

CAPÍTULO VII

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

- 1. Da teoria à investigação empírica – o modelo de análise da investigação empírica**
- 2. Opções e enfoques metodológicos**
 - 2.1. O olhar etnográfico do investigador**
 - 2.2. Do estudo de caso e triangulação**
- 3. Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados**
 - 3.1. Procedimentos de recolha de dados**
 - 3.2. Procedimentos de análise e tratamento dos dados**
 - 3.2.1. Análise de conteúdo**
 - 3.2.2. Fiabilidade e dimensionalidade do questionário**
 - 3.2.2.1. A fiabilidade**
 - 3.2.2.2. A validade**
 - 3.2.2.3. Procedimentos para o apuramento final da escala**
 - 3.2.2.3.1. Análise da consistência interna e apuramento dos itens**
 - 3.2.2.3.2. Análise da dimensionalidade da escala**
- 4. Apresentação dos “Casos” em estudo**

«A realidade é silenciosa: torna-se indispensável questioná-la para produzir respostas.»

(Almeida e Pinto, 1976:10)

«No princípio era a pergunta.»

(Almeida e Pinto, 1986:62)

CAPÍTULO VII – ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Após termos traçado um percurso teórico alargado que emoldura concetualmente o presente trabalho de investigação, a segunda parte tem como objetivo principal referenciar, fundamentalmente, os procedimentos metodológicos adotados, especificando a natureza da investigação e, nos capítulos seguintes, estabelecer os resultados, as conclusões a que chegámos e as limitações inerentes ao trabalho desenvolvido.

Porém, a investigação em contexto educativo não se cinge a um conjunto de procedimentos lineares e mecânicos na medida em que assistimos, na maior parte dos casos, a uma leitura da realidade através do olhar focalizado do investigador, à interação de uma pluralidade de variáveis, à dificuldade em delimitar o objeto de estudo, *per si* bastante complexo e dinâmico. Na verdade, num trabalho de cariz científico,

«como num jogo de xadrez em certa fase do seu desenvolvimento, o sistema de regras mais o estado actual do jogo – envolvendo os conhecimentos acumulados – condicionam as opções possíveis dos protagonistas envolvidos. Muito embora não seja nunca indiferente a competência desses protagonistas, o “jogo” científico” não se faz em princípio contra ninguém, pelo que as respectivas capacidades, longe de umas às outras se neutralizarem, podem mesmo normalmente adicionar-se. Mas diferentemente do jogo, além disso, vão mudando na ciência não apenas os conteúdos substantivos das matrizes teóricas accionadas, como ainda as regras processuais da pesquisa, e, ao limite, as próprias racionalidades globais – as padronizações básicas – dos caminhos de investigação» (Almeida e Pinto, 1986: 61).

A investigação na área das ciências da educação desenvolve-se segundo um processo semelhante tanto nas pesquisas quantitativas quer nas qualitativas ainda que se revista de especificidades próprias de acordo com os paradigmas e critérios orientadores

bem como das técnicas selecionadas. De acordo com a proposta de Moreira (2007), o processo de pesquisa assenta em cinco grandes fases sucessivas de trabalho: a formulação do problema; o plano de estudo; o trabalho de campo; a análise dos dados e, finalmente, a apresentação dos resultados.

De importância decisiva, visto que orienta todo o trabalho de pesquisa, a formulação do problema compreende todo o processo de elaboração que medeia a ideia inicial do investigador até à conversão dessa ideia num problema investigável. Qualquer investigação seja de carácter qualitativo ou quantitativo procura encontrar resposta ou solução para um determinado problema.

Logo que identificado o tipo de investigação a realizar, formulado o problema e definidas as hipóteses pertinentes da investigação, torna-se necessário elaborar o plano de pesquisa que oriente o investigador nos processos de recolha, análise e interpretação dos dados. Com efeito, o plano de pesquisa almeja dar uma resposta precisa às questões nele colocadas. A maioria das investigações na área das ciências sociais inscreve-se num registo descritivo e interpretativo visto terem como objetivo dar a conhecer a realidade social, de forma detalhada, aproximando-se por vezes do estabelecimento de relações entre fenómenos e características desta realidade. Logo, neste tipo de estudos não existem preocupações em controlar explicações alternativas ou efetuar controlos estatísticos.

O trabalho de campo, na medida em que o plano não poder ser realizado sobre a totalidade da realidade social que pretende estudar, prevê a necessidade de selecionar um subconjunto dessa realidade. A amostragem e a resolução dos problemas de acesso aos dados constituem a primeira tarefa empírica a realizar pelo investigador logo no início do processo de pesquisa. A amostragem é a operação através da qual se extrai de um conjunto de unidades que constituem o objeto de estudo, um número reduzido de casos, selecionados por critérios que permitam a generalização a toda a população dos resultados obtidos. Moreira (2007) elenca os motivos que presidem à seleção da amostragem na investigação social e que se prendem com a representatividade, o aprofundamento e rigor visto que uma menor complexidade organizativa permite concentrar recursos no controle da qualidade do estudo, a diminuição do tempo para a recolha e elaboração dos dados e a diminuição dos estudos.

Uma vez elaborado o plano de pesquisa, definida a população e a amostra a estudar, o investigador tem pela frente o problema do acesso à informação: o acesso à situação e aos sujeitos a estudar constituem um dos passos mais difíceis da investigação

tornando-se necessário abrir “corredores de acesso”, sem, no entanto, descuidar as questões éticas. Na verdade, os investigadores da área das ciências sociais têm procurado, de um modo geral, garantir as questões éticas de três formas: utilizando a estratégia do consentimento informado¹ (garantia do direito à privacidade), acautelando o anonimato² e assegurando a confidencialidade³.

Ao assumir a investigação, o investigador deve observar, perguntar e ler, três operações essenciais que estão na base das técnicas de recolha de dados. A investigação documental, a observação participante, a entrevista qualitativa, o método biográfico, o inquérito por questionário são possibilidades que o investigador na área das ciências sociais tem à sua disposição.

A análise dos resultados da investigação está intimamente ligada às estratégias qualitativas e estratégias quantitativas, opções tomadas logo no início do trabalho. Nas pesquisas alicerçadas em inquéritos por questionário, a tendência passará, certamente, pelo recurso a técnicas padronizadas de análise estatística. Nas pesquisas qualitativas, ao invés, os procedimentos e as técnicas de análise utilizados evidenciam diferentes sensibilidades: a da perspectiva pessoal interpretativa e criativa dos investigadores a partir dos discursos dos sujeitos.

A investigação na área das ciências sociais consoma-se com a redação da tese na qual são cristalizadas cada uma das etapas que enformam o processo da investigação: desde a formulação inicial do problema e delimitação da questão de partida até à interpretação e discussão dos resultados. É preciso, porém, não esquecer que o objetivo do investigador passa sempre por contribuir para o alargamento e enriquecimento do conhecimento científico.

Na verdade, a moldura teórico-concetual desta investigação e as expectativas sobre a forma como a nossa questão de partida e respetivas hipóteses de trabalho poderiam ser equacionadas no terreno determinaram as nossas opções metodológicas: uma aproximação ao estudo de caso em múltiplos locais, tomando como unidade de análise um conjunto de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas de um mesmo

¹ O consentimento esclarecido consta da opção que deve ser assegurada aos sujeitos da investigação de nela quererem participarem ou não, depois de informados sobre os objetivos, características e condições de realização.

² O investigador assegura o anonimato ao separar a identidade dos sujeitos da informação que facultam. Um sujeito é considerado anónimo quando não é possível associar dados concretos a um respondente específico.

³ Quando se verifica a impossibilidade de garantir o anonimato dos sujeitos, é possível não tornar pública a informação obtida.

concelho. Sabendo que este estudo não configura um estudo de caso puro, defendemos que são os casos em estudo por via da sua representatividade no concelho.

O estudo de caso debruça-se sobre o fenómeno no seu contexto real: o campo de investigação apresenta-se pouco construído, logo mais real; pouco limitado, logo mais aberto e pouco construído, logo menos controlado (Léssard-Hébert, Goyette e Bouti, 1994). Nesta perspetiva, o investigador, ao abordar diretamente o objeto em estudo a partir do seu interior, procura reunir informações tão pormenorizadas quanto possível com o propósito de abarcar todos os aspetos da realidade em estudo, recorrendo para o efeito a técnicas múltiplas de recolha de informação tão distintas como a análise documental, o inquérito por questionário, a entrevista ou a observação direta.

Com efeito, as opções metodológicas constituem um dos elementos mais relevantes na economia de um trabalho de investigação desta natureza. A metodologia remete-nos para um conjunto de princípios que guiam e encaminham o investigador no decorrer da pesquisa que se encontra a realizar e, obviamente, deverá ter em conta a própria natureza do problema em estudo. Desta forma, sendo nosso objetivo avaliar o impacto da liderança dos diretores na(s) cultura(s) organizacional(ais), ensaiámos essencialmente uma leitura interpretativa dos comportamentos e atitudes na ótica dos sujeitos da investigação (Bogdan e Biklen, 1994): os professores dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas e respetivos diretores. Tendo por base a análise documental e o testemunho dos diferentes atores organizacionais das unidades orgânicas selecionadas e considerando a natureza e objetivos deste estudo, optámos por uma abordagem eminentemente qualitativa⁴ recorrendo também a uma abordagem quantitativa. Na verdade e na esteira de Pacheco (2006), julgamos que a opção por este modelo de feição mista é consequência não só da problemática mas também dos pressupostos de investigação.

Com origem em diversas disciplinas, a metodologia qualitativa no campo da educação, ainda que de reconhecimento tardio, apresenta uma larga tradição (Bogdan e Binklen, 1994). Este tipo de metodologia facilita um conhecimento mais aprofundado do objeto de estudo na medida em que a recolha dos dados, predominantemente descritivos, é feita mediante o contacto direto com os sujeitos no seu contexto natural.

⁴ De acordo com as preferências e correntes seguidas pelos investigadores, a investigação qualitativa é igualmente referenciada com recurso a outras terminologias: é o caso de investigação de campo, investigação etnográfica, investigação naturalista, trabalho de campo, *interacionismo simbólico*, perspetiva interior, Escola de Chicago, fenomenologia, estudo de caso, etnometodologia, ecologia e descritivo (Bogdan e Binklen, 1994).

Para o efeito, o investigador pode socorrer-se de técnicas de recolha de informação como a análise documental, o inquérito por questionário ou entrevista e, ainda, a observação direta. A pluralidade de fontes possibilita, desta forma, assegurar uma maior fiabilidade aos dados recolhidos por permitir a triangulação dos dados.

A investigação qualitativa rege-se, de acordo com Bogdan e Binklen (1994), por cinco características não necessariamente concomitantes: na investigação qualitativa a fonte direta de dados reside no próprio ambiente natural, constituindo o investigador o seu instrumento principal; a investigação qualitativa é descritiva visto os dados recolhidos estarem sob a forma de palavras ou imagens e nunca em forma de números; os investigadores qualitativos interessam-se sobretudo pelo processo em detrimento dos resultados ou produtos; os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados recolhidos de forma indutiva uma vez que os dados recolhidos não têm por objetivo confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente e, por fim, na abordagem qualitativa, o significado é de importância absolutamente relevante.

Por seu lado, a investigação quantitativa visa explicar e controlar certos fenómenos, procurando regularidades e leis, através da objetividade dos procedimentos e da quantificação das medidas.

Desta forma, a investigação quantitativa pretende obter um conhecimento generalizável (Moreira, 2006) visto apresentar uma grande validade externa. A possibilidade de generalização possibilita um conhecimento útil e valioso numa maior variedade de situações.

Ao recorrer a uma abordagem predominantemente interpretativa, interessou-nos no presente trabalho de investigação compreender o impacto da liderança dos diretores das unidades orgânicas, agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es) numa época em que a mudança e a insegurança parecem grassar no sistema educativo português. Tratou-se, basicamente, de aceder ao universo simbólico das escolas e à forma como a cultura organizacional se (re)constrói e se manifesta em unidades orgânicas assentes em tipologias organizativas bastante diferenciadas.

Nesta perspetiva de trabalho, o inquérito por entrevista afigurou-se-nos como um meio valioso de desvelar as práticas de liderança protagonizadas pelos diretores das instituições escolares. Porém, ao pretendermos aceder a uma visão panorâmica da realidade organizacional escolar em foco, revelou-se absolutamente pertinente perscrutar outros atores escolares que assumem um polo altamente poderoso nas

dinâmicas organizacionais – os docentes. Para o efeito, a nossa opção recaiu sobre o inquérito por questionário o que permitiu conferir uma certa abordagem quantitativa a esta investigação. No que respeita às técnicas de análise de dados, para além da análise de conteúdo, privilegiámos também a análise estatística.

Ao possibilitarem o acesso ao que está no interior de cada sujeito, os questionários e as entrevistas tornam possível medir o que uma pessoa sabe, o que gosta e não gosta e o que pensa. São utilizados pelos investigadores com o objetivo de

«transformar em dados a informação directamente comunicada por uma pessoa (ou sujeito). (...) para revelar as experiências realizadas por cada um (biografia) e o que, em determinado momento está a decorrer. Esta informação pode ser transformada em números ou dados quantitativos, utilizando técnicas de escalas de atitudes e escalas de avaliação (...) ou contando o número de sujeitos que deram determinada resposta, dando assim origem a dados de frequência» (Tuckman, 2000: 307-308).

Afastada a incompatibilidade de paradigmas⁵ desde os anos oitenta, as abordagens qualitativas e quantitativas parecem coabitar perfeitamente e a sua utilização conjunta complementa e enriquece incomparavelmente os estudos. Na perspectiva de Moreira (2007), a articulação das duas abordagens centra-se em quatro aspetos principais: a necessidade de redefinir o confronto entre compreensão ou interpretação e explicação; a necessidade de reconsiderar a crítica qualitativista sobre a impossibilidade de quantificar e medir em ciências sociais, com base num melhor conhecimento da teoria da medida; a necessidade de reconhecer que, em ambas as perspetivas, os conceitos cumprem uma missão mediadora entre teoria e observação: organizam-na, categorizam-na e tornam-na possível e, finalmente, a necessidade de vincar a importância adquirida na atualidade pela revisão das ideias tradicionais sobre verificação e produção de teorias em ambas as perspetivas.

Com efeito, a conjugação das duas abordagens gera um conhecimento mais aprofundado da realidade social. Na verdade, ao considerar-se a investigação social como um desenho da realidade social, «lege-se uma perspetiva, entre uma

⁵ Na ótica de Kuhn (1970), um paradigma constitui uma perspetiva teórica partilhada e reconhecida pela comunidade científica de uma determinada disciplina, baseada em aquisições que precedem a própria disciplina, guia da investigação em termos de identificação e seleção dos fatores relevantes a estudar; formulação de problemas; preparação de métodos e técnicas de investigação necessários. Sem um paradigma, uma ciência careceria certamente de orientações e critérios de seleção. Nesta linha, um paradigma tem que ser encarado como um verdadeiro guia para a ciência.

multiplicidade possível, mas não há um retrato absoluto assim como não há uma só representação da realidade» (Moreira, 2007:54-55).

Sem recorrer a sectarismos epistemológicos, a investigação empírica tem evidenciado resultados positivos da conjugação das duas abordagens; face às fragilidades e pontos fortes de cada metodologia, a sua articulação assegura aos estudos efetivamente um grau de validade interna e externa maiores.

Ao privilegiar um desenho metodológico predominantemente interpretativo e cientes da impossibilidade de generalizações, pensamos poder contribuir para a caracterização da cultura organizacional escolar de duas tipologias da organização escolar⁶ – os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas – a partir do impacto da variável liderança do diretor, figura cimeira das instituições escolares recriada pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Para o efeito, selecionámos unidades orgânicas com a menção de *Muito Bom* no domínio da *Liderança* na última avaliação externa realizada e divulgada até ao momento presente pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência: dois agrupamentos de escolas e uma escola não agrupada situadas no mesmo contexto geográfico.

1. Da teoria à investigação empírica – o modelo de análise da investigação empírica

A moldura teórica que temos vindo a construir desde os capítulos iniciais deste trabalho serviu, sobretudo, para nos ajudar a definir o nosso objeto de pesquisa. Com efeito, os conceitos abordados permitiram-nos olhar com maior clareza para o impacto da liderança desenvolvida pelos diretores das organizações escolares públicas na cultura organizacional, sabido que o *corpus* legislativo que norteia o sistema educativo português preconiza culturas fortes e integradoras assente em lideranças boas, fortes e eficazes (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril).

Porém, os conceitos a que temos vindo a aludir, *per si*, não são suficientes para responder à problemática da investigação que nos encontramos a realizar. Ainda assim,

⁶ No momento em que redigimos este trabalho de investigação, a tipologia organizativa *escola não agrupada*, encontra-se em *vias de extinção*. A reorganização da rede escolar tem vindo a privilegiar nos últimos anos a agregação de escolas que agrupam, agora, as escolas secundárias dando origem aos megagrupamentos.

tais conceitos ajudaram-nos a contextualizar com maior rigor analítico e indutivo o objeto em estudo.

A interligação entre os referidos conceitos bem como a sua articulação com os dados empíricos permitiram-nos construir um modelo de análise com o propósito de aclarar a problemática que escolhemos investigar. O modelo de análise delineado procura, pois, refletir uma interação contínua entre a vertente teórica e a vertente empírica. Longe de ser um modelo fechado, o modelo que desenhámos foi sendo reconstruído à medida que as opções metodológicas foram sendo tomadas e as pistas sobre a investigação foram surgindo no decorrer do trabalho de investigação.

Os conceitos

Esta investigação procurou perceber o impacto da liderança dos diretores das organizações escolares públicas na (re)construção da cultura organizacional contrastando a realidade organizacional operacionalizada nos agrupamentos de escolas e nas escolas não agrupadas, tipologias de unidades orgânicas bastante diferenciadas. Sabemos, hoje, alguns anos após termos iniciado este percurso investigativo, que esta dicotomia organizacional está a dar lugar à reorganização da rede escolar através do agrupamento e agregação de escolas⁷ e que as escolas não agrupadas são agora em número bastante residual.

Um agrupamento de escolas é

⁷ No momento em que redigimos este texto, muitas escolas não agrupadas e agrupamentos de escolas, sobretudo, na região norte do país, foram agregadas, conforme situação já prevista no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. O Ministério da Educação e Ciência concluiu o processo de agregação de escolas para o ano letivo 2012/2013, num total de 152 unidades orgânicas, e comprometeu-se a terminar a reorganização até ao início das aulas de 2013/2014. A renovação das tipologias escolares tem por objetivo proceder à reorganização da rede escolar «de modo a garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram, bem como a proporcionar aos alunos de uma dada área geográfica um percurso sequencial e articulado e, desse modo, favorecer a transição adequada entre os diferentes níveis e ciclos de ensino» (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho).

«unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino, com vista à realização das seguintes finalidades:

a) Garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram, numa lógica de articulação vertical dos diferentes níveis e ciclos de escolaridade;

b) Proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos numa dada área geográfica e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino;

c) Superar situações de isolamento de escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar e prevenir a exclusão social e escolar;

d) Racionalizar a gestão dos recursos humanos e materiais das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram (Ponto 1 do Artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho).

De acordo com o ponto 2 do Artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, a constituição destes novos agrupamentos de escolas pauta-se por critérios que se prendem com a construção de percursos escolares coerentes e integrados; a articulação curricular entre níveis e ciclos educativos; a eficácia e eficiência da gestão dos recursos humanos, pedagógicos e materiais; a proximidade geográfica e, ainda, a dimensão equilibrada e racional.

Ao longo das últimas décadas, as instituições escolares foram sendo perspectivadas como um espaço organizacional sujeito a múltiplas reconfigurações que têm vindo a transformar a escola. As sucessivas metamorfoses que pulverizaram o sistema educativo português moldaram, certamente, a matriz cultural de cada unidade orgânica exigindo do corpo docente uma capacidade de adaptabilidade constante.

Como ficou patente nos capítulos anteriores do presente trabalho de investigação, a liderança constitui um fator estruturante na mudança da organização escolar. Os diretores, enquanto líderes formais cimeiros das escolas, ao estimularem e promoverem, de modo contínuo e perseverante, o empenho e o compromisso dos docentes na consecução dos objetivos e das metas que regem a organização escolar que dirigem, fomentam concomitantemente a interação entre os docentes e o trabalho de pares. Desta forma e de acordo com a arquitetura legislativa, uma liderança forte e

eficaz configura um elemento primordial na (re)construção da cultura organizacional escolar.

Nesta ótica, resultam três grandes conceitos, surgidos da revisão da literatura consultada e amplamente discutidos em capítulos anteriores, e que nos servirão de âncora no âmbito do trabalho empírico – *reforma do sistema educativo, liderança e cultura organizacional*. Os conceitos constituem abstrações da realidade, isto é, são afirmações que sugerem que um fenómeno deve ser abordado de um determinado modo (Moreira, 2007).

A clarificação dos referidos conceitos tem por finalidade reduzir a ambiguidade dos termos reduzindo o efeito conotativo dos vocábulos. Lazarsfeld (1958) propõe três etapas decisivas para formular-formalizar conceitos. A primeira etapa elencada pelo autor respeita ao confronto do investigador com uma representação mental, uma simples noção próxima do discurso ideológico vulgar. Na segunda fase, a noção é decomposta em várias dimensões que evidenciam a complexidade do fenómeno. Estas dimensões podem, eventualmente, decorrer da representação mental do conceito, deduzir-se de aspetos teoricamente referenciados ou ainda, evidenciar-se a partir de correlações empiricamente observadas. A última etapa reporta-se à tradução das dimensões em indicadores observáveis com o intuito de transformar o conceito referenciado no sentido de o aproximar dos objetivos da análise empírica.

No que respeita ao conceito de *reforma do sistema educativo*, entendemos ser relevante salientar as múltiplas reformas efetuadas de acordo com as sucessivas políticas educativas, nomeadamente o reaparecimento das lideranças de cariz individual através da projeção da figura do diretor e da reorganização da rede escolar mediante o agrupamento de escolas que envolvem a agregação de vários ciclos e níveis de ensino. Estas reformas terão produzido efetivamente grandes mudanças não só ao nível das dinâmicas organizacionais escolares e respetivas matrizes identitárias mas também ao nível das expectativas, funções, papéis e responsabilidades dos vários atores escolares.

Desta forma, procurámos identificar o efeito das reformas do sistema educativo nas práticas organizacionais das diferentes unidades orgânicas, nomeadamente nos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas no que à (re)construção da cultura organizacional diz respeito, conforme a Figura 32.

Figura 32 – Operacionalização do conceito reforma do sistema educativo

Conceito	Dimensão	Indicadores	
Reforma do sistema educativo (políticas educativas)	Reformas (adaptação)	<ul style="list-style-type: none"> - Novo estatuto da carreira docente - Agrupamento de escolas - Lideranças individuais - Prestação de contas - Mercantilização da educação 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação - Análise documental
	Expressão (negociação)	<ul style="list-style-type: none"> - Projeto Educativo - Regulamento Interno - Projeto Curricular de Escola/Agrupamento - Plano de intervenção do diretor 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação - Análise documental
	Cultura organizacional	<ul style="list-style-type: none"> Modelos de referência - Lideranças fortes e eficazes - Trabalho de parceria - Equipas pedagógicas - Compromisso 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação - Análise documental
O que mudou nas escolas?			

Relativamente ao conceito de *cultura organizacional*, entendemos como pertinente convocar, para além de outros, o modelo de Martin (1992, 2002) que, tendo em conta os diferentes graus de partilha pelos atores organizacionais, permite uma leitura assente em três perspetivas teóricas – a perspetiva integradora, a perspetiva diferenciadora e a perspetiva fragmentadora⁸. Esta sistematização, apresentada por Meyerson e Martin (1987), Martin e Meyerson (1988) e Martin⁹ (1992, 2002) e Martin, Frost et al. (2004) parte daquilo a que as autoras consideram ser a essência da cultura e dos níveis de análise. As três categorias estabelecem a sua diferenciação com base na essência (homogeneidade e harmonia, diferença e conflito), o grau de consenso (organizacional, grupal, individual), a forma como as manifestações da cultura se relacionam (consistência, inconsistência), a matriz cultural (una e singular, múltipla e

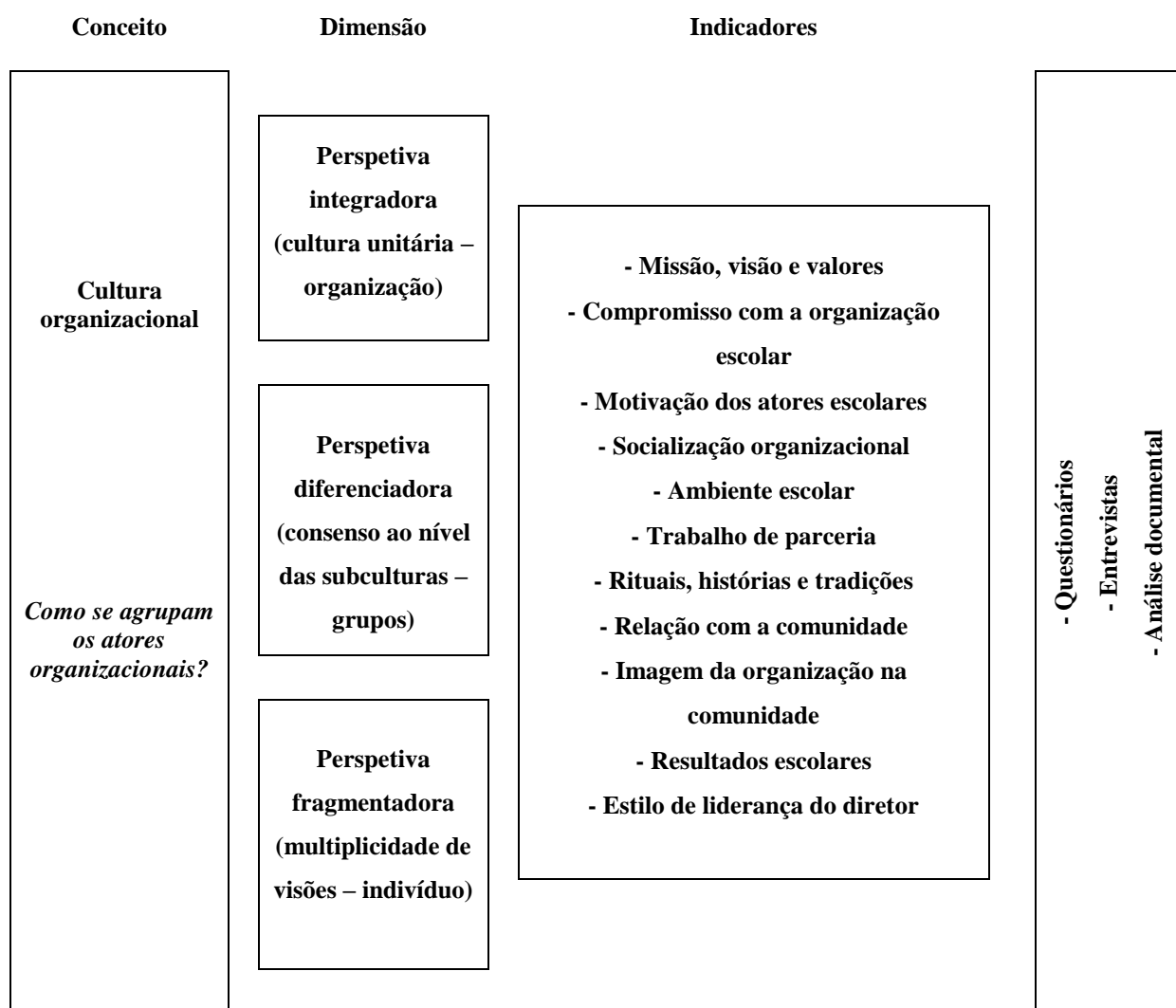
⁸ Para uma leitura mais aprofundada sobre os pressupostos e o desenvolvimento teórico subjacente, consulte-se Martin e Meyerson (1988), Frost et al. (1991), Martin (1992, 2002), Martin, Frost et al (2004).

