



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E TRABALHO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

As Novas Lideranças e o Clima de Escola

Dissertação orientada por:

Professora Doutora Maria Manuela Nogueira Pinto Teixeira

Ana Paula Gomes Ramada

Porto, Julho de 2010

RESUMO:

Este trabalho procura compreender o tipo de liderança e o clima de escola no contexto do modelo de administração e gestão introduzido pelo decreto-lei nº 75/2008. Depois de nos determos sobre as alterações produzidas por lei, designadamente no que se refere ao modo de eleição do director e ao modo de designação dos coordenadores, desenvolvemos os conceitos de liderança e de clima socorrendo-nos de diferentes autores.

Para o estudo concreto do que ocorre nas escolas utilizámos como Instrumento de Recolha de Dados um questionário dirigido a professores.

Sobre a Gestão das Escolas recolhemos a opinião dos professores sobre o actual modelo; relativamente à liderança as perguntas foram alicerçadas em três tipologias: de LIKERT, GOLEMAN e REGO; por fim, estudamos o clima de escola na perspectiva das organizações autentizóticas, proposto por KETS DE VRIES.

Os resultados obtidos evidenciaram que a maioria dos professores não concorda com as alterações do modelo de administração e gestão, que, de um modo geral, se registam variações significativa entre a opinião sobre o novo modelo e os estilos de liderança atribuídos ao director e que as nossas escolas parecem não ser ainda organizações suficientemente autentizóticas.

ABSTRACT

This paper seeks to understand the kind of leadership and school climate experienced by schools in the context of the new school administration and management model introduced by Decree-Law nr.75/2008. After we dwell on the changes produced by law, in particular as regards the manner of electing the director and the method of appointment of coordinators, we develop the concepts of leadership and climate using different authors.

For the concrete study of what happens in schools we used as an instrument for data collection a questionnaire addressed to teachers.

In what concerns the management of schools we collected the opinions of teachers on the current model. Leadership questions were based on three types by LIKERT, GOLEMAN and REGO.

Finally, we based the study of school climate on Kets de VRIES' view of authentizotic organizations.

The results showed that most teachers do not agree with the changes introduced to the school administration and management model, and, in general, there were significant variations between the opinion about the new model and leadership styles assigned to the Director and the opinion that our schools seem not yet to be truly authentizotic organizations.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho de investigação só foi possível graças ao valioso contributo e apoio de várias pessoas, às quais não posso deixar de expressar os meus agradecimentos:

- À minha orientadora, Professora Doutora Manuela Teixeira, pelo apoio, dedicação e disponibilidade que sempre demonstrou no acompanhamento deste estudo;
- À Professora Doutora Conceição Alves-Pinto, pela ajuda, disponibilidade e incentivo facultados;
- À Professora Doutora Paula Borges, pela ajuda, disponibilidade e incentivo facultados;
- Aos professores das escolas do Distrito de Viana do Castelo, Porto, Setúbal, Castelo Branco e Lisboa que amavelmente colaboraram no preenchimento dos questionários;
- Aos professores da minha escola que de livre vontade procederam ao preenchimento do questionário e que, em muitos momentos difíceis, me apoiaram e encorajaram;
- Aos meus colegas do Mestrado, pela amizade e apoio demonstrados;
- *Aos meus pais*, por todas as oportunidades que me têm proporcionado ao longo da vida, e que nunca me faltaram com o seu estímulo e incentivo, mesmo nos momentos mais difíceis, e *a quem dedico este trabalho*.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
Capítulo I – A Gestão das Escolas, a Liderança e o Clima	3
Introdução	4
1- A Gestão e a Administração Das Escolas	5
1.1- Os Diversos Modelos De Gestão e Administração Das Escolas	5
1.2- O decreto-lei nº75/2008	10
2- Liderança	14
2.1- O Conceito de Liderança	14
2.2- Algumas teorias de liderança	16
2.2.1- Teoria dos Traços do Líder	16
2.2.2- Teorias Comportamentalistas	19
2.2.3- Teorias da Contingência.....	20
2.2.4- Liderança Transformacional e liderança Transaccional.....	21
2.2.5- Liderança emocional	22
2.2.5.1- A Inteligência Emocional e as suas quatro dimensões	23
2.2.5.2- Os Líderes Emocionalmente Inteligentes	28
2.3- A liderança e o poder	29
2.3.1- O Poder: definição do conceito	29
2.3.2- Diferentes Tipos de Poder: o poder brando e o poder duro	31
2.3.3- Liderança, poder, autoridade e influência	34
2.4- Liderança e gestão	37
2.5- Estilos de liderança	39
2.5.1- Ao estilos de liderança de Likert	39

2.5.2- Os estilos de liderança emocional de Goleman	40
2.5.3- As modalidades de liderança participativa de Rego	44
3- O Clima	47
3.1- O conceito de clima	47
3.2- As causas do clima	50
3.3- Os efeitos do clima	53
3.4- Clima das organizações autênticas e as suas dimensões	55
3.5- Clima de escola	59
3.6- O clima segundo os professores numa investigação em escolas portuguesas	62
Conclusão	68
CAPÍTULO II – Apresentação dos resultados de um estudo.....	70
Introdução	71
1- Os instrumentos de recolha de dados	72
2- Amostra do estudo	72
2.1- Idade	73
2.2- Género	74
2.3- Categoria profissional	74
2.4- Sector de ensino	75
3- Modelo de gestão e administração das escolas	77
3.1- Posição relativa às alterações da legislação	77
3.1.1-Posição relativa às alterações da legislação – distribuição das respostas	78
3.1.2- Variação da posição relativa às alterações da legislação pelas características dos respondentes	81
3.1.2.1- Variação da posição relativa às alterações da legislação segundo a idade	82

3.1.2.2- Variação da posição relativa às alterações da legislação segundo o género ..	82
3.1.2.3- Variação da posição relativa às alterações da legislação segundo o sector de ensino	83
3.2- Opinião relativa ao actual modelo de gestão e administração	84
3.2.1- Opinião relativa ao actual modelo de gestão e administração – distribuição das respostas	84
3.2.2- Variação da opinião relativa ao actual modelo de gestão e administração pelas características dos respondentes	85
3.2.2.1- Variação da opinião relativa ao actual modelo segundo a idade	85
3.2.2.2- Variação da opinião relativa ao actual modelo segundo o género	86
3.2.2.3- Variação da opinião relativa ao actual modelo segundo o sector de ensino ...	87
4- Liderança	87
4.1- Os estilos de liderança de Likert aplicados à escola	88
4.1.1- Distribuição das respostas	88
4.1.2- Variação dos estilos de liderança de Likert pelas características dos respondentes	90
4.1.2.1- Variação dos estilos de liderança segundo a idade	91
4.1.2.2- Variação dos estilos de liderança segundo a categoria profissional.....	91
4.1.1.3- Variação dos estilos de liderança segundo o sector de ensino	92
4.2- Estilos de liderança emocional na escola	93
4.2.1- Estilo Visionário	94
4.2.1.1- Frequência com que ocorre o estilo visionário – distribuição das respostas ..	94
4.2.1.2- Variação da frequência com que ocorre o estilo visionário pelas características dos respondentes	95
4.2.1.2.1- Variação da frequência com que ocorre o estilo visionário segundo a categoria profissional	96
4.2.1.2.2- Variação da frequência com que ocorre o estilo visionário segundo o sector de ensino	97

4.2.1.2.3- Variação da frequência com que ocorre o estilo visionário segundo a opinião sobre o actual modelo de gestão e administração das escolas ..	97
4.2.2- Estilo Conselheiro	98
4.2.2.1- Frequência com que ocorre o Estilo Conselheiro – distribuição das respostas	99
4.2.2.2- Variação da frequência com que ocorre o estilo conselheiro pelas características dos respondentes	100
4.2.2.2.1- Variação da frequência com que ocorre o estilo conselheiro segundo a idade.....	101
4.2.2.2.2- Variação da frequência com que ocorre o estilo conselheiro segundo a o sector de ensino	101
4.2.2.2.3-Variação da frequência com que ocorre o estilo conselheiro segundo a opinião sobre o actual modelo de gestão e administração das escolas ...	102
4.2.3- Estilo relacional	103
4.2.3.1- Frequência com que ocorre o estilo relacional – distribuição das respostas	103
4.2.3.2- Variação da frequência com que ocorre o estilo relacional pelas características dos respondentes	104
4.2.3.2.1- Variação da frequência com que ocorre o estilo relacional segundo a idade	105
4.2.3.2.2- Variação da frequência com que ocorre o estilo conselheiro segundo a categoria profissional	106
4.2.3.2.3- Variação da frequência com que ocorre o estilo conselheiro segundo o sector de ensino	106
4.2.3.2.4- Variação da frequência com que ocorre o estilo conselheiro segundo a opinião sobre o actual modelo de gestão e administração das escolas .	107
4.2.4- Estilo democrático	108
4.2.4.1- Frequência com que ocorre o estilo democrático – distribuição das respostas	108
4.2.4.2- Variação da frequência com que ocorre o estilo democrático pelas características dos respondentes	109

4.2.4.2.1- Variação da frequência com que ocorre o estilo democrático segundo a idade	110
4.2.4.2.2- Variação da frequência com que ocorre o estilo democrático segundo o sector de ensino	110
4.2.4.2.3- Variação da frequência com que ocorre o estilo democrático segundo a opinião sobre o actual modelo de gestão e administração das escolas .	111
4.2.5- Estilo Pressionador	112
4.2.5.1- Frequência com que ocorre o estilo pressionador – distribuição das respostas	112
4.2.5.2- Variação da frequência com que ocorre o estilo pressionador pelas características dos respondentes	113
4.2.5.2.1- Variação da frequência com que ocorre o estilo democrático segundo O sector de ensino.....	114
4.2.6- Estilo dirigista	114
4.2.6.1- Frequência com que ocorre o estilo dirigista – distribuição das respostas ...	115
4.2.6.2- Variação da frequência com que ocorre o estilo dirigista pelas características dos respondentes	116
4.2.6.2.1- Variação da frequência com que ocorre o estilo dirigista segundo a idade	116
4.2.6.2.2- Variação da Frequência com que ocorre o estilo dirigista segundo o sector de ensino	117
4.2.6.2.3- Variação da Frequência com que ocorre o estilo dirigista segundo a opinião sobre o actual modelo de gestão e administração das escolas ...	118
4.2.7- Comparação das frequências com que ocorrem os estilos de liderança emocional	119
4.3- As modalidades de liderança participativa	120
4.3.1- Modalidades de liderança participativa na nomeação dos coordenadores do departamento pelo director da escola	120
4.3.1.1- Modalidade de liderança participativa na nomeação dos coordenadores de departamento pelo director da escola – distribuição das respostas	121

5- Clima de escola na perspectiva das organizações autênticas	122
5.1- Espírito de camaradagem	123
5.1.1- Posição sobre o espírito de camaradagem – distribuição das respostas	124
5.1.2- Variação da posição sobre o espírito de camaradagem pelas características dos respondentes	125
5.1.2.1- Variação da posição sobre o espírito de camaradagem segundo a idade	125
5.1.2.2- Variação da posição sobre o espírito de camaradagem segundo a categoria profissional	126
5.1.2.3- Variação da posição sobre o espírito de camaradagem segundo o sector de Ensino	127
5.2- Oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem	127
5.2.1- Posição sobre as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem – distribuição das respostas	128
5.2.2- Variação da posição sobre as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem pelas características dos respondentes	129
5.2.2.1- Variação da posição sobre as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem segundo a idade	129
5.3- Credibilidade do director	130
5.3.1- Posição sobre a credibilidade do director – distribuição das respostas	130
5.3.2- Variação da posição sobre a credibilidade do director pelas características dos respondentes	132
5.3.2.1- Variação da posição sobre a credibilidade do director segundo a idade	132
5.3.2.2- Variação da posição sobre a credibilidade do director segundo a categoria profissional	133
5.3.2.3- Variação da posição sobre o espírito de camaradagem segundo a opinião relativa do actual modelo.....	134
5.4- Equidade	134
5.4.1- Posição sobre a equidade – distribuição das respostas	135
5.4.2- Variação da posição sobre a equidade pelas características dos respondentes	136

5.4.2.1- Variação da posição sobre a equidade segundo a idade	136
5.4.2.2- Variação da posição sobre o espírito de camaradagem segundo a categoria profissional	137
5.4.2.3- Variação da posição sobre o espírito de camaradagem segundo o sector de ensino	137
5.4.2.4- Variação da posição sobre o espírito de camaradagem segundo a opinião relativa do actual modelo	138
5.5- Comunicação aberta e franca do director	139
5.5.1- Posição sobre a comunicação aberta e franca do director – distribuição das respostas	139
5.5.2- Variação da posição sobre a comunicação aberta e franca do director pelas características dos respondentes	140
5.5.2.1- Variação da posição sobre a comunicação aberta e franca do director segundo a idade	141
5.5.2.2- Variação da posição sobre a comunicação aberta e franca do director segundo a categoria profissional	141
5.5.2.3- Variação da posição sobre a comunicação aberta e franca do director segundo o sector de ensino	142
5.5.2.4- Variação da posição sobre a comunicação aberta e franca do director segundo a opinião relativa do actual modelo	143
5.6- Conciliação trabalho – família	143
5.6.1- Posição sobre a conciliação trabalho – família - distribuição das respostas	144
5.6.2- Variação da posição sobre a conciliação trabalho - família pelas características dos respondentes	145
5.6.2.1- Variação da posição sobre a conciliação trabalho - família segundo a idade	146
5.6.2.2- Variação da posição sobre a conciliação trabalho - família segundo o sector de ensino	146
5.7- Comparação das frequências com que ocorre as dimensões dos climas autizóticos	147
Conclusão	149
CONCLUSÃO	151

Bibliografia	153
Legislação	154
ANEXOS	155
Anexo 1 – Questionário	156

INTRODUÇÃO

O decreto-lei nº 75/2008 implementou um novo regime de autonomia, administração e gestão que alterou a vida e o funcionamento das escolas. Deste modo, tornou-se pertinente estudar a opinião dos professores sobre a referida legislação, assim como, sobre o modo como analisavam a liderança e apreciavam o clima das suas escolas.

Dois aspectos realçam no mal-estar gerado pelo novo enquadramento jurídico das escolas: o modo de nomeação dos directores e os poderes que lhes são atribuídos, particularmente o de escolherem os coordenadores de departamento e de escola que, até à entrada em vigor da nova legislação, eram da competência dos professores por via electiva. Decorrente desta alteração legislativa, em muitas escolas, alterou-se o tipo de relação entre directores e docentes, enquanto teve lugar, também, uma maior abertura da escola ao exterior, o que pode ter mudado o modo de pensar e de actuar dos professores e, por conseguinte, a sua maneira de estar, de sentir e de perceber a escola.

Este trabalho de investigação é constituído por dois capítulos. O primeiro capítulo destina-se ao aprofundamento teórico de três conceitos: Gestão das Escolas, Liderança e Clima. Para o efeito, começamos por consultar e analisar toda a legislação sobre a Gestão e Administração que desde 1974 até hoje tem orientado as escolas portuguesas. Seguidamente, procedemos a uma pesquisa bibliográfica sobre a problemática da liderança e do clima nas organizações procedendo ao seu enquadramento neste estudo.

No segundo capítulo, apresentamos os resultados de um estudo realizado junto de professores. Para tal, utilizamos o inquérito por questionário, como Instrumento de Recolha de Dados. Os dados recolhidos foram analisados através de metodologias estatísticas descritivas e inferenciais e destas análises retiramos algumas conclusões que procuraram dar resposta, ao menos em parte, à nossa questão de partida: será que a alteração do modelo de administração e gestão das escolas teve impacto sobre o modo como os professores vêem a liderança e o clima das suas escolas?

Não sendo já possível, neste estudo, comparar as opiniões anteriores e posteriores à entrada em vigor da nova legislação tudo o que nos foi possível foi procurar saber em que medida a opinião dos docentes sobre liderança e clima de escola variava ou não significativamente com a opinião que tinham sobre o novo modelo de administração e gestão.

CAPÍTULO I – A GESTÃO DAS ESCOLAS, A LIDERANÇA E O CLIMA

INTRODUÇÃO

Como já referimos, este trabalho procura conhecer o eventual impacto da implementação do decreto-lei nº75/2008 sobre a liderança e o clima das escolas. As profundas alterações provocadas pelo novo regime de autonomia e administração justificaram a problemática escolhida.

No primeiro ponto deste capítulo analisaremos os vários modelos de gestão e administração das escolas em Portugal, desde o 25 de Abril até à actualidade. Nesta abordagem procedeu-se ainda a um estudo comparativo dos últimos três modelos em vigor (decreto-lei nº 172/91; decreto-lei nº115-A/98; decreto-lei nº75/2008).

No segundo ponto deste capítulo, faremos a abordagem da temática relacionada com a liderança. Esta problemática é passível de entendimentos diversos, conforme as perspectivas adoptadas pelos investigadores que se têm debruçado sobre o tema. Como tal, tornou-se pertinente a análise dos vários conceitos e teorias de liderança e a distinção entre poder e liderança e entre liderança e gestão. Por último, faremos referência aos estilos de liderança de Likert, aos estilos de liderança emocional e às modalidades de liderança participativa.

No último ponto deste capítulo, abordaremos a temática do clima das organizações. Dentro desta problemática deter-nos-emos, particularmente sobre as organizações autênticas e os seus climas.

1- A GESTÃO E A ADMINISTRAÇÃO DAS ESCOLAS

Começaremos por analisar os diversos modelos de gestão e administração das escolas em Portugal, e por fim, analisaremos o decreto-lei nº75/2008, já que este esteve na base do estudo empírico que realizámos, e que será apresentado no capítulo final desta dissertação.

1.1- OS DIVERSOS MODELOS DE GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO DAS ESCOLAS

A administração da educação e das escolas tem sido objecto de interesse por parte de alguns investigadores ligados ao estudo da educação e da escola. A administração das escolas e do sistema educativo em Portugal tem sofrido ao longo dos tempos alterações, que estão relacionadas com os fenómenos culturais sociais, históricos e políticos da época, e que se repercutem nas políticas educativas.

A escola é uma organização com vários actores sociais e, como tal, reflecte a sociedade complexa a que pertence. TEIXEIRA salienta que “a sociedade actual é uma sociedade organizacional” em que “a organização escola é uma das mais relevantes, já que, (...), irá ter influência sobre todas as outras” (1995, pp. 4-5). Também REVEZ (2004, p.65) refere que “a escola não é pertença exclusiva dos indivíduos que nela transitam, educando ou sendo educados; é nada mais do que um património da comunidade a que proporciona os serviços que esta lhe requer”.

Ao longo dos tempos apareceram novas estruturas sociais, económicas, familiares, empresariais e políticas que conduziram a alterações do modelo de escola e, por conseguinte, exigiram uma nova organização na sua gestão e administração. Os problemas da gestão das escolas têm sido motivo de preocupação constante, e de

implementação de diversa legislação. Os princípios da participação e da democraticidade, assim como, os conceitos de eficácia, de liderança e por último, da autonomia nas escolas foram sempre influenciados pelos contextos histórico, social, cultural e político da época a que se reportam. Para REVEZ “o futuro da gestão ou até mesmo da escola, enquanto organização sistémica, depende do poder mobilizador e da capacidade autonomista das respectivas comunidades” (ibid, p.65) articulando participação e autonomia com uma “actuação criativa, responsável, actual, envolvente, pólo privilegiado de desenvolvimento regional” (ibidem).

Uma eficaz gestão e administração são essenciais para o bom funcionamento de uma organização. A escola actual é o reflexo da sociedade multifacetada e complexa a que pertence, pelo que encontrar o modelo de gestão adequado a esta organização, e que responda aos seus desafios e expectativas, nem sempre é tarefa fácil.

Na sequência do 25 de Abril de 1974, e das alterações provocadas na sociedade verificaram-se alterações significativas nas instituições e no sistema educativo. REVEZ (ibid, p.37) refere que “era inevitável uma ruptura da administração educacional a qual passou de uma forma intensa e brusca, a estar sujeita a múltiplas forças de pressão que dificilmente conseguiu controlar”. A vida das escolas, a sua gestão, e o próprio sistema educativo sofreram modificações profundas que passaram pela inovação pedagógica e pela mudança de atitudes entre os diversos actores educativos da escola.

O decreto-lei nº 735-A/74 de 21 de Dezembro implementa as estruturas democráticas em todos os estabelecimentos oficiais dos ensinos, preparatório e secundário, e assegura a participação de todos os docentes, discentes e funcionários. A gestão da escola é composta por três órgãos: conselho directivo, conselho pedagógico e

conselho administrativo. O presidente do conselho directivo é simultaneamente presidente do conselho pedagógico e do conselho administrativo. O presidente do conselho directivo vem substituir nas escolas preparatórias e secundárias, o cargo de reitor ou director, o conselho pedagógico, vem substituir o conselho de escola. TEIXEIRA (1995, p.144) afirma que “o reitor/director das escolas antes de Abril de 1974 é substituído pela dupla conselho directivo/presidente do conselho directivo”.

Nas escolas do ensino primário, “existem dois órgãos: o conselho escolar constituído pela totalidade dos professores da escola, e o director da escola eleito pelos membros do conselho escolar. Esta estrutura com esta configuração foi criada pelo despacho nº 68/74 de 28 de Novembro de 1974, aperfeiçoada pelo Despacho nº 40/75 de 18 de Outubro” (ibid, p.48).

Com a aprovação da Constituição Portuguesa em 1976, surge o decreto-lei nº 769-A/76 de 23 de Outubro que regulamenta a gestão democrática das escolas e clarifica a eleição, a constituição, bem como as competências dos três órgãos de gestão: o conselho directivo, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. Embora, este diploma, tenha sido inovador não contemplava a descentralização e a autonomia das escolas. O conselho executivo é constituído por três ou cinco docentes (conforme o nº de alunos da escola), dois representantes dos alunos e um representante do pessoal não docente. A administração das escolas tem por base a responsabilidade colegial dos professores representados pelo conselho directivo, que é eleito pelos seus pares, e no conselho pedagógico, pela representação de grupos ou de disciplina. O conselho pedagógico é constituído pelo presidente do conselho directivo, os delegados de grupo/disciplina, coordenador de directores de turma, delegados dos alunos e representantes dos pais e encarregados de educação. Segundo REVEZ (o.c., p.52) perante uma “gestão democrática, uma direcção colegial e representativa, uma estrutura de participação para

todos os actores do processo educativo, o princípio da elegibilidade para os diferentes cargos, a cisão orgânica e funcional, entre o exercício de autoridade administrativa /conselho directivo), a autoridade profissional /pedagógica (conselho pedagógico /conselho administrativo) e o poder de os docentes assegurarem a orientação e a coordenação pedagógica da escola (Conselho Pedagógico) ”.

A lei de Bases do Sistema Educativo (lei nº46/86 de 14 de Outubro), estabelece os parâmetros do quadro geral do sistema educativo, e define os princípios a que deve obedecer a sua administração e gestão, assegurando também a interligação do modelo de administração e gestão do sistema educativo com a comunidade mediante a participação dos docentes, dos alunos, das famílias, das autarquias e das organizações e instituições que podem de alguma forma promover a educação. Nesta perspectiva de integração da comunidade, requer o alargamento da fronteira da escola, com a participação de todos, de forma directa ou indirecta, no processo educativo. Neste sentido, TEIXEIRA (1995, p.34) afirma que “a alteração das fronteiras da escola está (...) intimamente ligada a uma mudança de orientação relativamente às relações da escola com o meio, mudança claramente apoiada pelos princípios estabelecidos na Lei de Bases do Sistema Educativo”

Mais tarde, com o decreto-lei nº172/91 de 10 de Maio, surge um novo modelo de administração, direcção e gestão que vai alterar “ a estrutura formal da escola básica e secundária” e vai “revogar (...) legislação que remonta, no caso do ensino primário, ao ano de 1975 e, no caso de outros níveis de ensino, a 1976” (ibid, 1995, p.48). Este diploma baseia-se nos princípios da democraticidade, da participação, da integração comunitária e da autonomia da escola, inserindo-se numa política de reforma do sistema educativo que começou com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo. Na sua estrutura, este novo modelo baseia-se na divisão em órgãos de direcção (conselho de

escola) e de administração e gestão (director executivo e conselho administrativo). O conselho de escola é um órgão colegial com a participação de toda a comunidade escolar e do meio que a envolve. O director executivo é um órgão unipessoal. TEIXEIRA (o.c., p.146) refere que este “novo modelo de direcção e gestão das escolas aumenta o poder que a estas é atribuído, mas não o entrega todo na mão dos professores, (...) , cria uma partilha de poderes no seu órgão de direcção – o conselho de escola”. Compete ao conselho de escola a eleição do director, assim como a sua destituição ou renovação de mandato. TEIXEIRA (o.c., p. 155) é de opinião que “se a entrada na escola de novos actores for considerada pelos professores como uma oportunidade favorável, se o conselho de escola assumir, por inteiro, as funções que a legislação lhe comete, se o director executivo se não se deixar manietar pelo medo de ser substituído e se, pelo contrário, fizer da precariedade do cargo um estímulo à excelência, (...), pode ser que a escola portuguesa do futuro seja diferente e melhor do que a actual”. No entanto, este diploma foi aplicado em regime de experiência em algumas escolas e áreas escolares, mas suscitou opiniões divergentes sobre o mesmo. Desta forma, “este decreto-lei estabelece um novo regime de Administração das Escolas mas nunca é generalizado pelo que se chega a 1998 sem que, na maioria das escolas, se tenha substituído os modelos definitivos” (TEIXEIRA, 2009, p.11).

Em 4 de Maio de 1998, surge o decreto-lei nº115-A/98 implementa um novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Este diploma “consagra-se juridicamente a autonomia, declinando a lógica de uma matriz uniforme de gestão e favorecendo o modelo da responsabilização local” (REVEZ, 2004, p.68). Os órgãos de administração e gestão são: a assembleia, o conselho executivo ou director, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. TEIXEIRA (2009, p.12) é de opinião que este diploma

“transforma o órgão que representa toda a comunidade em questões estruturantes, num mero órgão de consulta que não de verdadeira decisão”.

Mais tarde, o decreto-lei nº 355-A/98 de 13 de Novembro regulamenta, conforme o previsto no artigo 55º, o exercício de funções nos órgãos e estruturas de administração e gestão. Também o decreto regulamentar nº 10/99 de 21 de Julho regulamenta, conforme o previsto, no artigo 34º e 37º do decreto-lei nº 115-A/98, as estruturas de orientação educativa e a coordenação pedagógica das escolas.

Em 30 de Agosto de 2005, a lei nº 49/2005, em alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo, define no capítulo I, artigo 3º, Princípios organizativos, alínea l), que o sistema educativo deverá organizar-se com democraticidade, através da adopção de estruturas e processos participativos na administração e gestão do sistema escolar integrando, para tal, todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias.

1.2.O DECRETO-LEI Nº 75/2008

Em 22 de Abril de 2008, surge o decreto-lei nº 75/2008 que regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão das escolas. No prólogo faz-se referência à importância das escolas como serviço público com uma determinada missão, e que “para responder a essa missão em condições de qualidade e equidade, da forma mais eficaz e eficiente possível, (...) deve organizar-se a governação das escolas”. De seguida, salienta-se a importância “do reforço da participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino, e no favorecimento de lideranças fortes”, e em “reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direcção”. Para tal, é imprescindível promover a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas

comunidades, assim como, criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes. Em síntese, este diploma fundamenta-se em três objectivos: no reforço da participação das famílias e das comunidades, no reforço das lideranças das escolas e, no reforço da autonomia.

Os órgãos de direcção e administração e gestão são: o conselho geral, o director, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. Ao Director compete a designação dos coordenadores de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar, assim como, os coordenadores de departamentos curriculares.

O conselho geral aparece como um órgão que tem o objectivo de reforçar a participação das famílias e das comunidades e que tem competências para aprovar as regras fundamentais de funcionamento da escola, as decisões e as estratégias de planeamento e acompanhamento e fiscalização da sua concretização. Também dispõe de competências para eleger e destituir o director.

O Director aparece como um órgão unipessoal a que compete a gestão administrativa, financeira e pedagógica.

No quadro que se segue faz-se a comparação da matriz dos modelos de gestão e administração das escolas que antecederam o actual modelo de gestão. Pode verificar-se a semelhança na matriz de estrutura dos modelos de gestão, do decreto-lei de 1991 e o decreto-lei de 2008. Em ambos os modelos, o director é um órgão de gestão unipessoal e o conselho de escola /conselho geral é um órgão colegial, sendo no actual modelo, de direcção estratégica.

Comparação da estrutura dos modelos de gestão

Decreto-Lei nº172/91	Decreto-Lei nº115-A/98	Decreto-Lei nº75/2008
• Direcção <u>Conselho de escola ou de área escolar</u> → órgão colegial (artigo 5º, a) e artigos 7º - 15º)	• Órgãos de administração e gestão <u>Assembleia</u> → órgão colegial (artigo 7º, ponto 2 – a) e artigos 8º a 14º)	• Direcção <u>Conselho Geral</u> → órgão colegial (de direcção estratégica) (artigo 10º, ponto 2 – a) e artigos 11º a 17º)
• Administração e Gestão <u>Director Executivo</u> → órgão unipessoal (artigo 5º, b) e artigos 16º - 24º) <u>Conselho Administrativo</u> (artigo 5º, d) e artigos 25º - 28º)	<u>Conselho Executivo ou Director</u> → órgão colegial (artigo 7º, ponto 2 – b) e artigos 15º a 23º) <u>Conselho Administrativo</u> (artigo 7º, ponto 2 – d) e artigos 28º a 33º)	• Administração e Gestão <u>Director</u> → órgão unipessoal (artigo 10º, ponto 2 – b) e artigos 18º a 30º) <u>Conselho Administrativo</u> (artigo 10º, ponto 2 – d) e artigos 36º a 37º)
• Orientação Educativa <u>Conselho pedagógico</u> (artigo 5º d) e artigos 31º - 35º)	<u>Conselho Pedagógico</u> (artigo 7º, ponto 2 – c) e artigos 24º a 27º)	<u>Conselho Pedagógico</u> (artigo 10º, ponto 2 – c) e artigos 31º a 35º)

Convém referir que, a composição do conselho geral define que “ o número de representantes do pessoal docente e não docente, no seu conjunto, não pode ser superior a 50% na totalidade dos membros do conselho geral”, o que faz com que os professores não tenham o poder de decisão no órgão de gestão estratégica das escolas. Este diploma procede a uma maior abertura da escola ao exterior e à sua integração nas comunidades escolares, já que terá na sua composição, “além de representantes dos municípios, (...) representantes da comunidade local, designadamente de instituições, organizações e actividades de carácter económico, social, cultural e científico”.

