
CAPÍTULO III
METODOLOGIA

1 - Contexto da Investigação

Neste capítulo damos a conhecer a justificação das opções metodológicas que a nosso ver nos ajudaram a responder e evidenciar o nosso **problema de investigação**: *Será que o estilo de liderança do Director de uma Escola influencia a forma como os professores trabalham ao nível dos Departamentos Curriculares?*

Este problema surgiu na sequência de um conjunto de questões que se nos têm vindo a colocar ao longo dos últimos tempos de docência:

- a) Existirá uma relação entre o(s) estilo(s) de liderança(s) de uma escola e as aprendizagens dos alunos?
- b) Quais os estilos de liderança que fomentam o compromisso dos professores na definição de práticas educativas que visam a melhoria das aprendizagens?
- c) Que formas de trabalho prevalecem nos departamentos curriculares?
- d) Como conciliar o reforço da autoridade e de poder de controlo do Director da escola com a iniciativa dos professores?
- e) Como é que a escola se relaciona com os processos de mudança?

O principal objectivo do estudo é compreender se o estilo de liderança do director influencia a cultura profissional dos professores (as suas formas de trabalho). Os outros objectivos presentes no nosso estudo são:

- Descrever a escola envolvida no estudo ao nível do contexto, estrutura e organização; características dos professores e alunos e resultados escolares.
- Identificar o estilo de liderança predominante na direcção da escola.
- Identificar o(s) tipo(s) de cultura profissional presente nos departamentos curriculares da escola.
- Levantar hipóteses sobre a relação entre o(s) estilo(s) de liderança(s), cultura profissional dos professores e os resultados escolares.

2 - Paradigma de Investigação Interpretativo e *Design* do Estudo

Dada a complexidade contextual e relacional do problema de investigação definido, e de acordo com enquadramento teórico, assim como com a grelha de tomada de decisões considerámos que a viabilidade do estudo passaria por um paradigma interpretativo, com uma matriz qualitativa (e descritiva), onde a nossa preocupação fosse analisar a realidade dinâmica no seu contexto real (Guerra, 2006), procurando o recurso à perspec-

tiva dos sujeitos envolvidos (Direcção executiva, professores e funcionários) para encontrar as percepções, representações e crenças no sistema de relações inerentes a essa mesma realidade (Coutinho, 2005).

Para poder descrever, compreender e interpretar este fenómeno decidimos recorrer a metodologias qualitativas e holísticas de forma a podermos ter uma visão sistémica, significativa da realidade em questão, porque esta realidade social não se pode reduzir a simples variáveis de cariz causa-efeito (matriz quantitativa da investigação).

Segundo Guerra (2006, p.22), neste tipo de metodologia, o investigador tem por objectivo “identificar as lógicas e racionalidades dos actores, confrontando-os com o seu modelo de referência”. Flick (2005) considera que os campos de estudo não são situações artificiais de laboratório, mas interacções e práticas dos sujeitos na vida quotidiana. Neste sentido, tendo em conta o nosso referencial teórico considerámos que em vez de partirmos de hipóteses previamente definidas e estanques, deveríamos passar para o *contexto da descoberta* (Guerra, 2006), ou seja, procurar observar e analisar se a teoria da qual partimos se pode verificar ou reformular, à medida que vamos conduzindo a nossa investigação.

É neste sentido que o processo de investigar é fundamental, porque é no contexto real da nossa pesquisa, que ao recolhemos informação pertinente podemos reformular os conceitos sensibilizadores (Gingras, 2003 *in* Flick, 2005) por nós utilizados e por vezes alterar o rumo da mesma. O conhecimento e a prática são estudados na qualidade de conhecimento e prática locais (Geertz, 1983 *in* Flick, 2005). Deste modo podemos referir, de acordo com Flick (2005) que deve haver uma relação e influência recíproca entre a teoria e a prática, assente em critérios de credibilidade, confirmação, confiança e transferibilidade.

Uma vez que na nossa investigação procuramos compreender, explorar e descrever contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos factores diversos, considerámos apropriado o estudo de caso (Yin, 1994; Merriam, 1998).

Tellis (1997) considera que “case study can be seen to satisfy the three tenets of the qualitative method: describing, understanding, and explaining”, na medida em que visa: *i*) conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês”, evidenciando a sua unidade e identidade próprias (Ponte, 1994; Yin 2005); *ii*) para obter a descrição e interpretação dos outros (Stake, 1995); *iii*) quando o investigador detém escasso controlo dos acontecimentos reais/contemporâneos e *iv*) quando o campo de investigação se concentra num fenómeno natural dentro de um contexto da vida real (Ponte, 1994; Yin, 2005).

Segundo Yin (2003) o estudo de caso pode ser considerado uma estratégia de pesquisa que contribui para o conhecimento que temos de fenómenos individuais, organizacionais, sociais ou de grupo, quando se pretende examinar acontecimentos contemporâneos sem se poderem manipular comportamentos.

De acordo com Bell (1993) o estudo de caso é um método indicado para investigadores isolados que permite o conhecimento aprofundado de uma realidade social. Refere ainda que “um estudo de caso interessa-se sobretudo pela interacção de factores e acontecimentos” (p. 23) recorrendo-se a um conjunto diversificado de técnicas de recolha de informação. Reconhece que a maior vantagem deste método está na possibilidade de o investigador se concentrar numa situação específica e de tentar identificar o processo ou processos em interacção.

Para Gauthier (2003) o estudo de caso permite o conhecimento em profundidade de uma determinada situação ou essa mesma situação evoluindo no tempo. Esta análise em profundidade, assim como o número restrito de situações analisadas, associada a uma abordagem indutiva poderá contribuir para a alimentação de uma teoria (confirmação de teorias) ou para a construção de novas teorias (carácter exploratório), como se os dados depois de analisados fossem reunidos como partes de um puzzle (Tuckman, 2000).

A nossa escolha pelo estudo de caso no âmbito da supervisão educacional constitui uma mais-valia, na medida em que esta implica uma visão holística, sistémica, por dentro, a partir de dentro, através de um olhar atento, pelo que a nossa escolha parece-nos fundamentada.

Se estudo de caso significa uma investigação intensiva a respeito de uma unidade, como por exemplo uma escola, um aluno, ou de um grupo de alunos. (Gonçalves, 2006). A nossa escolha recaiu sobre uma escola que reúne as condições de um processo contemporâneo de mudança intrínseca e extrínseca em que os actores envolvidos num sistema de interacções merecem ser objecto de análise, descrição e compreensão.

3 - Participantes na Investigação

Partimos dos seguintes critérios para a selecção da escola que iria ser alvo do nosso estudo: *a*) escola com a menção máxima (Muito Bom) no parâmetro liderança relativamente à avaliação externa, já que a liderança é objecto deste estudo; *b*) conhecimento real, por parte da investigadora, do contexto social, cultural, económico e social da escola, o que possibilitaria um *acesso* mais facilitado, *c*) ser uma escola secundária, uma

vez que a investigadora é professora do ensino secundário e conhece melhor a organização e funcionamento deste tipo de escolas; *d*) o Director ter sido eleito há pouco tempo e ter feito parte de órgãos de gestão e administração anteriores dessa mesma escola para se poder estabelecer uma relação com actuações precedentes; *e*) escola sujeita a intervenção no âmbito do Programa de Remodelação da Empresa Parque Escolar com consequente alteração de rotinas (práticas) diárias, o que nos permitiria contactar com uma escola em contexto de mudança; *f*) escola com um corpo docente com alguma estabilidade, o que nos possibilitaria intervenientes com um grau elevado de conhecimento da organização e funcionamento da escola (cultura profissional), bem como de todo o processo de mudança a que a escola esteve sujeita (mudança de Direcção, obras de remodelação, mudança organizacional...).