⁹ O estudo da cultura organizacional com base nesta tripla perspetiva, usualmente atribuída a Martin, teve a sua origem em Meyerson e Martin (1987) e Martin e Meyerson (1988).

plural) e a orientação perante a ambiguidade (exclusão, controle). Estas perspetivas, segundo as autoras, deverão ser entendidas, sobretudo, como “tipos ideais” e não apenas como descrições objetivas da realidade organizacional.

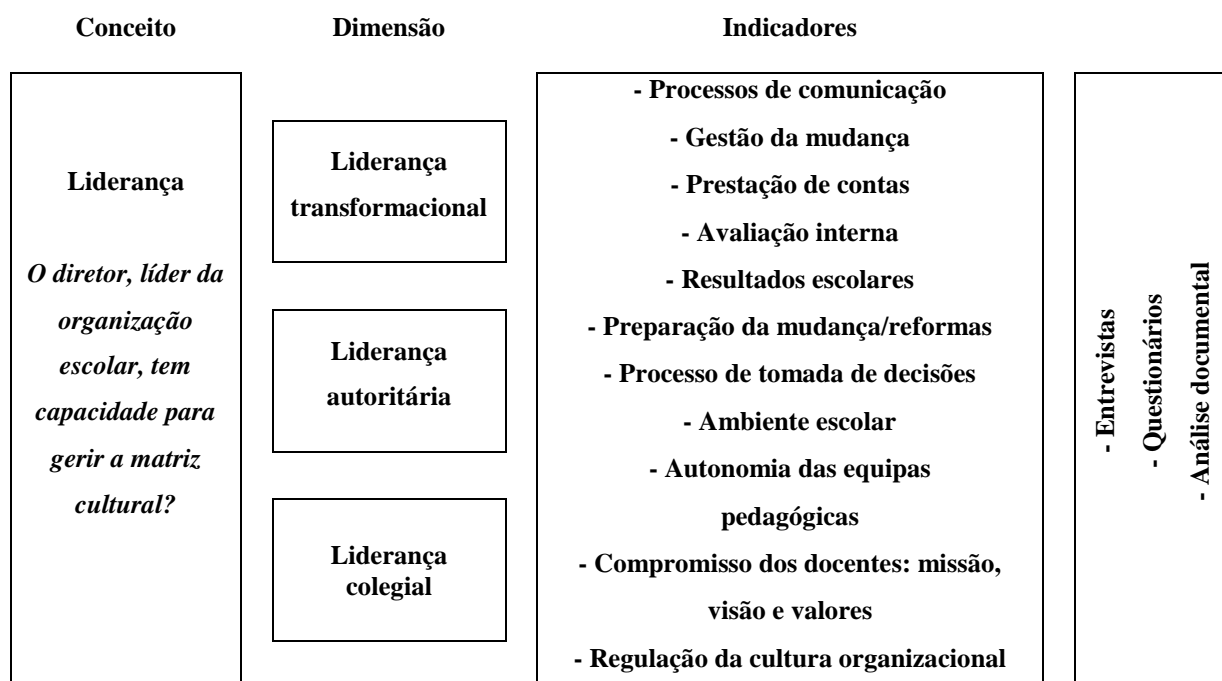
Neste contexto, foi nosso objetivo, identificar a matriz identitária da cultura organizacional que caracteriza os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas e perceber se a liderança dos diretores constitui um fator determinante na (re)construção dessa mesma cultura, conforme Figura 33.

Figura 33 – Operacionalização do conceito de cultura organizacional



No que respeita ao terceiro conceito – *liderança* – entendermos como relevante sublinhar o efeito que este pode ter na (re)construção da cultura organizacional ao fomentar e inculir no corpo docente a perspetiva integradora (cf. Figura 34).

Figura 34 – Operacionalização do conceito de liderança



Aos diretores, líderes formais incontornáveis das organizações escolares, é-lhes pedido que estimulem a criação de uma cultura forte, capaz de constituir uma matriz identitária unitária pautada por valores e ações convergentes e partilhadas pelos docentes em prol da excelência dos resultados escolares. Altamente condicionado pelo espartilho legislativo, o diretor vê-se impelido, a manipular todos os processos conducentes à obtenção de resultados escolares de excelência, criando, para o efeito, equipas docentes fortes e coesas numa perspetiva integradora da cultura organizacional.

A questão de partida e as hipóteses

A articulação dos três conceitos permitiu-nos aclarar a problemática que preside a este trabalho de investigação e que nos ajudou a equacionar a questão de partida¹⁰:

- *Qual o papel dos diretores das organizações escolares – agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas – na (re)construção da cultura organizacional?*

¹⁰ De acordo com Moreira (2007), nos estudos qualitativos, as questões de investigação devem articular a amplitude (sem procurar abarcar todos os aspetos) com a focalização (sem excluir a exploração e a descoberta ao longo do estudo).

Apesar da questão de partida ter ajudado a definir e a clarificar a problemática em estudo, julgamos ser pertinente identificar hipóteses de sentido dissonante e que nos serviram de orientação para construir o quadro teórico e o estudo empírico:

- Hipótese A – *Os diretores, enquanto líderes das organizações escolares – agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas – influenciam a (re)construção da cultura organizacional numa perspetiva integradora assumindo obviamente uma postura gestonária da cultura defendida pelas orientações políticas e ideológicas;*

Hipótese B – *Os diretores, enquanto líderes das organizações escolares – agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas – são indiferentes à (re)construção da cultura organizacional assumindo como válidas as subculturas numa perspetiva diferenciadora/fragmentadora da cultura, respeitando as autonomias individuais, grupais e coletivas assim como os diversos valores, crenças e ideologias.*

As hipóteses acima apresentadas deixam antever um conjunto de objetivos que nos ajudaram a traçar o caminho a percorrer pela investigação tendo em conta não só a vertente teórica mas também a vertente empírica. Assim, realçamos os seguintes objetivos:

- *Identificar o tipo de liderança exercida pelos diretores dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas;*

- *Avaliar o impacto da liderança dos diretores dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas na (re)construção da(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es);*

- *Conhecer a cultura organizacional escolar dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas;*

- *Inferir e perceber as diferentes modalidades de manifestação da cultura organizacional em contexto escolar que se consubstanciam em três quadrantes teóricos: a perspetiva integradora, a perspetiva diferenciadora e a perspetiva fragmentadora (Martin, 1992, 2002);*

- Avaliar se a tipologia de organização escolar – agrupamento de escolas/escolas não agrupadas – favorece determinada modalidade de manifestação de cultura organizacional escolar;

- Contribuir para uma melhor compreensão da cultura organizacional escolar como resultado da ação do diretor.

2. Opções e enfoques metodológicos

Genericamente, a metodologia pode ser entendida como um conjunto de orientações que norteiam a investigação, com a agregação de uma pluralidade de procedimentos científicos específicos a partir dos quais se espera atingir uma certa unidade. Na esteira de De Bruyne et al (1975), Léssard-Hébert, Goyette e Boutin (1994) sustentam que a investigação científica utilizada nas ciências sociais ao ultrapassar o debate tradicional entre o “qualitativo” e “quantitativo” assenta num modelo quadripolar topológico (não cronológico) que se articula em torno de quatro polos ou instâncias, cuja interação constitui o aspeto dinâmico da investigação: o polo epistemológico, o polo teórico, o polo morfológico e o polo técnico (cf. Figura 35).

Figura 35 – Modelo topológico da prática metodológica

(Léssard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994:16)



O polo epistemológico é, na verdade, o motor de pesquisa que alimenta o investigador visto que é nesta instância que se processa não só a construção do objeto científico mas também a delimitação da problemática da investigação. Este polo remete-nos, então, para a natureza do conhecimento, dos paradigmas e critérios de

cientificidade. O polo teórico respeita à instância metodológica na qual as hipóteses se organizam e se definem os conceitos. Reporta-se à formulação sistemática dos objetos científicos, propõe regras de interpretação dos factos, de especificação e de definição das soluções provisoriamente dadas às problemáticas. O polo morfológico está relacionado com a estruturação do objeto científico alicerçado em três áreas ao operar ao nível da exposição do objeto de conhecimento, ao nível da causação e, por fim, ao nível da objetivação. O polo técnico estabelece a relação entre a construção do objeto científico e o mundo dos acontecimentos na medida em que são recolhidas as informações sobre o mundo real convertidas posteriormente em dados relevantes face à problemática em estudo (operações técnicas de recolha de dados através da aplicação de inquéritos por meio de entrevista ou por meio de um questionário, observações diretas ou participante e as análises documentais).

Na verdade, o processo de construção do conhecimento científico constrói-se com base numa multiplicidade de opções metodológicas que o investigador tem de delinear e assumir. Ainda que hierarquizadas, as opções metodológicas não são necessariamente simultâneas ou pré-determinadas. Assim e de acordo com a tipologia defendida por Léssard-Hébert, Goyette e Boutin (1994), o presente capítulo enquadrar-se-á no polo morfológico. A tarefa que nos propomos, neste momento, é apresentar *a posteriori* o trajeto percorrido nesta investigação.

2.1. O olhar etnográfico do investigador

Atendendo a que o «objeto real de investigação é o mundo humano enquanto criador de sentido» (Léssard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994:26), a investigação no âmbito do paradigma interpretativo tem por finalidade principal a compreensão do significado da realidade ou da interpretação que os atores que vivenciam diretamente essa realidade apresentam da mesma. Este facto exige que o investigador se coloque muitas vezes no lugar do outro. E por esse motivo, a etnografia¹¹ globalmente entendida

¹¹ A etnografia está originalmente associada às práticas de investigação de ciências como a Antropologia Cultural e assenta na ideia de que o conhecimento social só acontece através da compreensão do ponto de vista dos sujeitos, através de um processo de identificação das suas vidas. Esta identificação só acontece mediante uma participação completa na vida quotidiana numa interação contínua, prolongada e direta com os sujeitos estudados (Moreira, 2007).

como um método de investigação ao assentar no contacto direto e prolongado com os sujeitos da investigação, cuja interação constitui o objeto de estudo, preocupa-se em compreender o sentido que os sujeitos atribuem às suas ações, enquadrando-o nas suas condições sociais e materiais de existência. Esta abordagem tem sido opção dos investigadores no que respeita ao estudo dos valores, das redes de relações sociais e das dinâmicas interpessoais que se estabelecem no seio das organizações. Desta forma, procurou fazer-se a análise das organizações como culturas, de acordo com os conhecimentos implícitos partilhados pelos atores organizacionais, dos modelos de referência utilizados para interpretar a realidade das regras não explícitas que norteiam a ação individual.

Os estudos etnográficos têm servido a investigação científica, sobretudo, quando aplicados no universo de uma determinada profissão. Quando recorre à etnografia, o investigador procura algo para além do realismo, visto preocupar-se principalmente com a reconstrução de significados, acrescentando o ponto de vista dos sujeitos estudados à sua própria visão. Através do trabalho de campo, o investigador insere-se no contexto social e cultural em questão, vive como e com os sujeitos objeto de estudo, participa no seu quotidiano, desvenda as suas inquietações, as suas conceções do mundo, as suas motivações, com a finalidade de obter uma visão a partir de dentro, situação que facilita a compreensão (Moreira, 2007).

A investigação centrada no paradigma interpretativo permite ao investigador uma maior liberdade no que respeita à recolha de dados uma vez que o contexto de investigação se situa ao nível da descoberta por contraste com o contexto de prova, emblemático do paradigma positivista. Na verdade, ao situar-se no contexto da prova,

«a actividade de investigação tem como objectivo primordial a verificação de uma dada teoria, independentemente da maneira como esta foi elaborada ou formulada; as condições psicológicas (intuição, “insight”, “induction”), históricas ou sociais que presidiram à sua descoberta não são tomadas em linha de conta. No contexto da descoberta, o investigador foca a formulação de teorias ou de modelos com base num conjunto de hipóteses que podem surgir quer no decurso quer no final da investigação» (Léssard-Hérbert, Goyette e Boutin, 1994: 95).

Ainda que o espartilho metodológico reserve tradicionalmente o processo hipotético-dedutivo e experimental para as abordagens quantitativas e o processo indutivo se adegue naturalmente ao contexto de descoberta, é uma prática cada mais

recorrente as abordagens qualitativas aderirem a uma investigação exploratória que verifique determinadas hipóteses que conduzem à formulação de categorias de observação pré-determinadas, obrigando a investigação a um posterior contexto de prova.

Ao negar o empirismo, elemento fundamental do que designam de modo crítico como filosofia espontânea dos cientistas, Almeida e Pinto (1976) defendem que a metodologia, enquanto prática de investigação, «só pode existir articulada com uma teoria de referência, que comanda o desenrolar dos processos de produção de conhecimentos. E essa articulação define-se portanto numa hierarquia, atribuindo prioridade ao momento teórico» (Almeida e Pinto, 1976:52).

Esta posição não significa, porém, que a pesquisa empírica não seja suscetível de influenciar, também, a teoria. Ao invés, a investigação empírica é reconhecida pelos autores (Almeida e Pinto, 1976) como condição da progressão do trabalho teórico ao suscitar desenvolvimentos teóricos compatíveis com a «zona de manobra» da matriz disciplinar, ao fomentar a clarificação do conteúdo de certos aspetos da teoria, ao obrigar a reformulações parciais desta, ou mesmo, ao limite, exigindo a reestruturação global da matriz.

Nesta linha, Moreira (2007) defende igualmente que, em princípio, é a teoria que estabelece o que observar, embora, a investigação inspirada no paradigma interpretativo conceda à recolha de dados empíricos uma certa autonomia. Como exemplo, é de salientar o caso extremo da *grounded theory*, que enfatiza a dimensão da descoberta da teoria no decurso da investigação, chegando ao ponto de recomendar ao investigador que ignore a literatura de referência existente sobre a problemática em estudo, de modo a evitar ideias formatadas que o possam condicionar. Numa situação destas, o investigador pode ver-se tolhido por um fluxo de dados de tal modo avassalador e ver-se incapacitado de os ordenar, selecionar e extrair significados perante a total inexistência de referentes teóricos.

No nosso entender, julgamos como válida a proposta de Blumer (1969) numa linha mais moderada e que advoga a existência de «conceitos sensibilizadores». Assim, a investigação não se desenvolve no vazio, não parte de uma tábua rasa, sendo, na verdade, guiada por uma sensibilidade especial em relação a determinados conceitos. Com efeito, todo o trabalho de investigação é seletivo, exigindo sempre da parte do investigador a escolha de um objeto, a adoção de uma problemática, de uma perspetiva, de uma metodologia. O investigador desenvolve uma sensibilidade teórica a partir da

qual seleciona os objetos de observação, decide o que perguntar, confirma os seus interesses no decurso da própria investigação, por oposição a outros modelos, nos quais as hipóteses, os objetos de observação e os tipos de análise são abertamente delimitados antes mesmo de se proceder à recolha de dados.

Acreditamos, então, ser possível um diálogo entre os referenciais estabelecidos pela teoria e os dados empíricos, entre o contexto da descoberta e o da redescoberta constante, situação altamente potenciada pela triangulação de dados.

2.2. Do estudo de caso e triangulação

O trabalho de investigação que temos vindo a realizar, até ao momento, inseriu-se predominantemente numa perspetiva diacrónica da realidade, mas doravante, privilegiaremos uma análise mais intensiva, seletiva e focalizada da complexidade sincrónica de um contexto empírico analiticamente fracionado – dois agrupamentos de escolas, compostos pela escola sede e pelas múltiplas subunidades e uma escola não agrupadas situados na mesma zona geográfica.

O enquadramento analítico-concetual que traçámos enformará a construção de uma leitura holística sobre o impacto da liderança do diretor na cultura organizacional dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas enquanto organizações.

Na verdade, os instrumentos ao dispor do investigador

«poderão ser de diversas ordens: reflexão teórica, métodos quantitativos, métodos qualitativos, etc. Mas deverá obedecer, em qualquer caso, a critérios de rigor, adequação ao real, coerência interna, sistematização: uma análise metódica e segura, uma prática de investigação exigente e séria» (Lima, 1995:34).

Considerando a natureza e os objetivos deste estudo, impunha-se uma abordagem descritiva e eminentemente qualitativa para a sua concretização. No entanto, a necessidade de considerar um conjunto variado de intervenientes e de auscultar as

suas percepções e opiniões em relação ao tema em análise levou-nos a incluir, também, o questionário como instrumento de recolha de dados. O presente estudo adota, então, uma posição epistemológica e ontológica que abraça as duas grandes metodologias de abordagem à realidade educacional: a metodologia de análise de dados qualitativos e a metodologia de análise de dados quantitativos.

É nossa convicção que nas Ciências Sociais, nomeadamente no campo da educação, a investigação quantitativa e a investigação qualitativa se complementam deixando para trás antagonismos antigos sem significado. Na investigação educacional, entendemos como adequada a terminologia de Boaventura Sousa Santos (1998) ao designar este ‘entendimento’ paradigmático como “paradigma da pós-modernidade”.

Pelos motivos apresentados, preferimos designar este trabalho de investigação como uma simples aproximação de um *estudo de caso em múltiplos locais* (Bogdan e Binkley, 1994) dado pretendermos descrever, comparar e contrastar, de forma detalhada e exaustiva, um determinado fenómeno dentro do seu contexto. Esta opção ganha consistência pela possibilidade que permite estudar, de forma holística, diferentes facetas de um determinado processo, neste caso a análise das manifestações da cultura organizacional nos agrupamentos de escolas e nas escolas não agrupadas em resultado da ação da liderança dos respetivos diretores, líderes formais das organizações escolares. Com efeito, estudar a escola por “dentro”, exige uma

«actualização de uma perspectiva etnográfica, a vivência e o contacto prolongado do investigador com o contexto social em causa, a penetração num universo de relações sociais complexas em que as práticas, os pontos de vista dos sujeitos, as interpretações e os significados que conferem às acções, são privilegiados» (Lima, 1998a: 31).

O estudo de caso, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), tem como grande objetivo a descrição de forma completa e aprofundada da realidade em causa. Para tal, utilizam-se várias técnicas e instrumentos de colheita de dados, sendo o investigador considerado o principal instrumento de pesquisa, pois, é ele que aplica as várias técnicas e instrumentos e deve privilegiar a informalidade que pressupõe que o investigador faça parte do meio, que o investigue sem constrangimentos mas sem se confundir com ele.

Na investigação educacional, as unidades que ocasionam os estudos de caso são, normalmente, as organizações escolares.

«O desenvolvimento dos estudos organizacionais em geral, e dos estudos organizacionais da escola em particular, está de tal modo ligado ao “estudo de caso”, como recurso metodológico de grande adoção, que se pode mesmo falar de um *formato metodológico* predominante» (Sarmiento, 2000:231).

Sendo que a metodologia de investigação fixa o quadro instrumental da apreensão dos dados e deve, em consequência, harmonizar-se com as técnicas da sua recolha, o estudo de caso exige um campo de investigação pouco construído, logo mais real, pouco limitado, logo mais aberto, pouco manipulável, logo menos controlado (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994) podendo recair sobre um grupo, um indivíduo, uma organização ou uma comunidade ou ainda sobre uma ação, um acontecimento ou processo. O investigador está profundamente implicado ao nível de um estudo aprofundado de casos particulares. O campo de investigação é abordado a partir do seu interior num contexto de descoberta permanente. Yin (1994) reitera esta posição ao defender que o estudo de caso toma por objeto um fenómeno contemporâneo situado no contexto da vida real, realça as fronteiras entre o fenómeno estudado e o contexto por não estarem nitidamente demarcadas, podendo o investigador utilizar fontes múltiplas de dados.

Na verdade, o estudo de caso pauta-se também pelo facto de reunir informações numerosas, pormenorizadas com o intuito de abarcar a totalidade da situação. Para o efeito, o estudo de caso socorre-se de técnicas variadas de recolha de informação. Uma das vantagens do estudo de caso assenta no facto de permitir a conjugação entre diferentes abordagens, nomeadamente das abordagens qualitativa e quantitativa.

Por outro lado, não podemos esquecer que a investigação das culturas organizacionais tem encontrado nos estudos de caso uma realização metodológica compatível, sobretudo, quando se fundamenta numa orientação etnográfica, por eles se mostrarem conciliáveis com o levantamento em profundidade dos sistemas de crenças e valores e dos artefactos organizacionais e das suas implicações nos modos de atuação, nos comportamentos dos atores e nas ações empreendidas nos contextos organizacionais.

Ainda que muito utilizado na área das Ciências Sociais, o estudo de caso apresenta algumas fragilidades ao nível da validade dos resultados alcançados. No que respeita à validade externa, esta metodologia impede a investigação de proceder a

generalizações dada a peculiaridade e singularidade do contexto em estudo. No que respeita à validade interna, um estudo de caso apresenta validade se os resultados apresentados corresponderem à realidade conhecida pelos próprios participantes.

Dada a nossa preocupação em considerar a validade e a fiabilidade interna na condução e desenvolvimento desta tese, um dos pontos fulcrais em qualquer investigação, socorremo-nos do processo de triangulação, na medida que este método proporciona uma redução/minimização de hipotéticos enviesamentos e/ou parcialidades, ao fomentar a credibilidade das interpretações produzidas. Deste modo, usámos como instrumentos de recolha de dados as entrevistas, o inquérito por questionário, a análise documental e a observação participante que constituem o *corpus* de análise deste estudo. Este último ponto foi-nos particularmente importante dada a oportunidade de aceder com mais naturalidade à face oculta, não oficial dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas.

A triangulação é vista como o meio mais eficaz de realização da confirmação e interpretação da informação. Esta torna-se bastante relevante no estudo de caso na medida em que impede que a unilateralidade de uma observação, de um documento ou de um depoimento se possa sobrepor à realidade, em todo o seu conjunto e complexidade. O cruzamento de informação possibilita explicar o que eventualmente não converge, a partir de outras fontes ou ângulos de visão e confirmar mais seguramente o que converge. Com efeito, a triangulação da informação permite detetar sempre que ocorre a divergência entre os dados, um ponto de tensão, a contradição, a expressão de um modo singular de ser ou de pensar e agir.

Ainda que radique noutras áreas do saber, nomeadamente, na topografia e na navegação, a triangulação permite a utilização de múltiplos pontos de referência que convergem num conhecimento mais focalizado da realidade social visto serem usadas diferentes aproximações teóricas e metodológicas numa mesma investigação.

Denzin (1975), responsável pela divulgação da triangulação nas Ciências Sociais, aponta quatro tipos de triangulação: a triangulação de dados, a triangulação de investigadores, a triangulação teórica e, finalmente, a triangulação metodológica. A triangulação de dados, muito usual na prática de investigação social, baseia-se na conjugação de múltiplas fontes de informação sobre um mesmo objeto de conhecimento, no intuito de fazer contrastar a informação recolhida. Se a informação proveniente dessas fontes coincidir, a evidência adquire uma força redobrada. A triangulação de investigadores pressupõe a existência de equipas multidisciplinares

oriundas de diversas áreas de conhecimento e que investigam um mesmo objeto sob vários pontos de vista. A triangulação teórica, a mais básica mas a menos suscetível de ser usada na investigação social, consiste na análise dum problema partindo de diferentes perspetivas de análise e de hipóteses distintas, com o objetivo de abrir o campo interpretativo. A triangulação metodológica abarca duas modalidades: a triangulação intramétodo e a triangulação entre métodos. A primeira aplica-se quando o investigador escolhe um único método ou estratégia de investigação, empregando, porém, diversas técnicas de recolha e análise de dados ou quando repete o mesmo método em situações e momentos distintos. Na base está a necessidade de comprovar a validade e a fiabilidade da informação recolhida inicialmente. A triangulação entre métodos permite a combinação de métodos de pesquisa na medição de uma mesma unidade de análise constituindo, assim, um veículo para a validade cruzada quando se atingem os mesmos resultados com métodos distintos embora focalizados na mesma dimensão do problema de investigação.

