
CAPÍTULO IV
ESTUDO EMPÍRICO

APRESENTAÇÃO

Este capítulo está organizado da seguinte forma:

1 - Apresentação da escola onde decorreu o estudo, nomeadamente o seu contexto, historial e espaço físico; a sua estrutura e organização; o número de alunos e características relativas ao pessoal docente e não docente.

2 - Apresentação, tratamento, análise e discussão dos dados obtidos através do inquérito por questionário. Começamos pela caracterização dos inquiridos através do questionário. A partir das opiniões e representações dos participantes no estudo, descrevemos os tipos de liderança, bem como as culturas profissionais dos professores existentes na escola. Posteriormente, apresentamos os dados referentes às relações de associação (influência) entre o tipo de liderança do Director da escola e a forma como os professores trabalham (cultura profissional).

A análise das respostas aos itens do questionário foi realizada através de estatística descritiva, uma vez que esta descreve, de forma sumária, algumas características das variáveis fornecidas por uma amostra de dados. Durante o tratamento dos dados, foram calculadas as médias, modas, desvio-padrão, assim como as respectivas frequências e percentagens, para cada um dos itens que compunham o questionário. Este procedimento permitiu organizar os dados, de forma ordenada e sintética, para efectuar uma primeira leitura do fenómeno em estudo. Realizámos ainda uma análise própria das respostas, “*sem opinião*”, em que a percentagem da frequência fosse igual ou superior a 25%.

Decidimos considerar como características principais, estatisticamente significativas para o nosso estudo, no que diz respeito ao questionário, as variáveis que satisfizessem os seguintes pressupostos¹:

- Valor médio superior a 2,80;
- Percentagem da frequência relativa acumulada das opções de resposta *Concordo e Concordo Totalmente*, superior a 65%.

Por fim, através das medidas de correlação (cálculo do coeficiente de correlação), procurámos compreender a força e direcção da associação, entre as variáveis relativas a cada um dos itens do tipo de liderança e cultura profissional dos professores. Uma vez que as variáveis em estudo têm valores medidos por uma escala ordinal (cujos valores não são métricos mas incluem relações de ordem), considerámos adequado utilizar como medida para calcular os coeficientes de correlação de Tau-b de Kendall e de Rho

¹ Reconhecemos as reservas que este tratamento das respostas pode justificadamente merecer.

de Spearman. Esta técnica foi aplicada a cada sub-dimensão da liderança e a cada uma das sub-dimensões da cultura profissional dos professores. Posteriormente realizámos este procedimento para os itens com médias mais elevadas em cada uma das dimensões da liderança e cultura profissional dos professores.

3 - Apresentação dos resultados obtidos com a entrevista realizada ao Director da escola, onde foi seguido o critério usado para a apresentação dos resultados do inquérito por questionário. A informação resultante da entrevista semi-estruturada foi posteriormente alvo de triangulação com os dados recolhidos nos documentos estruturantes da política organizacional e pedagógica da escola.

4 - Apresentação de uma breve síntese dos resultados obtidos.

1 - Caracterização da Escola

A Escola R é uma escola secundária com terceiro ciclo. É herdeira de uma Escola de Desenho Industrial, fundada em finais do século XIX. Com uma estrutura arquitectónica própria da década de 50, está em obras de requalificação desde Julho 2009, no âmbito de projecto da Empresa Parque Escolar, com vista a uma melhoria e ampliação substancial das instalações que irá tornar esta unidade mais funcional e adaptada à evolução dos métodos e processos de ensino e aprendizagem.

No relatório da Inspeção-Geral da Educação sobre avaliação externa da escola (2008, p. 11), um dos constrangimentos apontados era o mau estado de conservação das instalações, pelo que neste momento considera-se que este problema estará resolvido.

1. 1. Organização Funcional e Administrativa da Escola

A estrutura da Escola R corresponde aos requisitos especificados na legislação sobre a administração e gestão escolar em Portugal.

Possui órgãos de direcção, gestão e administração, estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, projectos de desenvolvimento educativo, estruturas de participação dos pais e alunos, bem como os instrumentos para o exercício da autonomia: projecto educativo, regulamento interno, planos anual e plurianual de actividades e orçamento.

Apresenta ainda como instrumentos que consagram a autonomia, o relatório anual de actividades, a conta de gerência e o relatório de auto-avaliação.

1. 1. 1. Órgãos de direcção

Em resultado da nova legislação sobre administração escolar (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril) são órgãos de direcção, administração e gestão das escolas não agrupadas: *a)* o Conselho Geral; *b)* o Director; *c)* o Conselho Pedagógico e *d)* o Conselho Administrativo.

O Conselho Geral é constituído por sete elementos representantes do corpo docente, e por catorze elementos não docentes, distribuídos da seguinte forma: um aluno do ensino secundário, um aluno dos cursos de educação e formação de adultos, dois elementos do pessoal não docente, quatro pais e encarregados de educação, três elementos da autarquia local, um representante dos interesses económicos, um representante das actividades culturais e desportivas do concelho e um representante de uma instituição de Ensino Superior da região.

A Direcção da escola é assegurada pelo Director, Subdirector e três Adjuntos.

O Conselho Administrativo é constituído pelo Director, Subdirector ou Adjunto e o Chefe dos Serviços de Administrativos Escolar.

O Conselho Pedagógico é formado por quinze elementos, distribuídos da seguinte forma: Director, que preside, Coordenadores de Departamento Curricular (quatro); Coordenadores de Ciclo (3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário), Professor Bibliotecário, Coordenador do Centro Novas Oportunidades, Representante dos Serviços de Psicologia e Orientação Escolar, Coordenador das Actividades de Complemento Curricular e Projectos; Coordenador dos Cursos Profissionais, Representante dos Alunos do Ensino Secundário; Representante do Pessoal Não Docente e Representante dos Pais e Encarregados de Educação.

1. 1. 2. Estruturas de coordenação e supervisão pedagógica

De acordo com o novo modelo de gestão escolar as estruturas de coordenação e supervisão pedagógica são constituídas por departamentos curriculares que garantem a articulação e gestão curricular, assim como por coordenadores de ciclo, coordenadores de cursos de formação de adultos, coordenadores do ensino profissional e professor bibliotecário.

A escola está organizada em quatro departamentos curriculares. Cada departamento curricular é representado por um coordenador que tem assento no Conselho Pedagógico.

O Quadro 13 apresenta a designação de cada departamento e os grupos disciplinares

que o compõem.

Quadro 13 - Departamentos curriculares

Departamento	Grupos Disciplinares/Códigos
Línguas	Português (300); Francês (320); Inglês (330); Espanhol (350)
Ciências Sociais e Humanas	EMRC (290); História (400); Filosofia (410); Geografia (420); Economia e Contabilidade (430); ET (530)
Matemática e Ciências Experimentais	Matemática (500); Física e Química (510); Biologia e Geologia (520); ET (530); Electricidade (540); Informática (550)
Expressões	Artes Visuais (600); Educação Física (620); Educação Especial (910)

Fonte: Projecto Educativo da Escola.

Por sua vez, o departamento curricular é constituído por vários grupos disciplinares. Estes são, uma subestrutura dos departamentos curriculares, constituídos pelos professores da mesma disciplina ou grupo disciplinar.

Na Escola R a distribuição é feita como consta no quadro seguinte:

Quadro 14 - Distribuição de coordenadores e subcoordenadores por departamento curricular

Departamento	Coordenador	Subcoordenador
Línguas	1 (Português)	2 (Inglês e Francês)
Ciências Sociais e Humanas	1 (História)	3 (Filosofia, Economia e Geografia)
Matemática e Ciências Experimentais	1 (Biologia)	4 (Matemática, Física, Educação Tecnológica e Informática)
Expressões	1 (Ed. Física)	---

Fonte: Projecto Educativo da Escola.

A coordenação de ciclo é constituída por três coordenadores de ciclos (um para o terceiro ciclo do ensino básico, um para o ensino secundário e um outro para o ensino profissional).

1. 1. 3. Serviços especializados

No que diz respeito aos serviços de orientação educativa, a Escola possui uma psicóloga escolar e um professor de ensino especial. No relatório da avaliação externa constata-se que estes serviços foram considerados como um dos pontos fortes da escola, pelo “desempenho do Serviço de Psicologia e Orientação, nas orientações académicas e na escolha das saídas profissionais dos alunos.” (Relatório da avaliação externa, 2008, p.11).

Os projectos de desenvolvimento educativo materializam-se nas actividades de complemento curricular oferecidas: Projecto de Acompanhamento Escolar, Desporto Escolar, Programa Promoção e Educação para a Saúde, Rede de Bibliotecas Escolares e

Plano de Apoio à Matemática – PAM (existe um Coordenador das Actividades de Complemento Curricular e Projectos com assento no Conselho Pedagógico).

1. 2. Oferta Formativa e Alunos

No âmbito da rede escolar, a Escola R oferece um vasto leque de opções curriculares, quer no ensino diurno, quer no ensino nocturno, havendo, no entanto, uma preocupação em manter a tradição implementada desde há vários anos: o funcionamento dos Cursos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades (Cursos Científico-Humanísticos). Acresce ainda, que a Escola procura dar resposta às novas políticas educativas de formação através da oferta de diversos cursos de matriz tecnológica e profissional, no âmbito das “Novas Oportunidades”.

Verificamos que dos 152 (12,37%) alunos inscritos no 3.º ciclo do ensino básico, 115 frequentam o ensino regular e os restantes se encontram distribuídos por duas turmas dos cursos de educação e formação (CEF). A coexistência do terceiro ciclo do ensino básico com o ensino secundário permite a existência de uma unidade funcional e articulada entre ambos os ciclos de ensino, de modo a preparar o aluno para uma escolha consciente entre o prosseguimento de estudos e/ou a inserção na vida activa. Por outro lado, o ensino secundário completa as aprendizagens do terceiro ciclo do ensino básico, com a aquisição de saberes e competências orientadas para o prosseguimento de estudos e/ou a inserção na vida activa.

No que diz respeito ao ensino secundário, independentemente da oferta diversificada que a Escola tem, verificamos que ao nível do ensino regular e tecnológico a escolha recai sobre os cursos com alguma tradição na escola: Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Tecnológico de Desporto.

O ensino secundário regular (cursos científico-humanísticos e tecnológico) funciona com 661 alunos e o ensino secundário profissional com 212, que correspondem respectivamente a 53,84% e 17,26% do total de alunos matriculados.

O Projecto Educativo da Escola (2011) permite constatar que a diversidade de oferta curricular possibilita perpetuar a tradição da escola nalgumas áreas ligadas à antiga escola industrial (que lhe deu origem) e às necessidades da comunidade local no que diz respeito ao exercício da profissionalidade, isto é, responde às exigências (necessidades) do concelho. Esta é a forma que a escola encontrou para responder às políticas instituídas pelo Ministério da Educação e, ao mesmo tempo, proporcionar acompanhamento

personalizado aos alunos com insucesso a partir de actividades de orientação vocacional ajustadas às suas necessidades.

No que diz respeito ao ensino nocturno e de acordo com a mesma fonte, a Escola, com longa tradição no ensino de adultos, tem contribuído para aumentar a qualificação escolar da população adulta do concelho, através dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) nos níveis Básico (B2+3 e B3) e Secundário: 27 alunos frequentam cursos dupla certificação EFA (2,12%), 18 alunos o EFA Básico (1,47%) e 140 o EFA Secundário (12,94). Estes 175 alunos correspondem a 16,53% do total de alunos da Escola.

1. 3. Pessoal Docente

O corpo docente da Escola R é formado por 152 elementos dos quais 99 pertencem ao quadro de escola (docentes de carreira), cinco ao quadro de zona pedagógica e 48 são contratados (Projecto Educativo). Cerca de 75 (50%) têm mais de 20 anos de tempo de serviço. O corpo docente pode considerar-se experiente e estável e com espaço para renovação anual.

Da análise às listagens dos professores apurámos que no Departamento de Matemática e Ciências Experimentais estão concentrados quase metade dos professores da Escola: 72. No entanto, evidenciamos que o grupo disciplinar de Educação Tecnológica, que tem uma grande representatividade ao nível dos cursos profissionais e cursos de educação formação, está englobado neste departamento.

O Departamento de Expressões é maioritariamente constituído por professores do grupo disciplinar de Educação Física, uma vez que existe na oferta formativa um Curso Tecnológico de Desporto.

Nos restantes departamentos existe uma distribuição mais equitativa de professores a partir dos grupos disciplinares que os compõem.

No que diz respeito ao género, reconhecemos uma elevada taxa de feminização, na medida em que dos 152 professores, 96 são do género feminino.

1. 4. Pessoal Não Docente

Relativamente ao pessoal não docente, a maior parte é assistente operacional (36), seguidos pelos assistentes administrativos (12), e por fim pela técnica superior (1),

coordenadora dos Serviços de Psicologia e Orientação, num total de 49 elementos. Da análise do género verificamos que à semelhança do verificado no pessoal docente, também ao nível do pessoal não docente a incidência recaia sobre o género feminino.

1. 5. Linhas de Orientação Política

Projecto Educativo, Plano Anual de Actividades e Regulamento Interno de Escola são os documentos onde se encontram as linhas orientadoras da política educativa da Escola. Estes três documentos são relativamente recentes, na medida em que sofreram reformulações já em finais do ano 2010 e outros no início de 2011.

Estas reformulações surgiram da necessidade de adequar os documentos aos normativos legais entretanto surgidos:

define o seu regime de Autonomia, Administração e Gestão, em conformidade com os princípios definidos no Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, designadamente, no que respeita ao regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus Órgãos de Direcção, Administração e Gestão das Estruturas de Coordenação Educativa e da Lei 39/2010 de 02 de Setembro que aprova o Estatuto do Aluno (Regulamento Interno, 2011, p. 1).

No Projecto Educativo de Escola são definidos: missão, visão, pontos fracos e pontos fortes, linhas orientadoras, operacionalização do projecto de intervenção e formas de avaliação do mesmo.

