

CAPÍTULO IX

DISCUSSÃO DOS DADOS

1. Discussão dos resultados

1.1. A liderança dos diretores da escola não agrupada e dos agrupamentos de escolas

1.2. A cultura organizacional escolar dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas enquanto resultado da liderança do diretor

CAPÍTULO IX – DISCUSSÃO DOS DADOS

1. DISCUSSÃO DOS DADOS

Ao longo do presente capítulo, o último deste trabalho de investigação, debruçar-nos-emos sobre a discussão dos dados. Procuraremos responder aos objetivos a que nos propusemos na introdução à presente tese, problematizando, questionando e interpretando os dados apresentados no capítulo anterior à luz da moldura teórica e do edifício legislativo antes apresentados contribuindo para o seu esclarecimento.

Uma vez focalizados na articulação dos três conceitos chave – *reforma do sistema educativo, liderança e cultura organizacional* – este capítulo procurará, então, aclarar com alguma profundidade a problemática que preside a este trabalho de investigação e que nos ajudou a equacionar a questão de partida:

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

A questão de partida ajudou-nos efetivamente a definir e a clarificar a problemática em estudo, tendo nós identificado hipóteses de sentido dissonante e que nos serviram de orientação para construir não só o quadro teórico como também o estudo empírico:

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

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

As hipóteses acima apresentadas fundamentaram os objetivos, os quais nos ajudaram a traçar o caminho percorrido pela investigação tendo em conta não só a vertente teórica mas também a vertente empírica. Recordamos, agora, esses seguintes objetivos:

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

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

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

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

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

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

Perante a questão de partida e elencados os objetivos, convocámos o olhar de múltiplos atores organizacionais, olhar esse que nos permitiu desocultar a realidade organizacional das três unidades orgânicas em estudo, uma escola não agrupada e dois agrupamentos de escolas.

A organização deste capítulo seguirá, pois, a lógica dos objetivos macro delineados e que incidem sobre a *liderança dos diretores da escola não agrupada e dos agrupamentos de escolas e a cultura organizacional escolar dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas enquanto resultado da liderança do diretor.*

Iniciaremos, então, uma análise mais pormenorizada com a apresentação de uma súmula das principais conclusões extraídas com base nos dados recolhidos mediante cada um dos instrumentos aplicados no estudo.

Os dados recolhidos mediante a aplicação de questionários a 248 docentes que lecionam na *Escola das Artes*, escola não agrupada, no *Agrupamento das Letras* e no *Agrupamento das Ciências*, agrupamentos de escolas, a aplicação de entrevistas semiestruturadas aos respetivos diretores e a análise documental permitiram-nos aprofundar a compreensão das perceções sob múltiplas perspetivas do impacto da liderança do diretor na (re)construção da cultura organizacional escolar.

Assim, ancorados pela moldura teórica, analisaremos, de seguida, criticamente e de forma articulada os dados obtidos através das várias formas de recolha de dados que concorrem para a compreensão da temática em estudo.

1.1. A liderança dos diretores da escola não agrupada e dos agrupamentos de escolas

A liderança no ensino tornou-se atualmente numa prioridade dos programas político-educativos e passou a desempenhar um papel decisivo na melhoria dos resultados escolares ao influenciar as motivações, as capacidades dos professores, o contexto e o ambiente escolar (Pont et al, 2008). Assim, a capacidade de uma unidade orgânica para melhorar está dependente do diretor com capacidades de liderança que contribua para a dinâmica, apoio e incentivo para que a instituição possa desenvolver-se, contribuindo para a construção da capacidade interna de melhoria.

Com efeito, em vez de uma liderança burocrática vertical, pretende-se uma estruturação horizontal, na qual se procura um compromisso com a organização tendo em conta a descentralização da gestão, fomentando a autonomia das escolas, promovendo simultaneamente as comunidades profissionais, com valores, objetivos e metas partilhados (Bolívar, 2012).

A arquitetura legislativa, hipoteticamente inspirada nos estudos sobre a eficácia e melhoria da escola, destaca o papel desempenhado pela liderança pedagógica na implementação das boas práticas educativas nos estabelecimentos escolares e na

contribuição para a melhoria dos resultados escolares (Leithwood, Louis, Anderson e Wahlstrom, 2004). Na verdade, não trabalhando na sala de aula, o diretor pode contribuir para a criação de condições para que se trabalhe bem nelas. A eficácia de um docente na sala de aula está dependente das suas capacidades, motivações e compromissos, das características do ambiente e do contexto em que trabalha.

