



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Ciências Sociais e Humanas

<A Liderança e o Clima de Escola na Promoção de Práticas Pedagógicas Supervisivas>

<Olga dos Santos Moura Monteiro>

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em
<Supervisão Pedagógica>
(2º ciclo de estudos)

Orientador: Prof. Doutor Samuel José Fonseca Monteiro

Covilhã, outubro de 2014

Agradecimentos

Ao meu orientador, Professor Samuel Monteiro, pela disponibilidade manifestada e pela colaboração prestada no decurso deste trabalho.

Aos professores que aceitaram participar nesta investigação e, assim, viabilizaram a concretização do estudo empírico apresentado nesta dissertação.

Á Catarina Dias pelas partilhas ao longo destes anos.

Á minha família, por todas as vezes que não me deixou desistir. Ao meu marido, Tiago, pelo carinho, pelo estímulo, pela confiança no meu trabalho, pela ajuda e pelas leituras críticas do trabalho que se foi realizando. Á minha mãe, Maria, pelo carinho e estímulo, pela energia transmitida, pelas vezes que alentou a minha autoestima, por tudo o que fez para que eu tivesse tempo para realizar este trabalho e pelas vezes que me recordou a necessidade de gerir bem o “meu tempo”. A eles, o meu muito obrigada.

Resumo

Nos últimos anos, a preocupação com a qualidade do ensino e a eficácia da escola no desempenho da sua missão educativa tem estado no centro dos discursos sobre educação, pelo que se torna cada vez mais relevante refletir sobre as condicionantes que podem afetar o funcionamento e desempenho das escolas, procurando encontrar caminhos que permitam a sua melhoria. Partilhando do interesse por esta questão, o presente trabalho centrou-se em três aspetos da vida organizacional das escolas: a liderança, o clima e a supervisão, por quanto se considera que estes, potencialmente, têm impacto na vida das escolas e na qualidade do trabalho nelas realizado.

Deste modo, considerando, por um lado, que “a capacidade de melhoria de um estabelecimento escolar depende, de maneira relevante, de equipas diretivas com uma liderança que contribua ativamente para dinamizar, apoiar e animar o seu desenvolvimento, de maneira a que possa construir a sua capacidade interna de melhoria” (Bolívar-Botía, 2010, p.81), e por outro que, em contexto nacional, o atual enquadramento legal (DL 75/2008) prevê um reforço das responsabilidades e atribuições dos líderes, um dos objetivos estruturante do trabalho que aqui se apresenta é conhecer a percepção dos docentes sobre o desempenho das suas lideranças, identificando pontos fracos e fortes, nomeadamente na sua atuação enquanto supervisores em contexto escolar. De facto, numa escola que se pretende eficaz, o exercício da liderança tem de ir muito além das práticas de gestão, sendo necessário que os líderes centrem a sua atenção num conjunto de atividades relacionadas com os processos de ensino e aprendizagem, como é o caso da supervisão (Bolívar-Botía, 2010). O outro vetor desta investigação prende-se com a percepção dos professores sobre o clima da escola, de modo a caracterizá-lo e avaliar, em que medida, este pode ser promotor de práticas supervisivas, as quais apenas serão viáveis e eficazes num clima de reconhecimento do trabalho realizado, e que seja favorável à inovação, ao desenvolvimento do trabalho cooperativo, no qual a discussão e análise das questões pedagógicas se faça de forma aberta (Herdeiro & Silva, 2008; Boudrias et al. 2010; Sousa et al., 2011).

Com vista a concretizar os objectivos empíricos desta dissertação foi realizado um estudo de natureza quantitativa e descritiva, com recurso a dois questionários, para recolha da informação junto dos docentes. Esta investigação contou com uma amostra de 50 participantes e incidiu em três escolas/agrupamentos escolares, um localizado na Beira Baixa e os outros no Alto Alentejo.

A análise dos dados recolhidos apontou para a existência de uma percepção global positiva tanto da liderança como do clima de escola, o que indicia que os professores têm uma imagem positiva da organização a que pertencem. No entanto, no que se refere à promoção de condições favoráveis à prática da supervisão, verificou-se haver pontos a melhorar, pois, as questões que se prendem com a assunção por parte dos diretores do seu papel como

supervisores, o reconhecimento do trabalho dos professores, a ampla discussão de questões pedagógicas e de abertura à inovação foram as áreas que apresentaram resultados inferiores.

Palavras-chave

Liderança escolar, clima de escola, supervisão pedagógica, qualidade de ensino, comunidade educativa, organização escolar.

Abstract

Over the past years, the concern with teaching quality and school's efficacy on the development of its educational mission has been in the centre of the speeches on education, whereby it has become more relevant a reflection on the constraints that can affect schools' functioning and performance, in order to find ways that allow its improvement. Sharing the interest on this matter, the present work has been centred on three aspects of the organizational life of schools: leadership, climate and supervision, as long as it is considered that these have potential impact on schools' life and on the quality of the work done at these institutions.

This way, considering on one hand that "the school's capacity to improve depends, in a relevant way, on directive teams with a leadership that actively contributes to give dynamism, support and encourage its development, so that it can construct its internal capacity of improvement" (Bolívar-Botía, 2010, p.81), and on the other hand that, in the national context, the present legal framework (Decree Law 75/2008) supposes a reinforcement of leaders' responsibilities and attributions, one of the basic aims of the work here presented is to know teachers' perception about the performance of their leaders, identifying strengths and weaknesses, namely in what refers to their action as supervisors in a school context. In fact, in a school that strives to be more effective, the exercise of leadership must transcend the simple management practices, being necessary for leaders to centre their attention on a set of activities related to the teaching and learning processes, such as supervision (Bolívar-Botía, 2010). The other vector of this research was to know teachers' perceptions about school climate, in order to characterize it and evaluate to what extent it can promote supervision practices, which are viable and effective only in a climate of recognition for good work, favourable to innovation and to the development of cooperative work, and in which the discussion and analysis of pedagogical matters is done in an open way (Herdeiro & Silva, 2008; Boudrias et al. 2010; Sousa et al., 2011).

To accomplish the empiric goals of this dissertation, it was carried out a study of quantitative and descriptive nature, using two questionnaires so that the data could be collected among teachers. This study was based on a sample size of 50 participants and the investigation focused on three schools, one located in Beira Baixa and the other two in Alto Alentejo.

The analysis of the collected data has shown that the global perception both on school leadership and climate is positive, what indicates that teachers have a positive image of the organization to which they belong. Nevertheless, in what refers to the promotion of favorable conditions to supervision practices, one must say that some points need improvement, for the questions on the assumption by the directors of their role as supervisors, the recognition of teachers' work, the wide discussion of pedagogical matters and the openness to innovation were the ones which presented the lowest results.

Keywords

School leadership, school climate, pedagogical supervision, teaching quality, education community, school organization.

Índice

Lista de Figuras.....	xi
Lista de Quadros	xiii
Lista de Acrónimos.....	xv
Introdução	1
Capítulo 1: Enquadramento Teórico	5
1.1. As Lideranças no Contexto da Escola Contemporânea	5
1.1.1 Liderança: conceito e estilos.....	5
1.1.2 Liderança em Contexto Escolar.....	8
1.1.3 Lideranças Escolares no Contexto Português	12
1.1.4 Liderança e Supervisão.....	16
1.2. O Clima Organizacional no Contexto da Escola Contemporânea	17
1.2.1 Cultura e Clima Organizacional	17
1.2.2 O Clima Organizacional no Contexto da Escola	22
1.2.3 O Clima Organizacional e a Liderança.....	26
1.2.4 O Clima Organizacional e a Supervisão Pedagógica: a promoção de práticas supervisivas.....	29
Capítulo 2: Estudo Empírico	33
2.1. Problemas e Objetivos da Investigação	33
2.2. Natureza do estudo	35
2.3. Contexto da Investigação	35
2.4. Procedimentos e Instrumentos	37
2.5. Caracterização da amostra e procedimento de constituição.....	41
2.6. Apresentação e Análise de Resultados.....	47
2.6.1 Liderança.....	48
2.6.2.Clima.....	66
2.7. Discussão de Resultados	81
Conclusão	89
Bibliografia	95
Anexo 1 - Autorizações de aplicação do questionário.....	105
Anexo 2 - Questionários	109
Anexo 3 - Tabela das médias por item resultantes dos inquéritos sobre liderança.....	123
Anexo 4 - Tabelas de Frequência da Variável Liderança	129
Anexo 5 - Tabelas de Frequência da Variável Clima de Escola	135

Lista de Figuras

Figura 1. – Variáveis para a construção do clima organizacional 21

Lista de Quadros

Quadro 1.	Tendências nas teorias e na investigação sobre liderança.	6
Quadro 2.	Impacto de cinco dimensões da liderança nos resultados dos alunos.	12
Quadro 3.	Contraste entre Cultura e Clima Organizacionais - Perspetivas de Investigação.	18
Quadro 4.	Tipologia de Clima Organizacional de Likert	25
Quadro 5.	Distribuição dos Participantes por Agrupamento Escolar/Escola	41
Quadro 6.	Distribuição dos Participantes por Sexo	42
Quadro 7.	Distribuição dos Participantes por Faixa Etária	42
Quadro 8.	Distribuição dos Participantes por Habilitações Académicas	42
Quadro 9.	Distribuição dos Participantes por Categoria Profissional	43
Quadro 10.	Distribuição dos Participantes por Ciclo de Ensino	43
Quadro 11.	Distribuição dos Participantes por Tempo de Serviço Total	43
Quadro 12.	Distribuição dos Participantes por Tempo de Serviço na Escola	44
Quadro 13.	Distribuição dos Participantes por Exercício de Cargos ao longo da Carreira	44
Quadro 14.	Distribuição dos Participantes por Cargos que exercem ou já exerceram	45
Quadro 15.	Distribuição dos Participantes por Exercício ou não de Cargos	45
Quadro 16.	Distribuição dos Participantes por Cargo	46
Quadro 17.	Síntese das Dimensões agregadoras dos questionários	47
Quadro 18.	Mínima, Máxima, Amplitude, Média e Desvio-Padrão da dimensão Clima	49
Quadro 19.	U de Mann-Whitney do clima em função do tempo de serviço	49
Quadro 20.	Mínima, Máxima, Amplitude, Média e Desvio-Padrão da dimensão Gestão e Liderança	50
Quadro 21.	U de Mann-Whitney da Gestão e Liderança em função do tempo de serviço	51
Quadro 22.	Mínima, Máxima, Amplitude, Média e Desvio-Padrão da dimensão Gestão e Liderança por Agrupamento	52
Quadro 23.	Mínima, Máxima, Amplitude, Média e Desvio-Padrão da dimensão Desenvolvimento Curricular	52
Quadro 24.	U de Mann-Whitney do Desenvolvimento Curricular em função do tempo de serviço	53
Quadro 25.	Mínima, Máxima, Amplitude, Média e Desvio-Padrão da dimensão Desenvolvimento Curricular por Agrupamento	53
Quadro 26.	Mínima, Máxima, Amplitude, Média e Desvio-Padrão da dimensão Gestão de Pessoas	54
Quadro 27.	Mínima, Máxima, Amplitude, Média e Desvio-Padrão da dimensão Gestão de Pessoas por Agrupamento	54
Quadro 28.	Mínima, Máxima, Amplitude, Média e Desvio-Padrão da dimensão Administração e Gestão Financeira	55
Quadro 29.	Mínima, Máxima, Amplitude, Média e Desvio-Padrão da dimensão Administração e Gestão Financeira por Agrupamento	56
Quadro 30.	U de Mann-Whitney do Administração e Gestão Financeira em função do género	56
Quadro 31.	Mínima, Máxima, Amplitude, Média e Desvio-Padrão da dimensão Gestão de Alunos	57
Quadro 32.	Mínima, Máxima, Amplitude, Média e Desvio-Padrão da dimensão Gestão de Alunos por Agrupamento	57
Quadro 33.	U de Mann-Whitney da Gestão de Alunos em função do género	58
Quadro 34.	Mínima, Máxima, Amplitude, Média e Desvio-Padrão da dimensão	

	Desenvolvimento Profissional e Formação Contínua	58
Quadro 35.	Mínima, Máxima, Amplitude, Média e Desvio-Padrão da dimensão Desenvolvimento Profissional e Formação Contínua por Agrupamento	59
Quadro 36.	U de Mann-Whitney do Desenvolvimento Profissional e Formação Contínua em função do tempo de serviço	59
Quadro 37.	U de Mann-Whitney do Desenvolvimento Profissional e Formação Contínua em função do género	60
Quadro 38.	Mínima, Máxima, Amplitude, Média e Desvio-Padrão da dimensão Relações com os pais e comunidade	61
Quadro 39.	Mínima, Máxima, Amplitude, Média e Desvio-Padrão da dimensão Relações com os pais e comunidade por Agrupamento	62
Quadro 40.	Mínima, Máxima, Amplitude, Média e Desvio-Padrão da dimensão Resolução de Problemas e Tomada de Decisões	63
Quadro 41.	Mínima, Máxima, Amplitude, Média e Desvio-Padrão da dimensão Resolução de Problemas e Tomada de Decisões por Agrupamento	63
Quadro 42.	U de Mann-Whitney da Resolução de Problemas e Tomada de Decisões em função do tempo de serviço	64
Quadro 43.	Mínima, Máxima, Amplitude, Média e Desvio-Padrão da dimensão Comunicação Interna	65
Quadro 44.	Mínima, Máxima, Amplitude, Média e Desvio-Padrão da dimensão Comunicação Interna por Agrupamento	65
Quadro 45.	Kruskal-Wallis da Comunicação Interna em função do nível de ensino que leciona	66
Quadro 46.	Mínima, Máxima, Amplitude, Média e Desvio-Padrão de todas as dimensões analisadas	67
Quadro 47.	Mínima, Máxima, Amplitude, Média e Desvio-Padrão da dimensão Relação entre os Professores da Escola por Agrupamento	67
Quadro 48.	Kruskal-Wallis da Relação entre Professores da Escola em função do nível de ensino que leciona	68
Quadro 49.	U de Mann-Whitney da Relação entre Professores da Escola em função do tempo de serviço	68
Quadro 50.	U de Mann-Whitney da Relação entre Professores da Escola em função do género	69
Quadro 51.	Relação entre os Professores do Agrupamento	71
Quadro 52.	Kruskal-Wallis da Relação entre Professores do Agrupamento em função do nível de ensino que leciona	72
Quadro 53.	Mínima, Máxima, Amplitude, Média e Desvio-Padrão da dimensão Imagem dos Professores em relação aos Alunos	73
Quadro 54.	Kruskal-Wallis da Imagem dos Professores em relação aos alunos em função do nível de ensino que leciona	75
Quadro 55.	Mínima, Máxima, Amplitude, Média e Desvio-Padrão da dimensão Imagem dos Professores em relação ao Órgão de Direção	76
Quadro 56.	U de Mann-Whitney da Imagem do Órgão de Gestão em função do tempo de serviço	76
Quadro 57.	Kruskal-Wallis da Imagem dos Professores em relação ao Órgão de Gestão em função do nível de ensino que leciona	77
Quadro 58.	Mínima, Máxima, Amplitude, Média e Desvio-Padrão da dimensão Relação entre Agrupamento e Comunidade	79
Quadro 59.	Kruskal-Wallis da Imagem dos Professores da relação do Agrupamento com a Comunidade em função do nível de ensino que leciona	80
Quadro 60.	Correlação entre as variáveis Liderança e Clima Escolar	87

Lista de Acrónimos

CEB	Ciclo do Ensino Básico
DL	Decreto-lei
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
NSCC	National School Climate Council
CEF	Curso de Educação e Formação
EFA	Educação e Formação de Adultos
PIEF	Programa Integrado de Educação e Formação
AEE	Avaliação Externa de Escolas

Introdução

O trabalho aqui apresentado inscreve-se no âmbito da unidade curricular de Dissertação, do 2º Ciclo de Estudos, em Supervisão Pedagógica, ministrado pela Universidade da Beira Interior, surgindo num contexto transformacional resultante de um conjunto de políticas educativas que têm transfigurado as escolas, fruto de alterações significativas operadas ao nível da organização escolar.

A escola é reconhecida por todos como uma organização que vive na, para, e da sociedade. Por isso, é inevitável que as mudanças sociais tenham repercussões no sistema educativo e na vida quotidiana das escolas e dos seus diferentes atores. Nos últimos anos, a sociedade em que vivemos tem assistido a transformações rápidas, resultantes tanto da globalização, que exige a aquisição de competências que permitam ao indivíduo mover-se num espaço mais alargado, como da expansão da chamada “sociedade da informação”, que permite aceder à informação de forma mais fácil e rápida. Pela própria natureza destas transformações, a instituição-escola tem-se modificado de modo a responder aos novos desafios que lhe vão sendo apresentados. Além destas mudanças que surgem no exterior, a escola tem assistido a profundas transformações legislativas que, de certo modo, não são alheias às mudanças sociais acima referidas, e que são, inclusivamente, apresentadas como resposta às novas exigências da sociedade contemporânea.

Entre estas mudanças legislativas destaca-se a publicação do Decreto Lei 75/2008, que introduziu “alterações ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar” (p. 2342), que visa responder a três objetivos estratégicos, definidos no preâmbulo deste documento: abrir as escolas à influencia da comunidade e das famílias, reforçar as lideranças escolares, e, reforçar a autonomia das escolas. No entanto, para além das novidades ao nível da gestão das escolas, nos artigos 6º e 7º deste normativo legal reabre-se também o espaço para discussão sobre a organização da rede escolar, relançando-se a ideia da constituição de agrupamentos, a qual tem causado muita controvérsia. A criação destas estruturas, que agregam várias escolas antes constituídas como entidades diferentes, com projetos educativos próprios, é uma ideia antiga, consignada na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, mas que apenas surgiu como paradigma orientador do sistema educativo, no ano letivo de 2010/11, com a publicação da Resolução do Conselho de Ministros nº44/2010, de 14 de junho, o qual atribui aos órgãos centrais do Estado a responsabilidade de definir a constituição dos agrupamentos e alarga esta política aos estabelecimentos de ensino secundário.

É dentro deste contexto de mudança e de alguma instabilidade que se pretende fazer uma reflexão sobre os desafios que se colocam às lideranças escolares, tendo em conta o seu contributo para um clima de escola favorável à promoção de práticas supervisivas, com tudo

o que estas acarretam em termos dos mecanismos reguladores e reflexivos. Este trabalho centra-se assim em três aspetos da vida organizacional das escolas: a supervisão, o clima de escola e a liderança.

Como organização que é, a escola tem funções e objetivos definidos, estando sujeita a exigências concretas, nomeadamente no que se refere aos resultados que apresenta e à qualidade do ensino que ministra. De facto, a importância de uma escola de qualidade é hoje uma questão amplamente discutida, na qual está envolvida toda a comunidade educativa e que transcende em muito o contexto de sala de aula e a relação pedagógica professor(es)-aluno(s). Na sequência desta preocupação, tem-se assistido em muitas escolas a um investimento na promoção do trabalho colaborativo, em simultâneo com o fomento e implementação de práticas reflexivas e reguladoras, que estão no centro da supervisão enquanto mecanismo de melhoria da educação nelas ministrada.

Contudo, o processo supervisivo nem sempre é encarado de forma positiva, uma vez que o conceito de “supervisão” tem subjacente o princípio da avaliação, ainda considerada por muitos como um julgamento. Assim, para ultrapassar este tipo de constrangimentos é importante contribuir para a criação de um clima organizacional favorável à implementação destas práticas, onde quem desempenha funções se sinta a trabalhar numa equipa, com objetivos comuns e que entenda a identificação dos seus pontos fracos como ponto de partida para a aquisição de novas competências para melhorar a sua prática pedagógica.

Importa assim pensar quais são as variáveis que influenciam o tipo de clima vivido na organização e qual o clima de escola mais favorável para promover a supervisão. Refira-se que os estudos sobre o clima organizacional das escolas têm ocupado um espaço importante no âmbito da pesquisa em educação, o que se justifica pelo reconhecimento da sua importância. De facto, e como referem Tubbs e Garner (2008), o clima de escola é multidimensional e influencia muitos indivíduos, podendo adicionalmente ter um impacto significativo nos comportamentos dos professores, o que por sua vez pode potenciar um efeito de *feedback* positivo, beneficiando a saúde do clima de escola ou negativo, criando barreiras significativas no desempenho da mesma (p.19).

De entre os fatores que podem influenciar o clima da organização surge com particular relevância o estilo de liderança, uma temática amplamente estudada, nos mais variados contextos, inclusivamente o escolar, sendo disso exemplo os trabalhos de Pashiardis (2001, 2005), Ventura et al. (2005), Robinson (2007), Bexiga (2009), Torres e Palhares (2009). Na verdade e, tendo em conta as alterações legislativas que têm surgido e que têm transformado a escola e o papel dos seus líderes, o estudo das lideranças escolares reveste-se de grande atualidade no contexto português. Refira-se que em 22 abril de 2008, o Ministério da Educação introduziu o Decreto-Lei 75/2008, que, no intuito de reforçar as lideranças escolares, levou à criação do cargo do Diretor da Escola, definido no artigo 18º como “o órgão

de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial”, com poderes amplamente superiores aos até então atribuídos aos Presidente do Conselho Executivo, consignados no DL 115-A/98, de 4 de maio, entretanto revogado. É assim importante clarificar o que é liderança, refletir sobre as diferentes formas de a exercer e sobre a, eventual, influência dos líderes no clima da organização.

Nas páginas que se seguem, apresentar-se-á em primeiro lugar, o Enquadramento Teórico do estudo, tendo por base o trabalho de recolha, registo e reflexão sobre a literatura relacionada com os temas em análise. Nesta primeira parte será discutido o conceito de liderança, com uma breve referência às principais correntes de análise desta temática, passadas e presentes e dedicando especial atenção ao exercício da liderança em contexto escolar, tendo em conta as suas especificidades. Na segunda parte deste capítulo será abordado o tema do clima organizacional, clarificando o conceito, justificando a pertinência da sua abordagem no contexto do estudo desenvolvido, e estabelecendo a relação entre o clima organizacional e o exercício da liderança. É feita uma reflexão sobre o clima nas escolas enquanto organizações e sobre o possível impacto desta variável na promoção de práticas supervisivas, enquanto potenciadoras da melhoria do serviço prestado pela escola.

A segunda parte da dissertação corresponde à apresentação do Estudo Empírico, levado a cabo no ano letivo 2012/13, em três estabelecimentos de ensino públicos. Nesta segunda parte é feita a exposição sobre a natureza e os objetivos do estudo, os instrumentos de recolha dos dados, a caracterização da amostra, a apresentação e análise dos resultados.

Finalmente, a terceira parte, conclui esta dissertação, apresentando as considerações finais e conclusões do estudo aqui apresentado.

Em suma, este trabalho terá como objetivo principal o de conhecer a perceção dos docentes que participaram neste estudo em relação aos líderes e ao clima das escolas onde exercem funções, de modo a poder apresentar uma análise e reflexão sobre a liderança escolar e o clima de escola e sobre a forma como estas variáveis podem associar-se com a implementação da Supervisão Pedagógica em contexto escolar, sendo esta aqui entendida como um potencial factor de melhoria da qualidade do ensino.

Capítulo 1: Enquadramento Teórico

1.1. As Lideranças no Contexto da Escola Contemporânea

1.1.1 Liderança: conceito e estilos

“Leaders do make a difference. Despite the skepticism about the reality and importance of leadership all social and political movements require leaders to begin them.”
(Bass, 1990, p.8)

O interesse sobre a temática da liderança é antiga, e, nos últimos anos, esta tornou-se numa das problemáticas mais debatidas a nível das organizações, facto que não é independente do interesse crescente em entender os fatores que podem potenciar o sucesso destas estruturas.

Ao longo dos tempos, dependendo da organização social vigente em cada momento, e apesar de nomeados de diferentes formas, aos líderes sempre foi atribuída a missão de conduzir um grupo, trabalhando para a sua unidade e influenciando o seu comportamento, com vista a alcançar objetivos comuns. Como referido por Bass (1990):

Leaders as prophets, priests, chiefs, and kings served as symbols, representatives, and models for their people in the Old and New Testaments, in the Upanishads, in the Greek and Latin classics, and in the Icelandic sagas. ... [They] were important in the development of civilized societies... (p. 3)

No mesmo sentido, Silva (2010) assinala que a palavra liderança, derivada da palavra inglesa “lead”, que significa conduzir pessoas, inicialmente associada “às conquistas de territórios, à luta pela afirmação de princípios e crenças, ao surgimento dos grandes heróis” (Silva, 2010, p. 53), está atualmente presente numa enorme diversidade de contextos, sendo comum a todos eles “o facto de todos os líderes serem emocionalmente cativantes e desenvolverem a sua ação visando o futuro” (Silva, 2010, p. 54).

Apresentando-se os líderes e a sua ação como elementos chave nos comportamentos do grupo a que pertencem, é compreensível a existência de abundante produção científica sobre este tema. Contudo, ao contrário do esperado, definir liderança é um desafio complexo, pois, tal como menciona Bass (1990), encontram-se “quase tantas definições diferentes de liderança como pessoas que têm tentado definir o conceito” (p.11). No entanto, pese esta diversidade, há a destacar a existência de pontos comuns nas diferentes definições de liderança, de facto, este fenómeno surge sempre associado a questões de personalidade, ao exercício da influência/persuasão, a uma relação de poder, a um instrumento para alcançar objetivos, e a uma forma de construir um clima de companheirismo dentro do grupo.

No que respeita às investigações sobre liderança, a realidade destes estudos é hoje bem

diferente. Inicialmente, como refere Avolio et al. (2009), o enfoque destes trabalhos centrava-se no estudo de um líder individual, que correspondia geralmente a um perfil pré-definido: indivíduo do sexo masculino, que desenvolvia a sua ação numa grande empresa de gestão privada, nos Estados Unidos. Contudo, e segundo os mesmos autores, além de nos últimos 20 anos estas investigações terem recorrido a amostras constituídas por indivíduos representativos de populações por todo o mundo, o foco das investigações deixou de ser o líder individual e estendeu-se a um grupo mais alargado que inclui seguidores, pares, supervisores, contexto de trabalho e cultura. Outra diferença significativa é que nestas investigações tem sido envolvido um conjunto de indivíduos representativo de todo o espectro da diversidade, pública, privada ou de organizações de solidariedade sem fim lucrativo (Avolio et al., 2009).

Ao longo do tempo, e em simultâneo com os novos contornos dos conceitos “líder” e “liderança”, as mudanças de paradigma na investigação conduziram ao surgimento de diferentes teorias sobre os estilos de liderança e o papel do líder (Lourenço, 2000; Bass, 1990; Bolden, 2003; Avolio et al., 2009). Das teorias centradas na análise dos traços de personalidade, evoluiu-se para uma abordagem comportamental. Posteriormente, quando os resultados que serviam de sustentáculo às teorias de enfoque comportamental se revelaram inconsistentes e os estudos mostraram que a situação/contexto era um fator determinante no êxito/fracasso do comportamento do líder, abriu-se espaço para que surgissem as teorias baseadas numa abordagem situacional (Lourenço, 2000). Até que, a partir da década de 80 do século XX, a investigação sobre liderança adquiriu um novo enfoque, começando a aparecer as referências ao estilo de liderança. Assim, citando Avolio et al. (2009), pode dizer-se que os estudos sobre liderança têm vindo a evoluir para uma visão da liderança mais holística/integradora e que o campo de ação desta área de investigação se tem tornado cada vez mais abrangente (cf. Quadro 1).

Quadro 1.
Tendências nas teorias e na investigação sobre liderança.

Período	Abordagem	Tema central
Até aos finais da década de 40	Traços	Os líderes nascem líderes; a liderança é uma capacidade inata.
Dos finais da década de 40 aos finais da década de 60	Estilo	O que eles fazem; a eficácia tem a ver com a forma como os líderes se comportam.
Dos finais da década de 60 aos princípios da década de 80	Contingência.	Tudo depende; a eficácia da liderança é afectada pela situação/contexto.
Desde princípios da década de 80	Nova liderança (incluindo a liderança carismática/ transformacional)	Os líderes precisam de visão e de inspirar lealdade e ligação emocional.

[Adaptado de: Den Hartog et al. (2001)]

Além da procura da melhor definição para o fenómeno da liderança, outra das preocupações dos investigadores tem sido analisar a atuação dos líderes, identificando os comportamentos que a caracterizam, com vista a descrever os seus estilos de liderança. Assim, no decurso do tempo, várias são propostas que foram surgindo, podendo aqui referir-se, a título de exemplo, os trabalhos de House e Mitchel (1974) que identificaram três estilos de liderança: a diretiva, a apoiante e a orientada para alcançar objetivos, Hunt (1976) que introduziu o conceito da liderança carismática, Burns (1978) que nos seus estudos, concluiu da existência de dois tipos de lideranças, a transacional e a transformacional, as quais considerava como extremos opostos do mesmo fenómeno, Jackson (2009) que apresenta quatro tipos específicos de estilos de liderança, aos quais nomeou como: “commanders, coaches, conselours, and conductors” (Jackson, 2011, p. 118). No entanto, no âmbito deste trabalho e no que concerne a esta questão, optou-se ter por base a “Full Range Leadership Theory”, de Bass e Avolio (2004), uma vez que, apresentando-se como uma tentativa de integrar trabalhos anteriores, como referem Antonakis e House (2002), citados por Heinitz (2006):

A Full Range Leadership Theory será mais bem sucedida porque... (ela):

- 1) alcançou uma aceitação sem precedentes nas literaturas sobre gestão e liderança;
- 2) é apoiada por um elevado número de descobertas empíricas; e
- 3) foi desenvolvida de modo integrado... (p. 27)

Assim, refira-se que, de acordo com esta teoria é possível identificar três tipos de comportamentos de liderança: o *laissez-faire*, o transacional e o transformacional, que, segundo os autores, coexistem no líder em graus diferentes dependendo da sua personalidade e das circunstâncias que envolvem o seu exercício da liderança. Um líder que adote um estilo *laissez faire* tem um envolvimento muito reduzido nos assuntos importantes, delega todas as responsabilidades, e adota um comportamento reativo diante dos problemas que surgem, pelo que Rosinha se refere a este estilo como “uma escala de não-liderança” (2009, p.70). Quando o líder adota um estilo transacional, é ele quem determina comportamentos e define objetivos a atingir, cabendo aos liderados seguir as determinações do líder, recebendo recompensas quando cumprem aquilo que lhes é pedido. Por seu turno, a liderança transformacional enfatiza a dimensão moral da liderança e a habilidade do líder para motivar e fazer o *empowerment* dos seus seguidores, para que estes superem as suas expectativas e coloquem o bem comum acima do interesse individual. É contudo importante destacar que, no que respeita aos paradigmas transformacional e transacional, inicialmente considerados extremos opostos, as investigações permitiram concluir que, estes devem ser considerados como complementares, uma vez que, o mesmo líder pode adotar um estilo mais transacional ou mais transformacional, dependendo do contexto em que exerce as suas funções.

Pese toda a diversidade de definições, estilos e teorias sobre liderança, como refere

Bergamini (1994), o que é preciso “é compreender a importância de se contar com líderes realmente eficazes para que as organizações se possam suplantar” (Bergamini, 1994, p.114).

1.1.2 Liderança em Contexto Escolar

Apesar do interesse crescente sobre o estudo da liderança escolar, “a expressão e os conceitos com ela relacionados são fenómenos relativamente recentes, que apenas foram incorporados no discurso educativo no final da década de oitenta” (Waite & Nelson, 2005 cit. in Silva, 2007, p.2), e, se definir liderança é uma tarefa complexa, quando se trata da liderança em contexto escolar, dadas as características específicas destas organizações, as dificuldades são ainda mais acentuadas por várias razões. Refira-se que como registam Torres e Palhares (2009) “de entre os diversos patamares da administração e da organização escolar, o campo da gestão e da liderança destacou-se como um dos mais dilemáticos e controversos (...), justamente por representar o espaço onde se disputam e entrecruzam, por um lado, os valores da cidadania e da participação democrática e, por outro lado, os valores do gerencialismo e da eficácia técnica” (p.124).

Segundo Costa (1996), é possível identificar três dimensões na educação: a individual, a social, que diz respeito à interação entre vários atores sociais (família, escola, meios de comunicação) e a organizacional, que se apresenta como a “concretização e materialização da educação organizada num espaço próprio (...) a escola” (Costa, 1996, p. 9), e que tem passado por diversas transformações dependendo do contexto histórico que se vive.

Da leitura da literatura destaca-se o facto de, dependendo do tipo de abordagem escolhida, ser possível encontrar várias definições de organização. Contudo, como mencionado por Trigo e Costa (2008), é comum a todas elas a classificação das organizações como realidades complexas e multidimensionais. De entre as várias definições disponíveis de organização, pode-se citar a título de exemplo a de Etzioni (1983), citado por Costa:

As organizações são unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objetivos específicos. Incluem-se as corporações, os exércitos, as escolas, os hospitais, as igrejas e as prisões; excluem-se as tribos, as classes, os grupos étnicos, os grupos de amigos e as famílias. (2006, p.10)

Neste trabalho, a abordagem adotada é a da escola como organização, que, sendo recente no contexto português, apresenta-se como uma das áreas de reflexão educacional que tem ganho relevância nos últimos anos e tem permitido que, tanto as análises da escola exclusivamente centradas na aula e na prática pedagógica, como as de carácter mais macro centradas no sistema em si, percam a sua predominância, para dar lugar a uma abordagem, até aí desprezada, que tem a ver com o análise das dimensões organizacionais dos fenómenos educativos e pedagógicos (Lima, 2003, p.7). Importa também assinalar que a análise do carácter organizacional da escola surgiu associada, por um lado, a uma centralização do

discurso sobre educação no sucesso educativo e nas escolas eficazes e, por outro, nas novas teorias sobre organização e administração escolar, que começam a ser pensadas tendo em conta as especificidades da instituição-escola.

Em Portugal, segundo Nóvoa (1992), foi nas décadas de 80/90 que os estudos sobre educação se centraram na escola/organização. Na verdade, e como assinalado por Lírio (2010), citando Lima, “é difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola”, uma vez que, à semelhança da maior parte das outras organizações, a escola, na sua dimensão organizacional, apresenta “objectivos, poder, estruturas, tecnologias”, é “uma unidade socialmente construída para a obtenção de certas finalidades” e reforça “os processos de controlo, a especialização e a divisão social e técnica do trabalho” (p. 64). No entanto, e apesar da abordagem organizacional estar amplamente difundida, esta ainda não é aceite por todos, pela proximidade deste conceito a visões empresariais da escola. Na verdade, é preciso reconhecer que a escola, pela sua constituição e pelos objetivos que lhe são inerentes, é diferente das organizações empresariais de cariz económico. Em sintonia com esta linha de pensamento Costa (1996) refere que tal como todas as organizações, as escolas são realidades sociais complexas. No entanto, quando se reflete sobre educação importa ter em conta que as escolas apresentam especificidades próprias, entre as quais se destaca a singularidade da sua missão, que é essencialmente pedagógica e educativa.

Segundo Nuñez (2003), as escolas são organizações formais, que tal como as outras instituições têm metas a atingir, uma divisão hierárquica, distribuição de funções, especialização de papéis para dividir e coordenar o trabalho, normas e regras de funcionamento próprias, e uma configuração espacial e arquitectónica própria. Contudo, e à semelhança de outros autores como Sergiovanni (1984, 1995, 2005) e Greenfield (1974), Nuñez (2003) reconhece que apesar das características comuns, a escola tem especificidades que a distinguem das demais organizações. Assim, citando Hoy (1982):

As organizações educativas têm muito em comum com outras organizações formais, mas são notavelmente diferentes. Têm uma estrutura hierárquica, um sistema de relações informais, uma estrutura de toma de decisões, normas e regulamentos, divisão de trabalho e pessoal; mas também se caracterizam por objetivos ambíguos, tecnologias confusas, atividades descoordenadas e elementos estruturais debilmente ligados. (Hoy, 1982, cit. Nuñez, 2003, p. 247)

Por seu turno, e tal como afirmam Formosinho et al. (2000), o estudo da escola como organização não se prende apenas com o enquadramento normativo nem com a morfologia das estruturas de topo. Contudo, estes pontos revelam-se de extrema importância para um entendimento mais profundo da escola, pelo que o estudo das lideranças escolares surge como temática determinante quando se pensa a escola, pois, tal como afirma Sergiovanni (1984): “a liderança engloba muitos aspetos, contribuindo cada qual de forma única para a

competência e a excelência da escola.” (p.6). Por seu turno, e ainda na mesma linha, refere Nóvoa (1992, p. 26) que é necessário uma liderança efetiva para que a escola seja coesa e tenha qualidade, competindo ao líder a promoção de estratégias concertadas de atuação e o estímulo ao empenho individual e coletivo nos projetos de trabalho.

No que respeita à liderança, e citando Sergiovanni (2005), apesar de ser possível identificar características comuns nas lideranças de diferentes tipos de organização, sejam elas cooperações no âmbito militar, ministerial ou escolar, não se pode ignorar que, dependendo da sua natureza, há traços distintivos, cuja observação pode ser uma mais valia na procura de soluções para os seus problemas específicos. Deste modo, no que à escola diz respeito, e ainda na esteira do mesmo autor, esta é considerada como uma organização com características especiais, dado que sendo uma organização social, depende do desenvolvimento da comunidade. É neste enquadramento que Sergiovanni defende uma nova visão da escola, a “escola comunidade”, um conceito que o autor define, recorrendo à imagem de um mosaico, que sendo uma unidade, é formado por “peças” diferentes, unidas por uma “cola” comum. Ou seja, a escola apresenta-se como um todo, formado por partes diferentes unidas por uma “cola” - os valores e ideias comuns - que lhe conferem um forte sentido de coerência (2005, p.3). Este conceito da escola-comunidade implica que cada indivíduo esteja disponível para sacrificar o interesse próprio em prol do bem comum, a que Sergiovanni chama “virtude cívica”, e que se destaca como traço caracterizador deste tipo de organização. Reconhecendo-se que as escolas são organizações com características particulares, Sergiovanni (1992) define as escolas como “lugares especiais onde as pessoas se preocupam em aprender e ensinar. (...) Estas não são como as outras organizações, (...) são mais como as famílias e pequenas comunidades, nas quais, se forem desenvolvidos os substitutos certos, podemos deitar fora a liderança tradicional.” (1992, p.49)

O mesmo autor defende que, ao perspetivar a escola como comunidade, é possível encontrar substitutos para a liderança, uma vez que a função da supervisão externa, deixa de ser importante, e o bom funcionamento da organização passa a resultar da motivação interior dos seus membros para fazer bem. A regulação externa é então substituída pelas normas, os compromissos e o profissionalismo. Deste modo, é inevitável que se reconheça que as lideranças escolares têm características diferenciadoras em relação aos outros tipos de organizações, assim, associada à metáfora da escola-comunidade, Sergiovanni (1998) defendeu um novo tipo de liderança escolar, uma liderança moral, centrada em ideias, na qual o diretor tem como função principal zelar pelo bem comum. A liderança pedagógica não perde de vista a dimensão educativa da escola, por isso, está ainda intimamente relacionada com a aprendizagem, pelo que se efetiva quando os líderes são capazes de facilitar a ação pedagógica dos professores e assegurar o respeito pelos interesses dos alunos. Este novo tipo de liderança apresenta-se, então, como um processo de influência recíproca entre líderes e seguidores, guiado por objetivos partilhados e que envolve aceitar papéis vinculados a obrigações morais.

Importa também aqui referir que, dentro dos objetivos da escola destaca-se a sua missão educativa e pedagógica, característica que a distingue das demais organizações e que tem de ser tida em conta quando se pensa nas lideranças escolares, pois como refere (Sacristán, 1995, cit. in Faria, 2008, p. 62), a estas se exige “a conciliação de responsabilidades de carácter administrativo (...) com a liderança educativa”. Neste sentido, e como refere Bolívar (2010), no século XXI, pede-se às escolas que respondam ao desafio de garantir a todos os alunos as aprendizagens imprescindíveis e às lideranças o repto de fazer com que este desafio seja concretizável. Deste modo, à liderança de uma escola, além da tarefa administrativa inerente ao seu papel como cargo de gestão, pede-se também que centre os seus esforços em fazer com que seja possível que todos os alunos tenham acesso às aprendizagens, colocando ao seu dispor todos os recursos possíveis (Bolívar, 2010). Assim, e tendo em conta, o objetivo central de melhorar a qualidade do ensino, Bolívar (2010) refere que as direções escolares devem ser orientadas como “liderança para a aprendizagem, que vincula o seu exercício à aprendizagem dos alunos e aos resultados do centro escolar” (p. 11).