O quadro seguinte refere algumas competências do director executivo/direcção executiva e director que dependem respectivamente da aprovação do conselho de escola/assembleia/conselho geral.

Comparação das competências do director executivo/direcção executiva e director

Decreto-Lei nº172/91	Decreto-Lei nº115-A/98	Decreto-Lei nº75/2008
<i>Director Executivo</i>	<i>Direcção Executiva</i>	<i>Director</i>
Artigo 17º	Artigo 17º	Artigo 20º
Ponto 1- → Submeter à aprovação do conselho de escola: • O regulamento interno • O projecto educativo • Os planos plurianuais e anuais de actividades da escola (Propostas elaboradas pelo C.P.)	Ponto 1- → Elaborar e submeter à aprovação da assembleia: • O regulamento interno • O projecto educativo • Propostas de celebração de contratos de autonomia (depois de ouvido o C.P.)	Ponto 1- → Submeter à aprovação do conselho geral o projecto educativo (elaborado pelo C.P.)
Ponto 2- → Submeter à aprovação do conselho de escola, o relatório anual de actividades → Submeter à aprovação do conselho de escola, o relatório das contas de gerência	Ponto 2- → Elaborar o projecto de orçamento (de acordo com as linhas orientadoras definidas pela assembleia) → Elaborar o plano anual de actividades e aprovar o respectivo documento final (de acordo com o parecer vinculativo da assembleia) → Elaborar os relatórios periódicos e final de execução do plano anual de actividades	Ponto 2- → Elaborar e submeter à aprovação do conselho geral: • Alterações ao regulamento interno • Os planos, anual e plurianual de actividades • As propostas de celebração de contrato de autonomia (depois de ouvido o C.P.)

O director é um órgão unipessoal com condições para assumir o papel de líder da escola, mas depende do conselho geral que é composto por elementos da escola e da comunidade, para aprovação das regras fundamentais e das decisões estratégicas, assim como, para o planeamento, acompanhamento e fiscalização da sua concretização.

2- A LIDERANÇA

Começaremos por explicitar o conceito de liderança, debruçar-nos-emos, de seguida, sobre algumas teorias da liderança, estabeleceremos a distinção entre poder e liderança e entre liderança e gestão para concluirmos com a apresentação de três tipologias de liderança que utilizámos no Instrumento de Recolha de Dados que esteve na base do estudo empírico que realizámos e que será apresentado no último capítulo desta dissertação.

2.1. O CONCEITO DE LIDERANÇA

O conceito de liderança é bastante vasto e muito complexo, e tem suscitado alguma controvérsia entre os investigadores que se preocupam com as organizações e todas as problemáticas a ele associadas. A liderança tem cada vez mais um papel determinante no comportamento dos indivíduos e nas organizações.

Existe uma multiplicidade de definições sobre liderança, que traduzem diferentes perspectivas sobre este assunto; e de seguida transcrevem-se algumas.

NYE afirma que “liderar significa mobilizar pessoas com vista à concretização de um objectivo particular” e que “um líder é alguém que ajuda um grupo a estabelecer e a alcançar objectivos comuns” (2009, p.36-37). Também para CHIAVENATO (2003, p.558), a liderança é “uma influência interpessoal exercida numa dada situação e dirigida através do processo de comunicação humana para consecução de um ou mais objectivos específicos”. BLANCHARD et al (1992, p.81) salienta também que “a liderança efectiva não é algo que se faz às pessoas mas algo que se faz com as pessoas”.

CUNHA et al são de opinião que “a liderança ocorre apenas se as pessoas são influenciadas para fazerem o que é ético e benéfico para a organização e elas próprias

(...)” e que “a liderança inclui todas as tentativas de influência, independentemente do propósito que move o influenciador e do beneficiário da sua conduta (...). Os actos de liderança podem conter múltiplos motivos, sendo geralmente impossível descortinar as reais intenções do líder e os beneficiários das suas acções” (2004, pp. 268 - 269). Muitas vezes, «uma tentativa de influência pode originar o empenhamento entusiástico de algumas pessoas em determinada situação, mas suscitar a resistência noutras pessoas ou situações” (CUNHA et al, 2006a, p.333).

A liderança é um processo que inclui três elementos: “líderes, seguidores e contextos” (NYE, o.c., p.39); além disso “aprender a avaliar as situações e os contextos constitui uma capacidade de grande importância para o líder” (ibid, p.44).

CHIAVENATO destaca como elementos que caracterizam a liderança: “a influência, a situação, o processo de comunicação e os objectivos a alcançar”. A liderança acontece assim, nos “ (...) grupos sociais e nas organizações»; assenta em processos de comunicação, procurando o líder exercer « (...) uma influência interpessoal» numa dada situação, de modo a concretizar “ (...) um ou mais objectivos específicos»; a liderança assenta em quatro pressupostos: “ a influência, a situação, o processo de comunicação e os objectivos a alcançar” (o.c., p. 558).

Segundo MAXWELL (2008, p.43), “a capacidade para liderar é (...) um conjunto de competências (...) que (...) podem ser apreendidas e melhoradas”. A liderança é um processo complicado com várias fases e que envolve: “respeito, experiência, força emocional, competências interpessoais, disciplina, visão, senso de oportunidade, timing” e muitos outros. Por conseguinte, “os líderes precisam de (...) experiência para serem eficazes”. Desta forma, “a capacidade de liderar é o limite que

determina o nível de eficácia de cada indivíduo” e por conseguinte, “o impacto potencial da organização” (ibid, p.19)

GOLEMAN et all (2003, p. 23), afirmam que “em tudo que os líderes fazem – seja criar estratégias ou mobilizar equipas para a acção – o sucesso depende da forma como o fazem. (...). Se os líderes falharem na tarefa fundamental de encaminhar as emoções na direcção certa, nada do que fizerem funcionará bem, ou, pelo menos, não funcionará tão bem como podia ou como devia”.

Por tudo o que foi dito anteriormente, a liderança aparece-nos como um processo de influência de um indivíduo sobre outro ou sobre um grupo numa dada organização, com o objectivo de potencializar e maximizar todos os esforços, para a realização dos objectivos da organização.

2.2. ALGUMAS TEORIAS DE LIDERANÇA¹

2.2.1. Teoria dos Traços do Líder

A teoria dos traços de personalidade do líder é das mais antigas teorias e procura definir os traços que caracterizam os líderes, ou seja as características dos indivíduos que “nascem” dotados para liderar. Os líderes dotados de “traços universais” seriam eficazes em qualquer situação (CUNHA e REGO, 2005, p.22). Desta forma, tentou-se descobrir “traços físicos (...), características da personalidade (...) e aptidões que discernissem entre os líderes e os não – líderes entre os líderes eficazes e os ineficazes”. No entanto, os estudos realizados mostraram que, “um líder com certos traços poderia

¹ Para esta apresentação utilizamos, essencialmente, as obras de CHIAVENATO, 2005; CUNHA et all, 2006 e ROBBINS, 2004

ser eficaz numa situação, mas ineficaz noutra - e dois líderes com diferentes traços poderiam ser bem sucedidos na mesma situação” (cfr. CUNHA et al, 2006a, p.341).

Esta teoria articula-se bem com a perspectiva da liderança carismática.

“O carisma aparece como um atributo resultante do processo interactivo entre líderes e seguidores” (REGO, 1997, p.45) e é muitas vezes «associado ao dom do líder que induz os seguidores a corresponderem às suas expectativas” (CUNHA e REGO, 2009, p.137).

Para NYE “o carisma é a capacidade especial de inspirar fascínio e lealdade” e “os líderes carismáticos são frequentemente descritos como autoconfiantes, com convicções firmes, muita energia, um entusiasmo contagiante e a capacidade de manipular símbolos de poder e sucesso para exercer uma forte atracção emocional sobre os seguidores” (2009, p.82). Deste modo podemos falar em carisma como “a capacidade de atracção de pessoas, a qual depende em parte das características inerentes, em parte das capacidades adquiridas e em parte do contexto político e social (NYE, o.c., p.88).

No entanto, “a liderança carismática não ocorre (apenas) porque o líder está dotado de determinadas características e/ou se comporta de um dado modo (...), ela surge quando essas características e comportamentos se encontram com certas características dos seguidores e com determinadas situações” (CUNHA e REGO, 2005, p.25).

Com efeito, “alguns traços do líder (como a autoconfiança, fortes convicções, dotes oratórios, estabilidade e instinto dramático)” contribuem para “aumentar o carisma”, mas, no entanto, “é o contexto que torna os atributos e visão do líder relevantes para as necessidades dos seguidores”. Deste modo, “podemos ter duas pessoas com os mesmos traços carismáticos, mas cujos efeitos sobre os seguidores são

completamente diferentes” (REGO, o.c., p.46). Assim, “se o carisma fosse apenas o fruto desse dom, o líder seria carismático qualquer que fosse a situação” (CUNHA e REGO, 2009, p.137).

Os líderes carismáticos são detentores de uma “visão apelativa acerca do futuro organizacional”, fazendo com que os liderados encontrem “significado no trabalho”, demonstrando entusiasmo e auto-confiança pelo mesmo (cfr. CUNHA e REGO, 2009, p.138). Sendo assim, “os líderes carismáticos possuem visão, autoconfiança e talento para a comunicação, bem como a capacidade de se apresentarem como exemplos e de manipularem as impressões que causam entre os seguidores” (NYE, o.c., p.85).

De acordo com CUNHA et all (2006a, p.364-365), o carisma resulta da interação de cinco elementos: “uma pessoa com extraordinário dom e qualidades”, “uma crise social ou situação de desespero”, “uma visão radical ou conjunto de ideias promissoras de uma solução para a crise”, um “conjunto de seguidores atraídos pelo dom do líder e crentes no seu poder excepcional e visão radical” e “a validação do dom extraordinário da pessoa e da visão radical através de sucessos reiterados na gestão das crises percebidos”.

O líder carismático é admirado e visto como um herói e tem um profundo e extraordinário efeito nos seus liderados. Este efeito pode ser positivo para uma organização, mas também pode ser perverso. Algumas lideranças carismáticas tiveram efeitos nefastos nas organizações. “Muitos empreendedores que fundaram empresas prósperas foram autênticos tiranos: muitas vezes como resultado de obediência cega a que os seus seguidores se lhes entregaram, noutros casos como consequência do terror que à sua volta inspiraram” (REGO, o.c., p. 46). Também NYE (o.c.,p. 84) afirma que

“o poder dos líderes carismáticos pode produzir grandes benefícios e grandes prejuízos”.

2.2.2. Teorias Comportamentalistas

O parcial insucesso da teoria anterior levou os investigadores a estudarem comportamentos de indivíduos em situações de chefia formal e de indivíduos que espontaneamente surgissem líderes. “As teorias comportamentais assumem que a liderança é fundamental no desempenho dos indivíduos, graças às diferenças individuais” (cfr. CHIAVENATO, 2005, p. 360).

Os estudos da Universidade de Ohio iniciaram-se após a Segunda Guerra Mundial e procuraram identificar as dimensões similares do comportamento do líder. Após identificarem largas centenas de dimensões, acabaram por chegar apenas a duas, consideradas fundamentais: “a consideração com as pessoas e o foco na estrutura do trabalho” (ibid, p.361). A investigação levada a cabo indica que os líderes que revelam elevado nível nestas duas dimensões tendem a obter melhor desempenho, maior realização e satisfação dos seus subordinados, do que aqueles que mostram níveis mais baixos.

Aproximadamente na mesma época dos estudos anteriores, desenvolveu-se uma pesquisa na Universidade de Michigan, com objectivos muito semelhantes: identificar as características de comportamento do líder relacionadas com a eficácia. Entrevistaram grupos de elevado e de baixo desempenho em diferentes organizações e encontraram os seguintes comportamentos de liderança: liderança centrada no empregado e liderança centrada na produção. A conclusão da investigação de Michigan favorece, bastante o líder cujo comportamento se encontra centrado nos empregados. Estes encontram-se associados a grupos de trabalho mais produtivos e a trabalhadores mais satisfeitos. Pelo

contrário, a liderança centrada na produção tende a associar-se à menor produtividade e mais baixa satisfação no trabalho (cfr. CHIAVENATO, 2005, p. 361).

Todavia o que parece faltar a todos os modelos comportamentalistas referidos são os factores situacionais, que poderão influenciar o sucesso ou o fracasso (cfr., CHIAVENATO, 2005, pp 360-363 e CUNHA et al, 2004, 284-287).

2.2.3. Teorias da Contingência

A liderança não depende somente de alguns traços ou comportamentos. Nesta perspectiva das teorias contingenciais, “os traços e comportamentos actuam em conjunto com as contingências situacionais para determinar os resultados do líder” (cfr. CHIAVENATO, 2005, p. 364).

Fred Friedler desenvolveu o mais alargado modelo contingencial sobre liderança. Propõe combinar o estilo de liderança com a situação organizacional e o desempenho do grupo, baseando-se em três variáveis: relações entre líder e membros, estrutura da tarefa e poder da posição do líder” (cfr. CHIAVENATO, o.c., pp. 366 – 367 e CUNHA et al, 2004, p.287).

A teoria situacional de Hersey e Blanchard deve ser o modelo de liderança mais largamente praticado. De acordo com a liderança situacional, não existe um único e melhor modo de influenciar as pessoas. “O líder deve adoptar diferentes estilos de liderança, conforme o nível de maturidade dos subordinados e a sua vontade e capacidade para assumirem responsabilidades na tarefa” (cfr. REGO, 1997, p. 45).

Esta teoria pode sintetizar-se na afirmação seguinte: “um líder efectivo deverá não só usar estilos diferentes para com pessoas diferentes, mas em muitos casos,

precisará de usar estilos diferentes para com a mesma pessoa, dependendo da tarefa” (BLANCHARD et al, o.c., p. 58).

Desenvolvida por R. House, a teoria do Caminho-Meta retira os seus elementos chave dos estudos da Universidade de Ohio e “também é denominada de liderança em passos gradativos de House”. Esta teoria considera que “a responsabilidade do líder é aumentar a motivação dos seus subordinados para alcançar objectivos individuais e organizacionais”. House identificou quatro comportamentos de liderança: directivo, apoiante, participativo e a orientação para a realização. “Estes quatro tipos de comportamento de liderança poderão ser praticados pelo mesmo líder, em várias situações” (cfr. CHIAVENATO, 2005, pp. 369 - 371). Por conseguinte, “cabe ao líder ajudar os funcionários a alcançar as suas metas, dando orientação e/ou apoio necessário para assegurar que eles sejam compatíveis com os objectivos da organização” (ROBBINS, 2004, p.144).

2.2.4. Liderança Transformacional e Liderança Transaccional

A liderança transformacional é o “processo através do qual os líderes fomentam o empenhamento dos seguidores e os induzem a ultrapassar os seus auto-interesses (...) em prol dos objectivos da organização (...), conseguindo obter o seu empenho e produzindo grandes mudanças e elevados desempenhos” (CUNHA et al, 2006a, p.371).

De acordo com NYE na liderança transformacional os líderes “mobilizam recursos de poder com vista à mudança, apelando aos ideais e valores morais dos seus seguidores”, e com tal, “inspiram e fortalecem” os mesmos, utilizando para tal “os momentos de conflito e de crise para despertar as suas consciências e para os transformar (o.c., p.89).

Na liderança transformacional o líder leva os liderados “a transcender os seus interesses em prol da organização e de ideais e valores morais” (CUNHA e REGO, 2009, p.141). Desta forma, “os líderes transformacionais inspiram os seus seguidores, conseguem implementar grandes mudanças nas atitudes e comportamentos dos membros das organizações, e obtêm deles o compromisso e empatia necessários para o alcance dos objectivos” (REGO, o.c., p.392). Com efeito, estes líderes “delegam, transmitem coragem, inspiram os colaboradores e apoiam o seu desenvolvimento” estabelecendo “uma relação que envolve orgulho, respeito e fé no líder” (CUNHA et al, 2006b, p.138).

“Os líderes transformacionais procuram elevar as consciências dos seguidores apelando a elevados valores morais como a liberdade, justiça, igualdade, paz, humanitarismo – e não a emoções básicas como o medo, a averse, a inveja ou o ódio” (REGO, o.c., p.46). Desta forma fomentam “nos seguidores emoções fortes” e “uma forte identificação pessoal com o líder”, com o qual há “partilha da visão futura” (CUNHA et al, 2006b, p.138).

Na liderança transaccional, “os seguidores são motivados pelas promessas do líder, ou são corrigidos pelo feedback negativo, reparações, ou acções disciplinares (CUNHA et al, 2006b,, p.138). Também NYE é de opinião que “os líderes transaccionais criam incentivos concretos com vista a influenciarem o comportamento dos seguidores e “estabelecem regras que associam o “trabalho a recompensas” (o.c., p.90). Deste modo, “a liderança transaccional envolve apenas uma relação de intercâmbio entre líderes e seguidores (CHIAVENATO, 2005, p.374).

De acordo com CUNHA et al, (2006b, p.138), a liderança transaccional implica: “a recompensa contingente, em que o líder clarifica as expectativas e reconhece quando

as metas são atingidas” e “a gestão por excepção (activa e passiva), em que o líder especifica qual o desempenho esperado, bem como o indesejável, podendo punir quando esse desempenho está abaixo do esperado”.

Em suma, “os líderes transformacionais apelam ao interesse colectivo de um grupo ou organização, ao passo que a capacidade de mobilização dos líderes transaccionais assenta nos diversos interesses individuais”. Os líderes transformacionais utilizam o “poder brando da inspiração” enquanto os líderes transaccionais recorrem “ao poder duro da ameaça e da recompensa”. No entanto, “muitos líderes utilizam ambos os estilos em momentos e contextos diferentes”, já que, “alcançar objectivos transformacionais pode requerer uma combinação de poder duro e brando, e esta mistura pode variar ao longo do tempo” (cfr. NYE, o.c., p.90-91)

2.2.5. Liderança emocional

2.2.5.1- A Inteligência Emocional e as suas quatro dimensões

O Homem na sua vida pessoal e social “deve uma grande parte da sua existência ao poder dos sentimentos, paixões e desejos”. É através das emoções que podemos “enfrentar situações e tarefas demasiado importantes para serem deixadas apenas a cargo do intelecto”. Assim, “cada emoção representa uma diferente predisposição para a acção”, já que “cada uma delas aponta-nos numa direcção que já noutras ocasiões resultou bem para enfrentar o mesmo tipo de problema” (GOLEMAN et al, o.c., p.25). Desta forma, “as emoções podem guiar o pensamento e as acções e direccionar a atenção para resolver problemas” (CUNHA et al, 2006b,, p.139).

A Inteligência Emocional descreve a aptidão para identificar, distinguir e utilizar os próprios sentimentos e os dos outros, para orientar pensamentos e ações. De acordo com CUNHA e REGO (2009, p.240), “a inteligência emocional é uma competência (ou um conjunto de competências) de grande relevância nos vários domínios da vida humana e social” e traduz “a capacidade para conciliar emoções e razão”, ou seja “usar as emoções para facilitar a razão” e também “raciocinar inteligentemente acerca das emoções”. Como bem referem, “as emoções fazem parte da racionalidade, não se opõem a ela” (GOLEMAN et all, o.c., p.63).

A liderança depende da relação emocional que se estabelece com os outros. A forma como os líderes gerem os sentimentos, e os conduzem de modo a que o grupo atinja os seus objectivos, depende da inteligência emocional. O líder, seja por posição ou influência, pode estabelecer atitudes de comportamento positivas em relação à forma como gere as emoções e os relacionamentos.

Deste modo, “a eficácia de liderança se alicerça em diversas características de personalidade e competências, isto é, na inteligência emocional” a qual “concilia traços e comportamentos” e “advoga uma lógica contingencial segundo a qual diferentes traços e perfis de liderança podem ser eficazes em diferentes situações (CUNHA et all, 2006, p.347).

Segundo GOLEMAN et all (o.c., p. 60), “nunca encontramos um líder, por mais destacado que fosse, com domínio de todas as competências da IE. Mesmo os líderes muito eficazes são apenas fortes em cerca de meia dúzia de competências de IE. (...) Os líderes eficazes têm, normalmente, domínio de pelo menos uma competência em cada uma das quatro fundamentais da inteligência emocional”. Em suma “as competências de IE não são aptidões inatas, são capacidades adquiridas. E cada uma delas contribui de

forma específica para a formação de líderes com capacidade de ressonância, isto é, mais eficientes” (ibid, p.58).

A inteligência emocional apresenta “quatro domínios: autoconsciência, autodomínio, consciência social e gestão de relações” (ibidem).

Segundo estes autores, (o.c., p.60) a autoconsciência “é a capacidade para compreender profundamente as emoções da própria pessoa, assim como as qualidades, as limitações, os valores e a motivação”. Assim, os líderes com “uma forte autoconsciência são realistas” e “honestos consigo próprios em relação às suas próprias características” e “conhecem os seus valores, objectivos e sonhos”. Os líderes autoconscientes agem “com a convicção e a autenticidade que são necessárias para gerar ressonância”.

A autogestão “é a energia canalizada de que os líderes necessitam para alcançar os objectivos”, ou seja, para poderem gerir as suas emoções. É este domínio da inteligência emocional “que proporciona a clareza mental e a concentração de energias de que os líderes carecem para evitarem serem afectados pelas emoções perturbadoras” e manter “o entusiasmo optimista que canaliza a ressonância para zonas positivas” (ibid, pp.65-66). É importante dominar as emoções para agir de forma positiva, mesmo que o líder seja confrontado com uma dificuldade, e usar estratégias deliberadas para pôr os sentimentos, mesmo os mais negativos, a gerar ressonância.

Por conseguinte, “os líderes que mesmo sob pressão, conseguem manter-se bem-dispostos e optimistas irradiam sentimentos que geram ressonância”; também ao conseguirem “manter o controlo sobre os impulsos e as emoções (...) criam um ambiente de confiança, bem-estar e justiça” que se transmite ao grupo (ibid, p.67).

A consciência social ou mais propriamente a empatia é importante na liderança com ressonância. O líder “sintonizado com os sentimentos dos outros (...), consegue fazer e dizer o que é mais apropriado” ou seja, “a capacidade de sintonia permite que o líder se aperceba de quais os valores e as prioridades que são partilhadas pelo grupo e que permitem motivá-lo” (ibid, pp.69-70).

Por fim, a gestão de relações inclui “os instrumentos mais visíveis da liderança: capacidade de persuasão, gestão de conflitos e colaboração” ou seja “é, na prática, lidar com as emoções dos outros” (ibid, p.71).

Domínios da inteligência emocional e competências associadas

	<i>DOMINIO</i>	<i>COMPETÊNCIAS ASSOCIADAS</i>	
COMPETÊNCIAS PESSOAIS	AUTOCONSCIÊNCIA	<i>Autoconsciência emocional</i>	Ser capaz de ler as suas próprias emoções e de reconhecer os seus efeitos
		<i>Auto-avaliação</i>	Conhecer as suas próprias forças e os seus próprios limites
		<i>Autoconfiança</i>	Boa noção do seu próprio valor
	AUTOGESTÃO	<i>Autodomínio emocional</i>	Manter debaixo de controlo os impulsos e as emoções destrutivas
		<i>Transparência</i>	Mostrar honestidade e integridade; ser de confiança
		<i>Capacidade de adaptação</i>	Flexibilidade que permite adaptação a ambientes de mudança e a situações em que é necessário ultrapassar dificuldades
		<i>Capacidade de realização</i>	Energia para melhorar o desempenho por forma a satisfazer padrões pessoais de excelência
		<i>Capacidade de iniciativa</i>	Estar pronto para agir e aproveitar oportunidades
		<i>Optimismo</i>	Ver o lado positivo dos acontecimentos
COMPETÊNCIAS SOCIAIS	CONSCIÊNCIA SOCIAL	<i>Empatia</i>	Apreender as emoções dos outros, compreender o ponto de vista deles e estar activamente interessado nas questões que os preocupam
		<i>Consciência organizacional</i>	Captar as “ondas”, as redes de decisão e as políticas que atravessam a organização
		<i>Espírito de serviço</i>	Reconhecer e satisfazer as necessidades dos subordinados e dos clientes
	GESTÃO DE RELAÇÕES	<i>Liderança inspiradora</i>	Utilizar visões irresistíveis para orientar e motivar as pessoas
		<i>Influência</i>	Dominar um conjunto de tácticas de persuasão
		<i>Capacidade para desenvolver os outros</i>	Desenvolver as capacidades dos outros dando-lhes feedback e orientação
		<i>Catalisador da mudança</i>	Iniciar novas orientações e gerir e orientar pessoas nos novos caminhos
		<i>Gestão de conflitos</i>	Resolver desacordos e disputas
		<i>Criar laços</i>	Cultivar e manter redes de relações
		<i>Espírito de equipa e colaboração</i>	Cooperação e capacidade para gerar espírito de equipa.

Fonte: GOLEMAN et al, 2003, pp. 59-60)

2.2.5.2- Os Líderes Emocionalmente Inteligentes

As emoções que os líderes experimentam afectam a organização, moldam a satisfação dos intervenientes, a lealdade e a produtividade, tendo por isso uma influência directa nos resultados e no ambiente de trabalho. A emoção é importante e necessária na tomada de decisões e na resolução de todos os problemas, já que influencia o julgamento das pessoas, a sua satisfação, criatividade e produtividade.

De acordo com CUNHA e REGO (2009, p.240), “os indivíduos emocionalmente inteligentes são os que usam a razão para compreender as emoções (as próprias e as dos outros) e lidar com elas” e que também “recorrem às emoções para interpretar a envolvente e tomar decisões mais racionais”. Também CUNHA et al, (2006b,, p.142) referem que “um líder que perceba as suas emoções, ou seja, aquele que tem capacidade de reconhecer os próprios sentimentos e os dos outros, presta atenção e descodifica adequadamente, os sinais emocionais, expressões faciais, tom de voz e expressões, e pode, por isso, ser mais eficaz”. Os líderes emocionalmente inteligentes devem melhorar e aperfeiçoar as suas emoções com novos processos de raciocínio e através do conhecimento profundo de si próprios e dos outros.

Com a orientação de um líder emocionalmente inteligente, o grupo sente-se apoiado e constrói elos emocionais de forma a dar mais sentido ao trabalho, mesmo que o ambiente seja de incerteza ou de mudança. Se o líder tem baixos níveis de inteligência emocional, não há empatia e as emoções são encaminhadas de forma negativa, o que causa dissonância. “A ressonância é um dom dos líderes emocionalmente inteligentes. A emoção e a energia entusiástica desses líderes ecoa no grupo” (GOLEMAN et al o.c., p.40). Quando um grupo de pessoas vibra com a animação e energia do líder, é sinal de que há liderança com ressonância. Por outro lado, se o líder não tem ressonância as

as pessoas seguem as rotinas de trabalho, mas fazem apenas o essencial, em vez de darem o seu melhor, pois agem apenas em função do dever. Se não se usarem os sentimentos e as emoções das pessoas, pode-se dirigir mas nunca liderar.

A liderança emocional, além de se centrar na tarefa e nos objectivos a atingir, centra-se também nas necessidades dos indivíduos da organização e nas relações que podem estabelecer entre si. Deste modo, os líderes com inteligência emocional têm maior capacidade para compreender as emoções dos outros, podendo ajustar a sua comunicação às circunstâncias e às oportunidades, bem como ter uma visão e um discurso de acordo com as necessidades de cada um. Também ao gerir as suas próprias emoções evita conflitos e pela empatia consegue ficar mais próximo das pessoas (cfr. CUNHA e REGO, 2005, p.240). Também CUNHA et al (2006b, p.143) são de opinião que “os líderes com capacidade para compreender as necessidades e expectativas dos seguidores, inspiram-nos e motivam-nos e ajudam-nos a resolver os problemas”. Estas capacidades permitem ao líder “antecipar as respostas emocionais em determinadas situações”, dependendo da sua “elevada auto-consciência emocional”.

2.3. A LIDERANÇA E O PODER

Começaremos por apresentar algumas definições de poder, deter-nos-emos sobre diferentes tipos de poder e procuraremos conjugar liderança, poder, autoridade e influência, concluindo com uma distinção entre liderança e gestão.

2.3.1. O poder: definição do conceito

Reconhecendo que existem múltiplas definições de poder, optámos por algumas que nos parecem particularmente favoráveis à articulação do poder com a liderança.

MINTZBERG, reconhecendo a existência de múltiplas definições de poder, assume analisá-lo, apenas, como “a capacidade de produzir ou modificar os resultados organizacionais” (1986, p. 39)

TEIXEIRA, seguindo em parte, a perspectiva de Mintzberg completa-a, afirmando que “o poder é essencialmente capacidade de produzir ou modificar os resultados organizacionais, capacidade de fazer acontecer não apenas resultados mas, também processos.” (1995, p.62) A autora assume, ainda, 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)

A sua concepção de poder aproxima-se, por um lado da perspectiva de (NYE, o.c., p.48), para quem o poder «é a capacidade de influenciarmos o comportamento dos outros com vista a obter os resultados que pretendemos” e, por outro lado, da de BERGAMINI (2002, p.123) para quem “o poder é, (...) um meio de conquistar (...) metas sem que seja necessário apelar para qualquer tipo de força ou ameaça”.

Articulando poder com liderança BERGAMINI (o. c., p. 121) afirma que “o poder é um conceito que permeia necessariamente o vínculo entre o líder e seu seguidor”, ou seja, “determina o grau de satisfação experimentado pelos seguidores”.

Para REGO, o poder “é a capacidade para obter o que se pretende, apesar das resistências”. Assim, “a eficácia de um líder depende, em certa medida, da sua capacidade de influenciar subordinados, superiores, pares e outsiders”. No entanto, “o processo de influência não é (...), unidireccional: os líderes influenciam os subordinados, mas estes também influenciam aqueles (o.c., p.247). Em síntese, “o poder é a capacidade potencial para exercer a influência sobre os outros” (ibid, p. 251).

2.3.2. Diferentes Tipos de Poder: o poder brando e o poder duro

Os líderes satisfazem as “necessidades funcionais de sentido, identidade e coesão de grupo, ordem e capacidade de produzir trabalho” das pessoas com “um misto de ameaça, comunicação e atracção – ou seja, de poder duro e brando” (NYE, o.c., p.53). Com efeito, “é o contexto que determina a opção pelos recursos do poder duro ou do poder brando” (ibid, p.96).

