

A LIDERANÇA POSITIVA E A SUPERVISÃO PARTILHADA NA MELHORIA DO CLIMA ORGANIZACIONAL ESCOLAR

Relatório de Mestrado

Judite Maria Bessa Valverde

Trabalho realizado sob a orientação de:
Prof.^a Doutora Marlene Sousa
Prof.^a Doutora Isabel Rebelo

Leiria, março, 2016

Mestrado em Ciências da Educação – Gestão, Supervisão e Avaliação Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

**A LIDERANÇA POSITIVA E A SUPERVISÃO PARTILHADA
NA MELHORIA DO CLIMA ORGANIZACIONAL ESCOLAR**

Relatório de Mestrado

Judite Maria Bessa Valverde

Trabalho realizado sob a orientação de:
Prof.^a Doutora Marlene Sousa
Prof.^a Doutora Isabel Rebelo

Leiria, março, 2016

Mestrado em Ciências da Educação – Gestão, Supervisão e Avaliação Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

A Fernando José Rodrigues, meu companheiro na vida e em todas as etapas deste trabalho, pela paciência, pelas críticas e pelo incentivo incondicional.

À minha escola de coração, Escola Básica de 2º e 3º ciclos de D. Afonso, 4º Conde de Ourém, Ourém, pela inspiração e motivação para melhorar.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Marlene Sousa e à Professora Doutora Isabel Rebelo, minhas orientadoras neste trabalho, pela transmissão de conhecimentos, pelas palavras de incentivo e pela disponibilidade que demonstraram.

A todas as pessoas que participaram neste estudo, respondendo aos questionários e às entrevistas, pois sem elas este trabalho não seria possível.

RESUMO

Pretende-se com esta pesquisa empírica comprovar que a ênfase de técnicas de liderança positiva, baseadas nas teorias da Psicologia Positiva, e o uso da Inteligência Emocional, assim como da Supervisão Partilhada, entendida como uma prática formativa e colaborativa, podem efetivamente motivar o aperfeiçoamento do desempenho dos membros da organização escolar. Com esse aperfeiçoamento do desempenho docente, e consequente melhoria do clima organizacional, ambiciona-se naturalmente desenvolver a própria organização-escola e sua prestação de serviços.

Esta pesquisa incide essencialmente na liderança intermédia, designada nas escolas por coordenações, e no papel que a motivação e a satisfação no trabalho terão nas funções de liderança e de supervisão.

Um questionário foi aplicado a coordenadores e ex-coordenadores tratando três parâmetros: relação com a liderança de topo, exercício das funções de liderança intermédia e clima organizacional. Depois de uma primeira análise dos resultados, foram também realizadas entrevistas para melhor os contextualizar na realidade escolar.

Comprovou-se que a forma como a liderança de topo se relaciona com a liderança intermédia e esta com os seus colaboradores e colegas contribui para um bom clima organizacional. No entanto, a motivação e satisfação no trabalho estão também relacionados com fatores externos à organização-escola e muito dependentes das opções da tutela.

Palavras-chave:

clima organizacional, inteligência emocional, liderança intermédia, motivação e satisfação no trabalho, psicologia positiva, supervisão colaborativa.

ABSTRACT

It is intended with this empirical research to prove that emphasising positive leadership techniques, based on Positive Psychology theories, and the use of Emotional Intelligence, as well as a shared supervision, viewed as a formative and collaborative practice, may in fact motivate the improvement of the performance of the organization and its members. With that improvement of the teacher's performance and consequent development of the organizational climate, the natural and desired ambition is to develop the school organization itself and its service rendering.

This research focuses essentially on the intermediate leadership, the coordinators in the Portuguese school system, and on the role that motivation and satisfaction take or could take in leadership and supervision.

A questionnaire was implemented to coordinators and former coordinators dealing with three parameters: the relationship with top leadership, the exercise of functions at intermediate leadership and the organizational climate. After a first analysis of the results, interviews were also conducted so that we could better contextualize the questionnaires' results in the school reality.

It was proved that the way the top leadership relates to the intermediate leadership and this one relates to the remaining fellow teachers adds to a good organizational climate. However, motivation and job satisfaction are also related to external issues to school and very dependent on the options of the ministry.

Key words:

collaborative supervision, emotional intelligence, intermediate leadership, motivation and job satisfaction, organizational climate, positive psychology.

Índice

Introdução	1
CAPÍTULO I.....	5
Enquadramento teórico:	
Liderança positiva e supervisão partilhada na melhoria do clima organizacional ...	5
1. A liderança positiva, emocionalmente inteligente e a supervisão partilhada	7
1.1. Liderança positiva	7
1.2. Liderança emocionalmente inteligente	10
1.3. Trabalho colaborativo e supervisão partilhada	14
1.3.1. Trabalho colaborativo	14
1.3.2. Supervisão partilhada	17
2. A melhoria da organização-escola	21
2.1. A melhoria da escola enquanto organização	22
2.2. Clima de colaboração organizacional	26
3. O papel da liderança positiva e da supervisão partilhada na melhoria da organização-escola	34
CAPÍTULO II	39
Dados e metodologia de análise	39
4. Metodologia	41
4.1. Sobre o método	41
4.2. Objetivo da investigação	42
4.3. Amostras e Procedimentos de recolha de dados	42
CAPÍTULO III.....	47
Resultados	47
5.1. Caracterização dos participantes no estudo	50
5.2. Resultados	51
5.2.1. Análise estatística descritiva	51
5.2.1.1. Liderança de topo	51
5.2.1.2. Liderança intermédia.....	52

5.2.1.3. <i>Clima organizacional</i>	53
5.2.2. <i>Análise descritiva das entrevistas</i>	54
5.2.3 <i>Análise estatística correlacional</i>	58
5.2.3.1. <i>Correlação de Spearman entre a liderança de topo e a liderança intermédia</i> 58	
5.2.3.2. <i>Correlação de Spearman entre clima organizacional e a liderança de topo</i> 61	
5.2.3.3. <i>Correlação de Spearman entre clima organizacional e a liderança intermédia</i> 66	
5.2.3.3. <i>Habilitações académicas Vs. liderança de topo, liderança intermédia e clima organizacional</i>	71
5.2.3.4. <i>Tempo de serviço Vs. liderança de topo, liderança intermédia e clima organizacional</i>	74
CAPÍTULO IV	77
6. Conclusões	79
7. Limitações da investigação e sugestões para investigações futuras	83
Bibliografia	85
ANEXO I	89
ANEXO II	92

Índice de tabelas

Tabela 1. Caraterização da amostra: Idade, habilitações, tempo de serviço.....	50
Tabela 2. Liderança de topo: distribuição das respostas por item, média e desvio-padrão.....	51
Tabela 3. Liderança intermédia: distribuição das respostas por item, média e desvio-padrão.....	52
Tabela 4. Clima: distribuição das respostas por item, média e desvio-padrão.....	49
Tabela 5. Correlação de Spearman entre liderança de topo e a liderança intermédia.....	60
Tabela 6. Correlação de Spearman entre clima organizacional e a liderança intermédia.....	65
Tabela 7. Correlação de Spearman entre clima organizacional e a liderança de topo.....	70
Tabela 8. Liderança de topo em função da habilitação académica: média, desvios-padrão, média por postos e U de Mann-Whitney.....	71
Tabela 9. Liderança intermédia em função da habilitação académica: média, desvios-padrão, média por postos e U de Mann-Whitney.....	72
Tabela 10. Clima em função da habilitação académica: média, desvios-padrão, média por postos e U de Mann-Whitney.....	73
Tabela 11. Liderança de topo em função do tempo de serviço: média, desvios-padrão, média por postos e U de Mann-Whitney.....	74
Tabela 12. Liderança intermédia em função do tempo de serviço: média, desvios-padrão, média por postos e U de Mann-Whitney.....	75
Tabela 13. Clima em função do tempo de serviço: média, desvios-padrão, média por postos e U de Mann-Whitney.....	75

Introdução

Na nossa investigação, e através de um trabalho empírico, tentamos compreender se a relação entre o uso da Inteligência Emocional e a enfatização de técnicas de liderança positiva na supervisão escolar, entendida como uma prática formativa e, acima de tudo, colaborativa, pode efetivamente mudar o desempenho dos membros da organização escolar. Ao melhorar o clima organizacional almeja-se naturalmente melhorar a própria organização.

Defende-se que se os intervenientes no processo educativo estiverem motivados (direção, coordenadores e restante pessoal docente) e puderem ver resultados do seu empenho e entrega a uma determinada missão de melhoria da organização escolar, equilibrando as cada vez maiores e mais numerosas exigências de uma sociedade em constante e rápida mudança, conseguirão superar os problemas que se lhes apresentam.

O trabalho nas escolas é maioritariamente com pessoas e para pessoas, mas os resultados (questões muitas vezes distorcidamente mensuráveis) são cada vez mais encarados friamente como um produto proveniente do trabalho de uma organização igual a qualquer outra. A liderança positiva, emocionalmente inteligente, a supervisão partilhada e colaborativa apresentam-se como soluções viáveis para esse desafio.

Essa liderança, de topo e/ou intermédia, e o papel que desempenha na melhoria das escolas são importantes alvo de estudo.

Podemos então dizer que este relatório consiste em debater a questão de no desenvolvimento pessoal e profissional não haver conhecimento científico, bagagem académica, que nos suporte se as vertentes relacionais e emocionais entre as partes estraçalharem por completo a nossa auto-estima, capacidade de discernimento e resiliência. Conseguir clarificar e apaziguar emoções que cada dia de aulas nos pode provocar e o ter a capacidade, consciência e sensibilidade para lidar com cada indivíduo na sua diversidade é o grande desafio de todos os coordenadores / supervisores.

Reitera-se que o objetivo final de qualquer liderança será a melhoria da escola, reconhecendo qual a nossa vantagem competitiva, e a manutenção do que já for reconhecidamente bom, abrindo, no entanto, espaço à inovação e adaptação às constantes e rápidas mudanças na sociedade, criando uma verdadeira cultura e identidade da organização.

Consideramos que existirá, então, uma relação positiva entre a forma como os líderes intermédios (que são legitimamente os supervisores) desempenham essa liderança, assimilando e promovendo determinada visão, que poderá alterar ou influenciar o ambiente de trabalho e a obtenção de resultados.

Para tantas vicissitudes não há um modelo único de liderança, mas sim a capacidade do líder se adaptar e aos seus objetivos organizacionais aos fatores humanos.

“Assiste-se a um quase consenso em torno da ideia de que a eficácia dos líderes depende de como ajustam os seus estilos de liderança às situações: participativos quando necessário, autoritários quando necessário, até “tiranos” se tal for necessário. Aduz-se que o estilo adequado para determinado tipo de colaboradores em determinada situação deixa de sê-lo na presença de outros colaboradores e/ou noutras circunstâncias – ou seja, “tudo depende”. (Rego e Cunha, 2007:243)

Na literatura recente defende-se também uma abordagem positiva aos obstáculos, como algo a contornar e não algo a impedir a progressão. A psicologia e a análise de problemas não se pode cingir a diagnosticar problemas, mas também a diagnosticar pontos fortes, valorizando-os e apontando para a melhoria das vidas das pessoas e da organização.

‘The message of the positive psychology movement is to remind our field that it has been deformed. Psychology is not just the study of disease, weakness, and damage; it also is the study of strength and virtue. Treatment is not just fixing what is wrong: it also is building what is right.’ (Seligman, 2002:4).

Ao tentarmos aplicar a teoria da Inteligência Emocional, de Daniel Goleman, à liderança intermédia, protagonistas da supervisão escolar, seria para benefício de toda a escola.

“Vivemos tempos em que o tecido da sociedade parece romper-se a uma velocidade cada vez maior, em que o egoísmo, a violência e a mesquinhez de espírito parecem querer desalojar o bem das nossas vidas em comunidade. Aqui o argumento a favor da Inteligência Emocional assenta na ligação entre sentimento, carácter e instintos morais.” (Goleman, 1997:20)

Para a melhoria de uma organização em constante mudança, precisaremos então de professores motivados e satisfeitos com o seu local de trabalho, que poderão construir e dinamizar comunidades educativas mais harmoniosas, logo melhores ambientes para o processo ensino-aprendizagem.

A liderança intermédia é onde os atos de supervisão pedagógica escolar têm o seu lugar, tal como o previsto no Dec. Lei n.º 75/2008, cap. IV, secção I, art.º 42, e como tal deveria ser exercida de forma evidentemente profícua para toda a organização escolar.

O líder intermédio, no seu papel de supervisor, terá aqui o papel principal de direcionar, inspirar e motivar os seus colegas professores para uma solução sempre possível e realista, às vezes complexa, de alcançar o sucesso, mesmo que este seja provisório. Provisório porque entretanto aparecerá nova contingência, reflexo da própria sociedade em constante mutação, e novas estratégias terão que ser desenvolvidas. É um processo contínuo, uma obra inacabada e desafiante, vindo daí a necessidade da inspiração e motivação, do sentimento de pertença a uma equipa que luta para o mesmo objetivo.

A liderança escolar deve estar motivada e comprometida, sendo capaz de transmitir esse sentimento e transformá-lo em propósito para as pessoas com quem trabalha, dando devido valor à expressão e prática de supervisão partilhada, colaborando para um mesmo objetivo: o desenvolvimento pessoal e profissional e consequente melhoria da organização.

‘Collaborative supervision is premised on participation by equals in making instructional decisions. Its outcome is a mutual plan of action. Collaborative behaviours consist of clarifying, listening, presenting, problem solving, negotiating and standardizing. Collaboration is appropriate when teachers and supervisors have similar levels of expertise, involvement, and concern with a problem.’ (Glickman, Gordon e Ross-Gordon, 2001:179)

Esta pesquisa tem por objeto de estudo a liderança intermédia, normalmente designada nas escolas por coordenações.

Sempre com o foco nas escolas e seus líderes intermédios, fundamentámo-nos nas teorias de Psicologia Positiva, Inteligência Emocional e Supervisão Partilhada como referenciais para analisar o que os inquiridos indicavam fazer.

Desta forma, a questão de investigação que se coloca é: Existe uma efetiva relação entre uma liderança intermédia positiva, emocionalmente inteligente, e o exercício de

uma supervisão colaborativa resultante em motivação e bem-estar afetivo dos docentes, um melhor desempenho e consequente melhoria da organização escolar?

Este trabalho encontra-se estruturado da seguinte forma:

O capítulo I procede à revisão da literatura que pretende fundamentar a hipótese da Psicologia Positiva, da Inteligência Emocional, do Trabalho Colaborativo e da Supervisão Partilhada propiciarem uma melhoria do clima organizacional. Está dividido em três pontos. No ponto 1 fazemos uma abordagem às teorias da Psicologia Positiva, da Inteligência Emocional, do Trabalho Colaborativo e da Supervisão Partilhada, todas em contexto de liderança; no ponto 2 estudamos o processo de melhoria do clima de colaboração organizacional e no ponto 3 tenta-se esclarecer e reforçar a importância dos dois pontos anteriores no exercício da liderança.

O capítulo II é dedicado à metodologia e à apresentação e discussão de resultados. Começamos por fazer referência aos métodos e técnicas de investigação, nomeadamente, ao objetivo, questão e hipótese de investigação, aos sujeitos de estudo e procedimentos e aos instrumentos de análise após recolha de dados. De seguida, faz-se uma breve descrição do tratamento dos dados recolhidos, de forma a poder responder à questão levantada e a testar a hipótese estabelecida.

Por fim, apresentam-se as conclusões e termina-se com as limitações da investigação e com sugestões para investigações futuras (capítulos III e IV, respectivamente).

CAPÍTULO I

Enquadramento teórico:

Liderança positiva e supervisão partilhada na melhoria do clima organizacional

1. A liderança positiva, emocionalmente inteligente e a supervisão partilhada

De forma mais detalhada passaremos a explorar o que escolhemos como sendo os três pilares, as três principais ferramentas, de que o líder intermédio se poderá munir para melhorar o desempenho da suas funções e consequente melhoria da organização: 1) uma liderança positiva, dotada de um otimismo realista; 2) inteligência emocional e 3) trabalho colaborativo, como meio facilitador de supervisão partilhada.

1.1. Liderança positiva

Focando-nos no nosso alvo de estudo, a organização escolar, com todas as características que a tornam únicas, principalmente pelo seu amplo objetivo, de formar cidadãos nas suas múltiplas valências, e em tempos em que a palavra “crise” invade o nosso discurso nos mais variados contextos (económico, social, moral, ético...) o conceito de Liderança Positiva, associada à Psicologia Positiva, desenvolvida por Martin E. Seligman, apresenta-se aqui como algo a ter em consideração:

‘The field of positive psychology at the subjective level is about positive subjective experience: well-being and satisfaction (past); flow, joy, the sensual pleasures, and happiness (present); and constructive cognitions about the future – optimism, hope and faith. (...) At the group level it is about the civic virtues and the institutions that move individuals towards better citizenship: responsibility, nurturance, altruism, civility, moderation, tolerance, and work ethic (Gillham & Seligman, 1999; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).’ (Seligman, 2002:4)

Seligman com esta sua teoria pretende desviar o relevo quase exclusivo que a psicologia e a psicoterapia habitualmente coloca nos problemas, fraquezas e traumas do indivíduo e suas organizações, para tentar chegar à fonte dos problemas, e passando assim esse relevo para as virtudes, pontos fortes e capacidade de resiliência, individuais e coletivos, canalizando-os para a resolução dos mesmos.

Como Gable e Haidt (2005:103) a definem, ao escreverem sobre a teoria de Seligman: *‘Positive psychology is the study of the conditions and processes that contribute to the flourishing or optimal functioning of people, groups, and institutions.’*

Mas o ser-se positivo não implica de forma nenhuma que o líder, ou qualquer outra pessoa, seja ingênuo ou algo ausente da realidade, dono de um qualquer otimismo a toda a prova. Não deve haver qualquer comportamento de negação, de abstração das coisas negativas, das ocorrências mais nefastas no seio da organização, mas sim a certeza que há sempre uma forma de superar essas dificuldades, aproveitar as oportunidades que possam surgir e, acima, de tudo, aprender e melhorar com as mesmas:

‘(...) positive psychology’s aim is not the denial of the distressing, unpleasant, or negative aspects of life, nor is it an effort to see them through rose-colored glasses. (...) But the aim of positive psychology is to study the other side of the coin – the ways that people feel joy, show altruism, and create healthy families and institutions – thereby addressing the full spectrum of human experience.’ (Gable & Haidt, 2005:105)

Nas próprias palavras de Seligman *‘(...) this is the quest for what is best, positive psychology does not rely on wishful thinking, self-deception, or hand waving; instead, it tries to adapt what is best in the scientific method to the unique problems that human behavior presents in all its complexity.’* (Seligman, 2002:4)

Não será então viável e prolífico constantemente diagnosticar problemas, se não se conseguir pensar em formas de os aproveitar, contornar, ou melhor ainda, resolver.

Para isso este enfoque no positivo, nos pontos fortes, implica um otimismo que, em muitos níveis, teria que ser treinado e até aprendido e, acima de tudo, valorizado, mas sempre mantendo uma perspectiva realista. Mesmo com contornos às vezes menos claros, baseado na própria forma como percebemos a realidade, o otimismo realista será:

‘(...) the tendency to maintain a positive outlook within the constraints of the available “measurable phenomena situated in the physical and social world” (DeGrandpre, 200, p.733). With respect for fuzzy meaning, realistic optimism involves enhancing and focusing on the favorable aspects of our experiences.’ (Schneider, 2001:253)

Ao rever estes conceitos de psicologia positiva e de otimismo realista, pretende-se dotar os sujeitos interessados, e as organizações a que pertencem, de instrumentos para reflexão e possível adaptação às suas obrigações laborais. No nosso caso

específico, que os líderes intermédios das escolas, e também a liderança de topo, tentem adaptar e aplicar estes princípios às suas rotinas e boas práticas.

Tentando simplificar e, como esclarecimento adicional, adapta-se de Arménio Rego e Miguel Pina e Cunha (2010:21,22) algumas ideias que consideraram não poderem ser esquecidas no que se pretende que seja uma Liderança Positiva:

- Ser um líder positivo não significa negligenciar o negativo.
- A negatividade é um facto incontornável de todas as vertentes da vida.
- Os líderes positivos não são os que lideram organizações «abençoadas» pela sorte ou pela bonança.
- As melhores organizações não eliminam o negativo, mas o seu rácio/negatividade é mais favorável ao positivo.

Por conseguinte não podem ser líderes positivos os líderes “(...) *irrealistas e insensatos que descuram as dificuldades, os problemas e os dramas da vida organizacional.*” (Rego e Cunha, 2010:22)

O já referido otimismo realista é aqui essencial porque envolve ‘(...) *hoping, aspiring, and searching for positive experiences while acknowledging what we do not know and accepting what we cannot know.*’ (Schneider, 2001:253)

Relembrando que a nossa organização de interesse e investigação é a escola pública portuguesa, e numa época em que se assume que uma crise de valores e incertezas nos invadem o pensamento e a vida diariamente, em que o próprio conceito de escola e sua missão estão completamente postos em causa, esta abordagem positiva, mas realista poderá-nos ser benéfica.