Na medida em que a triangulação procura confirmar a validade dos resultados da investigação, a independência constitui uma ferramenta fundamental no trabalho do investigador e da qual não pode prescindir. Ainda que as diferentes estratégias de investigação sejam usadas independentemente umas das outras, devem, no entanto, convergir para a medição dos mesmos conceitos teóricos por trilhos diferentes.

A triangulação metodológica e de fontes de informação bem como o envolvimento prolongado junto do objeto de estudo são estratégias potenciadoras do rigor e da validade da investigação. Esta opção possibilitou-nos recolher diversos dados junto dos atores escolares, fomentando uma análise holística e contextualizada do fenómeno em estudo, afastando algumas fragilidades que alguns métodos de recolha de dados possam apresentar. Na verdade, recorreremos a técnicas de recolha direta e indireta, conjugámos técnicas qualitativas e quantitativas e procurámos, ainda, apurar o ponto de vista dos diferentes atores organizacionais. Importa, ainda, referir que a nossa moldura teórica-concetual apresenta contributos oriundos de diversas áreas disciplinares (são exemplos, a sociologia da educação, a sociologia das organizações, a psicologia, a antropologia, ou a teoria das organizações), ancorada pela arquitetura legislativa que sustenta a gramática escolar do sistema educativo português numa perspetiva diacrónica. Assim, arriscamo-nos, ainda, a referir que, não sendo prioritário e intencional, a triangulação teórica foi sempre um aspeto recorrente neste trabalho.

No âmbito deste trabalho de investigação social, pareceu-nos ser possível articular, combinar e conjugar, sem recorrer à subordinação, as abordagens qualitativas e quantitativas, alcançar uma informação mais profunda e diversificada. Acresce que os resultados do estudo apresentarão, certamente, um grau de validade mais consistente, a teoria será reforçada, no caso de ser confirmada e a comparabilidade dos dados será facilitada.

3. Técnicas, instrumentos de recolha e tratamento de dados

Na base das técnicas de recolha de dados estão ações fundamentais como observar, ler e perguntar. Na investigação de carácter social, a utilização da informação disponível constitui uma ferramenta indispensável ao investigador. Como exemplo de investigação documental, podemos referir a revisão da literatura.

Quando inicia uma investigação, definido que está o campo de trabalho, o investigador, grosso modo, tem à sua disposição um manancial de informação que necessita de ser recolhida e trabalhada de modo a que possa ser convertida em dados.

De modo genérico, as fontes de dados podem dividir-se em duas grandes categorias: os dados primários e os dados secundários. Sempre que possível e na busca de uma hipótese de trabalho, o investigador deve privilegiar os primeiros visto que são intencionalmente obtidos mediante a aplicação de questionários, entrevistas ou observação tendo apenas por base o objeto de estudo enquanto os segundos existem independentemente da intervenção do investigador, logo são produzidos no âmbito de um contexto diferente do da investigação (por exemplo, projetos educativos, planos de atividade anuais e plurianuais, projetos curriculares de escola, planos de melhoria, relatórios anuais, relatórios da Inspeção-Geral da Educação e Ciência).

3.1. Procedimentos de recolha de dados

A definição dos procedimentos inerentes à recolha de dados está subordinada ao tipo de informação necessária ao esclarecimento do problema da investigação. No nosso caso, julgámos pertinente decidir onde queríamos chegar com cada técnica e, por esse motivo, traçámos um plano de pesquisa, sabendo *a priori* que seria sempre um plano aberto e provisório.

Logo à partida, o nosso plano de pesquisa considerou de grande validade e pertinência a pesquisa bibliográfica de obras e artigos de referência à qual já nos referimos, amplamente, nos capítulos anteriores e que optámos por separar da análise documental referente aos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas produzidos pelos próprios ou sobre os próprios. A observação direta, o inquérito por questionário e a entrevista semi-estruturada completaram o rol de procedimentos de recolha de dados selecionados.

A observação direta funcionou como uma espécie de aproximação ao local de estudo embora não tivesse sido tão conseguida como estava inicialmente previsto. A aplicação do inquérito por questionário aos docentes dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas teve como principal objetivo retratar as representações dos professores no que respeita ao impacto da liderança do diretor na (re)construção da cultura organizacional. As entrevistas semi-estruturadas aos diretores serviram ao propósito de conhecer esse impacto a partir da primeira pessoa, dos principais constrangimentos ou pontos fortes sentidos no governo das escolas quanto à temática em estudo.

Em todos os procedimentos realizados e, de modo a evitar situações controversas frequentes nas Ciências Sociais, pensamos ter diligenciado no sentido de acautelar todas as situações eticamente menos claras na medida em que procurámos obter o consentimento esclarecido dos participantes no estudo e, por aí, respeitando o direito à privacidade, assegurámos o anonimato e garantimos a confidencialidade da informação. Com efeito, as questões éticas

«colocam-se em todas as fases de uma investigação, desde a escolha do tema e a definição das questões de pesquisa, passando pela seleção dos participantes, até ao modo

de acesso ao terreno, à forma de recolha dos dados, aos procedimentos de análise adoptados, à redacção do texto e à própria publicação dos resultados» (J. Lima, 2006:139).

O consentimento esclarecido consiste na opção que deve ser assegurada pelo investigador aos sujeitos envolvidos no estudo de nele quererem participar ou não, depois de convenientemente informados sobre a natureza da pesquisa, os seus propósitos, riscos e benefícios, características e condições de realização. Na medida em que os sujeitos participantes no estudo são adultos e pessoas esclarecidas tomaram consciência exata da natureza e dos riscos da situação para a qual foram convidados a participar. Na verdade, o consentimento esclarecido pressupõe não só um regime de voluntariado que pode ser interrompido em qualquer altura bem como uma informação completa sobre o estudo. A informação a fornecer aos participantes deve conter a identificação do investigador, a explicitação dos propósitos do estudo e dos procedimentos a utilizar, um esclarecimento sobre a duração provável da participação, a descrição de eventuais riscos ou compensações pelos danos sofridos, informação sobre eventuais benefícios, informação sobre a preservação da confidencialidade dos dados disponibilizados e respetivo armazenamento e, ainda informação sobre possíveis mecenas da investigação (J. Lima, 2006).

O anonimato foi assegurado aos participantes neste estudo ao dissociar a identidade dos indivíduos da informação que disponibilizam visto que não se registaram quaisquer identificações pessoais.

A confidencialidade implica um entendimento claro entre o investigador e o sujeito da investigação no que respeita à utilização a dar aos dados recolhidos. Uma vez que o investigador assegura a confidencialidade, a identidade do indivíduo que faculta os dados não deve ser revelada.

De modo a garantir todas estas questões éticas, antes de entrarmos no terreno, ensaiámos a legalização de tratamento automatizado de dados pessoais e, por isso, submetemos à Comissão Nacional de Protecção de Dados uma notificação de tratamento de dados pessoais que nos foi concedida em 18 de setembro de 2012. Concluído este processo, submetemos os instrumentos de recolha de dados na plataforma eletrónica da Direção-Geral de Educação (DGE), na secção Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar, tendo obtido a respetiva autorização em 25 de setembro de 2012 (cf. Anexo 1).

Cumpridos estes preceitos legais e éticos, foram expedidas cartas endereçadas aos diretores de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas selecionados com o objetivo de lhes solicitar autorização para a aplicação dos instrumentos de recolha de dados nas organizações escolares que dirigem (cf. Apêndices 1).

A análise documental

A utilização de informação disponível, qualquer que seja o seu carácter, formato ou suporte é imprescindível quando se trabalha na área da investigação social. A revisão da literatura é um bom exemplo da análise documental embora se estenda também a outro tipo de documentos.

Por documento entendemos todo o material informativo acerca de um determinado fenómeno que existe independentemente da ação do investigador. A sociedade atual produz uma infinidade de documentos que constituem marcos significativos da cultura dessa sociedade e que estão cada vez mais acessíveis através dos meios eletrónicos. As novas tecnologias facilitam ao investigador não só o acesso e a pesquisa documental como também permitem a sua transferência, arquivo e manipulação.

A análise documental envolve procedimentos diversificados, dada a multiplicidade de documentos suscetíveis de fornecer elementos válidos para a pesquisa. Tendo em conta o objeto de estudo da presente investigação, a análise documental recaiu sobre dois níveis distintos: por um lado, o acervo que nos permitiu fazer a revisão da literatura e inteirarmo-nos sobre o estado da arte relativamente aos conceitos que suportam a moldura teórica deste estudo e, por outro, os documentos normativos e que se referem à arquitetura legislativa diacrónica e, ainda, aos documentos institucionais de carácter público norteadores da vida organizacional dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, nomeadamente, os que se referem aos projetos educativos, planos e relatórios de atividades anuais e plurianuais, projetos curriculares, relatórios de avaliação externa entre outros disponíveis nas respetivas páginas eletrónicas.

De acordo com Moreira (2007), a recolha de dados a partir da análise documental apresenta como principais vantagens a grande utilidade nas investigações primárias (a

revisão bibliográfica ajuda à formulação do problema, à definição de hipóteses e da população de estudo e à seleção da metodologia a usar); a não reatividade (os documentos podem ser produzidos em contextos naturais de interação social ao contrário da informação obtida diretamente pelo investigador mediante técnicas de observação ou inquéritos. A ausência do fator investigador não provoca preocupações com as reações que este possa provocar nas pessoas quando sabem que estão a ser investigadas); a exclusividade (o conteúdo de certos documentos são absolutamente singulares e inacessíveis por outros meios) e a historicidade (desde que devidamente armazenados ou arquivados, os documentos permanecem no tempo).

No que respeita aos inconvenientes da análise documental, podemos salientar a seletividade na produção e na conservação ou arquivo do material documental, na própria natureza secundária do material documental, na interpretabilidade múltipla e mutável do material documental, dependendo do contexto e do tempo.

A utilização da documentação disponível por parte do investigador social deverá sempre ser acompanhada da respetiva avaliação e interpretação do material documental recolhido. Para o efeito, o investigador pode recorrer à triangulação dos dados e, assim, minimizar eventuais riscos. Significa isto que a informação recolhida por esta via pode ser tratada da mesma forma que a proveniente da observação direta ou da aplicação de inquéritos por questionário ou entrevista.

Com a análise dos referidos documentos, pretendemos fazer uma primeira aproximação à forma como os agrupamentos de escolas ou as escolas não agrupadas definem a sua situação, como mobilizam os seus recursos e como constroem as suas manifestações da cultura organizacional. Procurámos, a partir da consciência discursiva dos atores verificar como estes justificam as condições interrelacionais e os contextos da sua ação. Estes documentos, à partida, agrupam numa perspetiva de síntese as situações mais relevantes para o quotidiano organizacional dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, as unidades orgânicas a estudar. Através da interpretação destes documentos, tentámos compreender como os professores constituem a sua identidade organizacional e consolidam a sua forma de encarar a escola a partir das diretrizes emanadas pela liderança estratégica do diretor. Com efeito, a

«consulta documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença está na natureza das fontes (...) a pesquisa documental vale-se de materiais que não

receberam ainda um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objectivos da pesquisa» (Gil, 1994:73).

No entanto, procurámos ter sempre presente que, por um lado, a quantidade e diversidade de informação colhida exige tempo e capacidade para ser transformada em dados pertinentes e capazes de sugerirem reflexões que ajudem a responder às questões formuladas no estudo e, por outro, que o tempo nos foge das mãos. A possibilidade de enviesamento na informação recolhida, provocada pelas interferências que as características individuais do sujeito e a sua reação à situação podem ocasionar, é passível de proporcionar certas limitações a este tipo de estudo.

Observação direta

A observação na área da investigação social assenta na busca de realismo e na reconstrução de significado, em que o investigador junta à sua versão o ponto de vista dos sujeitos estudados. Por isso, o investigador de campo para além de ser um observador participante é, simultaneamente, um entrevistador ativo, um analista que contrasta sobre os mesmos temas os dados produzidos a partir de inquéritos, de documentos, da observação e de experiência participativa (Moreira, 2007).

Na verdade, a observação direta abre a possibilidade ao investigador de captar os comportamentos sociais e culturais dos sujeitos da investigação no momento em que são produzidos, sem recurso a qualquer tipo de mediação. Nestas circunstâncias, o campo de observação é amplo e natural, facto que proporciona ao investigador um verdadeiro contexto de descoberta.

Importa, também, salientar que a observação deve ser realizada, efetivamente, pelo investigador na primeira pessoa, sem possibilidade de delegação; o período de observação deve ser suficientemente prolongado ocorrendo no habitat natural do grupo de modo a que o investigador possa ver o mundo com os olhos dos sujeitos estudados.

A entrada nos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas verificou-se, sempre, a partir, da direção, situação que nos conferiu junto dos respetivos corpos docentes alguma credibilidade e confiança. Acresce o facto de termos trabalhado numa das três instituições nos finais da década de 90 e de termos, por isso, um conhecimento

bastante consolidado da realidade organizacional. Apesar de todos os contextos nos serem maioritariamente favoráveis e conhecidos enquanto docente, procurámos sempre uma postura moderada, pouco interventiva nas dinâmicas organizacionais que estávamos a observar.

De todas as visitas que fizemos aos agrupamentos e escolas não agrupadas fomos anotando no nosso diário de campo, algumas informações que nos foram parecendo relevantes e que foram, posteriormente, alvo de tratamento. Por motivos profissionais, a nossa presença no campo de trabalho não foi tão assídua e regular conforme gostaríamos.

O inquérito por questionário

Usado por Weber desde os finais do século XIX, o inquérito por questionário, enquanto estratégia dominante da pesquisa social, surge a partir da segunda Guerra Mundial.

Muito utilizado na investigação quantitativa, o inquérito por questionário é a técnica de construção de dados que mais se compatibiliza com a racionalidade instrumental e que tem predominado nas ciências e na sociedade em geral.

Quer no caso da entrevista quer no caso do questionário, as questões apresentadas refletem o objetivo que se quer verificar, isto é, as hipóteses ou questões inerentes à investigação e, por este motivo, a primeira etapa ao elaborar estes instrumentos prendem-se com a designação adequada das variáveis, visto que constituem os conteúdos do que se pretende medir.

Longe de ser uma simples e banal compilação de questões, a construção de um questionário exige do investigador um trabalho aturado por exigir esforço e atenção. O inquérito por questionário consiste numa técnica de recolha que se apoia numa série de questões estandardizadas e pré-determinadas colocadas a um conjunto extenso de indivíduos, de acordo com uma formulação e uma ordem uniformes e previamente estipuladas pelo investigador.

O questionário tem por principais objetivos estimar grandezas «absolutas» e grandezas «relativas», descrever uma população e verificar hipóteses, sob a forma de

relações entre duas ou mais variáveis (Moreira, 2007). Quivy e Campenhoutd (1998) defendem que o questionário é um método especialmente adequado quer para conhecer uma população enquanto tal no que respeita em particular às suas condições e modos de vida, os seus comportamentos, os seus valores ou as suas opiniões, quer para analisar um fenómeno social que se julga poder apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão, quer para inquirir um grande número de pessoas e em que se levanta um problema de representatividade.

Visto tratar-se de um procedimento padronizado, o questionário deverá ser essencialmente constituído por perguntas fechadas ou de resposta fixa, embora sejam possíveis as perguntas abertas¹² (de resposta livre). Uma vez que o investigador determinou previamente as diversas opções sugeridas, o sujeito limita-se a assinalar a (as) opção(ões) adequada(s) ao seu caso.

As respostas deverão ser listadas verticalmente e codificadas numericamente de modo a facilitar a transferência da resposta verbal para um ficheiro informático, para posterior tratamento estatístico. Este facto implica que o investigador proporcione ao sujeito respondente um conjunto de opções exaustivo e dê indicações precisas quanto ao número de opções a assinalar.

Na verdade, as questões fechadas apresentam um mesmo quadro de referência para todos os respondentes. Para além disso, oferecem grande rapidez e comodidade de registo; criam a possibilidade de centrar as respostas dos sujeitos nas opções tidas como relevantes, permitem a facilidade da gravação das respostas no computador logo que terminada a recolha e asseguram a comparabilidade das respostas fornecidas. Todavia, os questionários apresentam, também, inconvenientes, nomeadamente, quando deixam de parte as alternativas relevantes não previstas pelo investigador, quando as alternativas propostas correm o risco de sugerir as respostas aos que não têm opinião formada sobre a área em estudo. As questões fechadas exigem, também, um conhecimento prévio e exaustivo por parte do investigador sendo que as opções de resposta podem não ter o mesmo significado para todos os respondentes.

O questionário, adequado a estudos extensivos, ao medir determinados atributos de uma população, a partir de uma amostra tida como representativa, está, frequentemente, associado à investigação quantitativa, podendo ser conotado com o

¹² Ao aplicar um questionário com número significativo de questões abertas, o investigador corre o risco de ficar submerso por uma quantidade de informação que não conseguirá, certamente, em tempo útil codificar e interpretar.

paradigma positivista na medida em que o investigador recorre a técnicas de análise estatística para o tratamento de dados.

Dado que a dicotomia qualitativo/quantitativo se esbateu nos nossos dias, a conjugação do questionário com outras técnicas pode trazer ao presente estudo uma grande mais-valia em termos de complemento/contraste e de validação de dados. A aplicação dos questionários aos docentes dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas serviu como ponto de partida para a investigação empírica, sendo, em parte, aplicados numa primeira fase como forma de aproximação ao terreno. Para além de nos permitir fazer uma radiografia da população docente, foi, também, nossa intenção que os questionários nos fornecessem pistas para a elaboração do guião das entrevistas aos diretores das organizações escolares.

Para o efeito, elaborámos duas versões de questionários, partindo de uma matriz comum, uma versão a aplicar aos docentes dos agrupamentos de escolas e outra a aplicar aos docentes das escolas não agrupadas. As duas versões divergiram em certos aspetos específicos de cada tipologia organizacional. Por exemplo, não é válido perguntar aos docentes de uma escola não agrupada se o diretor visita regularmente todos os estabelecimentos que compõem o agrupamento. Ambas as versões do questionário são constituídas por três grandes blocos temáticos:

I. O primeiro bloco é constituído por um conjunto alargado de questões que procuram caracterizar globalmente o respondente a partir de dados que possam vir a assumir-se como variáveis de controlo no que respeita não só a dados pessoais, como também a dados profissionais;

II. O segundo bloco do questionário procura averiguar a posição dos respondentes no que respeita à sua motivação e satisfação profissional;

III. O terceiro bloco, o mais extenso, procurou posicionar os respondentes face à ação do diretor dos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas no que toca à:

- a) à missão, visão e valores;
- b) ao compromisso com a organização escolar;
- c) ao ambiente escolar e
- d) à cultura da organização.

Uma vez construído, o instrumento foi testado em atores com posições semelhantes noutras unidades não selecionadas (cf. Apêndice 2). A situação de pré-teste¹³ serviu, então, para verificarmos se as questões fazem sentido, se são entendidas da mesma forma, se provocam as respostas esperadas, se existem perguntas inúteis, inadequadas, demasiado difíceis, se a categorização das respostas e a sua codificação está correta, se a sequência lógica e a duração de preenchimento são adequadas, se as instruções são adequadas e, ainda, se um número significativo de sujeitos se recusa a responder. Aproveitámos, também, para avaliar as dimensões do mesmo bem como o seu aspeto gráfico.

Nesta fase de pré-teste, foram detetados alguns aspetos que entendemos reformular e melhorar. A partir das indicações fornecidas por estes respondentes, remodelámos algumas frases por constituírem proposições demasiado extensas e envolverem mais do que uma ideia.

Posteriormente, o questionário foi submetido à apreciação e validação de dois especialistas da área, os quais foram unânimes em pronunciarem-se sobre o melhoramento do terceiro bloco. A sua proposta levou-nos a modificar a escala de tipo de Likert usada, a utilizar frases com sentido negativo e a agrupar alguns itens. A opção por uma escala com seis níveis pretende evitar a escolha do nível central três. Dado que os níveis três ou quatro se situam num dos dois blocos criados, esta escala leva o respondente a posicionar-se quanto ao que lhe é perguntado (cf. Apêndice 3).

Sabendo da dificuldade que este tipo de instrumento de recolha de dados encontra atualmente no terreno junto do corpo docente quanto à taxa de devolução, fizemos distribuir os questionários por todos os professores dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas estudadas que aceitaram colaborar connosco no presente estudo. Consoante a tipologia das unidades orgânicas selecionadas foram distribuídas as versões 1 ou 2 dos questionários. Conforme combinado, passadas duas semanas, depois de submetidos à apreciação dos respetivos Conselhos Pedagógicos, foram recolhidos 248 questionários (cf. Quadro 49).

¹³ O pré-teste foi aplicado a seis docentes de um agrupamento de escolas e a seis docentes de uma escola não agrupada, unidades orgânicas não selecionadas para este estudo.

Quadro 49 – Distribuição e devolução de questionários

	N.º questionários distribuídos	N.º de questionários devolvidos	Taxa de devolução
<i>Agrupamento das Ciências</i>	130	88	67,692%
<i>Agrupamento das Letras</i>	143	91	63,636%
<i>Escola das Artes</i>	107	69	64,485%
Total	380	248	65,263%

Cientes da saturação deste tipo de abordagem, atendendo à multiplicidade de solicitações com que os professores se veem confrontados, em todas as unidades orgânicas foi solicitada a colaboração dos coordenadores de departamento curricular, por intermédio dos diretores, no sentido de distribuírem e receberem os questionários preenchidos, tendo nós tido o cuidado de definir os prazos de entrega. Os questionários foram distribuídos pelas várias unidades orgânicas durante os meses de outubro e novembro de 2012, precisamente no último ano do mandato de todos os diretores dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. O facto de estarmos na reta final dos mandatos, à altura da aplicação dos questionários, permitiu aos professores e mesmo aos diretores posicionarem-se com mais propriedade sobre a problemática em estudo – o impacto da liderança dos diretores na cultura organizacional escolar. Por considerarmos este aspeto altamente pertinente, retardámos o mais possível o momento da recolha de dados junto da amostra selecionada.

Tendo sido devolvidos 248 questionários num universo de 380 (65,263%) considerou-se que aquele número de professores seria suficiente como amostra. Na verdade, «para que uma amostra represente com fidedignidade as características do universo deve ser composta por um número suficiente de casos» (Gil, 1994:98).

Importa, ainda, referir, que análise estatística dos questionários foi efetuada com o auxílio do *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 21.0, que se apresenta como uma «poderosa ferramenta informática que permite realizar cálculos estatísticos complexos» (Pereira, 2006:15). Esta ferramenta é essencialmente usada para a análise de dados na área das Ciências Sociais e da Psicologia.

Sendo o questionário um instrumento recorrente em muitos trabalhos de investigação na área das Ciências Sociais, parece muito fácil elaborar um questionário mas não é fácil elaborar um bom questionário. Por outras palavras,

«não é fácil escrever um questionário que forneça dados que permitam testar adequadamente as hipóteses de investigação. Porque as hipóteses a testar são as Hipóteses Operacionais e estas dependem de três aspectos da investigação: as naturezas das Hipóteses Gerais, os métodos da investigação e os métodos para analisar os dados» (Hill e Hill, 2005:83).

A entrevista semi-estruturada

Ainda que o inquérito por questionário dê voz aos sujeitos da investigação, este instrumento apresenta algumas limitações que podem ser minimizadas quando o investigador recorre, também, à entrevista.

Na verdade, um dos processos mais diretos que o investigador tem à sua disposição para se apropriar de informação sobre um determinado fenómeno, consiste na formulação de perguntas aos sujeitos que, de certo modo, nele estão envolvidos. As respostas facultadas por cada sujeito vão refletir as suas perceções e interesses. Na medida em que sujeitos diferentes possuem perspetivas distintas é suscetível que possa emergir um quadro representativo da ocorrência ou ausência dos fenómenos e, desta forma, possibilitar ao investigador uma base para a sua interpretação.

Quer os questionários quer as entrevistas são processos para «adquirir dados acerca das pessoas, sobretudo *interrogando-as* e não *observando-as*, ou recolhendo amostras do seu comportamento» (Tuckman, 2000:308).

A investigação qualitativa tem na entrevista um instrumento privilegiado na recolha de dados, sendo seguramente a técnica mais utilizada na investigação social. É uma forma muito válida de aceder às perceções das pessoas, aos significados e definições das situações e às construções da realidade. A entrevista «consiste numa conversa intencional entre duas pessoas com o objectivo de obter informações» (Bogdan e Bilken, 1994:134). Com efeito, a entrevista possibilita a «recolha de dados de opinião que permitem não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo» (Estrela, 1994:342).

Na verdade, a entrevista assegura uma verdadeira troca

«durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reacções, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objectivos da investigação e permite que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade» (Quivy e Campenhoudt, 1998: 192).

O carácter descritivo de um estudo de caso não pode, efetivamente, cingir-se à simples radiografia mais ou menos superficial do objeto estudado da mesma forma que não pode ficar adstrita às camadas ou manifestações visíveis de um determinado fenómeno. É necessário mergulhar profundamente na interpretação fornecida pelos atores, na compreensão do sentido que atribuem aos seus atos e aos dos outros.

Considerando a entrevista qualitativa como uma espécie de conversa, provocada explicitamente pelo entrevistador, dirigida a pessoas selecionadas com base num plano de investigação em função de determinadas características, com uma finalidade de tipo cognoscitivo, guiada pelo entrevistador e assente num esquema flexível de interrogação (Moreira, 2007:204), esta pode ser mais ou menos estruturada.

