a problemática das diferenças entre a liderança feminina e masculina.

Esta análise é contextualizada num conjunto de conceitos, tais como: relacionamento do director com os professores, os estilos de liderança segundo LEWIN, a participação no processo de tomada de decisão, a influência da liderança no clima da escola, o estilo transformacional e transaccional

Os resultados que obtivemos, depois de realizadas as análises às respostas dos itens indicados, apontam para a existência de diferenças de liderança segundo o género na direcção das escolas.

Estas diferenças não se encontram em todos os parâmetros analisados, mas na maior parte.

Analisando a distribuição das respostas relativas ao relacionamento verificámos que a maioria dos professores assume que os Directores em causa apresentam uma relação positiva com os seus professores. Contudo, alguns indicadores como a afectividade, o espírito comunitário e a colaboração são aspectos encontrados maioritariamente nas directoras.

No que diz respeito aos estilos de liderança de LEWIN, constatámos que todos os estilos parecem ser utilizados, mas predomina a utilização do estilo democrático em ambos os géneros, mais evidente no caso dos respondentes que têm líderes do sexo feminino.

No que se refere ao processo de tomada de decisão as respostas que obtivemos mostra que as mulheres directoras são vistas pelos respondentes como tendo uma atitude mais consultiva. Estas, segundo o nosso estudo, são estatisticamente mais adeptas da

delegação do que os directores homens. E, de uma forma geral, os directores das escolas tomam, poucas vezes, decisões autocráticas. No entanto, parecem ser os homens que mais frequentemente tomam este tipo de decisões.

As directoras são tidas pelos respondentes como quem toma mais vezes decisões conjuntas.

Relativamente ao clima sentido pelos professores nas escolas o nosso estudo permitiu-nos concluir pela existência de diferenças entre directores e directoras. No que diz respeito aos parâmetros consideração, comunicação e equidade, as directoras são tidas como quem mais evidencia estas características.

As mulheres directoras surgem claramente, na perspectiva dos nossos respondentes, como quem mais favorece a conciliação trabalho-família.

Da análise dos indicadores relativos à liderança transformacional e à liderança transaccional concluímos que predominam as características transformacionais nos estabelecimentos de ensino da nossa amostra.

No nosso estudo, também, confirmamos a opinião de alguns autores que defendem que as mulheres têm comportamentos de liderança mais transformacionais do que os homens. Os directores também são vistos como mais preocupados com o seu sucesso do que as directoras. Efectivamente, as mulheres são vistas como líderes que menos se preocupam com a sua visibilidade e com o seu sucesso. Por outro lado, perante situações que sugerem a mudança, a mulher adere mais facilmente.

Relativamente à confiança, a opinião dos respondentes é de que as mulheres directoras revelam maior confiança nos professores e são mais sensíveis às suas necessidades. Em suma, as características associadas à transformacionalidade da liderança são mais visíveis nas directoras do que nos directores homens.