Salientamos que a missão da escola consiste em “preparar jovens para a vida activa, transmitindo confiança, competência e valores na formação de jovens e adultos” e a sua visão “é fazer das diferenças o potencial e a chave para o seu sucesso (Projecto Educativo, 2011, p. 2). Revela três linhas orientadoras: *a*) intensificar a qualidade das aprendizagens promovendo o sucesso educativo; *b*) melhorar a escola como espaço de educação para a cidadania e *c*) intensificar a relação com a comunidade (Projecto Educativo, 2011, p. 7). Cada uma destas linhas orientadoras tem um conjunto de objectivos e medidas de intervenção que as operacionalizam.

O novo Projecto Educativo é um desenvolvimento do Projecto de Intervenção do Director, ou seja, na base, e analisando os dois documentos, verificámos a preocupação da escola em orientar o seu caminho de acordo com as linhas de intervenção propostas pelo Director aquando da sua candidatura. Nos dois documentos é possível percepcionar uma escola em mudança quer na estrutura física, quer na organização e funcionamento, bem como na adaptação aos novos indicadores impostos pela legislação.

2 - Análise, Tratamento e Discussão dos Dados dos Questionários

2. 1. Caracterização dos Inquiridos

O questionário foi distribuído à totalidade dos docentes e não docentes da Escola R, num total de 201 pessoas. Dos 152 docentes responderam 104 (68,4%) e dos 49 não docentes responderam 33 (67,3%). A taxa de retorno total foi de 68,2%.

Começámos por elaborar uma base de dados onde foram colocados todos os inquiridos, na medida em que o questionário era o mesmo e tinha o mesmo objectivo: *identificar o tipo de liderança e o tipo de cultura profissional* existentes na escola.

A decisão de inquirir o pessoal não docente assentou no facto de estes poderem ter uma visão da mesma realidade mas sobre um prisma diferente. Alguns dos elementos deste corpo, devido ao tempo de serviço na escola, têm um conhecimento profundo da realidade que se pretendia analisar. Ainda que tendo inquirido não docentes e docentes, optámos por apresentar alguns dados em separado. Os inquiridos docentes e não docentes que responderam ao questionário foram maioritariamente do sexo feminino e o Quadro 15 caracteriza-os:

Quadro 15 – Caracterização dos inquiridos por sexo

Docentes	N.º	%	Total	Não docentes	N.º	%	Total
Feminino	72	69,2%		Feminino	29	87,9%	
Masculino	32	30,8%	104	Masculino	4	12,1%	33
Total	104	100%		Total	33	100%	

Relativamente à distribuição dos respondentes de acordo com a profissão (vd. Quadro 16) verificamos que 104 são docentes, e os 33 não docentes inquiridos estão representados pelas seguintes categorias profissionais: serviços de psicologia e orientação; assistentes técnicos; administrativos e assistentes operacionais. Da análise do Quadro 16 podemos constatar que todas as categorias do pessoal não docente estão representadas neste grupo de respondentes.

Quadro 16 - Distribuição dos inquiridos por categoria funcional

	Categoria	N.º	%
Docentes		104	75,9%
Não docentes	Serviço de Psicologia e Orientação	1	0,7%
	Assistentes técnicos	2	1,5%
	Administrativos	7	5,1%
	Assistentes Operacionais	23	16,8%
Total		137	100%

O Quadro 17 mostra que a média de idades dos professores é de 43,31 anos e a dos não docentes é de 48,87 anos. As idades dos docentes estão compreendidas entre os 24 anos e os 66 anos. As idades dos não docentes estão compreendidas entre os 35 e os 65 anos de idade (vd Apêndice VII).

Quadro 17 – Idade média dos inquiridos

	Docentes	Não Docentes
Média	43,31	48,87
Moda	55	50
Total	96	31
Não responde	8	2

Quanto aos anos de serviço na escola, o Quadro 18 evidencia que a média, por parte dos não docentes que responderam, é de 16,28, o que indica que estamos perante pessoas com algum conhecimento do funcionamento da escola, assim como das alterações que nela se têm verificado e a dos docentes é de 11,25 (menor que a dos não docentes). No que diz respeito ao tempo de serviço dos docentes no sistema educativo a média é de 18,52 e a dos não docentes de 19,55.

Quadro 18 - Média em anos do tempo de serviço dos inquiridos na escola e no sistema educativo

	Docentes	Não docentes
Anos de Serviço na Escola	11,25	16,28
Tempo Serviço no Sistema	18,52	19,55
N.º	94	33

No Quadro 19 apresentamos a distribuição de docentes e não docentes de acordo com o tempo de serviço na escola e no sistema educativo.

Quadro 19 - Tempo de serviço em anos, dos inquiridos, na escola e no sistema educativo

Tempo de serviço na escola	Docentes		Não docentes		
	N.º	N.º	Tempo de serviço no sistema	Docentes	Não docentes
				N.º	N.º
0-2	33	1	0-2	9	0
3-5	9	0	3-5	6	0
6-10	8	13	6-9-	8	2
11-13	7	5	10-14	16	5
14-17	7	7	15-19	9	8
18-21	13	4	20-24	12	8
22-26	10	3	25-29	18	4
27-30	6	2	30-34	11	1
31-34	3	2	35-41	6	1

A análise do Quadro 19 permite verificar que dos 104 inquiridos docentes que responderam, 33 encontram-se na escola pela primeira vez ou têm até dois anos de serviço nesta escola. Considerámos este número elevado podendo eventualmente ser indicador que o grupo de docentes está a mudar, através da introdução de novos elementos na escola. Esta ideia foi corroborada pelo nosso Entrevistado 5 (Director da Escola R), que refere que na escola há uma grande mobilidade numa parte do corpo docente: “A rotação de professores está a ser muito grande, portanto neste momento já quase metade dos professores são professores novos.” (E5: 108).

Referimos ainda que nove docentes têm entre zero a dois anos de serviço no sistema educativo o que pode indiciar algum desconhecimento da realidade educacional, assim como um fraco índice de identidade profissional que deve caracterizar a profissão. Como o nosso inquirido refere:

“como eles (novos professores) não estão estabilizados nas escolas, torna-se muito difícil criar laços às escolas. Temo até que no futuro isso venha a pôr em causa o funcionamento desse espírito de pertença a uma escola, porque os professores neste momento têm mais condições precárias de trabalho e isso não vincula um professor a uma escola.” (E5: 111).

No entanto também salientamos o elevado número de docentes que permanece na escola há mais de dez anos. Este número pode ser indicador de conhecimento consolidado sobre a realidade social que estamos a indagar e de alguma estabilidade ao nível do corpo docente. De acordo com o Projecto Educativo da Escola “o corpo docente pode considerar-se experiente e estável e com uma certa renovação” (2011, p. 5), ideia que trespassa na nossa amostra. Quanto aos não docentes verificámos que só um tem entre 0 a 2 anos de serviço nesta escola e os restantes têm um tempo de serviço, quer na escola, quer no sistema educativo bastante elevado.

Relativamente aos cargos, do total dos docentes inquiridos que responderam, 43,3% indica ter um ou mais cargos que variam desde a Direcção de Turma até à Coordenação de Departamento Curricular, tendo em conta as competências que a legislação contempla, nomeadamente o de serem relatores em simultâneo. Já ao nível dos não docentes apenas dois (6,1% do total de respondentes) referem ter um cargo na escola.

2. 2. Itens Sem Opinião

De acordo com a leitura inicial que fizemos dos dados, verificámos que havia um grande número de inquiridos que *não tem opinião* acerca do funcionamento da direcção

da escola, quer da cultura profissional dos docentes. Devido a esse facto decidimos verificar em que itens há uma maior ausência de opinião (Quadro 20).

Quadro 20 – Frequência dos itens da dimensão tipo de liderança do director em que os inquiridos optam pelo sem opinião

Itens Liderança do Director	Frequência Sem Opinião	
	Nº	%
4. Promove a divisão rígida das tarefas	35	25,7%
8. Recompensa os que desenvolvem um trabalho de qualidade na escola	44	32,4%
10. Mantém o controlo sobre todos os serviços da escola	33	24,4%
11. Ocupa demasiado tempo em tarefas burocráticas	54	39,7%
12. Cria altas expectativas ao nível da consecução de objectivos	43	31,6%
16. Procura alianças estratégicas como forma de reduzir o debate	52	39,1%
18. Adia a tomada de decisões importantes	35	25,9%
26. Desenvolve o seu trabalho tendo como direcção os resultados escolares	37	27%
27. Adia a resolução de problemas	34	25,4%

Se considerarmos que 25% é um valor elevado para ausência de opinião salientamos, de acordo com os resultados obtidos, que na primeira parte do questionário, os itens **4, 8, 10, 11, 12, 16, 18, 26 e 27**, a percentagem de respondentes sem opinião é bastante elevada, comprometendo de alguma forma a robustez das médias finais para a identificação do estilo de liderança.

Se realizarmos os mesmos procedimentos para a segunda parte do questionário (Quadro 21) verificamos que o número de itens aumenta.

Quadro 21 – Frequência dos itens da dimensão cultura profissional dos professores em que os inquiridos optam pelo sem opinião

Itens Cultural Profissional dos Professores	Frequência Sem Opinião	
	Nº	%
32. Preferem preparar as aulas em conjunto para rentabilizar recursos	36	26,9%
33. Procuram proteger-se de interferências externas	60	43,8%
34. Pedem <i>feedback</i> sobre o seu trabalho a outros colegas.	37	27,4%
40. Reduzem ao mínimo as tarefas administrativas	41	30,1%
41. Organizam-se em função de interesses específicos	34	25%
43. Manifestam uma sensação de pertença à turma que leccionam	36	26,5%
44. Consideram que os projectos interdisciplinares não funcionam	34	25%
46. Consideram que há intromissão em demasia no trabalho de cada um	42	30,7%
47. Escolhem livremente com quem trabalham	36	26,3%
49. Consideram as reuniões obrigatórias uma perda de tempo	43	31,4%
50. Fazem dos projectos pedagógicos momentos de convívio fraterno	40	29,4%
51. Consideram que o trabalho em grupo é uma forma de controlo	42	30,9%
52. Prescindem de conselhos sobre práticas pedagógicas	36	26,5%
53. Apresentam uma ligação de pertença ao grupo disciplinar	38	27,7%

Há mais inquiridos sem opinião nesta segunda parte do questionário do que na primeira parte. Os itens com maior percentagem de inquiridos sem opinião são os seguintes: **32, 33, 34, 40, 41, 43, 44, 46, 47, 49, 50, 51, 52 e 53.**

Nesta parte do questionário constatámos que há ou uma maior dificuldade ou relutância em responder às afirmações do que na primeira parte, situação que não tinha sido verificada quando validámos o instrumento em questão. Recordamos que nessa altura, quer docentes, quer funcionários manifestavam alguma resistência em responder à primeira parte e não há segunda.

No entanto, a análise da base de dados construída mostrava que os funcionários tinham maior facilidade em expressar a sua opinião face ao Director da escola do que em relação ao trabalho desenvolvido pelos docentes.

Segundo Hill & Hill (2005) a resposta “não sei” (no nosso caso, *sem opinião*) é aconselhável incluir em algumas perguntas, nomeadamente quando estas “requerem um conhecimento específico do respondente sobre o tema da pergunta” (p. 131). Indicam normalmente falta de conhecimento e não estão a avaliar coisa alguma. Nesta situação, no tratamento de dados há que ter cuidado para não as quantificar como resposta, segundo os mesmos autores.

Nesta altura surgiram-nos algumas questões: *i)* quem são os respondentes que indicam “não sei” como resposta?; *ii)* será oportuno manter estes respondentes no nosso estudo? e *iii)* o que fazer perante esta situação?

Rejeitar este conjunto de respondentes iria diminuir a nossa amostra consideravelmente, pelo que decidimos contemplá-los no nosso estudo. Por outro lado, esta ausência de opinião enquadra-se no sustentado no enquadramento teórico acerca de processos de mudança e da respectiva resistência (em processos de mudanças organizacionais, são tradicionalmente construídos obstáculos), assim como na manifesta ausência de sentimento de pertença quer à instituição, quer à identidade profissional e institucional.

De acordo com a revisão da literatura estas manifestações são frequentes em situação de alterações impostas pelo exterior e quando não compreendidas a partir do interior. Também não nos podemos esquecer que um questionário, mesmo vindo de uma entidade exterior à escola, continua a ser um documento que implica uma exposição de opinião que muitas vezes é considerado como uma avaliação. Questionário e avaliação podem parecer uma junção quase perfeita.

Decidimos considerar estes dados para o estudo, atribuir-lhes um valor aleatório e renomear a escala de tipo Likert para podermos encontrar médias mais robustas. No

seguimento da nossa decisão renomeámos a escala da seguinte forma:

Quadro 22 - Escalas de opinião utilizadas

Escala Inicial	Escala Final
1 = Sem opinião	1 = Discordo Totalmente
2 = Discordo Totalmente	2 = Discordo
3 = Discordo	3 = Concordo
4 = Concordo	4 = Concordo Totalmente
5 = Concordo Totalmente	44 = Sem opinião

Quanto aos “*sem opinião*” inserimo-los nos *missing values*, para obtermos médias mais robustas (Coutinho, 2011).

Nesta sequência ponderámos dividir as informações por grupos (docentes e não docentes) e proceder à análise dos dados, relativos a cada dimensão do questionário e averiguar: *i)* quem são os respondentes que têm maior dificuldade em expressar a sua opinião, *ii)* quais os itens onde recai essa incidência. (vd. Quadros 23 e 24); *iii)* a média e moda obtida só com o grupo de docentes e *iv)* a média obtida inicialmente com os dois grupos (com a escala renomeada); *v)* comparar as duas médias e *vi)* decidir quem vamos utilizar no nosso estudo.

No Quadro 23 aparecem as diferenças entre respondentes docentes e não docentes relativos a cada item da dimensão liderança, assim como as médias obtidas, quer só com as respostas de docentes, quer com as médias dos totais dos respondentes.

De acordo com a análise efectuada por grupos, no que diz respeito à primeira parte do questionário *Liderança do Director*, constatamos que, ainda que o universo dos não docentes seja inferior ao dos docentes, estes últimos apresentam globalmente maior número de respostas sem opinião do que os não docentes.

