



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E TRABALHO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

Liderança e Participação Escolares

Dissertação orientada por:

Professora Doutora Maria Manuela Nogueira Pinto Teixeira

Emília Maria Pinto Sousa Oliveira

Porto, 2013

RESUMO

Nesta investigação são os processos de liderança e participação nas organizações que estão subjacentes a todo o trabalho realizado em escolas junto dos professores dos ensinos básico e secundário bem com junto dos educadores de infância.

O presente estudo centra-se na abordagem às duas temáticas referidas procurando relações entre formas de liderança e a participação.

Centrados na organização escolar procuramos compreender as relações entre liderança e participação da comunidade escolar.

O instrumento de recolha foi o de inquérito por questionário construído a partir da literatura consultada e tendo como objetivo uma melhor compreensão relativamente ao que pensam e sentem os professores acerca desta problemática.

PALAVRAS-CHAVE: Liderança, participação, cultura, organização escola.

ABSTRACT

In this research, the processes of leadership and participation in organizations underlie all the work performed in schools among teachers of basic and secondary education as well as pre-primary teachers.

The present study is focused on the approach to the previous issues looking for the relationships between ways of leadership and participation.

School organization is the foundation to understand the relations between leadership and participation in the school community.

The tool used for collecting data was based on an inquiry built from the existing literature and having as a goal a better comprehension in relation to what teachers think and feel about the issue in question.

KEYWORDS: Leadership, participation, culture, school organization.

AGRADECIMENTOS

Á Cristina

Á Bárbara

“- Mãe, na parte dos agradecimentos não te esqueças da tua filha.” – Dizes-me tu, Cristina.

Claro que não me esqueço de vocês! Em momento algum me esqueço! Mas aqui refiro-vos não para vos agradecer. Sobre vós tenho sim de agradecer pelo presente da vossa vida na minha vida.

Nestes últimos dois anos na questão dos estudos vivemos uma situação de igualdade. As três estudando para a obtenção do grau mestre. A Bárbara a meio dos estudos; eu e tu, Cristina, ao mesmo nível da dissertação.

Está-nos na matriz “genética” sermos honestas, trabalhadoras e responsáveis para fazermos bem tudo aquilo a que nos propomos.

Já não sois meninas. Ambas estais na maravilhosa década dos vossos 20 anos. E eu continuo com tenacidade e dedicação a “abrir-vos caminhos”; a tudo fazer para “facilitar-vos a caminhada”.

E nesta imensa preocupação de vida, “perco a minha vida”, absorvo-me completamente nas vossas vidas; “falta-me tempo para o meu tempo”.

Neste meu percurso de mestrado houve momentos em que me poderiam ter dado tempo – para eu ter tempo. Mas, nesta minha caminhada sinto que para a realizar, quase permanentemente, andei em angústia... a roubar tempo ao tempo para ter tempo.

A mãe

Ao Carlos

Para nós este é um ano especial! Fazemos vinte e cinco anos de casados. É um motivo para comemorar e refletir.

Temos já uma grande construção de vida em conjunto. A nossa família é uma grande empreitada – uma micro organização onde eu e tu somos líderes.

Aproveitemos o momento para - usando das teorias de Blanchard contidas nesta dissertação – enquanto família refletirmos sobre quem somos, para onde pretendemos ir e o que nos norteará na viagem dos próximos vinte e cinco anos.

Mas nunca te esqueças que na multiplicidade de papéis que desempenho na família também preciso de tempo para ser tão simplesmente “Eu”.

A tua mulher

Aos meus Pais

Porque aos pais sempre tenho de agradecer! Existo porque eles pensaram em colocar-me no seu projeto de vida. E, hoje, com a vida que me deram, posso aventurar-me a muitos projetos como foi o caso dos meus estudos de Mestrado. Obrigado!

A filha

Ao ISET

Obrigado por existir!

Com ele aprendi o sentido de identidade e pertença às organizações!

Conheceu-me - e conheci-o - corria o ano de 1997. É ele, também, um dos responsáveis pela profissional que, hoje, sou! Desde então, de vez em quando, volto a esta casa e às suas pessoas. E isso é, também, uma forma de amar!

A formanda

Á Doutora Manuela

A mais significativa! E, por isso, as palavras falham-me! Como aluna tentei corresponder às expectativas do professor. É essa a melhor forma que julgo encontrar para lhe agradecer!

Voltar ao ISET é, também, voltar sempre a si! A ajuda que dá, o empenho que tem, a disponibilidade que mostra são, também, uma forma de “ser mãe” no nascimento de pessoas mais e melhor formadas no âmbito da educação mas, também, no âmbito pessoal pois o rigor da disciplina, isenção e trabalho sempre a acompanharam na relação que estabelece com os alunos.

Voltar a si, neste percurso de Mestrado, foi encontrar uma tão antiga professora sempre intelectualmente rejuvenescida, com um amor à lecionação incomparável acompanhada de uma doçura oferecida pela idade. Obrigado.

A aluna

INDÍCE

ÍNDICE DE GRÁFICOS	XI
ÍNDICE DE QUADROS	XII
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – PROBLEMÁTICA DO ESTUDO	4
Introdução	5
1. Enquadramento prévio sobre a importância da liderança na organização escolar	8
2. Definição de liderança	11
2.1 A importância da comunicação / relação / motivação no processo de liderança	13
3. A importância da “Visão” na liderança	15
3.1 Características de uma Visão segundo Blanchard	16
4. O papel da Inteligência emocional na liderança	18
4.1 Liderar com ressonância versus liderar com dissonância – segundo Goleman	18
5. Estilos de Liderança	20
5.1 Estilos de liderança segundo Goleman	21
6. Liderança no feminino versus liderança no masculino	26
7. Liderar a escola numa e para uma cultura de mudança	29
7.1 Liderar é gerar cultura	30
7.2 Líderes eficazes	32
8. Liderança e poder	36
9. A participação	38

9.1	A escola como campo de interação e comunicação	40
9.2	A participação no processo de tomada de decisão	41
9.3	Tipos de participação	42
10.	Liderança participativa	44
10.1	Liderança partilhada	46
	Conclusão	48
	CAPÍTULO II – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO	51
	Introdução	52
1.	Construção do Questionário	52
1.1	O que quisemos saber	52
1.2	Alguns cuidados que tivemos	54
1.3	Análise das respostas do questionário	54
2.	Amostra	55
2.1	Onde, quando e a quem foi distribuído o questionário	55
3.	Caraterísticas da nossa Amostra	55
3.1	Caraterização por género	56
3.2	Caraterização pela idade dos respondentes	57
3.3	Caraterização pelo vínculo laboral	58
3.4	Caraterização pelo ciclo de ensino lecionado	58
3.5	Caraterização pelo exercício, ou não, de cargo	59
3.6	Caraterização pelo género do diretor	60
4.	Estilos de liderança do diretor	61
4.1	Estilo Conselheiro	62
4.1.1	Indicadores parcelares do estilo conselheiro	62
4.1.2	Indicador agregado do estilo conselheiro	62
4.1.3	Variações do estilo conselheiro com as caraterísticas dos respondentes	63

4.1.4	O estilo conselheiro segundo o exercício, ou não, de cargos	63
4.1.5	O estilo conselheiro segundo o género do diretor	64
4.2	Estilo Dirigista	64
4.2.1	Indicadores parcelares do estilo dirigista	64
4.2.2	Indicador agregado do estilo dirigista	65
4.2.3	Variações do estilo dirigista segundo as características dos respondentes	65
4.2.4	O estilo dirigista segundo a idade	66
4.3	Estilo Relacional	66
4.3.1	Indicadores parcelares do estilo relacional	66
4.3.2	Indicador agregado do estilo relacional	67
4.3.3	Variações do estilo relacional segundo as características dos respondentes	67
4.3.4	O estilo relacional segundo o exercício, ou não, de cargos	68
4.4	Estilo democrático	68
4.4.1	Indicadores parcelares do estilo democrático	68
4.4.2	Indicador agregado do estilo democrático	69
4.4.3	Variações do estilo democrático segundo as características dos respondentes	69
4.4.4	O estilo democrático segundo o ciclo de ensino lecionado	70
4.4.5	O estilo democrático segundo o exercício, ou não, de cargo	70
4.5	Comparação de opiniões sobre os estilos de liderança do diretor	71
5.	Liderança e cultura organizacional	72
5.1	A construção de uma cultura de participação	73
5.1.1	Indicadores parcelares da construção de uma cultura de participação	74
5.1.2	Indicador agregado da construção de uma cultura de participação	74
5.1.3	Variações da construção de uma cultura de participação segundo as características dos respondentes	75
5.1.4	A construção de uma cultura de participação segundo o género	75
5.1.5	A construção de uma cultura de participação segundo o ciclo de ensino lecionado	76
5.1.6	A construção de uma cultura de participação segundo o exercício, ou não, de cargos	77
5.2	A construção do sentido de identidade do agrupamento	78

5.2.1	Indicadores parcelares da construção do sentido de identidade do agrupamento	78
5.2.2	Indicador agregado da construção do sentido de identidade do agrupamento	79
5.2.3	Variações da construção do sentido de identidade do agrupamento segundo as características dos respondentes	79
5.2.4	A construção do sentido de identidade do agrupamento segundo o género	80
5.2.5	A construção do sentido de identidade do agrupamento segundo o ciclo de ensino lecionado	80
6.	Liderar com visão, envolvimento e partilha	81
6.1	O estabelecimento de uma visão para a escola, partilhada e motivadora	82
6.1.1	Indicadores parcelares do estabelecimento de uma visão para a escola, partilhada e motivadora	82
6.1.2	Indicador agregado do estabelecimento de uma visão para a escola, partilhada e motivadora	83
6.1.3	Variações no Estabelecimento de uma visão para a escola, partilhada e motivadora pelas características dos respondentes	84
6.1.4	O estabelecimento de uma visão para a escola, partilhada e motivadora por ciclo de ensino lecionado	84
6.2	Envolvimento e coordenação de esforços com entidades externas para benefício da escola	85
6.2.1	Indicadores parcelares do envolvimento e coordenação de esforços com entidades externas	85
6.2.2	Indicador agregado do envolvimento e coordenação de esforços com entidades externas	86
6.2.3	Variações do envolvimento e coordenação de esforços com entidades externas segundo características dos respondentes	86
6.2.4	Envolvimento e coordenação de esforços com entidades externas segundo o ciclo de ensino lecionado	87
6.2.5	Envolvimento e coordenação de esforços com entidades externas segundo o exercício, ou não, de cargo	87
6.3	A promoção da identidade da escola no exterior	88
6.3.1	Indicadores parcelares da promoção da identidade da escola no exterior	88
6.3.2	Indicador agregado da promoção da identidade da escola no exterior	89
6.3.3	Variações da promoção da identidade da escola no exterior segundo as características dos respondentes	89
6.3.4	A promoção da identidade da escola no exterior segundo o vínculo laboral	90

6.4	Comparação de opiniões sobre liderar com visão, envolvimento e partilha	91
7.	Participação de entidades externas no conselho geral do agrupamento	91
7.1	A participação da Câmara Municipal	93
7.1.1	A participação da Câmara Municipal: distribuição de respostas	93
7.1.2	Variações da participação da Câmara Municipal com as características dos respondentes	93
7.2	A participação das Associações Locais	94
7.2.1	A participação das Associações locais: distribuição de respostas	94
7.2.2	Variações da participação das Associações Locais com as características dos respondentes	94
7.2.3	A participação das Associações Locais segundo o género	95
7.2.4	A participação das Associações Locais segundo a idade	95
7.3	A participação dos pais	96
7.3.1	A participação dos pais: distribuição de respostas	96
7.3.2	Variações da participação dos pais com as características dos respondentes	96
7.4	A participação de Empresas	97
7.4.1	A participação de empresas: distribuição de respostas	97
7.4.2	Variações da participação de Empresas com as características dos respondentes	97
7.4.3	A participação de Empresas segundo o vínculo laboral	98
7.5	A participação da Junta de Freguesia	98
7.5.1	A participação da Junta de Freguesia: distribuição de respostas	98
7.5.2	Variações da participação da Junta de Freguesia com as características dos respondentes	99
7.5.3	A participação da Junta de Freguesia segundo o ciclo de ensino lecionado	99
8.	Formas de participação no conselho pedagógico	99
8.1	Tipos de participação no conselho pedagógico: distribuição das respostas	101

Conclusão do capítulo	101
CONCLUSÃO	109
BIBLIOGRAFIA	112
ANEXOS	114

INDÍCE DE GRÁFICOS

	Pág.
Gráfico I: Distribuição da amostra segundo o género	56
Gráfico II: Histograma das idades dos respondentes	57
Gráfico III: Distribuição da amostra segundo o vínculo laboral	58
Gráfico IV: Distribuição da amostra segundo o ciclo de ensino	59
Gráfico V: Distribuição da amostra pelo exercício, ou não, de cargos	60
Gráfico VI: Distribuição da amostra segundo o género do diretor	60
Gráfico VII: Comparação de opiniões sobre os estilos de liderança do diretor	71
Gráfico VIII: Comparação de opiniões sobre liderar com visão, envolvimento e partilha	91

INDÍCE DE QUADROS

	Pág.
Quadro I: Distribuição da amostra segundo o género	56
Quadro II: Distribuição da amostra segundo o vínculo laboral	58
Quadro III: Distribuição da amostra segundo o ciclo de ensino	59
Quadro IV: distribuição da amostra segundo o exercício, ou não, de cargos	59
Quadro V: Distribuição da amostra segundo o género do diretor	60
Quadro VI: Indicadores parcelares do estilo conselheiro	62
Quadro VII: Indicador agregado do estilo conselheiro	62
Quadro VIII: Variações do estilo conselheiro segundo as caraterísticas dos respondentes	63
Quadro IX: O estilo conselheiro segundo o exercício, ou não, de cargos	63
Quadro X: O estilo conselheiro segundo o género do diretor	64
Quadro XI: Indicadores parcelares do estilo dirigista	64
Quadro XII: Indicador agregado do estilo dirigista	65
Quadro XIII: Variações do estilo dirigista segundo as caraterísticas dos respondentes	65
Quadro XIV: O estilo dirigista segundo a idade dos respondentes	66
Quadro XV: Indicadores parcelares do estilo relacional	66
Quadro XVI: Indicador agregado do estilo relacional	67
Quadro XVII: Variações do estilo relacional segundo as caraterísticas dos respondentes	67
Quadro XVIII: O estilo relacional segundo o exercício, ou não, de cargos	68
Quadro XIX: Indicadores parcelares do estilo democrático	68
Quadro XX: Indicador agregado do estilo democrático	69
Quadro XXI: Variações do estilo democrático segundo as caraterísticas dos respondentes	69
Quadro XXII: O estilo democrático segundo o ciclo lecionado	70
Quadro XXIII: O estilo democrático segundo o exercício, ou não, de cargos	70
Quadro XXIV: Indicadores parcelares da construção de uma cultura de participação	74
Quadro XXV: Indicador agregado de construção de uma cultura de participação	74
Quadro XXVI: Variações de construção de uma cultura de participação segundo as caraterísticas dos respondentes	75
Quadro XXVII: Construção de uma cultura de participação segundo o género	75
Quadro XXVIII: Construção de uma cultura de participação segundo o ciclo lecionado	76
Quadro XXIX: Construção de uma cultura de participação segundo o exercício, ou não, de cargos	77
Quadro XXX: Indicadores parcelares de construção do sentido de identidade do agrupamento	78

Quadro XXXI: Indicador agregado da construção do sentido de identidade do agrupamento	79
Quadro XXXII: Variações da construção do sentido de identidade do agrupamento segundo as características dos respondentes	79
Quadro XXXIII: Construção do sentido de identidade do agrupamento segundo o género	80
Quadro XXXIV: Construção do sentido de identidade do agrupamento segundo o ciclo lecionado	80
Quadro XXXV: Indicadores parcelares do estabelecimento de uma visão para a escola partilhada e motivadora	82
Quadro XXXVI: Indicador agregado do estabelecimento de uma visão para a escola, partilhada e motivadora	83
Quadro XXXVII: Variações do estabelecimento de uma visão para a escola partilhada e motivadora segundo as características dos respondentes	84
Quadro XXXVIII: Estabelecimento de uma visão para a escola partilhada e motivadora segundo o ciclo lecionado	84
Quadro XXXIX: Indicadores parcelares do envolvimento e coordenação de esforços com entidades externas	85
Quadro XL: Indicador agregado do envolvimento e coordenação de esforços com entidades externas	86
Quadro XLI: Variações do envolvimento e coordenação de esforços com entidades externas para benefício da escola segundo as características dos respondentes	86
Quadro XLII: Envolvimento e coordenação de esforços segundo o ciclo lecionado	87
Quadro XLIII: Envolvimento e coordenação de esforços com entidades externas segundo o exercício, ou não, de cargos	87
Quadro XLIV: Indicadores parcelares da promoção da identidade da escola no exterior	88
Quadro XLV: Indicador agregado da promoção da identidade da escola no exterior	89
Quadro XLVI: Variações da promoção da identidade da escola no exterior com as características dos respondentes	89
Quadro XLVII: Promoção da identidade da escola no exterior segundo o vínculo laboral	90
Quadro XLVIII: A participação da Câmara Municipal: distribuição de respostas	93
Quadro XLIX: Variações da participação da Câmara Municipal com as características dos respondentes	93
Quadro L: A participação das associações locais: distribuição de respostas	94
Quadro LI: Variações da participação das associações locais com as características dos respondentes	94
Quadro LII: A participação das associações locais segundo o género	95

Quadro LIII: A participação das associações locais segundo a idade	95
Quadro LIV: A participação dos pais: distribuição de respostas	96
Quadro LV: Variações da participação dos pais com as características dos respondentes	96
Quadro LVI: A participação de empresas: distribuição de respostas	97
Quadro LVII: Variações da participação de empresas com as características dos respondentes	97
Quadro LVIII: A participação de empresas segundo o vínculo laboral	98
Quadro LIX: A participação da Junta de Freguesia: distribuição das respostas	98
Quadro LX: Variações da participação da Junta de Freguesia com as características dos respondentes	99
Quadro LXI: A participação da Junta de Freguesia segundo o ciclo de ensino lecionado	99
Quadro LXII: Tipos de participação no conselho pedagógico: distribuição de respostas	101

INTRODUÇÃO

Falamos de liderança é, na atualidade, falamos de algo intrínseco às organizações sejam elas de cariz social ou empresarial, visando a obtenção de lucros ou sem fins lucrativos.

Desde sempre o homem procurou organizar-se num sistema social cada vez mais complexo. E a uma sociedade mais organizada corresponde uma rede de organizações também elas mais organizadas e complexas quer na sua estrutura, gestão ou no que concerne aos seus objetivos e parâmetros de qualidade. A excelência anda em voga. Já não interessa somente “fazer”, mas o que se faz deve conter qualidade quer seja em forma de produto, quer seja em forma de serviço prestado.

A par disto, em igualdade de circunstâncias com outras, a nossa sociedade democratizou-se. Melhorou a formação dos seus cidadãos possibilitando-lhes, por via do poder do conhecimento, o acesso à participação e intervenção seja nos diversos setores da sociedade, seja na sua capacidade de influenciar a qualidade das organizações onde se encontram inseridos.

Por consequência da democratização e do aumento do conhecimento das pessoas as lideranças encontram-se, hoje, mais diluídas, mais horizontais e mais partilhadas.

A escola pública também tem refletido a realidade destes “novos tempos”.

Sem pretendermos questionar o sucesso da reorganização e reestruturação da escola, assente na legislação para as práticas da descentralização e da sua autonomia é certo, que decorrente de tal, a participação de organismos externos que até então não eram chamados à intervenção na escola tornou-se uma realidade constituindo, hoje, o corpo da comunidade educativa.

De uma participação individual, em que cada um desempenhava o seu papel pede-se, agora, uma participação em grupo. Surge a necessidade da comunidade educativa ter

uma formação cívica, de cidadania, de querer participar. Surge a necessidade da comunidade educativa sentir que vale a pena participar.

A participação dos diferentes elementos da comunidade escolar sendo algo legislado percorre, ainda, um caminho de aprendizagem quanto à forma de intervir e participar na escola.

O presente projeto pretende estudar a ligação entre os modos de liderar a escola e as suas repercussões na participação dos elementos da comunidade escolar na vida da escola.

Procuramos perceber as práticas de liderança e participação nas escolas obtendo um melhor conhecimento das dinâmicas de escola no âmbito da participação dos diferentes elementos da comunidade escolar.

Para refletirmos sobre a problemática apresentada foi necessário seguirmos por dois caminhos tendo, por isso, dividido o nosso trabalho em duas partes:

- **A fundamentação teórica** – tratada no capítulo I do nosso trabalho, assenta na nossa reflexão, e estudo apoiados na bibliografia de autores conceituados relativamente aos conceitos escolhidos para sustentação do nosso trabalho de terreno.

- **A investigação prática** – realizada através de inquérito por questionário a 656 educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário que lecionam em agrupamentos de escolas na zona Norte do Distrito de Aveiro, Concelhos do Porto, Penafiel, Póvoa do Varzim e Viana do Castelo. A apresentação do tratamento dos dados obtidos, a partir da nossa investigação, terá lugar no capítulo II do nosso trabalho.

Este questionário para além da caracterização da amostra integra perguntas que são indicadores da representação que os professores têm sobre:

- ✓ A participação da comunidade escolar nas dinâmicas da escola;
- ✓ Os estilos de liderança no incentivo à participação da comunidade;
- ✓ A cultura de escola assente nas práticas de participação;

A convicção de que partimos baseia-se na crença de que não basta haver legislação para obter o sucesso da organização escola. Assim como não basta abrir a possibilidade à participação daqueles que, por tradição, nunca foram chamados a participar. É preciso que as lideranças promovam esta participação mostrando que esta é bem-vinda e que conduz à assunção de um verdadeiro sentido de pertença à escola.

A obtenção de resultados leva tempo e exige persistência mas, utilizando as palavras de TEIXEIRA (1995, p. XV), “a escola só é através dos seus atores que a fazem ser”, por isso, é necessário levar todos os atores educativos a construí-la por via da sua ação e participação na dinâmica da vida da escola. E é importante que aqueles que são chamados a participar sintam que vale a pena fazê-lo e que a sua presença é importante.

CAPÍTULO I – PROBLEMÁTICA DO ESTUDO

Introdução

LIDERAR

Ser um Marco e ser um Farol!

Com diferentes códigos linguísticos, com diferentes conotações conceptuais, com diferentes contextos sociais, nacionais, políticos, económicos, na nossa era ou na era antes de Cristo, ciente da presença do conceito ou desconhecendo que o estava a usar, o certo é que o homem enquanto ser grupal e social desde cedo, na sua existência, conheceu e exerceu a liderança.

Os estudos sobre liderança remetem-nos a um passado recente. E estudar esta problemática implicou, desde logo, tentativas de determinar os estilos, características ou os traços da personalidade ou comportamento dos líderes (cfr, CUNHA & REGO, 2005, pp, 22-38).

As duas grandes abordagens iniciais centraram-se ou na perspectiva da *personalidade* ou na perspectiva *comportamental*.

Estas duas abordagens permanecem presentes mesmo quando evoluem as concepções de liderança: desde a perspectiva da *universalidade* à *contingência* e, mais recentemente à que se centra nos *valores*. Enquanto a perspectiva da personalidade nos apresenta o líder universal com capacidades de liderança assentes em determinadas características pré-existentes - a *liderança carismática*; a perspectiva comportamental apresenta o *líder Janusiano* com facilidade de orientação quer para as tarefas quer para as pessoas lideradas.

Já na concepção contingencial a perspectiva da personalidade do líder apresenta o líder situacional advogando que a liderança necessita de *especialistas situacionais* que adaptem a sua personalidade aos diferentes contextos liderados. Por outro lado, a

perspetiva comportamental apresenta o *líder camaleónico* baseado no pressuposto de que cada situação requer diferentes comportamentos de liderança.

Por fim baseada na conceção da lógica dos valores se a tónica assenta na personalidade há a defesa do *líder íntegro*. Este líder é visto como um servidor da organização, dedicado e competente. A sua liderança está assente em valores morais e na defesa de que o bem-estar dos colaboradores e da organização é a finalidade da liderança. Já na tónica do comportamento o líder *coach* é apresentado como um agente de desenvolvimento e transformação. Este líder ajuda no desenvolvimento pessoal e profissional dos seus colaboradores inspirando-os e motivando-os para a melhoria do seu desempenho.

