

---

## 5. LIDERANÇA ESCOLAR: QUALIDADE QUE SE APRENDE E DESENVOLVE

---

Ana Carina Libório; Sofia Castro Silva; Vanda Cristina Oliveira  
Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação

Nuno Silva Fraga  
Universidade da Madeira

Questionar a Escola, e em particular a administração educacional em Portugal, é um exercício deveras arriscado, mas necessário, tendo em conta a cultura organizacional centralizada, complexa e formal herdada do Marquês de Pombal.

A emergência de modelos de administração pública participativa força a Escola, como agente que veicula “o projecto básico da sociedade para a educação da geração jovem” no dizer de Formosinho (1986 citado por Lima, 1998, p. 54), a uma reformulação do seu plano director, isto é: não nos podemos deixar ficar pelo endeusamento de uma autonomia decretada (princípio de um Estado que chama o cidadão a participar na mudança e inovação das estruturas) cuja sua operacionalização é promotora de uma escamoteada burocracia weberiana que, ao tentar responsabilizar as escolas pelo sucesso educativo, conduz os seus agentes a um retrocesso logístico e a uma utópica descentralização do sistema. Todavia, questionamos se a Escola é capaz de transpor o mero exercício retórico da legislação e impor-se na organização do sistema enquanto parte integrante. Que liderança escolar se exige?

Problematizamos aqui, a operacionalização de princípios administrativos contemporâneos, tais como transparência, *accountability*, participação e equidade. Princípios que à luz de um Projecto Educativo de Escola (como símbolo de Liderança), ainda demasiadamente mitificado, ganhariam novos contornos numa Escola que se quer mais próxima da comunidade, mais congruente com as suas funções e finalidades e, sobretudo, uma Escola que, tendo como razão de existência e como princípio de sustentabilidade a Pessoa, seja mais racional, mais humana e imparcial. Como acreditamos ser a Pessoa a base da mudança e da inovação pedagógica, constatamos que o caminho para uma administração educacional participativa ainda é titubeante, pois “as instituições não mudam por si, mas através das pessoas” (Fullan, 1994). Está em falta, no actual campo jurídico-normativo da educação em Portugal, uma abordagem etnográfica da administração e gestão dos territórios educativos que abrace a especificidade dos espaços pedagógicos.

É preponderante descobrir o contexto, mais especificamente o contexto Escola, definindo-o como “um espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e agora específico (...) [enquanto] elo de união entre as categorias analíticas dos acontecimentos macro-sociais e micro-sociais. O contexto é um mundo apreendido através da interacção (...). O contexto pode ser visto como uma arena, delimitada por uma situação e um tempo, onde se desenrola a actividade humana. É uma unidade de cultura.” (Walsh et al., 2003, p. 25 citando Wentworth, in Cole, 1996).

Neste sentido, realizámos a investigação numa Escola Básica de 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Concelho de São Vicente, constituída por um corpo docente de 22 pessoas e um corpo discente de 127 alunos. Trata-se de um estabelecimento de ensino inserido num meio rural cuja população é marcada por fracos recursos financeiros, baixas condições habitacionais, precariedade de emprego e, conseqüentemente, por fortes perturbações familiares e sociais, onde a violência e o álcool são uma realidade constante. No seu Projecto Educativo de Escola “Aprender a Viver em Sociedade”, procura-se dar resposta a estes problemas sociais minimizando as carências dos alunos e potenciando novas e melhores relações com o Meio.

Com este estudo pretendemos atingir os seguintes objectivos: compreender as relações entre Liderança e Clima Escolares; elucidar o papel do Líder na condução estratégica da organização educativa; analisar, através de um estudo de caso, a visão que os docentes desta organização educativa possuem sobre a imagem do seu líder.

Consideramos que este tema tem a sua relevância porque é de todo reconhecida a relação positiva entre a variável **Liderança** e a eficiência e eficácia da organização escolar. No entanto, também é do consenso geral a importância da variável **Clima** organizacional no estudo do funcionamento das Escolas e, muitas vezes, as dificuldades de proceder à sua operacionalização.