Projecto a desenvolver futuramente

Este estudo deverá ser repetido após alguns anos sobre a implementação do novo modelo de gestão. Pois, alguns resultados poderão estar relacionados com a permanência de determinadas práticas da gestão colegial dos anteriores Conselhos Executivos. Fica no ar a questão: será que com o decorrer dos anos o poder unipessoal do director, implementado com o decreto 75/2008, não irá alterar o estilo de liderança nas escolas?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES-PINTO, C., (1995), **Sociologia da Escola**, Amadora, McGraw-Hill
- BAJOIT, G., (1988), “Exit, voice, loyalty and apathy – As reacções individuais ao descontentamento”, **Revue française de sociologie**, XXIX, pp. 325-345, traduções do ISET
- BARNAZÓ, G. (2009). **Culturas de Liderança e Lógicas de Responsabilidade**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- BARROSO, J.,(s/d) **Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola**, Cadernos de organização e Gestão Curricular, Lisboa, I.I.E.
- BERGERON, P. (2001), **LA GESTION DINAMIQUE. Concepts, methods et applications**, Québec, gaëtan morin editeur.
- BERGERON J. et all (1979), **LES ASPECTS HUMAIN DE L'ORGANIZATION**, Québec, gaëtan morin editeur
- BLACKMORE, J. (1999). **Troubling Women. Feminism, leadership and Educational Change**. Buckiham.Philadelphia: Open University Press.
- BOISSIÈRE, A. (2009). **Leadership au masculin et au féminin**. Paris: DUNOD.
- BRUNET, L. et all.(1991) **Administration Scolaire et efficacité dans les organisations**. Paris: EDITIONS AGENCE D'ARC.
- BRUNET, L., (1992), “Clima de Trabalho e Eficácia da Escola”, in A.NÓVOA (org.), **As Instituições Escolares em Análise**, Lisboa, Ed. D. Quixote, pp. 123-140
- BRUNET, L. E LORRAIN, J. (1984), “**Clima Oragnizationnel, satisfaction au travail et perception du Syndicalism**” in [www. Erudite.org](http://www.Erudite.org) – 29 de Outubro de 2010.
- CARVALHO L. (1992) **Clima de Escola e Estabilidade dos Professores**, Lisboa, EDUCA.
- CHIAVENATO, I., (2005), **Comportamento Organizacional. A Dinâmica do sucesso das Organizações**, S. Paulo, Campus, pp. 361-364.
- CHARREST, J-P., e CHARUEST, J (2003) **Diagnostiquer le climat, services-conseil...**
- CORREIA, A. (2009). **Assimetrias do Género**. Ensino e Liderança Educativa. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- CUNHA, M. e REGO A. (2007). **A Essência da Liderança**. Lisboa, Editora RH.
- CUNHA, M. e. REGO A. (2009) **Liderança Positiva**. Lisboa: Edições Sílabo.
- CUNHA, M. e. REGO A. (2005) **LIDERAR**,Lisboa, D. Quixote.
- CUNHA, M. et. all. (2006) **Manual de Comportamento Organizacional**, Lisboa, Editora RH.
- DAVAUD, C. Et all (2005) **CLIMAT D'ÉTABLISSEMENT**: enquête auprès de directrices e directeur des collèges du cycle d'orientation.. Service de recherche en education. Genève
- DIAS, J., R., (2009), **Educação – O Caminho da Nova Humanidade: das Coisas às Pessoas e aos Valores**, Papiro Editora, Porto.

- DUARTE, A., et all (2009) "**Imperium femininis. Uma liderança de sucesso escondido**", in Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão pp.12-24.
- FERREIRA et all, (1996),**Clima e Cultura Organizacional**, in Psicossociologia das Organições, Lisboa, Mcgraw-Hill.
- FINK, D. e HARGREAVES A. (2007). **Liderança Sustentável**. Porto Alegre: artmed.
- FONTINOS, G. (S/D) **Le Climat Scolaire Dans Les Lycées et collèges etat des lieux. Analyses et propositions**. In www. Crdp-montpellier.fr
- FULLAN, M., (2003), **Liderar numa cultura de mudança**, Porto, Asa
- GAZIEL, H. (1987), "**O clima psicossocial da escola e a satisfação que os docentes do segundo grau encontram no seu trabalho**", Le travail Humain, tomo 50, nº 1, pp.35-45.
- GOLEMAN, D., (2000), **Trabalhar com Inteligência Emocional**. Lisboa: Temas e Debates.
- GOLEMAN, D. et all, (2007), **Os Novos Líderes. A Inteligência Emocional nas Organizações**. Lisboa: Gradiva.
- HARGREAVES, A., (1998), **Os professores em tempos de mudança**, Lisboa, McGraw-Hill
- HARGREAVES, A. e FINK, D., (2007), **Liderança sustentável**. Desenvolvendo Gestores da Aprendizagem.Porto, Porto Editora.
- JANOSZ, M. et all ,(1998), **L' environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu**, in revue canadienne de psycho-ducation, vol.27, nº 2, pp285-306.
- KETS DE VRIES (2001), **Creating Authentizotic Organizations: Well-funcioning Individuals in Vibrant Companies**, *Human Relations* 54, pp.101-111.
- LIPMAN-BLUMEN, J.,(1999), **Liderança Conectiva**. Como liderar em um Novo Mundo de Interdependência, Diversidade e Virtualmente Conectado. MAKRON Books.
- MINTEZBERG, H. (2004). **Pouvoir et Gouvernement d'Entreprise**. Paris: Éditions d' Organisation.
- MORGAN, G., (2006), **Imagens da Organização**, São Paulo, Atlas, pp. 115-144
- NIAS, J. (1981) A Satisfação e Descontentamento dos Professores: a hipótese dos "dois factores" Herzberg revisitada, in *British Journal of Education*, vol. 2, nº 3.
- NÓVOA, A., (1992), "Para uma análise das instituições escolares", in NÓVOA, A. (Coord.) **As Organizações escolares em Análise**, Lisboa, Publicações D. Quixote, pp.14-42
- NYE, J., (2009), **Liderança e poder**, Lisboa, Gradiva
- OZGA,J.,(2000), **Investigação sobre Políticas Educacionais. Terreno de contestação**, Porto, Porto Editora.
- QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L., (1992), **Manual de Investigação em Ciências Sociais**, Lisboa, Gradiva
- REGO, A., (1998),. **Liderança nas Organizações**. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- REVEZ, M.,(2004), **Gestão das Organizações Escolares. Liderança Escolar e Clima de Trabalho. Um Estudo de Caso**, Chamusca, Edições Cosmo.