Partindo destes critérios a escolha recaiu numa escola secundária, de uma cidade situada na Zona Centro. O nome da escola (Escola R) e de todos os outros citados no estudo são pseudónimos. A escolha desta instituição para ser objecto de estudo da nossa investigação foi uma escolha de conveniência, deliberada e ponderada.

Se o pressuposto de uma amostragem intencional é “o conhecimento do pesquisador sobre a população (...) pode decidir seleccionar propositadamente, a maior variedade possível de respondentes, ou escolher sujeitos que sejam considerados típicos da população em questão, ou particularmente conhecedores do assunto em estudo” (Polit, Beck & Hungler, 2004, p.229). Por conseguinte consideramos que a escolha da escola e *do seu director* para alvo de estudo, assim como a aplicação do questionário a todos os docentes e não docentes dessa escola foi intencional.

Quando decidimos que seria esta a escola que queríamos estudar, iniciámos um processo de diálogo com alguns dos elementos da Direcção executiva que já conhecíamos. Este processo iniciou-se em Agosto de 2010 (Apêndice I), através de reunião presencial (onde foram dados a conhecer os nossos propósitos: questões orientadoras da investigação, objectivos e procedimentos metodológicos) e posterior envio do nosso projecto de estudo. Recebemos em Setembro, do mesmo ano, a confirmação de que o nosso estudo podia ser realizado e que poderia contar com a colaboração dos membros da Direcção.

4 - Procedimentos Metodológicos

As técnicas de recolha de dados a que recorreremos assentaram no inquérito por ques-

tionário, na entrevista e na análise de documentos. De acordo com De Ketele e Roegiers (1999, p. 9), “a observação, o questionário, a entrevista e o estudo dos documentos constituem os utensílios de trabalho quotidiano do perito, quer ele seja homem de acção, auditor, avaliador, consultante ou investigador.” Tuckman (2000) refere que as fontes de obtenção de dados que se podem utilizar num estudo de caso são normalmente de três tipos: entrevistas, documentos vários e através da observação. De acordo com a mesma literatura, estas são técnicas que estão associadas à investigação interpretativa (e ao estudo de caso).

4. 1. Recolha de Dados

A recolha de dados neste estudo foi exclusivamente feita pelo investigador e no contexto escolar, baseando-se fundamentalmente: na análise de documentação, nos inquéritos (entrevistas e questionários) e na observação.

Segundo Yin (2005), um dos princípios para a recolha de dados num desenho de investigação deste género deve ser a utilização de várias fontes de evidência, em que a “triangulação: fundamento lógico para utilizar fontes múltiplas de evidências” (p.125), porque baseada em fontes distintas de informação, permite ao investigador que no seu estudo qualquer descoberta ou conclusão seja muito mais convincente e acurada tendo em vista a corroboração do mesmo facto ou fenómeno.

Na nossa investigação considerámos que o uso simultâneo de técnicas quantitativas (inquérito por questionário) e qualitativas (entrevista e análise documental) iriam permitir ter uma visão mais abrangente do caso em análise. Reconhece-se que diferentes métodos de análise são úteis e podem complementar-se na mesma fase do estudo ou em fases distintas (Cardoso, 2007). Em ambos os casos, privilegiamos uma abordagem interpretativa, uma vez que estamos interessados em compreender os significados que os participantes atribuem às coisas.

4. 1. 1. Inquérito por Questionário

Com o inquérito por questionário pretendemos identificar o estilo de liderança e o tipo de cultura profissional predominante na escola estudada.

O inquérito por questionário é um instrumento a que os investigadores na área da Educação recorrem com frequência para transformar em dados a informação comunica-

da directamente por uma pessoa (auto-registada). Permite aceder a dimensões internas de uma pessoa, a informação ou conhecimento que possui: aos seus valores, preferências, atitudes ou crenças, ou ainda às suas experiências passadas e/ou actuais (Tuckman, 2000). Para Hoz (1985, p.58) o inquérito por questionário “é um instrumento para recolha de dados constituído por um conjunto mais ou menos amplo de perguntas e questões que se consideram relevantes de acordo com as características e dimensão do que se deseja observar”

A utilização do inquérito por questionário, para além de quantificar a informação obtida, “é um processo em que se tenta descobrir alguma coisa de forma sistemática” para responder a um determinado problema (Carmo & Ferreira, 1998, p. 138). É um instrumento de recolha de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do investigador. Para a elaboração de um inquérito por questionário é necessário ter em conta algumas normas, a fim de aumentar a sua eficácia e validade (Lakatos & Marconi, 1991). Na sua organização deve ser tido em conta o tipo de questões; a ordem das questões; os grupos de perguntas e a formulação das mesmas.

Deve haver um cuidado na formulação das questões, assim como na sua selecção, tendo em conta a sua importância na obtenção de informações válidas. O investigador deve ainda ter em atenção o tipo de questões que utiliza: se opta por questões fechadas ou abertas (Ghiglione & Matalon, 1997).

Segundo Hill e Hill (2005) perguntas abertas permitem uma recolha de maior informação, com informação mais rica, detalhada e por vezes inesperada, mas apresentam dificuldades da interpretação e codificação das mesmas. Em contrapartida, as questões fechadas podem apresentar uma lista pré-estabelecida de respostas possíveis de entre as quais o participante indica a que melhor corresponde à sua escolha, mas as informações recolhidas podem empobrecer a investigação, pela simplicidade das conclusões a que por vezes se chega.

A ordem das questões é importante devido ao facto de, ao percorrer o questionário, o inquirido acaba por ter uma visão mais abrangente do assunto que é objecto do estudo e passa, naturalmente, a reflectir sobre ele. Do mesmo modo, deve existir preocupação com o seu agrupamento ou não sobre um mesmo tema.

Um questionário deve apresentar um estilo de redacção o mais natural possível para evitar reacção de estranheza por parte do respondente, ou seja, o investigador deve ter em conta as pessoas que eventualmente vão responder ao questionário.

O aspecto material e estético também deve ser observado: tamanho, facilidade de manipulação, disposição dos itens de forma a facilitar a posterior codificação e tratamento dos itens (Lakatos & Marconi, 1991).

No entanto, como instrumento de recolha de dados, apresenta, de acordo com Quivy e Campenhoudt (1998), vantagens e desvantagens. Assim, as potencialidades da utilização deste instrumento são: *i*) a capacidade de quantificação de uma multiplicidade de dados, permitindo diversas análises de correlação e *ii*) a possibilidade de representatividade do conjunto dos inquiridos, embora assumindo que essa representatividade não é absoluta, havendo uma margem de erro.

Lakatos e Marconi (1991) acrescentam outras vantagens, das quais seleccionámos as que considerámos mais representativas: *i*) obtenção de respostas mais rápidas e precisas; *ii*) garante o anonimato, maior liberdade e segurança nas respostas e *iii*) permite a obtenção de respostas que materialmente seriam inacessíveis.

Em suma as questões a colocar num questionário devem ser desenvolvidas tendo em conta três princípios básicos: o princípio da clareza (devem ser claras, concisas e unívocas), princípio da coerência (devem corresponder à intenção da própria pergunta) e princípio da neutralidade (não devem induzir uma dada resposta mas sim libertar o inquirido do referencial de juízos de valor ou do preconceito do próprio autor). Os mesmos autores referem, ainda, algumas das desvantagens da utilização deste instrumento: *i*) percentagem pequena no retorno dos mesmos; *ii*) elevado número de perguntas sem resposta e *iii*) impossibilidade de ajudar o respondente em questões mal compreendidas.