A intervenção do diretor nestas áreas marca, então, a diferença nas várias unidades orgânicas; na verdade, a liderança dos diretores assume um protagonismo ímpar na criação de condições e ambiente propícios à aprendizagem (Bolívar, 2012).

Os diretores-líderes devem exercer uma liderança apaixonada e, por isso, inculcem vida e entusiasmo nas suas escolas. É certo que nas

«escolas bem-sucedidas, os líderes aprendizes conhecem as pessoas, as organizações, as comunidades e os contextos; mais do que dar respostas, colocam questões; e sabem o que está a acontecer com o ensino e a aprendizagem. (...) eles encontram formas de fomentar a criatividade dos professores e dos alunos, pois esta é a força que promove a experimentação e que estimula as circunstâncias necessárias para uma liderança centrada na aprendizagem» (Sackney e Mitchell, 2007:58).

Assente nos questionários aplicados e tendo como moldura a perspetiva da melhoria das escolas a partir do seu interior, estruturámos a discussão dos dados sobre a liderança dos diretores da escola não agrupada e dos agrupamentos de escolas em dois pilares, os quais se subdividem, depois, em três vertentes cada um:

a) *A missão, a visão e os valores – a ação do diretor*

- *A ação do diretor quanto à gestão dos recursos humanos e políticas educativas (MVV_FATOR1);*
- *A comunicação do diretor face à missão, visão e valores (MVV_FATOR2);*
- *O compromisso com a organização escolar (MVV_FATOR3).*

b) *O compromisso com a organização escolar*

- *O papel do diretor enquanto negociador de compromissos em prol dos resultados (COE_FATOR1);*

- A liderança colegial do diretor (COE_FATOR2);
- A liderança autoritária do diretor (COE_FATOR3).

Da observação do Quadro 142, é possível referir que na avaliação da ação do diretor quanto ao tipo de liderança exercido:

- a) a variável *Unidade Orgânica* revela-se como a variável dependente mais determinante no posicionamento dos docentes;
- b) a variável *Nível de Ensino* ocupa o segundo lugar e a *Evolução do Grau da Satisfação Profissional* surge no terceiro lugar;
- c) das seis vertentes elencadas, a *Unidade Orgânica* apresenta-se 4 vezes com o nível de profundidade 1 e uma vez com o nível de profundidade 2;
- d) a variável *Nível de Ensino* apresenta-se com o grau de profundidade 1 uma única vez;
- e) a variável *Evolução do Grau da Satisfação Profissional* apresenta-se por duas vezes com o grau de profundidade 2.

**Quadro 142 – Teste Árvores de Decisão (Nós Terminais)
O impacto das variáveis independentes na liderança do diretor**

VARIÁVEIS DEPENDENTES VARIÁVEIS INDEPENDENTES	UNIDADE ORGÂNICA		NÍVEL DE ENSINO		EVOLUÇÃO GRAU SATISFAÇÃO PROFISSIONAL	
	NÍVEL DE PROFUNDIDADE 1	NÍVEL DE PROFUNDIDADE 2	NÍVEL DE PROFUNDIDADE 1	NÍVEL DE PROFUNDIDADE 2	NÍVEL DE PROFUNDIDADE 1	NÍVEL DE PROFUNDIDADE 2
MVV_FATOR 1	X					X
MVV_FATOR 2	X					X
MVV_FATOR 3	Não foi possível apurar resultados significativos.					
COE_FATOR 1		X	X			
COE_FATOR 2	X					
COE_FATOR 3	X					

Numa análise mais pormenorizada sobre as percepções dos docentes inquiridos no questionário no que respeita à ação do diretor quanto à gestão dos recursos humanos e políticas educativas é, então, possível afirmar que:

1) os docentes da escola não agrupada e dos agrupamentos de escolas apresentam diferenças significativas quanto ao posicionamento sobre a ação do diretor no que respeita à gestão dos recursos humanos e políticas educativas;

2) os docentes da escola não agrupada, a *Escola das Artes* isolam-se dos restantes docentes e manifestam uma posição mais favorável à ação do diretor no que respeita à gestão dos recursos humanos e políticas educativas apresentando uma média de 5,050; é de notar, ainda, uma certa coesão nas respostas deste grupo atendendo a um desvio-padrão de 0,696;

3) os docentes dos agrupamentos de escola cujo grau de satisfação profissional se manteve ou aumentou mostram-se mais favoráveis à ação do diretor no que respeita gestão dos recursos humanos e políticas educativas do que os docentes do agrupamentos de escolas cujo grau de satisfação profissional desceu.