Neste entendimento, pretendemos dar resposta às seguintes questões:

- Qual o estilo de liderança predominante na escola em estudo e as implicações na gestão escolar?
- Em que medida o clima da escola é afectado por esta liderança?
- Qual a visão que os docentes desta organização educativa possuem sobre a imagem do seu líder?

## 5.1. Lideranças e Climas de Escola: Uma Relação Simbiótica

Consideremos **Liderança**<sup>20</sup> como uma “qualidade que se aprende e desenvolve” (Carapeto & Fonseca, 2006, p. 85), como “um conjunto dinâmico de capacidades que, combinadas, potenciam [as pessoas], fomentando a criatividade e a inovação de forma a conduzir a organização rumo ao sucesso num ambiente instável e que requer rápidas mudanças de estratégia para satisfazer as necessidades dos indivíduos”. (Ibid.). Inovando não só nas práticas como no próprio discurso, a Liderança surge como uma actividade e/ou processo inerente a qualquer pessoa que reconheça o grupo como uma cultura de colaboração; é um processo de influência focalizado nas relações humanas que no ciclo vital do grupo cria a coesão dos diversos agentes implicados no contexto educativo mobilizando-os em torno de projectos partilhados (visão sistémica da acção da Escola). A cultura do grupo, as suas etapas/fases de desenvolvimento, as dinâmicas interpessoais e intrapessoais, a emergência de conflitualidades podem exigir do director ou presidente do Conselho Executivo a mobilização de estilos diversificados de liderança.

As concepções que questionam o que de facto deverá ser uma liderança eficaz têm evoluído ao longo do tempo. Na linha de exposição de Carapeto & Fonseca (2006) optámos pela concepção da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) que distingue quatro modelos de Liderança: Modelo Tradicional (Hierárquico), Modelo Transaccional, Modelo Transformacional e o Modelo Integrador. O **Modelo Tradicional**, claramente correlacionado com o paradigma da sociedade industrial, logo da escola fabril (Fino, 2001), define-se pela relação superior/subordinado, por um contexto e cultura organizacional vincadamente estruturado, com uma excessiva ênfase na divisão das tarefas. Os defensores desta ideologia contestam a partilha de poder considerando-a uma estratégia nefasta para a qualidade da liderança, o que resulta na desmotivação, no centralismo, no autoritarismo decisório, na escassa produtividade organizacional e conseqüente ausência de criatividade e implicações para a mudança.

Todavia, factores como a Globalização, Europeização (critérios de convergência) e o progresso das (Novas) Tecnologias da Informação e Comunicação, bem como “a exigência de transparência e de bons desempenhos, renovaram a importância atribuída à liderança” (Carapeto & Fonseca, 2006, p. 83) e

<sup>20</sup> O conceito de liderança não é unívoco, muito embora os teorizantes reconhecem-no como um processo de influência social. (Duluc, 2001; Kotter, 1997). Numa alusão à distinção weberiana entre **autoridade** (poder legítimo, aceite por aqueles sobre os quais se exercita) e **poder** (probabilidade de um agente, num círculo social, realizar a sua própria vontade apesar da oposição), as tentativas de conceitualização de Liderança tendem a aproximar-se da posição de Max Webber face a autoridade (cf. Formosinho, 1980).

atrofiaram os pressupostos do modelo tradicional de liderança. Que Líder num universo de mutações aceleradas, hodiernamente se exige? Surge o **Modelo Transaccional** que “reconhece as trocas necessárias entre o líder e os subordinados visando recompensar os comportamentos apropriados e punir ou desencorajar os comportamentos improdutivos” (Ibid.). Há uma desmesurada orientação burocrata, logo uma excessiva dependência de regras formais. Assim sendo, nos anos 80 os teóricos sensibilizam-se com o **Modelo Transformacional** que tem como corolário a motivação das pessoas, o superar de expectativas, a primazia da mudança e da inovação. Os teóricos deste modelo caracterizam o líder<sup>21</sup> em termos de articulação e de enfoque numa visão e numa missão, construindo e sustentando uma imagem positiva nas mentes dos discípulos, mostrando confiança e respeito por eles no limiar do reforço da visão partilhada rumo ao sucesso da organização. Para colmatar as similitudes entre os Modelos Transaccional e Transformacional, Bass & Seltzer (1990, citados por Carapeto & Fonseca, 2006, p. 84) definiram os seus respectivos componentes que elucidam os princípios de actuação para ambos os campos: são componentes da Liderança Transformacional a liderança carismática; a motivação inspirante; a estimulação intelectual e a consideração individual. Quanto à Liderança Transaccional foram definidas as seguintes componentes: recompensa ou transacção construtivas; *laissez-faire* e a gestão pela excepção ou transacções correctivas.