Para este autor, “o poder duro assenta em incentivos (recompensas) e ameaças”, enquanto o poder brando permite “alcançar os resultados desejados cativando os outros, em vez de os manipular ou ameaçar” (o.c., pp.50-51). Deste modo, “os líderes autoritários recorrem à coerção e emitem ordem” e “os políticos democráticos apoiam-se (...) numa combinação de incentivo e atracção” fazendo com que o poder brando seja “uma das bases da política democrática”. Convém aqui referir que, “o poder duro e o poder brando estão relacionados porque ambos visam a realização de objectivos mediante uma influência sobre o comportamento dos outros” (ibid, p.62)

Para o autor, no poder brando há três capacidades que são importantes: a inteligência emocional, a comunicação e a visão.

A inteligência emocional é “uma capacidade que se adquire e que se desenvolve com a experiência, e diferentes pessoas a possuem em diferentes graus”. Está relacionada com o autodomínio e a capacidade de empatia dos líderes e que permite canalizar e atrair os seguidores. Assim, “a inteligência emocional ajuda os líderes a gerirem o seu carisma ou magnetismo pessoal”, conforme as exigências de cada contexto (cfr. NYE, o. c., p. 98-101). Segundo GOLEMAN et al (2003, p. 56) as competências evidenciadas num conjunto estudado de líderes muito bem sucedidos eram quatro das competências da inteligência emocional: “energia para alcançar

resultados”, “capacidade de iniciativa”; “capacidade de trabalho em equipa e de colaboração” e “aptidão para liderar o trabalho de grupos” (ibidem)

A comunicação do líder com os seus seguidores também é importante, já que “os líderes atraem seguidores graças às qualidades inerentes, ou ao efeito das suas comunicações” (NYE, o.c., p.61). Efectivamente, “um líder inspirador tem de comunicar eficazmente”, para conseguir atrair e canalizar as pessoas, e mesmo “os líderes que não possuem grande talento retórico, podem comunicar eficazmente através do exemplo, dos símbolos e das acções” (ibid, p.101-104).

É através da comunicação, que o líder partilha a sua visão, ou seja, “a capacidade de articular uma imagem que dá significado a uma ideia e inspira os seus seguidores”. É de salientar que “ antes de escolherem os objectivos e de exprimirem uma visão, os líderes devem analisar (...) as situações” e “avançar com propostas de soluções adequadas”, devendo para tal, “solicitar a opinião dos seus seguidores” e “compreender o contexto das suas escolhas” (ibid p.104-106) .

No poder duro, “as duas capacidades fundamentais são de natureza organizacional e política” (ibid, p.98). A capacidade organizacional está ligada à “gestão das estruturas dos fluxos de informação e dos sistemas de recompensa de uma instituição ou grupo” (ibid, p.108), e “referem-se à capacidade dos líderes de garantirem os fluxos de informação necessárias à tomada de decisões e à implementação das mesmas”. (ibid, p.111). Com efeito, “um líder eficiente toma medidas necessárias à gestão do contexto mediante a criação e manutenção de sistemas bem concebidos” (ibid, p.109). As capacidades políticas são importantes na liderança em que “a intimidação, a manipulação e a negociação” estão directamente relacionadas com o poder duro.

Seguramente, as “capacidades políticas maquiavelistas” são essenciais no “poder duro das ameaças e da indução” (ibid, p.112).

Mas NYE (o.c., pp. 115-117) fala, ainda, de uma sexta capacidade: o QI contextual, ou seja, “a capacidade de avaliar o contexto de modo a que os poderes duro e brando possam ser adequadamente combinados numa estratégia de poder inteligente”. Com efeito, “um líder eficaz deve ser dotado de inteligência contextual de modo a desenvolver estratégias inteligentes”.

As capacidades do poder duro e brando estão ilustradas no quadro seguinte.

Poder Brando <i>(Inspirador)</i>	1. QI emocional	• Capacidade de gerir relações e carisma • Autoconsciência e autocontrolo emocionais
	2. Comunicação	• Palavras persuasivas, símbolos, exemplo • Persuasão de seguidores próximos e distantes
	3. Visão	• Atraente para os seguidores • Eficiente (equilíbrio entre ideais e capacidades)
Poder Duro <i>(Transaccional)</i>	4. Capacidade Organizacional	• Gestão de recompensas e dos sistemas de informação • Gestão de círculos internos e externos (liderança directa e indirecta)
	5. Capacidades Maquiavelistas	• Capacidade de intimidar, comprar e negociar • Capacidade de construir e manter coligações vencedoras
Poder Inteligente <i>(Recursos combinados)</i>	6. QI contextual	• Compreender o ambiente em evolução • Tirar proveito das “tendências” (“criar sorte”) • Ajustar o estilo ao contexto e às necessidades dos seguidores

(cfr. NYE, o.c., p.116)

De acordo com BERGAMINI, “o grau de influência entre líder e seguidores” está dependente “do reconhecimento dos diferentes tipos de poder”. Assim podemos falar em “poder legítimo”, “poder de recompensa”, “poder coercitivo”, “poder de especialista” e “poder de referência”. O poder legítimo advém da autoridade que foi delegada e regulamentada por “documentos e regras escritas, por políticas institucionalizadas” e nos organogramas de planeamento e de “configuração dos cargos”. O poder de recompensa ocorre “da possibilidade que o líder tem de recompensar o seguidor” sempre que este o merecer. Deste modo, “a possibilidade de distribuir recompensas reveste-se em poder” para o líder. No poder coercitivo, o seguidor “submete-se à coerção para evitar punições” e, como tal só deve ser “usado quando não houver outra saída”, já que pode aumentar a hostilidade em relação ao líder, “levando aos efeitos indesejáveis de ressentimento e ansiedade”. O poder de especialista advém do conhecimento do líder para a resolução dos problemas de forma adequada. Deste modo, a eficácia do líder que usa este tipo de poder, “está intimamente ligada à sua habilidade em comunicar” e em “convencer o seu seguidor do conhecimento que tem sobre o assunto”. No poder de referência, “o seguidor admira e identifica-se com a pessoa do líder e com a causa que ele defende”, sentindo-se “confortável nesse relacionamento em que a figura do líder constitui o exemplo naturalmente assumido pelo seguidor”. É importante referir que este tipo de poder, “consegue obter o envolvimento natural do seguidor” (cfr. o.c., pp.121-122).

2.3.3. Liderança, poder, autoridade e influência

A liderança é sistematicamente associada ao poder, autoridade e influência, existindo muitos elementos que os interligam e que os tomam em consideração.

De acordo com NYE (o.c., p.47) “não é possível liderar sem poder”, já que “o poder é uma relação cuja força e influência variam de contexto para contexto”.

Para AUBERT (sd, p. 82) a liderança “reside muito mais na arte de persuadir, de orientar, de convencer, do que ameaçar, prescrever ou impor”.

Para MAXWELL (o.c., p.31), “a verdadeira liderança não pode ser uma recompensa ou um comissionamento e nem uma atribuição”, já que esta depende “somente da influência e isso não pode ser decretado (...), tem que ser conquistado”. Um líder tem que ter influência nas pessoas, “se não tiver influência jamais será capaz de liderar os outros” (ibid, p.35).

Segundo CHIAVENATO (2005, p. 346), “a liderança é, de certa forma, um tipo de poder pessoal”. E prossegue “pela liderança, uma pessoa influencia outras pessoas em função dos relacionamentos existentes. A influência significa uma transação interpessoal por meio da qual uma pessoa age no sentido de modificar ou provocar o comportamento de uma outra de maneira intencional. Existe sempre um líder – aquele que influencia – e os liderados – aqueles que são influenciados. (...)” (ibidem).

Mas para além da relação entre poder e liderança pode estabelecer-se, também, uma relação entre poder e autoridade. É dessa relação que nos ocuparemos de seguida.

Para MINTZBERG (1986, p. 40) “A autoridade é um subconjunto do poder”, que “está ligado a uma função” (ibidem). Em sentido idêntico CHIAVENATO (o. c., p 346), assumirá que a “autoridade é o poder legítimo, ou seja o poder que tem uma pessoa em virtude do papel ou posição que ocupa em uma estrutura organizacional. Autoridade é o poder legal e socialmente aceite”.

REGO (o.c., p.250) salienta que “o poder (...) diverge da autoridade”, já que “o poder é a capacidade (...) para exercer influência” e “a autoridade representa (...), o poder que advém da ocupação de uma determinada posição na organização”. Na sua perspectiva “os detentores de autoridade detêm poder, mas os detentores de poder não possuem necessariamente autoridade” (ibidem).

Para TEIXEIRA (o.c., p.65) pode mesmo ocorrer que, numa organização, existam “pessoas com mais poder do que outras que, hierarquicamente se encontrem numa posição de maior autoridade” e faz notar que “uma relação de autoridade só será positiva se for aceite sem demasiada dificuldade, por aqueles a quem cabe submeter-lhe” (ibidem).

A liderança distingue-se, também, da autoridade porque a autoridade advém do estatuto formal que é conferido pelo cargo mas a liderança advém de outros factores pessoais não necessariamente ligados ao cargo formal, tais como o carisma, as emoções, a competência pessoal e a empatia.

Procurando relacionar, agora, o poder com a influência começaremos por recordar que MINTZBERG (o.c., p. 40) considerará poder e influência como sinónimos, na medida em que admite, seguindo McCall a quem cita, que quem tem poder o utiliza.

Segundo REGO (o.c., p. 249) “ a influência é a transacção em que uma pessoa (ou grupo) age com o fito de alterar o comportamento de outro indivíduo (ou grupo) num sentido pretendido”. No entanto, esta influência pode originar o empenhamento entusiástico de alguns indivíduos, mas suscitar resistência noutros. NYE (o.c., p.55), afirmará que “mesmo os seguidores mais fracos e indefesos detêm um certo grau de influência sobre a capacidade dos líderes de concretização dos seus objectivos”.

2.4- LIDERANÇA E GESTÃO

No quadro do comportamento organizacional e no estudo das organizações, a liderança e a gestão são conceitos diferentes que, por vezes, se podem confundir.

De acordo com MAXWELL, “a liderança tem a ver com influenciar as pessoas” e a gestão está ligada “com a manutenção de sistemas e processos”. Assim, quando se pretende criar “uma mudança positiva” numa organização, “os gerentes são capazes de manter a direcção”, mas não conseguem mudá-la, já que “é só até aí que os sistemas e os processos podem ir” e, “para que as pessoas caminhem numa nova direcção” é necessária a influência (o.c., p.32).

A liderança é uma aptidão essencial para todos os gestores, mas liderar não é o mesmo que gerir. Um líder é alguém que toma decisões e medidas arrojadas e entusiásticas, enquanto um gestor implementa estratégias, avalia os desempenhos e dirige um sistema. CUNHA et al salientam que a liderança se torna “pertinente em ambientes/tempos mais turbulentos e a gestão em ambientes/momentos de maior estabilidade” (2004, p.270).

Segundo CHIAVENATO (2003, p.556) “um bom administrador deve ser necessariamente um bom líder” mas “nem sempre um líder é um bom administrador”. Convém salientar que o gestor ou administrador se apoia “na sua posição na hierarquia organizacional” e que o líder se apoia “nas suas próprias qualidades pessoais” (CHIAVENATO, 2005, p.350). BERGAMINI (o.c., p.65) refere que “algumas pessoas saem-se melhor em cargos administrativos, enquanto outras mostram-se mais eficazes e se sentem mais confortáveis em cargos que requeiram a sua competência pessoal como líderes”.

A gestão “busca a ordem e consistência através da elaboração de planos formais, do desenho organizacional e de monitorização dos resultados alcançados em comparação com os planos estabelecidos”. A liderança preocupa-se com a implementação da mudança e ao líder compete definir “direcções através do desenvolvimento de uma visão de futuro” e convencer as pessoas de modo a conseguirem “superar os obstáculos”. Deste modo, podemos afirmar, que compete ao gestor a “implementação da visão e da estratégia oferecida pelos líderes” (CHIAVENATO, 2005, p.350).

Diferenças entre gestão e liderança

GERÊNCIA	LIDERANÇA
• Sistemas, processos e tecnologia • Objectivos, padrões e medidas • Controle • Planeamento estratégico • Uma maneira de fazer • Dirigir pessoas • Responder e reagir • Melhoria contínua do que existe	• Pessoas: contexto e cultura • Visão do futuro, princípios e pressupostos • Compromisso • Oportunismo estratégico • Uma maneira de ser • Servir pessoas • Iniciar e originar • Penetração inovadora no que poderia ser

Fonte: CHIAVENATO, 2005, p.351

Em suma, podemos afirmar que os gestores trabalham com a eficiência, com o planeamento, controle, procedimentos e também são mais racionais. Porém, os líderes assumem mais riscos, são mais dinâmicos e criativos e estão mais orientados para as pessoas e sabem agir em situações e clima de mudança. BERGAMINI (o.c., p. 65) é de opinião que “sem líderes, a empresa não muda; sem administradores, perde a sua identidade”.

2.5-ESTILOS DE LIDERANÇA

2.5.1-Os estilos de liderança de Likert

De acordo com REGO (o.c., p.114), “a liderança participativa refere-se aos comportamentos em que o líder envolve os subordinados na tomada de decisões”. Neste sentido, afirma que “numa forma autoritária de organização, as decisões são tomadas na cúpula”, enquanto, “numa forma participativa, são tomadas de maneira ampla através de toda a organização”. Cada um dos modelos adotados na tomada de decisões, corresponde a processos diferentes ao nível da comunicação, da motivação e de outros que a ela estejam relacionados (cfr. LIKERT, 1973, p.257).

Na sua tipologia, LIKERT define quatro estilos de liderança. Se o sistema da organização é autoritário, podemos ter o estilo autoritário forte e o estilo autoritário benévolo. Porém, se o sistema é participativo teremos o estilo consultivo e o estilo participativo (1973, p.257).

No estilo autoritário forte prevalecem como forças de motivação, o “medo, ameaças, castigo e recompensas ocasionais”, verificando-se “atitudes subservientes para com os superiores associada com hostilidade para com os pares e desprezo pelos subordinados; a desconfiança é generalizada”. A “insatisfação com os membros da organização e com a supervisão e com as próprias realizações” está geralmente presente. A comunicação é muito pouca e a maioria das decisões são tomadas pela “cúpula da organização”. No estilo autoritário benévolo, as forças motivacionais são as “recompensas e algum castigo real ou potencial”, que se traduzem em “atitudes às vezes hostis e contrárias às metas da organização e às vezes favoráveis e propícias à conduta necessária para as alcançar”; a desconfiança é generalizada. A insatisfação ou satisfação é “moderada em relação aos membros da organização, supervisão e às próprias

realizações”. A interação e a comunicação é pouca, mas são tomadas as “directrizes na cúpula” e “muitas decisões, dentro dos moldes gerais prescritos, tomadas nos escalões inferiores”. No estilo consultivo, as recompensas e os castigos são ocasionais, e existe um apelo ao interesse pessoal e ao envolvimento que se traduz em “atitudes cooperativas, razoavelmente favoráveis, para com os demais na organização”. Também, “em relação aos membros da organização, supervisão e às próprias realizações temos desde “insatisfação a satisfação moderadamente alta”. A comunicação é regular e são tomadas as “directrizes gerais e, decisões na cúpula” e as decisões mais específicas são tomadas inferiormente. Por último, no estilo participativo, as forças motivacionais são recompensas económicas baseadas em sistema de remuneração desenvolvido através da participação, e que se traduz em “atitudes favoráveis, cooperativas em toda a organização com confiança mútua”. A satisfação é “alta em toda a organização em relação em relação aos membros, supervisão e às próprias realizações”. A comunicação é “muita, nos indivíduos, como nos grupos e entre pares”, sendo a tomada de decisões generalizada através de toda a organização” (cfr., o.c., pp. 258-268).

2.5.2-Os Estilos de Liderança Emocional de Goleman

Pode dizer-se que, liderança está associada às “competências de inteligência emocional” e à sua “relação causal” sobre “o clima de trabalho e o desempenho”, permitindo a definição de seis estilos de liderança, quatro deles ressonantes (visionário, conselheiro, relacional e democrático) e dois dissonantes (pressionador e dirigista) (GOLEMAN et al, o.c., pp. 75-76). Cada um destes estilos tem origem em diferentes componentes da inteligência emocional.

“Os melhores líderes, os mais eficientes, agem de acordo com um ou mais de seis estilos diferentes de liderança, e mudam de um para outro conforme as circunstâncias” (ibid, p. 75).

No entanto é de salientar, que um líder pode dominar um ou vários estilos de liderança em dada altura e noutra ser capaz de esses e ainda outros. O segredo consiste em reforçar as competências de inteligência emocional que estão subjacentes aos seis estilos de liderança emocional. Os líderes que possuem os melhores resultados não contam apenas com um estilo de liderança; eles utilizam a maioria dos estilos, dependendo a escolha da situação.

Os líderes visionários são “líderes que maximizam a adesão aos objectivos gerais e à estratégia da organização”, já que, “o sentimento de que estão a trabalhar para objectivos que todos partilham aumenta o empenho do grupo” e “as pessoas sentem-se orgulhosas de pertencer à organização”. O líder mobiliza as pessoas em torno de uma visão e explica como nela se inserem, deixando “liberdade para inovar, para experimentar e para assumir riscos calculados”. Este estilo é o “mais eficaz” e “todos os líderes fariam bem em recorrer ao estilo visionário, sempre que possível” (cfr GOLEMAN et al, o.c., pp. 79-81).

O estilo conselheiro não é muito praticado, pois necessita de mais tempo que os restantes estilos da liderança emocional, já que “os líderes só conseguem estabelecer (...) ligações de forma efectiva se travarem conhecimento pessoal profundo com os empregados”. Neste estilo os líderes desenvolvem as pessoas para o futuro, ajudando-as “a identificar os seus pontos fortes e pontos fracos”, e “ligando-os às suas aspirações pessoais e profissionais”. As pessoas são encorajadas “a estabelecer objectivos de desenvolvimento de longo prazo e (...) a conceber planos para atingir esses objectivos”

e mantêm-se motivadas (ibid, p. 83). Os líderes conselheiros distinguem-se pela delegação de poderes. Este estilo tem efeito positivo devido à empatia e à relação que o líder estabelece com as pessoas.

No estilo relacional, os líderes criam harmonia e constroem laços emocionais, pois, “dão valor às pessoas e aos sentimentos” e dão menos ênfase às tarefas e aos objectivos, preocupando-se assim, com as “necessidades emocionais” dos liderados. Deste modo, “esforçam-se por manter as pessoas felizes, por criar harmonia e por gerar ressonância na equipa” (ibid, p. 86). Este estilo não deve ser utilizado isoladamente.

O estilo democrático é importante em situações em que “o líder não está seguro sobre o caminho a seguir” ou então quando tem uma visão definida, mas precisa de ideias novas sobre como executar essa visão (ibid, p. 90). Este estilo funciona bem para envolver os outros nas decisões, ou quando não se está certo das decisões a tomar. Deste modo, “o líder democrático recorre aos contactos de pessoa a pessoa e às reuniões em que escuta as preocupações (...) das partes interessadas” (ibid, p. 89). O líder democrático investe tempo na sondagem das ideias das pessoas, construindo uma relação de confiança, respeito e empenhamento.

O estilo pressionador “deve ser usado em doses pequenas” e “em contextos apropriados”, já que coloca elevados padrões de desempenho às pessoas, provocando ansiedade que em doses elevadas pode gerar dissonância. Neste estilo “os líderes (...) não traçam linhas claras (...), os subordinados têm quase que adivinhar o que é que o líder quer”, sendo “frequente os líderes estarem tão centrados nos objectivos que dão a impressão de não se preocuparem com as pessoas de quem dependem para atingir os objectivos” (ibid, p. 94). Assim, os líderes que fazem uso deste estilo, de forma isolada

ou incorrecta, “têm não só falta de visão, como também falta de capacidade para gerar ressonância” (ibid, p. 97).

No estilo dirigista ou estilo coercivo, os líderes exigem obediência imediata às ordens” e “não se dão ao incómodo de explicar as razões”. Quando os subordinados não obedecem, “recorrem às ameaças”. O líder dirigista impede a formação de ideias nas pessoas, havendo por isso uma evaporação do sentido de responsabilidade e uma falta de motivação das pessoas. Assim, “de todos os estilos de liderança este é o que se revela como menos eficaz em maior número de situações” (ibid, p. 98-99).

GOLEMAN et all (o.c., p.110), afirmam ainda, que “os melhores líderes(...) não recorrem somente aos quatro estilos de liderança que geram quase sempre ressonância; recorrem também ao estilo pressionador e utilizam os aspectos positivos do estilo dirigista, quando necessário. Mas quando aplicam estes estilos mais arriscados, fazem-no com autodisciplina, para evitar situações de fúria ou de impaciência que criem ressonância e para não aceder à tendência para fazer ataques pessoais. Os líderes deste tipo conseguem mais do que resultados de curto prazo: conseguem a adesão e o entusiasmo dos subordinados”. Os líderes mais eficazes mudam com flexibilidade entre os estilos de liderança, quando necessário.

O quadro seguinte descreve cada uma dos estilos de liderança, tendo em conta a ressonância, o efeito sobre o clima de trabalho e em que situações é que cada um é mais apropriado. Os líderes que utilizam estilos que afectam positivamente o clima organizacional, têm melhores resultados do que aqueles que não os utilizam.

Estilos de Liderança

<i>Estilos do Líder</i>	<i>Como gera ressonância</i>	<i>Efeitos sobre o clima de trabalho</i>	<i>Situações apropriadas</i>
<i>Estilo Visionário</i>	Canaliza as pessoas para visões e sonhos partilhados	Muito fortemente positivo	Quando ocorrem mudanças que exigem uma nova visão e quando é necessária uma orientação clara
<i>Estilo Conselheiro</i>	Relaciona os desejos das pessoas com os objectivos da organização	Muito positivo	Ajudar um empregado a ser mais eficiente, melhorando as suas capacidades de longo prazo
<i>Estilo Relacional</i>	Cria harmonia melhorando o relacionamento entre as pessoas	Positivo	Resolver e sarar conflitos num grupo; dar motivação em períodos difíceis; melhorar o relacionamento com as pessoas
<i>Estilo Democrático</i>	Valoriza o contributo de cada um e obtém o empenho das pessoas através da participação	Positivo	Conseguir adesão ou consenso; obter o contributo dos empregados
<i>Estilo Pressionador</i>	Atinge objectivos difíceis e estimulantes	Por vezes muito negativo, porque é frequentemente mal executado	Para levar uma equipa competente e motivada a produzir resultados de elevada qualidade.
<i>Estilo dirigista</i>	Acalma os receios dando instruções claras em situações de emergência	Muito negativo, por ser muitas vezes mal utilizado	Em situações de crise; para desencadear uma reviravolta na situação; com subordinados difíceis.

Fonte: GOLEMAN, 2003, p.77

2.5.3-As modalidades de liderança participativa de Rego

Nas organizações, “um gestor exerce liderança participativa quando encoraja e facilita a participação de outras pessoas em decisões que poderiam ser tomadas, apenas, por ele”. Os motivos que podem levar a estes comportamentos podem ocorrer devido às “próprias características de personalidade do gestor”, à “cultura da empresa que facilita a participação”, às “características dos colaboradores que permitem tal prática” ou então à “necessidade de os colaboradores aceitarem as decisões e se empenharem nelas que

obriga o gestor” a ter este tipo de conduta. Por vezes, “as condutas participativas ocorrem como resultado de um conjunto diversificado de factores” (cfr. REGO, o.c., p.165).

As modalidades de participação propostas por Rego constam no quadro seguinte:

TIPOS	Modalidades
<i>Decisão Autocrática</i>	O gestor decide sozinho
	O gestor toma a decisão e procura vendê-la, através da persuasão
<i>Consulta</i>	O gestor toma a decisão sem consultar ninguém, mas dispõe-se a modificá-la se houver fortes objecções.
	O gestor apresenta uma tentativa de decisão e encoraja as pessoas a fazerem sugestões de melhoria.
	O gestor apresenta o problema e solicita às pessoas que participem no diagnóstico e no desenvolvimento de soluções.
<i>Decisão conjunta</i>	O gestor reúne com outras pessoas e a decisão é tomada conjuntamente, ou seja, a influência do gestor na decisão é idêntica às das outras pessoas.
<i>Delegação</i>	O gestor atribui a responsabilidade pela tomada de decisão a uma ou mais pessoas

(cfr. REGO, 1997, p.166)

A liderança participativa pode ser benéfica, mas, também pode comportar desvantagens e riscos, conforme o que se pode observar no quadro seguinte.

<i>BENEFÍCIOS</i>	<i>RISCOS, DESVANTAGENS E CONTRA-INDICAÇÕES</i>
• Tende a incrementar a satisfação dos colaboradores	• Sendo excessiva, pode gerar anarquia e caos
• Pode aumentar a qualidade das decisões do gestor se os subordinados detiverem informação e conhecimentos que o gestor não possui, e se, simultaneamente, tiverem vontade de colaborar na busca da melhor solução para o problema	• Pode gerar desperdício de tempo e consequentemente, atrasos na tomada das decisões e sua implementação
• Facilita a aceitação das mudanças	• Pode criar expectativas que não vêm a ser cumpridas. Ou seja: as pessoas consultadas podem esperar que a decisão que vem a ser tomada esteja de acordo com as suas ideias e sugestões; ora, se as opiniões das pessoas consultadas forem diferentes entre si, a decisão final terá sempre, que não satisfazer alguns dos participantes.
• As pessoas que participam na tomada de decisão tendem a empenhar-se na sua implementação (ou, pelo menos a não resistirem)	• Se a tendência natural do gestor for autocrática, a participação pode criar-lhe algum desconforto e gerar, nos participantes, a impressão de que estão a ser manipulados.
• Ao participarem (sobretudo em problemas complexos, inovadores ...), os colaboradores desenvolvem as suas capacidades de analisar e discutir problemas e de avaliar as soluções.	• Quando os colaboradores não estão dispostos a participar (por razões culturais/educacionais ou devido a más experiências no passado), consultá-los pode revelar-se contraproducente ou, pelo menos, desnecessário.
• Pode facilitar a resolução de conflitos e contribuir para o incremento do espírito de grupo	• Em determinadas circunstâncias, algumas pessoas são muito vulneráveis às pressões do grupo, inibindo-se de discordar da opinião da maioria, perdendo-se, assim, as vantagens da discussão grupal do problema.
	• Existem riscos de pensamento grupal.

(cfr. REGO 1997, p.167)

3- O CLIMA

Iremos começar por explicitar o conceito de clima, debruçar-nos-emos, seguidamente, sobre as causas do clima e os seus efeitos sobre os indivíduos. Também falamos das organizações autotizóticas e da sua preocupação com o bem-estar, a qualidade de vida dos seus membros. Por último, debruçar-nos-emos sobre o clima de escola, fazendo referência a um estudo de investigação nas escolas portuguesas. É de referir que as organizações autotizóticas foram objecto de estudo no nosso trabalho e os resultados que obtivemos será apresentado no último capítulo desta dissertação.

3.1- O CONCEITO DE CLIMA

O conceito de clima organizacional é muito vasto e complexo, e tem gerado alguma controvérsia entre os investigadores que estudam as organizações e as problemáticas a ele associadas. De acordo com CALADO e SOUSA, as definições de clima têm em conta vários critérios, podendo falar de “percepções, (...) de descrições, de características organizacionais, de representações ou ainda de comportamentos, atitudes, sentimentos” (1993, p.201).

Os autores referem que o clima é “um atributo da organização e que existe independentemente das percepções dos membros da organização” (ibid, p.203). Deste modo, “o clima é definido pelos comportamentos típicos, atitudes e sentimentos na organização, padrões que são constituintes com as situações e os indivíduos”. Assim, o clima organizacional é um conjunto de valores, atitudes e padrões de comportamento, formais ou informais, que afectam o relacionamento dos actores organizacionais e por inerência a própria organização.

TEIXEIRA (1995, p. 165), considera o clima “como aquilo que os actores organizacionais vêm e sentem da sua organização” e salienta “o carácter eminentemente subjectivo desta problemática”. Para a autora “essas percepções e sentimentos definem o clima da organização quando são maioritariamente partilhados pelos seus membros” (2008, p.82). FERREIRA et al também referem que o clima percebido é importante para o indivíduo, pois “é a expressão da forma como entende o seu ambiente de trabalho “ e que “pode ser diferente do percebido por outros” (1996, p.310).

BERGERON et al (1970, p.290) definem o clima com sendo “um conjunto de características objectivas e relativamente permanentes na organização, descritas tal como foi percebido pelos membros da organização e que servem para dar certa personalidade, influenciando ao mesmo tempo o comportamento e as atitudes dos membros”

Para BERAZA (1996, p.267) o “clima é algo que caracteriza o ambiente e é formado por componentes naturais e por componentes humanos e marca e condiciona o contexto de vida e de trabalho”. Deste modo, o clima pode referir-se à forma como as pessoas se relacionam entre si, mas também às características que possui em determinado ambiente social.

De acordo com BRUNET existem três definições diferentes de clima. O clima pode ser “a medida múltipla dos atributos organizacionais” e consistir “em medir a relação entre as características físicas da organização (...) e os factos objectivos observados nos empregados”. Mas, também pode ser “a medida perceptiva dos atributos individuais” e como tal, uma função “da satisfação das necessidades de cada indivíduo”, aludindo “ao conceito de satisfação” e fazendo “uma avaliação, baseada nas emoções, dos factores que compõem o ambiente de trabalho”. Por último, o clima pode ser estudado como “a

medida perceptiva dos atributos organizacionais” em que se considera “uma série de atributos que são perceptíveis do ponto de vista da organização, e que podem ser indicadores da sua forma de agir (...) em relação aos seus membros e à sociedade” e em que “o elemento principal é a percepção que um individuo tem do seu ambiente de trabalho”. Actualmente, segundo o autor, as teorias sobre o clima das organizações, centram-se “na medida perceptiva dos atributos organizacionais” (1992, p. 125-126). Deste modo, “o clima organizacional reporta-se às percepções dos actores (...) em relação às práticas existentes numa dada organização” (ibid, p.128).

FERREIRA et al referem que a percepção pode ser influenciada por factores “que variam de indivíduos para indivíduos” e que a seguir se mencionam: “selectividade dos estímulos”; “frequência das experiências prévias”; “história de reforços exteriores”; “condições determinantes no acto da percepção” e “indicadores ou processos de medir a percepção” (o.c., p.310).