Na atualidade as sociedades complexificaram-se e as lideranças disseminaram-se pelos diferentes e diversos sectores sociais. As populações aumentaram o seu poder de instrução bem como a sua capacidade de intervenção e participação nas organizações a que pertencem. Os líderes foram adaptando a sua liderança às mudanças. É o uso da liderança inteligente como NYE lhe chamará (2008, p. 28). Hoje, os liderados mostram aos seus líderes que “é preciso interagir com as pessoas. Há que cativar o coração e o espírito do povo” e os líderes inteligentes “(...) compreendem o poder brando da atracção tão bem quanto o poder duro da coerção” (ibidem).

O exercício da liderança é, hoje, entendido como uma combinação de elementos – como sejam a personalidade do líder, a capacidade de influência, o comportamento, as formas do exercício do poder ou os contextos situacionais – que, a cada momento ou situação, influenciam a forma do líder liderar.

Neste capítulo tentaremos aprofundar o conhecimento sobre liderança e participação como grandes temáticas para o nosso trabalho apresentado no capítulo II.

Sendo a liderança a principal temática deste nosso trabalho consideramos que o seu sucesso nas organizações deriva – na atualidade – não de um trabalho isolado mas de um esforço coletivo de pessoas colaborantes e motivadas para a excelência dos resultados daí, também, a importância do conceito da participação.

E muito conscientes de que, também, a escola atual não foge a esta regra consideramos a liderança enquadrada na nova estrutura da organização escolar.

A reflexão sobre o conceito de liderança bem como a importância da “visão” do líder - já que a mudança na atualidade acontece rapidamente o que exige perspetivar e preparar o futuro – foram, também, elementos a considerar no desenvolvimento deste trabalho.

E porque nenhum líder lidera da mesma forma que qualquer outro apresentamos pertinente apresentarmos alguns estilos de liderança.

Sendo a liderança das organizações feita por homens e mulheres discorremos sobre as diferenças, ou não, da liderança no feminino ou no masculino.

Conscientes de que a cultura de uma organização reflete a sua identidade, não fugindo a cultura escolar a este preceito, procuramos estudar a influência da liderança na cultura de escola.

Numa época em que cada vez mais é dado maior valor à inteligência emocional da pessoa procuramos estudar o papel desta inteligência no exercício da liderança.

E porque liderança e poder se envolvem mutuamente realizamos, também, uma abordagem à ligação entre estes dois conceitos.

Por fim, procuramos definir o conceito de participação. Refletimos sobre alguns tipos de participação possíveis bem como do significado da chamada liderança participativa.

1. Enquadramento prévio sobre a importância da liderança na organização escolar

A sociedade actual é composta por *organizações*, grandes ou pequenas, com ou sem fins lucrativos – hospitais, escolas, igrejas, forças armadas, empresas, governo e organismos oficiais – nas quais as pessoas trabalham em conjunto, com vista à prossecução de objetivos que seriam impossíveis de atingir se as pessoas trabalhassem isoladamente.

Como os estudos sobre as organizações nos evidenciam, o sucesso de qualquer organização está, indissociavelmente, ligado ao modo como ela é gerida. Não porque exista um modelo totalmente melhor do que todos os outros para administrar uma organização mas, porque a administração das organizações constitui a base da sua cultura e esta potencia a expressão do melhor, ou do pior, das capacidades dos seus membros.

Por isso, cada vez mais se reconhece que o fator mais significativo na determinação do desempenho e do sucesso de qualquer organização é a qualidade da sua liderança. A organização escolar não foge a este preceito numa época em que Portugal enfrenta um dos mais exigentes desafios financeiros e de crescimento económico das últimas décadas.

E porquê, mais do que nunca, falar em lideranças?

GOLEMAN, et al (2002 p. 265) dizem que isto acontece porque “todos os líderes se confrontam com imperativos irrevogáveis e com realidades em mutação que são movidas por profundas transformações sociais, políticas, económicas e tecnológicas. O mundo (...) está em plena mutação exigindo novas formas de liderança”.

Também a escola não se encontra dissociada desta realidade.

Assim, a problemática da Administração e Gestão Escolar deverá estar no centro das preocupações de quem pretende melhorar a qualidade da educação.

A reorganização e reestruturação da escola, assente nas práticas da descentralização e da autonomia das escolas, com a promulgação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, apontou para a integração das escolas em agrupamentos de escola dando uma configuração, que se nos afigura, totalmente diferente à forma de ver, ser e estar na escola.

Visionou a escola autónoma que se “afirma como distinta das outras, que escolhe objectivos, que toma decisões, que opta por determinadas estratégias para implementar as suas decisões e que consegue reflectir criticamente sobre os resultados que obtém ou vai obtendo”(ALVES-PINTO, 1998, p.18). Esta escola pressupõe uma gestão mais descentralizada e participativa. Contudo, e como nos diz THURLER (1994, p. 56), “não basta mudar as estruturas, dar mais poderes aos estabelecimentos escolares, fornecer-lhes recursos orçamentais próprios e esperar confiantemente que os actores “aprendam” o bom uso dessa liberdade, as artes e os modelos conceptuais necessários. É preciso um mínimo de preparação para que esse funcionamento se possa instaurar”.

O supra referido decreto-lei definiu autonomia como “*o poder reconhecido às escolas pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo*” (artigo 3, nº1).

O sistema de administração escolar instituído pelo Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril enfatiza a participação na direção da escola de representantes de toda a comunidade educativa: professores, trabalhadores não docentes, alunos, pais, representantes autárquicos e dos interesses económicos, culturais e sociais da região.

É certo que este poder fica limitado pelas “*competências*” e pelos “*meios*” que forem consignados à escola.

No entanto, sabemos ser necessário reclamar o uso desses meios e dessas competências em função de um sistema educativo que dê respostas adequadas às

necessidades de desenvolvimento do país, dando satisfação e realização aos utentes da escola.

Se nos remetermos a um passado, não muito distante, das escolas portuguesas, apercebemo-nos que estas foram, durante muito tempo – e, porventura continuam, essencialmente, a ser - “serviços locais de estado”(cfr. FORMOSINHO, 1992, p. 27). Em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, consagrou orientações fundamentais para alterar o tipo de Administração vigente promovendo a flexibilidade e capacidade de mudança das escolas.

Assim, em relação à Administração e Gestão das escolas estabeleceu a participação de todos os implicados no processo educativo (artigo n.º 45).

Mais tarde o Decreto-Lei nº172-A/91, de 10 de Maio estabelece a gestão democrática dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário.

No seu preâmbulo refere a existência de órgãos de direção, administração e gestão, apoiados por órgãos consultivos e por serviços especializados de natureza técnico-pedagógica e administrativa.

Menciona, ainda, que “O modelo agora instituído pretende assegurar à escola as condições que possibilitam a sua integração no meio em que se insere. Exige o apoio e a participação alargada da comunidade na vida da escola”.

É a escola pensada como comunidade educativa, com autonomia e rostos próprios que se corporizam num projeto educativo.

Não nos cabe no âmbito deste trabalho desenvolver os conceitos subjacentes ao projeto educativo.

No entanto, sendo este um dos instrumentos fundamentais na mudança da escola para uma escola com autonomia e rosto próprios, gostaríamos, a este propósito, de referir

CARVALHO, quando na introdução ao livro por si organizado, “A construção do Projecto Educativo de Escola”, afirma: “(...) o projecto de escola constituiu a espinha dorsal dessa autonomia, seu fundamento e seu reflexo” (1993, p. 5).

Também BARROSO, (1992, p. 27), assume o projeto de escola como um documento “do qual faz parte a identificação da missão e a definição das políticas, por um lado, e a sua planificação, orçamentação, execução e avaliação, por outro”.

Nesta linha de pensamento pensamos que João Barroso assume o projeto educativo como desenvolvimento do próprio processo de gestão.

Diremos nós que é na atualidade o instrumento essencial de uma gestão estratégica”.

Hoje, o Projeto Educativo devendo ser o documento motor da ação do líder escolar, contém em si mesmo uma dimensão muito específica da visão deste, por isso, mais do que nunca, está impregnado de importância na liderança da escola.

Como já o referimos, em épocas difíceis como a que atravessamos, com os desafios que isso implica, à escola interessa ter uma liderança eficiente e uma gestão eficaz.

Este é o melhor contributo e compromisso da escola nestes tempos difíceis a bem de prestar o melhor serviço no melhor interesse de quem lhe confia a sua própria formação ou a educação dos seus filhos.

2. Definição de liderança

São muitas as noções de liderança o que significa diferentes entendimentos sobre o mesmo termo.

BLANCHARD, (2007, p. x), define a liderança como “a capacidade de influenciar outros, libertando o poder e o potencial dos indivíduos e das organizações para alcançar o

bem superior”. Entende, o mesmo autor que a definição de “o bem superior” é o que é melhor para todos os envolvidos (...) e que a liderança é uma vocação superior.

E justifica a sua definição dizendo que “quando a definição de liderança se concentra na realização de objectivos, podemos pensar que a liderança é apenas uma questão de resultados. No entanto, quando falamos de um nível superior de liderança não é suficiente focarmos apenas a concretização de metas. A frase-chave da nossa definição é o “bem-superior” – o que é melhor para todos os envolvidos. Nós pensamos que a liderança é uma vocação superior. A liderança não deve ser exercida apenas para conquistas pessoais ou para a concretização de metas; deve ter um objectivo muito superior a isso.” (ibidem)

Gostamos da definição de Hogan et al que entende a liderança como uma forma de persuasão. Para os autores “A liderança é o processo de persuasão de outras pessoas para, durante algum tempo, porem em segundo plano os seus interesses individuais em prol de um objectivo comum importante para o grupo” (cits por CUNHA & REGO, o.c., p. 21 2005).

Entendemos que a liderança é um processo complexo e ambivalente.

É um processo grupal e de relação pois implica sempre a existência de líderes e seguidores cabendo ao líder atribuir um significado ao esforço coletivo.

É um processo de influência na medida em que o líder influencia e os seguidores precisam de consentir, voluntariamente, a influência do líder.

Pode, ou não, ser uma relação de poder e autoridade designada pelo poder formal mas, se sim, é livremente aceite pelos liderados.

É, também, uma forma de persuasão na medida em que persuade as pessoas a deixar – ou conciliar – os seus interesses pessoais pelos interesses do grupo.

E é uma questão de personalidade da pessoa que lidera na medida em que liderar implica suscitar e motivar a participação e empenho voluntários dos liderados na prossecução dos objetivos a alcançar.

Por fim entendemos a liderança como um processo criativo pois dominar um processo tão abrangente nos diversos aspetos a considerar implica muita criatividade por parte de quem lidera.

2.1 A importância da comunicação / relação / motivação no processo da Liderança

A comunicação é o processo de transferência de informação, ideias, conceitos ou sentimentos entre pessoas.

Na liderança a comunicação é de tal modo importante que é normal que uma parte significativa do tempo do líder seja passada a comunicar.

E só existe comunicação se existirem pessoas interessadas em ouvir, perceber e apreender a mensagem.

Daí a importância da aptidão do líder em relações humanas.

Possuindo esta aptidão o líder tem a capacidade de compreender, motivar e obter a adesão das outras pessoas.

Ter aptidão em relações humanas envolve características relacionadas com a capacidade de comunicar, trabalhar e entender as atitudes e comportamentos dos indivíduos e dos grupos.

E aqui retomamos BLANCHARD, (o.c., p. xii) quando refere que um “nível superior de liderança concentra-se nos resultados a longo prazo e na satisfação humana. Logo, um nível superior de liderança é um processo (...) de alcançar resultados válidos, agindo ao mesmo tempo com respeito, preocupação e justiça com o bem-estar de todos os envolvidos”.

A liderança é, por isso, uma arte do domínio espiritual.

È necessário que o líder seja capaz de estabelecer relacionamentos perfeitos com as múltiplas pessoas internas e externas ao grupo. E mais valor terá se conseguir estabelecer estes relacionamentos com pessoas diferentes dele próprio. Liderar na diferença é grandioso e nem sempre os consensos fáceis são reflexo de uma organização sadia.

Enquanto aluna de Teixeira muitas foram as vezes que a ouvimos dizer que na sua qualidade de líder nunca procurou consensos fáceis e imediatos na tomada de decisões. Procurou sim, consensos alargados resultantes de reflexões assentes na pluralidade de pensamentos e diferenças de entendimento, mas todos comungando de um ideal comum.

E intrínseca à ação do ser humano existe sempre o fator da motivação à qual o líder não pode estar alheio no seu processo de influência de levar os outros a agirem em prol de objetivos comuns.

A motivação é o reforço da vontade das pessoas se esforçarem por conseguir alcançar os objetivos da organização. Traduz-se na procura da aproximação ou convergência dos objetivos individuais de cada um com os objetivos globais da própria organização.

Na medida em que os líderes consigam que os seus colaboradores façam seus os objetivos da organização, mais motivados eles se sentem para desempenhar as tarefas que lhe estão atribuídas no alcance do seu melhor nível de desempenho e na obtenção dos melhores resultados da organização.

BLANCHARD, (o.c., p. 21) diz-nos que “uma característica essencial dos grandes líderes é a sua capacidade de mobilizar os outros em torno de uma visão comum”.

A motivação é motivo *para a ação*, uma razão para fazer alguma coisa. Está sempre presente e é primordial já que “alimenta-se daquilo que há de mais profundo no ser humano: o desejo. E o desejo precede a motivação dado que é dele que extrai a sua força e

a sua razão de ser. A “verdadeira” motivação é aquela que é uma ressonância exata do mundo do desejo” (MICHEL, s/d, p. 41). E “estar motivado é estar em marcha, em vias de realização, porque se está ao mesmo tempo em vias de se responder aos nossos desejos e às nossas aspirações” (ibid, p.46).

3. A importância da “Visão” na liderança

Ao longo desta nossa abordagem à temática da liderança já por diversas vezes nos referimos ao atingir de objetivos ou metas.

Referimo-nos, também, à liderança como um processo de atingir algo.

Parece-nos, pois, que tudo leva a indicar a construção de um “caminho”!

Efetivamente, em qualquer situação termos visão permite-nos saber qual o caminho que queremos seguir.

Segundo BLANCHARD, (o.c., p. 19) “Liderança tem a ver com o ir a algum lado”. Se o líder e os seus colaboradores não sabem para onde estão a ir, então, a liderança pouco importa.

Um dos maiores obstáculos para que os líderes se tornem grandes líderes é a ausência de uma visão clara.

Liderar com visão oferece orientação no dia-a-dia, aponta o alvo certo e faz com que todos trabalhem em torno de um objetivo comum.

Por outro lado “ter visão” clarifica o caminho a seguir e evita que haja desperdício de tempo e energia em prol de objetivos que interessam. Agem de uma forma pró-ativa porque sabem qual a direção a seguir.

Esta visão comum é o que distingue a liderança de nível superior da liderança que se concentra apenas no seu próprio proveito.

Em qualquer organização ter uma visão é ter um planeamento presente e adequado ao futuro. Dedicando muito tempo a antever, sendo pró ativa e não meramente reativa.

Na liderança que assenta numa visão partilhada o líder partilha e clarifica a visão pois sabe que tem que “concentrar-se em servir e responder às necessidades dos outros, sabendo que o papel da liderança é remover obstáculos e ajudar os outros a alcançar a visão” (ibid, p. 21).

3.1 Características de uma Visão, segundo Blanchard

A existência de uma visão organizacionalmente forte pressupõe que atenda a três elementos chave: existência de um objetivo com significado; ter uma imagem do futuro pretendido; existência de valores claros.

O objetivo com significado é a razão da existência da organização. Ele clarifica, sob o ponto de vista do cliente, em que área efetivamente, a organização está.

Um objetivo claro determina quais as prioridades e para onde a energia deve ser focalizada.

Por outro lado, ter uma imagem de futuro aliada a um objetivo com significado cria uma visão duradoura da organização porque se trabalha no presente com o pensamento na pergunta – e a seguir?

Imaginar o futuro da organização não só melhora o desempenho, como aumenta também a motivação intrínseca.

Ter valores claros é a terceira característica de uma visão forte.

Para BLANCHARD “os valores definem a liderança e a forma como os colaboradores agem no dia-a-dia, enquanto fazem o seu trabalho” (o. c., p. 27).

Sendo postos em ação consistentemente pela organização oferecem linhas orientadoras sobre como deverá proceder à medida que persegue o seu objetivo e a visão que tem para o futuro.

Mas não basta que a organização tenha valores. É preciso que sejam ordenados por prioridades pois, a vida é feita de conflitos e, face a estes, para a sua resolução é necessário que a organização saiba o valor a seguir.

Achamos interessante apresentar este tipo de características de uma visão organizacional segundo Blanchard pois, efetivamente, responde a três perguntas fundamentais que, qualquer organização que pretenda perdurar no tempo tem que colocar a si própria: 1) Saber quem é? 2) Para onde pretende ir? 3) E o que o(a) orientará nessa viagem)?

Associando as três características de uma visão às três questões apresentadas verificamos que ter um objetivo com significado permite a faculdade da organização saber quem é; ter uma imagem de futuro permite saber qual o caminho a percorrer; e possuir definidos e priorizados os valores permite a orientação da organização no caminho que percorre.

A este propósito de existência de valores organizacionais e numa visão mais restritiva à organização escolar SERGIOVANNI (2004a, p. 89) propõe a construção de comunidades escolares onde impere o estabelecimento de uma voz moral assente na partilha de valores por todos. Para o autor, “o entendimento das escolas como comunidades morais necessita do desenvolvimento de uma liderança única para a organização escolar. A chave desta liderança seria o desenvolvimento de acordos partilhados que aproximassem os membros da comunidade em metas partilhadas. A autoridade moral permite que a escola, como uma comunidade fale com os professores, alunos e pais através de uma voz moral. As comunidades morais são resultado de um pacto. Seguem o exemplo de Jeremias (31:33) que faz notar que, para as leis serem eficazes, têm de estar escritas no coração e não na pedra”.

Sergiovanni utiliza o conceito do “mundo-da-vida das escolas”.

Sergiovanni (cfr, 2004, p.9) referindo-se às lideranças escolares diz-nos que estas englobam diversos aspetos.

Para o autor as escolas são “mundos” muito específicos, com dinâmicas (vida) muito próprias que importa preservar na medida em que esses “mundos” – designados pelo autor como mundos-da-vida das escolas – refletem valores e crenças importantes para a sua existência e identidade. Destes valores derivam ideias e compromissos em que as pessoas acreditam e que configuram uma forma de autoridade. A autoridade da escola existe sob a forma de valores e objetivos locais que as lideranças locais devem ter em atenção.

Concordamos com Sergiovanni e partimos da convicção de que as leis não mudam a realidade como por magia. Quem faz a mudança são as pessoas e a realidade só muda se estas quiserem.

4. O papel da inteligência emocional na liderança

A gestão da motivação, do ânimo e do empenho do grupo no intuito de conseguir as metas objetivadas é condição intrínseca à função do líder.

GOLEMAN et al, apontam esta condição como sendo a “dimensão primal da liderança” (cfr, o.c. pp25-43).

4.1 Liderar com ressonância versus liderar com dissonância – segundo Goleman

Nesta dimensão primal o líder encaminha as suas emoções e as emoções do grupo de forma positiva para criar as energias grupais acima referidas – ânimo, motivação, empenho. A isto o autor designa por “ressonância”.

Liderar com ressonância é liderar “sintonizado com os sentimentos das pessoas e seguir um caminho emocionalmente positivo fazendo-as vibrar com a animação e energia entusiástica que o líder transmite.

Liderar com ressonância implica uma gestão inteligente entre o uso da emoção e a razão. Por via desta qualidade o líder constrói elos emocionais que ajudam as pessoas a permanecer centradas no que é importante.

Em épocas de mudanças e incertezas este aspeto torna-se fulcral nas lideranças.

Orientadas por um líder emocionalmente inteligente as pessoas sentem-se apoiadas e valorizadas o que conduz ao desejo de colaborar e “fazer as coisas avançarem”.

Para o autor, se atendermos, também, em termos biológicos, liderar com ressonância implica a mediação entre o sistema límbico ligado às emoções com o neórcortex que gere as competências cognitivas como a inteligência, o conhecimento técnico ou as aptidões comerciais.

Em oposição à liderança com ressonância encontra-se a liderança dissonante. É um tipo de liderança que não harmoniza mas gera discordância emocional e grupos, permanentemente, dessintonizados. E ainda com a agravante das pessoas levarem para casa o nervosismo criado no trabalho.

Por vezes os líderes dissonantes não têm intenção de o ser, contudo, faltam-lhe as competências da inteligência emocional que os ajudariam a liderar com ressonância.

GOLEMAN apresenta dois tipos de dissonância:

O líder demagogo que com “demagogia exerce o seu poder mágico através de emoções destrutivas, as quais esmagam a esperança e o optimismo, a inovação e a imaginação criativa” e o líder despistado, designação com que Goleman caracteriza os líderes demasiado absorvidos consigo próprios ao ponto de não captarem o que se passa à sua volta. Os líderes com demasiada ambição de poder tendem a centrar a atenção

exclusivamente em si próprios, ignorando as preocupações e aspirações das pessoas de que necessita para ter sucesso (cfr, o.c., p. 45).

Os líderes que optam por liderar com ressonância mobilizam as pessoas em torno de um objetivo comum mostrando que todos saem a ganhar na persecução e realização do objetivo e que, por isso, cada um tem um motivo pessoal para o atingir já que este tem um quê de Bem Comum.

Não desenvolvendo a temática da liderança propriamente centrada nas questões da liderança emocionalmente inteligente parece-nos razoável admitir que sendo o ser humano composto por um todo constituído por muitas partes será impossível que a pessoa possa, em algum momento, separar-se do todo que a constitui, anular algumas partes e fazer uso só de outras.

Por isso, a emoção está sempre presente.

A inteligência emocional caracteriza a forma como as pessoas lidam com as suas emoções e com as emoções das pessoas ao seu redor.

No caso das escolas, parece-nos que se nos colocarmos no papel de observadores poderemos sentir o fervilhar das emoções das pessoas que dela fazem parte. Boas ou más, negativas ou positivas, controladas ou descontroladas, o certo é que ninguém está isento de emoção e não a anula durante o seu trabalho.

5. Estilos de liderança

Para o desenvolvimento do nosso trabalho no capítulo II consideramos interessante analisar os estilos de liderança de GOLEMAN que alia a liderança à inteligência emocional. Sustentando a defesa de que “dirigir com classe” é “ usar o estilo certo no momento certo (o.c., p. 108) e que “adquirir capacidade de liderança é um desafio como

qualquer outro (...) para quem tenha vontade e motivação pode melhorar a aptidão para dirigir, desde que compreenda os elementos constitutivos da boa liderança” (ibid, p.125)., para o autor não existe uma única fórmula de liderança eficiente havendo muitos caminhos para a excelência e, por isso, os melhores líderes podem ter estilos pessoais muito diferentes.

Sendo a ressonância, para Goleman, uma característica fundamental em qualquer liderança o autor defende que esta é proveniente de um conjunto de atividades coordenadas que definem estilos de liderança. O mesmo autor defende ainda que os melhores líderes, os mais eficientes, agem de acordo com um ou mais de seis estilos diferentes de liderança, e mudam de um para o outro conforme as circunstâncias. (cfr, o.c., p75).

5.1 Estilos de liderança – segundo Goleman

O autor em referência apresenta-nos seis estilos de liderança: o *visionário*, o *conselheiro*, o *relacional*, o *democrático*, o *pressionador* e o *dirigista*. Sendo que, se os primeiros quatro estilos referidos geram a ressonância desejada para a obtenção de melhorias no desempenho, já os estilos pressionador e dirigista se não forem usados com muito cuidado, em contextos adequados e equipas de colaboradores com perfis específicos, podem gerar dissonância.

Goleman para cada estilo de liderança estabelece o efeito sobre o clima de trabalho bem como em que situações será apropriado usar um ou outro estilo de liderança.

✓ O estilo visionário:

Para GOLEMAN os líderes visionários apresentam a sua visão para a organização e ajudam os seus colaboradores a ter uma noção completa e global dos objetivos, metas, valores e estratégias da organização.

