

CAPÍTULO VIII

APRESENTAÇÃO DOS DADOS

- 1. Análise do questionário aplicado aos docentes**
 - 1.1. Caracterização global do corpo docente**
 - 1.2. A motivação e a satisfação profissional dos docentes**
 - 1.3. A liderança e a cultura organizacional na ótica dos docentes**
 - 1.3.1. Missão, visão e valores – a ação do diretor**
 - 1.3.2. Compromisso com a organização escolar**
 - 1.3.3. Ambiente escolar**
 - 1.3.4. Cultura organizacional**
- 2. Análise da entrevista aplicada aos diretores**
 - 2.3.1. Missão, visão e valores – a ação do diretor**
 - 2.3.2. Compromisso com a organização escolar**
 - 2.3.3. Ambiente escolar**
 - 2.3.4. Cultura organizacional**
- 3. Análise dos dados documentais**
 - 3.3.1. Missão, visão e valores – a ação do diretor**
 - 3.3.2. Compromisso com a organização escolar**
 - 3.3.3. Ambiente escolar**
 - 3.3.4. Cultura organizacional**

CAPÍTULO VIII - APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Na última década e, sobretudo, após a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, o modelo de gestão escolar apresenta-se como um pilar estruturante das reformas educativas assente no paradigma de uma gestão neoliberal que tem marcado, nos últimos tempos, a agenda educativa. A problemática do mundo educacional, de acordo com os discursos político e mediatizado, tem resolução através da implementação de um modelo eficaz de gestão escolar.

O diretor, rosto cimeiro da organização escolar, tem a obrigação de introduzir alterações significativas ao nível das dinâmicas organizacionais recorrendo à mitigada autonomia concedida pelo poder central de forma a potenciar os resultados escolares. Pressionado pela obtenção de resultados, o diretor, ressuscitado por via legislativa em 2008, será, efetivamente, o responsável pela implementação eficiente e partilhada com a comunidade educativa do seu Plano de Intervenção conjugado com o Projeto Educativo. Longe de ser entendida como um processo resultante da participação democrática dos atores escolares enquadrados pelas respetivas esferas de ação, esta partilha é concebida enquanto técnica de gestão de afetos e não tanto.

As práticas colegiais instituídas desde o pós 25 de abril são abandonadas na medida em que a focalização na figura do diretor como referência da liderança das unidades orgânicas supõe uma liderança individual. Assim, o diretor deverá recorrer ao uso de ferramentas que possibilitem alcançar as metas definidas na esfera do Mercado (projetos e parcerias, inovação tecnológica, angariação de receitas próprias, oferta educativa, número de alunos), do Estado (eficácia e eficiência dos processos e resultados com prestação de contas) e do conselho geral.

Desta forma espera-se que a liderança na esfera educacional seja tida, tanto em Portugal como no estrangeiro, como uma prioridade dos programas de política educativa. Com efeito, a liderança representa um papel relevante na melhoria dos resultados escolares, visto que influencia não só as motivações e as capacidades dos

docentes como também o contexto e o ambiente escolares. Neste contexto, o diretor assume, um papel extraordinariamente relevante na reestruturação das dinâmicas organizacionais. Na nova gestão pública, valoriza-se, sobretudo, a capacidade interna das escolas enquanto organizações para reabilitar a partir do seu interior a melhoria da educação através de lideranças fortes (Bolívar, 2012).

Importa, pois, para a economia deste trabalho de investigação, desocultar no terreno o impacto que a liderança do diretor provoca na (re)construção da cultura organizacional escolar, a partir do olhar não só dos docentes mas também dos próprios diretores.

Como já referimos, anteriormente, o nosso trabalho empírico desenvolveu-se em três unidades orgânicas sediadas no mesmo concelho e com realidades sociais bastante semelhantes. Porém, à data da recolha dos dados, as três unidades orgânicas inserem-se em tipologias organizativas diferenciadas – por um lado, a escola não agrupada está representada pela *Escola das Artes*, por outro lado, os agrupamentos de escolas, representados pelo *Agrupamento das Letras* e pelo *Agrupamento das Ciências*.