Nos últimos anos, os líderes escolares e os decisores políticos da área da educação têm centrado o discurso sobre o sistema educativo e as escolas nos resultados obtidos, de modo a identificar causas das falhas e possíveis soluções para os problemas. Inclusivamente, esta preocupação com os resultados escolares tem sido feita pública, pela publicação dos *rankings* e do relatório Pisa, estes últimos da responsabilidade da OCDE e que visam verificar até que ponto as escolas de cada país estão a ser capazes de preparar os jovens em domínios como a língua, a matemática e as ciências. Por sua vez, a importância crescente atribuída ao sucesso educativo conduziu a um incremento no interesse em estudar as lideranças em contexto escolar, pois, como refere Robinson (2007), este interesse “reflete a convicção do público e dos políticos de que os líderes escolares fazem uma diferença substancial na qualidade do ensino, e conseqüentemente, na qualidade da aprendizagem em cada escola” (p. 12).

Neste sentido, refira-se que, num dos seus estudos Robinson (2007), avaliou o impacto das lideranças escolares nos resultados escolares dos alunos, tendo identificado cinco práticas de liderança e estudado de que forma estas se repercutiam no sucesso académico dos estudantes, a saber: definição de objetivos e expectativas; uso de recursos estratégicos; planificação, coordenação e avaliação da ação do professores e do currículo; promoção e participação no processo de desenvolvimento profissional dos professores e garantia de um ambiente ordeiro e de apoio. Da conclusão deste trabalho resultou que, todas estas dimensões estão bem desenvolvidas em escolas que apresentam bons resultados, pelo que todas elas são aspetos a ter em conta no exercício de cargos de liderança, podendo afirmar-se que os efeitos das lideranças nos resultados escolares serão tanto mais intensos, quanto mais os líderes centrarem a sua influência, a sua aprendizagem e as suas relações com os professores nos processos de ensino e aprendizagem. Os resultados revelam ainda que as lideranças têm um efeito forte na qualidade dos resultados quando o seu enfoque se situa na qualidade da prática letiva e do corpo docente, pelo que, o desafio que atualmente se coloca

à liderança educacional é “focar-se de modo mais próximo em como os líderes influenciam as práticas pedagógicas relevantes.” (Robinson, 2007, p.15). Na sequência deste trabalho, a mesma autora analisou doze estudos sobre esta temática, concluindo que algumas dimensões da liderança são mais relevantes que outras no que aos resultados diz respeito (cf. Quadro 2).

Quadro 2.

Impacto de cinco dimensões da liderança nos resultados dos alunos

Dimensão da Liderança	Significado da Dimensão	Magnitude do Efeito nos estudos
1. Estabelecimento de objetivos e expectativas	Inclui o contexto, a comunicação e monitorização dos objetivos, padrões e expectativas da aprendizagem e o envolvimento da equipa no processo, de modo a que os objetivos sejam claros e haja consenso sobre os mesmos.	49 em 7 estudos
2. Recursos Estratégicos	Envolve o alinhamento de uma seleção e alocação de recursos e a objetivos de ensino prioritários. Inclui providenciar competências adequadas através do recrutamento de pessoal.	11 em 7 estudos
3. Planeamento, coordenação, e avaliação de professores e de currículos	Envolvimento direto no apoio e avaliação dos professores através de visitas regulares à sala de aula e fornecendo <i>feedback</i> formativo e sumativo aos professores. Supervisão direta do currículo através de uma coordenação global de escola, que perpassa turmas e anos escolares e alinhando-o com os objetivos da escola.	80 em 9 estudos
4. Promoção e participação na formação e desenvolvimento profissional dos professores	Um liderança que não só promove mas que participa diretamente com os professores na aprendizagem profissional formal e informal.	17 em 6 estudos
5. Assegurar um ambiente ordeiro e onde os indivíduos se sintam apoiados	Protegendo o tempo para o ensino e a aprendizagem, reduzindo as pressões e interrupções externas e estabelecendo um ambiente ordem e onde os indivíduos se sintam apoiados tanto dentro como fora da sala de aula.	42 em 8 estudos

[Adaptado de: Robinson (2007)]

1.1.3 Lideranças Escolares no Contexto Português

Além das especificidades da organização-escola, é também importante ter em conta que cada país tem um sistema educativo próprio. Deste modo, ao refletir sobre o exercício da liderança no contexto educativo português, importa não esquecer algumas características próprias do nosso sistema escolar, que se apresentam como determinantes na forma como as lideranças escolares têm conduzido a sua atuação ao longo dos últimos anos. Assim, por um lado, até há muito pouco tempo, a organização e gestão das escolas caracterizava-se pelo igualitarismo e

pela colegialidade entre o corpo docente e os elementos que ocupavam cargos de gestão. Consequentemente, a expressão liderança, e os conceitos a ela associados, são aquisições muito recentes no nosso discurso educativo, e que ainda continuam estreitamente relacionadas com a tentativa de domínio institucional e as lutas por cargos de poder, o que leva a que os próprios membros dos órgãos de gestão continuem a manifestar desconforto em assumir-se como líderes das suas instituições de ensino (Silva, 2010). Por outro lado, a falta de autonomia das escolas em âmbitos que vão desde o recrutamento de pessoal até aos currículos em vigor, matérias todas elas definidas a nível central, pelo Ministério da Educação, conduz a que a função do órgão de gestão das escolas seja a de mero executor das decisões que lhe são comunicadas, ou seja, os órgãos de gestão têm tido como missão cumprir e fazer cumprir diretrizes superiores, o que coloca a sua atuação mais ao nível da gestão que da liderança.

Atualmente, e dadas as transformações legislativas que têm marcado o sistema educativo português nos últimos anos, a liderança das instituições educativas tornou-se um tópico amplamente estudado e debatido. Na verdade, as recentes mudanças no enquadramento legal das escolas, além de alterarem o funcionamento das escolas e transformarem as relações entre os diferentes agentes educativos, como referem Torres e Palhares (2009), revelam também uma agenda que valoriza a gestão e as lideranças escolares.

Fazendo uma breve retrospectiva sobre a organização da escola portuguesa, facilmente se reconhecem várias fases ao nível dos modelos de liderança. Até 1974, em Portugal, as escolas não tinham qualquer autonomia, viviam uma situação de centralismo burocrático, eram dirigidas por reitores (um cargo de nomeação política), que normalmente dirigiam as escolas de forma repressiva (Castanheira & Costa, 2011, p. 2007). Contudo, após o 25 de abril de 1974, assistiu-se a uma inversão ideológica, marcada pelo desejo de conquista da autonomia das escolas e pelo repúdio dos reitores, que foram substituídos por órgão coletivos, democraticamente eleitos pela comunidade escolar reunida em assembleia, o que conduziu à implementação de um modelo de gestão que não permitia ao Ministério da Educação interferir diretamente na vida das escolas. No entanto, este período, que durou até 1976, caracterizou-se por uma enorme instabilidade, que comprometia o regular funcionamento das escolas, pelo que em 76, com alterações introduzidas em 1977, o Ministro da Educação da época, legislou no sentido de permitir às escolas um modelo de gestão democrática, muito diferente daquilo que era prática nos outros países europeus, tendo-se definido na lei como seriam formadas as estruturas coletivas de decisão, nalgumas das quais havia elementos dos diferentes grupos da escola - professores, funcionários, alunos - os quais eram eleitos pelos próprios pares. Neste quadro normativo ficou definido que o Presidente do Conselho Diretivo, podia ser um professor, desde que fosse profissionalizado, sendo que as suas funções eram de representação da escola e de execução de funções de gestão. Dez anos depois, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, ressurgiu a defesa de uma maior autonomia das escolas e de um maior envolvimento da comunidade, apesar de se ter mantido

o modelo colegial de gestão das escolas. Contudo, pouco tempo depois, com a publicação do DL 172/91, o órgão de gestão da escola deixa de ser o Conselho Diretivo, e as escolas passam a ser dirigidas por um Conselho Executivo, cujo presidente teria de ser um docente profissionalizado e com formação em gestão escolar, o qual seria escolhido pelo Conselho de Escola, órgão máximo da escola. A experiência de 1991 foi mal aceite e o Decreto Lei 115-A/98 determinou um retorno à colegialidade. Nesta época a maioria das escolas era gerida por um Conselho Executivo, que se constituía como um corpo colegial, com um presidente e dois vice-presidentes e era um órgão com função administrativa. Neste quadro legal, as escolas tinham mais três órgãos de gestão: o conselho pedagógico, um órgão colegial responsável pela coordenação e orientação educativa da escola nos âmbitos pedagógico e didático; o conselho de administração, responsável por assuntos financeiros; e a assembleia de escola, que detinha o poder de aprovar o projeto educativo, o orçamento, os contratos de autonomia e promover as relações com a comunidade.

Com a entrada em vigor do Decreto Lei 75/2008 alterou-se de forma profunda a organização e o funcionamento das escolas. Este normativo legal define quatro órgãos de administração e gestão das escolas: o Conselho Geral, o Diretor, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo.

No Conselho Geral, um órgão colegial que substituiu a antiga Assembleia de Escola, os professores deixaram de ser grupo maioritário e a representação das famílias e da comunidade foi fortalecida. De acordo com o definido por lei, este é um órgão de direção estratégica que promove a abertura da escola ao exterior e que tem poderes ampliados, uma vez que é responsável pela eleição do Diretor da escola ou agrupamento de escolas. Por sua vez, e tal como se pode ler no artigo 18º deste DL, o “diretor é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial”, ou seja, o Diretor é um órgão unipessoal, criado com o objetivo de reforçar a liderança da escola, e a quem se atribuem poderes alargados, quando comparado com os dos anteriores órgãos colegiais (Conselhos Executivos), cabendo-lhe por inerência de cargo, a presidência dos Conselhos Pedagógico e Administrativo.

Por seu turno, as funções atribuídas ao Conselho Pedagógico estão delineadas no artigo 31º do DL 75/2008, no qual este aparece definido como o “órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa [...] nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente” (p. 2349), ficando aqui implícita a atribuição do poder supervensivo às lideranças escolares. Quanto à composição deste órgão, e em nome do reforço de autonomia que se pretende atribuir às escolas, a lei determina que alguns lugares sejam ocupados obrigatoriamente por representantes de estruturas como os Departamentos Curriculares e o Conselho de Diretores de Turma, mas abre espaço para que a ocupação dos restantes assentos seja decidida pela escola e inclua elementos da comunidade educativa.

Por fim, o Conselho Administrativo, cujas competências estão definidas nos artigo 38º do DL 75/2008, é presidido pelo diretor e é apresentado na lei como um órgão deliberativo em matérias administrativas e financeiras, mas cuja ação é realizada em conformidade com o deliberado pelo Conselho Geral.

Complementando este normativo legal, o XIX Governo Constitucional, altera o DL 75/2008, substituindo-o pelo 137/2012, que regulamenta o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Este Decreto-Lei dá reforçado ênfase à autonomia da escola, abrindo caminho à celebração de “contratos de autonomia entre a respetiva escola, o Ministério da Educação e Ciência e outros parceiros da comunidade, nomeadamente, em domínios como a diferenciação da oferta educativa, a transferência de competências na organização do currículo, a constituição de turmas, a gestão de recursos humanos” (p.3341) e ao papel do seu líder, procedendo a um reajustamento do processo eleitoral do diretor “conferindo-lhe maior legitimidade através do reforço da exigência dos requisitos para o exercício da função”. Este normativo aponta ainda a formação de agrupamentos como organização escolar preferencial, justificando-se esta decisão como um “modo a garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram, bem como a proporcionar aos alunos de uma dada área geográfica um percurso sequencial e articulado e, desse modo, favorecer a transição adequada entre os diferentes níveis e ciclos de ensino”.

Na verdade, de um modelo de gestão mais democrático e colegial, em que a liderança da escola estava a cargo dos Conselhos Diretivos (até 1991) e Executivos (até 2008) passou-se a um modelo unipessoal e mais profissionalizado estando a liderança escolar na mão do Diretor e da Direção. No entanto, a atuação do líder não é totalmente autónoma, uma vez que depende de um órgão colegial, o Conselho Geral, o que, juntamente com as especificidades da organização escolar levou Bento et al. (2010) a afirmar que “as lideranças nas escolas pressupõe(m) uma certa ambiguidade e imprevisibilidade” (2010, p.4)

No entanto, importa ter em conta que as alterações legislativas, não surgiram de forma descontextualizada. De facto, já em 1992, o relatório “As escolas e a qualidade”, elaborado pela OCDE, colocava no centro da problemática a escola enquanto organização, quando se discutia a qualidade das escolas e do ensino por elas ministrado e se procurava identificar os fatores que condicionam o trabalho nelas desenvolvido. Mais tarde, em 2009, e no âmbito da linha temática desta investigação, a OCDE desenvolveu um estudo sobre as lideranças escolares, as quais são definidas como “prioridade na política da educação em todo o mundo” (Stoll & Temperley, 2009, p. 3). De facto, neste trabalho reconhece-se que “as rápidas transformações do contexto das escolas deram lugar a uma série de questões às quais as políticas e as práticas das lideranças escolares devem dar resposta.” (Stoll & Temperley, 2009, p.12).

Os resultados deste estudo de 2009 levaram à elaboração de um relatório no qual é reconhecido que há decisões políticas que podem ajudar as lideranças a desenvolver práticas que melhorem os resultados das suas escolas, considerando-se que, neste âmbito, os líderes escolares têm um papel chave. Neste trabalho é também apontado que o impacto da ação destes líderes é influenciado pela autonomia que lhes é concedida em questões centrais como as decisões sobre o currículo e o recrutamento de professores e acrescenta-se que o seu trabalho terá tanto mais efeito na melhoria dos resultados dos alunos, quanto mais as suas áreas de responsabilidade estiverem focadas na melhoria das aprendizagens, deixando assim um claro ênfase na função de líder pedagógico, em detrimento da função de gestor que, durante muito tempo, ocupou posição central nas atribuições dos líderes escolares.

1.1.4 Liderança e Supervisão

A supervisão, entendida de modo global como uma ação para melhorar a produção, surgiu na era industrial e foi já no século XIX que entrou na esfera do ensino, tendo na sua base a inspeção das atividades docentes. No que respeita ao contexto português, apenas na década de 70, o termo supervisão começou a ser utilizado em âmbito escolar, entendendo-se esta à época como um processo orientado por um professor mais experiente, com vista à iniciação de um outro professor na carreira docente.

Contudo, o conceito “supervisão” tem evoluído e hoje já não se restringe à formação inicial de professores, antes surgindo como um processo que acontece ao longo da carreira, com vista a promover a reflexão sobre a prática pedagógica, podendo converter-se em ponto de partida para transformações no contexto escolar. Além desta mudança, ocorreu também um alargamento do domínio de ação do conceito de supervisão, o qual passou a dizer respeito a toda a escola enquanto organização. Assim, é a escola como organização aprendente que se vê envolvida no processo superviso, e o supervisor é definido como “líder de comunidades formativas numa escola reflexiva” (Alarcão, 2001, p.13)

Entendendo a escola como uma comunidade, a supervisão adquire também uma nova perspetiva, uma vez que o ênfase da atuação do supervisor se desloca da inspeção para a preocupação e o cuidado rigoroso da instituição escolar (Sergiovanni, 1995, p. 36). Deste modo, ao refletir sobre a função supervisiva dos líderes escolares, o mesmo autor compara-os aos assistentes de voo, pois à semelhança destes, os líderes têm a responsabilidade de cuidar, proteger e funcionar como garante dos objetivos e estruturas da escola e do bem estar dos alunos.

Importa pensar até que ponto a prática da supervisão está patente nas atribuições daqueles que exercem a liderança nas escolas, temática central quando se reflete sobre a melhoria dos resultados escolares. Assim, a análise dos resultados do estudo de 2009 da OCDE, os quais deram origem a um documento orientador sobre a preparação das lideranças escolares para o futuro, levaram a concluir que “para aumentar a sua influência, os líderes escolares têm de

exercer um papel mais ativo na liderança instrucional: monitorizando e avaliando o desempenho dos professores; criando as condições para a prática de tutoria e “coaching”; planeando o desenvolvimento profissional dos professores e orquestrando o trabalho de equipa e a aprendizagem colaborativa” (Stoll & Temperley, 2009, p.12). No mesmo relatório recomenda-se também que os líderes estejam atentos às novas exigências que são feitas ao sistema educativo e que se mantenham atualizados sobre as novas formas de pedagogia, de modo a que possam avaliar as práticas dos docentes e, enquanto “líderes da aprendizagem possam estabelecer comunidades de prática efetiva nas quais o desenvolvimento profissional se torne mais sofisticado e esteja entranhado no trabalho quotidiano” (Stoll & Temperley, 2009, p.12).

Na verdade, neste documento orientador é possível encontrar ecos dos princípios defendidos por autores como Bolívar (2010), Sergiovanni (1998), Sanches (1996), Sacristán (1995), que definem as lideranças escolares como lideranças pedagógicas ou educacionais e que entendem a escola como uma comunidade, sendo também clara a atribuição de uma função supervisiva ao líder escolar. De facto, a recomendação desta organização é que os líderes escolares adotem comportamentos potenciadores da melhoria dos resultados, destacando-se entre eles a vertente de supervisor, tanto na função de avaliador, dando feedback da observação da atuação em sala de aula, como na de elemento favorecedor do desenvolvimento profissional dos docentes e da promoção do trabalho colaborativo

1.2. O Clima Organizacional no Contexto da Escola Contemporânea

1.2.1 Cultura e Clima Organizacional

Nos estudos sobre diferentes tipos de organizações é possível encontrar referências recorrentes a dois constructos, que apesar de estruturantes, são frequentemente confundidos, referimo-nos em concreto à cultura e ao clima organizacional. De facto, ainda que na tradição académica cada um tenha origem em disciplinas diferentes e, de no contexto das organizações, estas serem duas variáveis distintas, importa reconhecer que há muitos pontos em comum entre estes conceitos, pois, como referem Schneider et al. (1996), ambos são usados para conceptualizar a forma como os indivíduos “experimentam e descrevem os seus cenários de trabalho” (p. 362). Na mesma linha de pensamento, Ostroff et al. (2012, p. 643), referem que o conceito “clima” é anterior à “cultura”, mas ambos têm o seu enfoque no modo como os participantes da organização observam, experienciam e tiram sentido do seu ambiente de trabalho, acrescentando os autores que, mais importante que encontrar semelhanças e diferenças entre eles, interessa entender como se podem relacionar entre si, de modo a contribuírem para um melhor entendimento da psicologia das organizações. Por seu turno, Denison (1996), preocupou-se em esclarecer o contraste entre cultura e clima (cf. Quadro 3), destacando que o estudo do clima organizacional é, geralmente, feito através de métodos quantitativos, respondendo a objetivos de generalização e que os investigadores que

se ocupam do estudo desta variável centram a sua preocupação no impacto que os sistemas organizacionais têm nos grupos ou nos indivíduos.

Quadro 3.

Contraste entre Cultura e Clima Organizacionais - Perspetivas de Investigação

Diferenças	Literatura sobre Cultura	Literatura sobre Clima
Epistemologia	Contextualizado e ideográfico	Comparativo e nomotético
Ponto de Vista	Ponto de vista nativo	Ponto de vista do investigador
Metodologia	Campo de observação qualitativo	Métodos quantitativos de recolha de dados
Nível de Análise	Valores e assunções subjacentes	Manifestações ao nível da superfície
Orientações Temporais	Evolução histórica	Perspetiva não histórica Snapshot
Fundamentos teóricos	Construção social: teoria crítica	Teoria Lewiniana
Disciplina	Sociologia e Antropologia	Psicologia

[Adaptado de: Denison (1996)]

No entanto, no âmbito deste trabalho de investigação a atenção foca-se no clima organizacional, relacionando-se esta variável com o estilo de liderança e os processos supervisivos ocorridos em contexto escolar. Assim, importa clarificar ao que nos referimos quando usamos este conceito, fazendo também um breve recorrido histórico da sua evolução.

Pensando na raiz etimológica do vocábulo, a palavra “clima”, com origem no grego, significa “inclinação” e entrou na linguagem quotidiana para fazer referência às variáveis meteorológicas (temperatura, humidade, pressão atmosférica, vento, precipitação) que caracterizam uma determinada região. No entanto, para além do uso denotativo desta palavra, esta é muitas vezes utilizada para caracterizar interações sociais, sendo comum expressões como “clima de cooperação”, “clima amistoso”, “clima de medo”, ou inclusivamente o popular “clima de cortar à faca”, fazendo-se, assim, menção ao grau de entendimento ou de tensão e, implicitamente, de boa ou má vontade entre os participantes em determinada atividade. Do mesmo modo, quando o tema em discussão gira em torno de questões laborais, é recorrente mencionar-se o clima vivido na instituição onde se desenvolve a atividade profissional, e neste caso, os indivíduos referem-se, geralmente, ao seu grau de satisfação no contexto laboral, ou seja, à forma como se sentem e como percecionam as relações que se estabelecem na instituição onde trabalham.

Registe-se que, apesar destas perceções sobre o clima organizacional serem individuais, estas revestem-se de grande relevância no contexto organizacional, uma vez que podem influenciar as atitudes e comportamentos dos trabalhadores, acabando por refletir-se nos resultados alcançados pelas próprias instituições. Deste modo, importa pensar quais os fatores que condicionam estas perceções, podendo concluir-se das leituras de diversos teóricos que elas estão alicerçadas em diferentes aspetos da vida das organizações, nomeadamente as recompensas pelo trabalho bem desenvolvido e o reconhecimento de que a organização se

preocupa com o bem estar do indivíduo. Atente-se pois que, como referem Schneider et al. (1996):

Quando os trabalhadores percebem que a sua organização está preocupada com o seu bem estar através do ênfase na justiça, diversidade, ética, confiança (...), estes aceitam melhor os esforços da gestão para o enfoque nos resultados estratégicos de valor para a organização. (p. 367)

A mesma ideia é também defendida por Allen (2003, p. 63), afirmando o autor que as crenças dos indivíduos e dos grupos sobre a identidade, os objetivos e o ambiente vivido numa organização afetam de forma clara as ações que nela acontecem, pelo que não é de surpreender que as investigações sobre clima tenham ocupado um lugar tão central no campo dos estudos organizacionais.

De facto, a preocupação em compreender melhor o clima das instituições não é uma ideia recente, antes remonta à primeira década do século XX, distinguindo-se entre os pioneiros deste tipo de estudo autores como Hollingworth e Poffenberger, Münsterberg, Scott, que, como referido por Ostroff et al. (2012), foram dos primeiros a lançar a discussão sobre o contexto social do ambiente de trabalho, que naquela época designavam por “atmosfera”. Posteriormente, chegados aos anos 30, esta temática esteve entre as mais estudadas, na Grã Bretanha, pelo *National Institute of Industrial Psychology* (NIIP), tendo-se depois tornado foco dominante das investigações feitas ao nível das organizações, nos anos 1960 e 1970, tal como mencionado por Schneider et al. (1996). Contudo, após este período de grande ênfase na variável “clima”, a investigação dos estudos das organizações conheceu uma nova fase, passando o enfoque dos trabalhos então realizados para a avaliação da cultura organizacional, uma mudança de paradigma explicada pelo facto de, à época, os estudiosos considerarem que o conceito de “cultura” incluía em si toda a complexidade do ambiente da organização, ou seja, era mais abrangente e, por isso, mais proveitoso para um melhor entendimento da psicologia das organizações. Esta perspetiva manteve-se vigente até à última década do século XX, momento em que o interesse pelas questões associadas ao clima ressurgiu. No entanto, desta vez o nível de análise era outro, e, da perspetiva centrada no indivíduo que caracterizava os primeiros estudos, transitou-se, nesta altura, para uma visão focada no grupo, o que representou um avanço significativo neste tipo trabalhos, pois com esta alteração passou a ser possível falar verdadeiramente em clima da organização. De facto, é importante reconhecer que a avaliação do clima organizacional contém em si uma perspetiva individual, uma vez que, como referem Verbeke et al. (1998), citado por Allen (2003), este diz respeito ao que cada um sente e como cada qual assimila e descreve as características do meio que o rodeia; contudo, apenas quando se agregam as perceções individuais se torna possível construir uma visão mais global do ambiente que se vive na organização em análise.

Da leitura da literatura conclui-se então que, apesar do estudo do clima organizacional ser uma temática antiga, a definição deste conceito apresenta-se como uma tarefa complexa,

uma vez que não recolhe a unanimidade dos estudiosos, sendo possível encontrar propostas diferentes. No entanto, apesar de conterem nuances específicas características de cada abordagem, as diferentes definições apresentam rasgos comuns entre si, sendo importante enfatizar os pontos de convergência entre elas. Assim, é de destacar, por um lado, o facto de vários investigadores concordarem que, quando comparado com a cultura das organizações, o clima reveste-se de uma carácter mais transitório, pois, como se pode ler em Allen (2003), está mais associado a atitudes que a valores, pelo que o clima se forma e altera mais rapidamente que a cultura; e, por outro, que o clima pode ser definido como uma manifestação objetiva dos membros de uma organização, estando intimamente relacionado com a experiência de cada indivíduo, num determinado contexto organizativo. Podemos concluir assim que, como refere Brunet (1999), citado em Cortesão (2010), o clima é algo percebido por todos os indivíduos, que influencia não só a forma como estes se sentem na organização, como também o seu grau de satisfação e inclusivamente o seu sentimento de pertença à instituição na qual trabalham.

Assim, tendo em conta a relevância do clima e dos efeitos que este pode causar no funcionamento das organizações, a pergunta que se impõe neste momento é quais são as variáveis que intervêm na composição do clima organizacional. Na verdade, apesar de ser um sentimento partilhado, os investigadores aperceberam-se que, muitas vezes, os indivíduos não são capazes de explicar o que os leva a sentir de uma ou outra forma no seu meio laboral, ou seja, como refere Brunet (1999), à semelhança do clima atmosférico, a composição do clima das organizações é desconhecida. No entanto, Brunet (1992), citado por Costa (2010), procurou dar resposta a este desafio, identificando nos seus estudos três variáveis fundamentais para a construção do clima organizacional, a saber: a estrutura, que diz respeito às características físicas da organização; o processo organizacional, onde se incluem o estilo de gestão, a orientação dos recursos humanos, os modos de comunicação e a forma como se solucionam os conflitos; e, as variáveis comportamentais, que envolvem tanto aspetos individuais como de grupo (cf. Figura 1).

Ainda a este respeito, e sem grande afastamento em relação à proposta de Brunet, Ekvall (1986), citado em Dormeyer (2003), identifica os seguintes fatores como influenciadores do clima: tamanho da organização; tipo de negócio ou tarefas; ambiente físico; presença de tecnologia (que tem impacto nos padrões de comunicação); estrutura - hierarquia(s); centralização/descentralização; as pessoas e suas características particulares (idade, género, origem, formação); história da organização, visão, objetivos e estratégias; crenças, valores e normas; expectativas de entidades exteriores; políticas de pessoal e, finalmente, a liderança, que é entendida por este estudo como o mais relevante de todos os elementos influenciadores, ao ponto de aí se afirmar que “mudanças na liderança conduzem diretamente a mudanças no clima.” (Dormeyer, 2003, p. 14). Contudo, é importante referir também que, visto estes fatores serem interdependentes por via de uma complexa teia de

relações entre eles, estes não devem ser analisados de forma isolada mas sim em contexto, garantindo-se uma perspetiva holística da organização em estudo.

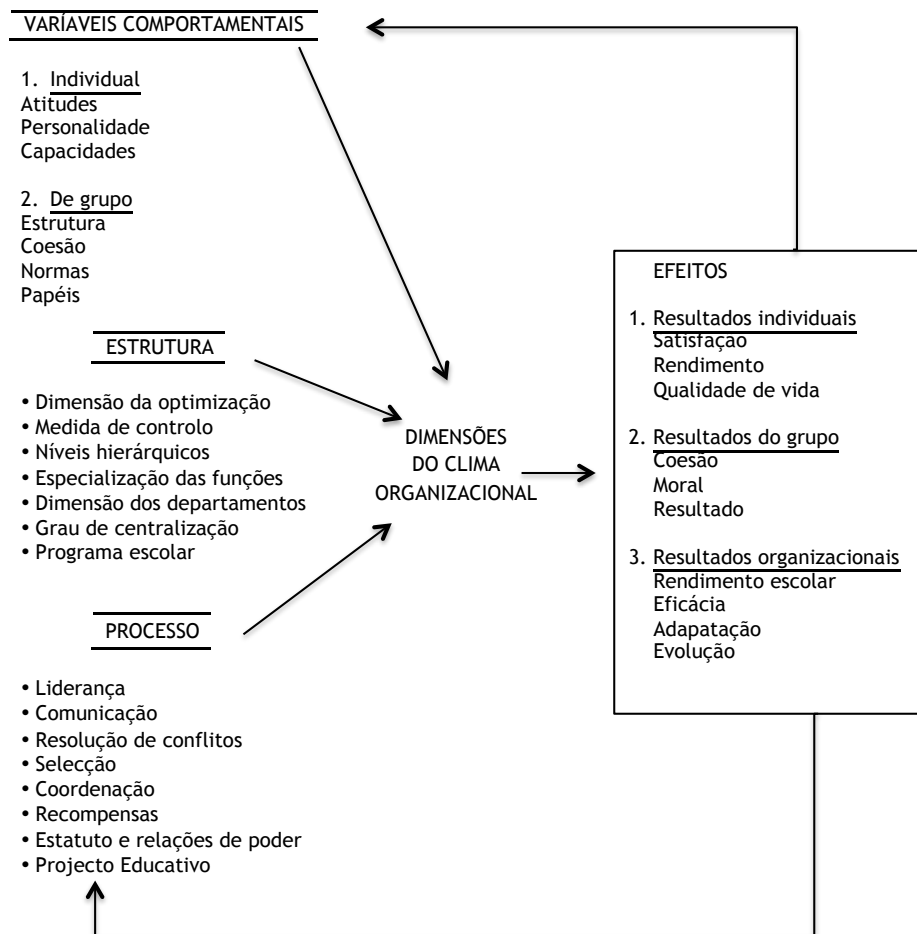


Figura 1. Variáveis fundamentais para a construção do clima organizacional. [Brunet 1992, (cit. Costa, 2010, p. 40)]

Na mesma linha de pensamento, Schneider et al. (1996), como citado em Ostroff et al. (2012), referem que o clima de uma organização, o qual pode ser percebido ao entrar nela, é sentido e interpretado através de indicadores concretos, tais como: o aspeto físico do espaço, as atitudes e experiências dos trabalhadores e o tratamento dado, tanto aos visitantes como aos novos colaboradores. Os mesmos autores afirmam também que, as práticas organizacionais de cada instituição moldam a forma como os trabalhadores sentem e entendem o clima desta, e conseqüentemente, afetam as atitudes, respostas e comportamentos destes em relação à organização onde desenvolvem a sua atividade, podendo assim falar-se num efeito de reciprocidade. Ou seja, as respostas dos colaboradores (atitudes e comportamentos) dependem do clima, e estas, por sua vez, podem influenciar o desempenho da própria organização.

É então claro que o clima é uma variável multidimensional, fortemente influenciado pelas

práticas estruturais promovidas pelos líderes, razão pela qual estes detêm uma função determinante na sua definição. Na sequência desta ideia, De Poel et al. (2012) concluem que as investigações no âmbito do clima organizacional permitem afirmar que a liderança é um fator organizacional importante na perceção que os empregados têm do clima da organização e que, por sua vez, o clima é um forte preditor do desempenho, da eficácia e da satisfação laboral.

1.2.2 O Clima Organizacional no Contexto da Escola

“Whatever it is called, it is too important to be ignored.”
(Strivens, 1985, cit. Carvalho, 1992, p. 25)

Nos últimos anos, a discussão sobre a qualidade do serviço prestado pela escola, enquanto espaço privilegiado de transmissão de conhecimentos e de formação de indivíduos tem ocupado um espaço importante no debate público. Mais recentemente, e numa altura em que se vivem inúmeras transformações na organização da rede escolar e, conseqüentemente, nas suas lideranças, este debate tem-se intensificado, tornando-se importante refletir sobre os resultados alcançados, para entender possíveis falhas e trabalhar de forma a superá-las.

De entre os vários fatores que podem afetar o desempenho das escolas, muitos autores identificam o clima como uma das variáveis a considerar. Cabe neste ponto, citar Tubbs e Garner (2008), pois segundo referem estes autores, muitos estudos no âmbito do clima de escola revelam que a influência desta variável no desempenho da organização é muito significativa, e que o clima é muito abrangente, podendo mesmo afetar muitas áreas e pessoas dentro da instituição escolar (p. 18). Os mesmos autores acrescentam que, por um lado, o impacto do clima de escola nos comportamentos dos professores pode ser relevante, e, por outro, a saúde do clima da escola pode ser influenciada por estes comportamentos, uma vez que, é possível que um clima percecionado como negativo crie barreiras no desempenho dessa organização. (Tubbs & Garner, 2008, p. 19)

Neste contexto, apresenta-se então como oportuno fazer uma reflexão sobre o clima que se vive nas escolas, quais os fatores que o condicionam e que tipo de clima escolar é favorável à melhoria dos resultados alcançados, sem perder de vista que, apesar de a escola ser uma organização, como diz Alarcão (2001), é uma organização com características e com uma missão especial e distintiva.

Uma breve retrospectiva sobre as investigações levadas a cabo no sistema de educação permite perceber que, ao longo das décadas, o foco das preocupações ao pensar a escola não tem sido sempre o mesmo. E, para cada tipo de abordagem apareceram diferentes vias de estudos, cada uma com um enfoque determinado. Tomando como exemplo o contexto português, e como menciona Nóvoa (1990), citado por Carvalho (1992, p. 16) na década de 60, o discurso centrou-se na escola-instituição, na década seguinte o enfoque deslocou-se

para as questões da eficácia na sala de aula e, nos anos 80, para as problemáticas associadas aos estabelecimentos de ensino.

No que respeita aos estudos sobre o clima de escola é pertinente referir que estes se constituem como uma das abordagens específicas no estudo dos estabelecimentos de ensino (Carvalho, 1992). Contudo, as primeiras conceptualizações neste âmbito remontam à década de 60, nos Estados Unidos da América, quando dois investigadores - Halpin e Croft - aplicaram e desenvolveram o conceito “clima organizacional” em contexto educacional, sendo que, até aí, este se encontrava restringido aos contextos militar e industrial. Destaque-se que já no trabalho destes pioneiros o estilo de liderança surgia como “o factor que intervém com maior importância” (Carvalho, 1992, p.27), o que se apresenta como um dado relevante no âmbito da temática do trabalho aqui apresentado. Após estas primeiras conceptualizações, muitas outras teorias se desenvolveram sobre este tema e, de entre estas, pela sua abrangência e pela adequação, ao estudo aqui proposto, importa fazer referência à teoria de Likert, a qual tem as suas raízes na teoria comportamental da organização, segundo a qual o clima organizacional está associado aos sistemas de administração, sendo que este se apresenta como “uma variável mediadora que intervém entre as estruturas de uma organização, as suas práticas e os seus resultados” (Carvalho, 1992, pp.27-28).

Na verdade, a importância do clima de escola é indiscutível pois, segundo Fox (1973), citado em Ventura, este “determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes e dos alunos (e) é um factor crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola” (2008, p. 2), ou como afirma Alvarenga, o clima “por representar a originalidade coletiva de uma escola, a atmosfera geral que pode ser percebida de imediato” é um “factor crítico para o bem estar e para a eficácia de uma escola” (2010, p.3). Deste modo, surge agora a necessidade de clarificar o que é o clima escolar, que tipos de clima se podem identificar, que efeitos se pode esperar de cada um, e também que factores o podem influenciar.

Da leitura de diversos autores sobre clima escolar, uma das comparações mais clássicas é a utilizada por Carvalho (1992), “o clima de escola está para a organização como a personalidade está para o indivíduo” (1992, p. 26). Por seu turno, Gaziol (1987, p. 37), citado por Ramada (2010) define o clima de escola como “aquilo que os professores intuem e de que se apercebem relativamente ao seu funcionamento”, assim, “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).” (p. 60). De facto, o clima confere a cada organização características peculiares, é um distintivo de cada uma, e esta realidade explica que, ao mudar de escola, os professores façam referência às diferenças de ambiente entre as organizações e que, associadas a essa percepção, surjam expressões de (in)satisfação em relação ao local onde trabalham. Como refere Carvalho “estas referências (ao clima) assentam em constatações do senso-comum” e “operam sobre os indivíduos de tal modo que neles determinam uma tomada de posição ou um desempenho particular” (1992,

p. 26). Na mesma linha de pensamento, o National School Climate Council (NSCC) refere também que o clima de escola diz respeito “à qualidade e caráter da vida da escola, baseia-se na experiência de vida escolar dos alunos, pais e profissionais da escola e reflete normas, objetivos, valores, relações interpessoais, práticas de ensino e aprendizagem e estruturas organizacionais”. E, na sua análise, esta organização acrescenta ainda que o clima escolar tem caráter individual, visto dizer respeito às percepções de cada indivíduo em relação ao ambiente vivido na organização, mas acrescenta que esta variável ultrapassa a experiência pessoal, porque, uma vez que os indivíduos trabalham uns com os outros, influenciando-se mutuamente, acaba por emergir um processo grupal, e, é esta característica particular que faz com que o clima tenha impacto no comportamento de alunos e professores, a ponto de poder influenciar o seu desempenho na organização na qual exercem funções.

Os estudos apontam que os climas favoráveis têm impacto positivo, tanto nas atitudes e comportamentos laborais, como na performance organizacional (Cohen & Keren, 2010, p. 249). Consequentemente, quando se quer trabalhar para melhorar os resultados de uma instituição, para que seja possível uma intervenção nesse sentido, há que avaliar o clima que nela se vive, e, para tal, é imprescindível caracterizá-lo, tomando assim conhecimento dos fatores que interferem na sua construção, para posteriormente, se definirem estratégias que possibilitem criar um clima favorável para a consecução dos objetivos da organização.

A leitura da literatura permite encontrar várias propostas de identificação das dimensões que afetam o clima. Neste sentido, Likert, citado por Carvalho (1992) propôs uma possível tabela de classificação do clima organizacional, cruzando a interferência de várias dimensões e apontando indicadores (cf. Quadro 4)

Também com vista a identificar o clima de uma escola, Brunet (1992), citado por Ramada (2010), considera que é preciso atender: aos atos e comportamentos da direção, o que se apresenta como clara referência às lideranças escolares; às percepções dos indivíduos sobre a organização onde exercem funções, visto que estas afetam os seus comportamentos e atitudes; e, aos movimentos no interior da organização, sendo importante referir que ainda que se encontrem climas diferentes dentro de grupos de trabalho parcelares, como por exemplo, os Departamentos ou os Grupos Disciplinares, existe sempre uma ideia de conjunto sobre o clima da organização.

Ainda neste ponto, importa referir a proposta do NSCC, em conjunto com a Education Commission of the States (2011), que apontaram cinco áreas para avaliar o clima de escola, a saber: segurança, relações estabelecidas, ensino/aprendizagem, ambiente externo e pessoal identificando, para cada uma, dimensões e indicadores. No entanto, importa não perder de vista o âmbito deste trabalho, no qual nos propomos avaliar a relação entre clima e liderança e a sua relação com a supervisão em contexto escolar. Assim, ainda que reconhecendo-se que o clima é uma variável multidimensional, e sem menosprezar nenhuma das dimensões

identificadas, aquelas que mais atenção nos merecem são a liderança e as relações profissionais, que este Conselho integra na área do pessoal, apresentando indicadores específicos para cada uma delas. No que concerne à dimensão da liderança, o NSCC aponta como indicadores positivos que a administração seja capaz de criar e transmitir uma visão clara, que seja acessível e apoie os funcionários da escola, e que promova o desenvolvimento pessoal. No que toca às relações profissionais, consta como indicador positivo a existência de atitudes construtivas e boas relações entre os funcionários da escola, em que estes se apoiem mutuamente, trabalhando e aprendendo juntos.