Para Quivy e Campenhoudt (1998), os principais problemas deste instrumento prendem-se com: *i*) o elevado peso logístico e o custo; *ii*) a superficialidade das respostas que podem não possibilitar uma análise de processos; *iii*) a consideração da individualização dos inquiridos independentemente do seu contexto social e *iv*) a credibilidade frágil do dispositivo.

Apesar das limitações do inquérito por questionário, de acordo com Carmo e Ferreira (1998), este tem um valor importante enquanto técnica de investigação empírica, permitindo lidar com grupos grandes de sujeitos.

Examinando as vantagens e desvantagens deste instrumento, decidimos optar pela sua aplicação, dado que considerámos que é um instrumento que nos possibilita recolher informação significativa e alargada sobre um grupo elevado de sujeitos (no nosso caso, professores e funcionários de uma escola).

4. 1. 1. 1. Descrição da construção do questionário piloto

A construção e validação do inquérito por questionário foram realizadas entre Maio e Junho de 2010. Tivemos acesso aos questionários sobre liderança de Bass e Avoilo (2004) através de teses de mestrado sobre liderança, assim como a questionários sobre cultura profissional de professores (avaliação de escolas), mas optámos por elaborar um que contivesse as duas dimensões que queríamos abordar na nossa investigação.

Na construção deste instrumento tivemos em conta indicações da literatura da especialidade e da grelha de tomada de decisões, na medida em que “é preciso pensar cuidadosamente sobre o objectivo geral de cada uma das perguntas que se está a inserir no questionário” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 201).

A forma que esteve subjacente a esta construção foi a dedutiva ou sistémica, na medida em que a partir da literatura produzida por autores seleccionados “situamos o conceito em relação a outros conceitos, e, depois, por meio de deduções em cadeia, isolamos as dimensões, as componentes e os indicadores” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 135) ou seja, partimos de uma hipótese de modelo de interpretação do fenómeno estudado, para a construção de conceitos, dimensões, componentes e indicadores.

Em primeiro lugar e para cada dimensão, porque já tínhamos optado pelos tipos de liderança, elaborámos um conjunto de indicadores através dos quais as dimensões pudessem ser medidas, porque esse é o seu papel, “conduzir-nos ao real e confrontar-nos com ele” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 122).

Elaborámos uma primeira versão do questionário (pré-questionário) que nos permitisse recolher as opiniões e representações de professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, do ensino secundário e do pessoal não docente sobre o tipo de liderança do Director da escola e a cultura profissional dos professores. Com a recolha, tratamento e análise dos dados recolhidos pretendíamos, para além da realização de testes de validação do questionário, inferir se existiam relações entre uma e a outra, ou seja, se o tipo de liderança influencia o tipo de cultura profissional dos professores presente na escola.

O questionário apresentava um total de 48 itens, e era constituído por duas partes: uma destinada à identificação do tipo de liderança do director da escola e a segunda à identificação da cultura profissional dos professores. Assim, a primeira parte estava constituída por 28 itens, em que os primeiros nove estavam relacionados com o tipo de liderança transformacional; os segundos nove com o transaccional e os últimos nove com a ausência de liderança. O último item permitia-nos averiguar se a prática burocrá-

tica estava presente ou não em qualquer um dos tipos de liderança.

Na segunda parte do questionário, optámos por colocar quatro itens para cada um dos cinco tipos de cultura profissional dos professores: individualismo, balcanização, colegialidade forçada, colaboração e grande família.

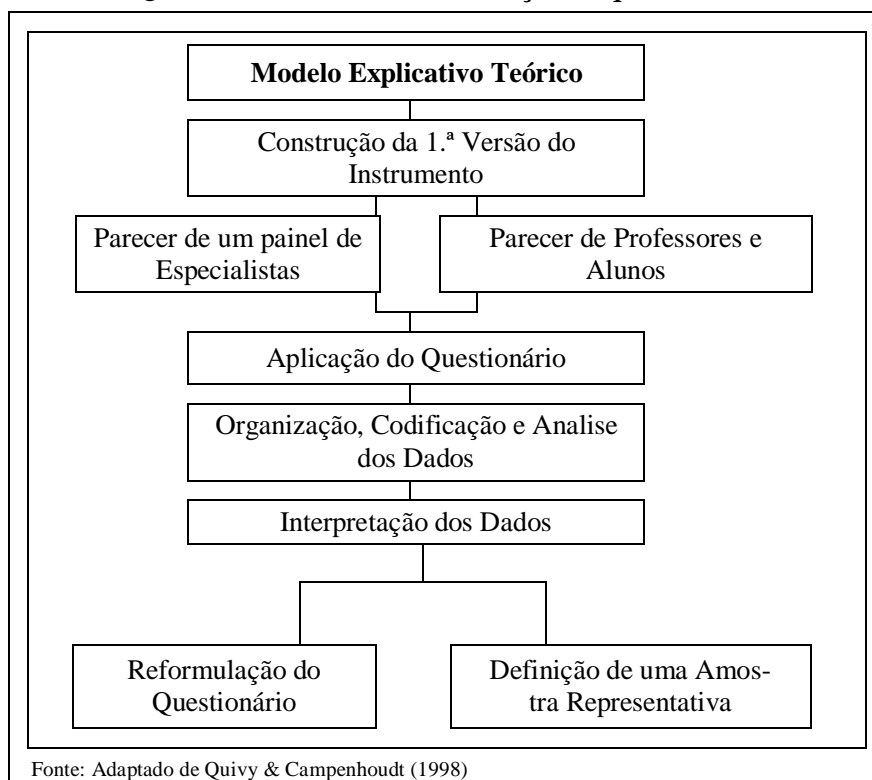
Optámos por questões fechadas, num formato tipo Likert de cinco pontos, variando o significado entre o discordo totalmente (1) e *concordo totalmente* (4), incluímos ainda a opção *sem opinião* (0)

Optámos por este tipo de escala, uma vez que são particularmente indicadas para recolher o grau de intensidade de uma opinião ou representação, como é caso do nosso estudo. Os cinco pontos permitem-nos encontrar diversos graus de concordância ou discordância nos posicionamentos e uma adequada discriminação entre categorias e variabilidade das respostas. Tivemos ainda em conta a extensão e clareza das perguntas, “pensando em quem vai responder ao questionário” porque estas devem ser adequadas ao vocabulário dos respondentes (Hill & Hill, 2005, p. 96).

Todos os questionários eram precedidos de um cabeçalho explicativo dos objectivos do trabalho em curso, de modo a garantir o anonimato, a confidencialidade e o consentimento informado de todos os participantes.

Na construção do questionário seguimos os procedimentos contidos no Quadro 6.

Quadro 6 – Desenho da construção do questionário



Através de um estudo piloto tencionávamos recolher informação para a validação do questionário e: *a)* aferir o grau de entendimento dos itens; *b)* aferir a compreensão das instruções e da utilização da escala de frequência; *c)* apontar falhas durante a aplicação e *d)* verificar o tempo médio que um respondente demora a responder a todos os itens.

Posteriormente, solicitou-se a quatro especialistas (Almeida & Freire, 2000), com formação no ramo da Educação parecer acerca da: *a)* concepção e estrutura; *b)* conteúdo científico; *c)* clareza e *d)* acessibilidade da linguagem. Desse parecer resultaram várias sugestões ao nível da clareza e rigor da linguagem utilizada nalguns itens. O questionário foi ainda analisado, na nossa presença, por três professores e por dois alunos de ensino secundário, em relação a: *a)* clareza e precisão da linguagem utilizada; *b)* relevância e pertinência das questões e *c)* organização dos itens.