O líder visionário leva os seus colaboradores a assumirem que são fundamentais para a prossecução dos objetivos da organização e que o seu trabalho é muito importante. As pessoas ficam com ideias claras daquilo que se espera delas.

Para este tipo de líderes as pessoas são um valor na medida em que estas encerram em si mesmas potencial para inovar, para experimentar, para assumir riscos calculados que se podem vir a traduzir em mais-valias para a organização.

Por isso, “inspirar as ações dos outros é, evidentemente, a característica da inteligência emocional mais importante que sustenta o estilo visionário” (o.c., p.80).

Por tal o efeito sobre o clima de trabalho é muito fortemente positivo.

Neste estilo de liderança a transparência é crucial: o líder tem que acreditar na sua visão para transmitir confiança e sinceridade aos seus colaboradores. Bem como a empatia baseada na capacidade de perceber os sentimentos e expetativas dos outros.

✓ Estilo conselheiro

O estilo conselheiro é entendido por Goleman como a arte das relações de pessoa para pessoa.

Neste estilo de liderança o líder é um conversador nato. Nas conversas com os seus colaboradores pretende a criação de laços de confiança e bom relacionamento transmitindo a ideia de que está genuinamente interessado nas pessoas.

Com a sua liderança conselheira pretende ajudar as pessoas a encontrar os seus pontos fortes e pontos fracos. Usa a delegação de poderes dando aos colaboradores a possibilidade de se responsabilizarem por desafios organizacionais que os façam evoluir tanto a nível profissional como pessoal.

“A liderança de aconselhamento cria relações continuadas que levam os empregados a escutarem com espírito aberto os comentários com o seu trabalho” (ibid, p. 82).

O líder conselheiro é, também, um encorajador do projeto profissional de cada um dentro da organização.

Este estilo se for mal executado pode levar ao controlo excessivo por parte do líder tendo implicações nas relações de confiança entre as pessoas.

Este Estilo de liderança deve ser adotado por líderes que possuam autoconsciência emocional e capacidade de gerar empatia e a aposta é sempre no desenvolvimento pessoal e profissional dos empregados para que estes vejam no seu líder, também, o seu mentor.

É um estilo que tem um efeito muito positivo sobre o clima da organização.

✓ Estilo Relacional:

Liderar ao estilo relacional, implica gerar harmonia entre as pessoas.

Os líderes relacionais esforçam-se por manter as pessoas felizes e por manter cada equipa com ressonância nas relações estabelecidas.

Os líderes relacionais dão valor às pessoas, aos sentimentos e às necessidades emocionais dos seus colaboradores e só depois colocam ênfase e importância na tarefa, por isso, “graças à empatia do líder, o estilo relacional levanta a moral, e estimula a boa disposição dos empregados”. (o.c., p.88)

No entanto o líder não deve cair no erro de não prestar suficiente atenção à necessidade de dar orientação corretiva que possa ajudar os empregados a melhorar. No estilo relacional é sempre preciso ter em mente que – ‘amigos, amigos, negócios à parte’.

Goleman considera que este estilo de liderança tem um efeito positivo no clima de trabalho.

✓ Estilo democrático

O estilo democrático é do tipo: - Vamos resolver isto pelo diálogo.

O líder democrático recorre aos contactos de pessoa a pessoa e às reuniões em que escuta as preocupações dos empregados e das partes interessadas uma vez que “o estilo

democrático funciona melhor quando o líder não está seguro sobre o caminho a seguir e precisa de ideias dos empregados competentes” e “mesmo para os líderes que têm uma visão bem definida, o estilo democrático ajuda a fazer vir ao de cima ideias sobre como executar essa visão ou leva a que pareçam ideias novas” (ibid, p.90).

Existe o perigo de o líder se perder em reuniões infundáveis e sem consensos finais. No meio de procura de consensos o líder democrático arrisca-se à indecisão permanente tornando confusa a sua liderança.

Este tipo de estilo não é adequado em tempos de crise que exijam tomadas de decisão rápidas.

O líder democrático tem que ter espírito de equipa e de colaboração; ser um bom gestor de conflitos e ser influente na equipa. Para este estilo de liderança a máxima – na comunicação saber ouvir é regra de ouro – deve estar ao melhor nível já que para este líder o saber ouvir deverá ser a sua qualidade principal. A empatia tem um papel fundamental neste estilo de liderar.

O efeito sobre o clima de trabalho é positivo.

✓ Estilo pressionador

O estilo pressionador – será, para o autor, um estilo a usar com cuidado já que poderá provocar dissonância.

Neste estilo o líder pressiona, marca o ritmo, espera sempre mais. Dá o exemplo e requer elevados níveis de desempenho. Vive obcecadamente a ideia de fazer as coisas melhor e mais depressa, e quer que os outros façam o mesmo.

No entanto, se for mal executado este tipo de liderança pode fazer com que os colaboradores se sintam pressionados com exigências que estão para além das suas possibilidades. Isto pode gerar angustias e ansiedades no próprio local de trabalho que, se coletivas, terão implicação negativa sobre o clima e dissonância com o líder já que

trabalhadores e líder colidirão no tipo de expectativas de uns e outro. Demasiada pressão aplicada de forma contínua pode ter efeitos debilitantes limitando a capacidade de pensamento inovador. É, por isso, uma liderança que emocionalmente pode acarretar energias muito negativas. No estilo pressionador a delegação de poderes é, praticamente, nula.

Este estilo pode funcionar bem quando os empregados estão motivados, são altamente competentes e sabem o que fazer sem necessidade de muita orientação.

Em termos dos domínios emocionais, neste estilo de liderança, a “falha mais patente é a ausência da autogestão das emoções, ausência esta que se manifesta sob a forma de controlo ao pormenor e de impaciência” (o.c., p.96). Na falta de auto consciência emocional o líder não tem controlo nas suas emoções, descontrolando os estados emocionais dos seus subordinados.

Geralmente os líderes pressionadores têm todos os requisitos de conhecimento técnicos liderados pelo seu neórcortex, mas, falta-lhes a gestão da sua emocionalidade ao nível do seu sistema límbico.

✓ Estilo dirigista

O estilo dirigista é do tipo – “É assim que eu digo!”

Goleman também denomina este estilo por coercivo.

O líder dirigista não dá explicações mas sim ordens sobre a forma como as tarefas devem ser realizadas. Este tipo de líder não gosta de ser questionado nem gosta que o subordinado apresente sugestões alternativas ao modo de realizar as tarefas.

O líder dirigista gosta de obediência imediata às ordens. Não delega autoridade e mantém controlo rígido dirigindo ao pormenor todas as situações.

“Por quase nunca elogiar e estar sempre a criticar os empregados, os líderes dirigistas desgastam a boa disposição das pessoas, retiram-lhes o orgulho e a satisfação no

trabalho – precisamente os factores que estão por trás da motivação dos melhores trabalhadores” (ibid, p.99).

Por estes motivos é fortemente possível que a qualidade geral do clima emocional entre em queda.

É um estilo que deve ser usado com muito cuidado e em situações muito específicas.

Acabamos de apresentar diversos estilos de liderança. O estilo certo depende de cada situação podendo variar conforme as circunstâncias.

Daquilo que temos vindo a expor podemos inferir que a liderança resulta de uma aprendizagem em que tem cabimento a experiência, a intuição inata, mas também o conhecimento científico que permitirá ao líder uma capacidade analítica das questões envolvidas na liderança.

6. Liderança no feminino versus liderança no masculino

- Será que o exercício da liderança no feminino é diferente do exercício da liderança no masculino?

Efetivamente, estudos apontam para que as mulheres líderes usem estilos de liderança diferentes dos estilos de liderança usados pelos homens.

NYE (o.c., p.16) diz-nos que “os estudos sobre a relação entre a liderança e 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.

Em oposição, o estilo de liderança feminino é colaborativo, participativo e integrativo, visando cooptar o comportamento dos seguidores”.

É facilmente observável que nas questões de liderança os homens têm tido um papel dominante. A percentagem de mulheres em posição de liderança é bastante reduzida comparada ao número de homens que a exercem.

Num estudo efetuado pelo Instituto Nacional de Estatística (INE) intitulado “Trabalhar no Feminino”, a que se pode aceder por via de endereço eletrónico¹ - a propósito do passado dia Internacional da Mulher – é referido que em Portugal os cargos de direção de topo são, maioritariamente, assumidos pelos homens sendo que as mulheres assumem mais os serviços de cuidados. O mesmo estudo refere, ainda, que apenas 6% dos membros dos conselhos de administração das empresas cotadas em bolsa são mulheres enquanto que as mesmas, em todas as profissões que se prendem com o “cuidar” – algo muito próximo ao papel doméstico – encontram-se sobre representadas.

Se fizermos a reflexão pelo senso comum, face aos papéis atribuídos à mulher poderemos depreender que esta não tenha percorridos os caminhos da liderança organizacional mais cedo, não pela sua falta de perfil, intelectualidade ou inteligência, mas porque na divisão dos papéis sociais os tradicionalmente, atribuídos à mulher remeteram-na sempre para o desenvolvimento de funções mais privadas e de ampla responsabilidade familiar.

ARRIBANÇA (2011, p.37) na sua dissertação de Mestrado refere que “as mulheres em geral, estão tão preocupadas em cumprir as suas responsabilidades que dificilmente se posicionam para ocupar cargos de gestão”. A mesma autora acrescenta que “o receio de não cumprir todas as responsabilidades atribuídas à mulher no seio da família” possa ser um impedimento forte no seu desejo de se abalançar às posições de liderança nas organizações em que se encontra envolvida e participa.

¹ http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaquas&DESTAQUESdest_boui=154532260&DESTAQUESmodo=2

Mas o que será certo é que mesmo dentro destes pequenos territórios familiares a mulher aprendeu a fazer uso das suas margens de liberdade realizando verdadeiros exercícios de poder e liderança porventura – num quadro de significativa inteligência emocional – de uma forma persuasiva mais do que assertiva; participativa mais do que impositiva; consensual mais do que ditatorial; dissimuladamente presente mais do que evidentemente presente. Não será, por isso, despropositado o comumente dito que todos os Grandes Homens tiveram uma mãe!

Verificamos que ARRIBANÇA (o.c., p.103) na sua investigação procurou aferir o uso dos diversos estilos de liderança segundo o género do diretor. Para o caso, a autora utilizou a tipologia de Lewin segundo o qual os estilos de liderança podem ser do tipo democrático, do tipo liberal ou do tipo autoritário. Para a sua questão a autora partiu do pressuposto enunciado por Correia de que as mulheres no exercício da liderança usam de um estilo mais suave e democrático de que os homens sendo que estes ao exercerem liderança exercem-na com mais assertividade e autoritarismo (cfr, *ibidem*).

As respostas obtidas pela investigadora vieram a revelar que efetivamente os respondentes com líderes femininas assumem maioritariamente que as diretoras usam de um estilo predominantemente democrático enquanto que os professores respondentes que possuem homens como diretores distribuíram as suas respostas – quase em igualdade de percentagem – pelos três estilos de liderança apresentados.

Assentes na mesma convicção de Goleman de que ninguém está isento de emoção e de que, por tal, também os líderes necessitam de saber gerir as suas emoções – sendo mesmo, segundo o autor, uma das principais características dos líderes e, dizendo-nos a prática que as questões emocionais inerentes à condição feminina são diferentes da emocionalidade masculina, será aceitável o pressuposto – confirmado pelos estudos de

Arribança e os referidos por Nye – de que as mulheres e homens usam estilos de liderança diferentes.

7. Liderar a escola numa e para uma cultura de mudança

Como já o referimos a sociedade está cada vez mais complexa e exigente. E esta complexidade social exige que as organizações que estruturam a sociedade se tornem mais exigentes nos serviços que prestam ou produzem.

Às lideranças é, pois, acometida a responsabilidade de gerir as mudanças e conseguir que as estruturas que lideram operacionalizem bem os objetivos que se esperam delas.

Numa sociedade em constante mudança saber compreender, intervir e influenciar os acontecimentos é, com certeza, um papel dos líderes superiores.

O tempo atual pede inovação nos processos.

Também a escola não foge a esta regra.

Atualmente a escola é *uma* das organizações que se encontram no centro de todas as questões sociais. E isto é compreensível se observarmos que todas as pessoas que constituem o tecido social passam pela escola, seja no papel de aluno, seja no papel de pai, mãe ou encarregado de educação, seja no exercício da função de profissional da educação.

E no caso da escola pública há que ter a consciência de que nela “habitam” ou “coabitam” todas as realidades sociais.

Na nossa perspetiva, “olhar” para as escolas com sucesso significa descortinar nelas práticas que têm implicadas em si mesmas visão, liderança, organização, disciplina e esforço diário, com um acrescento de ingredientes de afetividade e dedicação de alunos, professores, corpo não docente, pais e comunidade.

Por isso, à atual liderança escolar importa ter uma visão compreensiva e abrangente do contexto que lidera e, ainda, encontrar-se motivada para a ação porque, no contexto de mudança, liderar é difícil já que as mudanças ocorrem permanentemente.

7.1 Liderar é gerar cultura

Enquadrados na cultura de qualquer organização existem os aspetos universais relativos à condição do ser humano e os aspetos específicos relativos ao grupo que produz a cultura e cada organização tem a sua própria cultura distinta de toda e qualquer outra organização.

A cultura da organização explicita e regula o padrão de comportamento e valores pelos quais ela se rege e dá sentido às suas práticas.

Para BLANCHARD (2002, p.21), “a cultura consiste nos valores, atitudes, convicções, comportamentos e práticas dos elementos da organização”.

Como referimos na Introdução a este estudo, TEIXEIRA (1995, p. 78) define a cultura escolar “como um sistema partilhado de representações, valores, crenças e modos de actuar que configuram, constroem e reconstroem a escola”.

Liderança e cultura caminham de mãos dadas.

A cultura da organização domina os critérios para a liderança, por isso, nenhum líder o consegue ser se não influenciar e impregnar a cultura da organização com a sua própria liderança.

Quando um líder chega a uma determinada organização, se uma das suas primeiras realizações não for tomar consciência da cultura em que está inserido então, será essa mesma cultura que o liderará.

No caso da escola TEIXEIRA (o.c., p. 73) refere que “qualquer mudança organizacional da escola pressupõe ou conduz a uma mudança cultural”.

A este propósito NYE (o.c., p. 127) refere que “Cultura e liderança são as duas faces da mesma moeda, no sentido em que os líderes criam culturas quando criam grupos e organizações”.

Compreender o contexto cultural em que está inserido identificando, ao mesmo tempo, os pontos onde pode exercer mudança e aqueles que dependem de valores insubstituíveis para o grupo é, para o líder, uma forma de exercício de inteligência cultural que poderá definir o seu sucesso na liderança.

A cultura não é estática. É algo que pode mudar. Contudo, tem aspetos intrínsecos ao contexto que são necessários de ser compreendidos pelo líder. Compreender em que aspetos culturais o líder pode intervir é uma forma inteligente deste gerir a sua liderança ao nível da intervenção cultural. Ou seja, toda a cultura possui um grau de maleabilidade que pode ser usado pelo líder.

Cada líder é distinto na capacidade – inata ou aprendida – que tem para, na organização que lidera, interpretar os sinais que lhe permitem compreender a cultura organizacional. E esta capacidade torna-se fundamental na medida em que a cultura é a base de tudo o que a organização faz mas também inclui, em si mesma, os aspetos que determinam a capacidade de mudança da organização.

Ainda segundo BLANCHARD (o.c., p.21) “quando as organizações procuram grandiosidade, encontram frequentemente aspetos da sua cultura organizacional que têm de ser mudados”.

Uma cultura organizacional forte começa, pois, pela visão do seu próprio líder.

No caso da organização escolar a construção de uma cultura de escola única e distinta das outras é um processo lento e exigente mas reconhecido como fundamental para a melhoria das práticas escolares.

A este propósito SERGIOVANNI (2004a, p. 23) defende que “a cultura é um factor importante no melhoramento das escolas”.

O autor valoriza a cultura escolar como fator importante na mudança das práticas escolares porque, segundo ele, os atores educativos quando chegam à escola tendem a familiarizar-se com as regras da cultura existente comportando-se, eles mesmos, de forma semelhante (cfr, o.c., p.28).

No momento atual somos confrontados com um desenvolvimento a todos os níveis – social, científico, cultural, e outros - acelerado, transformacional e complexo. A sociedade apresenta-se cada vez mais sofisticada e o seu ritmo de mudança é cada vez maior. Vivemos tempos agitados onde muita coisa acontece rapidamente. Por tal, as suas organizações constituintes não escapam à necessidade de mudança. O estático e inflexível deu lugar à flexibilidade, originalidade e criatividade. Os líderes lideram, por isso, numa cultura de mudança.

E isso resulta em oportunidade para os líderes que saibam usar inteligentemente os contextos compreendendo-os para os poder influenciar.

7.2 Líderes eficazes

As organizações de nível superior, trabalham para a excelência e eficácia máxima nos fins a atingir. Tudo isto mais do que clichés são exigências atuais impostas às organizações e, conseqüentemente, às suas lideranças.

Um dado a acrescentar é a tendência assumida para a aplicação constante da avaliação dos resultados. Aos bons trabalhadores e operadores estão subjacentes boas lideranças. Por isso, mais do que nunca, importa falar e refletir sobre a eficácia dos líderes.

A eficácia exige requisitos. FULLAN (2003, p.22) defende a existência de cinco componentes necessárias a uma liderança eficaz.

De seguida explicitamos, brevemente, o conteúdo destes componentes:

1) Ter um objetivo moral - é a primeira componente dessa liderança. Liderar com um objetivo moral significa que o líder se preocupa, simultaneamente, com os meios e com os fins. Preocupa-se em atingir os fins que pressupõem a organização que lidera mas preocupa-se, também, com o bem-estar e com as expectativas das pessoas. Tratar bem os outros e de forma justa implica, para o líder, reunir seguidores que o ajudarão na prossecução dos fins da organização. É a liderança em prol de um bem superior, já por nós referida.

Claro que liderar com um objetivo moral não é tarefa fácil já que implica procurar conciliar diversos interesses provenientes de grupos díspares.

A este objetivo moral acrescenta um segundo elemento de uma liderança eficaz.

2)Ter compreensão da mudança. Compreender a mudança significa ter uma visão de mudança e conseguir comunicá-la às pessoas criando sintonia entre todos. Mudar significa inovar e criar; ter visão e estratégia de ação.

E como tudo se encontra interligado, quando o líder compreender a mudança, criar uma visão e comunica-la, conseguir ligação com os seus seguidores, implementar a mudança através da ação, consolidando-a por via dos sucessos obtidos, resulta que a cultura da organização também se modificou.

A este propósito FULLAN, (o.c., p.51) refere que “Transformar a cultura – ou seja, mudar o modo de fazer as coisas no nosso próprio ambiente – é o ponto principal. A isto chama reculturar. Os líderes eficazes sabem que o duro trabalho de reculturar é a condição sine qua non do progresso.” Nesta perspetiva “Liderar numa cultura de mudança significa criar uma cultura de mudança” (ibidem).

Nenhum líder atual pode desprezar este elemento. Vivemos numa cultura de mudança e o imperativo é reculturar. É constante a fusão ou agrupamento de organismos - sejam públicos ou privados. As próprias escolas foram sofrendo, ao longo dos últimos anos

um processo de agrupamento que culmina na constituição dos designados ‘mega-agrupamentos’ propostos primeiro às escolas para serem posteriormente refeitos pelo Ministério da Educação por razões exclusivas de ‘racionalidade económica’.

A união de vários organismos implica o choque de várias culturas. Caberá ao líder o difícil trabalho de impulsionar o processo de criação de uma nova cultura a partir de culturas diversas de organizações distintas.

E a mudança da cultura faz-se com as pessoas e pelas pessoas pelo que, para reculturar, o líder necessita de realizar contactos e estabelecer relações com e entre as pessoas.

Sem estabelecer relacionamentos o líder não consegue operacionalizar progressão na organização que lidera. Não consegue seguidores que o ajudem a vencer os obstáculos.

As pessoas são a “alma” das organizações. Se liderar é uma arte do âmbito espiritual então pessoas e líderes encontram-se, intrinsecamente, ligados à recriação de relacionamentos, partilha de valores, objetivos e práticas.

E a “alma” de uma organização sente-se através das pessoas que a compõem – através dos seus relacionamentos, a forma como interagem, nas relações que estabelecem. Num mundo de liderança há uma teia de ligações que se torna essencial na obtenção de resultados para o sucesso da organização.

Por isso,

3) Estabelecer relações é uma componente fundamental para a eficácia de um líder.

4) Construção de conhecimento - Uma outra componente essencial para uma liderança eficaz será a capacidade de conduzir à construção de conhecimento. Vivemos na era do conhecimento e das organizações aprendentes.

Ter capacidade de produzir conhecimento e fazer partilha desse conhecimento, bem como conduzir as pessoas da organização neste propósito, faz parte de um líder eficaz. O conhecimento se não for partilhado não serve o fim último de ser uma mais-valia para a organização a que pertence. A informação de muitos, quando é partilhada entre todos, conduz à reflexão e, conseqüentemente, à criação de novo conhecimento. Contudo, a partilha de informação passa, obrigatoriamente, pela existência de confiança mútua entre as pessoas e um sentimento de relação construtiva entre uns e outros para que se ajudem mutuamente. Se as pessoas começarem a partilhar tende-se, naturalmente, a criar uma cultura de colaboração e uma cultura de aprendizagem (cfr FULLAN, pp 81-102).

FULLAN (o.c., p.88) a este propósito refere que “estabelecer práticas de partilha de conhecimento pode ser um caminho para a criação de culturas de colaboração. Isto significa que a organização deve estabelecer como sua responsabilidade dar e receber conhecimento e deve reforçar esta partilha através de incentivos e oportunidades para o executar”.

5) Ter coerência - Uma última componente para uma liderança eficaz passa por um exercício diário de coerência por parte do líder. Liderar numa cultura de mudança é viver próximo da fronteira do caos na medida em que a mudança provoca ruturas de domínios e dá início a outros (cfr FULLAN, pp 109-121).

Liderar a mudança significa, ter que, muitas vezes, fragmentar e criar sobrecargas. Os líderes que se orientem pelas cinco componentes referidas saberão quando acelerar e quais os momentos em que devem abrandar. Na essência desta coerência reside a necessidade do líder não se afastar do seu objetivo moral, da sua ênfase nas pessoas e de não deixar de compreender a mudança. Cuidando assim da sua organização como “sistema vivo” que é tenderá a reorganizar-se e a adaptar-se à mudança.

Mas, para além de tudo já referido, em toda a mudança há um elemento primordial a ser gerido: a emotividade humana – quer do líder, quer dos liderados.

A emoção é inerente à condição humana. Mais próximo da razão em muitas situações ou aproximando-se mais da emoção noutras, ao homem não é dada a possibilidade de anular completamente uma a favor da outra. Viver com as duas é condição humana.

E numa época de grande complexidade e mudança como a que vivemos o uso da inteligência emocional será mais necessária do que nunca.

Aos líderes eficazes é condição o saber fazer bom uso da combinação das competências técnicas com a inteligência emocional.

8. Liderança e poder

O poder existe em toda a parte. Será difícil movimentarmo-nos por diversos ambientes onde existam grupos de pessoas sem que sintamos as relações de poder instaladas.

Na sua forma mais simples o poder é visto como a capacidade – formal ou não formal – de levar os outros a fazer algo que de outra forma não o fariam.

Tal como a liderança o poder é exercido mediante a existência de contextos e de relação. E tal como a liderança há variadas formas de exercer o poder. Pelo uso da força, da ameaça, da penalização, da indução, atração ou cooptação.

Liderança e poder andam de mãos dadas e nem sempre provém diretamente das lideranças formais.

Encontramo-nos na sociedade do conhecimento. Há hoje mais pessoas com conhecimento e poder de aceder à informação do que em qualquer outra época. E ter conhecimento é ter poder.

Na perspetiva de TEIXEIRA (o.c., p. 62) “o poder é essencialmente capacidade de produzir ou modificar os resultados organizacionais; capacidade de fazer acontecer os resultados mas, também, os processos”.

A liderança envolve poder, mas nem sempre o poder se expressa em termos de liderança.