As excepções são nos itens 15, *Apoia e fomenta a qualidade do trabalho docente* e 20, *Abstém-se da definição de metas para a escola*, em que há mais não docentes a não terem opinião, mas em que a diferença não é considerável (4 e 1 respondentes, respectivamente) e são itens em que a totalidade de não respondentes, por número de frequência, está entre os 25 e os 28.

Ao nível da alteração das médias de avaliação de resposta para cada item não há registos de que estas se possam considerar alvo de importância, para se excluir o grupo de não docentes do tratamento dos nossos dados.

Sobre esta dimensão considerámos que o contacto directo na prática de trabalho, assim como o conhecimento da forma como o Director se relaciona com os problemas

da escola e a sua resolução é assinalado de forma inequívoca pelos não docentes.

Quadro 23 – Frequências, por categoria, dos itens da dimensão tipo de liderança do director em que os inquiridos optam pelo sem opinião

Dimensão Liderança	Frequências					Média D+ND
	D N.º	ND N.º	Total	Media D	Moda	
1. Define orientações focalizadas no progresso dos alunos	19	9	28	3,08	3	3,14
2. Resolve os problemas de forma isolada (sozinho)	18	8	26	2,01	2	2,08
3. Exerce o poder hierarquicamente	16	6	22	2,80	3	2,84
4. Promove a divisão rígida das tarefas	25	10	35	2,25	2	2,30
5. Oferece pouco em termos de orientação e apoio profissional	18	7	25	2,13	2	2,13
6. Mostra-se indiferente ao que se passa (acontece) na escola	8	4	12	1,61	1	1,67
7. Centraliza a tomada de decisões	23	8	31	2,14	2	2,26
8. Recompensa os que desenvolvem um trabalho de qualidade na escola	37	7	44	2,60	3	2,66
9. Organiza a escola para a resolução de problemas	8	8	16	3,00	3	3,03
10. Mantém o controlo sobre todos os serviços da escola	28	5	33	2,76	3	2,78
11. Ocupa demasiado tempo em tarefas burocráticas	39	15	54	2,46	2	2,43
12. Cria altas expectativas ao nível da consecução de objectivos	27	16	43	2,46	2	2,51
13. Organiza a escola para o trabalho isolado	14	10	24	1,88	2	1,96
14. Promove a discussão para a tomada de decisões	13	11	24	2,82	3	2,82
15. Apoia e fomenta a qualidade do trabalho docente	12	16	28	2,96	3	2,96
16. Procura alianças estratégicas como forma de reduzir o debate	36	16	52	2,16	2	2,23
17. Evita assumir as suas responsabilidades e autoridade	15	9	24	1,80	2	1,80
18. Adia a tomada de decisões importantes	24	11	35	1,77	2	1,77
19. Pratica uma liderança partilhada (com delegação de competências)	16	7	23	3,10	3	3,08
20. Abstém-se da definição de metas para a escola	12	13	25	1,69	2	1,72
21. Inibe o espírito de iniciativa dos seus pares	16	12	28	1,69	2	1,74
22. Esquece as necessidades de formação da população escolar	12	6	18	1,69	2	1,75
23. Contribui para gerar uma cultura de avaliação de escola	19	6	25	3,06	3	3,07
24. Possibilita que cada membro da população escolar faça o que quer	21	5	26	1,88	2	1,84
25. Fomenta o trabalho colaborativo/promove uma cultura de colaboração	16	3	19	3,02	3	3,01
26. Desenvolve o seu trabalho tendo como direcção os resultados escolares	26	11	37	2,94	3	2,97
27. Adia a resolução de problemas	27	10	34	1,75	2	1,76
28. Incentiva o desenvolvimento profissional dos professores e funcionários	21	6	27	2,89	3	2,92

Legenda: D = Docentes; ND = Não docentes

No que diz respeito à percepção que o Director da escola tem do pessoal não docentes verificámos que:

“Os funcionários estão um pouco divididos. Alguns (+ -50%) têm uma idade elevada e é difícil envolvê-los e motivá-los nas actividades escolares, sobretudo quando é necessário inovar alguma coisa e alterar procedimentos. Mas após um esforço de motivação adicional é possível conseguir alguma coisa... muitos estão só a esperar que a reforma chegue!

Os mais jovens são de mais fácil envolvimento, mas como são muito mal remunerados procuram sempre fazer o menos possível... mas são mais abertos a melhorias na execução das suas actividades... têm um sentimento de pertença e algum orgulho em estarem nesta Escola. De certa forma sentem-se envolvidos nas actividades e vida da escola participando nas actividades constantes no projecto educativo (E: 5).”

A partir da informação recolhida podemos afirmar que a afirmação feita anteriormente acerca da experiência e conhecimento do contexto escolar e directrizes da Direcção, por parte do grupo dos não docentes, é aceitável.

Por outro lado, a análise das respostas dos docentes mostra que existe algum desconhecimento por parte destes da forma como a Direcção trabalha ou alguma resistência às respostas do questionário ou ao tema abordado.

Este *aparente desconhecimento* pode ser influenciado pelas variáveis tempo de serviço na escola e tempo de serviço no sistema educativo ou simplesmente ser o resultado de um procedimento de não comprometimento ou não exposição.

A nossa intenção consistia simplesmente em recolher dados que possibilitassem ter uma percepção sobre a forma como os docentes e não docentes vêem o Director da escola e não em avaliar o grau de satisfação dos mesmos face a esta problemática. Nesse sentido considerámos que devíamos utilizar os dados para perceber em que medida há discrepâncias de percepção entre os docentes e não docentes face ao mesmo assunto. Por isso, considerámos tal como De Ketele e Roegiers (1993, p. 239), que “não é portanto pelo facto de não ter sido prevista à partida que uma informação não é útil.” Assim, esta informação, que surgiu por acaso, mereceu ser alvo de análise e de compreensão. Ao não estar contemplada no estudo, esta informação, e de acordo com a literatura da especialidade (Stake, 1995; Yin, 1997), pode emergir quando não se controla a totalidade do contexto em estudo. Quanto à sua validade, considerámos, de acordo com De Ketele e Roegiers (1993, p. 241), que neste caso a informação em causa retrata uma situação real e concreta e por isso “quando a informação reflecte a realidade é válida.”

Posteriormente procedemos da mesma forma para a dimensão da Cultura Profissio-

nal dos Professores. Neste caso a situação inverte-se, ou seja, a maior parte dos itens *sem opinião* são predominantemente de não docentes, como podemos verificar no Quadro 24.

Quadro 24 - Frequências, por categoria, dos itens da dimensão tipo cultura profissional dos professores em que os inquiridos optam pelo sem opinião

Itens cultura Profissional dos Professores	Frequências				Mod a	Média D+ND
	D	ND	Total	Média		
29. Preferem trabalhar isoladamente	4	18	22	2,19	2	2,17
30. Trabalham em grupo só quando tal é imposto	8	17	25	2,03	2	2,04
31. Consideram que os projectos pedagógicos conjuntos são ineficazes	12	20	32	1,93	2	1,90
32. Preferem preparar as aulas em conjunto para rentabilizar recursos	11	25	36	2,75	3	2,70
33. Procuram proteger-se de interferências externas	36	24	60	2,54	3	2,56
34. Pedem <i>feedback</i> sobre o seu trabalho a outros colegas.	13	24	37	2,70	3	2,64
35. Discutem alguns aspectos pedagógicos só no seu grupo disciplinar	3	24	27	2,53	2	2,54
36. Evitam abordar questões pedagógicas para evitar conflitos	5	18	23	1,95	2	1,96
37. Centram o seu trabalho nas actividades de sala de aula	5	19	24	2,49	3	2,51
38. Preferem trabalhar em grupo disciplinar	9	22	31	2,89	3	2,86
39. Colaboram com outros colegas na organização de projectos	2	14	16	2,98	3	2,97
40. Reduzem ao mínimo as tarefas administrativas	17	24	41	2,38	2	2,39
41. Organizam-se em função de interesses específicos	17	17	34	2,62	3	2,65
42. Admitem conselhos sobre as suas práticas para evitar problemas	11	20	31	2,84	3	2,84
43. Manifestam uma sensação de pertença à turma que leccionam	13	23	36	2,90	3	2,90
44. Consideram que os projectos interdisciplinares não funcionam	11	23	34	2,03	2	2,05
45. Dialogam sobre os seus problemas profissionais e pessoais	8	16	24	2,89	3	2,88
46. Consideram que há intromissão em demasia no trabalho de cada um	18	24	42	2,00	2	2,01
47. Escolhem livremente com quem trabalham	12	24	36	2,65	3	2,67
48. Pedem conselho sobre práticas pedagógicas	7	25	32	2,84	3	2,81
49. Consideram as reuniões obrigatórias uma perda de tempo	18	25	43	2,29	2	2,29
50. Fazem dos projectos pedagógicos momentos de convívio fraterno	21	19	40	2,46	3	2,51
51. Consideram que o trabalho em grupo é uma forma de controlo	18	24	42	1,99	2	2,04
52. Prescindem de conselhos sobre práticas pedagógicas	12	24	36	1,93	2	1,92
53. Apresentam uma ligação de pertença ao grupo disciplinar	13	25	38	2,88	3	2,88

Legenda: D = Docentes; ND = Não docentes

As exceções a estas situações são as respostas aos itens 33, *Procuram proteger-se de interferências externas* e 50, *Fazem dos projectos pedagógicos momentos de convívio fraterno*, no entanto, as médias só de docentes e as médias totais nesses itens não sofrem alterações significativas, assim como todas as outras médias nos restantes itens. Analisando as frequências de resposta, dos docentes, na cultura profissional dos professores, verificámos que não há grandes discrepâncias na média final.

Poderá haver uma justificação para a resposta *sem opinião* (desconhecimento), por parte dos não docentes: *i*) é uma escola com uma tradição bem definida em termos de hierarquia de funções (*não se metem na vida dos professores na escola*) e *ii*) as obras de remodelação da escola tornaram o espaço mais amplo, criando alguma dispersão, o que pode potenciar desconhecimento. Já para os docentes a justificação poderá assentar no facto de alguns serem novos na escola e o entrarem e saírem (não aparentam ter sentimento de pertença à escola) não permite um conhecimento mais profundo da forma como se relacionam em termos de trabalho.

Da observação directa que efectuámos, aquando de uma das nossas visitas à escola, constatámos que a Direcção funciona de “porta aberta” e segundo o Director, no dia-a-dia, a realidade *é mesmo assim*. Numa visita que efectuámos à escola, ao seu novo espaço, com o Director fomos acompanhados por uma assistente operacional (que também foi ver as obras) e de acordo com o seu testemunho, o espaço é demasiado grande para o número de assistentes operacionais que existem na escola. Este factor poderá também justificar a ausência de conhecimento destes sobre a forma como os docentes trabalham.

Este número de respostas *sem opinião*, de docentes e de não docentes podem reflectir algumas destas situações e poderá ser um ponto a analisar em futuros estudos ou então por parte da comunidade escolar desta escola.

2. 3. Percepção dos Docentes e Não Docentes sobre a Liderança do Director da Escola

De acordo com a dimensão *tipos de liderança* do Director da escola, decidimos fazer uma análise das respostas dos questionários através de uma estatística simples ou descritiva. Desse modo usámos tabelas de frequências, com percentagens, médias, modas e desvio-padrão, de acordo com as componentes por nós definidas *a priori* e de acordo com a bibliografia consultada. Decidimos pela utilização conjunta destas quatro medidas, em virtude da média não nos permitir uma leitura tão visível dos dados obti-

dos, devido ao elevado número de inquiridos sem opinião.

A escala utilizada inicialmente foi de cinco pontos mas foi alterada para quatro pontos em virtude de: *a)* o número de inquiridos sem opinião ser muito elevado em determinados itens o que enviesava as médias e *b)* as médias obtidas na nova escala serem muito mais robustas e coincidentes com as percentagens obtidas.

Neste sentido considerámos que a média de 3 (concordo) seria a indicada para verificar o grau de concordância dos inquiridos relativamente a cada item.

Elaborámos um quadro, com os respectivos itens, para cada tipo de liderança de forma a tornar a leitura mais simples e fácil.

Quadro 25 - Dimensão liderança transaccional

Categorias/itens	%	Média	Moda	Desvio-Padrão
Resolve problemas isoladamente	60%	2,08	2	0,651
Exerce o poder hierarquicamente	67,9%	2,84	3	0,679
Promove divisão rígida das tarefas	52,5%	2,30	2	0,671
Centraliza tomada de decisões	46,7%	2,26	2	0,747
Recompensa os que desenvolvem trabalho de qualidade	57,6%	2,66	3	0,760
Mantém o controlo sobre todos os serviços da escola	61,8%	2,78	3	0,654
Procura alianças estratégicas como forma de redução do debate	40,7%	2,23	2	0,810
Inibe o espírito de iniciativa dos seus pares	51,4%	1,74	2	0,712
Desenvolve o seu trabalho tendo em conta os resultados escolares	76%	2,97	3	0,521

Se analisarmos o Quadro 25 verificamos que quase todos os itens têm uma média entre o 1,75 e o 2,97, o que indicia que os respondentes não associam este tipo de liderança ao Director da escola.

No entanto, analisámos os itens, *Exerce o poder hierarquicamente*, *Recompensa os que desenvolvem trabalho de qualidade*, *Mantém o controlo sobre todos os serviços da escola* e *Desenvolve o seu trabalho tendo em conta os resultados escolares*, uma vez que as médias são superiores a 2,5 e que por esse facto estão perto do concordo.

Estes itens foram reanalisados e decidimos considerar para o estudo aquele que se encontra mais perto do valor 3 de média, isto é, *Desenvolve o seu trabalho tendo em conta os resultados escolares*, já que apresenta uma percentagem de respostas acumuladas de 76% e o desvio-padrão tem o valor mais baixo (0,521).

Da análise à dimensão **liderança transformacional** (Quadro 26) verificámos que dos nove itens categorizados cinco surgem com uma média igual ou superior ao valor 3, o que revela o grau de concordância dos respondentes. Salientamos nesta dimensão um registo no aumento das percentagens das respostas de concordo que variam agora entre

72% e 78,8%.