Terminados estes procedimentos, passámos à inventariação dos pareceres e sugestões, bem como à análise da informação obtida do cruzamento dos pareceres dos especialistas (dos quatro especialistas consultados, apenas dois responderam), das sugestões dos professores e resultados obtidos no pré-questionário. Desta análise sobressaiu a necessidade de clarificar os seguintes itens *i) exerce o poder hierarquicamente* (demasiado ambíguo) e *ii) proporciona recompensas pelo desempenho de cada um* (consideram que em vez de a cada um deveria constar a alguns).

Nesta fase o questionário foi aplicado a 34 inquiridos, entre docentes e não docentes, de duas escolas com tipologias diferentes (uma escola secundária com 3.º ciclo e um agrupamento de escolas com níveis de ensino até ao 9.º ano de escolaridade).

Relativamente à forma, a percepção que tivemos na observação directa do preenchimento de alguns questionários foi a seguinte: *a)* quando lêem Director da escola inibem-se de responder e partem para a segunda parte; *b)* consideraram que colocar simultaneamente cargo e tempo de serviço no sistema educativo pode funcionar como elemento de identificação; *c)* alguma dificuldade em *decorar* a escala (para ultrapassar esse efeito deve ser colocada uma legenda junto de cada bloco do questionário) e *d)* verificou-se que o tempo de resposta dos inquiridos durava, em média, 20 minutos.

Surgiram também dificuldades a outros níveis, algumas derivadas do que atrás expusemos. A saber: *a)* professores com um ano de serviço na escola verbalizam que não conhecem ainda o director nem as suas práticas para responder às questões do primeiro bloco; *b)* alguma dificuldade em encontrar respondentes ao questionário (receio em serem identificados) e *c)* dificuldade na entrega dos questionários (alguns professo-

res não mostraram disponibilidade, uma vez que entendiam *estarem a meter-se num campo* que não é o deles).

4. 1. 1. 2. Descrição da construção do questionário final

Entre Setembro de 2010 e Outubro do mesmo ano, o questionário foi alvo de novo parecer de painel de especialistas. Enviámos o nosso questionário reformulado, assim como o modelo conceptual, grelha de tomada de decisões e modelo explicativo teórico a oito especialistas na área da Educação (Apêndice II).

Nesta fase obtivemos o parecer de cinco dos oito especialistas, e de acordo com as sugestões obtidas procedemos a pequenas alterações: *a)* escala utilizada; *b)* ordem dos itens por dimensão e *c)* equilíbrio entre os itens da segunda parte e da primeira parte do questionário. Tendo em conta estas sugestões procedemos às alterações sugeridas: *a)* alterámos a escala; *b)* acrescentámos mais um item para cada tipo de cultura e *c)* alterámos a ordem (sequência) dos itens.

Assim o número de itens do nosso questionário passou de 48 para 53 itens, em que na primeira parte (tipo de liderança do director da escola) se mantiveram os 28 itens iniciais e na segunda parte optámos por 5 itens em cada tipo de cultura, num total de 25 itens. A escala foi reformulada, variando entre o *sem opinião* (1) e o *concordo totalmente* (5). Os inquiridos responderam a partir de uma escala de cinco pontos sendo a sua valorização respectivamente de 1, 2, 3, 4 e 5. Aos itens de valor negativo/desfavorável são atribuídos os valores: 2 (discordo totalmente) e 3 (discordo).

Para os itens de valor positivo/favorável são atribuídos os valores: 4 (concordo) e 5 (concordo totalmente). O valor 1 é atribuído ao item, (sem opinião). Deste modo quanto mais favorável é a atitude evidenciada pelo inquirido, maior é a pontuação atribuída à sua resposta.

Após procedermos às alterações acima sugeridas decidimos aplicar os questionários a todos os docentes da escola, assim como a todos os não docentes, o que implica que o universo (população) e amostra sejam os mesmos.

A opção por envolver os *não docentes* neste estudo, nasceu do facto de considerarmos que estes vivem a mesma realidade que pretendemos analisar, ainda que numa outra perspectiva/prisma. Considerámos que as informações que pudéssemos recolher desses elementos seria uma outra visão (representação), de dentro que poderia ser pertinente e complementar ao nosso estudo.

O questionário utilizado (Apêndice III) foi o mesmo para docentes e não docentes, a

única alteração encontrava-se na identificação.

4. 1. 1. 3. Descrição da validação do questionário

O questionário foi sujeito a um pré-teste – aplicação em pequena escala, em condições semelhantes às da sua aplicação definitiva (Ghiglione & Matalon, 2005).

Da informação recolhida foi elaborada uma base de dados através do programa Statistical Package for Social Sciences (SPSS), versão 18.0.

A fidelidade e a validade do instrumento tiveram em conta os seguintes pressupostos: *a)* a concordância ou a adequação entre o tipo de informação que se recolhe e o objectivo da investigação; *b)* a adequação entre as informações recolhidas e as que declaramos recolher e *c)* a replicação, ou seja, o mesmo procedimento poderá produzir as mesmas respostas numa outra pesquisa (Damas & Ketele, 1985).

A fidelidade e validade dos instrumentos estão ligadas a procedimentos específicos de tratamento de um problema. Conforme Ribeiro (1999) afirma, fidelidade, de fiel, de fiável, significa que os valores obtidos por aqueles que avaliam (e não só) as mesmas pessoas em diferentes ocasiões, com os mesmos testes ou com conjuntos equivalentes de itens, são semelhantes. Para Barajas (1985) um instrumento apresenta fiabilidade quando é estável, equivalente ou mostra consistência interna.

Para estimar a fiabilidade de um instrumento existem vários métodos. No nosso estudo optámos por verificá-la através do método de análise da consistência interna (coeficiente de fiabilidade de *Alpha de Cronbach*). O coeficiente de *Alpha de Cronbach* fornece a medida de consistência interna, que é encontrada com base na média das intercorrelações entre os itens e é o mais adequado para aplicar a escalas do tipo Likert. Com a utilização deste coeficiente torna-se possível avaliar se todos os itens têm importâncias similares para o conjunto do questionário. Por outras palavras, podemos averiguar se um item contribui para uma maior ou menor fiabilidade do mesmo.

De acordo com Nunnally (1978) e Fox (1981), a correlação de 0,70 já equivale a uma boa consistência interna. Este último investigador aconselha que devem ser aceites valores até 0,60, quando são realizadas a recolha de opiniões e representações, enquanto Ribeiro (1999) defende que valores acima de 0,60 devem ser aceites quando as escalas têm um número de itens reduzido. Já Hill e Hill (2000) defendem que uma boa consistência interna depende de um valor igual ou superior a 0,80.

Atendendo às características do estudo adoptamos o valor de 0,70 como limite mínimo. Caso o valor de um determinado item fosse menor do que 0,70 seria sugerida a

sua exclusão. Decidimos, então, verificar o coeficiente de *Alfa de Cronbach* em cada uma das sub-escalas e da totalidade da escala (Quadro 7).

Quadro 7- Coeficiente de *Alfa de Cronbach* obtidos

Sub-escalas	Questionário Piloto	Questionário Final
Tipos de Liderança	0,776	0,920
Tipos de Cultura	0,813	0,948
Totalidade da escala	0,887	0,937

Dado que a alteração que efectuámos no questionário final se limitou a pequenas correcções, mas uma delas envolvia a alteração da ordem dos itens, introdução de mais cinco itens na dimensão da cultura profissional e escala, decidimos aplicar o coeficiente de *Alfa de Cronbach* ao novo questionário para verificarmos se a consistência interna tinha sofrido alguma alteração. Como mostra o Quadro 7 o coeficiente em ambas as partes do questionário, assim como na totalidade da escala, atingiu valor que segundo Hill e Hill (2005) se pode considerar excelente. Foram obtidos os valores necessários para a validação da consistência interna. Conclui-se, portanto, que o questionário é um instrumento fiável e com consistência interna satisfatória, ou seja, existe homogeneidade entre os seus componentes. Perante estes resultados podemos afirmar que o instrumento avalia (mede) com rigor, aquilo que pretendemos avaliar (medir).