Numa outra definição que julgamos muito próxima de uma definição onde o poder e liderança se fundem, a mesma autora diz que “o poder é capacidade criadora de suscitar nos outros a vontade de seguir um caminho, de participar num trabalho comum, de atingir determinadas metas e de que essa vontade se concretize em realização” (ibidem).

NYE, (o.c., p.10) acrescenta às teorias do poder o conceito de poder inteligente. Para ele, este é o exercício da liderança feito com a conjugação de dois poderes, também referidos pelo autor, como o poder brando e o poder duro.

Nye distingue “poder brando” de “poder duro”. Para o autor o “poder brando” assenta na capacidade de influenciar e motivar os outros para os objetivos pretendidos. Isto quer dizer, cativar os outros para os objetivos da ação do poder para que estes se tornem comuns e todos os desejem alcançar.

É claro que a imagem que imediatamente relacionamos com o “poder duro” serão as ordens dadas na base do poder militar e que no estado democrático os partidos para atraírem seguidores usarão muito mais o incentivo e atração para captar simpatizantes e seguidores, o que denota o uso do “poder brando”.

Estes dois estilos de poder estão relacionados pois ambos visam influenciar o comportamento dos outros para a concretização de objetivos – pessoais ou coletivos.

A liderança implica sempre ter poder. Contudo, ter poder nem sempre implica liderança.

Hoje, com o poder do conhecimento que as pessoas detêm vive-se muito mais na esfera das ideias. As pessoas, em função do maior desenvolvimento da sua intelectualidade e da sua capacidade de fazer análise e formular conceitos, levam a que os detentores do poder e líderes usem mais o poder da atração e da sedução para atrair seguidores para os seus propósitos.

9. A participação

O termo “participação” generalizou-se com a entrada da democracia em Portugal.

Participar implica a implementação efetiva de direitos das pessoas; participar implica envolver-se na construção da “coisa” de que se faz parte.

Hoje, o termo “participação” fruto do seu uso generalizado, em contextos diferentes, refere-se a uma grande variedade de situações.

O que sabemos é que só se aprende a participar, participando.

- Será que participar significa democratizar as estruturas de autoridade?

- O que significa “participar”?

Também nas lideranças este novo conceito de influência organizacional implica a necessidade de aprendizagem da abertura à participação sem perder a sua autoridade mas sim, adquirir uma autoridade participativa.

Participar implica aprendizagem na forma de o fazer. Implica “saber ser” e “saber estar” no processo de participação.

Por isso, não basta à legislação fornecer as ferramentas para uso e direito à participação. É preciso educar para a participação. Países de democracia relativamente

recente têm mais dificuldade do que outros em que esta se foi enraizando ao longo de séculos, para exercer a participação; torna-se, então, particularmente premente educar para a participação a partir da família e da escola. Quem não foi educado no sentido da participação como um modo de ajudar a construir soluções melhores para as organizações em que participa pode tornar-se perigoso já que pode usar o seu direito de participar como fonte de vantagens para si mesmo e não para os sistemas onde circula e participa.

No caso da escola que se pretende democrática e autónoma o ato de participar é algo implícito a toda a sua dinâmica, seja no caso de uma participação mais restrita, ou seja no caso de uma participação alargada à comunidade educativa.

O desenvolvimento de projetos educativos de escola, pelo seu carácter participativo e de interação permanente, deverá ter como suporte, um modelo de organização aberto, flexível e não burocrático (ERASMIE e LIMA, 1989, p.63), de modo a permitir uma participação e corresponsabilização de todos os implicados no processo educativo – comunidade educativa.

A escola autónoma não se constrói somente por Decreto mas constrói-se pela participação dos atores educativos. Por isso, a autonomia constrói-se. Apoia-se numa vontade individual e tendencialmente coletivo; a autonomia aprende-se, por isso é preciso ter vontade de realizar novas aprendizagens; é um jogo de múltiplas interdependências. Disto advém a autonomia como um processo de construção numa caminhada progressiva de interação e participação uns com os outros, porque a educação é “(...) uma atividade de pessoas, com pessoas e sobre pessoas (...)” (FORMOSINHO, 2000, p. 149).

Não podemos, portanto, retirar do processo de autonomia da escola todas estas pessoas que constituindo o elemento humano da escola são a comunidade educativa desta. Para ALVES-PINTO (1998, p. 23) “um dos critérios para a assunção da autonomia pela

escola é a de uma efectiva constituição da comunidade educativa com a participação dos diferentes intervenientes”.

E esta participação faz-se inserida num ambiente de comunicação, relações e inter-relações que originam a interação social, ou melhor dizendo, escolar.

9.1 A escola como campo de interação e comunicação

ALVES-PINTO, (1995, p. 146) define a escola como “um determinado conjunto de ações levadas a cabo por pessoas situadas num sistema de interacção caracterizado por determinados estatutos, papeis e regras de funcionamento (formal e informal) ”. Estas ações caracterizam e dão identidade à organização escola.

No mesmo sentido MARC e PICARD (s/d, p.99) assumem que “não há relação social que não se inscreva num certo contexto institucional. Este contexto não é somente um quadro onde a interacção decorre; é antes uma matriz que fornece à relação um código, representações normas de desempenhos e rituais que permitem a relação e lhe dão características significativas”.

Para ALVES-PINTO, todos os intervenientes da escola “participam numa rede de interacções complexas. Todos participam na produção da sua realidade social, (...). Intervir numa escola é interagir com pessoas, situadas num contexto determinado, sujeitas a regras de jogo específicas e cujos comportamentos têm de ser referidos à intencionalidade que lhes está subjacente” (o.c., p. 146).

Contudo, tal como com a autonomia, não basta decretar a liberdade de participação e falar da sua necessidade, para que a participação desejável aconteça porque “para conseguir que os membros de uma organização invistam nas interacções vitais à organização é necessário que eles sintam que lhes vale a pena”, que sintam que “através da sua mobilização no projeto conjunto poderão ir desenvolvendo o seu projeto pessoal (ibid, p.160). Vemos, então, que por um lado, todo o ator educativo tem objetivos pessoais que

deseja concretizar e que, por outro, se moverá para a modalidade da participação que lhe pareça mais pertinente para a efetivação dos seus desejos.

BARROSO, (o.c., p. 51), defende a perspectiva de que na escola autónoma, a participação dos pais e de outros elementos da comunidade local, na escola, pode ser vista “como o exercício do controlo social e individual da escola pelos cidadãos e como o processo de construção de um acordo ou compromisso sobre a definição do serviço educativo como *bem comum*”. Defende, ainda, o ato de “fazer da participação (de elementos internos e externos) e da liderança os elementos essenciais para a expressão e regulação das diversas lógicas (e interesses) em presença e para a construção de um acordo (ou compromisso) necessário ao funcionamento da escola (ibid, p. 49).

Seja nas palavras de Alves-Pinto, seja nas de Barroso, aparecem claramente evidenciadas duas dimensões da participação: a cooperação com o outro e o conjunto de regras que regulam as relações no grupo/ comunidade.

9.2 A participação no processo de tomada de decisão

Falamos de participação na escola, implica pensarmos nas diferentes tomadas de decisão em relação aos vários processos de planificar a vida escolar.

Para acontecer uma real participação o fornecimento e distribuição de informação é um passo essencial. Só assim a participação terá eficácia.

Para LAROCHE, (s/d, p.151), “a decisão apresenta-se como um fluxo de acções, orientadas é certo por indivíduos e grupos, mas dentro de uma organização que, pela sua estrutura, pela sua cultura e pela presença de múltiplos decisores, condiciona parcialmente o comportamento dos indivíduos e dos grupos”. Por tal fato verificamos que o contexto situacional tem influência sobre o decisor ou decisores.

O mesmo autor defende que todo o processo de tomada de decisão é condicionado pela racionalidade limitada. Isto é, se tomarmos em consideração que a “tomada de decisão

é em grande parte uma actividade de tratamento de informação” (ibid, p.156), apercebemos que por mais completa que seja a investigação e recolha de informações, o decisor ou decisores nunca conseguem a solução ideal, mas aquela que se ajusta mais aos objetivos e interesses do momento, porque não têm uma visão abrangente de tudo o que se passa.

9.3 Tipos de participação

Vimos que na escola autónoma e democrática a participação da comunidade educativa alargada nos processos decisórios da vida da escola é algo estabelecido. Os diversos elementos constitutivos desta comunidade possuem assento nos órgãos administrativos da escola. Neles participam, intervêm e são corresponsáveis pelas decisões tomadas.

No entanto as formas de participar e os tipos de participação desenvolvidos dependem de cada agrupamento de escolas já que hoje o conceito de participação se faz em referência a uma grande variedade de situações.

Comungamos da ideia de que não chega somente instituir a obrigatoriedade da presença dos diferentes elementos da comunidade nos diferentes órgãos da escola. É preciso, também, levá-los a sentir que vale a pena participar. Também comungamos da ideia de que é impossível não participar quando fazemos parte das “coisas”. A presença de cada um por si só já influencia as dinâmicas das estruturas. ALVES-PINTO (o.c., p.160) ao concordar com o entendimento de Friedberg de que todos participamos, consciente ou inconscientemente nas estruturas de que fazemos parte e da escola de Palo Alto quando refere ser impossível não comunicar, ela própria defende que “quando se pensa que não se está a participar, está-se, afinal, a escolher uma modalidade específica de participação”.

Muitos são os tipos de participação referidos ou defendidos por variados autores entendidos na matéria.

No nosso caso, e dado o interesse para o desenvolvimento do capítulo II deste nosso trabalho, temos especial interesse em nos referirmos aos tipos de participação apontado por Carole Pateman no seu livro “Participação e Teoria Democrática”.

Já vimos que participar implica sempre, de algum modo, alterar os ambientes e conjunturas em que se pretende obter decisões ou conseguir resultados.

Vimos, também, que em todas as estruturas ou organizações existem os liderados e os líderes – mesmo que a sua existência aconteça por atribuição de um poder informal atribuído pelos liderados. E é precisamente na esfera das lideranças que se define a maior ou menor participação das pessoas.

São, por isso, muitos os tipos de participação possíveis. Alguns deles podem, mesmo, advir de processos de “persuasão” por parte das lideranças.

PATEMAN (1992., p.95) aponta três tipos de participação defendidos por Verba – a *pseudoparticipação*, a *participação parcial* e a *participação plena*.

Na primeira – a *pseudoparticipação* – é considerado que as lideranças levam à discussão as matérias, até ouvem as opiniões dos liderados mas não se afastam das decisões previamente estabelecidas. O esforço das lideranças situa-se ao nível de obter as melhores formas de persuasão dos liderados para que aceitem as decisões já tomadas. Aqui a liderança participativa torna-se mais uma técnica de persuasão do que de decisão. Na realidade, o objetivo não é estabelecer uma efetiva participação mas criar um sentimento de participação.

Na *participação parcial* cabe aos elementos participantes refletir e debater as questões para que o líder possa tomar a melhor decisão. Ou seja, este toma sozinho a decisão mas influenciado pelas propostas dos elementos da sua equipa. O poder da decisão final é sempre da liderança. A participação dos liderados faz-se por via da sua capacidade de influenciar essa decisão.

Por fim, na *participação plena* é entendido que as decisões são tomadas por consenso. Aqui subsistirá o postulado de informação total para todos e, porventura, igualdade de poder na estrutura hierárquica decisória – o que nem sempre acontece nas diversas organizações. Neste tipo de participação líder e liderados funcionam como um grupo e em grupo enfrentam as questões para obterem soluções utilizando os melhores métodos possíveis que encontrem ao seu alcance.

Mas, independentemente do tipo de participação a capacidade de participar – no caso da escola – é condição essencial para o estabelecimento e construção de uma escola democrática onde todos possam fazer ouvir a sua “voz”. Democratizar a escola por via da participação dos seus atores é um caminho seguro para defender a construção de uma escola assente nos pilares culturais e sociais da comunidade local em que está inserida.

10. Liderança participativa

Não há líderes sem seguidores.

O homem é um ser gregário, grupal e social. Onde há grupos há poder e há liderança. Os líderes satisfazem as necessidades de segurança e confiança. Dão sentido ao grupo e orientam-no no caminho.

Mas os seguidores também ajudam a criar o líder. São eles que lhe dão o estatuto.

Mesmos os seguidores mais fracos detêm, sempre, uma margem de influência sobre a capacidade dos líderes para concretizarem os objetivos.

E os seguidores de hoje já não aceitam a imposição de objetivos ou caminhos a seguir. Querem sentir que esses caminhos e esses objetivos são, também, os seus, fazem parte integrante deles e contribuem ativamente para a sua concretização. É o seguidor ativo, participativo, interventivo.

Por isso a liderança pode advir de toda a parte. As pessoas podem ser, simultaneamente, seguidores e líderes. Hoje, estas duas categorias encontram-se bastante fluídas.

NYE, (o.c., p. 56) categoriza os vários tipos de seguidores. Para ele “Sejam quais forem as posições que ocupam dentro de um grupo, os seguidores podem ser diferenciados em termos de comportamento e classificados em diferentes categorias, tais como «desafecto», «exemplar», «conformista», «passivo» e «pragmático»”. Podendo o comportamento variar conforme as questões.

Defendendo que a liderança é sempre uma relação social com três componentes fundamentais: a existência de líderes, a existência de seguidores e existência de contextos de liderança nesta aceção a importância do líder é tanto maior quanto maior for a sua capacidade de interpretação das situações, de prescrever respostas adequadas e de conseguir o apoio dos seus seguidores.

O mesmo autor (o.c., p.22) introduz-nos no conceito de líder transformacional como aquele que tem a capacidade de agir sobre os acontecimentos transformando-os e encontrando neles janelas de oportunidade a favor dos objetivos da organização que lidera e, muitas vezes, mudando o curso da sua própria história. É um líder que é um “marco” pois deixa uma marca na história da organização que liderou.

Com base na filosofia de coaching já por nós referido, a liderança participativa foca-se no objetivo de capacitar os seus colaboradores para desenvolverem os seus próprios conhecimentos e tomarem suas próprias decisões. Na sequência deste desenvolvimento pessoal e profissional os colaboradores ficam mais capacitados para ajudarem na tomada das melhores decisões para a organização. A liderança participativa pode ser muito eficaz em ambiente de trabalho dinâmico e com constantes alterações das

prioridades, ajustada a trabalho de equipa com colaboradores empenhados e especializados.

10.1 Liderança partilhada

BLANCHARD, (o.c., p.8) defende a partilha de informação. Hoje, fruto do investimento no direito efetivo à educação e formação para todos, em todas as organizações o tipo de funcionários difere, substancialmente, dos existentes há algumas décadas atrás.

Efetivamente, cada vez mais a mão-de-obra não qualificada e não instruída dá lugar a quadros de pessoal com formação e competências na área do seu exercício laboral.

E esta realidade corresponde a uma outra possibilidade de exercício de influência – se não mais – nas tomadas de decisão das organizações, sejam elas de que tipo for.

Vivemos na era global da informação. O acesso à informação está acessível a todos. A instrução do indivíduo permite-lhe, não só, o poder do conhecimento como, também, a capacidade de procurar mais conhecimento e mais informação.

Tais predicados levam a que as lideranças se apercebam que têm de realizar exercícios de mudança que melhor e mais as aproxime dos liderados.

As hierarquias tornaram-se mais planas e o acesso a contatos entre líderes e liderados tornou-se mais fácil, mais comum e com canais mais abertos.

A funcionários mais informados a liderança responde com a possibilidade de partilha do poder de informação. A estrutura começa a alterar-se para a forma circular com possibilidade de participação, influência ou mesmo poder, nas tomadas de decisão.

Quando, para o ser humano, as suas necessidades básicas se encontram asseguradas; quando o indivíduo parte para o colmatar de necessidades mais elaboradas e de nível intelectual, como seja a sua formação, maior conhecimento e auto realização, a obediência cega à autoridade passa a não o satisfazer na medida em que ele quer ter poder

de participação e decisão nos diversos contextos da sua vida, ou da vida daqueles a quem tem mais apreço.

Por tal, a liderança tende a disseminar-se. NYE (o.c., p.17) diz que “a liderança é ubíqua e os líderes estão em toda a parte”. Ainda segundo o mesmo autor, na atualidade a liderança encontra-se amplamente distribuída. E as pessoas mais do que centrarem-se, excessivamente, no líder carismático, formal e no culto da sua personalidade devem procurar nas suas comunidades organizacionais as lideranças que as fazem funcionar.

A liderança pode, pois, estar distribuída pelo grupo e alterar-se, se necessário, ao nível deste. O papel que caberá ao líder será sempre orientar e manter as pessoas mobilizadas em torno do fim estabelecido.

Conclusão

Procurámos, nesta análise, clarificar aspetos intrínsecos à liderança.

Procuramos justificação para a sua crescente importância também na atualidade do contexto das nossas escolas que se encontra em constante mudança e verificamos que nestas épocas de mudança e incerteza a liderança torna-se fulcral.

A definição do conceito conduziu-nos à percepção de que são muitas as noções de liderança o que pressupõe diferentes entendimentos sobre o mesmo termo.

No entanto, independentemente da abordagem ao conceito, liderar será sempre um processo complexo e ambivalente que implica a gestão de diferentes componentes. Ou seja, o líder precisa de um conjunto de capacidades para ter sucesso. Abordamos a capacidade de influência sobre os seguidores, a capacidade de criar empatia e estabelecer relações com os liderados, ou a capacidade de comunicar e motivar os mesmos para a ação desejada. E referimos, também, a capacidade do líder entender a mudança pois, numa época onde esta acontece frequentemente e com rapidez obrigando as organizações a constantes ajustamentos ter “visão” é fundamental não só para liderar o presente mas, também, para precaver o futuro da organização.

Goleman popularizou o conceito de inteligência emocional e que a liderança atual se faz com uma gestão muito eficiente entre o uso da emoção e a razão.

Por isso, não existe um estilo ideal e/ou único de liderança. Existem vários estilos potencialmente eficazes, cada um deles constituindo o estilo mais adequado para cada situação.

Procuramos investigar se o exercício da liderança no feminino é diferente do exercício da liderança no masculino e verificamos a existência de estudos que apontam para que homens e mulheres usem estilos de liderança diferentes.

Aos homens é acometido um estilo de liderança mais assertivo, autoritário ou competitivo enquanto que sobre as mulheres líderes se considera que estas usam um estilo mais colaborativo e participativo.

Abordámos, também, a cultura, nomeadamente, a cultura escolar. Verificamos que os líderes mais eficazes também levam em consideração a cultura da organização que lideram pois este aspeto, geralmente, está alinhado diretamente com os seus imperativos estratégicos. Muitas são as vezes que o líder para mudar aspetos da organização tem que mudar a sua cultura.

Procurámos estabelecer relações entre *poder e liderança* e verificamos que esta última envolve o primeiro mas, nem sempre o contrário acontece. O conceito do uso de poder inteligente dado por Nye, numa época em que as lideranças se fazem “mais planas” e diluídas, aproxima-nos muito do uso da liderança emocionalmente inteligente.

Abordamos o conceito da participação como algo implícito às dinâmicas organizacionais da atualidade.

Viver em democracia acarreta responsabilidades de participação.

Os resultados finais são sempre fruto da corresponsabilização e interação de todos – líderes e liderados.

No caso das escolas, com a constituição das comunidades educativas, o caminho percorrido em conjunto com todos os atores educativos tem acontecido pois, reafirmando o que já referimos de Formosinho, a educação é uma atividade de pessoas, com pessoas sobre pessoas. Às suas lideranças é acometida a responsabilidade de partilhar, motivar, incentivar e dirigir as pessoas por trilhos nem sempre fáceis de serem percorridos.

Pelas dinâmicas de cada escola ficam sempre as diferentes formas de participação – consciente ou inconscientemente – por parte dos liderados.

No entanto cada vez menos os colaboradores seguem cegamente o seu líder. Querem conhecer os propósitos dos caminhos a percorrer, entender os objetivos e participar intervindo na vida da organização. A liderança não se faz sem seguidores. E nesta era da informação e formação, a colaboradores mais aptos e com maior conhecimento a liderança tem que ser partilhada – por isso mais diluída, já o dissemos. É a liderança partilhada e participada.

Também a escola reflete todos estes aspetos acima descritos. Apesar das suas poucas margens de autonomia precisa de lideranças fortes e eficazes. Que reconhecidamente, para todos, intervenham a favor de um bem maior – o designado nível superior de liderança, de Blanchard – que é a escola, com uma responsabilidade sobre a comunidade em que atua, com o seu bem-estar e com o futuro da escola e da nação. Que valorize os seus colaboradores levando-os a identificarem-se com o todo; que coloque as pessoas em primeiro lugar favorecendo o seu empenhamento, a sua vontade de contribuir, fazendo-as sentir que estão numa relação na qual o respeito e a confiança são mútuos.

E em torno das questões inerentes a qualquer liderança realizada em qualquer organização restará sempre a consciência final do líder quando após o seu período de liderança concluir que:

- A organização continuou a existir depois da sua passagem por ela. Mas não voltou a ser a mesma. Pois, enquanto líder foi *farol* – procurou novos caminhos e guiou os seus colaboradores! Foi *Marco* – Deixou a sua marca na história da organização.

CAPÍTULO II – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

Introdução

Neste capítulo faremos a apresentação e análise dos resultados da nossa investigação, que procurou compreender as **práticas de liderança e participação na escola**. Na investigação utilizamos como instrumento de recolha de dados o questionário dirigido a docentes de vários níveis de ensino em exercício de funções em agrupamentos de escolas.

Para o efeito começamos por apresentar a forma como construímos o nosso questionário, o que pretendemos saber e alguns cuidados que tivemos na sua construção. Apresentaremos a amostra do nosso estudo evidenciando as características do perfil dos nossos respondentes segundo o sexo, a idade, o vínculo profissional e o ciclo de ensino lecionado. Explicitaremos, ainda, a forma como analisamos as respostas obtidas

Ainda no que respeita ao nosso questionário faremos a sua apresentação em relação ao universo, espaço e tempo de distribuição.

Tendo em vista o aprofundar das questões teóricas que levantamos, formulamos um conjunto de variáveis caraterizadoras da nossa amostra, que apresentaremos.

De igual forma procederemos à apresentação e análise dos dados que obtivemos e respetivas conclusões.

1. Construção do questionário

1.1 – O que quisemos saber

Procurarmos de entre as problemáticas da educação uma que nos despertasse interesse de investigação foi ponto de partida para formularmos a pergunta inicial sobre a qual se debruçou o nosso estudo.

Assim, tomando como base o facto da organização escolar se encontrar, desde há alguns anos, em plena mudança, pelo que novas regras lhe são impostas e aos seus professores, procuramos saber o que pensam estes acerca de tais realidades.

O nosso objetivo principal baseou-se no aprofundamento da realidade atual das práticas e dinâmicas dos agrupamentos de escola, verificando até que ponto as suas lideranças exercem influência na participação das diversas entidades consideradas educativas, conseguindo modificar a cultura organizacional da escola.

As perguntas que colocamos foram bastante diversificadas com o objetivo de podermos compreender melhor o que pensam e sentem os professores acerca da questão em causa.

Na elaboração deste questionário tivemos em conta vários aspetos que passaremos a explicar:

❶ *A liderança da escola*

A liderança é um conceito fundamental a ser trabalhado para quem se pretende debruçar sobre uma escola autónoma e construída pelos seus agentes educativos. Assim, elaboramos questões atendendo aos diversos tipos e influências da liderança.

✍ Estilos de liderança do diretor do agrupamento: Estilo conselheiro; estilo dirigista; estilo relacional; estilo democrático (perg. 8) com base nos estilos de liderança de GOLEMAN (2002);

✍ A liderança na cultura de participação: construção de uma cultura de participação e construção de um sentido de identidade do agrupamento (perg. 10) com base em BLANCHARD (2007);

✍ A liderança com visão, envolvimento e partilha: o estabelecimento para a escola de uma visão partilhada e motivadora; apresentação de um envolvimento e uma coordenação de esforços com entidades externas para benefício da escola; promoção da

identidade da escola no exterior (perg.11) com base no entendimento de BLANCHARD (2007);

❷ *A participação na escola*

Uma escola autónoma, promotora de iniciativas e poder nas tomadas de decisão pressupõem a existência de uma cultura de participação e agentes educativos motivados para o envolvimento numa escola que consideram o reflexo das suas aspirações e reconhecem-se na sua identidade.