Julgámos, então, que com a realização de entrevistas de tipo semi-estruturado¹⁴ conseguiríamos aprofundar o discurso oficial e imediato dos inquiridos a propósito do impacto da liderança do diretor na construção da cultura organizacional escolar. Este tipo de entrevista, muito usada na investigação educacional, pelo recurso a um guião¹⁵ concilia rigor e liberdade que é dada ao entrevistado para expor as suas ideias e responder ao investigador. O guião permite, por seu lado, uma segurança maior ao investigador para que não deixe derivar a entrevista. O guião serve, também, de ajuda para estabelecer algumas categorias pré-definidas pelo investigador.

Comparativamente com outras técnicas, a entrevista apresenta algumas vantagens, nomeadamente no que respeita à grande variedade de informação, à previsão de erros e hipóteses não equacionadas, à eficácia no acesso a informações difíceis, à clarificação e acompanhamento das perguntas e respostas num quadro de interação direto, personalizado, flexível e imediato. De maneira a minimizar o efeito do

¹⁴ As entrevistas semi-estruturadas são caracterizadas pelo emprego de uma lista de perguntas ordenadas e redigidas da mesma forma para todos os entrevistados, porém de resposta livre ou aberta.

¹⁵ Para consultar o guião final das entrevistas, ver o Apêndice 4.

entrevistador, todas as entrevistas foram realizadas pela mesma pessoa, neste caso, a própria investigadora.

No presente trabalho, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas¹⁶ ou, como designa Bell (2002:122) “entrevistas guiadas ou focalizadas” ou ainda “entrevistas semidirectivas”, segundo Quivy e Campenhoudt (1998), que foram centrais para a recolha de dados e respetiva construção analítica visto que se pretendeu chegar ao «sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados» (Quivy e Campenhoudt, 1998:192).

O critério que presidiu à seleção dos atores escolares entrevistados foi o facto dos diretores, logo à partida, encarnarem o papel de líderes formais das organizações escolares. A experiência proporcionada pelas entrevistas foi riquíssima na medida em que o inquérito por entrevista apresenta como principal característica

«a adaptabilidade. Um entrevistador habilidoso consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos, coisa que o inquérito nunca poderá fazer. A forma como determinada resposta é dada (o tom de voz, a expressão facial, a hesitação, etc.) pode fornecer informações que uma resposta escrita nunca revelaria» (Bell, 2002:118).

Antes de aplicação das entrevistas aos diretores das organizações escolares selecionadas, julgámos pertinente a realização de uma entrevista piloto que funcionasse como uma espécie de ensaio, um pré-teste com finalidades semelhantes ao realizado para os questionários aplicados aos docentes.

Foram, então, realizadas três entrevistas aos diretores dos Agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas selecionadas. As referidas entrevistas, gravadas em suporte áudio, tiveram a duração aproximada de uma hora e meia cada. Na impossibilidade de entrevistar todos os sujeitos no processo de (re)construção da cultura organizacional escolar, a figura do diretor, enquanto rosto cimeiro da organização escolar, dispõe de uma visão estratégica globalizante que nos permitirá desocultar e confirmar determinados aspetos relevantes nas dinâmicas organizacionais.

Com efeito, os dados qualitativos recolhidos através da aplicação de entrevistas possibilitam descrições, explicações e interpretações a vários níveis. O investigador

¹⁶ Dado que todas as entrevistas foram gravadas com recurso a suporte áudio tendo sido, posteriormente, passadas a escrito. Os protocolos foram, depois, dados a ler aos entrevistados, tendo-lhes sido dada a possibilidade de corrigir eventuais aspetos menos consentâneos com o seu pensamento.

pode, a partir deles, projetar o seu pensamento para além das questões formuladas em hipóteses e quadros conceptuais e epistemológicos de partida.

Apesar do percurso metodológico mais frequente adotado para o estudo sociológico e organizacional da problemática da cultura organizacional se pautar por estratégias de investigação de tipo qualitativo, nomeadamente pelo uso quase exclusivo das entrevistas, tem vindo progressivamente a esboçar-se uma tendência de complementaridade metodológica, procurando-se incorporar as duas vertentes empíricas: as análises quantitativas e qualitativas – aliás, tendência congruente com as mais recentes orientações ao nível teórico, que apontam para abordagens da problemática da cultura organizacional cada vez mais de inspiração multiparadigmática.

Amostragem e seleção

Por não fazer muito sentido falar-se em amostragem nos estudos qualitativos, visto não se pretender uma representatividade estatística, foi nosso objetivo procurar neste estudo uma representatividade social.

Ainda assim, foi necessário proceder à seleção dos sujeitos a observar. A constituição da nossa amostra teve em conta a seleção de respondentes suscetíveis de maximizar o quadro teórico e, por isso, podemos, falar de uma amostra intencional (ao contrário da amostra acidental) respeitando o princípio da diversidade e o princípio da saturação.

O princípio da diversidade refere-se à necessidade de assegurar que uma investigação qualitativa tem em linha conta a heterogeneidade inerente ao objeto de estudo ao abordar a realidade considerando as variações necessárias. Desta forma, importa acautelar não só a variedade de sujeitos a inquirir como também a variedade de situações existentes. A diversificação externa pressupõe a diversidade de atores organizacionais ou situações no contexto social a explorar e a diversidade interna prevê a variedade dentro de um determinado grupo ou situação (Guerra, 2006).

No que respeita ao princípio da saturação, este serve para orientar o investigador sobre o momento em que deve suspender a recolha de dados, de modo a evitar o desperdício de recursos e de tempo dada a possibilidade de generalizar os resultados ao universo de trabalho a que o grupo pertence. A saturação teórica significa que o

conceito que emergiu dos dados não está a ser modificado quando submetido a diversos contextos empíricos, no sentido em que não aparecem novas propriedades. A saturação empírica significa que os dados recolhidos não acarretam informação que fundamente a recolha de novo material uma vez que a informação começa a ser repetitiva.

Na medida em que esta investigação em particular não se pode realizar sobre a totalidade social que é objeto de estudo, todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, seleccionámos, então, um subconjunto dessa realidade. Logo no início do processo de pesquisa a par da resolução dos problemas de acesso aos dados, a amostragem constitui a primeira operação empírica a efetuar. A amostragem é «o procedimento através do qual se extrai de um conjunto de unidades que constituem o objeto de estudo (*a população*), um número reduzido de casos (*a amostra*), selecionados por critérios que permitem a generalização a toda a população dos resultados obtidos» (Moreira, 2007: 111).

De acordo com Tuckman (2000), a especificação do grupo que constitui a população é uma etapa inicial do processo de amostragem que afeta a natureza das conclusões que se possam vir a extrair de um determinado estudo. Se a população for definida de modo muito amplo, a validade externa e eventuais generalizações serão maximizadas, ainda que uma tal definição possa dificultar a obtenção de uma amostra representativa e, assim, possa requerer uma amostra de dimensão muito ampla. Contrariamente, definir a população de modo muito restrito pode facilitar a seleção de uma amostra adequada, porém, vai restringir as conclusões e a generalização à população especificamente usada, o que pode não ser consistente com o objetivo em estudo.

No nosso caso e por conveniência do investigador, os estabelecimentos escolares selecionados, agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas pertencem todos ao mesmo concelho embora a sua seleção, em particular, tenha obedecido a um critério em particular, facto que nos permite de certa forma falar em amostra intencional. Como critério de diversificação externa, todas as unidades selecionadas obtiveram as menções de *Muito Bom* no Domínio da Liderança e *Bom* no Domínio dos Resultados, na última Avaliação Externa realizada pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência. Como critério de diversificação interna, procurámos, por um lado, ouvir os líderes das organizações escolares e, por outro, todos os sujeitos que compõem o corpo docente.

Quadro 50 – Composição da amostra

	Questionários		Entrevistas	
	População: docentes	Amostra	População: diretores	Amostra
<i>Agrupamento das Ciências</i>	130	88	1	1
<i>Agrupamento das Letras</i>	143	91	1	1
<i>Escola das Artes</i>	107	69	1	1
Total	380	248	3	3

No que respeita aos questionários, instrumento de recolha de dados aplicado ao corpo docente da escola não agrupada e dos agrupamentos de escolas que foram selecionados para o presente estudo, a amostra é inferior à população em virtude da taxa de devolução registada.

No que respeita às entrevistas, o quadro 50 evidencia que a amostra obtida coincide com a população total, em resultado da elevada disponibilidade dos diretores dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas em colaborar neste estudo.

3.2. Procedimentos de análise e tratamento dos dados

De início, as opções metodológicas tomadas quanto às estratégias quantitativas e estratégias qualitativas condicionam a análise dos resultados da investigação. Na investigação quantitativa¹⁷, tendo em conta a aplicação de questionários, os investigadores recorrem maioritariamente a técnicas padronizadas de análise estatística. Ao invés, no campo da investigação qualitativa, os procedimentos e técnicas de análise adotados fundamentam-se frequentemente na abordagem pessoal interpretativa e criativa dos investigadores.

Porém, em ambos os casos, a análise dos dados inicia-se com a redução desses dados. No que respeita à análise quantitativa, o processo corresponde à análise de

¹⁷ Moreira (2006) é da opinião que a investigação quantitativa tem reconhecidamente sofrido, nas duas últimas décadas, de um certo desabono junto dos investigadores, nomeadamente no território das Ciências da Educação. O autor justifica o facto com a impressão de que os métodos quantitativos são muito rígidos, de elevada complexidade e de difícil aplicação.

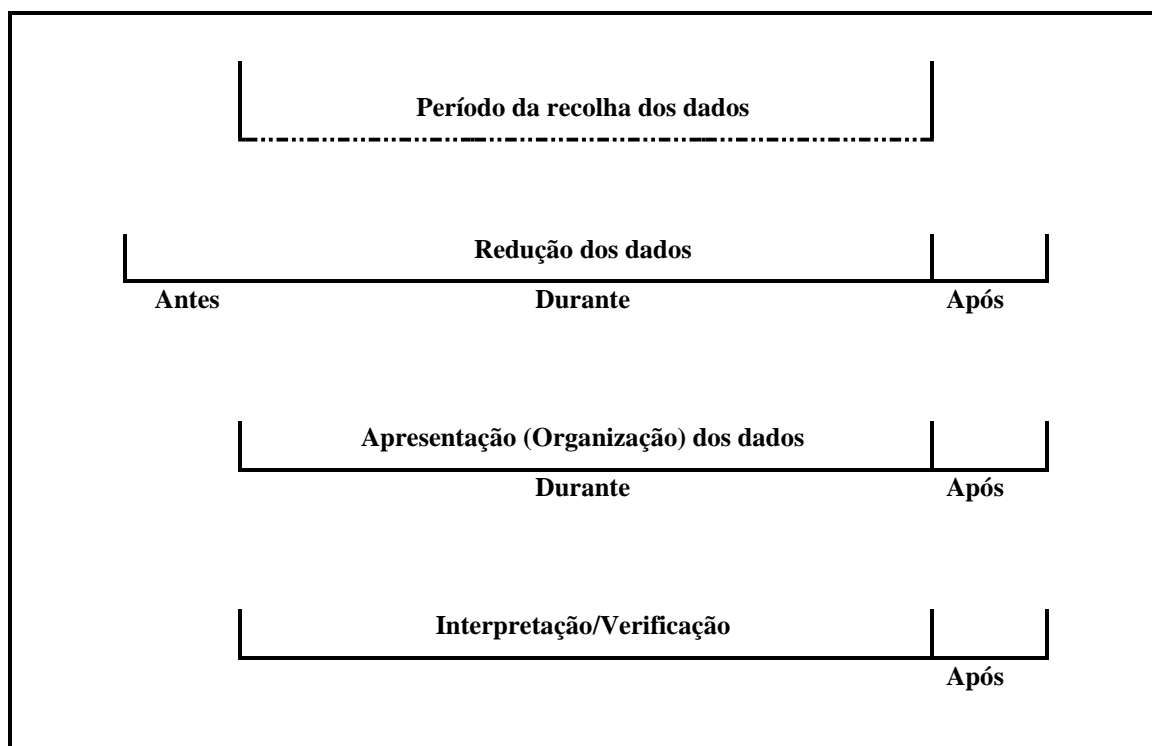
frequências, ao cálculo de médias e do desvio-padrão, ao passo que a análise qualitativa pressupõe a seleção do material coligido e a sua integração num modelo de análise. Está em causa um primeiro esforço de interpretação que guarda, ainda, os elementos contextuais dos dados.

Após estes primeiros procedimentos, segue-se a organização e apresentação dos dados – o tratamento dos dados, ou seja, a estruturação de um conjunto de informações a partir da qual se podem extrair conclusões e tomar decisões.

No âmbito da investigação quantitativa, a etapa de interpretação e verificação traduz-se no estudo dos níveis de significância e na análise das diferenças encontradas no sentido de confirmar ou refutar hipóteses. No campo da investigação qualitativa, a interpretação e validação dos dados funda-se na atribuição de significado à informação recolhida, através do estabelecimento de relações e de configurações expressas em proposições ou modelos.

Voltando à análise qualitativa, Miles e Huberman (1984) defendem um modelo interativo da análise dos dados, repartido em três fases de atividades concorrentes: a redução dos dados, a sua apresentação e a interpretação/verificação das conclusões (cf. Figura 36).

Figura 36 – Modelização das três fases do modelo interativo da análise de dados (Miles e Huberman, 1984: 24)



A figura 36 permite visualizar a situação temporal das três fases da análise em função da etapa da recolha dos dados, estando esta última representada por uma linha pontuada. Importa referir que a fase da redução dos dados acontece antes, durante e após a recolha dos dados enquanto as fases de apresentação e de interpretação/verificação se desenvolvem durante e após a recolha dos dados¹⁸. Este facto advém desde logo da tomada das decisões que o investigador assume na fase da recolha dos dados e que envolvem a explicitação da moldura teórica, a explicitação das questões decorrentes dessa moldura, o processo de amostragem e a seleção das técnicas de recolha. Depois, no decorrer do trabalho de pesquisa, os dados são reduzidos através da construção de resumos, da codificação com base nas questões de investigação ou por indução a partir dos próprios dados.

3.2.1. A análise de conteúdo

A técnica principal utilizada para o tratamento dos dados qualitativos, a análise de conteúdo, incide sobre o discurso verbal, também conhecido como protocolos produzidos pelos sujeitos investigados. O *verbum* possui, então, significados e sentidos muito distintos segundo os vários pontos de vista.

A análise de conteúdo corresponde «a uma técnica de investigação que visa a descrição objetiva significativa e qualitativa do conteúdo manifesto da comunicação» (Estrela, 1999:455). Bardin (2008) define esta técnica como uma «hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência ou a tarefa paciente de desocultação (...) oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade (...) porque é um instrumento polimorfo e polifuncional» (Bardin, 2008: 9-31) dado que permite «obter, por procedimentos, sistemáticos objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de

¹⁸ Seguindo Miles e Huberman (1984:24), estas três fases da análise qualitativa repetem-se num contexto de análise quantitativa. Na verdade, na análise quantitativa uma fase de redução dos dados (o cálculo de médias e de desvios-padrão), uma fase de organização e de apresentação dos dados (os quadros de correlação) e uma fase de interpretação/verificação (níveis de significado, análise das diferenças entre grupo experimental e grupo de controlo). Porém, as três fases da análise diferem no plano da organização temporal e no dos critérios e procedimentos, consoante a investigação é quantitativa ou qualitativa. A análise quantitativa é linear, enquanto a qualitativa é cíclica ou iterativa, uma vez que exige um vaivém entre as várias fases. A análise quantitativa reporta-se a modelos estatísticos previamente definidos, ao passo que a análise qualitativa não segue modelos predefinidos.

conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens» (Bardin, 2008:31).

Esta técnica, surgida nos EUA por volta de 1925, pode, ainda, ser definida como uma

«descrição com regras, prossegue com a realização de inferências pelo investigador, inferências essas que, por se apresentarem com um fundamento explícito, possam ser questionadas por outros, e possam ser corroboradas ou contrariadas por outros procedimentos de recolha e de tratamento de dados, no quadro de uma mesma investigação ou de investigações sucessivas» (Lima, J., 2006: 108).

A análise de conteúdo procura «essencialmente identificar categorias e unidades de análise, refletindo ambas a natureza do documento analisado em relação ao propósito da investigação» (Sousa, 2005:265). Visto pretender lidar com comunicações numerosas e extensas para delas extrair um conhecimento que uma mera leitura ou audição cumulativas não permite formar, a análise de conteúdo pode ser considerada como «um trabalho de economia, de redução de informação, segundo determinadas regras, ao serviço da sua compreensão para lá do que a apreensão de superfície das comunicações permitiria alcançar» (Esteves, 2006:107).

Após uma primeira leitura flutuante dos protocolos recolhidos, demos início à análise das entrevistas à qual se seguiram as seguintes fases:

a) Numa primeira fase, foram selecionados os aspetos pertinentes e mais relevante do discurso dos entrevistados. Pudemos apurar que o *corpus* da entrevista se divide teoricamente em dois grandes blocos: um descritivo, constituído por categorias de tipo descritivo, e outro interpretativo, composto por categorias interpretativas e explicativas.

b) Numa fase seguinte, elaborámos uma grelha de categorização dos dados que foi sendo reformulada durante o processo de análise.

A categorização consiste numa «operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos» (Bardin, 2008: 117).

Por sua vez, Esteves (2006) define a categorização como «uma operação através da qual os dados (invocados e suscitados) são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objectivos de investigação» (Esteves, 2006:109).

A identificação de dados pertinentes supõe que num determinado acervo documental podem coexistir registos sem validade para o investigador, visto não possuírem relação com o objeto e/ou com os objetivos da investigação. Dado que a entrevista semi-estruturada se presta a que o entrevistado desenvolva livremente o seu discurso a partir de tópicos que o investigador lhe coloca, é comum os protocolos apresentarem um número significativo de dados sem relação com a área que está a ser estudada, logo, sem utilização na fase de tratamento.

Posteriormente, dentro das categorias foram criadas subcategorias, com o intuito de «fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos» (Bardin, 2008:119) e tornar esses dados brutos em dados organizados. Na definição das categorias, seguimos os princípios referenciados por Bardin (2008) e que passam pela exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade, a fidelidade e a produtividade. Em maior ou menor número, todas as categorias se subdividem em subcategorias.

Seguidamente, foram identificadas as diferentes unidades de registo ou de contexto que formavam o *corpus* da informação.

Podemos, ainda, distinguir unidades de registo de unidades de contexto. A unidade de registo «é uma unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial. (...) pode ser de natureza e de dimensões muito variadas» (Bardin, 2008:104).

Segundo o mesmo autor, a unidade de contexto

«serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registo) são óptimas para que se possa compreender a significação exacta de uma unidade de registo» (Bardin, 2008:107).

Visto utilizarmos a análise de conteúdo como estratégia de tratamento dos dados, o nosso sistema de categorias começou a ser definido a partir dos conceitos fundamentais da nossa problemática e das questões de investigação que fomos equacionando no decorrer da pesquisa. Todavia, outras categorias emergiram dos dados e a nossa árvore de categorias apenas se tornou definitiva no fim da investigação.

Por outro lado, importa referir que não sendo a única categorização possível, pensamos ser uma categorização defensável visto que procurámos garantir determinados princípios como a exclusão mútua (sempre que o conteúdo definido para cada categoria não se sobrepõe ao conteúdo definido para nenhuma das restantes), a homogeneidade (sempre que um único princípio de classificação governa a organização das categorias), a exaustividade (acolhe todas as unidades de registo pertinentes para o objeto de estudo), a pertinência (cada categoria tem sentido face ao material empírico e/ou quadro teórico de partida), a produtividade (cada categoria é produtiva ao fornecer resultados férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e dados exatos) e a objetividade (cada unidade de registo só deve pertencer a uma determinada categoria, independentemente do investigador que faz a sua codificação) (Esteves, 2006).

Importa, também, referir que as ferramentas postas à disposição do investigador pelas novas tecnologias têm evoluído bastante nas últimas décadas, sobretudo, ao nível da investigação quantitativa. Os programas informáticos criam a possibilidade de manipular de modo bastante rápido e eficiente grandes quantidades de dados, libertando o investigador dos cálculos estatísticos manuais morosos e de eventuais erros. O *software* mais utilizado e, concebido especificamente para o uso das Ciências Sociais, o SPSS, criado na década de 60, constitui uma ferramenta de grande utilidade e eficiência ao serviço do investigador.

No campo da análise qualitativa, a utilização de sistemas informáticos é mais recente e menos consensual atendendo aos riscos que comporta, nomeadamente, deixar que seja o programa a manobrar o processo de análise e estar organizado a partir das rotinas proporcionadas pelo programa.

No nosso caso, optámos por tratar manualmente os dados recolhidos, ainda que se tivesse tratado de um processo muito moroso.

3.2.2. Fiabilidade e dimensionalidade do questionário

Na medida em que elaborar um bom questionário não é seguramente uma tarefa fácil, a nossa preocupação com este instrumento de recolha de dados levou-nos a encetar um conjunto de procedimentos, para além dos já elencados até a momento, e que se prendem, essencialmente, com a fiabilidade e a dimensionalidade da escala.

3.2.2.1. A fiabilidade

Seleccionados os conceitos a medir, propostas formas de os medir, é de considerar que o instrumento construído para o efeito deva ser fiável e válido.

Efetivamente, a fiabilidade de uma medida respeita à sua consistência. Uma variável é «fiável se for consistente» (Hill e Hill, 2000:141). Os autores defendem que o pressuposto básico da teoria da fiabilidade pode ser descrito pela fórmula:

$$\text{Valor Observado} = \text{Valor Correto} + \text{Erro (de medição)} \quad 1)$$

Porém, num grupo de sujeitos, os valores observados de uma variável variam de sujeito para sujeito, visto que as pessoas são diferentes entre si e, por isso, apresentam valores corretos diferentes e o erro de medição também varia. Desta forma, a teoria da fiabilidade define a fiabilidade da seguinte forma:

$$\text{Fiabilidade} = \frac{\text{Variância dos valores corretos}}{\text{Variância dos valores observados}} \quad (2)$$

Na medida em que se torna impossível medir diretamente os valores corretos de uma variável, podemos definir a fiabilidade a partir da equação 1 como:

$$\text{Fiabilidade} = 1 - \left(\frac{\text{Variância do erro de medição}}{\text{Variância dos valores observados}} \right) \quad (3)$$

Sempre que não se registar erro de medição, a variância do erro será igual a zero, logo a fiabilidade terá um valor numérico igual a um, isto é, o grau de fiabilidade é total.

A fiabilidade interna é, particularmente, relevante em relação às escalas de múltiplos itens na medida em que se pode colocar a questão de se saber se cada escala está a medir um único conceito ou os itens que constituem a escala apresentam consistência interna (Bryman e Cramer, 1993).

Porém, a fiabilidade de um instrumento de recolha de dados, no nosso caso, a fiabilidade do inquérito por questionário aplicado aos docentes, pode ser posta em causa por um conjunto de aspetos muito simples como o número de repostas ou mais complexos como a aquiescência, a desejabilidade social, a consistência interna ou a validade (Verdasca, 2002).

A aquiescência traduz-se na tendência de alguns sujeitos manifestarem posições de acordo independentemente do assunto dos itens, não diferenciado itens de sinal oposto. Se esta tendência suceder em grau significativo, a veracidade das respostas está em perigo já que estas podem incorporar uma tendência pessoal para posições de

concordância. Assim, procurámos que o nosso questionário tivesse frases claras, de fácil compreensão e com itens positivos e negativos ainda que em proporções distintas¹⁹.

A desejabilidade social traduz-se no ensejo do respondente apresentar respostas socialmente aceitáveis, isentas de críticas perante os seus pares ou superiores hierárquicos. Para evitarmos este risco, a garantia de anonimato e de confidencialidade das respostas dadas foram sempre asseguradas aos respondentes aquando da aplicação dos questionários. Para além destes cuidados, o consentimento informado esteve sempre na base do nosso trabalho de campo. Acresce referir que os instrumentos de recolha de dados foram validados e autorizados não só pela Direção-Geral de Educação, na secção Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar, bem como pela Comissão Nacional de Proteção de Dados. Por outro lado, a colaboração das direções da escola não agrupada e dos agrupamentos de escolas e dos coordenadores de Departamento Curricular, para além de conferirem credibilidade e clima de confiança ao estudo, minimizaram os hipotéticos efeitos da desejabilidade social.

A consistência interna constitui uma pré-condição da validade na área das Ciências Sociais. Visto serem usadas escalas somativas, o princípio teórico por inerência pressupõe pelo menos uma moderada correlação entre cada um dos itens e ao conjunto da escala.

Bryman e Cramer (1993) referem-se à consistência interna como indicador de fiabilidade de um instrumento de recolha de dados, apontando, no entanto, uma dimensão externa e uma dimensão interna. A dimensão externa, utilizada mais vulgarmente, refere-se ao grau de consistência de uma medida ao longo do tempo e a dimensão interna, particularmente importante em relação às escalas de múltiplos itens, ilustra a indicação de que os itens da escala medem ou não um único conceito. A consistência interna pode definir-se como a proporção da variabilidade nas respostas resultado de divergências nos inquiridos, ou seja, as respostas diferem não porque o inquirido seja confuso e suscite interpretações distintas mas porque os inquiridos manifestam diferentes opiniões (Pestana e Gageiro, 2005).