Ao longo do presente capítulo propomo-nos apresentar, de modo rigoroso, os dados colhidos mediante a aplicação dos três tipos de instrumentos de recolha de dados: o questionário, a entrevista e as fontes documentais.

No que respeita ao questionário, começaremos por caracterizar a amostra atendendo à principais questões biográficas. De modo a traçar um perfil o mais completo possível, debruçar-nos-emos, também, sobre os aspetos relacionados com a motivação e a satisfação profissional dos docentes. Com recurso à estatística inferencial, por meio do Teste de Qui-Quadrado, procuraremos saber se estes aspetos estão na dependência de fatores como a idade, por exemplo. Apresentaremos, depois, as estatísticas descritivas centrais e de dispersão, para cada agrupamento de itens, enquadrados nas categorias teóricas em que se inserem. Será, ainda, apresentada uma matriz de correlação entre todos os itens, salientando as correlações significativas. Em simultâneo, teremos a oportunidade de apresentar, através da aplicação do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, dados que nos permitirão afirmar se o posicionamento dos docentes perante os itens está dependente de fatores com a unidade orgânica ou outros.

Em relação às entrevistas aplicadas aos diretores das unidades orgânicas que nos serviram de suporte à parte empírica, será apresentado um esquema de análise e dentro

de cada categoria considerada serão referenciados fragmentos do conteúdo das entrevistas que atestam as distintas posições dos entrevistados sobre elas.

Finalmente, e no que se refere às fontes documentais, far-se-á uma análise da estrutura que defina institucionalmente as unidades orgânicas.

1. O QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES

1.1. Caracterização global do corpo docente

Ainda que as áreas da liderança e da cultura organizacional em contexto escolar sejam temáticas de grande relevância noutros países, os estudos existentes em Portugal ainda são poucos e evidenciam a pouca importância concedida a um fenómeno já consagrado como aspeto fundamental na melhoria das organizações escolares.

Nos finais do século passado, as lideranças de topo passaram a ser entendidas como elementos capitais no desenvolvimento da cultura das organizações escolares, mobilizando para o efeito todos os docentes no sentido da criação e manutenção da missão, visão e dos valores comuns e partilhados.

O regresso da figura do diretor às escolas públicas portuguesas (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril) trouxe as lideranças escolares de novo para a ribalta educacional deixando para trás as lideranças colegiais eleitas inter-pares instituídas no pós 25 de abril (Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro).

Ao diretor das escolas públicas, enquanto líder educacional cabe, em última instância, a importante e complexa tarefa de concretizar a missão e a visão delineadas para a escola. Visto que este processo deverá ser partilhado e não imposto, ao diretor incumbe despertar o empenho, estabelecer compromissos, fomentar a partilha e as práticas colegiais de modo a “engajar” os docentes no sentido de alcançar as metas e objetivos estabelecidos.

Na consecução dos objetivos de excelência para a organização escolar, o papel dos diretores das escolas não agrupadas e dos agrupamentos de escolas terá que ser necessariamente realizado em moldes diferentes. No âmbito deste trabalho e a partir de

uma moldura teórica, procurámos estudar o impacto da liderança do diretor na cultura organizacional escolar atendendo à dualidade escolas não agrupadas *versus* agrupamento de escolas.

Desta forma, procederemos, neste capítulo, à apresentação do posicionamento dos diretores e dos docentes que lecionam nas escolas não agrupadas e nos agrupamentos de escolas e que, amavelmente, anuíram em responder ao inquérito por questionário após a autorização do estudo pelos diretores, uma vez auscultados os respetivos Conselhos Pedagógicos.

Traçado no capítulo anterior, o retrato biográfico dos diretores e do corpo docente respeitante às três unidades orgânicas em separado e que servem de base ao nosso estudo, importa, neste momento, diligenciarmos no sentido de procurar um conhecimento mais aprofundado sobre a amostra na sua globalidade.