No que respeita às percepções dos docentes inquiridos no questionário quanto à comunicação do diretor face à missão, visão e valores é, então, possível afirmar que:

1) a variável *Unidade Orgânica* volta a destacar-se como a variável mais significativa embora, neste caso, assistamos à junção da escola não agrupada com um agrupamento de escolas;

2) o *Agrupamento das Letras* isola-se das restantes unidades orgânicas tendo os respetivos docentes manifestado uma posição menos favorável à ação do diretor no que respeita à comunicação da missão, visão e valores;

3) o posicionamento dos docentes pode estar relacionado com o poder de comunicação e persuasão dos diretores da *Escola das Artes* e do *Agrupamento das Ciências* enquanto detentores de um perfil e de uma liderança mais carismáticos com uma média de 4,038 e um desvio-padrão de 0,737;

4) os docentes que lecionam na *Escola das Artes* e no *Agrupamento das Ciências* cujo grau de satisfação profissional se manteve ou aumentou mostram-se mais favoráveis à ação do diretor no que respeita à comunicação da missão, visão e valores do que aqueles cuja satisfação profissional desceu.

No que diz respeito à vertente *A ação do diretor quanto à organização escolar*, a aplicação do teste das Árvores de Decisão não evidenciou o impacto determinante de nenhuma variável em particular, eventualmente por se tratar de uma das aspetos mais tecnicistas da ação dos diretores.

Sobre as perceções dos docentes inquiridos no questionário quanto ao papel do diretor enquanto negociador de compromissos em prol dos resultados é, então, possível afirmar que:

1) a variável *Nível de Ensino* destaca-se pela primeira vez neste estudo como a variável mais significativa;

2) os docentes do Pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com uma média de 4,507 e um desvio-padrão de 0,748, assumem um posicionamento estatisticamente diferente dos docentes dos restantes ciclos na medida em que adotam uma posição mais favorável à ação do diretor enquanto negociador de compromissos em prol dos resultados;

3) os docentes que lecionam nos 2.º, 3.º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário assumem uma posição mais crítica no que respeita à ação do diretor enquanto negociador de compromissos em prol dos resultados escolares;

4) no conjunto dos docentes que lecionam nos 2.º, 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, destacam-se os docentes do *Agrupamento das Letras* com um posicionamento bastante mais crítico no que respeita à ação do diretor enquanto negociador de compromissos em prol dos resultados escolares;

5) os docentes dos 2.º, 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário que lecionam na *Escola das Artes* e no *Agrupamento das Ciências* revelam uma posição mais favorável no que respeita à ação do diretor enquanto negociador de compromissos em prol dos resultados escolares.

Os resultados obtidos nesta categoria podem ser explicados, em grande parte pelo regime de avaliação dos alunos anterior ao Despacho Normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro, o Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro, aplicável no momento da recolha dos dados. Na verdade, se atendermos à legislação em vigor no momento da recolha dos dados em que as crianças do Pré-escolar não são avaliadas, os alunos do 1.º ano de escolaridade transitam sempre de ano, a avaliação dos restantes

anos do 1.º Ciclo é qualitativa, a avaliação externa aplicada através das Provas de Aferição não produz efeitos senão estatísticos, os resultados apresentados são compreensíveis. No nosso entender, os aspetos elencados retiram peso aos resultados escolares no Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, os educadores de infância e os docentes que lecionam no 1.º Ciclo não são passíveis de serem sujeitos à influência do diretor enquanto negociador de compromissos em prol dos resultados escolares na proporção dos restantes docentes.

Por outro lado, importa salientar que ação do diretor enquanto negociador de compromissos em prol dos resultados escolares está profundamente interligada com a comunicação da missão, visão e valores estabelecidos para a organização escolar.