Existem vários procedimentos para avaliar a consistência interna nomeadamente através do coeficiente *alfa de Cronbach* ao traduzir a média de todos os coeficientes de bi-repartição possíveis. O *alfa de Cronbach* é uma das medidas mais usadas para verificar a consistência interna de um grupo de variáveis ou itens podendo definir-se

¹⁹ A aplicação do pré-teste permitiu-nos, após reflexão e ponderação dos resultados, reduzir a questão da aquiescência.

como a correlação que se espera obter entre a escala usada e outras escalas hipotéticas do mesmo universo com igual número de itens que meçam a mesma característica. Varia entre 0 e 1, considerando-se a consistência interna muito boa se o *alfa de Cronbach* for superior a 0,9; boa se o *alfa de Cronbach* se situar entre 0,8 e 0,9; razoável se o *alfa de Cronbach* se situar entre 0,7 e 0,8; fraca se o *alfa de Cronbach* se situar entre 0,6 e 0,7 e inadmissível se o *alfa de Cronbach* for inferior a 0,6 (*idem, ibidem*). Já Hill e Hill (2000), com base nos mesmos valores propõem a seguinte nomenclatura para classificar o *alfa de Cronbach*: excelente, bom, razoável, fraco e inaceitável.

Ainda que a interpretação do coeficiente de α não seja totalmente consensual, este teste funciona como uma espécie de selo de garantia. Bryman e Cramer (1993) consideram que os instrumentos de recolha de dados devem reportar coeficientes situados entre 0,80 e 1 por isso, instrumentos com valores abaixo de 0,80 deverão ser seguramente reconstruídos na medida em que a componente de erro é superior a um terço.

3.2.2.2. A Validade

A validade assume-se, também, como um critério importante na área das Ciências Sociais visto referir-se a um indicador que traduz o grau em que um instrumento de medida nos facilita informação pertinente à tomada de decisões.

Ainda que similares, a fiabilidade e a validade de uma medida não são coincidentes visto que uma medida pode efetivamente possuir uma boa fiabilidade e ter pouca validade e sem fiabilidade adequada, a medida não pode ter validade adequada. Na verdade, a existência de fiabilidade adequada é indispensável ainda assim não suficiente para assegurar a validade adequada. Assim, uma medida tem validade «se for uma medida da variável que o investigador pretende medir» (Hill e Hill, 2000:149). Porém, não é possível afirmar que uma medida é válida ou não válida visto que existirem graus de validade.

A validade refere-se, então, à avaliação do grau em que determinada medida mede efetivamente o que se quer medir. O investigador ao criar uma nova medida deve

assegurar que ela possui "validade facial": supostamente a medida traduz o conteúdo do conceito em causa.

No âmbito da validade dos instrumentos de medida, Brymer e Cramer (1993) reconhecem vários tipos de validade: a validade concorrente, a validade preditiva, a validade de constructo, a validade convergente e a validade discriminante.

Hill e Hill (2000) apontam três tipos principais de validade: validade de conteúdo; validade teórica e validade prática. Os itens dos questionários apresentam validade de conteúdo adequada se os itens constituírem uma amostra representativa de todos os itens disponíveis para medir aquilo que o investigador quer avaliar. Na impossibilidade de calcular um valor numérico para a validade de conteúdo, o investigador deverá recorrer à literatura para elencar todos os aspetos adequados, mencionando itens positivos e negativos. Os itens dos questionários apresentam validade teórica adequada se apresentarem uma medida da variável que o investigador pretenda medir. A validade teórica subdivide-se, por sua vez, em validade convergente, validade discriminante e validade fatorial. A validade prática de um questionário pode ser medida mediante vários métodos: os mais clássicos – método da validade preditiva e método da validade simultânea. A validade preditiva de uma medida refere-se à medida que essa medida tem para predizer valores noutra variável. A validade simultânea prefigura que os valores da variável a predizer são recolhidos ao mesmo tempo. Salientamos neste grupo a validade fatorial, a qual pode ser avaliada através de técnicas estatísticas como a análise fatorial. Esta técnica estuda, basicamente, as correlações entre as várias variáveis para encontrar um grupo de fatores latentes que representam o que têm em comum as variáveis analisadas.

3.2.2.3. Procedimentos para o apuramento final da escala

Os procedimentos a seguir elencados respeitam apenas ao Grupo III do questionário, na medida em os Grupos I e II se referem aos dados biográficos, situação profissional, motivação e satisfação profissional dos docentes.

Delimitado o campo de trabalho, uma escola não agrupada e dois agrupamentos de escolas, foram distribuídos 380 questionários, dos quais 248 foram respondidos e recebidos (65,26% de retorno). Não houve necessidade de eliminar nenhum questionário embora alguns respondentes não tenham respondido a todos os itens. Ainda assim, o número de casos omissos não põe em causa os resultados. Com efeito, todos os dados futuramente apresentados respeitarão apenas aos casos válidos.

3.2.2.3.1. Análise da consistência interna e apuramento dos itens

A primeira fase da sequência de procedimentos e apuramento dos itens incidiu sobre a observação individual dos itens, as características da escala no seu todo e a relação entre os itens e a escala²⁰. Visto que o Grupo III é composto por quatro subgrupos, debruçar-nos-emos sobre cada um em particular²¹.

Assim, apresentamos uma descrição individual dos itens da escala referente ao Subgrupo A, o qual foi designada por: *A missão, a visão e os valores – a ação do Diretor*, assente na média e no desvio padrão. A pontuação dos itens está compreendida entre um mínimo de 3,65 (*O (A) Diretor(a) utiliza o seu poder para influenciar os docentes no sentido de caminharem para os interesses gerais da Agrupamento/Escola*) e um máximo de 5,18 (*O (A) Diretor(a) desincentiva a abertura da escola à comunidade rejeitando novas parcerias/protocolos*) e a dispersão absoluta entre um mínimo de 0,773 (*O (A) Diretor(a) atua no sentido de superar situações de isolamento de escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar e de prevenir a exclusão social e escolar*) e um máximo de 1,452 (*O (A) Diretor(a) ignora as orientações educativas inscritas nos documentos orientadores do Agrupamento/Escola*).

As correlações positivas (99,44%) entre os 19 itens da escala mostram que há concordância nas suas classificações ainda que nalguns casos sejam moderadas. As baixas ou altas categorias de um item estão em média associadas às baixas/altas categorias das outras variáveis que compõem o fator. As correlações moderadas

²⁰ Na medida em que alguns itens estão redigidos na forma negativa, houve necessidade de inverter a escala.

²¹ Os apuramentos estatísticos relativos à *Reability* de cada um dos subgrupos do questionário constam do Apêndice 5.

significam que cada item tem uma parte que é comum aos restantes mas que também explica algo específico. Se as correlações fossem muito elevadas, os 19 itens nada teriam de específico, sendo muitos deles redundantes, visto que mediam o mesmo conceito.

As estatísticas complementares referentes aos itens da escala admitem, ainda, destacar os seguintes aspetos:

- a) uma variação de 209,031 e um desvio padrão de 14,458 num total de 19 itens;
- b) uma correlação média entre os itens relativamente alta, para a qual terão contribuído as correlações positivas registadas em praticamente todos os itens;
- c) uma diversidade de situações em termos de correlação inter-itens e que é, de certo modo, induzida pela amplitude entre os valores mínimo e máximo de correlação.

Os procedimentos para efetuar uma análise de consistência interna recorrendo ao *software* informático SPSS fundamentam determinadas decisões sobre a eliminação de itens, na medida em que no desenvolvimento da análise é indicado não só o valor do coeficiente α mas também outros indicadores, como sejam, o coeficiente de correlação de Pearson entre a pontuação de cada item e a soma das pontuações dos restantes itens ou o novo coeficiente α que se obteria por eliminação de um qualquer item da versão provisória da escala. Após uma primeira extração, podemos verificar que a escala apresenta à partida um coeficiente de consistência interna muito aproximado e equilibrado ainda que optássemos pela eliminação de qualquer item. Visto não se registarem correlações negativas ou correlações muito baixas item-total ou ainda por não haver ganhos substanciais com a eliminação de qualquer item, optámos por não proceder a uma segunda extração.

Tomada a decisão de não proceder a qualquer tipo de alterações, julgamos ter obtido um coeficiente de consistência interna muito elevado com 0,936 (valor estandardizado).

Assim, no que respeita ao Subgrupo A da escala – *A missão, a visão e os valores: a ação do Diretor* – podemos concluir que o coeficiente de consistência interna ($\alpha = 0,936$) apresenta valores muito fortes, permitindo-lhe cumprir os critérios de fiabilidade (Hill e Hill, 2000). A escala queda-se, então, pelos iniciais 19 itens, dos quais cerca de 78,947% registam valores de correlação item-escala superiores a 0,500.

Relativamente ao Subgrupo B, apresentamos uma descrição individual dos itens da escala referente, a qual foi designada por – *Compromisso com a organização escolar*, assente na média e no desvio padrão. A pontuação dos itens está compreendida entre um mínimo de 2,43 (*O (A) Diretor(a) planifica a implementação da mudança sem escutar os docentes*) e um máximo de 4,99 (*O (A) Diretor(a) desencoraja os docentes a envolverem-se ativamente na implementação do seu Plano Estratégico*) e a dispersão absoluta entre um mínimo de 1,002 (*O (A) Diretor(a) estabelece com os docentes metas e objetivos comuns a atingir*) e um máximo de 1,394 (*O (A) Diretor(a) planifica a implementação da mudança sem escutar os docentes*).

As correlações positivas (92,60%) entre os 26 itens da escala mostram que há concordância nas suas classificações ainda que nalguns casos sejam moderadas. As baixas ou altas categorias de um item estão em média associadas às baixas/altas categorias das outras variáveis que compõem o fator. As correlações moderadas significam que cada item tem uma parte que é comum aos restantes mas que também explica algo específico. Se as correlações fossem muito elevadas, os 26 itens nada teriam de específico, sendo muitos deles redundantes, visto que mediam o mesmo conceito. Temos a destacar o item 18 que apresenta correlações negativas com todos os itens.

As estatísticas complementares referentes aos itens da escala admitem, ainda, destacar os seguintes aspetos:

- a) uma variação de 407,688 e um desvio padrão de 20,191 num total de 26 itens;
- b) uma correlação média entre os itens moderada, para a qual terão contribuído as correlações negativas registadas sobretudo no item 18;
- c) uma diversidade de situações em termos de correlação inter-itens e que é, de certo modo, induzida da amplitude entre os valores mínimo e máximo de correlação.

No âmbito dos procedimentos para efetuar uma análise de consistência interna da escala, voltámos a utilizar o *software* informático SPSS. Os resultados obtidos permitiram-nos tomar decisões sobre a pertinência de eliminação de itens, na medida em que no desenvolvimento da análise é indicado não só o valor do coeficiente α mas também outros indicadores, como sejam, o coeficiente de correlação de Pearson entre a pontuação de cada item e a soma das pontuações dos restantes itens ou o novo coeficiente α que se obteria por eliminação de um qualquer item da versão provisória da

escala. Após a primeira extração, podemos verificar que a escala apresenta à partida um coeficiente de consistência interna bastante equilibrado. Para confirmar a consistência interna da escala da escala, assinalamos o valor do coeficiente de α de Cronbach de 0,958 (valor standardizado).

Porém, apesar dos valores elevados obtidos nesta primeira análise, somos levados a procurar aumentar ainda mais o grau de fiabilidade da escala. No caso em análise, a observação das colunas «correlação corrigida item-total» e «o valor de α se o item for eliminado» levou-nos a decidir pela eliminação do item *O (A) Diretor(a) planifica a implementação da mudança sem escutar os docentes*, sendo, então, conveniente levar a cabo uma segunda extração. Na verdade este item, de acordo com a Matriz de Correlações Inter-Item apresentava correlações negativas com todos os outros itens. Como consequência, a escala ficou-se pelos 25 itens e o coeficiente de consistência interna subiu de 0,958 para 0,965 (valor standardizado). A segunda extração permitiu-nos conferir um grau de consistência interna ainda maior relativamente ao valor elevado já obtido.

Confrontando as estatísticas gerais das duas extrações da escala, destacamos os seguintes aspetos como relevantes:

a) um aumento da variação para 420,596 e do desvio padrão para 20,508 ainda que o número de itens sejam agora 25 contra os 26 anteriores;

b) um aumento da correlação média entre os itens e para o qual terá contribuído uma melhoria dos valores das correlações entre alguns itens, nomeadamente ao nível dos seus valores mínimos;

c) um maior equilíbrio de valores das correlações inter-itens e que é decorrente de uma menor amplitude entre os respetivos valores mínimo e máximo de correlação.

Em síntese, a segunda extração da escala conferiu à escala um coeficiente de consistência interna muito elevado o que nos assegura, à partida, um elevado grau de fiabilidade. Assim, no que respeita ao Subgrupo B da escala – *Compromisso com a organização escolar* – podemos concluir que o coeficiente de consistência interna ($\alpha = 0,965$) apresenta valores muito fortes, permitindo-lhe cumprir os critérios de fiabilidade (Hill e Hill, 2000). A escala foi reduzida para 25 itens, dos quais cerca de 96,000% registam valores de correlação item-escala superiores a 0,500.

No que respeita ao Subgrupo C, apresentamos uma descrição individual dos itens da escala, a qual foi designada por – *Ambiente escolar*, assente na média e no desvio padrão. A pontuação dos itens está compreendida entre um mínimo de 2,78 (*O (A) Diretor(a) aceita a coexistência de várias subculturas tendo em conta as várias escolas, departamentos e ciclos de ensino*) e um máximo de 4,70 (*O (A) Diretor(a) alimenta ambiguidades e equívocos entre os docentes*) e a dispersão absoluta entre um mínimo de 1,040 (*O (A) Diretor(a) chama a si a tarefa de resolver conflitos e aproximar as partes envolvidas*) e um máximo de 1,445 (*O (A) Diretor(a) entra nas salas de aula e mantém contacto com os docentes e alunos*).

As correlações positivas (90,02%) entre os 19 itens da escala mostram que há concordância nas suas classificações ainda que nalguns casos sejam moderadas. As baixas ou altas categorias de um item estão em média associadas às baixas/altas categorias das outras variáveis que compõem o fator. As correlações moderadas significam que cada item tem uma parte que é comum aos restantes mas que também explica algo específico. Se as correlações fossem muito elevadas, os 19 itens nada teriam de específico, sendo muitos deles redundantes, visto que mediam o mesmo conceito. Temos a destacar o item 7 pelas fracas correlações que mantém com os outros itens bem como o item 13 pelas correlações negativas.

As estatísticas complementares referentes aos itens da escala admitem, ainda, destacar os seguintes aspetos:

- a) uma variação de 245,148 com um desvio padrão de 15,657 num total de 19 itens;
- b) uma correlação média entre os itens moderada, para a qual terão contribuído as correlações baixas ou negativas registadas nalguns itens, nomeadamente nos itens 7 e 13;
- d) uma diversidade de situações em termos de correlação inter-itens e que é, de certo modo, induzida da elevada amplitude entre os valores mínimo e máximo de correlação.

No âmbito dos procedimentos para efetuar uma análise de consistência interna da escala, voltámos a utilizar o *software* informático SPSS. Os resultados obtidos permitiram-nos tomar decisões sobre a pertinência de eliminação de itens, na medida em que no desenvolvimento da análise é indicado não só o valor do coeficiente α mas

também outros indicadores, como sejam, o coeficiente de correlação de Pearson entre a pontuação de cada item e a soma das pontuações dos restantes itens ou o novo coeficiente α que se obteria por eliminação de um qualquer item da versão provisória da escala. Após a primeira extração, atentemos nos respetivos resultados, podemos verificar que a escala apresenta à partida um coeficiente de consistência interna muito aproximado e equilibrado ainda que optássemos pela eliminação de qualquer item. Na verdade, julgamos ter obtido um coeficiente de consistência interna muito elevado com 0,932 (valor standardizado).

Porém, apesar dos valores elevados obtidos nesta primeira análise, somos levados a procurar aumentar ainda mais o grau de fiabilidade da escala visto ter-se registado uma correlação negativa e uma *correlação item-total* baixa. No caso em análise, a observação das colunas «correlação corrigida item-total» e «o valor de α se o item for eliminado» levou-nos a decidir pela eliminação dos itens 7 e 13: *O (A) Diretor(a) entra nas salas de aula e mantém contacto com os docentes e alunos* e *O (A) diretor(a) aceita a coexistência de várias subculturas tendo em conta as várias escolas, departamentos, ciclos de ensino*, respetivamente, sendo, então, conveniente levar a cabo uma segunda extração. Como consequência, a escala ficou-se pelos 17 itens e o coeficiente de consistência interna subiu de 0,932 para 0,959 (valor standardizado). A segunda extração permitiu-nos conferir um grau de consistência interna ainda maior relativamente ao valor elevado já obtido.

Confrontando as estatísticas gerais das duas extrações da escala, destacamos os seguintes aspetos como relevantes:

a) um aumento da variação para 261,215 e do desvio padrão para 16,162 ainda que o número de itens sejam agora 17 contra os 19 anteriores;

b) um aumento da correlação média entre os itens e para o qual terá contribuído uma melhoria dos valores das correlações entre alguns itens, nomeadamente ao nível dos seus valores mínimos;

b) um maior equilíbrio de valores das correlações inter-itens e que é decorrente de uma menor amplitude entre os respetivos valores mínimo e máximo de correlação.

Em síntese, a segunda extração da escala conferiu à escala um coeficiente de consistência interna muito alto o que nos assegura, à partida um elevado grau de fiabilidade. Assim, no que respeita ao Subgrupo C da escala – *Ambiente escolar* –

podemos concluir que o coeficiente de consistência interna ($\alpha = 0,938$) apresenta valores muito fortes, permitindo-lhe cumprir os critérios de fiabilidade (Hill e Hill, 2000). A escala foi reduzida para 17 itens, dos quais cerca de 94,117% registam valores de correlação item-escala superiores a 0,500.

Relativamente, ao Subgrupo D, apresentamos uma descrição individual dos itens da escala, a qual foi designada por – *A cultura da organização*, a qual assenta na média e no desvio padrão. A pontuação dos itens está compreendida entre um mínimo de 2,99 (*O (A) Diretor(a) limita o afastamento e isolamento dos docentes*) e um máximo de 5,17 (*O (A) Diretor(a) fomenta o lema «cada um por si»*) e a dispersão absoluta entre um mínimo de 0,989 (*O (A) Diretor(a) preside a cerimónias e outros rituais importantes no quotidiano escolar*) e um máximo de 1,384 (*O (A) Diretor(a) limita o afastamento e isolamento dos docentes*).

As correlações positivas (99,00%) entre os 20 itens da escala mostram que há concordância nas suas classificações ainda que nalguns casos sejam moderadas. As baixas ou altas categorias de um item estão em média associadas às baixas/altas categorias das outras variáveis que compõem o fator. As correlações moderadas significam que cada item tem uma parte que é comum aos restantes mas que também explica algo específico. Se as correlações fossem muito elevadas, os 20 itens nada teriam de específico, sendo muitos deles redundantes, visto que mediam o mesmo conceito.

As estatísticas complementares referentes aos itens da escala admitem, ainda, destacar os seguintes aspetos:

- a) uma variação de 236,367 com um desvio de padrão de 15, 374 num total de 20 itens;
- b) uma correlação média entre os itens moderada, para a qual terão contribuído algumas correlações baixas ou negativas registadas nalguns itens, nomeadamente no item 19;
- c) uma diversidade de situações em termos de correlação inter-itens e que é, de certo modo, induzida da elevada amplitude entre os valores mínimo e máximo de correlação.

No âmbito dos procedimentos para efetuar uma análise de consistência interna da escala, voltámos a utilizar o *software* informático SPSS. Os resultados obtidos

permitiram-nos tomar decisões sobre a pertinência de eliminação de itens, na medida em que no desenvolvimento da análise é indicado não só o valor do coeficiente α mas também outros indicadores, como sejam, o coeficiente de correlação de Pearson entre a pontuação de cada item e a soma das pontuações dos restantes itens ou o novo coeficiente α que se obteria por eliminação de um qualquer item da versão provisória da escala. Após a primeira extração, podemos verificar que a escala apresenta à partida um coeficiente de consistência interna muito aproximado e equilibrado ainda que optássemos pela eliminação de qualquer item. Visto que não se registam correlações negativas, correlações muito baixas item-total ou ainda por não haver ganhos substanciais com a eliminação de qualquer item optámos por não proceder a uma segunda extração da escala.

Tomada a decisão de não proceder a qualquer tipo de alterações, julgamos ter obtido um coeficiente de consistência interna muito elevado com 0,933 (valor estandardizado).

Assim, no que respeita ao Subgrupo D da escala – *Cultura da organização* – podemos concluir que o coeficiente de consistência interna ($\alpha = 0,933$) apresenta valores muito fortes, permitindo-lhe cumprir os critérios de fiabilidade (Hill e Hill, 2000). A escala queda-se, então, pelos iniciais 20 itens, dos quais cerca de 80,000% registam valores de correlação item-escala superiores a 0,500.

Em jeito de conclusão, julgamos que o coeficiente de fiabilidade do instrumento de recolha de dados, neste caso do inquérito por questionário, é muito elevado em todos os subgrupos da escala, situação que nos assegura alguma tranquilidade sobre a problemática da medida.

3.2.2.3.2. Análise da dimensionalidade da escala

Para além da aplicação dos procedimentos que nos permitiram afirmar a consistência interna da escala utilizada, podemos, ainda, proceder à aplicação da análise fatorial exploratória aos itens apurados tendo em vista a estruturação das diversas variáveis em torno de eixos-síntese, e que passam a assumir-se como principais fatores de análise. Esta técnica foi desenvolvida a partir dos trabalhos de Spearman, no início

do século XX, de modo a explicitar as relações entre as classificações obtidas por estudantes num conjunto de testes e um fator geral de inteligência.

Na verdade, a análise fatorial pode ser encarada enquanto ferramenta que possibilita organizar a forma como encaramos as coisas distinguindo as que estão relacionadas entre si e as que não estão. Esta ferramenta permite aferir a validade fatorial das questões que constituem as escalas, na medida em que são suscetíveis de fornecer aos investigadores informações sobre até que ponto essas questões estão a medir efetivamente os mesmos conceitos ou variáveis.

Pestana e Gageiro (2005) definem a análise fatorial como um conjunto de técnicas estatísticas que visa explicar a correlação entre as variáveis observáveis, simplificando os dados através da redução do número de variáveis necessárias para os descrever. Esta técnica pressupõe a existência de um número menor de variáveis não observáveis subjacentes aos dados, e que designam o que existe de comum nas variáveis originais. Quer as covariâncias quer as correlações entre as variáveis observáveis são criadas pelas suas relações com um número de variáveis subjacentes ou conceitos, não diretamente medidos, designados por fatores comuns ou variáveis latentes. Esta análise possibilita também avaliar a validade das variáveis que constituem os fatores, informando se medem ou não os mesmos conceitos.

Bryman e Cramer (1993) consideram que a análise fatorial responde a três objetivos: avaliar até que ponto diferentes itens têm subjacente o mesmo conceito; ajudar a determinar a redução das variáveis se estas forem em grande número e dar sentido à variedade e à complexidade do comportamento social, reduzindo-o e simplificando-o a um número mais circunscrito de fatores.

Pestana e Gageiro (2005) e Bryman e Cramer (1993) distinguem duas utilizações da análise fatorial: a análise fatorial exploratória, na qual as relações entre as diversas variáveis são examinadas sem se determinar até que ponto os resultados se ajustam a um dado modelo e a análise fatorial confirmatória que compara a solução encontrada com a solução que constituía a hipótese formulada.

Para Marôco (2010), a análise fatorial consiste uma técnica de análise exploratória de dados que tem por finalidade descobrir e analisar a estrutura de um grupo de variáveis interrelacionadas com vista a construir uma escala de medida para fatores intrínsecos que de algum modo verificam as variáveis originais. Se duas variáveis estão correlacionadas, essa associação resulta da partilha não diretamente observável de um fator comum latente.

Com efeito, a análise fatorial utiliza as correlações observadas entre as variáveis originais para estimar o(s) fator(es) comum(ns) e as relações estruturais que ligam os fatores latentes às variáveis.

O objetivo primordial da análise fatorial consiste na quantificação (*score*) de fatores que não diretamente observáveis. Ao produzir um *score* que pondera as respostas altamente correlacionadas, esse novo *score*, representação sóbria da informação existente nas diversas variáveis, é suscetível de reduzir a informação presente em muitas variáveis num número circunscrito de fatores não diretamente observáveis. Estes fatores facilitam a identificação das relações estruturais entre as variáveis que passariam eventualmente despercebidas num conjunto maior de variáveis originais.

Depois de estimados os fatores que explicam o comportamento correlacional das variáveis, interessa ao investigador saber qual o número mínimo de fatores a reter de modo a representar e resumir convenientemente a informação presente nas variáveis originais. Se o número de fatores retidos for idêntico ao número de variáveis originais, explicar-se-á a totalidade da informação presente nessas variáveis, porém, o modelo fatorial obtido não será, na verdade, uma representação sóbria do fenómeno em estudo. Para além disso, contraria não só a finalidade como também a função da análise fatorial de descobrir um número reduzido de fatores latentes que explicam a estrutura correlacional das variáveis.

Na medida em que o modelo fatorial obtido após uma análise fatorial explicita a estrutura de fatores latentes responsáveis pela correlações observadas entre as variáveis originais, é suposto o modelo assumir que existe um número de fatores inferiores ao número de variáveis originais capazes de explicar uma percentagem elevada da variância total das variáveis originais.

As regras do *eigenvalue* superior a 1 e o *Scree Plot* são usados para determinar qual o número mínimo de fatores imprescindíveis para explicar uma proporção considerável da variância total das variáveis originais (Marôco, 2010).

A análise fatorial estima o peso dos fatores e as variâncias para que tanto as covariâncias como as correlações previstas estejam tão perto quanto possível dos valores observados. Para o efeito, o método de estimação mais utilizado para a extração de fatores é o das componentes principais. O método da extração de componentes principais consiste num procedimento estatístico multivariado que permite alterar um conjunto de variáveis quantitativas iniciais correlacionadas entre si noutro conjunto com

um menor número de variáveis não correlacionadas e designadas por componentes principais que resultam de combinações lineares das variáveis originais, reduzindo a complexidade de interpretação dos dados (Pestana e Gageiro, 2005).