Respeitando a proporcionalidade das unidades orgânicas existentes no concelho, a nossa amostra, composta por três unidades orgânicas é constituída por 248 respondentes. Destes, 27,8% lecionam na *Escola das Artes*, unidade orgânica que tipifica as escolas não agrupadas e 72,2% exercem a sua atividade profissional em agrupamentos de escolas. 36,7% fazem-no no *Agrupamento das Letras* e 35,5% no *Agrupamento das Ciências* (cf. Quadro 98). Parece-nos que a distribuição da amostra pelas três unidades orgânicas pode ser considerada suficientemente homogénea.

Quadro 98 – Unidade Orgânica dos inquiridos

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Escola das Artes	69	27,8	27,8
Agrupamento das Letras	91	36,7	64,5
Agrupamento das Ciências	88	35,5	100,0
Total	248	100,0	

No que respeita à idade dos inquiridos (cf. Quadro 99), a maior parte dos docentes situa-se na faixa etária dos 36 a 50 anos. Os docentes com mais de 50 anos estão representados na amostra por 32,3 dos docentes, sendo que a maior parte desses docentes, como já vimos no capítulo anterior leciona na *Escola das Artes*. São de considerar os dados respeitantes aos docentes entre os 25 e os 35 anos (12,5%), facto que nos permite pensar que a renovação desta classe profissional se está a processar de forma muito lenta.

Quadro 99 – Idade dos inquiridos

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Até 25 anos	2	,8	,8
De 26 a 35 anos	29	11,7	12,5
Valid De 36 a 50 anos	137	55,2	67,7
Mais de 50 anos	80	32,3	100,0
Total	248	100,0	

As unidades orgânicas que servem de referência ao presente estudo seguem as tendências nacionais no que respeita ao sexo dos docentes visto que o sexo feminino é predominante, estando representado por 79% dos casos (cf. Quadro 100). Porém, se compararmos as três unidades, esta tendência é menos evidente na escola não agrupada (cf. Quadro 66).

Quadro 100 – Sexo dos inquiridos

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Masculino	52	21,0	21,0
Valid Feminino	196	79,0	100,0
Total	248	100,0	

A análise do Quadro 101 permite-nos afirmar que os docentes das unidades orgânicas estudadas possuem maioritariamente uma licenciatura (77,7%). Os docentes detentores dos graus de bacharel e de doutor são residuais embora os primeiros predominem nos agrupamentos de escolas e os segundos na escola não agrupada. O número de docentes detentores do grau de mestre atinge os 15,4%.

Quadro 101 – Habilitações Académicas dos inquiridos

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Bacharelato	7	2,8	2,8
Licenciatura	192	77,7	80,6
Mestrado	38	15,4	96,0
Valid Doutoramento	3	1,2	97,2
Outra	7	2,8	100,0
Total	247	100,0	
Missing System	1		
Total	248		

Ainda que 100% dos docentes da *Escola das Artes* lecionem no Ensino Secundário (visto este ser o único nível de ensino aí ministrado), o Ensino Secundário faz-se representar na amostra por 28,2% dos docentes inquiridos logo seguido dos docentes de 2.º Ciclo com 23,7%. O ensino Pré-Escolar é o menos representado neste estudo apenas com 6,1% dos respondentes, facto que se prende com a pouca oferta da rede pública neste nível de ensino. Ainda que residual (3,7%), é importante referir que alguns docentes, por via das habilitações adequadas, lecionam em mais de um nível de ensino, nomeadamente no 2.º e 3.º Ciclos (cf. Quadro 102).

Quadro 102 – Nível de Ensino dos inquiridos

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Pré-Escolar	15	6,1	6,1
1.º Ciclo	53	21,6	27,8
2.º Ciclo	58	23,7	51,4
Valid 3.º Ciclo	41	16,7	68,2
Ensino Secundário	69	28,2	96,3
2.º e 3.º Ciclos	9	3,7	100,0
Total	245	100,0	
Missing System	3		
Total	248		

Fundamentado em informação anterior, o Quadro 103 deixa-nos margem para inferir da inexistência dos Departamentos do Pré-Escolar, do 1.º Ciclo e da Educação Especial na *Escola das Artes*. No total, os Departamentos de Matemática e Ciências Experimentais e de Expressões registaram o maior índice de respondentes, com 23% e 21%, respetivamente. Se compararmos os Departamentos Curriculares comuns aos dois tipos de unidade orgânica, podemos assinalar um comportamento semelhante no caso das Línguas e das Expressões mas bastante divergente no caso da Matemática e Ciências Experimentais e das Ciências Sociais e Humanas.