✍ A opinião dos professores sobre o benefício de entidades externas à escola na participação no órgão do conselho geral de escola: a participação da Câmara Municipal; das associações locais; dos pais; de empresas; da Junta de Freguesia (perg. 9);

✍ Tipos de participação no conselho pedagógico: pseudoparticipação; participação parcial; participação plena (perg.13) baseada numa tipologia de PATEMAN (1992).

1.2 – Alguns cuidados que tivemos

Elaborarmos questões para um questionário seria algo impossível e inultrapassável se não soubéssemos o que queríamos perguntar.

Tendo por base a questão de partida e os conceitos escolhidos como fundamento teórico do nosso estudo construímos um questionário com perguntas que se regulassem por critérios de clareza, pertinência e precisão.

O anonimato foi garantido em todo o processo do questionário para que as respostas obtidas fossem o mais verdadeiras possível.

1.3 – Análise das respostas do questionário

O nosso questionário foi realizado com perguntas fechadas.

Na análise das respostas utilizamos a estatística descritiva, através do cálculo de frequências, e a estatística inferencial, recorrendo ao teste do qui-quadrado aplicado na correlação das variáveis consideradas. Admitimos como significativas, como propõe a literatura especializada, apenas as variações em que a probabilidade observada foi $\leq 0,05$.

Todo o trabalho de análise estatística dos dados foi desenvolvido usando como recurso as ferramentas de análise estatística do ISET.

2. Amostra

2.1 – Onde, quando e a quem distribuámos o questionário

O nosso questionário foi passado a 656 educadores de infância e professores dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário que lecionam em agrupamentos de escola situados na zona Norte do Distrito de Aveiro. Mais especificamente nos concelhos de Santa Maria da Feira, Ovar, Vale de Cambra, Espinho, Vila Nova de Gaia, Castelo de Paiva, Arouca, Oliveira de Azeméis, S. João da Madeira.

Passamos, ainda, o questionário em agrupamento de escola do Porto, Penafiel e Póvoa do Varzim.

Bem mais a Norte, o questionário foi, também, passado em agrupamentos de escola do Concelho de Viana do Castelo.

Por fim devemos referir que este questionário foi distribuído e recolhido entre o dia 23 de Março e 30 de Abril de 2012.

3. Características da nossa amostra

Julgamos que as opiniões e respostas dos professores poderiam variar com o seu perfil pessoal, o que nos levou a caracterizá-los tendo em conta o sexo, a idade, tipo de

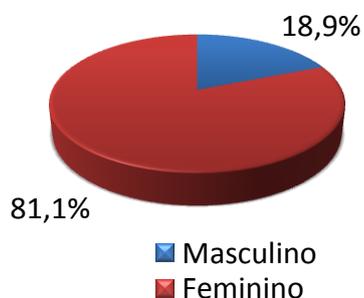
vínculo laboral, nível de ensino lecionado e exercício, ou não, de cargos e anos de serviço no agrupamento. Sobre esta última característica verificamos que a distribuição das respostas indicava que o tempo de serviço indicado se referia ao tempo total de serviço docente e não àquele que era pedido – no caso, os anos de serviço no agrupamento; por tal motivo abandonámos as respostas obtidas segundo esta característica.

3.1. – Caracterização por género

Quadro I: Distribuição da amostra segundo o género

Género	Frequências	%
Homens	124	18.9%
Mulheres	531	81.1%
Total	655	100,0%

Gráfico I: Distribuição da amostra segundo o género

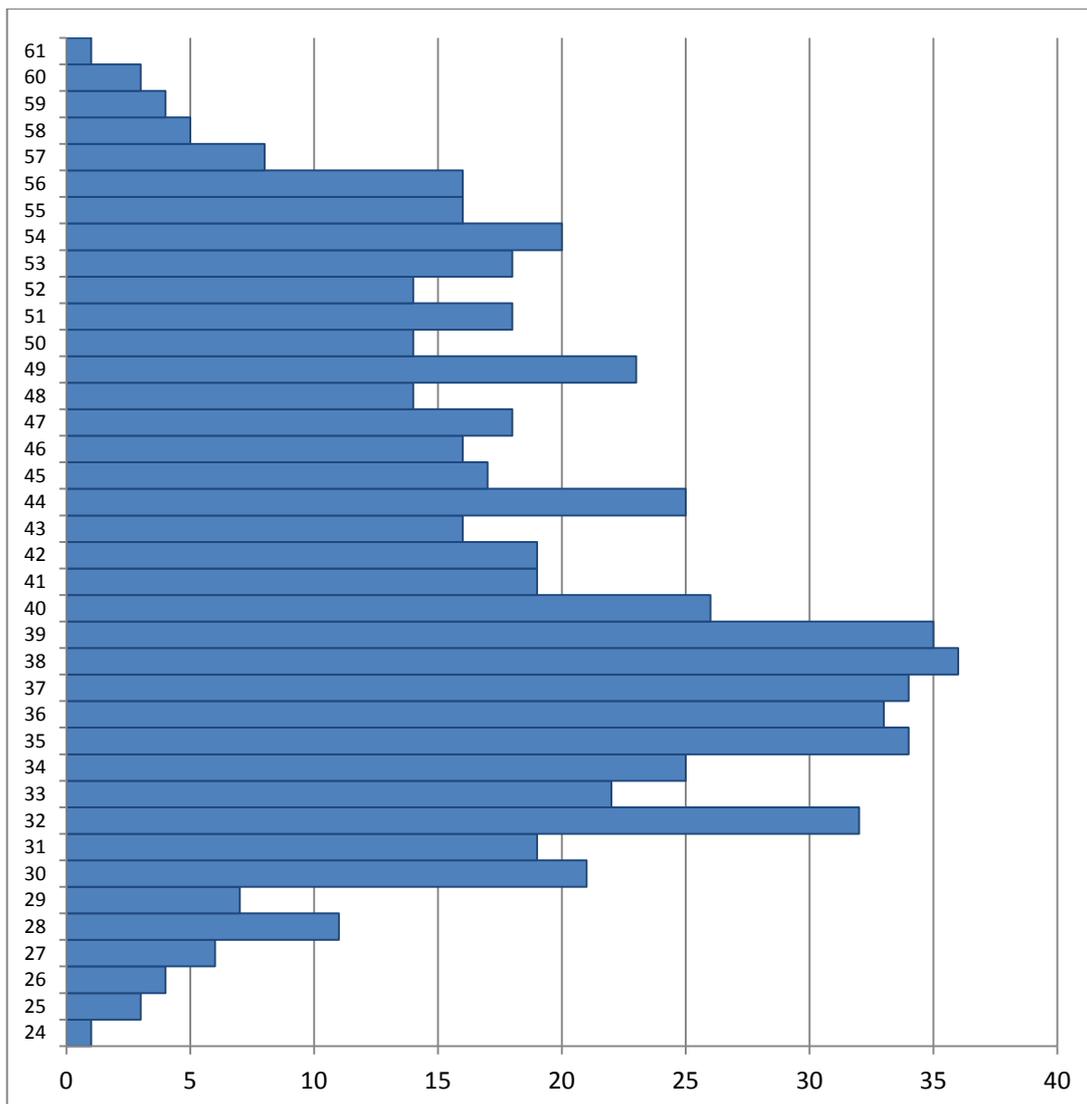


Com podemos observar, embora o maior número de respondentes sejam mulheres, obtivemos um número de respondentes homens que nos permite usar a característica do género para análises futuras.

3. 2. – Caracterização pela idade dos respondentes

Os professores que responderam ao nosso inquérito distribuem-se por idades compreendidas entre os 24 e os 61 anos, como poderemos verificar pelo histograma das idades a seguir apresentado.

Gráfico II: Histograma das idades dos respondentes



Media: 41,15

Moda: 38

Mediana: 44

Para podermos, posteriormente, tratar estes dados estatisticamente recorrendo ao Qui-quadrado, agrupamos as idades dos respondentes em níveis etários dos 24 aos 35 anos, dos 36 aos 49 anos e dos 50 aos 61 anos.

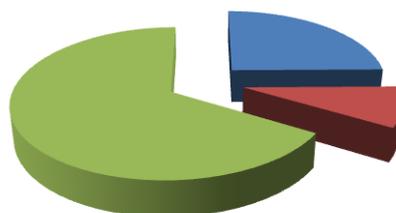
3.3 – Caracterização pelo vínculo laboral

Pretendemos verificar qual a situação dos professores inquiridos, isto é, se pertencem ao quadro de agrupamento, quadro de zona pedagógica ou se estão abrangidos pelo regime de contrato de trabalho.

Quadro II: Distribuição da amostra segundo o vínculo laboral

Vínculo Laboral	Frequência	%
Contratado	162	24,8%
Quadro de Zona Pedagógica	57	8,7%
Quadro de Agrupamento	434	66,5%
Totais	653	100,0%

Gráfico III: Distribuição da amostra segundo o vínculo laboral



■ Contratado ■ Quadro de Zona Pedagógica ■ Quadro de Agrupamento

Pelo observado podemos concluir que a maioria dos respondentes é professor do quadro de agrupamento.

Nesta questão, para futuros tratamentos, consideramos os professores contratados e professores dos quadros de zona pedagógica no mesmo intervalo e os professores do quadro de agrupamento em intervalo separado.

3.4 – Caracterização pelo ciclo de ensino lecionado

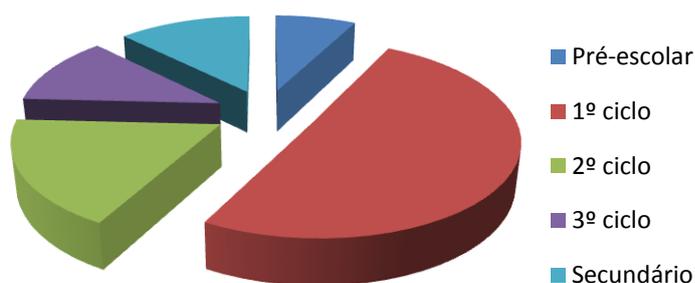
Se os nossos respondentes lecionam em diferentes ciclos de ensino, foi outra característica que julgamos, de alguma forma, ter influência nas respostas dadas. Tal julgamento levou-nos a questionar acerca disso.

Apresentamos as frequências obtidas:

Quadro III: Distribuição da amostra segundo o ciclo de ensino

Ciclo de Ensino	Frequências	%
Pré-escolar	48	7,6%
1º ciclo	318	50,3%
2º ciclo	113	17,9%
3º ciclo	74	11,7%
Secundário	79	12,5%
Totais	632	100,00%

Gráfico IV: Distribuição da amostra segundo o ciclo de ensino



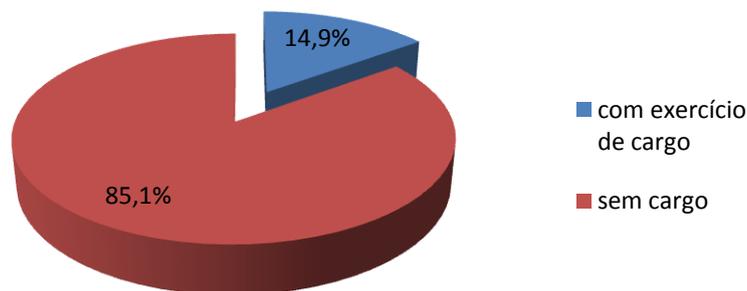
Moda – 1º ciclo

3. 5 – Caracterização pelo exercício, ou não, de cargos

Quadro IV: Distribuição da amostra segundo o exercício, ou não, de cargos

Exercício de cargos no agrupamento	Frequência	%
Exerce cargos no agrupamento	97	14,9%
Não exerce cargos no agrupamento	554	85,1%
Totais	651	100,00%

Gráfico V: Distribuição da amostra pelo exercício, ou não, de cargos



Como era esperável, o maior número de respondentes não exerce qualquer tipo de cargo no agrupamento. No entanto e atendendo ao tipo de perguntas com as quais os professores são confrontados no questionário julgamos que esta característica será muito pertinente na influência que terá sobre as respostas a obter.

3. 6 – Caracterização pelo género do Diretor

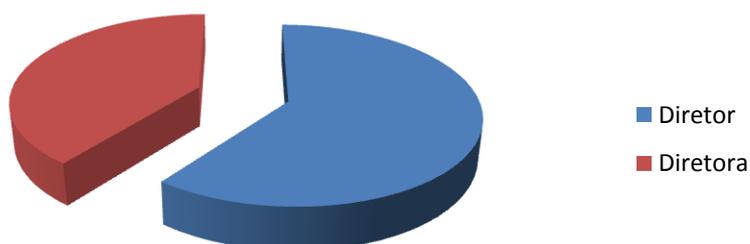
Ao trabalharmos sobre determinadas questões da liderança entendemos ser pertinente procurarmos saber se o exercício desta se faz no feminino ou no masculino.

Observemos as frequências encontradas:

Quadro V: Distribuição da amostra segundo o género do diretor

Género	Frequências	%
Masculino	393	60,5%
Feminino	257	39,5%
Totais	650	100,0%

GráficoVI: Distribuição da amostra segundo o género do diretor



Nos agrupamentos dos respondentes é evidente que a liderança se exerce, em número significativo, no masculino, apesar da população em estudo, tal como a amostra de que foi extraída, ser maioritariamente feminina.

Interessar-nos-á saber a influência desta característica na questão sobre os estilos de liderança do diretor.

4 – Estilos de liderança do diretor

Pretendendo trabalhar o papel da liderança escolar na promoção da participação da comunidade nas práticas da vida escolar interessa-nos saber quais os tipos de liderança exercidos pelos diretores de escola.

Questionamos os professores sobre a forma como é exercida a liderança nos seus agrupamentos. Ou seja, os estilos de liderança que são usados pelos diretores.

Para isso baseamo-nos nos estilos de liderança de GOLEMAN. Dos seis estilos de liderança que este apresenta, e dos quais já falamos no nosso capítulo I, consideramos, apenas os estilos conselheiro, dirigista, relacional e democrático por serem os que melhor resposta podiam dar à nossa problemática, e construímos uma pergunta. Seguidamente, apresentaremos os resultados obtidos através das respostas diretamente dadas (indicadores parcelares), de indicadores agregados e dos resultados obtidos através do estudo das variações significativas segundo o perfil dos respondentes.

4.1 – Estilo Conselheiro

4.1.1 – Indicadores parcelares do estilo conselheiro

Quadro VI: Indicadores parcelares do estilo conselheiro

	Mostra disponibilidade para ajudar as pessoas a resolver os problemas com que se confrontam	Mostra-se interessado nos problemas de todos no sentido de ajudar a conseguir melhores resultados
Discordo Totalmente	19 2,9%	19 2,9%
Discordo	38 5,8%	47 7,2%
Nem concordo Nem discordo	88 13,5%	113 17,3%
Concordo	305 46,6%	307 47,1%
Concordo totalmente	204 31,2%	166 25,5%
Total	654 100%	652 100%

Podemos observar que em ambas as respostas os professores, numa maioria bastante forte, assumem que o seu diretor usa um estilo de liderança tipo conselheiro.

Esta maioria é mais elevada na concordância dos professores no que respeita à disponibilidade que o seu diretor mostra para ajudar as pessoas a resolver os problemas com que se confrontam.

4.1.2 – Indicador agregado do estilo conselheiro

A partir das respostas que os nossos inquiridos construímos um indicador agregado para o estilo conselheiro do diretor.

Quadro VII: Indicador agregado do estilo conselheiro

Indicador agregado	Estilo Conselheiro Nº de respondentes	%
Nenhuma concordância 2	14	2,1%
3	8	1,2%
4	23	3,5%
5	19	2,9%
6	62	9,5%
7	82	12,6%
8	216	33,1%
9	90	13,8%
Concordância total 10	138	21,2%
Totais	652	100%

Para análises subsequentes utilizaremos os intervalos [2,6], [7,8] e [9,10]

4.1.3 - Variações do estilo conselheiro segundo as características dos respondentes

Quadro VIII: Variações do estilo conselheiro segundo as características dos respondentes

Estilo conselheiro	Género	Idade	Vínculo Laboral	Ciclo lecionado	Exercício de cargo	Género do diretor
Graus de Liberdade	2	4	2	4	2	2
χ^2 observado	2,71	3,68	1,00	1,21	21,99	9,49
Probabilidade observada	0,26	0,45	0,61	0,88	< 0,001	0,01

Pela análise do quadro verificamos que existem variações estatisticamente significativas, apenas, com o exercício de cargos e com o género do diretor.

É o sentido dessas variações que se apresentam nos quadros seguintes.

4.1.4 – O estilo conselheiro segundo o exercício, ou não, de cargos

Quadro IX: O estilo conselheiro segundo o exercício, ou não, de cargos

Exercício de cargos Estilo conselheiro	Professores que exercem cargos	Professores que não exercem cargos	TOTAL
Discordo [2,6]	11 11%	113 21%	124 19%
Concordo [7,8]	31 32%	264 48%	295 46%
Concordo Muito [9,10]	54 56%	174 32%	228 35%
Totais	96 100%	551 100%	647 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 (observado) = 21,99 Probabilidade observada < 0,001

Pelas respostas dadas verificamos que são os professores que exercem cargos que maioritariamente assumem elevada concordância no que se refere ao seu diretor utilizar um estilo conselheiro o que de algum modo era esperável dado a relação de proximidade com o diretor.

4.1.5 – O estilo conselheiro segundo o género do diretor

Quadro X: O estilo conselheiro segundo o género do diretor

Estilo conselheiro do diretor	Género do diretor		TOTAL
	Diretor	Diretora	
Discordo [2,6]	87 22%	38 15%	125 19%
Concordo [7,8]	161 41%	134 53%	295 46%
Concordo Muito [9,10]	144 37%	83 33%	227 35%
TOTAL	392 100%	255 100%	647 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 (observado) = 9,49 Probabilidade observada = 0,01

Os nossos respondentes que têm por diretor um homem são os que mais discordam de que este adota um estilo conselheiro na sua liderança.

No entanto é o mesmo grupo de respondentes que mais assume concordar bastante que o seu diretor usa este estilo de liderança.

4.2 – Estilo dirigista

4.2.1 – Indicadores parcelares do estilo dirigista

Quadro XI: Indicadores parcelares do estilo dirigista

	Impõe o seu ponto de vista sobre o modo como as coisas devem ser feitas	Mantém controlo sobre todas as atividades dirigindo-as em pormenor
Discordo totalmente	39 6%	28 4,3%
Discordo	128 19,7%	88 13,5%
Nem concordo nem discordo	138 21,2%	157 24,1%
Concordo	263 40,5%	290 44,5%
Concordo totalmente	82 12,6%	89 13,7%
Total	650 100%	652 100%

A maioria dos respondentes assume que o diretor usa um estilo dirigista quer na imposição do seu ponto de vista sobre o modo como as coisas devem ser feitas, quer no controlo que mantém sobre todas as atividades dirigindo-as em pormenor.

4.2.2 – Indicador agregado do estilo dirigista

Quadro XII: Indicador agregado do estilo dirigista

Indicador agregado	Estilo Dirigista	
	Nº de respondentes	%
Nenhuma concordância 2	16	2,5%
3	167	1,1%
4	37	5,7%
5	66	10,2%
6	145	22,3%
7	122	18,8%
8	167	25,7%
9	47	7,2%
Concordância total 10	43	6,6%
Totais	650	100%

Para análises subsequentes utilizaremos os intervalos [2,6], [7,8] e [9,10] .

4.2.3 - Variações do estilo dirigista segundo as características dos respondentes

Quadro XIII: Variações do estilo dirigista segundo as características dos respondentes

Estilo dirigista	Género	Idade	Vínculo Laboral	Ciclo lecionado	Exercício de cargo	Género do diretor
Graus de Liberdade	2	4	2	4	2	2
χ^2 observado	1,50	13,59	0,46	4,86	0,45	1,31
Probabilidade observada	0,47	0,01	0,80	0,30	0,80	0,52

Como podemos verificar existem variações estatisticamente significativas apenas com a idade dos respondentes.

É o sentido dessa variação que apresentamos no quadro seguinte.

4.2.4 – O estilo dirigista segundo a idade dos respondentes

Quadro XIV: O Estilo dirigista segundo a idade dos respondentes

Estilo Dirigista	Idade	24-35	36-49	50-61	TOTAL
Discordo [2,6]		62 34%	158 48%	50 37%	270 42%
Concordo [7,8]		87 48%	134 41%	66 49%	287 44%
Concordo Muito [9,10]		34 19%	36 11%	20 15%	90 14%
Totais		183 100,00%	328 100,00%	136 100,00%	647 100,00%

Graus de liberdade = 4 χ^2 (observado) = 13,59 Probabilidade observada = 0,01

Pela observação do quadro podemos verificar que são os professores que têm entre os 36 e os 49 anos que mais assumem discordar que o seu diretor adote atitudes dirigistas na sua liderança.

Curiosamente os professores mais novos e os mais velhos têm respostas semelhantes (considerando, apenas, as posições extremas obtivemos uma probabilidade de 0,64)

4.3 – Estilo Relacional

4.3.1 – Indicadores parcelares do estilo relacional

Quadro XV: Indicadores parcelares do estilo relacional

	Esforça-se por manter um ambiente de harmonia entre todos	Ajuda a resolver os conflitos que surgem no sentido de garantir que todos se sintam bem na escola
Discordo Totalmente	16 2,5%	17 2,6%
Discordo	31 4,7%	49 7,5%
Nem concordo Nem discordo	86 13,2%	120 18,5%
Concordo	329 50,4%	317 48,8%
Concordo totalmente	191 29,2%	147 22,6%
Total	653 100%	650 100%

Pelos resultados observáveis verificamos que os respondentes posicionam-se, numa forte maioria, no sentido da concordância de que o seu diretor adota um estilo de liderança relacional ajudando a resolver os conflitos que surgem no sentido de garantir que todos se sintam bem na escola e esforçando-se por manter um ambiente de harmonia entre todos.

E dentro da maioria assumida pelos respondentes esta é ainda claramente mais forte no que respeita a assumirem que o seu diretor se esforça por manter um ambiente de harmonia entre todos.

4.3.2 – Indicador agregado do estilo relacional

Quadro XVI: Indicador agregado do estilo relacional

Indicador agregado	Estilo relacional	
	Nº de respondentes	%
Nenhuma concordância 2	14	2,2%
3	3	0,5%
4	21	3,2%
5	24	3,7%
6	64	9,9%
7	69	10,6%
8	248	38,2%
9	85	13,1%
Concordância total 10	121	18,6%
Totais	649	100%

Para análises subsequentes utilizaremos os intervalos [2,6], [7,8] e [9,10].

4.3.3 - Variações do estilo relacional segundo as características dos respondentes

Quadro XVII: Variações do estilo relacional segundo as características dos respondentes

Estilo relacional	Género	Idade	Vínculo Laboral	Ciclo lecionado	Exercício de cargo	Género do diretor
Graus de Liberdade	2	4	2	4	2	2
χ^2 observado	2,58	0,94	2,02	2,73	16,53	4,29
Probabilidade observada	0,28	0,92	0,36	0,60	< 0,001	0,12

Pela análise do quadro verificamos que apenas existem variações estatisticamente significativas com o exercício de cargos.

É o sentido dessa variação que apresentamos no quadro seguinte.

4.3.4 – O estilo relacional segundo o exercício, ou não, de cargos

Quadro XVIII: O estilo relacional segundo o exercício, ou não de cargos

Exercício de cargos Estilo relacional	Professores que exercem cargos	Professores que não exercem cargos	TOTAL
Discordo [2,6]	7 7%	118 22%	125 19%
Concordo [7,8]	44 46%	269 49%	313 49%
Concordo Muito [9,10]	45 47%	161 29%	206 32%
Totais	96 100%	548 100%	644 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 (observado) = 16,53 Probabilidade observada < 0,001

Mais uma vez, são os professores que exercem cargos que assumem mais fortemente que o diretor usa um estilo relacional.

Este resultado não será de estranhar dado que a proximidade de relações fruto das dinâmicas organizacionais do agrupamento tende a que haja um aproximar nas relações estabelecidas entre diretor e professores com cargos.