Quadro 4.
Tipologia de Clima Organizacional de Likert

Dimensão	Tipos de Clima Organizacional			
	Autoritário	Paternalista	Consultivo	Participativo
Processo de liderança	-Autocrático	-Autocrático -Alguma confiança	-Consulta -Confiança elevada	-Delegação de responsabilidade -Confiança elevada
Motivação	-Hostilidade -Desconfiança -Insatisfação	-Condescendência -Pouca satisfação -Ausência de responsabilidade	-Razoável satisfação -Sentimento de responsabilidade	-Implicação -Participação
Interações	-Não há cooperação -Influência descendente	-Pouca cooperação -Influência descendente	-Cooperação moderada -Influência moderada nos dois sentidos	-Cooperação generalizada -Influência dos membros
Comunicação	-Pouca comunicação -Distorção da confiança	-Pouca comunicação -Precaução na comunicação	- Predomina a descendência	- Descendente lateral e ascendente
Controlo	- Feito a nível superior	- Feito a nível superior	- Delegação de processos de controlo	- Implicação dos níveis inferiores
Decisão	- Tomada a nível superior	- Tomada a nível superior	- Tomada a nível superior - Membros tomam decisões mais específicas	- Decisão disseminada por toda a organização
Fixação de objetivos	-Os objetivos são ordens	-Os objetivos são ordens	- Estabelecidos depois de discutidos	- Participada
Objetivos de desempenho	- Nível médio	- Nível elevado	- Nível muito elevado	- Nível elevadíssimo

[Adaptado de: Carvalho (1992, p. 41)]

Por seu turno, Cohen e Keren (2010) defendem que nos estudos sobre clima organizacional, aplicados em contexto escolar, as dimensões do clima levadas em consideração foram: a liderança; a supervisão/papel do supervisor; os serviços e equipamentos; a inovação e a

possibilidade de participação nos processos de decisão; a quantidade de trabalho atribuído aos professores e a pressão do tempo para cumprir os programas curriculares, que pode afetar negativamente o clima de trabalho; a relação entre pares, que quando é de ajuda e companheirismo é um contributo para a promoção de um bom clima de escola; a autonomia, que está relacionada com o grau de liberdade ou de restrição que os docentes sentem no desenvolvimento do seu trabalho, sendo que é prejudicial a um clima positivo, a existência de muitos constrangimentos e restrições; e o prestígio social da profissão. Há que reconhecer que todas estas dimensões se conjugam influenciando-se umas às outras, sendo difícil isolá-las quando se estuda o clima de uma escola. No entanto, tendo em conta o âmbito desta investigação, de entre estas dimensões cabe aqui destacar duas:

- A liderança, tendo-se concluído que, é possível criar condições para um ambiente de trabalho positivo, quando quem lidera valoriza o trabalho dos professores, adota uma postura de crítica construtiva e aceita as críticas dos professores, encorajando-os a participar na vida da escola e incentivando a inovação;
- A supervisão e o papel supervisor, sendo importante referir que, mesmo que o supervisor não exerça o papel de líder da organização, partilha algumas características com o líder, pois pelo facto de servir como modelo e incentivador de novas práticas, é uma pessoa relevante no domínio educacional. Assim, um supervisor deve ser alguém que se preocupe com os professores, promova a formação contínua destes e avalie o seu desempenho, de forma a contribuir para o que Cohen e Keren (2010) denominam “comportamento cívico organizacional”, que os autores definem como comportamentos benéficos para a vida da organização mas que, por um lado, não podem ser forçados como obrigações formais, e por outro não podem ser promovidos por garantias contratuais de compensação (p. 251)

1.2.3 O Clima Organizacional e a Liderança

Sendo indiscutível que o clima é uma variável fundamental quando se estuda o funcionamento de uma instituição, e, dado que as organizações escolares não são exceção, importa pensar que fatores podem ser potenciadores ou inibidores da criação de um bom clima de trabalho. Neste propósito, e apesar de na literatura sobre a temática ser possível identificar vários fatores influenciadores do clima, é de mencionar que a inter-relação entre estilo de liderança e clima organizacional é uma das mais frequentemente abordadas. Neste sentido, vários autores são unânimes em constatar que a promoção de climas positivos depende, em grande medida, do estilo de liderança adotado pelos líderes.

Na verdade, o líder tem um papel determinante na organização. Assim, como referem Grojean et al. (2004), o líder é um exemplo a seguir, ou seja, alguém que incorpora em si a responsabilidade por instituir padrões de conduta ética e valores morais que orientem o comportamento dos seguidores. Segundo estes autores, o líder pode ser uma fonte de influência para o grupo, afetando assim o clima vivido numa organização. Esta influência

surge tanto pela relação que este estabelece com os seus seguidores, como pelas normas da organização que define e mantém, como também, pela sua função de modelo para os demais.

É assim claro que a atuação do líder tem efeitos profundos na vida das instituições e nos resultados alcançados. Neste domínio, e pensando no sucesso das organizações, Blanchard (2009), citado por Carneiro, afirma que valorizar a colaboração e a partilha de responsabilidades permite conseguir resultados positivos. Citando a autora:

quando os colaboradores se sentem valorizados e respeitados pelo seu contributo, quando lhes é permitida a tomada de decisões que têm impacto na sua vida e quando têm acesso a informação, (...) podem e vão funcionar como contributos valiosos para os objetivos e visão da organização. (2011, p. 77)

Contudo, nenhum destes requisitos se verifica quando a autoridade e a responsabilidade estão concentradas no líder. Por isso, em contexto escolar, se os líderes partilharem a informação, permitirem a participação dos docentes na tomada de decisões, concederem autonomia aos professores, responsabilizando-os pelo cumprimento de tarefas e valorizarem os contributos individuais na concretização dos objetivos da escola, o clima da organização evoluirá no sentido positivo, promovendo o desenvolvimento dos seus membros.

Matos (1996) acrescenta ainda que é o líder quem deve questionar e problematizar as situações que se apresentem, “estimulando e criando oportunidades para que os professores inovem, implicando-os num processo reflexivo e autocrítico sobre as suas práticas e valores” (p.7). O mesmo autor considera que cabe à liderança criar um clima de abertura à mudança, e, citando Brunet (1988), o mesmo autor regista que “um clima caracterizado pelo apoio à mudança nas práticas profissionais tem um papel fundamental no empenhamento dos membros de uma escola em actividades formativas, da mesma forma que um clima que permite às pessoas expandirem-se e desenvolverem-se é mais susceptível de produzir uma visão positiva da instituição” (p. 7).

Ao avaliar o clima de escola, Kelley et al. (2005) afirmam que os diretores têm poder, autoridade e posição para influenciar o clima da escola, pelo que a sua forma de liderar a organização é de grande importância. Estes autores reconhecem que “os diretores competentes podem desenvolver sentimentos de confiança, comunicação aberta, colegialidade e promover feedback positivo” (p. 5), pelo que, no contexto atual, em que “as escolas se transformaram em organizações complexas” (p. 1), não é suficiente que os diretores experienciem apenas ocasionais rasgos brilhantes de decisão, antes é necessário que os líderes escolares conheçam métodos de melhoramento contínuo da sua ação. De facto, para criar um clima de escola efetivo, é preciso que os diretores entendam qual a perceção que os professores têm dos seus comportamentos e quais os comportamentos de liderança que são efetivos. É então fundamental que quem lidera entenda as necessidades dos docentes e seja capaz de dar aos professores o poder de partilhar as suas opiniões.

Conclui-se assim que as escolas são ambientes complexos e dinâmicos, pelo que o trabalho dos diretores é de enorme exigência e requer uma séria preparação. Este reconhecimento das particularidades do papel do diretor escolar, levou Trail (2000) a definir este tipo de líder como um “coach”, enfatizando o papel de motivador, ou seja, alguém que define objetivos, encoraja a aprendizagem constante, avalia o desempenho dos docente e inspira a sua atuação, pelo que terá de ser capaz de partilhar conhecimento. Adicionalmente, o diretor escolar deverá preocupar-se em construir equipas fortes, animando-as a concretizar os objetivos e garantindo que estas funcionam de forma eficiente para a alcançar metas comuns.

Pesem as já reconhecidas características diferenciadoras da escola em relação a outro tipo de organizações, torna-se também claro que a inter-relação entre clima e estilo de liderança se verifica também quando o contexto em estudo é o escolar. Por exemplo, Coronel et al. (1946), citados por Alvarenga (2010), afirmam, de forma inequívoca, que o estilo de liderança é uma das componentes que influenciam o clima escolar.

Nesta linha de pensamento, ao estudar o clima escolar, Bris (2000) define quatro tipos diferentes de clima, sendo esta distinção feita com base na forma como se vive a liderança na instituição. Este autor distingue então:

- clima autocrático explorador, em que as decisões e os objetivos se definem a nível superior, sendo que a direção não revela grande confiança nos seus trabalhadores;
- clima autoritário paternalista, em que maior parte das decisões são tomadas a nível superior, tendo a direção uma confiança condescendente nos seus trabalhadores;
- clima participativo consultivo, no qual a direção confia nos seus trabalhadores, permitindo-lhes a tomada de decisões mais específicas, apesar da última palavra continuar a ser das chefias;
- clima de participação em grupo, no qual a direção tem plena confiança nos colaboradores, pelo que os processos de decisão estão disseminados pela organização, o que funciona como fator de motivação para os trabalhadores que se sentem parte da organização.

Daqui se conclui que a forma como os líderes se relacionam com o corpo de trabalhadores é fundamental aquando da definição do clima vivido na organização. De facto, de acordo com Cortesão (2010), a satisfação profissional dos indivíduos melhora quando as relações que se estabelecem com o órgão de gestão são amigáveis e cooperantes. Aliás, como também afirma Oliveira (2012), um clima escolar positivo decorre do tipo de interações que o diretor estabelece com os diferentes atores que constituem a comunidade escolar, as relações desses atores entre si, do profissionalismo, do modo como a comunicação se faz no interior da comunidade e pela forma como os atores são chamados a participar na vida da escola e da valorização dada à sua opinião (p. 28).

1.2.4 O Clima Organizacional e a Supervisão Pedagógica: a promoção de práticas supervisivas

...se quisermos mudar a escola, devemos assumi-la como organismo vivo, dinâmico, capaz de atuar em situação, de interagir e desenvolver-se ecologicamente e de aprender a construir conhecimento sobre si própria nesse processo. (Alarcão, 2001, p. 27)

Além de ser um “organismo vivo” (Alarcão, 2001, p. 27), capaz de se transformar e de se adaptar às exigências sociais que vão surgindo, a escola é também uma instituição cultural, porque está imersa na cultura. Assim, as reformas educativas que o sistema vem conhecendo, não surgem descontextualizadas, antes são um reflexo das ideologias impressas no macro contexto político e social (Carvalho, 2006, p. 3). Reiterando esta ideia, Alarcão (2001) refere que “considerando a escola como um organismo vivo inserido num ambiente próprio” esta pode ser comparada aos indivíduos, pois tal como eles, a escola “aprende e desenvolve-se em interação” (Alarcão, 2001, p. 27).

Estas características, específicas da organização escolar, explicam que apesar de integradas num contexto cultural mais amplo (a cultura nacional), “as organizações escolares produzem uma cultura interna que as diferencia umas das outras” (Carvalho, 2006, p. 3). Na verdade, não é difícil aos professores afetados pela mobilidade geográfica, e que por esse motivo conhecem vários contextos de atuação, identificar diferenças significativas a nível da cultura de cada escola e, conseqüentemente, distintas formas de organização do trabalho, de relação entre pares, de autonomia concedida aos docentes, que se constituem como elementos determinantes para a definição do tipo clima vivido em cada organização. Refira-se que como menciona o National School Climate Council, o clima de escola “refere-se à qualidade e caráter da vida da escola [e] baseia-se nos padrões da experiência da vida escolar dos alunos, pais e profissionais da escola.” De facto, a vida destes atores entrecruza-se e influencia-se mutuamente, sendo um fator relevante para o sucesso do sistema de ensino.

Contudo, naquilo a que este trabalho se propõe, merece especial destaque a experiência de vida escolar dos docentes, pensando aquilo que os pode ajudar a melhorar a sua prática letiva e o seu desempenho enquanto profissionais do sistema de educação, apresentando-se aqui o clima como uma variável sobre a qual se deve refletir em contexto educacional. Segundo Brunet (1999), citado por Cortesão (2010), o ambiente de trabalho, pelos efeitos que exerce sobre o estado motivacional do professor, pode ser considerado como um fator estimulante ou inibidor da atividade destes profissionais. O mesmo autor sustenta também que o sucesso das ações de aperfeiçoamento e formação realizadas pelos professores é afetado pelo clima vivido na escola onde estes exercem funções.

Nos últimos anos, tem-se assistido a rápidas alterações a nível do sistema de ensino, as quais

vão das transformações sociais, às mudanças a nível do currículo, das abordagens pedagógicas, e das condições de trabalho. Tais acontecimentos impõem aos professores que estes sejam capazes de promover o seu desenvolvimento profissional de forma a conseguir dar resposta aos desafios que lhes surgem nos novos contextos escolares. Para que tal aconteça, citando Herdeiro e Silva (2008), além da frequência de cursos de formação e aperfeiçoamento profissional que funcionam a nível pessoal, é fundamental que se promovam atividades de projeto, trocas de experiências e práticas reflexivas coletivas que incluam o grupo alargado dos docentes. Saliente-se que esta preocupação com o desenvolvimento profissional está inscrita no contexto da política de aprendizagem ao longo da vida, uma temática amplamente discutida no âmbito da chamada “Estratégia de Lisboa”¹.

Enquadrado neste grande plano de ação pedia-se às escolas que dinamizassem culturas colaborativas e formassem comunidades aprendentes nas quais se encontrassem condições para promover o desenvolvimento profissional dos docentes. No que ao primeiro aspeto diz respeito, e como refere Teixeira (1995) citado por Cortesão (2010), nas escolas onde a partilha e a cooperação entre pares é prática comum, há mais motivação dos intervenientes no processo educativo e maior satisfação no trabalho (p. 65), ou seja, este tipo de práticas surge como promotora de um clima de trabalho favorável. De forma similar, Carneiro (2011) afirma que a colaboração entre docentes é um dos fatores da vida das escolas que mais pode melhorar o ambiente de trabalho da organização. Ainda segundo Cohen (2010), um clima de escola positivo caracteriza-se por fortes comunidades aprendentes colaborativas, o que possibilita a melhoria tanto da prática docente como da aprendizagem dos alunos. Na mesma linha de pensamento, Herdeiro e Silva (2008) apresentam o ensino como uma atividade de equipa, que assenta na investigação e na produção de conhecimento, assim, quanto à promoção do desenvolvimento profissional dos professores, o que se propõe às escolas é que tal aconteça em comunidade, tanto pela implementação de práticas reflexivas, como pela análise e discussão de situações pedagógicas vividas entre pares, o que conduz à integração da supervisão como um processo rotineiro nas escolas (Herdeiro & Silva, 2008).

Torna-se então claro que a supervisão surge aqui como um mecanismo regulador, cujo objetivo principal é a melhoria da educação, ou como referem Martins, Candeias e Costa (2010) a supervisão é “um processo que se move lentamente entre o que a educação é e o que *deve ser*” (p. 10, cit. Vieira, 2009) e que implica um processo colaborativo, pois nela se conjugam as conceções e experiências de cada um dos intervenientes. Neste domínio, Roldão (2010) acrescenta ainda que a noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores do desenvolvimento profissional, num percurso de progressivo desenvolvimento da autonomia (p. 12).

¹ Plano de desenvolvimento da União Europeia, com abrangência temporal de 10 anos (2000-2010), cujo objetivo era transformar “a Europa na economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, capaz de gerar um crescimento económico sustentável com mais e melhores empregos e maior coesão social.” (<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Reconhecimento/Uni%C3%A3o+Europa/Estrat%C3%A9gia+Europa+2020/Estrategia+Lisboa.htm>).

Impõe-se então pensar a que tipo de processo de supervisão nos referimos, quais os seus objetivos e de que forma esta se integra no quotidiano das escolas. Inicialmente, a supervisão estava apenas associada à formação inicial de professores, colocando-se o foco no professor a nível individual e no seu desempenho em contexto de sala de aula. Contudo, dado o contexto atual do sistema de ensino, esta perspetiva revela-se bastante redutora e demasiado restrita a um momento concreto da carreira. Por isso, citando Alarcão (2007), a supervisão atual é um processo mais abrangente, que se estende à escola e que está enquadrada na formação contínua, pelo que o enfoque passa a ser o coletivo de professores, transformando-se assim num processo de desenvolvimento profissional e ganhando “uma orientação mais colaborativa e menos hierárquica” (Alarcão, 2007, p. 120). De facto, o processo superviso deixa de ser unidirecional, surgindo nesta nova abordagem como uma “auto e heterosupervisão comprometida e colaborante” (Alarcão e Tavares 1987, citado em Alarcão, 2007, p. 119), o que vem ao encontro do enquadramento legislativo surgido com o DL 15/2007, o qual para além de dar ênfase particular ao desenvolvimento profissional dos professores, regulou também os mecanismos para concretizar a avaliação docente.

Este normativo legal trouxe consigo muitas alterações à carreira docente tendo introduzido, por primeira vez, uma avaliação de professores feita entre pares, a qual obriga a um tipo de supervisão que fomente a reflexividade profissional (Bernardino, 2009). Na verdade, e dado que é impossível separar a supervisão do processo de avaliação, este novo tipo de supervisão é um processo exigente, inclusivamente, pelo forte impacto que a avaliação de desempenho tem na carreira dos professores. Com este DL, o que se propôs foi que a avaliação acontecesse entre pares, o que nem sempre é aceite de forma muito tranquila, ainda que Fernandes (2008), citado por Martins et al. (2010) identifiquem muitas potencialidades neste tipo de processo, sendo de destacar entre elas o facto de serem os pares quem melhor conhece os contextos em que os professores trabalham e as exigências a que estes têm de dar resposta, pelo que serão eles quem está em melhores condições para avaliar a competência e o desempenho dos colegas.

Assim, por um lado, para que o processo superviso seja bem sucedido, a própria avaliação tem de ser encarada como um fator potenciador do desenvolvimento profissional. Mas, por outro, para que a avaliação docente seja válida é preciso a criação de um clima construtivo, para o qual concorrem “três elementos chave: a comunicação, o comprometimento organizacional e a colaboração” (Stronge, 2010, citado em Martins et al., 2010, p 37). O primeiro elemento diz respeito ao *feedback* por parte do supervisor, o qual promove a reflexão e a auto regulação das práticas, permitindo ao professor identificar os pontos a melhorar e as necessidades de formação; o segundo, tem como pressuposto que a administração, os órgãos diretivos e os próprios docentes entendam a avaliação como um processo dinâmico que deve ser valorizado, uma vez que responde tanto às necessidades da organização, como às de cada professor; e o terceiro, porque a colaboração permite assegurar a confiança no processo avaliativo.

É deste modo claro que os desafios que se colocam neste momento à supervisão são bastante mais complexos do que aqueles que lhe estavam atribuídos no passado. Antes, a supervisão era um processo em que um professor mais experiente orientava um colega iniciante, ocupando cada um uma posição hierarquicamente diferente. Agora, o novo modelo de supervisão, como referem Alarcão e Tavares (2003), citados em Sousa et al. (2011), apresenta-se como um processo de “dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela trabalham” (p.32), propondo-se que a relação se estabeleça entre pares, sendo o papel do supervisor o de criar uma cultura de trabalho reflexiva, com condições para que seja possível questionar as práticas, assumindo-se de forma clara a dimensão formativa da avaliação (Sousa et al. 2011).

Por isso, como apontam Sullivan e Glantz (2000), citados em Alarcão (2007) a supervisão do novo século terá de se caracterizar: pela democraticidade, requisito fundamental uma vez que este processo se baseia na colaboração entre professores, em decisões participadas e na prática reflexiva, com o objetivo de ajudar na formação de profissionais autónomos; e por uma liderança com visão, capaz de promover os valores da democraticidade, de desenvolver programas supervisivos que surtam efeitos no ensino e na aprendizagem, posto que o objetivo último é a qualidade da educação. Na verdade, o papel dos líderes neste novo contexto é de grande importância, pois como afirmam Elmore e Burney (1999), citados por Sparks (2002), a eles cabe a criação de “condições para valorizar a aprendizagem como bem individual e coletivo” sendo que também lhes cabe a eles a responsabilidade de construir “ambientes nos quais os indivíduos esperem que as suas ideias e práticas pessoais sejam sujeitas ao escrutínio dos colegas e os grupos esperem ter as suas concepções partilhadas da prática sujeitas ao escrutínio dos indivíduos” (p. 56). A ideia aqui apresentada vem cabalmente ao encontro da conceção da supervisão como um processo auto e heterosupervisivo, que conduz a que na escola todos tenham a função de supervisores ainda que, em determinados momentos, uns tenham mais responsabilidades nesse processo que outros.

Do agora exposto é possível concluir que aos supervisores cabe assim uma tarefa difícil, com impacto direto na vida das escolas. Por um lado, é sua responsabilidade promover estratégias de atuação e participação adequadas a todos os envolvidos, sabendo-se que quando eles propiciam a participação democrática dos vários intervenientes, estão a contribuir para a criação de um clima organizacional que favorece a construção de uma escola eficaz, ou seja, a forma como os supervisores atuam é determinante para o clima escolar (Giancaterno, 2010, citado por Ribeiro, 2011, p. 49). No entanto, por outro lado, e citando Boudrias et al. (2010), é preciso que o clima organizacional vivido na escola seja de apoio, justiça, reforço da autonomia e reconhecimento do trabalho desempenhado, para que as práticas do supervisor possam ser promotoras do “empowerment” do supervisionado, evidenciando assim que apenas dentro de um clima escolar favorável é possível o exercício de uma supervisão eficaz.

Capítulo 2: Estudo Empírico

2.1. Problemas e Objetivos da Investigação

Neste capítulo apresentar-se-á o estudo empírico que sustenta a investigação desenvolvida e que tem como objetivos perceber o modo como a atividade dos líderes é vista pelos professores que exercem funções na organização escolar, identificar o clima de escola percebido pelos docentes que aí trabalham e compreender a possível relação entre a liderança e o clima de escola. Refira-se que a escolha do tema e das variáveis em análise, teve na base interesses bem definidos, uma vez que, enquanto agente educativo, atento à questão da qualidade do ensino que se ministra nas escolas, e no papel de estudante do Mestrado em Supervisão Pedagógica, preocupada com a reflexão sobre as práticas docentes, a investigadora considera que a reflexão sobre as lideranças escolares e sobre o ambiente que se vive nas escolas surgem como questões pertinentes no atual contexto educativo português.

Nos últimos anos, as alterações no enquadramento legislativo das escolas têm sido muitas e surgiram tanto na organização da rede escolar, com a criação de mega-agrupamentos, como no método de escolha dos líderes, em que os professores são cada vez menos chamados a participar, como também nas funções atribuídas às lideranças, às quais os novos normativos têm dado cada vez mais poder. Estas transformações têm gerado tempos de instabilidade dentro destas organizações, e, como menciona Hargreaves (1994, p.16), citado por Costa, “a concessão de uma atenção adequada e positiva a assuntos exteriores à sala de aula pode melhorar significativamente a qualidade daquilo que acontece no seu interior” (2010, p.81). Assim, por um lado, sabendo que o estilo de liderança é um fator distintivo das organizações e que dele dependem um conjunto de fatores capazes de transformar a escola, nomeadamente, o clima que aí se vive, importa pensar como veem os docentes a atuação dos seus diretores. Por outro lado, visto que como referem vários autores, um bom clima é um fator central para que uma organização atinja os seus objetivos, e reconhecendo-se que cada escola tem um clima característico, o qual é profundamente dependente do tipo de interações humanas que se estabelecem no seu interior, impõe-se também uma reflexão sobre a forma como os docentes sentem o ambiente que se vive nas escolas onde desenvolvem a sua atividade.

Acrescente-se que, tendo em conta que o objetivo da instituição escolar é o sucesso educativo dos alunos e que os professores têm um papel central nesta tarefa, as práticas docentes merecem aqui especial atenção. Assim, cabe também neste trabalho pensar a prática da supervisão enquanto atividade potenciadora da melhoria da escola, que tem como objetivo favorecer a reflexão sobre a prática pedagógica, para promover o sucesso educativo através da introdução de práticas inovadoras. Contudo, investigações, como as de Matos (1996), Sparks (2002), Cohen e Keren (2010), Ostroff et al. (2012) evidenciam que o clima de uma organização é um fator determinante na promoção de processos de inovação e mudança.

Deste modo, é então necessário garantir a existência de um conjunto de condições a nível da organização para que esta prática supervisiva seja efetiva. Na mesma linha de pensamento, registre-se o que afirmam Nolan e Hoover (2010): “a supervisão dos professores (...) com a sua ênfase na confiança, na colaboração, e na direção de professores, é extremamente dependente do clima de escola” (p. 17), pois como referem estes autores, a supervisão dos professores não acontece no vazio, mas dentro de um contexto, pelo que esta prática apenas promove o crescimento mútuo, quando dentro da organização os professores são capazes de desenvolver um trabalho colaborativo e o clima que se vive é de confiança e respeito, caso contrário, a atividade supervisiva torna-se um mero ritual.

No âmbito desta investigação pretende-se conhecer a perceção dos docentes sobre as lideranças e sobre o clima escolar, que será avaliado tendo por base a opinião dos professores em relação a dimensões como: as relações entre os professores da escola/agrupamento, a imagem do diretor, as relações entre a comunidade e a escola/agrupamento, e, finalmente, procurar uma possível relação entre o estilo de liderança e o clima vivido na organização. Deste modo, foram definidos os objetivos orientadores agora apresentados:

- Avaliar e caracterizar a perceção dos docentes em relação ao estilo de liderança do Diretor da Escola/Agrupamento
- Avaliar a perceção dos professores relativamente ao clima de escola (as relações entre os professores da escola/agrupamento; dos alunos; diretor e das relações com a comunidade)
- Comparar as perceções dos docentes em relação à liderança e ao clima nos diferentes agrupamentos em função do género, do nível de ensino e do tempo de serviço.
- Avaliar a relação do estilo de liderança do diretor com o clima da organização escolar.

Face ao exposto, estas questões colocam-se de forma a dar resposta ao problema principal deste trabalho, o de estudar a liderança escolar e o clima de escola tendo por base a perceção dos professores de três unidades organizacionais e perceber se há uma relação entre estas duas variáveis. Posteriormente, e tendo em conta as conclusões a que se chegou a partir da análise da literatura e expostas no enquadramento teórico, procurar-se-á compreender se, nas escolas em estudo, o estilo de liderança adotado e o clima aí vivido serão favoráveis ao exercício da supervisão.

2.2. Natureza do estudo

O presente estudo tem como objetivo conhecer a percepção dos docentes acerca das suas lideranças e a relação destas com o clima de escola. Atendendo aos objetivos desta investigação, optou-se assim por realizar um estudo de natureza quantitativa e descritiva, com recurso ao questionário como técnica de recolha de dados.

Destaque-se que a opção pelo questionário para proceder à recolha de dados fundamentou-se no reconhecimento das vantagens deste tipo de técnica. Na verdade, o questionário oferece garantias de privacidade aos respondentes, permite reduzir a interferência do investigador no processo, e, segundo Bell (1997), citado por Cortesão (2010, p.85), é uma técnica que possibilita ao investigador efetuar a recolha de informação junto de um número alargado de indivíduos, direcionar com maior rigor o essencial da informação, uniformizar a avaliação, e tornar a informação mais precisa e unipessoal.

Refira-se também que para reunir informação que permitisse a caracterização do contexto da investigação, recorreu-se à análise documental de textos estruturantes da vida das organizações que participaram no estudo.

Importa ainda sublinhar que para além do objetivo de descrever a informação recolhida, com este trabalho pretende-se também contribuir para um alargamento da discussão acerca das questões relacionadas com a liderança e o clima escolar, através da análise e da interpretação dos resultados obtidos.

2.3. Contexto da Investigação

A investigação aqui apresentada teve como base a recolha de informação em três escolas/agrupamentos, uma da região Centro e as outras duas do Alto Alentejo, integradas em realidades socioeconómicas diferentes e cada uma com Projetos Educativos próprios. Estas escolas foram selecionadas por conveniência, uma vez que era relativamente fácil à investigadora o acesso às unidades organizacionais em análise e, optou-se por escolher três escolas, não só para alargar o universo de respondentes, mas também porque estas correspondem a realidades bastante distintas, o que permitirá criar um contexto de investigação que possua alguma representatividade da heterogeneidade que caracteriza o sistema educativo a nível nacional. Assim, de modo a contextualizar o estudo de forma rigorosa, importa proceder à descrição das escolas intervenientes, tendo por base a leitura dos documentos estruturantes da vida destas organizações escolares, nos quais se incluem: os Projetos Educativos, os Projetos de Intervenção do Diretor, os Projetos Curriculares de Escola/Agrupamento e os Regulamentos Internos. Doravante, e em respeito ao direito à privacidade destas entidades, as escolas participantes serão designadas de **Escola/Agrupamento 1, Escola/Agrupamento 2 e Escola/Agrupamento 3.**

A **Escola/Agrupamento 1** está localizada na Região Centro, numa zona urbana, num concelho

que usufrui de uma grande facilidade de acesso aos grandes centros populacionais do país. Esta escola entrou em funcionamento em 1962, e desde o início, sempre esteve vocacionada para ministrar um ensino profissionalizante, à época designado “*comercial e industrial*”. Atualmente, e no que se refere à população servida por esta escola, verifica-se que os Encarregados de Educação dos alunos que a frequentam têm baixos índices de escolaridade e que na sua maioria desempenham as suas funções laborais no setor terciário (AEE, 2010).

Esta escola acolhe cerca de 1000 alunos distribuídos pelo 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário regulares, por Cursos de Educação e Formação, Cursos Vocacionais e Cursos Profissionais, de áreas muito diversificadas. Refira-se que, tirando partido da sua original vocação de formação para vias profissionalizantes, e aproveitando as instalações que, desde a sua origem a compõem (oficinas de Construção Civil, Artes, Mecânica, Eletrónica e Eletricidade), cerca de um terço dos discentes do Ensino Secundário estão a frequentar Cursos Profissionais. Esta aposta nas áreas profissionalizantes tem permitido à escola não só cativar alunos de concelhos limítrofes, como também melhorar as expectativas de alunos que apresentam um contexto familiar desfavorável e estão sinalizados como estando em risco de abandono escolar. A escola dispõe ainda nos seus quadros de uma psicóloga que garante o funcionamento do Gabinete de Psicologia e Orientação.

À data deste estudo, esta organização educativa não estava agrupada e tinha ao seu serviço perto de 100 professores, dos quais 89% pertencem aos quadros do Ministério de Educação, sendo de destacar que o quadro docente desta organização escolar é bastante experiente, tendo a maioria mais de 10 anos de serviço.

A **Escola/Agrupamento 2** foi criada no início da década de 70, do século XX, tendo passado por diversas intervenções estruturais, a última das quais no âmbito do Programa de Modernização das Escolas do Ensino Secundário. Situa-se numa cidade alentejana sede de concelho, com uma atividade industrial relevante, em ramos diversos que vão da cortiça à aeronáutica, o que, no atual contexto, tem sido um fator de atração para a fixação de novos habitantes, a maior parte dos quais oriundos de concelhos vizinhos. Atualmente, a cidade usufrui de boas acessibilidades, pelo que a sua ligação ao resto do país se faz de forma bastante facilitada.

No que concerne à sua população estudantil, esta aproxima-se dos 900 estudantes. Dentro deste universo cerca de 30% dos alunos beneficiam dos auxílios económicos da Ação Social Escolar e 4% são de origem estrangeira. Esta organização tem sabido reconhecer a heterogeneidade dentro do universo de alunos que ingressam nas escolas, pelo que tem diversificado a sua oferta formativa, nela incluindo, para além das turmas do 3º CEB e do Ensino Secundário Diurno do Ensino Regular, Cursos de Educação e Formação (CEF), Turmas de Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), Cursos Vocacionais, Cursos Profissionais, Ensino Secundário Recorrente por Módulos e ainda Cursos de Educação e

Formação de Adultos (EFA). Dada a preocupação com a promoção do sucesso escolar, a escola tem inscritas nos seus documentos orientadores algumas ações que visam esse objetivo, tais como o Plano da Matemática, o Projeto Fénix, o Projeto de Melhoria das Classificações dos Exames Nacionais e o Projeto dos Testes Intermédios

No ano em que foi feito o estudo, e à semelhança da **Escola/Agrupamento 1**, esta organização escolar não estava agrupada e tinha ao seu serviço 80 professores. Sendo de referir que o seu corpo docente se caracteriza por ser bastante experiente, uma vez que é constituído maioritariamente por docentes dos Quadros de Escola ou dos Quadros de Zona Pedagógica e cerca de 75% tem mais de 10 anos de tempo de serviço. Contudo, é de destacar que segundo a Inspeção Geral de Educação, este número encontra-se abaixo da média nacional (2010, p. 2)

O Agrupamento/Escola 3 localiza-se num concelho do Alto Alentejo, com baixa densidade populacional. Esta agregação de escolas foi constituída em 1998, e nela se incluem, duas escolas com 1º Ciclo e Jardim de Infância, e a escola sede, com ensino Pré-Escolar, 1º, 2º e 3º ciclos, do Ensino Básico, e Ensino Secundário Profissional. Refira-se que a escola sede do agrupamento foi fundada em 1973, lecionando-se aí os 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. Ao longo dos tempos, esta escola passou por diversas remodelações, até que em 1998 recebeu a designação que lhe é conhecida até hoje. Este agrupamento integra um universo de aproximadamente 350 alunos, a maior parte dos quais a frequentar a escola-sede. E o quadro de pessoal docente é composto por 51 docentes, distribuídos pelos diferentes níveis de ensino, a maioria dos quais com vínculo à tutela.

Dadas as características específicas da população servida por este Agrupamento, com baixa escolaridade e baixas expectativas académicas, a escola identificou a necessidade de diversificar a sua oferta formativa, disponibilizando áreas profissionalizantes, de modo a que os discentes nela encontrem respostas adequadas às suas perspetivas profissionais. Estas opções, juntamente com a disponibilização do Gabinete de Apoio ao Aluno, da Equipa de Promoção da Educação para a Saúde e dos Serviços de Psicologia e Orientação, surgiram como formas de combater o abandono escolar.

2.4. Procedimentos e Instrumentos

Após a tomada de decisão sobre o que estudar e em que contexto levar a cabo a investigação aqui apresentada, a nova questão que se impôs estava relacionada com o critério e metodologia de recolha de dados para subsequente tratamento e análise. Assim, a escolha dos questionários utilizados neste trabalho foi feita após pesquisa e leitura de alguns documentos sobre instrumentos de recolha de dados relacionados com as duas variáveis que este estudo se propôs avaliar: o clima e a liderança.

Inicialmente, foram equacionados vários instrumentos sempre tendo em vista, por um lado, a preocupação de que estivessem devidamente validados, para que os dados recolhidos pudessem garantir a fiabilidade e a validade do trabalho a realizar, e, por outro, a necessidade de garantir que estivessem adequados ao estudo da organização escolar, em Portugal, um contexto que reconhecidamente apresenta características muito particulares. Refira-se que, na pesquisa realizada foram surgindo muitos estudos sobre clima e sobre liderança, no entanto, muitos deles centravam-se em áreas como o desporto, as organizações empresariais e militares, sendo que muitas das pesquisas feitas em contexto escolar, foram feitas em outros países, nos quais a realidade escolar é, provavelmente, muito diferente do contexto português. Assim, a escolha foi orientada com a preocupação de que o instrumento estivesse enquadrado no contexto nacional, para que as questões propostas fossem cabalmente entendidas pelos respondentes e não fossem uma transposição para português de questões que nada têm a ver com a realidade da escola portuguesa.

Após o pedido de autorização aos Diretores/as das Escolas/Agrupamentos participantes (cf. Anexo 1), estes deram conhecimento do mesmo aos docentes do Conselho Pedagógico da Escola/Agrupamento que dirigem, e, após aprovação da aplicação dos inquéritos por este órgão, os mesmos foram enviados por via eletrónica para todos os docentes, através da plataforma *Googledocs*. A opção pelo uso da via eletrónica justificou-se não só por esta permitir uma redução de custos e uma maior facilidade de resposta, como por ter a vantagem de garantir que todas as questões seriam respondidas pelos inquiridos.

O questionário aplicado (cf. Anexo 2) contava, no seu início, com uma nota introdutória que continha as informações práticas sobre o período e a forma de resposta, os objetivos da investigação com a qual os docentes estavam a colaborar e a garantia de anonimato dos respondentes, para que não houvesse qualquer constrangimento que condicionasse as suas respostas. Acrescente-se que este instrumento foi construído tendo em visto a natureza do estudo a realizar, por isso, era totalmente constituído por questões fechadas, com estruturas diferentes, e compunha-se de três partes distintas: a primeira, com questões relativas aos dados sociodemográficos, a segunda sobre a perceção dos docentes quanto ao exercício da liderança pelos diretores da sua escola/agrupamento e a terceira sobre a forma como os professores percecionavam o clima organizacional na escola onde estavam a exercer a sua atividade profissional.

Assim, na primeira parte, que tinha por objetivo recolher os dados para caracterizar a amostra deste estudo, encontra-se um conjunto de nove questões sobre características pessoais e profissionais dos respondentes, nomeadamente, sexo, idade, habilitações académicas, categoria profissional, ciclo de ensino, tempo de serviço, anos de serviço na escola, tipologia da escola e cargos exercidos, no passado e presentemente. Por seu turno, as duas partes subsequentes, através das quais se pretendia obter informação para tratar as questões da liderança e do clima em contexto escolar, são resultado da aplicação de dois questionários

criados por outros investigadores, os quais já haviam sido previamente testados e usados em contexto nacional e que, por isso, oferecem garantias de segurança na sua aplicação.

No que à “Liderança” diz respeito, foi feita uma análise cuidada de alguns instrumentos, podendo aqui destacar-se a *Principal Instructional Management Rating Scale*, o *Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)* e o questionário desenvolvido pelo cipriota Petros Pashiardis (2001). Quanto ao primeiro questionário, da autoria de Hallinger e Heck (1996), este apresentava-se como um instrumento testado e validado, no entanto, estava centrado exclusivamente na avaliação dos efeitos das lideranças instrucionais. No que concerne ao MLQ, desenvolvido por Bass (1985), este era um questionário amplamente aplicado em estudos sobre liderança e com fortes garantias de fiabilidade, mas, para além de apenas estar acessível mediante pagamento de uma licença, este apresentava outras desvantagens, tais como o facto de não estar diretamente relacionado com o contexto escolar e estar enquadrado na realidade sociocultural dos Estados Unidos.

A escolha acabou por recair no questionário de Pashiardis (2001), que para além de estar contextualizado no âmbito escolar, foi usado num estudo feito em Portugal por Pashiardis, Costa, Neto-Mendes e Ventura (2005), com o título “*The perceptions of the principal versus the perceptions of the teachers - A case study from Portugal*”. Refira-se que esta versão foi posteriormente adaptada por Bexiga (2009) no âmbito da sua Tese de Doutoramento “*Lideranças nas Organizações Escolares - Estudos de caso sobre o desempenho dos Presidentes dos Agrupamentos de Escolas*” e, foi a adaptação feita por este autor a escolhida para aplicar nesta investigação. Assim, após análise cuidada deste instrumento, da verificação da sua validade e fiabilidade, e tomando em linha de conta o facto de estar totalmente enquadrado na realidade que se pretendia estudar na investigação aqui apresentada, pediu-se por via telefónica autorização ao autor da versão para aplicar o inquérito. Refira-se que o inquérito da autoria de Pashiardis, aplicado no estudo realizado em Portugal, oferece um elevado grau de confiança, visto apresentar um α de Cronbach de .94, um indicador de alta fiabilidade, acrescente-se ainda que para garantir a validade do instrumento, os autores referem na apresentação deste estudo que “um painel de oito *experts* foi reunido para examinar itens do questionário” (Pashiardis et al., 2005, p. 591). Quanto à adaptação feita por Bexiga (2009) e aqui usada, importa destacar que para validar o instrumento, o investigador procedeu primeiramente a um estudo piloto, tendo aplicado o inquérito a docentes de Agrupamentos que não iriam participar no estudo e com formação em Administração e Gestão Escolar, e posteriormente realizou um pré-teste que incluiu a distribuição do inquérito a seis docentes que também não faziam parte da amostra, e, não tendo suscitado quaisquer dúvidas, Bexiga considerou que o instrumento reuniu as condições para ser aplicado. Neste questionário pedia-se aos participantes que respondessem a 51 itens fechados, opinando sobre as afirmações apresentadas e utilizando uma escala de *Likert*, com cinco níveis: 1- nunca, 2 - por vezes, 3 - frequentemente, 4 - sempre e 5 - sem opinião. O inquérito estava estruturado em dez dimensões: clima de escola, liderança e gestão escolar,

desenvolvimento curricular, gestão das pessoas, administração e gestão financeira, gestão dos alunos, desenvolvimento profissional e formação contínua, relação com os pais e com a comunidade, resolução de problemas e tomada de decisões e, por fim, comunicação interna.