Será fundamental que os professores tenham nas suas escolas um “(...) *melhor relacionamento interpessoal, o espírito de equipa (...)*” e que “(...) *as pessoas [sintam] que o seu trabalho é valorizado e que realizam trabalho com significado para as suas vidas (...).*” (Rego e Cunha, 2010:116). É portanto, necessária que uma abordagem às difíceis questões que vão surgindo na gestão da escola seja feita na perspetiva do desafio e não do obstáculo, que se vá ajustando estratégias à medida que os problemas vão surgindo, com *feedbacks* realistas, mas sempre com um sentido de esperança e resiliência: ‘*Realistic optimism relies on regular reality checks to update assessments of progress, fine-tune one’s understanding of potential opportunities, refine casual model or situations, and re-evaluate planned next steps.*’ (Schneider, 2001:257)

Deve-se aqui ressaltar que Seligman também não considera que o otimismo é uma característica humana com que se nasce ou não, mas que pode ser aprendido e treinado e depois usado no mundo do trabalho. Em *Learned Optimism* (1998) apresenta-nos uma série de exercícios que podemos praticar para tentar elevar essa qualidade: ‘(...) *each time you face adversity listen carefully to your explanations of it. When they are pessimistic, actively dispute them. Use evidence, alternatives, implications, and usefulness as guideposts when you dispute yourself.*’ (Seligman, 1998:280). Mesmo com a consciência que não se muda de um dia para o outro, há pelo menos essa possibilidade, que, como todas as aprendizagens, tem como principal facilitador a disponibilidade que se apresenta para a abraçar.

1.2. Liderança emocionalmente inteligente

Daniel Goleman (1997) definiu a Inteligência Emocional como:

“(...) a capacidade de a pessoa se motivar a si mesma e persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjuga a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança.” (p. 54).

Ao afirmarmos que a escola não é uma qualquer organização, que trabalha com e para pessoas, que deverá ser encarada como uma comunidade, não se pode esperar que todos os aspetos da liderança desta comunidade escolar sejam orientados com uma exclusiva racionalidade e frieza, afastando qualquer manifestação autêntica de emoção, boa ou má.

Não se pretende obviamente que a lógica, a razão, a objetividade e a exigência sejam postas de lado. Mas pretende-se que se dê espaço a uma gestão com equilíbrio entre estes fatores e as emoções, sentimentos e valores dos intervenientes desta comunidade:

“(...) inteligência emocional não significa dar livre curso aos sentimentos -«deixar que saia tudo cá para fora». Pelo contrário, significa gerir os sentimentos de tal modo que se expressem

apropriada e eficazmente, permitindo que as pessoas trabalhem juntas sem problemas, em sintonia com os seus objectivos comuns.” (Goleman, 1999:15).

Passados vinte anos sobre a edição do *Erro de Descartes* (1994), de António Damásio, e de outras obras deste reconhecido neurologista, muitos continuam, no entanto, a tentar fazer uma rígida distinção entre razão e emoção, principalmente quando de relações profissionais se trata. Segundo Damásio, em *Sentimento de Si* (2013:61):

“Nos últimos anos, tanto a neurociência como as ciências cognitivas abraçaram finalmente a emoção. (...) a suposta oposição entre emoção e razão deixou de ser aceite automaticamente. Por exemplo, certos trabalhos do meu laboratório mostraram que a emoção faz parte integrante dos processos de raciocínio e tomada de decisão, para o pior e o melhor.”

Também Daniel Goleman em *Inteligência Emocional* (1997), em parte inspirado pelo trabalho científico de Damásio, nos alerta que *“Num certo sentido, possuímos dois cérebros, duas mentes, e dois tipos diferentes de inteligência: racional e emocional. (...) O novo paradigma incita-nos a harmonizar a cabeça e o coração.”* (Goleman, 1997:50)

E como se pode afinal, numa profissão que envolve o desenvolvimento humano, manter as emoções ausentes do nosso desempenho? De acordo com Dieter Zapf no seu artigo *“Emotion work and psychological well-being. A review of the literature and some conceptual considerations”* (2002:239):

‘Emotion work is a significant component of jobs that require either face-to-face or voice-to-voice interactions with clients. This refers to the service sector, in particular in the helping professions, but also to teachers, police, correctional workers, debt collectors, and others.’

Parece-nos fundamental que se afastamos há já tanto tempo visões tayloristas das nossas relações laborais, em todo o tipo de organizações, que numa profissão profundamente humanista, se dê lugar ao uso da Inteligência Emocional e se aceite a emoção humana como parte integrante da nossa conduta profissional.

“A razão pela qual temos uma sociedade organizada da forma que temos, aquilo que acontece em matéria da criação da moralidade, justiça, economia, política, e mesmo termos

mesmo das artes humanidades, tudo isso tem uma influência extraordinariamente grande na vida dos afetos.” (Damásio, 2015:3)

O saber livresco, ou acadêmico, pouco valerá se não tivermos também a capacidade de nos pormos no lugar dos outros, quando temos por objetivo colaborar no desenvolvimento profissional de uma pessoa e conseqüentemente no seu desempenho na organização, de uma forma que só os seres humanos são capazes:

“À primeira vista, não existe nada de caracteristicamente humano nas emoções, uma vez que é bem claro que os animais têm emoções. No entanto, há qualquer coisa de muito característico no modo como as emoções estão ligadas às ideias, aos valores, aos princípios e aos juízos complexos que só os seres humanos podem ter, sendo nessas ligação que reside a nossa ideia bem legítima que a emoção humana é especial.” (Damásio, 2013:55)

Os líderes de equipas de trabalho, eleitos ou nomeados, poderão exercer um trabalho muito mais competente se conseguirem também fazer uso da Inteligência Emocional:

“A competência emocional é particularmente importante no caso da liderança, um papel cuja essência consiste em levar os outros a desempenhar um trabalho com maior eficiência. A inépcia dos líderes nas relações pessoais diminui o desempenho de todos. Faz perder tempo, cria atritos, corrói a motivação e o empenho, cria hostilidade e apatia. Os pontos fortes ou fracos de um dirigente em competência emocional podem medir-se no ganho ou na perda para a organização dos talentos totais daqueles que os dirigentes gerem.” (Goleman, 1999:40,41)

Poderá não ser consensual que a satisfação no trabalho faça as organizações mais produtivas, mas estaremos a viver numa sociedade muito distópica para não se ponderar as vantagens dessa satisfação:

‘Through the impetus provided by high levels of PWB [Psychological Well-Being], happier or more psychologically well employees are more easily able to “broaden-and-build” themselves and become more creative, resilient, socially connected, physically and mentally healthy, and more productively effective.’ (Wright & Cromptano, 2004:345)

Também sem aptidões sociais um líder terá provavelmente dificuldades em cumprir a sua missão, porque não trabalhará com uma equipa. Na melhor das hipóteses chefiará um grupo de pessoas. De acordo com Goleman (1999:176):

“As aptidões sociais, no sentido essencial de lidar com talento com as emoções dos outros, assentam em diversas competências. Incluem:

- *Influência: Utilizar táticas eficazes de persuasão.*
- *Comunicação: Enviar mensagens claras e convincentes.*
- *Gestão de conflitos: Negociar e resolver desacordos.*
- *Liderança: Inspirar e guiar.*
- *Catalisador de mudanças: Iniciar, promover ou gerir a mudança.”*

Sem motivação ou satisfação nenhum de nós funcionará em pleno: *‘It seems that the generations of managers and business executives who believed that a happy worker is a productive worker are correct when considering employee happiness as PWB [Psychological Well-Being]’.* (Wright & Cronpazano, 2004:347)

O derrube da pessoa que nos feriu ou ameaçou na organização, ou, pura e simplesmente, não nos apoiou, será uma inevitabilidade ou mesmo uma ambição. Assim como o boicote silencioso à liderança será uma estratégia apetecível.

A liderança deverá tentar envolver o grupo e fazer uso da Inteligência Emocional de cada indivíduo, para criar a de grupo:

“A inteligência emocional do grupo está na génese de três condições essenciais para o trabalho cooperativo: confiança mútua entre as pessoas, elevado sentido de identidade grupal (as pessoas sentem que pertencem a um colectivo e apazem-se por tal facto), e um forte sentido de eficácia (o grupo sente que pode desempenhar eficazmente o seu papel, e que o fará melhor mediante o trabalho conjunto do que individualmente).” (Rego e Cunha, 2007:122)

Para consciente ou inconscientemente sabotarmos o que se pretende como objetivo da organização não precisamos contrariar abertamente, basta não nos envolvermos nas decisões. Na realidade, *“Chefia não é domínio, mas antes a arte de persuadir as pessoas a trabalharem para um objectivo comum.”* (Goleman, 1997: 171)

Para um professor estas competências deveriam ser ainda mais óbvias, porque tem constante necessidade de as utilizar na sala de aula. Se um docente não fizer uso da sua capacidade de influência e persuasão, dos seus poderes de comunicação e gestão de conflito, não exercer uma natural liderança durante a aula, obtem uma plateia amorfa ou desinteressada. Quem leciona sem motivação, e até satisfação, irá enfrentar, na maioria dos casos, alunos desmotivados e desinteressados, porque estas emoções são

normalmente fáceis de reconhecer e de se apoderarem dos outros: *“As emoções são contagiosas (...) Os profissionais excelentes são talentosos na transmissão de sinais emocionais, que tornam os homens excelentes comunicadores, capazes de empolgar uma audiência: numa palavra, líderes.”* (Goleman, 1999: 172).

Não será muito realista esperar que todos nós, e nossos expectáveis líderes, detenhamos todas estas características, ou dominemos todas estas aptidões, mas não será utópico que possam desenvolver várias delas.

1.3. Trabalho colaborativo e supervisão partilhada

Das várias componentes para equacionar, em igualdade com o uso consciente da Inteligência Emocional e da Liderança Positiva, há duas outras, interligadas, que nos parecem fundamentais para o desenvolvimento da organização com um ideal humanista e para se atingir uma otimização da aprendizagem dos alunos, ou seja, para assegurar a melhoria da escola.

A primeira: o trabalho docente colaborativo, colegial, que contribua para *“(...) a aprendizagem e para resolver problemas entre colegas, criando laços de solidariedade e coesão e, ao mesmo tempo, promovam o potencial formativo dos contextos de trabalho.”* (Bolivar, 2008:125).

A outra componente é uma liderança partilhada onde os vários *“(...) líderes docentes bem qualificados (...) entendessem a visão partilhada da escola, o alcance global dos esforços que estão em marcha e que estivessem efectivamente aptos a levá-los a cabo.”* (Bolivar, 2008:128).

Integra-se aqui, na nossa opinião, o conceito de supervisão, defendido por Alarcão, como *“(...) a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através das aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a dos novos agentes.”* (2002: 232)

1.3.1. Trabalho colaborativo

O trabalho colaborativo é uma das exigências formais em todas as escolas. Dessa forma se fazem planificações e pontos de situação, se analisam resultados e se redigem atas e relatórios, para que todas as posições fiquem legalmente salvaguardadas. Chama-

se trabalho colaborativo a esses momentos passados em equipas pedagógicas, conselhos de turma ou reuniões de departamento / grupo / nível.

Com as transformações sociais e tecnológicas, com as constantes reformas e exigências ministeriais, o trabalho colaborativo deveria ter cada vez mais o seu espaço na organização escolar, para se poder enfrentar mais capazmente todas essas mudanças, como Fullan e Hargreaves (2001) o afirmam:

“(...) uma vez que os professores enfrentam expectativas cada vez maiores e mais latas relativas ao seu trabalho, bem como uma progressiva saturação de inovações e de reformas, é importante que trabalhem e planifiquem mais colaborativamente com os seus colegas, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências, em vez de tentarem lidar sozinhos com as exigências.” (p. 21)

Por outro lado, há uma parte da preparação das atividades letivas que terá inevitavelmente que ser individual, mas a partilha de experiências e de ideias pode e deve ser sempre feita.

Em algumas escolas, o trabalho colaborativo, ou apenas o tipo de trabalho entre docentes representado pelo seu termo oco, é usado em numerosas circunstâncias e terá formado uma *“colegialidade artificial”* (Fullan e Hargreaves, 2001:25), porque anula até certo ponto, o pensamento criativo e pessoal, legitimando a pressão dos pares.

Novamente Fullan e Hargreaves (2001): *“(...) as culturas de colaboração não se caracterizam pela organização formal, as reuniões ou os procedimentos burocráticos.” (p.89).* Não será então por reunirmos que colaboramos, se a intenção da reunião é cumprir diretivas e tarefas burocráticas e não a de partilhar dúvidas, ideias, anseios e soluções.

No trabalho colaborativo *“(...) o insucesso e a incerteza não são protegidos e defendidos mas, antes, partilhados e discutidos, tendo em conta obter ajuda e apoio. Nelas [culturas colaborativas], os professores não perdem tempo e energia a tentar proteger a sua imagem.”* (Fullan e Hargreaves, 2001:89).

“Colaboração designa, pois, também um processo de realização em que diversas pessoas intervêm.” (Alarcão e Canha, 2013:46). As pessoas aproximar-se-ão para tentar alcançar objetivos, soluções ou respostas, através da interação com os outros.

Atente-se também à definição de colaboração como partilha de responsabilidades:

“Collaboration research is a form of participatory research, and is characterised by equal relations between people within the research. (...) This does not mean that within the research the roles of the parties are necessarily similar, but that, in overall terms, neither one occupies a superordinate position of power.” (Tripp, 1989, citado por Alarcão e Canha, 2013:47).

A colaboração, segundo Alarcão e Canha (2013:49):

- *“é um instrumento para o desenvolvimento;*
- *implica um processo de realização que envolve várias pessoas, exigindo um certo teor do pensamento, negociação de objetivos, partilha das responsabilidades e proporcionando benefícios para todos os intervenientes;*
- *assenta em atitudes individuais de disponibilidades para acolher o saber e a experiência de outros e para evoluir na interação com eles, questionando o próprio conhecimento.”*

O que se criou com a crescente desmotivação na classe docente, devido a diversos fatores como, por exemplo, cortes salariais, aumento de cargas horárias, redução de benefícios relacionados com cargos desempenhados ou congelamento de carreiras, etc., foi depois agravado com o modelo de avaliação de desempenho docente vigente: *“A avaliação do desempenho docente em Portugal surgiu como medida imposta externamente pelo poder político, mas a sua execução é interna, ou seja, são as escolas, os directores, os professores avaliadores e avaliados que a têm de aplicar.”* (Tomás e Costa, 2011:429), e como tal muitos professores passaram a ter receio de:

“(...)partilhar as suas ideias e sucessos, com medo de serem considerados exibicionistas; (...) mostram relutância em contar aos outros uma nova ideia, com medo que estes a possam roubar e retirar daí vantagens pessoais (...) eles [professores], novos ou velhos, receiam pedir ajuda porque poderiam ser considerados menos competentes (...)”.(Fullan e Hargreaves, 2001:75).

As vantagens do trabalho colaborativo, apesar de todas as dificuldades a que possa estar sujeito, fará também parte integrante da chamada liderança positiva para a melhoria do clima organizacional: *“(...) a supervisão e colaboração são conceitos que se tocam e se conjugam na intenção de promover o desenvolvimento e a qualidade.”* (Alarcão e Canha, 2013:59).

1.3.2. Supervisão partilhada

Como clarificamos já o que se entende por colaboração no presente trabalho, faremos o mesmo com supervisão, porque dois conceitos costumavam surgir, um com um sentido mais amplo e outro mais restrito: a supervisão entendida no seu sentido amplo, designada por “*supervisão escolar ou geral (...)*” (Wallace,1991, citado em Oliveira, 2000:46) e a supervisão em “*(...) sentido mais restrito, também conhecido por supervisão pedagógica, [que se inscreve] no conjunto mais limitado das atividades orientadas para a organização do ensino e dos actos pedagógicos, em contexto de sala de aula.*” (Oliveira, 2000:47).

Nas palavras de Alarcão e Canha (2013):

*“A supervisão pode concretizar-se, fundamentalmente, segundo duas modalidades: uma predominantemente **formativa**, estimulante do desenvolvimento e da aprendizagem das pessoas e das instituições; e outra de pendor **inspetivo, fiscalizador**, que coloca a ênfase no **controlo**, podendo assumir uma natureza preventiva ou punitiva. Note-se que esta diferenciação não significa uma dicotomia entre o que é bom e o que é mau, mas pretende apenas sinalizar realidades, contextos e objetivos.(...) No caso da supervisão institucional (mas também de equipas ou de projetos), assumem particular relevância aspetos de **coordenação, gestão, administração e liderança.**”* (p.19)

“Contudo, os dois elementos nunca deixam de se interpenetrar pois (...) as atividades são realizadas por pessoas, sendo as pessoas um elemento fundamental, quer no âmbito do processo superviso quer na esfera da ação supervisionada.” (Alarcão e Canha, 2013:62)

A supervisão, também segundo Alarcão e Canha (2013:65):

- *“tem uma intencionalidade: assegurar e promover a qualidade das ações e das pessoas que as realizam;*
- *centra-se num objeto de observação/intervenção: a atividade em si mesma e no seu contexto e o desempenho das pessoas, tendo inerente o seu processo de desenvolvimento e a qualidade da ação (através da compreensão do que acontece com base na análise e reflexão sobre dados observados e percecionados);*
- *constitui-se como um processo interativo, estimulador de ambientes de desenvolvimento.”*

Esta noção mais holística de supervisão traduzir-se-ia também numa *liderança partilhada*: uma supervisão na organização escolar, solidária e permanente, não de carácter avaliativo, mas formativo, de aperfeiçoamento da escola e, consequentemente, do trabalho desenvolvido em sala de aula, o fim principal de qualquer melhoria desta organização de características únicas: *“A ênfase é colocada na regulação colaborativa, com a aceitação de alguns princípios básicos centrados na qualidade das interações: admitir a possibilidade de consensos e de partenariados e a confiança mútua como regra geral na relação entre os actores.”* (Santiago, 2000:36)

A supervisão é aqui vista, socorrendo-nos de novo das palavras da Alarcão e Canha (2013):

“Como atividade de acompanhamento e monitorização, e na perspetiva colaborativa que idealizamos, (...) socorre-se de processos (como a observação, o diálogo, a reflexão, a experimentação), cujo cerne se centra na compreensão partilhada e na transformação assumida pelo que privilegia a interação com a atividade e com os outros, mas também a interação no interior de cada um dos intervenientes, numa tripla interação (...).” (p.83)

Os supervisores, ou seja, os coordenadores, como liderança intermédia, e a direção, como liderança de topo, dentro da escola ou agrupamento de escolas, têm então a responsabilidade:

“(...)de colaborar na conceção do projeto de desenvolvimento da escola e de, percebendo o que se pretende atingir, compreender o papel que devem desempenhar os vários intervenientes, a fim de que saiba incentivar as iniciativas propostas ou mobilizar os actores necessários, mas também a responsabilidade de colaborar no processo de auto-avaliação institucional e de analisar as suas implicações.” (Alarcão, 2000:20)

Estas “estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica” como são designadas no Dec. Lei nº75/2008, traduzidas nas escolas por Coordenações (de Departamento, de Ciclo, de Diretores de Turma, de Projetos, de Oferta Formativa, etc.), têm as suas funções previstas nos artigos 42 e 43. O que é esperado destes coordenadores, destes líderes intermédios, é que liderem grupos de trabalho que colaborem *“(...) com o conselho pedagógico e com o diretor, no sentido de assegurar a*

coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente.” (art.º 42, nº1)

A colaboração aparece como o ponto central para o desenvolvimento do trabalho e alcance de objetivos, com o sentido democrático que atribuímos à palavra e ao conceito:

‘The reason is that collaboration appears to be the democratic way of doing things. Most of us have been schooled in equality and democracy, and collaboration appears to be democracy in action. Therefore, it seems apparent that we should ask others for input and that decisions should be made by the majority. However, collaboration with an individual or a group involves more than democratic procedures. It is an attitude of acceptance and a practice of being equal. Therefore, it is not always the mechanical procedures of democracy that demonstrate whether or not collaboration is in use.’ (Glickman, Gordon e Ross-Gordon, 2001:176)

O supervisor terá que ter a capacidade e disponibilidade de construir pontes com os seus colegas de trabalho, mas que são também os seus supervisionados. A confiança e o respeito mútuo, o sentido de pertença à equipa que se pretende avaliar para melhorar (avaliação numa perspectiva formativa), a justiça e equidade nas relações serão características de uma ligação construtiva, dinâmica e proveitosa.

Em 1994 Ronald J. Deluga testou a hipótese das relações que geravam maiores ganhos do que custos iriam também produzir confiança e atração mútua mais sólidas, considerando que estes ganhos não seriam só materiais, mas também psicológicos, como o estatuto, lealdade e validação. Testou também a hipótese de que quando o *ratio* entre o que se recebe e o que se contribui é semelhante, é quando há a perceção de justiça.

Deluga concluiu que a perceção de justiça dentro das organizações era o principal fator para se poder construir uma relação de confiança: *‘First, as perceived by subordinates, fairness was the principal supervisor trust building behaviour associated with subordinate [organizational citizenship behaviour].’ (1994:324)*

Se uma organização pretende evoluir e melhorar e os seus supervisores construírem relações de confiança, de equidade, de real troca de conhecimentos, em parceria com os restantes colaboradores, docentes na nossa área de interesse, tudo

aponta para essa evolução e melhoria. A colaboração e a partilha, baseadas nessa confiança, serão então fulcrais para o desenvolvimento: *'It is suggested that organization develop lucid fairness criteria as the data reveal an atmosphere of interpersonal trust and organizationally valuable subordinate OCB [Organizational Citizenship Behavior] could follow.'* (1994:324,325) e a supervisão é então partilhada por todos os colegas, como instrumento essencial de desenvolvimento, porque não se cinge somente ao conceito restrito ou ao conceito mais amplo que em tempos se atribuíram ao termo, mas engloba ambas as perspectivas, fazendo uso desta prática ao longo de toda a carreira.