No que respeita à situação profissional, a análise do Quadro 104 possibilita-nos concluir sobre o elevado número de docentes (73,2%) que pertencem aos Quadros de Escola ou Agrupamentos, situação indissociável da variável *Idade*. Esse número será particularmente elevado na *Escola das Artes* (95,6%). Outro dado relevante prende-se com a taxa de 15% de professores de Quadro de Zona Pedagógica registada apenas nos *Agrupamento das Letras* e no *Agrupamento das Ciências*. Os professores contratados representam 11,8% dos respondentes. De qualquer forma, esta variável assegura às

unidades orgânicas em estudo uma estabilidade do corpo docente, aspeto que trará, certamente, um conjunto de mais valias ao ensino e às próprias organizações.

Quadro 103 – Departamento Curricular dos inquiridos

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Pré-Escolar	16	6,5	6,5
1.º Ciclo	46	18,5	25,0
Línguas	35	14,1	39,1
Ciências Sociais e Humanas	32	12,9	52,0
Valid Matemática e Ciências Experimentais	57	23,0	75,0
Expressões	52	21,0	96,0
Educação Especial	10	4,0	100,0
Total	248	100,0	

Quadro 104 – Situação Profissional dos inquiridos

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Quadro de Escola/ Agrupamento	180	73,2	73,2
Quadro de Zona Pedagógica	37	15,0	88,2
Valid Contratado	29	11,8	100,0
Total	246	100,0	
Missing System	2		
Total	248		

Com implicações derivadas da variável *Idade*, um número significativo de docentes possui mais de 20 anos de serviço (62,1%), facto que evidencia uma elevada maturidade profissional (cf. Quadro 105). Como ficou explícito no capítulo anterior, são os docentes da *Escola das Artes* que possuem mais anos de serviço: na verdade, 87% possuem mais de 20 anos de serviço; no *Agrupamento das Letras* e no *Agrupamento das Ciências* essa percentagem desce revelando-se, ainda assim, bastante significativa. O número de docentes com 10 ou menos de 10 anos de serviço (12,9%) é pouco significativo, facto talvez explicável pela localização urbana das unidades orgânicas estudadas.

Quadro 105 – Anos de Serviço dos inquiridos

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Até 3 anos	7	2,8	2,8
De 4 a 10 anos	25	10,1	12,9
Valid De 11 a 20 anos	62	25,0	37,9
Mais de 20 anos	154	62,1	100,0
Total	248	100,0	

No que respeita ao tempo de serviço prestado nas respetivas unidades orgânicas, o Quadro 106 permite-nos afirmar que o corpo docente apresenta bastante estabilidade uma vez que 34,3% dos respondentes exerce funções há mais de 11 anos. 65,7% dos docentes encontram-se a lecionar nas respetivas unidades por um período até dez anos.

De acordo com a informação disponível no capítulo anterior, esta variável possibilitar-nos-á a consideração de que o corpo docente da escola não agrupada é bastante mais estável, situação suscetível de potenciar uma maior apropriação das dinâmicas organizacionais.

Quadro 106 – Anos de Serviço dos inquiridos na Escola ou no Agrupamento

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Até 3 anos	63	26,0	26,0
De 4 a 8 anos	72	29,8	55,8
Valid De 9 a 10 anos	24	9,9	65,7
Mais de 11 anos	83	34,3	100,0
Total	242	100,0	
Missing System	6		
Total	248		

A variável *Local de Trabalho* justifica-se neste estudo, apenas, no caso dos agrupamentos de escolas. Importa salientar que a maioria dos docentes dos agrupamentos de escolas exerce as suas funções na escola sede (73,7%), facto que pode diluir a importância deste aspeto. Fora da escola sede trabalham 24,6% dos docentes. Na verdade, a dispersão geográfica das várias subunidades que compõem os agrupamentos de escolas pode constituir um entrave ao seu pleno funcionamento (Caixeiro, 2008). Registamos, ainda, que 1,7% dos docentes trabalham na e fora da escola sede (cf. Quadro 107).