De acordo com a tomada de decisão estabelecida para a dimensão anterior considerámos ter ainda em conta os itens, *Apoia e fomenta a qualidade do trabalho docente e Incentiva o desenvolvimento profissional de todos* por terem média de 2,96 e 2,92 respectivamente e conseqüentemente por se encontrarem muito perto do valor 3. Referimos ainda que em ambos os casos as percentagens são muito elevadas no que concerne ao concordo (68,4% e 76,4%).

Quadro 26 - Dimensão liderança transformacional

Categorias/itens	%	Média	Moda	Desvio-Padrão
Define orientações focalizadas no progresso das aprendizagens	76,4%	3,14	3	0,467
Organiza a escola para a resolução de problemas	72,5%	3,03	3	0,614
Cria altas expectativas ao nível de objectivos educativos	45,2%	2,51	3	0,686
Promove a discussão para a tomada de decisões	68,1%	2,82	3	0,630
Apoia e fomenta a qualidade do trabalho docente	68,4%	2,96	3	0,625
Pratica uma liderança partilhada	78,8%	3,08	3	0,484
Contribui para gerar uma cultura de avaliação	78,4%	3,07	3	0,517
Fomenta o trabalho colaborativo	72%	3,01	3	0,620
Incentiva o desenvolvimento profissional de todos	76,4%	2,92	3	0,608

No que diz respeito à terceira dimensão em estudo liderança *laissez-faire* (Quadro 27) a leitura dos resultados é mais clara, na medida em que não há nenhuma média igual a 3 ou próxima do valor 3 (Concordo).

Quadro 27 – Dimensão *laissez-faire*

Categorias/itens	%	Média	Moda	Desvio-Padrão
Oferece pouco em termos de orientação profissional	51,8%	2,12	2	0,761
Mostra-se indiferente ao que acontece	40,8%	1,67	1	0,716
Organiza a escola para trabalho isolado	67,3%	1,96	2	0,660
Evita assumir as suas responsabilidades e autoridade	57,1%	1,80	2	0,669
Adia a tomada de decisões importantes	53%	1,77	2	0,694
Abstém-se da definição de metas para a escola	57,1%	1,72	2	0,618
Esquece as necessidades de formação da população	55,9%	1,75	2	0,616
Possibilita que cada membro da população faça o que quer	67%	1,84	2	0,580
Adia a resolução de problemas	62%	1,76	2	0,571

Verificámos que nestes itens a maior parte dos inquiridos respondem de forma negativa, através dos indicadores *discordo e discordo totalmente* sendo as médias obtidas entre o 1,67 e o 2,12, e a moda entre o 1 e o 2. As percentagens indiciam de forma robusta o número de pessoas que discordam de que estas categorias se apresentem como fazendo parte das características da liderança do Director desta escola.

Concluída esta fase decidimos averiguar então quais os itens que deveriam ser considerados na identificação do tipo de liderança do Director da escola.

Seleccionámos os itens mais cotados, em tipo e sub-dimensão, e verificámos que os inquiridos parecem associar a liderança do Director ao tipo de liderança transformacional: sete dos nove itens por nós agregados para a liderança transformacional e apenas um dos nove definidos para a liderança transaccional (Quadro 28).

Quadro 28 - Caracterização do tipo de liderança do director

ITENS	Média	%	Tipo de Liderança
1. Define orientações focalizadas no progresso dos alunos	3,14	76,4%	Transformacional
9. Organiza a escola para a resolução de problemas	3,03	72,5%	Transformacional
15. Apoia e fomenta a qualidade do trabalho docente	2,96	69,4%	Transformacional
19. Pratica uma liderança partilhada (com delegação de competências)	3,08	78,8%	Transformacional
23. Contribui para gerar uma cultura de avaliação de escola	3,07	78,4%	Transformacional
25. Fomenta o trabalho colaborativo/promove uma cultura de colaboração	3,01	72%	Transformacional
26. Desenvolve o seu trabalho tendo como direcção os resultados escolares	2,97	76%	Transaccional
28. Incentiva o desenvolvimento profissional dos professores e funcionários	2,92	76,4%	Transformacional

No que diz respeito ao item, *Ocupa demasiado tempo em tarefas burocráticas*, a média é de 2,43, com um desvio-padrão de 0,786. A colocação deste item no questionário visava a sua transversalidade face a todos os tipos de liderança, mas dado que a média não se encontra dentro ou perto do valor 3, considerámos que não seria pertinente a sua análise, ainda que no projecto de intervenção do Director haja referências à necessidade de desburocratizar o funcionamento de serviços e órgãos de gestão e administração e na entrevista refira essa necessidade, nomeadamente no que diz respeito à organização e funcionamento das reuniões de Conselho Pedagógico:

“Para uma reunião ser eficaz está provado que a duração deve ser de duas a três horas no máximo. A partir daí não há capacidade de análise.” (E5: 56).

“A feitura de actas passou a ser centralizada num secretário. Só ele é que faz actas.” (E5: 57).

“Uma coisa em que se perdia muito tempo era a ler actas e isso acabou.” (E5: 58).

Posteriormente realizámos uma análise dos itens com uma média próxima do valor 3 (Concordo), por departamento curricular e não docentes. A média por nós considerada

aceitável deveria situar-se ou ser superior a 2,80, já que nos pareceu ser a mais indicadora de concordância com o item ou itens apresentados.

Considerámos pertinente proceder à análise dos mesmos para verificar qual a tendência de resposta de cada grupo analisado no que diz respeito aos itens assinalados.

Quadro 29 - Comparação de resultados entre departamentos curriculares e não docentes

Itens Liderança	Médias					Média Total	Tipo de Liderança
	D1	D2	D3	D4	ND		
1. Define orientações focalizadas no progresso dos alunos	3,13	3,06	3,16	2,86	3,36	3,14	Transformacional
3. Exerce o poder hierarquicamente	2,98			3,00	2,96	2,84	Transaccional
9. Organiza a escola para a resolução de problemas	2,98	2,90	3,11	3,29	3,12	3,03	Transformacional
10. Mantém o controlo sobre todos os serviços da escola	2,91				2,86	2,78	Transaccional
14. Promove a discussão para a tomada de decisões	2,80	2,84				2,82	Transformacional
15. Apoia e fomenta a qualidade do trabalho docente	3,00	2,90	3,00	2,86	3,00	2,96	Transformacional
19. Pratica uma liderança partilhada (com delegação de competências)	3,10		3,18	3,00	3,00	3,08	Transformacional
23. Contribui para gerar uma cultura de avaliação de escola	3,05	3,10	3,15	2,86	3,11	3,07	Transformacional
25. Fomenta o trabalho colaborativo/promove uma cultura de colaboração	3,13	2,95	2,94	3,00	2,97	3,01	Transformacional
26. Desenvolve o seu trabalho tendo como direcção os resultados escolares	2,89	2,95	3,00	3,00	3,09	2,97	Transaccional
28. Incentiva o desenvolvimento profissional dos professores e funcionários	2,85	3,00	3,00		3,00	2,92	Transformacional

Legenda: D = Departamento; ND = Não docentes

Da análise do Quadro 29 verificámos a existência de uma diferença entre as respostas dadas pelos diversos departamentos quanto à percepção que têm sobre o tipo de liderança do Director.

Há uma certa homogeneidade na resposta aos itens *1, 9, 15, 23, 25 e 26*, ainda que as médias variem entre si, nos diferentes grupos analisados.

No que diz respeito ao item 3, *Exerce o poder hierarquicamente*, que não foi contemplado na nossa análise final, os elementos de dois departamentos curriculares (1 e 4) e os não docentes manifestam uma tendência em concordarem com o carácter hierárquico do poder exercido pelo Director da escola.

No item 14, *Promove a discussão para a tomada de decisões*, as respostas dadas pelos elementos dos departamentos 1 e 2 vão em direcção à concordância, enquanto que as respostas dos elementos dos restantes departamentos e dos não docentes não o indiciam.

No item 19, *Pratica uma liderança partilhada (com delegação de competências)*, as respostas dadas pelos elementos do departamento 2 não vão ao encontro da opinião dos respondentes dos restantes departamentos e dos não docentes (que apresentam valores iguais ou superiores ao valor 3).

No que diz respeito ao item 10, *Mantém o controlo sobre todos os serviços da escola*, que tem uma relação estreita com o item referido anteriormente, as respostas dadas pelos elementos do departamento 1 e pelos não docentes evidenciem sinais de que esse controlo é realmente exercido. As respostas dos elementos dos restantes departamentos não manifestam a mesma percepção.

O item 28, *Incentiva o desenvolvimento profissional dos professores e funcionários*, não é percebido pelo departamento 4 como uma das características do tipo de liderança exercido.

Desta análise advém que os resultados obtidos indiciam que os elementos dos departamentos e do pessoal não docente que responderam ao questionário percebem que a liderança do Director da escola está mais próxima da transformacional do que da transaccional:

- a) Departamento 1 - dão relevância a oito itens associados às características de uma liderança transformacional e três da liderança transaccional;
- b) Departamento 2 - dão relevância a seis itens associados às características de uma liderança transformacional e um da liderança transaccional;
- c) Departamento 3 - dão relevância a sete itens associados às características de uma liderança transformacional e um da liderança transaccional;
- e) Departamento 4 - dão relevância a seis itens associados às características de uma liderança transformacional e dois da liderança transaccional;
- f) Não Docentes - dão relevância a sete itens associados às características de uma liderança transformacional e três da liderança transaccional.

A análise dos dados apresentados mostra as diferentes percepções dos inquiridos, ao nível dos departamentos curriculares, quando manifestam a importância dada a alguns itens e a exclusão de outros: existe alguma heterogeneidade de percepções de acordo com o departamento a que se pertence. A procura de explicações para esta constatação

poderá ser no futuro um *território rico* para futuras investigações.

Cruzando os dados obtidos através das respostas aos questionários com as informações recolhidas a partir da entrevista ao Director da escola (E5) verificámos que existe alguma conformidade entre a percepção que os docentes têm sobre a liderança do Director e a forma como o Director percebe a sua própria liderança.

2. 4. Percepção dos Docentes e Não docentes sobre a Cultura Profissional dos Professores

A partir do modelo conceptual e da revisão da literatura definimos um conjunto de itens descritores das categorias que nos pareceram poder caracterizar a segunda dimensão em estudo: *cultura profissional dos professores* e elaborámos a segunda parte do questionário. Optámos por agrupar os itens em cinco grupos, um para cada tipo de cultura profissional dos professores.

Da análise global preliminar aos dados constatámos que nenhum dos itens apresentava o valor 3 (Concordo) na média, ainda que as percentagens de concordância e a moda fossem relevantes para tentarmos proceder a uma possível identificação do tipo de cultura profissional dos professores presente na Escola R.

Começámos por identificar os itens cuja média se aproximasse mais do valor 3 e em simultâneo apresentassem uma moda com o valor 3, uma percentagem de concordância superior a 55% e um desvio-padrão inferior aos dos outros itens. De seguida, agrupámos os itens de acordo com a categorização por nós definida e retirámos as informações, como consta nos quadros que se seguem.

Quadro 30 - Cultura profissional individualista

Categorias/itens	%	Média	Moda	Desvio-Padrão
Preferem trabalhar isoladamente	59,1%	2,17	2	0,620
Procuram proteger-se de interferências externas	57,1%	2,56	3	0,596
Centram o seu trabalho nas actividades de sala de aula	51,3%	2,51	3	0,642
Manifestam uma sensação de pertença às turmas que leccionam	70%	2,90	3	0,595
Prescindem de conselhos sobre práticas pedagógicas	76%	1,92	2	0,486

Relativamente à forma de trabalho relacionada com uma cultura profissional mais individualista (Quadro 30), o item, *Manifestam uma sensação de pertença às turmas que leccionam*, é o único que está mais próximo dos valores anteriormente definidos, ou seja, apresenta uma média de 2,90, percentagem de 70% de concordância, moda com o

valor 3 e desvio-padrão menor, relativamente aos restantes itens com indícios de se aproximarem do concordo.

Consideramos, no entanto, pertinente referir que os itens, *Preferem trabalhar isoladamente* e *Prescindem de conselhos sobre práticas pedagógicas*, registam valores de discordo muito consideráveis, o que é visível nas médias de 2,17 e 1,92 obtidas respectivamente, e na moda de valor 2 (Discordo). Os respondentes evidenciam clareza na discordância face ao que representam estes dois itens.

Quanto à forma de trabalho agregada à cultura profissional marcada pela balcanização (Quadro 31), os itens, *Preferem trabalhar em grupo disciplinar* e *Apresentam um sentimento de pertença ao seu grupo disciplinar*, são os que estão mais próximos dos valores previamente definidos, ou seja, exibem médias de 2,86 e 2,88, moda com valor 3 e desvio-padrão de 0,471 e 0,643, respectivamente.

Quadro 31 – Cultura profissional fragmentada ou balcanização

Categorias/itens	%	Média	Moda	Desvio-Padrão
Consideram que os projectos interdisciplinares não funcionam	68,6%	2,05	2	0,635
Discutem alguns aspectos pedagógicos só no seu grupo disciplinar	44,5%	2,54	3	0,713
Preferem trabalhar em grupo disciplinar	78,8%	2,86	3	0,471
Organizam-se em função de interesses específicos	61,8%	2,65	3	0,639
Apresentam um sentimento de pertença ao seu grupo disciplinar	66,7%	2,88	3	0,643

Destacamos, entretanto, que dos restantes itens, apenas um, *Consideram que os projectos interdisciplinares não funcionam*, apresenta uma moda com um valor (2) que o situa claramente no campo do discordo. Estes dados permitem-nos referenciar que parece haver uma certa tendência nos nossos respondentes para se identificarem com formas de trabalho próprias deste tipo de cultura profissional.

A análise do Quadro 32, referente a formas de trabalho que se enquadram na cultura colegialidade forçada, mostra que o problema da robustez das médias se mantém.