- ROCHA, C.,(2002),**A Especificidade da Gestão Feminina em contexto Educativo e as Novas Formas de Esteriotipia Gestonária**, in AS LIDERANÇAS EDUCATIVAS Na Escola de hoje Sindicato Dos professores da Zona Norte.
- SARMENTO, J., (2000), **Lógicas de Acção nas Escolas**, Braga, Instituto Nacional de Educação.
- SCHNEIDER, B. e REICHERS A.,(1983), **On the Etiology of Climates**, Personal Psychologist, vol. 45, nº 45, nº 2,pp. 109-119.
- SERGIOVANNI, T.(1996), **Novos Caminhos para a Liderança**, Porto, Edições ASA.
- TEIXEIRA, M., (1993), **O Professor e a Escola. Contributo para uma abordagem organizacional, Braga** (policopiado).
- TEIXEIRA, M., (1995), **O Professor e a Escola. Perspectivas organizacionais**, Lisboa, McGraw-Hill
- TEIXEIRA, M., (2009), **Competências Comparadas do Órgão Executivo (Decreto-Lei nº75/2008 e Decreto-Lei nº 115-A/98)**, Aulas de Política Educativa e Administração Educacional (policopiado).
- TEIXEIRA, S., (1998), **Gestão das Organizações**, Alfragide, McGraw-Hill.
- THIÉBAUD, M.,(2004), **Climat d'école démarches et outil d'analyse**, in www. Ecoles-en-sante.ch
- YUKL, G., (1994), **Leadership in organizations**, New Jersey, Prentice Hall.

Legislação

Decreto – Lei nº 75/2008 de 22 de Abril

ANEXOS

As escolas encontram-se numa fase de grandes mudanças. Para a realização de um estudo acerca do novo regime de direcção considera-se importante recolher informações sobre a opinião dos professores. Desta forma pedimos a sua colaboração. **O questionário é anónimo e destina-se apenas a fins de investigação.**

Não escrever
neste espaço

1. **Idade** _____ anos B__
2. **Sexo** (assinale com X o que corresponde ao seu caso) Masculino Feminino C__
3. **Sector de ensino** (assinale com X o que corresponde ao seu caso, se na escola existir mais do que um ciclo assinale-os):
- Pré-Escolar 1º Ciclo 2º Ciclo 3º Ciclo Secundário D__
4. **Anos de permanência na escola.** 1º ano E__
- Mais de 2 e menos de 5 Mais de 5 e menos de 10 Mais de 10

5. No dia-a-dia do trabalho na escola com que frequência se verificam as seguintes situações.

(Assinale com um X a sua opinião em cada caso.)