Quadro 107 – Local de Trabalho dos inquiridos

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Escola Sede	132	73,7	73,7
Fora da Escola Sede	44	24,6	98,3
Valid Escola Sede e fora da Escola Sede	3	1,7	100,0
Total	179	100,0	
Missing System	69		
Total	248		

O Quadro 108 debruça-se sobre o desempenho de cargos de gestão e supervisão pedagógica por parte dos docentes inquiridos¹. O número de docentes que não desempenham cargos de gestão e supervisão situa-se globalmente nos 48,4%. No conjunto dos casos estudados, a maior parte dos docentes inquiridos (51,6%) são membros de órgãos de gestão e/ou de supervisão que governam as escolas. Porém, apenas 10,5% dos respondentes desempenham cargos em órgãos de gestão, situação que nos parece perfeitamente suportada pela legislação em vigor. Apenas 2,0% dos docentes têm assento nos dois tipos de órgão de governo das escolas².

Quadro 108 – Membros de órgãos de gestão/supervisão pedagógica

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Nenhum	120	48,4	48,4
Órgãos de Gestão	26	10,5	58,9
Valid Órgãos de Supervisão Pedagógica	97	39,1	98,0
Órgãos de Gestão e Supervisão Pedagógica	5	2,0	100,0
Total	248	100,0	

Fica, assim, traçado, em termos globais, o perfil dos respondentes ao inquérito aplicado aos docentes das unidades orgânicas em estudo.

¹ No âmbito e no exercício da respetiva autonomia pedagógica e curricular, as unidades orgânicas têm a possibilidade de definir, em sede de Regulamento Interno, as estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com o diretor, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente (Artigo 42.º do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho).

² O Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, define claramente a incompatibilidade ao nível do exercício de certos cargos de gestão e de supervisão pedagógica. Assim, estão excluídos do conselho geral os membros da direção, os coordenadores de escolas ou de estabelecimentos de educação pré-escolar, bem como os docentes que assegurem funções de assessoria da direção (Artigo 12.º). Os representantes do pessoal docente no conselho geral também não podem ser membros do conselho pedagógico (Artigo 32.º).

1.2. A motivação e a satisfação profissional dos docentes

Terminado o retrato biográfico do corpo docente respeitante às três unidades orgânicas que servem de base ao nosso estudo, importa, neste momento, diligenciarmos no sentido de procurar um conhecimento mais aprofundado não só sobre o grau e a evolução da motivação mas também sobre a sua satisfação profissional. É plausível que estes aspetos estejam correlacionados com determinados aspetos biográficos e venham, de certa forma, a influenciar o posicionamento dos respondentes perante as questões que lhes foram colocadas no questionário.

Quadro 109 – Grau de Motivação face à Escola em geral, no momento presente

	Escola das Artes		Agrupamento das Letras		Agrupamento das Ciências		Total	
	Frequency	Valid Percent	Frequency	Valid Percent	Frequency	Valid Percent	Frequency	Valid Percent
Elevado	11	16,2	9	10,1	18	20,5	38	15,5
Moderado	41	60,3	66	74,2	58	65,9	165	67,3
Baixo	16	23,5	14	15,7	12	13,6	42	17,1
Total	68	100,0	89	100,0	88	100,0	245	100,0
Missing System			2	2,2				
Total			91					

No que respeita à *Escola das Artes*, importa referir que 60,3% dos respondentes afirmam que o seu grau de motivação face à escola é, em geral, moderado; 23,5% consideram-no baixo; apenas 16,2% o classificam como elevado (cf. Quadro 109). No que respeita ao *Agrupamento das Letras*, 74,2% dos respondentes situam-se num grau moderado; 15,7% posicionam-se num grau baixo e 10,1% elegem o grau elevado. Relativamente ao *Agrupamento das Ciências*, 65,9% dos respondentes afirmam que o grau da sua motivação, em geral, é moderado; 20,5% consideram-no elevado e 13,6% classificam-no como baixo. Depois de apurarmos o grau de motivação face à escola em geral por unidade orgânica, no momento do preenchimento do questionário, procedemos ao apuramento global dos dados. Efetivamente, a tendência global segue os mesmos parâmetros com o grau de motivação moderado a prevalecer para 67,3% dos docentes embora os valores registados nos graus extremados de motivação, elevado e baixo, se aproximem bastante com 15,5% e 17,1% respetivamente.