2. A melhoria da organização-escola

Durante séculos a escola foi casa e sinónimo de dois intervenientes: os professores e os alunos. A avaliação de que se falava era a dos alunos e da sua capacidade, mais ou menos unilateral, uns de aprender, outros de ensinar. A missão de ensinar ou instruir era atribuída, sem grandes questões, aos professores, que mesmo quando não muito queridos nos seus métodos ou personalidades, eram reconhecidos e respeitados, como veículos de conhecimento. Na atualidade, esta terá que ser encarada certamente como uma visão muito redutora da escola e sua missão. O professor será agora entendido como um membro de uma organização complexa, que funciona em vários edifícios espalhados por todo o país e que tem como sede das tomadas de decisão estruturais um Ministério em Lisboa.

“Assim, o professor é considerado um actor organizacional que precisa de suporte para a resolução de problemas no seu contexto de trabalho. O professor é um profissional que precisa de formação e de suporte contextualizados, tal como outras profissões complexas. Assim, o professor é alguém que precisa de conhecimentos teóricos e aprendizagens conceptuais, mas igualmente de aprendizagens experienciais e contextuais.” (Oliveira-Formosinho, 2002:12).

Com a massificação do ensino e o alargamento da escolaridade obrigatória, também a quantidade de variáveis a influenciar o bom funcionamento da escola aumentou. Ou pelo menos há o reconhecimento que outros fatores influenciam o ensino-aprendizagem, e quando o insucesso passou a ser motivo de preocupação percebe-se que *“(...) se a uniformidade não funciona, reconhecer a diversidade torna-se lema.”* (Bolivar, 2003:20) sendo também imperativo reconhecer que *“(...) algumas escolas integram alunos altamente favorecidos, que têm facilidade em aprender, enquanto outras integram alunos que enfrentam desvantagens e para os quais a progressão é muito mais difícil de conseguir (...)”* (Mortimore, 2008:106).

Nos finais do século XX e neste século XXI o relevo saiu da sala de aula, e passou para a escola como um todo, uma organização. Daí a possível separação do conceito de supervisão pedagógica, da prática pedagógica, e do mais alargado conceito de supervisão escolar. O professor *“(...) não é visto individualmente, mas integrado nos seus grupos profissionais – departamentos, grupos, projectos – e na sua inserção institucional.”* (Oliveira-Formosinho, 2002:11)

Não são as aulas ou as práticas pedagógicas e as relações professor-aluno que dominam o centro dos estudos, mas a própria escola como organização de características muito específicas, em cada uma das suas unidades ou agrupamentos de escola, e as suas lideranças e gestões:

“Se duas escolas, com características humanas e materiais semelhantes, diferem muito nos resultados e na imagem pública, mostra a investigação sobre a eficácia da escola, que isso tem de se dever ao facto de gerirem de modo distinto os mesmos recursos (procedimentos, distribuição de tarefas, relações e emprego de meios).” (Bolivar, 2003:21)

O que se pretende atualmente é que a melhoria da escola seja um contínuo, um processo e não *“(...) um fim em si mesma, mas um meio que conduz a uma melhoria substantiva nas experiências educativas e na aprendizagem dos alunos. Por isso mesmo, a melhoria da escola inclui modos específicos de ensino / aprendizagem.”* (Bolivar, 2003:38)

A investigação e os esforços dos agentes educativos têm precisamente como objetivo aperfeiçoar continuamente este processo de melhoria, mesmo que as condicionantes se renovem constantemente; mas será também evidente que se encontram cada vez em maior número dificuldades, entraves sociais, económicos e culturais para a melhoria efetiva. Os professores *“(...) esforçam-se para descobrir se a aprendizagem pode ser facilitada. Eles continuam a encontrar dificuldades em ensinar alunos desmotivados e o seu tempo e energia são consumidos pelos problemas comportamentais de alguns dos seus alunos.”* (Mortimer, 2008)

Nesta pesquisa pretendemos concentrarmo-nos na melhoria da organização-escola, com todas as suas componentes.

2.1. A melhoria da escola enquanto organização

A escola começou a ser vista como algo muito maior e mais complexo que um conjunto de salas de aulas. É toda uma organização inserida numa comunidade, com seres humanos distintos que levam também histórias diferentes lá para dentro e o insucesso escolar, algo pouco relevante quando a escola era só para alguns, passou a ser alvo de atenção, alguma surpresa e consequente estudo:

“(...) as esperanças depositadas no valor económico e social da democratização do ensino foram grandemente frustradas pelo maciço “insucesso escolar”: tornou-se evidente que igualdade de acesso estava longe de significar igualdade de sucesso na escola, devido à persistência de factores sociológicos e pedagógicos discriminatórios.” (Monteiro, 2008:16)

Tudo tem que ser repensado porque as concepções vigentes tiveram que ser fortemente questionadas e passaram a ser aceites outros fatores como forte influência na escola e *“(...) a partir destas coordenadas, a melhoria das aprendizagens dos alunos, que é a missão última que justifica a experiência escolar, faz-se depender do trabalho de toda a escola.” (Bolivar, 2003:19)*

Como gerir então esta constante necessidade de melhoria e as mais recentes e insistentes exigências de avaliação do serviço prestado e como direccionar os esforços, são agora as grandes questões:

*“(...) escola não é um serviço ou uma organização qualquer, é uma **instituição** – “a escola não se mede nem se pode medir pela satisfação dos alunos e dos seus pais, mas pela capacidade de promover os valores que proclama e que procura incarnar, (...) Não se inscreve num mercado, mas contribui para a promoção da humanidade”. (Meirieu, 2005, citado em Azevedo, 2008:67)*

A organização escola, como toda a sociedade, é dinâmica e sujeita a imponderáveis: *“A planificação deve ser progressiva, e prever tempos e espaços que criem a possibilidade de uma replanificação face a mudanças imprevistas que possam ocorrer durante o processo, por deixar de estar em vigor, ou por surgirem outras prioridades.” (Bolivar, 2003:69)*

Levar a cabo um processo de real supervisão poderá implicar muitas dificuldades, mas depois de iniciado e das primeiras conclusões descritas, será presumivelmente mais agilizável a elaboração ou reestruturação de um plano de melhoria da instituição:

“Poderá ser este um tempo para a proposição de uma supervisão repensada no seu conceito, papel e funções. A supervisão reconceptualizada desenvolve-se e reconstrói-se, coloca-se em papel de apoio e não de inspeção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração activa em metas acordadas através da contratualização, de envolvimento na acção educativa quotidiana (através de pesquisa cooperativa), de experimentação reflectida através da acção que procura responder ao problema identificado.” (Oliveira-Formosinho, 2002: 12,13)

Se os processos de supervisão, análise, reflexão e avaliação da organização estivessem interiorizados, não como ritualização mas como boa prática e constante preocupação, toda a escola ganharia, logo toda a sociedade, porque também se atentariam as boas práticas. Nas palavras de Bolívar (2003):

“(...)há muitas boas práticas e projetos que foram surgindo nas escolas sem que estivessem previamente escritos. Mais do que aplicar planificações externas, trata-se aqui de ir criando processos e formas de trabalhar orientadas à auto-revisão /análise do que vai sendo feito, de repensar o que poderá ser objeto de mudança, e estabelecer consensos, posteriormente, sobre os planos de acção.” (p.72).

A escola será objecto de melhoria em todos os níveis que a constituem: *“Uma melhoria que pretenda incidir, positivamente, na aprendizagem dos alunos, terá de afectar a escola a todos os níveis, realizando uma intersecção em três âmbitos (...): desenvolvimento da escola enquanto organização, desenvolvimento dos professores e desenvolvimento do currículo.” (Bolívar, 2003:67).*

Para uma verdadeira mudança, no sentido da melhoria, é necessário formar *“profissionais que sintam esta necessidade e saibam cumpri-la, configurar equipas que a tornem desejável e gerar as condições que a tornem possível, são exigências de longo alcance que vão mais além das simples recomendações e das prescrições oportunistas.” (Santos Guerra, 2002:272)*

Encontramos também em Santos Guerra (2002:289-297) uma exaustiva listagem de constrangimentos, bastante elucidativos do que se pode encontrar nas escolas:

- o individualismo profissional;
- o tempo exigido;
- a motivação suficiente;
- a rotinização institucional;
- o medo dos resultados;
- a falta de tradição em relação à avaliação democrática;
- o ceticismo da classe docente;

- os constrangimentos e urgências da prática;
- a falta de responsabilidade social;
- o síndrome da roupa suja (ou seja, o não querer projetar uma má imagem da escola);
- a auto-suficiência profissional;
- a falta de orçamento económico;
- as conceções sobre avaliação;
- a preguiça dos profissionais (porque o diálogo e o compromisso “(...) *requer uma rutura com a passividade, com a indiferença e com a preguiça intelectual e emocional.*”);
- preocupação pela meritocracia (“*obsessão em obter credenciais*”);
- más experiências;
- auto-imagem negativa;
- conflito interno;
- mobilidade das equipas;
- tamanho dos estabelecimentos de ensino;
- a atitude do Conselho Executivo [agora Diretor];
- a dificuldade para a redação de relatórios.

Não pretendia o autor apresentar esta numerosa lista de constrangimentos para provar que esta tarefa de avaliação de pontos fortes e fracos e sua supervisão é algo de titânico, mas sim para demonstrar que as organizações precisarão também de condições e tempo, para levar a bom porto os seus projetos.

Se a avaliação interna pressupõe uma recolha de dados, a sua cuidada análise e o retirar de conclusões, deverá ter-se consciência que há imprevisibilidades nos contextos sociais que podem obstruir ou dificultar o processo de melhoria.

“Mas avaliar as escolas com rigor implica conhecer a natureza e configuração especiais que têm como instituições enraizadas numa determinada sociedade (...). Por outro lado, é imprescindível ter em conta o carácter único, irrepetível, dinâmico, pleno de valores e imprevisível de cada instituição escolar.” (Santos Guerra:2002, 270)

As já referidas capacidade de manter uma visão otimista, de esperança e resiliência ganham aqui a devida relevância, porque é perante esta variedade de fatores que as referidas características poderão provar ser uma mais-valia.

2.2. Clima de colaboração organizacional

A escola tem um papel central na sociedade e *“Sendo a Escola uma organização e cada escola, na sua singularidade, uma realidade mais ou menos próxima do modelo geral, impõe-se caracterizar os seus aspectos mais marcantes quanto à forma como se organizam, funcionam e são geridas.”* (Silva:2010, 23)

As problemáticas da motivação, do bem-estar afetivo, da satisfação dos indivíduos terão que ser desviadas da exclusividade que os alunos assumiam nas análises e preocupações mais antigas das Ciências da Educação, para passarem a ser também problemáticas da vida dos professores, como principais colaboradores desta organização. Também a eles a pressão dos resultados da avaliação de desempenho e da avaliação institucional condiciona e afeta, tal como os alunos se sentem pressionados pela sua própria avaliação: *“A investigação educacional tem demonstrado de forma inequívoca a impossibilidade de isolar a acção pedagógica dos universos sociais que a envolvem.”* (Silva:2010, 28)

As escolas e seus professores são alvo de escrutínio diário, e isso tem que trazer obrigatoriamente uma forma diferente de agir e de pensar. São alvo de regular avaliação institucional pela tutela, com penalizações e benefícios daí decorrentes, de acordo com os resultados que lhes atribuem, em diversos domínios:

Domínio 1 – Resultados;

Domínio 2 – Prestação de serviço educativo;

Domínio 3 – Liderança e gestão;

A tutela pressupõe então que na escola, não se está “só” a ensinar, está-se também a liderar e gerir uma organização e como esta funciona irá inevitavelmente influenciar o processo de ensino-aprendizagem, embora se tenha vindo a negligenciar essa influência. Segundo José Manuel Silva (2010):

“Conhecido também o modo como a estrutura e o funcionamento dos sistemas educativos afecta os resultados dos alunos, tem sido relativamente subestimada a influência das variáveis escolares e dos processos internos aos estabelecimentos de ensino como elementos críticos em matérias de sucesso escolar, eficácia das aprendizagens e qualidade global do desempenho das escolas.” (p.28)

Nessa organização as decisões que se tomam a um nível macro (de tutela ministerial) são inevitavelmente fonte de satisfação e insatisfação dos funcionários, seja a nível salarial, de benefícios, progressão na carreira, de planeamento organizacional e até de estabilidade na carreira.

Mas a nível micro (de escola ou agrupamento de escolas) há fatores que com visão e inteligência (emocional e não só), podem ser trabalhados, tais como a forma como a liderança atua, a gestão do relacionamento interpessoal, o processo decisório (dentro da pouca autonomia que se tem), a participação em órgãos como o Conselho Pedagógico, a disciplina, o envolvimento, o reconhecimento, a valorização dos funcionários ou o trabalho em equipa¹. Todas estas variáveis contribuirão para o clima organizacional que se viverá: *“O clima organizacional pode ser entendido como uma agregação do conteúdo e intensidade dos valores, normas, atitudes, sentimentos e comportamentos dos membros de um sistema social. As percepções do clima organizacional poderão influenciar a satisfação individual.”* (Jackosfsky & Slocum, citado por Rego e Cunha, 2007a:184)

Ao racionalizarmos os itens referidos de possível contribuição para o bem-estar afetivo, felicidade até, dos funcionários que podem ser abordados ao nível da micro organização, facilmente nos inquietamos com a subjetividade de alguns desses factores. Por exemplo, um funcionário satisfeito pode-o ser porque não tem qualquer controle por parte da sua entidade supervisora o que pressupõe que uma organização aparentemente desorganizada pode estar repleta de funcionários satisfeitos. Mas isto serão lógicas simplistas.

¹ As variáveis sugeridas foram adaptadas de Angélica Moro, Laércio Balsan, Vânia Costa, Vívian Costa e Maria Rosa Schentiger (2012). Avaliação do clima organizacional dos servidores técnico-administrativos de uma instituição pública de ensino. In ANPAD (org.) *Encontro de administração pública do governo 2012*: Salvador da Bahia, 18 a 20 de Novembro 2012, 1-15.

Uma boa parte da sociedade ocidental e consumista não conseguirá compreender também como um elevado número de pessoas altamente qualificadas opta pela profissão docente, tradicionalmente mal remunerada e sem grande hipótese de reconhecimento do seu mérito ou de um qualquer prémio de desempenho. No entanto, a satisfação ou a felicidade estarão dependentes das ambições, desejos e valores pessoais de cada um:

“Happiness is a subjective experience: people are happy to the extent that they believe themselves to be happy. Scholars tend to treat «happiness» as psychological well-being (Grant et al., 2007), a multidimensional construct covering several components, including AWB [affective well-being], competence, aspiration, autonomy, integrative functioning, and satisfaction. (Daniel, 2000; Diener, 2000; Lyubormirsky et al., 2005). (...) The AWB construct is multidimensional and domain specific, and can be measured in relation to the work domain.” (Rego, Ribeiro e Cunha: 2009, 217)

Recentemente a Universidade do Minho desenvolveu um estudo com 3000 docentes de onze escolas de todo o país que chega à primeira página do jornal *Público* de 23 de maio 2014, com o título “Maioria dos professores estão sem motivação”. Ao abrirmos o mesmo jornal vemos também como título que “Quase dois terços dos professores admitem que motivação diminuiu” (p.16) e temos que, necessária e responsabilmente, nos preocupar com esta situação que parece alastrar e contagiar.

É presumível que esta desmotivação afetará, ou já afetou, o processo de ensino-aprendizagem e a organização escolar, apesar do profissionalismo da maioria dos docentes e a ser assim a organização falhará na sua missão. Há então que procurar as causas desta desmotivação, insatisfação, e urgentemente intervir:

“Promoting a psychologically happy workforce is a valuable goal in itself, as the «positive organizational scholarship» (Casa and Cameron, 2008) and the «economics of happiness» (Graham, 2005) movement suggests. (...) the employee well-being has a significant impact on organizational performance and survival.” (Rego, Ribeiro e Cunha: 2009, 217).

Não nos podemos esquecer, no entanto, que esta organização é muito afetada por circunstâncias externas e muitas das decisões formais, burocráticas, de poder de decisão são implementadas de forma vertical, diretamente do Ministério da Educação e até das Finanças. Sendo o espaço para a autonomia diminuto, as lideranças deveriam, se possível, esforçarem-se por manter um equilíbrio, uma convivência saudável dentro da organização, porque são já demasiadas as circunstâncias que nos escapam ao controle:

“Analisar a cultura escolar e o papel que o poder tem dentro dela exige que contextualizemos o discurso no âmbito de uma organização tão específica como é a escola. E isto pela natureza dos seus objectivos, pela configuração das suas estruturas, pelo carácter dependente da sua organização que a convertem numa instituição paralítica (Salaman & Thomson, 1984). Para estes autores, uma organização paralítica é aquela que tem uma forte dependência do exterior, que não se pode movimentar por si própria.” (Santos Guerra, 2002: 185,186)

Mas por pouco que seja a autonomia da organização, nas tarefas do dia-a-dia, na planificação de aulas e de outras atividades, na partilha de experiências e anseios, no convívio com alunos, colegas e funcionários, compete às lideranças serenar espaços e tempo para deles tirar o melhor proveito. *“A escola é um microcosmos no qual se tece uma rede, visível, umas, invisível, outras, de relações interpessoais que configura o clima da instituição.” (Santos Guerra, 2002:54)*

Do que não podemos fugir ou mudar, cabe-nos adaptar. O que está ao nosso alcance cabe-nos valorizar e melhorar.

De tudo isto vale a pena reter os valores enumerados por Manfred Kets de Vries (2001:206) para têm tendência a estar presentes nas organizações de sucesso:

- ***‘Team orientation*** *The willingness to subdue one’s own personal objectives to those of the team.*
- ***Candor*** *Frank and open communication that shares information and minimizes secrecy.*
- ***Empowerment*** *The broad delegation of authority and responsibility.*
- ***Responsibility for the individual*** *A tolerance for cultural, gender, and skill difference.*
- ***Customer focus*** *A recognition of the need to be market driven, to satisfy customers.*
- ***Competitiveness / desire to win*** *An achievement orientation that drives all employees.*
- ***Entrepreneurial attitude*** *An openness to risk and innovation.*
- ***Fun*** *A playfulness that encourages creativity.*
- ***Accountability*** *A recognition that a result orientation is critical for the success of a company.*
- ***Continuous learning*** *An ongoing renewal of skills and attitudes.*
- ***Openness to change*** *A willingness to hear new ideas and suggestions.*
- ***Trust*** *The belief that others care and have the company’s best interest at heart.’*

Recuperando conceitos como o otimismo realista ou a capacidade de adaptação às diferentes circunstâncias, a resiliência, parece-nos que reside aqui a solução, ou a melhor hipótese, para que a organização, com o exemplo dos seus líderes, encontrar a sua reinvenção e inovação.

Retiramos de Caroline M. Youssef e Fred Luthans (2007:778) as definições apresentadas para esperança, otimismo e resiliência, por serem aquelas que nos parecem mais próximas da nossa interpretação desses conceitos, sempre que os referimos:

‘Based on Snyder’s (2000) theory building and research hope is defined as a “positive motivational state that is based on an interactively derived sense of successful (1) agency (goal-directed energy) and (2) pathways (planning to meet goals)” (Snyder,Irving,&Anderson, 1991:287). Based on this definition, hope’s agency or “willpower” component promotes the determination to achieve goals, whereas its pathways or “waypower” component promotes the creation of alternative paths to replace those that may have been blocked in the process of pursuing those goals. (...)

Second, optimism is defined by Seligman (1998) as an attributional style that explains positive events in terms of personal, permanent, and pervasive causes and negative events in terms of external, temporary, and situation-specific ones.(...)

The third (...) resilience, which Luthans (2002a) defines as “the developable capacity to rebound or bounce back from adversity, conflict, and failure or even positive events, progress, and increased responsibility”(p.702). Resilience allows for not only reactive recovery but also proactive learning and growth through conquering challenges.’

A melhoria vai quase que inevitavelmente provocar mudanças, exigi-las mesmo. Quando se fala em adaptação de estratégias, otimismo, esperança e resiliência face aos imprevistos e circunstâncias, essa mudança estará implícita, não como um objetivo em si mesmo, mas como uma estratégia para alcançar a melhoria. Mas à exceção de indivíduos muitas vezes apelidados de “aventureiros” grande parte das pessoas apresenta alguma resistência à mudança. Cabe portanto aos líderes compreenderem as razões para isso e “(...) desse modo, ficarão mais compenetrados dos potenciais entraves às suas orientações, mais capacitados para definir e aprimorar as estratégias de “ataque”, e mais capazes de interpretar as causas de tais resistências e, até, acolhê-las nos processos de

gestão.” (Rego e Cunha, 2007:90,91). Deverão tentar adequar a sua atuação de forma a conduzir e colaborar com as suas equipas em direção aos objetivos definidos e desejados: *“Quando a equipa que conduz a mudança consegue provocar alterações do paradigma que enquadra o pensamento dos membros organizacionais – então fica mais habilitada a vencer resistências e a encetar o processo transformacional.”* (Rego e Cunha, 2007:7)

Para se poder então utilizar as ferramentas propostas pela Psicologia Positiva, pela compreensão da Inteligência Emocional, pelas estratégias de Supervisão Partilhada, ir às razões do medo da mudança é, provavelmente, o primeiro passo para se poder operacionalizá-la. O medo da mudança, segundo Kets de Vries (2001, 192):

‘For many people in an organization, change implies a loss of the security that goes with a specific job. They may fear the unknown and hang onto old patterns of behavior even when it’s clear that those patterns are destructive. Other people – those who expect that change will require them to learn a new job or work harder – may fear that they lack the skills and stamina needed for change. (...) Other people may interpret change as an indictment of their previous performance.’