Quadro 32 – Cultura profissional colegialidade forçada

Categorias/itens	%	Média	Moda	Desvio-Padrão
Trabalham em grupo de forma imposta	66,1%	2,04	2	0,606
Consideram que há intromissão em demasia no trabalho de cada um	71,6%	2,01	2	0,592
Admitem conselhos sobre as práticas para evitar problemas	79%	2,84	3	0,463
Consideram que projectos pedagógicos conjuntos são ineficazes	73,3%	1,90	2	0,536
Consideram que o trabalho em grupo é forma de controlo	71,3%	2,04	2	0,566

Partindo dos mesmos critérios considerámos que o item, *Admitem conselhos sobre as práticas para evitar problemas*, uma vez que apresenta uma percentagem elevada de concordância (79%) com o valor no 3 (concordo), média de 2,84, moda com o valor 3 e desvio-padrão de 0,463. No entanto, nos restantes itens a moda de valor 2, assim como o valor das médias, entre o 1,9 e 2,04, revelam grau de discordância face à identificação com formas de trabalho adaptadas por este tipo de cultura profissional.

Na sub-dimensão, cultura colaborativa (Quadro 33), verificámos a existência de dois itens, *Colaboram com outros colegas na organização de projectos* e *Pedem conselho sobre práticas pedagógicas*, que obedecem ao que previamente definimos (média de 2,97 e 2,81; moda com valor 3 e desvio-padrão de 0,430 e 0,521, respectivamente).

Quadro 33 – Cultura profissional colaborativa

Categorias/itens	%	Média	Moda	Desvio-Padrão
Preferem preparar as aulas em conjunto	56,1%	2,70	3	0,692
Pedem feedback sobre o seu trabalho	62,2%	2,64	3	0,662
Colaboram com outros colegas na organização de projectos	84,0%	2,97	3	0,430
Escolhem livremente com quem trabalham	63,4%	2,67	3	0,568
Pedem conselho sobre práticas pedagógicas	75,2%	2,81	3	0,521

Da análise resulta também que as médias e modas dos restantes itens parecem reflectir um grau de concordância, bastante aceitável, com formas de trabalho desta cultura profissional.

Dos resultados apresentados no Quadro 34, referente à cultura profissional grande família, o item, *Dialogam sobre os seus problemas profissionais e pessoais* é aquele que m mais cotado, com uma média de 2,88.

Quadro 34 – Cultura profissional grande família

Categorias/itens	%	Média	Moda	Desvio-Padrão
Evitam abordar questões pedagógicas para evitar conflitos	72,8%	1,96	2	0,547
Reduzem ao mínimo as tarefas administrativas	53,7%	2,39	2	0,589
Dialogam sobre os seus problemas profissionais e pessoais	78,6%	2,88	3	0,533
Consideram as reuniões obrigatórias uma perda de tempo	58,5%	2,29	2	0,633
Fazem dos projectos pedagógicos momentos de convívio fraterno	57,3%	2,51	3	0,615

Se cruzarmos estes resultados, com os muitos anos de tempo de serviço de alguns docentes nesta escola, podemos encontrar indícios de que a relação entre colegas é afável.

Procedendo à análise dos outros itens verificámos que os itens, *Evitam abordar questões pedagógicas para evitar conflitos*, *Reduzem ao mínimo as tarefas administrativas* e *Consideram as reuniões obrigatórias uma perda de tempo*, têm modas e médias que assinalam o grau de discordância face a formas de trabalho pertencente a este tipo de cultura profissional.

Realizámos para a dimensão da cultura profissional dos professores os mesmos procedimentos que na dimensão da liderança do Director, isto é, seleccionámos os itens mais cotados em cada sub-dimensão e constatámos que não há um tipo de cultura profissional predominante, mas uma mistura dos vários tipos, como podemos verificar no Quadro 35.

Quadro 35 - Síntese das culturas profissionais dos professores

ITENS	Média	%	Tipo de Cultura
38. Preferem trabalhar em grupo disciplinar	2,86	78,8%	Balcanização
39. Colaboram com outros colegas na organização de projectos	2,97	84,0%	Colaborativa
42. Admitem conselhos sobre as suas práticas para evitar problemas	2,84	79,0%	Colegialidade Forçada
43. Manifestam uma sensação de pertença à turma que leccionam	2,90	70,0%	Individualismo
45. Dialogam sobre os seus problemas profissionais e pessoais	2,88	78,6%	Grande Família
48. Pedem conselho sobre práticas pedagógicas	2,81	75,2%	Colaborativa
53. Apresentam uma ligação de pertença ao grupo disciplinar	2,88	66,7%	Balcanização

Verificámos que há uma certa heterogeneidade nas formas de trabalhar dos professores (mescla de características das diferentes culturas profissionais estudadas), desde a forma mais individualista, como modo de protecção e de preservação da individualidade face às interferências dos outros, o que é muito normal quando se entra de novo numa escola (Sanches, 2000) e/ou pode ser um hábito que se vai adquirindo com os anos de trabalho em certos grupos disciplinares até à colaborativa. No entanto e segundo Sanches (2000) “o tempo da escola parecer favorecer mais a separação e o isolamento” (p. 59).

Por outro lado, pudemos constatar que existem formas de trabalhar dos professores próprias de uma cultura profissional balcanizada (fragmentação), pois a necessidade de pertença a um determinado grupo disciplinar, em que a partilha fica adstrita aos colegas que leccionam a mesma disciplina ou disciplinas (Hargreaves, 1994; Sanches, 2000) é uma situação comum em escolas organizadas por departamentos curriculares, grupos

disciplinas ou especialidades.

No que diz respeito a formas de trabalho próprias de uma cultura de colegialidade forçada, podemos referir que o próprio Director no seu plano de intervenção tinha como objectivo:

“desenvolver uma cultura de participação, onde existam lideranças intermédias e implementar a articulação intra-departamental e interdepartamental através da criação de uma cultura de partilha e colaboração, consolidada nas reuniões de departamento e através da interacção entre os coordenadores de Área e de Departamento, com reuniões de trabalho parcelares.” (Projecto de Intervenção, 2009, p. 9).

No entanto considerámos pertinente salientar que esta cultura pode ser sentida como uma imposição vinda de cima ou controlo e gerar algumas manifestações de resistência ao trabalho em equipa. Segundo Hargreaves (2003) alguns docentes sentem esta como uma limitação ou enfraquecimento do espírito de iniciativa e livre pensamento.

O espírito colaborativo existe sobretudo ao nível da preocupação em solicitar conselhos sobre práticas pedagógicas e na colaboração em projectos.

Por fim a grande família é um tipo de cultura que se vai gerando quando as pessoas se conhecem há muito tempo e fomentam um espírito de amizade no trabalho. Não é um contra-senso falar de problemas pessoais no local de trabalho, mas a realização de projectos comuns tem objectivos mais pedagógicos que pessoais.

Por isso, consideramos que implementar processos de mudança não é consequência da substituição de um modelo de gestão antigo por um novo, concebido por algum especialista e mandado implementar pela administração educativa, ou de uma renovação profunda (estrutural e organizacional) do edifício da escola.

A cultura profissional dos professores pode ser interpretada como um dos pontos críticos da escola objecto do nosso estudo. Da análise ao relatório de avaliação externa da Inspeção-Geral de Educação, do programa de intervenção do Director e do projecto educativo, verificámos a existência de dificuldades na articulação inter e intra-departamental, e ainda “nos grupos disciplinares” (E5: 65).

Partindo do discurso (considerações) do director decidimos proceder à análise dos resultados obtidos em cada departamento curricular e nos não docentes, no que diz respeito à cultura profissional dos professores, como consta no Quadro 36.

Tivemos em conta o mesmo critério utilizado na análise da liderança do Director por cada departamento curricular e não docentes: média igual ou superior a 2,80, por

nos parecer mais indiciadora de concordância com o item ou itens apresentados.

Quadro 36 - Comparação de resultados entre departamentos curriculares e não docentes

Itens da Cultura Profissional dos Professores	Médias					Média Total	Tipo de Cultura
	D1	D2	D3	D4	ND		
32. Preferem preparar as aulas em conjunto para rentabilizar recursos	2,91	2,89				2,70	Colegialidade
33. Procuram proteger-se de interferências externas				3,17	2,70	2,56	Individualismo
34. Pedem <i>feedback</i> sobre o seu trabalho a outros colegas.	2,83					2,64	Colegialidade
35. Discutem alguns aspectos pedagógicos só no seu grupo disciplinar				3,00		2,54	Balcanização
37. Centram o seu trabalho nas actividades de sala de aula				2,88		2,51	Individualismo
38. Preferem trabalhar em grupo disciplinar	2,93	3,00		3,13		2,86	Balcanização
39. Colaboram com outros colegas na organização de projectos	3,02	2,90	3,10	2,80	2,88	2,97	Colegialidade
41. Organizam-se em função de interesses específicos			2,80	2,78	2,76	2,65	Balcanização
42. Admitem conselhos sobre as suas práticas para evitar problemas	2,81			2,88	2,86	2,84	Colegialidade Forçada
43. Manifestam uma sensação de pertença à turma que leccionam	2,83	2,89	2,89	3,13	2,91	2,90	Individualismo
45. Dialogam sobre os seus problemas profissionais e pessoais	2,83	2,90	2,90		2,82	2,88	Grande Família
47. Escolhem livremente com quem trabalham		2,84	2,75		2,90	2,67	Colegialidade
48. Pedem conselho sobre práticas pedagógicas	2,93	2,90	2,79			2,81	Colegialidade
50. Fazem dos projectos pedagógicos momentos de convívio fraterno					2,79	2,51	Grande Família
53. Apresentam uma ligação de pertença ao grupo disciplinar	3,00	2,75	2,82	2,71	2,89	2,88	Balcanização

Legenda: D = Departamento; ND = Não docentes

Da análise dos resultados obtidos por grupo disciplinar (Quadro 36), considerámos que a informação ainda dá mais ênfase à nossa conclusão sobre a heterogeneidade da cultura profissional dos docentes na escola estudada.

Verificámos alguma homogeneidade nas médias obtidas nos seguintes itens, 39. *Colaboram com outros colegas na organização de projectos*; 43. *Manifestam uma sensação de pertença à turma que leccionam* e 53. *Apresentam uma ligação de pertença ao grupo disciplinar*, que correspondem respectivamente, a formas de trabalhar de uma cultura colaborativa, individualista e balcanizada ou fragmentada. Acaba por haver um certo consenso entre os grupos disciplinares, assim como entre os funcionários sobre

percepção destas formas de actuação dos professores.

No entanto são visíveis divergências nos restantes itens:

- a) 32, *Preferem preparar as aulas em conjunto para rentabilizar recursos*, só foi considerado pelo departamento 1 e 2, o que parece indiciar que estes dois departamentos consideraram a existência de formas de trabalho colaborativo;
- b) 33, *Procuram proteger-se de interferências externas*, assinalado pelo departamento 4 e não docentes, indicia uma cultura individualista e permite-nos constatar que alguns professores têm como forma de estar na escola o isolamento;
- c) 34, *Pedem feedback sobre o seu trabalho a outros colegas*, referido exclusivamente pelo departamento 1, que mais uma vez parece manifestar a sua tendência para formas de trabalho inerentes a uma cultura colaborativa;
- d) 35, *Discutem alguns aspectos pedagógicos só no seu grupo disciplinar* e 37. *Centram o seu trabalho nas actividades de sala de aula e departamento*, ambos marcados só pelo departamento 4, o que pode revelar indícios de uma cultura balcanizada, de fecho aos outros departamentos curriculares;
- e) 38, *Preferem trabalhar em grupo disciplinar*, sinalizado pelos departamentos 1 e 2 e indicadores de formas de trabalho inerentes a uma cultura balcanizada ou fragmentada;
- f) 41, *Organizam-se em função de interesses específicos*, assinalado pelos departamentos 3 e 4 e não docentes, parece revelar novamente tendência para uma cultura de departamento balcanizada;
- g) 42, *Admitem conselhos sobre as suas práticas para evitar problemas*, item representativo de uma forma de trabalhar própria da cultura de colegialidade forçada, assinalado pelos departamentos 1 e 4 e não docentes;
- h) 45, *Dialogam sobre os seus problemas profissionais e pessoais*, item representativo de uma forma de trabalhar própria da cultura grande família, assinalado pelos departamentos 1, 2 e 3 e não docentes;
- i) 47, *Escolhem livremente com quem trabalham*, item relacionado com formas de trabalhar inerentes à cultura colaborativa, indicado pelos departamentos 2 e 3 e funcionários.
- j) 48, *Pedem conselho sobre práticas pedagógicas*, tem uma expressão significativa nos departamentos 1, 2 e 3, e está associado a formas de trabalhar características de uma cultura colaborativa;
- l) 50, *Fazem dos projectos pedagógicos momentos de convívio fraterno*, item associado a formas de trabalhar intrínsecas à cultura grande família, assinalado somente pelos não docentes.

Com esta análise continuámos a verificar a ausência de homogeneidade na visão sobre cultura profissional dos professores e ao verificarmos os resultados por departamento apurámos que:

Departamento 1 - seleccionam maioritariamente itens (quatro) ligados ao trabalho colaborativo (e, dois próprios de uma cultura de balcanização, um de uma cultura de colegialidade forçada, um de uma cultura de grande família e outro de uma cultura do individualismo. Este departamento percebe a existência de traços (características) de todos os tipos de cultura profissional na escola.

Departamento 2 – dão importância a quatro itens próprios de formas de trabalhar da cultura colaborativa, dois adequados a uma cultura de balcanização, um de uma cultura de individualismo e um de uma cultura de grande família. Ainda que pareçam perceber predominantemente características de uma cultura colaborativa, manifestam mais três traços de outras culturas profissionais inerentes à forma como os docentes trabalham.

Departamento 3- destacam três itens inerentes a formas de trabalhar da cultura colaborativa, dois de uma cultura balcanizada, um de uma cultura de grande família e um de uma cultura de individualismo. A tendência deste departamento parece ir ao encontro do percebido pelos respondentes do departamento 2 (porque não inclui itens específicos de formas de trabalhar da colegialidade forçada e aponta para os mesmos tipos de cultura profissional);

Departamento 4 - assinala quatro itens específicos de uma cultura balcanizada ou fragmentada, três referentes a uma cultura de individualismo e um a uma cultura de colegialidade forçada. Qualquer dos itens assinalados relaciona-se com uma visão muito fechada ou reservada da forma de trabalhar dos professores. É o departamento que apresenta a visão mais diferenciada relativamente aos outros. Não assinala itens próprios da cultura colaborativa, nem de grande família.