O clima de uma organização é uma consequência “da percepção que os membros da organização têm acerca das variáveis de estrutura, de processo e de produto” e são “essas percepções que os membros da organização fazem da própria organização” que vão condicionar o seu próprio comportamento organizacional (CARVALHO, 1992, p.28). O clima de uma organização depende da sua estrutura, do seu contexto e de todos os seus processos organizacionais, mas também, dos actores que formam essa mesma organização.

3.2- AS CAUSAS DO CLIMA

As causas do clima organizacional têm sido objecto de estudo, já que são de extrema importância e podem condicionar o comportamento das pessoas, pela influência que

podem exercer nas atitudes, condutas e sentimentos dos indivíduos, actuando deste modo “como catalisador dos comportamentos observados nos actores de uma organização” (BRUNET o.c., p.128). Assim, para a compreensão das causas do comportamento de um indivíduo em ambiente de trabalho é necessário ter em consideração as suas características pessoais, mas também o clima de trabalho.

Nesta óptica, este autor (o.c., p.127) faz referência a três grandes variáveis que são determinantes do clima: “a estrutura”, “o processo organizacional” e “as variáveis comportamentais”. A estrutura está relacionada com as “características físicas de uma organização”, (dimensão, níveis hierárquicos ou a descrição das tarefas). O processo organizacional relaciona-se com a “forma como são geridos os recursos humanos”, (o estilo de gestão, os modos de comunicação ou os modelos de resolução dos conflitos). Por último, a variável comportamental abrange “os funcionamentos individuais e de grupo que desempenham um papel activo na produção do clima”. Também, TEIXEIRA afirma que “as componentes estruturais, o tipo de selecção (...) e a interacção entre os actores aparecem (...) como elementos geradores dos climas das organizações” (1995, p.166).

A propósito BERAZA (1996, p.268) refere que “constituem elementos objectivos do clima: a organização dos espaços, a distribuição dos objectivos, os horários de trabalho e a forma das actividades, os estilos de relação entre iguais e com os superiores e inferiores” e elementos subjectivos do conceito como, “a percepção da qualidade de vida e as condições de trabalho que permitem desfrutar, a satisfação pessoal que deriva do facto de formar parte de uma situação e de um grupo determinado de pessoas” (ibidem).

No quadro seguinte faz-se referência às diferentes variáveis que intervêm na composição do clima organizacional:

VARIÁVEIS QUE INTERVÊM NA COMPOSIÇÃO DO CLIMA ORGANIZACIONAL		
VARIÁVEIS COMPORTAMENTAIS	INDIVIDUAL	Atitudes
		Personalidade
		Capacidades
	DE GRUPO	Estrutura
		Coesão
		Normas
		Papéis
ESTRUTURA	Dimensão da organização	
	Medida de controlo	
	Níveis hierárquicos	
	Especialização das funções	
	Dimensão dos Departamentos	
	Grau de centralização	
	Programa escolar	
PROCESSO	Liderança	
	Comunicação	
	Resolução de conflitos	
	Seleção	
	Coordenação	
	Recompensas	
	Estatuto e relações de poder	
	Projecto educativo	

Fonte: BRUNET (1992, p.127)

A liderança e a gestão têm grande influência na definição de clima organizacional. BRUNET (o.c., p. 130), admite a existência de dois tipos de clima (aberto e fechado). Um clima fechado é aquele que “corresponde a um ambiente de trabalho considerado pelos seus membros como autocrático, rígido e constrangedor, onde os indivíduos não

são considerados nem consultados”, enquanto um clima aberto é “um meio de trabalho participativo, no qual o indivíduo tem um reconhecimento próprio, no quadro de uma estratégia de desenvolvimento do seu potencial” (o.c., p.130).

CARVALHO (o.c., p.30) faz referência ao clima “como um fenómeno organizacional de reinterpretação das normas e dos valores da estrutura formal pela estrutura informal” e que traduz as diferentes características da organização, ou seja, “a sua história”; “o tipo de pessoas que congrega”, “os traços físicos”, “o tipo de trabalho desenvolvido”, “os padrões de comunicação” e “a forma como é exercida a autoridade”.

Schneider e Reichers (cit. por TEIXEIRA, 1995, p. 166) fazem três abordagens sobre a formação do clima organizacional: “a abordagem estruturalista”, “a abordagem SAA” (selecção, atracção e atrito) e “a abordagem do interaccionismo simbólico”. Na “abordagem estruturalista” é “o cenário organizacional” que “influencia as percepções, os valores e as atitudes das pessoas”, e como tal as causas do clima são determinadas “pelas componentes estruturais das organizações”. A “abordagem SAA” refere que “as pessoas que pertencem a uma organização têm uma grande homogeneidade de pensamento e de percepção porque foram seleccionadas, escolheram a organização e nela permaneceram por determinadas características comuns”. A “abordagem do interaccionismo simbólico” salienta “a importância da interacção entre as pessoas na construção dos climas”, dando relevância ao “sentido de pertença a um grupo como “uma determinante de climas que variam de grupo para grupo””.

3.3- OS EFEITOS DO CLIMA

Segundo vários investigadores os efeitos do clima sobre a organização e o seu desempenho estão relacionados com “ a motivação, a satisfação e o stress” (cfr TEIXEIRA, 2008, p.83). O clima organizacional tem um efeito determinante sobre a motivação, o desempenho, a satisfação e o rendimento dos vários actores organizacionais. Assim, quando o clima é bom predominam as atitudes positivas, como sejam, a participação, a alegria, a dedicação, a motivação e o entusiasmo. Ao invés, quando o clima é mau, verifica-se a apatia, a tristeza e depressão, o desinteresse, a insatisfação e a desmotivação.

BRUNET (o.c., p.132-133) faz referência aos efeitos do clima organizacional sobre “o desenvolvimento pessoal e a aprendizagem” e sobre “a satisfação e o rendimento”. Com efeito, o clima tem um papel importante no êxito das acções de aperfeiçoamento ou de formação, pelo facto de estas só serem eficazes “se o participante tiver a noção que vai poder utilizar os novos conhecimentos e (...) que o clima lhe proporcionará os complementos e apoios necessários”. Deste modo, “um clima do tipo participativo e aberto às mudanças estimula o empenhamento em programas de formação e de aperfeiçoamento”, enquanto, que no clima do tipo autoritário, “há tendência para adoptar comportamentos passivos que evitem eventuais repreensões”, pois “a iniciativa individual é vista com suspeição”. Da mesma forma, o clima organizacional vai determinar a satisfação e o rendimento dos actores da organização, pois “permite a uma pessoa expandir-se e desenvolver-se”, e por conseguinte criar “uma visão positiva da instituição”. O grau de motivação do trabalho varia de indivíduo para indivíduo, dependendo, não só das características individuais, mas também das oportunidades de crescimento proporcionadas pela organização.

Na sua perspectiva FERREIRA et all (o.c., p.310-311) afirmam que o clima e a satisfação são conceitos diferentes mas que estão relacionados. Deste modo, “o clima organizacional consiste numa percepção descritiva “que o indivíduo faz da organização onde trabalha” e “a satisfação no trabalho é uma percepção dos sentimentos individuais (...), filtrada pelos sistemas individuais de valores, normas e expectativas”.

Segundo BRUNET (o.c., p.133), as características do clima que influenciam a satisfação são: “o tipo de relações interpessoais”; “a coesão do grupo de trabalho”; “o grau de implicação na tarefa”; e o “apoio recebido no trabalho”. Também GAZIEL (1987, p.43) refere a “satisfação como sendo função de factores organizacionais e pessoais” (que inclui os elementos “relações com os colegas e com os superiores directos, o teor do trabalho e as condições materiais oferecidas por este”).

Os efeitos do clima organizacional advêm das variáveis que interferem na composição do clima organizacional, e das dimensões do clima organizacional. BRUNET (o.c., p.127) faz referência aos vários efeitos do clima organizacional, os quais constam no quadro seguinte.

EFEITOS DO CLIMA ORGANIZACIONAL	
RESULTADOS INDIVIDUAIS	Satisfação
	Rendimento
	Qualidade de vida
RESULTADOS DE GRUPO	Coesão
	Moral
	Resultado
RESULTADOS ORGANIZACIONAIS	Rendimento escolar
	Eficácia
	Adaptação
	Evolução

Fonte: BRUNET (1992, p.127)

Também BERGERON (o.c., p.295) refere que o clima organizacional pode ter “impacto em parte sobre o rendimento, e por outra parte sobre a satisfação”, salientando que “a percepção que as pessoas desta realidade e a descrição que fazem deste clima, determina o seu nível de satisfação”.

3.4- CLIMA DAS ORGANIZAÇÕES AUTENTIZÓTICAS E AS SUAS DIMENSÕES

Hoje em dia, vai estando cada vez mais presente na consciência dos indivíduos e das sociedades, a preocupação com o bem-estar, a qualidade de vida e a saúde. Para KETS DE VRIES (2001, p.54), “o trabalho (...) não precisa necessariamente de ser stressante. Pelo contrário, o trabalho pode ser uma âncora de bem-estar psicológico, uma forma de estabelecer identidade e manter a auto-estima” e as organizações podem “ajudar os seus participantes a “lidar com o stress e as tensões da vida quotidiana”.

Nas organizações autentizóticas, “o trabalho é feito de forma a ser significativo para os empregados”, já que “haverá congruência entre os objectivos pessoais e colectivos”, o que poderá contribuir para a saúde do individuo e da organização (ibid, p.108).

O termo autentizótico tem origem nas palavras *autenteekos* e *zoteekos*. “A primeira transmite a ideia de que a organização é autêntica (...) digna de confiança e fidedigna” e a segunda “significa “vital para a vida””, permitindo “uma auto-afirmação no local de trabalho”, “um sentido de eficácia e de competência, de autonomia, iniciativa, criatividade, empreendedorismo e diligência” (ibid, p.109)

Os estudos empíricos realizados demonstram que neste tipo de organização, “as pessoas experimentam níveis de saúde mais elevados, menos stress, mais forte empenhamento na organização e mais elevada produtividade” (CUNHA E REGO,

2005, p.48), já que elas proporcionam aos seus membros “diversos sentidos: (1) de propósito; (2) de autodeterminação; (3) de impacto; (4) de competência; (5) de pertença; (6) de prazer e alegria; (7) de significado para a vida” (ibid, 2005, p.67), ou seja, o bem-estar das pessoas depende da sua satisfação social, de significado, de apoio, de pertença e de identidade. No quadro seguinte faz-se referência a estes sentidos.

Sentidos de:	Explanação
Propósito	Os líderes desenvolvem um sentido de propósito para os membros organizacionais, mediante a criação de uma visão para o futuro, de uma descrição vivida de uma cultura e de um propósito para a organização.
Autodeterminação	Os colaboradores sentem que controlam as suas vidas – não se sentindo apenas “peões” ou meros “dentes da engrenagem” organizacional.
Impacto	Os membros organizacionais sentem que as suas acções influenciam, efectivamente, a vida da organização.
Competência	Existe, entre os colaboradores, o sentimento de crescimento e de desenvolvimento pessoal. A aprendizagem contínua é fomentada.
Pertença (comunidade)	As pessoas sentem que pertencem a uma comunidade organizacional. Este laço constitui a base da confiança e do respeito mútuo.
Prazer e alegria	A vida organizacional não é comandada por Zombies, mas por pessoas que instilam um sentido de alegria no seu trabalho.
Significado	As pessoas podem colocar a sua imaginação e criatividade ao serviço do trabalho, sentem-se completamente envolvidas e concentradas no que fazem.

Fonte: REGO E CUNHA (2005, p.327)

É importante referir que uma organização autenticizótica “representa um espaço em que os colaboradores podem exercer a sua cidadania – não apenas como entes passivos que esperam aceder a determinados direitos - mas também como pessoas responsáveis pelo zelo da sua vida pessoal e familiar e pelo destino bem sucedido da organização” (ibid, p.62). Podemos assim afirmar que, estas “representam o espaço em que as pessoas podem obter significado para as suas vidas, experimentar níveis desejáveis de saúde física e psicológica, e (...) contribuir (...) para a própria saúde

organizacional” (ibid, 2005, p.67), já que vão de encontro às suas necessidades e às da sua família, proporcionando uma boa qualidade de vida.

Segundo CUNHA et all (2006b, p.325), os climas autenticizóticos apresentam seis características organizacionais ou seis dimensões: “espírito de camaradagem”; “credibilidade do superior”; “comunicação aberta e franca com o superior”, “oportunidades de aprendizagem” e “desenvolvimento pessoal”; “equidade”; e “conciliação trabalho-família”. Estas dimensões podem explicar “o stress, o bem-estar afectivo no trabalho e o empenhamento dos indivíduos na organização”; na medida em que traduzem a percepção dos indivíduos acerca do seu ambiente de trabalho e o seu envolvimento e participação na organização.

O quadro seguinte indica as dimensões dos climas organizacionais autenticizóticos e respectivos itens ilustrativos, desenvolvidos no âmbito de vários estudos.

DIMENSÕES DO CONSTRUTO DAS ORGANIZAÇÕES AUTENTICIZÓTICA

DIMENSÕES	ITENS ILUSTRATIVOS
Espírito de camaradagem	“Existe um sentido de família entre os colaboradores”
Credibilidade do Superior	“Os superiores cumprem as suas promessas”
Comunicação aberta e franca com o superior	“As pessoas sentem-se livres para comunicar franca e abertamente com os superiores”
Oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal	“As pessoas sentem que podem desenvolver as suas potencialidades”
Equidade	“Quando se obtêm bons resultados devido a esforços dos colaboradores, os “louros” (ex, as recompensas e os elogios) são distribuídos apenas por um número reduzido de chefias” * (está invertida)
Conciliação trabalho - família	“Esta organização ajuda as pessoas a conciliar o trabalho com a vida familiar”

(cfr. CUNHA et all , 2006b), p. 334)

É importante numa organização que os indivíduos confiem no seu superior, tenham orgulho no que fazem e sintam prazer em pertencer e trabalhar na organização.

Nos estudos efectuados por CUNHA e REGO (2005, p. 70) detectaram-se dois tipos de climas (“climas organizacionais «insalubres»” e “climas organizacionais autentizóticos”) que se descrevem no quadro seguinte.

Tipos de climas organizacionais

CLIMA ORGANIZACIONAL	DESCRIÇÃO
CLIMA ORGANIZACIONAL «INSALUBRE»	• Congrega forte desejo de abandono da organização • Fraco empenhamento afectivo • Fraco sentido de lealdade organizacional • Modesto bem-estar afectivo no trabalho • Índices mais elevados de stress • Mais baixa produtividade • Menor saúde física
CLIMA ORGANIZACIONAL AUTENTIZÓTICO	• Fraco desejo de abandono da organização • Vincado empenhamento afectivo • Forte sentido de lealdade • Elevado bem – estar afectivo • Índices inferiores de stress • Elevada produtividade • Vigorosa saúde

(cfr. CUNHA e REGO, 2005, p. 70)

Também CUNHA et al (2006b, pp. 334-335) chegaram a algumas conclusões nos estudos efectuados. Assim, “à medida que os indivíduos percebem climas organizacionais mais autentizóticos, os seus níveis de empenhamento organizacional afectivo (...) e normativo (...) aumentam, o mesmo ocorrendo com os vários aspectos

do bem-estar afectivo do trabalho”. Contrariamente, “o empenhamento instrumental (...) devido ao sentido de necessidade, da ausência de alternativas ou da existência de sacrifícios pessoais gerados pela eventual saída e o stress foram decréscimos”. Deste modo, “quando os indivíduos percebem que as suas organizações são mais autênticas, desenvolvem laços organizacionais afectivos e normativos mais fortes, experimentam mais elevados níveis de bem-estar afectivo, sentem-se menos stressadas e menos ligados instrumentalmente”. No entanto, é de salientar que “as percepções menos positivas dos indivíduos são as que recaem sobre a conciliação trabalho-família”. Por fim, “mais de 15% dos indivíduos inquiridos denotam percepções bastantes negativas acerca de climas autênticos das suas organizações” o que leva a “fracos índices de empenhamento afectivo e normativo, no mais elevado índice de stress e nos fracos índices de bem-estar afectivo no trabalho”.

3.5- CLIMA DE ESCOLA

REVEZ (2004, p.85) refere que “é generalizada e incontestável a pertinência do estudo do clima no número crescente de trabalhos de investigação (...) que tomam como objectivo de estudo os estabelecimentos de ensino” e que estes são importantes “quer na informação e conhecimentos que proporcionam, quer na possibilidade de uma intervenção mediante os benefícios de um diagnóstico organizacional (...) ou com uma componente de auto-avaliação”.

O clima de uma escola é o conjunto de efeitos subjectivos percebidos pelas pessoas, quando interagem com a estrutura formal e que influencia as atitudes, crenças, valores e motivação dos professores, alunos e funcionários. BERAZA (1996, p.268) refere que “na organização escolar, o conceito de clima nos ajudaria a descrever e a

entender o efeito em que se produzem as actividades dentro da organização”, ou seja, as “condições que afectam as relações interpessoais e os sistemas de actuação da organização no campo da docência, da gestão e das relações com o meio”.

A escola é uma organização que deve primar pela sua “valorização, por forma a promover uma gestão que estimule um clima escolar benigno e oportuno a um processo de aprendizagem de sucesso, de satisfação e de mérito valoroso quer pessoal quer profissional dos agentes que nela laboram (REVEZ, o.c., p.65).

BRUNET (o.c., p.138) afirma que “cada escola tem a sua personalidade própria que a caracteriza e que formaliza o comportamento dos seus membros”. REVEZ (o.c., p.85) é de opinião que “cada escola constitui-se como um sistema de comportamentos organizados em função de uma finalidade social (...). Cada escola possui a sua estrutura e identidade própria verificando-se, neste contexto, que a variância de um estabelecimento para outro se encontra associada às suas características intrínsecas”. TEIXEIRA (1995, p.166) também salienta “que nas escolas em que existe um sentido de partilha e de cooperação, hábitos de trabalho em comum, espírito de equipa, existe (...) uma maior motivação dos diversos actores do sistema educativo e maior satisfação no trabalho”.

Para GAZIEL (1987, p.37) o clima na escola “é o conjunto de tudo aquilo que os professores intuem e de que se apercebem” relativamente ao seu funcionamento. Desta forma, cada elemento da escola “contribui para o clima que nele reina e cada um aprecia-o segundo os seus próprios critérios (idade, educação, aspirações, necessidades e valores pessoais, ...)”. Também FINLAYSON (1981, p.131) afirma “que há diferenças (...) na maneira como os diferentes indivíduos de uma mesma escola

apreendem os modelos de interacções que aí se manifestem”, o que leva a “supor que factores de personalidade e de motivação” podem ser fundamentais.

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

Segundo BRUNET (o.c., p.129), para identificar o clima de uma escola é necessário ter em conta as seguintes características: “os actos e os comportamentos da direcção” que são determinantes do clima, “as percepções” e os efeitos sobre o comportamento dos indivíduos, as componentes do clima nas suas várias dimensões, “os movimentos no interior de uma organização” em que existem diversos climas, mas em que há “uma certa partilha das percepções do clima organizacional entre o conjunto dos seus membros”, e por fim, que “o clima é um elemento estável no tempo e evolui muito lentamente (...), para o modificar tem de se proceder a alterações importantes nos próprios alicerces da instituição”.

GAZIEL (o.c., p.43) faz referência ao facto de que nos estudos efectuados, “o comportamento do superior desempenha um papel indirecto sobre a elaboração de uma atmosfera de camaradagem”. Desta forma, “o comportamento do superior directo, o seu modo de exercício de autoridade, a flexibilidade e a sua abertura (...) , a consideração que ele manifesta, o exemplo que dá e o distanciamento (...) face ao grupo dos docentes”, são importantes na satisfação dos docentes relativamente “às suas relações com os seus superiores e o teor do trabalho”.

TEIXEIRA (1995, p.166-167) evidencia “que existem relações significativas entre o clima da organização e a satisfação gerada pelo trabalho” e que “as imagens que os professores têm da escola apresentam uma relação muito significativa com o modo como afirmam implicar-se na acção colectiva; ou seja, o clima parece influenciar as interacções escolares”. Por conseguinte, a satisfação é um sentimento ou estado emocional que resulta das condições de trabalho e vai influenciar os comportamentos dos indivíduos na organização.

Na análise que realiza a dados recolhidos no ano de 2004, a autora encontra uma relação significativa entre o clima escolar percebido pelos alunos e a sua adesão à escola (2008, p.93-101).

O clima exerce uma influência muito grande no comportamento e nos sentimentos dos professores e dos alunos em relação à organização escolar, influenciando o seu desempenho na escola. Neste sentido, a gestão deve criar condições sob as quais as pessoas possam trabalhar com gosto, satisfação e motivação, na concretização dos objectivos da organização.

3.6- O CLIMA SEGUNDO OS PROFESSORES NUMA INVESTIGAÇÃO EM ESCOLAS PORTUGUESAS

Nos seus estudos Teixeira investigou como “os professores avaliavam diferentes aspectos da vida da escola e que opinião tinham das condições que a escola lhes proporcionava tendo em conta a sua realização como professores” (1995, p.167). Para o efeito, teve em conta os seguintes aspectos da vida da escola: “imagens da direcção” (pela “opinião que os professores têm do apoio que o órgão de direcção lhe presta em caso de problemas disciplinares com os alunos e do relacionamento existente entre os professores e o órgão de direcção da escola”); “imagens dos

colegas” (através da “opinião que têm sobre o relacionamento entre professores e o ambiente vivido na sala de professores”); “imagens das relações com o pessoal não docente”; “imagens das relações com o pessoal não docente”; “imagens das condições de trabalho que a escola proporciona aos professores” (através da “apreciação sobre a disciplina geral da escola, horário de trabalho, equipamento existentes e promoção de incentivos à formação contínua de professores”); e “imagens da escola como propiciadora (ou não) da realização profissional dos professores”. Nas suas respostas, os professores optaram por uma de cinco alternativas: altamente satisfatório, satisfatório, nem satisfatório nem insatisfatório, insatisfatório e altamente insatisfatório”, com excepção do último aspecto, em que foi pedido “que situassem a sua opinião sobre uma escala de sete posições, em que a posição 1 correspondia a “nada” e a posição 7 a “tudo” (cfr., TEIXEIRA, 1995, pp.167-168).

Pelos resultados obtidos, TEIXEIRA (o. c., p.167) afirma que “as imagens que os professores têm da escola apresentam uma relação muito significativa com o modo como afirmam implicar-se na acção colectiva” e que “o clima parece influenciar as interacções escolares”.

Assim, relativamente à imagem da direcção da escola, os resultados obtidos indicam que “os professores têm uma imagem satisfatória do apoio que recebem da direcção quando têm problemas disciplinares com os alunos”. Não há variações estatisticamente significativas, quando se tem em conta, o género, a idade, o sector de ensino e a vontade expressa pelos professores de permanecer ou abandonar a profissão. No que diz respeito ao relacionamento entre professores e o órgão de direcção da escola, “os professores manifestaram, maioritariamente, uma opinião favorável” e a sua satisfação é “ainda mais maioritária do que quando se interrogam

os professores, sobre o apoio recebido em situação de problemas disciplinares com os alunos”. Neste item, verificaram-se variações significativas segundo o género, o sector de ensino, a idade e a vontade expressa pelos professores de permanecer ou mudar de profissão”. Foram as mulheres, os professores do ensino primário e os professores com mais de 35 anos que apresentaram uma opinião mais favorável sobre o relacionamento entre professores e o órgão de gestão. Também se verificou que segundo o desejo de permanecer ou mudar de profissão, “são os professores que desejam permanecer na profissão os que em maior percentagem, têm uma opinião mais favorável sobre essa relação” (cfr., o.c., pp.169).

No que diz respeito à imagem dos colegas, verificou-se que “são mais os que declaram satisfação com o relacionamento entre colegas do que os que expressam satisfação relativamente ao ambiente na sala de professores”. No relacionamento entre professores, as opiniões concentram-se “fortemente à volta da manifestação de satisfação” e não variam significativamente, segundo o género, o sector de ensino ou o desejo de permanecer ou mudar de profissão”. Os professores mais velhos, são os que em maior percentagem assumem a sua satisfação, aumentando a mesma, de modo contínuo com a idade dos respondentes. Os resultados obtidos da opinião sobre o ambiente na sala de professores, tem percentagens inferiores ao item referido anteriormente. No entanto, “é de registar a elevada percentagem de professores que não respondem à questão o que está, certamente ligado ao facto de não existir, na maioria das escolas do 1º ciclo, sala de professores”. Não houve variações significativas segundo o género e a idade. Verificaram-se variações significativas segundo o sector de ensino e o desejo de permanecer ou abandonar a profissão. Desta forma são os professores do ensino preparatório e do ensino primário que apresentam em maior percentagem, a sua satisfação. Relativamente “à

vontade de permanecer ou abandonar a profissão, a maior percentagem de opiniões favoráveis pertence aos professores que declaram pretender permanecer professores” (cfr., TEIXEIRA, 1995, pp.170-171).

No que se refere à imagem das relações com o pessoal não docente, as respostas obtidas concentram-se “de modo muito expressivo, no “satisfeito””. Não há variações de opinião segundo o género dos respondentes ou o desejo de permanecer na profissão. Verificaram-se variações significativas com o sector de ensino e com a idade dos respondentes. Deste modo, foram os professores do ensino primário seguidos do preparatório que demonstraram satisfação e a “declaração de satisfação – sendo sempre elevada – cresce continuamente com a idade dos respondentes” (cfr. o.c., pp.171-172).

Na relação com os pais, os resultados obtidos demonstram que “a maioria dos nossos respondentes aprecia de modo satisfatório ou altamente satisfatório, o relacionamento com os pais dos alunos”. Verificaram-se variações significativas nas respostas segundo o género, a idade, o sector de ensino e a vontade manifestada pelos professores de permanecer ou abandonar a profissão, mas, “com excepção do sector de ensino, nunca dão uma percentagem de “satisfeito” inferior a 68%”. Assim, verificou-se “que os professores que trabalham com os alunos mais novos indicam níveis de satisfação superiores”. Os professores do ensino primário seguidos dos professores dos professores do ensino preparatório, apresentam, em maior percentagem, como satisfatório ou altamente satisfatório, o relacionamento entre professores e pais, enquanto, que os professores do ensino secundário, se “manifestam mais insatisfeitos com o nível de relacionamento pais professores”. Também são os professores que manifestaram o desejo de mudar de profissão que apresentam maior percentagem de insatisfação (cfr. o.c., pp.172-173).

Relativamente à imagem das condições de trabalho que a escola proporciona verificou-se uma maioria das respostas, na disciplina geral da escola e no horário de trabalho. No entanto, “também a maioria considera insatisfatório o equipamento de que dispõe na escola”. Na apreciação da disciplina da escola, houve apenas variações segundo o sector de ensino. Os professores do ensino primário apresentam, em maior percentagem a sua satisfação relativamente à disciplina da escola. No item horário de trabalho não se registam variações significativas segundo o género ou o sector de ensino dos respondentes. Porém, a satisfação com o horário cresce de modo contínuo segundo a idade. O equipamento das escolas é motivo de insatisfação dos professores e não se verificam variações significativas com a idade. Por outro lado são os professores mais velhos e os professores do ensino primário que manifestam maior insatisfação (cfr. o.c., pp.173-175).

Na promoção ou incentivo à formação contínua dos professores, os resultados obtidos demonstram que “existem mais professores que se declaram descontentes, do que professores que se manifestam satisfeitos com os apoios e incentivos que lhes são dados para a sua formação contínua”. No entanto, estes resultados foram obtidos “antes da entrada em vigor do novo regime de formação contínua de professores e do lançamento dos programas de formação”. Não se verificariam variações significativas segundo o género e a idade. Foram os professores do ensino secundário que mostraram, estar mais insatisfeitos (cfr. o.c., pp.173-177).

Por último, na escola como factor de realização pessoal, a maioria dos respondentes “considera que a escola lhes proporciona condições aceitáveis ou boas para a sua realização como professores”. As respostas foram dispersas não existindo uma resposta maioritária. Não se verificaram variações significativas segundo o género. Foram os professores do ensino secundário os que manifestaram opinião

mais favorável, e os do ensino primário os que manifestaram opinião mais desfavorável. Por outro lado, foram os professores mais novos que em maior percentagem demonstraram uma imagem negativa da escola, enquanto factor de realização pessoal, tendo esta imagem negativa da escola enquanto factor de realização pessoal, tendo esta imagem negativa diminuindo de forma contínua, com a idade. Os professores que desejam permanecer na profissão são os que apresentam uma melhor opinião sobre a escola (cfr, o.c., p.177-178).

Em síntese, Teixeira afirma que os professores manifestam maioritariamente, satisfação em todos os itens, com excepção do itens referentes ao equipamento e à formação contínua. O maior número de respostas em relação à satisfação verificou-se ao nível das relações com os colegas, com a direcção e com o pessoal não docente e, no horário de trabalho. No entanto, “entre os aspectos em que os professores declaram maioritariamente, estar satisfeitos é a consideração da escola como factor de realização pessoal que apresenta menor número de respostas favoráveis”. As variações significativas obtidas segundo o género foram em menor número, mas verificam-se variações por sector de ensino. Os professores mais velhos são os que mais assumem desejar permanecer na profissão e que quando se verifica variação significativa com a idade, indicam maior satisfação (cfr. o.c., p.178).

Em 2001 TEIXEIRA apresenta os resultados de um conjunto de estudos realizados por alunos do ISET, que utilizaram as mesmas questões que colocou no estudo já referido, e obteve resultados que vão na mesma linha de satisfação com as relações que se estabelecem na escola, registando-se melhorias no incentivo à formação, o que é natural dada a evolução que a escola sofreu no espaço de tempo que mediou entre os diferentes resultados obtidos (cfr. 2001, p.219).

Julgamos que, neste momento, os resultados não seriam tão significativos, o que ficará evidenciado, mais adiante quando apreciarmos as respostas dadas pelos professores sobre a existência (ou não) de um clima autenticizótico.

CONCLUSÃO

A temática da gestão, da liderança e do clima das escolas, que foram desenvolvidas neste estudo, têm um papel importante na organização que é a escola.

A legislação implementada na gestão e administração das escolas em Portugal tornou-se pertinente neste estudo, dado que uma eficaz gestão e administração são essenciais para o bom funcionamento de qualquer organização.