Quando se analisam as dificuldades, os medos, as resistências, mais uma vez, se parece sentir que a tarefa é infinita, e que os líderes terão que encarnar características sobre-humanas. E é precisamente aqui que o líder, com todas as suas responsabilidades, tem que compreender que a sua tarefa só será bem-sucedida se conseguir levar toda a equipa, todos os colaboradores, juntamente com ele nesse seu enorme projecto que é a mudança:

‘Change is so difficult that, even with the best intentions, we can rarely manage it single-handedly. Thus the third step in the change process is sharing of one’s intent to change. People are now prepared for a personal confrontation clarifying their intentions.’ (Kets de Vries: 2001,184)

A mudança tem que envolver toda a organização e esta será a principal tarefa do líder. Para Rego e Cunha (2007:153):

“A mudança e a visão que sobre ela faz luz só pode considerar-se verdadeiramente conquistada quando os novos procedimentos, atitudes, comportamentos e sistemas estão imbuídos na cultura da empresa. (...)”

Enquanto todos estes processos não ocorrerem, e enquanto as novas acções não passarem a ser consideradas “ o modo como as coisas se fazem aqui” – a mudança não pode considerar-se bem alicerçada”.

Também Goleman em 2015 realçou a importância do coletivo no desempenho da organização, com influência da liderança e com base nos novos estudos na neurociência social:

“(...) o estudo do que acontece no cérebro quando as pessoas interagem.

A mais importante conclusão do estudo é o facto de algumas características do líder (...) afectarem literalmente tanto a química do seu próprio cérebro, como a dos seus subordinados. (...)”

Na verdade, os investigadores descobriram que a dinâmica do seguidor-do-líder não é um caso de dois (ou mais) cérebros independentes reagindo consciente ou inconscientemente um ao outro. As mentes individuais fundem-se, de certa forma, num único sistema.” (pp. 163,164)

Já em 2001, Manfred Kets de Vries propunha quatro passos para o processo de mudança organizacional:

*‘(...) **creating a shared mindset** (...) “a collective ambition”; **changing behavior** (...) leaders work to empower followers (by granting authority and responsibility) (...); **building attitudes, competencies, and practices**. (...) leaders work to give employees what they need to make the change effort successful, fostering their development in emotional intelligence as well as in job-specific competencies. (...); **Improving business performance**. As leaders start to enjoy the fruit of their efforts, they work hard (...) to maintain the changes(...)’ (p.196)*

Tanto se fala e escreve sobre mudança que esta palavra parece quase um sinónimo de melhoria. Provavelmente é. Não se falaria em melhoria se não fossem necessárias mudanças, grandes ou pequenas. Por isso é que teremos que estar abertos a essa possibilidade pois a estagnação não é uma opção.

Há diversos factores que influenciam o clima organizacional que se espera melhorar:

“(...) a sua flexibilidade – isto é, quão livres se sentem os colaboradores para agir e inovar; o seu sentido de responsabilidade face à organização; os padrões estabelecidos pelas pessoas; a correcção nos relatórios de desempenho e justiça nas recompensas; a noção que têm da missão e valores; e finalmente, o compromisso no atingir de um objetivo comum.” (Goleman, 2015:46)

Todas estas questões poderão esbarrar nas limitações económicas, financeiras e políticas que condicionam a atuação dos líderes escolares, por via das decisões ministeriais e que o clima organizacional não será a única forma de motivar e satisfazer os professores e melhorar os resultados da organização-escola. Será verdade, mas será também um fator com peso suficiente para não se descartar e então nos limitarmos a baixar os braços e deixar passar rotineiramente os nossos dias de trabalho, sem nada de maior a almejar.

3. O papel da liderança positiva e da supervisão partilhada na melhoria da organização-escola

Ao abordar temas como a Inteligência Emocional, a Psicologia Positiva ou a Supervisão Colaborativa, que preferimos chamar de Partilhada, e a interligá-los com a temática da liderança e do clima organizacional, pretendemos enfatizar a importância da liderança intermédia no processo de melhoria das escolas. Essa liderança, com coordenadores motivados e empenhados, logo potencialmente satisfeitos, a direção deverá concretizar a missão a que se propôs. *“Se não concebermos a escola como uma unidade integrada por preocupações comuns e esforços partilhados, será difícil abordar a reflexão colegiada sobre o funcionamento da escola.”* (Santos Guerra, 2010:290)

A liderança e suas ferramentas, recuperando e utilizando teorias da psicologia e da gestão de empresas, têm normalmente sido abordadas e estudadas com o foco na liderança de topo. O que nas escolas não deixa de ser paradoxal, já que a liderança de topo não é efetivamente o “topo”. Esse é sempre o Ministério da Educação.

“No essencial, a pesquisa realizada tem versado mais sobre aspectos organizacionais do modelo de administração e gestão, nomeadamente, sobre a questão da centralização versus autonomia, ponto nodal da contradição entre a liberdade de cada escola escolher os seus órgãos directivos e a centralização total da macrogestão do sistema, ao nível nacional, exercida pelo próprio Ministério da Educação.” (Silva, 2010:14)

É mais uma das características muito próprias desta organização. A direção da escola presta contas a instâncias superiores, o Ministério da Educação, que tem uma série de outras instâncias supervisivas e fiscalizadores espalhados pelo país, como as Direções Gerais. Estas instâncias apresentam-se diretamente ligadas ao Ministério e condicionam quase toda a atuação das direções das escolas. Mas para as comunidades onde se inserem as escolas, o rosto da eficácia e da responsabilidade é assumido pela direção de cada escola ou agrupamento de escolas e seus professores que querem o melhor para a sua comunidade educativa, apesar das limitações com que se deparam. Tal como refere Sergiovanni (2004:122) *“Os professores querem fazer o melhor que podem pela escola, mas são confrontados com a gestão de exigências conflituosas, demasiados compromissos e falta de tempo e de recursos que são endémicos às escolas actuais.”*

Ao focar a nossa atenção nas funções da liderança intermédia fazemo-lo porque é com eles que a direção pode e deve contar para fazer face às inúmeras exigências. Se vimos a afirmar que a tarefa da direção da escola é repleta de complexidades, deveremos dotar a organização de lideranças intermédias fortes e capazes, flexíveis e empenhadas, motivadas e satisfeitas: *“Independentemente das diferenças conceptuais e das diversas formas e expressões práticas que assume, ninguém põe em causa a necessidade da liderança, seja de cariz mais individual ou mais colaborativa, seja mais directiva ou mais ressonante.”* (Silva, 2010:15)

Um Ministério a comandar à distância os diretores, e estes, por sua vez, a comandarem os seus coordenadores, que comandarão os seus colegas docentes, parece-nos mais do que ineficiente, completamente impossível. Toda a gente se enovelará nesta torrente de comandos e não será essa a forma mais eficaz de liderar, porque liderar não é comandar, tal como explicita Sergiovanni (2004):

“Liderança não é comandar ou exigir o cumprimento de ordens no que diz respeito a influenciar outros através de persuasão ou, por exemplo, por despertar forças morais. Esta influência, no entanto, é geralmente recíproca. A não ser que os seguidores queiram ser liderados, os líderes não podem ser líderes.” (p.125)

É o que se espera de um grupo de profissionais que têm a obrigação de ser massa crítica de uma sociedade que funciona na interação entre vários intervenientes. Nas palavras de Lorenzo Delgado (citado por Silva, 2010:35):

“As escolas, como quaisquer outras organizações idênticas, são criações sociais que resultam de interacções entre pessoas, cuja compreensão somente se alcança quando se acede ao conhecimento das intenções dos seus membros e à interpretação que fazem das diferentes situações em que se encontram, radicando aqui a explicação para o facto de não bastarem detalhados regulamentos e normas e precisas definições de funções para um bom funcionamento das escolas.”

Pretende-se que a liderança intermédia seja vista como parte imprescindível do bom funcionamento da escola, ou agrupamento de escolas, e que lhe seja possível se formar, se munir de ferramentas que se entendem como facilitadoras do exercício da liderança.

O uso da Inteligência Emocional no trabalho, a prática da Psicologia Positiva e seu otimismo realista e o incentivo da rotinização da supervisão partilhada, a liderança intermédia poderá cumprir o seu papel de forma muito mais eficiente e compensadora. Nas palavras de Trigo e de Costa (2008):

“Toda a perspectiva positiva, de orientação poética ou «poiética», que este modelo nos apresenta, para além do seu valor essencial, tem também algo de pedagógico: o optimismo que permite a «gestão do medo», da apatia, da fuga: o entusiasmo capaz de dar suplemento de «alma» à nossa acção e à nossa vida; a realização pessoal e profissional; alguma «utopia» que permita encontrar criativamente soluções para alguns «becos sem saída» da «realidade» do mundo em que vivemos... Só organizações educativas, cujo ambiente permita a libertação da energia criativa das suas pessoas, desenvolvendo os seus valores e o seu valor, terão condições para ajudar a libertar todo o potencial nos seus alunos.” (p.579)

Os líderes têm uma série de tarefas a ter em consideração, e como as conseguem realizar é que poderá influenciar a melhoria da organização-escola. Talvez já se consiga sucesso nessa melhoria, se houver:

- *“Sentido de propósito (...) voz moral.*
- *Manutenção de harmonia (...) consciência individual e diferenças de estilo individuais.*
- *Institucionalização de valores (...) facilitem o cumprimento de objectivos escolares e estabeleçam sistemas normativos para direccionar e guiar comportamentos.*
- *Motivação (...) suprir as necessidades psicológicas básicas dos membros (...).”*
- *Gestão – assegurar o apoio necessário ao dia-a-dia (...) que mantenham a escola a funcionar eficaz e efectivamente.*
- *Capacitar (...) remover obstáculos (...) disponibilizar recursos (...).*
- *Modelos – assumir a responsabilidade de principal apoiante do pacto escolar pela modelação de propósitos e valores em pensamentos, palavras e acções.*
- *Supervisionar – dar a visão geral necessária para permitir que a escola cumpra os seus compromissos (...).” (Sergiovanni, 2004:126,127)*

A tarefa da liderança apresenta-se então como enorme quando “(...) visa promover a eficácia de uma acção colectiva, fundando neste objectivo a sua própria legitimação, já que implica a mobilização do grupo e de recursos para a consecução de objectivos partilhados entre os líderes e seguidores.” (Silva:2010, 55)

Com o novo modelo de direção escolar passou-se de “*responsabilidades individuais em estruturas colectivas*” para estruturas coletivas com responsabilização individual – o diretor. E talvez por isso, mais do que no sistema colegial anterior, será tão importante o diretor ou diretora ser líder, mobilizando e inspirando as lideranças intermédias para a sua missão, num papel misto de seguidor e líder. Tudo isto “*(...) requer uma ruptura com a passividade, com a indiferença e com a preguiça intelectual e emocional*”. (Santos Guerra, 2002:295) e uma valorização do papel das lideranças na melhoria do clima organizacional das escolas e da forma como estas podem aprimorar as suas competências.

Mas de acordo com essa necessidade de valorização da liderança relembramos as palavras de Silva (2010) que:

“Não é fácil mudar mentalidades nem tradições e a gestão escolar em Portugal tem mais de três décadas de história de igualitarismo e de desvalorização das lideranças, resultado óbvio de legislação e de práticas institucionais que fizeram da confiança electiva o critério fundamental para se assumirem cargos de direcção de escolas e da diluição das responsabilidades individuais em estruturas colectivas a prática mais corrente.” (p. 202)

CAPÍTULO II

Dados e metodologia de análise

4. Metodologia

4.1. Sobre o método

A metodologia é imprescindível em qualquer trabalho de investigação, pois é através dela que se estudam, descrevem e explicam todas as etapas que se vão processar, e é determinada pelo tipo de questão que se pretende responder. As opções metodológicas ditam o tipo de dados que se recolhem, como se recolhem, o que se faz com eles em termos de comparações e análises e determinam a validade interna e externa do estudo. Este capítulo constitui então o elo de ligação entre a teoria e a prática.

Como investigadora foi imperativa a preocupação com a natureza científica da recolha de dados e com a análise dos mesmos, tentando pôr de parte a intuição, pois queríamos manter a imparcialidade devida a este papel:

“A intuição é uma forma de conhecimento imediato que não recorre ao raciocínio: é a aquisição de uma certeza sem utilização do raciocínio e sem referências (Robert, 1988). (...) O pensamento intuitivo é, por vezes, suficiente para a conduta na vida prática; ele é, no entanto, menos fiável, quando se trata de uma questão de actividade científica. (...) Se bem que a intuição não seja um meio suficiente de obter informação no contexto de uma investigação científica, pode servir de guia e de adjuvante à criatividade.” (Fortin, 2000:16)

Tentando distanciarmo-nos de pressupostos que a experiência profissional que se tem e que é também alvo de investigação, para assumir exclusivamente um papel de investigadora, recorreu-se a literatura que nos facilitasse as formas corretas de atuação:

“Qualquer pessoa aprendeu pelas suas próprias experiências. A partir dos dados fornecidos pelas suas observações, o ser humano manifesta uma tendência natural à antecipação. No entanto, é difícil generalizar a partir das suas experiências pessoais sem ter consultado previamente a literatura para explorar outras formas de proceder.” (Fortin, 2000:16)

Partindo da formulação da questão de investigação, pretende-se efetivamente uma investigação científica, como sendo o *“(...) mais rigoroso e o mais aceitável, uma vez que assenta num processo racional.” (Fortin, 2000:17).*

Assim, e depois de pesquisa em literatura que abordava os três itens que decidimos como imprescindíveis para o estudo que se pretendia aprofundar - liderança, supervisão

escolar / trabalho colaborativo e clima organizacional – reflectiu-se na hipótese e escolheram-se os procedimentos mais adequados para a recolha de dados que pudessem dar resposta à questão.

4.2. Objetivo da investigação

O objetivo da investigação era relacionar a liderança positiva, a inteligência emocional, o trabalho colaborativo e supervisão partilhada no exercício das atividades de coordenação (liderança intermédia) com a motivação e o bem estar afetivo dos coordenadores e consequentemente com o clima organizacional da escola.

4.3. Amostras e Procedimentos de recolha de dados

No sentido de recolher dados que permitissem responder ao objetivo da investigação, na perspetiva de educadores e professores do Ensino Básico e Secundário, elaborou-se um questionário. Este questionário incluía questões fechadas, com uma escala de Likert de 5 pontos (ANEXO I), foi aplicado *online* utilizando o *Google docs* e incluiu questões ligadas: 1) ao relacionamento dos coordenadores com a liderança de topo; 2) às emoções e motivações dos coordenadores no desempenho das suas funções de liderança intermédia e 3) à satisfação ou bem estar afetivo dos coordenadores e a forma como estas poderiam afetar o clima de colaboração organizacional.

O convite para o preenchimento dos referidos questionários foi enviado por *email*, com o respetivo protocolo de investigação (ANEXO I), assegurando a confidencialidade dos dados e proteção do anonimato e especificando o seu exclusivo uso ser a recolha de dados para a redação de uma tese no âmbito do Mestrado em Ciências de Educação – Gestão, Avaliação e Supervisão Escolares, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria.

Numa segunda fase, e com base na análise estatística descritiva dos dados recolhidos no questionário elaborou-se também uma entrevista estruturada, de respostas abertas (ANEXO II). Optou-se portanto por uma metodologia mista porque se pretendia que as respostas do questionário fossem, tanto quanto possível, contextualizadas:

“ (...) reconhece-se que essa significação é contextual, isto é, constrói-se e estabelece-se em relação a outros significantes. Está implícita, igualmente, a ideia que a acção e a realidade humanas se constituem em fenómenos tão complexos que a sua simplificação em variáveis manipuláveis, como o pretende a investigação hipotético-dedutiva, não seria suficiente nem adequada para a sua abordagem.” (Amado, 2013:41)

Pretendeu-se então perceber melhor os resultados usando métodos qualitativos para contextualizar métodos quantitativos:

“Qualitative data and analysis function as the glue that cement the interpretation of multimethod results. In one respect, qualitative data are used as the critical counterpart to quantitative methods.” (Jipp, 1979:609)

Numa terceira fase, os dados recolhidos pelo questionário foram também alvo de um tratamento estatístico correlacional. Com base nos resultados aqui obtidos, e juntamente com os já anteriormente recolhidos na estatística descritiva e nas entrevistas, redigiram-se então as conclusões.

Pretendia-se que o questionário se disseminasse entre o máximo de coordenadores (de departamento, projectos, oferta formativa, directores de turma...) tendo-se enviado o *email* a pessoas que cumpriam ou já tivessem cumprido essas funções, em várias escolas do país. Pedia-se que, por sua vez, essas pessoas repassassem o mesmo *email* a outros docentes que soubessem estar ou ter estado nas mesmas funções. Pretendia-se alargar o número de respostas e evitar o risco que todos os respondentes fossem da(s) mesma(s) escola(s) ou agrupamento de escolas.

Um pequeno imprevisto surgiu nesta fase ao se constatar que muitos docentes não estavam familiarizados com esta ferramenta digital e não terem respondido por não desejarem ser identificados. Ao perceber isto a investigadora decidiu então recorrer também à publicação do questionário no *Facebook*, para alargar o número de respondentes, o que se revelou muito mais eficaz, a julgar pelo número de respostas obtidas em menos dias.

Nesta fase de recolha de dados, que durou cerca de dois meses, participaram 46 pessoas.

Após esta recolha de dados e primeira análise estatística descritiva dos mesmos, realizamos então a entrevista porque a pesquisa unicamente quantitativa forneceu-nos dados cuja interpretação estaria descontextualizada, e que uso de uma metodologia de pesquisa alternativa poderia complementar, entendendo-se que: *‘(...) qualitative and quantitative methods should be viewed as complementary rather than as rival camps. In fact, most textbooks underscore the desirability of mixing methods given the strengths and weaknesses found in single method designs.’* (Jick, 1979:602).

Após uma análise estatística descritiva dos questionários, surgiram-nos dúvidas ou sugeriam-se contradições entre as próprias respostas. Com o objetivo de tentar esclarecer as dúvidas e de melhor interpretar essas aparentes contradições, realizou-se uma entrevista estruturada, que tinha um roteiro específico e onde se pedia ao entrevistado a opinião e interpretação pessoal de alguns dados recolhidos no questionário, com base na sua experiência, sendo as respostas abertas. Pretendia-se dar significado, contextualização a algumas percentagens aparentemente contraditórias: *“(...) a finalidade é adicionar novos casos quando nos já analisados provocamos alguma controvérsia ou surge informação que aponta para diferentes direcções.”* (Sampieri, Collado e Lucio: 2013,409) e assim *“(...) com as perguntas e respostas, conseguimos uma comunicação e ao mesmo tempo uma construção de significados a respeito de um tema (Janesick, 1998).”* (Sampieri, Collado e Lucio: 2013,425).

Pretendeu-se assim: *“(...)conseguir uma perspectiva mais ampla e profunda do fenómeno. [De forma a que nossa] percepção sobre ele se torna mais integral, completa e holística (Newman et al., 2002).”* (Sampieri, Collado e Lucio:2013,553)

As entrevistas foram também enviadas por *email* para um número alargado de educadores e professores do 1º, 2º, 3º Ciclos do Ensino Básico e Secundário, que exercessem ou já tivessem exercido o cargo de coordenador, sendo garantido, mais uma vez, o anonimato das respostas. Optou-se pelas respostas escritas porque permitiam aos respondentes refletir nas questões antes de responder. Se o objetivo era contextualizar, quisemos evitar respostas superficiais.

Com base nas respostas, foi redigido um relatório para cada uma das questões colocadas e retiraram-se conclusões que foram, posteriormente, contrastadas com a análise estatística correlacional.

Nesta última, análise estatística correlacional, foram estabelecidas correlações entre a liderança de topo (LT) e a liderança intermédia (LI), entre o clima organizacional (C) e liderança de topo e entre o clima organizacional e a liderança intermédia. Fez-se também uma correlação entre as habilitações e a liderança de topo, liderança intermédia e o clima organizacional. Também a variável do tempo de serviço foi correlacionada com a liderança de topo, intermédia e o clima organizacional.

Foram então redigidas as conclusões finais, as limitações da investigação e sugestões para investigações futuras.

CAPÍTULO III

Resultados

5. Apresentação e discussão de resultados

Após ter sido realizada a recolha de dados do questionário, procedeu-se ao registo informático que consistiu na sua sistematização numa tabela de forma à prossecução do seu tratamento por esta via. Após a validação total do ficheiro informático, este encontrava-se apto para a sua análise estatística e interpretação utilizando software estatístico, o SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*).

Os dados serão aqui apresentados sob a forma de tabelas, sempre antecidos de uma breve interpretação. Como critério metodológico, optou-se por apresentar os resultados da investigação segundo a ordem do questionário. Começaremos pela análise estatística descritiva e de seguida contextualizaremos algumas das questões que nos suscitaram dúvidas com as respostas dos entrevistados, sobre essas mesmas dúvidas. Por fim, estão apresentadas as tabelas da análise estatística correlacional e sua breve interpretação.

5.1.Caraterização dos participantes no estudo

Responderam ao questionário 46 sujeitos. Tinham entre 31 e 40 anos 10.9%, entre 41 e 50 anos 58.7% e 51 ou mais anos 30.4% (Tabela 1).

A habilitação mais frequente foi a licenciatura (n=30, 65.2%), 32.6% (n=15) tinham formação pós-graduada, 15.2% (n=7) pós-graduação, 13.0% (n=6) mestrado e 4.3% (n=2) doutoramento. Apenas um (2.2%) sujeito tinha como habilitação o bacharelato.

O tempo de serviço dos sujeitos situava-se entre 6 e 15 anos para 8.7% (n=4), entre 16 e 25 anos para 45.7% (n=21) e na mesma proporção 26 ou mais anos de serviço.