Quanto à avaliação da variável “Clima Organizacional”, procedeu-se tendo em conta os mesmos critérios que na anterior, pelo que após a análise de alguns instrumentos para medição do clima vivido na organização escolar, a escolha recaiu num inquérito construído e testado em estudo piloto por Costa (2010), elaborado no âmbito da tese de mestrado “*Clima Escolar e Participação Docente - A perceção dos professores de diferentes ciclos de ensino*”. Cabe ainda aqui destacar que, com vista a validar este instrumento de recolha de dados, a sua autora procedeu a um estudo piloto, tendo analisado a consistência interna de cada uma das subescalas, construídas para medir cada uma das dimensões, tendo concluído que os valores do α de Cronbach indicavam uma boa consistência interna (Costa, 2010). Deste modo, e porque o inquérito nos oferecia um bom grau de confiança, foi pedida a autorização para uso deste instrumento à sua autora, via correio eletrónico. Este instrumento, adaptado ao contexto nacional, propõe-se avaliar a perceção dos professores sobre ao clima que se vive dentro da organização escolar onde lecionam, tendo em conta as dimensões: relação entre os professores da escola, relação entre o agrupamento e a comunidade e a imagem dos professores relativamente aos alunos e ao órgão de gestão. O inquérito é constituído por 51 itens e pretende-se que os participantes utilizem uma escala de *Likert*, com 5 níveis - correspondendo o nível 1 ao “Discordo totalmente” e o nível 5 ao “Concordo totalmente” - para expressarem a sua perceção sobre a questão em análise.

2.5. Caracterização da amostra e procedimento de constituição

A amostra deste estudo inclui professores do ensino pré-escolar, dos 3 ciclos do ensino básico e do ensino secundário a lecionar nos três agrupamentos que aceitaram participar na investigação. Os questionários foram distribuídos, por via eletrónica, a todos os professores que faziam parte das organizações às quais foi pedida autorização para participar na investigação, num total de 204 potenciais respondentes, não só para obter uma amostra representativa da diversidade que caracteriza as escolas no que se refere ao número de anos de exercício da profissão, experiência no exercício de cargos, idade, formação académica, grau de ensino lecionado pelos professores que fazem parte destas unidades organizacionais como também para conseguir constituir uma amostra com uma dimensão adequada ao estudo. Refira-se no entanto que apenas se obtiveram 50 respostas aos questionários *online*, o que representou um constrangimento no estudo que aqui se apresenta, uma vez que, apesar de ter permitido a concretização da análise dos dados, esta amostra não se apresenta como efetivamente representativa.

Procede-se agora à caracterização da amostra do estudo, tendo em conta a informação recolhida através da primeira parte dos questionários distribuídos aos docentes, a qual incidia sobre os aspetos sociodemográficos, ou seja, dados pessoais (idade, sexo) e profissionais (habilitações académicas, categoria profissional, ciclo de ensino, tempo de serviço total e na escola presente, tipo de escola - agrupada ou não agrupada - e exercício ou não de cargos na escola/agrupamento) dos respondentes. Em termos globais, registe-se que vinte e dois (44%) dos respondentes pertencem ao Agrupamento/Escola 1, dez (20%) ao Agrupamento/Escola 2 e dezoito (36%) ao Agrupamento/Escola 3.

Quadro 5.

Distribuição dos Participantes por Agrupamento Escolar/Escola

Agrupamento	Número	%
Agrupamento/Escola 1	22	44.0%
Agrupamento/Escola 2	10	20.0%
Agrupamento/Escola 3	18	36.0%
Total	50	100.0%

Dos 50 sujeitos que compõem a amostra, trinta e dois (64%) são do sexo feminino e apenas dezoito (36%) são do sexo masculino (cf. quadro 6.), refira-se que, apenas no Agrupamento/Escola 2, o número de respondentes do sexo masculino é ligeiramente superior aos do sexo feminino. Esta análise permite assim concluir que há alguma assimetria na distribuição da amostra por sexo, e que esta é maioritariamente feminina.

Quadro 6.

Distribuição dos Participantes por Sexo

Sexo	Número	%
Masculino	18	36.0%
Feminino	32	64.0%
Total	50	100.0%

A média de idades dos inquiridos é de 45.48, sendo que o participante mais jovem tem 30 e o mais velho 62 anos. O Quadro 7 apresenta a distribuição dos inquiridos pelos intervalos etários sendo de destacar que vinte e seis (52%) dos participantes encontram-se entre os 41 e os 50 anos e apenas um (2%) acima dos 60 anos.

Quadro 7.

Distribuição dos Participantes por Faixa Etária

Idade	Número	%
30-40	13	26.0%
41-50	26	52.0%
51-60	10	20.0%
>60	1	2.0%
Total	50	100.0%

No que toca às habilitações académicas dos inquiridos, através da análise do pode-se concluir que, na sua maioria, os participantes possuem uma licenciatura (68%), apenas dois (4%) são bacharelís, uma minoria possui grau superior de formação especializada ou mestrado e nenhum dos participantes é detentor do grau de doutoramento.

Quadro 8.

Distribuição dos Participantes por Habilitações Académicas

Habilitações Académicas	Número	%
Doutoramento	0	0.0%
Mestrado	5	10.0%
Formação Especializada	9	18.0%
Licenciatura	34	68.0%
Bacharelato	2	4.0%
Total	50	100.0%

O Quadro 9 apresenta a distribuição dos respondentes em função da categoria profissional, sendo de referir que a maioria (82%) pertence aos quadros do Ministério da Educação e Ciência, dos quais 70% pertencem ao Quadro de Nomeação Definitiva da escola onde se encontram a exercer funções, 10% aos Quadros de Zona Pedagógica e 2% Quadros destacados de outra escola. Os professores contratados representam uma minoria, sendo que apenas nove (18%) dos inquiridos pertence a esta categoria, o que aponta para uma grande estabilidade do corpo docente.

Quadro 9.
Distribuição dos Participantes por Categoria Profissional

Categoria Profissional	Número	%
Professor Contratado	9	18.0%
Professor de Quadro de Zona Pedagógica	5	10.0%
Professor de Quadro de Nomeação Definitiva	35	70.0%
Professor Estagiário	0	0.0%
Professor de Quadro de outra escola	1	2.0%
Total	50	100.0%

Quanto à distribuição dos docentes pelos diferentes ciclos de ensino (cf. quadro 10), verifica-se que o ciclo de ensino mais participativo neste estudo foi o secundário (58%), seguido do 3º Ciclo (24%). Os restantes 12% distribuem-se pelo ensino pré-escolar e pelos 1º e 2º CEB.

Quadro 10.
Distribuição dos Participantes por Ciclo de Ensino

Ciclo de Ensino	Número	%
Pré-escolar	4	8.0%
1º Ciclo	1	2.0%
2º Ciclo	4	8.0%
3º Ciclo	12	24.0%
Secundário	29	58.0%
Total	50	100.0%

Em relação ao tempo de serviço total, a média da amostra é de 20.52 anos, variando entre o mínimo de 6 anos e o máximo de 39. Dos 50 inquiridos, vinte e dois (44%) apresentam entre 11 e 20 anos de serviço, quinze (30%) lecionam há entre 21 e 30 anos, sete (14%) têm até 10 anos de serviço e apenas seis (12%) têm entre 31 e 40 anos de docência (cf. quadro 11.). A leitura destes dados permite concluir que os docentes a lecionar nas escolas selecionadas contam já com alguns anos de experiência de lecionação.

Quadro 11.
Distribuição dos Participantes por Tempo de Serviço Total

Anos de Serviço	Número	%
0-10 anos	7	14%
11-20 anos	22	44%
21-30 anos	15	30%
31-40 anos	6	12%
Total	50	100.0%

Ainda no que ao tempo de serviço docente diz respeito, a análise dos dados recolhidos permite concluir que no que respeita ao tempo de serviço exercido na escola onde se realizou o estudo, 60% dos docentes encontravam-se a lecionar nessa organização há entre 1 e 10 anos de serviço, 7% exerciam funções nessa escola há entre 11 e 20 anos e apenas oito (16%) apresentavam mais de 21 anos de serviço nessa mesma organização escolar. (cf. quadro 12.). Os valores relativos ao tempo de serviço exercido na escola de recolha de dados e, portanto, onde os docentes se encontravam a lecionar aquando deste estudo, variam entre 1 ano (valor mínimo) e 39 anos (valor máximo), sendo a média de tempo de serviço na escola de 11.24 anos, o que permite concluir que para muitos docentes, grande parte da sua carreira foi desenvolvida noutras escolas que não aquela onde se encontravam naquele ano letivo.

Quadro 12.

Distribuição dos Participantes por Tempo de Serviço na Escola

Anos de Serviço na Escola	Número	%
0-10	30	60.0%
11-20	12	24.0%
21-30	7	14.0%
31-40	1	2.0%
Total	50	100.0%

No que respeita ao exercício de cargos, foi possível concluir que, dos 50 inquiridos, quarenta e oito (96%) exercem ou já exerceram cargos além das funções docentes, enquanto apenas dois (4%) nunca exerceu qualquer cargo (cf. quadro 13).

Quadro 13.

Distribuição dos Participantes por Exercício de Cargos ao longo da carreira

Exercício de cargos	Número	%
Já exerceram	48	96.0%
Nunca exerceram	2	4.0%
Total	50	100.0%

O Quadro 14 oferece informação sobre o tipo de cargos que os respondentes exercem ou já exerceram (96%), sendo de destacar que alguns dos inquiridos já exerceram mais de um tipo de cargos e que, do conjunto de cargos de liderança, há uma clara preponderância do exercício do cargo de Diretor/a de Turma e de Delegado/a de Grupo

Quadro 14.

Distribuição dos Participantes por Tipo de Cargos que exercem ou já exerceram

Cargo	Já exerceram	Exercem à data da investigação
	Número	Número
Presidente do Conselho Geral	1	0
Membro do Conselho Geral	6	4
Presidente do Conselho Diretivo/Executivo/CAP	3	0
Vice-Presidente do Conselho Diretivo/Executivo/ CAP	5	0
Membro do Conselho Diretivo/Executivo/CAP	6	0
Adjunto do(a) Diretor(a)	2	0
Coordenador(a) dos Diretores de Turma	7	2
Coordenador(a) de Departamento	14	4
Coordenador(a) dos CEF's/ Profissionais	5	1
Coordenador(a) do Desporto Escolar	3	0
Coordenador(a) de Educação para a Saúde	1	1
Coordenador de Áreas Curriculares Não Disciplinares	3	0
Diretor(a) de Turma	27	17
Diretores de Curso	7	3
Delegado de Grupo	23	5
Orientador de estágio	5	3

Refira-se que, se for tido em conta o ano em que foi realizado o estudo, dos 50 inquiridos, vinte e quatro não desempenhavam qualquer cargo (cf. quadro 15.).

Quadro 15.

Distribuição dos Participantes por Exercício ou não de Cargos

A exercer cargos	Número	%
Exercem	26	52.0%
Não exercem	24	48.0%
Total	50	100.0%

O Quadro 16 revela-nos o tipo de cargo dos respondentes que referiram exercer algum cargo (39%) no ano em que decorreu o estudo.

A partir da análise do quadro 16, verifica-se que há uma enorme diversidade de cargos e alguns professores acumulam mais do que um cargo, sendo que há docentes que acumulam até quatro funções de liderança. Assim, dezasseis professores exercem apenas um cargo, (Delegado/a de disciplina, Diretor/a de turma, Coordenador/a de CEF/Cursos Profissionais, Coordenador/a de Educação para a Saúde, Coordenador/a de Departamento, Membro do Conselho Geral, Orientador/a de Estágio), sete professores acumulam dois cargos (Diretor/a de Turma e Coordenador/a de Diretores de Turma; Coordenador/a de Departamento e Diretor/a de Turma, Membro do Conselho Geral e Delegado/a de Disciplina; Diretor/a de

Turma e Diretor/a de Curso; Membro do Conselho Geral e Diretor/a de Turma; Diretor/a de Turma e Delegado/a de Disciplina), dois professores desempenham simultaneamente três cargos (Diretor/a de Curso, Diretor/a de Turma e Orientador/a de Estágio ou Coordenador/a de departamento, Diretor/a de Curso e Diretor/a de Turma). Dos envolvidos no estudo, um dos docentes acumula quatro cargos (Membro do Conselho Geral, Diretor/a de Turma, Delegado/a de Disciplina e Orientador/a de estágio).

Quadro 16.
Distribuição dos Participantes por Cargo

Tipo de cargo	Número	%
Diretor/a de Turma	8	30.70%
Coordenador/a de Diretores de Turma e Diretor/a de Turma	2	7.70%
Delegado/a de Disciplina	2	7.70%
Coordenador/a de Departamento	2	7.70%
Coordenador/a CEF e/ou Cursos Profissionais	1	3.85%
Coordenador/a de Departamento e Diretor/a de Turma	1	3.85%
Membro do Conselho Geral e Delegado/a	1	3.85%
Orientador/a de estágio	1	3.85%
Diretor/a de Turma ; Diretor/a de curso; Orientador/a de estágio	1	3.85%
Diretor/a de Turma e Diretor/a de curso	1	3.85%
Coordenador/a de Departamento ; Diretor/a de Turma; Diretor/a de curso	1	3.85%
Coordenador/a da Educação para a Saúde	1	3.85%
Membro do Conselho Geral e Diretor/a de Turma	1	3.85%
Membro do Conselho Geral, Diretor/a de Turma, Delegado/a de Disciplina e Orientador/a de estágio	1	3.85%
Membro do Conselho Geral	1	3.85%
Diretor/a de Turma e Delegado/a de Disciplina	1	3.85%
Total	26	100.00%

2.6. Apresentação e Análise de Resultados

Apresentam-se agora os resultados do estudo empírico e uma reflexão sobre os mesmos, os quais foram obtidos a partir dos inquéritos por questionário aplicados na população escolhida. Para que fosse possível fazer a leitura e interpretação destes resultados, retirando conclusões para a investigação a que nos propusemos, procedeu-se ao seu tratamento recorrendo ao programa de análise estatística SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*, versão 19. A apresentação e análise dos resultados relativos a cada uma das variáveis em estudo serão aqui expostas, com base nas dimensões agregadoras dos questionários utilizados para cada uma delas (cf. Quadro 17), analisando as tabelas de frequências absolutas, para cada item e resposta possível.

Quadro 17.
Síntese das Dimensões agregadoras dos questionários

	Liderança	Clima
Dimensões Agregadoras	<ul style="list-style-type: none">• Clima de escola• Liderança e gestão escolar• Desenvolvimento curricular• Gestão das pessoas• Administração e gestão financeira• Gestão dos alunos• Desenvolvimento profissional e formação contínua• Relação com os pais e com a comunidade• Resolução de problemas e tomada de decisões• Comunicação interna	<ul style="list-style-type: none">• Relação entre os professores da escola• Relação entre os professores do agrupamento• Imagem dos professores em relação aos alunos• Imagem dos professores em relação órgão de gestão• Relacionamento entre o agrupamento e a comunidade

Importa neste ponto referir que a amostra que se pode constituir para a realização deste estudo é de reduzida dimensão, o que não permitiu o recurso a análise paramétrica visto não ser possível obter uma amostra de distribuição normal. Na verdade, citando Nachar (2008): “é geralmente reconhecido que os estudos psicológicos envolvem frequentemente amostras pequenas” e, como acrescenta o mesmo autor, neste tipo de estudos “é muitas vezes difícil (...) ter acesso a amostras normalmente distribuídas”. Este facto condiciona o tipo de testes estatísticos que é possível realizar, pois como refere o mesmo autor: “é útil (...) considerar testes que tenham poucos constrangimentos e permitam aos investigadores testar as suas hipóteses com amostras pequenas e pobremente distribuídas” (Nachar, 2008, p. 13). Assim, de forma a complementar a análise das tabelas aqui apresentadas recorreu-se a testes estatísticos não paramétricos, que segundo Marôco (2011) se deveriam designar de forma mais apropriada “testes adistribucionais, já que estes testes não exigem que a distribuição da variável do estudo seja conhecida (normal)” (p. 301). Na verdade, a designação não paramétrico atribuída a estes testes, não quer dizer que estes não têm parâmetros, mas sim

“que o número e natureza dos parâmetros é flexível e não foi previamente fixada” (Nachar, 2008, p. 13).

Tendo em conta o agora exposto, no presente trabalho foram utilizados os testes não paramétricos Mann Whitney e o Kruskal-Wallis, definindo-se o valor $p = 0,05$ para o nível de significância, de forma a poder observar diferenças significativas nas respostas dos inquiridos. Quanto ao Teste Mann Whitney e citando Mâroco (2011), este é “o teste não paramétrico adequado a para comparar as funções de distribuição de uma variável em duas amostras independentes” (p. 307), e permite “comparar a localização da distribuição dos dois grupos baseado nos ranks de observação” (Landau & Everitt, 2004, p. 53), de forma a detetar diferenças entre grupos diferentes. O uso deste teste serviu dois propósitos: por um lado, comparar as respostas dadas por elementos do sexo feminino e do sexo masculino, de forma a perceber se havia diferenças de opinião dependendo do género dos respondentes. Por outro, para estabelecer comparação entre dois grupos de docentes criados com base no tempo de serviço (um grupo constituído pelos professores com mais de 10 anos de serviço e outro com os docentes que tinham até 10 anos de serviço), com o objetivo de verificar se o tempo de serviço influenciava as perceções dos respondentes, em relação às questões propostas. No que concerne ao Teste Kruskal-Wallis, este apresenta-se como um teste não paramétrico que permite verificar da existência de diferenças entre três ou mais condições experimentais. Assim, neste estudo, recorreu-se a este teste com vista a verificar se as opiniões dos docentes variavam dependendo do nível de ensino por eles lecionado, distribuindo-se estes por: pré-escolar, 1º, 2º e 3º Ciclos e Ensino Secundário.

Os resultados que a seguir se apresentam permitirão construir uma visão mais detalhada sobre a liderança e o clima escolar em cada uma das unidades organizacionais em análise.

2.6.1 Liderança

Passa-se agora à exposição dos resultados para as dez dimensões do questionário relativo à variável da liderança:

1. Clima de Escola

As afirmações que fazem parte desta dimensão permitem perceber a visão que os docentes têm dos comportamentos dos Diretores das três unidades organizacionais estudadas. Escolheu-se aqui avaliar a forma de atuação dos líderes escolares em domínios que estão diretamente relacionados com o clima escolar, sendo de destacar: a valorização do trabalho dos professores, a promoção do diálogo, o grau de autonomia dada aos docentes e a capacidade de gerir conflitos em tempo útil.

No conjunto das três unidades organizacionais, a dimensão “Clima Escolar” obteve uma pontuação média de 3.2, com as opiniões dos inquiridos a oscilarem entre o valor 2, correspondente à resposta “por vezes”, e o 4, que se apresenta como o valor mais positivo da

escala e traduz a opinião “sempre” (cf. Quadro 18). Refira-se que, nos oito itens que constituem esta dimensão, o Agrupamento 1 é aquele que apresenta as médias mais elevadas com mais frequência, deixando antever uma maior satisfação por parte do corpo docente em relação a este domínio, enquanto o Agrupamento 2 se destaca por ser o que apresenta médias mais baixas, num maior número de itens (cf. Anexo 3). É interessante destacar que o item que obteve a média global mais elevada foi aquele que se refere à autonomia concedida aos docentes na organização das aulas (cf. Anexo 3).

Quadro 18.
Mínima, Máxima, Amplitude, Média e Desvio-Padrão da dimensão Clima de Escola

	N	Amplitude	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Dimensão Clima	50	2.00	2.00	4.00	3.2600	.51560
Valid N	50					

Da análise individual dos itens que constituem esta dimensão (cf. Quadro 1, Anexo 4) realça-se que a maior parte das respostas confluem para as opiniões “frequentemente” e “sempre”. A opção “sempre” surge para cada afirmação como maioritária em quatro das oito afirmações nos Agrupamentos 1 e 2, enquanto, no Agrupamento 3, o nível das afirmações baixa para “frequentemente”, sendo que quatro das oito afirmações são nesse nível e, inclusivamente, uma delas situa-se a nível de “por vezes”. Refira-se ainda que para as opiniões “nunca” e “sem opinião”, os valores obtidos são inferiores a 10% nas três unidades organizacionais em análise. Refira-se também que o Agrupamento 1 é o que recolhe a maior percentagem na opinião “sempre”, enquanto o Agrupamento 3 é aquele que apresenta a menor percentagem neste nível de opinião e a maior percentagem de “frequentemente”. Importa salientar ainda que os dados recolhidos indicam que os líderes escolares dos Agrupamentos 1 e 2 concedem já suficiente autonomia aos docentes na preparação e organização da prática letiva, sendo que o Agrupamento 1 obteve mesmo uma percentagem superior a 90%.

No entanto, os resultados do Teste Mann-Whitney (cf. Quadro 19) permitem concluir que entre os dois grupos docentes definidos com base no tempo de serviço existem diferenças significativas de opinião neste item ($p = .045$), sendo que os docentes com menos tempo de serviço são aqueles que se sentem com maior autonomia no ambiente da organização.

Quadro 19.
U de Mann-Whitney do clima em função do tempo de serviço

Clima	Tempo de serviço	N	Média	U	p
Concede autonomia suficiente aos docentes de forma a organizarem e a programarem as suas aulas.	Até 10 anos	7	34.00	91000	.045
	+ de 10 anos	43	24.12		

Com base nestes resultados, pode-se assim inferir que, ainda que em graus diferentes, os três líderes em análise conseguem criar um clima de escola promotor do trabalho docente.

2. Gestão e Liderança

Na segunda dimensão em análise a atenção centra-se nas questões relativas à gestão e liderança. O objetivo agora é saber se os líderes estudados são capazes de organizar o trabalho de forma cooperativa, abrindo espaço a uma gestão onde a opinião dos docentes é valorizada e tida em conta, se abrem caminho para a inovação e desenvolvimento de competências dos que com eles trabalham e se aceitam as críticas que lhes são dirigidas incorporando-as nas suas práticas de forma a corrigir a sua atuação.

No que a esta dimensão diz respeito, e segundo a perceção dos docentes inquiridos, a atuação do diretor é satisfatória, tendo-se alcançado uma média de 3,2 e verificando-se que as opiniões dos docentes variam entre os valores 1.5 (por vezes) e os 4 (sempre) (cf. Quadro 20).

Quadro 20.

Mínima, Máxima, Amplitude, Média e Desvio-Padrão da dimensão Gestão e Liderança

	N	Amplitude	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Dimensão Gestão e Liderança	50	2.50	1.50	4.00	3.2218	.56197
Valid N ^{a)}	49					

a) Case excluded

Da análise da tabela de frequências (cf. Quadro 2, Anexo 4) relativa a esta dimensão constata-se que a maior parte das respostas aos inquéritos se localiza nos níveis “frequentemente” e “sempre”. Os respondentes concordam que o líder cria um projeto comum com a cooperação da equipa, tendo em vista a melhoria da organização, sendo que nos três agrupamentos a percentagem ronda mais de 80% de respostas nos níveis mais positivos, e apenas no Agrupamento 2, 20% dos respondentes referem que tal apenas sucede “por vezes” (10%) ou não tem opinião (10%) sobre a questão apresentada. Registe-se que especificamente na questão relativa ao encorajamento ao envolvimento no projeto de melhoria do agrupamento, a opinião dos inquiridos dos três agrupamentos situa-se no “sempre”, contudo, é mais uma vez no Agrupamento 2 que há alguma divergência, visto que percentagem dos que consideram que tal apenas sucede “por vezes” atinge os 20%.

Por outro lado, em relação ao exercício da autoridade pelo líder escolar, ainda que a maioria dos inquiridos concorde total ou parcialmente que esta emana dos seus conhecimentos e competências, tal reconhecimento só é claramente demonstrado para o Agrupamento 1, cuja maioria dos inquiridos (77.3%) responde “sempre” e “frequentemente”, o que permite dizer que a performance aqui conseguida pela liderança é percecionada de forma positiva, enquanto no Agrupamento 3, a percentagem de respostas no nível “por vezes” se situa nos 33.3% a que se juntam 5.6% de “sem opinião”. No Agrupamento 2 a realidade é ainda menos positiva, posto que aqui 30% dos inquiridos respondem que o poder do diretor “nunca” ou apenas “por vezes” advém dos seus conhecimentos e competências, enquanto 20% dos

respondentes dizem-se “sem opinião”, ou seja, 50% das respostas dos docentes do Agrupamento 2 situam-se nos níveis “nunca”, “por vezes” e “sem opinião”, o que nos leva a concluir que o diretor parece afirmar-se mais como gestor do que como líder, uma vez que ao analisar os dados sobre a sua autoridade verifica-se que esta provém do exercício do próprio ainda que haja algum reconhecimento das suas competências.

Acrescente-se que a leitura dos resultados do Teste Mann-Whitney evidencia que a opinião dos professores neste item regista diferenças significativas ($p=.010$) dependendo do tempo de serviço docente (cf. Quadro 21).

Quadro 21.
U de Mann-Whitney da Gestão e Liderança em função do tempo de serviço

Gestão e Liderança	Tempo de serviço	N	Média	U	<i>p</i>
A sua autoridade emana dos seus conhecimentos e competências e não do seu cargo.	Até 10 anos	7	37.93	63.500	.010
	+ de 10 anos	43	23.48		

No que respeita ao item “Identifica, analisa e aplica resultados dos trabalhos de investigação educacional para facilitar a melhoria do Agrupamento” é de destacar que apesar de nos Agrupamentos 1 e 3 a maioria dos inquiridos (72.8% e 83.3%, respetivamente) ter respondido “sempre” ou “frequentemente”, no Agrupamento 2 vive-se uma realidade bastante diferente, revelando a análise dos dados que a opinião dos docentes está bastante dividida e, apesar de 30% responderem “frequentemente”, 40% afirmam que esta incorporação da avaliação resultante de estudos de investigação educacional na melhoria do agrupamento “nunca” acontece ou ocorre apenas “por vezes”, acrescentando-se a este valor 20% de respondentes “sem opinião”. Registe-se também que, no conjunto das três organizações, este é o item onde a média global é mais baixa (2,89) (cf. Anexo 3), o que põe a manifesto uma visão pouco positiva da maioria dos inquiridos sobre o desempenho da liderança neste aspeto da vida da organização.

O olhar global para a tabela de frequências permite referir que nos Agrupamentos 1 e 3 o nível de concordância sobre a forma como os docentes avaliam a liderança e gestão das organizações às quais pertencem é elevada, uma vez que os níveis “frequentemente” e “sempre” registam uma frequência acima dos 80%, podendo destacar-se que para o Agrupamento 3 não se encontra nenhuma opinião no nível “nunca”. No Agrupamento 2, o nível de desempenho é um pouco mais baixo, sendo este aquele onde se registam mais opiniões nos níveis “nunca”, “por vezes” e “sem opinião” (cf. Quadro 22), este agrupamento apresenta a média mais baixa em cinco dos seis itens desta dimensão (cf. Anexo 3).

Quadro 22

Mínima, Máxima, Amplitude, Média e Desvio-Padrão da dimensão Gestão e Liderança por Agrupamento

	N	Amplitude	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Agrupamento 1	22	2.50	1.50	4.00	3.2242	.56270
Agrupamento 2 ^{a)}	9	2.33	1.67	4.00	3.0852	.76014
Agrupamento 3	18	1.67	2.33	4.00	3.2870	.46289

a) 1 caso sem opinião

3. Desenvolvimento Curricular

O terceiro tópico em análise diz respeito às questões relacionadas com a gestão do currículo, uma área importante para a assunção de uma cultura de autonomia das escolas mas que tradicionalmente não tem estado na esfera de decisão dos docentes, que estão mais habituados a gerir os programas. Pretende-se aqui avaliar se o diretor tem uma postura ativa nos processos de adaptação do currículo às necessidades dos alunos, no acompanhamento do processo de ensino, na articulação curricular entre docentes e se mobiliza os recursos humanos e físicos para ajudar os professores a preparar e desenvolver as atividades de ensino-aprendizagem.

A opinião global dos docentes participantes no estudo relativamente à dimensão “Desenvolvimento Curricular” é positiva, atingindo-se uma média global de 3.2, com as opiniões a variar entre o 2 (por vezes) e os (sempre) (cf. Quadro 23).

Quadro 23.

Mínima, Máxima, Amplitude, Média e Desvio-Padrão da dimensão Desenvolvimento Curricular

	N	Amplitude	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Dimensão	50	2.00	2.00	4.00	3.2534	.52096
Desenvolvimento Curricular						
Valid N ^{a)}	49					

a) Case excluded

Realce-se que na análise da tabela de frequências relativa a esta dimensão (cf. Quadro 3, Anexo 4), ao nível global, apesar de em todas as afirmações se encontrar uma grande maioria de respondentes concordantes, em todo o quadro se nota um nível mais elevado de “frequentemente” do que de “sempre”, o que pode dever-se, por exemplo, ao facto de tradicionalmente a gestão do currículo estar mais associada aos níveis de decisão dos Departamentos e Grupos Disciplinares. No entanto, parece existir a perceção de que os líderes se preocupam com os aspetos de gestão do currículo, o que se pode inferir do facto de, no item referente à “adequação dos currículos às necessidades dos alunos”, os níveis “frequentemente” e “sempre” subirem para valores a partir dos 70%, sendo análogo ao que sucede no item da “promoção da articulação das disciplinas e dos programas lecionados na

escola com o currículo nacional”, em que os níveis de “frequentemente” e “sempre” se situam entre os 77.3% e os 94.4%.

No Agrupamento 2 é de destacar, pela negativa, a percentagem de 20% de docentes “sem opinião” em todas as questões. A única exceção encontra-se no item “monitoriza de forma sistemática os processos de ensino para assegurar que as atividades letivas desenvolvidas se articulem com os resultados esperados” no qual a percentagem registada de professores “sem opinião” é de 10%, mas que somada aos 30% que manifestaram a opinião “por vezes” para este item, aponta para alguma fragilidade na monitorização da articulação dos processos de ensino com os resultados esperados dimensão (cf. Quadro 3, Anexo 4). Ainda neste item, os resultados do Teste Mann-Whitney demonstraram que há diferenças significativas de opiniões ($p=.008$) entre docentes com diferentes tempos de serviço (cf. Quadro 24).

Quadro 24

U de Mann-Whitney do Desenvolvimento Curricular em função do tempo de serviço

Desenvolvimento Curricular	Tempo de serviço	N	Média	U	p
Monitoriza de forma sistemática os processos de ensino para assegurar que as atividades letivas desenvolvidas se articulem com os resultados esperados.	Até 10 anos	7	38.14	62.000	.008
	+ de 10 anos	43	23.44		

Mais uma vez na comparação das três escola participantes no estudo, se verifica que o Agrupamento 2 é o que tem pior desempenho (cf. Quadro 25), e a observação da tabela com as médias por item (cf. Anexo 3) permite concluir que esta unidade organizacional apresenta a média mais baixa para todos os itens, havendo uma elevada percentagem de professores que não tem opinião (cf. Quadro 3, Anexo 4), o que significa que uma boa parte dos docentes não tem noção clara do que acontece neste domínio da vida da escola.

Quadro 25

Mínima, Máxima, Amplitude, Média e Desvio-Padrão da dimensão Desenvolvimento Curricular por Agrupamento

	N	Amplitude	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Agrupamento 1	22	2.00	2.00	4.00	3.2348	.57312
Agrupamento 2 ^a)	9	1.75	2.25	4.00	3.0556	.52705
Agrupamento 3	18	1.25	2.75	4.00	3.3750	.43933

a) 1 caso sem opinião

4. Gestão das Pessoas

No quadro atual das organizações escolares, a gestão de pessoas ocupa um lugar importante na prática das lideranças escolares, sendo no entanto relevante aqui referir que a gestão de pessoas tem uma estreita relação com a comunicação interna, um item também avaliado neste trabalho e que será exposto mais adiante.

A média da opinião dos docentes na dimensão “Gestão de Pessoas” foi 3.0, registando-se uma variação de opiniões entre os 1.3 (por vezes) e os 4 (sempre) (cf. Quadro 26).

Quadro 26.

Mínima, Máxima, Amplitude, Média e Desvio-Padrão da dimensão Gestão de Pessoas

	N	Amplitude	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Dimensão Gestão de Pessoas	50	2.67	1.33	4.00	3.0340	.72087
Valid N ^{a)}	49					

a) Case excluded

A escola melhor avaliada é o Agrupamento 3, que obteve a média mais alta em todos os itens deste domínio (cf. Anexo 3). A posição comparativa das três unidades em estudo pode ser melhor visualizada no Quadro 27, verificando-se que o Agrupamento 1 e 2 apresentam médias muito próximas, com a mínima mais baixa e com uma amplitude superior ao que se verifica no Agrupamento 3.

Quadro 27.

Mínima, Máxima, Amplitude, Média e Desvio-Padrão da dimensão Gestão de Pessoas por Agrupamento

	N	Amplitude	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Agrupamento 1	22	2.67	1.33	4.00	2.9697	.69700
Agrupamento 2 ^{a)}	9	2.33	1.67	4.00	2.9630	.78959
Agrupamento 3	18	2.00	2.00	4.00	3.1481	.74292

a) 1 caso sem opinião

Analisando as afirmações da tabela de frequências (cf. Quadro 4, Anexo 4), a maior parte das opiniões manifestadas para todos os itens situa-se a nível do “frequentemente”, podendo aqui destacar-se que o primeiro item, relativo à avaliação das evolução das equipas de trabalho é o que recolhe maior percentagem de respostas “por vezes”, deixando transparecer que uma elevada percentagem de docentes não se apercebe dos resultados da avaliação feita pela liderança escolar às equipas de trabalho. Saliente-se ainda que é possível encontrar alguma dispersão nas respostas a esta dimensão, podendo aqui referir-se o caso do Agrupamento 3, no qual o item 1 obtém a maior parte das respostas no nível “por vezes”, enquanto no segundo item, “realização de reuniões com os trabalhadores da organização”, a maioria das respostas se situa a nível do “frequentemente” e, finalmente, o terceiro item, “definição clara das expectativas”, a maioria das opiniões situam-se no “sempre”.

Do analisado, nas organizações estudadas os diretores colaboram com os docentes, trabalham em equipa, estimulam reuniões de avaliação e procuram avaliar a evolução das equipas de trabalho. Contudo, nem sempre os resultados da avaliação do trabalho realizado, os quais permitiriam retirar conclusões para melhorar a vida das escolas, são visíveis para os docentes que aí trabalham.

5. Administração e Gestão Financeira

Esta dimensão corresponde a uma área tradicional da gestão das escolas, muitas vezes alvo de atenção especial por parte do poder central. Na verdade, com a recolha de dados relativos a este domínio pretende-se avaliar o cumprimento por parte dos diretores das suas obrigações para com a tutela, nomeadamente: a elaboração e envio atempado dos documentos para o Ministério, o cumprimento dos normativos legais, a elaboração de orçamentos tendo em conta as necessidades pedagógicas para atingir os objetivos definidos, bem como o cumprimento dos limites orçamentais, e também a monitorização do uso, manutenção e substituição de equipamento essencial para o regular funcionamento da organização.

A opinião dos docentes nesta dimensão é bastante favorável, alcançando-se aqui a média global mais elevada de todas as dimensões ($M=3.5$), com a variação das opiniões entre os valores 2 (por vezes) e 4 (sempre) (cf. Quadro 28).

Quadro 28.
Mínima, Máxima, Amplitude, Média e Desvio-Padrão da dimensão Administração e Gestão Financeira

	N	Amplitude	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Dimensão Administração e Gestão Financeira	50	2.00	2.00	4.00	3.5420	.48440
Valid N	50					

Analisada a tabela de frequências desta dimensão (cf. Quadro 5, Anexo 4), verifica-se que todas as afirmações recolhem uma ampla maioria de respostas concordantes, com uma grande incidência no nível “sempre”, o que deixa a manifesto que os docentes acreditam que esta é uma área na qual o desempenho das suas lideranças é muito eficiente. No entanto, é importante destacar aqui as elevadas percentagens obtidas na resposta “sem opinião” em especial no item relativo à “elaboração e envio atempado de documentos para a tutela”, que sendo alta nos três agrupamentos estudados é particularmente elevada no Agrupamento 2 onde atinge os 80%. Tais valores podem significar o corpo docente não tem conhecimento efetivo deste processo.

De realçar que os Agrupamentos 1 e 3 recolhem o maior número de opiniões “sempre”. No entanto, nas afirmações: três, relativa ao zelo pelo cumprimento das atividades calendarizadas e pela utilização de recursos, quatro, relacionada com a monitorização do uso, manutenção e substituição de equipamento e cinco, que diz respeito à eficaz supervisão da manutenção, limpeza, organização e segurança dos espaços, a opinião “sempre” é generalizada nos três agrupamentos.

Acrescente-se ainda que, quando observada a média das três escolas, o melhor desempenho é o apresentado pelo Agrupamento 3 (cf. Quadro 29).

Quadro 29.**Mínima, Máxima, Amplitude, Média e Desvio-Padrão da dimensão Administração e Gestão Financeira por Agrupamento**

	N	Amplitude	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Agrupamento 1	22	2.00	2.00	4.00	3.5409	.54221
Agrupamento 2	10	1.50	2.50	4.00	3.3250	.54633
Agrupamento 3	18	1.00	3.00	4.00	3.6639	.33423

Refira-se ainda que a maioria dos docentes considera que o seu diretor cumpre “sempre” ou pelo menos “frequentemente” os normativos legais. Contudo, o Teste Mann-Whitney permite concluir da existência de diferenças significativas de opinião ($p=.006$) entre docentes do género feminino e masculino, com a média do grupo masculino a apresentar um valor superior ao grupo feminino (cf. Quadro 30).

Quadro 30.**U de Mann-Whitney do Administração e Gestão Financeira em função do género**

Administração e Gestão Financeira	Género	N	Média	U	p
Cumpra as orientações educativas, a legislação e regulamentos, tendo sempre presente o objetivo de operacionalizar o projeto traçado para o Agrupamento.	Masculino	18	32.22	167.000	.006
	Feminino	32	21.72		

Finalmente, refira-se ainda que é nesta dimensão que se concentram os valores globais mais elevados (cf. Anexo 3) e que, nos três agrupamentos, a percentagem da resposta “nunca” é de 0% , em todos os itens, o que, por um lado deixa transparecer que os professores consideram que os seus líderes têm elevado nível de desempenho no que toca ao cumprimento das suas obrigações para com o poder central e pelo outro, nos leva a concluir que os professores consideram que os seus líderes têm um elevado desempenho quando se trata da gestão de recursos e da prestação de contas à tutela, uma área que, pese a sua importância, está mais associada ao exercício da gestão que da liderança.

6. Gestão de Alunos

Considerando que o sentido da existência das escolas são os discentes, facilmente se compreende que a dimensão da gestão de alunos seja uma área fundamental para o desenvolvimento das lideranças escolares. Pretende-se agora com os dados recolhidos conhecer a forma de atuação dos diretores no que toca: à comunicação com a comunidade educativa sobre as regras de conduta dos alunos; à observação do cumprimento das regras e à aplicação das penalizações quando tais regras não são respeitadas; à promoção de uma cultura colaborativa e de troca de experiências, ao evitar da interrupção desnecessária das atividades letivas; à promoção da aproximação entre as atividades escolares e extraescolares e à garantia da informação atualizada sobre os processos individuais dos alunos.

A perceção dos professores em relação à “Gestão de Alunos” é satisfatória, com uma média de 3.2. No entanto, neste domínio a opinião dos docentes não é muito consensual, variando

as opiniões entre os valores 1.67 (por vezes) e os 4 (sempre), o que representa uma amplitude de 2.33 (cf. Quadro 31).

Quadro 31.

Mínima, Máxima, Amplitude, Média e Desvio-Padrão da dimensão Gestão de Alunos

	N	Amplitude	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Dimensão Gestão de Alunos	50	2.33	1.67	4.00	3.2640	.53819
Valid N	50					

Nas três escolas os valores são bastante semelhantes, no entanto, a escola que apresenta um melhor desempenho é o Agrupamento 1 com média de 3,32, apesar de ser também aqui onde a opinião é menos consensual. Mais uma vez, a organização que apresenta um pior resultado global é o Agrupamento 2 (cf. Quadro 32).

Quadro 32.

Mínima, Máxima, Amplitude, Média e Desvio-Padrão da dimensão Gestão de Alunos por Agrupamento

	N	Amplitude	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Agrupamento 1	22	2.33	1.67	4.00	3.3288	.60020
Agrupamento 2	10	2.00	2.00	4.00	3.1300	.65818
Agrupamento 3	18	1.33	2.67	4.00	3.2593	.38015

No que respeita ao Agrupamento 2, a leitura dos dados relativa a esta dimensão vem ao encontro das análises feitas anteriormente e que revelaram uma grande incidência na resposta “sem opinião”. Na verdade, neste domínio e neste agrupamento, apenas o item relativo à comunicação das regras de conduta dos alunos à comunidade educativa obtém 0% na opção “sem opinião”, para as outras afirmações as percentagens de respondentes “sem opinião” varia entre os 10% para a afirmação relativa ao assegurar a observação uniforme das regras e a aplicar as penalizações previstas no regulamento e os 30% para o item que diz respeito à promoção da aproximação das práticas escolares às experiências extraescolares. Nos restantes itens a percentagem de docentes que não têm opinião é de 20% (cf. Quadro 6, Anexo 4). Assim, parece poder-se concluir que neste Agrupamento há um grande desconhecimento por parte dos docentes em relação a vários aspetos da vida escolar.