Para avaliar se o grau de motivação face à escola, em geral, depende da variável *Unidade Orgânica* recorreremos ao Teste do Qui-quadrado³ (χ^2), implementado no *software* de análise estatística (SPSS, Versão 21)⁴. Considerou-se uma probabilidade de erro de tipo I (α) de 0,05 em todas as análises inferenciais.

A análise inferencial permite afirmar que o grau de motivação dos docentes face à escola atualmente não está dependente da variável *Unidade Orgânica* na medida em que $n = 245$; $\chi^2 = 6,573$; $df = 4$; $p = 0,160$. Sendo $p = 0,160 < \alpha = 0,05$, aceitamos a hipótese nula de que a motivação dos docentes em geral é independente da variável *Unidade Orgânica*.

No que respeita à variável *Idade*, a análise inferencial permite-nos afirmar que o grau de motivação dos docentes face à escola atualmente está dependente da variável *Idade* na medida em que $n = 245$; $\chi^2 = 13,875$; $df = 6$; $p = 0,031$. Sendo $p = 0,031 < \alpha = 0,05$, rejeitamos a hipótese nula de que a motivação é independente da *Idade* embora a «5 cells (41, 7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is, 31». Nesta situação, o Teste de Qui-quadrado pode efetivamente apresentar algumas limitações. Por esse motivo ensaiamos a recodificação das categorias na medida em que as classes categoriais podem ser combinadas de modo a aumentar a frequência esperada sem perder o estudo de significado. Ainda assim, os resultados ficaram aquém do previsto.

Porém, de acordo com as comparações, os valores esperados dos respetivos grupos categoriais de *Idade* vão no sentido de afirmar um grau de motivação elevado/moderado por parte dos docentes mais jovens face aos docentes com mais idade.

Tal como aconteceu com a variável *Unidade Orgânica*, também, as variáveis *Sexo* e *Nível de Ensino* não apresentam qualquer tipo de relação com o grau de motivação dos docentes face à escola na medida em que $n = 245$; $\chi^2 = 5,320$; $df = 2$; $p = 0,070$ e $n = 242$; $\chi^2 = 6,858$; $df = 10$; $p = 0,739$, respetivamente.

Procurámos, também, analisar se o grau de motivação em geral face à escola depende da variável *Habilitações Académicas*. A análise inferencial permite-nos afirmar que o grau de motivação dos docentes face à escola atualmente está dependente da variável *Habilitações Académicas* na medida em que $n = 244$; $\chi^2 = 18,347$; $df = 8$; $p =$

³ O teste do Qui-Quadrado serve para testar se dois ou mais grupos independentes diferem no que respeita a uma determinada característica, ou seja, se a frequência com que os elementos da amostra se distribuem pelas classes de uma variável nominal categorizada é ou não aleatória (Marôco, 2010).

⁴ Todos os apuramentos estatísticos relativos ao Teste do Qui-Quadrado constam do Apêndice 8.

0,019. Sendo $\rho = 0,019 < \alpha = 0,05$, rejeitamos a hipótese nula de que a motivação é independente das *Habilitações Académicas* embora a «9 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is, 47». Nesta situação, o Teste de Qui-Quadrado pode efetivamente apresentar algumas limitações.

Tal como aconteceu com outras variáveis, também, as variáveis *Departamento Curricular* e *Situação Profissional* não apresentam qualquer tipo de relação com o grau de motivação dos docentes face à escola na medida em que $n = 245$; $\chi^2 = 16,319$; $df = 12$; $\rho = 0,177$ e $n = 243$; $\chi^2 = 7,690$; $df = 4$; $\rho = 0,104$, respetivamente.