Tabela 1. Caraterização da amostra: Idade, habilitações, tempo de serviço

		<i>N</i>	%
Idade (anos)	Menos de 30	0	,0
	31 – 40	5	10,9
	41 – 50	27	58,7
	51 ou mais	14	30,4
Habilitações	Bacharelato	1	2,2
	Licenciatura	30	65,2
	Pós graduação	7	15,2
	Mestrado	6	13,0
	Doutoramento	2	4,3
Tempo de serviço (anos)	Menos de 5	0	,0
	6 - 15	4	8,7
	16 - 25	21	45,7
	26 ou mais	21	45,7

5.2. Resultados

5.2.1. Análise estatística descritiva

5.2.1.1. Liderança de topo

Os itens que recebem respostas de maior frequência média são: o 4 “Divulga informação, para que possamos atuar” (M=3.7, DP=1.2) com a moda² das respostas em “frequentemente, se não sempre” (39.1%); e o 9 “Promove o trabalho colaborativo” (M=3.7, DP=1.1) com a moda na opção “com alguma frequência” (41.3%). A menor frequência vamos encontrar no item 7 “Exige-me que supervisione o trabalho pedagógico dos colegas” (M=2.4, DP=1.2) com 32.6% das respostas em “Por vezes”. (Tabela 2).

Tabela 2. Liderança de topo: distribuição das respostas por item, média e desvio-padrão

Itens	M	DP	N		UVPO		PV		CAF		FSS	
			n	%	n	%	n	%	N	%	n	%
1. Prefere que as pessoas sejam dirigidas / comandadas.	3,3	1,0	1	2,2	10	21,7	15	32,6	15	32,6	5	10,9
2. Convida-me a participar nas decisões.	2,9	1,2	6	13,0	12	26,1	13	28,3	11	23,9	4	8,7
3. Dá aos seus subordinados apenas a informação de que eles necessitam para fazer as tarefas imediatas.	3,0	1,0	4	8,7	9	19,6	17	37,0	14	30,4	2	4,3
4. Divulga informação, para que possamos atuar.	3,7	1,2	1	2,2	7	15,2	13	28,3	7	15,2	18	39,1
5. Recorre aos meus conhecimentos, às informações e às sugestões para que possa tomar melhores decisões.	3,1	1,3	6	13,0	12	26,1	5	10,9	18	39,1	5	10,9
6. Apoia e respeita as minhas decisões.	3,6	1,1	0	,0	10	21,7	7	15,2	19	41,3	10	21,7
7. Exige-me que supervisione o trabalho pedagógico dos colegas.	2,4	1,2	12	26,1	15	32,6	7	15,2	11	23,9	1	2,2
8. Considera que a minha opinião é relevante em Conselho Pedagógico.	3,2	1,2	4	8,7	9	19,6	13	28,3	12	26,1	8	17,4
9. Promove o trabalho colaborativo.	3,7	1,1	2	4,3	5	10,9	9	19,6	19	41,3	11	23,9
10. Acolhe a experiência e o saber de outros para organizar as tarefas de supervisão.	3,5	0,9	0	,0	7	15,2	18	39,1	14	30,4	7	15,2
11. Promove a reflexão no trabalho desenvolvido.	3,5	0,8	0	0	5	10,9	19	41,3	17	37,0	5	10,9

M – Média; DP – Desvio-padrão; N- Nunca; UVPO- Uma vez por outra; PV- Por vezes; CAF-Com alguma frequência; FSS- Frequentemente, se não sempre. Moda assinalada a negrito.

² A moda é o valor mais frequente. As respostas aos itens foi efetuada numa escala de tipo Likert de 5 pontos, que tem um nível de mensuração ordinal. Neste casos a média é uma estatística descritiva enviesada, foi apresentada pela facilidade de interpretação que encerra mas a informação foi complementada com a distribuição de frequências com a moda assinalada.

5.2.1.2. Liderança intermédia

O item em que os inquiridos mais se reveem é no 10 “Considero-me respeitado pelos colegas” (M=4.2, DP=0.6), em que 56.5% das respostas estão na opção “aplica-se a mim”.

O item com que menos os sujeitos se identificam é o 7 “Diferencio abordagens com os colegas de acordo o género” (M=1.8, DP=1.1), com 60.9% na resposta “em geral não se aplica a mim”. (Tabela 3)

Tabela 3. Liderança intermédia: distribuição das respostas por item, média e desvio-padrão

Itens	M	DP	NSANM		EGNSAM		AUPM		AM		ACM	
			n	%	n	%	n	%	N	%	n	%
1. Considero-me líder de uma equipa de trabalho.	3,3	1,1	5	10,9	2	4,3	15	32,6	20	43,5	4	8,7
2. Considero-me um intermediário entre a direção e os restantes docentes.	3,2	1,1	3	6,5	8	17,4	15	32,6	16	34,8	4	8,7
3. Sinto-me limitado nas minhas tarefas de supervisão.	2,7	1,0	7	15,2	12	26,1	18	39,1	8	17,4	1	2,2
4. Sinto-me realizado nas minhas tarefas de coordenação.	3,2	0,9	2	4,3	7	15,2	20	43,5	16	34,8	1	2,2
5. Abordo todos os meus colegas da mesma forma.	3,8	1,1	2	4,3	3	6,5	10	21,7	16	34,8	15	32,6
6. Diferencio abordagens com os colegas de acordo com a idade.	2,5	1,3	15	32,6	10	21,7	7	15,2	11	23,9	3	6,5
7. Diferencio abordagens com os colegas de acordo o género.	1,8	1,1	28	60,9	8	17,4	4	8,7	5	10,9	1	2,2
8. Diferencio abordagens com os colegas de acordo com a experiência profissional.	3,0	1,3	10	21,7	5	10,9	10	21,7	18	39,1	3	6,5
9. Não sinto constrangimentos nas relações interpessoais com as pessoas que coordeno.	3,7	1,3	4	8,7	4	8,7	10	21,7	14	30,4	14	30,4
10. Considero-me respeitado pelos colegas.	4,2	0,6	0	,0	0	,0	6	13,0	26	56,5	14	30,4
11. Não tenho qualquer desejo de manter o cargo num próximo mandato.	3,5	1,4	7	15,2	1	2,2	17	37,0	3	6,5	18	39,1

M – Média; DP – Desvio-padrão; NSANM - Não se aplica rigorosamente nada a mim; EGNSAM - Em geral, não se aplica a mim; AUPM- Aplica-se um pouco a mim; AM- Aplica-se a mim; ACM- Aplica-se completamente a mim. Moda assinalada a negrito.

5.2.1.3. Clima organizacional

Vários itens obtiveram a média de 3.5. O item 8 “As pessoas sentem que pertencem a uma comunidade escolar” obteve média de 3.5 (DP=0.7), com a moda na opção “aplica-se a mim” com 45.7%. No item 4 “Os coordenadores sentem que podem crescer e desenvolver-se pessoalmente” (M=3.5, DP=0.9) a moda também se situou na opção “aplica-se a mim” com 39.1% das respostas. No item 9, “A vida na escola é comandada por pessoas que inspiram um sentido de satisfação no seu trabalho” a média de 3.5 teve associado um DP de 0.9, a resposta mais frequente foi “aplica-se um pouco a mim” (41.3%). No item 1, “A direção da minha escola cria um sentido de propósito para os professores, mediante a criação de uma visão para o futuro” (M=3.5, DP=1.4) o valor modal ocorreu na opção “aplica-se completamente a mim” (37.0%). Por fim, o item 7 “A formação contínua é fomentada” (M=3.5, DP=1.0) obteve dois pontos modais com 34.8%, respetivamente “Aplica-se um pouco a mim” e “Aplica-se a mim”. (Tabela 4)

Tabela 4. Clima organizacional: distribuição das respostas por item, média e desvio-padrão

Itens	M	DP	NSARN		EGNSAM		AUPM		AM		ACM	
			n	%	N	%	n	%	n	%	n	%
1. A direção da minha escola cria um sentido de propósito para os professores, mediante a criação de uma visão para o futuro	3,5	1,4	7	15,2	1	2,2	17	37,0	3	6,5	18	39,1
2. Nesta organização, os coordenadores sentem que controlam as suas decisões – não sendo apenas peões ou meros dentes da engrenagem.	3,4	1,0	0	0	10	21,7	13	28,3	18	39,1	5	10,9
3. Os coordenadores sentem que as suas ações influenciam, efetivamente, a vida da escola.	3,2	0,9	1	2,2	9	19,6	18	39,1	15	32,6	3	6,5
4. Os coordenadores sentem que podem crescer e desenvolver-se pessoalmente.	3,5	0,9	0	0	7	15,2	16	34,8	18	39,1	5	10,9
5. As pessoas sentem que a direção se preocupa com o seu bem-estar.	3,2	0,9	1	2,2	6	13,0	24	52,2	11	23,9	4	8,7
6. Existem um clima de confiança e respeito mútuo.	3,4	1,2	3	6,5	6	13,0	17	37,0	10	21,7	10	21,7
7. A formação contínua é fomentada.	3,5	1,0	1	2,2	5	10,9	16	34,8	16	34,8	8	17,4

8. As pessoas sentem que pertencem a uma comunidade escolar.*	3,5	0,7	0	0	3	6,5	19	41,3	21	45,7	3	6,5
9. A vida na escola é comandada por pessoas que inspiram um sentido de satisfação no seu trabalho.	3,5	0,9	0	0	5	10,9	19	41,3	16	34,8	6	13,0
10. As pessoas sentem-se envolvidas e concentradas no que fazem.	3,4	0,9	1	2,2	3	6,5	23	50,0	13	28,3	6	13,0
11. Não tenho qualquer desejo de manter o cargo num próximo mandato.	3,4	0,7	0	0	3	6,5	23	50,0	17	37,0	3	6,5

M – Média; DP – Desvio-padrão; NSARN - Não se aplica rigorosamente nada a mim; EGNSAM - Em geral, não se aplica a mim; AUPM- Aplica-se um pouco a mim; AM- Aplica-se a mim; ACM- Aplica-se completamente a mim. Moda assinalada a negrito.

5.2.2. Análise descritiva das entrevistas

Partindo de dados obtidos pelos questionários, observa-se que quando questionados sobre a *liderança de topo*, 32,6 % dos inquiridos responderam que achavam que os seus diretores preferiam (“por vezes” ou “ com alguma frequência” para a maioria dos respondentes) que as pessoas fossem dirigidas. No entanto, 41,3% responderam que os seus diretores promoviam o trabalho colaborativo e também 41,3% que estes apoiavam as suas decisões. 39,1% afirmaram que as direções divulgam informação para que possam atuar.

Se 41,3% dos coordenadores são apoiados e aparentemente trabalham em equipa, porque pensam 39,1% deles que os diretores prefeririam dirigi-los? Foi o que se perguntou ao nosso grupo de entrevistados e as respostas apontam para o facto de que liderar é muito difícil e tomar decisões ainda mais. Há quem pense que “*o jogo do empurra está muitas vezes presente, quer por parte dos coordenadores, quer do diretor*”. Ou seja, “*quando dá jeito é o diretor que toma a decisão, outras vezes dá jeito que seja o coordenador. Por vezes, aliás muitas vezes, tomam-se as decisões com a cobertura da capa do Conselho Pedagógico*”. Há também quem pense que “*em muitos casos os diretores acabam por tomar uma atitude mais diretiva por conhecerem as dificuldades do exercício da coordenação e a não assunção das responsabilidades por alguns (muitos?) coordenadores.*”

A maioria das respostas dos entrevistados apresenta uma visão generosa da liderança de topo e aponta o foco para os próprios coordenadores que se sente terem um

papel fundamental na gestão dos seus departamentos, muitas responsabilidades e muito trabalho e que isso nem sempre é compreendido pelos colegas. Alguns dos entrevistados pensam que quem preferia efetivamente ser dirigido eram os próprios coordenadores. Seria, nas palavras de uma professora, *“por uma questão de “facilitismo” e “comodismo” da parte dos coordenadores. Na minha perspectiva, é muito mais trabalhoso tomar iniciativas e arcar com as “consequências” de algumas tomadas de decisão do que simplesmente cumprir instruções que vêm diretamente da Direção. Depois, não é muito claro para os coordenadores até onde podem ir e existe receio de tomar decisões/ter iniciativas que depois possam ser mal interpretadas pela Direção.”* Não fica então claro porque acham os coordenadores que os directores preferiam dirigi-los, como responderam no questionário, ou se entenderam que prefeririam ser dirigidos.

Há também quem tenha considerado que os coordenadores *“não consigam desligar a direção de uma antiga e antiquada ideia de chefia que só «dava liberdade» até um certo ponto, não aceitando correr os riscos que uma verdadeira promoção da liberdade pode acartar. Penso que os coordenadores gostam de ser dirigidas nas grandes coisas e não o ser nas pequenas, para lhes dar a impressão de que ainda decidem alguma coisa.”*

Realça, no entanto, que os entrevistados pensam que as funções de coordenador não estarão bem definidas e que as suas responsabilidades, que se aceita como sendo muitas, estão sempre mais ou menos dependentes da liberdade de ação que a direção lhes dá. Mas que isso nem sempre é assim entendido pelos restantes colegas. Talvez aqui então se compreenda que a maioria dos coordenadores e ex-coordenadores que responderam ao questionário preferissem ser dirigidos. Seria clarificador das suas funções e, de certa forma, desresponsabilizava-os das tomadas de decisão menos simpáticas.

Quando inquiridos sobre as razões que pensam justificar as poucas vezes que lhes exige que supervisionem os colegas, umas das atribuições do cargo de coordenador, de acordo com o Dec. - Lei n.º75/2008, duas ideias centrais aparecem nas respostas dos entrevistados: 1) a direção acaba por assumir ela própria essa função, por compreenderem a dificuldade da tarefa, já que muitas vezes ela só acontece quando se detetam problemas, ou por saber que os coordenadores não têm tempo, nos seus horários, para o fazerem; 2) porque se considera que sendo o coordenador também um colega se pode criar um clima constrangedor no seio dos departamentos. Nas palavras de uma das entrevistadas: *“é uma medida delicada e que exige uma decisão que não agrada nem a professores nem a coordenadores. Ainda existe o sentimento de intrusão, quando alguém entra na sala de aula. Existe também o sentimento, da parte de quem é observado, de que vai*

ser alvo de comentários. A aula é sua, o que vão lá fazer os professores (que nada mais são do que colegas).” Há também quem considere que essa exigência não é feita porque talvez as direções considerem que essa é já uma prática comum ou porque confiam que os coordenadores têm conhecimento do trabalho dos colegas e que esta competência está bem delegada, tratando-se de uma relação de confiança.

Nas questões sobre a *liderança intermédia* do questionário, 43,5% considera-se líder de uma equipa de trabalho e precisamente a mesma percentagem responde que se sente um pouco realizado com as suas tarefas de coordenação, mas a maioria das respostas revela que não gostaria de voltar a desempenhar o cargo. Ao perguntar o porquê dessa relutância em se manter nas funções, as razões apresentadas pelos entrevistados são variadas destacando-se a falta de reconhecimento por parte da liderança de topo ou dos colegas do seu trabalho, essencialmente porque *“a liderança efetiva pode desgastar /desgasta as relações interpessoais, criar roturas indesejáveis. O cargo carece de horas para exercício de funções.”* Ou nas palavras de outro professor: *“É uma função ingrata, que exige disponibilidade e entrega e por muita organização, capacidade de liderança e outras qualidades que os coordenadores possuam têm de tomar decisões que são polémicas e nem sempre do agrado da restante equipa de trabalho e isso não é fácil.”* Há também alguma concordância que sendo este cargo atribuído por nomeação da direção e que isso não traz necessariamente reconhecimento, que acresce trabalho e responsabilidades, não se entende como se pode continuar a exercê-lo, porque não se reconhece o coordenador como um líder. Nas palavras de um dos entrevistados, vê-se um *“chefe infeliz”*.

As razões para a insatisfação no cargo, segundo os entrevistados, e o desejo de não continuidade parecem ser as mesmas na maioria das respostas: *“a excessiva carga burocrática e crescente desumanização das relações entre pares leva a uma sensação de frustração e desânimo que faz os docentes desistirem de investir na sua carreira profissional.”*. *“Os cargos têm limitações e imposições legais e de outra ordem que são difíceis de contornar e viver bem e, conseqüentemente, não há grande margem de manobra; vejo-os como sobrecarga de trabalho em horas de infinito trabalho e reuniões tantas vezes improdutivas e infundáveis. Só deviam ser dados a quem tem redução de horas letivas ou provocar essa redução.”* A ideia geral que o cargo não traz qualquer vantagem, só desvantagens, invade todos os entrevistados. Apenas uma pessoa aponta para se poder eventualmente gostar do cargo: atração por protagonismo.

A partir do questionário sabe-se também que a maioria dos coordenadores não diferencia a abordagem com os seus colegas baseando-se em género (60,9% respondeu

“não se aplica nada a mim”) ou idade (estando a moda nos 32,6% “não se aplica nada a mim”), mas em experiência profissional já diferencia (estando a moda nos 39,1% “aplica-se a mim”). Nas entrevistas a maioria afirma que idade e experiência profissional andam normalmente a par, mas admitem que isso não é sinónimo de maior competência. Por razões culturais, pela velha e usual máxima de “respeito pelos mais velhos”, sentem que se deve portanto diferenciar a abordagem. Quanto à diferenciação por género, que a maioria afirma não fazer, uma resposta nos chamou a atenção: “*Talvez porque a diferença de género no ensino não tenha visibilidade, pois há poucos homens (...)*”. Não terá então a ver com igualdade de género no trabalho, mas pura e simplesmente porque um dos géneros não está muito representado.

Relativamente ao *clima organizacional*, 39,1% das respostas ao questionário afirma que “aplica-se completamente a mim” a questão em que a direcção das suas escolas cria um sentido de propósito, uma visão para o futuro e a mesma percentagem afirma que sentem, como coordenadores, que controlam as suas decisões. 52% afirma que a direcção se preocupa com o seu bem estar, 50% pensa que as pessoas se sentem um pouco envolvidas e concentradas no que fazem. Mas, mais uma vez, num outro contexto, quando questionadas se desejavam manter o cargo, a percentagem sobe para 50%, respondendo que não. Se a direcção criou o tal sentido de propósito e os coordenadores controlam as suas decisões, de acordo com as respostas, porque não querem continuar? Ou não serão estas as questões que influenciam a sua motivação para se manterem no cargo?

Nas entrevistas se percebe rapidamente que a resposta para esta recusa em manter o cargo está sempre nos mesmos pontos: o não reconhecimento entre pares e por superiores hierárquicos e o acréscimo de horas de trabalho. Estes são os principais factores de desmotivação para o exercício do cargo de coordenador apontados. Porém, não se esclarece se o superior hierárquico a que se referem é a direcção ou o Ministério da Educação. Também os mega-agrupamentos e sua possível dispersão geográfica agravaram o descontentamento com o cargo porque criaram novas dificuldades, segundo um dos entrevistados. Mesmo reconhecendo a importância das coordenações, manterem-se dedicados aos seus alunos, é o primeiro interesse e vocação destes profissionais, de acordo com várias respostas.

5.2.3 *Análise estatística correlacional*

5.2.3.1. *Correlação de Spearman entre a liderança de topo e a liderança intermédia*

A correlação de Spearman foi usada para avaliar a relação entre as respostas aos itens relativos à liderança de topo, itens da liderança intermédia e itens do clima. Trata-se de uma correlação não paramétrica por as variáveis terem um nível de mensuração ordinal (escala de tipo Likert).

Para interpretar as correlações consideramos os pontos de corte sugeridos por Cohen em 1988 e ainda hoje largamente seguidos na literatura:

$\pm .10 \leq r \leq .29$ Fraca (small; weak)

$\pm .30 \leq r \leq .49$ Moderada (medium, moderate)

$\pm .50 \leq r \leq \pm 1.0$ Elevada (large, strong)

Serão consideradas para interpretação as correlações moderadas a altas, dado que uma correlação de, por exemplo .29, significa uma variância comum entre as variáveis em causa de 8.4%, logo com um valor substantivo reduzido. São interpretadas apenas as correlações com um nível de significância associado de .05. A correlação para além da magnitude tem ainda como elemento de interpretação o sinal, positivo ou negativo. Assim, uma correlação com sinal positivo (ex.: .50) significa que as duas variáveis em estudo variam no mesmo sentido, quando uma cresce a outra também cresce, já as que têm sinal negativo (ex.: -.50) têm um significado inverso, quando uma variável cresce a outra decresce.

Na Tabela 5 é apresentada a matriz de correlações entre os itens da **liderança de topo** (LT) e a **liderança intermédia** (LI).

Os itens 1, 3 e 11 do grupo LT não se correlacionam significativamente com qualquer dos itens da LI.

O item 2 (Convida-me a participar nas decisões) e o item 4 (Divulga informação, para que possamos atuar) da LT obtiveram correlações moderadas positivas com o item 2 (Considero-me um intermediário entre a direção e os restantes docentes) da LI. Dito de outra forma, quando a LT permite a participação nas decisões e divulga a informação, verifica-se a tendência para que o coordenador se considere intermediário entre a direção e os restantes docentes.

O item 5 (Recorre aos meus conhecimentos, às informações e às sugestões para que possa tomar melhores decisões), o item 8 (Considera que a minha opinião é relevante em Conselho Pedagógico) e o item 9 (Promove o trabalho colaborativo) da LT correlacionaram-se moderadamente com os itens 2 (Considero-me um intermediário entre a direção e os restantes docentes) e 4 (Sinto-me realizado nas minhas tarefas de coordenação) da LI. Esta associação aponta no sentido de um maior compromisso e realização quando o contributo do docente é valorizado.

O item 6 (Apoia e respeita as minhas decisões) da LT obteve uma correlação negativa, significativa com magnitude no limiar do ponto de corte (.3) com o item 3 (Sinto-me limitado nas minhas tarefas de supervisão) e positiva moderada com o item 4 (Sinto-me realizado nas minhas tarefas de coordenação) e 10 (Considero-me respeitado pelos colegas) da LI. Quando a LT apoia e respeita as decisões, há tendência para que o docente não se sinta limitado e pelo contrário sinta realização nas tarefas de coordenação e respeito da parte dos colegas.

O item 7 (Exige-me que supervise o trabalho pedagógico dos colegas) da LT obteve uma correlação alta com o item 2 (Convida-me a participar nas decisões) e moderada com o item 3 (Sinto-me limitado nas minhas tarefas de supervisão) da LI. Uma maior exigência de supervisão está associada a uma maior participação nas decisões mas também a um sentimento de limitação nas tarefas de supervisão.

O item 10 (Acolhe a experiência e o saber de outros para organizar as tarefas de supervisão) da LT obteve uma correlação negativa, significativa com o item 3 (Sinto-me limitado nas minhas tarefas de supervisão) e positiva moderada com o item 4 (Sinto-me realizado nas minhas tarefas de coordenação) da LI. Quando a LT valoriza a experiência e saber do docente este tende a sentir-se realizado e não se sente limitado.

Tabela 5.

	Liderança de topo										
Liderança intermédia	1. Prefere que as pessoas sejam dirigidas / comandadas.	2. Convida-me a participar nas decisões.	3. Dá aos seus subordinados apenas a informação de que eles necessitam para fazer as tarefas imediatas.	4. Divulga informação, para que possamos atuar.	5. Recorre aos meus conhecimentos, às informações e às sugestões para que possa tomar melhores decisões.	6. Apoia e respeita as minhas decisões.	7. Exige-me que supervise o trabalho pedagógico dos colegas.	8. Considera que a minha opinião é relevante em Conselho Pedagógico.	9. Promove o trabalho colaborativo.	10. Acolhe a experiência e o saber de outros para organizar as tarefas de supervisão.	11. Promove a reflexão no trabalho desenvolvido
1. Considero-me líder de uma equipa de trabalho.	-,134	,129	-,104	,143	,211	,082	,214	,258	,102	-,034	,036
2. Considero-me um intermediário entre a direção e os restantes docentes.	,003	,359*	-,107	,472**	,416**	,197	,504**	,441**	,352*	,108	,207
3. Sinto-me limitado nas minhas tarefas de supervisão.	,248	-,091	,060	-,147	-,251	-,296*	,324*	-,122	-,150	-,361*	-,259
4. Sinto-me realizado nas minhas tarefas de coordenação.	-,089	,164	,142	,289	,341*	,423**	-,070	,485**	,358*	,385**	,275
5. Abordo todos os meus colegas da mesma forma.	-,110	-,078	-,192	,097	,037	,257	-,132	,207	,135	,249	-,009
6. Diferencio abordagens com os colegas de acordo com a idade.	-,178	,031	-,080	,214	,123	,069	-,050	,078	-,052	,221	,220
7. Diferencio abordagens com os colegas de acordo o género.	-,286	-,026	-,066	,162	-,023	-,049	-,168	-,029	,042	,147	,084
8. Diferencio abordagens com os colegas de acordo com a experiência profissional.	-,100	,005	,025	,031	,053	-,058	-,170	-,070	-,139	,123	,225
9. Não sinto constrangimentos nas relações interpessoais com as pessoas que coordeno.	,065	-,094	-,130	-,100	-,052	,011	-,046	,001	,007	-,048	,072
10. Considero-me respeitado pelos colegas.	,002	,213	-,051	,113	,227	,368*	-,010	,183	,035	-,101	,053
11. Não tenho qualquer desejo de manter o cargo num próximo mandato.	-,037	,186	-,158	-,029	,093	,011	,144	,129	,162	-,037	,046

*p<.05; **p<.

5.2.3.2. Correlação de Spearman entre clima organizacional e a liderança de topo

Na Tabela 6 é apresentada a matriz de correlações entre o **Clima (C)** e a **LT**. Nesta tabela podem ser observadas várias correlações moderadas e altas entre as questões relativas à liderança de topo com as questões referentes ao clima organizacional. A análise será efetuada questão a questão como na tabela anterior, de forma a tirar a máxima informação possível dos resultados.

O item 1 da LT (Prefere que as pessoas sejam dirigidas / comandadas) obteve correlações moderadas de sinal negativo com os itens 3 (Os coordenadores sentem que as suas ações influenciam, efetivamente, a vida da escola), 5 (As pessoas sentem que a direção se preocupa com o seu bem-estar) e 9 (A vida na escola é comandada por pessoas que inspiram um sentido de satisfação no seu trabalho) do C. Assim, quando uma LT prefere que as pessoas sejam comandadas tem associada a perceção de que a direção não se preocupa com o seu bem estar, os coordenadores não sentem a sua influência na vida da escola como importante e a satisfação diminui.

Pelo contrário, o item 2 da LT (Convida-me a participar nas decisões) obteve correlações elevadas de sinal positivo com os itens 2 (Nesta organização, os coordenadores sentem que controlam as suas decisões – não sendo apenas peões ou meros dentes da engrenagem), e 10 (As pessoas sentem-se envolvidas e concentradas no que fazem), e correlações moderadas com os itens 3 (Os coordenadores sentem que as suas ações influenciam, efetivamente, a vida da escola), 4 (Os coordenadores sentem que podem crescer e desenvolver-se pessoalmente), 5 (As pessoas sentem que a direção se preocupa com o seu bem-estar), 6 (Existe um clima de confiança e respeito mútuo), 7 (A formação contínua é fomentada), e 9 (A vida na escola é comandada por pessoas que inspiram um sentido de satisfação no seu trabalho) do C. Um padrão de correlações idêntico foi obtido com o item 5 da LT (Recorre aos meus conhecimentos, às informações e às sugestões para que possa tomar melhores decisões) com correlações elevadas com os itens 2, 3, 6, 7, e 10, e correlações moderadas com os itens 4, 5 e 9. A participação nas decisões, assim como a valorização da informação e conhecimento dos coordenadores têm claramente associada um melhor clima sentindo as pessoas maior autonomia, envolvimento, eficácia e satisfação, a tendência é que aumente a perceção de que são importantes para a LT e que esta se preocupa de facto com as pessoas.

O item 3 da LT (Dá aos seus subordinados apenas a informação de que eles necessitam para fazer as tarefas imediatas) obteve uma correlação negativa moderada com o item 9 (A vida na escola é comandada por pessoas que inspiram um sentido de satisfação no seu trabalho) do C. O controlo da informação por parte da LT tem associada uma menor satisfação.

Por outro lado, a partilha de informação (item 4 da LT: Divulga informação, para que possamos atuar) obteve correlações elevadas com vários itens do C, a saber, item 2 (Nesta organização, os coordenadores sentem que controlam as suas decisões – não sendo apenas peões ou meros dentes da engrenagem), item 3 (Os coordenadores sentem que as suas ações influenciam, efetivamente, a vida da escola), item 4 (Os coordenadores sentem que podem crescer e desenvolver-se pessoalmente), item 6 (Existem um clima de confiança e respeito mútuo), item 10 (As pessoas sentem-se envolvidas e concentradas no que fazem), e correlações moderadas com os itens 5 (As pessoas sentem que a direção se preocupa com o seu bem-estar) e 7 (A formação contínua é fomentada). Temos pois que a partilha de informação está associada a um melhor clima organizacional, em quase todos os aspetos focados no questionário.

Favorecendo também quase todos os aspetos do clima organizacional evidenciam-se ainda os itens 6 (Apoia e respeita as minhas decisões), 9 (Promove o trabalho colaborativo), 10 (Acolhe a experiência e o saber de outros para organizar as tarefas de supervisão) e 11 (Promove a reflexão no trabalho desenvolvido). O item 6 da LT obteve correlações elevadas com os itens 2 (Nesta organização, os coordenadores sentem que controlam as suas decisões – não sendo apenas peões ou meros dentes da engrenagem), 3 (Os coordenadores sentem que as suas ações influenciam, efetivamente, a vida da escola), 4 (Os coordenadores sentem que podem crescer e desenvolver-se pessoalmente), 6 (Existem um clima de confiança e respeito mútuo), 7 (A formação contínua é fomentada) e 10 (As pessoas sentem-se envolvidas e concentradas no que fazem), e correlações moderadas com os itens 5 (As pessoas sentem que a direção se preocupa com o seu bem-estar) e 9 (A vida na escola é comandada por pessoas que inspiram um sentido de satisfação no seu trabalho) do C. O item 9 obteve uma correlação elevada com o item 2, e correlações moderadas com os itens 3, 4, 5, 6, 7, e 9 do C. O item 10 da LT obteve correlações elevadas com os itens 2, 3, 4, 5, 6, 7, e 10, e moderada com o item 9. No item 11 da LT são observadas correlações elevadas com os itens 2, 3 e 6 do C, e correlações moderadas com os itens 4, 5, 7, 9, e 10. Estes resultados apontam para uma melhoria

generalizada do clima quando a LT respeita e apoia as decisões dos coordenadores, quando acolhe a sua experiência e saber, e quando promove a reflexão e o trabalho colaborativo.

O item 8 da LT (Considera que a minha opinião é relevante em Conselho Pedagógico) obteve correlações moderadas com os itens 3 (Os coordenadores sentem que as suas ações influenciam, efetivamente, a vida da escola), 4 (Os coordenadores sentem que podem crescer e desenvolver-se pessoalmente), 5 (As pessoas sentem que a direção se preocupa com o seu bem-estar), 6 (Existem um clima de confiança e respeito mútuo), 7 (A formação contínua é fomentada) e 10 (As pessoas sentem-se envolvidas e concentradas no que fazem), e uma correlação elevada com o item 2 (Nesta organização, os coordenadores sentem que controlam as suas decisões – não sendo apenas peões ou meros dentes da engrenagem). Relativamente aos itens anteriores, o item 8 da LT apenas se distingue no seu padrão de correlações na ausência de correlação com a satisfação (item 9 do C).

O item 7 (Exige-me que supervisione o trabalho pedagógico dos colegas) da LT não obteve qualquer correlação significativa com os itens do C.

Os itens 1 (A direção da minha escola cria um sentido de propósito para os professores, mediante a criação de uma visão para o futuro) e 8 (As pessoas sentem que pertencem a uma comunidade escolar) do C não se correlacionaram significativamente com os itens da LT. Ou seja, os conteúdos destes itens não se revelaram associados ao comportamento da LT.

O tamanho da amostra não nos permite a utilização de técnicas estatísticas que agrupem as variáveis em estudo (por exemplo análise fatorial) para uma visão mais integrada do grande número de relações observadas entre as variáveis. Para obter uma tendência dos aspetos da LT que mais se evidenciaram associadas ao clima calculamos a média das correlações dos itens da LT com os itens do C (excluindo os itens 1 e 8 do C).

Apresentamos os itens da LT por ordem decrescente de importância no clima organizacional (entre parêntesis estão as médias das correlações)³:

- 10. Acolhe a experiência e o saber de outros para organizar as tarefas de supervisão (.592)
- 6. Apoia e respeita as minhas decisões (.558)
- 5. Recorre aos meus conhecimentos, às informações e às sugestões para que possa tomar melhores decisões (.547)
- 4. Divulga informação, para que possamos atuar (.473)
- 11. Promove a reflexão no trabalho desenvolvido (.464)
- 9. Promove o trabalho colaborativo (.409)
- 2. Convida-me a participar nas decisões (.406)

³ Realçamos que os cálculos efetuados foram correlações, o que não nos permite estabelecer qualquer relação de causalidade, apenas de relação entre as variáveis em estudo.

8. Considera que a minha opinião é relevante em Conselho Pedagógico (.385)
3. Dá aos seus subordinados apenas a informação de que eles necessitam para fazer as tarefas imediatas (-.175)
1. Prefere que as pessoas sejam dirigidas / comandadas (-.261)

Tabela 6.

Clima	Liderança de topo										
	1. Prefere que as pessoas sejam dirigidas / comandadas.	2. Convida-me a participar nas decisões.	3. Dá aos seus subordinados apenas a informação de que eles necessitam para fazer as tarefas imediatas.	4. Divulga informação, para que possamos atuar.	5. Recorre aos meus conhecimentos, às informações e às sugestões para que possa tomar melhores decisões.	6. Apoia e respeita as minhas decisões.	7. Exige-me que supervise o trabalho pedagógico dos colegas.	8. Considera que a minha opinião é relevante em Conselho Pedagógico.	9. Promove o trabalho colaborativo.	10. Acolhe a experiência e o saber de outros para organizar as tarefas de supervisão.	11. Promove a reflexão no trabalho desenvolvido
1. A direção da minha escola cria um sentido de propósito para os professores, mediante a criação de uma visão para o futuro	-,037	,186	-,158	-,029	,093	,011	,144	,129	,162	-,037	,046
2. Nesta organização, os coordenadores sentem que controlam as suas decisões – não sendo apenas peões ou meros dentes da engrenagem.	-,073	,543**	-,110	,576**	,655**	,632**	,184	,532**	,519**	,673**	,591**
3. Os coordenadores sentem que as suas ações influenciam, efetivamente, a vida da escola.	-,347*	,433**	-,205	,518**	,616**	,584**	-,115	,403**	,394**	,717**	,509**
4. Os coordenadores sentem que podem crescer e desenvolver-se pessoalmente.	-,278	,308*	-,157	,534**	,436**	,534**	-,175	,480**	,471**	,557**	,312*
5. As pessoas sentem que a direção se preocupa com o seu bem-estar.	-,343*	,367*	-,142	,427**	,467**	,422**	-,065	,472**	,364*	,535**	,495**
6. Existem um clima de confiança e respeito mútuo.	-,233	,431**	-,136	,512**	,561**	,592**	-,114	,344*	,369*	,704**	,551**
7. A formação contínua é fomentada.	-,225	,332*	-,158	,467**	,566**	,680**	-,237	,319*	,322*	,530**	,397**
8. As pessoas sentem que pertencem a uma comunidade escolar.	,067	,204	,132	,153	,158	,256	-,150	,239	,155	,093	,185
9. A vida na escola é comandada por pessoas que inspiram um sentido de satisfação no seu trabalho.	-,320*	,316*	-,314*	,231	,415**	,431**	-,165	,145	,398**	,459**	,410**
10. As pessoas sentem-se envolvidas e concentradas no que fazem.	-,272	,519**	-,179	,518**	,658**	,585**	,008	,383**	,434**	,564**	,444**

*p<.05; **p<.0

5.2.3.3. Correlação de Spearman entre clima organizacional e a liderança intermédia

Continuamos com a análise da Tabela 7 onde são reportadas as correlações entre a **LI** e o **C**.

O item 7 da LI (7. Diferencio abordagens com os colegas de acordo o género) não obteve qualquer correlação significativa com os itens do C. Os itens 1 (A direção da minha escola cria um sentido de propósito para os professores, mediante a criação de uma visão para o futuro) e 8 (As pessoas sentem que pertencem a uma comunidade escolar) do C não se correlacionaram com os itens da LI.

O item 1 (Considero-me líder de uma equipa de trabalho) obteve correlações moderadas de sinal negativo com os itens 3 (Os coordenadores sentem que as suas ações influenciam, efetivamente, a vida da escola), 5 (As pessoas sentem que a direção se preocupa com o seu bem-estar) e 9 (A vida na escola é comandada por pessoas que inspiram um sentido de satisfação no seu trabalho). A perceção por parte do coordenador de que é líder de uma equipe varia inversamente à perceção de influência na vida da escola, de preocupação com o bem-estar das pessoas e com a satisfação.

O item 2 (Considero-me um intermediário entre a direção e os restantes docentes) da LI obteve correlações elevadas com os itens 2 (Nesta organização, os coordenadores sentem que controlam as suas decisões – não sendo apenas peões ou meros dentes da engrenagem), e 10 (As pessoas sentem-se envolvidas e concentradas no que fazem) do C, e moderadas com os itens 3 (Os coordenadores sentem que as suas ações influenciam, efetivamente, a vida da escola), 4 (Os coordenadores sentem que podem crescer e desenvolver-se pessoalmente), 5 (As pessoas sentem que a direção se preocupa com o seu bem-estar), 6 (Existem um clima de confiança e respeito mútuo), 7 (A formação contínua é fomentada) e 9 (A vida na escola é comandada por pessoas que inspiram um sentido de satisfação no seu trabalho). Um maior exercício do papel de intermediário entre a direção e as pessoas está associada a um melhor clima em todos os itens, com exceção apenas para os itens que não obtiveram qualquer correlação com a LI.

A perceção de limitação nas tarefas de supervisão (item 3 da LI) obteve uma correlação moderada de sinal negativo com a satisfação (item 9 do C), ditos de outra forma, maior limitação menor satisfação.

O sentimento de realização nas tarefas de coordenação (item 4 da LI) obteve correlações elevadas com os itens 2 (Nesta organização, os coordenadores sentem que controlam as suas decisões – não sendo apenas peões ou meros dentes da engrenagem), 3 (Os coordenadores sentem que as suas ações influenciam, efetivamente, a vida da escola), 6 (Existem um clima de confiança e respeito mútuo) e 10 (As pessoas sentem-se envolvidas e concentradas no que fazem.) do C e moderadas com os itens 5 (As pessoas sentem que a direção se preocupa com o seu bem-estar) e 7 (A formação contínua é fomentada). Há uma clara tendência para que o sentimento de realização do coordenador esteja associado a um melhor clima organizacional.

Os itens 5 (Abordo todos os meus colegas da mesma forma), 6 (Diferencio abordagens com os colegas de acordo com a idade) e 8 (Diferencio abordagens com os colegas de acordo com a experiência) da LI e cujo conteúdo remete para a relação com os colegas apresentam correlações moderadas ou elevadas com a maioria dos itens do C. Assim, o item 5 da LI obteve correlações elevadas com os itens 2 (Nesta organização, os coordenadores sentem que controlam as suas decisões – não sendo apenas peões ou meros dentes da engrenagem), 3 (Os coordenadores sentem que as suas ações influenciam, efetivamente, a vida da escola), 6 (Existem um clima de confiança e respeito mútuo), 7 (A formação contínua é fomentada), e 10 (As pessoas sentem-se envolvidas e concentradas no que fazem) e moderadas com os itens 4 (Os coordenadores sentem que podem crescer e desenvolver-se pessoalmente), 5 (As pessoas sentem que a direção se preocupa com o seu bem-estar) e 9 (A vida na escola é comandada por pessoas que inspiram um sentido de satisfação no seu trabalho). O item 6 da LI obteve correlações elevadas com os itens 2, 3, 4, 6, 7, e 10 e moderadas com os itens 5, e 9. O item 8 da LI obteve uma correlação elevada com o item 2, e correlações moderadas com os itens 3, 4, 5, 6, 7, e 10. Importa aqui perceber qual a relação entre si dos itens 5, 6 e 8. Os itens 5 e 6 não se correlacionam significativamente ($\rho = -.153$), enquanto os itens 5 e 8 obtiveram uma correlação moderada de sinal negativo ($\rho = -.353$). Os itens 6 e 8 obtiveram uma correlação de .483. Apesar de os inquiridos afirmarem que tratam todos os colegas da mesma forma e poder acontecer, ou não, simultaneamente diferenciação por idade, e de poder haver diferenciação por experiência profissional, as respostas aos itens do clima são idênticas, parecendo qualquer dos casos favorecer o clima. Não podemos deixar de refletir sobre a possibilidade das respostas ao item 5 (Abordo todos os meus colegas da mesma forma) da LI terem sido particularmente afetadas pelo efeito da desejabilidade social.

O item 9 (Não sinto constrangimentos nas relações interpessoais com as pessoas) e 10 (Considero-me respeitado pelos colegas) correlacionaram-se significativamente com quase

todos os itens do C. O item 9 obteve uma correlação elevada com o item 2 (Nesta organização, os coordenadores sentem que controlam as suas decisões – não sendo apenas peões ou meros dentes da engrenagem) e correlações moderadas com os itens 3 (Os coordenadores sentem que as suas ações influenciam, efetivamente, a vida da escola), 4 (Os coordenadores sentem que podem crescer e desenvolver-se pessoalmente), 5 (As pessoas sentem que a direção se preocupa com o seu bem-estar), 6 (Existem um clima de confiança e respeito mútuo), 7 (A formação contínua é fomentada), 9 (A vida na escola é comandada por pessoas que inspiram um sentido de satisfação no seu trabalho) e 10 (As pessoas sentem-se envolvidas e concentradas no que fazem). O item 10 obteve correlações elevadas com os itens 2, 3, 4, 5, 6, 7, e 10 e moderada com o item 9. A perceção de respeito por parte dos colegas assim como boas relações interpessoais são favorecedoras de um bom clima organizacional.

A vontade de não prosseguir no cargo no próximo mandato (item 10 da LI) obteve correlações significativas com os itens do clima. De elevada magnitude foram as correlações com os itens 1 (A direção da minha escola cria um sentido de propósito para os professores, mediante a criação de uma visão para o futuro), 2 (Nesta organização, os coordenadores sentem que controlam as suas decisões – não sendo apenas peões ou meros dentes da engrenagem) e 6 (Existem um clima de confiança e respeito mútuo) e de magnitude moderada com os itens 4 (Os coordenadores sentem que podem crescer e desenvolver-se pessoalmente), 5 (As pessoas sentem que a direção se preocupa com o seu bem-estar) e 7 (A formação contínua é fomentada). A vontade de descontinuar o cargo coexiste com a perceção de um bom clima. Como vimos o item 10 não se correlaciona com qualquer dos itens da LT. Outras circunstâncias não avaliadas terão relevância para a vontade de não continuação no cargo.