As componentes principais são calculadas por ordem decrescente de importância, ou seja, a primeira explica a máxima variância dos dados, a segunda a máxima variância ainda não explicada pela primeira e assim sucessivamente. A última componente é a que menos contribui para a explicação da variância total dos dados.

No nosso caso, a dimensionalidade da escala foi testada segundo um conjunto de procedimentos sucessivos e, de acordo com os resultados dos indicadores obtidos, permitiram várias tomadas de decisão no que respeita à adequabilidade e continuação do critério de extração de fatores assente em componentes principais²².

A estrutura relacional das escalas que compõem o questionário foi avaliada com rotação dos fatores pelo método das componentes principais, seguida de uma rotação *Varimax*. Os fatores comuns retidos foram aqueles que apresentavam *eigenvalue* superior a 1, em consonância com o *Scree Plot* e a percentagem de variância retida uma vez que, de acordo com Marôco (2010), a utilização de um único critério pode levar à retenção de mais ou menos fatores do que aqueles relevantes para descrever a estrutura latente.

Atendendo à primeira escala – *A missão, a visão e os valores – a ação do Diretor* – o primeiro procedimento consistiu na análise da matriz de correlações de Pearson e da significância dessas correlações para a hipótese nula, visto que a análise fatorial apresenta pouca eficácia quando os valores das correlações são baixos, sendo pouco provável que os itens venham a partilhar fatores comuns quando tal acontece. A análise da matriz de correlações e da respetiva matriz de significância permite evidenciar que das 324 células da matriz

- a) 285 (cerca de 87,96%) apresentam valores de significância inferiores a 0,01;
- b) 10 (cerca de 3,08%) apresentam valores de significância compreendidos entre 0,01 e 0,05;
- c) 29 (cerca de 8,95%) apresentam valores de significância superiores a 0,05.

²² Os apuramentos estatísticos relativos à análise fatorial e consistência interna de cada um dos fatores extraídos constam do Apêndice 6.

De acordo com estes indicadores de correlação fortes e significativos, é muito provável que os itens partilhem fatores comuns.

Para avaliar a validade da análise fatorial utilizou-se o critério *Kaiser-Meyer-Olkin*²³ (KMO) com os critérios de classificação definidos em Marôco (2010). Tendo-se observado um KMO = 0,922, procedeu-se à análise fatorial na medida em que a factoribilidade da matriz de correlações é muito elevada.

Da análise do Teste de Esfericidade de *Bartlett*²⁴ aplicado (*Test of Sphericity* = 2980,400; Diferencial de Liberdade de 171; *Significance* = 0,000) podemos rejeitar a hipótese nula concluindo que as variáveis estão significativamente correlacionadas visto que *p-value* <0,001. Assim, justifica-se a continuação do desenvolvimento do modelo de análise fatorial.

A matriz anti-imagem para as variâncias-covariâncias e para as correlações, usada para avaliar a adequação da análise fatorial às variáveis, apresenta os valores negativos das covariâncias e correlações parciais entre as variáveis. Estes valores estimam as correlações entre as variáveis que não são devidas aos fatores comuns. Valores baixos destas correlações parciais indicam que as variáveis partilham um ou mais fatores comuns, enquanto valores altos sugerem que os itens são mais ou menos independentes. Desta forma, os valores abaixo da diagonal principal devem ser próximos de zero (Marôco, 2010). Os valores da diagonal principal são uma outra medida de adequação dos dados à análise fatorial designada como «*Measure of Sampling Adequacy* (MSA)» para cada uma das variáveis em análise. Valores de MSA inferiores a 0,5 indicam que essa variável não se ajusta à estrutura definida pelas outras variáveis e, neste caso deve ser ponderada a sua eliminação da análise fatorial.

Na medida em que o valor do MSA consiste numa particularização do KMO para cada uma das variáveis presentes na análise fatorial em curso é possível afirmar que

- a) Os valores abaixo da diagonal principal são baixos e próximos de zero;
- b) O valor de KMO dado a partir de MSA situa-se entre 0,840 e 0,954;

²³ O indicador KMO é uma medida de adequação da amostra e fundamenta-se na comparação dos valores dos coeficientes de correlação observados com os coeficientes de correlação parcial. Varia entre 0 e 1; perto de 1 indica coeficientes de correlação parciais pequenos, enquanto valores próximos de zero indica que a análise fatorial pode não ser válida visto que existe uma correlação fraca entre as variáveis (Pestana e Gageiro, 2005).

²⁴ O Teste de Esfericidade de Bartlett testa a hipótese da matriz das correlações ser a matriz da identidade, cujo determinante é igual a 1.

- c) O valor de $KMO > 0,5$ sugere que todas as variáveis podem ser utilizadas;
- d) Logo, não é necessário proceder à eliminação de qualquer variável.

Posteriormente, dado que as comunalidades²⁵ iniciais foram de 1, para os fatores extraídos a percentagem de variância de cada item explicado pelos fatores comuns extraídos é superior ou igual a 50% para todos os itens.

De seguida, passámos à verificação da assunção básica de que as diferenças residuais superiores em valor absoluto a 0,05 não apresentavam um valor demasiado elevado, isto é, superior a metade dos casos em análise. O indicador obtido a partir da matriz de correlação estimada vem mostrar que existem apenas 61 diferenças residuais (35% dos casos) com valores superiores a 0,05, valor bastante inferior aos 50%, facto que vem confirmar a adequação da análise fatorial.

O *output* «*Total Variance Explained*» apresenta os valores próprios para cada fator e a percentagem de variância explicada. De acordo com a regra de retenção dos fatores com valores próprios superiores a 1, foram retidos 3 fatores latentes (o que é confirmado pelo *Scree Plot*) que explicam 65,440% da variabilidade total.

Na continuidade da análise em curso, na solução inicial *Component Matrix* todos os itens apresentam *loadings* elevados no primeiro fator (*Component 1*). São os fatores 2 e 3 que discriminam os itens.

Porém, se optarmos pela rotação *Varimax*, os itens definem com maior intensidade os eixos do que a solução inicial. Os novos pesos fatoriais foram obtidos por multiplicação da matriz dos pesos originais pela matriz *Component Transformation Matrix*.

A última etapa do procedimento em curso consiste na análise fatorial da escala, tendo como fundamento a análise da validade fatorial das questões que a compõem no intuito de averiguar se estas questões estão a medir os mesmos conceitos. Assim, características que apareçam juntas constituem um fator, cabendo à análise fatorial, enquanto conjunto de técnicas estatísticas, ajudar a determinar cada um desses fatores.

Atendendo à existência de diversos métodos e critérios para a extração dos fatores, optámos pela análise em componentes principais pelo critério de Kaiser, tendo sido obtidos 3 fatores latentes. De modo a facilitar a agregação dos itens em torno dos

²⁵ Os valores estimados das comunalidades após a extração das componentes variam entre 0 e 1, sendo zero quando os fatores comuns não explicam nenhuma variância da variável e 1 quando explicam toda a sua variância.

respetivos fatores, suprimimos os valores fatoriais absolutos inferiores a 0,30 (Bryman e Cramer, 1993).

A designação de cada um dos fatores extraídos foi feita de acordo com a análise de conteúdo dos itens que saturam cada um desses fatores tendo-se feito a opção pelas seguintes designações (cf. Quadro 51):

Quadro 51 – Fatores extraídos

Fator 1	A ação do diretor quanto à gestão dos recursos humanos e políticas educativas
Fator 2	Comunicação do diretor face à missão, visão e valores
Fator 3	Ação do diretor quanto à organização escolar

Apresentamos, agora, nos quadros seguintes a composição dos fatores extraídos, através da indicação dos itens que os integram e das respetivas saturações fatoriais. Faremos também referência ao nível de consistência interna de cada um dos fatores recorrendo ao coeficiente *alfa de Cronbach*.

Os fatores 1 e 2 aproximam-se bastante quanto à distribuição do número de itens com uma ligeira vantagem para o fator 2. Integram o primeiro fator 7 itens (cf. Quadro 52), situando-se o seu valor médio de saturação fatorial em 0,690 e a sua consistência interna em 0,876 (valor standardizado). Os itens 12 e 15 são os itens que apresentam níveis mais elevados de saturação fatorial, traduzindo claramente uma ideia de um diretor autoritário, distante do corpo docente e, de certo modo, indesejável no quadro da liderança educacional.

Quadro 52 – A ação do diretor quanto à gestão dos recursos humanos e políticas educativas²⁶

Item	Descrição	Saturação
3	O(A) Diretor(a) ignora as orientações educativas inscritas nos documentos orientadores do Agrupamento/Escola	0,712
10	O(A) Diretor(a) é autoritário e não escuta ninguém.	0,723
11	O(A) Diretor(a) está atento às necessidades dos professores fornecendo-lhes o apoio necessário	0,614
12	O(A) Diretor(a) desconhece as potencialidades dos membros da comunidade escolar descurando uma correta gestão dos recursos humanos para responder às necessidades	0,749

²⁶ Os itens 3, 10, 12, 15 e 18 são cotados em sentido inverso, isto é, o valor 6 refere-se à máxima discordância com a afirmação. Deste modo, pontuações positivas em todos os itens desta categoria indicam a percepção de suficiência da ação realizada pelo(a) diretor(a).

Ainda que tivéssemos procedido à inversão da escala, a descrição dos itens manteve-se idêntica à apresentada aos respondentes no questionário.

14	O(A) Diretor(a) contribui para a coerência do projeto educativo e para a qualidade pedagógica das escolas que integram o Agrupamento/Escola numa lógica de articulação vertical dos diferentes níveis e ciclos de escolaridade	0,465
15	O(A) Diretor(a) desincentiva a abertura da escola à comunidade rejeitando novas parcerias/protocolos	0,831
18	O(A) Diretor(a) não aproveita as competências profissionais dos docentes para alcançar a missão delineada para o Agrupamento/Escola	0,738

O fator 2 é constituído por 9 itens; os respetivos pesos fatoriais situam-se em média na ordem dos 0,638 e o coeficiente de consistência interna situam-se em 0,929 (valor standardizado). O item 16 apresenta um nível muito elevado de saturação fatorial, traduzindo claramente o poder da comunicação do diretor na conquista do compromisso dos docentes face à missão, visão e valores delineados para a unidade orgânica (cf. Quadro 53).

Quadro 53 – Comunicação do diretor face à missão, visão e valores

Item	Descrição	Saturação
1	O(A) Diretor(a) comunica claramente a missão e a sua visão do Escola/Agrupamento aos docentes	0,647
2	O(A) Diretor(a) evidencia os seus valores e ideias através das ações que executa	0,642
4	O(A) Diretor(a) partilha a sua visão de longo alcance com os docentes, fomentando a sua participação na definição da estratégia organizacional	0,559
7	O(A) Diretor(a) enfatiza frequentemente a importância de ter um sentido de missão comum no Agrupamento/Escola	0,670
8	O(A) Diretor(a) apresenta uma visão motivadora do desenvolvimento da organização escolar	0,621
9	O(A) Diretor(a) fala de modo entusiástico acerca daquilo que precisa ser realizado	0,648
13	O(A) Diretor(a) define papéis, indicando o que, quando, como e onde deve ser feito	0,649
16	O(A) Diretor(a) utiliza o seu poder para influenciar os docentes no sentido de caminharem para os interesses gerais do Agrupamento/Escola	0,777
17	O(A) Diretor(a) diagnostica problemas educativos, orientando os docentes e promovendo a supervisão educativa, a avaliação e o desenvolvimento dos docentes	0,536

Por último, o fator 3 é constituído por 3 itens; os respetivos pesos fatoriais situam-se em média na ordem dos 0,716 e o coeficiente de consistência interna situa-se em 0,698 (valor standardizado). O item 6 apresenta um nível mais elevado de saturação fatorial, traduzindo claramente a ação do diretor numa perspetiva de agregação e união de todas as vertentes escolares (cf. Quadro 54).

Quadro 54 – Ação do diretor quanto à organização escolar

Item	Descrição	Saturação
5	O(A) Diretor(a) promove um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos numa dada área geográfica, favorecendo a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino	0,780
6	O(A) Diretor(a) atua no sentido de superar situações de isolamento de escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar e de prevenir a exclusão social e escolar	0,818
19	O(A) Diretor(a) utiliza mecanismos variados para apoiar os docentes, libertando-os de determinadas funções burocráticas, disponibilizando-lhes tempo	0,551

Em resumo, a escala que se refere ao subgrupo A – *A missão, a visão e os valores – a ação do Diretor* – permite-nos concluir que:

- a) em termos globais, dois dos três fatores extraídos evidenciam alguma homogeneidade no que se refere ao número de itens apurados;
- b) os fatores extraídos apresentam valores de consistência interna (0,876; 0,929; 0,698, respetivamente) que vão do excelente ao razoável;
- c) os fatores apresentam valores médios de saturação fatorial na ordem dos 0,716 (máximo) a 0,638 (mínimo) e um valor médio global de saturação de 0,681.

Finalizados os procedimentos e apurados os dados relativos referentes à subescala – *A missão, a visão e os valores – a ação do Diretor* – urge repetir os mesmos passos para validar a subescala seguinte – *Compromisso com a organização escolar*.

Tal como anteriormente, o primeiro procedimento consistiu na análise da matriz de correlações de Pearson e da significância dessas correlações para a hipótese nula, visto que a análise fatorial apresenta pouca eficácia quando os valores das correlações são baixos, sendo pouco provável que os itens venham a partilhar fatores comuns quando tal acontece. A análise da matriz de correlações e da respetiva matriz de significância permite evidenciar que das 576 células da matriz

- a) 546 (cerca de 94,79%) apresentam valores de significância inferiores a 0,01;
- b) 12 (cerca de 2,08%) apresentam valores de significância compreendidos entre 0,01 e 0,05;
- c) 18 (cerca de 3,12%) apresentam valores de significância superiores a 0,05.

De acordo com estes indicadores de correlação fortes e significativos, podemos afirmar que é muito provável que os itens partilhem fatores comuns.

Para aferir da validade da análise fatorial utilizou-se novamente o critério *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) com os critérios de classificação definidos em Marôco (2010). Tendo-se observado um KMO = 0,945, procedeu-se à análise fatorial na medida em que a factoribilidade da matriz de correlações é muito elevada.

Da análise do Teste de Esfericidade de *Bartlett* aplicado (*Test of Sphericity* = 5105,772; Diferencial de Liberdade de 300; *Significance* = 0,000) podemos rejeitar a hipótese nula concluindo que as variáveis estão significativamente correlacionadas visto que $p\text{-value} < 0,001$. Assim, justifica-se a continuação do desenvolvimento do modelo de análise fatorial.

A matriz anti-imagem para as variâncias-covariâncias e para as correlações, usada para avaliar a adequação da análise fatorial às variáveis, apresentam os valores negativos das covariâncias e correlações parciais entre as variáveis. Estes valores estimam as correlações entre as variáveis que não são devidas aos fatores comuns. Valores baixos destas correlações parciais indicam que as variáveis partilham um ou mais fatores comuns, enquanto valores altos sugerem que os itens são mais ou menos independentes. Desta forma, os valores abaixo da diagonal principal devem ser próximos de zero (Marôco, 2010).

Os valores da diagonal principal são uma outra medida de adequação dos dados à análise fatorial designada como «*Measure of Sampling Adequacy* (MSA)» para cada uma das variáveis em análise. Valores de MSA inferiores a 0,5 indicam que essa variável não se ajusta à estrutura definida pelas outras variáveis e, neste caso deve ser ponderada a sua eliminação da análise fatorial.

Na medida em que o valor do MSA consiste numa particularização do KMO para cada uma das variáveis presentes na análise fatorial é possível afirmar que

- a) Os valores abaixo da diagonal principal são baixos e próximos de zero;
- b) O valor de KMO dado a partir de MSA situa-se entre 0,780 e 0,978;
- c) O valor de $KMO > 0,5$ sugere que todas as variáveis podem ser utilizadas;
- d) Logo, não é necessário proceder à eliminação de qualquer variável.

Posteriormente, dado que as comunicações iniciais foram de 1, para os fatores extraídos a percentagem de variância de cada item explicado pelos fatores comuns

extraídos é superior ou igual a 50% para todos os itens, exceto no item *O(A) diretor(a) estabelece com os docentes metas e objetivos comuns a atingir*.

De seguida, passámos à verificação da assunção básica de que as diferenças residuais superiores em valor absoluto a 0,05 não apresentavam um valor demasiado elevado, isto é, superior a metade dos casos em análise. O indicador obtido a partir da matriz de correlação estimada vem mostrar que existem apenas 80 diferenças residuais (26% dos casos) com valores superiores a 0,05, valor bastante inferior aos 50%, facto que confirma a adequação da análise fatorial.

O *output* «*Total Variance Explained*» apresenta os valores próprios para cada fator e a percentagem de variância explicada. De acordo com a regra de retenção dos fatores com valores próprios superiores a 1, foram retidos 3 fatores latentes (o que é confirmado pelo *Scree Plot*) que explicam 67,110% da variabilidade total.

Na continuidade da análise em curso, na solução inicial *Component Matrix* todos os itens apresentam *loadings* elevados no primeiro fator (*Component 1*). São os fatores 2 e 3 que discriminam os itens.

Porém, se optarmos pela rotação *Varimax*, os itens definem com maior intensidade os eixos do que a solução inicial. Os novos pesos fatoriais foram obtidos por multiplicação da matriz dos pesos originais pela matriz *Component Transformation Matrix*.

A última etapa do procedimento em curso consiste na análise fatorial da escala, tendo como fundamento a análise da validade fatorial das questões que a compõem no intuito de averiguar se estas questões estão a medir os mesmos conceitos. Assim, características que apareçam juntas constituem um fator, cabendo à análise fatorial, enquanto conjunto de técnicas estatísticas, ajudar a determinar cada um desses fatores.

Atendendo à existência de diversos métodos e critérios para a extração dos fatores, optámos novamente pela análise em componentes principais pelo critério de Kaiser, tendo sido obtidos 3 fatores latentes. De modo a facilitar a agregação dos itens em torno dos respetivos fatores, suprimimos os valores fatoriais absolutos inferiores a 0,30 (Bryman e Cramer, 1993).

A designação de cada um dos fatores extraídos foi feita de acordo com a análise de conteúdo dos itens que saturam cada um desses fatores tendo-se feito a opção pelas seguintes designações (cf. Quadro 55):

Quadro 55 – Fatores extraídos

Fator 1	O papel do diretor enquanto negociador de compromissos em prol dos resultados
Fator 2	A liderança colegial do diretor
Fator 3	A liderança autoritária do diretor

Apresentamos, agora, nos quadros seguintes a composição dos fatores latentes extraídos, através da indicação dos itens que os integram e das respectivas saturações fatoriais. Faremos também referência ao nível de consistência interna de cada um dos fatores recorrendo ao coeficiente *alfa de Cronbach*.

O fator 1 lidera a tabela quanto à distribuição de itens com 15 entradas sendo que existe também não existe homogeneidade na distribuição do fator 2 e 3, com 7 e 3 itens respetivamente. Integram o primeiro fator, 15 itens (cf. Quadro 56), situando-se o seu valor médio de saturação fatorial em 0,654 e a sua consistência interna em 0,955 (valor estandardizado). Os itens 21, 22 e 26 são os itens que apresentam níveis mais elevados de saturação fatorial, traduzindo claramente uma ideia de um diretor estratégico proativo, disposto a agir e enfrentar as práticas institucionais arreigadas no corpo nomeadamente no campo pedagógico e que garantam o sucesso educativo, do qual ele próprio terá que prestar contas ao Conselho Geral, à IGEC e a toda a comunidade.

Quadro 56 – O papel do diretor enquanto negociador de compromissos em prol dos resultados

Item	Descrição	Saturação
2	O(A) Diretor(a) estabelece com os docentes metas e objetivos comuns a atingir	0,590
4	O(A) Diretor(a) realça a importância de se ter um forte sentido de missão para atingir os objetivos	0,613
5	O(A) Diretor(a) exprime satisfação quando os docentes correspondem às suas expectativas e objetivos	0,609
6	O(A) Diretor(a) valoriza o empenho e o esforço dos docentes na consecução dos objetivos delineados	0,589
14	O(A) Diretor(a) revela ser um grande impulsionador da inovação	0,685
16	O(A) Diretor(a) encoraja uma cultura de inovação com abertura para a mudança	0,714
17	O(A) Diretor(a) apoia os docentes no que respeita à mudança imposta pela tutela	0,522
19	O(A) Diretor(a) incorpora as propostas de mudança por indicação dos docentes	0,582
20	O(A) Diretor(a) incentiva os docentes a realizar novas tarefas valorizando os seus contributos	0,668
21	O(A) Diretor(a) congrega as energias do corpo docente para romper com a tradição e as rotinas estabelecidas por práticas anteriores	0,759
22	O(A) Diretor(a) promove expectativas de desempenho elevado para docentes e alunos	0,764
23	O(A) Diretor(a) contribui para uma escola de excelência, potenciando o melhor de cada um	0,639
24	O(A) Diretor(a) sente-se responsável pelos resultados escolares dos alunos	0,682

25	O(A) Diretor(a) promove uma cultura de avaliação de resultados	0,569
26	O(A) Diretor(a) intervém pelo menos uma vez por período com o objetivo de regular o processo de ensino e aprendizagem assegurando bons resultados escolares	0,831

O fator 2 é constituído por 7 itens; os respetivos pesos fatoriais situam-se em média na ordem dos 0,677 e o coeficiente de consistência interna situa-se em 0,924 (valor standardizado). Os itens 3 e 11 apresentam níveis muito elevados de saturação fatorial, traduzindo claramente papéis antagónicos da liderança (cf. Quadro 57).

Quadro 57 – A liderança colegial do diretor

Item	Descrição	Saturação
Item 1	O(A) Diretor(a) envolve os docentes nas dinâmicas do(a) Agrupamento/Escola fomentando o seu compromisso na obtenção de resultados escolares de excelência	0,636
Item 3	O(A) Diretor(a) desencoraja os docentes a envolverem-se ativamente na implementação do seu Plano Estratégico	0,721
Item 9	O(A) Diretor(a) revela abertura à participação dos docentes	0,600
Item 10	O(A) Diretor(a) incentiva os docentes de modo a partilharem decisões conjuntamente	0,628
Item 11	O(A) Diretor(a) concede autonomia às equipas de trabalho criadas para melhorar a prestação de serviços	0,797
Item 12	O(A) Diretor(a) aproveita os conhecimentos, capacidades e competências dos docentes em prol da melhoria do(a) Agrupamento/Escola	0,687
Item 13	O(A) Diretor(a) proporciona oportunidades de desenvolvimento profissional aos docentes	0,672

Por último, o fator 3 é constituído por 3 itens; os respetivos pesos fatoriais situam-se em média na ordem dos 0,729 e o coeficiente de consistência interna situa-se em 0,729 (valor standardizado). O item 7 apresenta um nível mais elevado de saturação fatorial, traduzindo claramente a ação do diretor numa perspetiva de um líder autoritária ao afastar os docentes do poder decisório (cf. Quadro 58).

Quadro 58 – A liderança autoritária do diretor²⁷

Item	Descrição	Saturação
Item 7	O(A) Diretor(a) afasta os docentes da resolução de problemas e respetiva tomada de decisões	0,849
Item 8	O(A) Diretor(a) rejeita processos participativos de tomada de decisão	0,736
Item 15	O(A) Diretor(a) limita-se a aplicar as mudanças propostas pela tutela	0,602

²⁷ Os itens 7, 8 e 15 são cotados em sentido inverso, isto é, o valor 6 refere-se à máxima discordância com a afirmação. Deste modo, pontuações positivas em todos os itens desta categoria indicam a percepção de suficiência da ação realizada pelo(a) diretor(a).

Ainda que tivéssemos procedido à inversão da escala, a descrição dos itens manteve-se idêntica à apresentada aos respondentes no questionário.

Em resumo, a escala que se refere ao subgrupo B – *O compromisso com a organização escolar* – permite-nos concluir que:

- a) em termos globais, os três fatores extraídos evidenciam alguma heterogeneidade no que se refere ao número de itens apurados;
- b) os fatores extraídos apresentam valores de consistência interna (0,955; 0,924; 0,729, respetivamente) que vão do excelente até ao bom;
- c) os fatores apresentam valores médios de saturação fatorial na ordem dos 0,729 (máximo) a 0,654 (mínimo) e um valor médio global de saturação de 0,686.

Finalizados os procedimentos e apurados os dados relativos referentes à subescala – *Compromisso com a organização escolar* – passaremos a ensaiar as mesmas ações para validar a subescala seguinte – *Ambiente escolar*.

Tal como anteriormente, o primeiro procedimento consistiu na análise da matriz de correlações de Pearson e da significância dessas correlações para a hipótese nula, visto que a análise fatorial apresenta pouca eficácia quando os valores das correlações são baixos, sendo pouco provável que os itens venham a partilhar fatores comuns quando tal acontece. A análise da matriz de correlações e da respetiva matriz de significância permite evidenciar que das 256 células da matriz

- a) 250 (cerca de 97,65%) apresentam valores de significância inferiores a 0,01;
- b) 6 (cerca de 2,34%) apresentam valores de significância compreendidos entre 0,01 e 0,05.

De acordo com estes indicadores de correlação fortes e significativos, podemos afirmar que é muito provável que os itens partilhem fatores comuns.

Para aferir da validade da análise fatorial utilizou-se novamente o critério *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) com os critérios de classificação definidos em Marôco (2010). Tendo-se observado um KMO = 0,928, procedeu-se à análise fatorial na medida em que a fatorabilidade da matriz de correlações é bastante elevada.

A partir da análise do Teste de Esfericidade de *Bartlett* aplicado (*Test of Sphericity* = 2993,903; Diferencial de Liberdade de 136; *Significance* = 0,000), podemos rejeitar a hipótese nula concluindo que as variáveis estão significativamente

correlacionadas visto que $p\text{-value} < 0,001$. Assim, justifica-se a continuação do desenvolvimento do modelo de análise fatorial.