A liderança no contexto das organizações, é a capacidade de influenciar um grupo na direcção da visão pretendida ou dos objectivos definidos. Com a abordagem das várias teorias de liderança foi possível compreender o processo de liderança no contexto das organizações e da escola. Hoje em dia, a liderança emocional é, cada vez mais, abordada pela compreensão que se adquiriu do seu papel dominante sobre o trabalho dos indivíduos e das organizações. A forma como os líderes gerem as emoções próprias e as do que o grupo, depende da sua inteligência emocional. Também abordaremos a liderança participativa pelo impacto benéfico que pode ter para uma organização, dado que poderá aumentar o empenho e a satisfação dos seus actores.

Por último, o clima no contexto organizacional, como aquilo que os indivíduos percebem, vêem e sentem da sua organização, depende, não só dos próprios actores, mas também, da estrutura organizacional, do seu contexto e de todos os processos

organizacionais. O estudo dos efeitos do clima sobre a organização revelou que estes são determinantes sobre a satisfação e o rendimento dos indivíduos. As atitudes, os comportamentos, os sentimentos e as emoções das pessoas quando são positivos podem gerar entusiasmo, satisfação e um bom ambiente de trabalho, com partilha, cooperação e confiança na organização que é a escola.

CAPÍTULO II – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DE UM ESTUDO

INTRODUÇÃO

No presente estudo pretendemos conhecer a opinião dos docentes relativamente à liderança do director e ao clima de escola. Com este objectivo, formulamos a seguinte pergunta de partida:

- *Será que a alteração do modelo de administração e gestão das escolas teve impacto sobre o modo como os professores vêem a liderança e o clima das suas escolas?*

Para elucidar as nossas perguntas de partida, procedemos à recolha de dados através de inquérito por questionário dirigido a professores. De seguida, procedemos ao tratamento da informação obtida nos mesmos e à respectiva análise.

No presente capítulo, depois de uma breve referência ao Instrumento de Recolha de Dados, apresentaremos a amostra utilizada através das suas características de idade, género, categoria profissional e nível de ensino leccionado.

Seguidamente apresentaremos os resultados obtidos seguindo a sequência utilizada na primeira parte: Gestão, liderança e clima das organizações. Em cada caso as respostas serão apresentadas através da sua frequência e analisadas as eventuais variações de opinião segundo as características dos respondentes; no caso da liderança e do clima estudar-se-á, ainda, a hipótese de variação com a opinião dos respondentes relativamente ao modelo de gestão. Para esta análise recorreu-se ao teste do χ^2 , tendo-se considerado, apenas os quadros que mostravam variação estatisticamente significativa, ou seja, quando a probabilidade observada foi $\leq 0,05$.

1- OS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

O instrumento de recolha de dados utilizado neste estudo, como já referimos, foi o questionário. Esta técnica de recolha de dados consiste na aplicação de uma série de questões escritas a vários inquiridos, de uma dada amostra.

O questionário é composto por onze perguntas. As perguntas da um à quatro referem-se às características dos docentes inquiridos. As perguntas cinco, sete e oito são relativas à legislação. As perguntas nove, dez e onze referem-se à liderança do director. Por fim, a pergunta seis é relativa ao clima de escola.

2- A AMOSTRA DO ESTUDO

A nossa amostra é constituída por professores que leccionam em escolas dos Distritos de Viana do Castelo, Porto, Setúbal, Castelo Branco e Lisboa e a sua distribuição foi realizada de 26 de Janeiro a 5 de Março.

A caracterização dos 596 professores respondentes que constituem a nossa amostra fez-se a partir das seguintes variáveis:

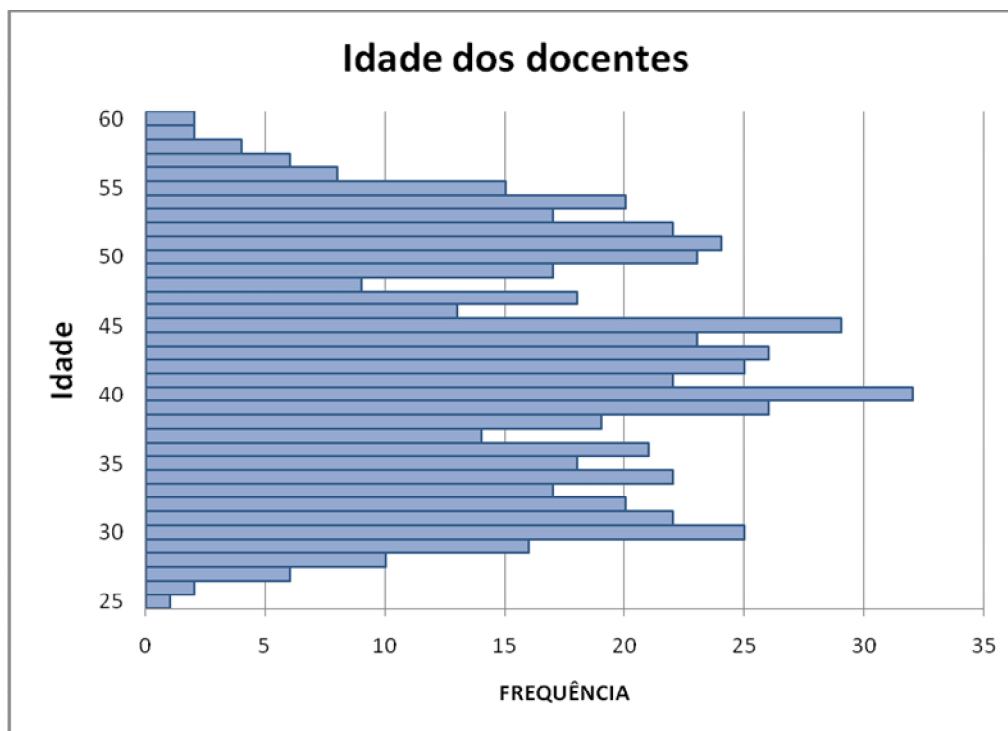
- Idade
- Género
- Categoria profissional
- Sector de ensino.

Todos os dados obtidos relativamente às características da nossa amostra foram devidamente organizados em gráficos, com a finalidade de facilitar a sua leitura.

2.1- IDADE

A distribuição etária da amostra em estudo é a que se representa no seguinte histograma.

Gráfico I – Idade dos Docentes



Moda – 40

Média – 41,89

Mediana - 42

Neste estudo, os resultados foram trabalhados nos cruzamentos de acordo com os intervalos que a seguir se indicam:

Quadro 1

IDADE		
De 25 a 35 anos	159	26,7%
De 36 a 49 anos	294	49,3%
De 50 a 60 anos	143	24,0%

2.2- GÉNERO

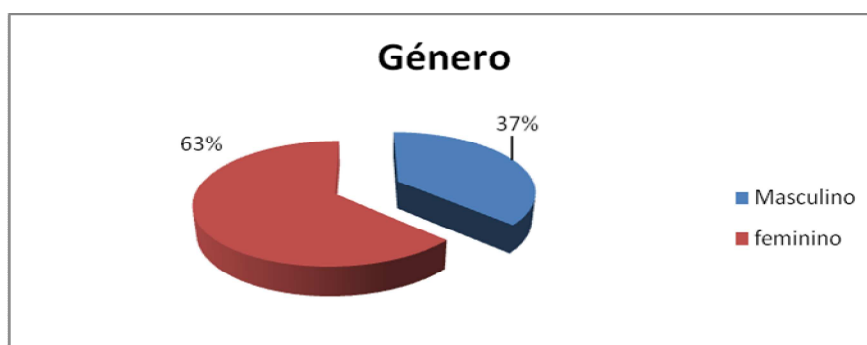
A composição da amostra relativamente a esta variável é a seguinte:

Quadro 2

Género		
Masculino	219	36.7%
Feminino	377	63,3%

Os dados anteriores podem ser visualizados no gráfico seguinte:

Gráfico II



Moda: Feminino

Na amostra a maioria dos docentes é do género feminino, como já era esperável, já que na composição do corpo docente nas escolas, isto já se verifica.

2.3- CATEGORIA PROFISSIONAL

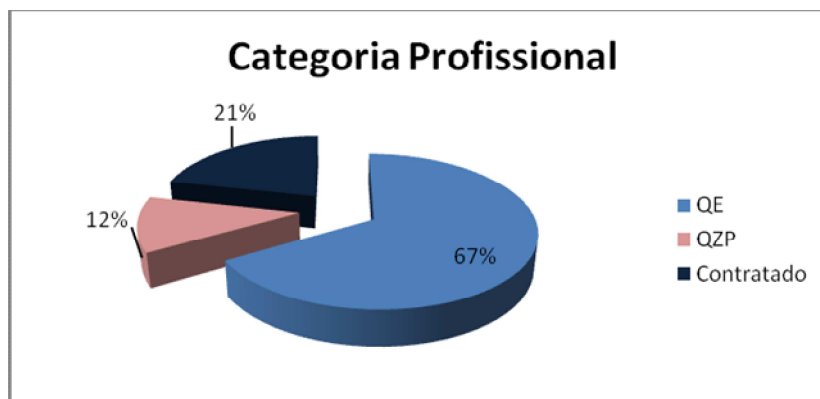
Os dados obtidos relativamente à categoria profissional dos nossos respondentes foram:

Quadro 3

Categoria Profissional		
QE	397	66,6%
QZP	71	11,9%
Contratado	128	21,5%

Os resultados anteriores estão representados no gráfico seguinte:

Gráfico III



Moda: Quadro de Escola

A maioria dos docentes pertence aos quadros de escola. Este resultado era esperável, na medida em que actualmente esta categoria de docentes está em maioria absoluta nas escolas.

2.4- SECTOR DE ENSINO

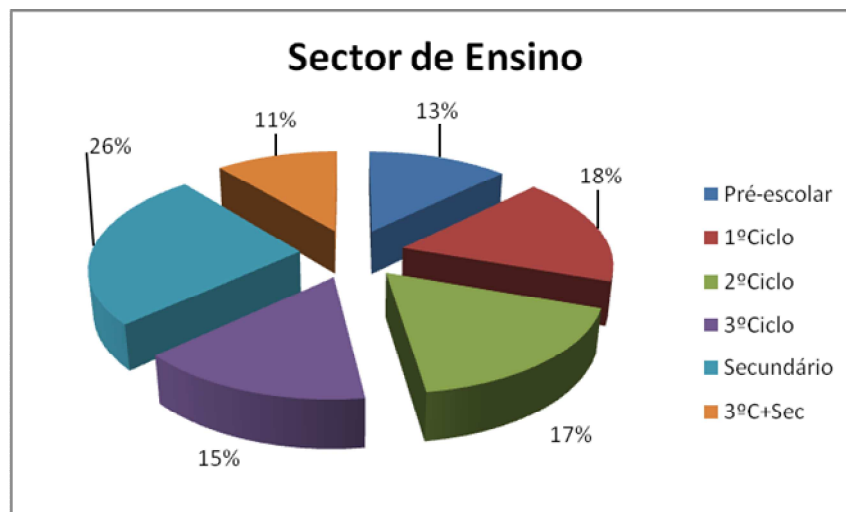
A distribuição dos dados obtidos por sector de ensino dos nossos respondentes foi a seguinte:

Quadro 4

Sector de Ensino		
Pré-Escolar	76	12,8%
1º Ciclo	105	17,6%
2º Ciclo	104	17,4%
3º Ciclo	91	15,3%
Secundário	154	25,8%
3º Ciclo e Secundário	66	11,1%

Os dados referidos anteriormente podem ser visualizados no gráfico seguinte:

Gráfico IV



Moda: Secundário

Neste estudo, os resultados por sector de ensino foram trabalhados nos cruzamentos de acordo com os intervalos que a seguir se indicam:

Quadro 5

Sector de ensino		
Pré-escolar e 1º Ciclo	181	30,4%
2º Ciclo e 3º Ciclo	195	32,7%
Secundário	220	36,9%

Os docentes respondentes que leccionam no 3º ciclo e no secundário foram estudados juntamente com os que leccionam só no secundário.

3- MODELO DE GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO DAS ESCOLAS

Como referimos anteriormente o decreto-lei nº75/2008 alterou a gestão e administração das escolas e, como tal, provocou algumas alterações no seu funcionamento. A sua implementação veio favorecer e reforçar as lideranças na escola, e como tal provocar alterações nas relações do Director com os professores.

Neste estudo pretendemos averiguar:

- A posição dos docentes relativamente a algumas alterações que constam na actual legislação.
- A opinião dos nossos docentes respondentes, sobre as alterações provocadas no funcionamento das escolas pelo actual modelo de gestão e administração.

3.1- POSIÇÃO RELATIVA ÀS ALTERAÇÕES DA LEGISLAÇÃO

Relativamente às alterações na legislação quisemos saber a opinião dos professores sobre os seguintes pontos:

- O Director ser eleito pelo Conselho Geral (Artigo 13- ponto 1-B)
- Os Departamentos Curriculares das Escolas serem coordenadas pelos professores, designados pelo Director (Artigo 43- ponto 4)
- O Director ser por inerência, Presidente do Conselho Pedagógico (Artigo 32- ponto3)
- O Director estar isento de horário de trabalho (Artigo 26- ponto 5)

- O Conselho de Turma ter na sua constituição dois representantes dos Pais e Encarregados de Educação (artigo 44º - ponto 1 c) ii)
- O mandato dos Coordenadores dos Departamentos ter a duração de quatro anos e cessar com o mandato do Director (Artigo 43- ponto 5)
- As escolas do 1º Ciclo terem um Coordenador designado pelo Director (Artigo 43 – ponto4).

3.1.1- Posição relativa às alterações da legislação – distribuição das respostas

- **Indicadores Simples**

Os resultados obtidos foram os seguintes:

Quadro 6

Decreto-lei nº 75/2008	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concorde Nem discordo	Concorde	Concorde Totalmente
O Director ser eleito pelo Conselho Geral	142 23,9%	185 31,1%	136 22,9%	110 18,5%	22 3,7%
Os Departamentos Curriculares das Escolas serem coordenadas pelos professores, designados pelo Director	129 21,7%	207 34,8%	90 15,2%	150 25,3%	18 3%
O Director ser por inerência, Presidente do Conselho Pedagógico	99 16,7%	155 26,1%	142 23,9%	176 29,6%	22 3,7%
O Director estar isento de horário de trabalho	55 9,3%	89 15,0%	113 19,1%	216 36,4%	120 20,2%
O Conselho de Turma ter na sua constituição dois representantes dos Pais e Encarregados de Educação	26 4,4%	91 15,3%	119 20,0%	288 48,5%	70 11,8%
O mandato dos Coordenadores dos Departamentos ter a duração de quatro anos e cessar com o mandato do Director	69 11,6%	196 33,0%	145 24,4%	159 26,8%	25 4,2%
As escolas do 1º Ciclo terem um Coordenador designado pelo Director	88 14,9%	195 32,9%	141 23,8%	132 22,3%	36 6,1%

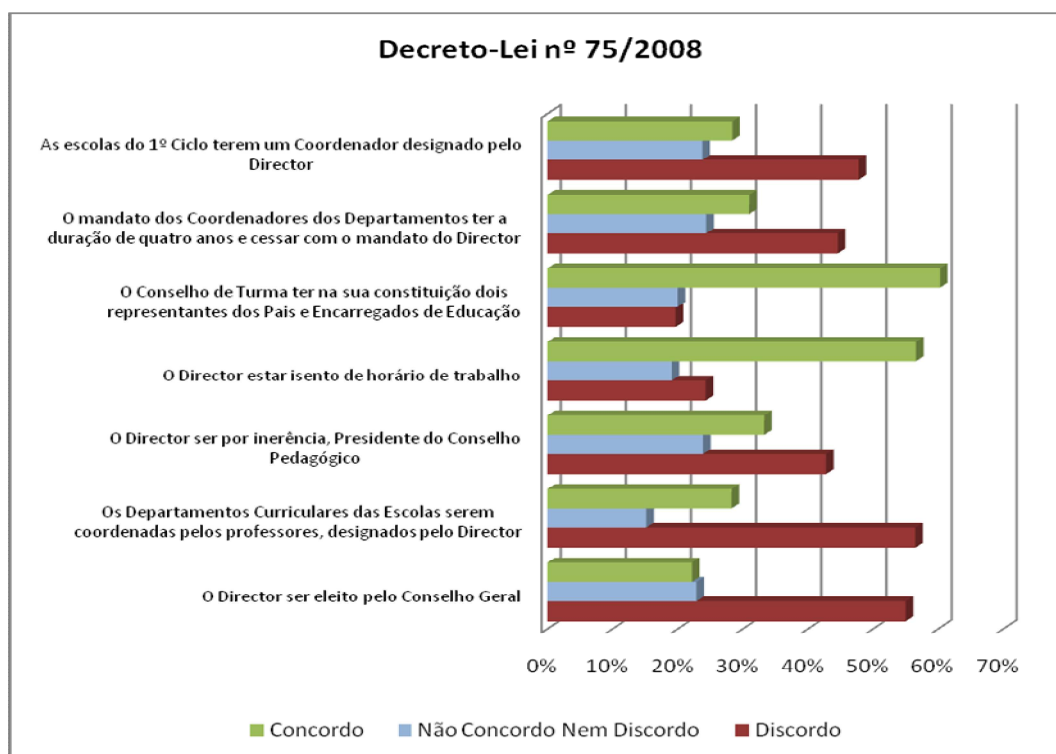
No nosso estudo, adicionamos o discordo totalmente e o discordo, e o concordo totalmente e o concordo, para uma melhor visualização dos dados obtidos. Os resultados obtidos constam na seguinte tabela:

Quadro 7

Decreto-lei nº75/2008	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo
O Director ser eleito pelo Conselho Geral	55%	22,90%	22,20%
Os Departamentos Curriculares das Escolas serem coordenadas pelos professores, designados pelo Director	56,50%	15,20%	28,30%
O Director ser por inerência, Presidente do Conselho Pedagógico	42,80%	23,90%	33,30%
O Director estar isento de horário de trabalho	24,30%	19,10%	56,60%
O Conselho de Turma ter na sua constituição dois representantes dos Pais e Encarregados de Educação	19,70%	20,00%	60,30%
O mandato dos Coordenadores dos Departamentos ter a duração de quatro anos e cessar com o mandato do Director	44,60%	24,40%	31,00%
As escolas do 1º Ciclo terem um Coordenador designado pelo Director	47,80%	23,80%	28,40%

O gráfico seguinte permite uma melhor visualização:

Gráfico V



O quadro e gráfico anteriores permitem concluir que a maioria dos professores discorda que o Director seja eleito por Conselho Geral e que os Departamentos Curriculares das Escolas sejam coordenadas por professores, designados pelo Director. Por outro lado, a maioria dos professores concorda que o Director esteja isento de horário de trabalho e que o Conselho de Turma tenha na sua constituição dois representantes dos Pais e Encarregados de Educação.

- **Indicador Agregado**

Com os indicadores referidos acima, construímos o indicador agregado cujos resultados apresentamos seguidamente:

Quadro 8

Indicador Agregado	Posição relativa às alterações da legislação	
(7) Discordância	2	0,3%
(8)	1	0,2%
(9)	7	1,2%
(10)	4	0,7%
(11)	13	2,2%
(12)	6	1,0%
(13)	11	1,9%
(14)	17	2,9%
(15)	41	7,0%
(16)	37	6,3%
(17)	39	6,7%
(18)	29	4,9%
(19)	51	8,7%
(20)	49	8,4%
(21)	50	8,5%
(22)	41	7,0%
(23)	34	5,8%
(24)	49	8,4%
(25)	19	3,2%
(26)	26	4,4%
(27)	10	1,7%
(28)	25	4,3%
(29)	9	1,5%
(30)	7	1,2%
(31) Concordância	9	1,5%

Da análise global das respostas verificamos que a maioria dos nossos respondentes, numa apreciação global, situa-se acima do ponto médio [19].

Para o estudo da ocorrência de eventuais variações por aplicação do teste do χ^2 consideramos os seguintes intervalos: [7,18], [19,23] e [24,31].

3.1.2-Variação da posição relativa às alterações da legislação pelas características dos respondentes

Os valores obtidos no teste de χ^2 para o cruzamento pelas diferentes características dos respondentes foram os seguintes:

Quadro 9

Posição relativa às alterações da legislação	Idade	Género	Categoria Profissional	Sector de Ensino
Graus de Liberdade	4	2	4	4
χ^2 observado	9,40	5,88	7,13	10,10
Probabilidade observada	0,05	0,05	0,13	0,04

O quadro anterior permite verificar que se registam variações significativas segundo a idade, o género e o sector de ensino.

3.1.2.1- Variação da posição relativa às alterações da legislação segundo a idade

As variações obtidas segundo a idade do docente constam no quadro seguinte:

Quadro 10

Posição relativa às alterações da legislação	25 anos a 35 anos	36 anos a 49 anos	50 anos a 60 anos	TOTAL
Discordância [7,18]	54 34%	99 35%	54 38%	207 35%
Indiferente [19,23]	56 35%	125 44%	44 31%	225 38%
Concordância [24,31]	48 30%	62 22%	44 31%	154 26%
TOTAL	158 100%	286 100%	142 100%	586 100%

Graus de liberdade = 4 **χ^2 observado = 9,40** **Probabilidade observada = 0,05**

Da análise do quadro anterior, podemos concluir que a posição de discordância aumenta com a idade dos nossos respondentes.

3.1.2.2- Variação da posição relativa às alterações da legislação segundo o género

Os resultados obtidos de acordo com o género dos nossos respondentes foram os que a seguir se mencionam:

Quadro 11

Posição relativa às alterações da legislação	Masculino	Feminino	TOTAL
Discordância [7,18]	80 37%	127 35%	207 35%
Indiferente [19,23]	71 33%	154 42%	225 38%
Concordância [24,31]	67 31%	87 24%	154 26%
TOTAL	218 100%	368 100%	586 100%

Graus de liberdade = 2 χ^2 observado = 5,88 Probabilidade observada = 0,05

O quadro anterior permite verificar que são os docentes do género feminino que menos assumem uma posição de concordância com o actual modelo de gestão e administração.

3.1.2.3- Variação da posição relativa às alterações da legislação segundo o sector de ensino

No nosso estudo os resultados obtidos relativamente ao sector de ensino foram os seguintes:

Quadro 12

Posição relativa às alterações da legislação	Pré-escolar e 1º Ciclo	2º Ciclo e 3º Ciclo	Secundário	TOTAL
Discordância [7,18]	48 27%	70 36%	89 42%	207 35%
Indiferente [19,23]	78 44%	77 40%	70 33%	225 38%
Concordância [24,31]	52 29%	47 24%	55 26%	154 26%
TOTAL	178 100%	194 100%	214 100%	586 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 observado = 10,10 Probabilidade observada = 0,04

O quadro anterior permite verificar que são os professores do secundário que mais assumem uma posição de discordância, e que esta aumenta do Pré-escolar para o Secundário.

3.2-OPINIÃO RELATIVA AO ACTUAL MODELO DE GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO

O decreto-lei nº 75/2008 provocou, como já foi referido alterações nas lideranças e no funcionamento das escolas. A sua implementação alterou as lideranças do director, modificando por vezes, o seu modo de agir e o seu relacionamento com os professores.

3.2.1- Opinião relativa ao actual modelo de gestão e administração – distribuição das respostas

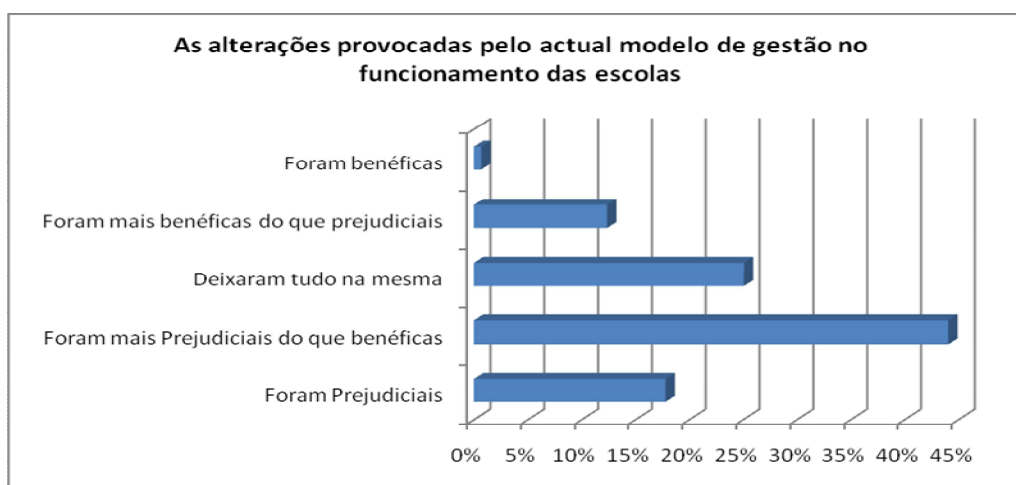
Os resultados obtidos foram os seguintes:

Quadro 13

Alterações provocadas pelo actual modelo de gestão no funcionamento das escolas		
Foram benéficas	4	0,7%
Foram mais benéficas do que prejudiciais	73	12,4%
Deixaram tudo na mesma	148	25,1%
Foram mais prejudiciais do que benéficas	260	44,1%
Foram Prejudiciais	105	17,8%

Os resultados obtidos podem observar-se, também, no gráfico seguinte:

Gráfico VI



A observação do gráfico e quadro anterior permitem verificar que uma parte significativa dos docentes é de opinião que foram mais prejudiciais do que benéficas as alterações provocadas pelo actual modelo de gestão, no funcionamento das escolas.

Para o estudo da ocorrência de eventuais variações da opinião relativa ao actual modelo de gestão, por aplicação do teste de χ^2 , adicionamos os resultados “benéficas” com “mais benéficas do que prejudiciais”.

3.2.2- Variação da opinião relativa ao actual modelo de gestão e administração pelas características dos respondentes

Os valores obtidos no Teste de χ^2 para o cruzamento pelas diferentes características dos respondentes foram as seguintes:

Quadro 14

Alterações provocadas pelo actual modelo de gestão no funcionamento das escolas	Idade	Género	Categoria Profissional	Sector de Ensino
Graus de Liberdade	6	3	6	6
χ^2 observado	16,62	9,19	12,23	35,27
Probabilidade observada	0,01	0,03	0,06	0,00

O quadro anterior permite verificar que se registam variações significativas segundo a idade, o género e o sector de ensino.

3.2.2.1- Variação da opinião relativa ao actual modelo segundo a idade

Os resultados obtidos segundo a idade, foram os seguintes:

Quadro 15

Alterações provocadas pelo actual modelo de gestão no funcionamento das escolas	25 anos a 35 anos	36 anos a 49 anos	50 anos a 60 anos	TOTAL
Prejudiciais	28 18%	56 19%	21 15%	105 18%
Mais Prejudiciais que benéficas	70 45%	143 49%	47 34%	260 44%
Na mesma	37 24%	66 23%	45 32%	148 25%
Benéficas	22 14%	28 10%	27 19%	77 13%
TOTAL	157 100%	293 100%	140 100%	590 100%

Graus de liberdade = 6

 χ^2 observado = 16,62

Probabilidade observada = 0,01

Da análise do quadro anterior verifica-se que os professores que mais consideram benéficas as alterações provocadas pelo actual modelo, no funcionamento nas escolas situam-se na faixa etária mais velha (50 a 60 anos).

3.2.2.2- Variação da opinião relativa ao actual modelo segundo o género

Os resultados obtidos segundo o género dos nossos respondentes foram os que a seguir se transcrevem:

Quadro 16

Alterações provocadas pelo actual modelo de gestão no funcionamento das escolas	Masculino	Feminino	TOTAL
Prejudiciais	49 22%	56 15%	105 18%
Mais Prejudiciais que benéficas	102 47%	158 43%	260 44%
Na mesma	45 21%	103 28%	148 25%
Benéficas	23 11%	54 15%	77 13%
TOTAL	219 100%	371 100%	590 100%

Graus de liberdade = 3

 χ^2 observado = 9,19

Probabilidade observada = 0,03

Verificamos pela análise do gráfico, que são os homens que mais assumem como prejudiciais as alterações provocadas pelo actual modelo.

3.2.2.3- Variação da opinião relativa ao actual modelo segundo o sector de ensino

Obtivemos as seguintes variações de acordo com o sector de ensino em que o docente lecciona.

Quadro 17

Alterações provocadas pelo actual modelo de gestão no funcionamento das escolas	Pré-escolar e 1º Ciclo	2º Ciclo e 3º Ciclo	Secundário	TOTAL
Prejudiciais	19 11%	50 26%	36 17%	105 18%
Mais Prejudiciais que benéficas	72 40%	90 46%	98 45%	260 44%
Na mesma	46 26%	40 21%	62 29%	148 25%
Benéficas	41 23%	15 8%	21 10%	77 13%
TOTAL	178 100%	195 100%	217 100%	590 100%

Graus de liberdade = 6

χ^2 observado = 35,27

Probabilidade observada = 0,00

Pela análise do quadro podemos verificar que são os professores do pré-escolar que mais assumem como benéficas, as alterações provocadas pelo actual modelo na administração das escolas e os do 2º e 3º ciclo quem mais as consideram prejudiciais.

Admitimos a hipótese de que as alterações sofridas no modelo de administração das escolas pudesse ter repercussões sobre o modo como os professores olhavam para a liderança das suas escolas; são os resultados que obtivemos que se apresentam no ponto seguinte.

4- LIDERANÇA

No nosso estudo pretendemos, também, conhecer melhor as representações que os docentes têm da liderança exercida pelo director. Para tal, procedemos à análise da liderança exercida pelo Director, nos docentes, tomando como base:

- Estilos de Liderança de LIKERT
- Estilos de liderança emocional de GOLEMAN
- Modalidades de Liderança de REGO

4.1. OS ESTILOS DE LIDERANÇA DE LIKERT APLICADOS À ESCOLA

A liderança numa escola depende de vários factores, que podem combinar-se para dar vários estilos de liderança. Estes estilos traduzem as relações que se estabelecem entre os professores e a direcção.

Vamos analisar a liderança segundo a tipologia de Likert:

- Estilo do tipo autoritário – sistema 1 – Autoritarismo explorador
- Estilo do tipo autoritário – sistema 2 – Autoritarismo benévolo
- Estilo do tipo participativo – sistema 3 – de carácter consultivo
- Estilo do tipo participativo – sistema 4 – participação do grupo

Para cada uma das categorias apresentaremos as frequências das respostas, procederemos a uma recodificação, e estudaremos as eventuais variações significativas segundo o perfil dos respondentes.