4.4 – Estilo Democrático

4.4.1 – Indicadores parcelares do estilo democrático

Quadro XIX: Indicadores parcelares do estilo democrático

	Discordo Totalmente	Discordo	Nem concordo Nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Total
Procura que as decisões sejam fruto do trabalho em equipa	25 3,8%	60 9,2%	117 18%	319 49,1%	129 19,8%	650 100%
Está sempre pronto para escutar as opiniões dos outros sobre os assuntos da escola	21 3,2%	63 9,7%	129 19,8%	310 47,6%	128 19,7%	651 100%

Pela observação que nos é dada fazer podemos verificar que, mais uma vez, os professores centram a sua maioria de respostas na posição de concordância no que concerne ao seu diretor procurar que as decisões a tomar sejam fruto do trabalho em equipa e que, o mesmo, está sempre pronto para escutar as opiniões dos outros sobre assuntos da escola.

4.4.2 – Indicador agregado do estilo democrático

Quadro XX: Indicador agregado do estilo democrático

Indicador agregado	Estilo Democrático	
	Nº de respondentes	%
Nenhuma concordância 2	16	2,5%
3	7	1,1%
4	35	5,4%
5	33	5,1%
6	85	13,1%
7	78	12%
8	229	35,2%
9	89	13,7%
Concordância total 10	78	12%
Totais	650	100%

Para análises subsequentes utilizaremos os intervalos [2,6], [7,8] e [9,10].

4.4.3 - Variações do estilo democrático segundo as características dos respondentes

Quadro XXI: Variações do estilo democrático segundo as características dos respondentes

Estilo Democrático	Género	Idade	Vínculo Laboral	Ciclo lecionado	Exercício de cargo	Género do diretor
Graus de Liberdade	2	4	2	4	2	2
χ^2 observado	2,73	2,34	1,95	9,56	8,16	4,43
Probabilidade observada	0,25	0,67	0,38	0,05	0,02	0,11

Pela análise do quadro verificamos que apenas existem variações estatisticamente significativas com o ciclo lecionado pelos respondentes bem como pelo exercício de cargos.

E o sentido dessas variações que se apresentam nos quadros seguintes.

4.4.4 – O estilo democrático segundo o ciclo lecionado

Quadro XXII: O estilo democrático segundo o ciclo lecionado

Ciclo lecionado Estilo democrático	Ed. Pré-escolar com 1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo com secundário	Total
Discordo [2,6]	93 26%	33 29%	48 32%	174 28%
Concordo [7,8]	166 46%	51 45%	80 53%	297 47%
Concordo Muito [9,10]	103 28%	29 26%	24 16%	156 25%
Totais	362 100%	113 100%	152 100%	627 100%

Graus de liberdade = 4

χ^2 (observado) = 9,56

Probabilidade observada = 0,05

São os educadores de infância e os professores do 1º ciclo do ensino básico que, tal como os do 2º ciclo, assumem mais fortemente que o diretor usa um estilo democrático.

Admitimos a hipótese de os professores do ensino secundário e do 3º ciclo sentirem mais negativamente do que os outros a alteração do modelo de gestão e das novas funções do diretor.

4.4.5 – O estilo democrático segundo o exercício, ou não, de cargos

Quadro XXIII: O estilo democrático segundo o exercício, ou não, de cargos

Exercício de cargos Estilo democrático	Professores que exercem cargos	Professores que não exercem cargos	TOTAL
Discordo [2,6]	20 21%	154 28%	174 27%
Concordo [7,8]	40 42%	264 48%	304 47%
Concordo Muito [9,10]	36 38%	131 24%	167 26%
Totais	96 100%	549 100%	645 100%

Graus de liberdade = 2

χ^2 (observado) = 8,16

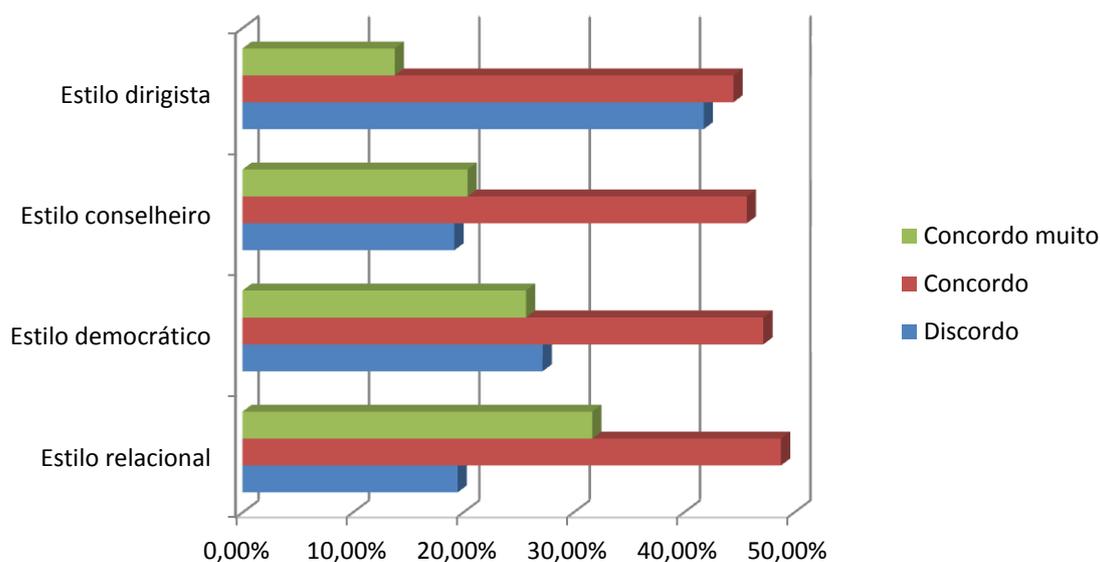
Probabilidade observada = 0,02

Pelos resultados observáveis são os professores que exercem cargos no agrupamento os que mais assumem uma concordância elevada na admissão de que o seu diretor é um líder democrático.

Estes resultados podem decorrer do facto de estes professores sendo os que estão mais próximos do diretor nos processos de tomada de decisão terem um melhor conhecimento do que os demais professores sobre o modo como partilha as decisões.

4.5 – Comparação de opiniões sobre os Estilos de Liderança do Diretor

Gráfico VII: Comparação de opiniões sobre os Estilos de Liderança do Diretor



Pelo gráfico acima podemos observar que o estilo de liderança que, na perspetiva dos professores respondente, é mais assumido pelo diretor o estilo relacional.

O estilo dirigista é o menos assumido, o que era esperável já que, até ao presente momento, os diretores dos agrupamentos são professores que, exercendo funções nesta categoria, em determinado momento candidatando-se ao cargo de diretor, passaram a liderar um agrupamento de escolas, sem que por isso cortassem os laços relacionais com os outros professores que passaram, então, ao papel de liderados.

No entanto, ainda pela observação do gráfico, embora a concordância e a concordância elevada seja mais vincada no estilo relacional a assunção de uma concordância generalizada a todos os outros estilo não será de menosprezar pelos valores

obtidos, o que reflete que os professores, uma vez chegados ao papel de diretor, vão assumindo o seu papel de líder com uso de diversos estilos de liderança.

5. Liderança e cultura organizacional

Liderar e criar uma cultura de escola é fundamental para o sucesso de todo o tipo de organizações, nomeadamente, quando falamos da organização escolar. No caso dos agrupamentos, ao serem constituídos por muitas unidades escolares independentes que se fundem numa única unidade e, ao agruparem em si mesmos a participação de muitos elementos nos diversos órgãos constituintes do agrupamento é natural que ocorra uma mudança de cultura sendo desejável que se edifique uma nova cultura de escola com valores de referência para toda a comunidade escolar e que a motive à participação porque a faz sentir que a escola também é um espaço seu e da sua responsabilidade.

Para BLANCHARD a cultura pode ser definida como o contexto no qual existem todas as práticas. É a personalidade da organização – retrata *como as coisas são feitas aqui*” (2007, p.21).

Pretendendo trabalhar a questão da liderança escolar na promoção da participação da comunidade na vida escolar interessa-nos saber o sentido da liderança escolar na construção e conceção de uma cultura direcionada para a participação e intervenção da comunidade escolar na construção de uma escola de todos e sentida por todos como “sua”.

Criar uma cultura de escola identitária, única e distinta das outras, é um processo lento e exigente mas reconhecido como fundamental para o sucesso da liderança e da própria escola.

Para o presente caso interessa-nos procurar saber se a liderança escolar promove o reforço da relação escola/comunidade através da promoção da participação dos pais e da comunidade.

Neste pressuposto procuramos saber se os professores sentem que, no seu agrupamento, se tem prosseguido no sentido de efetuar mudanças que permitam a criação de uma identidade do agrupamento sentido e assumido por todos os parceiros educativos bem como se se fomenta uma cultura de escola que motiva à participação de todos.

Para isso construímos uma questão que procurou aferir sobre estes dois últimos aspetos referidos.

Seguidamente, apresentaremos os resultados obtidos através das respostas diretamente dadas (indicadores parcelares), de indicadores agregados e dos resultados obtidos através do estudo das variações significativas segundo o perfil dos respondentes. Novamente consideramos significativas as variações em que a probabilidade observada foi $\leq 0,05$.

5.1 – Construção de uma cultura de participação

De seguida apresentamos as respostas obtidas às questões que assumimos como indicadores de uma cultura de participação, a partir das quais criamos o indicador agregado e analisamos as variações de opinião que obtivemos segundo as características do perfil dos respondentes.

5.1.1 – Indicadores parcelares de construção de uma cultura de participação

Quadro XXIV: Indicadores parcelares da construção de uma cultura de participação

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	TOTAIS
Os Pais estão mais participativos na vida da escola dos seus filhos	19 2,9%	120 18,4%	143 21,9%	325 49,8%	45 6,9%	652 100%
A escola é um espaço aberto a todos que queiram participar	3 0,5%	32 4,9%	87 13,4%	392 60,5%	134 20,7%	648 100%
A associação de pais desenvolve iniciativas com o sentido de aproximar os pais da escola	14 2,2%	81 12,5%	170 26,3%	320 49,5%	62 9,6%	647 100%

Como o quadro anterior permite verificar, os professores assumem, maioritariamente concordar com as três questões apresentadas sendo que é no indicador relativo à escola ser um espaço aberto a todos que queiram participar que os maior concordância.

5.1.2 – Indicador agregado da construção de uma cultura de participação

Quadro XXV: Indicador agregado de construção de uma cultura de participação

Indicador agregado	Construção de uma cultura de participação	%
Nenhuma concordância 3	2	0,3%
5	3	0,5%
6	8	1,2%
7	14	2,2%
8	51	7,9%
9	73	11,3%
10	95	14,7%
11	123	19,0%
12	171	26,5%
13	62	9,6%
14	27	4,2%
Concordância total 15	17	2,6%
Totais	646	100%

Para as análises seguintes consideramos os intervalos [3,8], [9,11] e [12,15].

5.1.3 – Variações da construção de uma cultura de participação segundo as

caraterísticas dos respondentes

Quadro XXVI: Variações da construção de uma cultura de participação segundo as caraterísticas dos respondentes

Construção de uma Cultura de Participação	Género	Idade	Vínculo Laboral	Ciclo lecionado	Exercício de cargo
Graus de Liberdade	2	4	2	4	2
χ^2 observado	8,38	2,96	3,35	75,20	9,71
Probabilidade observada	0,02	0,56	0,19	< 0,001	0,01

Verificamos que a construção de uma cultura de participação tem variações estatisticamente significativas com o sexo, o ciclo de ensino lecionado pelos respondentes bem como pelo exercício de cargos.

É o sentido dessas variações que se apresentam nos quadros seguintes.

5.1.4 – A construção de uma cultura de participação segundo o género

Quadro XXVII: Construção de uma cultura de participação segundo o género

Construção de uma cultura de participação	Género	Masculino	Feminino	TOTAL
Discordo [3,8]		19 15%	59 11%	78 12%
Concordo em parte [9,11]		66 53%	224 43%	290 45%
Concordo muito [12,15]		39 31%	238 46%	277 43%
TOTAL		124 100%	521 100%	645 100%

Graus de liberdade = 2

χ^2 (observado) = 8,38

Probabilidade observada = 0,02

Verificamos que são as professoras que mais assumem existir no seu agrupamento atitudes e atuações que visam a construção de-uma cultura de participação.

5.1.5 – A construção de uma cultura de participação segundo o ciclo

lecionado

Quadro XXVIII: Construção de uma cultura de participação segundo o ciclo lecionado

Ciclo lecionado Construção de uma cultura de participação	Ed. Pré-escolar ou 1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo ou secundário	TOTAL
Discordo [3,8]	25 07%	24 21%	26 17%	75 12%
Concordo em parte [9,11]	129 36%	65 58%	86 57%	280 45%
Concordo muito [12,15]	206 57%	24 21%	38 25%	268 43%
TOTAL	360 100%	113 100%	150 100%	623 100%

Graus de liberdade = 4

χ^2 (observado) = 75,20

Probabilidade observada < 0,0001

São os professores do 1º ciclo do ensino básico, em conjunto com os educadores de infância que, maioritariamente, assumem uma posição de concordância elevada face ao percurso de construção de uma cultura de participação dos diversos intervenientes educativos do seu agrupamento.

Esta tendência parece-nos coerente com as práticas quotidianas implementadas por estes professores já que estes níveis de educação e ensino, sendo os que mais se aproximam na relação escola família são, também, os que mais desenvolvem atividades e dinâmicas com os pais e mais cultivam a ideia da escola aberta a todos.

Os professores do 2º ciclo do ensino básico são os que assumem maior discordância face a esta construção.

5.1.6 – A construção de uma cultura de participação segundo o exercício, ou não, de cargos

Quadro XXIX: Construção de uma cultura de participação segundo o exercício, ou não, de cargos

Exercício de cargos Construção de uma cultura de participação	Professores que exercem cargos	Professores que não exercem cargos	TOTAL
Discordo [3,8]	21 22%	57 10%	78 12%
Concordo em parte [9,11]	38 39%	251 46%	289 45%
Concordo muito [12,15]	38 39%	237 43%	275 43%
TOTAL	97 100%	545 100%	642 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 (observado) = 9,71 Probabilidade observada = 0,01

Pelos resultados podemos concluir que os professores que exercem cargos no agrupamento são os que mais assumem uma posição de discordância face à existência de eventuais mudanças nas dinâmicas no agrupamento que possam influenciar a construção de uma cultura de participação, ainda que essa discordância seja ainda bastante minoritária.

Estes professores são, com efeito, os que mais trabalham para as dinâmicas do agrupamento. Serão estes professores que, em diversos órgãos e assumindo múltiplos cargos, detêm parte do poder decisório sobre as orientações e implementações das iniciativas e atividades a desenvolver. Daqui pode decorrer, por um lado, uma percepção mais abrangente das escolas mas, por outro lado, pode essa opinião menos positiva decorrer de uma vontade mais forte de conseguir a mudança.

5.2 – Construção do sentido de identidade do agrupamento

5.2.1 - Indicadores parcelares de construção do sentido de identidade do agrupamento

Quadro XXX: Indicadores parcelares de construção do sentido de identidade do agrupamento

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	TOTAIS
O agrupamento orienta-se por valores que são assumidos pela comunidade escolar	10 1,6%	39 6,1%	165 25,6%	388 60,2%	42 6,5%	644 100%
O projeto educativo é partilhado pela comunidade educativa	11 1,7%	44 6,8%	132 20,5%	372 57,7%	86 13,3%	645 100%
Os pais sentem a escola como um espaço que faz parte das suas vidas	18 2,8%	99 15,3%	211 32,7%	270 41,8%	48 7,4%	646 100%

Dos três indicadores apresentados verificamos que os professores, numa forte maioria, assumem que o projeto educativo do seu agrupamento é partilhado pela comunidade educativa e que o agrupamento se orienta por valores que são assumidos pela comunidade escolar.

Numa percentagem inferior aos outros indicadores, mas ainda maioritária, os nossos respondentes assumem que os pais sentem a escola como um espaço que faz parte das suas vidas.

5.2.2 – Indicador agregado da construção do sentido de identidade do agrupamento

Quadro XXXI: Indicador agregado da construção do sentido de identidade do agrupamento

Indicador agregado	Construção do sentido de identidade do agrupamento	%
Nenhuma concordância 3	2	0,3%
5	3	0,5%
6	20	3,1%
7	16	2,5%
8	38	6,0%
Concordância parcial 9	77	12,0%
10	100	15,7%
11	130	20,4%
12	167	26,2%
13	38	6,0%
14	30	4,7%
Concordância total 15	16	2,5%
Totais	637	100%

Para as análises seguintes consideramos os intervalos [3,8] para o grau de discordância, [9,11] para a concordância parcial e [12,15] para a concordância elevada.

5.2.3 – Variações da construção do sentido de identidade do agrupamento segundo as características dos respondentes

Quadro XXXII: Variações da construção do sentido de identidade do agrupamento segundo as características dos respondentes

Construção do sentido de identidade do agrupamento	Género	Idade	Vínculo Laboral	Ciclo lecionado	Exercício de cargo
Graus de Liberdade	2	4	2	4	2
χ^2 observado	7,52	6,72	0,31	67,34	0,99
Probabilidade observada	0,02	0,15	0,86	< 0,00	0,61

Como nos é dado observar apenas se registam variações estatisticamente significativas com o género e com o ciclo de ensino lecionado pelos respondentes.

São essas variações que se apresentam nos quadros seguintes.

5.2.4 – A construção do sentido de identidade do agrupamento segundo o género

Quadro XXXIII: Construção do sentido de identidade do agrupamento segundo o género

Construção do sentido de identidade do agrupamento	Sexo	Masculino	Feminino	TOTAL
Discordo [3,8]		20 17%	59 11%	79 12%
Concordo em parte [9,11]		66 55%	240 47%	306 48%
Concordo muito [12,15]		35 29%	216 42%	251 39%
TOTAL		121 100%	515 100%	636 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 (observado) = 7,52 Probabilidade observada = 0,02

Podemos observar que são as professoras que mais assumem concordar muito que o agrupamento tem seguido no caminho da construção de uma identidade própria.

5.2.5 – A construção do sentido de identidade do agrupamento segundo o ciclo de ensino lecionado

Quadro XXXIV: Construção do sentido de identidade do agrupamento segundo o ciclo lecionado

Construção do sentido de identidade do agrupamento	Ciclo lecionado	Ed. Pré-escolar ou 1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo ou secundário	TOTAL
Discordo [3,8]		28 08%	17 15%	32 22%	77 13%
Concordo em parte [9,11]		142 40%	74 66%	81 55%	297 48%
Concordo muito [12,15]		185 52%	21 19%	34 23%	240 39%
TOTAL		355 100%	112 100%	147 100%	614 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 (observado) = 67,34 Probabilidade observada <0,001

É o grupo dos educadores de infância e dos professores do 1º ciclo do ensino básico que maioritariamente assumem existir um sentido de identidade do agrupamento.

Note-se, ainda, que a discordância sobre este facto cresce à medida que aumenta o ciclo de ensino lecionado.

Mais uma vez, em igualdade de circunstâncias com o sentir da construção de uma cultura de participação, são os professores que diariamente mais próximo trabalham dos pais e comunidade que registam a maior concordância de que existem valores assumidos pela comunidade escolar e partilha do projeto educativo que conduz à criação do sentido de identidade do agrupamento.

6. Liderar com visão, envolvimento e partilha

Já referimos no capítulo I que ter visão é o ponto de partida para uma liderança eficaz e com objetivos.

Pretendendo trabalhar a questão da liderança escolar na promoção da participação da comunidade nas práticas da vida escolar interessou-nos saber se o líder tem uma visão do que pretende com a sua liderança e se partilha a sua visão.

Interessa-nos saber se o líder:

- 1) Estabelece uma visão para a escola, partilhada e motivadora;

Porque, liderar a escola para a participação e envolvimento de todos pressupõe o estabelecimento de uma visão que vá de encontro às reais aspirações e necessidades da comunidade em que se insere.

Esta visão pretende-se unificadora dos esforços de todos.

- 2) Apresenta um envolvimento e uma coordenação de esforços com entidades externas para benefício da escola;

Porque, a liderança que promove a participação de outros elementos para além dos que circulam “intra muros da escola” pressupõe a procura de parcerias de colaboração que beneficiem os parceiros e que mostrem que a escola local pode ter mais-valias para dar à comunidade.

3) Promove a identidade da escola no exterior

Porque um liderança que promova a identidade da escola no exterior realizará várias atividades alargadas à comunidade local que ajudarão a congregar esforços e a criar o espírito de corpo da escola para os alunos, pais e professores.

Formulámos uma pergunta baseada perspectiva de Blanchard (2007, p.21) para quem “*uma característica essencial dos grandes líderes é a sua capacidade de mobilizar os outros em torno de uma visão comum*”.

O tratamento desta questão será feito nos mesmos termos das questões anteriores.

6.1 – Estabelecimento de uma visão para a escola partilhada e motivadora

6.1.1 – Indicadores parcelares do Estabelecimento de uma visão para a escola partilhada e motivadora

Quadro XXXV: indicadores parcelares do estabelecimento de uma visão para a escola partilhada e motivadora

	Não sei	Quase nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre	Totais
A maioria dos professores envolve-se na concretização do projeto educativo	20 3,1%	21 3,2%	38 5,8%	179 27,4%	259 39,7	136 20,8%	653 100%
Os pais ajudaram a estabelecer as regras de comportamentos esperados na escola	57 8,8%	87 13,5%	152 23,5%	238 36,8%	95 14,7%	18 2,8%	647 100%
Existe um esforço para que a escola vá de encontro às reais aspirações e necessidades da comunidade em que se insere	30 4,6%	21 3,2%	31 4,8%	182 28,0%	262 40,3%	124 19,1%	650 100%

Os nossos inquiridos, numa percentagem semelhante, assumem que muitas vezes ou quase sempre a maioria dos professores se envolve na concretização do projeto

educativo e que existe um esforço para que a escola vá de encontro às reais aspirações e necessidades da comunidade em que se insere.

Já no que diz respeito aos pais ajudarem a estabelecer as regras de comportamentos esperados na escola as opiniões dos nossos respondentes são bem menos positivas sendo de evidenciar as percentagens das respostas de “quase nunca” ou “poucas vezes”.

6.1.2 – Indicador agregado do estabelecimento de uma visão para a escola, partilhada e motivadora

Quadro XXXVI: Indicador agregado do estabelecimento de uma visão para a escola, partilhada e motivadora

Indicador agregado	Estabelecimento de uma visão para a escola, partilhada e motivadora	%
Algumas ou poucas vezes 3	2	0,31%
5	2	0,31%
6	13	2,01%
7	15	2,32%
8	18	2,78%
9	26	4,02%
10	48	7,42%
11	48	7,42%
Bastantes vezes 12	108	16,69%
13	110	17,00%
14	92	14,22%
Muitas vezes 15	81	12,52%
16	57	8,81%
17	16	2,47%
Quase sempre 18	11	1,70%
Totais	647	100,00%

Para as análises seguintes consideramos os intervalos [3,11], [12,14] e [15,18].

6.1.3 – Variações do estabelecimento de uma visão para a escola, partilhada

e motivadora segundo as características dos respondentes

Quadro XXXVII: Variações do estabelecimento de uma visão para a escola partilhada e motivadora segundo as características dos respondentes

Estabelecimento de uma visão para a escola, partilhada e motivadora	Género	Idade	Vínculo Laboral	Ciclo lecionado	Exercício de cargo
Graus de Liberdade	2	4	2	4	2
χ^2 observado	1,21	4,31	2,09	14,00	0,58
Probabilidade observada	0,55	0,37	0,35	0,01	0,75

Obtivemos variações significativamente estatísticas somente com o ciclo de ensino lecionado pelos respondentes.

É o sentido dessa variação que se apresenta no quadro seguinte.

6.1.4 – O estabelecimento de uma visão para a escola partilhada e motivadora segundo o ciclo de ensino lecionado

Quadro XXXVIII: Estabelecimento de uma visão para a escola partilhada e motivadora segundo o ciclo lecionado

Ciclo lecionado Estabelecimento de uma visão para a escola partilhada e motivadora	Ed. Pré-escolar e 1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo e secundário	TOTAL
Algumas ou poucas vezes [3,11]	90 25%	28 25%	51 34%	169 27%
Bastantes vezes [12,14]	165 45%	63 56%	70 47%	298 48%
Muitas vezes [15,18]	109 30%	21 19%	27 18%	157 25%
TOTAL	364 100%	112 100%	148 100%	624 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 (observado) = 14,00 Probabilidade observada = 0,01

Os educadores de infância e os professores do 1º ciclo do ensino básico são os que mais fortemente assumem que no seu agrupamento, com muita frequência se adotam dinâmicas que contribuem para o estabelecimento de uma visão para a escola partilhada e assumida por todos: professores, pais e restante comunidade escolar.