Numa análise mais pormenorizada, sobre as perceções dos docentes inquiridos no questionário quanto à liderança colegial do diretor é, então, possível afirmar que:

1) a variável *Unidade Orgânica* volta a isolar-se como a variável estatisticamente mais significativa;

2) os docentes da escola não agrupada e dos agrupamentos de escolas apresentam diferenças significativas quanto ao posicionamento sobre a liderança colegial do diretor;

3) os docentes da escola não agrupada, a *Escola das Artes*, com uma média de 4,882 isolam-se dos restantes docentes e manifestam uma posição mais favorável à liderança colegial do diretor; é de notar uma certa coesão nas respostas deste grupo atendendo ao desvio-padrão de 0,671.

No que respeita às perceções dos docentes inquiridos no questionário quanto à liderança autoritária do diretor é, então, possível afirmar que:

1) a variável *Unidade Orgânica* volta a isolar-se como a variável estatisticamente mais significativa;

2) os docentes da escola não agrupada e dos agrupamentos de escolas apresentam diferenças significativas quanto ao posicionamento sobre a liderança autoritária do diretor;

3) os docentes da escola não agrupada, a *Escola das Artes*, com uma média de 5,246 e um desvio-padrão de 0,930, isolam-se dos restantes docentes e manifestam uma

posição mais desfavorável à liderança autoritária do diretor (ao fazer uso das pontuações mais elevadas da escala, os docentes estão a refutar a liderança autoritária do diretor uma vez que se procedeu à inversão da escala).

Uma análise global sobre a perspetiva dos docentes no que respeita à liderança dos diretores dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas permite-nos concluir que a variável *Unidade Orgânica* explica 83,333% (Profundidade 1 e 2) do posicionamento dos docentes. Depois, a variável *Nível de Ensino* explica apenas 16,666% (Profundidade 1) e, finalmente, a variável *Evolução do Grau de Satisfação dos Docentes* explica 33,333% (Profundidade 2).

No âmbito da variável *Unidade Orgânica*, os dados recolhidos permitem-nos, ainda, concluir que existe uma cisão bastante clara entre as tipologias de escola – agrupamentos de escola *versus* escola não agrupada – no que respeita ao tipo de liderança exercida pelo diretor. O comportamento dos docentes da escola não agrupada, a *Escola das Artes*, difere quase sempre do comportamento dos docentes dos agrupamentos de escolas. Este afastamento acentua-se, sobretudo, quando confrontamos a *Escola das Artes* e o *Agrupamento das Letras*. Entre a *Escola das Artes* e o *Agrupamento das Ciências* existem alguns traços comuns sobretudo quando nos referimos à ação do diretor quanto à comunicação da visão, missão e valores e ao estímulo de compromissos em prol dos resultados.

Os dados recolhidos mediante as entrevistas semi-estruturadas que foram realizadas aos três diretores das unidades orgânicas selecionadas, ajudam-nos a aprofundar a conceção de liderança exercida na escola não agrupada e dos agrupamentos de escolas, e, em certos casos, a confirmar as asserções e opiniões dos docentes.

Na verdade, da entrevista ao diretor da *Escola das Artes* é possível inferir que a liderança exercida nesta unidade orgânica é uma liderança mais próxima dos docentes, reconhecida pela autoridade que o diretor inspira e não por ser autoritária. Os docentes são perentórios em classificar a liderança do diretor como uma liderança colegial que envolve todos os atores. O diretor, à semelhança dos docentes, refuta o exercício de uma liderança autoritária e mostra-se próximo do pessoal docente.

«Se nós perdemos essa ligação não temos, de facto, a noção do que acontece na escola.» (DEA)

. O último Relatório de Avaliação Externa confirma a visão estratégica do diretor da *Escola das Artes*. Sobre a liderança é, ainda, referido que

«O Órgão de Gestão, consciente das necessidades da escola e da sua capacidade de resposta, age com determinação e empenho, na prossecução dos objectivos do Projecto Educativo e a sua atitude constitui um incentivo mobilizador para os responsáveis das diferentes estruturas internas e para toda a comunidade escolar.» (RAE-EA)

«o ambiente propicio à aprendizagem, a articulação/cooperação com diversas entidades e a liderança forte, mas democrática.» (RAE-EA)