Dado o elevado número de correlações de magnitude moderada e alta, e à semelhança do que foi feito com a tabela anterior apresentamos a média das correlações da LI com o C com ordenação descendente (entre parêntesis):

- 10. Considero-me respeitado pelos colegas (.592)
- 6. Diferencio abordagens com os colegas de acordo com a idade (.558)
- 5. Abordo todos os meus colegas da mesma forma (.547)
- 4. Sinto-me realizado nas minhas tarefas de coordenação (.473)
- 11. Não tenho qualquer desejo de manter o cargo num próximo mandato (.464)
- 9. Não sinto constrangimentos nas relações interpessoais com as pessoas que coordeno (.409)
- 2. Considero-me um intermediário entre a direção e os restantes docentes (.406)
- 3. Sinto-me limitado nas minhas tarefas de supervisão (-.175)
- 7. Diferencio abordagens com os colegas de acordo o género (-.085)

1. Considero-me líder de uma equipa de trabalho (-.261)

8. Diferencio abordagens com os colegas de acordo coma experiência profissional (.385)

Tabela 7.

Clima	Liderança intermédia										
	1. Considero-me líder de uma equipa de trabalho.	2. Considero-me um intermediário entre a direção e os restantes docentes.	3. Sinto-me limitado nas minhas tarefas de supervisão.	4. Sinto-me realizado nas minhas tarefas de coordenação.	5. Abordo todos os meus colegas da mesma forma.	6. Diferencio abordagens com os colegas de acordo com a idade.	7. Diferencio abordagens com os colegas de acordo o género.	8. Diferencio abordagens com os colegas de acordo coma experiência profissional.	9. Não sinto constrangimentos nas relações interpessoais com as pessoas que coordeno.	10. Considero-me respeitado pelos colegas.	11. Não tenho qualquer desejo de manter o cargo num próximo mandato.
1. A direção da minha escola cria um sentido de propósito para os professores, mediante a criação de uma visão para o futuro	-,037	,186	-,158	-,029	,093	,011	,144	,129	,162	-,037	,046
2. Nesta organização, os coordenadores sentem que controlam as suas decisões – não sendo apenas peões ou meros dentes da engrenagem.	-,073	,543**	-,110	,576**	,655**	,632**	,184	,532**	,519**	,673**	,591**
3. Os coordenadores sentem que as suas ações influenciam, efetivamente, a vida da escola.	-,347*	,433**	-,205	,518**	,616**	,584**	-,115	,403**	,394**	,717**	,509**
4. Os coordenadores sentem que podem crescer e desenvolver-se pessoalmente.	-,278	,308*	-,157	,534**	,436**	,534**	-,175	,480**	,471**	,557**	,312*
5. As pessoas sentem que a direção se preocupa com o seu bem-estar.	-,343*	,367*	-,142	,427**	,467**	,422**	-,065	,472**	,364*	,535**	,495**
6. Existem um clima de confiança e respeito mútuo.	-,233	,431**	-,136	,512**	,561**	,592**	-,114	,344*	,369*	,704**	,551**
7. A formação contínua é fomentada.	-,225	,332*	-,158	,467**	,566**	,680**	-,237	,319*	,322*	,530**	,397**
8. As pessoas sentem que pertencem a uma comunidade escolar.	,067	,204	,132	,153	,158	,256	-,150	,239	,155	,093	,185
9. A vida na escola é comandada por pessoas que inspiram um sentido de satisfação no seu trabalho.	-,320*	,316*	-,314*	,231	,415**	,431**	-,165	,145	,398**	,459**	,410**
10. As pessoas sentem-se envolvidas e concentradas no que fazem.	-,272	,519**	-,179	,518**	,658**	,585**	,008	,383**	,434**	,564**	,444**

*p<.05; **p<.01

5.2.3.3. Habilitações académicas Vs. liderança de topo, liderança intermédia e clima organizacional

Como vimos na caracterização da amostra a maior parte dos inquiridos possuía o grau académico de licenciatura (65.2%). Os restantes graus têm muito menor representação, na amostra assim como na população. Para testar as diferenças nas respostas optámos por não considerar o sujeito com bacharelato e agregar todos os graus pós-graduados (pós-graduação, mestrado e doutoramento) por isoladamente não terem sujeitos em número suficiente para efetuar um teste estatístico de diferenças. Para os cálculos que se seguem foram considerados dois grupos: licenciatura (n=30) e formação pós-graduada (n=15). (Tabela 8)

Para testar as diferenças nas respostas a cada item em função das habilitações académicas foi usada a prova U de Mann-Whitney que é a alternativa não paramétrica ao t-student. Já foi referido que o nível de mensuração nos itens com resposta em formato tipo Likert é ordinal, o que não permite a utilização de provas estatísticas paramétricas. Para além das médias e desvios-padrão por item para cada grupo, são apresentadas as médias por postos (*mean rank*) por fazerem parte do cálculo da prova estatística.

Tabela 8. Liderança de topo em função da habilitação académica: média, desvios-padrão, média por postos e U de Mann-Whitney

Itens	Licenciatura			FPG			U	p
	M	DP	MP	M	DP	MP		
1. Prefere que as pessoas sejam dirigidas / comandadas.	3,50	1,01	25,17	3,00	0,76	18,67	160,0	,102
2. Convida-me a participar nas decisões.	2,63	1,16	20,42	3,40	1,12	28,17	147,5	,055
3. Dá aos seus subordinados apenas a informação de que eles necessitam para fazer as tarefas imediatas.	3,33	0,92	26,40	2,53	0,92	16,20	123,0	,010*
4. Divulga informação, para que possamos atuar.	3,47	1,25	20,47	4,20	0,94	28,07	149,0	,056
5. Recorre aos meus conhecimentos, às informações e às sugestões para que possa tomar melhores decisões.	2,80	1,27	20,58	3,53	1,13	27,83	152,5	,068
6. Apoia e respeita as minhas decisões.	3,50	0,94	21,50	3,80	1,26	26,00	180,0	,254
7. Exige-me que supervise o trabalho pedagógico dos colegas.	2,33	1,15	21,57	2,73	1,22	25,87	182,0	,283
8. Considera que a minha opinião é relevante em Conselho Pedagógico.	3,17	1,23	22,17	3,40	1,24	24,67	200,0	,536
9. Promove o trabalho colaborativo.	3,67	1,18	23,33	3,67	0,90	22,33	215,0	,800
10. Acolhe a experiência e o saber de outros para organizar as tarefas de supervisão.	3,47	1,01	23,35	3,33	0,72	22,30	214,5	,790
11. Promove a reflexão no trabalho desenvolvido.	3,53	0,90	24,13	3,33	0,72	20,73	191,000	,382

M – Média; DP – Desvio-padrão; FPG – Formação pós-graduada; MP – média de postos; *p<.05.

Os inquiridos com FPG obtiveram uma média significativamente superior aos seus colegas com licenciatura no item 2 (Considero-me um intermediário entre a direção e os restantes docentes). Nos restantes itens não se observaram diferenças estatisticamente significativas (Tabela 9).

Tabela 9. Liderança intermédia em função da habilitação académica: média, desvios-padrão, média por postos e U de Mann-Whitney

Itens	Licenciatura			FPG			U	p
	M	DP	MP	M	DP	MP		
1. Considero-me líder de uma equipa de trabalho.	3,30	1,02	22,02	3,60	1,06	24,97	195,5	,447
2. Considero-me um intermediário entre a direção e os restantes docentes.	3,00	1,14	20,00	3,73	0,59	29,00	135,0	,023*
3. Sinto-me limitado nas minhas tarefas de supervisão.	2,53	,94	20,97	3,00	1,07	27,07	164,0	,124
4. Sinto-me realizado nas minhas tarefas de coordenação.	3,30	,75	24,97	2,80	1,01	19,07	166,0	,128
5. Abordo todos os meus colegas da mesma forma.	3,90	1,16	24,28	3,67	0,98	20,43	186,5	,332
6. Diferencio abordagens com os colegas de acordo com a idade.	2,33	1,42	21,53	2,73	1,16	25,93	181,0	,274
7. Diferencio abordagens com os colegas de acordo o género.	1,73	1,20	22,78	1,73	1,03	23,43	218,5	,857
8. Diferencio abordagens com os colegas de acordo com a experiência profissional.	2,93	1,44	23,00	3,07	1,03	23,00	225,0	1,000
9. Não sinto constrangimentos nas relações interpessoais com as pessoas que coordeno.	3,60	1,33	22,57	3,80	1,15	23,87	212,0	,746
10. Considero-me respeitado pelos colegas.	4,17	0,65	22,78	4,20	0,68	23,43	218,5	,861
11. Não tenho qualquer desejo de manter o cargo num próximo mandato.	3,23	1,55	20,80	4,07	1,03	27,40	159,0	,090

M – Média; DP – Desvio-padrão; FPG – Formação pós-graduada; MP – média de postos; *p<.05.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre habilitações académicas nas respostas aos itens do clima (Tabela 10).

Tabela 10. Clima em função da habilitação académica: média, desvios-padrão, média por postos e U de Mann-Whitney

Itens	Licenciatura			FPG			U	p
	M	DP	MP	M	DP	MP		
1. A direção da minha escola cria um sentido de propósito para os professores, mediante a criação de uma visão para o futuro	3,23	1,55	20,80	4,07	1,03	27,40	159,0	,090
2. Nesta organização, os coordenadores sentem que controlam as suas decisões – não sendo apenas peões ou meros dentes da engrenagem.	3,30	0,92	22,28	3,47	0,99	24,43	203,5	,585
3. Os coordenadores sentem que as suas ações influenciam, efetivamente, a vida da escola.	3,13	0,90	22,52	3,27	0,88	23,97	210,5	,712
4. Os coordenadores sentem que podem crescer e desenvolver-se pessoalmente.	3,40	0,93	22,80	3,47	00,74	23,40	219,0	,878
5. As pessoas sentem que a direção se preocupa com o seu bem-estar.	3,23	0,94	23,85	3,13	0,64	21,30	199,5	,501
6. Existem um clima de confiança e respeito mútuo.	3,20	1,27	21,20	3,73	0,88	26,60	171,0	,176
7. A formação contínua é fomentada.	3,37	1,03	21,30	3,80	0,77	26,40	174,0	,197
8. As pessoas sentem que pertencem a uma comunidade escolar.	3,50	0,78	22,65	3,60	0,63	23,70	214,5	,782
9. A vida na escola é comandada por pessoas que inspiram um sentido de satisfação no seu trabalho.	3,40	0,89	21,60	3,67	0,82	25,80	183,0	,282
10. As pessoas sentem-se envolvidas e concentradas no que fazem.	3,27	0,83	21,07	3,73	0,96	26,87	167,0	,129
11. Não tenho qualquer desejo de manter o cargo num próximo mandato.	3,40	0,77	22,78	3,47	0,64	23,43	218,5	,863

M – Média; DP – Desvio-padrão; FPG – Formação pós-graduada; MP – média de postos; *p<.05.

5.2.3.4. Tempo de serviço Vs. liderança de topo, liderança intermédia e clima organizacional

A maior parte da amostra em estudo tem vasta experiência profissional com 45.7% com tempo de serviço entre 16 e 25 anos e, na mesma proporção com 26 ou mais anos. Apenas 8.7% tinha entre 6 e 15 anos de serviço. Também aqui foi necessário agregar níveis da variável criando a categoria entre 6 e 25 anos de serviço (n=25), mantendo-se a categoria 26 ou mais anos (n=21).

O teste de diferenças utilizado foi o U de Mann-Whitney pelos motivos já apresentados.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas respostas à liderança de topo em função do tempo de serviço (Tabela 11).

Tabela 11. Liderança de topo em função do tempo de serviço: média, desvios-padrão, média por postos e U de Mann-Whitney

Itens	6-25 anos			≥26 anos			U	p
	M	DP	MP	M	DP	MP		
1. Prefere que as pessoas sejam dirigidas / comandadas.	3,20	1,00	22,58	3,38	1,02	24,60	239,5	,597
2. Convida-me a participar nas decisões.	3,16	1,14	26,16	2,57	1,16	20,33	196,0	,131
3. Dá aos seus subordinados apenas a informação de que eles necessitam para fazer as tarefas imediatas.	2,92	0,95	22,44	3,14	1,11	24,76	236,0	,541
4. Divulga informação, para que possamos atuar.	3,84	1,14	24,40	3,62	1,28	22,43	240,0	,603
5. Recorre aos meus conhecimentos, às informações e às sugestões para que possa tomar melhores decisões.	3,40	1,12	26,56	2,71	1,38	19,86	186,0	,078
6. Apoia e respeita as minhas decisões.	3,84	0,90	25,64	3,38	1,20	20,95	209,0	,215
7. Exige-me que supervisione o trabalho pedagógico dos colegas.	2,32	1,07	22,52	2,57	1,33	24,67	238,0	,575
8. Considera que a minha opinião é relevante em Conselho Pedagógico.	3,12	1,13	22,10	3,38	1,32	25,17	227,5	,428
9. Promove o trabalho colaborativo.	3,92	1,00	26,04	3,43	1,16	20,48	199,0	,142
10. Acolhe a experiência e o saber de outros para organizar as tarefas de supervisão.	3,60	0,91	25,64	3,29	0,96	20,95	209,0	,215
11. Promove a reflexão no trabalho desenvolvido.	3,64	0,81	26,16	3,29	0,85	20,33	196,0	,117

M – Média; DP – Desvio-padrão; FPG – Formação pós-graduada; MP – média de postos.

O tempo de serviço não se mostrou importante para explicar as respostas obtidas nas questões referentes à liderança intermédia, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas (Tabela 12).

Tabela 12. Liderança intermédia em função do tempo de serviço: média, desvios-padrão, média por postos e U de Mann-Whitney

Itens	6-25 anos			≥26 anos			U	p
	M	DP	MP	M	DP	MP		
1. Considero-me líder de uma equipa de trabalho.	3,36	1,15	23,76	3,33	1,02	23,19	256,0	,879
2. Considero-me um intermediário entre a direção e os restantes docentes.	3,16	0,90	22,46	3,29	1,23	24,74	236,5	,549
3. Sinto-me limitado nas minhas tarefas de supervisão.	2,64	1,04	22,94	2,67	1,02	24,17	248,5	,747
4. Sinto-me realizado nas minhas tarefas de coordenação.	3,12	0,83	23,10	3,19	0,93	23,98	252,5	,813
5. Abordo todos os meus colegas da mesma forma.	3,80	1,12	22,90	3,90	1,09	24,21	247,5	,729
6. Diferencio abordagens com os colegas de acordo com a idade.	2,84	1,49	26,40	2,10	1,04	20,05	190,0	,099
7. Diferencio abordagens com os colegas de acordo o género.	1,96	1,31	25,12	1,52	0,87	21,57	222,0	,308
8. Diferencio abordagens com os colegas de acordo com a experiência profissional.	3,16	1,21	24,92	2,76	1,37	21,81	227,0	,414
9. Não sinto constrangimentos nas relações interpessoais com as pessoas que coordeno.	3,76	1,16	24,26	3,52	1,36	22,60	243,5	,664
10. Considero-me respeitado pelos colegas.	4,16	0,62	23,18	4,19	0,68	23,88	254,5	,843
11. Não tenho qualquer desejo de manter o cargo num próximo mandato.	3,28	1,37	21,10	3,81	1,47	26,36	202,5	,160

M – Média; DP – Desvio-padrão; FPG – Formação pós-graduada; MP – média de postos.

O tempo de serviço não se mostrou relevante para explicar as respostas obtidas nas questões referentes ao clima, não foram encontradas quaisquer diferenças estatisticamente significativas (Tabela 13).

Tabela 13. Clima em função do tempo de serviço: média, desvios-padrão, média por postos e U de Mann-Whitney

Itens	6-25 anos			≥26 anos			U	p
	M	DP	MP	M	DP	MP		
1. A direção da minha escola cria um sentido de propósito para os professores, mediante a criação de uma visão para o futuro	3,28	1,37	21,10	3,81	1,47	26,36	202,5	,160
2. Nesta organização, os coordenadores sentem que controlam as suas decisões – não sendo apenas peões ou meros dentes da engrenagem.	3,52	0,96	25,06	3,24	0,94	21,64	223,5	,366
3. Os coordenadores sentem que as suas ações influenciam, efetivamente, a vida da escola.	3,40	0,91	26,10	3,00	0,89	20,40	197,5	,130
4. Os coordenadores sentem que podem crescer e desenvolver-se pessoalmente.	3,52	0,92	24,56	3,38	0,86	22,24	236,0	,536
5. As pessoas sentem que a direção se preocupa com o seu bem-estar.	3,28	0,84	23,50	3,19	0,93	23,50	262,5	1,000
6. Existem um clima de confiança e respeito mútuo.	3,44	1,16	23,86	3,33	1,20	23,07	253,5	,837
7. A formação contínua é fomentada.	3,64	0,99	24,90	3,43	0,98	21,83	227,5	,418
8. As pessoas sentem que pertencem a uma comunidade escolar.	3,40	0,65	21,72	3,67	0,80	25,62	218,0	,283
9. A vida na escola é comandada por pessoas que inspiram um sentido de satisfação no seu trabalho.	3,64	0,86	25,60	3,33	0,86	21,00	210,0	,218
10. As pessoas sentem-se envolvidas e concentradas no que fazem.	3,52	0,82	24,20	3,33	0,97	22,67	245,0	,676
11. Não tenho qualquer desejo de manter o cargo num próximo mandato.	3,60	0,71	25,80	3,24	0,70	20,76	205,0	,163

M – Média; DP – Desvio-padrão; FPG – Formação pós-graduada; MP – média de postos.

CAPÍTULO IV

Conclusões

6. Conclusões

Terminada a investigação, a primeira grande conclusão a referir é que o estudo da relação entre a liderança positiva e a supervisão partilhada na melhoria do clima organizacional escolar é um tema atual, que se revela muito importante para as escolas, mas em relação ao qual ainda há muito a explorar. *“Advoga-se, assim, o entendimento das escolas como comunidades de aprendizagem em que os professores são incentivados a exercer a liderança e a empenharem-se na melhoria e na mudança dos contextos em que trabalham.”* (Flores, 2014:15)

A organização-escola como alvo de investigação, em que o foco da satisfação e da motivação como consequência da liderança exercida, é posto nos professores, tem sido pouco abordado em Portugal, a julgar pela pouca literatura encontrada nesta área de autores nacionais, mas são questões diretamente relacionadas com as questões da qualidade do serviço prestado por estas instituições e fundamentais para se repensar a forma como a gestão das escolas e a questão da liderança educacional é abordada:

“Questões como assegurar a qualidade das escolas (Ballion, 1994) ou a eficácia do ensino (Scheers, 2004) são indissociáveis dos modelos de administração e gestão das escolas e das respectivas lideranças (Sergiovanni e Carver, 1976; Goleman, Boyatzis e MacKee, 2003; Sergiovanni, 2004; Lorenzo Delgado, 2005; Iacocca, 2007), elementos decisivos para a reconfiguração dos sistemas educativos, para a reformulação de novas soluções organizacionais nos contextos escolares e para responder com mais rapidez e sucesso às exigências cada vez maiores das comunidades locais e das sociedades contemporâneas.” (Silva, 2010:12,13)

O propósito da nossa análise era, através dos resultados obtidos, responder à questão de investigação colocada e testá-la empiricamente, pretendendo alcançar o objetivo pré-estabelecido e, assim, contribuir para o avanço do conhecimento científico nacional nesta área.

Podemos afirmar que, da aplicação da análise estatística e da análise do conteúdo das entrevistas realizadas, se conclui que é possível estabelecer uma relação entre a liderança positiva e o clima organizacional.

Na análise estatística correlacional entre a liderança de topo e a liderança intermédia verifica-se que quando a primeira, sendo neste estudo essa liderança a direcção da escola e não a tutela ministerial, permite a participação nas decisões e divulga a informação, a tendência é para que o coordenador se considere intermediário entre a direcção e os restantes docentes. Pressupõe-se que a interpretação dada à palavra “intermediário” seja a de mediador e não a de mero elo de ligação.

Ao recorrer aos conhecimentos do coordenador, considerar as suas opiniões em Conselho Pedagógico e ao promover o trabalho colaborativo, relacionando-se isto com a função de intermediário, e sentindo-se ele algo realizado nas suas tarefas de coordenação, essa associação aponta para um sentido de maior compromisso e realização, quando o seu contributo é valorizado.

Também quando a liderança de topo apoia e respeita as decisões, há tendência para que o coordenador não se sinta limitado e pelo contrário sinta realização nas tarefas de coordenação e respeito por parte dos colegas. Assim como ao valorizar a experiência e saber do coordenador, este tende a sentir-se realizado e não se sente limitado. A participação nas decisões, assim como a valorização da informação e conhecimentos dos coordenadores têm sido claramente associados um melhor clima organizacional, sentindo as pessoas maior autonomia, envolvimento, eficácia e satisfação. A perceção que a direção se preocupa de facto com as pessoas aumenta.

Os resultados apontam para uma melhoria generalizada do clima organizacional quando a liderança de topo respeita e apoia as decisões, a experiência e saber dos coordenadores, e quando promove a reflexão e o trabalho colaborativo. Verificamos em todos os pontos focados no questionário e na análise de conteúdo das entrevistas que a partilha de informação está associada a um melhor clima organizacional.

No entanto, de uma perspetiva menos positiva, sente-se que há uma limitação nas tarefas de supervisão e essa estaria associada a uma maior participação nas decisões. Ora, o controlo da informação por parte da liderança de topo está associado a uma menor satisfação. Assim, quando uma liderança de topo prefere que os docentes sejam comandados, a essa intenção é associada a perceção de que a direção não se preocupa com o seu bem estar, logo os coordenadores não sentem a sua influência na vida da escola como importante, com a consequente diminuição da satisfação.

Na correlação entre as funções de liderança intermédia e o clima organizacional verifica-se que um maior exercício do papel de intermediário entre a direção e as pessoas está associado a um melhor clima em todos os itens passíveis de análises e há uma clara tendência para que o sentimento de realização do coordenador esteja associado a um melhor clima organizacional. A perceção de respeito por parte dos colegas assim como boas relações interpessoais são favorecedoras de um bom clima organizacional.