A teorização da OCDE leva-nos a concluir esta abordagem das concepções de liderança com os pressupostos do **Modelo Integrador**, que mais do que inspirar e motivar as pessoas, partilha realmente o poder. Surgem, desta perspectiva, novos modos de comunicação, bem como uma partilha horizontal de responsabilidade e autoridade. “A liderança integradora convém particularmente aos dirigentes do sector público, que não detêm o controlo total sobre a implementação das políticas e dos programas, pois operam em contextos e ambientes organizacionais frequentemente determinados por factores externos (políticos)” (Carapeto & Fonseca, 2006, p. 84), tal como sucede ao microcosmo social, a escola, delimitada na sua acção por princípios de uma centralização desconcentrada da administração educacional.

No entanto, a abordagem que efectuamos dos fenómenos<sup>22</sup> não só demonstram a complexidade da realidade, como veiculam a constante necessidade de adaptação (intrínseca e extrínseca), de mudança e enfoque a novas existências. Os modelos de liderança, enquanto campos necessários para a orientação das estruturas organizativas, não se circunscrevem às suas próprias fronteiras. Estas

<sup>21</sup> Qualidades do líder transformacional: carisma, atenção personalizada aos subordinados, capacidade de comunicação. (Carapeto & Fonseca, 2006).

<sup>22</sup> “Pessoa que apresenta qualquer particularidade extraordinária ou se distingue por algum talento extraordinário (...). O que parece ser, tal como realmente se manifesta, mas que pode ser qualquer coisa diferente e até oposta.” (In <http://www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx>).

são permeáveis, permitindo ao líder eficaz a mudança de comportamentos e processos de tomada de decisão, adaptando-os e aproximando-os ao contexto, de acordo com as necessidades quer espaciais quer temporais do espaço pedagógico. Neste sentido, o líder cria um Modelo Pessoal de Liderança, específico ao meio onde exerce influência. Esta aptidão conduz-nos ao conceito recente de aprendizagem organizacional. Pede-se às organizações que possuam a capacidade organizacional para a aprendizagem (Carapeto & Fonseca, 2006).

Importa, ainda, estabelecer uma correlação entre Liderança e Clima de Escola, pois é através das dinâmicas sinérgicas que aqui se estabelecem, que a organização educativa, em particular, poderá ganhar contornos menos niilistas de inovação pedagógica, logo maior adaptação à mudança. Assim, tendo por base a tipologia de Climas Escolares referenciados por Nóvoa (1990: 77-78), os discursos e os recentes ajuntamentos de opiniões desfavoráveis às recentes transformações no Estatuto da Carreira Docente e ao sempre omnipresente desejo de descentralização e autonomia das escolas, o Clima assume-se transversal na categorização proposta, isto é, *autoritário* pela concentração do poder no nível institucional (formulação de políticas educativas, definição do projecto); *paternalista* pela descrença das capacidades criadoras e participativas dos diversos membros da organização; *consultivo* pelos escassos momentos de lucidez colegial, onde há uma imbricação clara dos actores nos processos e dinâmicas de participação e partilha de ideias e *participativo* onde as funções das estruturas directivas são, essencialmente, de coordenação e de regulação, havendo espaço para uma clara cultura organizacional que permite um diálogo aberto e capaz de conduta e avaliação dos processos escolares e de ensino/aprendizagem.

As múltiplas realidades sócio-educativas que são as escolas traçadas pela heterogeneidade de actores, finalidades, funções, contextos, espaços e tecnologias hão-de fazer emergir tipos diversos de clima e até, dentro da mesma organização, os vários actores perceberão, de modos desiguais, o significado das normas, dos valores e, particularmente, das práticas. (cf. Carvalho, 1991).