1.2. A cultura organizacional escolar dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas enquanto resultado da liderança do diretor

Convocando como fonte de inspiração os vários enfoques teóricos que mobilizam aspetos múltiplos no processo de (re)construção da cultura das organizações, é certo que a cultura organizacional escolar se desenvolve e se sedimenta no tempo mediante metamorfoses quotidianas operadas pelos mais variados agentes em relação a um conjunto de condicionantes internas e externas aos seus contextos organizacionais. Como resposta aos constrangimentos estruturais surgem e instalam-se gradualmente os costumes, os hábitos, as rotinas, os rituais, simbolicamente enraizados e disseminados no seio da organização. Ainda que aparentemente invisíveis ao olhar, este tipo de camadas sedimentares converte-se, na *long durée*, em regularidades culturais, isto é, uma espécie de matriz simbólica expressa pelos padrões comportamentais que sustentam o funcionamento quotidiano das escolas (Torres, 2008a).

Numa época em que o advento das políticas neoliberais tendem a dominar as mais diversas áreas da vida social, o papel dos diretores escolares passa a assumir novos contornos ao serviço dos diferentes objetivos e valores educacionais.

Enquanto no domínio científico, as mais recentes abordagens sobre a cultura organizacional adotam um enfoque predominantemente crítico e reflexivo, no domínio da política educativa assistimos a um crescendo enquanto técnica de gestão da eficácia escolar. O plano legislativo reflete uma conceção essencialista de cultura essencialista

de cultura organizacional escolar, assente numa crença de tipo monocultural que considera apenas como cultura aquilo que é objetivamente partilhado pelos atores. Assim, culturas escolares fortes e integradoras, expressas por um elevado sentido de pertença e de identidade organizacional são entendidas como promotoras de sucesso e eficácia organizacionais. O diretor representa a “cola”, o rosto cimeiro da vida da escola que assume funções de gestão e manipulação da cultura, com o objetivo de assegurar a mobilização e o compromisso coletivo convergente com a missão, a visão e valores instituídos para a escola (Torres e Palhares, 2009).

Assente nos questionários aplicados e tendo como moldura a perspetiva da cultura integradora, estruturámos a discussão dos dados sobre a cultura organizacional escolar da escola não agrupada e dos agrupamentos de escolas em dois pilares, os quais se subdividem, depois, em dois/quatro vertentes cada um:

a) *Ambiente escolar*

- *O papel do diretor e a visão unitária da cultura organizacional escolar* (AE_FATOR 1);
- *O papel do diretor e a visão plural da cultura organizacional escolar* (AE_FATOR 2).

b) *Cultura organizacional*

- *O exercício de uma liderança integradora versus diferenciadora /fragmentada* (CO_FATOR 1);
- *O diretor, guardião de crenças, histórias, ritos e símbolos* (CO_FATOR 2);
- *O diretor, guardião da matriz identitária* (CO_FATOR 3)
- *O diretor, promotor da comunicação ao serviço da cultura organizacional* (CO_FATOR 4).

Da observação do Quadro 143, é possível referir que na avaliação da cultura organizacional dominante nas organizações escolares:

a) a variável *Unidade Orgânica* revela-se como a variável dependente mais determinante no posicionamento dos docentes;

b) a variável *Nível de Ensino* ocupa o segundo lugar e a *Evolução do Grau da Satisfação Profissional* surge no terceiro lugar;

c) das seis vertentes elencadas, a *Unidade Orgânica* apresenta-se 4 vezes com o nível de profundidade;

d) a variável *Nível de Ensino* apresenta-se 2 vezes com o grau de profundidade 1 e 2 vezes com o nível de profundidade 2;

e) a variável *Evolução do Grau da Satisfação Profissional* apresenta-se uma vez com o grau de profundidade 2.