A matriz anti-imagem para as variâncias-covariâncias e para as correlações, usada para avaliar a adequação da análise fatorial às variáveis, apresentam os valores negativos das covariâncias e correlações parciais entre as variáveis. Estes valores estimam as correlações entre as variáveis que não são devidas aos fatores comuns. Valores baixos destas correlações parciais indicam que as variáveis partilham um ou mais fatores comuns, enquanto valores altos indicam que os itens são mais ou menos independentes. Desta forma, os valores abaixo da diagonal principal devem ser próximos de zero (Marôco, 2010).

Os valores da diagonal principal são uma outra medida de adequação dos dados à análise fatorial designada como «*Measure of Sampling Adequacy (MSA)*» para cada uma das variáveis em análise. Valores de MSA inferiores a 0,5 indicam que essa variável não se ajusta à estrutura definida pelas outras variáveis e, neste caso, deve ser ponderada a sua eliminação da análise fatorial.

Na medida em que o valor do MSA consiste numa particularização do KMO para cada uma das variáveis presentes na análise fatorial é possível afirmar que

- a) Os valores abaixo da diagonal principal são baixos e próximos de zero;
- b) O valor de KMO dado a partir de MSA situa-se entre 0,866 e 0,961;
- c) O valor de $KMO > 0,5$ sugere que todas as variáveis podem ser utilizadas;
- d) Logo, não é necessário proceder à eliminação de qualquer variável.

Posteriormente, dado que as comunalidades iniciais foram de 1, para os fatores extraídos a percentagem de variância de cada item explicado pelos fatores comuns extraídos é superior ou igual a 50% para todos os itens, exceto no item (*O (A) Diretor(a) visita com regularidade todas as escolas do Agrupamento e estabelecimentos de educação.*)

De seguida, passámos à verificação da assunção básica de que as diferenças residuais superiores em valor absoluto a 0,05 não apresentavam um valor demasiado elevado, isto é, superior a metade dos casos em análise. O indicador obtido a partir da matriz de correlação estimada vem mostrar que existem apenas 48 diferenças residuais (35% dos casos) com valores superiores a 0,05, valor bastante inferior aos 50%, facto que confirma a adequação da análise fatorial.

O *output* «*Total Variance Explained*» apresenta os valores próprios para cada fator e a percentagem de variância explicada. De acordo com a regra de retenção dos fatores com valores próprios superiores a 1, foram retidos 2 fatores latentes (o que é confirmado pelo *Scree Plot*) que explicam 72,370% da variabilidade total.

Na continuidade da análise em curso, na solução inicial *Component Matrix* todos os itens apresentam *loadings* elevados no primeiro fator (*Component 1*). É o fator 2 que discrimina os itens.

Porém, se optarmos pela rotação *Varimax*, os itens definem com maior intensidade os eixos do que a solução inicial. Os novos pesos fatoriais foram obtidos por multiplicação da matriz dos pesos originais pela matriz *Component Transformation Matrix*.

A última etapa do procedimento em curso consiste na análise fatorial da escala, tendo como fundamento a análise da validade fatorial das questões que a compõem no intuito de averiguar se estas questões estão a medir os mesmos conceitos. Assim, características que apareçam juntas constituem um fator, cabendo à análise fatorial, enquanto conjunto de técnicas estatísticas, ajudar a determinar cada um desses fatores.

Atendendo à existência de diversos métodos e critérios para a extração dos fatores, optámos mais uma vez pela análise em componentes principais pelo critério de Kaiser, tendo sido obtidos 2 fatores latentes. De modo a facilitar a agregação dos itens em torno dos respetivos fatores, suprimimos os valores fatoriais absolutos inferiores a 0,30 (Bryman e Cramer, 1993).

A designação de cada um dos fatores extraídos foi feita de acordo com a análise de conteúdo dos itens que saturam cada um desses fatores tendo-se feito a opção pelas seguintes designações (cf. Quadro 59):

Quadro 59 – Fatores extraídos

Fator 1	O papel do diretor e a visão unitária da cultura organizacional escolar
Fator 2	O papel do diretor e a visão plural da cultura organizacional escolar

Apresentamos, agora, nos quadros seguintes a composição dos fatores extraídos, através da indicação dos itens que os integram e das respetivas saturações fatoriais. Faremos também referência ao nível de consistência interna de cada um dos fatores recorrendo ao coeficiente *alfa de Cronbach*.

A distribuição dos itens pelos dois fatores pode ser considerada como homogênea visto que os 17 itens foram repartidos de modo equilibrado pelos dois fatores extraídos.

Integram o primeiro fator, 10 itens (cf. Quadro 60), situando-se o seu valor médio de saturação fatorial em 0,763 e a sua consistência interna em 0,950 (valor estandardizado). Os itens 2 e 3 são os itens que apresentam níveis mais elevados de saturação fatorial, traduzindo claramente uma ideia de um diretor estrategicamente proativo no sentido de promover uma cultura organizacional unitária, integrando os novos docentes no espírito de partilha e desfazendo ambiguidades e conflitos e integrando os novos docentes na cultura da organização.

Quadro 60 – O papel do diretor e a visão unitária da cultura organizacional escolar

Item	Descrição	Saturação
Item 1	O(A) Diretor(a) promove um ambiente aberto entre os docentes	0,834
Item 2	O(A) Diretor(a) medeia a resolução de conflitos entre docentes e grupos ou no interior de cada grupo	0,876
Item 3	O(A) Diretor(a) integra os novos docentes na cultura do(a) Agrupamento/escola	0,866
Item 4	O(A) Diretor(a) define claramente as expectativas em relação ao trabalho dos docentes	0,811
Item 6	O(A) Diretor(a) promove projetos e ações que facilitam um ambiente unificador e convergente	0,744
Item 8	O(A) Diretor(a) visita com regularidade todas as escolas do Agrupamento e estabelecimentos de educação	0,671
Item 9	O(A) Diretor(a) promove relações amistosas e de confiança entre os docentes	0,779
Item 10	O(A) Diretor(a) chama a si a tarefa de resolver conflitos e aproximar as partes envolvidas	0,716
Item 11	O(A) Diretor(a) congrega perspectivas diferentes para solucionar problemas	0,764
Item 19	O(A) Diretor(a) investe no diálogo com a comunidade escolar promovendo uma cultura de corresponsabilização pela qualidade do(a) Agrupamento/Escola	0,573

O fator 2 é constituído por 7 itens; os respetivos pesos fatoriais situam-se em média na ordem dos 0,778 e o coeficiente de consistência interna situa-se em 0,915. Os itens 16 e 17 apresentam níveis mais elevados de saturação fatorial, traduzindo claramente a presença de uma liderança que se dirige apenas a uma parcela da organização escolar ou alimenta a coexistência de várias subculturas (cf. Quadro 61).

Quadro 61 – O papel do diretor e a visão plural da cultura organizacional escolar²⁸

Item	Descrição	Saturação
Item 5	O(A) Diretor(a) não interage com os docentes em situações (in)formais	0,604
Item 12	O(A) Diretor(a) ignora a conflitualidade entre os docentes	0,764
Item 14	O(A) Diretor(a) alimenta ambiguidades e equívocos entre os docentes	0,837
Item 15	O(A) Diretor(a) promove a fácil circulação de informação na escola/pelas escolas do Agrupamento	0,621
Item 16	O(A) Diretor(a) preocupa-se apenas com a circulação de informação na escola sede/em certos órgãos de gestão e supervisão pedagógica	0,883
Item 17	O(A) Diretor(a) privilegia apenas a comunicação horizontal entre os docentes do(a) Agrupamento/Escola	0,892
Item 18	O(A) Diretor(a) privilegia apenas a comunicação vertical descendente usando os canais oficiais	0,851

Em resumo, a escala que se refere ao subgrupo C – *Ambiente escolar* – permite-nos concluir que:

- a) em termos globais, os dois fatores extraídos evidenciam, de certa forma, alguma homogeneidade no que se refere ao número de itens apurados;
- b) os fatores extraídos apresentam valores de consistência interna (0,950 e 0,915, respetivamente) que se situam ao nível do excelente;
- c) os fatores apresentam valores médios de saturação fatorial na ordem dos 0,778 (máximo) a 0,763 (mínimo) e um valor médio global de saturação de 0,770.

Finalizados os procedimentos e apurados os dados relativos referentes à subescala – *Ambiente escolar* – repetimos pela última vez os mesmos passos para validar a subescala seguinte – *Cultura da organização*.

Tal como anteriormente, o primeiro procedimento consistiu na análise da matriz de correlações de Pearson e da significância dessas correlações para a hipótese nula, visto que a análise fatorial apresenta pouca eficácia quando os valores das correlações são baixos, sendo pouco provável que os itens venham a partilhar fatores comuns quando tal acontece. A análise da matriz de correlações e da respetiva matriz de significância permite evidenciar que das 361 células da matriz.

²⁸ Os itens 3, 10, 12, 15 e 18 são cotados em sentido inverso, isto é, o valor 6 refere-se à máxima discordância com a afirmação. Deste modo, pontuações positivas em todos os itens desta categoria indicam a percepção de suficiência da ação realizada pelo(a) diretor(a).

Ainda que tivéssemos procedido à inversão da escala, a descrição dos itens manteve-se idêntica à apresentada aos respondentes no questionário.

- a) 293 (cerca de 81,16%) apresentam valores de significância inferiores a 0,01;
- b) 16 (cerca de 4,43%) apresentam valores de significância compreendidos entre 0,01 e 0,05;
- c) 52 (cerca de 14,40%) apresentam valores de significância superiores a 0,05.

De acordo com estes indicadores de correlação fortes e significativos, podemos afirmar que é muito provável que os itens partilhem fatores comuns.

Para aferir da validade da análise fatorial utilizou-se novamente o critério *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) com os critérios de classificação definidos em Marôco (2010). Tendo-se observado um KMO = 0,919, procedeu-se à análise fatorial na medida em que a factoribilidade da matriz de correlações é muito elevada.

A partir da análise do Teste de Esfericidade de *Bartlett* aplicado (*Test of Sphericity* = 2923,801; Diferencial de Liberdade de 190; *Significance* = 0,000) podemos rejeitar a hipótese nula concluindo que as variáveis estão significativamente correlacionadas visto que *p-value* <0,001. Assim, justifica-se a continuação do desenvolvimento do modelo de análise fatorial.

A matriz anti-imagem para as variâncias-covariâncias e para as correlações, usada para avaliar a adequação da análise fatorial às variáveis, apresentam os valores negativos das covariâncias e correlações parciais entre as variáveis. Estes valores estimam as correlações entre as variáveis que não são devidas aos fatores comuns. Valores baixos destas correlações parciais indicam que as variáveis partilham um ou mais fatores comuns, enquanto valores altos sugerem que os itens são mais ou menos independentes. Desta forma, os valores abaixo da diagonal principal devem ser próximos de zero (Marôco, 2010).

Os valores da diagonal principal são uma outra medida de adequação dos dados à análise fatorial designada como «*Measure of Sampling Adequacy* (MSA)» para cada uma das variáveis em análise. Valores de MSA inferiores a 0,5 indicam que essa variável não se ajusta à estrutura definida pelas outras variáveis e, neste caso deve ser ponderada a sua eliminação da análise fatorial.

Na medida em que o valor do MSA consiste numa particularização do KMO para cada uma das variáveis presentes na análise fatorial é possível afirmar que

- a) Os valores abaixo da diagonal principal são baixos e próximos de zero;

- b) O valor de KMO dado a partir de MSA situa-se entre 0,553 e 0,976;
- c) O valor de $KMO > 0,5$ sugere que todas as variáveis podem ser utilizadas;
- d) Logo, não é necessário proceder à eliminação de qualquer variável.

Posteriormente, dado que as comunalidades iniciais foram de 1, para os fatores extraídos a percentagem de variância de cada item explicado pelos fatores comuns extraídos é superior ou igual a 50% para todos os itens, exceto o item *O (A)diretor(a) fomenta o sentido de pertença e de identidade organizacional reforçando o apego às tradições.*

De seguida, passámos à verificação da assunção básica de que as diferenças residuais superiores em valor absoluto a 0,05 não apresentavam um valor demasiado elevado, isto é, superior a metade dos casos em análise. O indicador obtido a partir da matriz de correlação estimada vem mostrar que existem apenas 56 diferenças residuais (29% dos casos) com valores superiores a 0,05, valor bastante inferior aos 50%, facto que confirma a adequação da análise fatorial.

O *output* «*Total Variance Explained*» apresenta os valores próprios para cada fator e a percentagem de variância explicada. De acordo com a regra de retenção dos fatores latentes com valores próprios superiores a 1, foram retidos 4 fatores latentes (o que é confirmado pelo *Scree Plot*) que explicam 67,90% da variabilidade total.

Na continuidade da análise em curso, na solução inicial *Component Matrix* todos os itens apresentam *loadings* elevados no primeiro fator (*Component 1*). São os fatores 2, 3 e 4 que discriminam os itens.

Porém, se optarmos pela rotação *Varimax*, os itens definem com maior intensidade os eixos do que a solução inicial. Os novos pesos fatoriais foram obtidos por multiplicação da matriz dos pesos originais pela matriz *Component Transformation Matrix*.

A última etapa do procedimento em curso consiste na análise fatorial da escala, tendo como fundamento a análise da validade fatorial das questões que a compõem no intuito de averiguar se estas questões estão a medir os mesmos conceitos. Assim, características que apareçam juntas constituem um fator, cabendo à análise fatorial, enquanto conjunto de técnicas estatísticas, ajudar a determinar cada um desses fatores.

Atendendo à existência de diversos métodos e critérios para a extração dos fatores latentes, optámos pela análise em componentes principais pelo critério de Kaiser, tendo sido obtidos 4 fatores latentes. De modo a facilitar a agregação dos itens

em torno dos respetivos fatores, suprimimos os valores fatoriais absolutos inferiores a 0,30 (Bryman e Cramer, 1993).

A designação de cada um dos fatores latentes extraídos foi feita de acordo com a análise de conteúdo dos itens que saturam cada um desses fatores tendo-se feito a opção pelas seguintes designações (cf. Quadro 62):

Quadro 62 – Fatores extraídos

Fator 1	O exercício de uma liderança integradora <i>versus</i> diferenciadora/fragmentada
Fator 2	O diretor, guardião de crenças, histórias, ritos e símbolos
Fator 3	O diretor, guardião da matriz identitária
Fator 4	O diretor, promotor da comunicação ao serviço da cultura organizacional

Apresentamos, agora, nos quadros seguintes a composição dos fatores latentes extraídos, através da indicação dos itens que os integram e das respetivas saturações fatoriais. Faremos, também, referência ao nível de consistência interna de cada um dos fatores recorrendo ao coeficiente *alfa de Cronbach*.

Quadro 63 – O exercício de uma liderança integradora *versus* diferenciadora/fragmentada²⁹

Item	Descrição	Saturação
Item 9	O(A) Diretor(a) desencoraja o desenvolvimento profissional dos docentes	0,812
Item 11	O(A) Diretor(a) fomenta o lema «cada um por si»	0,888
Item 12	O(A) Diretor(a) desencoraja o trabalho colaborativo entre os docentes dos vários ciclos de ensino	0,852
Item 14	O(A) Diretor(a) promove a articulação curricular de forma a garantir resultados escolares de excelência	0,499
Item 15	O(A) Diretor(a) coopera com os docentes na criação de um projeto comum para a melhoria do(a) Agrupamento/Escola	0,532
Item 16	O(A) Diretor(a) desvaloriza a partilha de experiências pedagógicas no(a) Agrupamento/Escola	0,769
Item 18	O(A) Diretor(a) estimula oportunidades de diálogo e cooperação informal entre os docentes	0,536

²⁹ Os itens 9, 11, 12, e 16 são cotados em sentido inverso, isto é, o valor 6 refere-se à máxima discordância com a afirmação. Deste modo, pontuações positivas em todos os itens desta categoria indicam a percepção de suficiência da ação realizada pelo(a) diretor(a).

Ainda que tivéssemos procedido à inversão da escala, a descrição dos itens manteve-se idêntica à apresentada aos respondentes no questionário.

A distribuição dos itens da escala pelos 4 fatores latentes obtidos varia entre os sete e os dois fatores. Integram o primeiro fator, 7 itens (cf. Quadro 63), situando-se o seu valor médio de saturação fatorial em 0,698 e a sua consistência interna em 0,899 (valor estandardizado). Os itens 11 e 12, com índices mais elevados de saturação, deixam antever um diretor que exerce uma liderança nos antípodas da integração, da partilha e da colaboração entre os docentes.

O fator 2 é constituído por 6 itens; os respetivos pesos fatoriais situam-se em média na ordem dos 0,683 e o coeficiente de consistência interna situam-se em 0,842 (valor estandardizado). Os itens 1 e 7 apresentam níveis mais elevados de saturação fatorial, traduzindo claramente a presença de um diretor que desempenha o papel de guardião dos valores, histórias, crenças e mitos que se vivem nas organizações escolares (cf. Quadro 64).

Quadro 64 – O diretor, guardião de crenças, histórias, ritos e símbolos

Item	Descrição	Saturação
Item 1	O(A) Diretor(a) utiliza símbolos e rituais para expressar valores culturais	0,814
Item 2	O(A) Diretor(a) comunica ativamente histórias, mitos, normas e crenças que regem o(a) Agrupamento/Escola	0,700
Item 7	O(A) Diretor(a) desenvolve um sistema de símbolos ao longo do tempo, recompensando os que refletem esta cultura	0,803
Item 8	O(A) Diretor(a) favorece a vinculação e crença de todos os docentes no trabalho desenvolvido pelo(a) Agrupamento/Escola	0,683
Item 17	O(A) Diretor(a) fomenta o trabalho colegial, envolvendo todo o pessoal docente num compromisso único com o propósito de alcançar as metas traçadas	0,537
Item 20	O(A) Diretor(a) fomenta o sentido de pertença e de identidade organizacional reforçando o apego às tradições	0,564

De seguida, o fator 3 é constituído por 5 itens; os respetivos pesos fatoriais situam-se em média na ordem dos 0,651 e o coeficiente de consistência interna situa-se em 0,880 (valor estandardizado). O item 3 apresenta um nível mais elevado de saturação fatorial, traduzindo claramente a ação do diretor que assegura a preservação da matriz identitária da organização escolar através de cerimónias e outros rituais (cf. Quadro 65).

Quadro 65 – O diretor, guardião da matriz identitária

Item	Descrição	Saturação
Item 3	O(A) Diretor(a) preside a cerimónias e outros rituais importantes no quotidiano escolar	0,858
Item 4	O(A) Diretor(a) proporciona uma visão unificadora do(a) Agrupamento/Escola que transmite através de palavras e ações	0,661
Item 5	O(A) Diretor(a) define e fortalece os valores, crenças e raízes culturais que conferem ao(à) Agrupamento/Escola uma identidade única	0,692
Item 6	O(A) Diretor(a) constrói um estilo organizativo que define o(a) Agrupamento/Escola enquanto entidade diferenciada marcada por uma cultura própria	0,525
Item 10	O(A) Diretor(a) promove ativamente valores como a unidade e a coesão entre os docentes dos vários departamentos, anos e ciclos de ensino, criando situações de trabalho cooperativo	0,519

De seguida, o fator 4 é constituído apenas por dois itens; os respetivos pesos fatoriais situam-se em média na ordem dos 0,651 e o coeficiente de consistência interna situa-se em 0,308 (valor estandardizado). O item 19 apresenta um nível muito elevado de saturação fatorial, traduzindo claramente a ação do diretor que assegura a colaboração e o trabalho colegial garantindo que não existem franjas que perpetuem grupos e subculturas (cf. Quadro 66).

Quadro 66 – O diretor, promotor da comunicação ao serviço da cultura organizacional

Item	Descrição	Saturação
Item 13	O(A) Diretor(a) favorece oportunidades de diálogo e cooperação formal entre os docentes	0,438
Item 19	O(A) Diretor(a) limita o afastamento e isolamento dos docentes	0,864

Em resumo, a escala que se refere ao subgrupo D – *A cultura da organização* – permite-nos concluir que:

- em termos globais, os quatro fatores latentes extraídos evidenciam uma forte homogeneidade no que se refere ao número de itens apurados;
- os fatores extraídos apresentam valores de consistência interna (0,899; 0,842; 0,880; 0,308, respetivamente) que situam-se num nível satisfatório ou sofrível;
- os fatores latentes apresentam valores médios de saturação fatorial na ordem dos 0,698 (máximo) a 0, 651 (mínimo) e um valor médio global de saturação de 0,670.

4. Apresentação dos ‘Casos’ em estudo

A apresentação que se segue tem por base os documentos institucionais disponibilizados pelas próprias unidades orgânicas nas respectivas páginas eletrônicas bem como nas páginas de outras instituições como a Inspeção-Geral da Educação e Ciência.

Far-se-á em primeiro a apresentação da escola não agrupada e, depois, dos agrupamentos de escolas, respeitando a ordem de constituição das unidades orgânicas. As três organizações selecionadas situam-se no mesmo concelho, sendo algumas mais antigas e outras muito mais recentes. As três instituições, dois agrupamentos de escolas e uma escola não agrupada, ao aceitarem colaborar na presente investigação, receberam nomes fictícios de modo a garantir o anonimato e a preservar a identidade dos intervenientes no estudo. Acresce que todos os diretores dos agrupamentos de escolas e da escola não agrupada tiveram outras experiências em cargos de gestão e administração de topo antes de assumirem as funções de diretores.

Importa referir que no mesmo concelho funcionam outras unidades orgânicas nomeadamente, mais dois agrupamentos de escolas e duas escolas não agrupadas com dimensões semelhantes à época em que redigimos o presente texto. Atendendo ao número de unidades existentes no concelho, a amostra selecionada parece-nos ser representativa.

A Escola das Artes

Caracterização geral

A Escola teve origem numa antiga Escola Industrial foi fundada em 1914 através de Decreto-Lei de 1914, do Ministério da Instrução Pública – Repartição de Instrução Industrial e Comercial funcionando com os seguintes cursos: Elementar de Comércio,

Elementar de Agricultura, Carpintaria ou Marcenaria, Serralharia e Alfaiataria ou Sapataria.

Alguns anos mais tarde, em 1919, a instituição transformou-se em Escola Industrial e Comercial³⁰ através de Decreto-Lei de 1919 e continuou a funcionar nas mesmas instalações. Em meados do século XX, um Decreto-Lei de 1948, retira-lhe o nome do patrono da escola e cria cursos como o Ciclo Preparatório, Formação de Serralheiros, Formação de Montadores de Eletricista, Formação Feminina, Geral de Comércio, Secção Preparatória para os Institutos Industrial Comercial, Mestrança de Encarregados de Obras, entre outros.

No ano de 1951/1952, a instituição instala-se num antigo convento adaptado para o efeito. No ano letivo de 1970/1971, a Escola instala-se em edifício novo, construído pela Direção Geral das Construções Escolares.

A década de 70 foi profícua na criação de novos cursos, nomeadamente, dos Cursos Gerais de Ensino Técnico, dos Cursos Complementares do Ensino Técnico, ou do Curso Secundário Unificado. Nos finais desta década, a Portaria n.º 608/79, de 22 de novembro, fixa-lhe o atual nome. Recentemente, esta organização escolar integrou a primeira fase do Programa de Modernização das Escolas Secundárias, permitindo a adaptação ou a criação de novos espaços físicos.

Desde a sua fundação, a *Escola das Artes*, nome fictício que lhe garante o anonimato, esteve sempre vocacionada para a formação e qualificação técnica, tradição que ainda hoje mantém devido aos Cursos Tecnológicos e Cursos Profissionais que ministra a par dos Cursos Científico-Humanísticos. Oferece, ainda, o Curso Sócio-Educativo de Língua Portuguesa para Estrangeiros e o Curso de Educação e Formação de Adultos.

Dedicada em exclusivo ao Ensino Secundário, a *Escola das Artes* serve no presente ano letivo 42 turmas: uma população escolar na sua grande maioria oriunda do meio urbano embora abranja alunos provenientes de freguesias rurais do concelho e de outros concelhos do distrito.

A estabilidade do corpo docente está garantida uma vez que praticamente todos os professores pertencem aos quadros.

³⁰ Nome do patrono da Escola.

A identidade da *Escola das Artes* centra-se na diversidade da oferta educativa que, tradicionalmente, tem vindo a assegurar, constituindo um dos pilares em torno do qual se desenvolve o seu Projeto Educativo.

Valorizando os recursos humanos e materiais existentes, a *Escola das Artes* procura manter e reforçar esta identidade, assegurando uma oferta diversificada e equilibrada de cursos dirigidos para o prosseguimento de estudos e de cursos vocacionados para o ingresso no mercado de trabalho, de acordo com as expectativas da comunidade educativa.

Pode ler-se no Projeto Educativo em vigor que a *Escola das Artes* rege a sua ação educativa tendo por pilares os seguintes princípios orientadores:

- a) Promoção da qualidade de ensino, na perspectiva da formação integral dos alunos e na multiplicidade de oportunidades;
- b) Promoção de condições de segurança e bem-estar em todo o espaço escolar;
- c) Valorização da participação e do espírito de iniciativa da comunidade escolar, de acordo com os valores da democracia, da cidadania, da solidariedade, da tolerância e da afetividade;
- d) Desenvolvimento do espírito crítico, estético, cultural e científico;
- e) Reforço da cooperação entre os diversos serviços, estruturas e órgãos de Administração e Gestão Escolar;
- f) Promoção de uma cultura de autoavaliação;
- g) Promoção da interactividade entre a Escola e a Comunidade local (PE, 2010:6).