	Sempre	Frequen-temente	Algumas vezes	Raramente	Nunca	
1- O(A) Director(a) aceita fazer cedências de forma a gerar consensos.	<input type="checkbox"/>	F__				
2- O(A) Director(a) concentra toda a informação em si próprio.	<input type="checkbox"/>	G__				
3- O(A) Director(a) tem uma relação de proximidade com os professores.	<input type="checkbox"/>	H__				
4- O(A) Director(a) revela capacidade de unir as pessoas.	<input type="checkbox"/>	I__				
5- O(A) Director(a) partilha as informações com os professores.	<input type="checkbox"/>	J__				
6- O(A) Director(a) facilita os meios para os projectos, mas não se envolve.	<input type="checkbox"/>	K__				
7- O(A) Director(a) não se preocupa com a manutenção de um bom clima de relações na escola.	<input type="checkbox"/>	L__				
8 - Os professores são consultados na tomada de decisões.	<input type="checkbox"/>	M__				
9 – Nas reuniões o(a) Director(a) impõe os seus pontos de vista.	<input type="checkbox"/>	N__				
10 - Os professores são informados sobre as decisões tomadas.	<input type="checkbox"/>	O__				
11 - O(A) Director(a) facilita os projectos dinamizados pelos professores.	<input type="checkbox"/>	P__				
12 - O(A) Director(a) cria bastante distância na relação com os professores.	<input type="checkbox"/>	Q__				

6. Quando o(a) seu(sua) director(a) tem de tomar uma decisão o que é que acontece? (assinale uma e uma só das hipóteses, a que corresponder melhor à sua opinião)

1. Os professores não são chamados a participar no processo de decisão R__
2. O/a director/a delega habitualmente as tomadas de decisão nos colaboradores
3. Os professores têm oportunidade de participar na tomada de decisão

7. Pensando no processo de tomada de decisão do(a) seu(sua) director(a), indique com que frequência acontecem as situações indicadas. (Assinale com um X a sua opinião em cada caso)

	Sempre	Frequen- temente	Alguma s vezes	Rara- mente	Nunca	
- O(A) Director(a) decide sozinho(a)	<input type="checkbox"/>	S__				
- O(A) Director(a) apresenta o problema e solicita às pessoas que participem no diagnóstico e no desenvolvimento de soluções	<input type="checkbox"/>	T__				
- O(A) Director(a) atribui a responsabilidade de certas decisões a equipas de professores	<input type="checkbox"/>	U__				
- O(a) director(a) consulta as opiniões e decide em conformidade	<input type="checkbox"/>	V__				
O(A) Director(a) delega funções e deixa que cada um descubra a melhor maneira de fazer o seu trabalho	<input type="checkbox"/>	W__				
- O(a) Director(a) reúne com os professores e a decisão é tomada conjuntamente	<input type="checkbox"/>	X__				
O(A) Director(a) toma a decisão sem consultar ninguém, mas dispõe-se a modificá-la se houver fortes objecções	<input type="checkbox"/>	Y__				
- O(A) Director(a) toma a decisão sem consultar ninguém e procura persuadir os outros de que está certo	<input type="checkbox"/>	Z__				

6. Quando o(a) seu(sua) director(a) tem de tomar uma decisão o que é que acontece? (assinale uma e uma só das hipóteses, a que corresponder melhor à sua opinião)

1. Os professores não são chamados a participar no processo de decisão R__
2. O/a director/a delega habitualmente as tomadas de decisão nos colaboradores
3. Os professores têm oportunidade de participar na tomada de decisão

7. Pensando no processo de tomada de decisão do(a) seu(sua) director(a), indique com que frequência acontecem as situações indicadas. (Assinale com um X a sua opinião em cada caso)