4.1.1- Distribuição das respostas

As respostas obtidas relativamente aos estilos de liderança de Likert, foram:

Quadro 18

Estilos de Liderança de Likert	
O Director não tem confiança nos professores da escola, e controla tudo o que se faz	62 10,9%
O Director tem pouca confiança na opinião dos professores da escola	14 2,5%
O Director ouve os professores da escola sobre algumas matérias	61 10,7%
O Director manifesta confiança nos professores da escola e pede o seu contributo	98 17,2%
O Director toma as decisões e limita-se a transmiti-las aos professores	95 16,7%
O Director toma a maior parte das decisões, solicitando pontualmente a participação dos professores	113 19,9%
O Director define as políticas gerais da escola, mas solicita a participação dos professores em situações específicas	98 17,2%
Os professores estão envolvidos nas decisões e na vida da escola	28 4,9%

Os nossos respondentes assumem mais que na sua escola, o director toma a maior parte das decisões, solicitando pontualmente a participação dos professores.

As respostas foram recodificadas de acordo com os indicadores de cada tipologia do seguinte modo:

Quadro 19

Estilo do tipo autoritário – sistema 1 – Autoritarismo explorador	O Director não tem confiança nos professores da escola, e controla tudo o que se faz
	O Director toma as decisões e limita-se a transmiti-las aos professores
Estilo do tipo autoritário – sistema 2 – Autoritarismo benévolo	O Director tem pouca confiança na opinião dos professores da escola
	O Director toma a maior parte das decisões, solicitando pontualmente a participação dos professores
Estilo do tipo participativo – sistema 3 – de carácter consultivo	O Director ouve os professores da escola sobre algumas matérias
	O Director define as políticas gerais da escola, mas solicita a participação dos professores em situações específicas
Estilo do tipo participativo – sistema 4 – participação do grupo	O Director manifesta confiança nos professores da escola e pede o seu contributo
	Os professores estão envolvidos nas decisões e na vida da escola

A distribuição das respostas decorrente da recodificação é apresentada no quadro que se segue:

Quadro 20

Estilos de Liderança de LIKERT		
Estilo do tipo autoritário – sistema 1 – Autoritarismo explorador	157	27,6 %
Estilo do tipo autoritário – sistema 2 – Autoritarismo benévolo	127	22,3%
Estilo do tipo participativo – sistema 3 – de carácter consultivo	159	27,9%
Estilo do tipo participativo – sistema 4 – participação do grupo	126	22,1%
Total	569	100%

As respostas obtidas estão muito distribuídas pelos vários estilos de liderança. No entanto, o estilo do tipo participativo de carácter consultivo é o mais assumido pelos nossos respondentes, seguido de perto pelo estilo autoritário explorador.

4.1.2- Variação dos estilos de liderança de Likert pelas características dos respondentes

Os valores obtidos no teste de χ^2 para o cruzamento pelas características dos respondentes foram as seguintes:

Quadro 21

Estilos de Liderança de Likert	IDADE	Género	Categoria Profissional	Sector de Ensino
Graus de Liberdade	6	3	4	6
χ^2 observado	12,76	0,64	24,80	22,17
Probabilidade observada	0,05	0,89	0,00	0,00

O quadro anterior permite verificar que se registam variações significativas segundo a idade, a categoria profissional e o sector de ensino.

4.1.2.1- Variação dos estilos de liderança segundo a idade

Os resultados que obtivemos segundo a idade foram:

Quadro 22

Estilos de Liderança de LIKERT	25 a 35 anos	36 a 49 anos	50 a 60 anos	TOTAL
Autoritarismo explorador	49 32%	78 28%	30 23%	157 28%
Autoritarismo benévolo	44 28%	60 21%	23 17%	127 22%
Participativo de carácter consultivo	35 23%	77 27%	47 35%	159 28%
Participação do grupo	27 17%	66 23%	33 25%	126 22%
TOTAL	155 100%	281 100%	133 100%	569 100%
Graus de liberdade = 4 χ^2 observado = 12,76 Probabilidade observada = 0,05				

Como o quadro permite verificar, uma parte significativa dos docentes mais novos assume que o estilo mais frequentemente usado na escola é do tipo autoritarismo explorador, opinião que diminui à medida que aumenta a idade; os docentes mais velhos assumem mais fortemente que é o estilo participativo consultivo o mais frequentemente usado.

4.1.2.2- Variação dos estilos de liderança segundo a categoria profissional

Os resultados obtidos segundo a categoria profissional foram os que constam no quadro seguinte:

Quadro 23

Estilos de Liderança de LIKERT	QE	QZP	Contratado	TOTAL
Autoritarismo explorador	111 29%	18 27%	28 22%	157 28%
Autoritarismo benévolo	65 17%	20 30%	42 33%	127 22%
Participativo de carácter consultivo	107 28%	23 35%	29 23%	159 28%
Participação do grupo	94 25%	5 08%	27 21%	126 22%
TOTAL	377 100%	66 100%	126 100%	569 100%

Graus de liberdade = 6

χ^2 observado = 24,80

Probabilidade observada = 0,00

Os docentes dos quadros de escola são os que mais assumem como mais frequentemente utilizado o estilo do tipo autoritarismo explorador², enquanto os contratados assumem mais como mais frequente o estilo do autoritarismo benévolo e os dos quadros de zona pedagógica, o estilo participativo de carácter consultivo.

4.1.2.3- Variação dos estilos de liderança segundo o sector de ensino

Os resultados obtidos segundo o sector de ensino são os que a seguir se apresentam:

Quadro 24

Estilos de Liderança de LIKERT	Pré-escolar e 1ºCiclo	2ºe 3º Ciclos	Secundário	TOTAL
Autoritarismo explorador	38 21%	58 31%	61 30%	157 28%
Autoritarismo benévolo	40 23%	56 30%	31 15%	127 22%
Participativo de carácter consultivo	56 32%	44 24%	59 29%	159 28%
Participação de grupo	43 24%	28 15%	55 27%	126 22%
TOTAL	177 100%	186 100%	206 100%	569 100%

Graus de liberdade = 6

χ^2 observado = 22,17

Probabilidade observada = 0,00

² Colocando, contudo, numa posição muito próxima o estilo participativo de carácter consultivo.

Uma parte significativa dos docentes do Pré-escolar e do 1º ciclo assume como mais frequente o estilo do tipo participativo de carácter consultivo. Os estilos do tipo autoritarismo explorador ou benévolo são os mais assumidos pelos professores do 2º e 3º ciclos; os professores do ensino secundário assumem, em percentagens muito próximas, os estilos do tipo autoritário explorador e participativo consultivo, como os mais frequentes. São, ainda, estes últimos que, em termos comparativos, mais assumem a existência do estilo de participação em grupo.

4.2- ESTILOS DE LIDERANÇA EMOCIONAL NA ESCOLA

No nosso estudo, como já foi anteriormente referido, procuramos analisar as representações que os professores têm da liderança exercida pelos directores, para o que recorreremos à tipologia dos estilos de liderança emocional de Goleman, Boyartzis e Mackee:

- Estilo Visionário
- Estilo Conselheiro
- Estilo Relacional
- Estilo Democrático
- Estilo Pressionador
- Estilo Dirigista

Para cada um destes estilos apresentaremos a frequência das respostas, criaremos os respectivos indicadores agregados, e estudaremos a eventualidade de variações significativas, segundo o perfil dos respondentes.

Por fim, apresentamos um quadro global comparativo das respostas sobre os estilos de liderança com o respectivo gráfico.

4.2.1- Estilo Visionário

Consideramos que o estilo visionário se pode expressar através dos seguintes indicadores:

Quadro 25

Estilo Visionário
O Director mobilizar os professores para participarem nas tarefas e actividades da escola
Nas reuniões o Director partilhar com os professores a sua perspectiva e objectivos para a escola

4.2.1.1- Frequência com que ocorre o Estilo Visionário – distribuição das respostas

• Indicadores Simples

Os resultados obtidos para cada indicador parcelar constam no quadro seguinte:

Quadro 26

Estilo Visionário	Nada Frequente	Pouco Frequente	Frequente	Muito Frequente
O Director mobilizar os professores para participarem nas tarefas e actividades da escola	43 7,3%	139 23,5%	314 53,1%	95 16,1%
Nas reuniões o Director partilhar com os professores a sua perspectiva e objectivos para a escola	53 9,0%	205 34,9%	263 44,7%	67 11,4%

O quadro anterior permite concluir que a maioria dos docentes considera que é frequente o Director mobilizar os professores para participarem nas tarefas e actividades

da escola. Uma parte significativa é de opinião que é frequente nas reuniões, o Director partilhar com os professores a sua perspectiva e objectivos para a escola.

• Indicador Agregado

Com os indicadores parcelares referidos anteriormente, construímos o indicador agregado cujos resultados apresentamos seguidamente:

Quadro 27

Indicador Agregado	Estilo Visionário	
Nada Freqüente (2)	15	2,6%
(3)	44	7,5%
(4)	83	14,2%
(5)	152	25,9%
(6)	190	32,4%
(7)	67	11,4%
Muito Freqüente (8)	35	6,0%

Da análise global das respostas verificamos, como era esperável a partir das frequências dos indicadores simples, que a maioria dos nossos respondentes numa apreciação global situa-se acima do ponto médio [5].

Para estudo da ocorrência de eventuais variações por aplicação do teste de χ^2 Variação da Frequência com que ocorre o Estilo Visionário pelas características dos respondentes

4.2.1.2- Variação da Frequência com que ocorre o estilo visionário pelas características dos respondentes

Os valores obtidos através do teste de χ^2 para o cruzamento pelas características dos respondentes foram os seguintes:

Quadro 28

Estilo Visionário	Idade	Género	Categoria Profissional	Sector de Ensino	Opinião sobre o actual modelo de gestão e administração
Graus de Liberdade	4	2	4	4	6
χ^2 observado	7,99	0,87	13,42	11,19	66,37
Probabilidade observada	0,09	0,65	0,01	0,02	0,00

O quadro anterior permite verificar que se registam variações significativas segundo a categoria profissional, o sector de ensino e com a opinião sobre o actual modelo de gestão e administração.

4.2.1.2.1- Variação da Frequência com que ocorre o Estilo Visionário segundo a categoria profissional

Os resultados obtidos segundo a categoria profissional dos docentes respondentes, constam no quadro seguinte:

Quadro 29

Estilo Visionário	QE	QZP	Contratado	TOTAL
Pouco Frequente [2,4]	81 21%	24 35%	37 29%	142 24%
Razoavelmente Frequente [5,5]	98 25%	22 32%	32 25%	152 26%
Frequente [6,8]	212 54%	23 33%	57 45%	292 50%
TOTAL	391 100%	69 100%	126 100%	586 100%

Graus de liberdade = 4

χ^2 observado = 13,42

Probabilidade observada = 0,01

Como o quadro anterior permite verificar são os docentes dos quadros de escola que maioritariamente assumem ser frequente o estilo visionário na liderança do director. A opinião mais desfavorável é dos professores que constituem os quadros de zona pedagógica.

4.2.1.2.2- Variação da Frequência com que ocorre o Estilo Visionário segundo o sector de ensino

Os resultados obtidos segundo o sector de ensino em que os docentes leccionam, foram os que constam no quadro seguinte:

Quadro 30

Estilo Visionário	Pré-escolar e 1ºciclo	2ºciclo e 3ºciclo	Secundário	TOTAL
Pouco Frequente [2,4]	30 17%	59 31%	53 25%	142 24%
Razoavelmente Frequente [5,5]	53 30%	49 26%	50 23%	152 26%
Frequente [6,8]	96 54%	84 44%	112 52%	292 50%
TOTAL	179 100%	192 100%	215 100%	586 100%

Graus de liberdade = 4

χ^2 observado = 11,19

Probabilidade observada = 0,02

Os docentes do pré-escolar e do 1ºciclo bem como os docentes do secundário assumem maioritariamente que é frequente a utilização do estilo visionário pelo director. A opinião menos favorável corresponde aos professores dos 2º e 3º ciclos, sendo estes quem mais assume que é pouco frequente o uso deste estilo.

4.2.1.2.3- Variação da frequência quanto ao estilo visionário segundo a opinião sobre o actual modelo de gestão e administração das escolas

Os resultados obtidos de acordo com a opinião sobre o actual modelo de gestão e administração das escolas constam no quadro seguinte:

Quadro 31

<i>Opinião sobre o actual modelo de gestão e administração das escolas</i>					
<u>Estilo Visionário</u>	Prejudiciais [1,1]	Mais Prejudiciais que benéficas [2,2]	Na mesma [3,3]	Benéficas [4,5]	TOTAL
Pouco Frequente [2,4]	51 50%	60 24%	23 16%	6 8%	140 24%
Razoavelmente Frequente [5,5]	32 31%	55 22%	42 29%	21 29%	150 26%
Frequente [6,8]	20 19%	139 55%	82 50%	45 63%	286 50%
TOTAL	103 100%	254 100%	147 100%	72 100%	576 100%
Graus de liberdade = 6 χ^2 observado = 66,37 Probabilidade observada = 0,00					

Como era esperável são os professores que têm uma opinião favorável sobre o novo modelo quem mais assume ser frequente o uso do estilo visionário na liderança da sua escola, enquanto que os que têm uma opinião desfavorável assumem maioritariamente que este estilo é pouco frequente.

4.2.2- Estilo Conselheiro

Estudamos a frequência com que ocorre o estilo conselheiro, através dos seguintes indicadores:

Quadro 32

Estilo Conselheiro
O Director ajudar os professores a identificar as suas dificuldades e/ou capacidades, com o objectivo de melhorar o seu desempenho
O Director ajudar os professores a estabelecer objectivos a longo prazo

4.2.2.1- Frequência com que ocorre o Estilo Conselheiro – distribuição das respostas

• Indicadores Simples

Para cada indicador parcelar obtivemos os seguintes resultados:

Quadro 33

Estilo Conselheiro	Nada Frequente	Pouco Frequente	Frequente	Muito Frequente
O Director ajudar os professores a identificar as suas dificuldades e/ou capacidades, com o objectivo de melhorar o seu desempenho	130 22,1%	278 47,2%	161 27,3%	20 3,4%
O Director ajudar os professores a estabelecer objectivos a longo prazo	92 15,6%	301 51,0%	181 30,7%	16 2,7%

O quadro anterior permite concluir que a maioria dos docentes é de opinião que é pouco ou nada frequente na escola, o director ajudar os professores a identificar as suas dificuldades e/ou capacidades, com o objectivo de melhorar o seu desempenho. A maioria dos docentes também assume que é pouco frequente, o Director ajudar os professores a estabelecer objectivos a longo prazo.

• Indicador Agregado

Com os indicadores parcelares referidos anteriormente, construímos o indicador agregado cujos resultados apresentamos seguidamente:

Quadro 34

Indicador Agregado	Estilo Conselheiro	
Nada Frequente (2)	54	9,2%
(3)	89	15,1%
(4)	200	34,0%
(5)	121	20,6%
(6)	107	18,2%
(7)	15	2,6%
Muito Frequente (8)	2	0,3%

Como decorre das respostas analisadas através dos indicadores simples, a maioria dos nossos respondentes, numa apreciação global, situa-se abaixo do ponto médio [5].

Para estudo da ocorrência de eventuais variações por aplicação do teste de χ^2 Variação da Frequência com que ocorre o Estilo Conselheiro pelas características dos respondentes.

4.2.2.2- Variação da frequência com que ocorre o estilo conselheiro pelas características dos respondentes

Os valores obtidos através do teste de χ^2 para o cruzamento pelas diferentes características dos respondentes foram as seguintes:

Quadro 35

Estilo Conselheiro	Idade	Género	Categoria Profissional	Sector de Ensino	Opinião sobre o actual modelo de gestão e administração
Graus de Liberdade	4	2	4	4	6
χ^2 observado	10,42	1,51	7,55	9,27	64,54
Probabilidade observada	0,03	0,47	0,11	0,05	0,00

O quadro anterior permite verificar que se registam variações significativas segundo a idade, o sector de ensino e com a opinião sobre o actual modelo de gestão e administração.

4.2.2.2.1- Variação da Frequência com que ocorre o Estilo Conselheiro segundo a idade

Como o quadro seguinte permite verificar a maioria dos docentes com idades compreendidas entre os 25 anos e 49 anos assume que é pouco frequente o estilo conselheiro na liderança do director na escola. São os professores com idades compreendidas entre 50 anos e 60 anos que mais assumem ser frequente o uso do estilo conselheiro, ainda que essas respostas não ultrapassem os 26% dos respondentes.

Quadro 36

Estilo Conselheiro	25 a 35 anos	36 a 49 anos	50 a 60 anos	TOTAL
Pouco Frequente [2,4]	94 59%	182 63%	67 48%	343 58%
Razoavelmente Frequente [5,5]	34 22%	49 17%	38 27%	121 21%
Frequente [6,8]	30 19%	58 20%	36 26%	124 21%
TOTAL	158 100%	289 100%	141 100%	588 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 observado = 10,42 Probabilidade observada = 0,03

4.2.2.2.2- Variação da Frequência com que ocorre o Estilo Conselheiro segundo o sector de ensino

Os docentes do pré-escolar e do 1ºciclo, são os que mais assumem, ser pouco frequente, a utilização do estilo conselheiro pelo director, como o quadro seguinte permite verificar.

Quadro 37

Estilo Conselheiro	Pré-escolar e 1ºCiclo	2º e 3º Ciclos	Secundário	TOTAL
Pouco Frequente [2,4]	109 61%	110 57%	124 57%	343 58%
Razoavelmente Frequente [5,5]	25 14%	49 26%	47 22%	121 21%
Frequente [6,8]	45 25%	33 17%	46 21%	124 21%
TOTAL	179 100%	192 100%	217 100%	588 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 observado = 9,27 Probabilidade observada = 0,05

4.2.2.2.3- Variação da frequência quanto ao estilo conselheiro segundo a opinião sobre o actual modelo de gestão e administração das escolas

Os resultados obtidos de acordo com a opinião sobre o actual modelo de gestão e administração das escolas constam no quadro seguinte:

Quadro 38

<i>Opinião sobre o actual modelo de gestão e administração das escolas</i>	Prejudiciais [1,1]	Mais Prejudiciais que benéficas [2,2]	Na mesma [3,3]	Benéficas [4,5]	TOTAL
Estilo Conselheiro					
Pouco Frequente [2,4]	77 74%	163 64%	76 52%	25 32%	341 59%
Razoavelmente Frequente [5,5]	20 19%	48 19%	40 27%	13 17%	121 21%
Frequente [6,8]	7 0,7%	44 17%	30 21%	39 51%	120 21%
TOTAL	104 100%	255 100%	146 100%	77 100%	582 100%

Graus de liberdade = 6 χ^2 observado = 64,54 Probabilidade observada = 0,00

Face aos resultados obtidos, podemos concluir que os professores que têm uma opinião favorável sobre o novo modelo assumem maioritariamente ser frequente o uso

do estilo conselheiro, enquanto que os que têm uma opinião desfavorável assumem, também maioritariamente que este estilo é pouco frequente.

4.2.3- Estilo Relacional

Estudamos o estilo relacional considerando que o estilo relacional se pode representar através dos dois indicadores seguintes:

Quadro 39

Estilo Relacional
Nas suas decisões o Director preocupar-se com as necessidades efectivas e o bem-estar dos professores
O Director promover a harmonia e o bom relacionamento dos professores da escola

4.2.3.1- Frequência com que ocorre o Estilo Relacional – distribuição das respostas

• Indicadores Simples

Para cada um dos indicadores parcelares obtivemos os seguintes resultados:

Quadro 40

Estilo Relacional	Nada Frequente	Pouco Frequente	Frequente	Muito Frequente
Nas suas decisões o Director preocupar-se com as necessidades efectivas e o bem-estar dos professores	72 12,2%	212 35,9%	273 46,2%	34 5,8%
O Director promover a harmonia e o bom relacionamento dos professores da escola	43 7,3%	237 40,0%	265 44,8%	47 7,9%

Através do quadro anterior podemos concluir que a maioria dos docentes respondentes considera frequente ou muito frequente que, nas suas decisões, o Director

se preocupe com as necessidades efectivas e o bem-estar dos professores, assim como que o Director promova a harmonia e o bom relacionamento dos professores da escola.

• Indicador Agregado

Com os indicadores parcelares referidos acima, construímos o indicador agregado cujos resultados se apresentam no quadro seguinte:

Quadro 41

Indicador Agregado	Estilo Relacional	
Nada Freqüente (2)	23	3,9%
(3)	65	11,1%
(4)	138	23,5%
(5)	110	18,7%
(6)	189	32,1%
(7)	47	8,0%
Muito Freqüente (8)	16	2,7%

Da análise global das respostas verificamos que uma parte significativa dos nossos respondentes situa-se, numa apreciação global, abaixo do ponto médio [5].

Para estudo da ocorrência de eventuais variações por aplicação do teste de χ^2 , consideramos os seguintes intervalos: [2,4], [5,5], [6,8].

4.2.3.2- Variação da Frequência com que ocorre o Estilo Relacional pelas características dos respondentes

O quadro seguinte permite verificar que se registam variações significativas segundo a idade, a categoria profissional, o sector de ensino e com a opinião sobre o actual modelo de gestão e administração.

Quadro 42

Estilo Relacional	Idade	Género	Categoria Profissional	Sector de Ensino	Opinião sobre o actual modelo de gestão e administração
Graus de Liberdade	4	2	4	4	6
χ^2 observado	33,68	1,51	14,47	23,25	87,70
Probabilidade observada	0,00	0,47	0,01	0,00	0,00

4.2.3.2.1. Variação da Frequência com que ocorre o Estilo Relacional segundo a idade

Os resultados obtidos segundo a idade dos nossos respondentes foram os seguintes::

Quadro 43

Estilo Relacional	25 a 35 anos	36 a 49 anos	50 a 60 anos	TOTAL
Pouco Frequente [2,4]	76 48%	112 39%	38 27%	226 38%
Razoavelmente Frequente [5,5]	28 18%	112 39%	15 11%	110 19%
Frequente [6,8]	54 34%	67 23%	88 62%	252 43%
TOTAL	158 100%	289 100%	141 100%	588 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 observado = 33,68 Probabilidade observada = 0,00

Através dos dados obtidos podemos concluir que são a maioria dos docentes mais velhos assume ser frequente o estilo relacional na liderança do director, enquanto a maioria, ainda que relativa, dos professores mais novos, assume que é pouco frequente o uso deste estilo.

4.2.3.2.2-Variação da Frequência com que ocorre o Estilo Relacional segundo a categoria profissional

Os resultados obtidos de acordo com a categoria profissional dos docentes constam no quadro seguinte:

Quadro 44

<u>Estilo Relacional</u>	<u>QE</u>	<u>QZP</u>	<u>Contratado</u>	<u>TOTAL</u>
Pouco Frequente [2,4]	143 37%	26 37%	57 45%	226 38%
Razoavelmente Frequente [5,5]	69 18%	23 33%	18 14%	110 19%
Frequente [6,8]	179 46%	21 30%	52 41%	252 43%
TOTAL	391 100%	70 100%	127 100%	588 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 observado = 14,47 Probabilidade observada = 0,01

Da análise do quadro anterior, podemos concluir que são os professores contratados e os dos quadros de zona pedagógica que mais assumem que é pouco frequente o director recorrer ao estilo relacional na escola. Uma parte significativa dos professores dos quadros de escola assume que é frequente, o uso desse estilo na liderança do director. A opinião mais desfavorável pertence aos professores dos quadros de zona pedagógica.

4.2.3.2.3. Variação da Frequência com que ocorre o Estilo Relacional segundo o sector de ensino

Através da análise do quadro seguinte podemos inferir que a maioria dos professores do ensino secundário assume que é frequente o estilo relacional na liderança do Director; a opinião mais desfavorável corresponde aos professores do 2º e 3º ciclos.

Quadro 45

Estilo Relacional	Pré-escolar e 1ºCiclo	2º e 3º Ciclos	Secundário	TOTAL
Pouco Frequente [2,4]	57 32%	89 46%	80 37%	226 38%
Razoavelmente Frequente [5,5]	45 25%	40 21%	25 12%	110 19%
Frequente [6,8]	77 43%	64 33%	111 51%	252 43%
TOTAL	179 100%	193 100%	216 100%	588 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 observado = 23,25 Probabilidade observada = 0,00

4.2.3.2.4. Variação da frequência com que ocorre o Estilo Relacional segundo a opinião sobre o actual modelo de gestão e administração das escolas

Os resultados obtidos de acordo com a opinião sobre o actual modelo de gestão e administração das escolas constam no quadro seguinte:

Quadro 46

Opinião sobre o actual modelo de gestão e administração das escolas	Prejudiciais [1,1]	Mais Prejudiciais que benéficas [2,2]	Na mesma [3,3]	Benéficas [4,5]	TOTAL
Estilo Relacional					
Pouco Frequente [2,4]	67 64%	115 45%	30 21%	12 16%	224 38%
Razoavelmente Frequente [5,5]	18 17%	45 18%	38 26%	8 10%	109 19%
Frequente [6,8]	19 18%	97 38%	76 53%	57 74%	249 43%
TOTAL	104 100%	257 100%	144 100%	77 100%	582 100%

Graus de liberdade = 6 χ^2 observado = 87,70 Probabilidade observada = 0,00

De novo podemos verificar que os docentes que têm uma opinião favorável sobre o novo modelo de gestão têm, também, uma opinião mais favorável do que os outros sobre a frequência do estilo relacional, enquanto, que os que têm opinião mais desfavorável maioritariamente acham que este estilo é pouco frequentemente utilizado.

4.2.4- Estilo Democrático

Estudamos o estilo democrático através dos dois indicadores seguintes:

Quadro 47

Estilo Democrático
O Director investir tempo na sondagem da opinião e das ideias dos professores
Nas reuniões, o Director estimular a participação nas decisões de todos os professores

4.2.4.1- Frequência com que ocorre o Estilo Democrático – distribuição das respostas

• Indicador Simples

Para cada um dos indicadores parcelares obtivemos os seguintes resultados:

Quadro 48

Estilo Democrático	Nada Frequente	Pouco Frequente	Frequente	Muito Frequente
O Director investir tempo na sondagem da opinião e das ideias dos professores	72 12,2%	212 35,9%	273 46,2%	34 5,8%
Nas reuniões, o Director estimular a participação nas decisões de todos os professores	28 4,8%	289 49,1%	235 40,0%	36 6,1%

Através do quadro anterior podemos concluir que a maioria dos nossos respondentes considera frequente ou muito frequente o Director investir tempo na sondagem da opinião e das ideias dos professores, assim como, nas reuniões, o Director estimular a participação nas decisões de todos os professores.

• Indicador Agregado

Com os indicadores parcelares já referidos, construímos o indicador agregado cujos resultados se seguem:

Quadro 49

Indicador Agregado	Estilo Democrático	
Nada Frequente (2)	14	2,4%
(3)	93	15,9%
(4)	177	30,2%
(5)	114	19,5%
(6)	151	25,8%
(7)	27	4,6%
Muito Frequente (8)	10	1,7%

Da análise global das respostas verificamos que, conforme decorre dos indicadores simples, a maioria dos nossos respondentes numa apreciação global situa-se abaixo do ponto médio [5].

Para estudo da ocorrência de eventuais variações por aplicação do teste de χ^2 5,5], [6,8].

4.2.4.2- Variação da Frequência com que ocorre o Estilo Democrático pelas características dos respondentes

No teste de χ^2 os valores obtidos para o cruzamento pelas características dos respondentes foram as seguintes:

Quadro 50

Estilo Democrático	Idade	Género	Categoria Profissional	Sector de Ensino	Opinião sobre o actual modelo de gestão e administração
Graus de Liberdade	4	2	4	4	6
χ^2 observado	12,60	3,29	4,63	21,90	74,04
Probabilidade observada	0,01	0,19	0,33	0,00	0,00

O quadro seguinte permite verificar que se registam variações significativas segundo a idade, o sector de ensino e com a opinião sobre o actual modelo de gestão e administração.

4.2.4.2.1- Variação da Frequência com que ocorre o Estilo Democrático segundo a idade

Os resultados obtidos segundo a idade dos nossos respondentes constam no quadro seguinte:

Quadro 51

Estilo Democrático	25 a 35 anos	36 a 49 anos	50 a 60 anos	TOTAL
Pouco Frequente [2,4]	92 59%	137 47%	55 39%	284 48%
Razoavelmente Frequente [5,5]	26 17%	60 21%	28 20%	114 19%
Frequente [6,8]	39 25%	92 32%	57 41%	188 32%
TOTAL	157 100%	289 100%	140 100%	586 100%
Graus de liberdade = 4 χ^2 observado = 12,60 Probabilidade observada = 0,01				

Através dos dados obtidos podemos concluir que a maioria dos docentes mais novos assume ser pouco frequente o estilo democrático na liderança do director. Uma parte significativa dos professores mais velhos, assume que é frequente o uso deste mesmo estilo.

4.2.4.2.2- Variação da Frequência com que ocorre o Estilo Democrático segundo o sector de ensino

Os valores obtidos segundo o sector de ensino do docente foram:

Quadro 52

Estilo Democrático	Pré-escolar e 1ºCiclo	2º e 3º Ciclos	Secundário	TOTAL
Pouco Frequente [2,4]	71 40%	117 61%	96 45%	284 48%
Razoavelmente Frequente [5,5]	47 26%	28 15%	39 18%	114 19%
Frequente [6,8]	61 34%	47 24%	80 37%	188 32%
TOTAL	179 100%	192 100%	215 100%	586 100%
Graus de liberdade = 4 χ^2 observado = 21,90 Probabilidade observada = 0,00				

Através da análise do quadro anterior podemos inferir que a maioria dos professores do 2º ciclo e 3º ciclo assume que é pouco frequente o uso do estilo democrático na liderança do Director. Em todas as situações a assunção do pouco frequente é maior do que a do frequente.