## 5.2. Metodologia da Investigação

“Quando a causa de determinados fenómenos não é acessível nem à experiência nem à demonstração, os filósofos recorrem às hipóteses. (...) Em todas as pesquisas, tem de haver um princípio, princípio esse que deve ser, quase sempre, uma tentativa muito imperfeita e, frequentemente, mal sucedida. (...) As hipóteses devem, pois, ocupar um lugar nas ciências, uma vez que ajudam a descobrir a verdade e fornecem novas perspectivas.” (De Condillac, citado por Deshaies, 1992).

Para a realização desta investigação optámos por recorrer ao Método Experimental que, apesar da sua natureza e metodologia ser característico das Ciências Exactas, é também frequentemente utilizado nas Ciências Sociais e Humanas, embora num âmbito mais restrito, na medida em que na busca de conclusões directas e objectivas, pode entrar em conflito com a subjectividade inerente às temáticas que encerram as Ciências Sociais. Contudo, considerámos que este seria o método mais adequado para esta investigação, na área das Ciências da Educação, na medida em que face a uma problemática, tentaremos alcançar possíveis respostas.

Atendendo às etapas que constituem este método, nomeadamente a identificação e análise do problema ou situação, formulação de questões, experimentação e conclusão, o método experimental é o mais indicado para se efectuar uma abordagem eficiente, simultaneamente prática e reflexiva, com o objectivo primeiro de inferir resultados face ao problema a investigar.

Como tal, recorreremos ao estudo de caso enquanto estratégia de pesquisa aprofundada de uma unidade individual, neste caso uma organização educativa, baseada numa pesquisa de campo, de modo a conhecer a realidade interna.

Num outro momento, fizemos uso de uma metodologia mista: quantitativa no tratamento estatístico dos dados recolhidos e qualitativa através da análise dos dados obtidos.

Relativamente às técnicas que utilizámos como instrumentos de recolha de dados qualitativos, foram, numa primeira fase, a análise documental, onde fizemos uma revisão da literatura acerca da temática da liderança e clima escolar.

Por outro lado, seleccionámos o inquérito por questionário (cf. Anexo 1) como instrumento de recolha de dados aplicado a 22 docentes, 18 do sexo feminino e 4 do sexo masculino, correspondente ao universo total de docentes da escola em estudo, com idades compreendidas entre os 24 e os 51 anos de idade.

### 5.3. Resultados da Investigação

Através do inquérito aplicado aos 22 docentes da escola em estudo obtivemos as seguintes respostas no que se refere ao **comportamento e atitudes do Director da Escola**.

Questões	Categorias							Total
	Sempre	Com Frequência	Por vezes	Raramente	Nunca	Não sabe	Não respondeu	
Atitudes claras	18,18%	31,82%	27,27%	4,55%	4,55%	0,00%	13,64%	100%
Distribuição de tarefas	22,73%	31,82%	18,18%	4,55%	9,09%	0,00%	13,64%	100%
Princípios orientadores do trabalho	22,73%	22,73%	18,18%	4,55%	9,09%	0,00%	22,73%	100%
Padrões de actuação	22,73%	27,27%	13,64%	9,09%	9,09%	0,00%	18,18%	100%
Procedimentos uniformes	4,55%	27,27%	36,36%	9,09%	4,55%	0,00%	18,18%	100%
Cumprimento das regras	36,36%	27,27%	13,64%	0,00%	9,09%	0,00%	13,64%	100%
Conhecimento do papel individual	4,55%	36,36%	27,27%	13,64%	4,55%	0,00%	13,64%	100%
Postura autoritária	18,18%	27,27%	27,27%	4,55%	9,09%	0,00%	13,64%	100%
Compreensão do papel da direcção	13,64%	31,82%	22,73%	9,09%	9,09%	0,00%	13,64%	100%
Bom clima de escola	27,27%	13,64%	31,82%	9,09%	4,55%	0,00%	13,64%	100%
Atitude egocêntrica	4,55%	27,27%	9,09%	9,09%	31,82%	4,55%	13,64%	100%
Inflexibilidade	4,55%	18,18%	13,64%	27,27%	22,73%	0,00%	13,64%	100%
Imposição de decisões	4,55%	9,09%	27,27%	27,27%	13,64%	4,55%	13,64%	100%
Igualdade no tratamento	27,27%	13,64%	18,18%	22,73%	0,00%	4,55%	13,64%	100%
Abertura à mudança	27,27%	13,64%	18,18%	13,64%	13,64%	0,00%	13,64%	100%
Simpatia e abertura	27,27%	18,18%	18,18%	13,64%	4,55%	4,55%	13,64%	100%
Receptividade	13,64%	40,91%	22,73%	0,00%	9,09%	0,00%	13,64%	100%
Planeamento estratégico da mudança	18,18%	27,27%	27,27%	4,55%	9,09%	0,00%	13,64%	100%
Bem-estar colectivo	18,18%	22,73%	9,09%	18,18%	9,09%	9,09%	13,64%	100%
Inovação pedagógica	27,27%	40,91%	9,09%	0,00%	9,09%	0,00%	13,64%	100%
Conhecimento do outro	0,00%	13,64%	13,64%	18,18%	13,64%	22,73%	18,18%	100%