No entanto, se a fiabilidade de um teste é necessária, ela não é suficiente para garantir a validade (Hill & Hill, 2005). A validade diz respeito ao que o teste mede e se o faz de maneira adequada, garantindo-nos que mede o que pretende medir.

A validade de conteúdo é aquela que nos interessa e, esta acontece, quando os itens representam o conteúdo que se pretende medir ou avaliar (Bisquerra, 1989). Neste sentido, procedemos à verificação da correlação de cada item com o total (item-total de itens) da sub-escala a que pertence tomando como referência Reckase (1984), citado por Jesus (1995), e apenas considerámos como válidos, para o estudo, os itens que apresentaram correlações superiores a 0,30 (embora existam autores que defendem que, desde que a correlação seja significativa, os itens podem ser tidos em conta para avaliar a variável que se pretende medir).

Para que fosse possível realizar este procedimento dividimos o questionário em várias sub-escalas. Relativamente aos tipos de liderança no questionário piloto criámos as sub-escalas Liderança Transformacional (item 1 a 9), Liderança Transaccional (item 10 a 18) e *Laissez-Faire* (item 19 a 27); em relação aos tipos de cultura profissional dos

professores: Individualismo (item 29 a 32), Balcanização (item 33 a 36), Colegialidade Forçada (item 37 a 40), Colaborativa (item 41 a 44) e Grande Família (item 45 a 48).

A análise dos resultados do quadro 8 mostra-nos que, à excepção do item 23, todos os restantes itens das diversas sub-escalas apresentam correlações significativas e superiores a 0,3, pelo que devem ser considerados.

Quadro 8 – Questionário piloto: Tipos de liderança - Correlação item-total de itens

Item	Valor	Item	Valor	Item	Valor
1	0,836	10	0,331	19	0,633
2	0,831	11	0,551	20	0,710
3	0,938	12	0,598	21	0,676
4	0,924	13	0,806	22	0,778
5	0,838	14	0,752	23	0,277
6	0,894	15	0,544	24	0,629
7	0,814	16	0,814	25	0,621
8	0,930	17	0,857	26	0,388
9	0,864	18	0,482	27	0,806

No questionário final, porque alterámos a ordem dos itens de acordo com a indicação dos especialistas, a parte da liderança tem uma sequência diferente: Liderança Transformacional (itens 1, 9, 12, 14, 15, 19, 23, 25 e 28), Liderança Transaccional (itens 2, 3, 4, 8, 7, 10, 16, 21 e 26) e *Laissez-Faire* (itens 5, 6, 13, 17, 18, 20, 22, 24 e 27).

Quanto aos resultados do questionário final, na dimensão sobre tipos de liderança, verificámos que todos os itens apresentam valores superiores a 0,3 à excepção do item 6. Há uma descida global visível em todos os itens, mas ainda assim os valores permitem-nos considerar que as correlações são significativas.

Quadro 9 - Questionário final: Tipos de liderança - Correlação item-total de itens

Item	Valor	Item	Valor	Item	Valor	Item	Valor
1	0,500	8	0,550	15	0,417	22	0,364
2	0,494	9	0,580	16	0,519	23	0,606
3	0,505	10	0,489	17	0,605	24	0,352
4	0,651	11	0,550	18	0,616	25	0,492
5	0,379	12	0,655	19	0,525	26	0,621
6	0,271	13	0,493	20	0,497	27	0,592
7	0,545	14	0,573	21	0,530	28	0,563

No que diz respeito aos tipos de cultura profissional procedemos da mesma forma, como se pode verificar nos quadros 10 e 11. No primeiro quadro estão os resultados do questionário piloto e no segundo, os do questionário final.

Referimos que no questionário final, a dimensão da cultura profissional dos doentes sofreu alterações na ordem, dos itens, apresentando a seguinte sequência: Individualismo (itens 29, 33, 37, 43 e 52), Balcanização (itens 35, 38, 41, 44, e 53), Colegialidade Forçada (itens 30, 31, 42, 46 e 51), Colaborativa (itens 32, 34, 39, 47 e 48) e Grande Família (item 36, 40, 45, 49 e 50).

Quadro 10 - Questionário piloto: Tipos de cultura profissional - Correlação item-total de itens

Item	Valor	Item	Valor	Item	Valor	Item	Valor	Item	Valor
29	0,656	33	0,508	37	0,511	41	-0,354	45	0,241
30	0,692	34	0,825	38	0,375	42	0,445	46	0,478
31	0,453	35	0,779	39	0,255	43	0,635	47	0,747
32	0,456	36	0,195	40	0,620	44	0,266	48	0,698

Uma análise aos resultados apresentados neste quadro mostra que, à excepção dos itens 39, 41, 44 e 45, os restantes itens satisfazem o valor definido como mínimo.

Quando realizamos os mesmos testes ao questionário aplicado no nosso estudo obtivemos os resultados apresentados no quadro 9.

Quadro 11 - Questionário final: Tipos de cultura profissional - Correlação item-total de itens

Item	Valor	Item	Valor	Item	Valor	Item	Valor	Item	Valor
29	0,664	34	0,607	39	0,677	44	0,627	49	0,619
30	0,625	35	0,733	40	0,704	45	0,600	50	0,554
31	0,628	36	0,647	41	0,544	46	0,612	51	0,651
32	0,692	37	0,670	42	0,608	47	0,677	52	0,735
33	0,479	38	0,687	43	0,712	48	0,700	53	0,725

Como podemos verificar, os valores alcançados são todos superiores ao nosso valor de referência (0,30), não havendo nenhum item com valor inferior ao mesmo, o que nos permite inferir que os itens utilizados apresentam uma correlação que nos satisfaz.

Mas se é a validade de conteúdo que nos interessa, consideramos como Ribeiro (1999) que esta é acima de tudo um juízo de valor e não um exercício de objectividade e uma das maneiras de identificar o julgamento é através da análise, por parte de um painel de especialistas. Ora esse julgamento foi realizado por dois especialistas, numa primeira fase (questionário piloto) e por cinco na segunda (questionário final).

Por isso, os itens que não satisfazem foram alvo de análise pormenorizada tendo como base o confronto com os resultados do julgamento realizado pelo painel de especialistas, o *feedback* recebido daqueles que participaram na aplicação do questionário e os resultados obtidos a partir do tratamento e análise dos dados recolhidos.

4. 1. 1. 4. Aplicação dos questionários

A aplicação dos questionários foi realizada durante o mês de Janeiro, pelo vice-director da Escola R. Considerámos, após diálogo informal com o Director e vice-director, que a melhor estratégia para a operacionalização da aplicação dos questionários seria a utilização de um elemento da própria escola. Esta decisão, segundo o nosso ponto de vista, poderia permitir algum controlo na recolha dos questionários e uma conseqüente taxa de retorno mais elevada.

Assim, em Dezembro de 2010, entregámos à Direcção executiva da Escola R os questionários em envelopes individuais para serem distribuídos por grupo disciplinar. Estes foram distribuídos aos representantes dos grupos disciplinares para posterior distribuição pelos respectivos docentes dos grupos e dado um prazo de recolha até ao final do mês de Janeiro de 2011.

A quatro de Fevereiro de 2011 deslocámo-nos à escola para recolha dos envelopes. Constatámos que os questionários que se encontravam dentro de envelopes selados pelo respondente se encontravam preenchidos. Os que se encontravam abertos, ou não estavam preenchidos ou só tinham a parte da identificação preenchida. Referimos que um grupo disciplinar foi uma excepção a este procedimento, dado que os questionários estavam totalmente (e todos) preenchidos e os envelopes mantinham-se abertos.