Da análise que se fez da tabela (cf. Quadro 6, Anexo 4) concluiu-se que, globalmente, a gestão de alunos realizada pelos diretores em estudo tem a concordância da grande maioria dos inquiridos visto que, a maior parte das afirmações recolhem as opiniões “sempre” ou “frequentemente”, e apenas se verifica uma dispersão significativa nas respostas ao item relativo à “promoção da partilha de experiências de aprendizagem”, sendo que no Agrupamento 2 se apresenta o mesmo valor percentual (30%) para a resposta “por vezes” e “sempre”. Contudo, o primeiro item, que diz respeito à “comunicação com a comunidade é o que reúne um maior consenso com valores que oscilam entre os 50% e os 70% dos respondentes a optar pela resposta “sempre”, acrescenta-se ainda que na afirmação “evita

interrupções desnecessárias das atividades letivas”, os Agrupamentos 1 e 2 recolhem uma grande concordância nas respostas, com 86,5% e 60% dos inquiridos, respetivamente, a responderem “sempre”, podendo contudo referir-se que os resultados do Teste Mann-Whitney para este item permitem inferir que há diferença significativa nas opiniões manifestadas pelos docentes do sexo feminino e masculino dos três agrupamentos (cf. Quadro 33).

Quadro 33.

U de Mann-Whitney da Gestão de Alunos em função do género

Gestão de alunos	Género	N	Média	U	p
Evita interrupções desnecessárias das atividades letivas.	Masculino	18	32.50	162.000	.004
	Feminino	32	21.57		

Em síntese, refira-se que as percentagens obtidas podem, por um lado, ser entendidas como bons resultados, uma vez que permitem inferir que a maioria dos docentes conhece e tem uma opinião positiva sobre a atuação dos seus líderes no que respeita à gestão de alunos, por outro, deixam em aberto o facto de haver um grupo significativo de professores que não tem, ou não pretende manifestar, qualquer opinião sobre o assunto.

7. Desenvolvimento Profissional e Formação Contínua

Aquando da leitura da literatura sobre liderança, um dos elementos que mereceu destaque foi o facto de se esperar que um líder eficiente seja capaz de promover o desenvolvimento da organização e incentivar a melhoria da formação dos seus colaboradores, o que terá impacto nos resultados da organização que lidera. Esta constatação aplica-se ao contexto escolar sem qualquer restrição, pelo que no trabalho aqui apresentado considerou-se relevante que na avaliação da perceção dos docentes sobre as lideranças escolares, seja feita uma reflexão sobre a formação contínua e desenvolvimento profissional dos diretores e o incentivo que estes dão aos professores para realizarem formação.

No domínio do “Desenvolvimento Profissional e Formação Contínua” a opinião média registada foi de 3.1 (cf. Quadro 34), sendo esta a dimensão onde se regista uma amplitude de respostas mais elevada, com as opiniões a variarem entre os valores 1 (nunca) e 4 (por vezes).

Quadro 34.

Mínima, Máxima, Amplitude, Média e Desvio-Padrão da dimensão Desenvolvimento Profissional e Formação Contínua

	N	Amplitude	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Dimensão Desenvolvimento Profissional e Formação Contínua	50	3.00	1.00	4.00	3.1481	.75313
Valid N ^{a)}	45					

a) Case excluded

O melhor desempenho é o do Agrupamento 3, com uma média global superior às restantes organizações, e registando maior consenso de opiniões (cf. Quadro 35) situando-se as suas médias individuais sempre acima da média global, em todos os itens (cf. Anexo 3). Nesta dimensão, os resultados menos abonatórios são os do Agrupamento 1, que além de registar a média mais baixa e o menor consenso, apresenta ainda quatro casos sem opinião

Quadro 35.

Mínima, Máxima, Amplitude, Média e Desvio-Padrão da dimensão Desenvolvimento Profissional e Formação Contínua por Agrupamento

	N	Amplitude	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Agrupamento 1 ^a)	18	3.00	1.00	4.00	2.9167	.84453
Agrupamento 2 ^b)	9	2.67	1.33	4.00	2.9815	.88367
Agrupamento 3	18	1.33	2.67	4.00	3.4630	.45931

a) 4 casos sem opinião b) 1 caso sem opinião

Da análise dos dados recolhidos verifica-se que os líderes em estudo tentam promover o desenvolvimento interno da organização através de algum investimento na sua própria formação, uma vez que a soma das percentagens de respostas “frequentemente” e “sempre” oscila entre os 60% e os 83.3%. Acrescente-se que, para este item, o teste Mann-Whitney aponta uma diferença significativa de opinião ($p = .023$) entre docentes com mais e docentes com menos de 10 anos de tempo de serviço (cf. Quadro 36).

Quadro 36.

U de Mann-Whitney do Desenvolvimento Profissional e Formação Contínua em função do tempo de serviço

Desenvolvimento profissional e formação contínua	Tempo de serviço	N	Média	U	p
Partilha ideias e informação aos outros profissionais e assume a liderança ao lançar desafios face à profissão.	Até 10 anos	7	36.50	73.500	.023
	+ de 10 anos	43	23.71		

Destaque-se ainda que a única escola que responde a todos os itens desta dimensão com a opção “sempre” como maioritária é o Agrupamento 3. Por sua vez, a afirmação que reúne maior concordância a nível dos três agrupamentos é a que se refere à “partilha ideias e informação com outros profissionais e assume a liderança ao lançar desafios face à profissão”, visto que, as respostas dos inquiridos situam-se em maior número percentual no “sempre”, seguido do “frequentemente”, apesar de 40% dos inquiridos do Agrupamento 2 se distribuírem pelas opções “nunca” (10%) e “por vezes” (30%). Acrescente-se também que é neste item que se regista a menor percentagem de docentes que afirmam não ter opinião sobre a questão proposta e que os resultados do teste Mann-Whitney revelam haver diferença significativa de opinião ($p = .040$) entre docentes de sexos diferentes (cf. Quadro 37).

Quadro 37.

U de Mann-Whitney do Desenvolvimento Profissional e Formação Contínua em função do género

Desenvolvimento Profissional e Formação Contínua	Género	N	Média	U	p
Esforça-se por melhorar as suas competências de liderança através do desenvolvimento de atividades com vista à sua evolução profissional, por iniciativa própria.	Masculino	18	30.89	191.000	.040
	Feminino	32	22.47		

Contudo, até agora, este tema é aquele no qual as respostas dos inquiridos mais recaem na opção “sem opinião” e, nos Agrupamentos 1 e 2, esta opção atinge inclusivamente a percentagem mais elevada, a qual ronda, genericamente, os 40% (cf. Anexo 4). Este facto pode justificar-se ou pela falta de interesse, por parte dos professores, em relação à aquisição de formação pelos líderes da organização ou porque os diretores não dão informação sobre a formação que frequentam ao corpo docente.

8. Relação com Pais e Comunidade

Ao pensar a escola importa não esquecer que esta é uma organização na qual diversos atores atuam, como é o caso de professores, alunos, pessoal não docente e encarregados de educação, tendo cada grupo papéis e interesses bem definidos. Contudo, além destas relações internas, e porque se encontra imersa num contexto social específico, a escola estabelece fortes interações com a comunidade que a rodeia. Aliás, interessa aqui destacar que os próprios normativos legais conferem à comunidade educativa um papel importante no seio da escola, disso sendo exemplo o DL 75/2008 no qual se delineia a composição e a função do Conselho Geral de Escola. Assim, no Artigo 11 do referido decreto, este órgão é definido como “o órgão de direcção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa” (p. 2345), e na sua composição contam-se com diversos representantes da sociedade civil que passam assim a ter uma participação direta na vida das escolas. Constate-se então que de acordo com o DL 75/2008, no ponto 2, do artigo 12º pode ler-se que “na composição do conselho geral tem de estar salvaguardada a participação de representantes do pessoal docente e não docente, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do município e da comunidade local” e no ponto 6, do mesmo artigo especifica-se que “além de representantes dos municípios, o conselho geral integra representantes da comunidade local, designadamente de instituições, organizações e actividades de carácter económico, social, cultural e científico” (p. 2345). Acrescente-se ainda que, entre outras funções, cabe a este órgão eleger o diretor da escola ou agrupamento (DL 75/2008, artigo 13º, ponto 1, alínea b).

Do aqui exposto fica claro que a relação dos líderes escolares com a comunidade educativa e com os encarregados de educação apresenta-se como um tópico que merece toda a atenção quando o objetivo é refletir sobre o desempenho das lideranças. Assim, ao analisar esta dimensão, o que se propõe é uma visão mais abrangente da escola olhando para a forma como

esta se relaciona com o exterior, pretendendo-se assim, por exemplo, aferir da criação de parcerias com instituições e empresas da comunidade, em resposta às necessidades dos alunos e da capacidade de projetar uma imagem positiva da escola para a comunidade.

Com base nos dados obtidos, e relativamente ao “Relacionamento com pais e comunidade”, a opinião dos professores é bastante satisfatória, tendo esta obtido uma média de 3.4, com as opiniões a variar entre os 2.2 (por vezes) e os 4 (sempre) (Quadro 38).

Quadro 38.
Mínima, Máxima, Amplitude, Média e Desvio-Padrão da dimensão Relações com os pais e comunidade

	N	Amplitude	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Dimensão Relacionamento com Pais e Comunidade	50	1.80	2.20	4.00	3.4415	.54435
Valid N ^{a)}	49					

a) Case excluded

Fazendo uma análise global das respostas é perceptível que a maioria das respostas se situa ao nível do “frequentemente” e do “sempre”. Registe-se que, no que respeita à afirmação “encoraja as relações entre o agrupamento, o meio e os pais” os valores recolhidos para as respostas “frequentemente” e “sempre” somados, situam-se entre os 90% e os 100%, e no item sobre a projeção da imagem positiva da escola, apesar de se obter uma percentagem um pouco menor, esta é bem elevada visto que em todos os agrupamentos a maioria das respostas positivas atinge valores entre os 60% e os 100%. Na mesma linha, e analisando os restantes itens desta dimensão verifica-se que 85.7% dos docentes consideram que os seus líderes promovem a cooperação do Agrupamento com outras organizações da comunidade, de forma a responder às necessidades dos alunos e 82.7% são capazes de encorajar a participação ativa da comunidade e dos pais na vida da escola que lideram (cf. Anexo 4).

Uma análise mais específica dos resultados obtidos permite, no entanto perceber que, também nesta dimensão, o Agrupamento 2 continua a ser o que obtém resultados menos positivos, pois apesar da resposta “nunca” obter sempre o valor percentual de 0%, a opinião “por vezes” regista valores que chegam aos 20% para a afirmação “demonstra ter conhecimento das necessidades da escola/meio e promove ações com vista a satisfazer as necessidades identificadas” e de 30% para o item “projeta uma imagem positiva do Agrupamento à comunidade. Por seu turno, a liderança do Agrupamento 3 surge aqui com uma avaliação francamente positiva visto que, quando se tomam em consideração as respostas “sempre” e “frequentemente”, recolhe um valor percentual de 100% para todos os itens desta dimensão (cf. Anexo 4).

Finalmente, analisando os resultados de “sem opinião”, verifica-se que enquanto o Agrupamento 3 regista sempre um valor de 0% para todas as afirmações, o Agrupamento 1 apresenta valores entre os 4.5% e os 9.1% para os diferentes itens e o Agrupamento 2 é o que

obtém o nível percentual mais alto, com 10% de docentes a referirem não ter opinião em quatro dos cinco itens em análise. (cf. Anexo 4).

Quando comparadas as três organizações, verifica-se que a escola que apresenta melhor desempenho é o Agrupamento 1, que alcançou uma média de 3.3. As outras duas escolas apresentam valores bastante idênticos, sendo de realçar que o Agrupamento 3, apesar de apresentar a média mais baixa, é o que regista a mínima mais elevada (2,38) e o maior consenso entre os docentes questionados (amplitude = 1.38) (cf. Quadro 39).

Quadro 39.

Mínima, Máxima, Amplitude, Média e Desvio-Padrão da dimensão Relações com os pais e comunidade por Agrupamento

	N	Amplitude	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Agrupamento 1 ^a)	21	1.80	2.20	4.00	3.3286	.57196
Agrupamento 2	10	1.80	2.20	4,00	3.1933	.66254
Agrupamento 3	18	1.38	2.38	3.75	3.1250	.42660

a) 1 caso sem opinião

Assim, estes valores parecem revelar diferenças nas lideranças dos três agrupamentos estudados, que não se apresentam dissonantes dos resultados obtidos nas temáticas anteriormente referenciadas.

9. Resolução de Problemas e Tomada de Decisões

No atual enquadramento legal das organizações escolares um dos objetivos estruturantes é o reforço das lideranças escolares. Para isso foi necessário garantir a existência de “um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa.” (DL 75/2008, p. 2342), pelo que foi criada a figura do Diretor da Escola/Agrupamento a quem “é confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica (...) exercendo também competências no domínio da gestão pedagógica” (DL 75/2008, artigo 18º, p. 2346). Deste modo, torna-se evidente a importância de atributos como a capacidade de resolução de problemas e de tomada de decisões no perfil dos líderes escolares, pelo que se afigura importante analisar as opiniões dos docentes em relação à forma como os seus diretores desenvolvem estas ações.

No domínio da “Resolução de Problemas e Tomada de Decisões”, as escolas em estudo obtiveram um valor de média, que apesar de positivo, é baixo (3.0), sendo que se registou um valor de amplitude elevado com as respostas a variar entre os valores 1 (nunca) e 4 (sempre) (cf. Quadro 40).

Quadro 40.**Mínima, Máxima, Amplitude, Média e Desvio-Padrão da dimensão Resolução de Problemas e Tomada de Decisões**

	N	Amplitude	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Dimensão Resolução de Problemas e Tomada de Decisões	50	3.00	1.00	4.00	3.0090	.61409
Valid N	50					

Refira-se ainda que a escola que apresentou melhor desempenho neste domínio foi o Agrupamento 1, com uma média de 3.2, sendo esta a organização que obtém média mais alta em todos os itens desta dimensão (cf. Anexo 3). Quanto às outras duas organizações os resultados ficaram um pouco abaixo, sendo de destacar o Agrupamento 2, por ser o único onde se regista o valor 1 (nunca), o que deixa antever algum descontentamento relativamente a este aspeto da vida da escola, por parte de alguns docentes, e por ser aquele onde as respostas revelam menos consenso atingindo-se o valor 3 para a amplitude (cf. Quadro 41).

Quadro 41.**Mínima, Máxima, Amplitude, Média e Desvio-Padrão da dimensão Resolução de Problemas e Tomada de Decisões por Agrupamento**

	N	Amplitude	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Agrupamento 1	22	1.80	2.20	4.00	3.2205	.56456
Agrupamento 2	10	3.00	1.00	4.00	2.6400	.80994
Agrupamento 3	18	1.60	2.20	3.80	2.9556	.45273

Os dados revelam que a maior parte das respostas se situa na opção “frequentemente”, para todas as afirmações desta dimensão, sendo o item “o diretor partilha informação e facilita as tomadas de decisão entre todo o pessoal”, aquele em que os professores se revelam mais concordantes, com 55.5% a responder “frequentemente”. Refira-se no entanto que se verifica alguma dispersão de opiniões com valores percentuais consideráveis na opção “por vezes”, destacando-se aqui de novo e pela negativa o Agrupamento 2, que não só obtém, em todos os itens, 30% das opiniões neste nível de resposta, como também é aquele que regista valores mais altos de professores que respondem “nunca” e “sem opinião”, o que parece confirmar um certo distanciamento dos professores em relação à vida da escola (cf. Anexo 4).

Realizado o teste de Mann-Whitney (cf. quadro 42) para perceber se podem encontrar-se assimetrias entre os docentes com diferente tempo de serviço (até 10 anos, e mais de 10 anos), verifica-se que se registam algumas diferenças significativas nos seguintes itens desta dimensão: partilha informação e facilita as tomadas de decisão entre todo o pessoal ($p = .006$), é flexível e está aberto a diferentes soluções para os problemas ($p = .021$), implementa processos participativos de tomada de decisão, em vez de decidir isoladamente ($p = .007$).

Quadro 42

U de Mann-Whitney da Resolução de Problemas e Tomada de Decisões em função do tempo de serviço

Resolução de Problemas e Tomada de Decisões	Tempo de serviço	N	Média	U	p
Partilha informação e facilita as tomadas de decisão entre todo o pessoal.	Até 10 anos	7	38.14	62.000	.006
	+ de 10 anos	43	23.44		
É flexível e está aberto a diferentes soluções para os problemas.	Até 10 anos	7	36.64	72.500	.021
	+ de 10 anos	43	23.69		
Implementa processos participativos de tomada de decisão, em vez de decidir isoladamente.	Até 10 anos	7	38.00	63.000	.007
	+ de 10 anos	43	23.47		

Verifica-se que a maior parte dos itens onde se regista esta diferença tem a ver com uma certa participação democrática na vida da escola, parecendo que os docentes com mais tempo de serviço veem as suas lideranças como menos abertas às opiniões dos restantes elementos da escola, o que poderá justificar-se pelo facto de no modelo de gestão escolar anterior, os professores terem uma voz mais ativa na escolha dos seus dirigentes e uma participação mais direta nas decisões tomadas na escola.

Em geral, parece verificar-se que a perceção global dos docentes sobre os seus dirigentes é que estes se revelam flexíveis e capazes de implementar processos participativos de tomada de decisão, promovendo (“sempre” ou “frequentemente”) o debate e a partilha de opiniões e de informação para a busca de soluções, envolvendo os docentes.

10. Comunicação Interna

No quadro das organizações, a comunicação ocupa um lugar de indiscutível relevância, sendo um fator chave tanto na discussão de metas e objetivos como na organização do trabalho colaborativo, funcionando como facilitador na aceitação de processos de mudança. No que às escolas diz respeito, a comunicação interna inclui todos os atos comunicativos que podem acontecer através de diferentes instrumentos, sendo que, quanto maior for a organização escolar, mais desafios se colocam à liderança para garantir que a comunicação acontece e a informação chega a todos, uma situação particularmente relevante quando se pensa em agrupamentos com vários estabelecimentos, nos quais há que garantir que os docentes da escola sede e das restantes escolas têm igual conhecimento sobre a vida da organização.

Relativamente à “Comunicação Interna”, obteve-se nesta dimensão o valor médio de 3.2, sendo observável alguma dispersão na distribuição das opiniões, uma vez que estas oscilam entre os valores 1.6 e 4 (amplitude = 2.40) (cf. Quadro 43).

Quadro 43.**Mínima, Máxima, Amplitude, Média e Desvio-Padrão da dimensão Comunicação Interna**

	N	Amplitude	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Dimensão Comunicação Interna	50	2.40	1.60	4.00	3.2393	.56293
Valid N	50					

Mais uma vez se verifica que a média mais alta é a do Agrupamento 1, apresentando esta escola um valor médio de 3.3, e a mais baixa é do Agrupamento 2, com um valor médio de 2.9 e uma amplitude de 2.4, o que deixa em evidência a falta de consenso entre os inquiridos (cf. Quadro 44).

Quadro 44.**Mínima, Máxima, Amplitude, Média e Desvio-Padrão da dimensão Comunicação Interna por Agrupamento**

	N	Amplitude	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Agrupamento 1	22	1.40	2.60	4.00	3.3947	.45945
Agrupamento 2	10	2.40	1.60	4.00	2.9750	.79788
Agrupamento 3	18	1.60	2.40	4.00	3.1963	.49122

Passando agora à análise dos resultados obtidos nos questionários (cf. Anexo 4), a observação da tabela de frequências permite afirmar que as respostas “sempre” e “frequentemente” recolhem o maior número de respostas dadas pelos inquiridos, o que nos transmite o opinião favorável por parte do corpo docente em relação à qualidade da informação e à forma como os líderes a transmitem dentro da organização. Refira-se ainda que, em especial para as afirmações um, dois e três, respetivamente: “promove e garante a fácil circulação da informação pelo Agrupamento”, “utiliza comunicação que possibilita circulação da informação pelo Agrupamento em tempo útil” e “adota um modelo informal rápido para comunicar as informações mais importantes para o funcionamento do Agrupamento, em vez de um modelo muito formal de comunicação escrita formal tradicional”, os professores manifestam um elevado nível de concordância e uma visão francamente favorável do desempenho dos seus diretores nos três Agrupamentos em estudo. Pese esta concordância generalizada convém aqui referir que para o item três foram recolhidos valores de 30% e 33,3% para a resposta “por vezes”, nos Agrupamentos 2 e 3 respetivamente, o que deixa em aberto a necessidade de alguma melhoria a este nível.

Contudo, os resultados revelam também que a opinião dos professores sobre o desempenho do líder na confirmação de boa receção da informação transmitida é menos positiva e menos favorável, sendo que no Agrupamento 3, 44.4% dos respondentes respondem “por vezes” e no Agrupamento 2, 50% dos respondentes respondem “nunca” (20%), “por vezes” (10%) e “sem opinião” (20%).

Mais uma vez o desempenho da liderança do Agrupamento 2 é a que obtém valores mais

negativos, pois é também nesta organização que se recolhe a maior percentagem de respostas “sem opinião” no âmbito desta dimensão, o que deixa antever falhas na forma como a informação circula dentro deste Agrupamento.

É ainda curioso registar que o item que recolhe maior nível de concordância entre os professores, nos três agrupamentos é o último - “desloca-se às várias escolas/jardins de infância para verificar se a informação chegou e foi transmitida”. No entanto, esta questão parece não se revestir de grande relevância uma vez que os Agrupamentos 1 e 2 são constituídos por um único edifício, pelo que apenas o diretor do Agrupamento 3 terá necessidade de se deslocar da sede escolar, e, também aqui 61.1% refere não ter opinião sobre a questão, o que pode justificar-se pelo facto dos docentes lecionarem na escola sede, pelo que desconhecem se o diretor se lá desloca ou não.

O teste Kruskal-Wallis obtém $p = .006$ (cf. Quadro 45), nas médias relacionadas com a deslocação às várias escolas/jardins de infância, o que é revelador da existência de diferenças significativas de opinião entre os quatro níveis de ensino. Neste item o grupo com percentagem mais baixa é o dos educadores de infância ($M = 5.25\%$) e a mais alta a dos professores do 3º Ciclo ($M = 29.89\%$). Assim, a opinião da educação pré-escolar é bem menos positiva que a dos restantes inquiridos, o que pode estar relacionado com a localização dos estabelecimentos, podendo inferir-se que perto do poder, ou seja, na escola sede, a comunicação é percebida como melhor.

Quadro 45
Kruskal-Wallis da Comunicação Interna em função do nível de ensino que leciona

Comunicação Interna	Nível ensino	N	Média	χ^2	p
	Educador de Infância	4	5.25	14.318	.006
Desloca-se às várias escolas/jardins de infância para verificar se a informação chegou e foi transmitida	1º Ciclo	1	32.50		
	2º Ciclo	4	25.38		
	3º Ciclo	9	29.89		
	Secundário	32	26.59		

2.6.2.Clima

Observem-se agora os resultados obtidos no questionário relativo à variável “clima” para as suas cinco dimensões:

1. Relação entre os Professores da Escola

No que toca a esta dimensão, pretende-se avaliar a imagem dos professores quanto à relação que estabelecem entre si, destacando-se o desenvolvimento de trabalho colaborativo, a cooperação na resolução de problemas, a partilha de conhecimentos, experiências, materiais e momentos de convívio, bem como a construção de relações de amizade para além do domínio estritamente profissional.

Relativamente à dimensão “relação entre os professores da escola”, parece haver algum consenso entre os inquiridos, uma vez que a amplitude das respostas é de 1.5, oscilando estas entre o 2.13 e o 3.63. A nível global, a média obtida foi de 3.1, o que parece apontar para uma perceção satisfatória, por parte dos professores, no que respeita à relação entre pares dentro da escola (cf. Quadro 46).

Quadro 46.

Mínima, Máxima, Amplitude, Média e Desvio-Padrão de todas as dimensões analisadas

	N	Amplitude	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Relação Professores da Escola	50	1.50	2.13	3.63	3.1750	.31237
Relação Professores Agrupamento	50	1.78	2.11	3.89	3.1800	.38352
Imagem professores/alunos	50	1.92	2.50	4.42	3.1917	.33045
Imagem professores/Órgão de Gestão	50	2.00	2.25	4.25	3.0200	.32496
Relação Agrupamento/ Comunidade	50	2.30	2.70	5.00	4.0480	.48624
Valid N (listwise)	50	1.50	2.13	3.63	3.1750	.31237

A média mais elevada é a do Agrupamento 1, que é também onde se verifica maior consenso entre os inquiridos (amplitude= .88) e a mais baixa a do Agrupamento 3 (cf. Quadro 47).

Quadro 47.

Mínima, Máxima, Amplitude, Média e Desvio-Padrão da dimensão Relação entre os Professores da Escola por Agrupamento

	N	Amplitude	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Agrupamento 1	22	.88	2.75	3.63	3.2386	.24973
Agrupamento 2	10	1.00	2.50	3.50	3.1375	.31430
Agrupamento 3	18	1.50	2.13	3.63	3.1181	.37738

Da análise geral da tabela de frequências desta dimensão (cf. Anexo 5, Quadro 1) realça-se que a maior parte das respostas ao item 1 regista concordância entre os docentes na assunção de que existe espírito de cooperação entre pares quando surge a necessidade de resolver problemas. Observe-se também que na análise das respostas à questão 10, relativa à colaboração entre os professores na realização das tarefas, verificam-se algumas diferenças entre os três agrupamentos, visto que no Agrupamento 1, 63.7% discordam que haja pouca colaboração e 12% concordam; no Agrupamento 2, 22% não concorda nem discorda da afirmação, sendo que apenas 40% revelam discordância; e no Agrupamento 3, a maior percentagem de inquiridos (44.5%) concorda que a colaboração neste âmbito é rara. Registe-se ainda que quando comparadas as três unidades analisadas, o Agrupamento 1 é aquele onde parece que as práticas colaborativas estão mais enraizadas, uma vez que nas questões relativas à cooperação entre pares, esta organização é a que obtém sempre os melhores resultados. Os resultados do Teste Kruskal-Wallis para este tópico evidenciam que há

diferença significativa ($p = .039$) de opiniões entre docentes de diferentes níveis de ensino, sendo os do Secundário aqueles que apresentam uma percentagem inferior nesta questão (21,31%) e os do 1º Ciclo os que registam uma percentagem superior (45,50%) (cf. Quadro 48).

Quadro 48.

Kruskal-Wallis da Relação entre Professores da Escola em função do nível de ensino que leciona

Relação Professores da Escola	Nível ensino	N	Média	χ^2	p
Raramente os professores da escola partilham entre si momentos de lazer.	Educador de Infância	4	28.50	18.523	.001
	1º Ciclo	1	31.00		
	2º Ciclo	4	43.75		
	3º Ciclo	9	36.33		
	Secundário	32	19.63		
Há pouca colaboração entre os professores na realização das tarefas escolares.	Educador de Infância	4	35.13	10.069	.039
	1º Ciclo	1	45.50		
	2º Ciclo	4	27.63		
	3º Ciclo	9	32.94		
	Secundário	32	21.31		
O ambiente entre os professores da escola é de abertura e confiança	Educador de Infância	4	16.75	12.159	.016
	1º Ciclo	1	23.50		
	2º Ciclo	4	13.38		
	3º Ciclo	9	16.83		
	Secundário	32	30.61		

Ainda no domínio do espírito de cooperação, na questão sobre a partilha de materiais, a maior parte dos docentes concorda com esta afirmação, sendo de registar que apenas no Agrupamento 2 as opiniões se dividem equitativamente entre a concordância (50%) e a posição intermédia de “nem concordo nem discordo” (50%). Acrescente-se ainda que, neste ponto, o Teste Mann-Whitney deixa antever que há uma diferença significativa ($p = .041$) de acordo com o tempo de serviço dos respondentes, com os docentes com menos tempo de serviço a apresentarem um valor mais elevado para a afirmação de que é prática da escola acontecer partilha de materiais entre docentes (cf. Quadro 49).

Quadro 49.

U de Mann-Whitney da Relação entre Professores da Escola em função do tempo de serviço

Relação Professores da Escola	Tempo de serviço	N	Média	U	p
Os professores da escola partilham materiais didáticos.	Até 10 anos	7	35.07	83.500	.041
	+ de 10 anos	43	23.94		

No que diz respeito ao item 35, a opinião dos professores permite inferir que há colaboração na planificação e organização das atividades da escola, uma vez que as respostas da maior parte dos inquiridos se dividem entre o “concordo” e o “concordo totalmente”, atingindo-se

valores entre os 77.3% e os 90%. Por seu turno, na questão 26, cujo objetivo é saber qual a percepção dos professores em relação à comunicação entre pares sobre problemas disciplinares dos alunos, os dados permitem verificar que a maioria dos docentes dialogam quando há problemas disciplinares, assim, apenas uma minoria dos professores consideram que a comunicação entre colegas é rara quando a questão se refere a este tipo de problemas (4.5% no Agrupamento 1 e 11.2% no Agrupamento 3). Neste ponto, registre-se que o Teste Mann-Whitney revela uma diferença significativa ($p=.023$) de acordo com o género dos inquiridos, com os homens a apresentarem uma percentagem superior às mulheres para a afirmação de que este tipo de comunicação é rara (cf. Tabela 50).

Quadro 50.

U de Mann-Whitney da Relação entre Professores da Escola em função do género

Relação Professores da Escola	Género	N	Média	U	p
Os professores da escola raramente conversam entre si acerca de problemas de comportamento dos alunos.	Masculino	18	30.89	191.000	.023
	Feminino	32	22.47		

Da análise do item 22 conclui-se que, no Agrupamento 1, uma clara maioria dos professores (72.8%) “concorda” ou “concorda totalmente” que se vive um bom ambiente na escola. Contudo nos outros dois casos, a situação é diferente e as respostas que concentram maior percentagem são as de discordância ou do nível intermédio “não concordo, nem discordo”, o que deixa antever uma percepção menos positiva por parte dos docentes sobre o ambiente vivido nas suas escolas. Os resultados do Teste Kruskal-Wallis para este item permitem concluir que (cf. Quadro 48) há diferença significativa ($p=.016$) de opiniões entre docentes de diferentes níveis de ensino, sendo os do Secundário quem apresenta uma percentagem superior nesta questão (30.16%) e os do 2º Ciclo os que registam uma percentagem inferior (13.38%).

No que se refere ao domínio mais pessoal, e ao afirmar-se que os momentos de convívio entre os professores são raros, verifica-se que a realidade nos três agrupamentos é bastante diferente, uma vez que a maior parte dos inquiridos do Agrupamento 1 (68.3%) discordam desta afirmação, no Agrupamento 2, 60% dos professores não concorda nem discorda e no Agrupamento 3, 66.7% dos professores concorda (50%) ou concorda totalmente (16.7%) com a afirmação. Contudo, no último item deste quadro verifica-se que a maioria dos inquiridos considera que o trabalho na escola permitiu desenvolver relações de amizade entre si, já que apenas uma minoria discorda ou discorda totalmente da afirmação feita. É curioso registar que a escola que obtém melhor resultado nesta questão é o Agrupamento 1, no qual 81.8% dos respondentes concordam ou concordam totalmente com a afirmação o que se contrapõe aos resultados alcançados no item 7 sobre a partilha dos momentos de lazer entre colegas, no qual esta organização obtém os resultados mais baixos entre as três unidades em estudo (cf. Quadro 1, Anexo 5). Refira-se ainda que os resultados do Teste Kruskal-Wallis para esta

questão permitem concluir que (cf. Quadro 48) há diferença significativa ($p=.001$) de opiniões entre docentes de diferentes níveis de ensino, sendo os do 2º Ciclo quem apresenta uma percentagem superior nesta questão (43.50%) e os do Secundário os que registam uma percentagem inferior (19.63%).

2. Relação entre os Professores do Agrupamento

O domínio que a seguir se apresenta propõe-se avaliar a imagem que os professores têm das relações entre os professores do agrupamento. Assim, os itens que o constituem indagam os docentes sobre o apoio mútuo, a construção de relações de amizade, o proveito das reuniões e a articulação do trabalho, o empenhamento no projeto educativo e o conhecimento do trabalho uns dos outros. Refira-se que alguns itens são bastante semelhantes aos do domínio anterior, contudo agora enquadrados numa realidade mais ampla que é o Agrupamento e com uma perspetiva inter-ciclo, pelo que apesar de duas das três escolas em estudo não estarem à data constituídas como agrupamento, optou-se por manter este conjunto de questões visto que em todos os estabelecimentos se leciona mais de um nível de ensino.

No que respeita aos itens 3 e 23 da tabela de frequências (cf. Quadro 51), e porque apenas a unidade organizacional aqui identificada como Agrupamento 3 se constitui de facto como um agrupamento de escolas, releva aqui avaliar os resultados obtidos nesta organização, contrastando-os com o quadro anterior. Assim, quanto ao item 3 é possível verificar que no Agrupamento 3, a percentagem de docentes que concordam ou concordam totalmente quanto ao facto de existir apoio entre os professores na resolução dos problemas é francamente inferior a nível do agrupamento que a nível de escola. Assim, apenas 27.8% dos docentes consideram que há cooperação entre pares para resolver problemas. Quanto ao item 23, a análise dos dados põe a manifesto que, no que toca à construção de relações de amizade promovidas pelo trabalho realizado em contexto escolar, enquanto a nível de escola 44.4% dos professores concordam que tal sucede, a nível de agrupamento esse valor desce para os 27.8%. Os valores mais baixos nestes dois itens podem estar relacionados com a dimensão da organização e o facto dos docentes que não exercem funções na escola sede se sentirem menos apoiados e mais isolados.

No Agrupamento 1, uma clara maioria concorda (68.2%) que as reuniões de trabalho são momentos de verdadeira colaboração, enquanto nas outras duas organizações uma percentagem significativa dos docentes não concorda nem discorda desta afirmação, sendo que no Agrupamento 2, este valor atinge mesmo os 50%, ou seja metade dos professores não tem opinião clara quanto à utilidade das reuniões realizadas.

Relativamente ao debate de questões sobre a atualidade escolar, a escola que apresenta melhores resultados é o Agrupamento 1, com 40.9% dos docentes a confirmarem que esta é uma prática da escola. Por oposto, no Agrupamento 2, 50% discorda da afirmação, um valor

que revela uma falta de debate preocupante, quando se pretende a construção de uma escola reflexiva. No entanto, nos três agrupamentos a maior concentração de respostas localiza-se na posição intermédia do “não concordo, nem discordo”.

Quadro 51.
Relação entre os Professores do Agrupamento

Opinião	Discordo Totalmente			Discordo			Não concordo/nem discordo			Concordo			Concordo Totalmente		
	%			%			%			%			%		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
3. Os professores do agrupamento apoiam-se mutuamente na resolução de problemas.	0	0	5.6	0	10	38.8	27.3	50	27.8	59.1	40	27.8	13.6	0	0
8. As reuniões de trabalho no agrupamento constituem momentos de verdadeira colaboração.	0	0	0	9.1	20	16.7	22.7	50	44.4	54.6	30	38.9	13.6	0	0
13. Os professores do agrupamento organizam-se para debater temas da atualidade escolar.	9.2	0	5.6	4.5	50	27.8	40.9	40	44.4	40.9	0	16.6	4.5	10	5.6
18. Há a sensação de haver diferentes estatutos de professores no agrupamento.	9.1	10	0%	54.6	0	22.2	22.7	20	11.1	13.6	60	50	0	10	16.7
19. O acolhimento aos professores mais novos é negligenciado pelos outros professores do agrupamento.	18.2	10	27.8	54.5	20	44.4	27.3	50	16.6	0	10	5.6	0	10	5.6
23. O trabalho neste agrupamento tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade entre os professores.	0	10	5.6	4.5	0	27.8	18.2	40	38.8	54.6	50	22.2	22.7	0	5.6
31. Os professores em geral revelam-se empenhados no desenvolvimento do projeto educativo do agrupamento.	0	0	0	4.5	0	0	31.8	30	22.2	45.5	50	50	18.2	20	27.8
42. Os professores dos diferentes ciclos do agrupamento colaboram, de modo a articularem o seu trabalho.	4.5	10	5.6	9.1	10	11.1	45.5	50	27.8	36.4	20	55.5	4.5	10	0
48. Os professores de um ciclo desconhecem o trabalho realizado pelos colegas de outros ciclos no agrupamento.	0	0	11.1	22.7	10	44.5	72.8%	60	22.2	4.5	10	22.2	0	20	0

No que toca ao item 18, referente à existência de diferentes estatutos de professores, as opiniões põem a descoberto diferenças entre as três escolas, com os professores do Agrupamento 1 a manifestarem uma opinião positiva, visto que 54.6% discordam do facto de haver estatutos diferentes entre docentes e nenhum docente revela total concordância com a afirmação. Nos Agrupamentos 2 e 3 a realidade é outra, com a maioria dos professores a afirmar sentir a existência de diferentes estatutos, com valores que atingem os 70% (Agrupamento 2) e 66.7% (Agrupamento 3). Para este item, os resultados do Teste Kruskal-Wallis permitem concluir que (cf. Quadro 52) há diferença significativa ($p = .044$) de opiniões entre docentes de diferentes níveis de ensino, sendo os professores do 2º Ciclo os que

apresentam uma percentagem superior nesta questão (40.25%), com os do Secundário a registarem uma percentagem inferior (21.34%).

Quadro 52.

Kruskal-Wallis da Relação Professores do Agrupamento em função do nível de ensino que leciona

Relação Professores do Agrupamento	Nível ensino	N	Média	χ^2	p
Os professores do agrupamento apoiam-se mutuamente na resolução de problemas.	Educador de Infância	4	19.25	13.244	.010
	1º Ciclo	1	36.50		
	2º Ciclo	4	7.38		
	3º Ciclo	9	19.83		
	Secundário	32	29.80		
Há a sensação de haver diferentes estatutos de professores no agrupamento.	Educador de Infância	4	27.63	9.794	.044
	1º Ciclo	1	37.50		
	2º Ciclo	4	40.25		
	3º Ciclo	9	31.44		
	Secundário	32	21.34		
Os professores de um ciclo desconhecem o trabalho realizado pelos colegas de outros ciclos no agrupamento.	Educador de Infância	4	17.50	12.700	.013
	1º Ciclo	1	45.50		
	2º Ciclo	4	7.50		
	3º Ciclo	9	24.17		
	Secundário	32	28.50		

Quanto ao acolhimento dos professores mais novos, a maioria dos docentes dos Agrupamentos 1 e 3 discordam que este seja negligenciado, sendo que no Agrupamento 1 ninguém concorda com tal afirmação. A situação apenas se altera no Agrupamento 2, com 50% dos professores a dizerem que não concordam nem discordam, 20% a manifestar concordância e apenas 30% a discordarem que tal suceda.

Em todos os agrupamentos estudados, a maioria dos professores acredita que há empenho na realização do projeto educativo por parte dos docentes, sendo de destacar que apenas 4.5% dos respondentes afirmam discordar da afirmação, pelo que esta perceção é consensual a nível das três unidades organizacionais.

Sobre a articulação do trabalho dos professores dos diferentes ciclos, verificou-se que apenas no Agrupamento 3 a maioria dos docentes considera que tal acontece, sendo que a maior parte dos professores dos outros dois agrupamentos não concorda, nem discorda da existência dessa articulação. Os dados obtidos na afirmação 42 vêm a ser de algum modo corroborados pelos resultados do item 48, visto que, mais uma vez, é no Agrupamento 1 que mais docentes (44.5%) discordam quanto ao desconhecimento do trabalho realizado pelos colegas de outros ciclos, quando nas outras duas escolas a maior percentagem de respostas se localiza na resposta intermédia “não concordo, nem discordo”. Registe-se ainda aqui que o Teste

Kruskal-Wallis para esta questão apresenta resultados que permitem concluir que (cf. Quadro 52) há diferença significativa ($p= .013$) de opiniões entre docentes de diferentes níveis de ensino, com os docentes do 1º Ciclo a apresentar uma percentagem superior nesta questão (45.50%), dando a sensação de que este grupo de docentes é aquele que mais sente que os seus pares não conhecem o seu trabalho, no entanto, para conseguir uma verdadeira articulação entre os restantes níveis de ensino seria fundamental que o trabalho desenvolvido por estes profissionais fosse conhecido pelos professores dos outros ciclos de ensino.