4.2.4.2.3- Variação da frequência quanto ao Estilo Democrático segundo a opinião sobre o actual modelo

Os resultados obtidos de acordo com a opinião sobre o actual modelo de gestão e administração das escolas foram os seguintes:

Quadro 53

<i>Opinião sobre o actual modelo de gestão e administração das escolas</i>	Prejudiciais [1,1]	Mais Prejudiciais que benéficas [2,2]	Na mesma [3,3]	Benéficas [4,5]	TOTAL
Estilo Democrático					
Pouco Frequente [2,4]	78 75%	139 55%	49 34%	16 21%	282 49%
Razoavelmente Frequente [5,5]	14 13%	45 18%	36 25%	17 22%	112 19%
Frequente [6,8]	12 12%	70 28%	61 42%	43 57%	186 32%
TOTAL	104 100%	254 100%	43 57%	76 100%	580 100%
Graus de liberdade = 6 χ^2 observado = 74,04 Probabilidade observada = 0,00					

Mais uma vez, a opinião positiva sobre o actual modelo está associada à opinião positiva sobre o estilo de liderança do director e a opinião negativa sobre o modelo associada à opinião negativa sobre o uso do estilo democrático.

4.2.5- Estilo Pressionador

Estudamos o estilo pressionador considerando que este se pode representar através dos dois indicadores seguintes:

Quadro 54

Estilo Pressionador
O Director pressionar os professores para obter resultados e níveis de desempenho elevados
O Director preocupar-se mais com a concretização dos objectivos da escola do que com as necessidades reais dos professores

4.2.5.1- Frequência com que ocorre o Estilo Pressionador – distribuição das respostas

• Indicadores Simples

Para cada um dos indicadores parcelares obtivemos os seguintes resultados:

Quadro 55

Estilo Pressionador	Nada Frequente	Pouco Frequente	Frequente	Muito Frequente
O Director pressionar os professores para obter resultados e níveis de desempenho elevados	120 20,5%	212 36,2%	192 32,8%	62 10,6%
O Director preocupar-se mais com a concretização dos objectivos da escola do que com as necessidades reais dos professores	62 10,6%	174 29,6%	261 44,5%	90 15,3%

Face aos resultados obtidos, podemos concluir que a maioria dos nossos respondentes considera frequente ou muito frequente o director preocupar-se mais com a concretização dos objectivos da escola do que com as necessidades reais dos professores, e pouco ou nada frequente o director pressionar os professores para obter resultados e níveis de desempenho elevados.

• Indicador Agregado

Com os indicadores parcelares referidos anteriormente, construímos o indicador agregado cujos resultados apresentamos seguidamente:

Quadro 56

Indicador Agregado	Estilo Pressionador	
Nada Frequente (2)	3	0,5%
(3)	29	5,0%
(4)	69	11,8%
(5)	209	35,7%
(6)	190	32,5%
(7)	60	10,3%
Muito Frequente (8)	25	4,3%

Da análise global das respostas verificamos, que a maioria dos nossos respondentes numa apreciação global situa-se acima do ponto médio [5].

4.2.5.2- Variação da Frequência com que ocorre o Estilo Pressionador pelas características dos respondentes

Os valores obtidos no teste de χ^2 para o cruzamento pelas características dos respondentes foram os seguintes:

Quadro 57

Estilo Pressionador	Idade	Género	Categoria Profissional	Sector de Ensino	Opinião sobre o actual modelo de gestão e administração
Graus de Liberdade	4	2	4	4	6
χ^2 observado	7,08	0,79	2,69	10,49	9,22
Probabilidade observada	0,13	0,67	0,61	0,03	0,16

O quadro anterior permite verificar que se registam variações significativas, apenas, segundo o sector de ensino.

4.2.5.2.1- Variação da Frequência com que ocorre o Estilo Pressionador segundo o sector de ensino

Os valores obtidos segundo o sector de ensino em que o docente lecciona constam do quadro seguinte:

Quadro 58

Estilo Pressionador	Pré-escolar e 1ºCiclo	2ºCiclo e 3ºCiclo	Secundário	TOTAL
Pouco Frequente [2,4]	22 12%	32 17%	47 22%	101 17%
Razoavelmente Frequente [5,5]	63 36%	62 32%	84 39%	209 36%
Frequente [6,8]	92 52%	98 51%	85 39%	275 47%
TOTAL	177 100%	192 100%	216 100%	585 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 observado = 10,49 Probabilidade observada = 0,03

Através da análise do quadro anterior podemos inferir que os educadores e os professores do ensino básico consideram mais do que os do secundário ser frequente o uso do estilo pressionador.

4.2.6- Estilo Dirigista

Estudamos o estilo dirigista através dos dois indicadores seguintes:

Quadro 59

Estilo Dirigista
O Director dar ordens aos professores que tem que ser cumpridas e não gostar de ser questionado.
O Director recusar-se a dar explicação aos professores do seu modo de actuação

4.2.6.1- Frequência com que ocorre o Estilo Dirigista – distribuição das respostas

• Indicadores Simples

Para cada um dos indicadores parcelares obtivemos os seguintes resultados:

Quadro 60

Estilo Dirigista	Nada Frequente	Pouco Frequente	Frequente	Muito Frequente
O Director dar ordens aos professores que tem que ser cumpridas e não gostar de ser questionado.	122 20,7%	187 31,7%	186 31,6%	94 16%
O Director recusar-se a dar explicação aos professores do seu modo de actuação	134 22,8%	201 34,2%	201 34,2%	51 8,7%

Através do quadro anterior podemos concluir que a maioria dos docentes respondentes assume ser pouco ou nada frequente, o director dar ordens aos professores que têm que ser cumpridas e não gostar de ser questionado, assim como, o director recusar-se a dar explicação aos professores do seu modo de actuação.

• Indicador Agregado

Através dos indicadores parcelares referidos anteriormente, construímos o indicador agregado cujos resultados apresentamos a seguir:

Quadro 61

Indicador Agregado	Estilo Dirigista	
Nada Frequente (2)	90	15,4%
(3)	62	10,6%
(4)	122	20,9%
(5)	82	14,0%
(6)	144	24,7%
(7)	49	8,4%
Muito Frequente (8)	35	6,0%

Como era esperável, verificamos que a maioria dos nossos respondentes numa apreciação global situa-se abaixo do ponto médio [5].

Para estudo da ocorrência de eventuais variações por aplicação do teste de χ^2 , consideramos os seguintes intervalos: [2,4], [5,5], [6,8].

4.2.6.2- Variação da Frequência com que ocorre o Estilo Dirigista pelas características dos respondentes

Os valores obtidos no teste de χ^2 para o cruzamento pelas características dos respondentes foram os seguintes:

Quadro 62

Estilo Dirigista	Idade	Género	Categoria Profissional	Sector de Ensino	Opinião sobre o actual modelo de gestão e administração
Graus de Liberdade	4	2	4	4	6
χ^2 observado	23,26	2,49	6,14	14,40	53,64
Probabilidade observada	0,00	0,29	0,19	0,01	0,00

O quadro anterior permite verificar que se registam variações significativas segundo a idade e o sector de ensino, e a opinião sobre o actual modelo de gestão e administração.

4.2.6.2.1- Variação da Frequência com que ocorre o Estilo Dirigista segundo a idade

Como o quadro seguinte permite verificar a maioria dos docentes mais velhos considera que é pouco frequente o estilo dirigista na liderança do director. Esta opinião cresce à medida que aumenta a idade dos respondentes. Note-se ainda que 49% dos professores mais novos consideram frequente o uso do estilo dirigista.

Quadro 63

Estilo Dirigista	25 a 35 anos	36 a 49 anos	50 a 60 anos	TOTAL
Pouco Frequente [2,4]	56 36%	134 47%	84 60%	274 47%
Razoavelmente Frequente [5,5]	24 15%	36 13%	22 16%	82 14%
Frequente [6,8]	77 49%	118 41%	33 24%	228 39%
TOTAL	157 100%	288 100%	139 100%	584 100%
Graus de liberdade = 4 χ^2 observado = 23,26 Probabilidade observada = 0,00				

4.2.6.2.2- Variação da Frequência com que ocorre o Estilo Dirigista segundo o sector de ensino

Os valores obtidos segundo o sector de ensino em que o docente lecciona constam no seguinte quadro:

Quadro 64

Estilo Dirigista	Pré-escolar e 1ºCiclo	2º e 3º Ciclos	Secundário	TOTAL
Pouco Frequente [2,4]	71 40%	85 44%	118 55%	274 47%
Razoavelmente Frequente [5,5]	27 15%	21 11%	34 16%	82 14%
Frequente [6,8]	78 44%	86 45%	64 30%	228 39%
TOTAL	176 100%	192 100%	216 100%	584 100%
Graus de liberdade = 4 χ^2 observado = 14,40 Probabilidade observada = 0,01				

Através da análise do quadro anterior podemos inferir que a maioria dos professores do ensino secundário assume que é pouco frequente o uso do estilo dirigista pelo Director; esta opinião cresce com o ciclo de estudos. Note-se ainda que os educadores e os professores do ensino básico consideram o uso deste estilo mais frequente do que pouco frequente.

4.2.6.2.3- Variação da frequência quanto ao estilo dirigista segundo a opinião sobre o actual modelo de gestão e administração das escolas

Os resultados obtidos de acordo com a opinião sobre o actual modelo de gestão e administração das escolas foram os seguintes:

Quadro 65

<i>Opinião sobre o actual modelo de gestão e administração das escolas</i>	Prejudiciais [1,1]	Mais Prejudiciais que benéficas [2,2]	Na mesma [3,3]	Benéficas [4,5]	TOTAL
Estilo Dirigista					
Pouco Frequente [2,4]	25 24%	114 45%	81 55%	50 66%	270 47%
Razoavelmente Frequente [5,5]	14 14%	29 11%	29 10%	10 13%	82 14%
Frequente [6,8]	64 62%	110 43%	36 25%	16 21%	226 39%
TOTAL	103 100%	253 100%	146 100%	76 100%	578 100%
Graus de liberdade = 6 χ^2 observado = 53,64 Probabilidade observada = 0,00					

Através dos dados obtidos podemos concluir que são os professores que têm uma opinião desfavorável sobre o actual modelo que mais assumem ser frequente o estilo dirigista, enquanto que os professores que têm uma opinião favorável sobre o actual modelo assumem maioritariamente ser pouco frequente este estilo.

4.2.7- Comparação das frequências com que ocorrem os estilos de liderança emocional

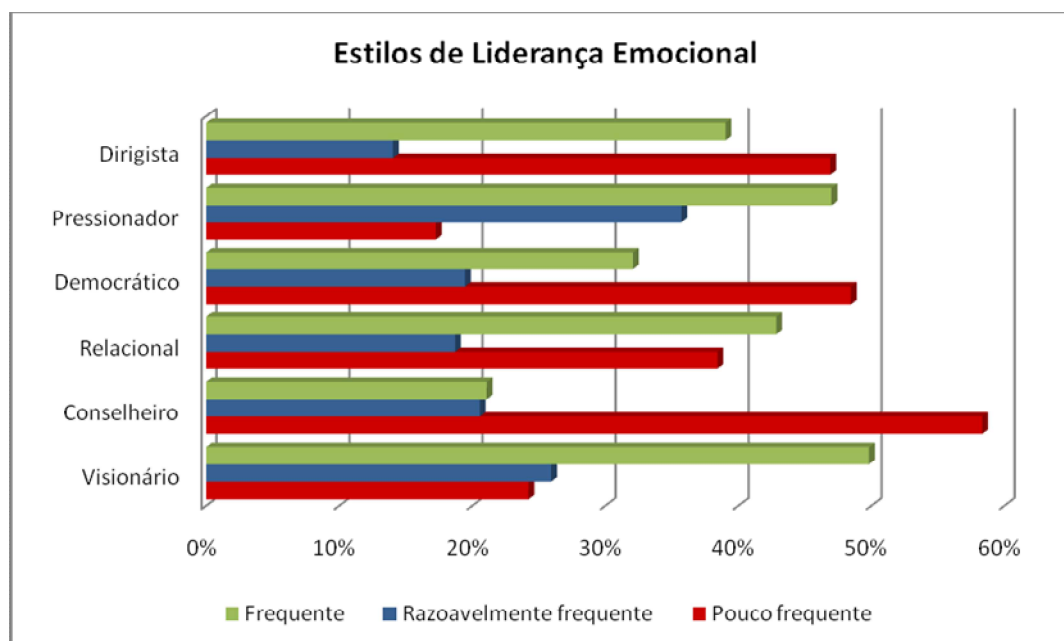
Os resultados obtidos para cada um dos estilos, considerando os intervalos já referidos acima, foram os seguintes:

Quadro 66

<u>Estilos de Liderança Emocional</u>	Pouco frequente [2,4]	Razoavelmente frequente [5,5]	Frequente [6,8]
Visionário	24%	26%	50%
Conselheiro	58%	21%	21%
Relacional	38%	19%	43%
Democrático	48%	19%	32%
Pressionador	17%	36%	47%
Dirigista	47%	14%	39%

Os resultados obtidos podem observar-se, também, no gráfico seguinte:

Gráfico VII



Em face dos resultados obtidos anteriormente, verificamos que o estilo de liderança emocional que a maioria dos nossos respondentes assume como frequente, na liderança do director, é o estilo visionário. Também, a maioria dos docentes assume como pouco frequente, o estilo conselheiro; note-se, ainda, que o pouco frequente se sobrepõe ao frequente no que se refere aos estilos dirigista e democrático.

4.3- AS MODALIDADES DE LIDERANÇA PARTICIPATIVA

No nosso estudo procurámos conhecer melhor as modalidades de liderança participativa nas escolas, utilizando uma tipologia de A. Rego. Para tal, inquirimos os nossos respondentes sobre o modo como foi efectuada a escolha do Coordenador de Departamento.

4.3.1- Modalidade de Liderança Participativa na nomeação dos Coordenadores de Departamento pelo Director da Escola

Apesar do decreto-lei nº 75/2008 atribuir o poder ao Director de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, achamos importante no nosso estudo averiguar a modalidade de liderança participativa que foi assumida pelos directores das escolas na escolha dos seus coordenadores dos departamentos curriculares.

As modalidades de liderança participativa estudadas foram:

- Decisão Autocrática
- Decisão conjunta
- Consulta

Consideramos, também que cada modalidade de liderança participativa se pode expressar através do indicador apresentado no quadro seguinte:

Quadro 67

Modalidade da Liderança Participativa	
Decisão Autocrática	O director não auscultou o departamento para a escolha do Coordenador
Decisão Conjunta	O director auscultou o departamento para a escolha do Coordenador
Consulta	O Director solicitou ao departamento a indicação de alguns professores titulares para a escolha do Coordenador

4.3.1.1- Modalidade de liderança participativa na nomeação dos Coordenadores de Departamento pelo Director da Escola – distribuição das respostas

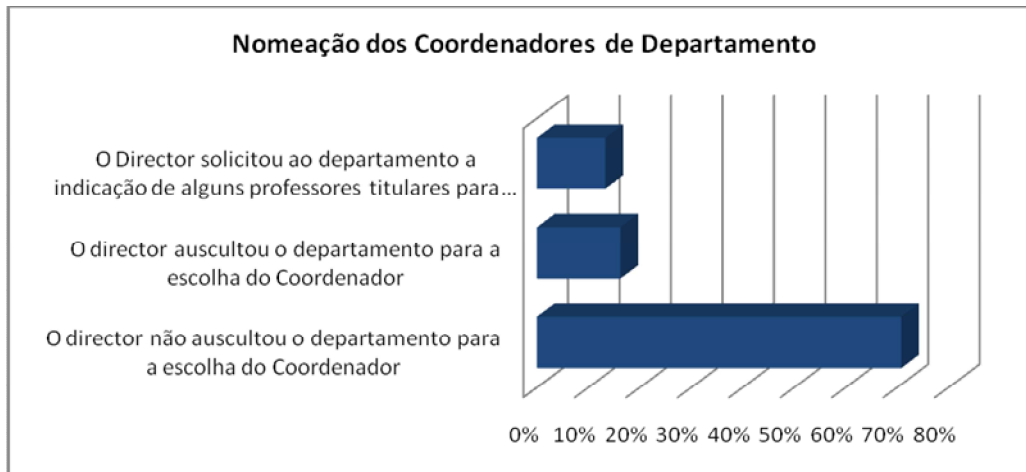
Os resultados obtidos para cada indicador constam no quadro seguinte:

Quadro 68

Nomeação dos Coordenadores de Departamento	
O director não auscultou o departamento para a escolha do Coordenador	383 70,5%
O director auscultou o departamento para a escolha do Coordenador	88 16,2%
O Director solicitou ao departamento a indicação de alguns professores titulares para a escolha do Coordenador	72 13,3%

Observemos o gráfico seguinte, que nos apresenta a mesma realidade com outra visualização:

Gráfico VIII



Pela análise do gráfico anterior podemos concluir que nas escolas da maioria dos nossos docentes respondentes, o director não auscultou o departamento para a escolha do Coordenador e, como tal, parece que a decisão autocrática foi assumida na maioria dos casos.

5- CLIMA DE ESCOLA NA PERSPECTIVA DAS ORGANIZAÇÕES AUTENTIZÓTICAS

No nosso estudo procurámos, também conhecer melhor o clima de escola, na perspectiva dos professores, já que, a percepção que estes têm da escola, ou seja, o modo como os professores sentem e vêem a escola é muito importante para o seu bom funcionamento. O clima de uma escola determina a qualidade de vida, o empenho e a produtividade dos docentes.

O Clima de escola foi estudado utilizando as dimensões dos climas organizacionais autentizóticos.

O clima foi analisado nas seguintes dimensões dos climas organizacionais:

- Espírito de camaradagem
- Oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem
- Credibilidade do director
- Equidade
- Comunicação aberta e franca com o director
- Conciliação trabalho-família

Para cada uma das dimensões referidas foram definidos dois indicadores, relativamente aos quais apresentaremos as frequências das respostas, criaremos os indicadores agregados respectivos, e estudaremos eventuais variações significativas, segundo o perfil dos respondentes.

5.1- ESPÍRITO DE CAMARADAGEM

O espírito de camaradagem foi estudado através dos seguintes indicadores:

Quadro 69

Espírito de Camaradagem	
Há um grande espírito de equipa entre os professores	
Existe um sentido de família entre os professores	

5.1.1- Posição sobre o espírito de camaradagem – distribuição das respostas

- **Indicadores Simples**

No nosso estudo obtivemos os seguintes resultados para cada um dos indicadores parcelares:

Quadro 70

Espírito de camaradagem	Discordo totalmente	Discordo	Não Concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Há um grande espírito de equipa entre os professores	32 5,4%	217 36,6%	137 23,1%	188 31,7%	19 3,2%
Existe um sentido de família entre os professores	62 10,4%	216 36,3%	203 34,1%	101 17,0%	13 2,2%

Os valores que constam no quadro anterior permitem concluir que uma parte significativa dos docentes respondentes, assume que discorda da existência de um grande espírito de equipa entre os professores, e de um “sentido de família” entre os mesmos.

- **Indicador Agregado**

A partir dos indicadores referidos anteriormente, construámos o indicador agregado cujos resultados apresentamos no quadro seguinte:

Quadro 71

Indicador Agregado	Espírito de camaradagem	
Discordância total (2)	23	3,9%
(3)	39	6,6%
(4)	145	24,5%
(5)	71	12,0%
(6)	134	22,6%
(7)	83	14,0%
(8)	76	12,8%
(9)	16	2,7%
Concordância total (10)	5	0,8%

Da análise global das respostas obtidas podemos concluir que uma parte significativa dos docentes, numa apreciação global, situa-se abaixo do ponto médio [6], como já era esperável a partir das frequências dos indicadores simples.

Para estudo da ocorrência de eventuais variações por aplicação do teste de χ^2 , consideramos os seguintes intervalos [2,4], [5,7] e [8,10].

5.1.2-Variação da posição sobre o espírito de camaradagem pelas características dos respondentes

No teste de χ^2 obtiveram-se os seguintes valores, para o cruzamento pelas características dos respondentes:

Quadro 72

Espírito de camaradagem	Idade	Género	Categoria Profissional	Sector de Ensino
Graus de Liberdade	4	2	4	4
χ^2 observado	17,86	1,55	14,13	11,95
Probabilidade observada	0,00	0,46	0,01	0,02

O quadro anterior permite verificar que se registam variações significativas segundo a idade, a categoria profissional e o sector de ensino.

5.1.2.1-Variação da posição sobre o espírito de camaradagem segundo a idade

Os resultados obtidos de acordo com a idade dos nossos docentes foram:

Quadro 73

Espírito de camaradagem	25 a 35 anos	36 a 49 anos	50 a 60 anos	TOTAL
Discordância [2,4]	70 44%	100 34%	37 26%	207 35%
Baixa concordância [5,7]	63 40%	137 47%	88 62%	288 49%
Concordância [8,10]	25 16%	55 19%	17 12%	97 16%
TOTAL	158 100%	292 100%	142 100%	592 100%
Graus de liberdade = 4 χ^2 observado = 17,86 Probabilidade observada = 0,00				

Através da análise do quadro anterior, pode concluir-se que uma parte significativa dos professores mais novos não considera existir espírito de camaradagem entre os professores. Essa opinião diminui à medida que a idade aumenta; registre-se, contudo, que a maior concordância (ainda que em baixa percentagem) pertence aos professores de idade intermédia.

5.1.2.2-Variação da posição sobre o espírito de camaradagem segundo a categoria profissional

No quadro seguinte constam os resultados obtidos segundo a categoria profissional dos docentes:

Quadro 74

Espírito de camaradagem	QE	QZP	Contratado	TOTAL
Discordância [2,4]	122 31%	30 43%	55 43%	207 35%
Baixa concordância [5,7]	197 50%	29 41%	62 49%	288 49%
Concordância [8,10]	76 19%	11 16%	10 08%	97 16%
TOTAL	395 100%	70 100%	127 100%	592 100%
Graus de liberdade = 4 χ^2 observado = 14,13 Probabilidade observada = 0,0				

Através da análise do quadro anterior podemos concluir que são os professores quadros de zona pedagógica e os professores contratados que mais assumem a discordância quanto à existência de espírito de camaradagem entre os professores.

5.1.2.3-Variação da posição sobre o espírito de camaradagem segundo o sector de ensino

Os resultados obtidos segundo o sector de ensino dos docentes respondentes, constam do quadro seguinte:

Quadro 75

Espírito de camaradagem	Pré-escolar e 1ºCiclo	2ºCiclo e 3ºCiclo	Secundário	TOTAL
Discordância [2,4]	54 30%	60 31%	93 43%	207 35%
Baixa concordância [5,7]	94 52%	94 49%	100 46%	288 49%
Concordância [8,10]	33 18%	39 20%	25 11%	97 16%
TOTAL	181 100%	193 100%	218 100%	592 100%

Graus de liberdade = 4

χ^2 observado = 11,95

Probabilidade observada = 0,02

Pela análise do quadro anterior podemos concluir que são os professores do ensino secundário que mais assumem a discordância em relação ao espírito de camaradagem dos professores.

5.2-OPORTUNIDADES DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Consideramos que as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem se podem expressar através dos seguintes indicadores:

Quadro 76

Oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem
Os professores sentem que podem desenvolver as suas potencialidades na escola
Os professores sentem que lhes são atribuídas responsabilidades importantes na escola

5.2.1-Posição sobre as Oportunidades de Desenvolvimento e Aprendizagem – distribuição das respostas

- **Indicadores Simples**

Para cada indicador parcelar foram obtidos os seguintes resultados:

Quadro 77

Oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem	Discordo totalmente	Discordo	Não Concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Os professores sentem que podem desenvolver as suas potencialidades na escola	33 5,6%	192 32,3%	106 17,8%	242 40,7%	21 3,5%
Os professores sentem que lhes são atribuídas responsabilidades importantes na escola	19 3,2%	135 22,8%	219 36,9%	208 35,1%	12 2,0%

O quadro anterior permite verificar que são mais os professores que assumem concordar do que a dos que assim discordam das questões propostas.

- **Indicador Agregado**

Com os indicadores parcelares referidos acima, construímos o indicador agregado cujos resultados se seguem:

Quadro 78

Indicador Agregado	Oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem	
Discordância total (2)	9	1,5%
(3)	27	4,6%
(4)	86	14,5%
(5)	84	14,2%
(6)	100	16,9%
(7)	138	23,3%
(8)	133	22,4%
(9)	10	1,7%
Concordância total(10)	6	1,0%

Da análise global das respostas verificamos, como era esperável, que uma parte significativa dos nossos respondentes numa apreciação global situa-se acima do ponto médio [6].

Para estudo da ocorrência de eventuais variações por aplicação do teste de χ^2 , consideramos os seguintes intervalos [2,4], [5,7] e [8,10].

5.2.2-Variação da posição sobre as Oportunidades de Desenvolvimento e Aprendizagem pelas características dos respondentes

Os valores obtidos através da aplicação do teste de χ^2 ao cruzamento pelas características dos respondentes, constam no quadro que se segue:

Quadro 79

Oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem	Idade	Género	Categoria Profissional	Sector de Ensino
Graus de Liberdade	4	2	4	4
χ^2 observado	2,43	3,14	11,30	6,25
Probabilidade observada	0,66	0,21	0,02	0,18

O quadro anterior permite verificar que se registam variações significativas, apenas, segundo a categoria profissional.

5.2.2.1-Variação da posição sobre as Oportunidades de Desenvolvimento e Aprendizagem segundo a categoria profissional

Os resultados obtidos segundo a categoria profissional foram os que a seguir se apresentam:

Quadro 80

Oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem	QE	QZP	Contratado	TOTAL
Discordância [2,4]	76 19%	23 33%	23 18%	122 21%
Baixa concordância [5,7]	209 53%	34 49%	79 62%	322 54%
Concordância [8,10]	110 28%	13 19%	26 20%	149 25%
TOTAL	395 100%	70 100%	128 100%	593 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 observado = 11,30 Probabilidade observada = 0,02

Através da análise do quadro anterior podemos verificar que são os docentes do quadro de zona pedagógica que mais assumem a discordância relativamente às oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem na sua escola. Os professores quadros de escola são os que assumem maior concordância.

5.3-CREDIBILIDADE DO DIRECTOR

No estudo da credibilidade do director consideramos que esta se pode expressar através dos dois indicadores seguintes:

Quadro 81

Credibilidade do Director
Os professores têm grande confiança no director da escola

O Director cumpre habitualmente as promessas que faz

5.3.1-Posição sobre a Credibilidade do Director– distribuição das respostas

- **Indicadores Simples**

Para cada um dos indicadores parcelares obtivemos os seguintes resultados:

Quadro 82

Credibilidade do Director	Discordo totalmente	Discordo	Não Concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Os professores têm grande confiança no director da escola	54 9,1%	122 20,5%	201 33,8%	194 32,6%	24 4,0%
O Director cumpre habitualmente as promessas que faz	19 3,2%	69 11,6%	263 44,3%	213 35,9%	30 5,1%

Os valores que constam no quadro anterior permitem concluir que uma parte significativa dos docentes respondentes, assume que os professores têm grande confiança no director da escola e, também, que cumpre habitualmente as promessas que faz.

- **Indicador Agregado**

Com os indicadores parcelares já referidos, construímos o indicador agregado cujos resultados se seguem:

Quadro 83

Indicador Agregado	Credibilidade do Director	
Discordância total (2)	18	3,0%
(3)	13	2,2%
(4)	54	9,1%
(5)	95	16,0%
(6)	142	23,9%
(7)	93	15,7%
(8)	145	24,5%
(9)	24	4,0%
Concordância total (10)	9	1,5%

Da análise global das respostas obtidas podemos concluir que uma parte significativa dos docentes, numa apreciação global, situa-se acima do ponto médio [6], como já era esperável a partir das frequências dos indicadores simples.

Para estudo da ocorrência de eventuais variações por aplicação do teste de χ^2 , consideramos os seguintes intervalos [2,4], [5,7] e [8,10].

5.3.2-Variação da posição sobre a Credibilidade do Director pelas características dos respondentes

Os valores obtidos pela aplicação do teste de χ^2 para o cruzamento pelas diferentes características dos respondentes foram os seguintes:

Quadro 84

Credibilidade do Director	Idade	Género	Categoria Profissional	Sector de Ensino	Opinião sobre o actual modelo de gestão e administração
Graus de Liberdade	4	2	4	4	6
χ^2 observado	26,95	3,14	17,16	8,88	107,92
Probabilidade observada	0,00	0,21	0,00	0,06	0,00

O quadro anterior permite verificar que se registam variações significativas segundo a idade e a categoria profissional, bem como com a opinião sobre o actual modelo de gestão e administração.

5.3.2.1-Variação da posição sobre a Credibilidade do Director segundo a idade

Os resultados obtidos segundo a idade dos nossos respondentes, constam do quadro que se segue:

Quadro 85

Credibilidade do Director	25 a 35 anos	36 a 49 anos	50 a 60 anos	TOTAL
Discordância [2,4]	36 23%	30 10%	19 13%	85 14%
Baixa concordância [5,7]	93 59%	170 58%	67 47%	330 56%
Concordância [8,10]	28 18%	93 32%	57 40%	178 30%
TOTAL	157 100%	293 100%	143 100%	593 100%
Graus de liberdade = 4 χ^2 observado = 26,95 Probabilidade observada = 0,00				

Pela observação do quadro anterior, podemos concluir que são os professores mais velhos que mais assumem que o Director é credível. Esta opinião, sempre minoritária, aumenta com a idade dos respondentes.

5.3.2.2-Variação da posição sobre a Credibilidade do Director segundo a categoria Profissional

Os resultados obtidos segundo a categoria profissional dos docentes estão mencionados no quadro que se segue:

Quadro 86

Credibilidade do Director	QE	QZP	Contratado	TOTAL
Discordância [2,4]	46 12%	12 17%	27 21%	85 14%
Baixa concordância [5,7]	215 54%	47 67%	68 54%	330 56%
Concordância [8,10]	136 34%	11 16%	31 25%	178 30%
TOTAL	397 100%	70 100%	126 100%	593 100%
Graus de liberdade = 4 χ^2 observado = 17,16 Probabilidade observada = 0,00				

Como o quadro anterior permite concluir são os professores dos quadros de escola que mais assumem que o director é credível, pertencendo a opinião menos favorável aos professores dos quadros de zona pedagógica.

5.3.2.3-Variação da posição sobre a credibilidade do director com a opinião relativa do actual modelo

Os resultados obtidos de acordo com a opinião sobre o actual modelo de gestão e administração das escolas constam no quadro seguinte:

Quadro 87

<i>Opinião sobre o actual modelo de gestão e administração das escolas</i>	Prejudiciais [1,1]	Mais Prejudiciais que benéficas [2,2]	Na mesma [3,3]	Benéficas [4,5]	TOTAL
Credibilidade do Director					
Discordância [2,4]	43 41%	27 10%	12 08%	0 00%	82 14%
Baixa concordância [5,7]	45 43%	171 66%	75 51%	38 49%	329 56%
Concordância [8,10]	16 15%	62 24%	59 40%	39 51%	176 30%
TOTAL	104 100%	260 100%	146 100%	77 100%	587 100%
Graus de liberdade = 6 χ^2 observado = 107,92 Probabilidade observada = 0,00					

Como o quadro anterior permite verificar e era de esperável, uma opinião positiva sobre o Director está associada a uma opinião positiva sobre o actual modelo.