A opção por esta estratégia (colocação dos questionários por envelopes individuais) foi tomada no sentido de garantir ao inquirido a máxima confidencialidade no processo, em virtude do tema Director de escola e trabalho profissional dos docentes poderem gerar alguma inibição ou constrangimento no acto de resposta, como constatámos quando realizámos o teste piloto.

4. 1. 2. Inquérito por Entrevista

A entrevista é um método especialmente adequado para analisar o sentido que os actores educativos dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêm confrontados (os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações específicas...), assim como, aos sistemas de relações e à organização e funcionamento de uma unidade organizacional. Tuckman (2000, p. 517) considera-a “um dos processos mais directos para encontrar informação sobre um determinado fenómeno, consiste em formular questões às pessoas que, de algum modo, nele estão envolvidos”. Trata-se de recolher informação relativa às representações ou percepções e

interesses que as pessoas têm e são fonte essencial de informação para o estudo de caso (Yin, 2003), na medida em que nos dão informação que uma resposta escrita nunca revelaria (Bell, 1993). Duas tarefas são exigidas ao investigador: a) seguir a linha de investigação pretendida e b) fazer questões reais de forma não tendenciosa (Yin, 2003).

Neste sentido o tipo de entrevista e de objectivo orientador da mesma poderá dar maior ou menor informação sobre o caso em estudo.

Uma entrevista mais espontânea poderá fornecer um conjunto de informações chave para o sucesso do nosso estudo. A mais focada, semi-estruturada, ainda que espontânea pode assumir o carácter de uma conversa informal, já que a “intenção é corroborar certos factos” (Yin, 2003, p.118) dos quais o investigador já tem algum conhecimento mas que necessita de maior precisão, mais informação e esclarecimento sobre o assunto.

No âmbito das entrevistas semi-estruturadas, encontramos as entrevistas exploratórias que têm uma finalidade própria: visam revelar aspectos do fenómeno estudado em que o investigador não teria pensado e completar pistas de trabalho sugeridas pelas leituras (Quivy & Campenhoudt, 1998). Segundo estes autores, este tipo de entrevista é uma técnica preciosa na investigação social, nomeadamente na clarificação da pergunta de partida da investigação, no contacto com o terreno, no encontrar de novas pistas para reflexão e ideias. No fundo possibilitam ao investigador aprender a ouvir e a ter espírito crítico e aberto face à problemática em estudo. Estas entrevistas podem ser feitas a pessoas com experiência real, vivida, da temática que está a ser estudado, como docentes, investigadores, especialistas e peritos no domínio da investigação implicada pela pergunta de partida.

Nas entrevistas semi-estruturadas há requisitos a que o investigador deve obedecer: *i)* esforçar-se por fazer o menor número possível de perguntas; *ii)* fazer poucas intervenções, mas sempre que necessário reconduzir a entrevista aos seus objectivos; *iii)* não temer os silêncios porque estes podem permitir ao entrevistado reflectir mais calmamente; *iv)* abster-se de se implicar no conteúdo da entrevista; *v)* procurar que a entrevista se desenrole num ambiente e num contexto adequados e *vi)* gravar após pedido de autorização prévia.

Esta técnica permite adquirir formação, através da experiência concreta (Quivy & Campenhoudt, 1998), o que no nosso caso, investigadores principiantes, foi fundamental para o nosso contacto e aprendizagem com a técnica.

Quivy e Campenhoudt (1998) consideram, ainda, que o inquérito por entrevista apresenta um conjunto de vantagens e desvantagens. Por um lado, apresentam as

seguintes vantagens: *i*) a profundidade dos elementos de análise e *ii*) a flexibilidade e a reduzida directividade, que permitem a recolha de testemunhos e interpretações dos entrevistados. Por outro lado, apresentam algumas limitações: *i*) a própria flexibilidade do método pode inibir o investigador de trabalhar sem técnicas directivas e precisas ou, pelo contrário, poderá levar alguns a pensar que podem conversar de qualquer maneira com o entrevistado; *ii*) o facto de a informação recolhida não se apresentar imediatamente tratada para uma análise particular e *iii*) a natureza da entrevista pode levar a acreditar numa completa espontaneidade do entrevistado e neutralidade do investigador.

Neste estudo, optámos pelas entrevistas semi-estruturadas por nos parecem mais adequadas neste contexto e por permitirem maior segurança ao investigador. Apesar de existirem algumas perguntas previamente estabelecidas, o investigador deve dar ao entrevistado liberdade para discorrer sobre o tópico apresentado, tendo em conta os objectivos da investigação. Em geral são conduzidas por um guião previamente construído a partir das questões de pesquisa e dos eixos de análise da investigação (Afonso, 2005), mas com uma estrutura flexível, o que garante que todos os tópicos são abordados, mas ao entrevistado será permitida uma margem de liberdade dentro dessa estrutura (Bell, 2004; Afonso, 2005).

Estas foram então conduzidas através de um guião (Apêndice IV) onde se encontravam algumas questões gerais que foram sendo exploradas mediante as respostas dadas pelos nossos inquiridos.

Realizámos ainda uma entrevista em grupo, que consiste numa conversa, neste caso, com um grupo restrito de pessoas sobre um determinado assunto. De acordo com Patton (1990), os participantes neste tipo de entrevistas ouvem as respostas uns dos outros e fazem comentários adicionais para além das respostas individuais.

Os entrevistados foram informados dos objectivos da investigação e assentiram em que a entrevista fosse gravada, de acordo com o proposto por Ghiglione e Matalon (2005).

4. 1. 2. 1. Entrevistas realizadas

No nosso estudo começamos por utilizar entrevistas semi-estruturadas de cariz exploratório a Directores de escola ou ex-membros de Direcção executiva de escola, que têm conhecimento directo, prático e real da experiência do cargo de Director de escola, ou experiência na gestão dos antigos Conselhos Executivos. A amostragem para a realização das entrevistas foi realizada por conveniência, englobando um total de 5

sujeitos:

- duas entrevistas (Novembro e Janeiro, respectivamente) a dois Directores de escolas que se mantiveram no exercício do cargo após a implementação do Decreto-lei n.º 75/2008;

- uma entrevista em grupo a uma ex-Presidente e a um antigo vice-presidente de Conselho Executivo, que se candidataram ao cargo de Director mas que por vários motivos não foram eleitos. O objectivo destas entrevistas foi recolher informação num contexto de interacção social, onde os entrevistados pudessem reflectir sobre as suas opiniões no contexto das opiniões dos outros entrevistados. A selecção destes quatro intervenientes foi crucial no processo de investigação, na medida em que possibilitaram, num contexto real e vivido, o contar a escola (e a liderança) através do discurso de alguém que esteve ou está no momento no exercício de um cargo, que implica conhecimento da temática a investigar. A finalidade foi a de perceber se o nosso estudo tinha alguma pertinência e actualidade. Por outro lado permitiram o treino necessário ao investigador principiante na condução de entrevistas;

- efectuámos ainda uma entrevista semi-estruturada ao Director da Escola R, em 28 de Dezembro de 2010, com a finalidade de clarificar alguns pontos omissos na análise documental efectuada até à data, ou seja, tentámos obter dados que não se encontravam em fontes documentais, assim como informações mais precisas sobre a organização e funcionamento da escola.

As entrevistas exploratórias (Apêndice V), assim como a entrevista realizada ao Director da Escola R (Apêndice VI), tinham um objectivo geral: recolher elementos sobre o Tipo de Liderança do Director de Escola, a Cultura Profissional dos Professores e as possíveis relações entre estes dois conceitos. Os objectivos específicos consistiram em: *i*) obter uma visão global dos entrevistados sobre a política de organização e funcionamento da Escola e *ii*) perceber se haveria alguma relação entre a forma como se exerce a liderança e a cultura profissional dos professores.