3. Imagem dos Professores em relação aos Alunos

Neste tópico são propostas 12 questões que pretendem analisar a imagem que os professores têm em relação aos alunos, as quais incidem sobre questões relacionadas com o interesse nas aprendizagens e atividades escolares, o respeito pelos colegas e professores, os problemas de indisciplina, a relação de proximidade e colaboração com os professores.

No que toca à imagem que os professores têm dos alunos, esta é positiva atingindo a média de 3.1 (cf. Quadro 46). Á semelhança do que se verificou nas dimensões anteriores, a escola com melhor desempenho é o Agrupamento 1, que alcança uma média de 3.2, e onde a máxima atinge o valor 4, que diz respeito a uma opinião claramente positiva. O resultado menos abonatório é o do Agrupamento 2, que é também aquele onde se encontra menor consenso registando-se uma amplitude de 1.75 nas respostas (cf. Quadro 53).

Quadro 53.

Mínima, Máxima, Amplitude, Média e Desvio-Padrão da dimensão Imagem dos Professores em relação aos Alunos

	N	Amplitude	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Agrupamento 1	22	1.17	2.83	4.00	3.2311	.26964
Agrupamento 2	10	1.75	2.67	4.42	3.0917	.49449
Agrupamento 3	18	1.17	2.50	3.67	3.1991	.29586

A análise da tabela de frequência relativas a este domínio (cf. Quadro 2, Anexo 5) evidencia que a perspetiva dos docentes inquiridos sobre o interesse dos alunos em relação à aprendizagem não é muito positiva, uma vez que a maioria não concorda nem discorda da afirmação, e nos Agrupamentos 2 e 3 apenas 20% e 22.2% dos inquiridos manifestam uma visão positiva. A situação mais favorável é a vivida no Agrupamento 1, que quando somados os docentes que concordam e concordam totalmente atinge a percentagem de 40.9%.

Quanto ao respeito demonstrado pelos alunos em relação aos professores, grande parte dos inquiridos nas três unidades concordam que tal acontece, com valores entre os 50% e os 70%, sendo as percentagens correspondentes à manifestação de discordância relativamente baixas.

Relativamente ao item 11, os três agrupamentos vivem situações diferentes, com a maioria dos docentes dos Agrupamentos 1 e 3 a concordarem que existem muitos problemas de

indisciplina na escola, enquanto no Agrupamento 2 o valor desce para 20%. Contudo, nesta organização verifica-se também que enquanto 40% discordam da afirmação, outros 40% não manifestam opinião sobre o tema.

O parecer dos docentes inquiridos sobre a importância que os alunos dão aos resultados escolares não é o mais positivo, em especial no Agrupamento 3, no qual 72.2% dos inquiridos concorda com a afirmação de que os alunos são indiferentes aos resultados escolares. Nos Agrupamentos 1 e 2, como nos permite constatar o quadro 18, a percentagem de respondentes que concordam com a afirmação é bastante inferior, no entanto, no Agrupamento 1, 40.9% não concordam nem discordam e no Agrupamento 2, apesar da maior percentagem de respostas (40%) se concentrar no “discordo”, os restantes 60% dos respondentes dividem-se equitativamente entre a concordância e a posição intermédia. Parece assim que, ainda que com algumas diferenças, a ideia mais geral dos professores é a de que há uma certa indiferença por parte dos alunos em relação aos resultados académicos, o que pode estar relacionado com as baixas expectativas escolares dos alunos. Esta justificação poderá ainda explicar a percentagem particularmente alta obtida neste item pelo Agrupamento 3, que tal como foi referido na caracterização do contexto da investigação, serve uma população que não vê na escola uma resposta às suas necessidades.

No que respeita ao item 20, a maioria dos professores discorda que seja raro que os alunos os procurem para a resolução dos problemas. No entanto, nos Agrupamentos 2 e 3 a percentagem dos docentes que não concordam nem discordam é de algum modo expressiva, com valores que rondam os 40%.

Quanto ao entusiasmo dos alunos pelas atividades escolares, os dados parecem revelar que os docentes maioritariamente duvidam que este exista, pois apenas no Agrupamento 1 a resposta de concordância concentra a maioria das respostas dos professores (45.5%). Nos restantes agrupamentos a maioria não concorda nem discorda.

Apenas no Agrupamento 3 a percepção da maioria dos professores (55,6%) é a de que alunos e professores convivem durante os intervalos. Nas restantes escolas analisadas cerca de 60% dos docentes não concordam nem discordam. Registe-se que em nenhuma das unidades organizacionais se recolheu a resposta “discordo totalmente” para este item.

Dos inquiridos, a maioria concorda que existe colaboração por parte dos alunos nas atividades escolares. Refira-se que a percentagem de respondentes que discorda da existência deste tipo de apoio mútuo é bastante baixa, com o valor mais alto para o Agrupamento 3 com 16.7% e o mais baixo para o Agrupamento 1 com 0% de respostas.

Grande parte dos inquiridos considera que os alunos gostam de andar na escola, uma vez que se alcançam valores na casa dos 70% entre os que concordam e concordam totalmente com a afirmação. A percentagem de discordância em relação a esta afirmação é baixa, o que pode

estar relacionado com o gosto pela socialização que o espaço escolar proporciona aos alunos, uma vez que, dos dados até agora analisados, parece poder-se concluir que os professores não sentem muito entusiasmo nem preocupação dos alunos pelas atividades letivas.

Ao analisar o item 40 verifica-se que, no Agrupamento 2, metade dos inquiridos considera haver conflitos entre alunos fora da sala de aula, no Agrupamento 3, 44.4% discorda da existência destes conflitos e no Agrupamento 1, 45.5% dos respondentes afirma não concordar nem discordar. A realidade das três escolas é assim bastante diferente. No entanto, no ponto seguinte a situação altera-se e enquanto no Agrupamento 3, 44,4% dos inquiridos concordam que “é frequente os alunos causarem problemas”, nos Agrupamentos 1 e 2 a maioria discorda da afirmação (45,5% e 40% respetivamente).

Dos participantes no estudo a maioria não concorda nem discorda que os alunos escutem os professores quando estes os repreendem. E, apesar de não haver ninguém a discordar totalmente da afirmação, a percentagem de professores que considera que os discentes ouvem as repreensões dos professores é baixa, sendo que a perspetiva mais positiva neste item é a dos professores do Agrupamento 1, com 40.9% a concordar ou a concordar totalmente que tal sucede. Interessa ainda destacar neste item que a realização do Teste Kruskal-Wallis evidenciou (cf. Quadro 54) que há diferença significativa ($p = .035$) de opiniões entre docentes de diferentes níveis de ensino, registando os docentes do 3º Ciclo a percentagem inferior nesta questão (15.17%), o que pode estar relacionado com a faixa etária dos alunos em causa, que no 3º Ciclo se encontram entre os 12 e os 14 anos. Por seu turno, os docentes do Ensino Secundário registam o valor mais elevado (28%), o que poderá justificar-se pelo facto de, até há pouco tempo, o Ensino Secundário não fazer parte do ensino obrigatório, pelo que nem todos os alunos prosseguiram para esse nível de escolaridade.

Quadro 54.
Kruskal-Wallis da Imagem dos Professores em relação aos alunos em função do nível de ensino que leciona

Imagem dos Professores em relação aos alunos	Nível ensino	N	Média	χ^2	p
Os alunos escutam os professores quando estes os repreendem por comportamento inadequado.	Educador de Infância	4	18.25	10.326	.035
	1º Ciclo	1	22.50		
	2º Ciclo	4	36.75		
	3º Ciclo	9	15.17		
	Secundário	32	28.00		

4. Imagem dos Professores em relação ao Órgão de Direção

Ainda com o objetivo de medir o clima de escola foram propostas 12 questões sobre a opinião dos professores no que toca ao apoio que lhes é dado por este órgão, como se sentem em relação ao reconhecimento do seu trabalho e à forma como são aceites as suas sugestões, sobre a capacidade de liderança e bom desempenho de funções e sobre a atuação deste órgão de forma a promover a criação de um ambiente de cooperação, abertura e comunicação. A

dimensão que agora se apresenta tem assim o objetivo de conhecer as percepções dos docentes relativamente ao Órgão de Direção .

Quando avaliados os resultados obtidos para esta dimensão, que diz respeito à imagem do Diretor junto dos docentes, verifica-se que, apesar de positiva (3.0), esta dimensão é a que tem média global mais baixa, com uma dispersão bastante elevada (amplitude = 2.0) (cf. Quadro 46). Realce-se que a melhor média é a do Agrupamento 3 com um valor de 4.2 e apresentando-se aqui o diretor com uma imagem bastante consensual, uma vez que o valor registado da amplitude é de .80, o que aponta para a existência de concordância entre os docentes em relação ao líder da sua escola. (cf. Quadro 55).

Quadro 55.
Mínima, Máxima, Amplitude, Média e Desvio-Padrão da dimensão Imagem dos Professores em relação ao Órgão de Direção

	N	Amplitude	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Agrupamento 1	22	1.25	2.42	3.67	3.0606	.26872
Agrupamento 2	10	2.00	2.25	4.25	3.0750	.54497
Agrupamento 3	18	.83	2.58	3.42	2.9398	.21732

Uma parte significativa dos professores inquiridos sente que o seu trabalho é reconhecido pelo Órgão de Gestão. Na verdade, apenas no Agrupamento 3 a visão dos docentes é dissonante, com a maior concentração de respostas no “não concordo nem discordo” (38.8%), enquanto 33,4% discordam ou discordam totalmente que esse reconhecimento aconteça. Nos outros dois Agrupamentos o sentimento é mais positivo, com uma percentagem que chega aos 86.4% entre os que concordam ou concordam totalmente, no Agrupamento 1, e aos 60% no Agrupamento 2 (cf. Quadro 3, Anexo 5). Fazendo a comparação entre os inquiridos com menos de 10 anos de serviço e outros com mais de 10 anos, o Teste de Mann-Whitney conferem-nos o resultado de $p=.018$, revelando diferenças significativas de opinião entre os dois grupos, apresentando os professores com menos tempo de serviço uma média mais elevada que o outro grupo (cf. Quadro 56).

Quadro 56
U de Mann-Whitney da Imagem do Órgão de Gestão em função do tempo de serviço

Imagem do Órgão de Gestão	Tempo de serviço	N	Média	U	p
Os professores veem o seu trabalho reconhecido pelo(a) Diretor(a).	Até 10 anos	7	36.79	71.500	.018
	+ de 10 anos	43	23.66		
O(a) Diretor(a) tem sabido envolver os professores na prossecução de objetivos comuns.	Até 10 anos	7	35.50	80.500	.026
	+ de 10 anos	43	23.87		

E, ainda para este item, a aplicação do Teste Kruskal-Wallis evidenciou (cf. Quadro 57) que há diferença significativa ($p = .048$) de opiniões entre docentes de diferentes níveis de ensino, sendo a média mais baixa a dos professores do 2º CEB e a mais alta a dos docentes do 1º CEB.

Quadro 57

Kruskal-Wallis da Imagem dos Professores em relação ao Órgão de Gestão em função do nível de ensino que leciona

Imagem dos Professores em relação ao Órgão de Gestão	Nível ensino	N	Média	χ^2	p
Os professores veem o seu trabalho reconhecido pelo(a) Diretor(a)	Educador de Infância	4	22.75	9.569	.048
	1º Ciclo	1	32.50		
	2º Ciclo	4	9.25		
	3º Ciclo	9	20.44		
	Secundário	32	29.08		
O(a) Diretor(a) criou um ambiente em que todos se sentem à vontade para partilhar os seus problema	Educador de Infância	4	20.00	13.337	.010
	1º Ciclo	1	37.00		
	2º Ciclo	4	5.63		
	3º Ciclo	9	20.67		
	Secundário	32	29.67		

Ao analisar o item que avalia a consideração revelada pelo Órgão de Gestão às sugestões dos professores verifica-se que é percepção da maioria dos professores que, para a sua liderança, as sugestões que apresentam não são indiferentes, registando-se valores muito baixos de concordância com a afirmação. A única organização que revela aqui alguma dissonância é o Agrupamento 2, visto que 40% dos questionados não concordam nem discordam.

No que respeita à ação do Diretor quando é chamado a intervir em resposta a um conflito no seio da organização, a maioria dos docentes não considera que este se abstenha de cumprir o seu papel, e a percentagem dos que têm a percepção de que este se abstém neste tipo de situação é muito baixa, registando-se apenas 9.1% no Agrupamento 1 e 0% nos restantes. Apesar disso, a percentagem dos que não têm uma opinião formada é alta atingindo os 50% no Agrupamento 3 e os 40% no Agrupamento 2. A mesma ideia é reiterada quando o conflito envolve docentes e encarregados de educação (item 17), com elevadas percentagens de discordância à afirmação de que o Diretor assume uma atitude de abstenção perante o problema, em todos os agrupamentos, sendo que os valores obtidos nas opções “discordo totalmente” e “discordo”, no Agrupamento 1 atingem os 95.5%, no Agrupamento 2 os 80% e no Agrupamento 3 os 94.4%.

Quanto à criação por parte do Diretor de um ambiente em que todos se sentem à vontade para partilhar problemas, a visão dos inquiridos é menos positiva que nos outros itens previamente analisados. Na verdade, só no Agrupamento 1 se verifica uma maioria de respostas concentradas nas opções “concordo” e “concordo totalmente”. No Agrupamento 2, 40% dos respondentes não tem opinião clara e verifica-se uma distribuição equitativa nas

opções de concordância e de discordância. Analisando os resultados do Agrupamento 3 a maioria de respostas (44.4%) é “não concordo, nem discordo”, mas a discordância em relação à afirmação é de 38,9% quando contabilizadas as respostas “discordo” e “discordo totalmente”. Os resultados do Teste Kruskal-Wallis puseram em evidência (cf. Quadro 57) que há diferença significativa ($p = .018$) de opiniões entre docentes de diferentes níveis de ensino, sendo a média mais baixa a dos docentes do 2º Ciclo (5.63%) e a mais alta a dos professores do 1º ciclo (37%).

No item 27 verifica-se que, nos Agrupamentos 2 e 3, a maior concentração de respostas localiza-se na posição intermédia e, apenas no Agrupamento 1, a maioria dos professores concorda que o Órgão de Gestão soube criar estruturas de comunicação eficazes com os professores, obtendo-se 54.6% de respostas na opção “concordo” e 13.6% na opção “concordo totalmente”. Apesar das percentagens de discordância à afirmação não serem muito elevadas, rondando os 20% nos Agrupamentos 2 e 3, parece que as lideranças em exercício têm ainda de fazer um esforço de melhoria na construção de uma comunicação eficaz com os docentes da escola que dirigem. Esta necessidade pode justificar os resultados obtidos no item anterior, uma vez que a construção de um ambiente propício para a partilha dos problemas exige uma comunicação eficiente.

No que respeita à atitude diante dos poderes regionais e centrais (item 32) e à perceção de que a maior preocupação do Diretor seja o cumprimento dos normativos oficiais (item 36), a maioria das respostas centram-se na opção “não concordo, nem discordo”. Acrescente-se ainda que, apesar das percentagens de concordância a estas afirmações não serem excessivamente altas, ainda assim são significativas, podendo aqui referir-se o Agrupamento 2 que atinge os 40% nas respostas “concordo” e “concordo totalmente” nos dois itens, o que deixa transparecer uma certa visão do Diretor mais como gestor do que como líder.

Os resultados recolhidos relativamente ao item 41 revelam que a maioria dos docentes considera que o diretor exerce uma liderança de apoio ao trabalho dos professores, sendo as percentagens de discordância a esta afirmação bastante baixas. À semelhança do que tem acontecido noutros itens, o Agrupamento que apresenta melhor desempenho neste ponto é o Agrupamento 1, com uma percentagem de 68.2% de concordância e 4.5% de discordância.

A visão dos professores quanto à eficácia do Diretor na criação de condições de cooperação na escola (item 43) é francamente positiva, pois em todos os agrupamentos uma maioria significativa dos professores discorda ou discorda totalmente quando a afirmação é de que o Órgão de Gestão é ineficaz nesta matéria. O mesmo sucede quando se questiona a capacidade do diretor de envolver os professores na prossecução de objetivos comuns (item 46), visto que apenas uma minoria (o valor máximo é de 20%, no Agrupamento 2 quando consideradas em conjunto as respostas “discordo” e “discordo totalmente”) pensa que o Órgão de Gestão não tem sido capaz de conseguir este envolvimento. A aplicação do Teste de Mann-Whitney revela

que neste item as diferenças de opinião são significativas ($p=.0286$) entre os docentes com menos de 10 anos de serviço e outros com mais de 10 anos (cf. Quadro 56), com os professores com menos tempo de serviço a atingirem média mais elevada que o outro grupo.

Quando a questão se coloca a nível do apoio prestado pelo Diretor aos professores em caso de problemas disciplinares com os alunos, as respostas “concordo” e “concordo totalmente” recolhem uma percentagem de 81.9% no Agrupamento 1, 70% no Agrupamento 2 e 88,9% no Agrupamento 3. Refira-se que neste item, os valores são claramente positivos, o que indica que os docentes fazem uma boa avaliação do desempenho dos diretores.

5. Relação entre Agrupamento e Comunidade

A última dimensão tida em consideração para avaliar o clima de escola foi a imagem que os professores têm da relação do agrupamento com a comunidade educativa, sendo esta dimensão constituída por 10 itens que questionam os docentes sobre a abertura ao exterior, as parcerias e relações mantidas pela escola, a promoção de atividades com a participação dos pais e de iniciativas com professores de outras escolas.

A análise do quadro 46 permite observar que esta dimensão se destaca-se das restantes pela média alcançada (4.0) e pelo facto de atingir a máxima de 5 (concordo totalmente) em duas das três unidades organizacionais analisadas. Contudo, é também neste domínio que o valor da amplitude das respostas é mais elevada (2.3), pondo a manifesto alguma falta de concordância dos professores em relação aos aspetos aqui questionados. A imagem que os docentes têm da relação entre o agrupamento e a comunidade é assim bastante satisfatória, sendo o Agrupamento 2, aquele que apresenta a média mais baixa (3.7) e o Agrupamento 3, o que apresenta melhor desempenho (4.2) (cf. Quadro 58).

Quadro 58.

Mínima, Máxima, Amplitude, Média e Desvio-Padrão da dimensão Relação entre Agrupamento e Comunidade

	N	Amplitude	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Agrupamento 1	22	2.30	2.70	5.00	4.0591	.50583
Agrupamento 2	10	2.30	2.70	5.00	3.7300	.62902
Agrupamento 3	18	.80	3.90	4.70	4.2111	.26097

Relativamente ao item 5 (cf. Quadro 4, Anexo 5), referente à promoção de um ensino adequado às características da população-alvo, é opinião generalizada de que a escola tem esta preocupação. O Agrupamento 3 alcança o valor de 100% na concordância dos professores. Acrescente-se ainda que nos Agrupamentos 1 e 3 nenhum docente discorda desta afirmação. Contudo, mais uma vez, o Agrupamento 2 apresenta aqui um desempenho dissonante, com 10% dos professores a discordar que haja esta preocupação e 30% a afirmar que não concordam nem discordam, manifestando algum desconhecimento ou alheamento em relação a este aspeto da vida da escola.

Quando questionados acerca da abertura das infraestruturas da escola à comunidade (item 24) e da promoção de iniciativas para a comunidade (item 28) verifica-se que uma maioria significativa dos docentes são de opinião de que tal ocorre, não havendo nenhum que discorde das afirmações e sendo minoritário o valor dos que respondem não concordar nem discordar, em ambos os itens.

As respostas relativas à integração do Agrupamento na comunidade situam-se em valores positivos, sendo que a maioria dos inquiridos concorda ou concorda totalmente que a escola se encontra bem integrada na comunidade local. O melhor desempenho é aqui conseguido pelo Agrupamento 3 que regista todas as respostas a nível do “concordo” e “concordo totalmente”. Quanto ao Agrupamento 1, apenas 4.5% dos inquiridos assumem discordar da afirmação, registando-se o mesmo valor para os que não concordam, nem discordam. No Agrupamento 2, o cenário, ainda que positivo, é menos abonatório, com 10% dos respondentes a afirmar discordância e 30% a responder na posição intermédia.

No que concerne às relações mantidas tanto com outros parceiros sociais (item 30) como com os poderes locais (item 33) a opinião dos professores é claramente positiva. De facto, não havendo nenhuma manifestação de discordância, os valores obtidos na opção “não concordo, nem discordo” são baixos. À semelhança do que aconteceu no item anterior, nestes dois pontos os melhores resultados são os obtidos pelo Agrupamento 3 e os piores os do Agrupamento 2.

A maioria dos professores questionados concordam ou concordam totalmente que as parcerias que a escola estabelece com a comunidade se fazem sentir na melhor qualidade do ensino prestado, sendo que apenas 4.5% (no Agrupamento 1) e 10% (no Agrupamento 2) manifestam discordância em relação à afirmação e, do total de inquiridos, apenas 13.6% (no Agrupamento 1) e 20% (no Agrupamento 2) não concordam nem discordam. As opiniões são assim bastante uníssonas, sendo de novo o Agrupamento 2 aquele que apresenta os piores resultados. Para este item, os resultados do Teste Kruskal-Wallis (cf. Quadro 59) evidenciaram que a diferença de opiniões entre docentes de diferentes níveis de ensino é significativa ($p = .046$), sendo a média mais baixa a dos docentes do 1º Ciclo e a mais alta a dos educadores de infância e dos professores do 2º ciclo, que obtém o mesmo resultado (36.63%).

Quadro 59

Kruskal-Wallis da Imagem dos Professores da relação do Agrupamento com a Comunidade em função do nível de ensino que leciona

Imagem dos Professores da relação do Agrupamento com a Comunidade	Nível ensino	N	Média	χ^2	p
A Escola estabelece parcerias com a comunidade, com o objectivo de melhorar a qualidade do ensino prestado.	Educador de Infância	4	36.63	9.707	.046
	1º Ciclo	1	20.50		
	2º Ciclo	4	36.63		
	3º Ciclo	9	30.06		
	Secundário	32	21.59		

Quando questionados sobre a relação que a escola mantém com os pais (item 44) e sobre a promoção da participação destes na vida da escola (item 47) regista-se de novo uma grande convergência de respostas dos professores em sentido positivo. No item 44, os valores variam entre os 60% do Agrupamento 2 e os 94.4% do Agrupamento 3 e, para o item 47, alcançam-se valores que oscilam entre os 72.8% do Agrupamento 1 e os 100% do Agrupamento 3, em ambos os casos, quando tidas em consideração as respostas “concordo” e “concordo totalmente”. Assim, parece que da perspectiva dos professores há uma boa relação de cooperação entre escola e pais e que a organização promove a participação dos pais na vida da organização.

Quanto ao desenvolvimento de iniciativas de cooperação com professores de outras escolas, as respostas são bastante dispersas, dividindo-se as respostas entre as opções “não concordo, nem discordo” e as de concordância. De facto, ainda que a análise dos dados permita afirmar que a maioria das respostas se concentram na posição intermédia, a soma das opções “concordo” e “concordo totalmente” resultam em valores aproximados, em especial nos Agrupamentos 1 e 3. Assim: no Agrupamento 1, 45.4% dos inquiridos não concordam nem discordam, enquanto 45.5% concordam ou concordam totalmente com a afirmação; no Agrupamento 2, 40% respondem “não concordo, nem discordo”, mas, por sua vez, as opções de concordância e de discordância reúnem a mesma percentagem (30%); finalmente, no Agrupamento 3, 50% optam pela resposta intermédia e os restantes 50% concordam que este tipo de iniciativas são promovidas.

2.7. Discussão de Resultados

As questões iniciais que surgiram como fio condutor deste trabalho foram conhecer a perceção dos docentes em relação às lideranças e ao clima de escola, de modo a procurar entender se era possível estabelecer uma relação entre ambas as variáveis e avaliar se o clima vivido nas escolas em estudo era favorável ao exercício da supervisão, sendo esta entendida como um conjunto de práticas promotoras de sucesso escolar. Após a apresentação dos dados, é agora tempo de discutir os resultados, sendo que a discussão aqui apresentada terá por base as respostas dadas por uma amostra de docentes, de três organizações escolares, a dois questionários: um deles destinado a obter informação sobre a imagem dos docentes quanto às suas lideranças e o outro a conhecer a sua perceção em relação ao clima de escola, considerando-se aqui os docentes como personagens ativamente envolvidas nos processos em estudo.

No que se refere ao estudo da liderança escolar, este foi feito tendo por base dez dimensões, constituídas com o objetivo de conhecer a imagem que os docentes têm dos líderes escolares da organização onde desempenham funções. Deste modo, foram tidos em conta os seguintes domínios: clima de escola, gestão e liderança, desenvolvimento curricular, gestão das pessoas, administração e gestão financeira, gestão de alunos, desenvolvimento profissional e

formação contínua, relação com pais e comunidade, resolução de problemas e tomada de decisões e comunicação interna.

No que respeita à dimensão “Clima Escolar”, de acordo com os dados obtidos parece poder afirmar-se que, no geral, quando pensam sobre a influência do desempenho dos diretores no clima de escola, os inquiridos apresentam uma opinião positiva. Registe-se que, no estudo de Pashiardis et al. (2005), os resultados obtidos também revelaram que os docentes reconhecem que, no exercício da liderança, os diretores frequentemente apresentam os comportamentos descritos nas afirmações propostas, sendo relevante aqui destacar que todas elas estão construídas a partir de uma perspetiva positiva. Deste modo, pode-se afirmar que os dados obtidos são coerentes com os encontrados pelos autores aqui citados. É interessante destacar que o item que obteve a média global mais elevada foi aquele que se refere à autonomia concedida aos docentes na organização das aulas, tendo o mesmo resultado surgido no estudo sobre lideranças escolares realizado por Bexiga (2009).

Quanto à “Gestão e Liderança”, a atuação dos diretores é considerada satisfatória. No entanto, nas três unidades em estudo, no item relativo à identificação, análise e aplicação dos resultados da investigação educacional para facilitar a melhoria do Agrupamento, a média das respostas foi baixa, o que deixa transparecer a necessidade das lideranças escolares serem mais atentas e recetivas ao que de novo surge no âmbito da investigação educacional, um domínio particularmente importante quando se pensa na implementação de práticas supervisivas, reconhecendo-se esta como um caminho para conseguir melhorar o desempenho das escolas. Também Bexiga (2009) estudou esta dimensão e os resultados obtidos no seu trabalho são concordantes com os aqui apresentados. Por um lado, em ambos os estudos se coloca a manifesto que, apesar das escolas não estarem totalmente fechadas a uma cultura de inovação e experimentação, ainda há um longo caminho a percorrer para cimentar este tipo de práticas. Por outro, nos dois trabalhos se verifica que alguns diretores continuam a ser mais gestores que líderes, e, apesar dos docentes lhes reconhecerem algumas competências, a autoridade destes ainda advém, pelo menos parcialmente, do cargo desempenhado.

No que toca aos resultados obtidos na dimensão “Desenvolvimento Curricular”, refira-se que a avaliação das lideranças é positiva. Pashiardis et al. (2005) também estudaram esta dimensão e, apesar dos valores não serem exatamente iguais, são bastante aproximados. Na verdade, tal como estes autores referem, apesar dos valores obtidos na área do “Desenvolvimento Curricular” não serem muito elevados, devem ser considerados bons dentro de um sistema educativo como o português, em que o currículo é definido a nível central e há fortes mecanismos de controlo da sua implementação, tais como, os exames finais e as inspeções, sendo dada pouca autonomia às escolas neste domínio. É curioso verificar que, tanto no estudo que aqui se apresenta, como no dos investigadores citados, o item com melhor avaliação é a que diz respeito à “mobilização de recursos e materiais de forma a auxiliar os docentes nas atividades de ensino-aprendizagem”, o que revela haver alguma preocupação

por parte dos diretores em garantir condições aos docentes para desempenhar o seu papel, ainda que a sua colaboração se restrinja ao domínio da logística. Bexiga (2009) obtém resultados semelhantes, sendo que este autor justifica o facto dos diretores não se envolverem de forma mais profunda nas questões do desenvolvimento do currículo não só pela falta de capacidade destes em intervir numa área dominada pela tutela, mas também, pela falta de formação destes no que a este domínio diz respeito. Tanto as conclusões de Pashardis et al (2005) como de Bexiga (2009) vão ao encontro da análise dos dados da investigação que aqui se apresenta.

A análise dos dados permite referir que, ainda sendo uma perceção positiva, os diretores deveriam dar atenção aos itens avaliados no domínio “Gestão de Pessoas”, sendo aqui de destacar o resultado, abaixo da média global de toda a dimensão, obtido na questão “avalia a evolução das equipas de trabalho, observando e registando dados e estimulando reuniões de avaliação formativa e sumativa”. Na verdade, num trabalho inscrito na área da supervisão como aquele que aqui se apresenta, este item é particularmente relevante, pois para que o processo superviso possa ser eficaz e permita a melhoria do desempenho da organização, a observação, o registo e a avaliação do trabalho realizado no contexto escolar é fundamental, sendo importante que as próprias lideranças exerçam este tipo de práticas.

Á semelhança dos resultados aqui apresentados, também no trabalho de Pashardis et al. (2005) a média desta dimensão não é muito elevada, e o item que recebe a avaliação menos positiva é o que diz respeito à avaliação do trabalho das equipas, o que, segundo os autores citados, pode estar relacionado com o facto de, em Portugal, a avaliação dos docentes ser “um processo administrativo deixado na mão de inspetores externos” (2005, p. 596). A mesma conclusão é referida por Bexiga (2009) que refere que os docentes reconhecem que os diretores colaboram com eles mas “a tarefa de avaliar a evolução das equipas de trabalho não é realizada de forma sistemática, ou não é visível para os docentes” (p. 222). No estudo realizado por Ventura et al. (2005), os resultados obtidos nesta dimensão foram também os mais baixos do inquérito, o que vem ao encontro dos dados obtidos no trabalho aqui exposto.

Os resultados obtidos na dimensão da “Administração e Gestão Financeira” são bastantes favoráveis para as lideranças e são corroborados por Pashardis et al. (2005), visto que, também estes autores obtiveram aqui a média mais alta, o que os levou a afirmar que esta era a área mais forte da liderança. Também Ventura et al. (2005) obtiveram as médias mais elevadas do seu estudo nesta dimensão. Por seu turno, Bexiga (2009) refere que esta área é vista pelos docentes como sendo bem acautelada por parte dos diretores. Segundo Pashardis et al. (2005), esta realidade justifica-se pelo elevado grau de centralização do sistema educativo em Portugal, o que faz com que os diretores tenham de responder às exigências e aos compromissos com a tutela, para que a gestão da escola seja bem conseguida.

Quanto à área da “Gestão de Alunos”, os resultados obtidos revelam uma percepção positiva, ainda que pouco consensual, dos docentes em relação às lideranças. Destaque-se aqui que, o item que recolhe menor pontuação na média global é o que diz respeito à promoção da partilha de experiências de aprendizagem no agrupamento, o que mais uma vez põe a manifesto a necessidade de melhorar as condições para a prática da supervisão nas unidades em estudo, uma vez que, para que o processo supervisivo ocorra é preciso que a partilha de experiências dentro do corpo docente aconteça como algo natural o que, ainda que aconteça, não aparece como uma rotina verdadeiramente implementada.

Em relação ao “Desenvolvimento Profissional e Formação Contínua”, tanto os resultados obtidos neste trabalho, como no estudo de Pashiardis et al. (2005), revelam que o item que obtém média mais baixa nesta dimensão é a da partilha de ideias e de informação com os outros profissionais, o que pode estar justificado pelo facto da formação contínua de professores em Portugal ser ministrada por Centros de Formação e o diretor não ter qualquer responsabilidade legal a este nível.

A leitura dos dados obtidos no que se refere ao Relacionamento com pais e comunidade, leva-nos a concluir que os docentes que participaram no estudo consideram que os seus líderes se preocupam em abrir a escola à comunidade, envolvendo-a na vida da escola, pelo que um dos pontos fortes da sua atuação é o estabelecimento de relações com os encarregados de educação e a com a comunidade em geral. Ainda nesta dimensão fica claro que os diretores fazem esforços para conseguir projetar uma imagem positiva da sua instituição, sendo este o item que apresenta média superior nesta dimensão. Os dados obtidos no trabalho realizado por Pashiardis et al. (2005) são semelhantes aos aqui alcançados, sendo que em ambos os trabalhos o item com média mais alta é o que respeita à projeção de uma imagem positiva do Agrupamento na comunidade. Pode ainda afirmar-se que as médias globais desta dimensão (3.44 no trabalho aqui exposto e 3.48, no estudo citado) indicam que os professores entendem esta área como satisfatória, apesar de ainda haver trabalho a fazer para que seja melhorada. Os mesmos dados são corroborados por Ventura et al. (2005) que, no trabalho realizado obtiveram para esta dimensão médias de 3,46, referente a uma escola suburbana e 3.48, relativa a uma escola localizada em meio urbano.

No domínio da Resolução de Problemas e Tomada de Decisões e tal como ocorreu na dimensão “Gestão de Pessoas”, já antes discutida, a média das respostas dadas não é elevada. Ainda assim, destaque-se pela positiva que os itens desta dimensão que obtêm melhores resultados são os que dizem respeito à partilha de informação e à procura de soluções envolvendo os professores, o que leva a crer que se vive alguma democraticidade no seio das escolas.

Finalmente, no âmbito da Comunicação Interna, os resultados aqui obtidos não se afastam dos referidos por Bexiga (2009), sendo de referir que este investigador apesar de ter obtido

respostas pouco consensuais entre os participantes no seu estudo, classifica a opinião dos docentes a nível da comunicação interna como favorável.

Conclui-se assim que, a percepção dos docentes sobre as suas lideranças é globalmente positiva, sendo a média global das dez dimensões sempre igual ou superior a 3, resultados que vêm ao encontro de outros estudos já antes realizados como é o caso de Pashiardis et al. (2005), Ventura et al. (2005), Bexiga (2009). As dimensões que obtiveram média mais baixa foram a “Gestão de Pessoas” e a “Resolução e Tomada de Dimensões”, enquanto os domínios que registaram médias superiores foram o da “Administração e Gestão Financeira” e o do “Relacionamento com pais e comunidade”. Comparando as três unidades aqui analisadas destaca-se pela positiva o Agrupamento 3, como aquele que obtém médias mais altas num maior número de itens e, pela negativa, o Agrupamento 2, por apresentar as médias mais baixas nos itens em análise.

Para proceder à análise do Clima de escola foram tidas em conta cinco dimensões que visavam perceber a percepção dos docentes em relação ao clima que se vive na escola onde desempenham funções. Assim, analisou-se: a relação entre os professores da escola, entre os professores do agrupamento, a imagem dos docentes em relação alunos e ao Órgão de Gestão e a imagem dos professores quanto às relações entre o agrupamento e a comunidade.

As dimensões “relação entre os professores da escola” e “relação entre os professores do agrupamento”, podem aqui ser analisadas em conjunto, inclusivamente porque os resultados obtidos em ambas são bastante semelhantes, apesar do valor da amplitude das respostas ser ligeiramente superior no segundo domínio. Registe-se de novo, que apenas o Agrupamento 3 estava já constituído como agrupamento à data do estudo, pelo que o único dado que vale a pena aqui comparar é a média obtida nas duas dimensões por esta organização. Assim, importa salientar que, quando chamados a avaliar as relações entre colegas de escola e agrupamento, a opinião dos professores é mais favorável quando pensam a nível da escola que a nível da macroestrutura que é o agrupamento. Tal facto pode justificar-se pela dispersão geográfica de alguns estabelecimentos do agrupamento, o que leva a que os docentes se sintam menos próximos dos colegas que não trabalham na mesma escola e que muitas vezes mal conhecem. À semelhança das conclusões do trabalho realizado por Costa (2010) verifica-se que a opinião dos professores quanto ao relacionamento entre pares é positiva, pelo que há concordância entre os dados do trabalho aqui apresentado e os resultados da citada autora. Os dados levam também a crer que, no geral, a maioria dos professores sente que há uma cultura colaborativa no seio das escolas onde trabalham. No entanto, a leitura dos dados parece indicar também que entre os docentes do 1º Ciclo a realização de trabalho colaborativo ainda não é prática comum, uma vez que a comparação das respostas entre docentes de diferentes níveis revela que este grupo é aquele que menos reconhece a existência desta colaboração entre pares, facto que pode justificar-se pelo facto destes professores trabalharem em regime de monodocência, frequentemente, em

estabelecimentos de ensino localizados em lugares longínquos. É ainda significativo referir que é também este grupo aquele que mais sente que os colegas dos outros ciclos de não conhecem o seu trabalho, o que parece apontar para algum isolamento deste ciclo de ensino.

Também Costa (2010) avaliou a dimensão relativa à imagem dos professores sobre os alunos. Contudo, apesar dos resultados do trabalho desta autora não serem totalmente díspares dos nossos, Costa (2010) classificou a imagem dos professores relativamente aos alunos como satisfatória ou altamente satisfatória e, no estudo que aqui se apresenta, esta perceção é apenas satisfatória, havendo um número significativo de docentes que não acredita no interesse nem no entusiasmo dos alunos pelas aprendizagens nem na relevância que estes atribuem aos resultados académicos.

Para a dimensão “Imagem dos professores em relação ao Diretor”, tal como aconteceu no trabalho de Costa (2010), também nesta investigação os resultados são satisfatórios. E, no mesmo sentido do que aconteceu com a citada autora, apenas dois itens nesta dimensão obtêm resultados menos positivos, são eles: o que está relacionado com a subserviência dos diretores em relação aos poderes regionais e centrais e o que respeita à preocupação em cumprir os normativos oficiais. Nestes aspetos, a percentagem de docentes que se afirma sem opinião e os que concordam com o facto dos diretores apresentarem este tipo de comportamentos é muito elevada. Estas imagens podem estar relacionados com algo já anteriormente mencionado, quando se refletiu sobre os resultados dos inquéritos sobre liderança, em concreto na dimensão “Administração e Gestão Financeira” e que se prende com o facto de, a nível nacional, o sistema educativo estar muito centralizado, o que faz com que os diretores tenham elevadas responsabilidades para com a tutela. No entanto, não deixa de ser pertinente referir que estes aspetos dizem mais respeito ao exercício da gestão que da liderança escolar.

Finalmente, ao fazer a análise da dimensão “Relação do Agrupamento com a Comunidade”, faz sentido que se estabeleça um paralelo com o domínio “Relacionamento com pais e comunidade” presente no inquérito sobre liderança, sendo que em ambos os inquéritos estas dimensões obtiveram uma das médias mais elevadas. Na verdade, a perspetiva da maioria dos inquiridos sobre todas as afirmações propostas é claramente positiva, manifestando os professores concordância com a existência de boas práticas por parte do Agrupamento na construção de uma boa relação com a comunidade. As conclusões agora expostas são corroboradas pela análise dos dados da investigação levada a cabo por Costa (2010).

Após a discussão geral dos dados de cada um dos inquéritos, verifica-se que foi encontrada uma relação entre a perceção dos professores em relação à liderança escolar e a imagem que estes manifestam sobre as diferentes dimensões do clima organizacional, sendo que, por exemplo, se verifica que o Agrupamento 2 é consistentemente aquele que apresenta as médias mais baixas nas várias dimensões de ambas as variáveis, enquanto as outras duas

organizações obtêm resultados semelhantes, ainda que cada uma apresente diferentes pontos fortes e fracos. Assim, pode concluir-se que o estilo de liderança, ou pelo menos a forma como este é visto pelos professores, está correlacionado com o clima vivido na escola, uma afirmação que recebe apoio dos dados (cf. Quadro 60). Assim, a análise do Quadro 60 permite afirmar que existe evidência suficiente para sugerir que há uma correlação estatisticamente significativa entre as variáveis em análise e que esta apresenta um $r_s = .629^{**}$, o que corresponde a uma correlação forte a moderada.

Quadro 60.
Correlação entre as variáveis Liderança e Clima Escolar

		lideranca_var	clima_var
Spearman's rho	lideranca_var	Correlation Coefficient	1.000
		Sig. (2-tailed)	.629**
		N	50
clima_var	clima_var	Correlation Coefficient	.629**
		Sig. (2-tailed)	1.000
		N	50

****. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Em suma, destaca-se neste estudo que uma das conclusões que se pode retirar é que se encontrou uma associação entre a liderança e o clima de escola, sendo que quanto mais positiva a imagem dos docentes relativamente aos líderes, melhor a sua perceção do clima de escola. No entanto, naquilo que a análise destas variáveis nos permite refletir sobre o exercício das práticas da supervisão, a conclusão é que, apesar de se reconhecerem alguns avanços, nomeadamente na autonomia concedida aos docentes por parte dos líderes e na promoção de reuniões de discussão, ainda há espaço para melhoria nas escolas, em especial no que respeita ao trabalho colaborativo e à abertura a uma cultura de inovação.