Já em relação ao **Clima da Escola**, fazendo uso da escala de Likert, podemos verificar que os docentes da escola em análise consideraram, em média, que o clima escolar é rotineiro mas, ao mesmo tempo, apresenta as seguintes características: flexível, cooperativo, estável, agradável, gratificante, animador e aberto, salientando, ainda, o facto de que desejam manter o clima organizacional vigente.

	Escala de Likert										Não respondeu	
1. Rotineiro	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	3	Inovador
2. Rígido	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	4	Flexível
3. Cooperativo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	4	Competitivo
4. Estável	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	3	Instável
5. Agradável	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	3	Desagradável
6. Gratificante	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	4	Frustrante
7. Animador	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	3	Desanimador
8. Aberto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	4	Fechado
9. Desejaria mantê-lo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	3	Desejaria mudá-lo

#### 5.4. Análise dos Resultados

Por intermédio de uma análise qualitativa dos dados recolhidos verificámos que a escola em estudo apresenta contornos de uma liderança transformacional, demarcada por princípios de transparência, visíveis nas atitudes do director da escola face ao processo de administração da instituição. Nesta base, subentende-se a valorização da distribuição das tarefas que são consideradas como adequadas, enquanto princípio estratégico para a definição de padrões de actuação, potenciando o papel das pessoas (colaboradores) na estrutura organizativa.

Neste cenário há uma predisposição para a mudança, visível no planeamento e execução de novos projectos de acção e inovação pedagógica que, no entendimento dos docentes inquiridos, é incentivado pelo director que, com frequência, é receptivo às sugestões dos membros da escola no reforço da visão partilhada rumo ao sucesso da organização.

Não obstante, o estilo de liderança praticado está ainda imbuído de valores concernentes à liderança transaccional, na medida em que se verifica uma insistência no uso de procedimentos uniformes, assentes numa orientação burocrata, na exigência e excessiva dependência no seguimento das regras formais e no perfil autoritário do director que decide sobre o que deve ser feito e como deve ser feito.

Relativamente ao processo de tomada de decisões, o director raramente se recusa a explicá-lo, embora os inquiridos reconheçam que decide, algumas vezes, sem consultar os membros da escola, o que reflecte uma atitude egocêntrica do mesmo. Todavia, o director é caracterizado como sendo simpático e acessível.

A preocupação com a construção de um bom clima de escola é notória, destacando-se uma preocupação com o bem-estar pessoal colectivo, o que influencia a maioria dos docentes indagados a afirmarem que é agradável ser membro da escola.

A igualdade no tratamento dos agentes educativos por parte do director é considerada dicotómica entre os docentes da escola, uma vez que as opiniões divergem.

Tudo indica que estamos perante um clima escolar que, segundo Nóvoa (1990), se aproxima de um clima aberto consultivo, na medida em que os docentes se sentem membros integrantes da escola sendo, como tal, consultados e julgando ter influência na definição de objectivos, normas e processos de funcionamento. Todavia, as políticas, estratégias e decisões, em termos gerais, estão concentradas na direcção da escola, não se verificando um clima aberto participativo, que é um pressuposto básico para o sucesso das organizações educativas na hodiernidade.