5.4-EQUIDADE

No nosso estudo consideramos os dois indicadores seguintes, para expressar a equidade:

Quadro 88

Equidade
Os professores sentem que não há discriminação na escola
Não há discriminação na atribuição de cargos na escola

5.4.1- Posição sobre a Equidade – distribuição das respostas

- **Indicadores Simples**

Para cada um dos indicadores parcelares referidos anteriormente, obtivemos os seguintes resultados:

Quadro 89

Equidade	Discordo totalmente	Discordo	Não Concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Os professores sentem que não há discriminação na escola	42 7,1%	256 43,0%	162 27,2%	128 21,5%	7 1,2%
Não há discriminação na atribuição de cargos na escola	62 10,4%	228 38,3%	183 30,8%	107 18,0%	15 2,5%

Os valores que constam no quadro anterior permitem concluir que a maioria dos docentes respondentes assume que os professores sentem que há discriminação na escola. Uma parte significativa também assume que há discriminação na atribuição de cargos na escola.

- **Indicador Agregado**

Com os indicadores parcelares já referidos, construímos o indicador agregado cujos resultados se seguem:

Quadro 90

Indicador Agregado	Equidade	
Discordância total (2)	29	4,9%
(3)	31	5,2%
(4)	159	26,7%
(5)	110	18,5%
(6)	130	21,8%
(7)	63	10,6%
(8)	61	10,3%
(9)	9	1,5%
Concordância total (10)	3	0,5%

Da análise global das respostas obtidas podemos concluir que a maioria dos docentes, numa apreciação global, situa-se abaixo do ponto médio [6], como já era esperável a partir das frequências obtidas nos indicadores simples.

Para estudo da ocorrência de eventuais variações por aplicação do teste de χ^2 , consideramos os seguintes intervalos [2,4], [5,7] e [8,10].

5.4.2-Variação da posição sobre a equidade pelas características dos respondentes

Os valores obtidos no teste de χ^2 para o cruzamento pelas diferentes características dos respondentes foram os seguintes:

Quadro 91

Equidade	Idade	Género	Categoria Profissional	Sector de Ensino	Opinião sobre o actual modelo de gestão e administração
Graus de Liberdade	4	2	4	4	6
χ^2 observado	11,24	3,77	12,17	28,65	77,62
Probabilidade observada	0,02	0,15	0,02	0,00	0,00

O quadro anterior permite verificar que se registam variações significativas segundo a idade, a categoria profissional e o sector de ensino, e com a opinião sobre o actual modelo de gestão e administração.

5.4.2.1-Variação da posição sobre a equidade segundo a idade

Os resultados obtidos segundo a idade dos respondentes constam no quadro seguinte:

Quadro 92

Equidade	25 a 35 anos	36 a 49 anos	50 a 60 anos	TOTAL
Discordância [2,4]	72 45%	107 37%	40 28%	219 37%
Baixa concordância [5,7]	72 45%	152 52%	79 55%	303 51%
Concordância [8,10]	15 09%	34 12%	24 17%	73 12%
TOTAL	159 100%	293 100%	143 100%	595 100%
Graus de liberdade = 4 χ^2 observado = 11,24 Probabilidade observada = 0,02				

Os dados que constam no quadro anterior permitem concluir que uma parte significativa dos docentes mais novos assume a não existência de equidade para com os professores da sua escola.

5.4.2.2-Variação da posição sobre a equidade segundo a categoria profissional

Os resultados obtidos segundo a categoria profissional foram os que constam no quadro que a seguir se apresenta:

Quadro 93

Equidade	QE	QZP	Contratado	TOTAL
Discordância [2,4]	131 33%	38 54%	50 39%	219 37%
Baixa concordância [5,7]	211 53%	26 37%	66 52%	303 51%
Concordância [8,10]	54 14%	7 10%	12 09%	73 12%
TOTAL	396 100%	71 100%	128 100%	595 100%
Graus de liberdade = 4 χ^2 observado = 12,17 Probabilidade observada = 0,02				

Pela observação do quadro anterior podemos concluir que, a maioria dos professores quadros de zona pedagógica assumem a não existência de equidade para com os professores na sua escola.

5.4.2.3-Variação da posição sobre a equidade segundo o sector de ensino

Os resultados obtidos segundo o sector de ensino foram:

Quadro 94

Equidade	Pré-escolar e 1ºCiclo	2º e 3º Ciclos	Secundário	TOTAL
Discordância [2,4]	75 42%	64 33%	80 36%	219 37%
Baixa concordância [5,7]	86 48%	121 62%	96 44%	303 51%
Concordância [8,10]	19 11%	10 05%	44 20%	73 12%
TOTAL	180 100%	195 100%	220 100%	595 100%

Graus de liberdade = 4

χ^2 observado = 28,65

Probabilidade observada = 0,00

Através da análise do quadro anterior podemos concluir que são os professores do pré-escolar e do 1º ciclo que mais assumem a discordâncias relativamente à existência de equidade para com os professores na sua escola.

5.4.2.4-Variação da posição sobre a equidade com a opinião relativa do actual modelo de gestão

Os resultados obtidos de acordo com a opinião sobre o actual modelo de gestão e administração das escolas foram:

Quadro 95

Opinião sobre o actual modelo de gestão e administração das escolas	Prejudiciais [1,1]	Mais Prejudiciais que benéficas [2,2]	Na mesma [3,3]	Benéficas [4,5]	TOTAL
Equidade					
Discordância [2,4]	69 66%	107 41%	29 20%	12 16%	217 37%
Baixa concordância [5,7]	32 30%	123 47%	90 61%	56 73%	301 51%
Concordância [8,10]	4 04%	30 12%	28 19%	9 12%	71 12%
TOTAL	105 100%	260 100%	147 100%	77 100%	589 100%

Graus de liberdade = 6

χ^2 observado = 77,62

Probabilidade observada = 0,00

São os docentes que consideram que o modelo de gestão é prejudicial os que mais assumem não existir equidade (66%).

5.5-COMUNICAÇÃO ABERTA E FRANCA DO DIRECTOR

No estudo da comunicação aberta e franca do director consideramos os dois indicadores seguintes:

Quadro 96

Comunicação Aberta e Franca do Director	
Os professores sentem-se livres para comunicar abertamente com o Director	
Os professores sentem-se à vontade para mostrar que discordam da opinião do Director	

5.5.1-Posição sobre a Comunicação Aberta e Franca do Director – distribuição das respostas

- **Indicador Simples**

Para cada um dos indicadores parcelares referidos anteriormente, obtivemos os seguintes resultados:

Quadro 97

Comunicação Aberta e Franca do Director	Discordo totalmente	Discordo	Não Concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Os professores sentem-se livres para comunicar abertamente com o Director	61 10,2%	148 24,8%	121 20,3%	208 34,9%	58 9,7%
Os professores sentem-se à vontade para mostrar que discordam da opinião do Director	59 9,9%	224 37,6%	110 18,5%	169 28,4%	33 5,5%

Os valores que constam no quadro anterior permitem concluir que uma parte significativa dos docentes respondentes considera que os professores se sentem livres para comunicar abertamente com o Director, mas discorda que os professores se sintam à vontade para mostrar que discordam da opinião do Director.

- **Indicador Agregado**

Com os indicadores parcelares já referidos, construímos o indicador agregado cujos resultados se seguem:

Quadro 98

Indicador Agregado	Comunicação Aberta e Franca do Director	
Discordância total (2)	38	6,4%
(3)	38	6,4%
(4)	111	18,7%
(5)	67	11,3%
(6)	102	17,1%
(7)	67	11,3%
(8)	115	19,3%
(9)	24	4,0%
Concordância total (10)	33	5,5%

Da análise global das respostas obtidas podemos concluir que a maioria das respostas se situa no intervalo [4,8].

Para estudo da ocorrência de eventuais variações por aplicação do teste de χ^2 , consideramos os seguintes intervalos [2,4], [5,7] e [8,10].

5.5.2-Variação da posição sobre a Comunicação Aberta e Franca do Director pelas características dos respondentes

Os valores obtidos através do teste do χ^2 para o cruzamento pelas diferentes características dos respondentes foram os seguintes:

Quadro 99

Comunicação Aberta e Franca do Director	Idade	Género	Categoria Profissional	Sector de Ensino	Opinião sobre o actual modelo
Graus de Liberdade	4	2	4	4	6
χ^2 observado	16,70	4,75	12,31	17,82	88,03
Probabilidade observada	0,00	0,09	0,02	0,00	0,00

O quadro anterior permite verificar que se registam variações significativas segundo a idade, a categoria profissional, o sector de ensino e com a opinião sobre o actual modelo de gestão e administração.

5.5.2.1-Variação da posição sobre a comunicação aberta e franca do director segundo a idade

Os resultados obtidos segundo a idade dos respondentes constam no quadro seguinte:

Quadro 100

Comunicação Aberta e Franca do Director	25 a 35 anos	36 a 49 anos	50 a 60 anos	TOTAL
Discordância [2,4]	57 36%	101 34%	29 20%	187 31%
Baixa concordância [5,7]	64 31%	116 39%	56 39%	236 40%
Concordância [8,10]	37 23%	77 26%	58 41%	172 29%
TOTAL	158 100%	294 100%	143 100%	595 100%
Graus de liberdade = 4 χ^2 observado = 16,70 Probabilidade observada = 0,00				

Pela observação dos dados anteriores podemos concluir que são os professores mais velhos que mais assumem uma posição de concordância relativamente à comunicação aberta e franca do director, o que é compreensível na medida em que a sua maior experiência lhesw permite mais liberdade de comunicação.

5.5.2.2-Variação da posição sobre a comunicação aberta e franca do director segundo categoria profissional

Os resultados obtidos segundo a categoria profissional foram os que constam no quadro que a seguir se apresenta:

Quadro 101

Comunicação Aberta e Franca do Director	QE	QZP	Contratado	TOTAL
Discordância [2,4]	126 32%	20 29%	41 32%	187 31%
Baixa concordância [5,7]	147 37%	40 57%	49 38%	236 40%
Concordância [8,10]	124 31%	10 14%	38 30%	172 29%
TOTAL	397 100%	70 100%	128 100%	595 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 observado = 12,13 Probabilidade observada = 0,02

Através da análise do quadro anterior podemos concluir que são os professores quadros de zona pedagógica que menos assumem que existe comunicação aberta e franca com o director.

5.5.2.3-Variação da posição sobre a comunicação aberta e franca do director segundo o sector de ensino

Os resultados obtidos segundo o sector de ensino dos nossos docentes respondentes foram os que constam no quadro seguinte:

Quadro 102

Comunicação Aberta e Franca do Director	Pré-escolar e 1ºCiclo	2ºe 3º Ciclos	Secundário	TOTAL
Discordância [2,4]	61 34%	65 33%	61 28%	187 31%
Baixa concordância [5,7]	66 36%	93 48%	77 35%	236 40%
Concordância [8,10]	54 30%	37 19%	81 37%	172 29%
TOTAL	181 100%	195 100%	219 100%	595 100%

Graus de liberdade = 4 χ^2 observado = 17,82 Probabilidade observada = 0,00

Pela análise do quadro anterior podemos concluir que são os docentes do ensino secundário que mais assumem existir uma comunicação aberta e franca do director.

5.5.2.4-Variação da posição sobre a comunicação aberta e franca do director com a opinião relativa do actual modelo de gestão

Os resultados obtidos de acordo com a opinião sobre o actual modelo de gestão e administração das escolas foram:

Quadro 103

<i>Opinião sobre o actual modelo de gestão e administração das escolas</i>	Prejudiciais [1,1]	Mais Prejudiciais que benéficas [2,2]	Na mesma [3,3]	Benéficas [4,5]	TOTAL
Comunicação aberta e franca do director					
Discordância [2,4]	66 63%	89 34%	22 15%	7 09%	184 31%
Baixa concordância [5,7]	27 26%	102 39%	68 46%	39 51%	236 40%
Concordância [8,10]	12 11%	69 27%	57 39%	31 40%	169 29%
TOTAL	105 100%	260 100%	147 100%	77 100%	589 100%
Graus de liberdade = 6 χ^2 observado = 88,03 Probabilidade observada = 0,00					

Através da análise do quadro anterior verificamos que uma opinião desfavorável sobre o actual modelo está associada maioritariamente à não existência de uma comunicação aberta e franca do director.

5.6-CONCILIAÇÃO TRABALHO – FAMÍLIA

Para o estudo da conciliação trabalho - família, consideramos os dois indicadores seguintes:

Quadro 104

Conciliação Trabalho – Família	
A organização da escola permite a conciliação do trabalho profissional com as responsabilidades essenciais da vida familiar	
Consigo conciliar as responsabilidades familiares com as exigências da escola	

5.6.1-Posição sobre a conciliação trabalho - família – distribuição das respostas

- **Indicadores Simples**

Para cada um dos indicadores referidos anteriormente, obtivemos os seguintes resultados:

Quadro 105

Conciliação trabalho – família	Discordo totalmente	Discordo	Não Concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
A organização da escola permite a conciliação do trabalho profissional com as responsabilidades essenciais da vida familiar	129 21,7%	268 45,05	65 10,9%	130 21,8%	3 0,5%
Consigo conciliar as responsabilidades familiares com as exigências da escola	87 14,6%	225 37,8%	119 20,0%	151 25,4%	13 2,2%

Os valores que constam no quadro anterior permitem concluir que a maioria dos docentes respondentes, assume que a organização da escola não permite a conciliação do trabalho profissional com as responsabilidades essenciais da vida familiar, e que, não consegue conciliar as responsabilidades familiares com as exigências da escola.

- **Indicador Agregado**

Com os indicadores parcelares já referidos anteriormente, construímos o indicador agregado cujos resultados se seguem:

Quadro 106

Indicador Agregado	Conciliação trabalho - família	
Discordância total (2)	61	10,3%
(3)	77	13,0%
(4)	166	27,9%
(5)	70	11,8%
(6)	67	11,3%
(7)	51	8,6%
(8)	88	14,8%
(9)	14	2,4%
Concordância total (10)	0	0,0%

Da análise global das respostas obtidas podemos concluir que uma maioria significativa dos docentes, numa apreciação global, situa-se abaixo do ponto médio [6], como já era esperável a partir das frequências dos indicadores simples.

Para estudo da ocorrência de eventuais variações por aplicação do teste de χ^2 , consideramos os seguintes intervalos [2,4], [5,7] e [8,10].

5.6.2-Variação da posição sobre a conciliação trabalho - família pelas características dos respondentes

Os valores obtidos através da aplicação do teste de χ^2 ao cruzamento pelas diferentes características dos respondentes foram os seguintes:

Quadro 107

Conciliação trabalho - família	Idade	Género	Categoria Profissional	Sector de Ensino
Graus de Liberdade	4	2	4	4
χ^2 observado	24,68	4,29	5,13	12,43
Probabilidade observada	0,00	0,12	0,27	0,01

O quadro anterior permite verificar que se registam variações significativas segundo a idade e o sector de ensino.

5.6.2.1-Variação da posição sobre a conciliação trabalho - família segundo a idade

Os resultados obtidos segundo a idade dos respondentes constam no quadro seguinte:

Quadro 108

Conciliação trabalho - família	25 a 35 anos	36 a 49 anos	50 a 60 anos	TOTAL
Discordância [2,4]	79 50%	160 55%	65 46%	304 51%
Baixa concordância [5,7]	52 33%	71 24%	65 46%	188 32%
Concordância [8,10]	28 18%	62 21%	12 08%	102 17%
TOTAL	159 100%	293 100%	142 100%	594 100%
Graus de liberdade = 4 χ^2 observado = 24,68 Probabilidade observada = 0,00				

A maioria dos professores nas faixas etárias entre os 25 e os 49 anos assume que não existe conciliação trabalho – família.

5.6.2.2-Variação da posição sobre a conciliação trabalho - família segundo o sector de ensino

Os resultados obtidos segundo o sector de ensino foram:

Quadro 109

Conciliação trabalho - família	Pré-escolar e 1ºCiclo	2ºCiclo e 3ºCiclo	Secundário	TOTAL
Discordância [2,4]	100 56%	101 52%	103 47%	304 51%
Baixa concordância [5,7]	63 35%	53 27%	72 33%	188 32%
Concordância [8,10]	17 09%	41 21%	44 20%	102 17%
TOTAL	180 100%	195 100%	219 100%	594 100%
Graus de liberdade = 4 χ^2 observado = 12,43 Probabilidade observada = 0,01				

São os docentes do pré-escolar e do ensino básico quem assume mais discordar que seja possível fazer a conciliação trabalho – família.

5.7-Comparação das frequências com que ocorre as dimensões dos Climas

Autentizóticos

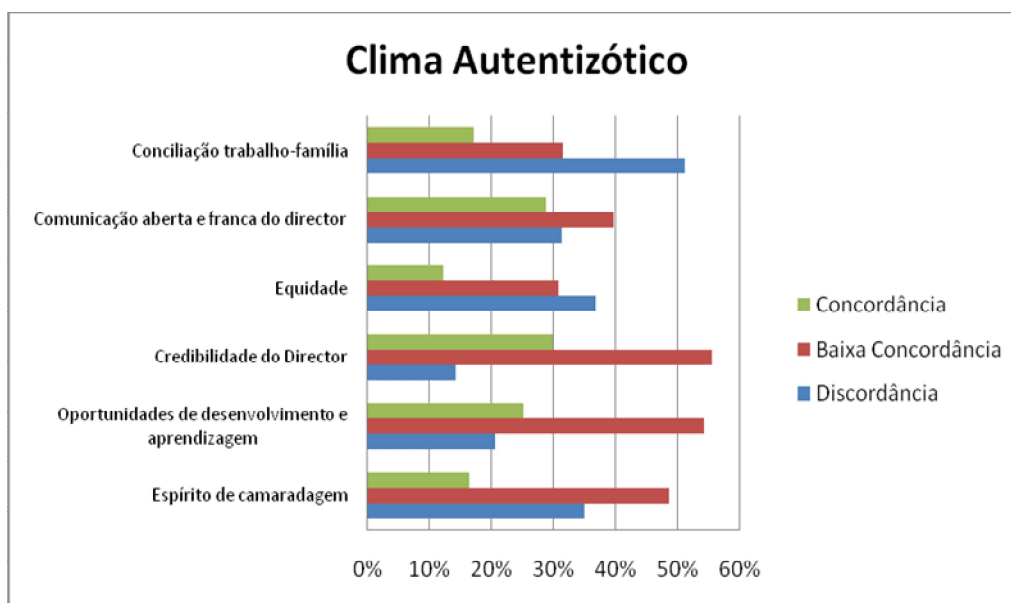
Os resultados obtidos para cada uma das dimensões do clima estudados e considerando os intervalos indicados anteriormente, foram os seguintes:

Quadro 110

	Discordância [2,4]	Baixa Concordância [5,7]	Concordância [8,10]
Espírito de camaradagem	35%	48,60%	16,40%
Oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem	20,60%	54,30%	25,10%
Credibilidade e confiança do Director	14,30%	55,60%	30,00%
Equidade	36,80%	30,90%	12,30%
Comunicação aberta e franca do director	31,40%	39,70%	28,90%
Conciliação trabalho-família	51,20%	31,60%	17,20%

Os resultados referidos acima podem visualizar-se no gráfico que se segue:

GRÁFICO IX



Pela observação do gráfico anterior, verifica-se que a maioria dos docentes respondentes assume uma posição de discordância em relação à existência da conciliação trabalho – família na escola, e, globalmente, é a concordância baixa que domina, indicando, assim, que os nossos respondentes não consideram existir um clima autenticizótico na sua escola. Note-se que apenas em duas das dimensões estudadas (credibilidade do director e oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem) a concordância é superior à discordância.

CONCLUSÃO

Através do estudo das alterações provocadas pelo actual modelo de gestão e administração das escolas pudemos concluir que, a maioria dos professores discorda que o director seja eleito pelo Conselho Geral, e que os departamentos das escolas sejam coordenados por professores, designados pelo director, e concorda que o director esteja isento de horário de trabalho e que o Conselho de Turma tenha na sua constituição dois representantes dos pais e encarregados de educação.

Na globalidade é a opinião de discordância sobre as alterações do actual modelo que domina. Perguntados globalmente sobre as alterações ao modelo de gestão, a maioria dos nossos respondentes afirmou que foram mais prejudiciais do que benéficas ou que eram mesmo prejudiciais essas alterações.

No estudo do conceito de liderança, ao recorrer à tipologia dos estilos de de Likert verificámos que a maior parte dos nossos respondentes, em termos comparativos, assume que, na sua escola, o director toma a maior parte das decisões, solicitando pontualmente a participação dos professores e que o estilo participativo de carácter consultivo é o mais assumido, seguido de perto pelo estilo autoritário explorador.

Às perguntas que se basearam nos estilos de liderança emocional verificamos que a maioria dos nossos docentes assume como frequente, na liderança do director, o estilo visionário (50%), seguido de perto pelo estilo pressionador (47%); também a maioria assume como pouco frequente, o estilo conselheiro (58%). Também se verificou que os professores que têm uma opinião favorável sobre o novo modelo assumem ser frequente a utilização dos estilos que geram ressonância; enquanto os que têm uma opinião mais desfavorável assumem como frequente um dos estilos que geram

dissonância: o estilo dirigista. No que se refere às modalidades de liderança participativa, nas escolas da maioria dos nossos respondentes, o director não auscultou o departamento para a escolha do coordenador.

Por último, quando estudámos o clima de escola na perspectiva das organizações autênticas, verificamos que a maioria dos nossos respondentes assume uma posição de discordância em relação à existência de conciliação trabalho-família na escola, e uma parte significativa dos mesmos assume a não existência de equidade para com os professores da sua escola. Relativamente à credibilidade do director e às oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem, a concordância foi superior à discordância. Globalmente é a concordância baixa que predomina nas dimensões do clima autêntico, pelo que podemos concluir, não existir um clima verdadeiramente autêntico nas nossas escolas.

CONCLUSÃO

Chegados ao fim deste trabalho parece-nos possível considerar que as temáticas escolhidas foram bastante pertinentes para a compreensão da realidade da escola actual, dando alguma resposta ao nosso questionamento de partida.

O decreto-lei nº 75/2008 altera profundamente alguns aspectos do modelo de gestão de 1998; algumas dessas alterações merecem uma clara discordância dos docentes.

Quando se aborda a problemática da liderança os nossos respondentes consideram maioritariamente que o estilo participativo de carácter consultivo é o mais assumido pelo director da sua escola, seguido do autoritário explorador. O estilo visionário é maioritariamente assumido, seguido do pressionador que é um estilo que gera dissonância.

A opinião sobre o estilo de liderança mais frequentemente assumido pelo Director varia significativamente com a opinião sobre o modelo de gestão. Assim, os professores que têm uma opinião favorável sobre este modelo assumem maioritariamente como frequente a utilização dos estilos que geram ressonância, enquanto que, os que têm uma opinião desfavorável assumem como mais frequente o estilo dirigista.

Na maioria das escolas, segundo a opinião dos nossos respondentes, o director não auscultou os professores dos departamentos para a escolha do seu coordenador.

Analisando o clima de escola na perspectiva das organizações autenticizóticas pudemos concluir que, globalmente as opiniões dos nossos respondentes apontam no sentido de que as nossas escolas não são, ainda, organizações autenticizóticas.

Este trabalho, que constituiu para nós um grande desafio pessoal e profissional, confirmou muitas das ideias que tínhamos. Mas como todos os estudos deixa muitas interrogações a que só novos estudos poderiam dar resposta; entre elas parece-nos particularmente urgente interrogar o novo modelo de administração e gestão através das práticas concretas das escolas. É que não basta mudar as leis em gabinete; é urgente analisar as suas consequências na aplicação que delas se faz no dia-a-dia.

BIBLIOGRAFIA

- AUBERT, N. (s.d.) "LIDERANÇA" in AUBERT, N. et all, (sd), **Management II**, Porto, rés, pp. 75-147
- BERAZA, (1996), " El "Clima". *Concepto, tipos, influencia del clima e intervención sobre el mismo* ",in GAIRIN, J., et all, **Manual de organizacion de Institucionais Educativas**, cap. VIII, pp 265-299
- BERGAMINI, C., (2002), **O Líder Eficaz**, São Paulo, Editora Atlas
- BLANCHARD, K. et all (1992), **O Líder um Minuto**, Lisboa, Editorial Presença
- BRUNET, L. (1992), "Clima de Trabalho e eficácia da escola", in A. NÓVOA, "**As organizações escolares em análise**", Lisboa, Dom Quixote, pp. 125-140.
- CALADO, M e SOUSA, E (1993), "Clima organizacional e suas significações", **Análise Psicológica**, pp.201-211.
- CARVALHO, L. (1992), "Os Estudos sobre o Clima de Escola", in "**Os Estudos sobre o Clima de Escola e a Estabilidade dos Professores**" cap.II, pp 25-50
- CHIAVENATO, I.,(2003), **Administração nos Novos Tempos**, Rio de Janeiro, Ed. Campus
- CHIAVENATO, I., (2005), **Comportamento Organizacional – a dinâmica do sucesso das Organizações**, Rio de Janeiro, Ed.Campus
- CUNHA, M., e REGO, A., (2009), **Liderança Positiva**, Lisboa, Edições Sílabo
- CUNHA, M., e REGO, A., (2005), **Liderar**, Lisboa, Publicações Dom Quixote
- CUNHA, M. et all (2004), **Manual de comportamento Organizacional**, Lisboa, RH Editora
- CUNHA, M. et all (2006a), **Manual de comportamento Organizacional e Gestão**, Lisboa, RH Editora
- CUNHA, M. et all (2006b), **Comportamento Organizacional e Gestão, 21 Temas e Debates para o Século XXI**, Lisboa, RH Editora
- DELGADO, J., MARTINS, E., (2001), **Autonomia e Administração e Gestão das Escolas – 1974-1999 – continuidade e rupturas**, Lisboa, Ministério da Educação
- FERREIRA, J., et all, (1996), **Psicossociologia das Organizações**, Lisboa, McGraw-Hill , cap. XIII
- FINLAYSON,D.S., (1981), "Comment évaluer le "climat" de l'école" in A BEAUDOT **Sociologie de l'école**, Paris, Dunod, pp. 121-135 (traduzido para os estudantes do ISET)
- GAZIEL, H.H., (1987), "*Le climat psychosocial de l'école et la satisfaction que les enseignants de second degré trouvent dans son travail*", **Le travail humain**, tome 50, nº 1/1987, pp. 35-45 (traduzido para português pelo ISET)
- GHILARDI, F. e SPALLAROSSA, C : (1989), **Guia Para a Organização Da Escola** , Porto, Edições Asa, p.113 - 120
- GOLEMAN, D., (2009), **Inteligência Emocional**, Lisboa, Círculo dos Leitores
- GOLEMAN, D. et all (2003), **Os Novos Líderes**, Lisboa, Gradiva
- HARGREAVES, A., (2007), **Liderança Sustentável**, Porto, Porto Editora
- JESUÍNO, J., (2005), **Processos de Liderança**, Lisboa, Livros Horizonte
- KETS DE VRIES, M. (2001), Creating authentizotic organizations: Well-functioninng Individuals in Vibrant Companies, **Human Relations**, 54, 101-111 (tradução do ISET)
- LEMOES, J., e SILVEIRA, T., (1998), **Autonomia e Gestão das Escolas**, Porto, Porto Editora

- LIKERT, R., (1979), **Novos Padrões de Administração**, São Paulo; Biblioteca Pioneira de Administração e Negócios
- LIPPIT, R., e WHITE, R., (1978), “*Une Étude Experimentale du Commandement et la vie em Groupe*”, in LÉVY, A., **Psychologie Sociale**, Paris, Dunod, cap.19, pp. 278-292
- MAXWELL, J., (2008), **As 21 Irrefutáveis Leis Da Liderança – Siga Estas Leis Para Que As Pessoas O Sigam**, Lisboa, Smartbook
- MINTZBERG, H. (1986), **Le pouvoir dans les organisations**, Paris, Les éditions d’organisation.
- NETO, L., e MARUJO, H., **Optimismo e Inteligência Emocional – Guia para Educadores e Líderes**, Lisboa, Editorial Presença
- NYE, J., (2009), **Liderança e Poder**, Lisboa, Gradiva
- REGO, (1997), **Liderança nas Organizações**, Universidade de Aveiro
- REVEZ, M., (2004), **Gestão das Organizações Escolares – Liderança e Clima de Trabalho**, Chamusca Edições Cosmos
- ROBBINS, S., (2004) **Fundamentos do Comportamento Organizacional**, São Paulo, Prentice Hall
- SERGIOVANNI, T. (2004), **Novos Caminhos para a Liderança Escolar**, Lisboa, Edições Asa
- TEIXEIRA, M. (1995), **O professor e a escola. Perspectivas organizacionais**, Lisboa, McGraw-Hill, pp. 159-193
- TEIXEIRA, M. (2001), “*Ser professor: gosto ou desgosto*” in M. TEIXEIRA (ed), **Ser professor no limiar do século XXI**, Porto, ISET, pp. 183-265
- TEIXEIRA, M. (2008), *Clima de escola: a perspectiva dos alunos* in ALVES PINTO (ed.), **Alunos na escola. Imagens e interações**, Porto, ISET
- TEIXEIRA, M., (2009), **Autonomia da Escola – os discursos, a legislação e as práticas**, Porto, ISET
- TRIPA, M. (1994), **O Novo Modelo de Gestão das Escolas Básicas e Secundárias**, Porto, Eduções Asa
- WEBER, M., (1972), **Economia e Gestão – Fundamentos da Sociologia Compreensiva**, Brasília, UnB Editora

LEGISLAÇÃO

- Decreto-lei nº735-A/74 de 21 de Dezembro
- Decreto-lei nº 769-A/76 de 23 de Outubro
- Lei nº 46/86 de 14 de Outubro
- Decreto-lei nº 172/91 de 10 de Maio
- Decreto-lei nº 115-A/98
- Lei nº 24/99 de 22 de Abril
- Decreto Regulamentar nº 10/99 de 21 de Julho
- Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto
- Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril

ANEXOS

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO