

*José Manuel Martins Caetano*

**Estilo de Liderança  
e Relações Interpessoais e Intergrupais  
em Contexto Escolar**

**(Estudo de caso)**

**Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional  
Orientador: Prof. Doutor Hermano Duarte de  
Almeida e Carmo**

**Universidade Aberta  
Lisboa**

2005

*Agradeço a Maria Antonieta,  
pela sua disponibilidade...*

*Quero também agradecer à minha esposa, pelo apoio  
e compreensão..., e às nossas filhas, Ana Filipa e Catarina,  
pelo que abdicaram...*

*Agradeço ainda ao meu Orientador, pela autoconfiança  
que me incutiu, com a sua simplicidade e carácter prático...*

## Resumo

Este estudo enquadrou-se no paradigma qualitativo, tendo sido utilizado o estudo de caso como estratégia metodológica. Partiu-se para este estudo motivados pela curiosidade em saber algo mais sobre o problema associado às interações que se desenvolvem entre os professores. A partir da pergunta “**Qual a relação entre o estilo de liderança e os padrões de interação social, no quadro da organização escolar?**”, pretendeu-se atingir os seguintes objectivos: identificar o estilo de liderança predominante, as interações sociais e levantar hipóteses sobre a relação entre o estilo de liderança e o sistema das interações.

O quadro teórico de referência aborda a comunicação organizacional, o processo de tomada de decisão, a liderança e as relações de natureza interpessoal e intergrupala.

O quadro metodológico envolve o contexto da acção e os procedimentos metodológicos. Foi utilizada a técnica de amostragem de conveniência não probabilística e a técnica de amostragem de casos típicos (amostra intencional). Para a recolha e análise de elementos, foram utilizadas as técnicas de observação-participante, entrevista semi-estruturada e análise de conteúdo. Foi construído um modelo de investigação, que envolveu as componentes teóricas do quadro de referência, permitindo-nos, assim, identificar o estilo de liderança predominante e as interações sociais associadas.

Concluiu-se que o estilo de liderança que os vários líderes ao longo dos anos foram adoptando resultou de uma influência biunívoca entre o líder e as relações interpessoais e intergrupais dos professores. O estilo de liderança predominante na escola investigada é o autocrático com algumas variantes, porque facilitou interações que permitiram a formação de grupos de interesse, que sempre dominaram o poder.

**Palavras-chave:** liderança, comunicação individual, em grupo e organizacional, relações interpessoais, comportamento em grupo, atitudes, discriminação/preconceitos, impressões, escola/organização.

## **Résumé**

Cette étude a été encadrée en plein dans le paradigme qualitatif, se préconisant l'étude pratique du cas utilisée comme une stratégie méthodologique. On est partis dans cette étude motivés par la volonté d'en savoir un peu plus sur le problème lié aux interactions qui se développent entre les professeurs. A partir de la question «quel est le rapport entre le style de leadership et les paradigmes d'interaction sociale, dans le cadre de l'organisation scolaire?», on a prétendu atteindre les objectifs suivants: identifier le style de leadership prédominant et les interactions sociales et soulever des hypothèses sur la relation entre le style de leadership et le system des interactions.

Le cadre théorique de référence aborde la communication organisationnelle, le processus de prise de décision, le leadership et les relations de nature interpersonnelle et intergroupale.

Le cadre méthodologique implique le contexte de l'action et les procédés méthodologiques. On a utilisé la technique d'échantillonnage de convenance non probabiliste et la technique d'échantillonnage de cas typiques (échantillon intentionnel). Pour le prélèvement et l'analyse d'éléments, on a utilisé les techniques d'observation participante, entrevue demi-structurée et l'analyse de contenu. Un modèle d'investigation a été construit, qui a engagé les composantes théoriques du cadre de référence, ce qui nous permet, ainsi, d'identifier le style de leadership prédominant et les interactions sociales associées.

On a conclu que le style de leadership adopté au long des années par plusieurs leaders est le fruit d'une influence biunivoque entre le leader et les relations interpersonnelles et les rapports interpersonnels des professeurs. Le style de leadership prédominant dans cette école, c'est l'autocratique avec quelques variantes, parce qu'il a facilité des interactions qui ont permis la formation de groupes d'intérêt ayant toujours dominé le pouvoir.

Mots-clé: leadership, communication individuelle, en groupe et organisationnelle, relations interpersonnelles, comportement en groupe, attitudes, discrimination/préjugés, impressions, école/organisation.

## **Abstract**

This study fitted in the qualitative paradigm and a case study was used as a methodological strategy. This study was motivated by the curiosity to know more about the problem connected with the interactions developing among teachers. Starting from the question ‘Which is the connection between the style of leadership and the patterns of social interaction in the context of scholastic organization?’ we intended to achieve the following aims: to identify the dominant style of leadership and the social interactions and to put forward the hypothesis concerning the relation between the style of leadership and the interaction system.

The theoretical frame of reference deals with the organizational communication, the process of taking decisions, the leadership and the interpersonal relations.

The methodological frame involves the context of the action and the methodological procedures. The sampling technique of non probabilistic convenience was used as well as the sampling technique of typical cases (intentional sample). Participant techniques, semi structured interview and content analysis were utilized to gather and analyse elements. An investigation model was built, involving the theoretical components of the reference frame, which allowed us to identify the dominant style of leadership and the associated social interactions.

In conclusion we should say that the style of leadership adopted by the several leaders year after year was the result of a biunivocal influence between the leader and the teachers’ interpersonal relations. The autocratic style of leadership with some variants is dominant in this school, because it eased the interactions which allowed the formation of groups of interest that always dominated the power.

Key words: leadership, individual and organizational communication, interpersonal relations, group behaviour, attitudes, discrimination/prejudice, impressions, school/organization.

## Índice

### **Introdução**

a) Tema	13
b) Objecto de Investigação	15
c) Formulação do Problema de Investigação	15
d) Objectivos do Estudo	16
e) Questões de Investigação	16
f) Recolha de Elementos de Análise	16
g) Organização do Trabalho	17
h) Conclusões Principais	21

### **PARTE I – QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA**

<b>Capítulo I – A comunicação Organizacional</b>	25
1. <b>Conceito de Comunicação</b>	26
2. <b>Processo de Comunicação</b>	27
3. <b>Comunicação Organizacional</b>	30
Síntese do capítulo	35
<b>Capítulo II – O Processo de Tomada de Decisão</b>	37
1. <b>Tomada de Decisão Individual</b>	39
2. <b>Tomada de Decisão em Grupo</b>	40
3. <b>Tomada de Decisão Organizacional</b>	44
Síntese do capítulo	47
<b>Capítulo III – Estilo de Liderança</b>	49
1. <b>O Conceito de Liderança/Gestão, Poder, Influência e Autoridade</b>	50
2. <b>O Conceito de Líder</b>	52

<b>3. Teorias de Liderança</b>	52
3.1. Teoria dos Traços de Personalidade	53
3.2. Teorias dos Estilos de Liderança	55
3.3. Teorias Situacionais da Liderança	59
<b>4. A Liderança Organizacional</b>	61
<b>5. Imagens organizacionais da Escola</b>	65
5.1. A Escola como Empresa	66
5.2. A Escola como Burocracia	66
5.3. A Escola como Democracia	67
5.4. A Escola como Arena Política	67
5.5. A Escola como Anarquia	68
5.6. A Escola como Cultura	69
<b>6. A Liderança nas Escolas</b>	70
6.1. Abordagens Teóricas	70
6.2. Pressupostos Teórico-Conceptuais	71
6.3. O papel dos Líderes Escolares	74
Síntese do capítulo	80
<b>Capítulo IV – Relações de Natureza Interpessoal e Intergrupai</b>	83
<b>1. Formação de Impressões</b>	84
<b>2. Atracção Interpessoal</b>	89
<b>3. Atitudes</b>	92
<b>4. O Preconceito e Discriminação</b>	95
<b>5. Teorias da Satisfação e Motivação</b>	98
5.1. Teorias da Satisfação	98
5.2. Teorias da Motivação	105
<b>6. Comportamento em Grupos</b>	108
6.1. O Grupo	108
6.2. A Formação do Grupo	111
6.3. Os Problemas do Grupo	113

6.4. A Resolução dos Conflitos	115
6.5. Tipo de Grupos	116
Síntese do capítulo	117
 <b>PARTE II – METODOLOGIA</b>	
<b>Capítulo V – Contexto da Acção: Caracterização da Escola</b>	122
1. <b>Evolução Histórica Económico-Social do Meio</b>	123
2. <b>A Escola</b>	127
2.1. O Espaço Físico	127
2.2. Recursos Humanos	128
2.3. O Funcionamento da Escola	137
2.3.1. O Regime	137
2.3.2. Os Órgãos	138
2.3.3. Os Funcionários	138
2.3.4. Cantina/Bar	139
2.3.5. O Centro de Recursos	139
2.3.6. Ocupação de Tempos Livres	140
2.3.7. A Resolução de Conflitos	140
Síntese do capítulo	141
 <b>Capítulo VI – Procedimentos Metodológicos</b>	144
1. <b>Modelo de Estudo</b>	145
2. <b>Justificação do Estudo</b>	147
3. <b>Limites do Estudo</b>	147
4. <b>O Percurso da Investigação</b>	148
5. <b>Processo de Amostragem</b>	150
6. <b>Dispositivos de Recolha e de Análise</b>	151
7. <b>Fundamentação dos Dispositivos</b>	151
7.1. Observação Participante	152

7.2. Observação não Participante	153
7.3. Análise de Conteúdo	155
Síntese do capítulo	158

### **PARTE III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS ELEMENTOS RECOLHIDOS**

<b>Capítulo VII – O Estilo de Liderança na Escola Observada</b>	161
<b>1. Categorias e Subcategorias</b>	162
<b>2. Percurso Histórico do Estilo de Liderança na Escola</b>	163
2.1. Líderes Escolares	163
2.2. Relacionamento dos Líderes com os Funcionários	167
2.3. Tomada de Decisão dos Líderes	168
2.4. A Comunicação Existente na Escola	173
<b>3. O Percurso Histórico das Relações de Natureza Interpessoal e Intergrupar</b>	174
3.1. Relacionamento entre Professores	174
3.2. Grupos de Poder	178
3.3. O Contexto Resultante	180
<b>4. O Estilo de Liderança Actual</b>	182
4.1. Eleições para a Comissão Executiva Instaladora	182
4.2. Comissão Executiva e Assessoria Técnica	184
4.3. Diagnóstico da Situação	185
4.4. Tarefas Burocráticas do Líder	187
4.5. Mudanças Implementadas	188
4.6. A Comissão Executiva como Equipa	191
4.7. O Atendimento da Comissão Executiva	193
4.8. A Comunicação na Escola	194
4.9. Actuação do Líder	197
4.10. Acolhimento e Integração dos Professores	198

4.11. Promoção da Satisfação (por parte do líder)	200
4.12. A Tomada de Decisão	204
4.13. Participação e Desempenho dos Professores	207
4.14. A Percepção do Estilo de Liderança	209
<b>5. As Relações Actuais de Natureza Interpessoal e Intergrupai</b>	<b>211</b>
5.1. Relacionamento entre os Professores	211
5.2. Grupos de Poder	213
5.3. O Relacionamento Comissão Executiva/Comunidade Educativa	216
5.4. Eleição do Conselho Executivo	217
Síntese do capítulo	219
<b>Conclusões</b>	<b>221</b>
<b>Bibliografia</b>	<b>233</b>
<b>Legislação Referida</b>	<b>243</b>
<b>Anexos:</b>	
<b>Plano de Entrevista</b> (exemplo)	245
<b>Constituição do Corpus para a Análise de Conteúdo</b> (exemplo)	248

## Índice de Quadros:

I - Matriz de Blake e Mouton	59
II - Estatística dos Professores do 2º ciclo	130
III - Estatística dos Professores do 3º ciclo	132
IV - Estatística dos Professores da Escola	134
V - Estatística do Pessoal Administrativo	135
VI - Estatística do Pessoal Auxiliar de Acção Educativa	136
VII - Estatística dos Alunos	137
VIII - Actividades Desenvolvidas	149
IX - Calendarização das Fases do Processo	157
X - Caracterização dos Entrevistados	158
XI - Dimensões, Categorias e Subcategorias	162

---

## **Introdução**

## a) Tema

Apesar de existirem alguns estudos sobre a liderança em contexto escolar, pensamos que, com este estudo, poderemos dar um pequeno contributo para um melhor entendimento deste assunto. A motivação para este tema resultou da observação e vivência da nossa profissão docente, ao longo dos anos, relativamente às relações interpessoais e intergrupais dos professores em várias escolas do País.

Este tema tem sido abordado como se se tratasse da liderança de uma qualquer organização. Mas, quem conhece como nós a escola, porque nela passamos a maior parte do nosso dia-a-dia, não tem dúvidas em dizer que se trata de liderar uma organização muito complexa, com especificidades que dificilmente se encontram num outro tipo.

De acordo com Schein (1982), “uma organização é a coordenação planeada das actividades de uma série de pessoas para a consecução de algum propósito ou objectivo comum, explícito, através da divisão de trabalho e função e através de uma hierarquia de autoridade e responsabilidade”(p.12). Segundo Bilhim (2001), outros especialistas acompanharam Schein e conceberam a organização como estrutura social, criada pelos indivíduos, para servir de apoio à realização de objectivos específicos. Esta definição traduz uma visão instrumental das organizações, não sendo pacífica entre os estudiosos.

Independentemente da polémica que rodeia o conceito, podemos aproveitar esta definição para falarmos da escola como uma organização. Deste modo, ela é uma organização cujos objectivos e funções são transmitir conhecimentos, ensinar a aprender, ensinar a produzir conhecimento, educar segundo valores de cidadania, etc. Ela tem recursos humanos altamente especializados, podendo-se comparar às grandes organizações mundiais. Basta dizer que os professores são quase todos licenciados e talvez, em termos relativos,

não se encontrem no mundo muitas organizações com tanta percentagem de funcionários com este grau académico. Por outro lado, o seu alto grau de esclarecimento intelectual exige da organização certas condições de trabalho e de organização que não se comparam às exigências de funcionários sem essa qualificação. Acresce a isso as variadíssimas actividades e cargos que os professores executam e desempenham durante a sua actividade docente.

Por tudo isso, pensamos que a liderança da escola tem um duplo papel. Por um lado, tem de fazer funcionar toda a estrutura de modo a haver sucesso escolar e, por outro lado, tem de alimentar a chama da satisfação e da motivação das pessoas que a compõem. Porque o trabalho que é executado numa escola não se compara a uma linha de montagem de uma qualquer fábrica. O seu produto acabado não são objectos inanimados. São pessoas que precisam de ser tratadas de acordo com as suas características, aspirações, interesses, dificuldades, etc. E isso requer uma grande disponibilidade física e psicológica da parte das pessoas que com elas interagem.

Deduz-se, portanto, que não é fácil a um líder de uma escola fazer movimentar toda esta engrenagem. No entanto, e reconhecendo a dificuldade, pensamos que o líder, sendo professor, tem o dever de aplicar os seus conhecimentos e a sua experiência pedagógica no desenvolvimento de uma liderança pedagógica e educativa, tal como faz com os seus alunos, e como Costa (2000) nos propõe, de modo a criar um bom clima organizacional. Na nossa perspectiva, se resulta com os alunos, somos levados a pensar que também poderá resultar com os adultos.

O estilo de liderança que cada um dos líderes adopta reflecte-se na imagem que a escola passa para o exterior. E a responsabilidade dessa imagem está sempre ligada à dinâmica social que se desenvolve no seu interior.

## **b) Objecto de Investigação**

Tendo como área de acção da nossa investigação a dinâmica social, o objecto de estudo deste trabalho são as relações interpessoais e intergrupais dos professores de uma escola do 2º e 3º ciclos do ensino básico e o seu sistema de liderança.

## **c) Formulação do Problema de Investigação**

Como atrás se disse, o estilo de liderança está relacionado com a dinâmica social que se desenvolve dentro da escola. Dessa dinâmica fazem parte as interacções que se estabelecem e que não passam despercebidas à maioria dos professores, sendo entendidas como relacionamentos normais entre pessoas ou entre grupos de pessoas que vivem em sociedade. No entanto, estas interacções, conflituais ou não, provocam situações que podem ou não ser prejudiciais para o desempenho da organização, tendo o líder um papel muito importante na estabilidade e dinamismo dos grupos, no sentido de promover a eficácia e a eficiência da organização.

Nesse sentido, pensamos que o objecto de estudo proposto serve perfeitamente de pano de fundo ao problema que se procurou investigar. Sendo reconhecida por vários autores a importância da teia de relações interpessoais e intergrupais para a formação do clima organizacional e a deste para a sua eficácia e para a sua eficiência, interessa apurar até que ponto pode o gestor escolar influenciar tais relações em favor dos objectivos da escola.

Assim sendo, partiu-se para este estudo com a seguinte pergunta: **“Qual a relação entre o estilo de liderança e os padrões de interacção social, no quadro da organização escolar?”**

## **D) Objectivos do Estudo**

Pretendeu-se atingir os seguintes objectivos:

1. Identificar o estilo de liderança predominante;
2. Identificar as interacções sociais;
3. Levantar hipóteses sobre a relação entre o estilo de liderança e o sistema interaccional.

## **e) Questões de Investigação**

Com este estudo, pretendeu-se saber a opinião dos professores de uma escola do 2º e 3º ciclos do ensino básico, sobre as seguintes questões:

- Qual a sua percepção sobre o estilo de liderança predominante?
- Qual a sua percepção sobre o tipo de relações interpessoais e intergrupais?

## **f) Recolha de Elementos de Análise**

Na fase exploratória da nossa investigação foram feitas algumas entrevistas a partir de guiões pouco estruturados, focando apenas algumas áreas do objecto de estudo. Houve também observações que, juntamente com os elementos de análise recolhidos nas entrevistas, permitiram construir guiões mais estruturados.

A recolha de elementos de análise desenvolveu-se com a aplicação de entrevistas semi-estruturadas, observações participadas e análise de documentos.

Por último, foi feita a análise de conteúdo dos elementos recolhidos nas entrevistas, através da organização da informação em dimensões, categorias, subcategorias e unidades de registo.

## **g) Organização do Trabalho**

O trabalho está organizado em três partes, encontrando-se estas divididas em sete capítulos. A primeira parte tem quatro capítulos, a segunda parte apresenta dois capítulos e a terceira parte comporta o sétimo e último capítulo.

No primeiro capítulo aborda-se o conceito de comunicação segundo a visão de algumas escolas que estudam o assunto. Para a escola de Palo Alto tudo é comunicação, enquanto que, segundo a perspectiva de Berlo, a comunicação está separada da informação. Destas divergências surgem diferentes conceitos de comunicação.

Também o processo de comunicação é visto segundo um modelo teórico que resultou das características mais comuns dos principais modelos teóricos conhecidos. Este modelo é constituído pelos seguintes elementos básicos: emissor, receptor, canal, código, mensagem e feedback. Analisa as funções de produção, de manutenção e de inovação da comunicação e os três tipos que esta engloba: intrapessoal, interpessoal e organizacional. Aborda também os quatro fluxos básicos de comunicação formal nas organizações - comunicação descendente, horizontal, ascendente e lateral - e apresenta-nos algumas barreiras à comunicação. E, finalmente, aborda a comunicação verbal e não verbal.

O segundo capítulo trata o processo de tomada de decisão a três níveis: individual, grupal e organizacional. A nível individual, segundo o modelo racional, a decisão assenta no interesse próprio e nas preferências do decisor. A nível do grupo, a decisão envolve diversos graus de participação. Nesse sentido, apresenta-nos o modelo de Vroom que fornece indicações sobre a qualidade da

decisão participada e alguns enviesamentos e problemas que impedem a eficácia da decisão. Diz-nos também que, a nível organizacional, o processo de tomada de decisão é diferente do processo de tomada de decisão individual. Para explicar este processo, apresenta-nos o modelo neo-racional, o modelo burocrático, o modelo de arena e o modelo de fim aberto que são aplicados em estruturas e a contextos organizacionais diferentes.

O terceiro capítulo aborda os conceitos de liderança e gestão e expõe as diferenças entre os dois. Fala-nos também nos conceitos de poder, influência, autoridade e líder e esclarece-nos que o autoritarismo é diferente de autoridade.

Apresenta-nos três teorias sobre a liderança: as teorias dos traços de personalidade, as teorias dos estilos de liderança e as teorias situacionais da liderança. Dentro das teorias dos estilos de liderança destaca-se a que utiliza três estilos de liderança, de Kurt Lewin: autocrática, democrática e liberal ou “laissez-faire”.

Também aborda a liderança organizacional dizendo que esta centra a sua acção no sistema psicossocial de uma organização, procurando o líder influenciar os subordinados de modo a conseguir os objectivos traçados.

Apresenta-nos seis imagens organizacionais que nos permitem conceptualizar a organização de uma escola. São elas: a escola como empresa, a escola como burocracia, a escola como democracia, a escola como arena política, a escola como anarquia e a escola como cultura.

Fala-nos ainda da escola como uma organização influenciada pelas teorias desenvolvidas para a organização empresarial, mas também refere o seu contributo para uma melhor compreensão da liderança organizacional.

E, por último, apresenta-nos alguns pressupostos para um quadro teórico-conceptual da liderança, cuja dimensão englobe as diversas práticas existentes:

liderança dispersa ou desconcentrada, relatividade da liderança, liderança e democracia escolar, liderança e colegialidade escolar, liderança enquanto saber especializado e distinção entre liderança e gestão.

O quarto capítulo fala-nos de relações interpessoais e intergrupais. Começa por dizer que a formação da primeira impressão relativamente a outra pessoa requer pouca informação. Esta organiza-se em função duma categoria avaliativa, afectiva ou moral, mas a impressão geral é mais vasta do que essa avaliação, permitindo fazer inferências para outras dimensões ou categorias.

Fala-nos também na afiliação e atracção como sendo duas condições para que haja um relacionamento entre as pessoas. A primeira traduz-se num desejo ou motivação para se estar com outras pessoas e a segunda refere-se a uma atitude ou emoção positiva que se sente em relação às outras pessoas e que pode levar-nos a aproximarmo-nos e a procurar a sua companhia. No entanto, existem alguns determinantes fundamentais na atracção interpessoal. São eles: a familiaridade, a proximidade, a semelhança, a complementaridade, a reciprocidade e as qualidades positivas.

Apresenta-nos também alguns modelos mais utilizados no estudo das atitudes, como o modelo tripartido clássico, unidimensional clássico e tripartido revisto. Refere três componentes fundamentais que entram na formação da atitude e aborda as funções que ela pode desempenhar.

Dá-nos a definição de preconceito, diz-nos como se processa a discriminação e fala-nos do ciclo vicioso que pode acontecer entre a discriminação, preconceito e estereótipo.

Apresenta-nos também duas grandes categorias de teorias da satisfação profissional: as teorias dos conteúdos e as teorias processuais.

As teorias dos conteúdos centram-se no objecto da motivação, procurando compreender os factores internos ao indivíduo. Encaixam-se nesta categoria as teorias da hierarquia das necessidades de Maslow, os factores motivadores de Herzberg e a teoria dos motivos de McClelland.

Quanto à categoria das teorias processuais, apresenta-nos a teoria das expectativas de Vroom, as teorias da discrepância, o modelo das características do trabalho e a teoria da adaptação ao trabalho.

Fala-nos das teorias da motivação e, dentro destas, aborda a teoria de avaliação cognitiva de Deci.

Dá-nos depois a definição de grupo, descreve-nos o que acontece durante a sua formação e fala-nos dos benefícios e custos do seu funcionamento, nomeadamente ao nível dos conflitos. E, nesse sentido, apresenta-nos algumas técnicas de resolução dos mesmos. Aborda ainda os tipos de grupos existentes nas organizações.

O quinto capítulo faz a caracterização da escola onde se efectuou o nosso estudo e do seu meio envolvente, definindo-se este como o espaço geográfico do Concelho Municipal ao qual pertence.

O sexto capítulo trata dos procedimentos metodológicos. Procura descrever-se o modelo de estudo utilizado na nossa investigação, apresenta a justificação do estudo, os seus limites, o percurso da investigação, o processo de amostragem e os dispositivos de análise. Apresenta-nos também a razão a partir da qual resultou este estudo.

O sétimo e último capítulo apresenta e analisa os elementos de análise recolhidos na nossa investigação. Conta-nos como, através do percurso histórico da liderança, se conseguiu chegar a um entendimento sobre o estilo de liderança predominante ao longo dos anos e quais as relações interpessoais e intergrupais

daí resultantes. Para isso, apresenta elementos sobre os vários líderes que pela escola passaram, o seu relacionamento com professores e funcionários, o processo de tomada de decisão, o tipo e forma de comunicação predominante na escola, os grupos de poder e o contexto que resultou de tudo isto.

Depois, apresenta-nos o que foi investigado para se chegar a uma opinião sobre o estilo de liderança actual e as relações interpessoais e intergrupais resultantes. Nesse sentido, começa por descrever o processo de eleição da Comissão Executiva e a sua composição após o acto eleitoral. Conta-nos como o diagnóstico, ou a falta dele, foi feito e as mudanças que fizeram e as que tentaram fazer e não conseguiram. Descreve as tarefas burocráticas do líder e o funcionamento do órgão que chefia como equipa.

Também expõe a forma como a Comissão Executiva atende as pessoas e a comunicação que utiliza na sua liderança. Descreve-se a forma como o líder actua perante as situações, nomeadamente no acolhimento e integração dos professores, principalmente dos novos, e na promoção da satisfação profissional. Conta-nos também qual é o processo de tomada de decisão utilizado e, perante este, que tipo de participação e desempenho têm os professores.

Finalmente, descreve a percepção dos professores quanto ao estilo de liderança adoptado pelo líder e o relacionamento resultante entre os professores. Procura identificar os grupos de poder existentes na escola e a sua influência no relacionamento entre a Comissão Executiva e a comunidade escolar, e descreve ainda a eleição para o novo Conselho Executivo.

## **h) Conclusões Principais**

Podemos concluir que o funcionamento da escola, apesar de ter sido bom para alguns grupos do poder ou a eles ligados, não o foi para muitos dos professores que, ao longo dos tempos, sentiram que desperdiçaram energias pela

insatisfação que sentiam nas injustiças e nas discriminações de que foram alvo. Pelo contrário, essas energias poderiam ter sido aproveitadas para empreender mudanças na escola, que acompanhassem as verificadas na sociedade, concretizadas através da criatividade em estratégias de ensino, ou, por exemplo, fomentando a participação democrática efectiva dos professores na vida da escola, fazendo com que se sentissem satisfeitos e realizados pela sua contribuição na melhoria de ensino/aprendizagem.

O estilo de liderança que os vários líderes ao longo dos anos foram adoptando resultou de uma influência biunívoca entre o líder e as relações interpessoais e intergrupais dos professores, ou seja, a actuação do líder influenciou as relações, tendo, por sua vez, o resultado destas influenciado o estilo de liderança. Portanto, o estilo de liderança pode condicionar e ser condicionado pelo sistema psicossocial de uma organização.

Pode também concluir-se que o estilo de liderança em contexto escolar depende de muitos factores, humanos e de contexto. O estilo predominante só pode ser percebido se as interacções do líder com os liderados forem analisadas envolvendo o tipo de comunicação, o processo de decisão e o processo de liderança.

O estilo de liderança que, em nossa opinião, prevaleceu durante anos nesta escola, foi o autocrático, utilizando, por vezes, atitudes e procedimentos democráticos quando os interesses a isso obrigavam. Este estilo facilitou interacções que permitiram a formação de grupos de interesse, que sempre dominaram o poder.

O estilo de liderança do último presidente da Comissão Executiva também se pode definir como autocrático, mas, se atendermos ao contexto em que desempenhou o cargo, podemos também vê-lo, em parte, como uma reacção ao

poder instalado, uma vez que as relações interpessoais e intergrupais, principalmente entre os considerados grupos de poder, se alteraram.

Uma vez que este estudo de caso se enquadrou no paradigma qualitativo de investigação, não se pretendia testar hipóteses nem confirmar variáveis, pelo que o resultado final foi um trabalho descritivo. No entanto, sendo um dos objectivos levantar hipóteses sobre a relação entre o estilo de liderança e o sistema interaccional, o nosso estudo permitiu formular as seguintes hipóteses de pesquisa:

- O estilo de liderança influi nas relações interpessoais e intergrupais dos professores;
- As relações interpessoais e intergrupais influem no desempenho profissional dos professores.

Também do nosso estudo emergiram as seguintes questões que poderão servir de pano de fundo a outras investigações:

- Quais serão os critérios, pelos quais se regem os grupos constituídos, na selecção ou rejeição dos seus elementos?
- Para além do poder pelo poder, que outras razões terá um líder para actuar contra a vontade de uma maioria?

**PARTE I**  
**QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA**

---

---

## **Capítulo I – Comunicação Organizacional**

## 1. Conceito de Comunicação

No estudo da comunicação, existem várias correntes que, utilizando perspectivas diferentes, procuram todas elas o mesmo objectivo.

Segundo John Fiske (1993), existem duas escolas que se destacam pela importância que assumem no estudo da comunicação. A primeira escola, a que este autor dá o nome de «processual», olha para a comunicação como a transmissão de mensagens, ou seja, vê a comunicação como um processo pelo qual uma pessoa afecta o comportamento ou o estado de espírito de outra. Quando os seguidores desta escola consideram que não se conseguiu este objectivo, definem a acção como um fracasso de comunicação e propõem-se analisar os estádios do processo para descobrir onde é que a falha ocorreu.

Por outro lado, a segunda escola utiliza a semiótica como método de estudo e centra este no modo como as mensagens, ou textos, interagem com as pessoas, de forma a produzir significados, ou seja, estuda o papel dos textos na nossa cultura. Os seguidores desta escola consideram que as dificuldades em interpretar as significações utilizadas não são fracassos de comunicação. Elas podem resultar de diferenças culturais entre o emissor e o receptor.

No entanto, estes dois grandes grupos de escolas integram também outras que utilizam perspectivas diferentes. É o caso da escola de Palo Alto que defende que tudo é comunicação (Philippe Breton, 1992), enquanto que David K. Berlo se integra numa corrente que tem um ponto de vista diferente, separando a comunicação da informação. Para este autor, a comunicação é um processo dinâmico bidireccional, biunívoco, através do qual o emissor influencia o receptor e por ele é influenciado.

Na linha deste ponto de vista, situam-se Ferreira *et al.* (1996), definindo comunicação como a produção de um comportamento intencional tendo em vista

a partilha de uma determinada finalidade (mais ou menos explícita). Para eles, quando não há intenção de comunicar, um comportamento poderá ser informativo, mas não é seguramente comunicativo.

Por uma necessidade de clarificação teórica e por opção, iremos seguir os pontos de vista destes últimos autores, fazendo a distinção entre informação e comunicação, assumindo que só haverá comunicação se, de alguma forma, o receptor indicar ao emissor que recebeu a informação que lhe foi enviada, através da informação de retorno (*feedback*).

## **2. Processo de Comunicação**

No sentido de conceptualizar a comunicação, vários foram os modelos criados com esse fim. No entanto, em cada modelo, subsiste uma determinada concepção acerca da natureza da comunicação que vai determinar as características da investigação.

Contudo, fazendo uma leitura global dos vários modelos e retirando dela as características mais comuns aos principais modelos teóricos conhecidos, podemos criar um modelo básico de comunicação. Esse modelo poderá ser constituído pelos seguintes elementos básicos: emissor, receptor, canal, código, mensagem e *feedback*. Vejamos o que caracteriza cada um deles.

O emissor é a fonte ou a origem da mensagem e o receptor é o seu destinatário, isto é, a pessoa que recebe e descodifica a mensagem. Como, segundo o conceito de comunicação por nós assumido, o processo de comunicação envolve um processo contínuo e interactivo de mensagens, o emissor age, simultaneamente, como receptor e vice-versa.

A mensagem constitui um conjunto determinado de informação, normalmente codificada, que é enviada através de um canal específico, sendo este o meio utilizado para transmitir a informação.

O código é um conjunto de sinais com determinado significado que é transmitido ao receptor. É pela codificação e descodificação dos sinais recebidos que são interpretadas as mensagens e construídos os significados.

O *feedback*, ou retorno de informação, é a resposta à mensagem inicialmente transmitida, permitindo ao emissor perceber se a sua mensagem foi ou não recebida e, eventualmente, compreendida.

A existência de ruído no canal de transmissão poderá perturbar a comunicação pela alteração ou perda de sinal transmitido. Ferreira *et al.* (1996) incluem o ruído nas fontes físicas de perturbação na transmissão de uma mensagem. Os mesmos autores designam de perturbações subjectivas, aquelas que estão ligadas à interpretação da informação.

O efeito da comunicação é aquilo que resulta da troca de mensagens. Este efeito pode ser o resultado pretendido pelo emissor, e então diz-se que a comunicação é eficaz, ou, pelo contrário, pode ser influenciado pelas barreiras à comunicação, que alteram, de forma mais ou menos perversa, os objectivos pretendidos pelo emissor. Os efeitos da comunicação resultam da necessidade de comunicar, ou melhor, das funções básicas da comunicação. Segundo Ferreira *et al.* (ibidem), em qualquer sistema social, a comunicação, como processo psicossocial que é, desempenha uma acção determinante na manutenção do mesmo, realizando três grandes funções básicas: produção, manutenção e inovação.

A **função produção** está ligada aos conteúdos do grupo e da organização, ou seja, está associada à execução de tarefas requeridas para alcançar os seus

objectivos formais, englobando esta a comunicação necessária para garantir o controlo sobre os comportamentos recíprocos.

Por outro lado, a **função manutenção** prende-se com os processos informais e engloba os aspectos da socialização, do estabelecimento e manutenção das relações interpessoais no grupo e na organização. A comunicação tem, como objectivo, influenciar e motivar o outro para a cooperação e permitir a expressão de emoções e sentimentos.

E, ainda, a **função inovação** que está ligada aos processos de mudança no sistema social e à sua adaptação a novas normas de conduta. A comunicação procura, essencialmente, fornecer informação necessária aos membros do grupo ou da organização, através de mensagens sobre novas ideias e procedimentos, que os ajudem a adaptar-se ao meio.

Para Bilhim (2001), existem três tipos de comunicação: intrapessoal, interpessoal e organizacional.

Na **comunicação intrapessoal**, a pessoa recebe, processa e transmite significados para ela própria. Este processo de auto-comunicação é fundamental para poder comunicar. Não sabendo comunicar consigo próprio, muito menos saberá com os outros.

A **comunicação interpessoal** ocorre entre duas ou mais pessoas, consistindo na transmissão de significados entre elas. A percepção, a linguagem, a inconsistência de comportamento e o contexto da comunicação são obstáculos existentes neste tipo de comunicação. Para se melhorar, utiliza-se a empatia, a comunicação não verbal, a capacidade de ouvir e o feedback.

A **comunicação organizacional** ocorre, formal ou informalmente, no interior de uma organização. A formal pode incluir as políticas organizacionais escritas, os procedimentos, regras e regulamentos e a comunicação oral utilizada

pelos dirigentes. Existem organizações onde a comunicação é formal e outras em que é informal, não tendo qualquer suporte escrito, magnético ou outro.

### **3. Comunicação Organizacional**

Bilhim (2001) define comunicação organizacional como a troca de informação através da linha hierárquica. Como se viu atrás, ela pode ser, nuns casos, informal e, noutros, formal e escrita. A própria estrutura de uma organização constitui, em si, um padrão formal de comunicação. Ela indica como se comunica nessa organização e limita as comunicações a alguns canais formalmente aceites.

Para este autor, existem quatro fluxos básicos de comunicação formal: comunicação descendente, horizontal, ascendente e lateral.

Na comunicação descendente, a direcção do fluxo é do topo para a base, podendo percorrer as diversas posições hierárquicas. Apresenta-se sob a forma de directivas de tarefa, informação sobre a tarefa e sua relação com outras tarefas, informação sobre procedimentos e práticas, feedback do desempenho dos subordinados, informação sobre metas e objectivos a atingir pela organização, etc.

Na comunicação horizontal, o fluxo movimenta-se entre iguais, ou pares, do mesmo nível hierárquico. Para além da função de coordenação de tarefas, serve também de suporte às necessidades emocionais e sociais dos funcionários. Este fluxo de comunicação é inversamente proporcional ao estilo de liderança autoritário de uma organização.

Na comunicação ascendente, o fluxo direcciona-se da base para o topo. Apesar deste assumir diversas formas, pode reduzir-se ao que o indivíduo diz sobre o seu desempenho e os seus problemas; sobre os outros e seus problemas; sobre as práticas e directrizes organizacionais; e sobre o que precisa ser feito e

como. Este fluxo está condicionado ao tamanho da estrutura hierárquica e ao controlo exercido pelos vários níveis de poder.

Na comunicação lateral, o fluxo circula entre os elementos de diferentes níveis da hierarquia. Isto acontece quando um funcionário tem dificuldades de comunicar com o seu chefe e recorre a outro chefe de um outro departamento, percebido como uma pessoa empática, transmitindo-lhe as suas preocupações.

Para este autor, contrariamente à comunicação formal que segue a cadeia de autoridade existente, a comunicação informal segue em qualquer direcção. Pode dizer-se que a comunicação informal complementa a comunicação formal. É tão importante para a satisfação dos funcionários, como para a realização de tarefas. Existem quatro formas de comunicação informal: pessoa a pessoa; bisbilhotice; ao acaso; e cachos. Na primeira forma, a informação passa de pessoa para pessoa; na segunda, cada pessoa passa a informação para cada uma das pessoas pertencente à rede; no terceiro, cada pessoa passa a informação ao acaso; e no último, a informação é transmitida para receptores escolhidos deliberadamente, ou seja, passada para uns e não para outros.

Para Bilhim (2001), existem cinco grandes barreiras à comunicação que poderão impedir ao receptor a descodificação da mensagem: o “status”, o número de ligações, a luta pelo poder na organização, a ameaça económica e as sobrecargas de informação.

O “status” – a pessoa que diz é mais importante do que o que é dito por ela.

O número de ligações – a mensagem inicial não é a mesma que chega ao final de uma linha hierárquica.

A luta pelo poder na organização – a ânsia de ascender a um nível hierárquico superior provoca, por vezes, ruídos na comunicação.

A ameaça económica – a forma de comunicar e de receber informação de indivíduos com instabilidade profissional é diferente da de indivíduos com estabilidade profissional.

Sobrecargas de informação – é tão prejudicial para a organização haver excesso como escassez de informação. O excesso provoca o congestionamento das redes e dificuldades na descodificação das mensagens; e a escassez provoca a ansiedade nos funcionários.

Para este autor, é fundamental que se estabeleça na organização um ambiente de confiança entre as pessoas, de modo a proporcionar a comunicação formal ou informal. Esta confiança encoraja os empregados a comunicar entre eles e a trabalhar com os outros, evitando perdas de energia com o ruído da comunicação. Estas perdas de energia reduzem o desempenho da organização e, conseqüentemente, o atingir dos objectivos propostos.

Por outro lado, Ferreira *et al* (1996) abordam a comunicação nas organizações, a dois níveis: a comunicação interpessoal e a comunicação organizacional.

A comunicação organizacional está associada à direccionalidade dos fluxos de mensagens na organização, ou seja, à comunicação ascendente, descendente e horizontal, e ao tipo de canal utilizado. Numa perspectiva sistémica, a comunicação organizacional centra-se, entre outros, nas redes de comunicação, nos canais utilizados e nas políticas de comunicação, de modo a aumentar a sua eficácia.

Em relação ao outro nível de abordagem, a comunicação interpessoal incide, essencialmente, sobre as características do emissor e sobre as relações interpessoais ou grupais, procurando-se, com os efeitos da comunicação, melhorar as competências comunicacionais individuais.

No processo de comunicação, existem dois modos de comunicar: a comunicação verbal e a não verbal.

A comunicação verbal traduz-se na modalidade de comportamento social que é expressa através de um código linguístico, falado ou escrito.

Os principais problemas de comunicação verbal estão relacionados, não apenas com os ruídos do canal utilizado, mas também com a compreensão da mensagem. A escolha do canal mais adequado à situação poderá ter um impacto decisivo na sua eficácia. Não existem regras fixas para determinar a escolha de um canal de comunicação em detrimento de outro. A utilização da comunicação escrita tende a ser mais eficaz em assuntos não directamente relacionados com a actividade operacional. Pelo contrário, a comunicação oral deverá ser privilegiada em assuntos de carácter operacional.

Quando há necessidade de formalizar determinado procedimento, a comunicação escrita corresponde às expectativas dos receptores. Em oposição, se se tratar de um procedimento informal, a comunicação oral poderá ser a mais indicada para fornecer esclarecimentos imediatos e motivar a participação dos outros.

A comunicação não verbal inclui múltiplas formas comunicativas, tais como a comunicação informativa de um gesto de cansaço ou a comunicação intencional de um gesto, expressando desinteresse. Deste modo, podemos definir, de uma forma operacional, comunicação não verbal como aquela que inclui todas as expressões corporais.

A comunicação não verbal é útil para fornecer informação adicional ou complementar à comunicação verbal, ou para regular a interacção social. Uma outra função da comunicação não verbal é a da expressão afectiva no relacionamento interpessoal, sendo também determinante nas estratégias de resolução de conflitos ou nas estratégias de persuasão.

De acordo com Burgoon (1994, *cit. in* Ferreira *et al.*, 1996), as comunicações verbais são mais importantes para as questões factuais, abstractas ou na comunicação persuasiva, enquanto que as não verbais são mais importantes para as mensagens relacionais, atitudinais ou afectivas, o que torna o comportamento não verbal de extrema importância no contexto interpessoal.

Julius Fast (1970) diz-nos que a compreensão das mensagens, que o corpo nos envia, passa pela descodificação de um conjunto de atitudes e comportamentos, que se processam simultaneamente. Analisados separadamente, deixam de fazer sentido. Só poderemos considerar as interpretações como autênticas, dentro de um contexto do comportamento do indivíduo. Uma condição indispensável, para que haja boas interpretações, será a ausência de tensão, quer por parte do observado, quer por parte do observador.

A posição do corpo ou o seu movimento exprime-se como funções de adaptação, de expressão e de defesa, umas conscientes, outras inconscientes.

Por vezes, as posturas que o corpo toma são chamadas de atenção para problemas que o indivíduo tem por resolver, sendo como que um pedido de ajuda para os solucionar. Por exemplo, quando um aluno manifesta desmazelo no vestir, não se preocupando com a limpeza da roupa, quando os seus gestos são tensos e limitados e quando apresenta um aspecto passivo, como que rendido à situação, este aluno está a pedir que o ajudem. Isto quer dizer que o corpo do aluno já não consegue desempenhar as funções de adaptação, utilizando as de expressão e de defesa para a sua sobrevivência.

No entanto, não nos podemos guiar simplesmente pela mensagem do corpo ou linguagem não verbal. Temos que ter em conta também a linguagem verbal, uma vez que, a mensagem resultante de uma só delas, não transmite o total significado daquilo que um indivíduo quer dizer. Se ouvirmos apenas as palavras,

quando uma pessoa fala, poderemos obter uma distorção, tal como nos poderia acontecer, se apenas atentássemos na linguagem do corpo (Julius Fast, 1970).

O movimento do corpo ou gestos devem reforçar a mensagem e ajudar a sua interpretação. Por exemplo, quando um indivíduo fala com agressividade, poderá gesticular com as mãos e manter a cabeça direita. O mesmo indivíduo, numa situação em que manifesta reacções infantis, poderá acompanhar os gestos com a inclinação da cabeça para a esquerda ou para a direita. Mas, com isto, não se pode dizer que todos os indivíduos tenham os mesmos gestos ou os mesmos movimentos. Contudo, uma coisa é certa, a mesma pessoa fará, repetidamente, o mesmo movimento ou gestos típicos. Por isso, temos que conhecer, minimamente, a pessoa, para, muitas vezes, podermos interpretar a mensagem por ela enviada, ou seja, o seu estado emocional de momento.

No entanto, esta associação para a complementaridade, no processo de comunicação, varia de cultura para cultura. Umas dão mais significado a uns movimentos, outras interpretam-nos de maneira diferente, mas, o importante é o observador estar consciente e ter conhecimento das diferenças.

## **Síntese do capítulo**

Neste capítulo pretendeu-se encontrar um conceito de comunicação e a sua conceptualização. Pretendeu-se, ainda, estudar os tipos e modos de comunicar.

A escola de Palo Alto defende que tudo é comunicação. Por sua vez, David k. Berlo integra-se numa corrente que defende que a comunicação é um processo dinâmico bidireccional, biunívoco, através do qual o emissor influencia o receptor e por ele é influenciado. Quando isto não acontece, não considera que haja comunicação, mas sim informação.

Muitos têm sido os modelos no sentido de conceptualizar a comunicação. Contudo, retirando dos modelos existentes as características mais comuns a todos eles, é possível construir um modelo, podendo este ser constituído pelos seguintes elementos básicos: emissor, receptor, canal, código, mensagem e feedback.

O efeito da comunicação é aquilo que resulta da troca de mensagens. Segundo Ferreira *et al.* (1996), em qualquer sistema social, a comunicação, como processo psicossocial que é, desempenha uma acção determinante na manutenção do mesmo, realizando três funções básicas: produção, manutenção e inovação.

Segundo Bilhim (2001), existem três tipos de comunicação: intrapessoal, interpessoal e organizacional. O intrapessoal é um processo de auto-comunicação; no interpessoal, a comunicação ocorre entre duas ou mais pessoas; e a comunicação organizacional ocorre, formal ou informalmente, no interior de uma organização. Este autor define comunicação organizacional como a troca de informação através da linha hierárquica. Considera existirem quatro fluxos de comunicação formal: descendente, horizontal, ascendente e lateral. Contrariamente à comunicação formal que segue a linha hierárquica, a comunicação informal segue em qualquer direcção.

Ferreira *et al.* (*ibidem*) defendem que, no processo de comunicação, existem dois modos de comunicar: a comunicação verbal e a não verbal. A comunicação verbal traduz-se num comportamento social que se expressa através de um código linguístico, falado ou escrito. A comunicação não verbal inclui muitas formas comunicativas, podendo incluir todas as expressões corporais.

---

## **Capítulo II – O Processo de Tomada de Decisão**

Nas organizações, aparecem continuamente problemas que requerem medidas com diferentes graus de importância e complexidade para a sua resolução. Cabe ao gestor ou líder encontrar as estratégias que levem à solução dos problemas organizacionais. A resolução destes é o ponto de partida da tomada de decisão.

Segundo Ferreira *et al.* (2003), quanto menos familiares os problemas forem, mais instáveis, complexos e ambíguos são, o que requer uma estratégia de decisão mais analítica e mais morosa. Os problemas simples e habituais requerem decisões programadas. Estas resultam de regras conhecidas dos actores organizacionais e aceites por eles. Os problemas menos familiares requerem uma decisão complexa e não programada. A diferença entre as duas vias de decisão é que a complexa e não programada requer criatividade, inovação e risco, enquanto que a programada é uma aplicação repetitiva de processos conhecidos e de resultados facilmente previsíveis.

O processo de tomada de decisão pode ser desencadeado e conduzido por uma pessoa, actuando isoladamente, ou por um grupo. Em ambas as situações, os factores de contexto organizacional afectam tanto o processo, como o resultado da decisão.

Os vários estudos sobre a matéria originaram vários modelos teóricos de tomada de decisão. Estes pretendem dar resposta aos problemas organizacionais, cada vez mais complexos. A análise desses problemas pode ser feita segundo três níveis: individual, grupal e organizacional.

## 1. Tomada de Decisão Individual

Ao nível individual da tomada de decisão, o modelo da escolha racional assenta em duas premissas fundamentais: o interesse próprio e as preferências do decisor. Os indivíduos tendem a decidir com base no interesse próprio e, conseqüentemente, as escolhas para as decisões são reveladoras das suas preferências. Esta teoria parte do princípio de que os decisores possuem um conjunto de alternativas de acção e conhecem as conseqüências e o valor de utilidade de cada alternativa, o que lhes permite a comparação entre elas.