Assim, cabe aqui recordar algumas referências mencionadas no enquadramento teórico deste trabalho, nomeadamente Bolívar (2010), Sergiovanni (1998), Sanches (1996), Sacristán (1995), bem como o estudo de 2009 da OCDE sobre lideranças escolares, que atribuem aos líderes escolares a função de supervisor, tanto na função de avaliador da prática em sala de aula, como de colaborador na construção do desenvolvimento profissional dos docentes e da promoção do trabalho colaborativo. No entanto, dos resultados dos inquéritos pode ler-se que a avaliação feita pelo diretor ou não existe ou não é sentida pelos docentes, sendo esta vista como uma função dos avaliadores externos e que os diretores não se sentem responsáveis pela formação profissional dos docentes, tarefa deixada a cargo dos centros de formação. Importa aqui reiterar que, a integração da avaliação na rotina na vida das escolas, como uma prática que permita encontrar os pontos fortes e refletir sobre os pontos fracos, de forma a encontrar estratégias para os superar, é um dos princípios centrais da supervisão.

Noutra vertente, refira-se de novo Cohen e Keren (2010) que apontam a necessidade de um clima de incentivo à inovação para que a supervisão possa ser exercida, ou Boudrias et al. (2010) que afirmam que a prática supervisiva requer um clima organizacional especial, caracterizado por apoio, justiça, reforço da autonomia e reconhecimento do trabalho desempenhado e também Nolan e Hoover (2010) que enfatizam a necessidade de um clima de confiança e colaboração entre professores para pôr em funcionamento as práticas supervisivas. Contudo, os resultados dos inquéritos realizados conduzem à conclusão que, ainda que não seja uma percepção generalizada, nem sempre, os docentes sentem o seu trabalho reconhecido, e que apesar de a autonomia já ser uma realidade sentida pela maior parte do docentes, falta ainda a valorização e abertura à inovação e a promoção da partilha de experiências de aprendizagem entre docentes, áreas em que os professores se manifestaram menos satisfeitos com a realidade vivida.

Conclusão

Numa altura de transformações profundas no enquadramento legal das escolas, no qual se atribuem papéis reforçados às lideranças escolares (DL 75/2008) e de mudanças na organização da rede educativa, com a criação dos chamados mega-agrupamentos escolares (resolução do Conselho de Ministros nº44/2010), medidas que têm causado forte impacto no ambiente vivido nas escolas, o ponto de partida desta dissertação foi o interesse em perceber como percecionam os professores as suas lideranças e o clima das escolas onde exercem funções e de que modo essas perceções se coadunam com a prática da supervisão pedagógica. A decisão de realizar este trabalho, neste tema, surgiu na sequência da experiência profissional da autora, como docente do ensino básico e secundário, sendo que, a reflexão sobre as questões relacionadas com questões organizacionais da escola foi potenciada por leituras e discussões ocorridas no decurso do 2º ciclo de estudos em Supervisão Pedagógica.

Assim, no início deste trabalho, procedeu-se a uma pesquisa sobre o conceito de liderança, dando destaque ao conceito da liderança escolar, pelo reconhecimento das suas especificidades. Foi também feita uma breve abordagem retrospectiva sobre as lideranças escolares em contexto nacional, procurando depois entender que papel desempenham os atuais líderes educacionais e qual a sua implicação na implementação da prática da supervisão nas escolas que dirigem. As leituras realizadas permitiram concluir que, o desempenho dos líderes escolares é um fator chave na promoção do desenvolvimento e na melhoria da escola, sendo que a opção dos diretores por um determinado estilo de liderança pode ser facilitadora das práticas supervisivas, tanto pela criação de condições favoráveis a estas práticas, como pela sua própria atuação enquanto supervisor, encarnando o papel do avaliador capaz de conduzir o avaliado à reflexão sobre a sua prática letiva, com vista a melhorá-la.

O mesmo caminho foi delineado para proceder ao estudo do clima. Deste modo, procedeu-se à leitura de literatura especializada sobre a temática, tendo-se clarificado a distinção entre este conceito e a cultura organizacional e dado particular destaque à análise do clima em contexto escolar, o qual é reconhecido, por muitos autores, como uma variável que afeta o desempenho da escola. Posteriormente, e dados os objetivos que subjaziam a este trabalho, procurou-se estabelecer a relação entre o clima organizacional e a liderança, procurando encontrar a relação entre estes dois aspetos da vida das organizações. Sem perder de vista o contexto de realização desta investigação e á semelhança do que foi feito para a liderança, procurou-se, também, no estudo do clima avaliar que influência este poderia ter na promoção da supervisão pedagógica, tendo sido possível concluir que, de facto, as práticas supervisivas apenas podem ser eficazes se o clima vivido na organização for favorável a que o processo potencie, aquilo a que Boudrias et al. (2010) chamam, o “empowerment” do supervisionado. Para isso, é preciso garantir que dentro da organização se vive um clima com um determinado

conjunto de características, tais como: apoio ao desempenho do trabalho; justiça e reconhecimento do trabalho desempenhado; reforço da autonomia; abertura à inovação; e, entendimento da avaliação como uma oportunidade para identificar pontos fortes e fracos, com vista a melhorar as práticas letivas e, conseqüentemente, o desempenho da escola.

Após o enquadramento teórico, apresentado como uma reflexão sobre as temáticas em análise, expôs-se o estudo empírico feito com o objetivo de melhor conhecer a imagem dos professores em relação à liderança e ao clima escolar, procurando uma possível relação entre as duas variáveis e tentando entender se as escolas em estudo eram terreno favorável à prática da supervisão. Deste modo, na segunda parte desta dissertação foi feita a apresentação do estudo empírico, na qual se incluiu a caracterização do contexto e da amostra da investigação, a descrição dos instrumentos e a justificação da opção pelos mesmos, bem como a apresentação e discussão dos resultados.

Refira-se que, naturalmente, existiram constrangimentos à realização deste trabalho, entre os quais se realça o facto de apenas um reduzido número de docentes ter respondido aos inquéritos que integram este trabalho, apesar de terem sido dadas todas as garantias de anonimato, de os inquéritos terem sido distribuídos por via electrónica, para permitir que o seu preenchimento fosse feito no momento mais oportuno e de o pedido ter sido feito mais de uma vez. Esta limitação, não tendo impedido a realização da investigação, não permitiu a constituição de uma amostra com dimensão suficiente para, posteriormente, fazer o tratamento dos dados aplicando, por exemplo, testes paramétricos e análises estatísticas multivariadas.

Contudo, realça-se aqui que, os resultados obtidos abriram espaço a uma reflexão interessante sobre a visão dos docentes, de três unidades organizacionais, tanto sobre o estilo adotado pelos líderes no exercício do cargo como sobre o clima vivido na escola. A análise da liderança foi feita focando aspetos que vão do espectro mais pedagógico, como o desenvolvimento do currículo e o desenvolvimento profissional tanto dos líderes como dos restantes elementos da escola; ao domínio da gestão, dando atenção ao cumprimento das obrigações para com a tutela; e, também à área das relações internas e externas da escola, tendo-se procurado conhecer, a nível interno, a opinião sobre o clima escolar, e a nível externo, a forma como os professores avaliavam o relacionamento da escola com os Encarregados de Educação e com outros parceiros da comunidade. Para o estudo do clima deu-se atenção ao relacionamento entre pares, tanto a nível pessoal como a nível do desenvolvimento de trabalho colaborativo e de partilha de experiências, à imagem que os professores tinham dos alunos e da liderança, incidindo esta última em aspetos como o reconhecimento e o apoio por parte do diretor ao trabalho desenvolvido em âmbito escolar, e a percepção dos docentes sobre a relação da escola com a comunidade. O aqui exposto torna clara a existência de pontos comuns no estudo destas duas variáveis tendo sido, de facto, possível verificar que havia uma correlação entre clima e liderança.

Tendo em conta os objetivos inicialmente propostos neste trabalho é tempo de destacar as conclusões resultantes da análise das respostas dos professores que participaram neste estudo. Assim:

Quanto à percepção global dos docentes em relação ao estilo de liderança do Diretor da Escola/Agrupamento é positiva, visto que em todas as dimensões a média atinge um valor igual ou superior a 3.0. As áreas melhor pontuadas foram a “Administração e gestão financeira”, que está mais associada à função de gestor que de líder, e a “Relação com os pais e comunidade”, manifestando que os professores sentem haver abertura da escola ao exterior e preocupação com a imagem que esta projeta na comunidade. Contudo, os professores também identificam alguns pontos fracos da vida na escola ou agrupamento a que pertencem, sendo que as dimensões desta variável que obtiveram resultados inferiores foram a “Gestão de pessoas”, em especial no item relativo à avaliação das equipas de trabalho, e a “Resolução de problemas e tomadas de decisão”. Quanto a este último domínio foi possível constatar diferenças significativas na percepção dos docentes com diferente tempo de serviço, nomeadamente nos itens que dizem respeito: à capacidade dos diretores para resolver problemas e tomar decisões, à sua flexibilidade e abertura diante da apresentação de soluções diferentes para os problemas e à implementação de processos participativos de tomada de decisão. A análise das respostas dadas pelos professores aos itens relativos às varias dimensões desta variável permitiu identificar diferenças significativas entre os docentes que lecionam diferentes níveis de ensino no item relativo à percepção quanto à deslocação do diretor às várias escolas/jardins de infância, para verificar se a informação chegou e foi transmitida, sendo que a opinião mais desfavorável é a dos educadores de infância. Quando se distinguem dois grupos tomando por base o tempo de serviço verifica-se que há diferenças significativas no que respeita a: grau de autonomia concedida aos docentes para organizarem e a programarem as aulas; origem da autoridade do diretor, isto é, se esta resulta dos seus conhecimentos e competências ou do cargo que exerce; monitorização por parte do diretor dos processos de ensino, de forma a garantir a articulação destes com os resultados esperados; partilha de ideias e informação com os outros profissionais, por parte do diretor, e capacidade deste para lançar desafios face à profissão. Quando o critério tido em conta foi a diferença de géneros, verificou-se haver diferenças significativas quanto: ao cumprimento de orientações educativas, legislação e regulamentos com o objetivo de operacionalizar o projeto traçado para a escola/agrupamento; às interrupções desnecessárias das atividades letivas; e, ao esforço do diretor para melhorar as suas competências de liderança através do desenvolvimento de atividades com vista à sua evolução profissional, por iniciativa própria.

Relativamente ao clima de escola, a percepção dos professores é também positiva, posto que em todas as dimensões desta variável a média é superior a 3.0. As áreas melhor pontuadas foram “Relação Agrupamento/Comunidade”, o que vem ao encontro do que sucedeu no estudo da variável “liderança”, sendo que neste caso apenas se registam diferenças de

opinião significativas em relação ao estabelecimento de parcerias com a comunidade com vista a melhorar a qualidade do ensino prestado pela escola, quando avaliadas as respostas dos docentes que lecionam diferentes níveis de ensino; e “Relação entre professores do agrupamento”, o que deixa antever a existência de uma boa relação entre pares. No entanto, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas respostas dos professores que lecionam diferentes níveis de ensino a vários itens desta dimensão, tais como: apoio mútuo na resolução de problemas, sensação de haver professores com diferentes estatutos na escola/agrupamento e o desconhecimento do trabalho dos colegas de outros ciclos. O resultado mais baixo foi o obtido na dimensão “Relação entre professores da escola”, que, apesar de ligeiramente inferior aos demais, ainda assim é claramente positivo. Nesta área, foi possível encontrar em diferentes itens, diferenças significativas de opinião entre grupos de professores distintos. Assim, registaram-se diferenças significativas nas percepções dos professores com diferente tempo de serviço quanto à partilha de materiais didáticos entre colegas. Quando comparadas as percepções dos docentes em função do género, foi possível constatar diferenças na opinião sobre a frequência com que os professores da escola dialogam entre si acerca de problemas comportamentais dos alunos. E, quando o critério é o nível de ensino lecionado, encontram-se diferenças na percepção quanto à partilha de momentos de lazer entre professores, à existência de colaboração entre professores nas realização das tarefas escolares e à existência de um ambiente de abertura e confiança entre pares. Nas restantes dimensões em análise na variável “clima”, puderam constatar-se diferenças estatisticamente significativas nos itens: importância atribuída pelos alunos às repreensões dos professores por comportamentos inadequados, reconhecimento por parte do diretor do trabalho desenvolvido, e capacidade do diretor de criar um ambiente onde todos se sentem à vontade para partilhar os seus problemas, quando se comparam respostas dos docentes que lecionam diferentes níveis de ensino. Tomando em conta o tempo de serviço, verificou-se que havia divergência de opiniões quanto ao reconhecimento por parte do diretor do trabalho desenvolvido e à capacidade do diretor de envolver os professores na prossecução de objetivos comuns.

Finalmente, ao avaliar a relação do estilo de liderança do diretor com o clima da organização escolar, verificou-se haver uma relação estatisticamente significativa entre as percepções dos professores sobre a liderança e o clima vivido nas escolas, ou seja, os professores que têm uma opinião mais positiva acerca da liderança escolar, apresentam, igualmente, percepções mais positivas acerca do clima vivido na organização.

Sendo este um trabalho desenvolvido no âmbito de um 2º ciclo de estudos em Supervisão Pedagógica, um dos vetores centrais foi entender de que modo o clima e a liderança podiam ser fatores relevantes na implementação e desenvolvimento dos processos supervisivos. Assim, em jeito de síntese, e como consequência da exposição levada a cabo ao longo deste documento, refira-se que o estudo realizado permitiu inferir que, para que a supervisão seja

uma adjuvante da melhoria da qualidade de ensino que se ministra nas escolas é preciso um estilo de liderança promotor do espírito de equipa e do trabalho colaborativo, o que exige líderes que tenham uma visão abrangente da escola, ou como refere Sergiovanni, que sejam capazes de ver a escola como uma comunidade, para tal, é importante que estes agentes entendam as especificidades da organização escola e que não façam das questões de carácter administrativo o centro da sua atuação, ou dito de outra forma, mais que gestores, os diretores devem ser líderes. Acrescente-se ainda que, uma prática supervisiva eficaz apenas é possível dentro de um clima de escola que lhe seja favorável, o qual deve caracterizar-se por permitir uma sã troca de ideias e experiências entre docentes, que devem sentir um ambiente propício à discussão aberta sobre questões relacionadas com a escola, em geral, e a sala de aula, em particular, ou seja, seria benéfico que fossem desaparecendo expressões como “a minha sala de aula”, “os meus alunos” que, segundo Roldão (2010), são expressões que traduzem o isolamento dos professores em sala de aula e “transmitem uma ideia generalizada de liberdade de ação que muitos docentes interpretam como o direito a agir sem interferências externas e sem necessidade de legitimar a sua ação perante outros”, o que segundo a mesma autora, “conduz à existência de poucos mecanismos de controlo que surjam no interior da própria classe” (p. 12).

No entanto, importa reconhecer que este trabalho não tem a pretensão de ser mais que uma análise e reflexão, em Supervisão Pedagógica, sobre as temáticas propostas e que se afiguram de interesse para quem, como a autora, sente necessidade de pensar a escola. Longe de ser um fim, muitos estudos poderão ser realizados no âmbito desta temática, especialmente tendo em consideração, por um lado, que a escola vive mudanças constantes pelo simples facto de ser uma organização imersa num contexto sociocultural, e por outro, que são cada vez maiores as exigências que se colocam à escola para que melhore o seu desempenho. É assim necessário pensar como se pode ajudar as lideranças a estarem cada vez mais preparadas para encarar os desafios que lhes são colocados, nomeadamente, pensando a formação dos diretores como supervisores e também estudando novos caminhos que favoreçam a construção de climas de escola abertos à inovação e à experimentação, em que a avaliação tenha verdadeiramente um carácter formativo.

Bibliografia

- Alarcão, I. (2001). Do olhar supervisoivo ao olhar sobre a supervisão. In M. Rangel (org.), *Supervisão Pedagógica - Princípios e Práticas* (pp. 11-56). Campinas: Papyrus Editora.
- Alarcão, I. (2002). Teacher education in Portugal. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 28 (3), 227-231
- Alarcão, I. (2007). Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 119-128.
- Allen, D. K. (2003). Organisational climate and strategic change in higher education: Organisational insecurity. *Higher Education*, 46 (1), 61-92.
- Alvarenga, E. Q. (2010). Ethos e clima escolar: uma análise conceitual e metodológica em eficácia escolar. *Anais do 1º Congresso Regional de Educação IX Semana da Educação. Inclusão como Projeto Cultural e Educativo*. Unimontes, Campus de Pirapora, Pirapora/MG.
- Arana, A. (2010). Clima Organizacional e Integração no Trabalho: um estudo de caso em escolas de ensino fundamental. In: *XIII SemeAD Seminários em Administração*. UNIGRANRIO. Acedido em 20 de junho de 2012, em http://www.ead.fea.usp.br/semead/13semead/resultado/an_resumo.asp?cod_trabalho=651
- Avolio, B. J., Walumbwa, F., & Weber, T. (2009). Leadership: Current theories, research, and future directions. *Annual review of psychology*, 60, 421-449.
- Azevedo, J. M. (2009). Avaliação Externa das Escolas 2006-2009. Seminários Avaliação das Escolas: Auto-avaliação e avaliação externa. 28 abril-15 de maio de 2009. IGE.
- Bass, B. (1990). *Bass and Stogdill's handbook of leadership: Theory, research and managerial applications*. New York: Free Press.
- Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I., & Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of applied psychology*, 88(2), 207-218.
- Bartol, K., Tein, M., Mathews, G., Sharma, B., Ritson, P. & Scott-Ladd, B. (2008). *Management Foundations: A Pacific rim focus*. Sidney: McGraw-Hill
- Bento, A. (2008). Estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira. In Costa, J., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (Org.). *Actas do V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar - Trabalho Docente e Organizações Educativas*, Aveiro. Pp. 145-157.
- Bento, A., Ribeiro M., & Teles, C. (2010). A emergência do director da escola: questões políticas e organizacionais. *VI Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Universidade de Aveiro, Departamento de Educação.
- Bergamini, C. W. (1994). Liderança: a administração do sentido. *Revista de Administração de Empresas*, 34(3), 102-114.

Bernardino, E. (2009). *A (Re)Construção da Identidade Profissional do Professor Supervisor*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Portugal.

Bexiga, F. L. M. (2009). *Lideranças nas organizações escolares: estudos de caso sobre o desempenho dos presidentes dos agrupamentos de escolas*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Portugal.

Bolden, R., Gosling, J., Marturano, A. & Dennison, P. (2003). *A Review of Leadership Theory and Competency Frameworks*. (Edited Version of a Report for Chase Consulting and the Management Standards Centre). Exeter. Centre for Leadership Studies. University of Exeter.

Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33.

Bolívar-Botía, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 79-106.

Boudrias, J. S., Brunet, L., Morin, A. J., Savoie, A., Plunier, P., & Cacciatore, G. (2010). Empowering employees: The moderating role of perceived organisational climate and justice. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 42(4), 201-211.

Brandt, R. (1992). On rethinking leadership: A conversation with Tom Sergiovanni. *Educational Leadership*, 49 (5), 46-49.

Bris, M. M. (2000). Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. *Educar*, 27, 103-117.

Brito, M., & Costa, M. (2010). Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, 15(45), 500-510.

Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.

Carneiro, M. (2011). *Avaliação de desempenho e clima de escolar*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Trabalho, Porto, Portugal.

Carvalho, L. M. (1992). *Clima de escola e estabilidade dos professores*. Educa.

Carvalho, R. (2006). Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. *Revista iberoamericana de educación*, 2(36), 1-9.

Castanheira, P., & Costa, J. A. (2011). From a collegially elected council to a director: The evolution of Portuguese school management. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2007-2011.

Center for Social and Emotional Education (CSEE), *The School Climate Challenge, Narrowing the Gap Between School Climate Research and School Climate Policy, Practice Guidelines and Teacher Education Policy*. Acedido em 15 de fevereiro de 2014, em <http://www.schoolclimate.org/climate/documents/school-climate-challenge.pdf>

- Chemers, M. M. (2000). Leadership research and theory: A functional integration. *Group Dynamics: Theory, research, and practice*, 4(1), 27-43.
- Cohen, J. (2010). *The new standards for learning*. Principal Leadership, 28. Acedido em 20 de junho 2011, em School Climate: http://www.schoolclimate.org/climate/documents/PLSept10_cohen.pdf.
- Cohen, J. (2010). *The new standards for learning*. Principal Leadership, 11(1), 28. Acedido em 20 de Junho 2011, em <http://www.schoolclimate.org/about/documents/newsletter-v4i3.pdf>
- Cohen, A., & Keren, D. (2010). Does climate matter? An examination of the relationship between organisational climate and OCB among Israeli teachers. *The Service Industries Journal*, 30(2), 247-263.
- Cortesão, M. (2010). *Clima escolar, participação docente e relação entre os professores de educação física e a comunidade educativa*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra, Portugal.
- Costa, J. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Edições Asa
- Costa, A. (2010). *Clima Escolar e Participação Docente. A percepção dos professores de diferentes ciclos de ensino*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra, Portugal.
- Day, C., Sammons, P. Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E., & Kington, A. (2009). The impact of school leadership on pupil outcomes. Final report. National College for School Leadership. Department for Children, Schools and Families. University of Nottingham
- Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio. Diário da República n.º 107/91 - Série I-A. Aprova o regime jurídico de direção, administração e gestão escolar.
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. Diário da República n.º 102 - I Série - A. Aprova o regime jurídico de direção, administração e gestão escolar.
- Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro. Diário da República n.º 14 - I Série. Ministério da Educação. Lisboa. Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, e o regime jurídico da formação contínua de professores.
- Decreto Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. Diário da República n.º 14 - I Série. Aprova o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho de 2012. Diário da República n.º 126 - I série. Procede à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário.
- De Poel, F. M., Stoker, J. I., & Van der Zee, K. I. (2012). Climate control? The relationship between leadership, climate for change, and work outcomes. *The International Journal of Human Resource Management*, 23(4), 694-713.

Den Hartog, D. & Koopman, P. (2001). Leadership in organizations. In: Anderson, N., Ones, D. S., Sinangil, H. K., & Viswesvaran, C. (Eds.). (2001). *Handbook of Industrial, Work & Organizational Psychology: Volume 2: Organizational Psychology* (166-187). Sage Publications.

Denison, D. R. (1996). What is the difference between organizational culture and organizational climate? A native's point of view on a decade of paradigm wars. *Academy of management review*, 21(3), 619-654.

Dormeyer, S. (2003). A Study about the Leadership Style and the Organisational Climate at the Swedish Civil Air Aviation Administration in Malmö-Sturup. *Leadership and Organisational Climate*. Department of Psychology, Lund University

Faria, A. (2008). *Supervisão e Liderança na Organização Escolar. Que papel na construção no clima de escola*. Tese de Mestrado, Departamento de Didática e Tecnologia Educativa. Universidade de Aveiro, Portugal.

Formosinho, J., Ferreira, I. & Machado, J. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições Asa.

Gomes, A. R., & Cruz, J. (2007). Abordagem carismática e transformacional: modelos conceptuais e contributos para o exercício da liderança. *Psicologia USP*, 18 (3), 143-161.

Griffith, J. (1999). The school leadership/school climate relation: Identification of school configurations associated with change in principals. *Educational Administration Quarterly*, 35(2), 267-291.

Grojean, M. W., Resick, C. J., Dickson, M. W., & Smith, D. B. (2004). Leaders, values, and organizational climate: Examining leadership strategies for establishing an organizational climate regarding ethics. *Journal of Business Ethics*, 55(3), 223-241.

Heinitz, K. (2006). *Assessing the Validity of the Multifactor Leadership Questionnaire*. Tese de Doutoramento, Freien Universität Berlin, Alemanha. Acedido em 20 de dezembro de 2012, em http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_0000000_01975

Heitor, M. (2006). Liderança, inteligência emocional, e organizações com desempenhos elevados: Que relações? In Rego, A., Cunha, M. & Gomes, J. (Eds.). *Comportamento organizacional e gestão* (Capítulo 8). Lisboa: Editora: RH.

Herdeiro, R. & Silva, A. (2008, setembro). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. *Anais (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos*. Universidade de Santa Catarina - Florianópolis, Brasil

House, R. J. (1976, outubro). A 1976 Theory of Charismatic Leadership. *Working Paper Series 76-06*. Toronto University (Ontario).

Hui, C. H., Chiu, W. C., Yu, P. L., Cheng, K., & Tse, H. H. (2007). The effects of service climate and the effective leadership behaviour of supervisors on frontline employee service quality: A multi-level analysis. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 80(1), 151-172.

IGE (2002). *Avaliação integrada das escolas - apresentação e procedimentos*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação.

- Jackson, D. V. (2011). Perception is Reality: Your Strengths Matter. *Journal of Leadership Education*, 10(1), 115-121
- Kelley, R. C., Thornton, B., & Daugherty, R. (2005). Relationships between measures of leadership and school climate. *Education-Indianapolis then chula vista*, 126(1), 17.
- Khoo, H. S., & Burch, G. S. J. (2008). The 'dark side' of leadership personality and transformational leadership: An exploratory study. *personality and individual differences*, 44 (1), 86-97.
- Koene, B. A., Vogelaar, A. L., & Soeters, J. L. (2002). Leadership effects on organizational climate and financial performance: Local leadership effect in chain organizations. *The Leadership Quarterly*, 13 (3), 193-215.
- Landau, S., & Everitt, B. (2004). *A handbook of statistical analyses using SPSS* (Vol. 1). Boca Raton, FL: Chapman & Hall/CRC.
- Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, 14 de outubro. Diário da República nº 237 - I Série. Estabelece o quadro geral do sistema educativo.
- Lima, L. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar: um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Instituto de Educação e Psicologia-Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho. Braga
- Lima, L. C. (2003). *A escola como organização educativa. Uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez Editora
- Lima, L. C. (2008). A "escola" como categoria na pesquisa em educação. *Educação Unisinos*, 12(2), 82-88.
- Lima, L. C. (2009). A democratização do governo das escolas públicas. *Sociologia: revista da Faculdade de Letras*, 19, 227-253.
- Lima, L. C. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- Lírio, A. (2010). *Agrupamento de escolas: imposição normativa, ambiguidades, micropolíticas*. Tese de Mestrado, Instituto de Educação. Universidade do Minho, Portugal.
- Lourenço, P. R. (2000). Liderança e eficácia: uma relação revisitada. *Psychologica*, 23, 119-130.
- Lynch, S. (2004). Building Community in Schools, by Thomas J. Sergiovanni. *Journal of Catholic Education*, 8 (2). Acedido em 20 de novembro de 2013, em <http://digitalcommons.lmu.edu/ce/vol8/iss2/4>
- Martins, I., Candeias, I., & Costa, N. (2010). *Avaliação e regulação do desempenho profissional*. (Coleção Situações de Formação). Universidade de Aveiro.
- Matos, A. (1996). Liderança, clima de escola e inovação: inter-relações etológicas. Actas do IV Congresso Português de Sociologia. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 103, pp. 425-449. Acedido em 20 de junho de 2012 em <http://www.cedes.unicamp.br>

Mayo, I., & Gago, A. (2008). La dirección y el liderazgo: aceptación, conflicto y calidad. *Revista de educación*, (345), 229-254.

Marôco, J. (2011). *Análise Estatística com o SPSS Statistics, 5ª Edição*. Pêro Pinheiro: Report Number

Nachar, N. (2008). The Mann-Whitney U: A Test for Assessing Whether Two Independent Samples Come from the Same Distribution. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, vol. 4(1), p. 13- 20.

Nogueira, C. (2012). *Liderança, cultura e trabalho colaborativo na escola*. Tese de Doutoramento. Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela, Espanha.

Nolan, J., & Hoover, L. (2010). *Teacher Supervision and Evaluation. Theory into practice*. John Wiley & Sons, Inc.

Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. *As organizações escolares em análise*, 3, 13-43.

Nunes, C. (2010). *Liderança no contexto escolar*. Acedido em 22 de dezembro de 2012, em http://www.apm.pt/files/_EM106_pp01_4be2b2a8cd49a.pdf

Núñez, Q. (2003). Los centros educativos como organizaciones: Características y disfunciones básicas (I). *Innovación Educativa*, 13, 273-289.

Núñez, Q. (2010) Los centros educativos como organizaciones: Características y disfunciones básicas (II). *Innovación Educativa*, 20, 217-232

Oliveira, O. (2012). *Clima, Cultura e Estilos de Liderança em Escolas Agrupadas e “Mega-Agrupadas”*. Tese de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Trabalho do Porto, Portugal.

OCDE (1992). *As escolas e a qualidade*. Porto: Edições ASA.

Ostroff, C., Kinicki, A. & Muhammad, R. (2012). Organizational Culture and Climate. In Weiner, I. (Ed.). *Handbook of Psychology, Second Edition* (Cap. 24, pp. 643-676). John Wiley & Sons, Inc.

Parris, D. L., & Peachey, J. W. (2013). A Systematic Literature Review of Servant Leadership Theory in Organizational Contexts. *Journal of business ethics*, 113, 1-17.

Pashiardis, P. (2001). Secondary Principals in Cyprus: The Views of the Principal Versus the Views of the Teachers - A Case Study. *International Studies in Educational Administration*, 29(3), 11-23.

Pashiardis, P., Costa, J. A., Mendes, A. N., & Ventura, A. (2005). The perceptions of the principal versus the perceptions of the teachers: A case study from Portugal. *International Journal of Educational Management*, 19(7), 587-604.

Pashiardis, P. (2009). Educational leadership and management: blending Greek philosophy, myth and current thinking. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 1-12.

Ramada, A. (2010). As Novas Lideranças e o Clima de Escola. Tese de Mestrado, Tese de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Trabalho do Porto, Portugal.

Resolução do Conselho de Ministros nº44/2010, de 14 de junho. Diário da República, nº 113 - I série. Estabelece orientações para o reordenamento da rede escolar.

Ribeiro, F. (2011). Aplicação do saber na atividade de supervisão. *Revista FACEVV*, 42 -52

Ricardo, L. (2010). Revista electrónica para professores, formadores e Educadores, Ensinar & Aprender, Supervisão Pedagógica - à procura de uma objectividade . Acedido em Dezembro 20, 2012, em <http://revistaensinareaprender.blogspot.pt/2010/12/ac-supervisao-pedagogica-procura-da.html>

Robinson, V. M. J. (2007). *The impact of leadership on student outcomes: Making sense of the evidence. The Leadership Challenge - Improving learning in schools*, pp.12-16. Australian Council for Educational Research. Research Conference 2007

Robinson, V., Lloyd, C., & Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational administration quarterly*, 44 (5), 635-674.

Roldão, M. (2005). Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior. *NUANCES*, UNESP, XI, 13, 108-126.

Roldão, M. (2010). *Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional*. (Coleção: Situações de Formação). Universidade de Aveiro

Rosinha, A. (2009). *Conhecimento Tácito em Contexto Militar (Incursões na promoção do desenvolvimento de competências de comando)*. Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, Portugal.

Ryan, J. C., & Tipu, S. A. (2013). Leadership effects on innovation propensity: A two-factor full range leadership model. *Journal of Business Research*, 10, 2116-2129.

Sarwar, C. I. (2013). Future of Ethically Effective Leadership. *Journal of business ethics*, 113, 81-89.

Schneider, B., Brief, A., & Guzzo, R. A. (1996). Creating a climate and culture for sustainable organizational change. *Organizational Dynamics*, 24(4), 7-19.

Schneider, B., Erhart, M. e Macey, W. (2013). Organizational Climate and Culture. *Annual review of psychology*, 64, 361-88.

Seashore-Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K. & Anderson, S. (2010). *Learning from Leadership: investigating the links to improved student learning*. The Wallace Foundation Center for Applied Research and Educational Improvement/University of Minnesota. Acedido em 20 de novembro de 2013, em <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning.pdf>

Sergiovanni, T. (1984). Leadership and Excellence in Schooling. *Educational Leadership*, 41, 4-13

Sergiovanni, T. (1992). Why we should seek substitutes for leadership. *Educational Leadership*, 49, 41-45

Sergiovanni, T. (1995). The Politics of Virtue: A New Compact for Leadership in Schools. *School Community Journal*, 5(2), 29-38.

Sergiovanni, T. (1995). Small Schools, Great Expectations. *Educational Leadership*, 53(3), 48-52.

Sergiovanni, T. (1998). Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness. *International Journal of Leadership in Education*, 1(1), 37-46.

Sergiovanni, T. (2005) The Virtues of Leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 112-123

Sergiovanni, T. (2005) Perspectives on School Leadership: Taking another look. *APC Monograph*, 16, 1-10.

Silva, J. (2007). *Gestão e liderança nas escolas públicas portuguesas. Da revolução à globalização*. In: Actas do IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação & III Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional. Acedido em 22 de dezembro de 201, em <https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/164>.

Silva, J. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas: protagonistas, práticas e impactos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Souba, W. W. (2010). The 3 essential responsibilities: A leadership story. *Archives of Surgery*, 145(6), 540-543.

Sousa, F., Mira Leal, S., & Cabral, A. P. (2011). Processos supervisivos e avaliação de professores: Tensões e expectativas em Portugal. *Revista Nuances: estudos sobre Educação*, 20(21), 16-42

Sparks, D. (2002). *Designing Powerful Professional Development for Teachers and Principals*. National Staff Development Council

Stoll, L., & Temperley, J. (2010). *Improving School Leadership: The Toolkit*. OECD Publishing. Acedido em 20 de janeiro de 2014, em <http://www.oecd.org/edu/school/44339174.pdf>

Taliadorou, N., & Pashiardis, P. (n.d.). *Examining the relationship of emotional intelligence and political skill with effective educational leadership styles*. Open University of Cyprus. Acedido em 15 de janeiro de 2013, em <http://www.icsei.net/icsei2011/Full%20Papers/0030.pdf>

Teixeira, M. (1993). *O Professor e a Escola. Contributo para uma abordagem Organizacional*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Torres, L., & Palhares, J. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, 14(14), 77-99.

Trail, K. (2000). Taking the Lead: The Role of the Principal in School Reform. *CSRD Connections*, 1(4), 1-8.

Trincão, D. (2011). *Clima de escola, organização e liderança na perspectiva dos alunos: um estudo de caso numa escola básica e secundária no Concelho de Torres Novas*. Tese de Mestrado, Universidade Lusófona de Lisboa, Portugal.

Trigo, J. R., & Costa, J. A. (2008). Liderança nas organizações educativas: a direcção por valores. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, 16(61)*, 561-581.

Tubbs, J. E., & Garner, M. (2008). The impact of school climate on school outcomes. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 5(9), 17-26.

Ventura, A., Costa, J. A., Neto-Mendes, A., e Castanheira, P. (2005). Perceptions of leadership - a study from two Portuguese schools. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 120-130.

Ventura, A. (2008). *Luc Brunet*. Acedido em 20 de dezembro de 2012, em <http://www2.dce.ua.pt/docentes/ventura/ficheiros/documpdf/luc%20brunet.pdf>

Xiaofu, P., & Qiwen, Q. (2007). An analysis of the relation between secondary school organizational climate and teacher job satisfaction. *Chinese Education & Society*, 40(5), 65-77.

Anexo 1 - Autorizações de aplicação do questionário



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Ciências Sociais e Humanas

Ex.^a Sr.^a Diretora da Escola _____,

Os nossos nomes são Olga Monteiro e Catarina Dias, somos estudantes do Mestrado em Supervisão Pedagógica, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade da Beira Interior, e temos como objetivo efetuar um estudo sobre Lideranças nas Organizações Escolares e suas implicações, respetivamente, na eficácia organizacional da escola e no clima escolar.

Para tal, pretendemos aplicar três questionários sobre estas temáticas aos docentes da Escola que V.^a Ex.^a dirige, pelo que solicitamos autorização para a aplicação dos seguintes instrumentos de recolha de dados:

- Questionário sobre Perceções de Liderança
- Questionário sobre Clima Escolar e Participação dos Professores
- Questionário sobre Eficácia Grupal

Os dados recolhidos com estes questionários não têm caráter pessoal e serão utilizados apenas para fins de investigação. Informa-se ainda que o anonimato e a confidencialidade serão assegurados.

Dado que, com a atual estrutura do mestrado, a realização da dissertação deverá estar concluída no período de um ano (próximo mês de junho), solicitamos a compreensão de V.^a Ex.^a, no sentido de que a autorização necessária à aplicação dos instrumentos referidos possa ser dada com a maior brevidade possível.

Caso seja do interesse de V. Ex.^a. estamos disponíveis para dar conta dos resultados da investigação.

Aguardando a sua autorização e gratas pela atenção dispensada,

Com os melhores cumprimentos,

Anexo 2 - Questionários



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA | 2º ANO

Dissertação para obtenção do grau de Mestrado | 2013/2014

Questionário Sociodemográfico

Catarina Dias | Olga Monteiro

Note bem que não existem respostas certas ou erradas; apenas lhe pedimos que exprima a sua opinião pessoal.

As informações que lhe solicitamos inserem-se no âmbito de uma investigação, sendo garantido o sigilo de todas as informações fornecidas e o anonimato possível a todos os inquiridos.

Muito obrigado!

1. Idade: _____

2. Sexo: Masculino Feminino

3. Habilitações académicas: (assinale com um X a sua situação)

Doutoramento ;

Mestrado ;

Formação Especializada, pós-graduada ;

Licenciatura ;

Bacharelato ;

Outra Qual? _____

4. Categoria profissional:

Professor Contratado

Professor de Quadro de Zona Pedagógico

Professor de Quadro de Nomeação Definitiva

Professor Estagiário

Professor de Quadro de outra escola

5. Anos de serviço docente (incluindo o presente ano letivo): _____ anos.

6. Anos de serviço docente nesta escola (incluindo o presente ano letivo): _____ anos.

7. Ciclo de Ensino (se leccionar em mais do que um ciclo, assinale aquele em que tem maior número de turmas):

Educação pré-escolar

2º Ciclo

Secundário

1º Ciclo

3º Ciclo

8. A sua escola está integrada num agrupamento?

Sim

Não

9. Assinale com um X as funções que desempenha ou já desempenhou:

	Exerço	Já Exerci
9.1. Presidente do Conselho Geral		
9.2. Membro do Conselho Geral		
9.3. Presidente do Conselho Diretivo/Executivo/CAP		
9.4. Vice-Presidente do Conselho Diretivo/Executivo/CAP		
9.5. Membro do Conselho Diretivo/Executivo/CAP		
9.6. Director(a)		
9.7. Vice-Director(a)		
9.8. Adjunto do(a) Diretor(a)		
9.9. Coordenador(a) dos Diretores de Turma		
9.10. Coordenador(a) de Departamento		
9.11. Coordenador(a) dos CEF's/ Profissionais		
9.12. Coordenador(a) do Desporto Escolar		
9.13. Coordenador(a) de Educação para a Saúde		
9.14. Coordenador(a) de uma das Áreas Curriculares Não Disciplinares		
9.15. Coordenador(a) dos Percursos Curriculares Alternativos		
9.16. Diretor(a) de Turma		
9.17. Diretor(a) de Curso		
9.18. Delegado(a) de Grupo		
9.19. Orientador(a) de Estágio		
9.20. Outro. Qual? _____		

Questionário sobre Lideranças Educativas

Inquérito adaptado de: Pashiardis (2001), por Bexiga (2009)

Pretendemos conhecer a sua opinião relativamente ao desempenho do Diretor(a) do Agrupamento/Escola não agrupada em que lecciona. Par tal, escolha a afirmação que melhor julgue corresponder à sua opinião. Não se trata de identificar uma afirmação certa, pois não existem aqui afirmações com uma única resposta, mas perspectivas de análise e reflexão. Procure a sua.

Agradeço que seleccione a afirmação de acordo com a escala que se segue, fazendo um círculo (O) em torno do número que achar mais adequado à sua opinião.

Responda às questões utilizando a seguinte escala:

1= Nunca 2= Por vezes 3= Frequentemente 4= Sempre 5= Sem opinião

Muito obrigado!

Questões		Nunca	Por vezes	Frequentemente	Sempre	Sem opinião
I. Clima de Escola O/A Diretor/a:						
1	Expõe com clareza os objectivos do Agrupamento.	1	2	3	4	5
2	Transmite e promove, de forma clara, níveis de desempenho elevado para docentes e alunos.	1	2	3	4	5
3	Reconhece a iniciativa e a excelência.	1	2	3	4	5
4	Concede autonomia suficiente aos docentes de forma a organizarem e a programarem as suas aulas.	1	2	3	4	5
5	Promove oportunidades de diálogo e cooperação entre grupos, turmas e disciplinas.	1	2	3	4	5
6	Medeia e facilita a resolução de conflitos em tempo útil.	1	2	3	4	5
7	Promove a comunicação e flexibilidade nas relações entre os docentes, em oposição a uma atitude voltada para a hierarquia burocrática	1	2	3	4	5
8	Promove e apoia projetos e ações que facilitam um clima desejado e positivo, bem como um ambiente metódico e de trabalho.	1	2	3	4	5
II. Gestão e Liderança O/A Diretor/a:						

Questões		Nunca	Por vezes	Frequentemente	Sempre	Sem opinião
9	Coopera com as pessoas na criação de um projeto comum para a melhoria do Agrupamento.	1	2	3	4	5
10	Encoraja as pessoas a envolverem-se ativamente no planeamento e implementação desse projeto.	1	2	3	4	5
11	Os seus valores e ideais são evidentes através das coisas que faz, da forma como organiza o tempo e de acordo com aquilo que considera importante.	1	2	3	4	5
12	Encoraja uma cultura de inovação e experimentação.	1	2	3	4	5
13	A sua autoridade emana dos seus conhecimentos e competências e não do seu cargo.	1	2	3	4	5
14	Identifica, analisa e aplica resultados dos trabalhos de investigação educacional para facilitar a melhoria do Agrupamento.	1	2	3	4	5
III. Desenvolvimento Curricular						
O/A Diretor/a:						
15	Incentiva processos para a adaptação do currículo às necessidades dos alunos.	1	2	3	4	5
16	Mobiliza os recursos e os materiais de forma a auxiliar o pessoal docente nas atividades de ensino-aprendizagem.	1	2	3	4	5
17	Monitoriza de forma sistemática os processos de ensino para assegurar que as atividades lectivas desenvolvidas se articulem com os resultados esperados.	1	2	3	4	5
18	Promove a articulação das disciplinas e dos programas leccionados no Agrupamento com o currículo nacional .	1	2	3	4	5
IV. Gestão das pessoas						
O/A Diretor/a:						
19	Avalia a evolução das equipas de trabalho, observando e registando dados e estimulando reuniões de avaliação formativa e sumativa.	1	2	3	4	5
20	Reúne com professores e funcionários e trabalha em equipa com eles tendo como objectivo o crescimento profissional dos	1	2	3	4	5

Questões		Nunca	Por vezes	Frequentemente	Sempre	Sem opinião
	mesmos e da organização escolar.					
21	Define claramente as expectativas em relação ao trabalho do pessoal docente no que diz respeito a estratégias de ensino, gestão da sala de aula e comunicação com o público.	1	2	3	4	5
V. Administração e Gestão Financeira						
O/A Diretor/a:						
22	Assegura a elaboração rigorosa e o envio atempado dos diferentes documentos para o Ministério da Educação.	1	2	3	4	5
23	Cumpe as orientações educativas, a legislação e regulamentos, tendo sempre presente o objectivo de operacionalizar o projeto traçado para o Agrupamento.	1	2	3	4	5
24	Zela pelo cumprimento das atividades calendarizadas e pela utilização dos recursos necessários para atingir os objectivos pré-estabelecidos.	1	2	3	4	5
25	Monitoriza o uso, manutenção e substituição de equipamento essencial ao Agrupamento.	1	2	3	4	5
26	Gere de forma eficaz, supervisiona de forma eficiente a sua manutenção e assegura a limpeza, organização e segurança dos edifícios e exteriores.	1	2	3	4	5
VI. Gestão de alunos						
O/A Diretor/a:						
27	Comunica a toda a comunidade educativa as regras de conduta para os alunos.	1	2	3	4	5
28	Assegura-se a observação uniforme das regras da escola e a aplicação com equidade das penalizações previstas no regulamento.	1	2	3	4	5
29	Promove a partilha de experiências de aprendizagem no agrupamento.	1	2	3	4	5
30	Evita interrupções desnecessárias das atividades lectivas.	1	2	3	4	5
31	Promove a aproximação das práticas escolares às experiências extra- escolares.	1	2	3	4	5

Questões		Nunca	Por vezes	Frequentemente	Sempre	Sem opinião
32	Garante informação atualizada sobre os processos individuais dos alunos.	1	2	3	4	5
VII. Desenvolvimento profissional e formação contínua						
O/A Diretor/a:						
33	Esforça-se por melhorar as suas competências de liderança através do desenvolvimento de atividades com vista à sua evolução profissional, por iniciativa própria.	1	2	3	4	5
34	Utiliza informação e saberes obtidos através do seu envolvimento em atividades de desenvolvimento profissional para o seu auto-enriquecimento.	1	2	3	4	5
35	Partilha ideias e informação aos outros profissionais e assume a liderança ao lançar desafios face à profissão.	1	2	3	4	5
VIII. Relação com pais e comunidade						
O/A Diretor/a:						
36	Encoraja as relações entre o agrupamento, o meio e os pais.	1	2	3	4	5
37	Promove a cooperação do Agrupamento com outras organizações da comunidade de modo a colmatar as necessidades dos alunos.	1	2	3	4	5
38	Cria uma relação com a comunidade e com os pais de forma a encorajá-los a participar na vida do agrupamento.	1	2	3	4	5
39	Demonstra ter conhecimento das necessidades da escola/meio e promove ações com vista a satisfazer as necessidades identificadas.	1	2	3	4	5
40	Projeta uma imagem positiva do Agrupamento à comunidade.	1	2	3	4	5
IX- Resolução de Problemas e Tomada de Decisões						
O/A Diretor/a:						
41	Promove o debate e a procura partilhada de soluções como práticas correntes no seio do Agrupamento.	1	2	3	4	5
42	Partilha informação e facilita as tomadas de decisão entre todo o pessoal.	1	2	3	4	5

Questões		Nunca	Por vezes	Frequentemente	Sempre	Sem opinião
43	Envolve os docentes na resolução de problemas.	1	2	3	4	5
44	É flexível e está aberto a diferentes soluções para os problemas.	1	2	3	4	5
45	Implementa processos participativos de tomada de decisão, em vez de decidir isoladamente.	1	2	3	4	5
X- Comunicação Interna						
O/A Diretor/a:						
46	Promove e garante a fácil circulação da informação pelo Agrupamento.	1	2	3	4	5
47	Utiliza meios de comunicação que possibilitam que a informação circule por todo o Agrupamento em tempo útil.	1	2	3	4	5
48	Adopta um modelo informal rápido para comunicar as informações e decisões mais importantes para o funcionamento do Agrupamento, em vez de um modelo muito formal de comunicação escrita formal tradicional .	1	2	3	4	5
49	Confirma junto dos docentes a boa recepção da informação transmitida pelos órgãos de administração e gestão.	1	2	3	4	5
50	Contacta assiduamente com os responsáveis pelos diversos órgãos (coordenadores de departamentos, de conselhos de docentes, de estabelecimento, de diretores de turma,...) para aferir da boa recepção da informação veiculada.	1	2	3	4	5
51	Desloca-se às várias escolas/jardins de infância para verificar se a informação chegou e foi transmitida.	1	2	3	4	5

Questionário sobre Clima Escola

Inquérito elaborado por: Costa (2010)

Pretendemos conhecer a sua opinião relativamente ao Clima Escolar do seu Agrupamento/Escola não agrupada em que lecciona. Par tal, escolha a afirmação que melhor julgue corresponder à sua opinião. Não se trata de identificar uma afirmação certa, pois não existem aqui afirmações com uma única resposta, mas perspectivas de análise e reflexão. Procure a sua.

Agradeço que selecione a afirmação de acordo com a escala que se segue, fazendo um círculo (O) em torno do número que achar mais adequado à sua opinião.

Responda às questões utilizando a seguinte escala:

1= Discordo totalmente 2= Discordo 3= Não concordo/nem discordo 4= Concordo
5= Concordo totalmente

Muito obrigado!

Questões		Discordo totalmente	Discordo	Não concordo/nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1	Os professores da escola ajudam-se mutuamente na resolução de problemas	1	2	3	4	5
2	Os alunos demonstram interesse nas aprendizagens.	1	2	3	4	5
3	Os professores do agrupamento apoiam-se mutuamente na resolução de problemas.	1	2	3	4	5
4	Os professores veem o seu trabalho reconhecido pelo(a) Diretor(a).	1	2	3	4	5
5	A Escola tem a preocupação de promover um ensino adequado às características da população que serve.	1	2	3	4	5
6	Os alunos, de um modo geral, respeitam os professores.	1	2	3	4	5
7	Raramente os professores da escola partilham entre si momentos de lazer.	1	2	3	4	5
8	As reuniões de trabalho no agrupamento constituem momentos de verdadeira colaboração.	1	2	3	4	5
9	O(a) Diretor(a) abstém-se quando chamado(a) a intervir num conflito entre os elementos da escola.	1	2	3	4	5
10	Há pouca colaboração entre os professores na realização das tarefas escolares.	1	2	3	4	5
11	Existem muitos problemas de indisciplina dos alunos.	1	2	3	4	5
12	A Escola abre as suas infraestruturas às iniciativas da comunidade.	1	2	3	4	5
13	Os professores do agrupamento organizam-se para debater temas da atualidade escolar.	1	2	3	4	5

Questões		Discordo totalmente	Discordo	Não concordo/nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
14	O(a) Diretor(a) é indiferente às sugestões dos professores.	1	2	3	4	5
15	Os alunos mostram-se indiferentes relativamente aos seus resultados.	1	2	3	4	5
16	Os professores da escola partilham materiais didáticos.	1	2	3	4	5
17	O(a) Diretor(a) abstém-se quando chamado(a) a intervir num conflito de um professor com algum pai.	1	2	3	4	5
18	Há a sensação de haver diferentes estatutos de professores no agrupamento.	1	2	3	4	5
19	O acolhimento aos professores mais novos é negligenciado pelos outros professores do agrupamento.	1	2	3	4	5
20	Raramente os alunos recorrem aos professores para resolver os seus problemas pessoais.	1	2	3	4	5
21	O(a) Diretor(a) criou um ambiente em que todos se sentem à vontade para partilhar os seus problemas.	1	2	3	4	5
22	O ambiente entre os professores da escola é de abertura e confiança.	1	2	3	4	5
23	O trabalho neste agrupamento tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade entre os professores.	1	2	3	4	5
24	A Escola promove iniciativas para a comunidade.	1	2	3	4	5
25	Os alunos mostram-se entusiasmados com as atividades escolares.	1	2	3	4	5
26	Os professores da escola raramente conversam entre si acerca de problemas de comportamento dos alunos.	1	2	3	4	5
27	O(a) Diretor(a) soube criar uma estrutura de comunicação eficaz com os professores.	1	2	3	4	5
28	A Escola encontra-se bem integrada na comunidade local.	1	2	3	4	5
29	Habitualmente os professores e os alunos convivem nos intervalos das aulas.	1	2	3	4	5

Questões		Discordo totalmente	Discordo	Não concordo/nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
30	A Escola mantém boas relações de colaboração com outros parceiros sociais (empresas, associações culturais, centros de saúde, etc.).	1	2	3	4	5
31	Os professores em geral revelam-se empenhados no desenvolvimento do projeto educativo do agrupamento.	1	2	3	4	5
32	O(a) Diretor(a) é muito subserviente em relação aos poderes regionais e centrais.	1	2	3	4	5
33	A Escola mantém boas relações de colaboração com os poderes locais (Câmara Municipal, Junta de Freguesia).	1	2	3	4	5
34	Os alunos colaboram entre si durante as atividades escolares.	1	2	3	4	5
35	Os professores colaboram na organização e planificação das atividades da escola.	1	2	3	4	5
36	A principal preocupação do(a) Diretor(a) é o cumprimento dos normativos oficiais.	1	2	3	4	5
37	A Escola estabelece parcerias com a comunidade, com o objectivo de melhorar a qualidade do ensino prestado.	1	2	3	4	5
38	Os alunos gostam de estar na escola.	1	2	3	4	5
39	O trabalho nesta escola tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade entre os professores.	1	2	3	4	5
40	Os alunos têm um comportamento pouco conflituoso entre si, fora da sala de aula.	1	2	3	4	5
41	Os professores sentem que o(a) Diretor(a) exerce uma liderança de apoio ao seu trabalho.	1	2	3	4	5
42	Os professores dos diferentes ciclos do agrupamento colaboram, de modo a articularem o seu trabalho.	1	2	3	4	5
43	O(a) Diretor(a) tem sido ineficaz na criação de condições de cooperação na Escola.	1	2	3	4	5
44	A Escola mantém boas relações de cooperação com os pais.	1	2	3	4	5

Questões		Discordo totalmente	Discordo	Não concordo/nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
45	É frequente, os alunos causarem problemas na escola.	1	2	3	4	5
46	O(a) Diretor(a) tem sabido envolver os professores na prossecução de objectivos comuns.	1	2	3	4	5
47	A Escola promove a participação dos pais na escola.	1	2	3	4	5
48	Os professores de um ciclo desconhecem o trabalho realizado pelos colegas de outros ciclos no agrupamento.	1	2	3	4	5
49	Os alunos escutam os professores quando estes os repreendem por comportamento inadequado.	1	2	3	4	5
50	O(a) Diretor(a) presta todo o apoio aos professores em caso de problemas disciplinares com os alunos.	1	2	3	4	5
51	A Escola desenvolve iniciativas de cooperação com professores de outras escolas.	1	2	3	4	5

Anexo 3 - Tabela das médias por item resultantes dos inquéritos sobre liderança

Itens	Escolas			
	1	2	3	Total
[Expõe com clareza os objectivos do Agrupamento.]	3.29	3.11	3.50	3.33
[Transmite e promove, de forma clara, níveis de desempenho elevado para docentes e alunos.]	3.10	2.89	3.50	3.21
[Reconhece a iniciativa e a excelência.]	3.27	3.11	2.78	3.06
[Concede autonomia suficiente aos docentes de forma a organizarem e a programarem as suas aulas.]	3.91	3.60	3.22	3.60
[Promove oportunidades de diálogo e cooperação entre grupos, turmas e disciplinas.]	3.45	3.33	3.33	3.39
[Medeia e facilita a resolução de conflitos em tempo útil.]	3.14	3.20	2.89	3.06
[Promove a comunicação e flexibilidade nas relações entre os docentes, em oposição a uma atitude voltada para a hierarquia burocrática.]	3.23	3.11	2.67	3.00
[Promove e apoia projetos e ações que facilitam um clima desejado e positivo, bem como um ambiente metódico e de trabalho.]	3.55	3.67	3.11	3.41
[Coopera com as pessoas na criação de um projeto comum para a melhoria do Agrupamento.]	3.36	3.33	3.56	3.43
[Encoraja as pessoas a envolverem-se ativamente no planeamento e implementação desse projeto.]	3.45	3.22	3.28	3.35
[Os seus valores e ideais são evidentes através das coisas que faz, da forma como organiza o tempo e de acordo com aquilo que considera importante.]	3.00	3.25	3.67	3.30
[Encoraja uma cultura de inovação e experimentação.]	3.40	3.22	3.28	3.32
[A sua autoridade emana dos seus conhecimentos e competências e não do seu cargo.]	3.25	2.75	2.82	3.00
[Identifica, analisa e aplica resultados dos trabalhos de investigação educacional para facilitar a melhoria do Agrupamento.]	2.86	2.50	3.12	2.89
[Incentiva processos para a adaptação do currículo às necessidades dos alunos.]	3.27	3.00	3.17	3.19
[Mobiliza os recursos e os materiais de forma a auxiliar o pessoal docente nas atividades de ensino-aprendizagem.]	3.55	2.88	3.44	3.40
[Monitoriza de forma sistemática os processos de ensino para assegurar que as atividades lectivas desenvolvidas se articulem com os resultados esperados.]	3.00	2.89	3.44	3.14
[Promove a articulação das disciplinas e dos programas leccionados no Agrupamento com o currículo nacional .]	3.14	3.13	3.44	3.26
[Avalia a evolução das equipas de trabalho, observando e registando dados e simulando reuniões de avaliação formativa e sumativa.]	2.86	2.89	2.94	2.90
[Reúne com professores e funcionários e trabalha em equipa com eles tendo como objectivo o crescimento profissional dos mesmos e da organização escolar.]	3.00	2.89	3.22	3.06
[Define claramente as expectativas em relação ao trabalho do pessoal docente no que diz respeito a estratégias de ensino, gestão da sala de aula e comunicação com o público.]	3.00	3.11	3.28	3.13

[Assegura a elaboração rigorosa e o envio atempado dos diferentes documentos para o Ministério da Educação.]	3.64	3.50	3.71	3.67
[Cumpre as orientações educativas, a legislação e regulamentos, tendo sempre presente o objectivo de operacionalizar o projeto traçado para o Agrupamento.]	3.67	3.25	3.67	3.59
[Zela pelo cumprimento das atividades calendarizadas e pela utilização dos recursos necessários para atingir os objectivos pré-estabelecidos.]	3.59	3.33	3.61	3.55
[Monitoriza o uso, manutenção e substituição de equipamento essencial ao Agrupamento.]	3.29	3.38	3.61	3.43
[Gere de forma eficaz, supervisiona de forma eficiente a sua manutenção e assegura a limpeza, organização e segurança dos edifícios e exteriores.]	3.50	3.56	3.72	3.59
[Comunica a toda a comunidade educativa as regras de conduta para os alunos]	3.41	3.50	3.67	3.52
[Assegura-se a observação uniforme das regras da escola e a aplicação com equidade das penalizações previstas no regulamento.]	3.18	3.22	3.17	3.18
[Promove a partilha de experiências de aprendizagem no agrupamento.]	3.00	3.00	3.11	3.04
[Evita interrupções desnecessárias das atividades letivas.]	3.73	3.63	2.94	3.42
[Promove a aproximação das práticas escolares às experiências extra-escolares.]	3.29	2.57	3.39	3.22
[Garante informação atualizada sobre os processos individuais dos alunos.]	3.38	3.50	3.28	3.36
[Esforça-se por melhorar as suas competências de liderança através do desenvolvimento de atividades com vista à sua evolução profissional, por iniciativa própria.]	3.15	3.00	3.44	3.26
[Utiliza informação e saberes obtidos através do seu envolvimento em atividades de desenvolvimento profissional para o seu auto-enriquecimento.]	3.08	3.33	3.41	3.29
[Partilha ideias e informação aos outros profissionais e assume a liderança ao lançar desafios face à profissão.]	3.00	2.67	3.61	3.18
[Encoraja as relações entre o agrupamento, o meio e os pais.]	3.48	3.40	3.89	3.61
[Promove a cooperação do Agrupamento com outras organizações da comunidade de modo a colmatar as necessidades dos alunos.]	3.20	3.22	3.67	3.38
[Cria uma relação com a comunidade e com os pais de forma a encorajá-los a participar na vida do agrupamento.]	3.19	3.22	3.67	3.38
[Demonstra ter conhecimento das necessidades da escola/meio e promove ações com vista a satisfazer as necessidades identificadas.]	3.05	3.11	3.56	3.25
[Projeta uma imagem positiva do Agrupamento à comunidade.]	3.71	3.22	3.78	3.65
[Promove o debate e a procura partilhada de soluções como práticas correntes no seio do Agrupamento.]	3.33	2.56	3.33	3.19
[Partilha informação e facilita as tomadas de decisão entre todo o pessoal.]	3.23	2.60	3.11	3.06
[Envolve os docentes na resolução de problemas.]	3.23	2.67	3.11	3.08
[É flexível e está aberto a diferentes soluções para os problemas.]	3.32	2.67	2.44	2.88
[Implementa processos participativos de tomada de decisão, em vez de decidir isoladamente.]	3.05	2.56	2.78	2.86
[Promove e garante a fácil circulação da informação pelo Agrupamento.]	3.43	3.20	3.39	3.37

[Utiliza meios de comunicação que possibilitam que a informação circule por todo o Agrupamento em tempo útil.]	3.67	3.20	3.61	3.55
[Adopta um modelo informal rápido para comunicar as informações e decisões mais importantes para o funcionamento do Agrupamento, em vez de um modelo muito formal de comunicação escrita formal tradicional.]	3.65	3.10	3.00	3.29
[Confirma junto dos docentes a boa recepção da informação transmitida pelos órgãos de administração e gestão.]	3.05	2.50	2.72	2.83
[Contacta assiduamente com os responsáveis pelos diversos órgãos (coordenadores de departamentos, de conselhos de docentes, de estabelecimento, de diretores de turma,...) para aferir da boa recepção da informação veiculada.]	3.21	3.00	3.50	3.29
[Desloca-se às várias escolas/jardins de infância para verificar se a informação chegou e foi transmitida.]	2.75	3.00	2.57	2.71

Anexo 4 - Tabelas de Frequência da Variável Liderança

Tabelas de Frequência da Variável Liderança

Quadro 1.

Clima de escolar por Agrupamento

Opinião	Nunca			Por vezes			Frequentemente			Sempre			Sem opinião		
	%			%			%			%			%		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
1. Expõe com clareza os objetivos do Agrupamento	0	0	0	13.6	20	0	40.9	40	50	40.9	30	50	4.6	10	0
2. Transmite e promove, de forma clara, níveis de desempenho elevado para docentes e alunos	0	10	0	22.7	30	0	40.9	10	50	31.8	40	50	4.6	10	0
3. Reconhece a iniciativa e a excelência	0	0	0	18.2	20	27.8	36.4	40	66.7	45.4	30	5.5	0	10	0
4. Concede autonomia suficiente aos docentes de forma a organizarem e a programarem as suas aulas	0	0	0	0	10	11.1	9.1	20	55.6	90.9	70	33.3	0	0	0
5. Promove oportunidades de diálogo e cooperação entre grupos, turmas e disciplinas	0	0	0	9.1	20	11.2	36.4	20	44.4	54.5	50	44.4	0	10	0
6. Medeia e facilita a resolução de conflitos em tempo útil.	0	0	0	18.2	20	27.8	50	40	55.5	31.8	40	16.7	0	0	0
7. Promove a comunicação e flexibilidade nas relações entre os docentes, em oposição a uma atitude voltada para a hierarquia burocrática	0	10	5.6	13.6	10	44.4	50	30	27.8	36.4	40	22.2	0	10	0
8. Promove e apoia projetos e ações que facilitam um clima desejado e positivo, bem como um ambiente metódico e de trabalho	0	0	0	4.5	0	22.2	36.4	30	44.5	59.1	60	33.3	0	10	0

Quadro 2.

Gestão e Liderança

Opinião	Nunca			Por vezes			Frequentemente			Sempre			Sem opinião		
	%			%			%			%			%		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Coopera com as pessoas na criação de um projeto comum para a melhoria do Agrupamento.	0	0	0	4.5	10	5.6	54.6	40	33.3	40.9	40	61.1	0	10	0
Encoraja as pessoas a envolverem-se ativamente no planeamento e implementação desse projeto.	0	0	0	4.5	20	16.7	45.5	30	38.9	50	40	44.4	0	10	0
Os seus valores e ideais são evidentes através das coisas que faz, da forma como organiza o tempo e de acordo com aquilo que considera importante.	4.5	0	0	13.6	20	5.6	54.5	20	22.2	22.9	40	72.2	4.5	20	0
Encoraja uma cultura de inovação e experimentação.	4.5	0	0	4.5	20	11.1	31.9%	30	50	50	40	38.9	9.1	10	0
A sua autoridade emana dos seus conhecimentos e competências e não do seu cargo.	0	10	0	13.6	20	33.3	40.9	30	44.4	36.4	20	16.7	9.1	20	5.6
Identifica, analisa e aplica resultados dos trabalhos de investigação educacional para facilitar a melhoria do Agrupamento	9.1	10	0	13.6	30	11.1	54.6	30	61.1	18.2	10	22.2	4.5	20	5.6

Quadro 3.

Desenvolvimento curricular

Opinião	Nunca			Por vezes			Frequentemente			Sempre			Sem opinião		
	%			%			%			%			%		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Incentiva processos para a adaptação do currículo às necessidades dos alunos.	0	0	0	13.6	10	11.1	45.5	60	61.1	40.9	10	27.8	0	20	0
Mobiliza os recursos e os materiais de forma a auxiliar o pessoal docente nas atividades de ensino-aprendizagem.	0	0	0	4.5	20	0	36.4	50	55.6	59.1	10	44.4	0	20	0
Monitoriza de forma sistemática os processos de ensino para assegurar que as atividades lectivas desenvolvidas se articulem com os resultados esperados.	4.5	0	0	18.2	30	5.6	50	40	44.4	27.3	20	50	0	10	0
Promove a articulação das disciplinas e dos programas leccionados no Agrupamento com o currículo nacional .	0	0	0	18.2	0	5.6	45.5	70	44.4	31.8	10	50	4.5	20	0

Quadro 4.

Gestão das Pessoas

Opinião	Nunca			Por vezes			Frequentemente			Sempre			Sem opinião		
	%			%			%			%			%		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Avalia a evolução das equipas de trabalho, observando e registando dados e estimulando reuniões de avaliação formativa e sumativa.	0	0	0	31.8	30	44.4	45.5	40	16.7	18.2	20	38.9	4.5	10	0
Reúne com professores e funcionários e trabalha em equipa com eles tendo como objectivo o crescimento profissional dos mesmos e da organização escolar.	4.5	10	0	18.2	10	16.7	40.9	50	44.4	27.3	20	38.9	9.1	10	0
Define claramente as expectativas em relação ao trabalho do pessoal docente no que diz respeito a estratégias de ensino, gestão da sala de aula e comunicação com o público.	4.5	0	0	18.2	20	16.7	45.5	40	38.9	27.3	30	44.4	4.5	10	0

Quadro 5.

Administração e Gestão Financeira

Opinião	Nunca			Por vezes			Frequentemente			Sempre			Sem opinião		
	%			%			%			%			%		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Assegura a elaboração rigorosa e o envio atempado dos diferentes documentos para o Ministério da Educação.	0	0	0	9.1	0	0	4.5	10	22.2	50	10	55.6	36.4	80	22.2
Cumprir as orientações educativas, a legislação e regulamentos, tendo sempre presente o objectivo de operacionalizar o projeto traçado para o Agrupamento.	0	0	0	4.5	10	0	18.2	40	33.3	59.1	30	66.7	18.2	20	0
Zela pelo cumprimento das atividades calendarizadas e pela utilização dos recursos necessários para atingir os objectivos pré-estabelecidos.	0	0	0	4.5	10	0	31.8	40	38.9	63.7	40	61.1	0	10	0
Monitoriza o uso, manutenção e substituição de equipamento essencial ao Agrupamento.	0	0	0	13.7	10	0	40.9	30	38.9	40.9	40	61.1	4.5	20	0
Gere de forma eficaz, supervisiona de forma eficiente a sua manutenção e assegura a limpeza, organização e segurança dos edifícios e exteriores.	0	0	0	9.1	0	0	31.8	40	27.8	59.1	50	72.2	0	10	0

Quadro 6.

Gestão de Alunos

Opinião	Nunca			Por vezes			Frequentemente			Sempre			Sem opinião		
	%			%			%			%			%		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Comunica a toda a comunidade educativa as regras de conduta para os alunos.	4.5	0	0	0	20	0	45.5	10	33.3	50	70	66.7	0	0	0
Assegura-se a observação uniforme das regras da escola e a aplicação com equidade das penalizações previstas no regulamento.	4.5	0	0	13.7	20	5.6	40.9	30	72.2	40.9	40	22.2	0	10	0
Promove a partilha de experiências de aprendizagem no agrupamento.	4.5	0	0	18.2	30	27.8	45.5	20	33.3	27.3	30	38.9	4.5	20	0
Evita interrupções desnecessárias das atividades letivas.	0	0	0	13.7	10	0	40.9	30	38.9	40.9	40	61.1	4.5	20	0
Promove a aproximação das práticas escolares às experiências extra- escolares.	0	10	0	13.7	20	0	40.9	30	61.1	40.9	10	38.9	4.5	30	0
Garante informação atualizada sobre os processos individuais dos alunos.	0	0	0	9.1	0	11.1	40.9	40	50	45.5	40	38.9	4.5	20	0

Quadro 7.

Desenvolvimento profissional e formação contínua

Opinião	Nunca			Por vezes			Frequentemente			Sempre			Sem opinião		
	%			%			%			%			%		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Esforça-se por melhorar as suas competências de liderança através do desenvolvimento de atividades com vista à sua evolução profissional, por iniciativa própria.	0	10	0	9.1	0	5.6	31.8	30	38.9	18.2	30	44.4	40.9	40	11.1
Utiliza informação e saberes obtidos através do seu envolvimento em atividades de desenvolvimento profissional para o seu auto-enriquecimento.	0	0	0	9.1	10	5.6	31.8	20	44.4	13.6	20	44.4	45.5	40	5.6
Partilha ideias e informação aos outros profissionais e assume a liderança ao lançar desafios face à profissão.	9.1	10	0	13.6	30	0	27.3	30	38.9	31.8	30	61.1	18.2	10	0

Quadro 8.

Relacionamento com Pais e Comunidade

Opinião	Nunca			Por vezes			Frequentemente			Sempre			Sem opinião		
	%			%			%			%			%		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Encoraja as relações entre o agrupamento, o meio e os pais.	0	0	0	9.1	10	0	31.8	40	11.1	54.6	50	88.9	4.5	0	0
Promove a cooperação do Agrupamento com outras organizações da comunidade de modo a colmatar as necessidades dos alunos.	0	0	0	13.6	10	0	45.5	50	33.3	31.8	30	66.7	9.1	10	0
Cria uma relação com a comunidade e com os pais de forma a encorajá-los a participar na vida do agrupamento.	0	0	0	27.3	10	0	22.7	50	33.3	45.5	30	66.7	4.5	10	0
Demonstra ter conhecimento das necessidades da escola/meio e promove ações com vista a satisfazer as necessidades identificadas.	0	0	0	22.7	20	0	45.5	40	44.4	27.3	30	55.6	4.5	10	0
Projeta uma imagem positiva do Agrupamento à comunidade.	0	0	0	4.5	30	0	18.2	10	22.2	72.8	50	77.8	4.5	10	0

Quadro 9.

Resolução de Problemas e Tomada de Decisões

Opinião	Nunca			Por vezes			Frequentemente			Sempre			Sem opinião		
	%			%			%			%			%		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Promove o debate e a procura partilhada de soluções como práticas correntes no seio do Agrupamento.	0	10	0	13.6	30	5.6	36.4	40	55.5	45.5	10	38.9	4.5	10	0
Partilha informação e facilita as tomadas de decisão entre todo o pessoal.	0	10	0	13.6	30	11.1	50	50	66.7	36.4	10	22.2	0	0	0
Envolve os docentes na resolução de problemas.	0	10	0	13.6	30	16.7	50	30	55.5	36.4	20	27.8	0	10	0
É flexível e está aberto a diferentes soluções para os problemas.	0	10	0	9.1	30	61.1	50	30	33.3	40.9	20	5.6	0	10	0
Implementa processos participativos de tomada de decisão, em vez de decidir isoladamente.	0	10	0	18.8	30	33.3	59.1	40	55.6	22.7	10	11.1	0	10	0

Quadro 10.

Comunicação Interna

Opinião	Nunca			Por vezes			Frequentemente			Sempre			Sem opinião		
	%			%			%			%			%		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Promove e garante a fácil circulação da informação pelo Agrupamento.	0	0	0	9.1	20	5.6	36.4	40	50	50	40	44.4	4.5	0	0
Utiliza meios de comunicação que possibilitam que a informação circule por todo o Agrupamento em tempo útil.	0	0	0	4.5	20	5.6	22.7	40	27.8	68.3	40	66.6	4.5	0	0
Adopta um modelo informal rápido para comunicar as informações e decisões mais importantes para o funcionamento do Agrupamento, em vez de um modelo muito formal de comunicação escrita formal tradicional .	0	0	0	0	30	33.3	31.8	30	33.3	59.1	40	33.4	9.1	0	0
Confirma junto dos docentes a boa recepção da informação transmitida pelos órgãos de administração e gestão.	4.5	20	0	13.6	10	44.4	54.6	40	38.9	27.3	10	16.7	0	20	0
Contata assiduamente com os responsáveis pelos diversos órgãos (coordenadores de departamentos, de conselhos de docentes, de estabelecimento, de diretores de turma,...) para aferir da boa recepção da informação veiculada.	0	10	0	13.6	10	5.6	40.9	30	38.9	31.9	30	55.5	13.6	20	0
Desloca-se às várias escolas/jardins de infância para verificar se a informação chegou e foi transmitida.	4.5	0	0	0	10	22.2	9.1	10	11.1	4.5	10	5.6	81.9	70	61.1

Anexo 5 - Tabelas de Frequência da Variável Clima de Escola

Tabelas de Frequência da Variável Clima de Escola

Quadro 1.

Relação entre os Professores da Escola

Opinião	Discordo Totalmente			Discordo			Não concordo/nem discordo			Concordo			Concordo Totalmente		
	%			%			%			%			%		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
1. Os professores da escola ajudam-se na resolução de problemas	0	0	0	0	10	27.8	13.6	40	5.6	68.2	40	55.5	18.2	10	11.1
7. É raro os professores partilharem momentos de lazer	13.6	10	0	68.3	20	22.2	13.6	60	11.1	4.5	10	50	0	0	16.7
10. Há pouca colaboração entre os professores na realização das tarefas escolares.	13.6	0	0	63.7	40	33.3	22.7	40	22.2	0%	20	44.5	0	0	0
16. Os professores da escola partilham materiais.	0	0	0	4.5	0	38.9	18.2	50	16.7	59.1	50	44.4	18.2	0	0
22. O ambiente entre os professores da escola é de abertura e confiança.	0	10	11.1	4.5	30	50	22.7	30	33.3	59.2	10	5.6	13.6	20	0
26. Os professores da escola raramente conversam entre si acerca de problemas de comportamento dos alunos.	31.9	20	16.6	50	80	66.6	13.6	0	5.6	4.5	0	5.6	0	0	5.6
35. Os professores colaboram na organização e planificação das atividades da escola.	0	0	0	0	0	5.6	22.7	10	16.7	54.6	7	55.5	22.7	20	22.2
39. O trabalho nesta escola tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade entre os professores.	0	0	5.6	0	0	11.1	18.2	50	38,9	59.1	30	44.4	22.7	20	0

Quadro 2.

Imagem dos Professores em relação aos Alunos

Opinião	Discordo Totalmente			Discordo			Não concordo/nem discordo			Concordo			Concordo Totalmente		
	%			%			%			%			%		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
2. Os alunos demonstram interesse nas aprendizagens.	4.5	0	0	9.1	30	38.9	45.5	50	38.9	36.4	20	22.2	4.5	0	0
6. Os alunos, de um modo geral, respeitam os professores.	0	0	5.6	13.6	10	27.7	36.4	20	5.6	40.9	70	55.5	9.1	0	5.6
11. Existem muitos problemas de indisciplina dos alunos.	0	0	11.1	36.4	40	11.1	13.6	40	16.7	40.9	20	61.1	9.1	0	0
15. Os alunos mostram-se indiferentes relativamente aos seus resultados.	9.1	0	0	27.3	40	11.1	40.9	30	11.1	22.7	30	72.2	0	0	5.6
20. Raramente os alunos recorrem aos professores para resolver os seus problemas pessoais.	18.2	0	11.1	54.6	50	50	13.6%	40	38.9	13.6	10	0	0	0	0
25. Os alunos mostram-se entusiasmados com as atividades	0	0	0	13.6	20	16.7	40.9	70	61.1	45.5	0	22.2	0	10	0

escolares.															
29. Habitualmente os professores e os alunos convivem nos intervalos das aulas.	0	0	0	4.5	20	11.1	59.1	60	33.3	31.9	10	55.6	4.5	10	0
34. Os alunos colaboram entre si durante as atividades escolares.	0	0	0	0	10	16.7	22.7	30	11.1	68.2	50	72.2	9.1	10	0
38. Os alunos gostam de estar na escola.	0	0	0	0	10	5.6	27.3	20	22.2	50	60	66.6	22.7	10	5.6
40. Os alunos têm um comportamento pouco conflituoso entre si, fora da sala de aula.	0	0	0	13.6	20	44.4	45.5	30	16.7	36.4	50	38.9	4,5	0	0
45. É frequente, os alunos causarem problemas na escola.	4.5	10	0	45.5	40	27.8	27.3	30	27.8	22.7	10	44.4	0	10	0
49. Os alunos escutam os professores quando estes os repreendem por comportamento inadequado.	0	0	0	13.6	30	22.2	45.5	60	44.5	36.4	0	33.3	4,5	10	0

Quadro 3.

Imagem dos Professores em relação ao Órgão de Direção

Opinião	Discordo Totalmente			Discordo			Não concordo/nem discordo			Concordo			Concordo Totalmente		
	%			%			%			%			%		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
4. Os professores veem o seu trabalho reconhecido pelo(a) Diretor(a).	0	0	16.7	0	20	16.7	13.6	20	38.8	68.2	50	22.2	18.2	10	5,6
9. O Diretor abstém-se quando chamado a intervir num conflito.	27.3	10	11.1	36.3	50	38.9	27.3	40	50	9.1	0	0	0	0	0
14. O Diretor é indiferente às sugestões dos professores.	31.8	10	0	59.1	40	61.1	9.1	40	27.8	0	10	11.1	0	0	0
17. O Diretor abstém-se quando chamado a intervir num conflito entre um professor e um pai.	22.7	20	5.6	72.8	60	88.8	4.5	10	0	0	0	0	0	10	5.6
21. O Diretor criou um ambiente em que todos se sentem à vontade para partilhar os seus problemas.	0	10	5.6	4.5	20	33.3	22.7	40	44.4	54.6	20	16.7	18.2	10	0
27. O Diretor soube criar uma estrutura de comunicação eficaz com os professores.	0	10	0	0	10	11.1	31.8	40	44.4	54.6	20	38.9	13.6	20	5.6
32. O Diretor é muito subserviente em relação aos poderes regionais e centrais.	4.5	0	0	40.9	0	22.2	54.6	60	61,1	0	20	11.1	0	20	5.6
36. A principal preocupação do Diretor é o cumprimento dos normativos oficiais.	0	0	0	18.2	10	33,3	54.5	50	38.9	27.3	10	27,8	0	30	0
41. Os professores sentem que o Diretor exerce uma liderança de apoio ao seu trabalho.	0	10	0	4.5	10	16.7	27.3	20	27,8	54.6	50	55.5	13.6	10	0
43. O Diretor tem sido ineficaz na criação de condições de cooperação na Escola.	27.4	30	0	40.9	40	77.8	22.7	20	11.1	4,5	0	11.1	4.5	10	0
46. O Diretor tem sabido envolver os professores na prossecução de objetivos	4.5	10	0	0	10	5.6	18.2	20	27.8	63.7	50	61	13.6	10	5.6

comuns.																
50. O Diretor presta todo o apoio aos professores em caso de problemas disciplinares com os alunos.	4.5	0	0	9.1	10	0	4.5	20	11.1	59.1	40	77.8	22.8	30	11.1	

Quadro 4.

Imagem dos Professores em relação à relação entre Agrupamento e Comunidade

Opinião	Discordo Totalmente			Discordo			Não concordo/nem discordo			Concordo			Concordo Totalmente		
	%			%			%			%			%		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
5. A Escola tem a preocupação de promover um ensino adequado às características da população que serve.	0	0	0	0	10	0	9.1	30	0	50	50	77.8	40.9	10	22.2
12. A Escola abre as suas infraestruturas à comunidade.	0	0	0	0	0	0	13.6	30	11.1	63.7	40	50	22.7	30	38.9
24. A Escola promove iniciativas para a comunidade.	0	0	0	0	0	0	9.1	40	5.6	59.1	50	72.2	31.8	10	22.2
28. A Escola encontra-se bem integrada na comunidade local.	0	0	0	4.5	10	0	4.5	30	0	68.3	50	83.3	22.7	10	16.7
30. A Escola mantém boas relações de colaboração com outros parceiros sociais.	0	0	0	0	0	0	9.1	20	0	54.5	60	55.6	36.4	20	44.4
33. A Escola mantém boas relações de colaboração com os poderes locais .	0	0	0	0	0	0	13.6	20	0	45.5	50	33.3	40.9	30	66.7
37. A Escola estabelece parcerias com a comunidade, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino prestado.	0	0	0	4.5	10	0	13.6	20	0	50	50	55.6	31.9	20	44.4
44. A Escola mantém boas relações de cooperação com os pais.	0	0	0	0	0	0	13.6	40	5.6	72.8	50	88.8	13.6	10	5.6
47. A Escola promove a participação dos pais na escola.	4.5	0	0	4.5	10	0	18.2	10	0	54.6	70	77.8	18.2	10	22.2
51. A Escola desenvolve iniciativas de cooperação com professores de outras escolas.	0	1	0	9.1	20	0	45.4	40	50	36.4	20	50	9.1	10	0