Procurámos, também, analisar se o grau de motivação em geral face à escola depende da variável *Tempo de Serviço* dos docentes. Recorremos, igualmente à aplicação do mesmo teste estipulando para o efeito o mesmo método. Comparativamente, os valores esperados dos respetivos grupos categoriais da variável *Ano de Serviço* vão no sentido de um grau de motivação mais elevado/moderado por parte dos docentes com menos anos de serviço face aos docentes com mais anos de serviço. A análise estatística inferencial permite afirmar que o grau de motivação dos docentes está dependente da variável *Tempo de Serviço* visto que $n = 245$; $\chi^2 = 18,079$; $df = 6$; $\rho = 0,006$. Sendo $\rho = 0,006 < \alpha = 0,05$, rejeitamos a hipótese nula de que não há diferenças no grau de motivação em função da variável *Anos de Serviço*, o que nos leva a aceitar como válida a alternativa de que o grau de motivação dos docentes difere de acordo com o número de anos de serviço. Pese embora os resultados obtidos, o Teste de χ^2 revelou algumas limitações (5 cells (41,7%) have expected count less than 5) não ultrapassáveis por uma eventual recodificação das categorias.

Atendendo aos resultados apresentados quanto à variável *Tempo de Serviço*, procurámos avaliar a importância da variável *Tempo de Serviço na Unidade Orgânica* face ao grau de motivação. A análise estatística inferencial permite-nos afirmar que o grau de motivação dos docentes face à escola em geral está dependente da variável *Tempo de Serviço* prestado na respetiva organização escolar na medida em que $n = 239$; $\chi^2 = 18,488$; $df = 6$; $\rho = 0,005$. Na medida em que $\rho = 0,005 < \alpha = 0,05$, rejeitamos a hipótese nula de que não existem diferenças no grau de motivação dos docentes em função dos *Anos de Serviço* prestados nas respetivas *unidades orgânicas*. Como opção assume-se como válida a alternativa que afirma que a motivação difere de acordo com os anos de serviço prestados nas respetivas organizações escolares.

De acordo com os valores obtidos e esperados nos respetivos grupos categoriais de anos de serviço prestado nas respetivas unidades orgânicas vão no sentido de uma

motivação tendencialmente moderada/elevada por parte dos professores com menos anos de serviço nas instituições face aos professores com mais anos de serviço. Essa tendência é mais acentuada se recodificarmos as classes categoriais relativas ao número de anos de serviço apenas em duas classes: mais de 11 anos de serviço e menos de 11 anos de serviço na unidade orgânica visto que $n = 239$; $\chi^2 = 12,235$; $df = 2$; $p = 0,002$. Neste caso, o teste aplicado revelou um elevado grau de aplicabilidade visto que «0 cells (0,0%) have expected count less than 5». Prender-se-á esta tendência com as colocações de docentes nas escolas e o período de fixação e apropriação das novas dinâmicas organizacionais deixando para trás anos de mobilidade?

Importa, ainda, referir que a variável *Membro de Órgãos de Gestão e Supervisão Pedagógica* não influencia o grau de motivação dos docentes face à escola ainda que ensaiando uma recodificação das variáveis⁵.

Tendo em conta a importância dos quadros motivacionais nos níveis de desempenho profissional, procurámos saber junto dos respondentes qual a evolução do grau da sua motivação ao longo dos últimos três anos.

Se atentarmos nos resultados apresentados no Quadro 110, podemos verificar que os docentes que lecionam na *Escola das Artes* referem maioritariamente (57,4%) que o seu grau de motivação diminuiu nos últimos três anos ao passo que os docentes do *Agrupamento das Letras* (53,9%) e os docentes do *Agrupamento das Ciências* (50%) assumem que a sua motivação se manteve nos últimos três anos. Porém, os docentes que assumem que o grau de motivação aumentou foi residual, situando-se entre os 2,9% na *Escola das Artes* e os 10,5% no *Agrupamento das Ciências*.

Globalmente, 48,6% dos docentes assumem que o grau de motivação nos últimos três anos se manteve embora 44,9% dos respondentes afirmem que o grau diminuiu. A este posicionamento não serão, certamente, alheias todas as alterações legislativas que têm vindo a atingir a docência.