Funcionários – assinalam uma grande diversidade de itens, mas com alguma homogeneidade no número de itens que seleccionam para cada tipo de cultura: dois de individualismo, dois de colaboração, dois de Grande Família, dois de Balcanização e um de colegialidade forçada.

Globalmente considerámos pertinente a heterogeneidade de culturas vistas por dentro, por cada grupo analisado. Verificámos que dependendo do grupo há uma escolha que coincide nalguns itens, mas diverge com alguma discrepância face aos outros. Foi interessante verificar que dentro de cada grupo há percepções diversas das culturas pro-

fissionais dos professores, na medida em que segundo Hargreaves (1994), Alarcão (2000), e Sanches (2000), a cultura faz-se através da socialização e sentimento de identificação face ao grupo que socializa. Numa escola secundária, com grandes grupos e em fase de transição, há diversas variáveis que influenciam (ou podem influenciar) a forma como os docentes trabalham.

2. 5. Relação entre Liderança e Cultura Profissional dos Professores

Depois de depurados os dados, decidimos proceder a uma outra análise para indagar se se verificam algumas relações de influência (as relações de influência postuladas) entre a liderança praticada pelo Director da escola e a forma como os professores trabalham (cultura profissional) através da utilização de medidas de coeficientes de correlação, tendo em atenção a escala por nós utilizada.

Antes de realizarmos esses procedimentos estatísticos, começamos por agrupar os itens que fazem parte de cada dimensão. Assim para a parte da liderança realizámos três agrupamentos, de acordo com os tipos de liderança por nós definidos *a priori* (*liderança transformacional, transaccional e laissez faire*).

Realizámos o mesmo procedimento para a dimensão da cultura profissional dos professores e definimos um agrupamento para cada tipo de cultura (*individualismo, balcanização, colegialidade forçada, colaborativa e grande família*). Criámos, desta forma, oito novas variáveis, porque nos pareceu ser mais pertinente para averiguar possíveis correlações positivas (medir o sentido e o grau da associação entre as variáveis) entre as percepções sobre o tipo de liderança do Director de escola e a cultura profissional dos professores.

Depois, procedemos ao cálculo da matriz de correlações, através do coeficiente rho de Spearman e tau-b de Kendall, entre os três tipos de liderança e os cinco tipos de cultura profissional dos docentes. A utilização destes coeficientes prendeu-se com o facto de termos trabalhado com uma escala ordinal e nestas condições estes serem os testes mais indicados.

Os coeficientes de correlação rho de Spearman e tau-b de Kendall são coeficientes de correlação não paramétricos porque no seu cálculo são utilizadas ordenações e não valores absolutos (Martinez & Ferreira, 2007, p. 65).

Para analisar as possíveis associações entre as variáveis (consideradas aqui como ordinais) estudámos a matriz de correlações resultante dos coeficientes de correlação

utilizados. Da análise das correlações obtidas (Quadro 37) podemos constatar que há algumas correlações.

Quadro 37 – Matriz das correlações obtidas através do coeficiente rho de spearman para o tipo de liderança e a cultura profissional dos professores

Liderança \ Cultura		Individual	Balcanizada	C. Forçada	Colaborativa	Grande Família
Transformacional	Correlação	-0,303	-0,464**	-0,398*	0,593**	-0,046
	Sig	0,058	0,002	0,011	0,000	0,772
	N.º	40	44	40	39	42
Transaccional	Correlação	0,307	0,136	0,387*	-0,132	0,107
	Sig	0,093	0,458	0,042	0,463	0,565
	N.º	31	32	28	33	31
Laissez-Faire	Correlação	0,364*	0,317*	0,514**	-0,533**	0,194
	Sig.	0,018	0,032	0,001	0,000	0,200
	N.º	42	46	41	46	45

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

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Através da análise dos dados do Quadro 37 constatámos que:

a) o tipo de liderança transformacional apresenta uma correlação moderada, positiva ($0,593^{**}$) e significativa com a cultura colaborativa. No que concerne aos outros tipos de cultura verificámos que na cultura fragmentada ou balcanizada e colegialidade forçada há uma correlação negativa, moderada e com algum grau de significância ($-0,464^{**}$ - $0,002$ e $-0,398^{*}$ - $0,011$, respectivamente), com a liderança transformacional;

b) a um tipo de liderança transaccional estão associados os valores da cultura de colegialidade forçada, com uma correlação positiva, moderada e com algum grau de significância ($0,387^{*}$ - $0,042$, respectivamente);

c) ao tipo de liderança *laissez-faire*, os valores obtidos, são associadas as culturas individualista ($0,364^{*}$ - $0,018$), balcanizada ($0,317^{*}$ - $0,032$) e de colegialidade forçada ($0,514^{**}$ - $0,001$) com correlações moderadas, positivas e com alguma significância. Quanto à associação com a cultura colaborativa tem uma correlação negativa, moderada e significativa ($-0,533^{**}$ - $0,000$, respectivamente).

Procedemos da mesma forma com o coeficiente de tau-b de Kendall e os resultados foram semelhantes, pelo que optámos por os não incluir aqui (vd. Apêndice VII).

Podemos verificar então que se podem estabelecer relações de associação entre as variáveis e com um nível de significância considerável.

Estabelecemos os mesmos procedimentos para os itens com média mais elevada ao

nível da liderança do Director e da cultura profissional dos professores e tentámos averiguar se havia algum tipo de correlação e de que tipo (Quadro 38).

Quadro 38 - Matriz das correlações obtidas através do coeficiente rho de spearman entre itens

Rho de Spearman		Item 38	Item 39	Item 42	Item 43	Item 45	Item 48	Item 53
Item 1	Correlação	-0,031	0,189	-0,031	-0,189	0,065	0,104	-0,365**
	Sig	0,773	0,069	0,775	0,092	0,545	0,339	0,001
	N.º	87	94	85	80	89	87	78
Item 9	Correlação	0,029	0,354**	0,207*	0,127	0,476**	0,200	-0,080
	Sig	0,777	0,000	0,045	0,223	0,000	0,051	0,445
	N.º	96	108	95	94	101	96	93
Item 15	Correlação	0,090	0,124	0,011	-0,255*	0,075	0,133	-0,127
	Sig.	0,401	0,223	0,917	0,019	0,475	0,212	0,250
	N.º	89	98	87	84	92	90	84
Item 19	Correlação	-0,010	0,313**	-0,045	0,089	0,084	0,072	-0,100
	Sig.	0,925	0,002	0,672	0,415	0,429	0,496	0,361
	N.º	87	99	90	86	92	91	85
Item 23	Correlação	0,039	0,297**	0,114	0,013	0,073	0,215*	-0,031
	Sig.	0,720	0,003	0,294	0,903	0,491	0,047	0,778
	N.º	87	97	87	85	92	86	85
Item 25	Correlação	0,150	0,310**	0,200	-0,058	0,085	0,247*	-0,135
	Sig.	0,158	0,001	0,055	0,596	0,418	0,018	0,216
	N.º	90	103	93	85	94	91	86
Item 26	Correlação	-0,133	0,162	0,213	-0,112	0,091	0,213	-0,221
	Sig.	0,234	0,132	0,061	0,325	0,412	0,056	0,052
	N.º	82	88	78	79	84	81	78
Item 28	Correlação	-0,074	0,100	0,214*	-0,031	0,216*	0,157	-0,275*
	Sig.	0,495	0,336	0,049	0,781	0,040	0,147	0,013
	N.º	87	94	85	83	91	87	81

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

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Da análise da matriz obtida através do coeficiente de correlação rho de Spearman verificámos que o item que apresenta maior número de correlações positivas, ainda que moderadas, mas significativas é o item 39, *Preferem trabalhar em grupo disciplinar*, este item representa uma característica inerente à cultura fragmentada ou balcanizada. As correlações acima mencionadas referem-se aos itens da liderança transformacional 9, 19 e 23. Mantém ainda uma correlação com o item 25 da liderança transaccional.

O item 9, *Organiza a escola para a resolução de problemas*, respeitante à liderança transformacional, mantém uma correlação positiva, moderada e significativa com os itens 42 da cultura colaborativa e 45 da cultura grande família.

Verificamos a existência de correlações entre outros itens, mas são fracas e pouco significativas. Salientamos, no entanto, a correlação negativa, moderada e significativa

entre o item 1 e o item 53. O item 1 diz respeito à liderança transformacional e o 53 à cultura profissional fragmentada ou balcanizada.

Na comparação entre os itens sobre liderança e cultura profissional de professores verificámos a existência de algumas correlações que nos permitem concluir que há indícios de relação entre as duas dimensões, ainda que de uma forma pouco consistente. Cruzando estes dados com os documentos analisados, verificamos a corroboração dos mesmos. Uma das medidas do projecto educativo visa a “execução de um efectivo trabalho cooperativo nos grupos disciplinares e pluridisciplinares, visando a partilha de experiências” (Projecto Educativo, 2011, p 8), o que nos possibilita pensar que há por parte da escola uma vontade em modificar as diferentes culturas de trabalho existentes, apelando à criação de um espírito de equipa, colaborativo através da promoção de “uma cultura de rigor, responsabilidade e excelência entre os diferentes agentes educativos” (*idem*).

No entanto, e de acordo com o relatório TALIS temos a noção de que será sempre um desafio que o Director terá de enfrentar:

It is consistent with other research that shows the impact of school leadership to be indirect and mitigated through the actions of teachers and others (...) teachers’ practices, beliefs and attitudes vary to a far greater extent among a country’s teacher population generally than between teachers in different schools. Such individuality among teachers illustrates a challenge for school leaders to address the needs of a heterogeneous group of teachers in seeking to achieve common school goal, (OECD, 2009, p. 204)

3 - A Entrevista

A entrevista realizada ao Director da escola foi tratada e triangulada com o seu projecto de intervenção e projecto educativo e organizada em 6 partes: 1) Motivações para a sua candidatura; 2) Percepção sobre a mudança; 3) Percepção sobre a liderança; 4) Percepção sobre a cultura profissional dos professores; 5) Relação entre liderança e cultural profissional dos professores e 6) Resultados escolares.

O programa de intervenção do Director apresenta-se com uma linguagem muito acessível e com ideias claras, em torno de um propósito comum: intervir na mudança, criar condições seguras de transição para o novo modelo de gestão e harmonizar a mudança física que a escola estava a sofrer.

Partindo destes pressupostos e com base na leitura e análise do documento conside-

râmos como categoria: *A escola em mudança* e efectuámos uma sub-categorização com base nessa categoria, como consta no Quadro 39.

Quadro 39 – Categorização do conteúdo do programa de intervenção do director

Categoria	Sub-categorias
Escola em Mudança	Motivos para a candidatura Objectivos da candidatura Problemas identificados Estratégias a utilizar Percepção sobre liderança Percepção sobre cultura profissional dos professores Melhoria das aprendizagens

Na análise da entrevista do Director da Escola R (E5), procedemos à categorização da mesma com base no nosso esquema conceptual e encontramos seis categorias subdivididas em várias sub-categorias como se apresenta no quadro seguinte.

Quadro 40 - Categorização do conteúdo da entrevista

Categoria	Sub-categorias
Motivações para a candidatura	Percepção sobre a candidatura
Escola em mudança	Percepção sobre a mudança
Liderança	Escolha da equipa Características de um líder
Cultura profissional dos professores	Percepção sobre a cultura profissional dos docentes
Relação entre liderança e cultura profissional	Percepção relação liderança e cultura profissional dos professores
Relação entre cultura profissional dos professores e resultados escolares	Percepção sobre resultados dos alunos

3. 1. Motivações para a Candidatura

De acordo com a entrevista realizada ao Director da Escola R, os motivos que estiveram na base da sua candidatura foram os processos de mudança a que a escola estava sujeita, nomeadamente: *i)* novo modelo de gestão e administração; *ii)* obras de remodelação profunda e valorização; *iii)* avaliação de professores e *iv)* a necessidade de “criar condições de transição segura e tranquila” (E: 5), em todos estes mesmos processos.

Esta expressão, que norteia toda a documentação analisada, o discurso oral do Director, assim como o lema do projecto educativo “Nos ensinamentos do passado construiremos os alicerces do futuro”, revela que há uma preocupação em que a mudança não seja vista como um corte radical com o passado, mas sim uma transição que articula o passado, o presente e o futuro.

A percepção que o Director tem da sua candidatura foi analisada no projecto de intervenção e retirámos os seguintes indicadores: *identificar problemas e experiência do cargo*.

Alguns dos *problemas identificados* são os que se já se encontravam no projecto educativo anterior ao seu mandato, assim como alguns dos que constam no relatório da avaliação externa da Inspeção-Geral da Educação (2008) e aqueles que derivam da sua experiência como docente na escola de que agora é Director.

Analisámos esses problemas e considerámos que os que são apresentados no novo projecto educativo são transversais a todos os documentos analisados, a saber: *a)* fraca articulação entre as várias áreas curriculares; *b)* resultados escolares; *c)* diferenças entre a classificação interna de frequência e a classificação de exame; *d)* formalização escrita de obstáculos identificados por observação directa; *e)* sistematização da informação, relativa aos objectivos de aprendizagem das disciplinas, aos alunos; *f)* assiduidade e pontualidade dos alunos; *g)* falta de sistema informático funcional e eficaz que controle a entrada e saída da escola; *h)* responsabilização dos alunos relativamente aos seus deveres cívicos; *i)* fraca contribuição dos alunos para a conservação, higiene e segurança das instalações; *j)* défice de valores de cidadania por uma parte dos alunos e *l)* participação dos pais e encarregados de educação nas actividades da escola (Projecto Educativo 2011, p. 6). Verificámos que a *identificação de problemas* que está na base do projecto de intervenção do Director é concretizada no projecto educativo, havendo assim uma articulação entre os documentos.