Os professores do 2º ciclo e os professores do 3º ciclo e ensino secundário têm respostas semelhantes (considerando, apenas, estes dois ciclos obtivemos uma probabilidade de 0,24).

6.2 – Envolvimento e coordenação de esforços com entidades externas

6.2.1 – Indicadores parcelares do envolvimento e coordenação de esforços com entidades externas

Quadro XXXIX: Indicadores parcelares do envolvimento e coordenação de esforços com entidades externas

	Não sei	Quase nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre	Totais
Existe a preocupação de envolver, nas atividades educativas, entidades externas, como empresas, associações locais e outras...	18 2,8%	35 5,4%	60 9,2%	284 43,7%	199 30,6%	54 8,3%	650 100%
O diretor do agrupamento procura estabelecer uma boa relação com as empresas e as associações locais	97 15,0%	29 4,5%	22 3,4%	136 21,1%	242 37,5%	119 18,4%	645 100%
Existe a preocupação de envolver a autarquia nas atividades da escola	27 4,2%	24 3,7%	59 9,1%	221 34,1%	247 38,1%	70 10,8%	648 100%

Nesta questão os professores, em maioria, assumem que o diretor do seu agrupamento, muitas vezes ou mesmo quase sempre, procura estabelecer uma boa relação com as empresas e associações locais. Em menor percentagem, ainda que próxima da maioria, assumem que no seu agrupamento, muitas vezes ou quase sempre, existe a preocupação de envolver a autarquia nas atividades da escola.

Já no que concerne à preocupação de envolver, nas atividades educativas, entidades externas como empresas locais e outras, as respostas afirmativas são minoritárias, prevalecendo as repostas intermédias: às vezes.

6.2.2 – Indicador agregado do envolvimento e coordenação de esforços com entidades externas

Quadro XL: Indicador agregado do envolvimento e coordenação de esforços com entidades externas

Indicador agregado	Envolvimento e coordenação de esforços com entidades externas	%
Algumas ou poucas vezes 3	6	0,93%
4	2	0,31%
5	8	1,24%
6	22	3,42%
7	22	3,42%
8	18	2,80%
9	29	4,51%
10	39	6,07%
11	37	5,75%
Bastantes vezes 12	71	11,04%
13	94	14,62%
14	82	12,75%
Muitas vezes 15	117	18,20%
16	51	7,93%
17	20	3,11%
Quase sempre 18	25	3,89%
Totais	643	100,00%

Continuamos a considerar os intervalos [3,11], [12,14] e [15,18].

6.2.3 – Variações do envolvimento e coordenação de esforços com entidades externas segundo as características dos respondentes

Quadro XLI: Variações do envolvimento e coordenação de esforços com entidades externas para benefício da escola segundo as características dos respondentes

Envolvimento e coordenação de esforços com entidades externas	Género	Idade	Vínculo Laboral	Ciclo lecionado	Exercício de cargo
Graus de Liberdade	2	4	2	4	2
χ^2 observado	2,69	8,82	4,48	10,44	9,24
Probabilidade observada	0,26	0,07	0,11	0,03	0,01

Registaram-se variações estatisticamente significativas apenas com o ciclo de ensino e com o exercício de cargos.

Nos quadros seguintes apresenta-se o sentido dessas variações.

6.2.4 - Envolvimento e coordenação de esforços com entidades externas

segundo o ciclo de ensino lecionado

Quadro XLII: Envolvimento e coordenação de esforços com entidades externas segundo o ciclo lecionado

Ciclo lecionado Envolvimento e coordenação de esforços com entidades externas	Ed. Pré-escolar e 1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo e secundário	TOTAL
Algumas ou poucas vezes [3,11]	110 31%	29 27%	41 27%	180 29%
Bastantes vezes [12,14]	120 33%	51 47%	68 45%	239 39%
Muitas vezes [15,18]	130 36%	29 27%	42 28%	201 32%
TOTAL	360 100%	109 100%	151 100%	620 100%

Graus de liberdade = 4

χ^2 (observado) = 10,44

Probabilidade observada = 0,03

Mais uma vez é o grupo dos educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico que evidencia uma opinião mais favorável, ou seja, são os que mais assumem existir, no seu agrupamento, com muita frequência um esforço de envolver e coordenar esforços com entidades externas como empresas, associações locais e autarquia no sentido de criar dinâmicas que visem favorecer a escola.

No entanto, é o mesmo grupo de respondentes que mais assume tal acontecer somente algumas ou raras vezes.

6.2.5 Envolvimento e coordenação de esforços com entidades externas segundo o exercício, ou não, de cargos

Quadro XLIII: Envolvimento e coordenação de esforços com entidades externas segundo o exercício, ou não, de cargos

Cargo Envolvimento e coordenação de esforços com entidades externas	Professores com exercício de cargos	Professores sem cargos	TOTAL
Algumas ou poucas vezes [3,11]	15 16%	167 31%	182 29%
Bastantes vezes [12,14]	44 46%	201 37%	245 38%
Muitas vezes [15,18]	37 39%	174 32%	211 33%
TOTAL	96 100%	542 100%	638 100%

Graus de liberdade = 2

χ^2 (observado) = 9,24

Probabilidade observada = 0,01

Os professores que desempenham cargos no agrupamento assumem mais do que os outros que no seu agrupamento existe um envolvimento e uma concertação de esforços para envolver entidades externas à escola nas diversas atividades.

Não será de estranhar os resultados obtidos dado serem os professores com cargos os que mais responsáveis são pela organização das dinâmicas do agrupamento.

6.3 – Promoção da identidade da escola no exterior

6.3.1 – Indicadores parcelares da promoção da identidade da escola no exterior

Quadro XLIV: Indicadores parcelares da promoção da escola no exterior

	Não sei	Quase nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre	Totais
Os pais são convidados a participar em diversas atividades da escola	6 0,9%	13 2,0%	42 6,5%	216 33,2%	288 44,3%	85 13,1%	650 100%
Realizam-se eventos abertos à comunidade	4 0,6%	21 3,2%	45 6,9%	212 32,7%	281 43,3%	86 13,3%	649 100%
Existe a preocupação de publicar notícias do agrupamento através de jornais ou site para a comunidade local ter conhecimento	20 3,1%	23 3,5%	39 6,0%	164 25,2%	254 39,0%	151 23,2%	651 100%

Como o quadro indica, os professores assumem maioritariamente que as iniciativas propostas acontecem muitas vezes, ou mesmo quase sempre. No entanto, dentro dessa maioria, a mais forte evidencia-se ao nível da existência da preocupação de publicar notícias do agrupamento.

6.3.2 – Indicador agregado da promoção da identidade da escola no exterior

Quadro XLV: Indicador agregado da promoção da identidade da escola no exterior

Indicador agregado	Promoção da identidade da escola no exterior	%
Algumas ou poucas vezes 3	1	0,2%
5	3	0,5%
6	6	0,9%
7	7	1,1%
8	15	2,3%
9	15	2,3%
10	17	2,6%
11	39	6,0%
Bastantes vezes 12	77	11,9%
13	81	12,5%
14	90	13,9%
15	137	21,1%
16	89	13,7%
17	42	6,5%
Muitas vezes 18	29	4,5%
Totais	648	100%

Para os seguintes tratamentos da questão mantemos os intervalos dos anteriores itens.

6.3.3 – Variações da promoção da identidade da escola no exterior segundo as características dos respondentes

Quadro XLVI: Variações da promoção da identidade da escola no exterior com as características dos respondentes

Promoção da identidade da escola no exterior	Género	Idade	Vínculo Laboral	Ciclo lecionado	Exercício de cargo
Graus de Liberdade	2	4	2	4	2
χ^2 observado	0,61	2,52	6,63	3,72	2,73
Probabilidade observada	0,74	0,64	0,04	0,45	0,26

Como nos é dado a concluir pela observação da tabela apenas se regista variação estatisticamente significativa com o vínculo laboral dos respondentes.

É o sentido dessa variação que se apresenta no quadro seguinte.

6.3.4 – Promoção da identidade da escola no exterior segundo o vínculo

laboral

Quadro XLVII: Promoção da identidade da escola no exterior segundo o vínculo laboral

Promoção da identidade da escola no exterior	Vínculo Contratado e QZP	Quadro de agrupamento	TOTAL
Algumas ou poucas vezes [3,11]	44 20%	59 14%	103 16%
Bastantes vezes [12,14]	86 40%	161 38%	247 38%
Muitas vezes [15,18]	86 40%	209 49%	295 46%
TOTAL	216 100%	429 100%	645 100%

Graus de liberdade = 2

χ^2 (observado) = 6,63

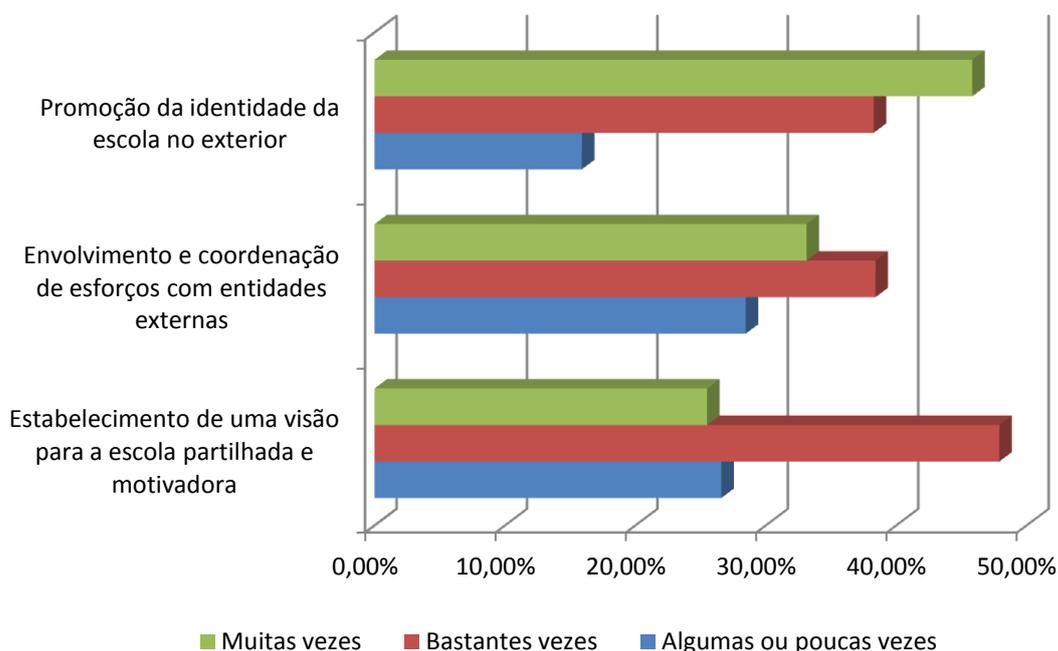
Probabilidade observada = 0,04

São os professores do quadro de agrupamento que mais significativamente (quase em maioria) referem que são muitas as vezes em que a escola promove a sua identidade no exterior por via de várias atividades desde convites à participação dos pais, da comunidade local, bem como pela publicação das suas práticas.

Julgamos que este resultado assenta na lógica subjacente à estabilidade dos professores dos quadros de agrupamento em oposição aos professores que sendo contratados ou do quadro de zona pedagógica, em regra, não conseguem um tempo de permanência no mesmo agrupamento que – com profundidade – lhes permita conhecer as suas práticas e cultura organizacionais.

6.4 - Comparação de opiniões sobre liderar com visão, envolvimento e partilha

Gráfico VIII Comparação de opiniões sobre liderar com visão, envolvimento e partilha



Dos três aspetos questionados aquele que os professores assumiram ocorrer mais vezes é a promoção da identidade da escola no exterior, seguido da preocupação de envolver as entidades externas nas atividades da escola.

7. Participação de entidades externas no conselho geral do agrupamento

A escola com alguma autonomia tem chamado a si a participação de diversos organismos e diversas entidades externas à escola que, por tradição, não tinham “voz” na vida das dinâmicas escolares.

Esta participação cada vez se faz com mais implicações práticas, quer por via do reforço legal da participação, quer por via das aprendizagens efetuadas por aqueles que têm vindo a percorrer o caminho da participação na escola.

As parcerias educativas vieram para ficar. E se num passado próximo se estranhava a sua presença, no momento, fazem parte dos diversos órgãos dos agrupamentos começando pelo próprio órgão máximo do agrupamento – o seu conselho geral.

Todos os agrupamentos de escola são diferentes, estando enquadrados em realidades únicas com especificidades e identidade próprias, que as fazem gerir o seu campo de ação de forma bem diferente umas das outras. ALVES-PINTO (1995, p.146) refere que “a escola é um determinado conjunto de ações levadas a cabo por pessoas situadas num sistema de interação caracterizado por determinados estatutos, papeis e regras de funcionamento (formal e informal)”.

A introdução de outros agentes, também considerados educativos, na participação e decisões da vida dos agrupamentos terá alterado estes estatutos e papeis.

No entanto comungando da ideia de que a criação de hábitos de trabalho comum, espírito de equipa, esforço de partilha e cooperação são fatores fundamentais de motivação dos intervenientes no processo educativo, no sentido de cada vez se chegar mais longe nas metas a alcançar (cfr TEIXEIRA, 1995, p.166) entendemos procurar saber o grau de benefício que os professores entendem existir na participação, no conselho geral. Este órgão é responsável pela aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola, das decisões estratégicas e de planeamento, acompanhamento e fiscalização da sua concretização. É composto por um conjunto diversificado e heterogéneo de membros: pessoal docente, não docente, alunos, pais e encarregados de educação, representantes do município e representantes da comunidade local. Destes escolhemos a Autarquia, as empresas, associações locais e pais ou encarregados de educação dos alunos procurando saber se os professores sentem estes elementos como beneficiadores das práticas escolares ou se, pelo contrário, sentem esta participação como uma intromissão no seu território educativo.

Seguidamente, apresentaremos os resultados obtidos através das respostas diretamente dadas e dos resultados obtidos através do estudo das variações significativas segundo o perfil dos respondentes. Considerámos significativas as variações em que a probabilidade observada foi $\leq 0,05$.

7.1 – A participação da Câmara Municipal

7.1.1 – A participação da Câmara Municipal: distribuição das respostas

XLVIII: A participação da Câmara Municipal: distribuição de respostas

Participação da Câmara Municipal		
	Frequências	%
Muito prejudicial	5	0,79%
Prejudicial	28	4,43%
Benéfico	498	78,80%
Muito benéfico	101	15,98%
Totais	632	100,00%

Como nos é dado verificar pela distribuição das respostas a maioria dos nossos respondentes assume que a participação da Câmara Municipal é benéfica.

Para as análises seguintes consideraremos as respostas benéfico e muito benéfico.

7.1.2 – Variações da participação da Câmara Municipal com as características dos respondentes

XLIX: Variações da participação da Câmara Municipal com as características dos respondentes

Participação da Câmara Municipal	Género	Idade	Vínculo Laboral	Ciclo lecionado	Exercício de cargo
Graus de Liberdade	1	2	1	2	1
χ^2 observado	1,81	0,61	1,41	3,25	0,03
Probabilidade observada	0,18	0,74	0,24	0,20	0,87

Pelos resultados obtidos verificamos que não obtivemos variações estatisticamente significativas.

7.2 – A participação das Associações Locais

7.2.1 – A participação das associações locais: distribuição das respostas

Quadro L: A participação das associações locais: distribuição das respostas

Participação das Associações Locais	Frequências	%
Muito prejudicial	1	0,16%
Prejudicial	34	5,40%
Benéfico	522	82,96%
Muito benéfico	73	11,59%
Totais	630	100,00%

É no entendimento de que é benéfica, ou mesmo muito benéfica, a participação das associações locais no conselho geral que os respondentes posicionam, maciçamente as suas respostas.

Para as análises seguintes consideraremos as respostas prejudicial, benéfico e muito benéfico.

7.2.2 – Variações da participação das Associações Locais com as características dos respondentes

Quadro LI: Variações da participação das associações locais com as características dos respondentes

Participação das Associações Locais	Género	Idade	Vínculo Laboral	Ciclo lecionado	Exercício de cargo
Graus de Liberdade	2	4	2	4	2
χ^2 observado	5,96	10,32	5,57	2,03	0,47
Probabilidade observada	0,05	0,04	0,06	0,73	0,79

Como podemos observar, pelos resultados obtidos a participação das Associações locais no conselho geral do agrupamento somente obteve variações estatisticamente significativas com o género e a idade dos respondentes.

São essas variações que se apresentam no quadro seguinte.

7.2.3 – A participação das associações locais segundo o género

Quadro LII: A participação das associações locais segundo o género

Género Associações locais	Masculino	Feminino	TOTAL
Prejudicial [1,2]	12 10,17%	23 4,50%	35 5,56%
Benéfico [3,3]	92 77,97%	429 83,95%	521 82,83%
Muito benéfico [4,4]	14 11,86%	59 11,55%	73 11,61%
TOTAL	118 100,00%	511 100,00%	629 100,00%

Graus de liberdade = 2

χ^2 (observado) = 5,96

Probabilidade observada = 0,05

Como podemos observar, são os professores que mais assumem ser prejudicial a participação das associações locais no conselho geral do seu agrupamento.

7.2.4 – A participação das associações locais segundo a idade

Quadro LIII: A participação das associações locais segundo a idade

Associações Locais	Idade	24-35	36-49	50-61	TOTAL
Prejudicial [1,2]		4 2,20%	17 5,43%	14 10,61%	35 5,58%
Benéfico [3,3]		156 85,71%	259 82,75%	104 78,79%	519 82,78%
Muito benéfico [4,4]		22 12,09%	37 11,82%	14 10,61%	73 11,64%
TOTAL		182 100,00%	313 100,00%	132 100,00%	627 100,00%

Graus de liberdade = 4

χ^2 (observado) = 10,32

Probabilidade observada = 0,04

São os professores mais velhos que mais assumem ser prejudicial a participação das associações locais no conselho geral do seu agrupamento.

Uma explicação possível para esta variação reside no fato de parte da vida profissional dos professores mais velhos se ter desenvolvido e consolidado num entendimento de escola fechada em que os processos de tomada de decisão cabiam, primordialmente, aos professores.

Ainda assim a maior parte dos professores deste grupo etário assume ser benéfica a participação destes organismos o que, de alguma forma, sustenta uma progressiva alteração da cultura profissional dos professores que começa a abrir-se a valores de participação.

7.3 – A participação dos pais

7.3.1 – A participação dos pais: distribuição das respostas

Quadro LIV: A participação dos pais: distribuição das respostas

Participação dos Pais	Frequências	%
Muito prejudicial	5	0,79%
Prejudicial	24	3,80%
Benéfico	471	74,64
Muito benéfico	131	20,76
Totais	631	100,00%

Neste indicador os respondentes, numa grande maioria, posicionaram as suas respostas no entendimento de que é benéfica, ou mesmo muito benéfica, a participação dos pais no conselho geral do seu agrupamento. Mais uma vez não é significativo o número de professores que entende esta participação ser prejudicial ou muito prejudicial.

Para as análises seguintes consideraremos o intervalo [3,3] para benéfico e o intervalo [4,4] para muito benéfico.

7.3.2 – Variações da participação dos pais com as características dos respondentes

Quadro LV: Variações da participação dos pais com as características dos respondentes

Participação dos Pais	Género	Idade	Vínculo Laboral	Ciclo lecionado	Exercício de cargo
Graus de Liberdade	1	2	1	2	1
χ^2 observado	2,10	1,06	0,26	0,52	0,18
Probabilidade observada	0,15	0,59	0,61	0,77	0,67

Como podemos observar, pelos resultados obtidos, não se registam variações estatisticamente significativas.

7.4 – A participação de empresas

7.4.1 – A participação de empresas: distribuição das respostas

Quadro LVI: A participação de empresas: distribuição das respostas

Participação de Empresas	Frequências	%
Muito prejudicial	7	1,12%
Prejudicial	46	7,35%
Benéfico	501	80,03%
Muito benéfico	72	11,50%
Totais	626	100,00%

Em conformidade com a tendência de respostas às anteriores participações, a distribuição das respostas permite-nos verificar que os professores entendem ser benéfica a participação das empresas no conselho geral. A tendência imediatamente seguinte é da assunção de que tal participação é muito benéfica.

No entanto é a participação desta entidade que reúne, face às demais apresentadas, o maior percentagem de respondentes a considerarem ser prejudicial, ou muito prejudicial, tal participação.

Para as análises seguintes consideraremos as respostas benéfico e muito benéfico.

7.4.2 – Variações da participação de empresas com as características dos respondentes

Quadro LVII: Variações da participação de empresas com as características dos respondentes

Participação de Empresas	Género	Idade	Vínculo Laboral	Ciclo lecionado	Exercício de cargo
Graus de Liberdade	1	2	1	2	1
χ^2 observado	0,00	2,88	4,84	0,52	0,32
Probabilidade observada	0,98	0,24	0,03	0,77	0,57

Pelos resultados obtidos verificamos que a participação de empresas somente obteve variações estatisticamente significativas com o vínculo laboral dos respondentes.

São essas variações que se apresentam no quadro seguinte.

7.4.3 – A participação de empresas segundo o vínculo laboral

Quadro LVIII: A participação de empresas segundo o vínculo laboral

Exercício de cargos Participação de Empresas	Contratado e Quadro de Zona Pedagógica	Quadro de Agrupamento	TOTAL
Benéfico [3,3]	159 82,81%	339 89,68%	498 87,37%
Muito benéfico [4,4]	33 17,19%	39 10,32%	72 12,63%
TOTAL	192 100,00%	378 100,00%	570 100,00%

Graus de liberdade = 1

χ^2 (observado) = 4,84

Probabilidade observada = 0,03

Os professores contratados e os do quadro de zona pedagógica são os que assumem uma opinião mais favorável à participação de empresas no conselho geral do agrupamento.

Não esperávamos que a variação se desse neste sentido na medida em que os professores do quadro são os que mais assumem responsabilidades de participação no conselho geral do seu agrupamento.

7.5 – A participação da Junta de Freguesia

7.5.1 – A participação da Junta de Freguesia: distribuição das respostas

Quadro LIX: A participação da Junta de Freguesia: distribuição das respostas

Participação da Junta de Freguesia	Frequências	%
Muito prejudicial	8	1,27%
Prejudicial	20	3,18%
Benéfico	488	77,58%
Muito benéfico	113	17,97%
Totais	629	100,00%

O maior número de respondentes posiciona-se no entendimento de que é benéfica a participação da junta de Freguesia no conselho geral, seguido por aqueles que entendem muito benéfico. O número de respostas dos professores que assumem ser prejudicial ou muito prejudicial é residual.

Para as análises seguintes consideraremos as respostas benéfico e muito benéfico.

7.5.2 – Variações da participação da Junta de Freguesia com as características dos respondentes

Quadro LX: Variações da participação da Junta de Freguesia com as características dos respondentes

Participação da Junta de Freguesia	Género	Idade	Vínculo Laboral	Ciclo lecionado	Exercício de cargo
Graus de Liberdade	1	2	1	2	1
χ^2 observado	2,38	0,19	0,83	12,27	2,97
Probabilidade observada	0,12	0,91	0,36	0,00	0,09

Pelos resultados obtidos verificamos que apenas existe variação estatisticamente significativa com o ciclo lecionado pelos respondentes.

É essa variação que se apresenta no quadro seguinte.

7.5.3 – A participação da Junta de Freguesia segundo o ciclo de ensino lecionado

Quadro LXI: A participação da Junta de Freguesia segundo o ciclo de ensino lecionado

Ciclo lecionado Participação da Junta de Freguesia	Educação Pré-escolar e 1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo e secundário	TOTAL
Benéfico [3,3]	279 79,49%	71 75,53%	121 91,67%	471 81,63%
Muito Benéfico [4,4]	72 20,51%	23 24,47%	11 8,33%	106 18,37%
TOTAL	351 100,00%	94 100,00%	132 100,00%	577 100,00%

Graus de liberdade = 2

χ^2 (observado) = 12,27

Probabilidade observada = 0,00

São os professores do 2º ciclo do ensino básico os que mais afirmam ser muito benéfica a participação da Junta de Freguesia no conselho geral do agrupamento.