#### 5.5. Liderança Escolar: Qualidade que se Aprende e Desenvolve

“Para aprender de forma eficaz é preciso ter vontade de agir, olhos bem abertos para ver, a mente desperta para analisar, o coração disposto para assimilar o apreendido e os braços prontos para o aplicar. Tudo fala na escola. Faz falta saber ouvir e saber analisar o que se ouviu” (Santos Guerra, 2001, p. 12). Torna-se preponderante o criar espaços favoráveis ao diálogo não promíscuo

que possibilite alimentar uma dimensão de aprendizagens partilhadas entre os actores educativos dentro da Escola e os actores educativos, por inerência, que se situam fora dela. Está em falta o desenvolvimento de uma cultura de escola que reconheça a importância da liderança.

“Uma organização é tanto mais desenvolvida e amadurecida quanto for capaz de compreender o seu meio, de nele identificar as ameaças e as oportunidades (...) e de reconhecer a si própria, nas suas forças e fraquezas, procurando utilizar todas estas informações para definir objectivos e estratégias que lhe possam dar uma posição forte no seu sector de actividade” (Tavares, 2004, pp. 115-116), para isso é necessário o líder envolver as pessoas: assumi-las como verdadeiros colaboradores. Face ao discurso autonómico das escolas, às exigências contemporâneas de descentralização dos modelos de gestão face ao ganho de uma maior permeabilidade para enfrentar os meandros da mudança, a liderança escolar surge, neste sentido, como uma pedagogia: uma forma de autoridade que se certifica que as pessoas tomam boas decisões e que estão à altura das suas responsabilidades.

Correlacionando a revisão da literatura com a análise dos resultados desta investigação podemos afirmar que estamos perante uma escola com uma liderança ainda marcada por contornos transaccionais, mas que caminha rumo a uma liderança transformacional.

Longe estão os atalhos para o trilho de uma liderança integradora, em que a aposta na adaptação à mudança seja uma realidade, desenvolvendo visões e estratégias e alinhando as pessoas com os objectivos estratégicos da organização e, acima de tudo, motivando os colaboradores no sentido de eles próprios desenvolverem e aumentarem o seu potencial. Há que deixar para trás as formas tradicionais de gestão onde são definidos objectivos, atribuídas funções, informados sobre os planos, evitando riscos e orientando-se para o presente, numa lógica de previsibilidade e ordem.

Sente-se a necessidade de uma autonomia vivida, participada e assumida, em que todos os actores são envolvidos em torno de projectos partilhados tornando a organização educativa num espaço criativo, inovador, crítico, proactivo e eficaz. Este é o desafio. Cabe à Escola assumi-lo com eficácia!

## ANEXO 1: Inquérito aplicado aos docentes da escola em estudo

### INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

O presente inquérito pretende analisar o modelo de liderança e o clima desta Escola. Agradecemos a sua colaboração garantindo a confidencialidade dos dados.

#### ESCALA DESCRITIVA DO COMPORTAMENTO DO DIRECTOR DA ESCOLA

Assinale com (x) o número que melhor traduz a sua opinião quanto ao comportamento e atitudes do director da escola, segundo escala: **1- Sempre; 2- Com frequência; 3- Por vezes; 4 – Raramente; 5- Nunca; 6- Não sabe.**

- |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Tem atitudes claras para com os órgãos hierarquicamente inferiores e com professores em geral. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2. Distribui tarefas específicas aos diferentes órgãos e respeita competências específicas.       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3. Estabelece princípios para o trabalho a realizar.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4. Define padrões de actuações.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5. Insiste no uso de procedimentos uniformes.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6. Insiste para que os membros da escola (professores, alunos) sigam as regras estabelecidas.     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7. Informa os membros da escola sobre o que espera deles.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8. Decide sobre o que deve ser feito e como deve ser feito.                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9. Certifica-se que o seu papel na escola é compreendido por todos.                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10. Esforça-se para que se torne agradável ser membro da escola.                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11. Guarda a informação para si.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12. Recusa-se a explicar as suas decisões.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 13. Decide sem consultar os membros da escola.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 14. Trata todos os professores como iguais.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 15. É aberto à mudança.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 16. É simpático e acessível.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 17. É capaz de pôr em prática sugestões dos membros da escola.                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 18. Informa com antecedência sobre as mudanças a efectuar.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 19. Preocupa-se com o bem-estar pessoal dos membros da escola.                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 20. Incentiva a planificação e execução dos novos projectos de acção pedagógica.                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 21. Procura conhecer os problemas pessoais dos membros da escola.                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