Os temas abordados foram os seguintes: *i*) política(s) de organização e funcionamento da escola; *ii*) liderança da direcção da escola; *iii*) cultura profissional dos professores e *iv*) relação entre o tipo de liderança existente e a cultura profissional dos professores da escola.

4. 1. 2. 2. Procedimentos utilizados na realização das entrevistas

Após termos elaborado o guião das entrevistas, o qual teve em conta as dimensões

centrais (e os objectivos) do nosso estudo procedemos à realização das entrevistas. Antes de realizar cada uma das entrevistas marcámos a data e o local de realização das mesmas de acordo com a disponibilidade dos entrevistados. Tivemos a preocupação de antes de iniciarmos as entrevistas, solicitar autorização aos entrevistados para a gravação áudio das mesmas, sendo garantido o seu anonimato. Todas as entrevistas foram realizadas pela mesma pessoa, a investigadora, de modo a limitar o efeito entrevistador (Tuckman, 2000).

No início da entrevista, os entrevistados foram informados dos objectivos da investigação. Decorreram as mesmas de uma forma muito aberta e flexível, num ambiente agradável, baseado na confiança e na colaboração. A nossa preocupação ao assumir uma postura flexível e adaptável ao entrevistado permitiu motivar os entrevistados a colaborar e a clarificar algumas das respostas que não compreendemos. No final agradecemos a entrevista, a confiança e colaboração demonstradas pelos entrevistados. A gravação foi transcrita *verbatim*, para posterior análise de conteúdo (através de grelha própria). O texto que resultou foi entregue aos entrevistados para correcções, contudo não obtivemos qualquer tipo de correcção.

Nesta etapa do estudo, a análise de conteúdo revestiu-se de enorme significado, uma vez que permitiu fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto, isto é, permitiu-nos precisar algumas características da liderança da direcção, do funcionamento da escola e da forma como os professores trabalham.

Os guiões das entrevistas exploratórias e semi-estruturadas foram analisados por uma especialista da área da supervisão educacional e por dois docentes, um com funções de gestão de topo e outro de gestão intermédia.

Não se realizaram alterações significativas aos guiões inicialmente apresentados.

4. 1. 3. Documentos

De acordo com Tuckman (2000) os documentos que os participantes e os observadores preparam assumem normalmente a forma de actas de encontros ou relatórios. Bell (1993) considera que a quantidade de material documental a recolher depende do tempo de que o investigador dispõe para a sua investigação. Logo, deve haver uma selecção cuidada, “controlada para que nenhuma categoria seja omitida” (Elton, 1967 *in* Bell, 1993, p. 93), ou seja, de acordo com os objectivos do estudo.

Tendo em conta o problema e os objectivos da investigação considerámos como

documentos fundamentais para a nossa indagação, o regulamento interno, o projecto educativo, o projecto de intervenção do Director, plano de actividades e relatório de avaliação externa da Escola R, na medida em que nos permitiriam ter acesso a informação crucial para a compreensão do tipo de liderança, de organização escolar, das prioridades da direcção, assim como dos pontos fortes e fracos.

Por outro lado, possibilitaram a tomada de consciência dos motivos inerentes à candidatura a um órgão de Direcção executiva, bem como o seu posicionamento neste momento de mudanças (de gestão e administração de escolas).

4. 1. 4. A Observação Directa

A observação directa consiste no registo de comportamentos e interacções no momento e no local da sua ocorrência habitual.

Segundo Tuckman (2000) e Yin (2003) as observações divergem de acordo com a forma como se recolhem os dados. Uma observação mais quantitativa, implica a utilização de “instrumentos de observação formais” (Tuckman, 2000 p. 523) e o resultado final será a quantificação dos resultados dessa observação. Trata-se então de uma forma quantitativa de observar um determinado fenómeno. Uma observação mais qualitativa resulta da observação “do fenómeno ou acontecimento em acção” (Tuckman, 2000, p. 523). Não implica um *olhar* completamente desinteressado ou não estruturado na medida em que essa observação parte de um pressuposto, ou esquema geral que orienta o observador na recolha de informação e registo de notas de campo. Ainda segundo o referido autor, esta observação pode revestir-se de um *olhar crítico*, na tentativa de apreender tudo o for possível, sem influenciar o que está a ser observado.

Realizar uma visita ao local escolhido para o estudo de caso, pode ser uma oportunidade para fazer observações directas (Yin, 2003), mesmo quando a entrevista é utilizada para a recolha de dados estamos a realizar uma observação de algo, ou seja, estamos a ter um olhar atento sobre o fenómeno em estudo.

4. 1. 4. 1. Observações realizadas

Todas as visitas ao local seleccionado para estudo de caso serviram para a recolha de informação relativamente a comportamentos da população escolar, à forma como éramos recebidos, ao clima existente entre os membros da direcção executiva, à relação entre os elementos da direcção, os docentes e funcionários, assim como, ao edifício

(entretanto remodelado). Desta forma, foi possível observar (e registar) comportamentos e interações à medida que vão acontecendo, presenciados pela própria investigadora.

A consulta da página electrónica da escola também nos permitiu uma actualização constante dos acontecimentos, eventos e alterações que a escola ia sofrendo no decorrer de um ano e meio de estudo.

A correspondência mantida com a Direcção executiva da Escola R, a prontidão da resposta, sempre que os solicitávamos também foi objecto de observação e registo.

4. 2. Tratamento dos Dados Recolhidos

4. 2. 1. Análise dos dados obtidos através dos inquéritos por questionário

Numa primeira fase procedemos ao lançamento dos dados no SPSS e verificámos a consistência interna dos mesmos, como descrevemos no ponto 4.1.4.

Posteriormente passámos para uma análise descritiva dos mesmos dados, usando as medidas de tendência central: média, moda, desvio-padrão e percentagens.

Nos itens em que utilizámos escalas nominais (sexo, profissão, departamento) a análise feita foi a frequência (número de respostas) em cada uma das categorias (Hill & Hill, 2005).

Nos itens em que utilizámos escalas ordinais, que como a própria designação indica “aditem uma ordenação numérica das suas categorias, ou seja, das respostas alternativas, estabelecendo uma relação de ordem entre elas” (Hill & Hill, 2005, p. 108), procedemos inicialmente à análise das frequências, das percentagens, médias, modas e desvio-padrão.

A média “é muitas vezes designada de centro de gravidade da distribuição e depende do valor de todas as observações, sendo objectivamente afectada por valores extremos” (Martinez & Ferreira, 2007, p. 46). Ao utilizarmos a média no nosso estudo identificámos alguns valores extremos, no que diz respeito, às respostas dadas com o valor 1 (sem opinião) e numa primeira etapa optámos por acrescentar a moda e as percentagens para maior e melhor visualização (e compreensão) dos resultados obtidos.

A moda permitiu-nos obter o valor mais frequente na distribuição e assim percebermos o valor mais representativo da opinião dos inquiridos. A decisão de utilizarmos as percentagens de respostas em cada item possibilitou-nos ainda dar maior ênfase ao nível de concordância ou discordância de respostas a cada item. Nesta primeira etapa

considerámos que a média a utilizar deveria de ser superior a 3,60, pelo facto do valor 1 da escala (sem opinião) não ser o oposto do valor 5 (concordo totalmente), o que conduziu à necessidade de considerar o intervalo de 2 a 5 e neste caso o ponto médio não será 2,5 mas sim 3,5, em virtude da nossa escala ser de 5 pontos (de 1 a 5).