Quadro 143 – Teste Árvores de Decisão (Nós Terminais)
O impacto das variáveis independentes na cultura organizacional escolar

VARIÁVEIS DEPENDENTES VARIÁVEIS INDEPENDENTES	UNIDADE ORGÂNICA		NÍVEL DE ENSINO		EVOLUÇÃO GRAU SATISFAÇÃO PROFISSIONAL	
	NÍVEL DE PROFUNDIDADE 1	NÍVEL DE PROFUNDIDADE 2	NÍVEL DE PROFUNDIDADE 1	NÍVEL DE PROFUNDIDADE 2	NÍVEL DE PROFUNDIDADE 1	NÍVEL DE PROFUNDIDADE 2
AE_FATOR 1	X			X		
AE_FATOR 2	X					
CO_FATOR 1	X			X		
CO_FATOR 2			X			
CO_FATOR 3	X					X
CO_FATOR 4			X			

Numa análise mais pormenorizada sobre as perceções dos docentes inquiridos no questionário no que respeita ao *papel do diretor e a visão unitária da cultura organizacional escolar* é, então, possível afirmar que:

1) a variável *Unidade Orgânica* volta a isolar-se como a variável estatisticamente mais significativa;

2) os docentes da escola não agrupada e dos agrupamentos de escolas apresentam diferenças significativas quanto ao posicionamento sobre o papel do diretor e a visão unitária da cultura organizacional escolar;

3) os docentes da escola não agrupada, a *Escola das Artes* isolam-se dos restantes docentes e manifestam uma posição mais favorável ao papel do diretor enquanto promotor de uma visão mais unitária da cultura organizacional; atendendo ao desvio-padrão os docentes mostram algum grau de coesão nas respostas, com uma média de 4,593 e um desvio-padrão de 0,779;

4) o conjunto dos docentes que lecionam nos agrupamentos de escolas subdivide-se em dois grupos com posições distintas entre si; os docentes do Pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico e que, em princípio, lecionam fora da escola sede, apresentam uma posição mais favorável à atuação do diretor enquanto promotor de uma visão unitária da cultura organizacional.

Sobre as perceções dos docentes inquiridos no questionário no que respeita ao *papel do diretor e a visão plural da cultura organizacional escolar* é, então, possível afirmar que:

1) a variável *Unidade Orgânica* volta a isolar-se como a variável estatisticamente mais significativa;

2) os docentes da escola não agrupada e dos agrupamentos de escolas apresentam diferenças significativas quanto ao posicionamento sobre o papel do diretor e a visão plural da cultura organizacional escolar;

3) os docentes da escola não agrupada, a *Escola das Artes*, com uma média de 5,213 e um desvio-padrão de 0,528 isolam-se dos restantes docentes e manifestam uma posição mais desfavorável ao papel do diretor quanto à visão plural da cultura organizacional escolar (ao fazer uso das pontuações mais elevadas da escala, os docentes estão a refutar o papel do diretor na promoção da visão plural da cultura organizacional escolar uma vez que se procedeu à inversão da escala).

Numa análise mais detalhada sobre as perceções dos docentes inquiridos no questionário no que respeita *ao exercício de uma liderança integradora versus diferenciadora/fragmentada* por parte do diretor é, então, possível afirmar que:

1) a variável *Unidade Orgânica* volta a isolar-se como a variável estatisticamente mais significativa;

2) os docentes da escola não agrupada e dos agrupamentos de escolas apresentam diferenças significativas quanto ao posicionamento sobre o exercício de uma liderança integradora versus diferenciadora/fragmentada;

3) os docentes da escola não agrupada, a *Escola das Artes* isolam-se dos restantes docentes e manifestam uma posição mais favorável ao exercício de uma liderança integradora por parte do diretor negando a perspetiva da liderança diferenciadora/fragmentada com uma média de 5,187 e um desvio-padrão de 0,582;

4) o conjunto dos docentes que lecionam nos agrupamentos de escolas subdivide-se em dois grupos com posições distintas entre si; os docentes do Pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico e que, em princípio, lecionam fora da escola sede, apresentam uma posição mais favorável à atuação do diretor quanto ao exercício de uma liderança integradora por parte do diretor negando a perspetiva da liderança diferenciadora/fragmentada;

5) os docentes dos agrupamentos de escolas que lecionam nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico assumem uma posição que se aproxima mais do exercício de uma liderança diferenciadora/fragmentada por parte do diretor.