Apesar de os inquiridos afirmarem que tratam todos os colegas da mesma forma e poder acontecer, ou não, simultaneamente diferenciação por idade, e de poder haver diferenciação por experiência profissional, parece que qualquer dos casos favorece o clima organizacional, de acordo com as respostas aos itens do clima. Não podemos deixar de refletir sobre as possibilidades das

respostas a este item (abordo todos os meus colegas da mesma forma) terem sido particularmente afetadas pelo efeito da *desejabilidade* social. Tentamos aprofundar esta questão na entrevista e verificamos que os docentes acreditam que, por razões culturais, a velha máxima “respeito pelos mais velhos” continua em vigor e é posta em prática. A não diferenciação de género é justificada numa entrevista pela menor representatividade do sexo masculino na profissão. Conclui-se então que a não diferenciação não assenta em princípios de igualdade de género, mas de menor probabilidade de diferenciar.

A vontade de não continuar no cargo de coordenador coexiste, de acordo com os dados, com a perceção de um bom clima organizacional. Conclui-se então que outras circunstâncias não avaliadas no questionário terão relevância para a vontade de não continuação. Tentamos também perceber quais, através das entrevistas. Resumindo a informação recolhida nessas entrevistas, foi apontado a falta de reconhecimento do cargo pelos seus pares e até pela liderança de topo, as horas infinitas de trabalho e reuniões e o facto de ter deixado de ter havido redução de horas letivas para isso. Esta última razão foi a mais repetida pelos entrevistados, sendo isto coerente com os dados recolhidos pelo projecto TEL (*Teachers Exercising Leadership*), levado a cabo em Portugal pela Universidade do Minho, já que a decisão de não compensar no horário semanal os detentores de cargos, que lhes acresce trabalho e responsabilidade, foi da responsabilidade da tutela, assim como outras que possam favorecer a desmotivação:

“Os professores expressam que a sua motivação diminuiu, apontando um conjunto de factores, entre os quais se destacam as políticas e reformas educativas, e inúmeras medidas políticas recentes, como a avaliação do desempenho docente, as alterações no currículo escolar e na governação das escolas; a instabilidade profissional; e a imagem da profissão e a ausência de progressão na carreira, etc.” (Flores:2014, 93)

Também nas entrevistas se realçou que perante as limitações que o Ministério lhes impôs, no exercício das funções de liderança intermédia, os docentes referem que, nestas circunstâncias, preferem manter-se dedicados aos seus alunos, primordial interesse e vocação destes profissionais. Tal como se afirma em *Profissionalismo e Liderança dos Professores*: *“Apesar da diminuição do grau de motivação, os resultados do questionário dão um panorama positivo relativamente ao comprometimento dos professores com os seus alunos.”* (Flores:2014, 95)

Nem o tempo de serviço nem as habilitações dos inquiridos se mostraram relevantes para as respostas obtidas.

Os dados das entrevistas sugerem que liderar é muito difícil e tomar decisões ainda mais e é tentador delegar responsabilidades, considerando-se o ideal, quando possível, partilhá-las.

Assim sendo, os resultados do nosso estudo apontam para que uma liderança positiva e com o exercício de supervisão efetivamente partilhada, favorece o clima organizacional, apesar de haver outras conjunturas que não façam destes princípios os únicos ou essenciais agentes de motivação e satisfação.

Com a realização desta investigação pensamos ter contribuído para a discussão da relação entre a liderança positiva e a supervisão partilhada e a melhoria do clima organizacional, mesmo com as vicissitudes desta organização ser uma célula integrante de um sistema organizacional muito maior. Mas a existência deste tipo de liderança e de supervisão parece ter uma real influência na satisfação e motivação dos coordenadores e, como tal, na organização de que fazem parte.

7. Limitações da investigação e sugestões para investigações futuras

A adequada interpretação dos resultados requer que se tornem explícitas as principais limitações com que nos deparámos ao longo da investigação.

Uma dessas limitações com que nos deparámos na recolha de dados foi a relutância em muitos docentes responderem ao questionário, por não conhecerem a ferramenta utilizada (*Google docs*) e consequentemente não se sentirem seguros em relação à confidencialidade das suas respostas. Não imaginávamos que tantos desconhecêssem a ferramenta. Curiosamente, ao publicar o questionário na rede social *Facebook*, em poucos dias essa atitude mudou, duplicando o número de respostas.

Outra limitação recai sobre o método de medição do grau de satisfação ou de motivação no desempenho de funções porque é auto-descritivo. Este método pressupõe que os coordenadores se conseguem analisar e que têm também uma interpretação realista da forma como são vistos. No entanto, muitas pessoas poderão não ter essa capacidade, pelo que não saberemos se as suas respostas são enviesadas pelo modo como desejavam ser vistas e não como realmente são. A mesma coisa para a análise a terceiros: ao descreverem o que a liderança de topo deseja ou faz, essa visão poderá estar influenciada por questões pessoais, que não são partilhadas pelos outros elementos da organização.

A terceira limitação será sempre a contextualização dessas respostas num determinado ambiente que se viva nas escolas onde os indivíduos estão inseridos, à altura do questionário, ou da entrevista, podendo a forma como os questionados e entrevistados responderem ser como se sentem na altura e podendo mudar essa resposta se o fizessem num outro dia. Os dados recolhidos são as visões, sentimentos e opiniões dos respondentes sobre os tópicos, eventualmente contextualizados nas suas realidades pessoais e profissionais.

Se a recolha de dados e suas conclusões sugerem que a liderança positiva, o trabalho colaborativo e supervisão partilhada beneficiam a motivação e satisfação no trabalho e consequentemente o clima organizacional, não nos permitem, no entanto, determinar inequivocamente a sua mais-valia.

No futuro seria interessante que as ferramentas da Psicologia Positiva, da Inteligência Emocional e da Supervisão Partilhada fossem incluídas nos planos de formação das escolas. Dava-se assim acesso teórico a todos os coordenadores, em primeira instância, e a todos os docentes interessados, permitindo reforçarem ou aprenderem estas ferramentas, tentando contribuir para a

melhoria das relações profissionais na escola e para o seu próprio bem-estar psicológico. Não se comprovou a causalidade mas determinou-se correlação entre liderança positiva e o clima organizacional.

Face à possibilidade de melhorarmos o bem-estar da organização, melhorando o bem-estar dos indivíduos que a compõem, tornando-os mais otimistas, mais resilientes, teremos forma de o fazer? Podemos ensinar bem-estar afetivo? Tanto anos depois das primeiras teorizações de Martin Seligman, o próprio afirma que sim, numa conferência no Trinity College de Dublin, em janeiro de 2016: *‘He advocates simple techniques that will enhance one’s sense of wellbeing – one of which is to write down “three good things” that occur during the day. (...) What works for the individual also works for larger organisations.’* (Irishtimes.com Feb. 29, 2016– ‘Can you teach wellbeing? Martin Seligman thinks so’). Seligman reforça a sua argumentação com o facto de ter sido contratado pelas Forças Armadas dos Estados Unidos da América *‘(...) to teach positive psychology to drill sergeants.’* e o resultado ter sido uma incrível diminuição *‘(...) in the incidences of suicide, addiction and post traumatic stress disorder.’* Parece-nos argumentação suficientemente forte, conjuntamente com os resultados desta pesquisa aqui desenvolvida, e de outras, para podermos, pelo menos, oferecer a possibilidade dessa formação nas nossas escolas.

Esta formação está em fase embrionária num agrupamento de escolas do distrito de Santarém e aguarda acreditação pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua. Princípios orientadores para o trabalho colaborativo e supervisão partilhada e um projeto de operacionalização foram propostos pela direção da escola, com a colaboração da investigadora. Pretende-se de forma experimental desenvolver desde já o presente estudo, observando e registando a operacionalização da supervisão partilhada, a médio prazo, numa investigação-ação. Dar-se-á formação sobre os princípios teóricos explicitados na fundamentação teórica e será dirigida essencialmente aos diversos coordenadores do agrupamento, mas também a outros docentes que manifestem interesse.

Bibliografia

Amado, João (coordenação) (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Angélica Moro, Laércio Balsan, Vânia Costa, Vívian Costa e Maria Rosa Schentiger (2012). *Avaliação do clima organizacional dos servidores técnico-administrativos de uma instituição pública de ensino*. In ANPAD (org.) *Encontro de administração pública do governo 2012*: Salvador da Baía, 18 a 20 de Novembro 2012, 1-15.

Alarcão, Isabel (2000). *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora, LDA.

Alarcão, Isabel (2002). “Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional. Que Novas Funções Supervisivas?” In Oliveira-Formosinho, Júlia, *A Supervisão na Formação de Professores – Da Sala à Escola*. Porto, Porto Editora, LDA, pp. 218-236.

Alarcão, Isabel, Canha, Bernardo (2013). *Supervisão e Colaboração, uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora, LDA.

Azevedo, José Maria (2005). “Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos” In *Avaliação das Escolas: Modelos e Processos*, Conselho Nacional de Educação, Seminários e Colóquios. Lisboa: CNE e Ministério da Educação, pp. 66-91.

Bolivar, Antonio (2003). *Como melhorar as escolas*. Porto: ASA Editores, S.A.

Bolivar, Antonio (2008). “A capacitação como um meio para reforçar a autonomia das escolas”. In *As escolas face a novos desafios / schools facing up to new challenges*. Temas e Debates e Circulo de Leitores, IGE, pp.113-133.

Cohen, J. (1998). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Corder, G. & Foreman, D. (2009). *Nonparametric statistics for non-statisticians: A step-by-step approach*. New Jersey: Wiley & Sons.

Damásio, António (2013). *O sentimento de si. Corpo, emoção e consciência*. Temas e Debates e Circulo de Leitores.

Damásio, António (2015). “Emoção ou sentimento? Mental ou comportamental? António Damásio explica a organização afectiva humana” In *Revista Galileu* – 17.12.2015 – acedida em <http://www.fronteiras.com/entrevistas/emocao-ou-sentimento-mental-ou-comportamental-antonio-damasio-explica-a-organizacao-afetiva-humana>

Deluga, Ronald J. (1994). ‘Supervisor trust building, leader member exchange and organizational citizenship behaviour’, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 67, pp. 315 – 326.

Fortin, M.F. (2000). *O processo de investigação*. Loures: Lusociência.

Flores, Maria Assunção (org.) (2014). *Profissionalismo e Liderança dos Professores*. Santo Tirso: DE FACTO Editores.

Fullan, Michael, Hargreaves, Andy (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora, LDA.

Glickman, Carl D., Gordon, Stephen P., Ross-Gordon, Jovita M. (2001). *SuperVision and instructional leadership. A development approach*. USA: Allyn & Bacon.

Gable, Shelly & Haidt, Jonathan (2005). ‘What (and why) Is Positive psychology?’, *Review of General psychology*, vo.9, No. 2 , pp. 103 -110.

Goleman, Daniel (1997). *Inteligência Emocional*. Temas e Debates e Circulo de Leitores.

Goleman, Daniel (1999). *Trabalhar com Inteligência Emocional*. Temas e Debates e Circulo de Leitores.

Goleman, Daniel (2015). *Como ser um líder: A importância da inteligência emocional*. Temas e Debates e Circulo de Leitores.

Howell, D. (2013). *Statistical methods for psychology (8nd Ed.)*. Duxbury: Pacific Grove.

Jick, T.D. (1979). ‘Mixing qualitative and quantitative methods: triangulation in action.’ *Qualitative Methodology*, SAGE Publications, Vol.24, nº4, pp.602 – 611.

Monteiro, A. Reis (2008). *Qualidade, profissionalidade e deontologia na educação*. Porto: Porto Editora, LDA.

Mortimore, Peter (2008). “O desafio da mudança na autonomia e na prestação de contas nas escolas e nos países da OCDE”. In *As escolas face a novos desafios / schools facing up to new challenges*, IGE, pp.91-111.

Oliveira-Formosinho, Júlia (org.) (2002), *A supervisão na formação de professores II, da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora, LDA.

Oliveira, Maria Lúcia (2000). “O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão *escolar*”. In *Isabel Alarcão (organização), Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora, LDA, pp. 45-53.

Rego, Arménio, Cunha, Miguel Pina e (2007). *A essência da liderança: mudança, resultados, integridade*. Lisboa: Editora RH, Lda.

Rego, Arménio, Cunha, Miguel Pina e (2007a). *Manual de comportamento organizacional e gestão*. Lisboa: Editora RH, Lda.

Rego, Arménio, Cunha, Miguel Pina e (2010). *Liderança positiva*. Lisboa: Edições Sílabo.

Rego, Arménio, Ribeiro, Neuza, Cunha, Miguel Pina e (2009). ‘Perceptions of Organizational Virtuousness and Happiness as Predictors of Organizational Citizenship behaviors’. *Journal of Business ethics* 93, pp. 215-235.

Santiago, Rui (2000). “A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional” In Isabel Alarcão (organização), *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora, LDA, pp. 27-40.

Santos Guerra, Miguel Ángel (2002). *Entre bastidores: o lado oculto da organização escolar*. Porto: ASA Editores, S.A.

Schneider, Sandra L. (2001). ‘In Search of realistic Optimism: Meaning, Knowledge, and Warm Fuzziness’ In *American Psychologist*, March 2001, pp.250-263.

Seligman, Martin E.P. (1998) *Learned Optimism: how to change your mind and your life*. New York: Pocket Books.

Seligman, Martin E.P. (2002). ‘Positive Psychology, Positive Prevention, and Positive Therapy’ In *Handbook of Positive Psychology*. Edited by C.R Snyder, Shane J. Lopez, Oxford University Press, pp. 3-9.

Sergiovanni, Thoams J. (2004). *Novos Caminhos para a Liderança Escolar*. Porto: Asa Editores S.A.

Silva, José Manuel (2010). *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas: Protagonistas, práticas e impactos*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Trigo, João, Costa, Jorge Adelino (2008). “Liderança nas organizações educativas: a direcção por valores” In **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 561-582, out./dez..

Wright, Thomas A., Crompton, Russel (2004). ‘A fresh look at an age-old quest’. *Organizational dynamics*, Vol.33, No.4, pp. 338-351.

Youssef, M. Carolyn, Luthans, Fred (2007). ‘Positive Organizational Behavior in the Workplace: The Impact of Hope, Optimism, and Resilience.’ Management Department Faculty Publications. Paper 36. University of Nebraska – Lincoln, *Journal of Management*, pp. 774 – 800.

Zapf, Dieter (2002). ‘Emotion work and psychological well-being. A review of the literature and some conceptual considerations’. *Human Resource management Review* 12, pp. 237- 268.

Vries, Manfred Kets de (2001). *The leadership mystique: a user’s manual for the human enterprise*. Great Britain: FT Prentice Hall, Financial Times / Pearson Education.

Dec. Lei nº75/2008.

<http://www.irishtimes.com/life-and-style/health-family/can-you-teach-wellbeing-martin-seligman-thinks-so-1.2544072>

ANEXO I

O presente questionário tem como objetivo relacionar a satisfação, motivação e o bem-estar afetivo no exercício das atividades de coordenação com as inerentes exigências da supervisão escolar e dirige-se a quem desempenhe, ou já tenha desempenhado, funções de coordenação (de diretores de turma, departamento, ofertas formativas, projetos...)

As respostas são anónimas e o seu exclusivo uso é a recolha de dados para a redação de uma tese no âmbito do Mestrado em Ciências de Educação – Gestão, Avaliação e Supervisão Escolares, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria.

Variáveis	Questões
	Pense no seu diretor/diretora
Liderança (no topo)	Por favor, refira a frequência com que o seu diretor adota os seguintes comportamentos. Utilize a seguinte escala, colocando à frente de cada afirmação o algarismo correspondente à sua resposta. Refira como o seu diretor realmente se comporta, e não como gostaria que se comportasse.

Nunca	Uma vez por outra	Por vezes	Com alguma frequência	Frequentemente , senão sempre
1	2	3	4	5

O meu diretor:

- Considera que as pessoas preferem ser dirigidas/comandadas.
- Convida-me a participar nas decisões.
- Dá aos seus subordinados apenas a informação de que eles necessitam para fazer as tarefas imediatas.
- Divulga informação, para que possamos atuar e tomar decisões.
- Recorre aos meus conhecimentos, às informações e às sugestões para que possa tomar melhores decisões.
- Apoia e respeita as minhas decisões.
- Exige-me que supervisione o trabalho pedagógico dos colegas.
- Considera que a minha opinião é importante, sendo relevante em Conselho Pedagógico.
- Promove o trabalho colaborativo.
- Acolhe a experiência e o saber de outros para organizar as tarefas supervisivas.
- Promove a reflexão no trabalho desenvolvido.

Liderança

Pense na sua pessoa

(intermédia)

Por favor, refira em que medida as seguintes afirmações se aplicam a si. Use a escala de 5 níveis seguinte, colocando à frente de cada afirmação o número correspondente à sua resposta. Refira como realmente é e atua, e não como gostaria de ser e atuar.

A afirmação não se aplica rigorosament e nada a mim	Em geral, a afirmação não se aplica a mim	A afirmação aplica-se um pouco a mim	A afirmação aplica-se a mim	A afirmação aplica-se completamente a mim
1	2	3	4	5

- Considero-me líder de uma equipa de trabalho.
- Considero-me um intermediário entre a direção e os restantes docentes.
- Sinto-me limitado nas minhas tarefas de supervisão.
- Sinto-me realizado nas minhas tarefas de coordenação.
- Abordo todos os meus colegas da mesma forma.
- Diferencio abordagens com os colegas de acordo com a idade/género/experiência profissional.
- Não sinto constrangimentos nas relações interpessoais com as pessoas que coordeno.
- Considero-me respeitado pelos colegas.
- Dada a opção, não tenho qualquer desejo de manter o cargo num próximo mandato.

Pense na sua organização e em todas as pessoas que dela fazem parte

**Clima
organizacional**

Por favor, refira em que medida estas afirmações se aplicam à sua organização. Use a escala de 5 níveis seguinte, colocando à frente de cada afirmação o número correspondente à sua resposta.

A afirmação não se aplica rigorosamente nada	Em geral, a afirmação não se aplica	A afirmação aplica-se um pouco	A afirmação aplica-se	A afirmação aplica-se completamente
1	2	3	4	5

- A direção da minha escola cria um sentido de propósito para os professores, mediante a criação de uma visão para o futuro.
- Nesta organização, os coordenadores sentem que controlam as suas decisões – não sendo apenas peões ou meros dentes da engrenagem.
- Os coordenadores sentem que as suas ações influenciam, efetivamente, a vida da escola.
- Os coordenadores sentem que podem crescer e desenvolver-se pessoalmente.
- As pessoas sentem que a direção se preocupa com o seu bem-estar.
- Existem um clima de confiança e respeito mútuo.
- A formação contínua é fomentada.
- As pessoas sentem que pertencem a uma comunidade escolar.
- A vida na escola não é comandada por zombies, mas por pessoas que inspiram um sentido de alegria no seu trabalho.
- As pessoas sentem-se completamente envolvidas e concentradas no que fazem.

ANEXO II

Foi realizado um questionário que tinha como objetivo relacionar a satisfação, motivação e o bem-estar afetivo no exercício das atividades de coordenação. Esse questionário era dirigido a quem desempenhasse, ou já tivesse desempenhado, funções de coordenação, e nesse contexto houve questões que nos parece carecerem de contextualização.

Pedia que refletissem e partilhassem a vossa interpretação desses dados. Tal como no questionário, as respostas serão completamente anónimas, comprometendo-se a investigadora a isso mesmo.

Esta reflexão é proposta em seis questões e as respostas não necessitam de ser longas!

A. Quando questionados sobre a liderança de topo, 32,6 % dos inquiridos responderam que achavam que os seus directores preferiam que as pessoas fossem dirigidas. No entanto, 41,3% respondeu que os seus directores promoviam o trabalho colaborativo e também 41,3% que estes apoiavam as suas decisões.

- 1) Se são os coordenadores apoiados e aparentemente trabalham em equipa, porque pensam eles que os directores prefeririam dirigi-los?
- 2) Porque não exigem estes directores que os coordenadores supervisionem o trabalho dos colegas (a maioria, 32,5%, responde que só é feita esta exigência “uma vez por outra”)?

B. Nas questões sobre a liderança intermédia, 43,5% considera-se líder de uma equipa de trabalho e precisamente a mesma percentagem responde que se sente apenas um pouco realizado com as suas tarefas de coordenação.

- 1) Considera que a liderança não realiza ou satisfaz os seus coordenadores?

C. A maioria não diferencia a abordagem que aplica com os seus colegas baseando-se em diferenças de género (60,9%) ou idade (32,6%). Mas baseando-se em experiência profissional já diferencia (39,1%). Porquê?

D. 56,5% considera-se respeitado pelos colegas, mas 43,5% sente-se apenas um pouco realizado / satisfeito. No entanto, 39,1% não tem qualquer desejo de manter o cargo num futuro próximo. Porque não?

E. Relativamente ao clima organizacional 39,1% respondeu que a direcção das suas escolas cria um sentido de propósito, uma visão para o futuro e a mesma percentagem afirma que sentem, como coordenadores, que controlam as suas decisões.

52% afirma que a direcção se preocupa com o seu bem estar e 50% pensa que as pessoas se sentem relativamente envolvidas e concentradas no que fazem.

Neste parâmetro do questionário 50% respondeu que não deseja manter o cargo (anteriormente tinham respondido assim 39,1% dos inquiridos).

Quais os aspetos que, na sua opinião, fariam com que um maior número de coordenadores se sentisse motivados para se manterem no cargo?