Como na análise dos resultados obtidos constatámos um grande número de itens em que os valores acima descritos se situavam no 1 (sem opinião), decidimos renomear a nossa escala, alterando a nomeação: 1 = Discordo totalmente; 2 = Discordo; 3 = Concordo e 4 = Concordo totalmente. Quanto aos *sem opinião*, nomeados inicialmente com o valor 1, atribuímos-lhes um valor aleatório de 44 (Coutinho, 2011).

Esta operação permitiu-nos:

- a) uma maior robustez nas médias e uma análise com maior e melhor qualidade, porque considerámos como sendo estatisticamente significativas para o estudo as equivalentes ou próximas do valor 3 (concordo).
- b) analisar de forma mais pormenorizada os valores relativos aos *sem opinião*.

Posteriormente, para averiguar possíveis associações entre o tipo de liderança do director e a cultura profissional dos docentes da escola em estudo, estudámos a matriz de correlações através do coeficiente de correlação de Tau-b de Kendall (Apêndice VII) e de Rho de Spearman.

4. 2. 2. O Tratamento das Entrevistas

Segundo Henry e Moscovici (1968), citados por Bardin (1997), tudo o que é dito ou escrito é passível de ser submetido a uma análise de conteúdo, o que nos permite referir que no tratamento da informação recolhida através do trabalho empírico utilizámos a técnica da análise de conteúdo.

A análise de conteúdo passa por “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.” (Bardin, 1997, p.38).

Após a selecção da documentação e entrevistas a analisar, procedemos à sua organização de acordo com os objectivos iniciais da nossa investigação. Desta forma procedemos à leitura de todo o material recolhido e da transcrição das entrevistas através de uma leitura flutuante (Bardin, 1977) para termos uma ideia global dos dados recolhidos.

Depois seleccionámos, de acordo regras da *exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência* (Bardin, 1977), os dados disponíveis para tratamento.

Tratar o material é codificá-lo (Bardin, 1977) e este tratamento permitiu a formulação de um sistema de categorias definidas à *priori*, partindo do nosso modelo conceptual e modelo explicativo teórico, bem como das questões e objectivos de investigação, na medida em que consideramos que uma análise de conteúdo não tem propósito se não for norteadada por objectivos (Giglone & Matalon, 1992). Outras categorias emergiram à *posteriori*, resultantes do trabalho exploratório sobre o *corpus*. O *corpus* é um conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos (Bardin, 1977, p. 96), o que nos permitiu estabelecer um sistema misto de categorias, as quais emanaram simultaneamente do quadro teórico de análise e das características concretas dos materiais em análise. Entendemos, tal como Valla (2005), que uma categoria é composta habitualmente por um termo-chave que indica o significado central do conceito que se quer apreender e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito.

Numa segunda fase, após a definição do *corpus* da análise e das categorias procedemos à exploração do material seleccionado, através da sua *codificação*. Segundo Holsti (1969), citado por Bardin, (1997, p.103) “a codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo”.

No processo de codificação todo o material empírico foi codificado, ou seja, foi segmentado em unidade de sentido, sendo que cada uma delas foi referenciada a uma das categorias definidas. Na prática, procedemos à escolha e identificação das unidades de análise: *a)* unidade de registo, que é definida pelo segmento mais curto de conteúdo necessário para que se possa analisá-lo e colocá-lo numa determinada categoria, indo de encontro aos objectivos previamente estabelecidos para a investigação e visando o registo frequencial (esta unidade de registo tanto pode aparecer como palavra ou como fragmento de uma frase); *b)* unidade de contexto, que é um segmento mais longo de conteúdo a ser considerado para codificar a unidade de registo, para compreender a sua significação total. Se a unidade de registo é uma palavra, podemos considerar a unidade de contexto como a frase e *c)* unidade de enumeração, que permite proceder à quantificação dos dados.

Segundo Bardin (1997) e Vala (2005), na codificação do material analisado, a *unidade de registo* (unidade de conteúdo mínima pertencente a uma dada categoria) consi-

derada foi o *tema*, uma vez que as categorias são do tipo *semântico*, e a unidade de contexto (segmento de conteúdo mínimo que dá sentido) foi normalmente o parágrafo ou a resposta dada a cada questão.

Por último, o processo de codificação deu origem à produção de um *corpus* de informação trabalhada e organizada em função das questões e objectivos de investigação, o que nos possibilitou a obtenção de indicadores

A verificação, o terceiro processo da análise de dados, envolveu a triangulação, isto é, o recurso a formas diversificadas de recolha de dados de modo a podermos fundamentar as nossas conclusões e implicações em múltiplas fontes de evidência (estudo e análise de dados qualitativos e quantitativos).

4. 2. 3. Tratamento da Documentação

Num primeiro momento da pesquisa empírica, analisámos os documentos, anteriormente apresentados, com o objectivo de através deles identificarmos as características da política de organização e funcionamento definidas e a importância conferida quer à liderança, quer ao trabalho colaborativo e reflexivo entre os professores na Escola R.

Todos os documentos foram objecto de tratamento através de uma análise de conteúdo (Bardin, 1977) pouco formalizada, que procurou agrupar significações, que se mostraram importantes para a compreensão da realidade e para o prosseguimento do trabalho empírico (Apêndices VIII e IX).

4. 3. Métodos para Elevar a Qualidade e Credibilidade dos Dados

Com a finalidade de aumentar a qualidade e a credibilidade dos dados (a fidelidade também é crucial quando se utilizam técnicas qualitativas de recolha e análise de dados), decidimos aplicar três técnicas: *a*) discussão com um par, *b*) controlo pelos participantes e *c*) triangulação (Curado, 2002).

O processo de discussão com um par foi realizado com um professor do ensino secundário, pós-graduado em Educação. Esta técnica permitiu-nos recolher muitas sugestões no decorrer da construção e validação dos instrumentos de recolha de informações, assim como o de nos mantermos sempre atentos à subjectividade ou enviesamento que poderia envolver o processo de investigação.

Cientes de que, no paradigma actual de investigação a intersubjectividade é factor

determinante no seu sucesso, a partilha efectuada foi crucial para ultrapassar algumas das dificuldades com que nos deparámos no decorrer da investigação.

O processo de controlo pelos participantes aplicou-se essencialmente aos entrevistados: deu-se a conhecer a cada um deles a transcrição das entrevistas a fim de descortinarem discrepâncias, inconsistências ou erros.

Por último, através do processo de triangulação (Curado, 2002) confrontámos os dados provenientes das diversas técnicas com as fontes utilizadas.

5 - Cronograma de Procedimentos Utilizados.

Quadro 12 – Cronograma de procedimentos.

I – Questionário Piloto	
- Elaboração do questionário	Maio de 2010
- Tratamento de dados	Junho de 2010
- Análise e interpretação de dados	Junho e Julho de 2010
II – Questionário Final	
- Pedido de Parecer a Especialista	De Setembro a Novembro de 2010
- Reformulação do questionário	Novembro de 2010
- Aplicação do Questionário	Janeiro de 2011
- Tratamento e interpretação de dados	Maio e Junho de 2011
III – Entrevistas Realizadas	
- Entrevistas exploratórias	De Dezembro de 2010 a Janeiro de 2011
- Entrevista ao Director da Escola R	Dezembro de 2010
- Transcrição e tratamento das Entrevistas	Janeiro a Maio de 2011
IV – Contacto com a escola	
- Contacto informal	Agosto de 2010
- Contacto Oficial	Setembro de 2010
- Contactos diversos	De Setembro de 2010 a Agosto de 2011
IV – Documentação	
- Recolha de documentação	De Setembro de 2010 a Fevereiro de 2011
- Análise da documentação	De Outubro de 2010 a Junho de 2011
- Tratamento da informação	De Setembro de 2010 a Junho de 2011