## CLIMA DE ESCOLA

Admita que o clima escolar pode ser o resultado das interações entre as pessoas, das relações entre os órgãos, dos valores partilhados (ou não) pelos elementos da organização, do tipo de comunicações estabelecidas e enforma a percepção que cada indivíduo tem da instituição em que trabalha.

Considerando este conceito, assinale (x) o número da escala que melhor traduza a sua opinião em relação aos itens que se seguem.

- |                       |  |   |   |   |   |   |   |   |    |   |    |                   |
|-----------------------|--|---|---|---|---|---|---|---|----|---|----|-------------------|
| 1. Rotineiro          | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8  | 9 | 10 | Inovador          |
| 1                     | 2  | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |   |    |                   |
| 2. Rígido             | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8  | 9 | 10 | Flexível          |
| 1                     | 2  | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |   |    |                   |
| 3. Cooperativo        | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8  | 9 | 10 | Competitivo       |
| 1                     | 2  | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |   |    |                   |
| 4. Estável            | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8  | 9 | 10 | Instável          |
| 1                     | 2  | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |   |    |                   |
| 5. Agradável          | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8  | 9 | 10 | Desagradável      |
| 1                     | 2  | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |   |    |                   |
| 6. Gratificante       | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8  | 9 | 10 | Frustrante        |
| 1                     | 2  | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |   |    |                   |
| 7. Animador           | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8  | 9 | 10 | Desanimador       |
| 1                     | 2  | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |   |    |                   |
| 8. Aberto             | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8  | 9 | 10 | Fechado           |
| 1                     | 2  | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |   |    |                   |
| 9. Desejaria mantê-lo | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8  | 9 | 10 | Desejaria mudá-lo |
| 1                     | 2  | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |   |    |                   |

10. Poderia qualificar com os adjectivos que considerar mais pertinentes, e que não tenham aparecido nos itens anteriores, o clima da sua escola?

---



---



---



---



---

(Alves, 2003, p.52)

Obrigada pela sua colaboração!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, J. (2003). *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas*. Porto: Asa Editores.
- BASS, B. & SELTZER, J. (1990). Transformational Leadership: Beyond initiation and consideration. *Journal of Management*, 16, pp. 693-703.
- CARAPETO, C. & FONSECA, T. (2006). *Administração Pública, Modernização, Qualidade e Inovação*. Lisboa: Edições Sílabo.
- CARVALHO, L. (1991). *O clima de escola e a estabilidade do corpo docente: estudo em dois estabelecimentos de ensino*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Universidade Nova de Lisboa.
- DESHAIES, B. (1992). *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget
- DULUC, A. (2001). *Liderança e Confiança: desenvolver o capital humano para organizações competitivas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- FINO, C. (2001). *Um novo paradigma (para a escola): precisa-se*. (disponível em: <http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/7.pdf>).
- FORMOSINHO, J. (1980). As bases do poder do professor. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Vol. 14, 301-328.
- FULLAN, M. (2003). *Liderar numa Cultura de Mudança*. Porto: Asa Editores.
- KOTTER, J. (1997). *Liderando Mudança*. Rio de Janeiro: Editora Campus.
- LIMA, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. (2ª ed.). Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- NÓVOA, A. (1990). *Análise da instituição escolar: relatório da disciplina de análise da instituição escolar*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- SANTOS GUERRA, M. (2001). *A escola que aprende*. Porto: CRIAP ASA.
- SERGIOVANNI, T. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Edições ASA.
- VICENTE, N. (2004). *Guia do Gestor Escolar*. Porto: Asa Editores.
- WALSH, D. ET AL. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.