Tendo como fundamento da sua ação os princípios orientadores anteriormente definidos e o enquadramento legal vigente, a *Escola das Artes* procura proporcionar uma educação de qualidade, tendo como objetivos primordiais:

- a) Promover o sucesso educativo, o conhecimento multidisciplinar e a formação integral dos alunos;
- b) Valorizar os recursos humanos;
- c) Manter e aprofundar a interactividade entre a Escola e a Comunidade;
- d) Incentivar o envolvimento dos Alunos, do Pessoal Docente, Pessoal não Docente e dos Pais e Encarregados de Educação na vida escolar e nos Órgãos de Administração e Gestão da Escola (PE, 2010:7).

Caracterização dos docentes com base nos questionários

Passamos, de seguida, a apresentar alguns dados resultantes da aplicação dos questionários aos docentes e que se prendem com um conjunto de informação biográfica e profissional.

No que respeita à idade, o corpo docente da *Escola das Artes* apresenta-se bastante envelhecido na medida em que mais de 50% dos docentes tem mais de 50 anos (cf. Quadro 67). Este facto deixa antever que estamos perante um grupo de docentes cuja maturidade e experiência profissional é elevada, sendo ainda, de realçar o valor quase inexpressivo de docentes com menos de 35 anos.

Quadro 67 – Idade dos Inquiridos – *Escola das Artes*

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid De 26 a 35 anos	3	4,3	4,3
De 36 a 50 anos	31	44,9	49,3
Mais de 50 anos	35	50,7	100,0
Total	69	100,0	

No que respeita ao sexo, 69,6% do corpo docente pertence ao sexo feminino o que confirma que ser docente continua a ser uma profissão eminentemente feminina (cf. Quadro 68).

Quadro 68 – Sexo dos Inquiridos – *Escola das Artes*

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Masculino	21	30,4	30,4
Feminino	48	69,6	100,0
Total	69	100,0	

Relativamente às habilitações literárias, a licenciatura prevalece como grau académico para 75,4% dos docentes, seguida do mestrado com 15,9% (cf. Quadro 69). Os outros graus académicos são residuais.

Quadro 69 – Habilitações Académicas dos Inquiridos – Escola das Artes

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Bacharelato	1	1,4	1,4
Licenciatura	52	75,4	76,8
Mestrado	11	15,9	92,8
Doutoramento	2	2,9	95,7
Outra	3	4,3	100,0
Total	69	100,0	

Ainda que a publicação do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, deixe ao critério das unidades orgânicas o número de departamentos curriculares a constituir, a *Escola das Artes* manteve os tradicionais quatro departamentos curriculares. Os respondentes pertencem maioritariamente ao Departamento de Matemática e Ciências Experimentais (40,6%) e no Departamento de Ciências Sociais e Humanas com 24,6%, sendo que os valores dos outros Departamentos se assemelham entre si (cf. Quadro 70).

Quadro 70 – Departamento Curricular dos Inquiridos – Escola das Artes

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Línguas	11	15,9	15,9
Ciências Sociais e Humanas	17	24,6	40,6
Matemática e C. Experimentais	28	40,6	81,2
Expressões	13	18,8	100,0
Total	69	100,0	

Logo à partida, a idade do corpo docente denuncia a situação profissional do corpo docente. Assim, uma elevada percentagem de docentes pertence ao quadro da escola, sendo o número de docentes contratados residual (4,3%). Estamos, então, perante um corpo docente com uma situação profissional estável (cf. Quadro 71). Não se registou qualquer situação de docentes pertencentes ao Quadro de Zona Pedagógica.

Quadro 71 – Situação Profissional dos Inquiridos – Escola das Artes

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Quadro Escola	65	95,6	95,6
Contratado	3	4,4	100,0
Total	68	100,0	
Missing System	1		
Total	69		

Os Quadros 72 e 73 referem-se às variáveis *Anos de Serviço* e *Anos de Serviço na Escola*, respetivamente, e confirmam a maturidade e experiência profissional do corpo docente da *Escola das Artes* visto que 87,0% dos inquiridos leciona há mais de 20 anos e 84,6% fá-lo nesta unidade orgânica.

Quadro 72 – Anos de Serviço dos Inquiridos – Escola das Artes

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
De 4 a 10 anos	4	5,8	5,8
De 11 a 20 anos	5	7,2	13,0
Mais de 20 anos	60	87,0	100,0
Total	69	100,0	

Quadro 73 – Anos de Serviço na Escola dos Inquiridos – Escola das Artes

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Até 3 anos	4	6,2	6,2
De 4 a 8 anos	3	4,6	10,8
De 9 a 10 anos	3	4,6	15,4
Mais de 11 anos	55	84,6	100,0
Total	65	100,0	
Missing System	4		
Total	69		

Como todas as outras organizações, as escolas organizam-se internamente com vista a assegurar o seu funcionamento. Dos respondentes, 47,8% desempenham cargos de supervisão pedagógica na *Escola das Artes*, 8,7% detêm cargos de gestão. É irrelevante o número de docentes de que desempenham cargos de natureza dupla mas 42% não desempenham qualquer cargo nas estruturas escolares (cf. Quadro 56).

Quadro 74 – Cargos em órgãos de Gestão/Supervisão Pedagógica dos Inquiridos – Escola das Artes

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Nenhum	29	42,0	42,0
Órgãos de Gestão	6	8,7	50,7
Órgãos de Supervisão Pedagógica	33	47,8	98,6
Órgãos de Gestão/de Supervisão Pedagógica	1	1,4	100,0
Total	69	100,0	

Caracterização do diretor com base na entrevista

No que respeita à caracterização do líder da *Escola das Artes*, importa ressaltar a sua idade visto ser mais jovem que a maioria dos docentes e o facto de não ser detentor de qualquer formação especializada na área de gestão e administração escolar. Encontra-se no seu primeiro mandato enquanto líder cimeiro embora tenha exercido outros cargos de gestão durante muito anos.

Quadro 75 – Caracterização biográfica do Diretor – *Escola das Artes*

Sexo	Masculino
Idade	49
Habilitações académicas/Formação especializada	Licenciatura em ensino de Matemática
Tempo de serviço	26 anos
Número de mandatos	1

O Agrupamento dos Letras

Caracterização geral

O Agrupamento dos Letras, situado na periferia do concelho, encerra algumas assimetrias sociais e culturais resultantes da área de influência geográfica que abrange. Desde o ano letivo 2005/2006, é composto por dois jardins de infância, cinco escolas básicas de 1.º Ciclo, uma Escola Básica/Jardim de Infância e pela escola sede, uma Escola Básica Integrada de 2.º e 3.º Ciclos. Ainda que distribuídas por três freguesias e se excetuarmos a Escola Básica/Jardim de Infância (sita em meio rural), as subunidades que compõem o *Agrupamento das Letras* servem uma área de intervenção próxima.

A escola sede do Agrupamento foi criada no ano letivo de 1968/1969 ocupando uma antigo convento do concelho, onde se manteve até ao ano letivo de 1978/1979. Por coincidência, funcionou em simultâneo durante dois anos no mesmo local *da Escola das Artes*. Uma Portaria de 1979, define que este estabelecimento passasse a funcionar num bairro periférico do concelho.

A oferta educativa do *Agrupamento das Letras* abrange a Educação Pré-Escolar, os 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico funcionando, ainda, um curso de Formação de Adultos.

O *Agrupamento das Letras*, a maior unidade orgânica a funcionar em todo do concelho, caracteriza-se por ter um corpo docente estável visto que mais de 80% dos professores pertencem aos quadros.

Atendendo aos desafios do futuro e num contexto de mudança constante, o *Agrupamento das Letras* propõe-se preparar os jovens no tempero dos valores duma sociedade democrática: a autonomia, a solidariedade, a tolerância, a responsabilidade, o civismo, o respeito e a valorização do trabalho. Desta forma, foram estabelecidos «princípios de Qualidade, Equidade e Diferenciação, inovação e Rigor, princípios estruturantes de uma escola que se pretende venha a cumprir com excelência a missão de educar» (PE, 2010: 18).

O Projeto Educativo do *Agrupamento das Letras*, documento norteador da vida das organizações escolares, estabelece oito grandes metas a atingir durante o seu período de vigência (2010/2013):

1. Promover a educação para todos;
2. Melhorar a qualidade do sucesso educativo;
3. Adequar o currículo ao contexto;
4. Melhorar a qualidade do desempenho do pessoal docente e do não docente;
5. Fomentar um bom clima relacional entre os elementos da comunidade educativa;
6. Promover a valorização e a rentabilização dos espaços escolares;
7. Aprofundar as relações do Agrupamento com a comunidade e
8. Promover uma Escola Ecológica (PE, 2010:19).

Caracterização dos docentes com base nos questionários

De seguida, apresentamos os dados resultantes da aplicação dos questionários aos docentes do *Agrupamento das Letras* e que se prendem, também, com informações biográficas e profissionais.

No que respeita à idade, o corpo docente do *Agrupamento das Letras* apresenta-se bastante menos envelhecido que o da *Escola das Artes* na medida em que 72,5% dos docentes têm menos de 50 anos (cf. Quadro 76). É, ainda, de salientar a existência (16,5%) de docentes com menos de 35 anos.

Quadro 76 – Idade dos Inquiridos – Agrupamento das Letras

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid De 26 a 35 anos	15	16,5	16,5
De 36 a 50 anos	51	56,0	72,5
Mais de 50 anos	25	27,5	100,0
Total	91	100,0	

Relativamente ao sexo dos inquiridos, o *Agrupamento das Artes* segue a tendência já verificada visto que 82,4% dos docentes pertencem ao sexo feminino (cf. Quadro 77).

Quadro 77 – Sexo dos Inquiridos – Agrupamento das Letras

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Masculino	16	17,6	17,6
Feminino	75	82,4	100,0
Total	91	100,0	

No respeitante às habilitações académicas, a maioria dos respondentes (74,4%) detêm uma licenciatura como habilitação para a docência, porém o mestrado apresenta um valor já significativo de 17,6%, facto que pode evidenciar um corpo docente que investe mais na sua carreira e na formação contínua (cf. Quadro 78).

Quadro 78 – Habilitações Académicas dos Inquiridos – Agrupamento das Letras

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Bacharelato	6	6,7	6,7
Licenciatura	67	74,4	81,1
Mestrado	16	17,8	98,9
Outra	1	1,1	100,0
Total	90	100,0	
Missing System	1		
Total	91		

Os dados colhidos no questionário evidenciam que todos os níveis de ensino estão representados na nossa amostra no que respeita ao *Agrupamento das Letras* (cf. Quadro 79). O nível de ensino mais representado é o 2.º ciclo com 34,1%, logo de seguida do 1.º Ciclo com 30,3% e o menos representado é o Pré-escolar com 6,7%. Os resultados obtidos podem prender-se, efetivamente, com a população total de docentes do Agrupamento.

Quadro 79 – Nível de Ensino dos Inquiridos – Agrupamento das Letras

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Pré-Escolar	6	6,7	6,7
1.º Ciclo	27	30,3	37,1
Valid 2.º Ciclo	31	34,8	71,9
3.º Ciclo	23	25,8	97,8
2.º e 3.º Ciclos	2	2,2	100,0
Total	89	100,0	
Missing System	2		
Total	91		

No que respeita ao Departamento Curricular é possível observar que o *Agrupamento da Letras*, no âmbito e no exercício da respetiva autonomia pedagógica e curricular, criou o Departamento Curricular da Educação Especial de acordo com o previsto no Artigo 43.º do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

O Departamento mais representado na amostra é o Departamento do 1.º Ciclo com 26,4% e o menos representado é o Departamento da Educação Especial (cf. Quadro 80).

Quadro 80 – Departamento Curricular dos Inquiridos – Agrupamento das Letras

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Pré-Escolar	9	9,9	9,9
1.º Ciclo	24	26,4	36,3
Línguas	13	14,3	50,5
Valid Ciências Sociais e Humanas	8	8,8	59,3
Matemática e C. Experimentais	13	14,3	73,6
Expressões	20	22,0	95,6
Educação Especial	4	4,4	100,0
Total	91	100,0	

Relativamente à situação profissional dos respondentes, o *Agrupamento das Letras* caracteriza-se por ter um corpo docente bastante estável em virtude de 65,6% dos seus docentes pertencerem ao quadro do Agrupamento (cf. Quadro 81). Ainda assim, 23,3% dos docentes pertencem aos Quadros de Zona Pedagógica e 11,1% dos docentes são contratados.

Quadro 81 – Situação Profissional dos Inquiridos – Agrupamento das Letras

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Quadro de Agrupamento	59	65,6	65,6
Valid Quadro Zona Pedagógica	21	23,3	88,9
Valid Contratado	10	11,1	100,0
Total	90	100,0	
Missing System	1		
Total	91		

No que respeita ao tempo de serviço dos respondentes, os dados do Quadro 82 confirmam a maturidade e experiência profissional do corpo docente em virtude de 61,5% dos docentes lecionar há mais de 20 anos. A lecionar há mais de 11 anos, encontramos 86,8 % dos docentes.

Quadro 82 – Anos de Serviço dos Inquiridos – Agrupamento das Letras

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Até 3 anos	1	1,1	1,1
De 4 a 10 anos	11	12,1	13,2
Valid De 11 a 20 anos	23	25,3	38,5
Mais de 20 anos	56	61,5	100,0
Total	91	100,0	

De acordo com o Quadro 83, apenas 28,1% dos docentes inquiridos lecionam no Agrupamento há mais de 11 anos, facto que se prendem com a data de criação do próprio Agrupamento. 34,8% dos docentes encontra-se a trabalhar no Agrupamento há menos de três anos, facto que pode estar relacionado com as colocações do último concurso geral de professores realizado antes da colheita de dados.

Quadro 83 – Anos de Serviço no Agrupamento dos Inquiridos – Agrupamento das Letras

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Até 3 anos	31	34,8	34,8
De 4 a 8 anos	19	21,3	56,2
Valid De 9 a 10 anos	14	15,7	71,9
Mais de 11 anos	25	28,1	100,0
Total	89	100,0	
Missing System	2		
Total	91		

Em virtude da dispersão geográfica dos jardins de infância e das escolas de 1.º Ciclo que compõem o *Agrupamento das Letras*, 30,8% dos docentes trabalha fora da escola sede (cf. Quadro 84).

Quadro 84 – Local de Trabalho dos Inquiridos – Agrupamento das Letras

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Escola Sede	63	69,2	69,2
Valid Fora da Escola Sede	28	30,8	100,0
Total	91	100,0	

Tal como tinha já sucedido com a *Escola das Artes*, quase metade dos docentes inquiridos (49,5%) não detém nenhum cargo na organização onde trabalha. Dos docentes a quem foram atribuídos cargos por eleição ou nomeação do Diretor, 15,4% é membro dos órgãos de gestão e 35,2% de órgãos de supervisão pedagógica. Não se verificam, todavia, quaisquer acumulações de cargos de gestão e supervisão (cf. Quadro 85).

Quadro 85 – Cargos em Órgãos de Gestão/Supervisão Pedagógica dos Inquiridos – Agrupamento das Letras

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Nenhum	45	49,5	49,5
Valid Órgãos de Gestão	14	15,4	64,8
Órgãos Supervisão Pedagógica	32	35,2	100,0
Total	91	100,0	

Caracterização do diretor com base na entrevista

Relativamente à caracterização do diretor do *Agrupamento das Letras* importa destacar a sua vasta experiência no ensino visto que possui 30 anos de serviço. Com formação especializada na área da gestão e administração escolar, encontra-se a exercer pela primeira vez as funções de diretor embora tenha exercido outras funções no âmbito da gestão das organizações escolares (cf. Quadro 86).

Quadro 86 – Caracterização biográfica do Diretor *Agrupamento das Letras*

Sexo	Feminino
Idade	52 anos
Habilitações académicas/Formação especializada	Licenciatura em Economia; curso de especialização em gestão e administração escolar
Tempo de serviço	30 anos
Número de mandatos	1

O Agrupamento das Ciências

Caracterização geral

O *Agrupamento das Ciências*, situado, também, na periferia do concelho, foi criado no princípio do século XXI, por proposta da Direção Regional de Educação, aquando do início de funcionamento da escola sede, uma Escola Básica Integrada com Jardim de Infância.

Esta unidade orgânica integra as subunidades educativas que já faziam parte de um agrupamento horizontal. O *Agrupamento das Ciências* é, então, constituído, para além da escola sede, uma Escola Básica Integrada/Jardim de Infância, por 3 Jardins de Infância e por 4 Escolas Básicas de 1.º Ciclo. Embora algumas subunidades se situem em zonas rurais, o Agrupamento, ao contrário de outros, não apresenta grande dispersão geográfica, distando as escolas no máximo doze quilómetros da escola sede.

Todas as Escolas Básicas e Jardins de Infância funcionam em edifícios adequados ao fim a que se destinam. A oferta educativa abrange a Educação Pré-Escolar, os 1.º, 2.º e 3.º Ciclos e a Educação de Adultos.

A educação e o ensino no *Agrupamento das Ciências* são assegurados por 130 docentes dos quais cerca de 80% pertencem aos Quadros.

Tendo em conta as suas especificidades, o *Agrupamento das Ciências*, designação que protege a identidade do Agrupamento que nos encontramos, agora, a apresentar, elenca como fundamentais para a sua ação educativa princípios e valores como a valorização, solidariedade e respeito pela “diferença”; o sucesso escolar e educativo de todos os alunos; a discriminação positiva que atenua/esbata as diferenças físicas, mentais/intelectuais, socioculturais dos alunos, potenciando as suas capacidades e a reflexão, partilha, diálogo e democraticidade, numa perspetiva pluralista no seio da comunidade educativa (PE, 2010).

Atendendo sempre ao trabalho em sala de aula, o *Agrupamento das Ciências* define como prioritários um conjunto alargado de objetivos gerais que implicam a promoção de práticas inclusivas de combate ao insucesso, ao absentismo e ao abandono escolar; a diversificação da oferta formativa, o combate das dificuldades de integração escolar; a prevenção de comportamentos de risco; a resposta às necessidades de formação; o fomento das relações inter-pessoais e o espírito de convivência; a criação de uma matriz de identidade no Agrupamento e, ainda, a promoção do trabalho em rede.

Os objetivos gerais, por sua vez, giram em torno de quatro eixos e que respeitam ao combate ao absentismo e abandono escolar/promoção do sucesso educativo; à relação Escola – Família – Comunidade; à matriz identitária e, finalmente, a avaliação/monitorização do projeto educativo.

Caracterização dos docentes com base nos questionários

Finalmente, apresentamos os dados resultantes da aplicação dos questionários aos docentes do *Agrupamento das Ciências* e que se prendem, também, com informações biográficas e profissionais

No que respeita à idade dos respondentes ao questionário aplicado no *Agrupamento das Ciências*, 62,5% dos docentes têm entre 36 e 50 anos (cf. Quadro 87), seguindo a tendência já apresentada pelo *Agrupamento das Letras*. Porém, o número de docentes com mais de 50 anos (22,7%) supera o número de docentes com menos de 35 anos (12,5%).

Quadro 87 – Idade dos Inquiridos – Agrupamento das Ciências

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Até 25 anos	2	2,3	2,3
De 26 a 35 anos	11	12,5	14,8
Valid De 36 a 50 anos	55	62,5	77,3
Mais de 50 anos	20	22,7	100,0
Total	88	100,0	

Como seria expetável, o corpo docente é maioritariamente feminino com 83,0% dos respondentes (cf. Quadro 88).

Quadro 88 – Sexo dos Inquiridos – Agrupamento das Ciências

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Masculino	15	17,0	17,0
Valid Feminino	73	83,0	100,0
Total	88	100,0	

No que respeita às habilitações académicas, o *Agrupamento das Ciências* segue, também, a tendência apresentada pelo *Agrupamento das Letras* visto que 83,0% dos docentes possuem uma licenciatura. A aposta na formação contínua faz-se representar com 12,5% de docentes com o grau de mestre e um com o grau de doutor (cf. Quadro 89).

Quadro 89 – Habilitações Académicas dos Inquiridos – Agrupamento das Ciências

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Licenciatura	73	83,0	83,0
Mestrado	11	12,5	95,5
Valid Doutoramento	1	1,1	96,6
Outra	3	3,4	100,0
Total	88	100,0	

Os dados colhidos no questionário evidenciam que todos os níveis de ensino estão representados na nossa amostra (cf. Quadro 90). Os níveis de ensino mais representados na amostra são o 1.º Ciclo com 29,9% e o 2.º ciclo com 31,0% e o menos representado é o Pré-escolar com 10,3%. Os resultados obtidos revelam ainda que 8% dos docentes lecionam simultaneamente no 2.º e 3.º Ciclos.

Quadro 90 – Nível de Ensino dos Inquiridos – Agrupamento das Ciências

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Pré-Escolar	9	10,3	10,3
1.º Ciclo	26	29,9	40,2
2.º Ciclo	27	31,0	71,3
Valid 3.º Ciclo	18	20,7	92,0
2.º e 3.º Ciclos	7	8,0	100,0
Total	87	100,0	
Missing System	1		
Total	88		

Relativamente ao Departamento Curricular, também, o *Agrupamento das Ciências* no âmbito e no exercício da respetiva autonomia pedagógica e curricular, criou o Departamento Curricular da Educação Especial de acordo com o previsto no Artigo 43.º do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

O Departamento mais representado na amostra é o Departamento do 1.º Ciclo com 25% e o menos representado é o Departamento da Educação Especial com 6,8% (cf. Quadro 91).

Quadro 91 – Departamento Curricular dos Inquiridos – Agrupamento das Ciências

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Pré-Escolar	7	8,0	8,0
1.º Ciclo	22	25,0	33,0
Línguas	11	12,5	45,5
Ciências Sociais e Humanas	7	8,0	53,4
Valid Matemática e C. Experimentais	16	18,2	71,6
Expressões	19	21,6	93,2
Educação Especial	6	6,8	100,0
Total	88	100,0	

No que respeita à situação profissional dos respondentes, o *Agrupamento das Ciências* caracteriza-se por ter um corpo docente bastante estável em virtude de 63,6% dos seus docentes pertencerem ao quadro do Agrupamento (cf. Quadro 92). Ainda assim, 18,2% dos docentes pertencem aos Quadros de Zona Pedagógica e 18,2% dos docentes são contratados.

Quadro 92 – Situação Profissional dos Inquiridos – Agrupamento das Ciências

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Quadro de Agrupamento	56	63,6	63,6
Valid Quadro de Zona Pedagógica	16	18,2	81,8
Valid Contratado	16	18,2	100,0
Total	88	100,0	

No que respeita ao tempo de serviço dos respondentes, a maturidade e experiência profissional do corpo docente são confirmadas em virtude de 43,2% dos docentes lecionar há mais de 20 anos. A lecionar há mais de 11 anos, encontramos 81,8 % dos docentes. Ainda assim das três unidades orgânicas em estudo, o *Agrupamento das Ciências* é o que apresenta um corpo docente mais jovem (cf. Quadro 93).

Quadro 93 – Anos de Serviço dos Inquiridos – Agrupamento das Ciências

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Até 3 anos	6	6,8	6,8
Valid De 4 a 10 anos	10	11,4	18,2
Valid De 11 a 20 anos	34	38,6	56,8
Valid Mais de 20 anos	38	43,2	100,0
Total	88	100,0	

No que respeita aos anos de serviço no Agrupamento, 88,6% do corpo docente leciona há menos de nove anos no *Agrupamento das Ciências*. Na verdade, a maior parte dos docentes (56,8%) leciona no Agrupamento entre os 4 e os 8 anos, facto explicável pela data de constituição desta unidade orgânica (cf. Quadro 94). Visto que 31,8% de docentes lecionam no agrupamento há menos de três anos, podemos registar uma maior flutuação do corpo docente.

Quadro 94 – Anos de Serviço no Agrupamento dos Inquiridos – Agrupamento das Ciências

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Até 3 anos	28	31,8	31,8
De 4 a 8 anos	50	56,8	88,6
Valid De 9 a 10 anos	7	8,0	96,6
Mais de 11 anos	3	3,4	100,0
Total	88	100,0	

Relativamente ao local de trabalho, a maior parte dos docentes exerce funções na escola sede (78,4%). Em virtude da dispersão geográfica dos jardins de infância e das escolas de 1.º Ciclo que compõem o *Agrupamento das Ciências*, 18,2% dos docentes trabalha fora da escola sede (cf. Quadro 95). 3,4% dos docentes exerce as suas funções na e fora da escola sede.

Quadro 95 – Local de Trabalho dos Inquiridos – Agrupamento das Ciências

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Escola Sede	69	78,4	78,4
Valid Fora da Escola Sede	16	18,2	96,6
Escola Sede e Fora da Escola Sede	3	3,4	100,0
Total	88	100,0	

No que respeita ao desempenho de cargos de gestão e supervisão pedagógica, a maior parte dos respondentes (52,3%) não exerce qualquer cargo desta natureza (cf. Quadro 96). Os docentes a exercerem cargos de supervisão pedagógica cifram-se em 36,4%. Apenas 6,8% desempenham cargos de gestão e 4,5% desempenham simultaneamente cargos de natureza pedagógica e administrativa.

Quadro 96 – Cargos em órgãos de gestão e supervisão pedagógica – Agrupamento das Ciências

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Nenhum	46	52,3	52,3
Órgãos de Gestão	6	6,8	59,1
Valid Órgãos de Supervisão Pedagógica	32	36,4	95,5
Órgãos de Gestão/de Supervisão Pedagógica	4	4,5	100,0
Total	88	100,0	

Caracterização do diretor com base na entrevista

Relativamente a caracterização do diretor do Agrupamento das Ciências é importante relevar a sua maturidade profissional, fruto da idade, da formação especializada na área da administração e da sua experiência no exercício de órgãos de gestão enquanto diretor ou presidente (cf. Quadro 97).

Quadro 97 – Caracterização biográfica do Diretor – *Agrupamento das Ciências*

Sexo	Feminino
Idade	52 anos
Habilitações académicas/Formação especializada	Licenciatura em educação de infância; curso de estudos superiores em administração
Tempo de serviço	30 anos
Número de mandatos	3