Parte-se também da ideia de que, quem decide, dispõe de regras que lhe permitem seleccionar uma única alternativa de utilidade esperada, com base no cálculo probabilístico. Deste modo, os defensores desta teoria utilizam os seguintes passos para a tomada de decisão: definição do problema, identificação dos critérios de decisão, atribuição de um coeficiente de importância a cada critério, produção de alternativas, classificação de cada alternativa quanto aos critérios e cálculo da decisão óptima.

Em suma, este modelo defende que, quem decide, possui não só a capacidade de fazer uma previsão das conseqüências da decisão, mas também de atribuir uma escala de importância a essas conseqüências.

Contudo, alguns autores (Simon, 1955 e March e Simon, 1993, *cit. in* Ferreira *et al.*, 2003) criticam o modelo racional por ser um modelo normativo de difícil aplicabilidade. Só seria possível implementar este modelo, se os decisores estivessem na posse de toda a informação, o que não acontece na maioria dos casos.

Para ultrapassar essa impossibilidade, os autores apresentam a teoria da racionalidade limitada que defende, não a procura da decisão óptima, mas a decisão satisfatória. Isto quer dizer que o decisor não analisa todas as opções

possíveis, antes escolhe algumas alternativas e analisa-as até encontrar uma com um nível de aceitabilidade.

Outros autores (Khaneman e Tversky, 1973, 1979 e 1982; Tversky e Khaneman, 1981, *cit. in* Ferreira *et al.*, 2003) defendem que a teoria da racionalidade limitada, apesar de se desviar da racionalidade clássica, não possibilita diagnosticar os enviesamentos envolvidos nos desvios nem explicar a forma como estes afectam os julgamentos dos decisores.

Apresentam então a teoria do comportamento de decisão que sugere a utilização de heurísticas ou atalhos cognitivos na triagem e análise de informação para a tomada de decisão. As heurísticas envolvem regras simplificadoras que permitem ao decisor lidar com a complexidade da decisão, colocando de lado alguma informação disponível. Do ponto de vista cognitivo, esta teoria pretende ser a resposta adaptativa às limitações de capacidade de memória dos decisores.

## **2. Tomada de Decisão em Grupo**

A decisão grupal tem sido algumas vezes criticada como improdutiva, desperdiçadora de tempo e frustrante. Esta representação negativa vem de algumas ideias vulgares no universo organizacional, segundo as quais, as decisões grupais são mais morosas, inadequadas ou simplesmente adiadas. Não é, contudo, o que se tem vindo a constatar recentemente. Tem-se verificado que, cada vez mais, os grupos são responsáveis pela tomada de decisão nas organizações e que as tomadas de decisão em grupo atingem níveis de qualidade superiores aos da decisão individual. Não sendo possível indicar os factores que levam à eficácia do desempenho grupal na tomada de decisão, sabe-se, no entanto, que a eficácia da decisão grupal depende das capacidades individuais dos seus membros, da qualidade da informação partilhada, da dimensão do grupo e da natureza do problema.

O processo de decisão grupal pode envolver diversos graus de participação, tendo em conta, entre outros aspectos, a natureza do problema e o contexto organizacional da decisão. O grau de participação está dependente do impacto da decisão na produtividade e na satisfação dos decisores, uma vez que a decisão em grupo procura um nível elevado de eficácia organizacional.

Estudos experimentais concluíram que a participação não faz aumentar significativamente a produtividade, mas tem um impacto positivo na satisfação dos participantes. Contudo, é de referir que a conclusão destes estudos resultou da participação em diferentes acções e em múltiplos contextos. Isto quer dizer que o sucesso da decisão participada está condicionado pelas variáveis situacionais existentes.

De entre os muitos modelos da decisão participada existentes, Ferreira *et al.* (2003) referem o modelo de Vroom e Yetton (1973) como aquele que fornece indicações prescritivas mais claras sobre as condições de eficácia deste tipo de decisão. Tendo por base a perspectiva do líder, ele sugere que, de acordo com a situação, o grau de participação deverá variar segundo cinco níveis que especificam estilos de decisão participada. A amplitude dos níveis situa-se entre o estilo autocrático e o estilo democrático ou de decisão de grupo, tendo, pelo meio, três tipos de consulta aos subordinados.

O líder, na procura do estilo a adoptar, deverá ter em conta variáveis contingenciais relativas ao contexto da decisão e às características do problema.

Deste modo, o líder deverá fazer o diagnóstico da situação e tentar responder a um conjunto de perguntas fechadas, respeitantes aos seguintes aspectos: a importância da qualidade da decisão, o grau de necessidade de compromisso e aceitação da mesma por parte dos subordinados, a informação conhecida pelo líder, a probabilidade de existência de conflito entre os subordinados acerca das preferências na decisão e o constrangimento de tempo

para a tomada de decisão (Ferreira *et al.*, 2003). A otimização destas questões, através do cálculo de um conjunto de regras, permite verificar a eficácia dos diferentes estilos de participação.

No entanto, a decisão em grupo, tal como acontece com a decisão individual, pode apresentar alguns enviesamentos e problemas que dificultem ou impeçam o grupo de utilizar todos os seus recursos na maximização da eficácia da decisão. Cabe ao grupo obter, interpretar e seleccionar informação pertinente para a decisão e integrar a diversidade de perspectivas dos diferentes intervenientes.

A informação desconhecida do grupo que cada elemento possui é um contributo importante para a eficácia da decisão. Acontece que, nas suas discussões face-a-face, o grupo nem sempre integra ou, por vezes, tem dificuldade em integrar essa informação inédita. Por detrás desta dificuldade poderá estar o efeito do conhecimento comum: as opiniões que os membros do grupo possuem antes da discussão são estruturadas pela informação conhecida de todos os membros e, por sua vez, as escolhas do grupo são determinadas essencialmente pelas opiniões prévias dos participantes (Gigone e Hastie, 1993 e 1997; *cit. in ibidem*, 2003).

A informação conhecida apenas por alguns, apesar de fazer parte das discussões, não é tida em conta para a decisão. O grupo investe pouco neste tipo de informação, analisando-a pela rama e pondo em causa a sua validade. Por sua vez, a informação comum, quando em debate, reforça a validade das opiniões prévias dos intervenientes e, conseqüentemente, a noção de obtenção de consenso. A informação inédita surge como uma ameaça a esse consenso, sobretudo quando o grupo pensa que está caminhando para a decisão final. O grupo, ao deixar-se arrastar pelo efeito do conhecimento comum, perde a oportunidade de conseguir uma decisão de melhor qualidade. O facto de a informação parcial não ser partilhada e discutida pode impedir a emergência de uma decisão mais eficaz.

Um outro enviesamento que pode surgir na tomada de decisão é o pensamento do grupo. Este fenómeno aparece, normalmente, nos grupos com elevado nível de coesão. Parte-se do princípio de que os grupos coesos têm todas as condições para conseguir obter decisões de qualidade. No entanto, quando o problema é complexo, exigindo que sejam examinadas múltiplas alternativas e produção de soluções originais, a coesão grupal pode originar um encadeamento de enviesamentos que empobrece a eficácia cognitiva do grupo.

Este pensamento do grupo resulta de crenças e sentimentos dos seus elementos, expressos normalmente na privacidade da interacção grupal. Os principais sintomas são: sobrevalorização do grupo, pressão para a conformidade e rigidez cognitiva. As consequências negativas do pensamento do grupo, no processo de decisão, traduzem-se na avaliação das alternativas e dos objectivos, na pobreza de informação, na análise deficiente das escolhas e das preferências do grupo e na ausência de planos de contingência, dado que a sua existência assumiria implicitamente a possibilidade do grupo não ter razão na decisão.

Ferreira *et al.* (2003) apresentam-nos alguns factores que favorecem o aparecimento do pensamento de grupo. Segundo eles, a coexistência de uma liderança excessivamente directiva e de um grupo preocupado com as consequências políticas da decisão, a existência de grupos com um elevado número de elementos, a necessidade de uma solução a todo o custo e ausência de responsabilização externa são factores que promovem o pensamento de grupo.

No entanto, o aparecimento do pensamento de grupo pode ser evitado, se o líder adoptar um estilo neutro e encorajar a participação, se forem adoptados procedimentos formais – utilização de técnicas de discussão – na condução das discussões e se houver obrigatoriedade formal de produzir uma decisão alternativa.

Finalmente, a tendência para o consenso, a fim de evitarem o conflito, pode conduzir os grupos a tomarem decisões pouco adequadas e de fraca qualidade.

### **3. Tomada de Decisão Organizacional**

Apesar da teoria do comportamento de decisão se dedicar ao estudo da tomada de decisão, tanto a nível individual como a nível organizacional, o que se tem verificado é que a influência dos seus desenvolvimentos a têm levado a um maior enfoque a nível individual. A justificação para esta tendência está no facto de muitas decisões nas organizações serem tomadas por gestores individuais e também por muitos dos conceitos resultantes da pesquisa poderem ser utilizados para compreender os processos de decisão organizacional.

No entanto, o processo de decisão organizacional é diferente do processo individual de tomada de decisão. Ferreira *et al.* (2003) citam cinco aspectos (Shapira, 1997 e 1998) que distinguem os dois processos: existe ambiguidade da informação disponível e ausência de preferências claras; os decisores estão envolvidos, de forma continuada, nas decisões precedentes e nas consequências da decisão actual; incentivos e sanções encontram-se duradouramente associados à decisão e às suas consequências a longo prazo; muitas decisões sobre assuntos semelhantes são repetidamente tomadas e, na ausência de regras previamente estabelecidas, as crenças dos decisores acerca das suas competências de decisão e da possibilidade de controlo dos resultados tendem a estabelecer-se como regras informais de decisão; e a prevalência do conflito: estratégias de poder e oportunidades de agenda determinam, de facto, muitas decisões em detrimento da análise dos parâmetros da decisão.

Estes factores revelam a grande complexidade que enquadra e afecta o processo de tomada de decisão nas organizações. Assim sendo, este processo

resulta, simultaneamente, do contexto organizacional, da envolvente e do comportamento dos actores organizacionais.

No sentido de compreender a tomada de decisão nas organizações, estes autores apresentam-nos quatro modelos básicos de tomada de decisão propostos por Koopman Pool (1990): o modelo neo-racional, o modelo burocrático, o modelo de arena e o modelo de fim aberto. Estes modelos permitem aos decisores diversificar as estratégias de decisão, conforme as variáveis situacionais de contexto organizacional. Assim, um decisor sabe que, embora cada um deles seja predominante num determinado tipo de organização, pode optar por outro modelo sempre que haja alteração do contexto da decisão.

Deste modo, o **modelo neo-racional** caracteriza-se por uma elevada centralização, fraca formalização de procedimentos e baixa conflitualidade. Tendo uma elevada centralização, o processo tende a ser orientado pelo gestor de topo. As decisões são, usualmente, pouco complexas e quem decide tenta maximizar o interesse próprio. É utilizado, predominantemente, em organizações de estrutura simples ou de autocracia. Mas também se pode empregar em qualquer outro tipo, desde que sejam exigidas decisões rápidas, devido a ameaças externas ou a alterações na dinâmica da envolvente organizacional.

O **modelo burocrático** traduz-se num processo de tomada de decisão complexo e de elevado nível de formalização, resultando de regras e formas de controlo utilizadas. Os procedimentos estão predefinidos e permitem a exploração de várias alternativas que os vários intervenientes vão apresentando ao longo do processo. A elevada formalização da tomada de decisão resulta de regulamentação externa. No entanto, também existem normas internas que regulam o papel dos actores e as fases do processo. É utilizada uma grande quantidade de recursos na estruturação do processo de tomada de decisão. Sempre que a previsibilidade e a estabilidade da envolvente é posta em causa, os decisores optam por um processo mais centralizado, recorrendo temporariamente ao modelo neo-racional.

Este modelo é, preferencialmente, utilizado pelas organizações com uma configuração à qual Mintzberg (1995) chama de burocracia mecânica (*cit. in Ferreira et al., 2003*).

Por sua vez, o **modelo político** é, usualmente, utilizado onde o poder de decisão se distribui por grupos de interesse, ou seja, onde predomina a fraca centralização. A diversidade e a contradição entre os objectivos dos diferentes actores organizacionais caracterizam este modelo. A tomada de decisão resulta do combate entre os actores, ou entre grupos, pelo controlo das variáveis críticas para a redução da incerteza da organização. Sendo um processo político, a negociação também faz parte da tomada de decisão. No entanto, o que está por detrás desta concepção não é a decisão eficaz, mas a decisão que agrada aos decisores e aos grupos que eles representam. O modelo de arena predomina em estruturas organizacionais diferenciadas, que lutam por recursos escassos.

Finalmente, o **modelo de fim aberto** é, preferencialmente, utilizado por organizações em que os decisores têm necessidades de reagir a exigências de uma envolvente complexa e dinâmica e na qual os problemas ganham novos contornos, à medida que se efectuam novas escolhas. Deste modo, os objectivos das decisões são pouco claros e o desenvolvimento do processo de tomada de decisão não obedece a uma sequência de etapas.

Nas organizações que utilizam este modelo, é frequente a constituição de equipas de projecto para dar uma resposta adaptativa ao contexto, por isso temporária, tirando partido da informação dos peritos. A flexibilidade e o seu carácter aleatório permitem a este modelo encontrar oportunidades de escolha que fomentam decisões inovadoras.

A estrutura organizacional mais propícia a este modelo é aquela à qual Mintzberg (1995) chama de *adhocracia* (*cit. in Ferreira et al., 2003*), termo usado pela primeira vez por Alvin Toffler no seu livro “Choque do Futuro” (1970).

## Síntese do capítulo

Neste capítulo pretendeu-se saber como é que os modelos teóricos de tomada de decisão podem dar resposta aos problemas organizacionais cada vez mais complexos.

Segundo Ferreira *et al.* (2003), a análise dos problemas pode ser feita segundo três níveis: individual, grupal e organizacional.

Ao nível individual da tomada de decisão, o modelo da escolha racional assenta no interesse próprio e nas preferências do decisor. Esta teoria parte do pressuposto de que os decisores possuem um conjunto de alternativas de acção, conhecendo as consequências e o valor de utilidade de cada uma. Este conhecimento permite ao decisor a comparação entre elas, a fim de seleccionar uma única alternativa de utilidade esperada, com base no cálculo probabilístico.

Os defensores desta teoria seguem os seguintes passos para a tomada de decisão: definição do problema, identificação dos critérios de decisão, atribuição de um coeficiente de importância a cada critério, produção de alternativas e classificação de cada alternativa quanto aos critérios e cálculo da decisão óptima.

A tomada de decisão a nível grupal tem sido criticada por alguns como improdutiva, desperdiçadora e frustrante. No entanto, tem-se verificado o contrário, visto que, cada vez mais, os grupos são responsáveis pela tomada de decisão nas organizações. O processo de decisão pode envolver diversos graus de participação, tendo em conta, por exemplo, a natureza do problema e o contexto organizacional da decisão. Alguns estudos concluíram que a participação não faz aumentar significativamente a produtividade, mas tem um impacto positivo na satisfação dos participantes.

De entre muitos modelos da decisão participada existentes, o modelo de Vroom e Yetton é aquele que fornece indicações prescritivas mais claras sobre as condições de eficácia deste tipo de decisão. Ele sugere que o grau de participação deverá variar segundo cinco níveis que especificam estilos de decisão participada. A amplitude da escala situa-se entre o estilo autocrático e o estilo democrático, tendo, pelo meio, três tipos de consulta aos subordinados.

Contudo, a decisão em grupo pode apresentar alguns enviesamentos. Alguns dos enviesamentos podem ser a dificuldade em integrar a informação inédita que cada elemento possui e o pensamento do grupo.

No sentido de compreender a tomada de decisão nas organizações, Ferreira *et al.* (2003) apresentam-nos quatro modelos básicos: o modelo neo-racional, o modelo burocrático, o modelo de arena e o modelo de fim aberto.

---

## **Capítulo III – Estilo de Liderança**

## 1. O Conceito de Liderança/Gestão, Poder, Influência e Autoridade

Segundo o dicionário de Língua Portuguesa – Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea – Academia das Ciências de Lisboa – da Editora Verbo, a palavra “liderança” quer dizer “espírito de chefia, de capacidade de dirigir um grupo, de liderar” ou “função daquele que dirige, do líder” ou ainda “exercício de condução ou de influência que é aceite pelos dirigidos”.

Por sua vez, Carmo (*in* Conferência Internacional sobre Promoção do Bem-Estar na Escola, 2004) considera a liderança como a capacidade de influenciar pelo consentimento, sendo certo que esta capacidade se adquire pelo desempenho de papéis de obediência e de comando, experimentados ao longo da sua socialização, dentro de um quadro de valores vulgarmente aceites. Este triângulo – obediência, comando e quadro de valores de referência – é o responsável pela diferença entre o líder disponível para servir e o líder que se aproveita para ser servido.

Na opinião de Cunha e Rego (2005), a liderança é um conceito bastante antigo na área da gestão e dos estudos organizacionais e não tem havido consenso relativamente a uma definição. Contudo, chamam particular atenção para a definição de House *et al.* (1999):

*A liderança é a capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar outros a contribuírem para a eficácia e o sucesso das organizações de que são membros. (p.184)*

No entanto, Ferreira *et al.* (2001) fazem uma distinção entre liderar e gerir. Para eles liderar consiste em exercer uma influência, em guiar, em orientar; e, por sua vez, gerir consiste em realizar, em assumir responsabilidades, em comandar. Deste modo, os gestores sabem o que devem fazer e os líderes sabem o que é

necessário fazer. Contudo, estes conceitos parecem não reunir consenso entre os autores que estudam esta matéria, uma vez que uns dizem que a liderança é um caso particular da actividade da gestão; outros defendem que a gestão é um caso particular do processo de liderar; e outros, ainda, dizem que estes conceitos podem ser utilizados indiferentemente, mas tendo em conta o nível organizacional de análise.

Luís Rosa (1994) define influência como um conjunto de actuações que levam o poder a decidir de uma forma ou de outra. E esse poder poder-se-á definir como a capacidade de utilizar a força, mas não o emprego da força enquanto tal; é a capacidade de aplicar sanções, mas não a aplicação das sanções em si mesma (Bertrand e Guillemet, 1988). Na opinião destes autores, se esse poder é institucionalizado, então estamos perante a autoridade. Esta, quando formal, fixa, antecipadamente, as funções, as posições e as relações.

Por seu lado, Cabanas (2002) distingue autoritarismo de autoridade. Para ele, autoritarismo é o abuso da autoridade, é a equiparação da autoridade ao poder: é uma situação de superioridade que se dá em certos indivíduos, o que os coloca acima das demais pessoas e lhes concede o direito de as utilizar em benefícios próprios.

Em contrapartida, a autoridade existe, precisamente, para coagir o sujeito a agir correctamente naqueles casos em que, por si próprio, é incapaz de o fazer. Deste modo, a autoridade apresenta-se como um substituto da falta de capacidade de algum sujeitos em se autogovernarem. Defende ainda que a autoridade é uma função social, garantindo três premissas fundamentais: quem manda não pode mandar o que quiser, mas aquilo que deve; só se pode mandar em quem não é capaz de se autogovernar; e só pode mandar quem o pode fazer, isto é, aquele que conhece o que deve ser mandado.

## 2. O Conceito de Líder

Segundo o dicionário de Língua Portuguesa – Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea – Academia das Ciências de Lisboa – da Editora Verbo, a palavra “líder” quer dizer “pessoa que pela sua personalidade exerce influência sobre o comportamento dos outros, conduzindo-os na acção e representando-os nas suas pretensões e opiniões”.

Jorge Vala *et al.* (1993) definem líder como sendo o elemento que mais contribui para atingir os objectivos do grupo. Contudo, estes autores citam a definição de Shaw (1981) que desfaz a ambiguidade que poderá existir nos objectivos do grupo, esclarecendo que o líder é o membro que exerce mais influência positiva no grupo, indicando o termo positivo a direcção de influência desejada pelo líder.

Na opinião de Chiavenato (2001), o líder é a pessoa que sabe conjugar, de um modo integrado, as suas características, as características dos seguidores e as variáveis da situação. Ainda numa relação funcional, o líder é uma pessoa percebida por um grupo como possuidora ou controladora dos meios para a satisfação das suas necessidades.

## 3. Teorias de Liderança

A Teoria Clássica da Administração não se preocupou com o estudo da liderança e suas implicações. Preocupou-se mais com a autoridade formal, tratando apenas os aspectos da chefia dos níveis hierárquicos superiores sobre os inferiores. Estes aspectos estavam relacionados, exclusivamente, com as actividades e funções do cargo (*ibidem*, 1993).

Contrariamente, a Teoria das Relações Humanas enfatizou o estudo da liderança, resultando na constatação da enorme influência da liderança informal sobre o comportamento das pessoas. Isto verificou-se, pela primeira vez, com a experiência de *Hawthorne*, onde se demonstrou que a existência de líderes informais num grupo, fiéis às suas normas e expectativas, faziam aumentar a coesão do mesmo (Chiavenato, 1993).

Dos estudos efectuados, muitos autores desenvolveram várias teorias sobre a liderança, podendo estas ser reunidas em três grandes grupos: Teorias de Traços de Personalidade, Teorias sobre Estilos de Liderança e Teorias Situacionais da Liderança.

### **3.1. Teorias de Traços de Personalidade**

Para Chiavenato (*ibidem*), estas teorias são as mais antigas sobre a liderança. Foram grandemente influenciadas pela chamada teoria do “grande homem”, que se baseia nas realizações pessoais de alguns homens, que dominaram a história da humanidade, para explicar o progresso do mundo.

Assim, segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2003), a palavra traço significa a “característica determinante da essência ou da natureza de um ser ou coisa; carácter, qualidade”. Deste modo, estas teorias defendem que o líder é a pessoa que possui alguns traços específicos de personalidade que a distinguem das demais pessoas. É através destes traços específicos, marcantes da personalidade, que o líder pode influenciar o comportamento das pessoas.

Estas teorias pressupõem que certas pessoas possuem uma mistura de traços de personalidade que, depois de definidos, podem ser utilizados para identificar potenciais líderes e para avaliar a eficácia da liderança. Contudo, não

há uniformidade de características e traços de personalidade comuns nos vários autores que se dedicam ao estudo desta matéria.

No entanto, Chiavenato (1993), de um minucioso estudo feito a uma abundante bibliografia sobre os traços de personalidade que definem o líder, resume alguns dos principais traços apontados pelos autores, a saber:

1. *Traços físicos: energia, aparência e peso;*
2. *Traços intelectuais: adaptabilidade, agressividade, entusiasmo e autoconfiança;*
3. *Traços sociais: cooperação, habilidades interpessoais e habilidade administrativa;*
4. *Traços relacionados com a tarefa: impulso de realização, persistência e iniciativa.*

Deste modo, para as teorias dos traços de personalidade, um líder deve ser uma pessoa com boa aparência física, inteligente, de fácil relacionamento e decidido, para poder liderar com sucesso.

Contudo, o mesmo autor é de opinião de que estas teorias falham, na sua análise, em muitos aspectos, como aqueles que se descrevem a seguir:

1. *Não evidenciam os traços de personalidade e características que realçam os aspectos da liderança;*
2. *Não dão atenção à influência e reacção dos subordinados nos resultados da liderança;*
3. *Não fazem distinção entre traços para atingir determinados objectivos;*
4. *Ignoram, completamente, o contexto situacional da liderança;*
5. *Defendem que uma pessoa dotada de traços é sempre líder em qualquer situação.*

Apesar destas teorias terem caído em descrédito, pelas razões acima apresentadas, o mesmo autor refere que a simples enumeração de algumas características pessoais de liderança constitui muitas vezes um exemplo e um paradigma interessante para o gestor ter em atenção.

### 3.2. Teorias dos Estilos de Liderança

Estas teorias estudam a liderança numa perspectiva de comportamento do líder em relação às pessoas de um grupo ou de uma organização. Contrariamente às teorias dos traços de personalidade, que se referem àquilo que o líder é, estas teorias abordam o que o líder faz (Chiavenato, 1993).

De entre as teorias que explicam a liderança, através dos estilos de comportamento, destaca-se a que utiliza três estilos de liderança: **autocrática**, **democrática** e a **liberal** ou “**laissez-faire**”.

Esta teoria pertence ao psicossociólogo alemão Kurt Lewin. Foi testada por dois dos seus discípulos, White e Lippit, em 1939, através de um estudo, na Universidade de Iowa, para verificar a modificação de comportamento em quatro grupos de meninos de dez anos orientados para a execução de tarefas, aplicando os três estilos de liderança (Penteado, 1986). Os grupos de meninos eram orientados, de seis em seis semanas, por líderes que utilizavam os três estilos de liderança acima referidos. Os grupos responderam com comportamentos diferentes aos estilos de liderança a que foram submetidos.

No **estilo de liderança autocrático**, o líder determinava todos os procedimentos que os elementos dos grupos deviam ter. As tarefas e respectivas técnicas de execução eram orientadas passo a passo, conforme as necessidades do desenvolvimento do trabalho. Os grupos não sabiam o que fazer, quando o líder não lhes apresentava, de imediato, a tarefa seguinte. O líder determinava quem fazia o quê e elogiava ou criticava pessoalmente os elementos, quando achasse conveniente. Procurava manter-se afastado do grupo, mas sem grande hostilidade.

Os grupos mostraram forte tensão, frustração e, principalmente, agressividade. Manifestavam a intenção sistemática em fazer coisas proibidas. Havia agressões frequentes entre os elementos e alguns fingiam não ouvir o líder.

A apatia também se manifestava em alguns elementos através de uma total submissão ao líder. Os grupos não tiveram nem espontaneidade, nem iniciativa, e não houve formação de grupos de amizade. Apesar de, aparentemente, gostarem das tarefas, verificou-se que não sentiam satisfação pelo que estavam a fazer. O trabalho só se desenvolvia com a presença do líder, porque, quando este se ausentava, as actividades paravam e os grupos expandiam os seus sentimentos, reprimidos pela presença do líder.

De modo diferente, sob um **estilo de liderança democrático**, o grupo discutia e decidia sobre os procedimentos a ter para o desenvolvimento do trabalho, cabendo ao líder o papel de estimular a discussão e de dar assistência, quando solicitado. Neste sentido, o líder apresentava também as alternativas de acção, de entre as quais o grupo escolhia as que mais lhe interessavam. Desde o início, todos os membros do grupo tiveram conhecimento dos objectivos das tarefas. Era o grupo que dividia as tarefas pelos vários elementos, ficando a cada elemento a liberdade de escolher os seus companheiros de trabalho. O líder procurava ser um membro do grupo e criticava ou elogiava, não as pessoas em si, mas os processos, os factos, os desenvolvimentos, etc.

Desta experiência resultou um bom relacionamento entre os elementos e criaram-se grupos de amizade. Desenvolveram-se comunicações espontâneas, francas e cordiais entre o líder e os elementos do grupo. O ritmo de trabalho não foi muito grande, mas foi permanente, seguro e de qualidade, mesmo quando o líder se ausentava. Verificou-se um forte sentido de responsabilidade pessoal, forte integração de grupo e um clima de satisfação pelo trabalho.

Contrariamente, o **estilo de liderança liberal** dava total liberdade, tanto aos elementos como ao próprio grupo, para decidirem o que fazer, não havendo qualquer participação do líder. Este fornecia o material de trabalho e esclarecia que se encontrava disponível para dar informações a quem lhas pedisse. Não tomava parte, nem nas discussões sobre o trabalho, nem no desenvolvimento das

tarefas. O líder só fazia comentários aos elementos do grupo quando isso lhe era solicitado directamente.

Com este tipo de processo, verificou-se uma produção fraca, apesar da actividade intensa dos grupos. Não houve organização no desenvolvimento das tarefas, sendo este muito irregular. Os grupos gastaram mais tempo com discussões relacionadas com motivos pessoais do que com os aspectos do trabalho. Mostraram pouco respeito pelo líder e um comportamento agressivo. As actividades foram desenvolvidas dentro de um espírito individualista (Penteado, 1986).

Segundo Chiavenato (1993), o que resultou deste estudo foi que os grupos liderados por pessoas com atitudes autocráticas apresentaram uma grande quantidade de trabalho produzido. Os grupos orientados sob uma liderança democrática apresentaram menos produto final do que os grupos anteriormente referidos, mas a qualidade foi superior. Por sua vez, os grupos que tiveram uma liderança liberal apresentaram fraca qualidade e pouca quantidade de trabalho desenvolvido.

Resultados idênticos, obtidos em estudos posteriores, demonstraram também que os grupos sob liderança democrática são tão produtivos como os outros, mas mais criativos, acabando, no fundo, por serem mais eficientes.

Deste modo, o mesmo autor defende que a liderança autocrática, em determinadas circunstâncias, funciona e dá resultados, quando os processos liberais e os democráticos não resolvem as situações. Também a liderança democrática resulta, quando os processos autocráticos e liberais não dão resposta ao que se pretende. O mesmo se passa com a liderança liberal, quando os processos autocráticos e democráticos falham.

Segundo Penteado (1986), o que acontece é que o líder, no seu dia-a-dia, utiliza ou pode utilizar os três estilos de liderança, de acordo com os seus

subordinados e com as circunstâncias de momento. Assim, quando manda cumprir uma ordem, está a ser um líder autocrático; quando consulta os seus subordinados para tomar decisões, utiliza e aplica o estilo de liderança democrática; e quando sugere algo, está a ser liberal.

Procurando verificar se as conclusões de Kurt Lewin sobre se os estilos de liderança seriam generalizáveis ao mundo das organizações, a escola de Michigan empreendeu um estudo, através de Likert (1967), no qual o autor chega à conclusão de que, quanto maior for a mudança do estilo autoritário para o estilo democrático, participativo, maior é a sua eficácia, ou seja, maior é a produtividade e satisfação dos funcionários das organizações (Ferreira *et al.*, 2001).

O problema da liderança está em saber quando se emprega, qual o estilo, com quem, em que circunstâncias e quais as actividades a serem desenvolvidas.

Neste sentido, Carmo (1999) diz-nos que, segundo a teoria de Blake e Mouton, “o estilo de liderança pode exercer-se de acordo com o valor que os actores sociais atribuem às tarefas a realizar ou às relações sociais a desenvolver” (p. 202). Dessa teoria resultaram quatro tipos de comportamento que podem ser adoptados pelo líder no seu desempenho. Este autor considera que os tipos de comportamento A, B e C, da matriz dos autores acima referidos, podem assumir papéis de liderança, como se pode ver no quadro seguinte:

**Quadro I - Matriz de Blake e Mouton**

<b>Tipo A</b>	<b>Tipo C</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alta prioridade à relação</li> <li>• Baixa prioridade à tarefa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alta prioridade à relação</li> <li>• Alta prioridade à tarefa</li> </ul>
<b>Tipo B</b>	<b>Tipo D</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Baixa prioridade à relação</li> <li>• Baixa prioridade à tarefa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Baixa prioridade à relação</li> <li>• Alta prioridade à tarefa</li> </ul>

FONTE: Carmo, H. (1999) – Desenvolvimento Comunitário, Lisboa, Universidade Aberta.

### 3.3. Teorias Situacionais de Liderança

Estas teorias tentam explicar a liderança, recorrendo a um sistema que inclui não só o que as teorias acima descritas protagonizam, mas também as variáveis situacionais. Como já vimos, as teorias de traços de personalidade centram-se nas características do líder e as teorias dos estilos de liderança, no impacto que o comportamento do líder produz nos seus subordinados. O que as teorias situacionais defendem é que não existe um único estilo ou característica de líder que satisfaça toda e qualquer situação de liderança. Isto quer dizer que, a cada situação, deve ser aplicado um tipo de liderança que consiga alcançar, o mais possível, a eficácia e a eficiência dos liderados.

Estas teorias permitem ao líder uma maior versatilidade na sua actuação, visto que tem mais hipóteses de alterar o rumo dos acontecimentos. Pode alterar a situação e adequá-la a um determinado tipo de liderança ou escolher um tipo de liderança e adaptá-lo à situação concreta (Chiavenato, 1993).

No entanto, qualquer que seja o estilo de liderança adotado, este deve ser confortável para o líder, uma vez que seria desastroso para o seu desempenho tentar adotar um estilo com o qual não se sinta à vontade (Bertrand e Guillemet, 1988).

O líder pode também recorrer a uma série de padrões de comportamento de liderança e adaptá-los às suas relações com os subordinados. Em 1958, Tannenbaum e Schmidt apresentaram um estudo sobre uma abordagem situacional de liderança (Chiavenato, 1993) onde expõem uma gama de tipos de comportamento de liderança. Estão organizados numa escala, que segue um *continuum* de padrões de liderança, em que cada tipo de comportamento está relacionado com o grau de autoridade do líder e com o grau de liberdade dos subordinados para a tomada de decisões. No lado esquerdo da escala situa-se a liderança centrada no chefe; no lado direito da escala posiciona-se a liderança centrada nos subordinados. Pelo meio da escala ficam as lideranças, ora mais centradas no líder, ora mais centradas nos subordinados.

Segundo estes autores, para que o líder possa escolher o padrão de liderança a desenvolver com os seus subordinados, deve ter em consideração e avaliar três forças que incidem em si próprio, nos subordinados e na situação. As forças que se focalizam no líder identificam-se pelo sistema de valores e convicções pessoais do líder; pela sua confiança nos subordinados; pelas suas inclinações pessoais a respeito de como liderar; e pelos seus sentimentos de segurança em situações incertas.

Quanto às forças que se centram nos subordinados, o líder deve saber do subordinado a sua necessidade de liberdade ou de orientação superior; a sua disposição em assumir responsabilidade; a sua segurança na incerteza; o seu interesse pelo problema ou pelo trabalho; e a sua compreensão e identificação do problema.

Em relação às forças que incidem na situação, o líder deve ter conhecimento sobre o tipo de empresa, seus valores e tradições, suas políticas e directrizes; sobre a eficiência do grupo de subordinados; sobre o problema a ser resolvido ou a complexidade do trabalho; e sobre a premência de tempo.

Da abordagem situacional, Chiavenato (1993) infere que, quando as tarefas são rotineiras e repetitivas, a liderança fica geralmente focalizada no líder; este pode assumir diferentes padrões de liderança para cada um dos seus subordinados, tendo em conta as forças acima referidas; e o líder também pode, para o mesmo subordinado, assumir diferentes padrões de liderança, de acordo com a situação: alto nível de eficiência do subordinado, mais liberdade no trabalho; baixo nível de eficiência do subordinado, menos liberdade deste no trabalho e mais autoridade do líder.

#### **4. A Liderança Organizacional**

Cada organização tem o seu sistema psicossocial, constituído por uma estrutura e pelas interacções que se estabelecem no seu interior. A sua dinâmica, no entanto, está dependente das intenções da organização, na qual se constitui, não sendo tarefa fácil o seu ajustamento, uma vez que implica a coordenação de recursos humanos, materiais e financeiros. Esta coordenação deve respeitar as intenções e valores da organização, assim como a sua tecnologia e a sua estrutura, tendo sempre em conta as exigências do meio, que se alteram constantemente.

Cabe, então, ao gestor, a tarefa de fazer essa coordenação e de levar o sistema a dar resposta às exigências propostas pela organização. Nesse sentido, é de extrema importância a maneira como influencia e lidera os indivíduos, na orientação dos seus esforços para os objectivos organizacionais.

A liderança é, por isso, um sistema que constitui uma outra componente importante do subsistema psicossocial, na função do sistema de gestão. Assim, abordaremos a seguir o processo de liderança organizacional.

O processo de liderança resulta, em grande medida, do nível de aceitação das pessoas influenciadas pelo líder. São várias as características que desempenham um papel fundamental.

Uma primeira característica tem a ver com a troca social que se desenvolve durante o processo de liderança, uma vez que esta não se exerce em sentido único, mas com a condição de que o líder aceite seja, ele mesmo, influenciado pelos outros. O líder fornece algumas ideias, instruções e apoios; enquanto isso, os subordinados retribuem-lhe com contribuições precisas para a eficácia da organização.

Uma outra característica prende-se com a atribuição fornecida aos subordinados, que se traduz num mecanismo, pelo qual o desempenho é analisado. Através deste, o líder consegue verificar o desempenho do pessoal e, conseqüentemente, regular o sistema, enviando *feedbacks*.

A relação dos subordinados com o líder, assim como a auto-responsabilização são também características a ter em conta no processo de liderança. A relação traduz-se num jogo de expectativas mútuas, uma vez que o líder espera, dos subordinados, um bom desempenho, assim como os subordinados esperam, do líder, reconhecimento pelo seu trabalho. A liderança será tanto mais eficaz, quanto a qualidade da comunicação que se estabelece nos dois sentidos, sendo esta, também, acompanhada de honestidade e da máxima confiança. Por outro lado, a auto-responsabilidade dos subordinados torna muito menos necessária a intervenção do líder, uma vez que os resultados obtidos são factores de regulação da eficácia do desempenho.

Mas, para além do que ficou dito anteriormente, as características pessoais do líder têm também uma importância fundamental. Têm sido feitos vários estudos, no sentido de se definirem os traços de um verdadeiro líder, mas o que se conseguiu, até ao momento, foi isolar certos conjuntos de traços que caracterizam o líder, mais que outras pessoas, sem garantir, no entanto, que esta pessoa seja, na realidade, líder. O que se sabe, efectivamente, é que o meio e as situações particulares determinam muito a combinação de traços do líder.

Segundo Jesuíno (1987), a conclusão principal, que parece emergir dos estudos efectuados, aponta mais para a influência da situação e muito menos para os traços de personalidade estáveis, característicos da função de liderança. Embora determinados traços de personalidade possam estar mais frequentemente associados às funções de liderança, eles não são, só por si, suficientes para explicar a variabilidade dos desempenhos de situação para situação.

No entanto, a liderança eficaz requer prioritariamente determinadas competências e capacidades, objectivadas em comportamentos, não sendo as características estritamente pessoais factores de facilitação de forma alguma prioritários para o desempenho eficaz da função. Alguns traços de personalidade são moderados pela situação e outros são considerados como traços universais de liderança. A identificação de traços universais apenas significa que certas características pessoais estão presentes em todas as situações de liderança e, de forma alguma, que exista um perfil considerado universal.

Um estudo feito por White e Lippit (1953, *cit. in* Bertrand e Guillemet, 1988) permitiu verificar o impacto de três estilos de liderança - autoritário, democrático e liberal ou «laissez-faire» - nos grupos de tarefas, sendo as outras características do grupo mantidas tão iguais quanto possível. Através desse estudo, os autores verificaram que a quantidade de trabalho efectuado era ligeiramente superior nos grupos autocráticos, mas os grupos democráticos conseguiam maior qualidade. Na ausência do líder, os grupos autocráticos

desagregavam-se completamente, enquanto que a qualidade do trabalho dos grupos democráticos diminuía tenuemente. Pelo contrário, a satisfação dos seus membros aumentava com o desempenho, enquanto permanecia ténue nos grupos autocráticos.

Relativamente aos grupos «laissez-faire», não eram eficazes, nem sentiam satisfação com o seu desempenho.

Este estudo demonstrou a superioridade relativa do estilo de comportamento democrático do líder, em relação à eficácia do grupo e à satisfação dos seus membros. Segundo Bertrand e Guillemet (1988), os líderes eficazes são aqueles cujos subordinados apreendem, simultaneamente, a implicação para com os indivíduos e os processos de grupo, por um lado, e para com a produtividade e a facilitação do trabalho, por outro.

Segundo os que defendem a abordagem contingencial, a liderança só poderá ser eficaz, se tivermos em consideração a situação na qual é exercida. Não há melhor nem pior abordagem da liderança. Tudo depende do líder, do subordinado e da situação, ou seja, da natureza da tarefa, das relações de autoridade e da dinâmica dos grupos. O líder deverá ser capaz de mudar de estilo segundo a situação, tendo necessidade de ser, por vezes, relativamente autocrático e, às vezes, muito participativo. Ou seja, o estilo de liderança deve mudar, à medida que muda a maturidade do subordinado.

Os líderes eficazes caracterizam-se pela sua capacidade de reconhecer a complexidade da motivação e de captar a dinâmica dos grupos e os contextos organizacionais. Contudo, os melhores líderes parecem possuir uma certa tolerância para com a ambiguidade e uma certa habilidade conceptual, permitindo-lhes captar as situações multidimensionais. Colocam a tónica no apoio e na facilitação da interação, assim como nas intenções a alcançar e na facilitação

da tarefa, uma vez que, segundo as situações, sabem ser autocráticos e democráticos.

O líder deve sentir-se confortável e permanecer natural no estilo de liderança, e é relativamente inútil para ele tentar adoptar um estilo, com o qual não se sinta à vontade. Qualquer que seja o estilo escolhido, é sempre importante que saiba avaliar a situação e a maturidade dos subordinados.

Há pessoas que se adaptam mais facilmente que outras. Se as possibilidades de crescimento dos líderes são fracas, em relação às exigências das situações de gestão, e se é difícil para eles desenvolverem a sua flexibilidade, será preciso, em última instância, ajustar os líderes às situações de liderança. De qualquer modo, serão criados universos particulares em função do estilo dos líderes. É, com efeito, essencial que o estilo de liderança seja adaptado à situação organizacional, e que os líderes sejam capazes de avaliá-la, se for caso disso.

É igualmente essencial que as expectativas do líder e as dos seus subordinados sejam sincronizadas.

Por tudo isto, nenhuma organização pode descurar a sua atenção para com a liderança.

## **5. Imagens Organizacionais da Escola**

A análise organizacional diz que existem várias imagens organizacionais da escola, visto que nem sempre a intervenção activa dos actores é coincidente na acção organizacional, fruto de concepções diferentes da realidade, de interesses diversos, de formações desiguais e da sujeição a condicionalismos geográficos, organizacionais e culturais díspares.

Costa (1996), como modelos teóricos abstractos de análise, define seis imagens organizacionais da escola: escola como empresa, escola como burocracia, escola como democracia, escola como arena política, escola como anarquia e escola como cultura.

### **5.1. A Escola como Empresa**

Esta imagem assenta em concepções e práticas utilizadas na produção industrial, defendidas pelos modelos clássicos de organização e administração (Taylor e Fayol), das quais se destacam: estrutura organizacional hierárquica, centralizada e devidamente formalizada; divisão do trabalho e especialização através da definição precisa de cargos e funções; ênfase na eficiência e na produtividade organizacional; planificação e identificação rigorosa e pormenorizada dos objectivos a atingir; identificação da melhor maneira de executar cada tarefa e, conseqüentemente, a padronização; uniformização de processos, métodos, tecnologias, espaços e tempos; individualização dos processos do trabalho, etc.

Esta concepção de escola, que é sustentada por pressupostos teóricos economicistas e mecanicistas, apresenta uma visão reprodutora da educação, vendo o aluno como matéria-prima a ser moldada.

### **5.2. A Escola como Burocracia**

A escola, segundo esta imagem, baseia-se no princípio de um funcionamento racional, defendido pelo modelo burocrático de organização de Max Weber, sendo de destacar o seguinte: centralização das decisões nos órgãos de cúpula do Ministério da Educação, traduzida na ausência de autonomia das escolas e no desenvolvimento de cadeias administrativas hierárquicas;

regulamentação pormenorizada de todas as actividades, a partir de uma rigorosa e compartimentada divisão do trabalho; previsibilidade de funcionamento com base numa planificação minuciosa da organização; formalização, hierarquização e centralização da estrutura organizacional dos estabelecimentos de ensino; obsessão pelos documentos escritos; actuação rotineira, com base no cumprimento de normas escritas e estáveis; uniformidade e impessoalidade nas relações humanas; pedagogia uniforme: a mesma organização pedagógica, os mesmos conteúdos disciplinares, as mesmas metodologias para todas as situações; concepção burocrática da função docente; etc.

### **5.3. A Escola como Democracia**

Esta imagem foi buscar os pressupostos teóricos à teoria das relações humanas que sustenta uma concepção que assenta no desenvolvimento de processos participativos na tomada de decisões, na utilização de estratégias de decisão colegial através da procura de consensos partilhados, na valorização dos comportamentos informais, na organização relativamente à sua estrutura formal, ao incremento do estudo do comportamento humano (necessidades, motivação, satisfação, liderança) e defesa da utilização de técnicos para a correcção dos desvios, uma visão harmoniosa e consensual da organização e um desenvolvimento de uma pedagogia personalizada.

### **5.4. A Escola como Arena Política**

Esta imagem é sustentada em pressupostos teóricos de uma concepção baseada nos modelos políticos de organização, destacando-se as seguintes características: a escola é um sistema político em miniatura cujo funcionamento é análogo ao das situações políticas nos contextos macro-sociais; os estabelecimentos de ensino são compostos por uma pluralidade e heterogeneidade

de indivíduos e de grupos que dispõem de objectivos próprios, poderes e influências diversas e posicionamentos hierárquicos diferenciados; a vida escolar desenrola-se com base na conflitualidade de interesses e na conseqüente luta pelo poder; os interesses (de origem individual ou grupal) situam-se quer no interior da própria escola, quer no seu exterior e influenciam toda a actividade organizacional; as decisões escolares, tendo como base a capacidade de poder e de influência dos diversos indivíduos e grupos, desenrolam-se e obtêm-se, basicamente, a partir de processos de negociação; e o interesse, o conflito, o poder e a negociação são palavras-chave no discurso utilizado por esta abordagem organizacional.

Ao contrário da escola democrática, as tendências normativas desta imagem organizacional são muito reduzidas.

### **5.5. A Escola como Anarquia**

Esta imagem situa-se na linha de ruptura efectuada pelos modelos políticos, mas vai mais além e rompe, profundamente, com as perspectivas teóricas que dão corpo às outras imagens organizacionais apresentadas sobre a escola, já que, à racionalidade, previsibilidade e clareza das organizações, ou mesmo dos seus actores e grupos, contrapõe a ambigüidade, a imprevisibilidade e a incerteza do funcionamento organizacional.

O conceito de anarquia aqui apresentado não pode ser conotado negativamente, mas sim como uma metáfora cujo uso permite visualizar um conjunto de dimensões escolares, entre as quais se destacam as seguintes: a escola é, em termos organizacionais, uma realidade complexa, heterogénea, problemática e ambígua; o seu modelo de funcionamento pode ser apelidado de anárquico, na medida em que é suportado por intenções e objectivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluida; a tomada de decisões não surge a partir de uma

sequência lógica de planeamento, mas irrompe, de forma desordenada, imprevisível e improvisada, do amontoamento de problemas, soluções e estratégias; um estabelecimento de ensino não constitui um todo unido, coerente e articulado, mas sim uma sobreposição de diversos órgãos, estruturas, processos ou indivíduos frouxamente unidos e fragmentados; as organizações escolares são vulneráveis relativamente ao seu ambiente externo que, sendo turbulento e incerto, aumenta a incerteza e a ambiguidade organizacionais; e, finalmente, os diversos processos organizativos desenvolvidos pela escola, mais do que tecnologias decorrentes de pressupostos de eficiência ou de eficácia organizacionais, assumem um carácter essencialmente simbólico.

## **5.6. A Escola como Cultura**

Por último, esta imagem enquadra-se na abordagem comportamental da administração, mais propriamente, nas teorias do desenvolvimento organizacional, caracterizando-se como sendo uma escola diferente das outras, com uma especificidade própria que se traduz em diversas manifestações simbólicas, tais como valores, crenças, linguagem, heróis, rituais e cerimónias.

A qualidade e sucesso da organização escolar dependem do seu tipo de cultura: as escolas bem sucedidas são aquelas em que predomina uma cultura forte entre os seus membros (identidade e valores partilhados).

Estas imagens organizacionais da escola, que acabamos de descrever, proporcionam-nos um quadro conceptual teórico para a compreensão do funcionamento das nossas escolas.

## 6. A Liderança nas Escolas

### 6.1. Abordagens Teóricas

As escolas, enquanto organizações, têm sido objecto de investigações e análises com base em modelos de análise organizacional e de orientação normativa, importados de outros contextos, nomeadamente das empresas. Isso realmente tem-se verificado, apesar de ser consensual que a escola tem uma especificidade organizacional que a distingue de outras organizações. Felizmente que a influência não tem sido só unívoca, mas sim biunívoca, através dos vários estudos que se têm feito na área da organização escolar. Ao longo dos anos, os teóricos têm vindo a fazer um paralelismo entre a organização escolar e a organização empresarial, contribuindo, para tal, várias perspectivas de análise organizacional.

Costa *et al.* (2000) dizem-nos que a liderança, durante quatro décadas, entre os anos 40 e os anos 80, foi vista segundo uma perspectiva mecanicista. Tratava-se de uma visão hierárquica, unidireccional e sequencial da liderança que acompanhou as várias concepções e teorias organizacionais durante esse período de tempo. Essa visão começou com as teorias clássicas da administração (de Tylor, Fayol e seguidores), passando pela teoria das relações humanas e teorias comportamentais, até às perspectivas sistémicas e de contingência.

Cada uma destas teorias teve a sua influência na hegemonização desta perspectiva, resultando em três conceitos de líder: líder nato, líder treinado e líder ajustável.

O conceito de líder nato, em que o líder já nasce com essas características, foi corrente nos anos 40. Este foi o resultado da abordagem que a teoria dos traços de personalidade fez à liderança. Nos anos 50, desenvolveu-se a formação e treino

dos líderes, em resultado das investigações feitas na identificação do comportamento-padrão do líder, ou seja, no seu estilo de liderança.

Entre os anos 60 e os anos 80, os estudos concluíram que a liderança depende dos contextos e das situações e que o comportamento do líder pode ser mais eficaz numa situação, mas pode traduzir-se em ineficácia num contexto diferente. Estão na base desta perspectiva as teorias situacionais da liderança que foram influenciadas, em termos de análise organizacional, pela teoria da contingência.

## **6.2. Pressupostos Teórico-Conceptuais**

Como vimos atrás, e apesar de não ter ficado de fora deste percurso teórico, a escola tem uma missão que a torna singular, que é uma missão essencialmente pedagógica e educativa. Não quer dizer que as organizações não escolares não tenham alguma intenção pedagógica nos seus objectivos. Mas, na escola, a vertente pedagógica é o centro de toda a sua acção. No entanto, são várias as caracterizações da vida escolar que nos dão conta deste tipo de organizações como debilmente articuladas, sujeitas a processos de conflitualidade de interesses e de luta pelo poder, dispendo de práticas ritualizadas e de cerimónias de fachada ou mesmo de contextos marcados pela anarquia e pela desordem (Costa *et al.*, 2000).

Tendo isto em conta, e assumindo uma vertente mais normativa, a escola não deve utilizar os modos de organização e os processos de gestão somente como meios para o desenvolvimento da acção pedagógica, mas também constituírem-se, eles próprios, objecto de acção pedagógica. Neste sentido, a escola deve ser uma organização com identidade, onde esta é constantemente reforçada.

Não basta dizer que a escola é uma organização democrática, tem que demonstrar que as práticas da democracia são objectivo da sua acção; se apregoa que é justa, tem que demonstrar que pratica uma pedagogia da justiça; se é uma organização onde se aprende, deve pôr em prática uma pedagogia da aprendizagem; e, se se diz autónoma, deve privilegiar uma pedagogia da autonomia. Portanto, a escola, como organização educativa e pedagógica, deve assumir uma dupla função: a de criar os meios para o desenvolvimento da acção pedagógica e, ao mesmo tempo, serem, os próprios meios, objectos de acção pedagógica.

Segundo esta linha de pensamento, o mesmo deve acontecer com a liderança. Esta deve ser não só um meio para o desenvolvimento de uma acção pedagógica nas escolas, mas também objecto dessa mesma acção, ou seja, deve ser uma liderança educativa e pedagógica.

Segundo Casta *et al.* (2000), o conhecimento de conteúdo pedagógico que os docentes adquirem pode ser invocado como base potencial essencial para o exercício da governação escolar. Isto quer dizer que a liderança nas escolas tem especificidades, já acima referidas, que a distingue de outras em contextos organizacionais (empresariais) diferentes. Tanto assim é que os líderes escolares têm necessidade de privilegiar o seu enfoque nas questões educativas e pedagógicas, em detrimento das administrativas e financeiras.

Os mesmos autores referem ainda que a liderança educativa e pedagógica das escolas deve ser vista segundo um quadro teórico-conceptual cuja dimensão englobe as diversas práticas existentes. Nesse sentido, apresentam-nos alguns pressupostos teórico-conceptuais que podem levar a um melhor entendimento da liderança nas escolas: liderança dispersa, relatividade da liderança, liderança e democracia escolar, liderança e colegialidade escolar, liderança enquanto saber especializado e distinção entre liderança e gestão.

A liderança dispersa (ou desconcentrada) significa que esta não pode ficar, exclusivamente, a cargo do líder/gestor institucional, mas tem que fazer parte das práticas dos vários sectores da organização escolar.

A relatividade da liderança indica que esta não é entendida por todos da mesma forma. Para a sua concretização são utilizados conteúdos, processos e estilos que variam de acordo com a cultura, países e contextos organizacionais ou situacionais onde ocorre.

É inegável, segundo Casta *et al.* (2000), que a liderança e a democracia fazem parte do funcionamento da organização escolar. Também é verdade que uma das funções da escola é promover os valores democráticos. Então, nesse sentido, a liderança escolar tem um papel muito importante que é não só assegurar que esses valores se cumpram, mas também que eles sejam revitalizados, de modo a estabelecer uma capacidade de decisão colectiva.

A relação liderança e colegialidade docente pressupõe que o processo de liderança se desenvolva inter pares. Este processo de liderança não só potencia o desenvolvimento de lideranças dispersas, como também coloca os líderes perante desafios, no sentido de uma liderança colaborativa, colegial e solidária, respeitadora das opiniões individuais e grupais.

A liderança, enquanto saber especializado, quer dizer que, para além da importância que a formação e competência pedagógicas têm no desempenho dos líderes escolares, requer também outras competências que se podem aprender. Esta aprendizagem especializada não se situa somente a nível técnico e instrumental da liderança, mas a outros níveis, quer seja o da acção de transformação e de acção moral, quer seja o das competências sociais e emocionais, as quais, segundo Goleman (1997), resultam do desenvolvimento da inteligência emocional, indispensável nos processos de liderança.

Casta *et al.* (2000) chamam a atenção para a distinção entre liderança e gestão, dizendo que existe a tendência de identificar o gestor com o líder, ou seja, atribuir ao bom gestor a capacidade de liderança. Apesar de se poder afirmar que existem bons gestores escolares com capacidade de liderança, já não se pode assegurar que isso seja fruto de uma causalidade linear. Há líderes em contexto escolar que não exercem funções de gestão organizacional, bem como haverá muitos gestores escolares que não têm noção nenhuma do que é liderar.

Tendo em conta estes e outros pressupostos teórico-conceptuais, os líderes escolares podem construir quadros conceptuais de actuação, que os orientem no desenvolvimento de uma liderança eficaz e eficiente.

### **6.3. O Papel dos Líderes Escolares**

A figura de gestor escolar aparece em 1991, através do Decreto-Lei 172/91, no qual se estabelecia um modelo de gestão escolar, em que a direcção dos estabelecimentos de ensino passava a ser assegurada pelos conselhos de escola e, os órgãos de administração e gestão, pelos directores executivos. Este modelo, após alguns anos de experiência em algumas escolas do País, não teve, por parte da avaliação feita, tanto pela equipa do Ministério da Educação, como pelos sindicatos, um parecer favorável.

O diploma legal que o regia foi então revogado pelo Decreto-Lei 115-A/98, estabelecendo, entre outras coisas, que a direcção dos estabelecimentos de ensino fosse assegurada por uma Assembleia de Escola e que os órgãos de administração e gestão fossem Conselhos Executivos ou Directores Executivos, cabendo às escolas a opção de escolha entre estas duas hipóteses.

Estas têm subjacente, por força do carácter organizacional, a figura de gestor e, supostamente, a figura de líder. Contudo, como já se referiu

anteriormente, um bom gestor não quer dizer que seja um bom líder e, contrariamente, um bom líder não significa que perceba de gestão, mas a hipótese de um bom gestor ser um bom líder também é válida. Assim sendo, torna-se então necessária uma clarificação entre as duas figuras.

Segundo Abraão Zeleznik (*in Harvard Business Review* nº2, *cit.* Fonseca *in Costa et al.*, 2000), partindo de uma ideia base, o gestor é um solucionador de problemas, independentemente do direccionamento das suas energias. Sejam estas dirigidas para os objectivos, recursos, estruturas da organização ou para pessoas, ele enfrenta problemas e tenta ultrapassá-los com vista a alcançar os melhores resultados possíveis para a organização. Deste modo, poder-se-á dizer que o gestor pratica liderança como esforço eficaz para dirigir, sendo necessário o seu empenho junto das pessoas para que estas sejam eficientes.

O gestor define estratégias de tomada de decisão, tendo em vista acções articuladas e o envolvimento na sua execução de outras pessoas interligadas pelos mesmos motivos. A sua função principal é coordenar e equilibrar pontos de vista diferentes e muitas vezes opostos. Os objectivos são definidos pela necessidade de fazer cumprir as normas. Actua de modo a encontrar a convergência do máximo de interesses possível e de acordo com os problemas que vão aparecendo, ou seja, por reacção. Na verdade, o ideal para uma organização seria o gestor ser líder.

Por sua vez, o líder não pratica liderança para dirigir pessoas. Estas seguem-no pelas suas qualidades convincentes. O líder é uma pessoa que possui adequado e convincente perfil físico, intelectual e moral, conhecimento, intuição e adaptabilidade, não esquecendo a coragem, persistência e um espírito de equipa. Para além de tudo isto, é fundamental que tenha um dinamismo equilibrado, humor e capacidade de crítica e de decisão.

Na opinião de Fonseca (*in id.*, *ibidem*), o líder, contrariamente ao gestor, funciona por antecipação, ou seja, pela acção. Os objectivos são definidos, tendo

em conta novas abordagens e novas opções. Age quase sempre de forma solitária, mas, como já se disse anteriormente, devido às suas qualidades e capacidades, principalmente comunicacionais, consegue mobilizar as pessoas para a acção.

Depois desta clarificação, assumimos, por força do que foi dito anteriormente, que o presidente do Conselho Executivo ou Director Executivo da escola seja, ao mesmo tempo, gestor e líder da instituição, privilegiando, por força da sua função educativa e pedagógica, a vertente liderança.

Assim, o papel do líder escolar é, enquanto gestor, administrar e gerir democraticamente o estabelecimento de ensino nas áreas cultural, pedagógica, administrativa e financeira (Decreto-Lei 115-A/98), de acordo com a orientação e controlo da administração educativa, e executar as deliberações da Assembleia de Escola. Em termos operacionais, compete-lhe organizar e processar informação que permita a toda a comunidade escolar estar a par das normas a cumprir, de tarefas a efectuar, de actividades culturais e/ou outras previstas ou em curso, etc.

Compete-lhe ainda apresentar à Assembleia de Escola, para aprovação e avaliação, o Projecto Educativo de Escola, o Plano Anual de Actividades, o Regulamento Interno, o Projecto Anual de Orçamento e os relatórios das contas de gerência. O cargo institucional confere-lhe poder para decidir na resolução de problemas com docentes, não docentes, alunos e encarregados de educação, e representar a organização em actos públicos. É da sua responsabilidade a organização e execução de todos os actos burocráticos necessários ao funcionamento do estabelecimento de ensino.

Ainda enquanto gestor, o líder está obrigado a cumprir, por um lado, com o que a administração educativa (Ministério da Educação) estabelece e, por outro lado, com o que a Assembleia de Escola aprova. O seu papel não será nada fácil se houver conflito institucional, ou seja, se houver divergências entre aquilo que o Ministério da Educação emana e o que a Assembleia delibera.

Poder-se-á então perguntar: a qual deles deve o gestor obedecer, uma vez que a Assembleia é o órgão máximo da escola? Parece haver aqui uma contradição. Mas, em termos legais, ele é o responsável por tudo o que manda executar. Se assim é, não restam dúvidas que terá que assegurar a legalidade de todos os actos de gestão. Desta forma, a Assembleia de Escola delibera e controla e ele gere, mas está obrigado a zelar pelo cumprimento da lei.

Enquanto líder, o seu papel consiste em antecipar a acção, fazendo com que o sistema organizacional escolar esteja, continuamente, no seu ponto homeostático. Isto quer dizer que a vida escolar não se deve afastar demasiado do seu ponto de equilíbrio. Mas, todos nós sabemos que, para haver criatividade e inovação, é necessário existir pensamento divergente. Por isso, um pequeno desequilíbrio do sistema torna a organização escolar mais “saudável”.

Como já anteriormente dissemos, Costa *et al.* (2000) defendem que o líder, sendo professor, e por inerência da profissão, deve desenvolver uma liderança educativa e pedagógica, uma vez que o professor já a desenvolve dentro da sala de aula. E a promoção dessa liderança justifica-se, quando comparamos a actuação dos professores dentro e fora da sala de aula.

No exterior da sala de aula, o professor nem sempre tem uma atitude pedagógica perante as situações que se lhe deparam. Verificamos isso, quando analisamos o que Formosinho e Machado (*in id., ibidem*) nos dizem sobre a acção política da escola e sobre a cultura profissional dos professores.

Estes autores consideram a escola como uma arena política, onde os professores interagem e são accionadas formas de controlo mais ou menos discretas, onde também se luta pela manutenção ou conquista de poderes, ou pela repartição de eventuais benesses que deles podem advir para quem deles beneficia, independentemente de os exercer ou não exercer.

Quanto à cultura dos professores, dizem-nos que, supostamente, esta aponta para a partilha de materiais e a sua produção colectiva, a entreaajuda na asseguaração de tarefas, a troca de saberes e experiências, etc. Mas isto, na realidade, pouco acontece. Na verdade, o se passa é um trabalho isolado, reuniões ritualizadas e esvaziadas de decisões com substância e protagonismos que visam a auto-satisfação e a auto-promoção.

Estes autores são de opinião que, quando sobressai este cenário mais individualista, a coesão torna-se reduzida e abre lugar a conflitos explícitos entre uns tantos e ao alheamento de outros. Por outro lado, quando existe um clima onde se abre espaço para a linguagem da harmonia e do consenso, a realidade amacia, o ambiente escolar tende a tornar-se mais familiar, sobressai a camaradagem dos professores, os órgãos de gestão intermédia abrem-se para o (efectivo) trabalho de equipa, as discussões dão lugar ao diálogo e ao debate civilizado de ideias e os problemas podem ser perspectivados como desafios a vencer pela acção conjugada.

Tendo em atenção o que até aqui se disse, o responsável pelo estabelecimento de ensino deve liderar, promovendo uma cultura de escola, baseada, segundo Sergiovanni (2001), em valores e convicções, de forma a produzir um “cimento” cultural que ligue as coisas, de modo a que todas as partes funcionem em harmonia.

Para isso, tem que, em primeiro lugar, desenvolver um clima de bom relacionamento com toda a comunidade educativa, dialogando, ouvindo as preocupações dos diversos actores, principalmente dos professores. Ao ouvir as pessoas, se reconhecer as suas opiniões com empatia e verdade, o líder está a actuar como o professor actua, dentro e fora de aula, com os seus alunos.

Deste modo, consegue desenvolver uma terapia nas pessoas cujos efeitos podem ser baseados nos resultados das experiências feitas com os “Grupos de

Encontro” de Carl Rogers (1986). Neste caso, o líder desempenha o papel de animador de grupo, a exemplo do que acontece nesta técnica psicoterapêutica. Esta terapia aproveita a situação de “transferência”, proposta pela psicanálise, como instrumento terapêutico, mas em situação de grupo. Tem como objectivo trabalhar, essencialmente, a comunicação entre os participantes e a evolução pessoal de cada um.

Numa perspectiva sistémica, podemos ver a acção do líder perante a comunidade educativa, como um conjunto de interacções comunicacionais que se estabelecem entre as partes, formando um todo coerente.

Ainda, nesta perspectiva, se focalizarmos a nossa análise numa Abordagem Centrada na Pessoa, defendida por Carl Rogers, verificamos que, a exemplo do que acontece na relação pedagógica, a terapia começa em cada um dos intervenientes, quando estes se disponibilizam para começar a comunicação autêntica. Mas esta comunicação não é só unívoca. Ela é também biunívoca, uma vez que, sendo autêntica, as partes entram facilmente em interacção.

Quando as interacções se estabelecem entre as partes, podemos dizer que a terapia se desenvolve dentro de um todo sistémico. Este efeito terapêutico é, qualitativamente, superior à soma das suas partes: é a emergência de algo que não é exclusivamente do líder, dos outros intervenientes ou da relação interpessoal, mas resultante da interinfluência de todas elas.

Nesta interacção do líder com a comunidade educativa, comparando-a ainda com a relação pedagógica, o processo de comunicação deverá centrar-se no sistema relacional, ou seja, a comunicação deverá centrar-se na relação entre as pessoas em acção, constituindo esta um meio que elas próprias ajudam a desenvolver, mas que, simultaneamente, as condiciona (Nogueira Dias, <http://www.rogeriana.com/nog-dias/comunic.htm>).

Por último, e em segundo lugar, o líder deve envolver toda a comunidade educativa, através de uma desconcentração da liderança pelos docentes, não docentes, alunos e encarregados de educação, de modo a envolvê-los na vida da escola. A participação de todos no processo de liderança faz com que cada um se sinta como fazendo parte da organização, ou seja, cria-se um sentimento generalizado de pertença.

Tendo em conta que a escola deve desenvolver e praticar a democracia, é de todo importante que o líder pratique a colegialidade nas tomadas de decisões e que a fomente na liderança desconcentrada.

## **Síntese do capítulo**

Pretendeu-se neste capítulo reunir e estudar um conjunto de conceitos e teorias que nos permitam compreender os estilos de liderança. Abordou-se a liderança organizacional e a liderança na escola, não sem antes termos analisado algumas imagens organizacionais da escola. Desenvolveram-se também alguns pressupostos teóricos-conceptuais e fez-se uma revista ao papel dos líderes escolares.

Assim, Carmo (*in* Conferência Internacional sobre Promoção do Bem-Estar na Escola, 2004) considera a liderança como a capacidade de influenciar pelo consentimento. Também Ferreira *et al.* (2001) estão em parte de acordo com esta definição, mas fazem uma distinção entre liderança e gestão. Por sua vez, o conceito de influência é definido por Luís Rosa (1994) como um conjunto de actuações que levam o poder a decidir de uma forma ou de outra. Se esse poder (Bertrand e Guillemet, 1988) é institucionalizado, então estamos perante a autoridade. E, nesse sentido, Cabanas (2002) distingue autoritarismo de autoridade, dizendo que o autoritarismo é o abuso da autoridade. Para ele, esta existe para coagir o sujeito a agir correctamente naqueles casos em que, por si só,

é incapaz de o fazer. E, por último, o conceito de líder que é definido por Shaw (1981, *in* Jorge Vala *et al.*, 1993) como sendo o membro que exerce mais influência positiva no grupo, indicando o termo positivo a direcção de influência desejada pelo líder.

Dos estudos efectuados, muitos autores desenvolveram várias teorias sobre a liderança, as quais podem ser reunidas em três grandes grupos: teorias de traços de personalidade, teorias sobre estilos de liderança e teorias situacionais de liderança.

As teorias dos traços de personalidade baseiam-se no pressuposto de que certas pessoas possuem uma mistura de traços de personalidade através dos quais, depois de definidos, podem ser utilizados para identificar potenciais líderes e para avaliar a eficácia da liderança.

As teorias dos estilos de liderança estudam a liderança numa perspectiva de comportamento do líder em relação às pessoas de um grupo ou de uma organização. De entre várias, destaca-se a que utiliza três estilos de liderança de Kurt Lewin: autocrático, democrático e o liberal ou “laissez-faire”.

As teorias situacionais de liderança tentam explicá-la, recorrendo não só ao que as teorias acima descritas protagonizam, mas também a variáveis situacionais. Estas teorias permitem ao líder uma maior versatilidade na sua actuação, uma vez que, segundo Chiavenato (1976), o líder pode, para o mesmo subordinado, assumir diferentes padrões de liderança, de acordo com a situação.

A liderança organizacional centra a sua acção no sistema psicossocial de uma organização, procurando o líder influenciar os subordinados de modo a conseguir atingir os objectivos traçados. Nesse sentido, o processo de liderança resulta, em grande parte, do nível de aceitação das pessoas influenciadas pelo líder.

Podemos identificar algumas imagens organizacionais que nos permitem conceptualizar a organização de uma escola. Nesse sentido, Costa (1996) apresenta-nos as seguintes imagens: a escola como empresa, a escola como burocracia, a escola como democracia, a escola como arena política, a escola como anarquia e a escola como cultura.

A organização escolar tem acompanhado, ao longo dos anos, as correntes teóricas desenvolvidas para a organização empresarial. Apesar de ter seguido este percurso teórico, a escola tem uma missão essencialmente pedagógica e educativa que a torna diferente das outras organizações. A escola não deve utilizar os modos de organização e os processos de gestão somente como meios para o desenvolvimento da acção pedagógica, mas também constituírem-se, eles próprios, como objecto de acção pedagógica.

Neste sentido, o mesmo deve acontecer com a liderança. Na opinião de Costa *et al.* (ibidem), ela deve ser vista segundo um quadro teórico-conceptual cuja dimensão englobe as diversas práticas existentes e, para isso, apresentam-nos os seguintes pressupostos: liderança dispersa, relatividade da liderança, liderança e democracia escolar, liderança e colegialidade escolar, liderança enquanto saber especializado e distinção entre liderança e gestão. De acordo com estes pressupostos, os líderes escolares podem construir quadros conceptuais de actuação que os orientem no desenvolvimento de uma liderança eficaz e eficiente.

O líder escolar, por força da lei que rege o seu cargo, desempenha, na sua actividade, dois tipos de papéis: o papel de gestor e o papel de líder. Enquanto gestor, a sua função principal é solucionar problemas. Enquanto líder, a sua acção centra-se na definição de objectivos, tendo em conta novas abordagens e novas opções.

---

**Capítulo IV - Relações de Natureza Interpessoal e  
Intergruppal**

## 1. Formação de Impressões

Segundo Vala e Monteiro (1993), para a formação de uma impressão relativamente a outra pessoa, não necessitamos, geralmente, de recolher muita informação. Esta pode conseguir-se, normalmente, através da interacção, observando o comportamento verbal e não verbal, ou seja, de uma forma directa. Mas também podemos recolhê-la de uma forma indirecta, obtendo-a através de terceiros: ouvindo falar, ouvindo contar.

Todavia, frequentemente, basta-nos recolher pequenos indícios do comportamento dessa pessoa para, rapidamente, nos sentirmos em condições de podermos fazer juízos acerca de um conjunto de atributos que, supostamente, a caracterizam. Apesar de não termos observado, realmente, qualquer desses atributos, a nossa convicção de um juízo verdadeiro não fica abalada. O mesmo se passa quando uma pessoa revela características diferentes, ou mesmo contraditórias, uma vez que não hesitamos em criar dela uma impressão unificada, ou seja, integramos essa pessoa numa categoria significativa para nós.

Formar uma impressão significa organizar a informação disponível. Quando se trata de primeiras impressões, uma componente fundamental dessa organização é a categoria avaliativa. Esta avaliação pode ser feita segundo uma perspectiva afectiva (gostar/não gostar), uma perspectiva moral (bom/mau) e uma perspectiva do tipo instrumental (competente/incompetente), mas a generalidade da pesquisa sobre formação de impressões tem incidido, essencialmente, sobre a primeira e a segunda perspectivas.

Contudo, a primeira impressão é muito mais alargada do que essa primeira resposta avaliativa, uma vez que, a partir do momento em que fica estabelecida a avaliação positiva ou negativa, e sem mais informação, sentimo-nos capazes de fazer inferências óbvias acerca da inteligência, da integridade, da ambição, do

sucesso profissional, etc., da pessoa em causa. O processo rápido com que se tende a ir além da informação específica de que dispomos, revela que esta é processada e tratada e que as pessoas utilizam as suas estruturas cognitivas, ou esquemas, para a complementarem e tornarem coerente (Vala e Monteiro, 1993).

As primeiras impressões são de extrema importância para o indivíduo que percebe, porque formam uma espécie de rede que filtra a variabilidade imensa do comportamento da outra pessoa e permite fixar determinados traços assumidos como estáveis. Estes, por sua vez, permitem perceber a coerência e a continuidade da pessoa, assim como prever, inclusivamente, o seu comportamento futuro.

Teoricamente, a análise do processo de formação de impressão tem sido feita segundo duas perspectivas diferentes, em relação ao processamento da informação feito pelo ser humano: uma construtivista ou de processamento conceptual guiado, e outra associacionista ou de processamento guiado pelos dados. Contudo, as abordagens mais recentes adoptam, na sua maioria, uma perspectiva mista, assumindo que o processamento se pode realizar dos dois modos, designando-se por abordagem baseada na memória de pessoas ou cognição social.

Segundo a **perspectiva construtivista**, os investigadores têm sido de opinião que a formação de impressões é, essencialmente, determinada pelas estruturas e processos cognitivos e afectivos do indivíduo que percebe.

Segundo a **perspectiva associacionista**, as investigações revelaram que são, acima de tudo, as características físicas e comportamentais da pessoa, que está a ser percebida, que determinam a produção de uma impressão específica.

Do **ponto de vista histórico**, podem definir-se três grandes períodos na pesquisa sobre a formação de impressões: um primeiro período entre 1946 e fins

dos anos 50, inteiramente dominado pela perspectiva construtivista, segundo uma abordagem gestáltica ou configuracional; um segundo período entre o princípio dos anos 60 e meados dos anos 70, em que se desenvolveram os estudos numa perspectiva associacionista, sob a abordagem linear ou de integração de informação; e, desde os fins dos anos 70, entrou-se num período em que grande parte das pesquisas se processa numa perspectiva que inclui conceitos das duas anteriores, através da abordagem da memória de pessoas ou cognição social (Vala e Monteiro, 1993).

A **abordagem gestáltica**, dentro de uma perspectiva holística, supõe que, na formação de impressões, as pessoas integram os vários elementos informacionais, reinterpretando-os, se necessário, de modo a constituírem um todo coerente. O significado de cada elemento é construído em função das suas relações contextuais com as restantes.

Assim, em experiências realizadas, verificou-se que a mudança de um traço, de entre outros antecipadamente fornecidos, provocou uma transformação das outras características, alterando, deste modo, a impressão global. Isto sugeriu aos investigadores que as características dadas não têm todas o mesmo peso para a pessoa, considerando-se assim a existência de qualidades centrais e de qualidades periféricas.

Também ficou demonstrado que a mudança de um traço periférico produz um efeito mais fraco na impressão total do que a mudança de um traço central e nem sempre as mesmas características são centrais ou periféricas em todos os contextos. Pelo contrário, o seu conteúdo pode ser central numa impressão e tornar-se periférico noutra.

A **abordagem da integração de informação** sustenta que cada elemento de informação tem um valor próprio, contribuindo, independentemente, à medida que é conhecido, para a impressão geral. A impressão será o resultado da

combinação dos valores de cada item, sem subordinação ao contexto. A combinação dos itens pode ser feita através da regra da média ou pela regra aditiva.

A **abordagem, baseada na memória de pessoas**, procura analisar os processos relativos à aquisição, armazenamento e recuperação da informação. A formação de uma impressão aparece, assim, como uma actividade estreitamente dependente dos processos de memória. As investigações demonstraram que a formação de impressões se inicia com um processamento de informação categorial, postulando, igualmente, a intervenção de um processamento automático e de um processamento controlado na formação de impressões. No entanto, o desenrolar do processo está, em grande parte, dependente das condições motivacionais do percepcionador (Vala e Monteiro, 1993).

Esta abordagem, contrariamente às abordagens clássicas anteriores, utiliza modelos de investigação dinâmicos, que procuram explicar mais o processo de formação de impressões do que descrever os resultados das impressões.

A formação de impressões requer uma actividade cognitiva intensa que, por um lado, está naturalmente sujeita aos condicionalismos de toda a percepção social e, por outro lado, é influenciada por factores específicos.

É importante salientar que, enquanto percepção social, a formação de impressões é genericamente determinada por factores de ordem cognitiva, como, por exemplo, os estereótipos, os constructos pessoais, os esquemas de si próprio, as expectativas, as heurísticas e os enviesamentos que lhes estão associados, factores de ordem afectiva, como as emoções e os objectivos, e factores demográficos, como a idade e os papéis sociais.

Contudo, dado que formar uma impressão consiste em, a partir de pouca informação, criar uma representação cognitiva coerente de uma pessoa, utilizando-se, fundamentalmente, a categoria avaliativa, é natural que, para se

conseguir essa coerência, o processamento de informação esteja sujeito a alguns factores específicos, classicamente estudados na formação de informação, como é o caso dos efeitos de ordem, do efeito de halo e das distorções de positividade e de negatividade.

Os **efeitos de ordem** pressupõem que a contribuição de um conjunto de adjectivos numa posição precedente vai orientar todo o sentido da impressão geral, sendo que as características seguintes, ao surgirem, relacionam-se com a direcção já estabelecida e tendem a adaptar-se-lhe (Vala e Monteiro, 1993).

O **efeito de halo** pode verificar-se a partir da percepção de comportamentos verbais, mas também, e frequentemente, a partir de meros indícios não verbais. Consoante se crie uma impressão imediatamente positiva ou negativa da outra pessoa, há tendência a perceber, nesta, características que sejam consistentes com a impressão formada. Exemplo: se, ao conhecermos alguém, o considerarmos simpático, não teremos dificuldades em ver obviamente que é um indivíduo honesto, inteligente e afável.

As **distorções de positividade e negatividade** na formação de impressões têm efeitos diferentes, consoante seja visto do ponto de vista cognitivo ou do ponto de vista sóciocognitivo.

Do **ponto de vista cognitivo**, dado que, habitualmente, percebemos sobretudo características positivas nos outros, um traço negativo, ao ser detectado, torna-se mais saliente, por contraste ou por novidade, e adquire um maior valor informacional, o que obriga a uma maior dificuldade na mudança de uma primeira impressão desfavorável, ao contrário do que aconteceria se a primeira impressão fosse favorável.

Do **ponto de vista sociocognitivo**, as distorções de positividade e de negatividade podem também estar dependentes da normalidade social que rege os contextos relacionais em que se desenvolve a interacção. De facto, constatou-se,

experimentalmente, que o efeito de positividade é significativamente menor, quando os indivíduos prevêm ter uma relação de competição, do que quando esperam ter uma relação de cooperação. No entanto, as estratégias de interacção dos sujeitos têm também uma palavra a dizer, uma vez que podem influenciar a sua percepção no sentido da positividade ou da negatividade. Exemplo: se se consta que alguém é violento, vamos dar, com certeza, muita importância a essa qualidade ao formarmos a nossa impressão acerca dele e, em princípio, tomaremos as devidas cautelas.

Em resumo, as abordagens aqui apresentadas revelam-nos que precisamos de pouca informação para formarmos uma impressão relativamente a uma pessoa. Também se verificou que as primeiras impressões se organizam em função duma categoria avaliativa, afectiva ou moral, mas a impressão geral é mais vasta do que essa avaliação, permitindo fazer inferências para outras dimensões ou categorias.

Mas estas abordagens foram desenvolvidas em laboratório, apresentando, como estímulo, um conjunto de informações a uma determinada pessoa, a partir da qual os sujeitos deveriam formar uma impressão, privilegiando assim, não só a forma indirecta de obter informações, como a descontextualização psicossocial, quer do alvo quer do actor, tornando-se, portanto, necessário desenvolver uma abordagem efectivamente psicossocial da formação de impressões.

## **2. Atracção Interpessoal**

Na opinião de Neto (2000), existem duas condições para que haja um relacionamento entre pessoas. A primeira designa-se afiliação e traduz-se num desejo ou motivação para se estar com certas pessoas, independentemente de se gostar de outras; a segunda tem o nome de atracção e refere-se a uma atitude ou emoção positiva que se sente em relação a algumas pessoas e que pode levar-nos a aproximarmo-nos e a procurar a sua companhia.

Experiências efectuadas demonstraram que, quanto maior é o medo, maior é a tendência das pessoas para se afiliarem. Existem duas explicações. Segundo a primeira, a presença dos outros pode permitir a distração, ou seja, as pessoas com medo afiliam-se para esquecerem os seus problemas. A outra explicação diz-nos que, quando estamos perante uma situação nova ou não habitual e incertos de como reagir, reduzimos a incerteza com a informação dos outros. Daqui resulta que as pessoas têm tendência para a afiliação quando se encontram em situação semelhante.

No entanto, o estudo também demonstrou que o embaraço reduz a probabilidade de afiliação. Isto quer dizer que as pessoas procuram a companhia de outras em situações semelhantes, mas o embaraço leva-as ao isolamento, à privacidade. Como diz Neto (2000), citando Morris *et al.* (1976), “a desgraça pode gostar de companhia, mas a desgraça embaraçada gosta de privacidade” (p. 143).

Pelo que ficou dito anteriormente, existe uma relação entre ansiedade e o desejo de afiliação, mas não é certo que a afiliação reduza a ansiedade.

No entanto, tudo isto é motivado pelo desejo que as pessoas têm em satisfazer as suas necessidades sociais. Estão classificadas algumas destas necessidades sociais, tais como necessidade de vinculação, de integração social, de encaminhamento, etc. A vinculação é o sentimento de segurança e de conforto proporcionado pelas nossas relações mais íntimas; a integração social é o sentimento de ter atitudes e interesses partilhados, o que se proporciona, muitas vezes, pelas relações com amigos, colegas de trabalho, etc.; e a de encaminhamento que é fornecida por consultores, professores, médicos, amigos e outras pessoas, para quem nos voltamos, solicitando conselhos e informações (*id.*, *ibidem*).

Nós somos atraídos por pessoas que nos recompensam e que nos ajudam a satisfazer as nossas necessidades. Contudo, existem quatro aspectos importantes que afectam a atracção interpessoal e que são: o reforço, a troca social, a equidade e a sociobiologia. O **reforço** está associado a sentimentos positivos que temos de pessoas para as quais somos atraídos. A **troca social** está associada aos custos e benefícios resultantes da relação. A **equidade** está relacionada com a distribuição equilibrada entre os custos e benefícios pelas partes da relação.

A **sociobiologia** é uma ciência que estuda as bases biológicas do comportamento e defende que a atracção entre homem e mulher está relacionada com a reprodução. As mulheres são mais selectivas na escolha do parceiro, dando mais importância aos recursos que assegurem a sobrevivência dos descendentes. Os homens dão mais importância à atractividade física, tendo em vista as condições ideais para a reprodução (Neto, 2000).

No entanto, existem alguns determinantes na atracção interpessoal. Um dos factores importantes é a **familiaridade**. A exposição prolongada com alguém, que, inicialmente, foi avaliada por nós de modo neutro ou ligeiramente positivo, faz aumentar a vontade de estar com essa companhia. Mas já o contacto repetido com alguém de quem não se goste pode aumentar a hostilidade.

Um outro factor de atracção é a **proximidade** que determina as interacções sociais, mas não determina a sua qualidade. É mais fácil interagir com a pessoa que está ao nosso lado do que com a que está atrás de nós, independentemente da distância física ser a mesma.

A tendência que nós temos de gostar de pessoas que nos são **semelhantes** nas atitudes, valores, interesses, personalidade e características demográficas é outro factor que contribui para a atracção.

Outro aspecto é a **complementaridade**. A complementaridade na personalidade não afecta a atracção. Já a complementaridade no comportamento e em áreas de realização pode aumentar a atracção.

A **reciprocidade** entre sentimentos também aumenta a atracção. As pessoas gostam das que gostam delas e sentem maior atracção pelas que expressam atitudes positivas.

As **qualidades positivas** também estão na base da atracção. As pessoas diferem nas qualidades que mais valorizam nos outros. Em geral, tendemos a gostar das pessoas que são sinceras, quentes (com atitudes positivas), competentes e fisicamente atractivas. As pessoas fisicamente atractivas têm mais probabilidades de se juntar a outras com o mesmo nível de beleza do que as menos atractivas fisicamente. Em resultado de estereótipos, as pessoas fisicamente atractivas têm interacções mais gratificantes, têm um melhor autoconceito e mais habilidades sociais do que as pessoas menos atractivas (Neto, 2000).

### 3. Atitudes

Apesar dos vários estudos sobre as atitudes, ainda não se conseguiu um consenso à volta de uma definição. Tem havido uma multiplicidade de definições, o que deixa transparecer que este conceito é uma realidade psicossocial ambígua e difícil de apreender (*ibidem*, 1998).

Contudo, várias abordagens têm sido feitas no sentido de uma melhor compreensão da problemática. Neste sentido, têm aparecido alguns modelos teóricos que têm ajudado os investigadores no estudo das atitudes. Os mais utilizados têm sido o modelo tripartido clássico, unidimensional clássico e tripartido revisto.

O **modelo tripartido clássico** surge como resultado de uma abordagem tradicional, que tem considerado as atitudes como sendo multidimensionais com uma organização relativamente duradoira. Segundo este modelo, a atitude é uma disposição que resulta da organização de três componentes: afectivo, cognitivo e comportamental.

O **componente afectivo** de uma atitude refere-se aos sentimentos subjectivos e às respostas fisiológicas (por exemplo, ritmos cardíacos e humores das pessoas) que acompanham uma atitude.

O **componente cognitivo** diz respeito a crenças e opiniões (favoráveis ou desfavoráveis acerca de uma situação) através das quais a atitude é expressa, apesar de nem sempre serem conscientes.

O **componente comportamental** refere-se ao processo mental e físico (por exemplo, avançar ou recuar, perante uma situação agradável ou desagradável) que leva o indivíduo a agir de determinada maneira.

Segundo Neto (1998), ainda não se sabe muito bem como estes três componentes se inter-relacionam. O que se sabe é que cada componente pode contribuir com algo específico para a atitude e que, em muitas situações, a presença de um componente implica a presença dos outros. Deste modo, os três componentes convergem para que haja uma significação comum, apesar de poderem divergir entre si.

Uma outra abordagem clássica considera a atitude como unidimensional. Subjacente a esta abordagem, temos o **modelo unidimensional** que defende que a atitude representa a resposta avaliativa (afecto), favorável ou desfavorável, em relação a uma situação (*id., ibidem*).

O **modelo tripartido revisto** integra as concepções dos dois modelos anteriores. Defende que a atitude resulta das interações entre as dimensões

apresentadas pelos outros modelos, constituindo-se num sistema. Isto quer dizer que a atitude pode derivar da interacção de todos os componentes, mas também pode só derivar de alguns. A avaliação pode basear-se em qualquer dos componentes. Por exemplo, pode só derivar de cognições, ou de cognições e afecto, ou de cognições, afecto e comportamento passado.

A atitude, constituindo-se como uma acção pensada, pode ser encarada como um processo psíquico com variações de grau entre um começo e um fim. Durante esse processo, identificam-se **quatro características**: a direcção, a intensidade, a dimensão e a acessibilidade.

A **direcção** indica-nos se a atitude é positiva ou negativa; a **intensidade** exprime um grau de atracção ou de repulsão em relação ao objecto; a **dimensão** refere se a atitude é unidimensional ou multidimensional; e a **acessibilidade** está relacionada com a força da atitude, ou seja, quanto mais acessível, mais rápida é a resposta e mais esta atitude faz prever o comportamento.

Neto (1998) diz-nos que as atitudes podem ter três funções. Ajudam-nos a definir grupos sociais, a estabelecer as nossas identidades e o nosso pensamento e comportamento. A primeira função traduz-se num conjunto de atitudes partilhadas por todos os membros de um grupo, quanto ao objecto da atitude. As atitudes são elementos fundamentais para a criação e manutenção dos grupos. Uma outra função é o contributo das atitudes na auto-representação. São fulcrais nas representações que as pessoas têm de si próprias. Como terceira função, elas guiam o modo como pensamos, sentimos e agimos.

As atitudes formam-se, através da aprendizagem por observação e imitação, junto de pessoas ou grupos que têm significado na vida de uma pessoa. Os grupos que desempenham esse papel são chamados grupos de pertença e de referência. O grupo de pertença é o grupo a que a pessoa pertence; o grupo de referência é o grupo a que aspira pertencer. A formação de atitudes também pode

ser feita através dos meios de comunicação de massas. Outra forma de aprendizagem é o condicionamento clássico. Este traduz-se num estímulo condicionado, resultante da repetição de estímulos neutros e estímulos incondicionais. A experiência de Pavlov ilustra bem este condicionamento.

O condicionamento operante também é uma forma de aprendizagem. Quando um indivíduo recebe aprovação do grupo a que pertence, as suas atitudes são reforçadas. Se, pelo contrário, não receber aprovação, elas não são reforçadas. Também pode ser feita a formação das atitudes, através da aprendizagem, por experiência directa e por observação do próprio comportamento.

#### 4. O Preconceito e Discriminação

Segundo Neto (1998), podemos definir o preconceito “como uma atitude favorável ou desfavorável em relação a membros de algum grupo baseada sobretudo no facto da pertença a esse grupo e não necessariamente em características particulares de membros individuais” (p. 507). Sendo os membros dos grupos os que operacionalizam o preconceito, convém dizer que existem dois tipos de grupo: o endogrupo e o exogrupo.

No **endogrupo** são integrados indivíduos, cada um dos quais categorizado como membro do seu próprio grupo de pertença e com quem se identifica ou tem tendência a identificar-se.

O **exogrupo** é composto por sujeitos pertencentes a um grupo de pertença diferente do seu e com quem não se identifica ou não tem tendência a identificar-se (*id.*, *ibidem*).

O **preconceito** também é definido como um tipo especial de atitude. Esta definição tem pelo menos duas implicações. A primeira é que o preconceito, tanto

pode ser utilizado como sendo uma avaliação negativa, como positiva, apesar de ser, usualmente, utilizado como sendo uma avaliação negativa. A segunda implicação é que o preconceito, sendo uma atitude, pode ser visto como tendo os três componentes que dela fazem parte: afectivo, cognitivo e comportamental.

O componente afectivo refere-se a sentimentos preconceituosos, em relação a membros de grupos específicos, experienciados ou pensados. O cognitivo traduz não só as crenças e expectativas acerca dos membros desses grupos, mas também os modos como são processadas as informações acerca desses membros. E o componente comportamental tem a ver com as tendências em agir em relação a esses grupos. Quando isso se concretiza em acções, aparece a **discriminação**.

Deste modo, a discriminação surge como resultado da manifestação do preconceito. Ela acontece quando membros de grupos particulares são tratados com atitudes positivas ou negativas, pelo facto de pertencerem a determinados grupos. No entanto, o preconceito nem sempre leva à discriminação, assim como, a discriminação nem sempre leva ao preconceito.

Quando o comportamento discriminatório acontece de uma forma moderada, pode implicar o evitamento. Quando, pelo contrário, é exercido de modo acentuado, pode ter consequências sociais graves. Em casos extremos, a discriminação pode traduzir-se em violência contra os alvos do preconceito.

O preconceito e o estereótipo também podem originar discriminação. Eles funcionam segundo uma interdependência que provoca um círculo vicioso. Quando o preconceito actua com base em estereótipos, a discriminação produz padrões comportamentais que confirmam esses estereótipos. Por exemplo, quando os estereótipos estão associados a condições sociais desfavoráveis, a discriminação reforça essas mesmas condições.

Associados à discriminação estão também os grupos minoritários e os grupos majoritários. O que distingue um grupo minoritário de um majoritário é o poder relativo exercido pelos dois grupos. Nem sempre o grupo majoritário tem mais poder que o minoritário. Este poder representa a relação psicológica que os grupos minoritários estabelecem com os majoritários. A pertença a um grupo minoritário não o é tanto pelas características numéricas, mas pelo estado de espírito que o envolve.

As consequências do preconceito fazem-se sentir não só nas vítimas, mas também nos sujeitos que desencadeiam a atitude. O aumento de contacto entre os grupos que se opõem permite reduzir os preconceitos. No entanto, para que o contacto possa resultar, deve haver igualdade de estatuto, intimidade, cooperação intergrupar e normas sociais que favoreçam a igualdade. Os meios de comunicação de massa podem reduzir o preconceito mediante a difusão de imagens favoráveis dos grupos minoritários e de interacções entre os diferentes grupos, o que nem sempre acontece.

## 5. Teorias da Satisfação e Motivação

### 5.1. Teorias da Satisfação

Em relação à satisfação, segundo Locke (1976, *cit. in* Seco, 2002), existem duas grandes categorias de teorias da satisfação profissional, de entre muitas outras que se relacionam entre si: as teorias dos conteúdos e as teorias processuais.

Segundo Seco (*ibidem*), as **teorias de conteúdos** centram-se no objecto da motivação, procurando compreender os factores internos ao indivíduo, ou seja, pretendem pôr a descoberto as necessidades que precisam de ser satisfeitas e os valores particulares que precisam de ser adquiridos, para que a pessoa se sinta realizada no seu trabalho.

Encaixam-se nesta categoria as teorias da hierarquia das necessidades de Maslow (1954), os factores motivadores e higiénicos de Herzberg *et al.* (1959) e a teoria dos motivos de McClelland (1961), autores referenciados por Seco (*ibidem*).

As **teorias processuais**, tal como o nome indica, centram-se na forma como se exprime a motivação. Defendem que as motivações variam de indivíduo para indivíduo, sendo também alteradas com o tempo e com as circunstâncias. Para estas teorias, a satisfação profissional deve ser a resposta emocional agradável a percepções que o indivíduo tem de que o trabalho que desempenha permite a concretização dos seus valores mais importantes.

Situam-se, nesta categoria, a teoria das expectativas de Vroom (1964), as teorias da discrepância, o modelo das características do trabalho (Hackman Oldham, 1975) e a teoria da adaptação ao trabalho (Dawis & Lofquist, 1984), autores referenciados por Seco (*ibidem*).

Seguidamente, iremos ver o que nos dizem as teorias aqui apresentadas.

Segundo Seco (2002), a teoria de Maslow, hierarquia das necessidades, parte de um modelo teórico de que os indivíduos são motivados por cinco níveis de necessidades que formam uma hierarquia, a saber: fisiológicas (alimento, água, etc.), de segurança (protecção de danos físicos e emocionais), sociais (desejo de pertença, de amizade e de aceitação no grupo), de auto-estima (englobam factores internos: autoconfiança, autonomia, sentido de realização e valor pessoal; e factores externos de estima: reconhecimento, prestígio e a atenção dos outros) e de auto-actualização (necessidades de crescimento e de realização pessoal).

As duas primeiras, uma vez que têm a ver com a preservação e conservação da espécie, encontram-se numa posição hierárquica inferior e são designadas por **primárias**; as necessidades sociais, de auto-estima e auto-actualização, estão a um nível hierárquico superior e designam-se por **secundárias**, visto que focalizam mais a identidade psicossocial.

Esta divisão em dois grupos teve a ver com o argumento de que as necessidades secundárias são satisfeitas internamente, ou seja, dentro do indivíduo; enquanto que as primárias são satisfeitas com base em factores externos ao próprio indivíduo (com base no salário e no reconhecimento social).

Maslow também defende que, à medida que as necessidades de nível inferior vão sendo satisfeitas, outras de nível superior vão emergindo, influenciando o comportamento do indivíduo, isto é, as de nível superior não aparecem enquanto as de nível inferior não forem satisfeitas. O autor refere ainda que o ciclo motivacional é maior no patamar das necessidades de nível superior.

Segundo Seco (*ibidem*), ao nível da profissão docente, as necessidades consideradas de ordem mais elevada são a participação na tomada de decisões, a diversidade de tarefas permitindo o uso de diferentes competências, a expressão da criatividade, a oportunidade para aprender e autonomia profissional, enquanto

que as necessidades de ordem mais baixa são o melhor salário e outros benefícios, a segurança profissional e as boas relações com os colegas.

Segundo Jesus (1996, *cit. in* Seco, 2002), a insatisfação profissional dos professores situa-se na não satisfação das necessidades mais elevadas.

Ainda nesta categoria, a teoria dos factores motivadores e higiénicos de Herzberg diz-nos que existem cinco factores responsáveis pela satisfação profissional: a realização, o reconhecimento, a responsabilidade, o trabalho em si e a possibilidade de progressão na carreira, estando estes três últimos, segundo o autor, ligados às mudanças de atitude mais estáveis e duráveis.

Muitos autores fazem corresponder estes factores, designados por motivadores ou de conteúdos, às necessidades de estima e de auto-actualização de Maslow, estando também associados aos aspectos intrínsecos do trabalho.

Por outro lado, Herzberg considera que a insatisfação no trabalho está relacionada com factores extrínsecos, como as estratégias administrativas, o estilo de liderança, as relações interpessoais, o salário e as condições de trabalho, designando estes factores de higiénicos ou de contexto. Alguns autores consideram haver correspondência entre estes factores e as necessidades fisiológicas, de segurança e sociais da pirâmide de Maslow.

Herzberg defende que os factores que conduzem à satisfação profissional são separados e distintos dos que determinam a insatisfação no trabalho. A presença dos factores intrínsecos pode fazer aumentar a satisfação profissional em geral, não determinando, contudo, a insatisfação, enquanto que os factores extrínsecos ao trabalho podem causar insatisfação profissional, mas não conduzem à satisfação (*id., ibidem*).

Deste modo, os factores intrínsecos são os que fomentam a motivação, estando relacionados com a natureza do trabalho; enquanto que os factores

extrínsecos estão ligados ao contexto do trabalho, sendo exteriores à actividade profissional.

A última teoria desta categoria refere-se às necessidades apreendidas de McClelland, dizendo-nos que existem três que levam à motivação para o trabalho: a necessidade de realização (ser bem sucedido), a necessidade de poder (influenciar e controlar o comportamento dos outros) e a necessidade de afiliação (relações interpessoais e próximas).

O que nos diz esta teoria é que os indivíduos com uma alta necessidade de realização gostam de assumir responsabilidades pessoais, na tentativa de alcançar objectivos exigentes, mas com riscos calculados, procurando no *feedback* os aspectos a melhorar ou os objectivos a alterar, ou seja, conseguem o êxito, através da responsabilidade pessoal.

Em relação às necessidades de poder, esta teoria diz-nos que os indivíduos com alta necessidade de poder concentram todas as suas energias em influenciar e controlar os outros, estando mais preocupados com o prestígio, o estatuto e a liderança do que com um desempenho eficaz.

Quanto às necessidades de afiliação, os indivíduos com estas necessidades preferem as situações de cooperação às de competição, procurando inter-relacionamentos que envolvam compreensão mútua e empatia.

Segundo Seco (2002), as necessidades de afiliação e de poder parecem estar intimamente relacionadas com sucesso dos líderes, uma vez que os melhores líderes apresentam uma baixa necessidade de afiliação e uma alta necessidade de poder.

Na categoria das teorias processuais, enquadra-se, como vimos atrás, a teoria das expectativas, defendida por Vroom (1964, *cit. in id., ibidem*), que nos diz que o comportamento individual é regulado por objectivos ou metas pessoais.

Nesse sentido, o sujeito pode antecipar situações em relação às quais perspectiva o alcance de determinados objectivos que lhe permitem a sua realização pessoal (Seco, 2002). Quer isto dizer que o indivíduo investirá, fortemente, no seu trabalho, quando tiver a percepção de que o esforço a aplicar conduzirá a uma boa avaliação no seu desempenho, uma vez que essa avaliação resultará em recompensas organizacionais, que, por sua vez, contribuirão para a satisfação dos objectivos pessoais.

Deste modo, a **teoria das expectativas** baseia-se em três tipos de relações: esforço/desempenho, desempenho/recompensa e recompensa/objectivos pessoais. Esta teoria assenta em cinco conceitos que funcionam como pilares estruturantes, a saber: os resultados (aspectos de contrapartida pelo seu trabalho), a valência (o valor do resultado para o indivíduo), a instrumentalidade (a relação entre o desempenho e o resultado alcançado), a expectativa (o resultado provável em função do seu desempenho) e a força (força interior do indivíduo capaz de o motivar).

Para resumir, o que esta teoria nos diz é que o comportamento do indivíduo é dirigido para objectivos e resultados. Este mesmo comportamento, incluindo o esforço e a persistência, é, no entanto, condicionado pelo valor desses resultados e pela expectativa de alcançá-los. Quanto maior for a expectativa de que determinados resultados serão conseguidos, e quanto maior for o valor do incentivo para atingir os objectivos, mais evidente se torna a tendência motivacional para o empenho no comportamento instrumental apropriado.

Esta teoria, apesar de reconhecer a importância, quer dos resultados intrínsecos quer dos extrínsecos, não sobrevaloriza qualquer deles, uma vez que os objectivos a alcançar e o valor atribuído são definidos pelo indivíduo.

Seco (2002) diz que esta teoria, como modelo contingencial que é, reconhece que não há princípios universais que expliquem as motivações de todas

as pessoas. Também diz que esta teoria não tem aplicação em contexto docente português, uma vez que as relações, esforço/desempenho e desempenho/recompensa, não são, claramente, percebidas pelo docente português, visto que a avaliação de desempenho não incide na sua prática concreta, mas sim em elaborações e considerações que ele próprio estruturou e organizou a partir dessa prática.

Resta dizer que a natureza individual da expectativa pode explicar por que é que grande número de professores não se sente motivado para o seu trabalho, limitando-se a fazer o indispensável para justificar o vencimento que auferem, enquanto que outros, em condições idênticas, apresentam altos níveis de esforço e empenho.

Em relação às teorias da discrepância, Seco (2002) refere que elas defendem que a satisfação depende do grau de concordância entre o que o indivíduo procura no seu trabalho e o que ele realmente consegue obter. Quanto maior for o desfasamento entre o que pretende alcançar e o que, de facto, consegue obter do trabalho, menor será a satisfação.

Na opinião de Bravo *et al.* (1996, *cit. in id., ibidem*), existem **dois tipos de discrepâncias**: interpessoais e intrapessoais. As **interpessoais** resultam de uma comparação que o indivíduo faz entre si e os outros, no momento de avaliar a sua satisfação no trabalho; as **intrapessoais** resultam de um processo psicológico de comparação entre a percepção das experiências de trabalho reais e os critérios de comparação pessoal, os quais podem remeter para as necessidades do indivíduo, valores ou recompensas esperadas.

Em relação às primeiras, só quando o indivíduo as percebe como justas ou as valoriza, é que a satisfação no trabalho emerge. Quanto às segundas, a satisfação no trabalho aparece como resultado do grau de discrepância percebida

pelo indivíduo entre o que ele espera receber do seu trabalho e o que de facto recebe.

A mesma autora refere ainda que a teoria das discrepâncias, num processo de comparação intra ou interindividual, parece trazer um contributo para a compreensão da actividade docente, uma vez que o desfasamento entre as expectativas do indivíduo e os resultados ou recompensas obtidos em situação de trabalho, parece ser o que se passa na determinação do bem-estar da grande maioria dos professores.

Em relação ao modelo das características do trabalho, Seco (2002) diz-nos que este valoriza as características da tarefa. Segundo o modelo de Hackman & Oldham, a motivação, a satisfação e o desempenho no trabalho são alcançados quando três estados psicológicos críticos estão presentes no indivíduo: significado do trabalho, responsabilidade pessoal pelos resultados e *feedback* sobre esses mesmos resultados.

Estes três estados psicológicos críticos são, por sua vez, influenciados por cinco dimensões centrais do trabalho: variedade de competências, identidade da tarefa, significado da tarefa, autonomia e informação de retorno ou *feedback* sobre o trabalho. Para além destas, há também a dimensão ou variável a *força da necessidade de crescimento* que surge como factor moderador das relações entre as características do trabalho e os resultados alcançados, traduzidos numa alta motivação e satisfação, numa alta qualidade do desempenho profissional e em baixas taxas de absentismo e de abandono.

Segundo a autora, também podemos aplicar este modelo para compreender a problemática da satisfação dos professores, através de dois tipos de razões: a primeira razão prende-se com o facto de o modelo apontar para características do trabalho que se consideram como definidoras da actividade docente, visto que esta profissão envolve uma variedade e diversidade de competências, na procura da

sua identidade e de uma unidade significativa; a segunda razão tem a ver com o facto deste modelo realçar a importância de algumas características pessoais na determinação da satisfação profissional, uma vez que parece ajustar-se às especificidades de uma profissão alicerçada nas teias das relações com outros.

Finalmente, Bretz & Judge (1994, *cit. in* Seco, 2002) dizem-nos que, para a teoria da adaptação ao trabalho, a satisfação profissional traduz uma avaliação subjectiva, feita pelo trabalhador, do grau, segundo o qual, as suas exigências são satisfeitas pelo contexto de trabalho. Na opinião da autora, e segundo investigações realizadas, os indivíduos procuram contextos de trabalho que favoreçam e satisfaçam as suas preferências e objectivos específicos, nos quais conseguirão atingir níveis de sucesso elevados, e onde se sintam mais recompensados e realizados.

As perspectivas para o futuro apontam para que haja uma flexibilidade e um ajustamento contínuo e dinâmico indivíduo-trabalho, traduzindo-se estes em requisitos importantes para fazer face à transformação dos contextos sócio-económicos e, em resultado disso, ao mercado de trabalho.

## **5.2. Teorias da Motivação**

Em relação à motivação, Branco (2004) diz-nos que a motivação intrínseca não tem a ver com qualquer tipo de recompensa/reforço/recompensa material ou até mesmo afectiva, mas somente com o prazer pessoal, intrínseco, que a pessoa experimenta ao desenvolver uma actividade. É um fenómeno interno ao sujeito e que se opõe ao conceito de incentivo defendido pela Lei de Hull, traduzido como motivação extrínseca.

Também em relação à motivação, Seco (*ibidem*) apresenta-nos uma visão da teoria de avaliação cognitiva de Deci, escolhida entre muitas outras possíveis,

que se traduz na motivação intrínseca versus motivação extrínseca. De acordo com Deci (1975, p. 23, *cit in* Graça Seco, 2002), podemos dizer que “as actividades intrinsecamente motivadas são aquelas para as quais não existe nenhuma recompensa aparente, a não ser a actividade em si, na qual os indivíduos se envolvem pela satisfação que a sua própria realização lhes permite obter. Neste sentido, as actividades são um fim em si e não meios para atingir um fim”.

Seco (*ibidem*) diz-nos ainda que, na teoria da avaliação cognitiva de Deci (*ibidem*), os indivíduos apresentam a competência e autodeterminação como necessidades fundamentais. As necessidades de competência orientam o indivíduo na procura de desafios que optimizem as suas competências, uma vez que é um pré-requisito da motivação intrínseca. Quanto às necessidades de autodeterminação, elas referem-se à experiência de autonomia, liberdade ou decisão pessoal quanto ao comportamento a realizar, não implicando a antecipação de qualquer resultado.

O comportamento intrinsecamente motivado pode ser definido como o comportamento escolhido pelo sujeito, de forma a sentir-se competente e autodeterminado, na sua relação com o meio, necessidades que levam o indivíduo a procurar e a escolher as situações que lhe permitam fazer uso das suas capacidades, mesmo que exijam um esforço acrescido. Estas necessidades são as responsáveis pelo envolvimento dos indivíduos em buscas constantes de desafios, adequados ao seu nível de competências (*id.*, *ibidem*).

Se as pessoas que se envolvem com o seu trabalho, porque o acham interessante em si mesmo e porque este lhes proporciona satisfação, são consideradas motivadas intrinsecamente, já as pessoas que se interessam, sobretudo, por aspectos adjacentes ao trabalho em si, estando mais preocupadas em cumprir o estipulado e merecer o reconhecimento dos outros, são consideradas motivadas extrinsecamente.

No que toca à actividade docente, segundo Graça Seco (ibidem), os professores intrinsecamente motivados envolvem-se, livremente, nas actividades, porque lhes interessam, pelo prazer e satisfação que retiram do seu desempenho, sem qualquer necessidade de recompensa ou constrangimentos materiais. Já os professores extrinsecamente motivados apresentam uma orientação de natureza mais instrumental, associando o trabalho que realizam a algumas recompensas.

Por último, diz ainda que o nível de escolaridade do indivíduo pode apresentar efeitos indirectos no seu bem-estar profissional, uma vez que, segundo estudos realizados, quanto mais se sobe na escala de habilitações, menor é a valorização da dimensão material e maior a valorização da dimensão expressiva.

## 6. Comportamento em Grupos

### 6.1. O Grupo

Este termo é vulgarmente utilizado para designar um conjunto de pessoas que estão, por exemplo, reunidas ou que vivem juntas ou, ainda, que apresentam analogia entre si (os fumadores, estudantes, comerciantes, pessoas reunidas para assistirem a uma peça de teatro, etc.), mas pouco têm de comum entre elas. Quanto maior for o número de pessoas, menores são as interações, as interdependências e as consciências mútuas dentro do grupo. À medida que o número de elementos se reduz, o grupo vai-se tornando mais coeso e o grau de participação dos seus elementos aumenta, assim como as interações inter-individuais.

Assim, Serruys (1976) faz referência a dois autores, Krech e Crutchfield, que “consideram que basta que duas ou várias pessoas tenham entre si relações psicológicas para que o grupo exista” (p. 35).

O sociólogo Gurvitch, citado pelo mesmo autor (*ibidem*), define grupo como “uma unidade colectiva que visa uma obra comum, exprimindo-se por atitudes e comportamentos que lhe são próprios e tendendo para um certo equilíbrio em que as forças centrípetas prevalecem sobre as centrífugas” (p. 35).

Para Luís Rosa (1994), grupo “significa um número de indivíduos que partilham de um mesmo sentido de relacionamento, organizado e objectivado, como consequência das suas interações” (p. 128).

Por sua vez, Maccio (1967) define-o como sendo “uma unidade colectiva, com uma obra para realizar em comum e tendendo para uma coesão relativa nas manifestações de sociabilidade” (p. 127).

Na opinião de Carmo (2000), a palavra “grupo” pode ser aplicada de um modo restrito, quando se refere a um conjunto pequeno de pessoas (por exemplo, pessoas que moram na mesma casa); ou, numa acepção mais lata, quando se refere a um conjunto de pessoas mais alargado (por exemplo, instituições sociais). Este autor, de acordo com o sentido restrito, sugere-nos um conceito operacional de grupo que se pode traduzir como um “conjunto reduzido de indivíduos, com um ou mais objectivos comuns, cuja interiorização, através de uma elevada densidade social, produz uma dada consciência de pertença, que se traduz numa dinâmica de coesão e de locomoção” (p. 128)

Segundo Bertrand e Guillemet (1988), para que um grupo exista, é preciso que estas pessoas partilhem certos interesses, que tenham elos em comum e exista um relacionamento entre as pessoas que o compõem.

Estes autores partilham ainda da opinião de Saint-Arnaud (1978) que define três condições essenciais para se considerar um grupo: “é preciso que um objectivo comum seja apreendido; é preciso que esse objectivo seja motivador para cada um dos membros do grupo; é preciso que o objectivo necessite da contribuição de vários indivíduos e justifique a energia mobilizada para o atingir” (p. 12-13).

Estamos então, nesta altura, em condições de fazermos uma definição do que é um grupo. Definimo-lo como sendo o conjunto de pessoas reunidas à volta de um objectivo comum, o qual deverá proporcionar interacções entre os indivíduos, as quais irão fortalecer a coesão e o grau de participação do grupo.

Podemos dizer que, quanto menor for o número de elementos, mais nos aproximamos do conceito de grupo; em oposição, quanto maior for o número de elementos, mais nos aproximamos do conceito de organização.

Na opinião de Bertrand e Guillemet (*ibidem*), o pequeno grupo representa uma função intermediária entre o indivíduo e a organização, quer se trate dos

grupos e subgrupos formais criados para cumprir as tarefas organizacionais, quer dos grupos informais que se desenvolvem espontaneamente nesta ocasião.

Ainda segundo estes autores, pode captar-se a importância dos pequenos grupos para a socialização do indivíduo, a partir dos conceitos de actividade, de interacção e de sentimento. Face a isto, esclarecem que, à medida que decorrem actividades e interacções, o grau de partilha dos sentimentos arrisca-se a aumentar, até que os indivíduos partilhem os mesmos sistemas de valores, sendo para eles verdadeiro naquilo a que se refere à actividade do grupo, mas pode estender-se, igualmente, a uma gama de indivíduos muito mais vasta.

Das principais características do grupo, Bertrand e Guillemet (1988) destacam as seguintes: “relações que se estabelecem entre os membros e o objectivo do grupo, de um lado, e entre os próprios membros, em termos de interdependência, do outro lado; a percepção da existência do grupo que permite distinguir os membros dos não membros, sendo esta identidade reconhecida dos não membros; funções diferenciadas no seio do grupo, assim como uma rede de atracções interpessoais; um conjunto de normas que orienta e limita as suas actividades; relações significativas de interdependência com outros grupos” (p. 162).

Estes dois autores destacam a importância da interacção que acompanha todas as relações interpessoais, que, segundo eles, designa uma vasta gama de modos de comunicação, voluntários ou involuntários. Na sua opinião, a dinâmica dos grupos resulta desta interacção e caracteriza-se pela mudança e pelo ajustamento permanente nestas relações entre os membros do grupo e com outros grupos. Este ajustamento permanente é o resultado da procura, em cada interacção, de uma comunicação clara, completa e satisfatória. O grupo procura, nestas interacções, as normas de funcionamento comum para favorecer o alcance do objectivo comunal e das relações satisfatórias entre os membros, assim como com os outros grupos.

Em suma, o grupo define-se, independentemente do número de elementos, pela qualidade das interações intragrupo e intergrupos e pela dinâmica que elas vão imprimir ao seu funcionamento. Isto leva-nos a dizer que o grupo, como um todo, é muito mais do que a soma das suas partes.

## 6.2. A Formação do Grupo

Durante a formação do grupo, ocorrem várias etapas que vão desde a procura da sua identidade até à sua maturidade. Bertrand e Guillemet (1988) definem quatro etapas, através das quais o grupo encontra a sua identidade e a sua maturidade. São elas a formação, a organização, a convergência e a maturação.

Segundo estes autores, a **etapa da formação** gera, ao nível das relações pessoais, uma certa apreensão e dependência, relativamente às iniciativas a tomar; ao nível das funções ligadas à tarefa, o grupo interroga-se sobre as suas intenções e sobre os métodos a utilizar sobre o seu funcionamento.

Relativamente à **etapa da organização**, as relações pessoais do grupo geram uma grande confusão e entram em conflito no que toca a funções ligadas à tarefa, interrogando-se sobre quem fez o quê e como fazer a sua integração.

A seguir ao conflito, vem a ordem e é o que acontece na **etapa da convergência**. Dá-se a fusão nas relações pessoais e o grupo torna-se coeso nas iniciativas ligadas à tarefa, partilhando informação e colocando em comum as ideias apresentadas.

A **etapa da maturação** define o estado de equilíbrio do grupo. As relações pessoais entram na mutualidade e interdependência, na procura da resolução de problemas e no cumprimento das tarefas.

Estes autores destacam, ainda, outras características que marcam o desenvolvimento do grupo. Entre elas, destacam o aparecimento das relações interpessoais mais espontâneas, o desenvolvimento de uma capacidade empática nos membros do grupo que lhes proporciona uma melhor compreensão mútua, o desenvolvimento de pressões que levam ao respeito pelas normas de comportamento e actuação e o fortalecimento de ideias comuns e de apoio mútuo.

Na sua opinião, isto é o que acontece nos grupos informais, ou seja, a “distância social”, definida por Edward T. Hall (1986), fica reduzida ao mínimo. Esta situação proporciona aos elementos do grupo uma entrada na “distância pessoal”, também definida pelo mesmo autor, tornando as suas relações mais estreitas, porque aumenta a sua intimidade, e tornando-as, conseqüentemente, mais fortes.

Segundo Bertrand e Guillemet (1988), são estas características que faltam aos grupos formais, uma vez que estes perseguem a eficácia e esta é inseparável da qualidade das relações interpessoais que neles se estabelece, porque a motivação é muito mais influenciada por factores sociais do que por factores individuais.

O grupo em formação cria, ao longo das várias etapas que percorre, um clima, resultante das dificuldades e tensões que viveu e enfrentou, permitindo, no campo das relações pessoais, a cada um dos seus membros, ao sentir-se aceite, ser plena e livremente ele próprio, o que favorece, ao mais alto grau, comunicações na realidade autênticas e valoriza ao máximo para o grupo os recursos de cada individualidade (Serruys, 1976).

Também Bertrand e Guillemet (*ibidem*) apresentam “os climas do sistema-grupo”, extraídos da obra de Saint-Arnaud (1978), que se podem desenvolver num grupo, com base na energia do grupo e quanto às funções de produção, de solidariedade e de manutenção, que vão, por exemplo, relativamente às funções de

produção, desde o clima de apatia, passando pelo clima de eficácia, até ao clima de febrilidade.

Concluindo, o grupo, ao longo da sua formação, sofre uma terapia, defendida por Carl Rogers (1970), que lhe permite um equilíbrio emocional e afectivo, tanto a nível intragrupal como a nível intergrupalo.

### **6.3. Os Problemas do Grupo**

Só a partir de meados do século XX, é que as organizações começaram a dar grande importância aos pequenos grupos, como factores de motivação e de produtividade individual. Foi através dos estudos feitos por Eric Trist e seus colaboradores nas minas de carvão, em Inglaterra, aquando da mecanização do corte do veio de carvão, com vista a aumentar a produtividade, que se reconheceu a sua importância, uma vez que a produção não aumentou com as transformações efectuadas (Schein, 1982). Pelo contrário, diminuiu, verificando-se o aparecimento de problemas de absentismo, de rotação de pessoal e de doenças psicossomáticas (Bertrand e Guillemet, 1988).

As alterações incidiram, não só na mecanização, como também na substituição de equipas de oito homens, com tarefas autónomas, por equipas constituídas por 40 a 50 trabalhadores, cada um com sua tarefa específica, espalhados ao longo de 200 metros, sem possibilidades de criarem laços afectivos ou, pelo menos, sociais.

Com o desmantelamento das pequenas equipas de trabalho e, por consequência, das relações afectivas e emocionais existentes entre os trabalhadores, os resultados negativos, do ponto de vista psicológico, foram uma perda da «significação», um crescente sentimento de anomia (sentimento de não

estar em contacto com os demais e com a sociedade), e um sentimento de passividade e indiferença (Schein, 1982).

Daqui resulta que a organização formal impede a formação de grupos informais significativos que possam atender às necessidades emocionais dos trabalhadores.

Segundo Bertrand e Guillemet (1988), o funcionamento do grupo traz benefícios, mas também implica custos, no que diz respeito às funções da sua manutenção. A resolução de conflitos é um dos principais problemas a resolver, uma vez que estes surgem devido às diferenças entre as personalidades e as escolhas que se oferecem à acção do grupo.

O conflito é útil, porque é, através dele, que se efectua a solidarização do grupo e é aí que se encontra a sua eficácia. No entanto, a quantidade de conflitos deve ser moderada: um grupo onde há poucos conflitos engendra, geralmente, uma certa falta de ideias, conformismo, rotina e produtividade bastante fraca.

Um grupo onde há demasiados conflitos exige, pelo contrário, uma energia de manutenção considerável, diminuindo outro tanto a energia disponível pela produção e solidarização do grupo, o que conduz a um risco de caos. Entre os dois extremos, situa-se a dose de conflitos necessária e útil para o grupo, no que diz respeito à criatividade, inovação, adaptação à mudança, e desempenho elevado.

Na opinião destes autores, o conflito constitui uma forma de socialização no seio do pequeno grupo, permitindo negociar as diferenças individuais, mas exigindo, em compensação, que uma certa quantidade de energia de manutenção seja efectuada pela sua gestão.

Assim, define duas formas de conflito: o conflito intragrupo e o conflito intergrupo. O conflito intragrupo ocorre no seio do grupo durante as primeiras etapas da sua formação, enquanto os seus membros divergem de opinião acerca das intenções, dos modos de funcionamento e das funções de cada um, sendo

necessário gastar uma certa quantidade de energia de manutenção. O conflito intergrupos resulta do facto de grupos organizacionais prosseguirem intenções diferentes, por causa da sua especialização, interpretando de modo diferente as orientações ou as intenções superiores.

Concluindo, podemos referir que os conflitos, em demasia, provocam disfunções nos grupos e nas organizações, mas é indispensável à sua eficácia uma certa dose de conflitos, de modo a despertar a qualidade de desempenho, a inovação e a criatividade.

#### **6.4. A Resolução dos Conflitos**

Para a resolução de conflitos, Bertrand e Guillemet (1988), de entre as mais elaboradas, apresentam três técnicas: os grupos de sensibilização, o treino no trabalho de equipa e a grelha de gestão.

Os grupos de sensibilização constituem uma técnica que consiste na formação de um grupo, em laboratório, ou seja, fora da organização, mas torna-se pouco viável, uma vez que as situações vividas não se assemelham às situações que vão encontrar no desempenho das suas funções. O treino no trabalho de equipa incide, particularmente, no processo de resolução de problemas do grupo.

Relativamente aos problemas intergrupos, esta técnica tenta pôr os grupos em situações de igualdade, fazendo uma rotatividade do pessoal, entre os grupos, para favorecer a compreensão mútua. A grelha de gestão utiliza-se também para resolver problemas intragrupos e intergrupos e consiste numa grelha com dois conceitos fundamentais: a orientação para a tarefa e a orientação para as pessoas. Cada um destes conceitos é avaliado numa escala que vai de 0 a 9, o que permite estudar o estilo dos gestores, o estilo dos grupos aos quais pertencem e as suas relações.

## 6.5. Tipo de Grupos

Segundo Bertrand e Guillemet (1988), o desempenho das organizações é sempre afectado pela qualidade da socialização que a dinâmica dos pequenos grupos efectua no seio do sistema psicossocial. Na opinião destes autores, cada organização reage, de maneira diferente, a esta questão, diferenciando dois tipos de situações. Numa delas, as organizações assentam na maneira de tratar a dinâmica social nas relações individuais, ou seja, consideram cada indivíduo separadamente dos outros. Nesta situação, os grupos são vistos como indivíduos isolados e são postos, frequentemente, em concorrência uns com os outros, sendo difícil solidarizá-los e fazer com que desenvolvam objectivos comuns dentro da organização.

Na outra situação, as organizações, pelo contrário, dão grande importância ao trabalho dos pequenos grupos, destinando-lhes tarefas, como, por exemplo, a definição dos objectivos, a resolução de problemas, a planificação, etc. O número de indivíduos de cada grupo é bastante reduzido, podendo provider de diversos serviços, e a sua duração é relativamente curta, permitindo uma grande mobilidade nas tarefas a executar. Para além disso, as relações de hierarquia dentro dos grupos são bastante reduzidas e o seu modo de acção é muito rápido, o que permite que as organizações tenham estruturas muito fluidas e flexíveis.

Podemos considerar como formais, os grupos mencionados na primeira das situações descritas, e informais, os grupos da segunda situação apresentada. Os grupos formais caracterizam-se pelo seu estatuto codificado, institucionalizado, e por terem uma organização hierárquica, com líderes designados. As relações inter-individuais exercem-se, através das funções e redes de comunicação, previamente definidas. Os grupos informais, pelo contrário, caracterizam-se por terem uma estrutura que a sua própria existência, de facto,

originou. As suas funções não são predeterminadas, mas sim o resultado das interacções que acontecem no interior do grupo (Serruys, 1976).

Os grupos a gerir estão dependentes da concepção organizacional que cada gestor tem e da maneira como este trata a dinâmica social. O sucesso das organizações passa pelo conhecimento das leis da dinâmica de grupos e pelo investimento das energias e dos recursos necessários para permitir o funcionamento óptimo (Bertrand e Guillemet, 1988).

## **Síntese do capítulo**

Neste capítulo de relações interpessoais e intergrupais procurou-se perceber como é que se formam as impressões que as pessoas têm umas das outras, razão pela qual existe atracção entre elas e que atitudes desencadeiam preconceitos e discriminações. Também se pretendeu saber o que as teorias da satisfação e motivação nos dizem e, finalmente, que comportamento o sujeito tem em grupo.

Segundo Vala e Monteiro (1993), a formação da primeira impressão relativamente a outra pessoa requer pouca informação. Esta organiza-se em função duma categoria avaliativa, afectiva ou moral, mas a impressão geral é mais vasta do que essa avaliação, permitindo fazer inferências para outras dimensões ou categorias.

Existem duas condições para que haja um relacionamento entre as pessoas: a afiliação e a atracção. Existem alguns determinantes fundamentais na atracção interpessoal. São eles: a familiaridade, a proximidade, a semelhança, a complementaridade, a reciprocidade e as qualidades positivas (Neto, 2000).

Os modelos mais utilizados no estudo das atitudes têm sido o tripartido clássico, o unidimensional clássico e o tripartido revisto.

Segundo Neto (1998), as atitudes, sendo acções pensadas, podem ser encaradas como processos psíquicos com variações de grau entre um começo e um fim. Estas podem ter três funções: ajudar-nos a definir grupos sociais, a estabelecer as nossas identidades e o nosso pensamento e comportamento. Podem formar-se através da aprendizagem por observação e imitação, junto de grupos de pertença, através dos meios de comunicação de massas e do condicionamento clássico. Na formação da atitude entram três componentes fundamentais: afectivo, cognitivo e comportamental.

O preconceito pode ser definido como uma atitude favorável ou desfavorável em relação a membros de algum grupo, baseada sobretudo no facto da pertença a esse grupo e não necessariamente em características particulares de membros individuais. A discriminação aparece como resultado da manifestação do preconceito o qual, sendo uma atitude, pode ser visto como tendo os três componentes que dela fazem parte: afectivo, cognitivo e comportamental.

O preconceito e o estereótipo também podem originar discriminação, provocando uma interdependência que se torna em ciclo vicioso. Quando o preconceito actua com base em estereótipos, a discriminação produz comportamentos que os confirmam e reforçam. As consequências do preconceito fazem-se sentir não só nas vítimas, mas também nos sujeitos que desencadeiam a atitude (Neto, 1998).

Seco (2002) apresenta-nos duas grandes categorias de teorias da satisfação profissional: as teorias dos conteúdos e as teorias processuais.

As teorias dos conteúdos centram-se no objecto da motivação, procurando compreender os factores internos ao indivíduo. Encaixam-se nesta categoria as teorias da hierarquia das necessidades de Maslow, os factores motivadores de Herzberg e a teoria dos motivos de McClelland.

As teorias processuais centram-se na forma como se exprime a motivação. Pertencem a esta categoria a teoria das expectativas de Vroom, as teorias da discrepância, o modelo das características do trabalho e a teoria da adaptação ao trabalho.

As teorias da motivação dizem-nos que a motivação intrínseca não tem a ver com qualquer tipo de recompensa/reforço/recompensa material ou até mesmo afectiva, mas somente com prazer pessoal, intrínseco, que a pessoa experimenta ao desenvolver uma actividade (Branco, 2004).

Grupo pode ser definido, dentro de uma amplitude bastante restrita, como um “conjunto reduzido de indivíduos, com um ou mais objectivos comuns, cuja interiorização, através de uma elevada densidade social, produz uma dada consciência de pertença, que se traduz numa dinâmica de coesão e de locomoção” (Carmo, 1999, p. 128). O grupo caracteriza-se, independentemente do número de elementos, pela qualidade das interacções intragrupo e intergrupos e pela dinâmica que elas vão imprimir ao seu funcionamento.

Durante a formação do grupo, ocorrem várias etapas que vão desde a procura da sua identidade até à maturação. São elas a formação, a organização, a convergência e a maturação.

A etapa da formação gera, ao nível das relações pessoais, uma certa apreensão e dependência, relativamente às iniciativas a tomar. Na organização do grupo, as relações pessoais entram em conflito e, na etapa seguinte, dá-se a convergência nas opiniões, tornando-se num grupo coeso. Por fim, a etapa da maturação define o estado de equilíbrio do grupo. Ao longo da sua formação, o grupo sofre uma terapia que lhe permite um equilíbrio afectivo e emocional, tanto a nível intragrupal como a nível intergrupalo.

O funcionamento do grupo traz benefícios, mas também implica custos, quanto às funções de manutenção. Os problemas situam-se ao nível das diferenças

entre as personalidades e as escolhas que se oferecem à acção do grupo. Por conseguinte, a resolução de conflitos é um dos problemas principais a resolver. O conflito é útil para a solidariedade do grupo e sua eficácia. Contudo, os conflitos, em demasia, provocam disfunções nos grupos e nas organizações, mas são indispensáveis para despertar a qualidade de desempenho, a inovação e a criatividade.

Existem algumas técnicas de resolução de conflitos nos grupos, destacando-se, de entre as mais elaboradas, os grupos de sensibilização, o treino no trabalho e a grelha de gestão.

Nas organizações, existem dois tipos de grupos: os formais e os informais. Os formais caracterizam-se pelo seu estatuto codificado, institucionalizado, e por terem uma organização hierárquica, com líderes designados. Pelo contrário, os grupos informais caracterizam-se por terem uma estrutura que a sua própria existência originou. As suas funções não são predeterminadas, mas sim o resultado das interacções que acontecem no interior do grupo.

## **PARTE III – METODOLOGIA**

---

---

**Capítulo V - Contexto da Acção:  
Caracterização da Escola**

## 1. Evolução Histórica Económico-Social do Meio

Com 94 km<sup>2</sup>, o concelho do Seixal situa-se na margem Sul do rio Tejo. É um dos concelhos da Área Metropolitana de Lisboa (AML), confrontando-se com os concelhos de Almada, Sesimbra e Barreiro.

Até à sua criação como município, em 1836, as freguesias do concelho do Seixal pertenciam ao termo de Almada. Nessa época, a população era essencialmente rural, dedicando-se ao cultivo de terras nas grandes quintas ali existentes. Os que habitavam as povoações ribeirinhas entregavam-se a actividades relacionadas com o rio. Uma das actividades era a cabotagem que estabelecia o contacto com Lisboa e outra era a moagem, indústria constituída por doze moinhos de maré existentes ao longo das margens, quer da enseada do Seixal quer da ribeira de Coina.

As povoações urbanas situavam-se junto ao rio, assim como as grandes quintas de produção agrícola. A restante área do Município era predominantemente florestal, sendo a produção de madeira para a construção de embarcações uma das actividades principais (<http://www.cm-seixal.pt>).

Com a revolução industrial, desenvolvem-se, no concelho do Seixal, diversas unidades fabris, dando origem a um importante complexo industrial. Numa primeira fase destacam-se as indústrias de produtos químicos, de sabão, de sola, de vidro, de moagem e de descasque de arroz e de seca de bacalhau. Na viragem do século desenvolve-se a indústria de transformação de cortiça que foi, durante quase três quartos de século XX, a principal empregadora do Concelho.

No final da década de 40, os núcleos urbanos confinavam-se principalmente à sede do Concelho e sedes de Freguesia, servidos por uma rede viária incipiente. Existia a ligação por barco da sede do Concelho a Lisboa e o comboio proporcionava a deslocação ao Barreiro e ao Sul do País.

Em 1960, é construído o complexo siderúrgico e, com ele, apareceram novas unidades industriais. Isto veio reforçar não só a importância da indústria transformadora na economia do Concelho, como um progressivo abandono da actividade agrícola. Foi nesta década que se começaram a fazer sentir os efeitos da metropolização. Atraídos pela dinâmica industrial e pela oferta de emprego, geraram-se movimentos de população, principalmente em direcção a Lisboa. O Concelho não consegue assegurar habitação para todos os que o procuram e começam a aparecer os inevitáveis subúrbios.

O movimento populacional aumentou ainda nesta década com a construção da ponte 25 de Abril e da Auto-Estrada do Sul. Estas importantes infra-estruturas contribuíram não só para aumentar o nível de acessibilidade do Concelho, mas reforçaram também o processo de metropolização induzido por Lisboa (<http://www.cm-seixal.pt>).

Ao longo dos eixos viários, principalmente ao longo da Auto-Estrada do Sul, começaram a nascer, em terrenos de quintas agrícolas, nessa altura já abandonadas, urbanizações com elevado número de fogos. Este crescimento acentua-se nas duas décadas seguintes, aumentando a densidade populacional. Na última década verifica-se uma consolidação da malha urbana e começa a requalificação urbana, assistindo-se à desactivação de antigas unidades industriais e à sua reconversão para novos usos urbanos.

No sentido de melhor servir as populações, o concelho do Seixal aumenta as suas acessibilidades com a construção do terminal fluvial, que permite o acesso à capital, e a instalação do caminho-de-ferro Lisboa-Fogueteiro, estando em fase de construção o metro de superfície. Em consequência do dinamismo urbano e demográfico gerado, as vilas do Seixal e de Amora são promovidas à categoria de cidades e a freguesia de Corroios à categoria de vila, reunindo estas três localidades 80% do total da população do Concelho.

Entre os dois últimos censos realizados (1991 e 2001), verificou-se que o concelho do Seixal teve o terceiro maior crescimento demográfico do país, em números absolutos, e o segundo na Área Metropolitana de Lisboa. Apresenta também elevados índices de desenvolvimento social, educativo, cultural e económico, sendo o primeiro a nível social.

É também o concelho com a população mais jovem, onde a população activa consegue compensar o peso dos grupos etários sem actividade económica e onde ainda se mantém a renovação de gerações. Todavia, nos últimos anos, tem-se assistido a uma tendência para o envelhecimento, verificando-se uma diminuição de jovens, devido a factores sócio-económicos, com a consequente diminuição da taxa de natalidade, e um aumento do número de idosos, o qual está relacionado com o aumento da esperança de vida (<http://www.cm-seixal.pt>).

Merece também referência a cidade de Amora, por ser a localidade onde se situa a escola que nos proporcionou a investigação e por ser o maior núcleo populacional do Concelho. Esta cidade faz parte da freguesia de Amora que tem 50991 habitantes. Está localizada entre a sua zona ribeirinha e a Auto-Estrada do Sul. Como as restantes localidades do Concelho, Amora sofreu uma profunda reestruturação a nível de sectores de produção económica, passando, inicialmente, do sector primário para o sector secundário e, posteriormente, para uma predominância do sector terciário.

No sector primário, foi a agricultura a que mais sofreu com o processo de urbanização, tendo sido substituída pela extracção intensiva de inertes e pelo desenvolvimento da piscicultura. No sector secundário, a actividade de transformação de cortiça foi a que mais contribuiu para a economia da freguesia.

Actualmente, predominam na freguesia as actividades de comércio e serviços, estando também o desenvolvimento económico ligado a actividades turísticas de recreio e de lazer. Apesar de alguma estabilidade económica da

freguesia e do concelho, alguma população ainda se desloca a Lisboa para trabalhar.

Analisando os dados dos censos entre 1991 e 2001, verifica-se que 87% da população é originária de vários pontos do país, 10% dos PALOP, 1% de países da Europa e 2% de outros países (<http://www.cm-seixal.pt>).

Em conclusão, o concelho do Seixal evoluiu de uma estrutura fundiária agrícola para uma estrutura de unidades industriais de produção, passando por um elevado crescimento populacional e estando actualmente o seu desenvolvimento económico predominantemente ligado ao sector terciário de produção. Neste sector, destacam-se as actividades de comércio, de serviços e de turismo, nomeadamente de recreio e de lazer.

É o concelho com a população mais jovem do país e apresenta elevados índices de desenvolvimento social, educativo, cultural e económico, principalmente a nível social. A maior percentagem da sua população (87%) é originária de vários pontos do país, sendo a restante percentagem distribuída pelos PALOP (10%), por países da Europa (1%) e por outros países (2%). Apesar da economia do concelho ter estabilizado bastante, ainda se verifica que alguma população continua a trabalhar em Lisboa.

## **2. A Escola**

### **2.1. O Espaço Físico**

A investigação empírica realizou-se numa escola situada num concelho da margem sul do Rio Tejo. É uma escola do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e sede de um agrupamento vertical de escolas, constituído por mais duas escolas do primeiro ciclo e dois jardins-de-infância.

É composta por quatro pavilhões com salas de aula, sendo cada um constituído por quatro salas de aulas de disciplinas teóricas, uma sala de Ciências, uma sala de Educação Visual, uma sala de Educação Visual e Tecnológica, duas casas de banho (masculina e feminina), um jardim interior rectangular e um “hall” de entrada.

Num destes pavilhões, a sala de Educação Visual e Tecnológica está transformada em sala de Educação Tecnológica do 3º ciclo e a de Ciências está adaptada para a disciplina de Físico-Química, também do 3º ciclo. A sala de Educação Visual e uma sala de aula de um dos pavilhões estão transformadas em salas das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), estando equipadas com quinze computadores e duas impressoras cada. Estas salas estão destinadas ao funcionamento exclusivo das aulas das TIC.

Compõem-na, ainda, um pavilhão com o Centro de Recursos, constituído pela biblioteca e pela videoteca; noutra pavilhão encontram-se a cantina, o bar, a sala polivalente, a reprografia, o gabinete do Conselho Executivo, a sala de professores, a Secretaria, a sala do SASE, duas salas pequenas de trabalho e o “hall” de entrada, onde funciona o PBX. Há também um pavilhão gimnodesportivo, um campo de jogos ao ar livre, vários espaços disponíveis de recreio, com jogos marcados no terreno para pequenos grupos e muitos espaços ajardinados.

A sua arquitectura é de origem sueca, tendo pavilhões de rés-do-chão com muitas janelas e portas de grandes vidros. Frequentam as aulas novecentos e oitenta e um alunos, distribuídos pelos 2º e 3º ciclos.

## 2.2. Os Recursos Humanos

A escola tem 117 professores, distribuídos pelos 2º e 3º ciclos.

No **2º ciclo** são 68 professores, dos quais 35% do sexo masculino e 65% do feminino, o que perfaz 58% relativamente ao total dos professores da escola.

24% têm bacharelato como habilitações académicas, 74% licenciatura e 3% mestrado e doutoramento (2 com mestrado e 1 com doutoramento).

84% pertencem ao Quadro de Nomeação Definitiva da Escola; 1% ao Quadro de Zona Pedagógica; e 15% são contratados.

18% têm menos de quarenta anos de idade e 82% estão acima dos quarenta anos.

78% residem junto ou até 10km da escola e 22% a uma distância superior.

21% são naturais do distrito de Lisboa, 15% do distrito de Setúbal e 65% de outros 16 distritos e de 2 países.

47% dos professores têm menos de vinte anos de tempo de serviço seguido na escola e 15% têm mais de vinte anos. Existem 9% com menos de vinte anos de serviço interpolado e 29% com mais de vinte anos.

Destes dados resulta que, no **2º ciclo**, existem mais professores do sexo feminino do que do sexo masculino. Verifica-se que a licenciatura (74%) é a habilitação académica de grande partes dos professores deste ciclo e que ainda há uma percentagem razoável com o bacharelato (24%).

O corpo docente é bastante estável, uma vez que 84% pertence ao quadro de nomeação definitiva da escola. Contudo, existem ainda 15% de professores contratados. Esta estabilidade também se justifica porque, olhando para os dados, verificamos que 82% tem 40 ou mais anos de idade e que 44% tem mais de vinte anos de serviço na escola, seguidos ou interpolados, e 56% tem menos de vinte anos.

Perante os dados, poder-se-á inferir que esta estabilidade terá resultado do sistema de concursos para colocações de professores, uma vez que, apesar de 21% de professores serem naturais do distrito de Lisboa e 15% do distrito de Setúbal, 65% são naturais de dezasseis distritos e de dois países. Isto demonstra que os professores, em resultado do concurso de colocações, não tiveram hipóteses de ficar a leccionar nos distritos de que são naturais.

**Quadro II - Estatística dos Professores do 2º Ciclo**

<b>Professores do 2º ciclo</b>				
<b>Variáveis</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Frequência</b>	<b>% relativa à totalidade de professores do 2º ciclo</b>	<b>% do 2º ciclo relativa à totalidade de professores da escola</b>
Professores da escola	2º ciclo	68		58
	Total de Escola	117		100
Sexo	Masculino	24	35	20
	Feminino	44	65	38
Hab. Académicas	Bacharelato	16	24	14
	Licenciatura	50	74	43
	Pós-graduação/Mestrado	01	01	01
	Doutoramento	01	01	01
Situação Profissional	Q. Nomeação Definitiva	57	84	49
	Q. Zona Pedagógica	01	01	01
	Contratados	10	15	09
Idade	Menos de 40 anos	12	18	10
	Mais de 40 anos	56	82	48
Residência	Até 10 km da escola	53	78	45
	Mais de 10 km da escola	15	22	13
Naturalidade	Distrito de Lisboa	14	21	12
	Distrito de Setúbal	10	15	09
	Outros 16 Distritos e 2 Países	44	65	38
T. de serviço na escola (anos seguidos)	Menos de 20 anos	32	47	27
	Mais de 20 anos	10	15	09
T. de serviço na escola (anos interpolados)	Menos de 20 anos	06	09	05
	Mais de 20 anos	20	29	17

**FONTE:** Registo Biográfico de Professores de uma Escola do Concelho do Seixal.

No **3º ciclo** são 49 professores, 24% dos quais do sexo masculino e 76% do feminino, o que perfaz 42% relativamente ao total dos professores da escola.

4% têm o bacharelato como habilitações académicas, 94% a licenciatura e 2% o mestrado.

90% pertencem ao Quadro de Nomeação Definitiva da Escola; 6% ao Quadro de Zona Pedagógica; e 4% são estagiários.

65% têm menos de quarenta anos de idade e 35% estão acima dos quarenta anos.

63% residem junto ou até 10km da escola e 37% a uma distância superior.

43% são naturais do distrito de Lisboa, 14% do distrito de Setúbal e 43% de outros 9 distritos e 5 países.

92% dos professores têm menos de vinte anos de tempo de serviço seguido na escola e 8% menos de vinte anos de serviço interpolado.

Destes dados resulta que, no **3º ciclo**, existem também mais professores do sexo feminino do que do sexo masculino, a exemplo do que acontece no 2º ciclo. Verifica-se que a licenciatura (94%) é a habilitação académica de grande partes dos professores deste ciclo e que o bacharelato e outras habilitações são pouco significativas (6%).

Apesar de 6% de professores pertencerem ao quadro de zona pedagógica e de 4% estarem a estagiar, o corpo docente é bastante estável, uma vez que 90% pertencem ao quadro de nomeação definitiva da escola.

Pensamos que esta estabilidade terá a ver com o facto do quadro de professores do 3º ciclo desta escola ser relativamente recente, visto ter aberto no ano lectivo 1990/91, altura em que o sistema de colocações já tinha sofrido algumas alterações. Uma delas foi a criação dos quadros de zonas pedagógicas que permitiu aos professores ficarem agregados ao conjunto de escolas pertencentes a esse espaço.

Essas alterações produziram efeito, uma vez que os professores mais jovens tiveram oportunidade de se fixar nos distritos dos quais são naturais, como se pode constatar pelos dados recolhidos: 65% têm menos de 40 anos e 35% têm

40 ou mais anos de idade; 43% são naturais do distrito de Lisboa, 14% do distrito de Setúbal e 43% de outros 9 distritos e mais 5 países.

Apesar de 43% de professores não estar a leccionar no distrito da sua localidade de nascimento, verifica-se que houve uma maior estabilidade em menor espaço de tempo do que no corpo docente do 2º ciclo.

### Quadro III - Estatística dos Professores do 3º Ciclo

Professores do 3º ciclo				
Variáveis	Indicadores	Frequência	% relativa à totalidade de professores do 3º ciclo	% do 3º ciclo relativa à totalidade de professores da escola
Professores	3º ciclo	49		42
	Total de Escola	117		100
Sexo	Masculino	12	24	10
	Feminino	37	76	32
Hab. Académicas	Bacharelato	2	04	02
	Licenciatura	46	94	39
	Pós-graduação/Mestrado	01	02	01
	Doutoramento	00	00	00
Situação Profissional	O. Nomeação Definitiva	44	90	38
	O. Zona Pedagógica	03	06	03
	Estagiário	02	04	02
Idade	Menos de 40 anos	32	65	27
	Mais de 40 anos	17	35	15
Residência	Até 10 km da escola	31	63	27
	Mais de 10 km da escola	18	37	15
Naturalidade	Distrito de Lisboa	21	43	18
	Distrito de Setúbal	07	14	06
	Outros 9 Distritos e 5 Países	21	43	18
T. de serviço na escola (anos seguidos)	Menos de 10 anos	39	80	34
	Mais de 10 anos	06	12	05
T. de serviço na escola (anos interpolados)	Menos de 10 anos	04	08	03
	Mais de 10 anos	00	00	00

FONTE: Registo Biográfico de Professores de uma Escola do Concelho do Seixal.

Em termos comparativos entre os dois ciclos, 58% dos professores da escola são do 2º ciclo para 42% do 3º ciclo. 20% dos professores do 2º ciclo são do sexo masculino contra 10% do 3º ciclo. Temos 38% dos professores do 2º ciclo do sexo feminino para 32% no 3º ciclo. Em relação à escola, temos 30% de professores do sexo masculino e 70% do sexo feminino.

Quanto às habilitações literárias, temos 13% de professores com o bacharelato no 2º ciclo e 2% no 3º ciclo. Com a licenciatura, no 2º ciclo, existem 43% dos professores contra 39% no 3º ciclo.

O 2º ciclo apresenta, em termos relativos, uma maior diferença percentual (31%) entre professores com licenciatura e bacharelato do que o 3º ciclo (4%). Também, em relação às idades, a percentagem de professores mais velhos é maior no 2º ciclo. Neste ciclo, 48% dos professores têm mais de 40 anos de idade enquanto que no 3º ciclo se verifica apenas 15%.

Em relação à **totalidade de professores** da escola, verificamos que o sexo feminino está em maioria com 70% contra 30% do sexo masculino.

15% dos professores têm, como habilitações académicas, o bacharelato, 82% a licenciatura, 2% o mestrado e 1% o doutoramento.

A escola tem 86% de professores no quadro de nomeação definitiva, 3% no quadro de zona pedagógica, 3% como estagiários e 8% contratados.

63% dos professores têm 40 ou mais anos de idade contra 37% com menos de 40 anos.

72% dos professores residem até 10km da escola e 28% a mais de 10km da escola.

O distrito de Lisboa é a naturalidade de 30% dos professores, o distrito de Setúbal está em segundo lugar com 14% e os restantes 56% estão distribuídos por dezanove distritos e cinco países.

#### Quadro IV - Estatística dos Professores da Escola

Estatística dos Professores da Escola		
Variáveis	Indicadores	% do 2º e 3º ciclos relativa à totalidade de professores da escola
Professores	2º ciclo	58
	3º ciclo	42
Sexo	Masculino	30
	Feminino	70
Hab. Académicas	Bacharelato	15
	Licenciatura	82
	Pós-graduação/Mestrado	02
	Doutoramento	01
Situação Profissional	Q. Nomeação Definitiva	86
	Q. Zona Pedagógica	03
	Estagiário	03
	Contratados	08
Idade	Menos de 40 anos	37
	Mais de 40 anos	63
Residência	Até 10 km da escola	72
	Mais de 10 km da escola	28
Naturalidade	Distrito de Lisboa	30
	Distrito de Setúbal	14
	Outros 19 Distritos e 5 Países	56

FONTE: Registo Biográfico de Professores de uma Escola do Concelho do Seixal.

O pessoal **administrativo** é composto por 13 elementos, sendo 8% do sexo masculino e 92% do sexo feminino.

8% de funcionários apresentam o Curso Geral de Comércio como habilitação académica, 62% o 12º ano, 15% o 11º ano e 15% o 5º ano do liceu.

Em relação à categoria profissional, para além da Chefe dos Serviços Administrativos, temos 11 elementos como Auxiliares Administrativos (84%) e 1 elemento como Técnico Principal de 1ª classe.

46% têm menos de quarenta anos de idade e 54% estão acima dos quarenta anos. Residem todos até 10km da escola.

23% são naturais do distrito de Lisboa, 38% do distrito de Setúbal e 39% de outros 16 distritos e 2 países.

#### Quadro V - Estatística do Pessoal Administrativo

Pessoal Administrativo			
Variáveis	Indicadores	Frequência	Percentagem
Sexo	Masculino	01	08
	Feminino	12	92
Hab. Académicas	Curso Geral de Comércio	01	08
	12º ano	08	62
	11º ano	02	15
	5º ano do liceu	02	15
Categoria Profissional	Chefe	01	08
	Auxiliar Administrativo	11	84
	Técnico Principal de 1ª classe	01	08
Idade	Menos de 40 anos	06	46
	Mais de 40 anos	07	54
Residência	Até 10 km da escola	13	100
	Mais de 10 km da escola	00	00
Naturalidade	Distrito de Lisboa	03	24
	Distrito de Setúbal	05	38
	Outros 3 Distritos e 1 País	05	38

FONTE: Registo Biográfico de Funcionários Administrativos de uma Escola do Concelho do Seixal.

O pessoal **auxiliar de ação educativa** é composto por 39 elementos, sendo 15% do sexo masculino e 85% do sexo feminino.

3% de funcionários apresentam o Curso Geral de Administração e Comércio como habilitação académica, 3% o Curso Técnico de Secretariado, 10%

o 11º ano de escolaridade, 3% o 10º ano, 31% o 9º ano, 3% o 8º ano, 13% o 6º ano, 3% o 5º ano e 33% a 4ª classe.

Em relação à categoria profissional, 87% dos funcionários são Auxiliares de Acção Educativa, 5% Guardas-Nocturnos, 5% Cozinheiros e 3% Contratados.

26% têm menos de quarenta anos de idade e 74% estão acima dos quarenta anos. 97% residem até 10km e 3% a mais de 10 km da escola.

Em relação à naturalidade, verifica-se que 26% são do distrito de Setúbal, 15% do distrito de Beja, 10% do distrito de Lisboa, e 49% de outros 10 distritos e 2 países.

#### Quadro VI - Estatística do Pessoal Auxiliar de Acção Educativa

Pessoal Auxiliar de Acção Educativa			
Variáveis	Indicadores	Frequência	Percentagem
Sexo	Masculino	06	15
	Feminino	33	85
Hab. Académicas	Curso Geral de Administração e Comércio	01	03
	Curso Técnico de Secretariado	01	03
	11º ano	04	10
	10º ano	01	03
	9º ano	12	31
	8º ano	01	03
	6º ano	05	13
	5º ano	01	03
	4ª classe	13	33
Categoria Profissional	Auxiliar de Acção Educativa	34	87
	Guarda-nocturno	02	05
	Cozinheiro	02	05
	Contratado	01	03
Idade	Menos de 40 anos	10	26
	Mais de 40 anos	29	74
Residência	Até 10 km da escola	38	97
	Mais de 10 km da escola	01	03
Naturalidade	Distrito de Beja	06	15
	Distrito de Lisboa	04	10
	Distrito de Setúbal	10	26
	Outros 10 Distritos e 2 Países	19	49

FONTE: Registo Biográfico de Funcionários Auxiliares de Acção Educativa de uma Escola do Concelho do Seixal.

Frequentam a escola 981 alunos, repartidos por 41 turmas. Destas, onze são do 5º ano de escolaridade, oito do 6º ano, seis do 7º ano, nove do 8º ano, seis do 9º ano e uma do ensino recorrente. A média de alunos por turma é de 23, no 2º ciclo, e de 25, no 3º ciclo.

### Quadro VII - Estatística dos Alunos

Alunos		
Ano de Escolaridade	Nº de Turmas	Nº de Alunos
5º ano	11	249
6º ano	08	195
7º ano	06	149
8º ano	09	221
9º ano	06	145
Ensino Recorrente	01	022
<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>981</b>

FONTE: Listagem de Turmas de uma Escola do Concelho do Seixal.

Os alunos desta Escola pertencem a famílias das mais variadas culturas, etnias, religiões e condições sócio-económicas. É uma população que vive essencialmente da prestação de serviços, dirigindo-se, grande parte dela, diariamente a Lisboa para trabalhar. A maioria dos alunos desta escola são portugueses, mas os pais de alguns deles têm outra nacionalidade. Também 17% dos alunos provêm dos PALOP, concretamente, de Angola, S. Tomé e Cabo Verde e uma pequena percentagem de outros países. Grande parte deles vive em bairros degradados, verificando-se um grande insucesso entre estes alunos.

## 2.3. O Funcionamento da Escola

### 2.3.1. O Regime

O funcionamento lectivo da escola processa-se em regime de desdobramento, com dois turnos. De manhã, os alunos do primeiro turno recebem

aulas das disciplinas teóricas e os do segundo têm aulas das disciplinas práticas; de tarde, é o contrário. As aulas da parte da manhã são dadas pelos professores efectivos mais antigos e pelos delegados que têm a primazia na escolha de horário.

### 2.3.2. Os órgãos

Os **Directores de Turma** reúnem duas vezes por período: uma para fazerem a planificação e outra para efectuarem o balanço. O trabalho burocrático das direcções de turma é feito, em computador, pelos Directores de Turma. São ainda eles que convocam os pais para as reuniões e que organizam os livros de ponto. O transporte dos livros de ponto para as salas de aula está a cargo dos professores.

A **Comissão Executiva** é composta por três elementos, com as tarefas de gestão distribuídas entre si. O presidente tem a seu cargo a área de professores, funcionários e equipamento; o segundo elemento é responsável pelo SASE; e o terceiro assegura a área dos alunos. Têm dois professores como assessores.

O **Conselho Pedagógico**, constituído por dezasseis elementos, reúne, ordinariamente, uma vez por mês e, extraordinariamente, quando a pertinência dos assuntos a isso obriga.

### 2.3.3. Os Funcionários

Os **funcionários de secretaria** fazem a contabilidade dos vencimentos, em computador, recebem e emitem a correspondência oficial, processam os vencimentos, o pagamento das despesas, desenvolvem o trabalho relativo ao SASE e dão apoio à Comissão Executiva.

Os **funcionários auxiliares de acção educativa** dão apoio aos professores e alunos nos diferentes pavilhões e asseguram o funcionamento do bar de professores e do bar de alunos, da sala de jogos, do centro de recursos e fazem a limpeza da escola.

#### **2.3.4. Cantina/Bar**

A **cantina** funciona através do trabalho de uma empresa de alimentação, mas sob a supervisão da Comissão Executiva da Escola.

Tanto o **bar dos professores** como o **bar dos alunos** são orientados pela escola e o seu funcionamento é assegurado pelas cozinheiras e suas auxiliares, que já trabalhavam na cantina, antes do seu funcionamento ser assegurado pela empresa atrás referida.

#### **2.3.5. O Centro de Recursos**

O **Centro de Recursos**, acima referido, é composto por uma biblioteca e uma videoteca, já, estando equipado com mobiliário novo. Possui dez computadores ligados à Internet, uma impressora, uma fotocopadora, dois mil livros, quatro vídeos, quatro televisões, um leitor de CD-ROM e outro de DVD.

O seu funcionamento é assegurado por dois funcionários auxiliares de acção educativa, que zelam pelo equipamento. Estes funcionários são em número insuficiente para dar resposta ao bom funcionamento do equipamento requerido pelos alunos, verificando-se, ultimamente, o desaparecimento de muitos livros da biblioteca, pela falta de controlo.

Também, pelo mesmo motivo, dos dez computadores só dois é que estão em funcionamento, assim como o leitor de CD-ROM. Quanto ao leitor de DVD,

este foi roubado, recentemente, durante a noite. Isto demonstra que o Centro de Recursos não está bem organizado, o que desmotiva os alunos que a ele recorrem e, por consequência, origina que os mesmos não tenham outra alternativa senão ocuparem os tempos livres em brincadeiras, nos espaços exteriores aos pavilhões.

O apoio pedagógico aos alunos que utilizam o Centro de Recursos é dado por alguns professores que têm redução da componente lectiva e por outros que estão obrigados, por lei, a compensar os alunos, com actividades de enriquecimento curricular, dos cinco minutos que resultam da diferença entre os tempos lectivos antes (50 minutos) e após a Reforma Curricular (45 minutos).

### **2.3.6. Ocupação de Tempos Livres**

Para **ocupação dos tempos livres** dos alunos, para além do Centro de Recursos atrás referido, são utilizados os espaços que envolvem os pavilhões, uma sala polivalente, equipada com duas mesas de ping-pong e duas mesas de matraquilhos, e um campo de jogos, que, normalmente, está ocupado com as aulas de Educação Física. Existem passadeiras que ligam os pavilhões, os quais são cobertos com telheiros, o que permite aos alunos abrigarem-se em dias de chuva.

Para ocupar os tempos livres, e uma vez que o Centro de Recursos, a sala polivalente e o campo de jogos não têm capacidade de resposta para as necessidades da população escolar, os alunos podem, nos espaços livres existentes, fazer brincadeiras e jogos de grupo, com excepção de jogos com bola.

### **2.3.7. A Resolução de Conflitos**

Apesar da proibição, os alunos continuam a levar bolas para a escola, aparecendo, frequentemente, vidros partidos nos pavilhões, o que torna a sua

substituição bastante dispendiosa, uma vez que os vidros são de grande dimensão e, conseqüentemente, de grande espessura.

Para além dos vidros partidos, aparecem também outros problemas relacionados, por exemplo, com furtos, faltas às aulas, alunos que são expulsos das aulas, conflitos inter-étnicos, etc. Todos esses problemas chegam ao Conselho Executivo, ou directamente pelos alunos, ou através de dois funcionários que fazem a vigilância ao recinto escolar. Grande parte desses problemas é originada por alunos de nacionalidade não portuguesa ou por alunos portugueses, filhos de pais não portugueses, que passam o dia na escola.

O Conselho Executivo recebe os alunos no seu gabinete mas, por vezes, são tantos os problemas, que demoram uma manhã ou uma tarde a serem resolvidos.

A resolução dos conflitos, passa, normalmente, em primeiro lugar, pelo diálogo com os alunos, no sentido de chegarem a um acordo e, em segundo lugar, se o caso for grave, pela convocação imediata dos encarregados de educação.

## **Síntese do capítulo**

Neste capítulo pretendeu-se caracterizar a escola onde se efectuou o nosso estudo e o seu meio envolvente.

Com 94 km<sup>2</sup>, o concelho do Seixal situa-se na margem Sul do rio Tejo. É um dos concelhos da Área Metropolitana de Lisboa (AML), confrontando-se com os concelhos de Almada, Sesimbra e Barreiro.

O Concelho evoluiu de uma estrutura fundiária agrícola para uma estrutura de unidades industriais de produção, passando por um elevado crescimento populacional e estando actualmente o seu desenvolvimento económico

predominantemente ligado ao sector terciário de produção. Neste sector, destacam-se as actividades de comércio, de serviços e de turismo, nomeadamente de recreio e de lazer. É o concelho com a população mais jovem do país e apresenta elevados índices de desenvolvimento social, educativo, cultural e económico, principalmente a nível social. A maior percentagem da sua população é originária de vários pontos do país (87%), sendo a restante percentagem distribuída pelos PALOP (10%), por países da Europa (1%) e por outros países (2%). Apesar da economia do concelho ter estabilizado bastante, ainda se verifica que alguma população continua a trabalhar em Lisboa (<http://www.cm-seixal.pt>).

A escola mencionada é uma escola do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e sede de um agrupamento vertical de escolas, constituído por mais duas escolas do primeiro ciclo e dois jardins-de-infância. A sua arquitectura é de origem sueca, tendo pavilhões de rés-do-chão, em forma de quadrado, com muitas janelas e portas de grandes vidros.

O corpo docente é constituído por 117 professores, sendo 70% do sexo feminino e 30% do sexo masculino. No 2º ciclo, são 68 professores e, no 3º ciclo, 49.

Tem 13 funcionários dos Serviços Administrativos, dos quais 92% são do sexo feminino e 8% do sexo masculino, e 39 Auxiliares da Acção Educativa, com 85% do sexo feminino e 15% do sexo masculino.

Frequentam a escola 981 alunos, repartidos por 41 turmas. A maioria dos alunos desta escola são portugueses, mas os pais de alguns deles têm outra nacionalidade. 17% dos alunos da escola provêm dos PALOP, concretamente, de Angola, S. Tomé e Cabo Verde e uma pequena percentagem de outros países. Grande parte deles vive em bairros degradados, verificando-se um grande insucesso entre estes alunos.

A escola funciona em regime de desdobramento, com dois turnos. Os Directores de Turma reúnem duas vezes por período, fazem o trabalho burocrático em relação aos assuntos da turma e organizam os livros de ponto. A Comissão Executiva é composta por três elementos e dois assessores. O Conselho Pedagógico, constituído por dezasseis elementos, reúne, ordinariamente, uma vez por mês e, extraordinariamente, quando a pertinência dos assuntos a isso obriga.

Os funcionários dos Serviços Administrativos fazem o trabalho burocrático oficial, o serviço do SASE e dão apoio à Comissão Executiva. Os funcionários Auxiliares de Acção Educativa dão apoio aos professores e alunos, asseguram o funcionamento dos bares, da sala de jogos, do Centro de Recursos e fazem a limpeza da escola. O funcionamento da cantina é assegurado por uma empresa de alimentação.

Para ocupação dos tempos livres, os alunos podem divertir-se nos espaços livres do recinto escolar, utilizar o Centro de Recursos ou a sala de jogos. A resolução dos conflitos cabe, normalmente, à Comissão Executiva, passando em primeiro lugar, pelo diálogo com os alunos e, em segundo lugar, se o caso for grave, pela convocação imediata dos encarregados de educação.

---

## **Capítulo VI - Procedimientos Metodológicos**

## 1. Modelo de Estudo

Este estudo enquadra-se no paradigma qualitativo de investigação, defendido por Bogdan e Biklen (1994). Segundo estes autores, a investigação qualitativa não tem o objectivo de operacionalizar variáveis, mas sim de investigar fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Não quer dizer que no decorrer da recolha de elementos de análise não haja a necessidade de seleccionar questões mais específicas. Contudo, nunca será de responder a questões prévias ou de testar hipóteses.

Deste modo, a escolha do modelo de investigação resultou do nosso conhecimento do contexto da acção e dos elementos de análise recolhidos na fase exploratória. Os instrumentos de recolha de elementos de análise foram sendo construídos e reconstruídos em resultado do “feedback” da pesquisa.

A validação interna dos elementos de análise recolhidos também resultou de uma triangulação (Carmo e Ferreira, 1998) de várias fontes de elementos de análise e de diferentes dispositivos de recolha, da revalidação dos dados transcritos das entrevistas pelos entrevistados e do confronto com elementos de análise por nós recolhidos por observação.

A análise dos elementos recolhidos resultou do cruzamento entre os elementos fornecidos pelos entrevistados, o que permitiu criar, tanto quanto possível, uma visão global do problema em estudo.

Deste modo, desenvolveu-se uma investigação em profundidade, no sentido de tentar entrar na área de actividade desconhecida da escola onde se desenvolveu o estudo, no âmbito da problemática inicial. Esta área de actividade desconhecida podemos encontrá-la no quadrante IV do esquema de representação do grau de lucidez nas relações interpessoais, proposto pela primeira vez, em 1955, por Ingham e Luft, ao qual chamaram a “Janela de Juari”. Segundo Luft

(1976, p. 29), “nem o indivíduo nem os outros são conscientes de determinados comportamentos ou motivações”. Contudo, eles acabam por se revelar e, nessa altura, apercebemo-nos que esses comportamentos ou motivações escondidos são os responsáveis pelas relações existentes.

	Conhecido pelo indivíduo	Desconhecido pelo indivíduo
Conhecido por outros	<b>I</b> Área de actividade livre	<b>II</b> Área cega
Desconhecidos por outros	<b>III</b> Área evitada ou secreta	<b>IV</b> Área de actividade desconhecida

Esquema - *A Janela de Juari*

Fonte: LUFT, J. (1976) – *Introdução à Dinâmica de Grupos*, Lisboa, Moraes Editores, 3ª edição.

**Legenda:**

**Quadrante I** – aplica-se aos comportamentos e às modificações que são conhecidas pelo próprio e pelos outros;

**Quadrante II** – onde os outros podem ver em nós coisas que ignoramos;

**Quadrante III** – representa o que sabemos mas não revelamos aos outros;

**Quadrante IV** – Nem o indivíduo nem os outros são conscientes de determinados comportamentos ou motivações.

O conhecimento profundo do contexto permitiu-nos ultrapassar a área cega e a área evitada ou secreta e passar para a área de actividade desconhecida, poupando esforço e tempo. Consideramos que isso foi uma vantagem para a nossa investigação, uma vez que, se assim não tivesse sido, dificilmente se teria conseguido chegar ao grau de conhecimento obtido. Também estamos convencidos que, se não tivéssemos optado pela investigação qualitativa, a abordagem à problemática não teria sido tão complexa.

Contudo, temos a noção da subjectividade que podemos pôr na análise dos elementos recolhidos, uma vez que o envolvimento no contexto da acção é muito grande. No entanto, a nossa preocupação constante foi limitar o mais possível os

enviesamentos, visto que, tal como referem Bogdan e Biklen (1994), a sua total eliminação dificilmente se consegue.

## **2. Justificação do Estudo**

Este estudo resultou da nossa curiosidade pessoal, ou seja, da análise que foi feita, ao longo da nossa actividade docente, durante dezoito anos de ensino na escola que serviu para desenvolvermos a nossa investigação. Ao termos escolhido a escola onde leccionamos, corríamos o risco das nossas “ideias feitas” poderem contribuir para o enviesamento dos resultados obtidos. Mas, alertados que estávamos para o facto, tentámos reduzi-lo ao máximo, procurando fazer um distanciamento constante, nas interpretações das acções.

Este problema das interacções sociais encontra-se em todas as nossas escolas, verificando-se um certo individualismo nos professores, principalmente ao nível das tarefas. Nota-se também, em algumas situações, um certo estigma por alguns grupos disciplinares, originando mal-estar no relacionamento. Para além disso, por vezes, a actuação das figuras institucionais também não contribui para que essas tensões sejam atenuadas. Foi para confirmar esta análise e para perceber as razões subjacentes que efectuámos este estudo.

## **3. Limites do Estudo**

A escolha do estudo de caso como estratégia metodológica teve que ver com o nosso objecto de estudo. O facto de nós pretendermos estudar as relações interpessoais, que se desenvolvem no interior de uma escola do 2º e 3º ciclos do ensino básico, condicionou a amplitude da acção. Esta traduziu-se numa investigação em profundidade, devido à especificidade do objecto de estudo.

Deste modo, ao fazermos esta opção não pretendíamos nem podíamos fazer generalizações ou extrapolações a outros contextos escolares.

Para além disso, existiu a condicionante tempo, que nos limitou ao período de doze meses. Consideramos que este espaço de tempo é muito curto para se fazer um estudo com um âmbito maior.

E, por último, os recursos humanos e financeiros disponíveis também não nos permitiram outro tipo de estudo.

#### **4. O Percurso da Investigação**

O percurso deste estudo envolveu as seguintes fases: (1) de legitimação e motivação; (2) exploratória; (3) de recolha de elementos de análise; (4) de tratamento de elementos de análise; (5) e de análise dos elementos recolhidos.

Durante a primeira fase procedeu-se, junto das figuras institucionais, à legitimação formal da investigação. Assegurada a autorização, passou-se ao contacto com as pessoas escolhidas, no sentido de as motivar para a sua colaboração. Esta acção foi fundamental para o arranque do estudo, porque contribuiu para ultrapassar alguns obstáculos sociais que se previam que viessem a existir. Destes contactos resultaram protocolos de investigação que viabilizaram a pesquisa.

Na fase exploratória foram feitas algumas entrevistas a partir de guiões pouco estruturados, focando apenas áreas de pesquisa. Houve também observações que, juntamente com os elementos de análise recolhidos nas entrevistas, permitiram construir guiões mais estruturados.

A fase da recolha desenvolveu-se com a aplicação de entrevistas semi-estruturadas, observações participadas e verificação de documentos.

Por último, foi feita a análise de conteúdo dos elementos recolhidos através da organização da informação em dimensões, categorias, subcategorias e unidades de registo.

### Quadro VIII - Actividades Desenvolvidas

Plano de Investigação	
<b>Fase de legitimação e motivação</b>	- Pedido de autorização para a investigação; - Motivação das pessoas – estabelecimento de protocolos.
<b>Fase exploratória</b>	- Duas entrevistas exploratórias a professores;
<b>Fase de recolha dos elementos de análise</b>	- <b>Pesquisa bibliográfica e documental;</b> - <b>Observação:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• do funcionamento do Conselho Executivo;</li> <li>• de uma reunião de Conselho Pedagógico;</li> <li>• das atitudes e comportamentos dos Professores na Sala de Professores e no Bar.</li> </ul> - <b>Entrevista:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ao presidente do Conselho Executivo;</li> <li>• a um membro do Conselho Executivo;</li> <li>• ao presidente de Assembleia de Escola;</li> <li>• a cinco professores;</li> <li>• a dois funcionários.</li> </ul> - <b>Documentos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• actas do Conselho Pedagógico;</li> <li>• Registo Biográfico dos Professores;</li> <li>• Registo informático das turmas de alunos.</li> </ul>
<b>Fase de tratamento dos elementos de análise</b>	- Protocolos de entrevistas; - Categorização dos elementos de análise.
<b>Fase de análise dos elementos recolhidos</b>	- Análise de conteúdo.
<b>Fase de apresentação dos elementos analisados</b>	- Elaboração do relatório de investigação.

## 5. Processo de Amostragem

Ao fazer-se este estudo de caso não se pretendeu nem se podiam fazer generalizações, visto que cada escola é um caso e, como caso que é, tem variáveis e contextos diferentes. Deste modo, o universo ou população do nosso estudo foi o conjunto de todos os professores da escola escolhida. No entanto, apesar das suas relações interpessoais e intergrupais terem sido o objecto de estudo, não foi possível, por razões várias, inquiri-los a todos, tendo-se recorrido ao processo de amostragem.

Deste modo, na fase exploratória, utilizou-se a técnica de amostragem de conveniência não probabilística, consistindo esta em utilizar um grupo de indivíduos que esteja disponível ou um grupo de voluntários. Como nesta fase se pretendia encontrar pistas de pesquisa, pensamos que foi a técnica de amostragem que melhor se adaptou ao nosso estudo.

Na fase de recolha de dados, utilizou-se a técnica de amostragem de casos típicos (amostra intencional) não probabilística. Esta técnica, segundo Carmo e Ferreira (1998), é a que melhor satisfaz os objectivos do investigador quando existem limitações de tempo e recursos disponíveis, mas implica que o investigador conheça a população a fim de poder seleccionar casos que considere típicos. Consiste em seleccionar intencionalmente alguns casos considerados comuns, evitando casos especiais e únicos, no sentido de aumentar a autenticidade do estudo.

Uma vez que, quando iniciámos esta investigação, tínhamos já um conhecimento bastante grande da população, e pelo facto de termos limitações de tempo, achámos que esta técnica de amostragem se ajustava à nossa situação.

## **6. Dispositivos de Recolha e de Análise**

Em resultado da revisão da literatura referente à área de estudo, tanto a nível de suporte temático como a nível de suporte metodológico, e tendo em conta a natureza qualitativa da pesquisa, foram utilizadas as técnicas de observação – participante, a entrevista e a análise de conteúdo. Como instrumentos de recolha e análise foram utilizados a gravação, o registo de observações, notas de campo, pesquisa documental e categorização. Pensámos ter optado bem quanto aos dispositivos utilizados no nosso estudo, pelos argumentos que a seguir referiremos.

## **7. Fundamentação dos Dispositivos**

Os dispositivos de investigação são conjuntos de procedimentos bem definidos, destinados a produzir certos resultados na recolha e tratamento da informação requerida pela actividade de pesquisa. A matéria-prima de um processo de investigação é constituída por um conjunto de informações sobre o real, relacionável com uma problemática.

A selecção dos dispositivos de investigação, o controlo da sua utilização, a integração dos resultados parciais obtidos, depende do modelo utilizado pelo investigador.

Deste modo, na nossa pesquisa, utilizámos a observação de documentos, notas de campo, a observação participante, a entrevista e a análise de conteúdo.

Vejamos o que alguns autores nos dizem sobre cada um dos dispositivos utilizados.

## 7.1. Observação Participante

Segundo Almeida *et al.* (1990), a característica que distingue a observação participante de outros dispositivos consiste na inserção do observador no grupo observado, o que permite uma análise global e intensiva do objecto de estudo. Se se tratar de um investigador ou de uma equipa de investigadores que se integra no grupo, apenas a partir do momento em que define um projecto de pesquisa em relação a esse grupo, pode falar-se de observação-participação. Se um ou vários elementos de um grupo decidirem aproveitar a sua inserção para observar o grupo de que participam, pode falar-se de participação-observação.

A **observação-participação** pode ser mais ou menos aprofundada, exigindo maior ou menor continuidade e integração na vida do grupo em estudo. Tendo isto em conta, podemos mencionar dois exemplos completamente opostos. O primeiro diz respeito ao dispositivo da reportagem. Esta incide sobre reuniões, conferências, manifestações políticas ou outras quaisquer práticas sociais, não passando, dado o carácter conjuntural do objecto de estudo, de uma participação relativamente distanciada e de curta duração.

Contudo, apesar desta limitação, e desde que utilizada sistematicamente, não deixará de ter grande utilidade, fornecendo elementos importantes a integrar em análises mais vastas e que se socorrem de outros dispositivos disponíveis. O outro exemplo refere-se aos dispositivos etnográficos. Eles nasceram da necessidade de estudar aquilo a que se chamava as sociedades primitivas e implicavam, invariavelmente, uma participação longa e global na vida do grupo social em estudo. Tais dispositivos são, no entanto, utilizáveis, igualmente, no que respeita ao estudo de grupos e formações sociais contemporâneas. A exemplo do que foi referido para a reportagem, também a observação etnográfica é frequentemente associada a outros dispositivos de pesquisa.

A **participação-observação** comporta, por sua vez, dois subtipos de dispositivos: observação introspectiva e observação directa do objecto de estudo.

No primeiro caso, trata-se de tentar compreender a realidade social pela mediação de uma auto-análise do observador. Os perigos e os limites da introspecção, forma outrora privilegiada de análise, são, no entanto, bem claros. Um dos perigos tem a ver com a deformação dos fenómenos sociais, quando o observador se fica, por exemplo, ao nível do senso comum, das ideologias, que tenderão a fazer-se passar por conhecimento científico da realidade. Deste modo, os resultados da introspecção não devem constituir mais do que matérias-primas para o estudo da realidade social a que se referem.

Também a **observação directa** do objecto de estudo não está totalmente isenta de subjectividade. Basta pensar que a pertença íntima a grupos sociais implica dimensões afectivas que podem enviesar gravemente as análises produzidas pelos participantes-observadores (Almeida *et al.*, 1990).

## 7.2. Observação não Participante

A entrevista, como técnica não documental de observação não participante, tanto pode ser utilizada na fase exploratória como na fase de recolha de elementos de análise. É um procedimento de recolha de informação que utiliza a forma da comunicação verbal. Esta informação é tanto mais profunda e mais rica, quanto maior for a liberdade e a iniciativa deixada aos intervenientes na entrevista, quanto maior for a duração da entrevista e quanto mais vezes ela se repetir. Mas, trata-se duma informação centrada na pessoa do entrevistado, e dificilmente generalizável em termos de explicação de um problema global, teoricamente definido.

A estas entrevistas de tipo intensivo contrapõem-se as entrevistas extensivas, mais estruturadas, mais curtas, geralmente não repetidas, dando origem a informações mais superficiais, mas com um objecto de análise muito superior em extensão.

Neste último tipo, enquadra-se, pela sua estruturação e objecto de análise, o inquérito por questionário. Esta técnica apoia-se numa série de perguntas dirigidas a um conjunto de indivíduos (inquiridos). Quando o inquirido pode responder livremente, embora no âmbito das perguntas previstas, dir-se-á que estas assumem a forma de questões abertas. Quando, pelo contrário, o inquirido tem de optar entre uma lista tipificada de respostas, as questões correspondentes dir-se-ão fechadas (Almeida *et al.*, 1990).

O inquérito por questionário não tem, forçosamente, de conter apenas um conjunto de perguntas (questões abertas ou fechadas): o questionário pode, com efeito, incluir testes, escalas de atitude, etc., ou seja, elementos destinados a aferir certo tipo de reacções (que não propriamente respostas a perguntas) dos inquiridos.

É evidente que, na maior parte dos casos, um questionário será total, ou, predominantemente, composto por perguntas, devendo estas permitir, em virtude do já afirmado carácter rígido da sua formulação e ordenação, uniformizar ou normalizar a informação obtida. Se, por um lado, esta técnica se torna adequada ao estudo extensivo de grandes conjuntos de indivíduos, implica, por outro lado, importantes limitações, quanto ao grau de profundidade da referida informação. É certo que os inquéritos de questões abertas tendem a minorar a importância destas limitações, mas levantam, contudo, difíceis problemas de clarificação e codificação das respostas.

Deste modo, pelo que ficou dito até aqui, pensamos que se justifica a escolha da entrevista, como técnica utilizada neste nosso estudo.

### 7.3. Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo, como técnica de tratamento de informação, permite construir um conhecimento sobre uma problemática através de algumas etapas. Carmo e Ferreira (1998) defendem seis etapas para o percurso da análise de conteúdo: “definição dos objectivos e do quadro de referência teórico; constituição de um *corpus*; definição de categorias; definição de unidades de análise; quantificação; e interpretação dos resultados obtidos” (p. 253-254)

Quivy (1992) defende que a análise de conteúdo em ciências sociais, contrariamente à linguística, não tem como objectivo compreender o funcionamento da linguagem, enquanto tal. Para este autor, também os aspectos formais do discurso são tidos em conta, mas para obter um conhecimento relativo a um objecto exterior a eles mesmos. Estes aspectos da comunicação são então considerados como indicadores da actividade cognitiva do locutor, dos significados sociais ou outros do seu discurso, ou do uso social que faz da comunicação.

Segundo o mesmo autor, esta técnica permite tratar, de forma metódica, informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade, como, por exemplo, os relatórios de entrevistas pouco directivas. Ela permite, quando incide sobre um material rico e penetrante, satisfazer as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que, por vezes, são pouco conciliáveis.

São utilizados diferentes métodos de análise de conteúdo, sendo, correntemente, agrupados em métodos quantitativos e métodos qualitativos. Os primeiros são extensivos e têm, como unidade de informação de base, a frequência do aparecimento de certas características de conteúdo. Os segundos são intensivos e têm, como unidade de informação de base, a presença ou a ausência de uma característica.

Estes métodos são reunidos, frequentemente, em três grandes categorias: as análises temáticas, as análises formais e as análises estruturais.

As análises temáticas dividem-se em análise categorial e análise da avaliação; as análises formais em análise da expressão e análise da enunciação; e as análises estruturais em análise de co-ocorrência e análise estrutural propriamente dita.

A análise de conteúdo tem a vantagem de obrigar o investigador a manter uma grande distância em relação a interpretações espontâneas e, em particular, às suas próprias. Analisa a informação, a partir de critérios que incidem mais sobre a organização interna do discurso, do que sobre o seu conteúdo explícito.

Tem a desvantagem de ser difícil de generalizar, dado que os limites e os problemas colocados por estes métodos variam muito de uns para outros. Antes de se adoptarem, é preciso ter a certeza de que dispomos do tempo e dos meios necessários para os levar a bom termo (Quivy, 1992).

**Quadro IX - Calendarização das Fases do Processo**

Fases do Processo	Pré-projecto		Período para a elaboração da dissertação											
	Ano 2004		Ano 2005											
	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.
Fase de legitimação e motivação														
Fase exploratória														
Fase de recolha de dados														
Fase de tratamento de dados														
Fase de análise de dados														
Fase de apresentação dos dados (preparação do relatório)														
Entrega da dissertação na UA														

**Quadro X - Caracterização dos Entrevistados.**

<b>CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS</b>				
<b>Código do Entrevistado</b>	<b>Variáveis</b>			
	<b>Sexo</b>	<b>Nº Anos na Escola</b>	<b>Cargo que Desempenha</b>	<b>Habilitações Académicas</b>
101	M	6	PCE	L
102	M	4	ECE	L
203	F	2	P	Mestrado
204	F	3	P	L
205	F	1	P	L
206	M	32	P	L
207	M	23	P	B
308	F	23	Chefe SA	5º Ano Liceu
309	F	32	Chefe AAE	4ª Classe

**LEGENDA:** F – Feminino; M – Masculino; PCE – Presidente Conselho Executivo; ECE – Elemento Conselho Executivo; P – Professor (a); SA – Serviços Administrativos; AAE – Auxiliar Acção Educativa; L – Licenciatura; B – Bacharel.

**FONTE:** Registo Biográfico de Professores e Funcionários de uma Escola do Concelho do Seixal.

**Síntese do capítulo**

Neste capítulo de procedimentos metodológicos descrevem-se as razões pelas quais se optou pelo paradigma qualitativo de investigação. Apresentam-se também as justificações para este estudo e os seus limites, descreve-se o percurso da investigação e fala-se do processo de amostragem e dispositivos de análise.

A investigação enquadra-se no paradigma qualitativo. Os instrumentos de recolha de elementos de análise foram sendo construídos ao longo da fase exploratória da investigação, num processo de reformulação sistemática. A

validação dos elementos de análise recolhidos resultou de uma triangulação de várias fontes, assim como a sua análise também resultou do cruzamento dos elementos fornecidos pelos entrevistados.

Este estudo resultou da nossa curiosidade pessoal, ou seja, da análise que foi feita, ao longo da nossa actividade docente, durante dezoito anos de ensino na escola que serviu para desenvolvermos a nossa investigação. Procurámos, assim, saber algo mais sobre o problema associado às interacções que se desenvolvem entre os professores.

As razões que limitaram este estudo foram: o estudo de caso como estratégia metodológica, que obrigou a uma investigação em profundidade, o factor tempo e os recursos humanos e financeiros disponíveis.

O percurso da investigação envolveu as seguintes fases: de legitimação e motivação, exploratória, de recolha de elementos de análise, de tratamento de elementos de análise e de análise dos elementos recolhidos.

Não se pretendeu fazer generalizações, pelo que o universo ou população do nosso estudo foi o conjunto de todos os professores da escola escolhida. No entanto, apesar do objecto de estudo terem sido as suas relações interpessoais e intergrupais, não foi possível, por razões várias, inquiri-los a todos, tendo-se recorrido ao processo de amostragem.

Deste modo, na fase exploratória, utilizou-se a técnica de amostragem de conveniência não probabilística e, na fase de recolha de dados, utilizou-se a técnica de amostragem de casos típicos (amostra intencional) não probabilística.

Na recolha e análise de elementos, foram utilizadas as técnicas de observação-participante, a entrevista e a análise de conteúdo. Como instrumentos de recolha e análise, foram utilizados a gravação, o registo de observações, notas de campo, pesquisa documental e categorização.

**PARTE III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE  
DOS ELEMENTOS RECOLHIDOS**

---

---

**Capítulo VII - O Estilo de Liderança na Escola**  
**Observada**

## 1. Categorias e Subcategorias

Todos os elementos de análise recolhidos foram sujeitos a uma análise de conteúdo, de onde resultou uma organização da informação em categorias, subcategorias e unidades de registo. Desta organização resultaram quatro categorias e vinte e cinco subcategorias, que se encontram no quadro XI. Posteriormente, estes elementos foram analisados de acordo com a categorização efectuada, estando essa análise feita nos pontos seguintes do nosso trabalho.

**Quadro XI - Categorias e Subcategorias**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Percurso Histórico do Estilo de Liderança na Escola Observada	Líderes Escolares; Relacionamento dos Líderes com os Funcionários; Tomada de Decisão dos Líderes; A Comunicação Existente na Escola.
Percurso Histórico das Relações de Natureza Interpessoal e Intergrupai	Relacionamento entre os Professores; Grupos de Poder; O Contexto Resultante.
O Estilo de Liderança na Escola Observada	Eleições para A Comissão Executiva Instaladora; Comissão Executiva e Assessoria Técnica; Diagnóstico da Situação; Tarefas Burocráticas do Líder; Mudanças Implementadas; Comissão Executiva como Equipa; O Atendimento da Comissão Executiva; A Comunicação na Escola; Actuação do Líder; Acolhimento e Integração dos Professores; Promoção da Satisfação (por parte do líder); Tomada de Decisão; Participação e Desempenho dos Professores; A Percepção do Estilo de Liderança.
Relações Actuais de Natureza Interpessoal e Intergrupai	Relacionamento entre os Professores; Grupos de Poder; O Relacionamento Comissão Executiva/ /Comunidade Educativa; Eleição do Conselho Executivo.

## 2. O Percurso Histórico do Estilo de Liderança

### 2.1. Líderes Escolares

Após alguns anos de funcionamento em locais diferentes e em edifícios provisórios, a escola em questão transferiu-se, no ano lectivo 1973/74, para as instalações actuais. Nessa altura, o líder da escola era um professor ao qual estava instituída a figura de Director. Esse professor acompanhou o processo de transferência de instalações da escola, mantendo-se no cargo até ao final desse ano lectivo.

Após a revolução do 25 de Abril, o cargo de “Director”, nomeado pelo Ministério de Educação, foi extinto. Este processo começou, segundo Lima (1992), com a aprovação do Decreto-Lei nº 221/74, legalizando as chamadas “iniciativas democráticas” (como eram apelidadas no diploma).

Esse decreto-lei legalizava as chamadas “comissões de gestão” que resultassem dessas iniciativas democráticas, sendo esse o modelo que assegurou a gestão da generalidade das escolas até à aprovação do Decreto-Lei nº 735-A/74, de 21 de Dezembro, revogado mais tarde pelo Decreto-Lei nº 769-A/76. Esse decreto-lei revogou o Decreto-Lei nº 221/74, passando a escola a ser gerida não pelas “comissões de gestão”, mas por conselhos directivos eleitos, com representação paritária de docentes e discentes.

Esta gestão ficou conhecida por “gestão democrática” e manteve-se até à aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro). Dando cumprimento a esta lei, foi então aprovado o Decreto-Lei nº 172/91 que veio estabelecer um modelo de gestão assente na figura do Director Executivo. Este modelo foi aplicado experimentalmente em algumas escolas do país, tendo, o seu resultado, dado origem ao Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio, que revogou o anterior. Este diploma mantinha não só o modelo assente na figura

do Director Executivo, como criava um modelo de gestão baseado num Conselho Executivo. Segundo esse diploma, as escolas poderão optar por um ou outro dos modelos apresentados.

Com o cargo de “Director” extinto, o professor atrás mencionado, apesar de ter sofrido pressões para se propor para presidente do Conselho Directivo, regressou às funções docentes.

Posteriormente, os Conselhos Directivos sucederam-se a um ritmo de dois em dois anos até à entrada em vigor do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, a partir do qual se começou a eleger, de três em três anos, o Director Executivo ou os elementos do Conselho Executivo.

Inicialmente, a escola funcionou alguns anos só com o 2º ciclo e frequentavam-na 1500 alunos. Estes estavam repartidos por 48 turmas do ensino diurno e por duas do ensino nocturno. O número de professores rondava uma média de 110. A partir do ano lectivo de 1990/91, a escola passou a ter o 3º ciclo de escolaridade, obrigando a uma redução progressiva das turmas do 2º ciclo, à medida que os alunos transitavam de um ciclo para o outro.

De entre os vários professores que desempenharam as funções de Presidente do Conselho Directivo, entre o ano lectivo de 1973/1974 e 1999/2000 inclusive, destaca-se um que esteve no cargo doze anos. Apesar dos mandatos não terem sido seguidos, mas sim interpolados, o seu estilo de liderança marcou profundamente o funcionamento da escola. Esse professor deixou de ser o “eterno” candidato ao cargo porque se aposentou. Segundo um professor entrevistado, existiu sempre dificuldade em aparecerem listas para o Conselho Directivo. Sobre isto, disse o seguinte:

*Nesta escola existe o problema de aparecerem listas para o Conselho Executivo, na altura, Conselho Directivo. Apareciam sempre pessoas que acabavam por ser presidentes por nomeação. O corpo docente reunia-se e indicava um nome e o*

*Conselho Directivo anterior apontava os nomes mais votados para a Direcção Regional de Educação e eles nomeavam um dos que eram apontados. Portanto, este sistema tem sido utilizado desde há muitos anos, talvez desde o 25 de Abril de 1974, e, que tenha conhecimento, só houve a eleição de listas de um ou dois Conselhos Directivos. Houve uma fase, após o 25 de Abril de 1974, em que isso se verificou, até porque foi uma fase de consolidação da democracia. Depois, deixou de haver. (E: 207)*

Após a retirada do “eterno” candidato, houve uma Comissão Executiva Instaladora que preparou a escola para funcionar segundo o modelo de gestão com Conselho Executivo. Na sequência disso, esta foi gerida pela mesma equipa anterior, que apresentou uma lista, agora como Conselho Executivo, durante três anos. Como os elementos dessa equipa não quiseram apresentar-se a eleições para novo mandato, porque tiveram receio de enfrentar os problemas que o processo de instalação do agrupamento de escolas lhes causaria, a escola ficou novamente com dificuldades em arranjar uma nova equipa disponível, neste caso para formar a Comissão Executiva Instaladora.

A solução apareceu quando três colegas, pertencentes ao quadro de outras escolas, mas destacados nesta escola, se disponibilizaram para formar uma equipa para o Conselho Executivo, desde que o Ministério da Educação não pusesse objecções. Esgotadas que foram todas as hipóteses para formar uma equipa com professores do quadro da escola, o Ministério da Educação não teve outra alternativa senão autorizar a formação da equipa naquelas condições.

Mas esta dificuldade em aparecerem listas, primeiro, para o Conselho Directivo e, depois, para os Conselhos Executivos, foi uma constante ao longo dos tempos. Existem várias razões para que isso *tenha tivesse* acontecido. Um dos professores entrevistados apresentou-nos algumas. Na sua opinião, o medo de errar e a falta de coragem para, como diz o professor, “pôr ordem nisto”, são algumas delas.

*Eu vejo duas razões e são antagónicas. Umhas pessoas não queriam aceitar, não se queriam propor, porque pensavam não poder responder de modo a que conseguissem uma qualidade de funcionamento como os outros tinham conseguido. Era corrente, eu ouvia as pessoas dizerem-no. Isto na fase em que a escola funcionou muito bem. Por outro lado, houve anos, houve alturas, em que se deu o contrário. Problemas a resolver eram tantos que as pessoas, determinadas pessoas que eu também ouvi, não se achavam com coragem para, digamos, pôr, entre aspas, ordem nisto. Portanto, são duas razões contrárias mas, a meu ver, existiram as duas no decorrer deste tempo. (E: 207)*

Ainda na opinião do mesmo professor, o medo está no subconsciente e, quer numa das razões quer na outra, ele existia.

*Sim, pode estar no subconsciente (...) Era o mesmo sentimento, quer fosse baixar um bocado o nível em relação à qualidade de funcionamento, quer fosse não conseguir elevá-lo, para aquilo que pretendiam. (E: 207)*

Também é de opinião que, para além do medo, existe o sentimento da não realização pessoal, ao não conseguirem satisfazer as expectativas.

*(...) o primeiro receio é um receio pessoal. É não se sentirem realizados, se não conseguem fazer o trabalho. Eu senti isso e tive essa dúvida: se devia aceitar [aceitar pertencer ao Conselho Directivo]. Em primeiro lugar, nem era pelas críticas. Era por dizer assim: vou assumir uma coisa e depois não consigo, não fico bem comigo próprio, mas, se calhar, também era em relação às críticas. Se, calhar, por trás disto está o medo. (E: 207)*

De acordo com a hierarquia das necessidades proposta por Maslow (Graça Seco, 2002), as razões aqui apresentadas resultaram da não satisfação de necessidades sociais, de auto-estima e de auto-actualização dos professores. Aquele autor defende que os indivíduos são motivados por cinco níveis de necessidades que formam uma hierarquia, a saber: fisiológicas (alimento, água, etc.), de segurança (protecção de danos físicos e emocionais), sociais (desejo de pertença, de amizade e de aceitação no grupo), de auto-estima (englobam factores internos: autoconfiança, autonomia, sentido de realização e valor pessoal; e

factores externos de estima: reconhecimento, prestígio e a atenção dos outros) e de auto-actualização (necessidades de crescimento e de realização pessoal).

No entanto, uma outra razão ainda relacionada com as anteriores foi a germinação do culto da personalidade, principalmente na figura do professor que esteve no Conselho Directivo doze anos. Como não aparecia ninguém para o cargo, alguns grupos de “poder” começaram a exercer a sua acção sobre essa pessoa, que até não se importava que a indicassem para o cargo. Ele não se propunha. Esperava que procedessem a uma votação nominal e, no caso de ser ele o escolhido, o que sempre acontecia, nunca rejeitou o cargo.

Os professores ligados aos grupos de poder pretendiam ver o problema do Conselho Directivo resolvido, sem terem que ficar sujeitos a todos os constrangimentos atrás referidos. Por outro lado, os professores que não partilhavam desse “poder” não se arriscavam a avançar, porque sabiam que, para além de não terem hipóteses de chegar ao cargo, também não se queriam expor a manifestações de preconceitos que, segundo Neto (1998), provocam a discriminação.

Todas estas atitudes deram origem a uma cultura de escola que condicionou as interacções entre professores e o estilo de liderança. Voltaremos a este assunto nos pontos seguintes.

## **2.2. Relacionamento dos Líderes com os Funcionários**

O relacionamento dos líderes com os funcionários, tanto dos serviços administrativos, como do pessoal auxiliar de acção educativa, foi sempre bom. Um dos entrevistados expressou-se desta forma:

*Eu acho que, ao longo destes anos de Conselhos Directivos, nunca tivemos nenhum que fizesse repressão, e que não tivesse uma relação boa connosco. É*

*devido a essa boa relação que a escola funciona como funciona, porque, senão, as coisas não funcionariam assim. Penso que, ao longo destes anos todos, que houve sempre uma relação muito boa, até de amizade, entre os funcionários e os Conselhos Directivos e Executivos. (E: 309)*

O professor que esteve doze anos no Conselho Directivo também teve, particularmente, uma boa relação com todos os funcionários. Um deles manifestou o seguinte em relação a ele:

*Sim, tinha. Aliás, com todas as pessoas. Ele era uma pessoa que, debaixo daquela capa que, de, às vezes, falar mais alto, até parecia que se irritava, era de uma humanidade muito grande. (E: 309)*

Tentava também resolver os conflitos entre funcionários e entre funcionários e Conselho Directivo sem chegar a soluções extremas, nem mesmo na distribuição de serviço onde, por vezes, podem aparecer pessoas insatisfeitas.

*Quer dizer, nós não somos um grupo que crie muitos conflitos. A época em que houve conflitos, foi no período em que uma nossa colega, que já não está na escola, desempenhou o cargo de chefe de pessoal auxiliar (...) Não há grandes guerras, porque, geralmente, quando fazemos a distribuição de serviço, tentamos ser coerentes. (E: 309)*

### **2.3. Tomada de Decisão dos Líderes**

Em relação à tomada de decisão sobre assuntos relacionados com os funcionários, os vários Conselhos Directivos consultavam ora a chefe dos serviços administrativos ora a chefe do pessoal auxiliar de acção educativa. A chefe dos serviços administrativos, quando entrevistada, deu o exemplo do orçamento da escola, referindo que foi sempre consultada por todos os presidentes para a sua elaboração. E, referindo-se à última presidente do Conselho Executivo, disse o seguinte:

*Eu preparava as coisas e, por exemplo, a última presidente perguntava-me se havia mais alguma coisa, se havia necessidade disto, daquilo ou não. Se havia aumento dos passes, era só assentar as ideias. Depois, era a nível de Assembleia de Escola e Conselho Administrativo. (E: 308)*

E, referindo-se ao professor que esteve no Conselho Directivo doze anos, argumentou:

*Sempre foi da mesma forma (...) Sim. Trabalhava com ele no orçamento. (E: 308)*

As decisões sempre foram colegiais. No entanto, o professor que esteve no Conselho Directivo doze anos tinha, por vezes, atitudes de “quero, posso e mando”. A última presidente era um pouco mais liberal, como nos conta a chefe dos serviços administrativos:

*(...) no tempo do professor que esteve no Conselho Directivo doze anos, se havia alguma dúvida quanto à legislação, eu chegava junto dele e perguntava-lhe, porque, por vezes, existem várias interpretações da lei. Mas, muitas vezes, exagerava um pouco na sua teimosia, insistindo na sua interpretação, dizendo que ele era quem mandava e a interpretação que ele fazia era a correcta. Muitas vezes, dizia: “É assim, assim e acabou!... Por vezes, a sua interpretação estava errada e ele teimava (...) e foi no mandato da presidente seguinte que verificámos que estávamos a proceder erradamente em relação aos professores. Detectámos que a interpretação do presidente estava errada, quando tivemos uma reunião com o Ministério, tendo sido necessário refazer tudo (...) Ela era mais liberal. Se havia divergências, ela pedia, por escrito, a interpretação oficial do Ministério. (E: 308)*

Pelo que se apurou, as decisões com consulta ou participadas são mais do agrado dos funcionários e atingem níveis de qualidade superiores aos da decisão individual (Ferreira, 2003).

Na opinião dos professores entrevistados, a tomada de decisão dos Conselhos Directivos em relação a assuntos relacionados com os professores e alunos era quase sempre colegial. Eles funcionavam em equipa coesa, o que um

decidisse sem a consulta dos outros, era como se fosse feita pelo grupo, porque essa decisão era sempre comunicada na primeira oportunidade a todos os elementos da equipa. No entanto, as decisões que envolvessem assuntos delicados eram produzidas colegialmente, como nos diz um dos professores que foi presidente de um Conselho Directivo: “(...) ouvia sempre os outros elementos (...)”. (E: 207)

Apesar de não ser um órgão com carácter deliberativo, os Conselhos Directivos ou Conselhos Executivos consultavam o Conselho Pedagógico, quando se tratasse de questões pedagógicas e tomavam as decisões de acordo com as sugestões que lhes eram feitas. Um dos professores entrevistados, que fez parte de um dos Conselhos Directivos, respondeu a esta questão, dizendo o seguinte:

*Esses Conselhos Directivos basearam sempre a sua actuação no sentido de confiar no Conselho Pedagógico, quanto às opiniões, e, a opinião do Conselho Pedagógico, era regra, era aceite porque só assim se entendia que fossem parceiros, fossem um outro órgão que vai contribuir para o funcionamento da escola. E não só, quer dizer, quando se pede a um órgão que se pronuncie, é muito importante que, quem vai pôr cá para fora a decisão, saiba que tem apoio. E, portanto, era sempre respeitada, apesar de saber que o Conselho Pedagógico é um órgão consultivo. Instituiu-se um pouco as ordens do Conselho Pedagógico. Isto levou até a um certo hábito de confusão. Se o Conselho Pedagógico recomendava determinada coisa, era ponto assente que o Conselho Directivo procedia dessa maneira. O que não quer dizer que o Conselho Directivo não pudesse decidir o contrário! O Conselho Directivo ou Conselho Executivo pode só ouvir! Mas, não. Mas era sempre regra. Vamos ouvir e depois decidimos. (E: 207)*

Um outro professor, que também fez parte de um Conselho Directivo, respondeu-nos deste modo:

*Naquele em que eu participei, aceitávamos as orientações do Conselho Pedagógico. Depois definíamos uma linha de actuação em conformidade também com a parte administrativa, com os dinheiros que havia, com as possibilidades*

*que existiam. As tomadas de decisão, em princípio, eram sempre colegiais. (E: 206)*

Mas esses Conselhos Directivos também tinham por hábito consultar os professores mais “influentes” na escola para a tomada de decisão.

*Sim, era normal estar-se com atenção às opiniões das pessoas, pessoas com mais experiência, mais metidas na vida da escola, mais actuates nesse sentido. Era habitual também procurar seguir um pouco a linha das pessoas que revelavam interesse e trabalho aqui dentro. (E: 207)*

No mandato do professor que esteve no Conselho Directivo doze anos, esses professores mais “influentes” não eram só consultados pelas razões apresentadas por este professor, mas por fazerem parte do grupo ligado ao poder. Era necessário manter o sentimento de “culto da personalidade”, já atrás referido, que se fomentava nesta escola, e estas consultas faziam parte da sua preservação, para além de contribuírem para a coesão desse grupo. Isso também se verificava nas reuniões de Conselho Pedagógico.

Como esse presidente acumulava as funções de presidente do Conselho Pedagógico, as ideias ou sugestões dos membros que não pertenciam ao grupo do “poder” nunca eram tidas em conta, e, muitas vezes, eram mesmo interrompidos nas suas exposições ou pelo presidente, ou por professores com estatuto de pertencer ao grupo do “poder”. Havia uma marginalização desses professores o que, ao longo dos anos, originou uma grande desmotivação por uma grande parte dos professores, não só na participação das decisões do Conselho Pedagógico, como também na participação da restante vida da escola. Esses professores, a quem não era pedida nem respeitada a sua opinião, começaram a ter uma atitude de corpo presente, sem iniciativa de participar e só marcavam presença para não terem falta.

Uma das razões que se identificou como sendo uma das principais para se pertencer a esse grupo de “poder” era a das habilitações académicas. Os

professores com habilitação suficiente, isto é, com bacharelato ou abaixo deste grau, eram subestimados e muitas vezes desconsiderados. Outra das razões era a falta de afinidades com os elementos desse grupo. O núcleo duro desse grupo era constituído por professores que se conheciam há muitos anos e a amizade unia-os fortemente. A falta de afinidade no relacionamento era uma das condições para a exclusão. Uma outra era a falta de afinidade com a área de leccionação.

As condições indispensáveis para que algum professor pudesse entrar no grupo eram ser amigo de um dos elementos e ser aceite pelos outros e pertencer ao grupo de leccionação de um dos elementos e ser considerado útil ao grupo no reforço e preservação da sua imagem e estatuto. Deste modo, o resultado das tomadas de decisão estava à partida condicionado e, conseqüentemente, punha em causa a equidade que devia haver nas decisões.

Logo após o 25 de Abril, considerado período revolucionário, ainda houve algumas reuniões gerais para tomar decisões, mas, passada essa fase, elas serviram exclusivamente para fornecer informações e para eleger os presidentes dos Conselhos Directivos.

Na opinião dos professores entrevistados, a resolução dos conflitos também sempre foi através do diálogo.

*Os conflitos eram, normalmente, resolvidos através do diálogo, apesar de ter havido situações de uma certa gravidade de entendimentos. (E: 207)*

*No ano em que eu estive no Conselho Directivo, não houve nenhum Processo Disciplinar. E que eu me lembre, nunca houve nenhum Processo Disciplinar. Foi tudo resolvido pelo diálogo, quando existiam situações problemáticas. Posteriormente, que eu saiba, também nunca houve processos disciplinares. Houve, sim, processos de inquéritos que foram movidos a elementos da secretaria. Nos anos a seguir à minha estadia no Conselho Directivo, houve processos de inquéritos a um ou dois elementos da secretaria. No entanto, não sei qual foi a resolução disso. (E: 206)*

## 2.4. A Comunicação Existente na Escola

Segundo Ferreira *et al.* (1996), a utilização da comunicação escrita tende a ser mais eficaz em assuntos não directamente relacionados com a actividade operacional. Pelo contrário, a comunicação oral deverá ser privilegiada em assuntos de carácter operacional. Quando há necessidade de formalizar um determinado procedimento, a comunicação escrita corresponde às expectativas dos receptores. Em oposição, se se tratar de um procedimento informal, a comunicação oral poderá ser a mais indicada para fornecer esclarecimentos imediatos e motivar a participação dos outros.

O funcionamento desta escola baseou-se, ao longo dos anos, nos procedimentos informais, utilizando, para tal, a comunicação oral. Os Conselhos Directivos privilegiaram os contactos directos e o diálogo com as pessoas.

*Não, não era [comunicação] formal. Havia as actas do Conselho Administrativo, mas não havia memorandos nem despachos. Era mais comunicação oral, não havia nada escrito. (E: 206)*

*Era, essencialmente, pelo contacto diário, porque, esses Conselhos Directivos, da época a que me estou a referir, tinham cá uma permanência permanente, uma permanência quase contínua. E, portanto, era fácil haver uma transmissão das coisas por contacto pessoal. Era quase sempre assim, havia muito poucos papéis.(...) Só existiam realmente as actas que eram obrigatório existir, quando havia aprovação de contas, etc., o resto não havia praticamente... era feita uma comunicação pessoal. (E: 207)*

A comunicação com os funcionários dos serviços administrativos e pessoal auxiliar de acção educativa também não se processava de um modo formal, como nos disse um dos entrevistados:

*Com os funcionários era da mesma forma. Nunca houve ordens de serviço por escrito, para as pessoas cumprirem determinadas tarefas. Bastava a afirmação oral e não havia problemas na execução das tarefas. (E: 206)*

Só quando a informação se destinava a muitas pessoas e para formalizar determinado procedimento é que a comunicação por escrito era utilizada.

*Sim, mas isso era resolvido pela afixação da comunicação em locais próprios. As comunicações que tinham que chegar a todo o corpo docente, a todo o pessoal administrativo, a todo o pessoal auxiliar de acção educativa, isso era também por uma informação escrita. (E: 207)*

### **3. O Percurso Histórico das Relações de Natureza Interpessoal e Intergrupai**

#### **3.1. Relacionamento entre os Professores**

Segundo os professores entrevistados, houve duas fases de actuação dos vários Conselhos Directivos ao longo da vida da escola. Durante a primeira fase, os Conselhos Directivos preocuparam-se em organizar a escola de modo a que o seu funcionamento fosse eficaz e eficiente. Numa segunda fase, a preocupação dos que desempenharam o cargo centrou-se no estabelecimento de boas relações entre todos os funcionários, principalmente entre os professores, como atestam as declarações seguintes:

*Em geral, os primeiros Conselhos Directivos, em que eu estive cá, tiveram uma linha de conduta centrada no rigor e numa organização eficaz e eficiente do funcionamento da escola. Os últimos Conselhos Directivos tiveram muita preocupação em estabelecer um bom ambiente de relação entre o pessoal docente, entre o pessoal auxiliar de acção educativa, entre os funcionários administrativos, e até entre todas as pessoas destes três sectores. (...) fazer com que os alunos vissem a escola como sendo um local agradável, como sendo um local onde vinham, não só para ter aulas, mas um lugar onde se sentissem bem, onde tivessem, digamos, uma formação mais global, mais integral. (E: 207)*

Ao longo dos anos de funcionamento da escola, alguns professores foram construindo relações de amizade que extrapolaram a vida profissional, como se confirma com o depoimento que se segue:

*Sim, era um bom relacionamento extra-profissional. (...) arranjavam-se amizades entre as pessoas, mesmo fora do circuito profissional. É evidente que poderão ter surgido casos isolados de mau relacionamento, mas que eu tenha conhecimento, não. (E: 206)*

Pelos depoimentos, depreende-se que o relacionamento entre os professores foi sendo construído de uma forma continuada, tendo contribuído para isso as actividades de convívio que se faziam na escola, como a festa do Natal, da Páscoa e alguns convívios pelo meio. E estes convívios eram promovidos pelos Conselhos Directivos.

*Eu acho que, até ao presente ano lectivo, [o desenvolvimento do relacionamento] foi de uma forma continuada. (...) Este ano perdeu-se um bocado. Quando se faziam aqui as festas de Natal, de Páscoa, alguns convívios que havia entre todos os trabalhadores da escola, era uma forma das pessoas se desinibirem um pouco, de confraternizarem. Era um dos aspectos positivos para que esse relacionamento se verificasse. (E: 206)*

*Sempre [pelos Conselhos Directivos]. Se uma das filosofias era que, tanto o corpo docente, como o pessoal auxiliar e administrativo, como os alunos se sentissem bem na escola, procurava-se organizar momentos para que as pessoas convivessem. Era uma preocupação constante. (E: 207)*

No entanto, este aparente bom relacionamento não se verificava no decorrer das actividades de convívio organizadas. As notas de campo por nós feitas, resultantes da observação-participativa durante dezoito anos da nossa actividade docente nesta escola, dizem-nos que o relacionamento se fazia por grupos de amizade, de actividade e de “status”.

A disposição das pessoas na sala polivalente, local da realização das festas e convívios, era elucidativa. Os funcionários da secretaria formavam um grupo, os funcionários auxiliares de acção educativa formavam outro grupo e os professores, como eram em maior número, agrupavam-se em vários grupos, de acordo com a capacidade das mesas. Na mesa dos elementos do Conselho Directivo ou Conselho Executivo, reuniam-se, para além destes, os elementos do núcleo duro do grupo do poder, estatuto adquirido ao longo dos anos. Um outro formava-se muito perto desse, cujos elementos se poderiam considerar os “satélites” do grupo do poder.

Este não apresentava características de um verdadeiro grupo, porque segundo Bertrand e Guillemet (1988), para que um grupo exista, é preciso que estas pessoas partilhem certos interesses, que tenham elos em comum e exista um relacionamento entre as pessoas que o compõem. Pelo que se observava, poder-se-ia considerar um grupo de transição, sem grande coesão e sem interesses em comum. À volta das outras mesas reuniam-se os outros professores, por amizades e grupos de docência.

Esta estratificação, que a disposição e a formação de grupos reflecte, demonstra bem a herança de uma organização baseada no modelo burocrático de organização de Max Weber (Costa, 1997), que tinha como principal característica o desenvolvimento de cadeias administrativas hierárquicas, e nos modelos clássicos de organização e administração (Taylor e Fayol), das quais se destacam: estrutura organizacional hierárquica, centralizada e devidamente formalizada; divisão do trabalho e especialização através da definição precisa de cargos e funções; ênfase na eficiência e na produtividade organizacional.

Contudo, estas actividades de convívio serviam para proporcionar, para além das interacções intragrupo, algum relacionamento intergrupos. Mas o que mais se destacava era a promoção do “status” do grupo do poder. Esta promoção era feita através dos discursos que o presidente do Conselho Directivo e elementos

influentes do núcleo duro do grupo do poder faziam sobre a qualidade do trabalho desenvolvido pelos elementos desse mesmo grupo, referindo os nomes dos professores que desejavam destacar.

Houve até situações em que foram feitas referências a professores desse grupo, que tinham saído temporariamente da escola, como sendo professores exemplares e apelando para que o seu regresso fosse rápido, porque a escola precisava deles. Com estas atitudes, o sentimento que se criava entre os professores que não pertenciam ao grupo do poder era de insatisfação e de desmotivação, pelo facto do seu trabalho não ser reconhecido.

Para que isto fique claro, temos uma vez mais que justificar este sentimento dos professores com a insatisfação das necessidades que Maslow define de sociais: auto-estima e auto-actualização (Seco, 2002). Este autor defende que, à medida que as necessidades de nível inferior vão sendo satisfeitas, outras de nível superior vão emergindo, influenciando o comportamento do indivíduo, isto é, as de nível superior não aparecem enquanto as de nível inferior não forem satisfeitas. O ciclo motivacional é maior no patamar das necessidades de nível superior, neste caso as que envolvem o sistema psicossocial.

Também Jesus (1996; *in ibid., ibidem*), situa a insatisfação profissional dos professores na não satisfação das necessidades mais elevadas que, para Seco (*ibidem*), são: a participação na tomada de decisões, a diversidade de tarefas permitindo o uso de diferentes competências, a expressão da criatividade, a oportunidade para aprender e a autonomia profissional.

Voltaremos novamente a este assunto mais à frente.

### 3.2. Grupos de Poder

Já anteriormente tínhamos referido terem existido, na escola, grupos de “poder” ou grupos de “pressão” e outros, em resultado da nossa observação-participação ao longo de dezoito anos da nossa actividade docente. A confirmação veio das entrevistas efectuadas a professores, em que afirmaram ter havido esses grupos, como atestam as suas declarações:

*(...) há quem diga que, até mesmo actualmente, a escola funciona por determinados grupos de pressão, os chamados “lobbies”. (...) Se calhar, esses grupos tiveram uma maior importância há uns anos atrás, do que agora. Normalmente, eram as pessoas que estavam mais relacionadas com o “poder”, com o Conselho Directivo. Eu lembro-me de Conselhos Directivos que giravam quase sempre à volta de 10, 15 pessoas, nomeadamente com um Presidente do Conselho Directivo que esteve 12 anos no poder. Havia sempre alguém que, de certa forma influenciava o poder. Ou estava lá, ou influenciava quem estivesse no Conselho Directivo. Presentemente, não sinto isso, mas as pessoas já estão um bocado mais desligadas da escola. (E: 206)*

*Acho que sim, sobretudo tentaram e fizeram-no. (...) Mas sempre houve aqui na escola, digamos, um conjunto de pessoas que, com o interesse que tinham pela escola, gostavam que as coisas fossem para a frente e sempre também tentaram fazer com que as coisas também se resolvessem. (E: 207)*

Ao nível das motivações que levaram esses grupos a exercer pressão, as opiniões dos entrevistados dizem-nos que havia várias razões para que tal acontecesse. Uma das motivações estava relacionada com a vontade que esses professores tinham em que a escola funcionasse bem e, ao nível dos interesses pessoais, também confirmaram que havia quem tivesse pressionado para conseguir algum benefício, principalmente nos horários e turmas a leccionar, como se depreende desta transcrição:

*Eu vejo-os mais a nível do bom funcionamento da escola. (...) Se calhar uma das razões é que as pessoas pretendiam que as coisas funcionassem dentro da bitola*

*que elas desejavam. Depois, também para terem alguma influência sobre o poder, sobre as resoluções que fossem sendo tomadas. (...) Estive dentro do Conselho Directivo e sei que também me influenciaram a mim. (E: 207)*

Existia também competição entre grupos e isso verificava-se nas actividades que se desenvolviam na escola, com ou sem alunos. O grupo de poder tinha o domínio dessas actividades. Elas eram necessárias para a valorização dos seus membros aos olhos de toda a comunidade educativa. Aproveitavam principalmente as actividades com os alunos para fazerem brilhar os seus dotes pessoais, nas diversas áreas do conhecimento. Verificava-se facilmente que os trabalhos apresentados eram de uma qualidade que as capacidades e conhecimentos dos alunos do 2º e 3º ciclos não permitiam atingir.

Os professores que pretendessem desenvolver alguma actividade com ou sem alunos, mas que não pertencessem a esse grupo, tinham que ter o aval implícito ou explícito do grupo, porque, se assim não fosse, corriam o risco de não realizar ou, se o conseguissem, sofriam críticas muito depreciativas ao seu trabalho, mesmo que este fosse bom.

Esse grupo de poder exercia maior influência na constituição de turmas, elaboração dos horários e distribuição de serviço. Era uma forma de assegurar as melhores turmas para os elementos do grupo e proporcionar-lhes horários de acordo com os interesses particulares de cada um. O serviço também era distribuído respeitando a vontade desses elementos, nomeadamente a atribuição de cargos de Direcção de Turma. Houve elementos que nunca foram Directores de Turma porque diziam que não tinham perfil para o cargo e que não tinham paciência para “aturar” os encarregados de educação; outros pretendiam os cargos para receber horas extraordinárias; e outros ainda não pretendiam cargos porque também davam aulas em colégios particulares, com ou sem acumulação.

Deste modo, acontecia que o trabalho organizativo favorecia os interesses de alguns professores e os alunos que eram escolhidos para as suas turmas eram,

normalmente, provenientes de famílias socialmente favorecidas ou com bons resultados académicos. Quando havia alunos filhos de professores da escola, era sempre feita uma turma especial para os integrar. As turmas com alunos seleccionados pertenciam sempre ao turno desses professores, o que originava logo um desequilíbrio nos resultados da avaliação. As turmas desses professores tinham sempre melhores resultados nas aprendizagens.

Pelo contrário, **as do turno dos outros professores**, em que grande parte eram provisórios, tinham resultados menos bons no aproveitamento, em resultado do fraco comportamento dos alunos e do seu desinteresse pelas actividades lectivas. É ainda necessário referir que a maioria dos alunos dessas turmas eram oriundos de famílias socialmente desfavorecidas e de níveis culturais baixos.

### **3.3. O Contexto Resultante**

Neste momento, estamos em condições de fazer uma espécie de ponto de situação do nosso trabalho, sendo este necessário para podermos perceber melhor o contexto da acção que iremos analisar a seguir.

Começamos por dizer que os vários Conselhos Directivos e Conselhos Executivos fomentaram uma cultura baseada no “culto da personalidade” e na promoção de “status”. As atitudes e comportamentos, que existiram nesse sentido, provocaram o aparecimento de grupos fortemente estanques e antagónicos nos seus objectivos. Identificaram-se grupos de poder ou de pressão, de interesse, de amizade e de afinidade disciplinar.

Para a manutenção dessa cultura foram utilizados os preconceitos para exercer a discriminação, como forma de preservar e manter o “status”. As relações interpessoais eram privilegiadas dentro desses grupos. As relações intergrupais eram fracas e as que existiam tinham um carácter competitivo. Em resultado deste

modo de actuar, foi-se criando um clima de “medo” de errar e de ser criticado, o que originou, por exemplo, a dificuldade no aparecimento de professores disponíveis para o desempenho do cargo de presidente do Conselho Directivo ou Conselho Executivo.

Isso aconteceu a partir do momento em que o professor, que esteve no Conselho Directivo doze anos, começou a assegurar o cargo em resultado de eleições nominais. As eleições, por listas, deixaram, então, de fazer parte do processo de sucessão da direcção da escola. Esta situação foi alterada há cinco anos atrás, quando esse professor se aposentou e a escola passou a funcionar com o novo modelo de gestão, proposto pelo Decreto-Lei nº 115-A/98.

Nessa altura, o Ministério de Educação, com algumas dificuldades, conseguiu, dentro do grupo de “poder”, formar uma Comissão Instaladora, por um período de um ano. Ao fim desse tempo, a mesma equipa propôs-se a eleições para um período de três anos de Conselho Executivo.

Durante esse período, o Ministério de Educação avançou com a constituição dos agrupamentos de escolas, pretendendo que esse Conselho Executivo desencadeasse o processo. Foram feitos contactos com escolas do 1º ciclo e Jardins-de-Infância e daí resultou a definição das escolas que iriam fazer parte do agrupamento.

No entanto, o arranque da instalação do agrupamento foi sendo adiado por esse Conselho Executivo, antevendo as dificuldades que iria encontrar, nomeadamente a incerteza do que poderia acontecer com a entrada na escola de pessoas “desconhecidas”. Por essas razões, essa equipa não se quis propor a eleições para a Comissão Executiva Instaladora que funcionaria por um período de um ano, tendo como objectivo a instalação do agrupamento.

Através de entrevistas a professores com mais anos de serviço na escola, pretendíamos saber em que medida é que o percurso histórico da liderança e das

relações interpessoais e intergrupais contribuiu para o contexto actual da escola. Em primeiro lugar, pretendeu-se saber como as várias etapas da liderança contribuíram para o estado actual das coisas. Os depoimentos que a seguir se reproduzem confirmam algumas das análises já por nós feitas anteriormente:

*As pessoas sempre tiveram um “chapéu-de-chuva”, que foi o Presidente que estive 12 anos nos Conselhos Directivos e depois foi uma outra Presidente que também fazia parte desse grupo. Sempre tiveram um “chapéu-de-chuva” onde se resguardar. E a partir do momento em que essas pessoas deixaram de querer pertencer ao Conselho Executivo – têm a sua legitimidade para isso – e as outras pessoas que estavam por fora, que não faziam parte do Conselho Executivo, mas que tinham algum poder de pressão sobre eles, ou pelo menos tinham um bom relacionamento com essas pessoas que lá estavam, se calhar foram as que mais sentiram este corte abrupto. Alguns privilégios que tinham, se calhar já não os têm, deixaram de estar debaixo desse chapéu-de-chuva. (E: 206)*

*“(...) É, sem dúvida. É o reflexo de um passado (...)”. (E: 207)*

E foi neste contexto que começámos a investigação da liderança actual.

## **4. O Estilo de Liderança Actual**

### **4.1. Eleições para a Comissão Executiva Instaladora**

Em resultado de não terem aparecido listas para a eleição da Comissão Executiva Instaladora, para o mandato de um ano lectivo, com o objectivo de instalar o agrupamento exigido por lei, três professores destacados na escola disponibilizaram-se para a constituir. Inicialmente, propuseram uma lista que não foi aceite pelo Ministério de Educação por não reunir os requisitos exigidos.

Na sequência dessa recusa, e na falta de listas, foi realizada uma assembleia geral para eleger o professor que formaria a equipa para a Comissão Executiva Instaladora. Segundo uma consulta feita antecipadamente ao Ministério

de Educação sobre o assunto, na impossibilidade de haver listas que reunissem os requisitos, era possível eleger pessoas disponíveis mesmo que fossem destacadas.

*Sim, exactamente. A questão de não haver lista foi colocada à Direcção Regional de Educação de Lisboa, para saber o que fazer, e a resposta foi que a reunião geral tinha que ser repetida e para deixar cair a obrigatoriedade do Dec.Lei nº115, que diz que tem que haver pessoas do 1º ciclo e do Jardim-de-infância. Portanto, qualquer pessoa que se oferecesse, avançaria, ou apresentaria uma lista, que até podiam ser quatro pessoas do mesmo ciclo, ou não apresentaria lista. Neste último caso, avançaria como Director e depois escolheria Adjuntos. Em vez de um órgão colegial, digamos assim, seria uma única pessoa a avançar.*  
(E: 101)

Então, de acordo com essa decisão, foi possível a esses professores apresentarem-se na assembleia geral dispostos a assegurar a constituição da Comissão Executiva Instaladora. Esta proposta apanhou de surpresa o grupo do poder que não tinha pensado nessa possibilidade. A reacção inicial foi de algum embaraço, sem saberem o que fazer, tendo aparecido alguns argumentos no sentido de impossibilitar essa solução. Mas alguém fora desse grupo pediu para falar e perguntou por que razão não se aceitava essa equipa, visto não haver mais ninguém disponível. Essa intervenção surtiu efeito porque essa equipa foi aceite pela maioria das pessoas presentes na assembleia.

Alguns professores consideraram que essa equipa se ofereceu para a Comissão Executiva Instaladora por mero oportunismo, para resolver o seu problema pessoal de destacamento, como atesta o seguinte comentário:

*Para mim, as três pessoas, que fazem parte do Conselho Executivo [Comissão Executiva], aceitaram por mero oportunismo, para não irem para as suas escolas onde estão colocados, uma vez que dois deles estão destacados na nossa escola.*  
(E: 206)

No entanto, o presidente da Comissão Executiva Instaladora manifestou uma opinião diferente quanto às razões que os levaram a aceitar essas funções,

referindo que foi pela curiosidade do cargo, pelo facto de não haver ninguém disponível e também um pouco de espírito de missão.

## 4.2. Comissão Executiva e Assessoria Técnica

A Comissão Executiva Instaladora era composta por três elementos: presidente, vice-presidente e secretário. Inicialmente, o presidente começou por assumir a orientação do sector dos professores, mas, devido a divergências com o secretário, passou a ter mais a responsabilidade pelos sectores do pessoal auxiliar de acção educativa e equipamentos.

A vice-presidente respondia pelo sector dos Serviços de Acção Social Escolar que envolve o bar, a cantina e papelaria. Em resultado das divergências com o presidente, o secretário deixou de ser o responsável pelos sectores acima referidos, passando a ter somente a responsabilidade pelo sector dos alunos.

A assessoria técnica era feita por uma professora do 1º ciclo que assegurava o apoio às escolas do 1º ciclo e aos jardins-de-infância. Tinha dez horas destinadas para desempenho dessas funções.

Para além desta assessora, havia um assessor técnico na área de informática. Era um professor a quem tinham atribuído quatro horas para fazer a manutenção e actualização do sistema informático. Mas, devido a divergências entre ele e o presidente, esse professor deixou de funcionar como assessor, como demonstram os registos de uma entrevista (E: 101):

*Eu tenho um assessor para a área da informática, que não funciona como assessor. Pertence a um desses grupos de influência e, pura e simplesmente, não se relaciona com o Conselho Executivo. (...) não cumpre minimamente as tarefas". (...) Tem horas distribuídas. São quatro horas semanais de redução de componente lectiva. (...) Posso obrigá-la a entrar e a sair àquelas horas. Não o fiz porque achei que (...) Nunca entrei por aí, achei que ia comprar uma guerra*

*desnecessária. (...) Quem vier e se pertencer a um dos grupos... Não vou alterar isso neste momento, não justifica.*

No entanto, a versão de outro entrevistado foi diferente da versão da entrevista anterior. Vejamos o que ele disse sobre o assunto:

*Aí está mais uma questão que tem que ser resolvida. Para mim, o senhor existe, foi dada assessoria. Foram-lhe atribuídas horas e funções. O que eu não acho bem é aquilo que se está a passar neste momento. Se foram atribuídas funções a uma determinada pessoa para fazer esse trabalho, por que é que outra pessoa vai fazer as mesmas coisas sem falar com o profissional em questão? O professor em questão nota que já não é necessário, visto que o Presidente do Conselho Executivo está a executar as funções que lhe tinham sido atribuídas. (...) anda a mexer nos computadores. Com isto tudo, esse professor sentiu-se ultrapassado.*  
(E: 102)

Este depoimento demonstra bem as dificuldades que esta Comissão Executiva Instaladora encontrou no desempenho das suas funções, mas também se começa a verificar a dificuldade que sente em lidar com certas situações e conflitos.

### **4.3. Diagnóstico da Situação**

A Comissão Executiva Instaladora não teve tempo de fazer o diagnóstico da situação da escola, nem no plano administrativo nem no plano social. Logo após a tomada de posse, foi necessário trabalhar para o arranque do novo ano lectivo. Os elementos do Conselho Executivo fizeram a passagem do testemunho, transmitindo-lhes as informações necessárias para que a escola funcionasse. No diagnóstico que foram fazendo ao logo dos primeiros tempos ficaram surpreendidos com o que se passava na escola não no plano administrativo, mas no plano social, como podemos confirmar pelo que foi dito nesta entrevista (E: 101):

*Não fizemos um diagnóstico prévio. Conhecíamos mais ou menos bem o Conselho Executivo que cá estava antes. (...) Fizemos uma série de reuniões com o antigo Conselho Executivo que nos foi pondo mais ou menos a par da situação. Mas não foi um diagnóstico feito por nós. (...) [só] No plano Administrativo (...) Não tinha dados nenhuns e foi a área [social] onde fui mais surpreendido.*

Como nos disse o mesmo entrevistado, a Comissão Executiva não tinha o diagnóstico que foram fazendo do funcionamento da escola transcrito em papel, mas estava na cabeça de todos os seus elementos. Nesse momento sabiam já que a secretaria era extremamente autónoma e que as pessoas que lá trabalham têm algumas dificuldades em aceitar algumas regras. O entrevistado estava convencido que alguns dos funcionários se encontravam muito ligados aos dois grandes grupos de “interesse”, porque, quando um grupo quer alguma coisa, dirige-se aos dois ou três funcionários que sabe que o toleram e o outro grupo dirige-se a outros dois ou três.

Ainda segundo ele, esses grupinhos de funcionários da secretaria acabam por não se chocar, porque prevalece a união de grupo. Mas o grupo de interesses controla mais ou menos bem a secretaria e esta, funcionando também um pouco como eixo de equilíbrio entre estes dois grupos, acaba por não se relacionar muito bem com a Comissão Executiva por querer ter uma autonomia excessiva, ao tomar decisões sem consultar o presidente.

Este diagnóstico veio confirmar uma vez mais a existência não de um grupo, mas de dois grupos de “interesses” ou de “poder”, designação pela qual nos temos vindo a referir a um deles.

#### 4.4. Tarefas Burocráticas do Líder

Pela observação que fizemos às tarefas do dia-a-dia da Comissão Executiva Instaladora, ficámos com a ideia de que as tarefas burocráticas e o atendimento a professores, alunos, funcionários e encarregados de educação ocupam a maior parte do tempo disponível. Verificámos também que o presidente preferia o período da tarde para fazer tarefas de gestão corrente, como atender pessoas, assinar documentos, etc., e parte da noite, após o término das aulas, para despachar e arquivar documentos. Não descortinámos tarefas relacionadas com a planificação das acções a desenvolver para melhorar o funcionamento dos sectores da escola, como podemos observar nos extractos de uma entrevista (E: 101):

*Essencialmente, arrumar papéis. Arrumar muitos papéis. (...) Boa parte do nosso tempo é passada a ver o correio, quer o de papel, quer o electrónico e a arrumar correspondência. (...) Depois perde-se muito tempo também a rubricar coisas a que se tem que dar despacho, (...) que são as faltas, a troca de correspondência (...) Não há tempo para planificar, porque o resto do tempo que tens é para os alunos que são enviados, quando alguém se porta mal, são colegas que vão tirar dúvidas. Nesta escola há uma enorme dependência do órgão de gestão, que eu também não me tinha apercebido. (...) Recorrem ao Conselho Executivo quase como se fosse um tutor, ou um professor tutor de um professor. Conclusão: só há algum tempo para fiscalizar, passe a expressão, os actos dos outros, ou para planificar, se fizeres bem para lá das sete horas por dia, ou se trabalhares ao fim de semana. (...) Aproveito as horas, após o terminar das aulas, para pôr os papéis em ordem. A minha hora de saída da escola é por volta das 20:00 horas". (...) O grande trabalho de um Conselho Executivo deveria ser planificar e traçar linhas gerais e praticamente não há tempo para isso. Não sei, mas desconfio que uma parte disso é motivada pelos tais grupos de interesse que até lhes dá jeito que as coisas sejam assim, para depois obterem autonomia ou te apanharem um bocadinho enrascado, com prazos a cumprir e aparecerem com uma solução mais ou menos milagrosa. Eu acho que, nesta escola, ninguém quer o poder, porque a*

*maior parte das pessoas estão convencidas que têm o poder e, portanto, é a tal parte chata, quase de secretaria.*

#### **4.5. Mudanças Implementadas**

Quando o ano lectivo começou, a Comissão Executiva não tinha nenhum plano estratégico de orientação para a sua gestão, nem posteriormente isso veio a acontecer. Mas um dos elementos da Comissão chegou a apresentar aos outros elementos uma proposta de plano ou de projecto, com algumas linhas orientadoras da acção a desenvolver. Pelos depoimentos que esse elemento fez na entrevista que lhe foi feita, os outros elementos nunca se disponibilizaram para falar no assunto, como se pode ler num pequeno excerto da entrevista (E: 102):

*Repara: eu cheguei a enviar aos meus colegas um projecto de trabalho para isto, ou seja, linhas que nós devíamos ter em conta e, a partir de aí, após discussão, criarmos uma linha condutora ou um fio condutor, as directrizes para o funcionamento. E se queres que te diga, até agora, nunca discutimos isso. Eu enviei-o para os outros dois elementos e ninguém se preocupou em falar disso, (...) Mas também, nesta fase, já não vale a pena. O melhor é sair.*

Pelo que podemos depreender deste depoimento, o relacionamento profissional entre os elementos da Comissão não começou da melhor maneira, verificando-se fortes divergências na maneira de actuar entre este elemento e o presidente. Pelo que veremos mais adiante, e pelo que já foi referido neste trabalho, houve conflito de poder entre estes dois elementos.

No entanto, não havendo plano de acção, a gestão foi sendo desenvolvida ao sabor dos acontecimentos diários e algumas mudanças ou alterações que foram sendo feitas dependiam da vontade do presidente, com o apoio de um dos elementos. Este presidente não tinha por hábito ouvir as pessoas, a não ser o outro elemento com quem tinha uma boa relação. Mas, mesmo a esse, não o consultava em tudo o que pretendia fazer.

No início do ano lectivo, aquando da elaboração dos horários e distribuição dos cargos, o presidente não conseguiu fazer a gestão à sua maneira porque, devido à sua falta de experiência, teve que negociar com a equipa que elaborou os horários. Como essa equipa pertence aos grupos de “interesse”, não teve outro remédio senão ceder em muitas coisas, por exemplo, não conseguindo atribuir Direcções de Turma a determinados professores que gozam do privilégio de nunca lhes serem atribuídos esses cargos. Mas este confronto inicial e outros que se seguiram marcaram as relações entre o presidente e esses grupos de “poder” ou de “interesse”. O presidente, a determinada altura, começou a não ligar às sugestões que esses grupos lhe faziam constantemente e a evitar entrar em diálogo com eles.

Para isso, estabeleceu um horário de atendimento que foi afixado na porta do gabinete e esta só se abria dentro das horas indicadas para tal. Este procedimento condicionou logo o contacto e criou um mal-estar não só nesses grupos, mas nos professores em geral, uma vez que tinha sido um hábito de todos os Conselhos Executivos anteriores manter a porta do gabinete constantemente aberta. Mais tarde, tendo constatado que isso não era do agrado dos professores, e uma vez que também os próprios elementos do Conselho Executivo não cumpriam com o horário estabelecido, decidiram recuar nessas medidas e voltar a pôr tudo como era antes.

Em alternativa a essas medidas, o presidente adoptou uma outra estratégia que foi só estar presente na escola no turno da tarde para não se confrontar com os grupos de “poder” ou de “interesse” que leccionavam no turno da manhã. Deste modo, começou um afastamento não só dos professores desses grupos, mas também de outros professores, chegando ao ponto de não comparecer no bar, sala de professores ou outro local para não falar com as pessoas.

Pelas nossas notas de campo, parece-nos que esta atitude do presidente foi uma estratégia de defesa pessoal porque não conseguia lidar bem com opiniões contrárias às suas.

Questionado sobre as mudanças efectuadas, o presidente disse-nos que foram feitas muito poucas, porque a instalação do agrupamento já exigia grandes mudanças para aquilo que as pessoas estavam habituadas. Contudo, na sua opinião, muitas ficaram por fazer porque, quando foram detectadas algumas das anomalias de funcionamento, as mudanças que poderiam ter sido efectuadas, no tempo que restava até ao fim do ano lectivo, já não se justificava a eficiência da sua aplicabilidade. Vejamos o que o presidente e um elemento do Comissão Executiva nos disseram sobre o assunto.

*Praticamente não fizemos mudanças. Ficaram muitas... que eu gostava de ter feito mas que não consegui fazer (...) Coisas que não mudámos, e que ficámos surpreendidos, pela falta de rigor, que é, por exemplo, a pontualidade às aulas. (...) Quase a meio do 2º período, notámos esses incumprimentos. (...) As coisas funcionam mais ou menos, mas não funcionam em igualdade para todos, porque a escola está um bocadinho “à boa-fé”, digamos assim, de cada um desempenhar, perfeitamente, o seu trabalho e há pessoas, não muitas, felizmente, que tentam aproveitar-se um bocadinho dessa desorganização do sistema para tirarem daí alguns dividendos, algum proveito pessoal. (E: 101)*

*Eu não estou contente com isto, porque, se eu quero mudar, antes de o fazer, tenho de compreender o que está. Depois é que vais ver os pontos menos bons do que existe, para se fazerem as alterações, e depois actuar. Ora, se isto não estiver feito, não se pode fazer nada. O que sucede aqui é que não se fez essa análise e quis-se fazer mudanças. Ganharam-se guerras, que só vão acabar quando nós sairmos. (E: 102)*

Uma das mudanças que fizeram foi acabar com as festas que tradicionalmente eram feitas por altura do Natal, da Páscoa e no final de ano, como forma das pessoas confraternizarem. Mas, na opinião do presidente, a culpa dessas festas terem acabado foi dos grupos de “interesse” que, não estando

contentes com o rumo que a gestão da escola estava a tomar, fizeram tudo para que isso acontecesse. Foi uma forma de contestação, como se pode ver nos comentários do presidente (E: 101):

*Senti e, curiosamente, elas acabaram-se não por culpa nossa, mas por culpa desses grupos de “interesse” ou algumas pessoas a eles associadas. (...) Elas não estavam interessadas em realizá-las, em manter essas festas, e depois atiraram para nós as culpas de elas não terem sido realizadas. (...) Foi uma maneira de nos darem uma estalada. (...) Mas mesmo sem querermos mudar fizeram passar a imagem de que nós queríamos mudar e que aquilo era impopular se nós o fizéssemos. (...) Precisam de uma imagem [esses grupos de interesse]. Eu acho que eles pensam que o Conselho Executivo é uma espécie de assessor de imprensa, digamos assim. É a pessoa que dá a cara para justificar o que eles já decidiram e o que já estão a empreender.*

No entanto, alguns professores comentaram que, apesar de não concordarem com muitas coisas que o presidente tem feito, viram com bons olhos o ter mexido em alguns vícios instalados, como demonstra este excerto de uma entrevista:

*Veio mexer nalguns vícios, até, que não deviam existir. Não tem tudo de negativo. Veio pôr algumas coisas... como se calhar devia ser há mais tempo. De qualquer maneira, essa preocupação exagerada, em fazer isso, não compensa, em termos de resultados, a nível de funcionamento. (E: 207)*

#### **4.6. Comissão Executiva como Equipa**

Como já foi referido anteriormente, a Comissão Executiva Instaladora começou por não funcionar como uma verdadeira equipa, nem inicialmente, nem no decorrer do ano lectivo. Pelas observações que fizemos e pelos testemunhos dos próprios, os problemas começaram quando um dos elementos começou a tomar decisões sem dar conhecimento ao presidente ou fazendo-o apenas à posteriori, o que não era do agrado do presidente que não gostava que tivesse

decidido sem o ter consultado. “A gota de água que fez transbordar o copo” foi quando o elemento, que nessa altura ainda era responsável pelo sector do pessoal auxiliar de acção educativa, resolveu dar uns dias de férias aos funcionários por altura do Natal e, em resultado disso, o conflito emergiu. Podemos considerá-lo um conflito de poderes. Pareceu-nos uma demarcação de poderes por parte do presidente, ficando a ideia de querer dizer que quem mandava era ele, como atesta o depoimento do elemento em causa (E: 102):

*Houve um conflito. Eu penso que, quando se nomeia alguém para um sector, deve-se ter confiança nessa pessoa, ou seja, essa pessoa responde por tudo o que se passa nesse sector. Tudo começou quando eu decidi dar uns dias de folga ao pessoal nas férias do Natal. Era minha intenção apresentar um mapa aos outros elementos do Conselho Executivo para ser aprovado. Contudo, esta minha decisão chegou aos ouvidos do presidente por intermédio da chefe de pessoal, antes de eu lhe comunicar as minhas intenções, tendo, a partir daí, ficado com a sensação de que ele não confiava em mim. Houve nitidamente uma perda de confiança. Ele tomou as “rédeas” do processo, ouvindo funcionários que não tinham que ser ouvidos, uma vez que, tanto a chefe de pessoal de secretaria como a chefe de pessoal auxiliar da acção educativa, concordavam com o mapa por mim elaborado. (...) Ingerência, falta de credibilidade e falta de confiança. O que eu senti, foi isso.*

A partir desse conflito, o presidente continuou a relacionar-se bem com o elemento responsável pelo Serviço de Acção Social Escolar, mas não aconteceu o mesmo com o elemento responsável pelo sector dos alunos. Segundo o depoimento deste, eles continuaram a dialogar sobre os assuntos mas não acreditava que isso tivesse alguma influência nas decisões posteriores. Na sua opinião, o presidente toma muitas decisões sem dar conhecimento aos outros elementos, nem mesmo ao elemento com quem se relaciona bem, como se pode constatar pelos seguintes extractos (E: 102):

*Nós falamos [sobre os assuntos da escola]. Agora, as tomadas de posição após isso, é que já não sei. Eu, por exemplo, não tenho pejo nenhum, de tudo o que se*

*passa na minha área, noventa por cento dos assuntos, os meus colegas têm conhecimento, pelo menos o presidente sabe de certeza, porque lhe transmito.(...) Sim, em sintonia [o presidente com o outro elemento]. Mas em algumas coisas... só em relação ao bar, porque não penso que o presidente diga alguma coisa a alguém.*

A chefe de pessoal auxiliar de acção educativa também nos confirmou este conflito entre o presidente e o responsável pelo sector dos alunos e, na sua opinião, tratou-se de uma demarcação de poder, como o excerto da entrevista documenta:

*O que senti foi que ele quis demonstrar que era ele quem mandava. Foi o que eu senti na altura, porque senti que... pela maneira como me foi posta a questão, aquilo que eu entendi, foi que ele não tinha que dar autorização, não tinha que decidir sozinho, teria que ser decidido pelo grupo. (...) Ele, entretanto, disse-me que não, que não dava dias aos funcionários. Disse-me que ele é que decidia se dava dias ou não e que tinha decidido não dar dias aos funcionários. (E: 309)*

#### **4.7. O Atendimento da Comissão Executiva**

No início do ano lectivo, a Comissão Executiva Instaladora começou por colocar um horário de funcionamento na porta do gabinete, destinando algumas horas do dia para o atendimento das pessoas. Mas esse horário raramente era cumprido, despoletando o desagrado dos professores quando estes batiam “com o nariz na porta”. Ouviam-se, constantemente, comentários deste género: “Não vale a pena dirigirmo-nos à Comissão Executiva para resolvermos os assuntos, porque a porta está quase sempre fechada”.

A partir do momento em que a Comissão Executiva Instaladora começou a perceber esse desagrado, resolveu abrir a porta do gabinete e atender as pessoas a qualquer hora. Esse atendimento verificava-se, de início, um pouco desordenadamente mas, após o questionamento que lhe fizemos sobre o assunto, o

procedimento tornou-se um pouco mais organizado. Da nossa observação, ficámos com a ideia de que o modo de actuação se devia um pouco à falta de experiência do cargo. A partir daí, o atendimento passou a ser como era habitualmente, como se pode depreender pelos depoimentos do presidente e do outro elemento do Comissão Executiva:

*Nós temos um horário que, inicialmente, colocámos na porta, que era das 10h ao meio-dia e das 14h às 16h,) mas depois constatou-se que, devido às várias reuniões e às nossas tarefas, não era fácil cumprir. Então não temos 1 hora específica. As pessoas entram e, se nós não estivermos a atender alguém, são sempre atendidas. A porta (...) agora, durante o dia, até às 5 ou 6 da tarde está sempre aberta. Achámos que dava um pouco mais aquela imagem de transparência da administração, o facto de ter a porta aberta. Sempre que as pessoas virem a porta aberta, sabem que está alguém disponível para o atendimento. Só fechamos a porta ou para reuniões ou para tratar de um ou outro assunto mais delicado com um encarregado de educação. (E: 101)*

*A porta está aberta... Mas as pessoas batem à porta. Por vezes, quando tenho que tratar assuntos importantes, peço às pessoas para saírem do gabinete ou então, se chegam num momento desses, peço que esperem à porta. (E: 102)*

#### **4.8. A Comunicação na Escola**

O processo de comunicação privilegiado pela Comissão Executiva Instaladora na escola foi o contacto pessoal, a transmissão oral da informação, como nos disse o presidente:

*É o contacto pessoal. Falar directamente com as pessoas (...) É muito censurada [a comunicação escrita] aqui nesta escola mas, às vezes, tem mesmo de ser. (E: 101)*

Contudo, nem sempre este tipo de comunicação foi utilizado, apesar do presidente dizer o contrário e achar que a comunicação escrita era mal vista na escola. A partir do momento em que as relações com os grupos de “interesse”

começaram a degradar-se, as comunicações começaram a ser feitas através de ofícios circulares.

*Sim, normalmente chamamos-lhes ordens de serviço, porque já se chamavam antes. Na prática são ofícios circulares. Nos primeiros dois, três meses pusemos umas seis ou sete. Daí para cá, pusemos mais duas. Creio que fizemos oito ordens de serviço até agora. Fomos um bocadinho sensíveis às críticas. As pessoas acham que um papel afixado na parede dói muito. Preferem o contacto mais pessoal. Só que nem sempre é possível, porque são muitos, e não é eficaz. Mas causa um bocado um choque traumático. (E: 101)*

*Afixamos informações nos locais destinados para o efeito. (E: 102)*

Esta era uma forma de o presidente não ter que justificar as decisões tomadas. Era uma forma de fuga ao confronto de ideias. Já anteriormente citámos Ferreira *et al.* (1996) para justificar a utilização da comunicação escrita e a comunicação oral. Mais uma vez se lembra que a comunicação escrita é mais utilizada na definição de normas e regras, ou seja, em assuntos não directamente relacionados com as tarefas a executar. Pelo contrário, a comunicação oral torna-se mais eficaz quando se utiliza para motivar as pessoas para o desempenho das tarefas. No entanto, a comunicação escrita resolve mais eficazmente o problema da incerteza do sistema social de uma organização.

Pelo que apurámos, a comunicação oral era muito pouca utilizada e, quando isso acontecia, a iniciativa partia quase sempre dos professores interessados em saber como, onde, com quem, com quê, porquê e para quê.

Com a secretaria, a comunicação também era preferencialmente oral. Mas havia um défice de comunicação entre as partes, resultante das fracas relações existentes. Segundo os funcionários entrevistados, o presidente não dava muito apoio aos serviços de secretaria e nem os ouvia para nada, inclusivamente para a elaboração do orçamento da escola. Esta atitude do presidente teve a ver com a conexão que ele estabeleceu entre alguns funcionários e os grupos de “interesse”

da escola. Ao afastar a influência da secretaria das várias tomadas de decisão, ganhava o combate contra esses grupos. Foi deste modo que o presidente comentou a comunicação com a secretaria:

*Com a secretaria foi sempre oral. Nunca fizemos nenhuma comunicação escrita à secretaria. Quer dizer, nunca fizemos, também não é assim. Às vezes, mandamos um "Post" de recado, sobretudo dirigido a uma funcionária. (E: 101)*

Por sua vez, o responsável pelo sector dos alunos comenta assim a comunicação que ele mantinha com a secretaria:

*É a comunicação oral, mas há coisas que têm que ser por via escrita. Há questões que é importante que fiquem expressas, para que não haja dúvidas. (...) é muito boa, pelo menos a minha. Falamos directamente. Nunca tive necessidade de comunicar por escrito. Se calhar, se algum dia necessitasse de fazer uma comunicação por escrito, utilizaria os memorandos. (E: 102)*

A comunicação oral também foi privilegiada com o pessoal auxiliar de acção educativa, como confirma um excerto da entrevista ao presidente:

*Tem sido também oral. Houve uma única comunicação escrita que foi muito mal aceite no início do ano, que foi quando nós achámos que no período de interrupção das actividades lectivas é comum o número dos funcionários na escola ser bastante reduzido. (...) Depois cheguei à conclusão de que eles não estavam muito chocados com a perda de dias, estavam muito mais chocados era com o facto de a comunicação ter sido por escrito, e ter sido assim um bocado mais fria, mais impessoal. Depois dessa reunião geral, acabámos por estabelecer um bom relacionamento com os funcionários e creio que continua a manter-se por causa desta transmissão oral das informações. (E: 101)*

Já com os alunos, a comunicação foi quase sempre por escrito, apesar de ter havido algumas repreensões orais.

*Sim, mas também tem havido várias repreensões, por exemplo, orais... As comunicações em termos de ofícios tem sido sempre por escrito. (E: 101)*

Com os encarregados de educação, a comunicação também era feita oralmente.

*Com os encarregados de educação não temos tido tanta comunicação como pensávamos, ao início, que pudesse surgir. Há muito poucos encarregados de educação que se dirigem ao Conselho Executivo, ou para apresentar queixas ou sugestões. Os que têm sido chamados é sempre oralmente. Não me recordo de nenhuma comunicação escrita. Normalmente, os encarregados de educação são chamados por nós. São poucos os que tomam a iniciativa de se dirigirem aqui. (E: 101)*

#### **4.9. Actuação do Líder**

Na opinião das pessoas entrevistadas, o líder, de uma maneira geral, tem uma actuação de “quero, posso e mando”. Consideravam-no também uma figura distante, com fraco relacionamento com as pessoas. Mas, quando as pessoas se lhe dirigiam, recebia-as bem, com cordialidade. Acharam que ele tinha uma visão administrativa, gestonária, da escola mas que esta, de uma maneira geral, funcionava em auto-gestão. Em resultado da sua actuação, comentaram que era uma pessoa “orgulhosamente só”. Por último, definiram a sua gestão/liderança como, por um lado, recorrendo aos estilos de liderança de Kurt Lewin, de autocrática e, por outro lado, de deixa-andar porque, quando se lhe dirigiam, dizia sempre que ia fazer, ia resolver, e acabava por não fazer ou, se fizesse alguma coisa, era sempre à sua maneira.

Segundos os entrevistados, uma das razões que levaram o presidente da Comissão Executiva a aceitar o cargo foi o não ter que ir para a escola a que pertence que fica a uns km de distância. Todas estas opiniões se podem confirmar nestes excertos das entrevistas feitas:

*É “eu quero, posso e mando”. Não há dúvidas (...). (E: 308)*

*Distante. O que não quer dizer que, quando eu lá vou, não seja apoiada. Mas é distante.... Mesmo cá fora, nas escadas, no bar. (E: 203)*

*Por aquilo que me tenho apercebido, acho que é um pouco “quero, posso e mando” e, dos comentários que tenho ouvido por aí, tudo indica que o relacionamento entre os elementos do Conselho Executivo não é muito bom. Dá-me a sensação de que cada um funciona pelo seu lado. (E: 204)*

*Sim, um bocado. E orgulhosamente só. É difícil, numa escola tão grande, uma pessoa sozinha conseguir controlar tudo. Terá que haver pessoas responsáveis pelas várias áreas. Os responsáveis que havia, demitiram-se. (E: 308)*

*É um barco sem fundo. É o que eu disse: é autogestão. (...) Para mim, é uma gestão de “interesse”. (...) uns, não queriam ir para longe; outros, de manifesto oportunismo. É uma gestão de oportunismo. (...) Para mim é mesmo “deixa andar”.... É conforme as circunstâncias. São as decisões em função das circunstâncias pontuais. Não há uma linha de actuação definida, não há nada. (E: 206)*

*Eu acho que é uma visão administrativa da escola, com a qual não concordo. (...) Sim, exactamente, administrativa e gestonária (...). Porque é muito importante para o relacionamento das pessoas (...) criar condições psicológicas. (E: 207)*

#### **4.10. Acolhimento e Integração dos Professores**

O acolhimento dos professores novos ficou-se pela sua recepção no gabinete da Comissão Executiva e por algumas informações consideradas necessárias, como, por exemplo, o nome do delegado de grupo, o nome do coordenador e mais algumas informações deste tipo. Não houve uma acção planeada de relações públicas para o acolhimento que envolvesse o acompanhamento do professor aos vários locais da escola, a apresentação aos diversos órgãos de gestão intermédia e a informação, mesmo que resumida, do funcionamento da escola.

Também em relação à integração dos professores nada foi feito pela Comissão Executiva nesse sentido. A integração foi sendo feita naturalmente ao sabor dos acontecimentos, em resultado da maior ou menor empatia estabelecida entre as pessoas. A opinião dos professores entrevistados sobre a sua integração divergiu bastante. Houve quem não tivesse dificuldades de integração e quem se sentisse marginalizado nos primeiros tempos. Pelo que se apurou, existem várias razões para que esta integração se faça, de um modo mais ou menos rápido, ou até que nunca se chegue a fazer plenamente. Em resultado da nossa investigação, identificámos três razões.

A primeira razão está relacionada com a **primeira impressão** que as pessoas formam de outra. Segundo Vala e Monteiro (1993), para a formação de uma impressão relativamente a outra pessoa, não necessitamos, geralmente, de recolher muita informação. Esta pode conseguir-se, normalmente, através da interacção, ou seja, de uma forma directa, avaliando a pessoa ou de uma forma indirecta, obtendo-a através de terceiros: “ouvindo falar”, “ouvindo contar”.

A segunda das razões chama-se **atração interpessoal**. Segundo Neto (2000), para que haja um relacionamento entre pessoas é preciso que haja a condição de afiliação, que se traduz num desejo ou motivação para se estar com outras pessoas, independentemente de se gostar de outras. Uma outra condição para que isso se verifique é a de atracção e refere-se a uma atitude ou emoção positiva que a pessoa sente em relação a outras pessoas que pode levá-la a aproximar-se e a procurar a sua companhia.

Uma terceira razão que leva à **integração**, e que está interligada com as outras duas, é a aceitação da pessoa por um grupo. Quando o grupo integra um elemento foi porque uma ou as duas razões atrás referidas contribuíram para que isso fosse possível. Isto quer dizer que o grupo sentiu que a interacção com o novo elemento seria importante para a sua coesão e, conseqüentemente, para atingir os seus objectivos. Neste sentido, Bertrand e Guillemet (1988) destacam a

importância da interação que acompanha todas as relações interpessoais para a dinâmica dos grupos. O grupo procura, nestas interações, as normas de funcionamento com vista ao alcance dos objectivos comuns e às relações satisfatórias entre os membros, assim como com os outros grupos.

Todas estas razões que nós apresentámos podem ser observadas nos relatos que os professores fizeram e que a seguir se apresentam:

*Eu já tinha uma visão antiga da escola, muito favorável, porque a minha irmã esteve cá a dar aulas há muito tempo, creio que foi a segunda escola em que ela deu aulas, há já muitos anos, ainda estava a acabar a licenciatura, e eu sei que ela tinha uma visão muito entusiástica da escola. (...) E, realmente, simpatizei imenso com a escola. (...) Fico muitas vezes no bar, bebo um café e converso com os colegas. Isto serve também de terapia, é um pouco também o afecto na profissão, que é muito salutar. Acabo por ficar e são momentos também importantes. (E: 203)*

*Vinha com muitas expectativas, porque estudei aqui. Depois, foi uma desilusão porque, quando me vim apresentar, a primeira vez receberam-me bem, mas, em Setembro, ninguém me mostrou a escola. Andei um bocado à toa na procura das coisas, porque, ao fim do mês, ainda não sabia onde era a papelaria. (...) Senti-me um bocado desacompanhada, porque vinha de uma escola onde havia um bom relacionamento, onde as pessoas novas eram bem recebidas, com festa e uma visita guiada a todos os locais da escola. (...) Há dias em que me sinto um bocado perdida. (...) Mas este Conselho Executivo deu um “abanão” na estrutura montada e isso nota-se na contestação que alguns grupos fazem. O resultado dessa contestação verifica-se nas poucas actividades que, este ano, se desenvolveram. (E: 204)*

#### **4.11. Promoção da Satisfação (por parte do líder)**

Em relação a este assunto, Herzberg defende que os factores intrínsecos podem fazer aumentar a satisfação, enquanto que os factores extrínsecos ao trabalho podem causar insatisfação profissional (Seco, 2002).

Deste modo, os factores intrínsecos são os que fomentam a motivação, estando relacionados com a natureza do trabalho; enquanto que os factores extrínsecos estão ligados ao contexto do trabalho, sendo exteriores à actividade profissional.

Tendo em conta os factores extrínsecos de Herzberg como causa da insatisfação profissional, o presidente não teve em atenção a insatisfação profissional que podia causar nas pessoas com a sua actuação. Segundo as suas declarações, não era pelo facto de não terem tido tempo de fazer um planeamento adequado sobre as questões da satisfação, que as preocupações sobre essa matéria não estivessem na sua cabeça. Por isso, a sua actuação ia sendo conforme as coisas fossem decorrendo e, nessa altura, logo se veria o que se poderia fazer, como se pode ver nas suas declarações:

*Deveríamos ter. Temo-las na cabeça mas depois se calhar na prática não a temos. Não tem havido o tal “timing” para planear de acordo também com esse objectivo. Como quase não houve planificação, quase fomos apanhados de surpresa para a maior parte das coisas, muitas vezes as coisas decorrem e é mais o observar o que é que eu posso mudar para que isto funcione melhor. Regra geral, a questão satisfação pessoal fica um pouco mais afastada. Temo-la na cabeça mas dificilmente a aplicamos. (E: 101)*

Mas isso não era verdade, porque não ouvia as pessoas quando pretendia fazer alterações. Devido a essa atitude, fez algumas mudanças que deveriam, pelo menos, não provocar a insatisfação profissional nas pessoas. Referimo-nos a mudanças efectuadas no bar e à troca da localização de um telefone que estava na secretaria.

Em relação ao bar, começou por fazer um levantamento dos produtos que davam lucro e dos que não davam. Essa atitude de gestão eficiente foi compreendida por todos. Mas já não foi compreendida a atitude de acabar com produtos que, apesar de não darem lucro ou até prejuízo, as pessoas normalmente

consumiam, reduzindo substancialmente a variedade de produtos disponíveis. Vejamos o que ele e outros nos disseram sobre o assunto:

*Por acaso esse é um bom exemplo, porque houve uma coisa, claramente vocacionada com a satisfação das pessoas, logo no início da nossa gestão, a aquisição do balcão frigorífico, o alargar um pouco o horário dos funcionários no sentido de haver... fizemos algumas adaptações aos horários (...) Também a aquisição do balcão frigorífico... achámos que fazia falta, no sentido de melhor qualidade das coisas. As ofertas do bar são um pouco inferiores às do ano passado. Aí prevaleceu o critério administrativo. Havia algumas coisas que se ofereciam no bar que davam prejuízo. (...) É possível que, pelo facto de as pessoas estarem satisfeitas com um ou dois produtos, acabe por trazer mais clientes que até consumam outros produtos. Isso não foi pensado no início do ano. (E: 101)*

*Já acabaram as sopas. Antigamente, podíamos comer uma sopa na escola e hoje não se pode. Havia muita coisa que se podia comer antigamente e hoje já não se pode comer, porque não há. (E: 308)*

*São coisas mesquinhas. No ano lectivo passado, as pessoas comiam uma boa sopa no bar. Este ano, os funcionários comentavam que têm ordens para distribuir a sopa da panela pelas tigelas, para saberem quantas sopas é que dá. Isto não cabe na cabeça de ninguém. (E: 206)*

A outra questão foi ter pedido aos técnicos dos telefones que retirassem a linha do telefone da chefe de secretaria e a colocassem num dos pavilhões sem lhe dar, pelo menos, uma satisfação, ficando apenas um telefone para toda a secretaria. Vejamos o comentário de uma funcionária da secretaria:

*Não. A localização deste telefone também não é boa. Por vezes há assuntos mais confidenciais, que não deveriam ser falados junto ao público. Qualquer pessoa que esteja ao balcão ouve tudo. Ouvem-se as conversas todas. Não houve aquele cuidado de saber qual seria a melhor linha a retirar, nem a dar-nos uma explicação pelo que aconteceu. Acho que seria de “bom-tom” e de uma certa educação, da parte dele, fazer isso. Mas nada. E ainda hoje nunca houve uma explicação para isso. Eu ainda reclamei com o elemento do Conselho Executivo responsável pelo Serviço de Acção Social Escolar, mas foi-me dito que tinha sido*

*necessário uma linha para o Pavilhão B. Eu argumentei que, pelo menos, nos poderiam ter dito isso, para podermos indicar qual a linha a ser retirada. É mesmo “eu lembrei-me, vou fazer.” (E: 308)*

Vejamos outros comentários de professores sobre as preocupações que o presidente tinha na cabeça mas que, se as tinha, não as pôs em prática:

*Não, não tem. É o estabelecimento de regras que façam com que o funcionamento burocrático e administrativo seja facilitado, penso eu, sem grande preocupação com as pessoas. Isso nota-se, nota-se muitas vezes. (E: 207)*

*Não contribui nada mesmo para a satisfação das pessoas. Aliás, se fizermos um pequeno questionário às pessoas, acho que ninguém responderia estar agradado com esta actuação. Todas as pessoas comentam o mau funcionamento do bar, que se reflecte no bem-estar de quem o frequenta. Houve uma altura em que os cartões digitais, para pagamentos no bar, não funcionavam. Se os cartões não funcionam, então que se registre, num papel, o que cada um come, para se poder pagar na papelaria. (E: 206)*

O estilo de liderança que os vários líderes ao longo dos anos foram adoptando resultou de uma influência biunívoca entre o líder e as relações interpessoais e intergrupais dos professores, ou seja, a actuação do líder influenciou as relações, tendo, por sua vez, o resultado destas influenciado o estilo de liderança. Portanto, o estilo de liderança pode condicionar e ser condicionado pelo sistema psicossocial de uma organização.

Pode-se também concluir que o estilo de liderança em contexto escolar depende de muitos factores humanos, situacionais e de contexto. O estilo predominante só pode ser percebido se as interacções do líder com os liderados forem analisadas numa perspectiva sistémica, em que a análise da interacção entre as partes faz emergir o estilo como um todo.

O estilo de liderança que, em nossa opinião, prevaleceu durante anos nesta escola foi o autocrático, utilizando, por vezes, atitudes e procedimentos

democráticos quando os interesses a isso obrigavam. Este estilo facilitou interações que permitiram a formação de grupos de interesse, que sempre dominaram o poder.

O estilo de liderança do último presidente da Comissão Executiva também se pode definir como autocrático, mas, se atendermos ao contexto em que ele desempenhou o cargo, podemos também vê-lo, em parte, como uma reação ao poder instalado, uma vez que as relações interpessoais e intergrupais, principalmente entre os considerados grupos de poder, se alteraram.

Finalmente, podemos definir, a partir do conceito de liderança de Carmo (2004, in Conferência Internacional sobre Promoção do Bem-Estar na Escola), o estilo de liderança como o modo como o líder influencia pelo consentimento, resultando este de uma avaliação das partes de um todo sistémico.

#### **4.12. A Tomada de Decisão**

Segundo Ferreira *et al.* (2003), a tomada de decisão pode ser um processo individual ou em grupo. Em relação à decisão a nível individual, este autor apresenta-nos o modelo da escolha racional, que assenta em duas premissas fundamentais: o interesse próprio e as preferências do decisor. Os indivíduos tendem a decidir com base no interesse próprio e, conseqüentemente, as escolhas para as decisões são reveladoras das suas preferências.

Em relação ao processo de decisão grupal, apesar de algumas críticas, tem-se verificado que, cada vez mais, os grupos são responsáveis pelas decisões e que as tomadas de decisão em grupo atingem níveis de qualidade superiores aos da decisão individual. Segundo este autor, a eficácia da decisão grupal depende das capacidades individuais dos seus membros, da qualidade da informação partilhada, da dimensão do grupo e da natureza do problema.

Pelas declarações do presidente da Comissão Executiva, para a tomada da decisão, procurava o máximo de informação possível, mas não ouvia muitas pessoas na recolha de elementos que permitissem uma decisão eficaz. Procurava ouvir os grupos de maior influência na escola, mas através de professores novos, que estariam para entrar para esses grupos. Não consultava os elementos do núcleo duro porque os achava muito manipuladores e ele dizia ter dificuldades em lidar com essas pessoas, como se pode ver nestes excertos da entrevista:

*Sim e não. Preocupo-me em recolher o máximo de informação possível, sim. Em ouvir o maior número possível de pessoas, não. Há um grupo de pessoas de quem eu não tento sequer ouvir a opinião, porque não acho que seja uma opinião muito viável. Procuo ouvir algumas pessoas e, dessas pessoas, tirar a maior informação possível. Excluo à partida não os dois grupos por inteiro, que isso significa um número significativo de pessoas, mas o núcleo mais duro de cada um desses grupos. Ouço os grupos através de pessoas que eu acho que não têm tanta influência como isso no grupo, não são o núcleo mais duro. Sobretudo esses tais colegas novos que eu sei que estão a ser sugados pelo grupo, mas que se encontram à margem dele. (...) Porque não adianta consultar os mais influentes... Porque são pessoas muito manipuladoras. (...) E então é mais fácil passar um pouco à margem dessas pessoas, contornar essas pessoas e recolher opiniões delas, através de outras pessoas menos manipuladoras. (...) Curiosamente, quando os problemas são mesmo problemas que deveriam envolver a comunidade, os tais núcleos duros dos dois grupos têm dificuldade em expressar opinião. Normalmente, fogem de expressar opinião. Quando o caso é para gerar mesmo polémica, quando estamos perante um caso do tipo “justiça de Salomão”, temos uma coisa que ou damos a este ou a outro, mas nenhum dos grupos quer tomar decisões difíceis, preferem que decidas e depois criticar. Qualquer que seja a tomada de decisão, há sempre uma crítica fácil, porque a decisão é dolorosa. (E: 101)*

Também nos disse que procurava quase sempre consultar os professores implicados para a tomada de decisão em situações específicas.

*“(...) Consulto. Não diria sempre, mas quase sempre (...)”. (E: 101)*

Na tomada de decisão costumava consultar os outros elementos da Comissão mas nem sempre os dois em simultâneo. Procurava, sempre que possível, o consenso mas, às vezes, avançava com a opinião de dois dos elementos. Raramente voltava atrás nas decisões que tomava, apesar de ter *feedback* negativo dessas decisões, como se pode confirmar pelos excertos da entrevista:

*Sim, nem sempre os dois em simultâneo, porque é difícil nós termos tempo disponível para reunirmos. (...) Mas sempre que é possível, um dos elementos é consultado alternadamente, mas, numa boa parte das decisões, somos os três, até porque, como não tínhamos um projecto de actuação, normalmente temos ideias diferentes sobre as coisas e há que tentar chegar a um consenso". (...) Às vezes avanço com 2/3, o que muitas vezes acontece é que cada um tem uma opinião diferente. Aí creio que nunca impus o desempate com o voto do presidente. Tento sempre negociar com o que está mais próximo, um acordo, no mínimo com os 2/3.*

(E: 101)

Contrariamente ao que era habitual na escola, este presidente não consultava a chefe de secretaria para a tomada de decisão em questões que se relacionavam com a componente administrativa. Sendo ela chefe dos serviços administrativos e secretária do Conselho Administrativo, não foi consultada para a elaboração do orçamento da escola nem foram tidas em conta as informações que ela lhe forneceu, através de mapas que são de preenchimento obrigatório, como se pode verificar pelas suas declarações:

*Não. Este ano, preparei tudo para o orçamento. Para esse efeito, preenchi um mapa, relativo à Educação Física, com os dinheiros que entraram na contabilidade, mas o presidente não lhe ligou nenhuma. Esse mapa não acompanhou o orçamento. (...) Foi feito pelo presidente. (...) Pelo pouco que conheço do que foi feito, o orçamento não está correcto. Contudo, o orçamento foi mesmo assim para o Ministério de Educação. (E: 308)*

Apurámos também, através de entrevistas a professores e dos nossos registos de observação, que o presidente não seguia as recomendações do

Conselho Pedagógico. Aconteceu várias vezes durante o ano lectivo este órgão ter sugerido procedimentos e o presidente ignorá-los e fazer completamente o contrário da sugestão recebida.

Este acumular de situações criou um divórcio entre aquele órgão e o presidente, ao ponto de a presidente do Conselho Pedagógico estabelecer a ordem de trabalhos das reuniões sem consultar o presidente da Comissão Executiva. Sendo um órgão consultivo, de apoio à Comissão Executiva, o presidente estava presente nas reuniões só para fazer número e as reuniões realizavam-se para cumprir com as formalidades administrativas, porque o presidente fazia como entendia, como se pode confirmar:

*(...) a consulta ao Conselho Pedagógico é para saber a opinião mas o Conselho Executivo resolve como entende. (...) Faz à sua maneira e pode fazer, há quem não fizesse assim, porque se tiverem apoio a nível dos outros órgãos é uma decisão muito mais sólida. Mas podem fazer, até podem em certas circunstâncias não pedir opinião. (E: 207)*

De tudo o que apurámos, pensamos que o presidente tomava as decisões, lembrando Ferreira et al. (2003), de acordo com as suas idiossincrasias, ou seja, com as suas preferências pessoais.

#### **4.13. Participação e Desempenho dos Professores**

Com esta Comissão Executiva, não se verificaram alterações no desempenho profissional dos professores. Mas já não se pode dizer o mesmo em relação à sua participação em actividades extra-curriculares. No mandato do Conselho Executivo anterior, era frequente aparecerem muitas propostas de actividades extra-curriculares para integrarem o Plano Anual de Actividades da Escola, umas apresentadas pelos Departamentos Disciplinares e outras através de projectos propostos por professores.

A partir do momento em que os grupos de “poder” ou de “interesse” começaram a perceber que com este presidente não valia a pena sugerir ou discutir, começaram a fazer uma campanha, apelando à não participação. Esta movimentação não era muito visível, porque não era feita directamente. Utilizavam os professores relativamente novos, que desconheciam os objectivos desses grupos, para fazerem a divulgação da mensagem.

Com o passar do tempo, esse “braço de ferro” fez com que o presidente extremasse ainda mais as suas posições e a imagem dele começou a ser muito negativa perante toda a comunidade escolar. A juntar-se a essa postura, veio a falta de cumprimento de horários, a tomada de decisões não compreendidas e a sua ausência frequente da escola. Esta ausência frequente teve, de facto, consequências ao nível do funcionamento da escola, visto que tanto os professores, como funcionários, e até encarregados de educação, se queixavam da falta de apoio por parte do presidente. Ouvia-se com muita frequência os professores fazerem comentários deste género: “Não adianta ir ao gabinete da Comissão porque nunca lá está ninguém”; ou da parte dos funcionários da secretaria: “quando precisamos de enviar algum documento urgente, raramente o presidente está para o assinar”.

Perante este modo de actuar, para além dos professores pertencentes a esses grupo de “poder” ou de “interesse”, também outros começaram a não ter vontade de apresentar actividades extra-curriculares. Outros ainda, aqueles que assistiam ao “braço de ferro”, e que até concordavam com as mudanças, no sentido de haver oportunidades para todos, também não as apresentaram porque estavam na expectativa de ver o que a “guerra” ia dar. Da parte destes professores, ouviam-se comentários como este: “É bom que se acabem os privilégios, porque são sempre os mesmos a ter as turmas mais difíceis, a desempenhar os cargos que dão mais trabalho e a não ser ouvidos sobre a vida da escola”. Vejamos alguns comentários por nós recolhidos:

*Eu, nos últimos dois anos, estive no Conselho Pedagógico e, quando se fazia o Plano Anual de Actividades da escola, isto em relação às actividades curriculares e de enriquecimento curricular, ele era afixado em local próprio. Nós víamos, nesse placard, várias actividades. Agora, que estamos em agrupamento, vemos muito poucas actividades, e são actividades, principalmente, do 1º ciclo. (E: 206)*

*Sim, no Conselho Executivo anterior, sim. Havia até apresentação de projectos para enriquecimento da escola ou parte curricular dos alunos, agora não há interesse, não se nota que haja, da parte das pessoas, interesse em actividades que possam desenvolver em contacto com os alunos, a escola vive dos alunos. (...) No tempo do Conselho Executivo anterior, havia as salas de estudo organizadas na parte dos blocos de enriquecimento cultural. Cada professor tinha uma tarefa definida, se a cumpriam ou não, isso não sei, mas tinham de estar num determinado sítio e agora vê-se que, durante esses tempos, estão no bar. Não se nota que haja aquele trabalho, relativamente aos alunos. (E: 308)*

*Por exemplo, de manhã quase nunca ninguém está no gabinete. Se precisarmos de qualquer coisa, não temos ninguém a quem recorrer. Por vezes, está um dos elementos do Conselho Executivo mas não tem capacidade para resolver certas coisas, embora ele dê a ideia que tem, mas, no fundo, não tem. Quando está, não pode resolver situações, porque, penso, o presidente não o deixa resolvê-las. (E: 207)*

#### **4.14. A Percepção do Estilo de Liderança**

Socorrendo-nos dos três estilos de liderança adoptados por Kurt Lewin, e sabendo das dificuldades em estabelecer limites para cada um dos estilos, procurámos saber em qual deles se poderia integrar a liderança da escola. O presidente da Comissão Executiva teve dificuldades em definir o estilo da sua liderança, escudando-se nos conhecimentos que tinha sobre as teorias de liderança. Nesse sentido, argumentou que era politicamente correcto dizer que o seu estilo era democrático mas que, na sua opinião, era “impossível implementar um estilo de liderança”, como se pode ver pelo relato:

*Fica sempre bem dizer-se que é liderança democrática. Eu acho que é impossível implementar um estilo de liderança. (...) Mas, tendencialmente, começámos, maioritariamente, a ser democráticos. Começámos a apercebermo-nos que não funcionava muito bem porque aparece a tal questão... A maior parte das pessoas não se preocupa com as questões relacionadas com a gestão. Quem se preocupa são os dois fortes grupos de interesse que, rapidamente, aparecem a conversar contigo com três ou quatro pessoas a dizer “ A maioria pensa isto. Tu pensas, não pensas? Sim, Sim. Tu também? Sim. Como vês, estás enganado. Estás sozinho. Temos aqui três pessoas que acham exactamente o contrário.” E tu acabas por achar que a democracia é muito bonita, quando não há manipulação. Mas facilmente aparece associada à manipulação. E há certas alturas em que tu tens que puxar um pouco dos galões e dizer “ pronto, está bem. Mas eu continuo a achar que não têm razão nenhuma e quem manda sou eu.” Mas isto não pode ser também sistematicamente, primeiro porque compras aqui guerras e, depois, porque, às vezes, as pessoas também têm razão. Ninguém tem sempre razão e ninguém nunca tem razão. E às vezes há que dar o braço a torcer e há que cozinhar um pouco, até para manter algum clima e não entrar claramente em guerra aberta. Portanto, essencialmente, a nossa liderança é, tendencialmente, democrática, mas há casos em que tem que ser exactamente o oposto. Tem que ser um pouco quero, posso e mando. De resto, não há muito espaço para outros. Claro que eu ali também “o deixar andar, isto até nem é comigo, isto até funciona se eu não for meter o bedelho” às vezes também resulta, mas é o pior dos caminhos, regra geral. (E: 101)*

No entanto, um outro elemento da Comissão Executiva demonstrou ter uma opinião bem definida sobre o estilo de liderança adoptado pelo presidente. Mas não podemos deixar de dizer que a sua opinião pode ter resultado de uma visão um pouco enviesada, pelo facto de ter havido um conflito de poder entre ele e o presidente. De qualquer modo, e tendo isso em conta, ele acha que o estilo de liderança foi, nitidamente, autoritária, como se pode ver pelos comentários:

*A nossa liderança é uma porcaria. Quem vier dizer o contrário!... Não acredito. (...) É, nitidamente, autoritária. (E: 102)*

Opiniões de outros professores andaram todas à volta dos estilos de liderança autocrática e “deixa-andar”, como estes excertos de entrevistas documentam:

*É o que eu disse: é autogestão. (...) Para mim, é uma gestão de interesse. (...) É uma gestão de oportunismo (...) Para mim é mesmo “deixa andar” (...) É conforme as circunstâncias. (E: 206)*

*Esta gestão não é bem o “deixa-andar”. É aquela gestão do “eu é que mando, eu é que quero orientar as coisas como eu penso. (E: 207)*

## **5. As Relações Actuais de Natureza Interpessoal e Intergrupai**

### **5.1. Relacionamento entre Professores**

Uma vez que o corpo docente é bastante estável nesta escola, e grande parte das pessoas já se conhecem há muito tempo, o relacionamento entre professores era, é e continua a ser feito, preferencialmente, por grupos de amizade. Mas esses grupos funcionam também por afinidades disciplinares e por interesses. Podemos dizer que a coesão está na amizade mas o seu funcionamento implica a conjugação desta componente com a componente de afinidade disciplinar e a componente do interesse.

Daí que se tivesse verificado uma divisão no relacionamento entre professores do turno da manhã e os professores do turno da tarde. Os da manhã, pelo facto de terem mais anos de serviço docente, têm a preferência na escolha de horário e, normalmente, optam por esse turno. Os do turno da tarde são uma mistura de professores com muitos anos de serviço, mas não o número suficiente

para conseguirem horário no turno da manhã, com poucos anos de serviço ou acabados de entrar no ensino.

Em resultado desta estratificação, raramente um professor do turno da tarde, que leccione uma turma do turno da manhã, consegue relacionar-se com alguém. Este professor não terá outra alternativa do que entrar na escola, dar as aulas que tiver para dar, e sair, sem esperar que alguém tome a iniciativa para um relacionamento ou a receptividade para tal.

Mas, para além desta divisão, existia também a separação de relacionamento entre a maior parte dos professores do 2º e do 3º ciclos. Encontrámos duas razões para que isso acontecesse. A primeira está relacionada com o estatuto superior que os professores de 3º ciclo entendem que têm em relação aos professores do 2º ciclo. Segundo apurámos, esta ideia do estatuto superior não se verifica somente nesta escola, mas também noutras escolas onde funcionam o 2º e 3º ciclos. A segunda prende-se com o facto dos professores do 3º ciclo terem menos anos de serviço, e, conseqüentemente, serem mais novos em termos de idade, do que a maioria dos professores do 2º ciclo. E isto acontece porque o 3º ciclo só começou a funcionar nesta escola a partir do ano lectivo 1989/90. Vejamos os comentários recolhidos sobre o relacionamento:

*Fiquei no turno da tarde e tive a sorte de ter colegas novas, que foram colocadas, umas, na segunda parte, outras, em mini-concurso, com as quais formei um grupo de amizade. Nessa altura, convivemos, trocámos materiais, e apoiámo-nos uns aos outros. (...) Mais tarde, outras colegas novas, que foram colocadas no mini-concurso, também se juntaram ao grupo e aí o ambiente já era diferente. Convivíamos, tomávamos o café, juntos, etc. (...) eu vinha, na parte da manhã, dois dias, dar aulas e ficava ali encolhida a um canto... Passei a fazer de propósito, chegar mesmo na altura do toque, pegar no livro de ponto e ir para a aula, porque sentia-me completamente desintegrada. Da parte da tarde, já não era tanto. (...) Eu só vim a uma festa de Natal. Por vários motivos, não pude vir a mais. O que achei é que lá continuavam os grupos fechados: uns num lado; outros no outro lado. Dessa vez, fiquei no grupo em que costumava conviver. (...) Eu*

*acho que há uma dispersão. Sim. Apercebo-me, principalmente nas reuniões, que as pessoas estão um bocado desiludidas. (E: 204)*

*(...) a relação entre os professores é um pouco distante. Alguns são muito prestativos mas outros colaboram pouco com os colegas. Os professores mais novos evitam colaborar, enquanto que os mais velhos colaboram bastante. Eu convivo mais com os professores mais velhos. (...) Sim, noto uma separação entre os professores do 2º e 3º ciclos (...) No entanto, vejo que há grupos que não permitem a entrada a outros professores. Os professores desses grupos vão todos almoçar juntos fora da escola. Podemos falar com um dos elementos do grupo, mas não conseguimos falar com o grupo. Esses grupos usam códigos na linguagem quando estão na presença de pessoas que não pertencem ao grupo. (E: 205)*

*Uma coisa que é notória é a separação entre o 2º ciclo e o 3º. Sempre foi. Não digo que as pessoas não se dêem bem, mas talvez os do 3º ciclo sejam os intrusos. (E: 308)*

## **5.2. Grupos de Poder**

Segundo Bertrand e Guillemet (1988), para que um grupo exista, é preciso que estas pessoas partilhem certos interesses, que tenham elos em comum e exista um relacionamento entre as pessoas que o compõem.

De acordo com estas premissas, um grupo é o conjunto de pessoas reunidas à volta de um objectivo comum, o qual deverá proporcionar interacções entre os indivíduos que fortaleçam a coesão e o grau de participação do grupo.

Normalmente, os grupos têm como objectivo conseguir ou controlar ou influenciar o poder. Este pode ser definido, segundo Max Weber (Luís Rosa, 1994) como a probabilidade que um actor tem de conseguir obter aquilo que quer, apesar da resistência encontrada, enquanto que a influência, que está associada ao

poder, pode ser vista, segundo Luís Rosa (Ibidem), como um conjunto de actuações que levam o poder a decidir de uma forma ou de outra.

No entanto, Segundo Bertrand e Guillemet (1988), o funcionamento do grupo traz benefícios mas também implica custos, no que diz respeito às funções da sua manutenção. A resolução de conflitos é um dos principais problemas a resolver, uma vez que estes surgem devido às diferenças entre as personalidades e as escolhas que se oferecem à acção do grupo.

O conflito é útil, porque é através dele que se efectua a solidarização do grupo e é aí que se encontra a sua eficácia. Mas, quando o conflito assume dimensões exageradas, o grupo gasta demasiada energia para encontrar o equilíbrio e a sua eficácia diminui.

Tendo isto em conta, o que nós verificámos através da nossa investigação foi que apenas existiam três grupos que reuniam as premissas acima mencionadas, funcionando um deles como mediador entre os outros dois. Esses dois grupos disputam e influenciam o poder quando lhes convém e o terceiro faz um pouco de fiel da balança.

Onde se verificaram mais influências foi na constituição das turmas, na elaboração de horários e na distribuição de serviço. O presidente da Comissão Executiva, inicialmente, sofreu pressões e cedeu por falta de conhecimento da situação. Ele reconheceu que foi “enrolado” até ao momento em que percebeu as intenções desses grupos. A partir daí começou a “guerra” a que nos temos vindo a referir, confirmando o que atrás se disse sobre o conflito. Vejamos o que apurámos nas entrevistas:

*Há grupos com muito peso, sim. Consigo identificá-los aqui na escola. (...) Estão. Muito activos, mesmo!... (...) No início, tentaram influenciar bastante. Mas, depois, não percebi se eles acharam que não conseguiam influenciar, por exemplo, nos horários. Mas não só, até na aquisição de equipamento. (...) Na*

*constituição de turmas não senti grande resistência. Mas também não quis alterar nada. Mantive a mesma equipa que funcionou no ano lectivo anterior (...) As orientações foram as que vieram do Conselho Pedagógico. Uma delas, foi as turmas ficarem tal e qual como elas estavam, mas não ficaram. Eu, a certa altura, apercebi-me de que não tinham ficado na mesma. (...) Há, pelo menos, dois grupos substanciais de poder e eles conflituam-se um pouco. E há algumas pessoas, a que eu chamaria um terceiro grupo de influência, que mantêm o equilíbrio entre os dois. Há um terceiro grupo que gere o equilíbrio entre os outros dois. Esses três grupos coexistem mais ou menos bem. Se tentarmos dispensar esse terceiro grupo, e tentarmos gerir nós o equilíbrio, compramos uma guerra clara com os outros dois grupos. Esta guerra não acontece com o terceiro grupo porque são pessoas facilmente convencíveis e adaptáveis. Os outros dois não. A ideia que eu tenho é que corre-se o risco de se juntarem e lutarem contra nós, porque são mais radicais. Eles lutam um contra o outro porque os dois pensam que têm muito poder e têm medo de um deles perder a influência, face ao outro. (...) Não é fácil entrar nesses grupos. Esses grupos estão bem organizados e têm pessoas com uma imagem muito prestigiada mas que, de facto, não corresponde ao seu desempenho. (...) Há pessoas que chegam pela primeira vez à escola e que são aceites nesses grupos facilmente. (...) É uma hipótese a afinidade disciplinar ou, pelo menos, não pertencendo ao mesmo grupo mas disciplinas afins. (...) a ideia que eu tenho é que eles necessitam dessa pessoa para dar a tal imagem de renovação. (...) Essas pessoas pensam que são aceites no grupo, ou melhor, o grupo aceita-as porque apenas as pode manipular. Pode-as manipular porque são demasiadamente novas no sistema e não conhecem a existência do grupo. Elas não sabem que influência tem o grupo e que estão a ser usadas por ele. Então, acabam por se associar ao grupo. (E: 101)*

*Na gestão anterior, eu era nova na escola, mas reparei que havia um grupo natural que tinha uma familiaridade muito grande e que estava lá muitas vezes em cima. (...) Neste ano, não noto esses grupos em acção. O gabinete do Conselho Executivo está quase sempre vazio. Os elementos desse grupo perderam protagonismo. (E: 203)*

*Acho que sim. Aliás, tenho ouvido comentários em reuniões que deixam essa impressão, que o ano passado tinham algum poder e que este ano não. Verifica-se*

*que reivindicam muito e protestam bastante, coisa que nos outros anos não acontecia. Neste aspecto, alguma coisa está a mudar. (E: 204)*

### **5.3. O Relacionamento Comissão Executiva/Comunidade Educativa**

Como já tivemos oportunidade de referir, o relacionamento do presidente com os professores aparentava ser bom porque, quando o procuravam, recebia-os com delicadeza e até transmitia alguma empatia. Mas, depois, as suas acções entravam em contradição com essa atitude positiva demonstrada quando estava em presença das pessoas. Mesmo até, ao divergir com alguém, ele mantinha uma postura de delicadeza na conversação.

A sua relação com a secretaria, como também já foi referido, não foi muito boa, assim como o apoio que lhe proporcionou. Já aqui foram referidas algumas atitudes que ele teve para com a chefe da secretaria, nomeadamente ter-lhe retirado o telefone da sua secretária sem lhe dar qualquer justificação.

Com os funcionários, após aquele incidente de conflito de poderes, entre o presidente e o responsável pelo sector dos alunos, por causa dos dias de férias dos funcionários auxiliares de acção educativa por altura do Natal, as relações do presidente foram sempre boas.

Do que apurámos, o presidente tratava sempre bem as pessoas que não lhe fizessem frente nas decisões que tomasse. Verificou-se isso com os funcionários auxiliares de acção educativa, após o incidente mencionado, e com alguns professores. Não se verificou com os funcionários da secretaria porque eles formam um grupo muito coeso e, aquilo que a chefe ou outro qualquer elemento defender, é defendido por todos. Pensamos que o presidente geria mal a contestação das suas ideias.

Em relação aos alunos e encarregados de educação verificámos sempre um atendimento agradável.

O elemento da Comissão Executiva que melhor se relacionava com toda a comunidade escolar era o responsável pelo sector dos alunos. Foi aquele que mais vezes enfrentou situações de constrangimento resultantes dos procedimentos da Comissão Executiva, tentando sempre ouvir as pessoas e confortá-las, uma vez que nada podia fazer pelo facto de estar esvaziado de poderes. Vejamos alguns comentários:

*Só falam por razões profissionais e se puderem falar comigo evitam ir falar com o Presidente. (E: 102)*

*Acho que não é um relacionamento muito bom. Se calhar, dos três elementos, só há um, que é o responsável pelos alunos, que se relaciona melhor com as pessoas. Os outros dois elementos parecem ter medo de falar com as pessoas, com os colegas. (E: 206)*

*Ele [presidente] nunca está!... De todos os Conselhos Directivos e Conselhos Executivos que já passaram por esta escola, nunca nenhum deixou de marcar a sua presença na escola a partir das nove horas. Agora, chega-se às nove horas, nunca está ninguém para resolver os problemas. Se telefona alguém da Câmara, para falar com um elemento do Conselho Executivo, não está cá ninguém!... Telefonam do Ministério, não está cá ninguém!... Quando os professores novos se apresentam ao serviço, nunca há ninguém para os receber! (...) Se não fosse o professor responsável pelos alunos, (...) porque é o único que se interessa, o único que está aí. (...) Ele não dá apoio nenhum à secretaria. (E: 308)*

#### **5.4. Eleição do Conselho Executivo**

Ao aproximar-se o final do ano lectivo, os grupos de poder ou de interesse começaram a movimentar-se no sentido de apresentarem listas para o novo Conselho Executivo, uma vez que o mandato da Comissão Executiva Instaladora

era só de um ano lectivo. Desta vez não houve confronto entre os grupos, pelo contrário, uniram-se no sentido de arranjam uma solução para que a experiência acabada de viver não se repetisse. Nesse sentido, conseguiram apresentar uma lista.

Contudo, esta não foi do total agrado dos grupos porque propunha, como presidente, não um professor da escola, mas uma professora do 1º ciclo. Pelo que apurámos, inicialmente, estava proposta uma professora da escola como presidente. Mas, como ela não reunia os requisitos exigidos por lei para o cargo, tiveram que recorrer a essa professora do 1º ciclo que já tem três mandatos como Directora Escolar. O que o Decreto-Lei nº 115-A/98 diz é que o presidente tem que ter, em primeiro lugar, formação específica e, em segundo lugar, experiência no cargo. Uma vez que essa professora reunia essas condições, essa lista avançou para as eleições.

Entretanto, o presidente cessante, como estava na expectativa de ver se apareciam ou não listas, quando verificou que, pelo menos uma ia aparecer, movimentou-se no sentido de apresentar também uma lista. Pensamos que o presidente não estava totalmente convencido que aparecesse qualquer lista. Daí que tivesse contactado as pessoas um pouco em cima dos acontecimentos e não tivesse tido o cuidado de garantir a legalidade da sua lista. E foi isso que aconteceu. A comissão de acompanhamento do processo eleitoral detectou que o elemento que iria representar o 1º ciclo não reunia os requisitos que a lei exigia, visto ser uma professora do quadro de zona pedagógica, e deu a lista como ilegal, retirando-a do processo eleitoral.

Deste modo, o processo eleitoral decorreu com a única lista legal, tendo sido eleita por uma percentagem acima dos 60% dos votos. Vejamos alguns comentários que foram proferidos antes do processo eleitoral:

*Não sei, estou curioso para ver as listas que aparecem. (...) Estamos os dois na expectativa de quem é que assume, quem é que toma a iniciativa para ver se a lista*

*agrada, se não agrada, se podemos influenciar nomes à lista... eu creio que, se houver 1 pessoa ou 2 que diga que está disponível e pergunte quem quer formar lista com ela, os 2 grupinhos vão lá a correr tentar meter lá pessoas. (E: 101)*

*Eventualmente, veio questionar. Se calhar, veio questionar, se não valerá a pena pegar nisto. (...) Exactamente. Eu penso, mesmo as pessoas que lá estiveram, partem de um princípio: que tem que se dar lugar aos novos mas, aos novos que não têm experiência nenhuma, também não (...) Eu penso que devemos dar oportunidade aos novos que têm motivação para trabalhar para a escola. Não é aos novos que queiram aproveitar a entrada no Conselho Executivo para resolver o problema pessoal deles. (E: 207)*

## **Síntese do capítulo**

Neste capítulo apresentam-se e analisam-se os elementos de análise recolhidos na nossa investigação. Os elementos de análise reportam-se a duas fases do estudo. Na primeira fase, a investigação incide no percurso histórico da liderança e das relações na escola e, na segunda fase, na liderança e nas relações actuais.

Conta-nos como, através do percurso histórico da liderança, se conseguiu chegar a um entendimento sobre o estilo de liderança predominante ao longo dos anos e quais as relações interpessoais e intergrupais daí resultantes. Para isso, apresenta elementos sobre os vários líderes que pela escola passaram, o seu relacionamento com professores e funcionários, o processo de tomada de decisão, o tipo e forma de comunicação predominante na escola, os grupos de poder e o contexto que resultou de tudo isto.

Depois, apresenta-nos o que foi investigado para se chegar a uma opinião sobre o estilo de liderança actual e as relações interpessoais e intergrupais resultantes. Nesse sentido, começa por descrever o processo de

eleição da Comissão Executiva e a sua composição após o acto eleitoral. Conta-nos como o diagnóstico, ou a falta dele, foi feito e as mudanças que fizeram e as que tentaram fazer e não conseguiram. Descrevem-se as tarefas burocráticas do líder e o funcionamento do órgão que chefia como equipa.

Também expõe a forma como a Comissão Executiva atende as pessoas e a comunicação que utiliza na sua liderança. Descreve-se a forma como o líder actua perante as situações, nomeadamente no acolhimento e integração dos professores, principalmente dos novos, e na promoção da satisfação profissional. Conta-nos também qual é o processo de tomada de decisão utilizado e, perante este, que tipo de participação e desempenho têm os professores.

Finalmente, descreve a percepção dos professores quanto ao estilo de liderança adoptado pelo líder e o relacionamento resultante entre os professores. Procura identificar os grupos de poder existente na escola e a sua influência no relacionamento entre a Comissão Executiva e a comunidade escolar, e descreve ainda a eleição para o novo Conselho Executivo.

---

**Conclusões**

Pensamos que o modelo e a estratégia metodológica por nós escolhidos para a nossa investigação satisfizes os objectivos previamente traçados, tendo-se chegado às conclusões que a seguir se apresentam.

Pela escola investigada passaram vários líderes formais entre o ano lectivo 1973/74, ano em que inaugurou as instalações actuais, e o ano 2005/06, desde a figura de Director até à de presidente da Comissão Executiva Instaladora de Agrupamento, passando pelas figuras de presidente do Conselho Directivo e presidente do Conselho Executivo. Esta variedade de designações de líderes foi o resultado da situação política do nosso País, após a revolução do 25 de Abril, em que o processo democrático teve grande influência nas alterações profundas que se produziram na sociedade em geral e na escola em particular.

De entre os vários professores que desempenharam as funções de Presidente do Conselho Directivo, entre o ano lectivo de 1973/74 e 99/00 inclusive, destaca-se um que esteve no cargo doze anos. Apesar dos mandatos não terem sido seguidos, mas sim interpolados, o seu estilo de liderança marcou profundamente o funcionamento da escola. Quando esse professor se aposentou deixou de haver candidatos ao cargo, não só individualmente, como através de listas. Esta situação arrastou-se até ano lectivo de 1999/00, ano em que apareceu uma lista para a Comissão Executiva Instaladora, que tinha como objectivo instalar o novo modelo de gestão, designado Conselho Executivo.

Mas esta dificuldade em aparecerem listas, primeiro, para o Conselho Directivo e, depois, para o Conselho Executivo, foi uma constante ao longo dos tempos. Existiram várias razões para que isso tivesse acontecido. O medo de errar, a crítica e a falta de coragem para, como nos disse um professor, “pôr ordem nisto” (E: 207), foram algumas delas.

Por outro lado, durante esse período, foi-se estabelecendo um relacionamento entre os professores que provocou o aparecimento de grupos de

amizade, uma vez que o corpo docente, a partir de determinada altura, começou a ser bastante estável. Esses grupos começaram a dominar a escola em termos de poder, visto serem os seus elementos, incluindo o professor acima referido, que, em sistema de alguma rotatividade, asseguravam o Conselho Directivo da escola.

No entanto, esses grupos precisavam de alguém que desse a cara, que os representasse, não que liderasse, porque a liderança vinha do núcleo duro desses grupos. Como não aparecia ninguém para o cargo, esses grupos começaram a exercer a sua acção sobre essa pessoa, que até não se importava que a indicassem para o cargo. Ele não se propunha. Esperava que procedessem a uma votação nominal e, no caso de ser ele o escolhido, o que sempre acontecia, nunca rejeitava o cargo.

Os professores ligados a esses grupos pretendiam ver o problema do Conselho Directivo resolvido sem terem que ficar sujeitos a todos os constrangimentos atrás referidos. Por outro lado, os professores que não partilhavam desse “poder” não se arriscavam a avançar, porque sabiam que, para além de não terem hipóteses de chegar ao cargo, também não se queriam expor a manifestações de preconceitos que, segundo Neto (1998), provocam a discriminação.

E essa necessidade levou-os a fomentar o sentimento de culto da personalidade, elegendo, para esse efeito, o professor que esteve no Conselho Executivo doze anos. Mas este sentimento processou-se à custa da competição intragrupos e intergrupos. A competição intragrupos era fundamental para a definição da liderança interna do grupo. Já a competição intergrupos era necessária para estabelecer a hegemonia da liderança ao nível da escola. Apesar da competição pelo poder, havia consenso nesses grupos quanto à figura que elegiam para os representar.

Esses grupos defendiam constantemente os seus elementos e valorizavam-nos, frequentemente, aos olhos de toda a comunidade educativa. Os professores que lhes faziam frente eram marginalizados. Para isso, utilizavam, normalmente, os preconceitos e produziam e divulgavam imagens depreciativas desses professores.

As condições para que um professor entrasse num desses grupos estavam relacionadas, por um lado, com as habilitações académicas; por outro lado, com as amizades e afinidades disciplinares; e, finalmente, com a necessidade sentida pelo grupo de absorver um professor cuja presença fosse benéfica, pelo facto de ele se ter vindo a destacar em algo específico, por exemplo, na facilidade de comunicação, na boa reputação externa numa determinada área, alguém associado a figuras de destaque na sociedade local, no relacionamento com figuras políticas locais e nacionais, etc.

Como o poder estava nas mãos desses grupos, as decisões eram sempre colegiais mas sempre favoráveis para os mesmos professores. E isso verificava-se quando o professor que esteve no Conselho Directivo doze anos tinha, por vezes, atitudes de “quero, posso e mando” para com professores que não pertenciam aos grupos de poder. Mas, a generalidade dos Conselhos Directivos dessa época, funcionavam em equipa coesa, o que um decidisse sem a consulta dos outros, era como se fosse feita pelo grupo, porque essa decisão era sempre comunicada na primeira oportunidade a todos os elementos da equipa.

Os Conselhos Directivos ou Conselhos Executivos consultavam o Conselho Pedagógico, quando se tratasse de questões pedagógicas, e tomavam as decisões de acordo com as sugestões que lhes eram feitas. Também tinham por hábito consultar os professores mais “influentes” na escola para a tomada de decisão.

No mandato do professor que esteve no Conselho Directivo doze anos, esses professores mais “influentes” não eram só consultados pelas razões

apresentadas por este professor, mas por fazerem parte do grupo ligado ao poder. Era necessário manter o sentimento de culto da personalidade, já atrás referido, que se fomentava na escola, e estas consultas faziam parte da sua preservação, para além de contribuírem para a coesão desse grupo. Isso também se verificava nas reuniões de Conselho Pedagógico. Como esse presidente acumulava as funções de presidente do Conselho Pedagógico, as ideias ou sugestões dos membros que não pertenciam ao grupo do “poder” nunca eram tidas em conta, e, muitas vezes, eram mesmo interrompidos nas suas exposições ou pelo presidente, ou por professores com estatuto de pertencer ao grupo ou grupos do “poder”.

Havia uma marginalização desses professores o que, ao longo dos anos, originou uma grande desmotivação por grande parte dos professores, não só na participação das decisões do Conselho Pedagógico, como também na participação da restante vida da escola. Esses professores, a quem não era pedida nem respeitada a sua opinião, começaram a ter uma atitude de corpo presente, sem iniciativa de participar e só marcavam presença para não terem falta.

A comunicação na escola foi sempre via oral. Raramente era feita por escrito. Os Conselhos Directivos privilegiaram os contactos directos com as pessoas.

O relacionamento dos Conselhos Directivos com os funcionários, tanto dos serviços administrativos, como do pessoal auxiliar de acção educativa, foi sempre bom, particularmente no mandato do professor que esteve doze anos no Conselho Directivo.

No entanto, o relacionamento dos Conselhos Directivos com os professores já não foi tão bom, pelo menos com aqueles que não pertenciam aos grupos de amizade ou de poder. Esse relacionamento verificava-se nas festas de convívio que se organizavam na escola. O relacionamento fazia-se por grupos de amizade, de actividade e de “status”. A disposição das pessoas na sala polivalente,

local da realização das festas e convívios, era elucidativa. Os funcionários da secretaria formavam um grupo, os funcionários auxiliares de acção educativa formavam outro grupo e os professores, como eram em maior número, agrupavam-se em vários grupos, de acordo com a capacidade das mesas.

Na mesa dos elementos do Conselho Directivo ou Conselho Executivo, reuniam-se, para além destes, os elementos do núcleo duro do grupo do poder, estatuto adquirido ao longo dos anos. Um outro formava-se muito perto desse, cujos elementos se poderiam considerar os professores a quererem entrar para o grupo do poder. Este não apresentava características de um verdadeiro grupo, porque, segundo Bertrand e Guillemet (1988), é preciso que as pessoas que o constituem partilhem certos interesses, que tenham elos em comum e exista um relacionamento entre os seus elementos.

Pelo que se observava, poder-se-ia considerar um grupo de transição, sem grande coesão e sem interesses em comum. À volta das outras mesas reuniam-se os outros professores, por amizades e grupos de docência.

Esta estratificação, que a disposição e a formação de grupos reflectia, demonstra bem a herança de uma organização (escola) baseada no modelo burocrático de Max Weber (Costa, 1997).

Contudo, estas actividades de convívio serviam para proporcionar, além das interacções intragrupo, algum relacionamento intergrupos. Mas o que mais se destacava era a promoção do “status” do grupo do poder. Esta promoção era feita através dos discursos que o presidente do Conselho Directivo e elementos influentes do núcleo duro do grupo do poder faziam sobre a qualidade do trabalho desenvolvido pelos elementos desse mesmo grupo, referindo os nomes dos professores que desejavam destacar. Houve até situações em que foram feitas referências a professores desse grupo, que tinham saído temporariamente da

escola, como sendo professores exemplares e apelando para que o seu regresso fosse rápido, porque a escola precisava deles.

Com estas atitudes, o sentimento que se criava entre os professores que não pertenciam ao grupo do poder era de insatisfação e de desmotivação, pelo facto do seu trabalho não ser reconhecido, sentimento que podemos associar às necessidades sociais, de auto-estima e de auto-actualização, de Maslow.

De acordo com o que até aqui foi dito, podemos considerar o funcionamento desta escola, utilizando as imagens organizacionais de Costa (1998), como uma arena política, uma vez que todo ele gira à volta de uma “luta” entre os grupos de interesses.

E é neste contexto, fruto de estilos de liderança que, seguindo a nomenclatura de Kurt Lewin, se situaram, a coberto de um estilo democrático, entre o autocrático e o liberal ou “deixa-andar”, conforme as circunstâncias, que nós iniciámos o estudo do estilo de liderança actual e das relações de natureza interpessoal e intergrupais resultantes.

A eleição para a Comissão Executiva, que tinha como objectivo a instalação do agrupamento de escolas, apanhou desprevenidos os grupos de poder. Como estes grupos não tinham preparado ninguém para se oferecer como disponível, como era habitual, não tiveram outra alternativa senão aceitar os elementos que se apresentaram como disponíveis para formar equipa.

Inicialmente, o presidente eleito aceitou a ajuda desses grupos para a realização das tarefas de preparação do ano lectivo, mas, a determinada altura começou a perceber que as coisas que tinham combinado, e que ele tinha dito para se fazer, não estavam a ser feitas. Começou então a haver um desentendimento que acabou com o presidente de costa voltadas para esses grupos.

O presidente não ouvia nem estabelecia diálogo com os elementos do núcleo duro desses grupos. Sabia o que pensavam por intermédio de pessoas que gravitavam à volta desses grupos, pessoas que estavam a tentar fazer parte deles.

A Comissão Executiva não funcionava como equipa, porque, a determinada altura, houve um conflito de poderes entre o presidente e o elemento responsável pelo sector dos alunos. Nesse conflito, o presidente quis fazer uma demarcação de poderes e transmitir que quem mandava na escola era ele. Com essa atitude, ele quis centralizar o poder na sua pessoa, deixando bem claro que, mesmo numa situação de delegação de poderes, a decisão final teria que passar por ele.

A comunicação entre o presidente e os funcionários auxiliares de acção educativa, após o conflito acima referido que os envolveu, foi sempre boa. E esta relação deveu-se ao facto destes funcionários nunca terem questionado as suas decisões. Já em relação ao pessoal administrativo, as relações nunca foram muito boas, porque havia alguma resistência quanto aos procedimentos que o presidente queria introduzir que eram, em parte, contrários ao que estava naturalmente instituído. Por conseguinte, a comunicação era reduzida e, normalmente, por via oral, o que se traduziu num fraco apoio aos serviços administrativos.

A comunicação do presidente com os professores era, predominantemente, por via oral. Mas a iniciativa para haver comunicação partia, normalmente, dos professores. Ele tinha alguma dificuldade em aceitar as opiniões contrárias às suas e, para evitar esses confrontos, empregava estratégias de fuga, como, por exemplo, nunca ir ao bar nos intervalos das aulas, alterar o seu horário de permanência na escola para a tarde e parte da noite, alegando não ter tempo de cumprir com todas as tarefas burocráticas durante o tempo de aulas, e não parar nos corredores para falar com os colegas, a não ser que fosse interpelado.

Os únicos professores com quem ele comunicava, mais ou menos bem, era com os professores novos que não contestavam as suas decisões. Mas, se fosse interpelado ou procurado por pessoas, que não o tivessem ainda contestado, para esclarecer algum assunto, recebia-as muito bem, utilizando um discurso bastante agradável, até com alguma simpatia.

No entanto, o responsável pelo sector dos alunos era o único elemento da Comissão Executiva que mantinha uma boa relação tanto com os funcionários dos serviços administrativos e auxiliares de acção educativa, como com os professores e restante comunidade educativa.

Apesar do presidente ter uma atitude de querer ser o único a mandar na escola, havia muitos professores que concordavam com as medidas que ele tomava, não na forma, mas no conteúdo, ouvindo-se, frequentemente, que as medidas dele tinham mais equidade do que era habitual na escola. Por esse facto, apesar da lista que ele encabeçava, aquando das eleições para o novo Conselho Executivo, ter sido retirada por não reunir as exigências legais, a única lista sujeita a sufrágio só teve uma votação entre os 60% e os 70%. Isso demonstra bem que, se a lista que ele apresentou fosse a sufrágio, teria uma boa percentagem de votação.

Perante isto, podemos retirar a ilação de que os professores, apesar de não gostarem da forma como os procedimentos administrativos eram feitos, preferiam essa actuação ao sistema dos grupos de poder que decidiam tudo.

Por tudo isto, podemos dizer que o funcionamento da escola, apesar de ter sido bom para alguns grupos do poder ou a eles ligados, não o foi para muitos dos professores que, ao longo dos tempos, sentiram que desperdiçaram energias pela insatisfação que sentiam nas injustiças e nas discriminações de que foram alvo. Pelo contrário, essas energias poderiam ter sido aproveitadas para empreender mudanças na escola que acompanhassem as verificadas na sociedade,

concretizadas através da criatividade em estratégias de ensino, através, por exemplo, da participação democrática efectiva dos professores na vida da escola, fazendo com que se sentissem satisfeitos e realizados pela sua contribuição na melhoria de ensino/aprendizagem.

O estilo de liderança que os vários líderes ao longo dos anos foram adoptando resultou de uma influência biunívoca entre o líder e as relações interpessoais e intergrupais dos professores, ou seja, a actuação do líder influenciou as relações, tendo, por sua vez, o resultado destas influenciado o estilo de liderança. Portanto, o estilo de liderança pode condicionar e ser condicionado pelo sistema psicossocial de uma organização.

Pode também concluir-se que o estilo de liderança em contexto escolar depende de muitos factores, humanos e de contexto. O estilo predominante só pode ser percebido se as interacções do líder com os liderados forem analisadas envolvendo o tipo de comunicação, o processo de decisão e o processo de liderança.

O estilo de liderança que, em nossa opinião, prevaleceu durante anos nesta escola foi o autocrático, utilizando, por vezes, atitudes e procedimentos democráticos quando os interesses a isso obrigavam. Este estilo facilitou interacções que permitiram a formação de grupos de interesse, que sempre dominaram o poder.

O estilo de liderança do último presidente da Comissão Executiva também se pode definir como autocrático, mas, se atendermos ao contexto em que desempenhou o cargo, podemos também vê-lo, em parte, como um reacção ao poder instalado, uma vez que as relações interpessoais e intergrupais, principalmente entre os considerados grupos de poder, se alteraram.

Em resultado do quadro teórico de referência para o nosso estudo, podemos também concluir que a comunicação desempenha uma acção

determinante na manutenção do sistema psicossocial de qualquer organização. Assim sendo, uma escola, como organização, deve ter uma rede de comunicação que permita reduzir a incerteza (Bilhim, 2001) e, conseqüentemente, a angústia dos professores, de modo a conseguir uma maior eficácia e eficiência no seu funcionamento.

Também a decisão participada na escola não faz aumentar a produtividade, mas tem um impacto positivo na satisfação dos professores. Esta satisfação influencia a qualidade de trabalho desenvolvido e, a longo prazo, pode levar a um aumento de produtividade (Seco, 2002).

Podemos ainda concluir que, partindo do conceito de liderança como a capacidade de influenciar pelo consentimento (Carmo, *in* Conferência Internacional sobre Promoção do Bem-Estar na Escola, 2004), o Presidente do Conselho Executivo de uma escola deve ser o membro que mais influência positiva deva exercer nos professores, de modo a conseguir atingir os objectivos traçados.

O presidente do Conselho Executivo desempenha, na sua actividade, dois tipos de papéis: o papel de gestor e o papel de líder. Enquanto gestor, a sua função principal é coordenar e equilibrar pontos de vista. Enquanto líder, contrariamente ao gestor, funciona por antecipação, ou seja, pela acção. Seria de todo desejável que desempenhasse também o papel de líder enquanto desempenha as funções ligadas à gestão.

A escola tem uma missão essencialmente pedagógica e educativa que a torna diferente das outras organizações. Tendo isso em conta, não deve utilizar os modos de organização e os processos de gestão somente como meios para o desenvolvimento da acção pedagógica, mas devem também constituírem-se, eles próprios, objecto de acção pedagógica.

Também podemos concluir que o conflito é útil para a solidariedade de um grupo e sua eficácia. Contudo, os conflitos, em demasia, provocam disfunções nos grupos e nas organizações, mas são indispensáveis para despertar a qualidade de desempenho, a inovação e a criatividade.

Uma vez que se utilizou o estudo de caso dentro de uma estratégia investigacional enquadrada no paradigma qualitativo, não se pretendia nem testar hipóteses nem confirmar variáveis, nem muito menos extrapolar resultados para outros contextos escolares. No entanto, a experiência que esta escola viveu pode servir para uma chamada de atenção aos Conselhos Executivos quanto às consequências das suas atitudes e decisões, no seio do sistema psicossocial da escola.

Finalmente, sendo um dos nossos objectivos levantar hipóteses sobre a relação entre o estilo de liderança e o sistema interaccional, o nosso estudo permitiu formular as seguintes hipóteses de pesquisa:

- O estilo de liderança influi nas relações interpessoais e intergrupais dos professores;
- As relações interpessoais e intergrupais influem no desempenho profissional dos professores.

Também do nosso estudo emergiram as seguintes questões que poderão servir de pano de fundo a outras investigações:

- Quais serão os critérios, pelos quais se regem os grupos constituídos, na selecção ou rejeição dos seus elementos?
- Para além do poder pelo poder, que outras razões terá um líder numa escola para actuar contra a vontade de uma maioria?

---

## **Bibliografia**

- ALBARELLO, L., DIGNEFFE, F., HIERNAUX, Jean-Pierre, MAROY, C., RUQUOY, D. e SAINT-GEORGES, P. (1997) – Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais, Lisboa, Gradiva, 1ª edição
- ALMEIDA, J. e PINTO, J. M. (1990) - A Investigação nas Ciências Sociais, Lisboa, Editorial Presença, 5ª edição.
- ARIP (1975) – Pedagogia e Psicologia dos Grupos, Lisboa, Livros Horizonte, 2ª edição.
- BARDIN, L. (1994) – Análise de Conteúdo, Lisboa, Edições 70, 1ª edição.
- BELL, J. (2004) – Como Realizar um Projecto de Investigação, Lisboa, Grávida, 3ª edição.
- BERLO, D. K. (1991) – O Processo da Comunicação – Introdução à Teoria e à Prática, São Paulo, Editora Martins Fontes, 7ª edição.
- BERTRAND, Y. e GUILLEMET, P. (1988) - Organizações: uma Abordagem Sistémica, Lisboa, Instituto Piaget, 1ª edição.
- BILHIM, J. A. F. (2001) – Teoria Organizacional – Estruturas e Pessoas, Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, 2ª edição.
- BITTI, P. R. e ZANI, B. (1993) - A Comunicação como Processo Social, Lisboa, Editorial Estampa, Lda, 1ª edição.
- BOGDAN, R. e BIKLEN S. (1994) – Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos, Lisboa, Porto Editora, 1ª edição.
- BOTHWELL, L. (1991) – A Arte da Liderança, Lisboa, Editorial Presença, 1ª edição.
- BRANCO, A. V. (2004) – Auto-Motivação, Coimbra, Quarteto Editora, 1ª edição.
- BRETON, P. (1994) - A Utopia da Comunicação, Lisboa, Edições Instituto Piaget, 1ª edição.

- BURGESS, R. G. (2001) – A Pesquisa de Terreno, Oeiras, Celta Editora, 2ª edição.
- CABANAS, J. M. Q. (2002) – Teoria da Educação, Porto, Edições ASA, 1ª edição.
- CARMO, H., FERREIRA, M. M. (1998) – Metodologia da Investigação, Lisboa, Universidade Aberta, 1ª edição.
- CARMO, H. (1999) – Desenvolvimento Comunitário, Lisboa, Universidade Aberta, 1ª edição.
- CARMO, H. (2000) – Intervenção Social com Grupos, Lisboa, Universidade Aberta, 1ª edição.
- CARMO, H. (Coord.) (2001) – Problemas Sociais Contemporâneos, Lisboa, Universidade Aberta, 1ª edição.
- CARMO, H. (2004) – Parceria Escola-Comunidade na Educação para a Cidadania, comunicação apresentada em Conferência Internacional sobre Promoção do Bem-Estar na Escola, Seixal.
- CHIAVENATO, I. (1993) - Introdução à Teoria Geral da Administração, Brasil, São Paulo, Makron Books, 4ª edição.
- CHIZZOTTI, A. (2001) – Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, São Paulo, Cortez Editora, 5ª edição.
- COSTA, J. A. (1996) - Imagens Organizacionais da Escola, Universidade de Aveiro, 1ª edição.
- COSTA, J. A. (1997) - O Projecto Educativo da Escola e as Políticas Locais, Universidade de Aveiro, 1ª edição.
- COSTA, J. A., MENDES, A. N. e VENTURA, A. (2000) – Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares, Universidade de Aveiro, 1ª edição.
- CUNHA, M. P. e REGO, A. (2005) – Liderar, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1ª edição.

- DEVILLARD, O. (2001) – A Dinâmica das Equipas, Lisboa, Bertrand Editora, 1ª edição.
- DIAS, F. N. (2004) – Relações Grupais e Desenvolvimento Humano, Lisboa, Instituto Piaget, 1ª edição.
- ESTRELA, A. (1994) – Teoria e Prática de Observação de Classes, Porto, Porto Editora, 4ª edição.
- ESTRELA, A. e FERREIRA, J. (2001) – Investigação em Educação: Métodos e Técnicas, Lisboa, EDUCA, 1ª edição.
- FAST, J. (1970) - A Linguagem do Corpo, Lisboa, Edições 70, Lda., 1ª edição.
- FERREIRA, J.M.C., PEIXOTO, J., CARVALHO, A. S., RAPOSO, R., GRAÇA, J. C., MARQUES, R. (1995) - Sociologia, Alfragide, Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda., 1ª edição.
- FERREIRA, J. M. C., NEVES, J., ABREU, P. N. (1996) – Psicossociologia das Organizações, Alfragide, Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda, 1ª edição.
- FERREIRA, J. M. C., NEVES, J., CAETANO, A. (2001) – Manual de Psicossociologia das Organizações, Alfragide, Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda, 1ª edição.
- FISCHER, Gustave-Nicolas (1994) – A Dinâmica Social – Violência, Poder, Mudança – Lisboa, Planeta Editora, Lda, 1ª edição.
- FISKE, J. (1993) - Introdução ao Estudo da Comunicação, Porto - Rio Tinto, Edições ASA, 1ª edição.
- FODDY, W. (2002) – Como Perguntar, Oeiras, Celta Editora, 2ª edição.
- FOULKES, S.H. e ANTHONY, E.J. (s. d.) - Psicoterapia de Grupo, Lisboa, Biblioteca Universal Popular S.A., 1ª edição.
- FONSECA, A. (2000) – A liderança Escolar e a Comunicação Relacional, *in* COSTA, J. A., MENDES, A. N. e VENTURA, A., Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares, Universidade de Aveiro, 1ª edição.

- FORMOSINHO, J. e MACHADO, J. (2000) – Autonomia, Projecto e Liderança, *in* COSTA, J. A., MENDES, A. N. e VENTURA, A., Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares, Universidade de Aveiro, 1ª edição.
- FULLAN, M. (2003) – Liderar numa Cultura de Mudança, Porto, Edições ASA, 1ª edição.
- GHIGLIONE, R. e MATALON, B. (2001) – O Inquérito – Teoria e Prática, Oeiras, Celta Editora, 4ª edição.
- GIL, A. C. (1999) – Métodos e Técnicas de Pesquisa Social, São Paulo, Editora Atlas, 5ª edição.
- GOLEMAN, D. (2000) – Trabalhar com Inteligência Emocional, Lisboa, Editora Temas e Debates, 1ª edição.
- GOLEMAN, D. (2003) – Inteligência Emocional, Lisboa, Editora Temas e Debates, 12ª edição.
- GOLEMAN, D., BOYATZIS, R. e McKEE, A. (2002) – Os Novos Líderes, Lisboa, Gravida – Publicações, Lda., 1ª edição.
- HALL, E. T. (1986) – A Dimensão Oculta, Lisboa, Colecção Antropos, Relógio D'água Editores, 1ª edição.
- HALL, E. T. (1994) – A Linguagem Silenciosa, Lisboa, Colecção Antropos, Relógio D'água Editores, 1ª edição.
- HAMPDEN-TURNER, C. (1993) – Cultura de Empresa, Lisboa, Editorial Presença, 1ª edição.
- HAMPTON, D. R. (1991) – Administração – Processos Administrativos, São Paulo, McGraw-Will, 1ª edição.
- HANDY, C. B. (1978) – Como Compreender as Organizações, Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- HANDY, C. B. (1994) – Deuses da Gestão – Uma Inspirada Visão sobre as Mudanças nas Empresas, Mem Martins, Edições Cetop, 3ª edição.

- HERSEY, P. e BLANCHARD, H. (1986) – Psicologia para Administradores, São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária Lda.
- HOUAISS, A. e VILLAR, M. S. (2003) – Dicionário da Língua Portuguesa, Rio de Janeiro, Fundação Calouste Gulbenkian, Círculo de Leitores.
- JESUÍNO, J. C. (1996) - Processos de Liderança, Lisboa, Livros Horizonte, Lda., 2ª edição.
- LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. A. (1992) – Metodologia do Trabalho Científico, São Paulo, Editora Atlas S. A., 4ª edição.
- LEAL, I. P. (2004) – Entrevista Clínica e Psicoterapia de Apoio, Lisboa, ISPA, 3ª edição.
- LEE, R. M. (2003) – Métodos não Interferentes em Pesquisa Social, Lisboa, Grávida, 1ª edição.
- LEWIS, O. (1993) – Antropologia de La Pobreza – Cinco Famílias, México, Fondo de Cultura Económica, S.A., 16ª edição.
- LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G. e BOUTIN, G. (1994) – Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas, Lisboa, Instituto Piaget, 1ª edição.
- LIMA, L. C. (1992) – A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar, Braga, Universidade do Minho, 1ª edição.
- LUFT, J. (1976) – Introdução à Dinâmica de Grupos, Lisboa, Moraes Editores, 3ª edição.
- MACCIO, C. (1977) - Animação de Grupos, Lisboa, Moraes Editores, 4ª edição.
- MADUREIRA, M. A. S. (1990) – Introdução à Gestão, Lisboa, Publicações Dom Quixote, Lda., 1ª edição.
- MEKSENAS, P. (2002) – Pesquisa Social e Acção Pedagógica – Conceitos, Métodos e Práticas, São Paulo, Edições Loyola, 1ª edição.
- MICHEL, S. (s. d.) – Gestão das Motivações, Porto, RÉ-S-Editora, Lda., 1ª edição.

- MINICUCCI, A. (2002) – Dinâmica de Grupo – Teorias e Sistemas, São Paulo, Editora Atlas, 5ª edição.
- MUCHINSKY, P. M. (2004) – Psicologia Organizacional, São Paulo, Pioneira Thomson, 7ª edição.
- NETO, F. (1998) – Psicologia Social, vol. I, Lisboa, Universidade Aberta, 1ª edição.
- NETO, F. (2000) – Psicologia Social, vol. II, Lisboa, Universidade Aberta, 1ª edição.
- NETO, F. (2004) – Psicologia Social Aplicada, Lisboa, Universidade Aberta, 1ª edição.
- NIERENBERG, G. e CALERO, H. H. (1971) – Como Observar as Pessoas, Lisboa, Edição «Livros do Brasil» Lisboa, 1ª edição.
- PENTEADO, J.R.W. (1986) – Técnica de Chefia e Liderança, S. Paulo, Pioneira, 9ª edição.
- PIRES, E. L., FERNANDES, A. S. e LIMA, L. V. (1986) – Noções de Sociologia da Educação, Cursos de Complemento de Formação de Professores de Trabalhos Manuais e do 12º Grupo, 3 – UM, Fasc.1 – 2ª Fase, Ministério da Educação – Universidade do Minho.
- POIRIER, J., CLAPIER-VALLADON, S. e RAYBAUT, P. (1999) – Histórias de Vida, Oeiras, Celta Editora, 2ª edição.
- QUIVY, R., CAMPENHOUDT, L. V. (1992) - Manual de Investigação em Ciências Sociais, 1ª edição, Lisboa, Grávida.
- REGO, A. e CUNHA, M. P. (2003) – A Essência da Liderança – Mudança, Resultados e Integridade, Lisboa, Editora RH, 1ª edição.
- REVEZ, M. H. A. (2004) – Gestão das Organizações Escolares, Liderança Escolar e Clima de Trabalho – Um Estudo de Caso, Chamusca, Edições Cosmos, 1ª edição.
- ROGERS, C. R. (1986) - Grupos de Encontro, Lisboa, Moraes Editores, 6ª edição.

- ROGERS, C. R. (1961) - Tornar-se Pessoa - Psicologia e Pedagogia - Lisboa, Editores Moraes, 2ª edição.
- ROSA, L. (1994) - Cultura Empresarial - Motivação e Liderança, Lisboa, Editorial Presença, 1ª edição.
- SÁ, V. (1997) – Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica – O Caso do Director de Turma, Braga, Instituto de Inovação Educacional, 1ª edição.
- SECO, G. (2002) – A satisfação dos Professores: Teorias, Modelos e Evidências; Porto, Edições Asa, 1ª edição.
- SFEZ, L. (1994) – Crítica da Comunicação, Torres Vedras, Instituto Piaget, 1ª edição.
- SERGIOVANNI, T. J. (2001) – Leadership: What's in it for schools? – London, RoutledgeFalmer.
- SERGIOVANNI, T. J. (2004) – Novos Caminhos para a Liderança Escolar, Porto, Edições ASA, 1ª edição.
- SCHEIN, E. H. (1982) - Psicologia Organizacional, Rio de Janeiro, Editora Prentice-Hall do Brasil Ltda., 3ª edição.
- SERRUYS, J. W. (1976) - Iniciação à Dinâmica dos Grupos, Porto, Família 2000, Sociedade Distribuidora de Edições, Lda., 1ª edição.
- STAKE, R. (1999) – Investigación com Estudio de Casos, Madrid, Ediciones Morata, S. L., 2ª edição.
- SINDICATO DOS PROFESSORES DA ZONA NORTE (2003) – As Lideranças Educativas na Escola de Hoje, Edição Centro de Formação Profissional do Sindicato dos Professores da Zona Norte.
- SOUSA, A. (1994) – Introdução à Gestão – Uma Abordagem Sistémica, Lisboa, Editorial Verbo, 4ª edição.
- TOFFLER, A. (1970) – Choque do Futuro, Lisboa, Edição Livros do Brasil, 2001 (1ª edição em 1970).

- TOMLINSON, C. A. e ALLAN, S. D. (2002) – Liderar Projectos de Diferenciação Pedagógica, Porto, Edições ASA, 1ª edição.
- VALA, J. (2001) – A análise de Conteúdo, in SILVA, A. S. e PINTO, J. M. Metodologia das Ciências Sociais, Porto, Edições Afrontamento, 11ª edição.
- VALA, J., MONTEIRO, M. B. (1993) – Psicologia Social, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1ª edição.

**Internet:**

<http://www.cm-seixal.pt>

<http://www.rogeriana.com/nog-dias/comunic.htm>

---

## **Legislação Referida**

- **Decreto-Lei nº 221/74**, de 27 Maio, Diário da República, I Série, Nº 123.
- **Decreto-Lei nº 735-A/74**, de 21 de Dezembro, Diário da República, I Série, 2º Suplemento, Nº 297.
- **Decreto-Lei nº 769-A/76**, de 23 de Outubro, Diário da República, I Série, 1º Suplemento, Nº 249.
- **Lei nº 46/86**, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), Diário da República, I Série, Nº 237.
- **Decreto-Lei nº 172/91**, de 10 de Maio, Diário da República, I Série A, Nº 107.
- **Decreto-Lei nº 115-A/98**, de 4 Maio, Diário da República, I Série A, 1º Suplemento, Nº 102.

---

**Anexos**

## Plano de Entrevista (ex.)

### Objectivos:

1. Saber a opinião do professor sobre o percurso da liderança da escola;
2. Saber a opinião do professor sobre as relações interpessoais e intergrupais dos professores da escola.

Blocos	Objectivos específicos	Elementos orientadores das estratégias a utilizar
Legitimação e motivação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar o professor sobre as linhas gerais do trabalho de investigação;</li> <li>- Solicitar a sua colaboração, evidenciando a importância do seu contributo;</li> <li>- Assegurar a confidencialidade das informações prestadas;</li> <li>- Motivar a entrevista com um diálogo aberto e uma postura empática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar o professor de que se pretende saber qual a influência da liderança nas relações interpessoais e intergrupais dos professores e suas consequências, ao nível do clima organizacional.</li> </ul>
Percurso histórico da liderança nesta escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>Obter a opinião do professor sobre as características da gestão dos vários líderes institucionais ao longo dos anos da existência desta escola;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Em que ano começou a funcionar a escola?</li> <li>Quem era o Director ou Presidente do Conselho Directivo da escola?</li> <li>Quantos alunos frequentavam a escola?</li> <li>Quantos professores leccionavam na escola?</li> <li>Quem foram os presidentes que se seguiram?</li> <li>Como foi a gestão de cada um deles, nos seguintes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Características físicas e humanas;</li> <li>- Como se comunicavam com a secretaria?</li> <li>- Como se relacionava com o Pessoal Auxiliar?</li> <li>- Como era feita a comunicação entre o líder e os professores – por escrito, oralmente, pessoalmente ou por interposta pessoa (chefe de pessoal);</li> <li>- Como eram tomadas as decisões: <ul style="list-style-type: none"> <li>• com auscultação dos outros elementos do Conselho Directivo;</li> <li>• tomava as decisões sozinho;</li> <li>• consultava o Conselho Pedagógico;</li> <li>• consultava os professores que lhe eram mais próximos;</li> <li>• consultava os professores em Reunião Geral;</li> <li>• consultava o chefe do Pessoal Auxiliar;</li> </ul> </li> <li>- Promovia o convívio entre os professores;</li> <li>- Como eram resolvidos os conflitos? <ul style="list-style-type: none"> <li>• Através do diálogo;</li> <li>• Através de processos disciplinares;</li> </ul> </li> <li>- Os professores conviviam por grupos disciplinares, por grupos de amizades, por grupos de trabalho;</li> <li>- Como era o relacionamento dos professores?</li> <li>- Quais eram os grupos disciplinares com mais influência na escola?</li> <li>- Que etapas se podem definir no relacionamento dos professores ao longo destes anos;</li> <li>- Qual contributo dessas etapas para o relacionamento actual dos professores.</li> </ul> </li> </ul>

<p>O estilo de liderança</p>	<p>- Obter a opinião do líder sobre o perfil do líder;</p>	<p>Definição do perfil do líder:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que características físicas são importantes para um líder? (idade, sexo, altura, aspecto);</li> <li>- Que características psicológicas deve ter um líder (conseguir vencer as adversidades);</li> <li>- Que características comportamentais/relacionais deve ter um líder (autoritário, democrático ou “deixa andar”);</li> <li>- Factores que influenciam o perfil do líder: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sociais</li> <li>• Culturais</li> <li>• Outros factores.</li> </ul> </li> </ul>
	<p>- Obter a opinião do professor sobre a actuação do líder nas interacções;</p>	<p>Relacionamento do líder com os professores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• No aspecto profissional;</li> <li>- Tipo de interacção pessoal;</li> <li>- Como actua no seio dos grupos formais?</li> <li>• No aspecto extra-profissional;</li> <li>- Tipo de interacção pessoal (como se relaciona com os professores individualmente);</li> <li>- Como actua no seio dos grupos informais (como se relaciona com os professores em grupo)?</li> </ul> <p>Actuação do líder perante os conflitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como resolve os conflitos com os professores a nível profissional?</li> <li>- Como resolve os conflitos entre grupos de professores?</li> </ul> <p>A motivação para o desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que faz o líder para que haja motivação e satisfação no trabalho;</li> <li>- O que faz o líder que contribua para que não haja motivação e satisfação no trabalho;</li> <li>- Como são tomadas as decisões: <ul style="list-style-type: none"> <li>• com auscultação dos outros elementos do Conselho Directivo;</li> <li>• toma as decisões sozinho;</li> <li>• consulta e respeita as sugestões do Conselho Pedagógico;</li> <li>• consulta os professores que lhe estão mais próximos;</li> <li>• consulta os professores em Reunião Geral;</li> <li>• consulta o chefe do Pessoal Auxiliar;</li> </ul> </li> <li>- Promove o convívio entre os professores;</li> <li>- Como são resolvidos os conflitos com os professores? <ul style="list-style-type: none"> <li>• Através do diálogo;</li> <li>• Através de processos disciplinares;</li> </ul> </li> </ul> <p>Tipo de líder:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como pode definir o comportamento geral do líder: (autoritário, democrático ou “deixa andar”)?</li> <li>- De que modo o líder promove a participação dos professores em actividades curriculares e extra-curriculares;</li> </ul>
<p>A percepção das interacções</p>	<p>- Obter a opinião dos professores sobre as interacções;</p>	<p>Grupos informais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que tipos de grupos existem;</li> <li>- Factores que influenciam as interacções para a formação de grupos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- afectividade;</li> <li>- relações cooperativistas;</li> <li>- posição social (status quo);</li> </ul> </li> <li>-Qual é o relacionamento do líder com</li> </ul> <p>Interacções pessoais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que tipos de interacções predominam entre os professores (competição, afectividade/amizade, conflitualidade);</li> </ul> <p>Interacções intergrupais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como se podem definir as relações entre grupos (competição, colaboração)?</li> <li>- Os professores convivem por grupos disciplinares, por grupos de amizades, por grupos de trabalho;</li> <li>- Como é o relacionamento dos professores?</li> <li>-Quais são os grupos disciplinares com mais influência na escola?</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"><li>- Até que ponto o relacionamento dos professores está a ser condicionado pelas interações que se foram estabelecendo ao longo dos tempos;</li></ul> Grupos formais: <ul style="list-style-type: none"><li>- Tipos de grupos existentes ou ocasionalmente formados;</li><li>- De que modo são formados os grupos (nomeação directa do líder ou através do voluntariado)?</li><li>- O que leva os professores a cumprirem ou a não cumprirem as normas expressas (RI) ou implícitas existentes na escola;</li></ul>
--	--	---

## Constituição do Corpus para a Análise de Conteúdo (ex.)

Cruzamento das Entrevistas: (E: 206) e (E: 207)		
Categories	Subcategorias	Unidades de Registo
Percurso Histórico do Estilo de Liderança na Escola Observada	Líderes Escolares	<p><b>Quantos Conselhos Directivos passaram por aqui?</b> Eu encontrei bastantes, inclusivamente estive também num. Estive no Conselho Directivo em 83/85. (E: 206)</p> <p><b>E depois desse Conselho Directivo?</b> A seguir a essa fase em que eu entrei na escola, houve um Conselho Directivo de 81/83. Em 83/85 foi a minha vez de estar no Conselho Directivo. Depois em 85/87 e 87/89 houve outros Conselhos Directivos. A seguir, começou a fase de Conselhos Directivos presididos por aquele professor que esteve lá 12 anos. Depois dele se reformar, houve mais 2 Conselhos Directivos, uma Comissão Instaladora e mais 2 Conselhos Executivos. (E: 206)</p> <p><b>Nessa altura, quantos alunos frequentavam esta escola?</b> Nessa altura, o número de alunos superava os mil. A escola só funcionava com o 2º ciclo e os professores eram cerca de 110. (E: 207)</p> <p><b>Quais são as razões que justificam o facto de não aparecerem listas para os Conselhos Directivos?</b> Eu vejo duas razões e são antagónicas. Uma pessoa não queria aceitar, não se queriam propor, porque pensavam não poder responder de modo a que conseguissem uma qualidade de funcionamento como os outros tinham conseguido. Era corrente, eu ouvia as pessoas dizerem-no. Isto na fase em que a escola funcionou muito bem. Por outro lado, houve anos, houve alturas, em que se deu o contrário. Problemas a resolver eram tantos que as pessoas, determinadas pessoas que eu também ouvi, não se achavam com coragem para, digamos, pôr, entre aspas, ordem nisto. Portanto, são duas razões contrárias mas, a meu ver, existiram as duas no decorrer deste tempo. (E: 207)</p> <p><b>Tinham medo das críticas, não?</b> Sim. Das críticas... quer dizer... Em primeiro lugar, acho que tinham... o primeiro receio é um receio pessoal. É não se sentirem realizados, se não conseguem fazer o trabalho. Eu senti isso e tive essa dúvida: se devia aceitar. Em primeiro lugar, nem era pelas críticas. Era por dizer assim: vou assumir uma coisa e depois não consigo, não fico bem comigo próprio, mas, se calhar, também era em relação às críticas. Se, calhar, por trás disto está o medo do... (E: 207)</p>
	Tomada de Decisão dos Líderes	<p><b>As tomadas de decisão desses Conselhos Directivos ou Conselhos Executivos tinham sempre em atenção as sugestões do Conselho Pedagógico?</b> Em relação aos outros Conselho Directivos, não sei. Naquele em que eu participei, aceitávamos as orientações do Conselho Pedagógico. Depois definíamos uma linha de actuação em conformidade também com a parte administrativa, com os dinheiros que havia, com as possibilidades que existiam. As tomadas de decisão, em princípio, eram sempre colegiais, nunca me apercebi que fossem por votação... (E: 206)</p> <p><b>Como eram tomadas as decisões a nível de Conselhos Directivos? Se eram colegiais, se tomavas as decisões sem ouvir os restantes elementos...</b> Não, ouvia sempre os elementos. (E: 207)</p> <p><b>Na tua opinião, esses Conselhos Directivos tinham por hábito consultar professores mais influentes na escola para se inteirarem de outras situações existentes?</b> Sim, era normal estar-se com atenção às opiniões das pessoas, pessoas com mais experiência, mais metidas na vida da escola, mais actantes nesse sentido. Era habitual também procurar seguir um pouco a linha das pessoas que revelavam interesse e trabalho aqui dentro. (E: 207)</p>