8. Formas de participação no conselho pedagógico

O conselho pedagógico é o órgão de gestão escolar responsável pela coordenação, supervisão pedagógica e orientação educativa. É um órgão central na escola, pelo qual

passam temas muito variados, muitos deles determinantes das boas práticas pedagógicas da escola, que concretizam o seu projeto educativo e moldam o ambiente da comunidade escolar.

Questionamos os professores do conselho pedagógico sobre a forma como entendem que se concretiza a participação neste órgão.

Entendemos ser importante procurar saber se a liderança está aberta e receptiva à participação e partilha de informação à comunidade escolar. Por isso, pensamos ser importante interrogar os nossos respondentes sobre o como decorrem as reuniões do conselho pedagógico uma vez que o seu presidente é o diretor. Especificamente, interessamos conhecer a forma como as lideranças “conduzem” ou “modelam” a participação das pessoas.

Há diversas formas das lideranças conduzirem a participação dos liderados. E nesta perspetiva procuramos uma tipologia de participação que nos pudesse mostrar esse outro lado de investigarmos a participação.

A legislação vigente pressupõe a vivência de uma escola democrática, por tal, participada e construída por muitos.

Para a formulação da questão utilizamos uma tipologia de participação de Verba apresentado por PATEMAN e já referida no capítulo I.

A pergunta construída visa procurar aferir, por meio das respostas obtidas, a existência de três possibilidades de participação: pseudoparticipação, participação parcial e participação plena.

Seguidamente, apresentamos os resultados obtidos por via da distribuição de respostas aos indicadores utilizados.

8.1 – Tipos de participação no conselho pedagógico: distribuição das respostas

Quadro LXII: Tipos de participação no conselho pedagógico: distribuição das respostas

Tipos de participação	Indicador Direto	%
Pseudoparticipação	O diretor leva à discussão as diversas matérias, recolhe opiniões mas a decisão dele é a que permanece	18 25%
Participação parcial	Cabe aos elementos do conselho pedagógico refletir e debater as questões para que o diretor possa tomar a melhor decisão	29 40,3%
Participação plena	Todas as decisões são tomadas por consenso	25 34,7%
Totais		72 100,0%

Quando questionados sobre a forma de participação no conselho pedagógico do seu agrupamento verificamos, como indica o quadro anterior, que a participação parcial é a forma de participação mais assumida pelos respondentes, seguida da participação plena.

Não podemos, no entanto, deixar de referir que a pseudoparticipação, sendo a menos assumida pelos inquiridos, ainda reúne uma percentagem considerável de respostas.

No entanto, face aos resultados pode-nos ser permitido considerar que o caminho da escola democrática participativa tem, progressivamente, sido construído sendo que os liderados têm assumido o papel de coparticipantes na construção da escola aberta e participada e os líderes têm aceiteado esta participação.

Conclusão

Partimos para o nosso trabalho de terreno, realizado através de um inquérito por questionário dirigido a professores, com a convicção de que a organização escolar vigente - primeiramente apoiada pelo Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de maio e, presentemente, pelo Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de Abril, alterado pelo Decreto-Lei nº224/2009, de 11 de setembro e pelo Decreto-Lei nº137/2012, de 2 de Julho - terá, obrigatoriamente, que contar com a participação e apoio de todos os intervenientes no processo educativo para que cada

agrupamento escolar mais do que um conjunto de imposições seja a vontade coletiva de todos aqueles que trabalham e despendem o seu esforço em prol de uma melhor qualidade da educação ministrada nas escolas portuguesas.

A forma de liderar a escola tem efeitos na vida das escolas, nas suas interações, na sua cultura organizativa, na sua forma de “fazer as coisas”.

Interessou-nos conhecer aspetos inerentes à liderança e à participação nos agrupamentos onde os professores respondentes trabalham. Por isso, direcionamos as nossas perguntas no sentido de obter informações sobre estes aspetos do nosso interesse.

Passamos, assim, a apresentar as conclusões do nosso estudo:

Os estilos relacional e democrático são os mais assumidos pelos professores como forma de liderança utilizadas nas escolas pelos seus diretores.

Os professores registam a sua maior concordância no entendimento de que o seu diretor usa o estilo relacional na sua forma de liderar a escola.

As variações com o exercício, ou não, de cargos mostram-nos que são os professores que exercem cargos os que mais concordam que o seu diretor é um líder relacional na medida em que se esforça por manter um bom ambiente entre todos e ajuda a resolver os problemas no sentido de garantir que todos se sintam bem na escola.

Num resultado muito semelhante surge a assunção dos professores de que o seu diretor usa o estilo democrático na forma como lidera a escola.

Novamente, na correlação com o exercício, ou não, de cargos são os professores que exercem cargos que assumem maior concordância e com o ciclo lecionado são os professores do 1º ciclo do ensino básico em conjunto com os educadores de infância os que mais assumem uma concordância elevada sobre este facto. Concluimos, também, que a

discordância cresce conforme aumenta o ciclo de ensino lecionado pelos professores respondentes.

Numa maioria também relevante – mas menos elevada do que as obtidas relativamente aos estilos relacional e democrático – os professores assumem que o seu diretor é um diretor conselheiro na medida em que mostra disponibilidade para ajudar a resolver os problemas e conseguir os melhores resultados.

No estilo conselheiro a variação por género do diretor aponta num sentido curioso: embora os professores que têm um diretor sejam os que mais discordam de que este seja um diretor conselheiro, é nesse mesmo grupo que se regista maior concordância com a utilização do estilo conselheiro.

Por fim, o uso do estilo dirigista pelo diretor, face aos anteriores estilos apresentados, é o menos assumido pelos professores ainda que, também, reúna uma maioria de concordância por parte destes.

Na correlação com a idade dos respondentes verificamos que são os professores mais novos que registam maior concordância no entendimento de que o seu diretor é dirigista sendo os professores que têm entre 36 e 49 anos de idade os que mais discordam que o seu diretor lidere a escola de uma forma dirigista.

Os professores assumem que no seu agrupamento existe uma cultura de participação

Os professores declararam maioritariamente concordar que no seu agrupamento se tem percorrido um “caminho” de construção de uma cultura de participação.

Inclusive, numa maioria muito elevada, entendem que a escola é um espaço aberto a todos os que queiram participar.

Quando fizemos a correlação com as várias características dos respondentes verificamos que, para além do género dos respondentes, as variações obtidas se relacionam com fatores organizacionais como o ciclo lecionado e o exercício, ou não, de cargos.

São as professoras as que mais assumem concordar bastante que no seu agrupamento têm existido iniciativas que promovem a construção de uma cultura de participação.

Já na variação obtida com o ciclo de ensino lecionado é o grupo de educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico que, em maioria, refere concordar muito, com a existência de uma cultura de participação.

Os professores do 2º ciclo do ensino básico são os que assumem maior discordância face à existência desta cultura.

Os professores que exercem cargos, face aos que não exercem, são os que mais assumem discordar que haja uma cultura de participação no seu agrupamento, nomeadamente, ao nível da relação com os pais.

Os professores concordam maioritariamente que existe uma construção do sentido de identidade do seu agrupamento.

Os professores maioritariamente assumem uma posição de concordância quanto à existência do sentido de identidade do agrupamento quando, numa forte maioria, referem concordar que o seu agrupamento se orienta por valores assumidos pela comunidade escolar e que o projeto educativo é partilhado por esta.

Os respondentes também, numa posição de quase maioria, assumem que os pais sentem a escola como um espaço que faz parte das suas vidas.

Na correlação com as características dos respondentes verificamos variações estatisticamente significativas com o género e com o ciclo de ensino lecionados pelos respondentes.

Efetivamente, são as professoras e o grupo de educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico que mais assumem concordar muito que o agrupamento tem seguido no caminho da construção de um sentido de identidade.

Na variação pelo ciclo deve acrescentar-se que a discordância cresce à medida que aumenta o ciclo lecionado.

Os professores entendem maioritariamente que no seu agrupamento se estabelece uma visão que vai de encontro às reais aspirações e necessidades da comunidade em que se insere

A maioria dos professores assume que existe um esforço para que a escola vá de encontro às reais necessidades da comunidade em que se insere e que a maioria dos professores se envolve na concretização do projeto educativo do seu agrupamento.

Na variação com o ciclo lecionado pelos respondentes verificamos que é o grupo dos educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico o que mais assume a existência de uma “visão” sobre o agrupamento partilhada e assumida pelos diversos intervenientes no processo educativo.

Os professores maioritariamente assumem que no seu agrupamento existem esforços no sentido de envolver as entidades externas nas dinâmicas do agrupamento

A maioria dos professores entende que o seu diretor procura estabelecer uma boa relação com as empresas e as associações da localidade onde se situa o agrupamento.

E, também, numa quase maioria, aceitam que no seu agrupamento, muitas vezes ou quase sempre, existe a preocupação de envolver a autarquia nas atividades do agrupamento.

Já no que se refere à preocupação de envolver, nas atividades, entidades externas como as empresas e as associações locais, o maior número de professores respondeu que só algumas vezes esta preocupação acontece, embora numa percentagem muito próxima se

encontre o grupo de professores que entende que esta preocupação muitas vezes, ou mesmo quase sempre, acontece.

Na correlação com as características dos respondentes verificamos que as variações se situaram ao nível das características organizacionais, nomeadamente, ciclo de ensino lecionado e exercício, ou não, de cargos.

No primeiro foram os professores do 1º ciclo do ensino básico e os educadores de infância os que mais assumiram que são muitas as vezes em que existe o envolvimento e coordenação de esforços com entidades externas para benefício da escola.

No entanto, é o mesmo grupo que mais assume serem poucas – ou somente algumas – as vezes em que isto acontece.

Verificamos, também, que são os professores que não exercem cargos os que mais assumem que somente algumas ou poucas vezes se realiza este tipo de esforço.

Os professores assumem maioritariamente que o agrupamento promove a sua identidade no exterior

Os professores, por maioria, assumem que o seu agrupamento desenvolve dinâmicas que visam a promoção da sua identidade no exterior.

E onde os professores mais refletem essa maioria é na existência da preocupação de publicar e divulgar notícias do agrupamento.

A existência de eventos abertos à comunidade bem como de convites à participação dos pais em diversas atividades da escola é, também, maioritariamente assumido pelos professores.

Na correlação com as características dos respondentes obtivemos variações significativas com o seu vínculo laboral sendo os professores do quadro do agrupamento os que mais assumem que no seu agrupamento se providenciam dinâmicas que visam a promoção do agrupamento para além do espaço “intra escola”.

Os professores maioritariamente assumem ser benéfica a participação de entidades externas no conselho geral

Os professores afirmam maioritariamente ser benéfica a participação da Câmara Municipal, das associações locais, dos pais, de empresas e da Junta da Freguesia.

A participação que mais entendem ser muito benéfica é a dos pais seguida da participação da Junta de Freguesia.

Na correlação da participação das associações locais com as características dos respondentes verificamos que as variações significativas prendem-se com as características pessoais dos professores. No caso do género verificamos que são os professores mais do que as professoras quem mais assumem ser prejudicial a participação das associações. Pelo fator idade verificamos que são os professores mais velhos os que mais assumem considerar prejudicial a participação referida e os professores mais novos são os que mais entendem ser muito benéfica a participação das associações locais no conselho geral do seu agrupamento.

No que respeita à participação das empresas e na variação estatisticamente significativa obtida com o vínculo laboral dos respondentes concluímos serem os professores contratados e os do quadro de zona pedagógica os que assumem uma opinião mais favorável na participação das empresas.

Sobre a participação da Junta de Freguesia são os professores do 3º ciclo do ensino básico e os do ensino secundário os que mais fortemente assumem entender que é benéfica tal participação.

Os professores assumem que no conselho pedagógico a forma de participação mais usual é a participação parcial

Os professores que pertencem ao conselho pedagógico do seu agrupamento entendem, sem maioria, que a participação parcial é a forma mais usual de exercerem o seu

direito a participar naquele órgão. Entendem eles que cabe aos elementos do conselho pedagógico refletir e debater as questões para que o seu diretor possa tomar a melhor decisão.

A participação plena, onde todas as decisões são tomadas por consenso, é a segunda forma de participação mais assumida.

CONCLUSÃO

O estudo que realizamos procurava compreender os tipos de liderança das escolas e os modos de participação assumidos.

No intuito de obter resposta às nossas questões aprofundamos conhecimentos sobre os conceitos de **liderança** e **participação** (capítulo I) como grandes temáticas para o nosso trabalho de terreno.

Vimos pelas leituras feitas que a par das mudanças que se refletem na sociedade atual também as lideranças se têm adaptado às novas realidades organizacionais e às novas formas de “ser” e “estar” das pessoas que compõem a organização – logo influenciam-na.

Falamos de conceitos de liderança e dos diversos estilos de a exercer. E, a par de muitos outros aspetos e de muitas características associadas aos líderes sublinhamos a necessidade destes mostrarem integridade, construção de uma cultura de equipa e sabedoria para estimular a autoestima das pessoas que lideram.

A motivação, confiança e empenho são as grandes “forças” impulsionadoras de trabalho que o líder deve transmitir à sua equipa mostrando que o que as pessoas fazem é importante para o sucesso da organização ganhando, assim, a confiança e o respeito dos seus seguidores.

Esta integridade do líder - geradora de confiança e respeito - cria um conjunto de valores de trabalho aos quais o líder mostrará fidelidade e coerência na sua ação.

E trabalhando em parceria – partilhando informação e discutindo resultados – o líder colaborará com os seus colaboradores aprendendo, todos, a evoluir em conjunto como uma unidade.

A liderança não é algo que se impõe às pessoas. É algo que se faz com elas. É este o primado da liderança atual.

E ao ser realizada em conjunto com as pessoas torna-as cooperantes e responsáveis com os objetivos e resultados da organização.

E isto só acontece se acontecer a participação dos liderados.

No capítulo II levados pela convicção de que as lideranças de cada organização têm reflexo direto na participação dos seus atores, desenvolvemos um estudo junto dos professores no sentido de obtermos respostas acerca dos estilos de liderança, implicações da liderança na cultura organizacional, a participação dos atores educativos e tipos de participação no conselho pedagógico.

Chegamos a algumas conclusões:

- Nos estilos de liderança os estilos relacional e democrático são os mais assumidos pelos professores como forma de liderança das escolas;

- Os professores assumem maioritariamente que:

- no seu agrupamento existe uma cultura de participação;

- existe uma construção do sentido de identidade do seu agrupamento;

- no seu agrupamento se estabelece uma visão que vai de encontro às reais aspirações e necessidades da comunidade em que se insere

- no seu agrupamento se realizam esforços no sentido de envolver as entidades externas nas dinâmicas do agrupamento;

- o agrupamento promove a sua identidade no exterior;

- a participação de entidades externas no conselho geral é benéfica.

De referir, ainda, que os professores que pertencem ao conselho pedagógico assumem maioritariamente que neste órgão a forma de participação mais usual é a participação parcial.

As lideranças são fulcrais nas organizações.

Contudo, liderar não é um esforço isolado mas antes um esforço coletivo que a todos – de cada organização – deve mover para que cada dia seja diferente e melhor do que os anteriores.

As lideranças destinam-se aos homens e mulheres e são exercidas por homens e mulheres que, mesmo que tecnicamente bem preparados para tal, nem por isso perdem a sua condição humana.

Nos processos de liderança estão sempre implicados os seguidores que, se motivados, respondem à chamada podendo ajudar a traçar novos e maiores caminhos para a “sua” organização.

Ideal será que liderança e liderados desejem percorrer os mesmos caminhos assumindo, em conjunto, que é na mesma caminhada que querem continuar e participar.

BIBLIOGRAFIA

- ALVES-PINTO, M., C., (1995), **Sociologia da Escola**, Amadora, McGraw-Hill;
- ALVES-PINTO, M., C., (1998), “Escola e Autonomia”, in ALVES-PINTO, et al, **Autonomia das Escolas: um desafio**, Lisboa, Texto Editora, pp. 9-24;
- ARRIBANÇA, I., (2011), **A Liderança no masculino e no feminino**, Porto ISET, Polic.;
- BARROSO, J., (1992), in **Inovação e projecto Educativo de Escola**, organizado por Rui Canário, artigo de João Barroso intitulado: “Fazer da escola um Projecto”, Lisboa Educa;
- BLANCHARD, K., (2007), **Um nível superior de liderança**, Lisboa, Actual Editora;
- CARVALHO, A., D., (1993), (org.), et al, **A Construção do Projecto de Escola**, Porto Editora;
- CUNHA & REGO, (2005), **Liderar**, lisboa, Dom Quixote;
- ERASMIE, T., e LIMA, L., (1989), **Investigação e Projectos de Desenvolvimento em Educação: uma introdução**, Braga, Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos;
- FORMOSINHO, J., (1992), “De serviço de estado a Comunidade Educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa” in ISET, **Textos de Apoio – Administração Escolar: I módulo caderno 1**, Porto, pp. 25 a 40;
- FORMOSINHO, J., (2000), “A Escola das pessoas para as pessoas – para um manifesto antiburocrático”, in FORMOSINHO, J., et al, **Políticas Educativas e autonomia das escolas**, Porto, Asa, pp. 147 a 159;
- FULLAN, M., (2003), **Liderar numa cultura de Mudança**, Porto Edições Asa;
- GOLEMAN, D., et al, (2002), **Os novos líderes – A inteligência emocional nas organizações**, Lisboa, Gradiva;
- LAROCHE, H., (s/d), “A tomada de Decisão” in N. AUBERT et al, **Management II**, Porto, Rés, pp.149-222;
- MARC, E., PICARD, D., (s/d), **A Interação Social**, Porto, Rés – Editora Lda;
- MICHEL, S., (s/d), **Gestão das Motivações**, Colecção Diagonal, Porto, Rés-Editora;
- NYE, J., (2008), **Liderança e Poder**, Lisboa, Gradiva;
- PATEMAN, C., (1992), **Participação e Teoria Democrática**, Editora Paz e Terra S.A.;
- SERGIOVANNI, T., (2004), **O mundo da liderança – Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas**, Porto, Edições ASA;
- SERGIOVANNI, T., (2004a), **Novos caminhos para a liderança escolar**, Porto, Edições ASA;
- TEIXEIRA, M., (1995), **O Professor e a escola – Perspectivas organizacionais**, Amadora, McGraw-Hill;
- THURLER, M., e PERRENOUD, P., (1994), **A Escola e a Mudança**, Cadernos de Inovação Educacional, Lisboa, Escolar Editora;

Legislação:

Lei nº 46/86, 14 de outubro;

Decreto-Lei nº 172-A/91, 10 de maio;

Decreto-Lei nº 115-A/98, 4 de maio;

Decreto-Lei nº 75/2008, 22 de abril;

ANEXOS

Muitos e novos desafios se têm imposto à Organização Escolar. Portugal está em plena mutação, não se encontrando a escola dissociada desta realidade. **Interessa saber o que os professores pensam acerca da realidade escolar.** Venho pedir a sua colaboração num trabalho que tem como objetivo aprofundar o conhecimento sobre a escola.

O ANONIMATO será assegurado não só aos professores que respondam como relativamente aos agrupamentos de escolas em que trabalham.

1. **Sexo:** Masculino Feminino

2. **Idade:** _____ anos

3. **Qual o seu vínculo profissional?**

Contratado

Quadro de Zona Pedagógica

Quadro de Escola/Agrupamento

4. **Qual o ciclo ou ciclos que leciona?**

Pré - escolar

1º ciclo

2º ciclo

3º ciclo

Secundário

5. **Anos de serviço prestado no Agrupamento de Escolas** (inclua o atual) _____

6. **Exerce algum cargo nos órgãos de gestão do seu Agrupamento de Escolas?**

Sim Não

7. **O diretor do seu agrupamento é:** Homem Mulher

8. No seu dia-a-dia escolar sente que o seu diretor:

(Sobre cada item responda com uma cruz ☒ consoante o seu grau de concordância)

	Discordo Totalmente	Discordo	Nem concordo Nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1. Mostra disponibilidade para ajudar as pessoas a resolver os problemas com que se confrontam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Impõe o seu ponto de vista sobre o modo como as coisas devem ser feitas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Esforça-se por manter um ambiente de harmonia entre todos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Mantém controlo sobre todas as atividades dirigindo-as em pormenor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Procura que as decisões a tomar sejam fruto do trabalho em equipa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Mostra-se interessado nos problemas de todos no sentido de ajudar a conseguir melhores resultados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ajuda a resolver os conflitos que surgem no sentido de garantir que todos se sintam bem na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Está sempre pronto para escutar as opiniões dos outros sobre os assuntos da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. O conselho geral é composto por uma diversidade de membros que participam nas deliberações deste órgão.

Dê a sua opinião quanto ao contributo das seguintes entidades no conselho geral:

(Sobre cada item responda com uma cruz ☒ consoante o seu grau de concordância)

	Muito Benéfico	Benéfico	Prejudicial	Muito Prejudicial
1. A participação da Câmara Municipal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. A participação das associações locais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. A participação dos pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. A participação de empresas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. A participação da Junta de Freguesia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Das seguintes afirmações dê a sua opinião quanto a eventuais mudanças ocorridas no seu agrupamento de escolas:

(Sobre cada item responda com uma cruz ☒ consoante o seu grau de concordância)

	Discordo Totalmente	Discordo	Nem concordo Nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1. Os pais estão mais participativos na vida da escola dos seus filhos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. O agrupamento orienta-se por valores que são assumidos pela comunidade escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. A escola é um espaço aberto a todos que queiram participar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. O projeto educativo é partilhado pela comunidade educativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. A associação de pais desenvolve iniciativas com o objetivo de aproximar os pais da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Os pais sentem a escola como um espaço que faz parte das suas vidas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Nas diversas dinâmicas do seu agrupamento considera que::

(Assinale com uma cruz ☒ a quadricula que corresponde à sua opinião relativamente a cada uma das afirmações)

	Quase sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Quase nunca	Não sei
1. A maioria dos professores envolve-se na concretização do projeto educativo	<input type="checkbox"/>					
2. Existe a preocupação de envolver, nas atividades educativas, entidades externas, como empresas, associações locais e outras...	<input type="checkbox"/>					
3. Os pais são convidados a participar em diversas atividades da escola	<input type="checkbox"/>					
4. Os pais ajudaram a estabelecer as regras de comportamentos esperados na escola	<input type="checkbox"/>					
5. O diretor do agrupamento procura estabelecer uma boa relação com as empresas e as associações locais	<input type="checkbox"/>					
6. Realizam-se eventos abertos à comunidade	<input type="checkbox"/>					
7. Existe a preocupação de envolver a autarquia nas atividades da escola	<input type="checkbox"/>					
8. Existe a preocupação de publicar notícias do agrupamento através de jornais ou site para a comunidade local ter conhecimento	<input type="checkbox"/>					
9. Existe um esforço para que a escola vá de encontro às reais aspirações e necessidade da comunidade em que se insere	<input type="checkbox"/>					

Se não pertence ao conselho pedagógico o seu questionário terminou

Obrigado!

Se é elemento do conselho pedagógico responda, por favor, ainda às seguintes questões:

- 12. No seu agrupamento de escolas as reuniões do conselho pedagógico, na parte legalmente estabelecida, contam com a presença do representante dos pais?**

Sim Não ___AK

Se respondeu NÃO indique com uma cruz UM dos motivos para que isso aconteça: ___AL

O representante dos pais
não é convocado

O representante dos pais é
convocado mas não comparece

Desconheço o motivo

- 13. Como elemento do conselho pedagógico, nas reuniões deste órgão, considera que:**

(Assinale com uma cruz uma e uma só das seguintes propostas, a que mais se aproxima da sua opinião)

1. O diretor leva à discussão as diversas matérias, recolhe opiniões mas a decisão dele é a que prevalece ___AM
2. Cabe aos elementos do conselho pedagógico refletir e debater as questões para que o diretor possa tomar a melhor decisão
3. Todas as decisões são tomadas por consenso

O seu Questionário terminou.

Agradeço a sua colaboração!