	Sempre	Frequen- temente	Alguma s vezes	Rara- mente	Nunca	
- O(A) Director(a) decide sozinho(a)	<input type="checkbox"/>	S__				
- O(A) Director(a) apresenta o problema e solicita às pessoas que participem no diagnóstico e no desenvolvimento de soluções	<input type="checkbox"/>	T__				
- O(A) Director(a) atribui a responsabilidade de certas decisões a equipas de professores	<input type="checkbox"/>	U__				
- O(a) director(a) consulta as opiniões e decide em conformidade	<input type="checkbox"/>	V__				
O(A) Director(a) delega funções e deixa que cada um descubra a melhor maneira de fazer o seu trabalho	<input type="checkbox"/>	W__				
- O(a) Director(a) reúne com os professores e a decisão é tomada conjuntamente	<input type="checkbox"/>	X__				
O(A) Director(a) toma a decisão sem consultar ninguém, mas dispõe-se a modificá-la se houver fortes objecções	<input type="checkbox"/>	Y__				
- O(A) Director(a) toma a decisão sem consultar ninguém e procura persuadir os outros de que está certo	<input type="checkbox"/>	Z__				

8. Assinale o seu grau de concordância relativamente às afirmações apresentadas. (assinale com um X a sua opinião em cada caso)

	Concordo totalmente	Concordo	Nem concordo Nem discordo	Discordo	Discordo totalmente	
1 - Os professores limitam-se a fazer aquilo a que são obrigados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	AA____
2 - Assim que houver concurso os professores vão tentar conseguir colocação noutra escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	AB____
3 - Os professores sentem que o(a) director(a) cumpre a palavra dada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	AC____
4 - O(A) director(a) preocupa-se com a satisfação profissional dos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	AD____
5 - Os professores sentem-se livres para fazer propostas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	AE____
6 - O(A) director(a) apoia os projectos desenvolvidos pelos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	AF____
7 - O(A) director(a) parece não ter consciência de que os professores têm vidas privadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	AG____
8 - O(A) director(a) interessa-se pelo bem estar dos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	AH____
9 - Os professores têm grande confiança nas decisões do(a) director(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	AI____
10 - Com este director(a) tanto faz trabalhar como não	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	AJ____
11 - Os professores sentem-se livres para comunicar abertamente com o (a) director(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	AK____
12 - Os professores não sentem satisfação em estar na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	AL____
13 - O(A) director(a) analisa o trabalho dos professores com sentido de justiça	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	AM____
14 - O(A) director(a) sempre que possível facilita a conciliação da vida da escola com a vida familiar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	AN____
15 - O(A) director(a) é uma fonte de motivação para o trabalho dos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	AO____
16 - O(A) director(a) trata todas as situações relativas aos professores de igual forma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	AP____

9. Diga a frequência com que se verificam as seguintes situações. (assinale com um X a sua opinião em cada caso)

	Sempre	Frequen- temente	Algumas vezes	Rara- mente	Nunca	
1 - O (A) director(a) preocupa-se fundamentalmente com o seu sucesso	<input type="checkbox"/>	AQ___				
2 - O (A) director(a) facilita e apoia as mudanças necessárias	<input type="checkbox"/>	AR___				
3 - O (A) director(a) ignora as mudanças, age como se estivesse preso a ideias do passado	<input type="checkbox"/>	AS___				
4 - O (A) director(a) mostra falta de confiança em si próprio	<input type="checkbox"/>	AT___				
5 - O (A) director(a) confia nas pessoas e é sensível às suas necessidades	<input type="checkbox"/>	AU___				
6 - O (A) director(a) é capaz de motivar os professores para que a escola atinja uma meta	<input type="checkbox"/>	AV___				

10. Das duas afirmações que se seguem escolha aquela que mais se assemelha ao comportamento do(a) seu (sua) director(a) (assinale uma e uma só das hipóteses, a que corresponder melhor à sua opinião)

1. O (A) director (a) inspira as pessoas para projectos comuns com o fim de alcançar metas importantes para a escola AW___

2. O (A) director(a) sente que deve controlar tudo o que os professores fazem

11. O Director da sua escola é (assinale com um x a situação que corresponde)

homem mulher

AX___