No que respeita às perceções dos docentes inquiridos no questionário sobre *o diretor enquanto guardião de crenças, histórias, ritos e símbolos* é, então, possível afirmar que:

1) a variável *Nível de Ensino* isola-se como a variável estatisticamente mais significativa;

2) os docentes que lecionam no Pré-escolar, nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, com uma média de 3,975 e um desvio-padrão de 0,861 isolam-se dos docentes que lecionam nos restantes ciclos de ensino e apresentam diferenças significativas quanto ao posicionamento no que respeita à atuação do diretor enquanto guardião de crenças, histórias, ritos e símbolos;

3) pela primeira vez, neste estudo, o 2.º Ciclo adota um comportamento em linha com o posicionamento do Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Numa análise mais pormenorizada sobre as perceções dos docentes inquiridos no questionário sobre *o diretor enquanto guardião da matriz identitária* é, então, possível afirmar que:

1) a variável *Unidade Orgânica* volta a destacar-se como a variável mais significativa;

2) os docentes que lecionam na *Escola das Artes* e no *Agrupamento das Ciências* (combinação de unidades orgânicas já identificada noutras vertentes) assumem um posicionamento mais favorável à ação do diretor enquanto guardião da matriz identitária com uma média de 4,528 e um desvio padrão de 0,930;

3) o *Agrupamento das Letras* isola-se das restantes unidades orgânicas tendo os respetivos docentes manifestado uma posição menos favorável à ação do diretor enquanto guardião da matriz identitária;

4) os docentes que lecionam na *Escola das Artes* e no *Agrupamento das Ciências* cujo grau de satisfação profissional se manteve ou aumentou mostram-se mais favoráveis à ação do diretor enquanto guardião da matriz identitária do que aqueles cuja satisfação profissional desceu.

Sobre as perceções dos docentes inquiridos no questionário sobre *o diretor enquanto promotor da comunicação ao serviço da cultura organizacional* é, então, possível afirmar que:

1) a variável *Nível de Ensino* isola-se como a variável estatisticamente mais significativa;

2) os docentes que lecionam no Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico isolam-se dos docentes que lecionam nos restantes ciclos de ensino com uma média de 3,993 e um desvio-padrão de 0,879 e apresentam diferenças significativas quanto ao posicionamento no que respeita à atuação do diretor enquanto promotor da comunicação ao serviço da cultura organizacional.

A análise global sobre a perspetiva dos docentes no que respeita à cultura organizacional escolar enquanto resultado da liderança dos diretores dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas permite-nos concluir que a variável *Unidade Orgânica* volta a explicar 66,666% (Profundidade 1) do posicionamento dos docentes.

Depois, a variável *Nível de Ensino* iguala este valor embora repartido pelos níveis de Profundidade 1 e 2 e, finalmente, a variável *Evolução do Grau de Satisfação dos Docentes* (Profundidade 2) explica 16,666%.

No âmbito da variável *Unidade Orgânica*, os dados recolhidos permitem-nos, ainda, concluir que voltam a registar-se diferenças entre as tipologias de escola – agrupamentos de escola *versus* escola não agrupada – no que respeita à (re)construção da cultura organizacional escola enquanto resultado da liderança do diretor. O comportamento dos docentes da escola não agrupada, a *Escola das Artes*, difere quase sempre do comportamento dos docentes dos agrupamentos de escolas. Este afastamento volta a acentuar-se, sobretudo, quando confrontamos a *Escola das Artes* e o *Agrupamento das Letras*. Entre a *Escola das Artes* e o *Agrupamento das Ciências* existem alguns traços comuns sobretudo quando nos referimos ao diretor enquanto guardião da matriz identitária.

Na ótica dos docentes inquiridos, a liderança do diretor da *Escola das Artes* aproxima-me mais do exercício da perspectiva integradora da cultura (cf. Quadro 144) na medida em que é promovida uma visão unitária e monolítica da cultura (Martin, 1992, 2002), ao salientarem-se, entre outras, as práticas de partilha e colaboração (Fullan e Hargreaves, 1991), o achatamento do organigrama organizacional (Lima, 2011b) com reforço das lideranças intermédias, a articulação pedagógica, o alargamento do processo de tomada de decisão, a promoção do diálogo e a mediação na resolução de conflitos.