No que diz respeito à *experiência*, o Director refere no projecto de intervenção, que o conhecimento que tem da escola:

“resulta dos 26 anos de docência que têm, 9 anos como membro de vários Conselhos Directivos; 5 anos como Presidente de Conselho Directivo e 4 como Presidente do Conselho Administrativo e vice-presidente do Conselho Directivo e como aluno da escola, onde estudou durante 6 anos.” (Projecto de Intervenção, 2009, p. 4).

A experiência adquirida decorreu do contacto directo com a organização e funcionamento da escola a partir dos órgãos de gestão de topo de que fez parte e deram-lhe, segundo o próprio, a justificação ou motivação para a sua candidatura. Da entrevista realizada, salientamos:

“A escola estava a entrar num **novo ciclo**.” (E5: 1).

“Necessidade de **empenhamento** de pessoas que estivessem profundamente **ligadas às raí-**

zes desta escola.” (E5: 2).

“**Solicitaram** que eu seria uma das pessoas que pelo meu passado, fui aquele aluno da escola e fui professor da escola, **reunia as condições** para me candidatar.” (E5: 4).

“Senti que estava numa posição de ocupar um lugar que me **cativava**.” (E5: 5).

“**Transformar** uma escola que estava velha, que estava a quer cair, numa nova numa nova escola, com uma nova geração para um novo ciclo de meio século.” (E5: 6).

A candidatura deste Director, efectuada num contexto de mudança, gerador de instabilidade, de perturbações internas e externas, resulta de ser alguém empenhado, com ligação às raízes da escola (sentimento de pertença) e de ter experiência de governo de escola.

No momento da sua candidatura, alguns elementos docentes da escola consideraram que este professor reunia as condições necessárias para o desempenho do cargo. Por outro lado, constatámos que a ideia o “cativara” pelo conhecimento que tinha da escola, pela visão de dentro da escola, e que este era um desafio para transformar problemas em potencialidades.”

3. 2. Percepção sobre a Mudança

No que diz respeito *ao novo ciclo* em que a escola se encontrava, procurámos no projecto de intervenção os indicadores que sustentassem essa ideia. Nos objectivos e problemas identificados encontramos um conjunto de ideias que nos permite definir ou consolidar esse novo ciclo:

Quadro 41 – Percepção sobre a mudança

Frases principais	Ideias principais
Mobilizar toda a comunidade escolar para uma participação activa no processo de adaptação durante o período em que a escola vai estar sujeita a obras de profunda remodelação e valorização Excessiva instabilidade provocada pelas obras.	→ Remodelação e valorização da escola Instabilidade
Criar condições de transição “segura e tranquila” para o novo modelo de gestão de escolas	→ Novo modelo de gestão de escolas
Perturbações o corpo docente provocados pela avaliação de docentes	→ Avaliação de professores
Alteração do paradigma social das camadas jovens que estão a chegar à nossa Escola	→ Paradigma social

Fonte: Projecto de Intervenção, 2009

Este novo ciclo é corroborado com o conteúdo da entrevista que realizámos. Na categoria *Escola em Mudança*, definimos como subcategoria *Percepção sobre a*

mudança e encontrámos oito unidades de registo. No entanto optámos por transcrever somente as unidades que considerámos mais pertinentes para serem integradas neste ponto.

No que diz respeito à necessidade de mobilizar toda a comunidade escolar para o processo de adaptação ao período de remodelação, o Director considera que este pode ser factor de influência dos recursos humanos, ou seja, a remodelação e valorização da escola pode gerar processos internos de mudança de mentalidade em toda a comunidade educativa:

“A escola tem uma estrutura nova, tem uma roupa, uma nova apresentação visual e isto está já a mexer na própria organização da escola. Essa **nova estrutura arquitectónica**, tipo de equipamento, obriga as pessoas a tomar decisões também para **mudarem a maneira de ser.**” (E5: 33).

“As pessoas é que são fundamentais para alterar, mas as mudanças dos espaços, a criação de novos espaços, o apelativo dos novos espaços tendem a obrigar as pessoas a **mudar a mentalidade.**” (E5: 34).

“**Têm outro comportamento.** Um comportamento menos agressivo, mais tolerante; comungam mais a escola (alunos).” (E5: 35).

“As escolas em obras, também funcionam com **tranquilidade.**” (E5: 53).

No que diz respeito à adaptação ao novo processo de gestão e administração da escola, nomeadamente a problemática inerente ao processo de avaliação do desempenho dos professores, considera que esta foi diluída pela tranquilidade que transmitiu aos professores, e porque as mudanças físicas distraíram um pouco as rotinas pré-estabelecidas (forças de bloqueio ou resistências internas) de uma escola.

Inerente a esta ideia surge-nos a noção de pertença ou de identidade, porque a nova casa exige novos habitantes (mentalidades), daí que:

“Quando tomei a decisão de me candidatar, as escolas estavam no auge da revolução, por causa da avaliação de professores e havia, uma constante guerrilha dentro das escolas, um mau estar e uma das minhas preocupações foi assim que tomasse posse, conseguisse **tranquilizar** os professores.” (E5: 50).

“Este processo de mudança, de obras diluiu um pouco as forças da oposição” (E5: 103).

“Mas neste momento em que se está a mudar a escola, está-se a formar uma nova casa e isso também ajuda a que se diluíssem essas resistências.” (E5: 104).

Estas condições de *transição Segura e Tranquila*, trespassam também na forma como foi escolhida a equipa:

“Quando fui para director, não tinha propriamente uma equipa formada. Tinha dois ou três elementos de **apoio**, de experiência um ou **dois elementos tinha grande experiência de gestão da escola** e portanto ia-me servir bastante do apoio deles.” (E5: 9).

“E depois digamos que tinha a incerteza de ser eleito ou não, mas já fazia parte do meu projecto ir buscar pessoas à equipa que estava a funcionar, que era para **facilitar a transição**.” (E5: 10).

“Permitir todas as condições óptimas para ter o trabalho o mais **simplificado** possível.” (E5: 11)

Segundo o Entrevistado 5, as “eleições são unipessoais (...) o director não tem de se candidatar com uma equipa.” (E5: 7). No entanto, considera que outra condição que pode facilitar a transição desta fase de mudança é a escolha da equipa: *com experiência de gestão ganha em conselhos executivos anteriores*.

Podemos inferir que simplificar a transição é uma forma de garantir que haja continuidade na mudança, ou que esta não seja uma ruptura completa entre um velho paradigma e um novo. A aceitabilidade destes processos passa muito pela forma como cada um a sente a partir de dentro, sem que a imposição seja coercitiva. Segundo Gather Thurler (2004) o sucesso em períodos de mudança passa pela implicação dos outros e em envolvê-los activa e voluntariamente com o propósito de se atingirem objectivos colectivos. Nessa implicação o papel do líder é fundamental. Neste seguimento, a *equipa é factor de sucesso ou insucesso desse processo*, porque:

“Sinto que aquilo que um director vale, depende da equipa que trabalha com ele, e , nós trabalhamos ainda como uma equipa e graças à equipa que eu escolhi (...) sobretudo mais jovens, mas que têm uma grande competência técnica e pedagógica. O director vale o que essa equipa vale, o que essas pessoas fazem. Portanto eu não seria nada sem eles e eles também. O sucesso deles depende de mim e eu, o meu sucesso depende deles.” (E5: 105).

“Temos uma grande consciência disso e interagimos muito bem.” (E5: 106).

Constatámos que uma equipa com experiência, jovem e com competências é considerada como uma variável favorável para o sucesso de uma gestão que tenta interagir em equipa, delegando responsabilidades e disseminando tranquilidade.

De acordo com o relatório da avaliação externa da escola, da Inspeção-Geral da Educação (2008), a escola reunia as condições para se transformar numa comunidade de aprendizagem e “um espaço de socialização e de intervenção ética e cívica” (p. 4), pelas metas claras e avaliáveis para a sua acção. Esta orientação continua a ser identificável nos documentos estruturantes da escola, assim como na visão de escola do Director.

3. 3. Percepção sobre Liderança

Segundo a percepção sobre liderança que o nosso Entrevistado 5 tem, um líder deve ter algumas características. Fizemos uma contagem das unidades de registo para cada unidade de contexto, e considerámos os seguintes indicadores:

Quadro 42 - Percepção que o Director tem sobre liderança

Indicadores	N.º UR
Delegar competências e responsabilidades	7
Tomar decisões	5
Saber ouvir os outros	5
Ter em atenção os alunos	5
Gerir	4
Formador pedagógico	4
Conquistar	3
Ter visão de Futuro	2
Ter sentimento de pertença à escola	2

No que diz respeito ao primeiro indicador, verificámos quer no discurso da nossa entrevista ao Director, quer no projecto educativo, uma vontade de envolver, de forma partilhada, todos os intervenientes no processo educativo, através da identificação de problemas, apresentação de soluções, potenciando assim a criação de uma cultura de escola e um sentimento de pertença à mesma (Projecto Educativo, 2011). Esse envolvimento passa pela descentralização de poder (competências) atribuído ao Director através do reforço da autonomia dada aos docentes e aos líderes intermédios, pelas suas competências e perfil:

“Comecei a consciencializar os professores que eles é que são os soberanos dentro da sala de aula. Ou eles fazem isso e estão a desresponsabilizar-se e não estão a cumprir o seu papel, que é ser professor dentro da sala de aula.” (E5: 115).

“Os professores são o primeiro elo e a primeira força de resolução do problema dentro da sala de aula.” (E5: 116).

“Tenho feito um trabalho de chamar a atenção de todos os professores de que eles é que têm autonomia e são a força fundamental dentro da sala de aula e têm de assumir isso.” (E5: 117).

“As pessoas que são Directores de Turma, Coordenadores de Departamento têm de ter perfil de liderança, porque os Coordenadores são os elos fundamentais ao Director.” (E5: 62).

“Ter a capacidade de tomar a decisão” (E5: 26) segundo esta visão é ter a noção de que sempre que se escolhe se pode errar, mas “para diminuir o grau de erro, temos de

ter em conta as pessoas que costumam dizer que são os críticos, aqueles que estão sempre contra, mas quando estão contra acertam.” (E5: 31). Esta noção de decisor, que consta nos nossos indicadores, leva-nos a inferir que a decisão por vezes faz-se de forma isolada, mas nalguns casos também é partilhada, nomeadamente com “os resistentes”, ou “críticos”, segundo o nosso entrevistado.

Esta capacidade para gerir *a opinião diferente* leva-nos para outro indicador *Ouvir os outros*. Esta é uma das características com que o nosso entrevistado se auto-define, na medida em que refere ter “um perfil de ouvir as pessoas” (E5: 27) e uma:

“capacidade de interacção muito grande, com todas as outras pessoas. Poder ouvi-las e elas terem a liberdade de criticar e de falarem comigo para eu poder interagir com elas e portanto fazer uma gestão democrática.” (E5: 123).

Perante a questão *que pessoas ouve*, a sua posição é clara:

“Sobretudo as contraditórias. Aqueles que são opositores. Que sei que por tendência são pessoas que vão sempre achar os aspectos negativos.” (E5: 28).

“Tenho um cuidado muito grande em tomar em conta as posições dos que são contra.” (E5: 30).

“Cometem-se menos erros com essa gestão do que com a tal gestão autoritária.” (E5: 124).

Quanto ao indicador *preocupação com os alunos*, reconhecemos essa preocupação a dois níveis: *i*) o processo de aprendizagem/qualidade dessa aprendizagem e *ii*) os resultados dos alunos.

Em primeiro lugar temos conhecimento do funcionamento de um projecto inovador “Projecto de Apoio Escolar” na escola que visa:

“Criar condições para que esses alunos interiorizem quais foram os erros que cometeram nas suas actuações e com isso incentivar a alterar os seus comportamentos.” (E5: 46).

“Criar uma estrutura em que os alunos vão escolher o que é que vão fazer e vão depois ser canalizados para diferentes espaços onde têm professores para os apoiarem, onde vão aproveitar esse tempo livre numa aprendizagem do seu próprio interesse.” (E5: 49).

Este projecto pretende responsabilizar e envolver os alunos de forma mais activa e sistemática em todo o processo educativo”, adquirindo uma perspectiva de aprendizagem permanente com hábitos de trabalho e de vida saudáveis, garantes de uma vida activa útil e ao serviço da sociedade” (Projecto Educativo 2011, p. 9). Este reforço do apoio para os alunos é fundamental porque:

“o comportamento do aluno é fundamental para a aprendizagem dele. Ao alterarmos o

comportamento dos alunos, a forma de estar na sala, a forma de estabilidade deles, isso vai reflectir-se na sua parte da aprendizagem.” (E5: 47).

Por outro lado, verifica-se uma preocupação com os resultados escolares, nomeadamente no projecto educativo quando são definidas as metas de sucesso para a escola.

Ao nível dos indicadores *Gestor e Formador*, optámos por unir estes dois indicadores na medida em que um líder deve ser simultaneamente um homem dos mundos dos sistemas e da vida (Sergiovanni, 2004a). Dado que os dois indicadores têm as mesmas unidades de registo, optámos por os explicitar em simultâneo.

O nosso entrevistado é formado em gestão e considera “ter uma grande capacidade de gestão de recursos.” (E5: 37). Ainda que refira “no trabalho de gestão posso assumir o controlo” (E5: 43), considera não ser suficiente, na medida em que:

“Não basta ter recursos, pois é preciso liderança pedagógica e estratégia.” (E5: 40).

“Tenho de recorrer muito a pessoas que têm grandes capacidades pedagógicas na escola.” (E5: 42).

“No aspecto pedagógico tenho conhecimentos e informações pedagógicas, sinto que há muito mais dificuldades e estou a fazer um trabalho mais lento, mas com os pés bem assentes.” (E5: 44).

Sustentamos que parece ser mais fácil a gestão de recursos que a gestão pedagógica. Neste aspecto acentuamos a necessidade, já referida, que o entrevistado tem em ouvir os outros e em delegar competências. Não centralizando, pode perfeitamente delegar competências pedagógicas e ganhar tempo e recursos para gerir as outras dimensões da escola. Não há um descurar da vertente pedagógica, obviamente, mas confia nas equipas que gere para o sucesso da sua gestão. Acaba por ser um Supervisor Educacional (Alarcão, 2009) ou líder transformacional (Bolívar, 2004) e pedagógico (Bolívar, 2010a).