Quadro 144 – Manifestações da cultura organizacional (Martin, 1992, 2002)

Manifestações da cultura organizacional		
(-) Cultura fragmentadora	Cultura diferenciadora	(+) Cultura integradora
(-) Partilha: Inexistente Nível: Individual	Partilha: Alguma Nível: Subgrupos	(+) Partilha: Máxima Nível: Organização

A par da *Escola das Artes*, os docentes do *Agrupamento das Ciências* consideram a ação do diretor, enquanto guardião da matriz identitária da organização de modo muito favorável. Os docentes que lecionam nestas unidades orgânicas reconhecem no respetivo líder a capacidade de unificar a organização em torno de uma matriz comum.

Os dados recolhidos mediante as entrevistas semi-estruturadas que foram realizadas aos três diretores das unidades orgânicas selecionadas, ajudam-nos a desocultar o impacto da liderança dos diretores da escola não agrupada e dos agrupamentos de escolas na (re)construção da cultura organizacional escolar e, de certa forma, a confirmar as asserções e opiniões dos docentes.

Na verdade, da entrevista ao diretor da *Escola das Artes* é possível inferir das práticas organizacionais que confirmam a perspetiva integradora (Martin, 1992, 2002) na medida em que o trabalho de equipa, de colaboração e de partilha é fomentado pelo diretor e desenvolvido pelos docentes.

«Dar alguma massa crítica, permitir às pessoas trabalhar umas com as outras.»
(DEA)

«É uma coisa a que temos de ter em atenção por enquanto acho que não há quebras de coesão ao nível do trabalho comum, da tal cultura de escola, penso que isso não tem provocado problemas.» (DEA)

Na entrevista, o diretor da *Escola das Artes* confirma o predomínio de valores como a coesão e a unidade na organização que dirige. Nesta unidade orgânica, o diretor assume a liderança como fator determinante na construção da cultura organizacional escolar.

«Eu penso que aqui a caracterizaria como uma cultura coesa, não há preponderância mais deste departamento ou daquele.» (DEA)

«Mas isso depende mais das pessoas, das características pessoais das pessoas, do empenho daquelas pessoas, e depois cá está das lideranças que se geram ou não.»
(DEA)

O último Relatório de Avaliação Externa confirma o envolvimento (Sergiovanni, 2004a), Torres, 2008a) e o compromisso (Bolívar, 2012) dos docentes da *Escola das Artes*.

«docentes (...) demonstram estar envolvidos nas actividades da escola, identificando-se com ela e manifestando um forte sentido de pertença.» (RAE-EA)

«Clima de escola favorável à aprendizagem e facilitador das relações humanas estabelecidas.» (RAE-EA)

«o ambiente propicio à aprendizagem, a articulação/cooperação com diversas entidades e a liderança forte, mas democrática.» (RAE-EA)

O referido relatório certifica, ainda, o ambiente escolar criado, propiciador de boas aprendizagens, facto que confere à *Escola das Artes* uma identidade própria que funciona exteriormente como um valor acrescentado.

«Rigor e exigência que dão à escola identidade própria e a fazem reconhecida exteriormente.» (RAE-EA)

«Num clima de confiança, há uma liderança forte, mas democrática, (...) que impulsiona a articulação entre os vários órgãos, numa cultura de complementaridade, de acordo com a área de acção de cada um deles» (RAE-EA)

Em jeito de conclusão, e depois de ver confirmados os resultados nos inquéritos aplicados aos docentes, na entrevista aplicada ao respetivo diretor e nos Relatórios de Avaliação Externa elaborados pelo Ministério da Educação e Ciência, parece-nos pertinente fechar este último capítulo recorrendo a dois extratos do Projeto Educativo para concluir que na *Escola das Artes* se vive, efetivamente, muito do espírito que preside à perspetiva integradora da cultura organizacional escolar.

«Contudo, apresenta esta instituição indicadores e factores potenciadores de um ambiente educativo de elevada qualidade. Para isso muito contribui o seu potencial ao nível dos recursos humanos, onde a heterogeneidade de formação e de vivências inerentes ao carácter pluricurricular da [Escola das Artes], constitui um aspecto diferenciador a preservar.» (PE-EA)

«Valorizando os recursos humanos e materiais existentes, a [Escola das Artes] propõe-se manter e reforçar esta identidade, garantindo uma oferta diversificada e equilibrada de cursos dirigidos para o prosseguimento de estudos e de cursos vocacionados para o ingresso no mercado de trabalho, de acordo com as expectativas da comunidade educativa.» (PE-AE)