No que diz respeito à liderança como um processo de *conquista*, o nosso entrevistado considera que não é o carácter prescritivo da lei, nem o carácter autoritário de um director que são garantia de poder. Um líder deve ter poder, mas:

“O poder ganha-se, não é imposto. Ele é que tem de o ganhar.” (E5: 125).

“É preciso ter essa capacidade da pessoa se ir impondo pelo seu perfil, pela sua maneira de ser e não pela autoridade da lei.” (E5: 126).

“Esse poder tem de se conseguir conquistar, têm de ser os outros a darem-lhe esse poder. Os alunos, os professores e funcionários é que têm de aceitar e admitir que essa pessoa tem esse poder.” (E5: 127).

Um líder deve ter uma missão ou visão a longo prazo, ser proactivo ou prospectivo, no sentido de criar condições para que a escola seja uma referência na comunidade onde está inserida e:

“querer ser conhecida por ter um perfil de formação de quadros activos para a sociedade em geral, ter um papel preponderante na iniciação de formação de pessoas que depois são muito válidas para a sociedade. Ter esse perfil que sempre tivemos.” (E5: 98).

É ainda fundamental a noção/sentimento de pertença à escola, ou seja, a identificação com aquilo que se faz, que se constrói, num duplo processo de socialização (individual e colectivo). Os elos que ligam um profissional ao seu local de trabalho potencializam ou inibem a sua identificação profissional e consequente o desenvolvimento profissional (Marcelo, 2009). Quanto maior for a ligação do Director à escola maior identidade profissional existe e segundo o nosso entrevistado:

“Desde que tomei posse, sinto cada vez mais uma força que me empurra para esta escola, para sentir que tenho um papel, como eu disse, de criar condições para que comece a ser uma nova escola.” (E5: 32).

“Uma coisa importante de um director de uma escola é que tem de ser uma pessoa que esteja directamente ligada a essa escola, tenha uma cultura. Sinta o que essa escola respira.” (E5: 128).

Finalizamos este ponto referindo que o nosso entrevistado sentiu algumas dificuldades em assumir o preconizado no Decreto-lei n.º 75/2008, nomeadamente no que diz respeito ao rosto de autoridade. Esse rosto aparece quase que de uma forma solitária na lei e no início, por estar habituado a outras formas de gestão, nos antigos conselhos executivos, andou “hesitante em dispersão de responsabilidade ou concentração.” (E5: 14).

No entanto aos poucos a comunidade educativa e a própria equipa exigiram/empurraram para que se assumisse como o rosto ou “elo principal, figura representativa desta escola.” (E5: 22). Neste sentido considera ter “mais poder individual e vi/sinto que as pessoas o aceitam pelo menos dentro do razoável.” (E5: 100).

3. 4. Percepção sobre Cultural Profissional dos Professores

Este é um dos pontos sensíveis da escola objecto do nosso estudo. Da análise ao relatório de avaliação externa da Inspeção-Geral de Educação (2008), do projecto de intervenção do Director e do projecto educativo, verificamos a existência de dificulda-

des na articulação inter e intra-departamental e ainda ao nível “dos grupos disciplinares.” (E5: 65). Por um lado verifica-se uma certa tendência para a balcanização (fragmentação) na forma como os professores trabalham: “continua a notar-se que os grupos têm disciplinas base e as consideradas fundamentais têm a tendência a valorizar mais o seu trabalho.” (E5: 75).

Por outro lado as directrizes da Direcção vão no sentido de obrigar “todos os grupos a interagirem com o coordenador (...) cada vez mais todos os grupos de um departamento devem fazer interacção entre si. (...) a trabalhar quase em conjunto.” (E5: 72) o que conduz a uma forma de trabalho que Hargreaves (1994) considera como *colegialidade forçada*. As pessoas não se procuram porque querem, mas porque que lhes é imposto como condição de melhoria da qualidade do sucesso dos alunos. Por fim, ainda se verificam incongruências entre a política da escola e as exigências do ministério:

“O ministério exige-nos cada vez mais metas, sucessos e os sucessos vão ser medidos em algumas disciplinas: matemática, ciências e português (...) contra a filosofia de uma escola que deve funcionar como um todo e em que cada vez mais os projectos de apoio, projectos de recuperação de alunos passam quase todos pelas disciplinas que vão depois condicionar as metas que a escola tem.” (E5: 76).

“Cada vez mais vamos ter de trabalhar com as disciplinas base e deixar um pouco as outras, às vezes contra a nossa filosofia.” (E5: 77)

A criação de actividades colectivas é uma das estratégias criadas para possibilitar a aproximação das pessoas à escola, nomeadamente dos professores novos que mostram pouco sentimento de pertença e com a finalidade “das pessoas pertencerem a uma equipa, a uma escola (E5: 113)”, mas segundo o nosso entrevistado está a ser cada vez mais difícil que essa estratégia seja garantia de sucesso.

3. 5. Percepção da Relação entre Liderança e Cultura Profissional dos Professores

Uma das medidas do projecto educativo visa a “execução de um efectivo trabalho cooperativo nos grupos disciplinares e pluridisciplinares, visando a partilha de experiências” (Projecto Educativo 2011, p. 8) o que nos possibilita pensar que há, por parte da escola, uma vontade em modificar as diferentes culturas de trabalho existentes, apelando à criação de um espírito de equipa, colaborativo.

As medidas preconizadas pela direcção executiva, reforçam a ideia de influência e

preocupação com a forma de colmatar o espírito mais individualista, balcanizado da cultura profissional dos professores da escola:

“Muitas das coisas passavam-se dos grupos para a direcção.” (E5: 69).

“começar a **trabalhar através do coordenador de departamento.**” (E5: 67).

“Foram criados novos mecanismos em que todos os programas de actividades têm **de passar sempre pelo coordenador.**” (E5: 70).

“Neste momento é que cada departamento tem uma **já sala específica**, porque as obras permitem isso.” (E5: 68).

“Um dos objectivos que tenho falado é **criar uma cultura de escola**. Que as pessoas sintam que pertencem a um *team*, a uma escola, a uma equipa.” (E5: 107).

O reforço do papel das lideranças intermédias é uma das estratégias que visa o diálogo inter e intra-departamental e uma diluição da “cultura do grupo” e do “individualismo”. A referência à criação de espaços físicos promotores de uma cultura colaborativa é uma medida que pode potencializar, segundo o nosso entrevistado, ou inibir o trabalho em equipas educativas, dependendo do tipo de cultura profissional (Hargreaves (1994).

Quanto à criação de um sentimento de pertença à escola, há factores que não se podem controlar, nomeadamente a mobilidade docente, que segundo o nosso entrevistado, “como eles não estão estabilizados nas escolas, torna-se muito difícil criar laços às escolas.” (E5: 111). Nesta perspectiva o Director tem de:

“assimilar, tem de sentir a cultura que essa escola tem ao longo dos anos, portanto felizmente a nossa escola tem um corpo docente que tem essa cultura, foram alunos, são professores há muito anos e os pais deles também foram aqui alunos, e muitas vezes a cultura está cá metida. Mas se um dia se perder esse grupo de apoio corre-se o risco de se despersonalizar a escola, das pessoas começarem a fazer coisas que nada tem a ver com o passado e com o futuro.” (E5: 129).

3. 6. Percepção sobre Resultados Escolares dos Alunos

Uma das linhas orientadoras do projecto educativo consiste em intensificar a qualidade das aprendizagens dos alunos promovendo o sucesso educativo. O sucesso educativo deve ser entendido como o desenvolvimento do aluno de forma a favorecer a aquisição e desenvolvimento de competências fundamentais para o seu desenvolvimento integral, tendo por objectivo o prosseguimento de estudos ou a sua integração na vida

activa. Neste âmbito constatámos que a escola tem uma dupla preocupação:

a) Quer garantir aos alunos um domínio de desenvolvimento que os capacite para o prosseguimento de estudos., ou seja, considera que cabe à escola saber aproveitar as potencialidades dos alunos. A ideia chave para este tipo de sucesso educativo é a *excelência*, segundo o Director:

“Daí que a nossa filosofia, e eu senti isso, era lutar e dar condições que lutem pela **excelência** que quem quer ir para medicina, grandes estudantes, **muito bons**, e que estão na nossa escola, estão cá muitos também, fazem-se aqui muito **bons quadros**, permitir que esses estudem e tenham sucesso.” (E5: 78).

“quando eu falo aqui de excelência, falo dos **alunos de 19 e 20** valores, é excelente conseguir que esses alunos tenham estas classificações, que **não se perca a qualidade**.” (E5: 82).

A preocupação com a excelência, significa segundo Sergiovanni (2004b), desenvolver os talentos dos alunos, fazendo-os reconhecer que na realidade do mundo do trabalho, o desempenho que distingue uns dos outros é o que mais recompensas pessoais traz e contribui ao máximo para o bem comum.

b) Quer garantir a integração na vida activa como forma de incluir os alunos, não descurando os alunos de excelência. Esta preocupação com a inclusão nasce da tomada de consciência da alteração do paradigma social das camadas jovens que estão a chegar à escola (Projecto de Intervenção, 2009, p. 6).

Estamos então perante uma política de escola onde o sucesso passa pelo não abandono, pela reorientação escolar, pela educação para a vida, que obrigatoriamente contempla a elevação das expectativas dos alunos. A ideia chave é a Inclusão (escolar e social), porque será esta que poderá:

“Permitir que os alunos que estão de certa maneira **em risco** de abandonar o sistema de ensino, ou que não têm um perfil de estudante, que encerram uma estrutura familiar difícil, **possam ser absorvidos, que a escola consiga absorver** esses alunos também.” (E5: 79).

“Está-nos a permitir pegar/criar em alguns alunos e dar-lhes um **apoio permanente** ao longo do ano de forma a tentar que eles criem hábitos de estudo, que eles **criem expectativas** e que eles terminem cursos, nem que sejam o décimo segundo ano ou o nono ano.” (E5: 80).

“Esses **alunos não têm o perfil de continuar** (...) de ir para uma universidade, para um politécnico, mas estamos a aliciá-los com um curso prático, aulas mais práticas.” (E5: 81).

“Mantermos sempre aqui em conjunto a convivência com os outros, os alunos excelentes e os alunos com mais dificuldade.” (E5: 83).

Em qualquer das situações, podemos inferir que os processos envolvidos na promo-

ção do sucesso escolar são factor predominante nesta escola. Constatámos a preocupação em absorver, recuperar e encaminhar alunos num processo de inclusão escolar e social, o que nos permite inferir que a vertente formativa da escola tem um papel preponderante na política interna desta organização escolar.

Obviamente que os resultados são importantes, mas quanto aos *rankings*, a percepção do Director é que os processos não são medidos, nem as inclusões que já referimos, daí que haja uma certa desvalorização dos mesmos em prol da valorização de procedimentos de auto-avaliação da escola:

“Estamos mais preocupados em absorver os alunos, em ver se recuperamos esses alunos do que em *rankings* muito bons. Não nos dizem nada.” (E5: 84).

“Quem faz os *rankings* são os jornais.” (E5: 85).

“Aquilo não corresponde minimamente ao esforço que cada escola faz.” (E5: 86).

“Conta as metas em cada escola, enquadrada no seu concelho, na sua região e no seu passado e agora vai-se tentar que cada escola, a partir dos seus dados consiga superar, ir superando, digamos, esses problemas que têm.” (E5: 87).

“Fazemos sempre uma análise dos resultados.” (E5: 88).

Verificámos que há uma cultura de auto-avaliação na escola nos processos de avaliação do projecto de intervenção, plano de actividades, projecto educativo e ao nível da avaliação dos alunos. Temos conhecimento que na escola há uma equipa de auto-avaliação que trabalha em parceria com uma empresa externa à escola, o que permite inferir que o nosso entrevistado, de acordo com o seu testemunho, tem uma política interna de prestação de contas, ou seja, inerente à sua forma de liderar a escola está a noção de *accountability*, necessária às escolas em momento de reestruturação (Bolívar, 2004), reflexivas (Schön, 2000) e aprendentes (Senge, 2005).

SÍNTESE

Da análise efectuada aos dados obtidos através do inquérito por questionário, da entrevista semi-estruturada, dos documentos consultados, considerámos que o nosso referencial teórico, elaborado com base na análise da bibliografia da especialidade e entrevistas exploratórias, é corroborado.

Estamos perante uma escola que é notoriamente uma escola em mudança, e nesse processo de mudança, organizou-se segundo uma imagem (organizacional) aprendente, que inferimos no cruzamento das informações obtidas, acerca do funcionamento, orga-

nização e liderança.

Constatámos que o tipo de liderança percebido pelo pessoal docente e não docente é o mesmo que o Director tem de si e da liderança que pratica. De acordo com os itens seleccionados e a sua visão de rosto de autoridade, inferimos tratar-se de um líder educacional, transformacional, preocupado com os aspectos que permitem à escola crescer como comunidade profissional de aprendizagem, com uma missão que tem a qualidade para e com os alunos no horizonte, através do apoio e incentivo à comunidade docente.

A constatação da existência de algumas características menos adequadas às escolas que aprendem, ao nível da cultura profissional dos professores, promotoras de um trabalho mais balcanizado (fragmentado) e individualista, complementam-se com alguma mais-valia das características de cultura colaborativa. Esta visão é corroborada pelo Director que sente a variável cultura (profissional balcanizada e individualista) como uma fragilidade que tenta ultrapassar com medidas estratégicas que podem vir a ter influência a longo prazo no trabalho dos docentes.

No entanto, a preocupação de todos os elementos da comunidade, com as potencialidades e inibições dos alunos, incidindo com alguma intensidade nos processos de aprendizagem, através de medidas próprias para cada caso, dá ênfase à ideia de que estamos perante uma liderança e escola com uma vertente pedagógica muito forte.

Por fim, acrescentamos que a visão integral que o Director expressa da escola como um todo, essa visão de dentro, crítica, atenta, tranquila, leva-nos a considerá-lo um Supervisor Educacional, na medida em que é de dentro que a visão é feita, sentida, reflectida, num processo sistemático de *empowerment* (de valor acrescentado e melhoria para a escola) e de *accountability* (prestação de contas).