⁵ Por opção, a variável *Local de Trabalho* não foi sujeita ao Teste de Qui-Quadrado dada a sua não aplicabilidade a toda a amostra.

Quadro 110 – Evolução do Grau de Motivação dos Inquiridos ao longo dos últimos 3 anos

	Escola das Artes		Agrupamento das Letras		Agrupamento das Ciências		Total	
	Frequency	Valid Percent	Frequency	Valid Percent	Frequency	Valid Percent	Frequency	Valid Percent
Aumentou	2	2,9	5	5,6	9	10,5	16	6,6
Manteve-se	27	39,7	48	53,9	43	50,0	118	48,6
Diminuiu	39	57,4	36	40,4	34	39,5	109	44,9
Total	68	100,0	89	100,0	86	100,0	243	100,0
Missing System	1		2		2		5	
Total	69		91		88		248	

Na medida em que relacionámos o grau de motivação dos docentes face à escola no momento presente com um conjunto de variáveis, procurámos, também, avaliar se essas mesmas variáveis teriam impacto na evolução da motivação dos docentes nos últimos três anos. Optámos, então, por voltar a aplicar o Teste de Qui-quadrado de Independência utilizando, para o efeito, os mesmos procedimentos.

Os valores obtidos e esperados nos respetivos grupos categoriais na variável *Unidade Orgânica* vão no sentido da redução do grau da motivação por parte dos professores que lecionam na *Escola das Artes* ao passo que os valores obtidos no caso dos docentes do *Agrupamento das Letras* e do *Agrupamento das Ciências* se enquadram na manutenção do grau de motivação. Porém, dado que $n = 243$; $\chi^2 = 8,423$; $df = 4$; $p = 0,077$, voltámos a ensaiar a recodificação da variável, agrupando os docentes em escola não agrupada *versus* agrupamento de escolas. A análise estatística inferencial obtida por esta via, permite-nos rejeitar a hipótese nula na medida em que a evolução do grau de motivação está dependente da *Unidade Orgânica*, porquanto $n = 243$; $\chi^2 = 6,715$; $df = 2$; $p = 0,035$. Neste caso, o Teste de χ^2 revelou um elevado índice de aplicabilidade visto que «1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,48».

As variáveis *Idade* (com $n = 243$; $\chi^2 = 9,183$; $df = 6$; $p = 0,164$), *Sexo* (com $n = 243$; $\chi^2 = 1,687$; $df = 2$; $p = 0,430$), e *Habilitações Académicas* (com $n = 242$; $\chi^2 = 12,160$; $df = 8$; $p = 0,144$), *Situação Profissional* ($n = 241$; $\chi^2 = 3,631$; $df = 4$; $p = 0,458$), *Anos de Serviço* ($n = 243$; $\chi^2 = 8,508$; $df = 6$; $p = 0,203$) e, ainda, *Membro de Órgãos de Gestão e Supervisão pedagógica* ($n = 243$; $\chi^2 = 3,872$; $df = 6$; $p = 0,694$) apresentam valores de significância superiores a 0,005 pelo que é válida a hipótese nula que afirma que os valores observados se ajustam aos esperados.

Procurámos, ainda, conhecer se a evolução do grau de motivação dos docentes nos últimos três anos está dependente da variável *Nível de Ensino*. Recorremos, igualmente, à aplicação do mesmo teste estipulando para o efeito os mesmos procedimentos. Comparativamente, os valores obtidos nos respetivos grupos categoriais da variável *Nível de Ensino* vão no sentido de registar uma diminuição do grau de motivação nos docentes que lecionam na *Escola das Artes* onde se leciona exclusivamente o Ensino Secundário, por oposição a uma tendência de manutenção desse grau nos Agrupamentos de Escolas. Na verdade, a análise estatística inferencial permite afirmar que a evolução do grau de motivação dos docentes nos últimos três está dependente da variável *Nível de Ensino* visto que $n = 240$; $\chi^2 = 24,086$; $df = 10$; $p = 0,007$. Sendo $p = 0,007 < \alpha = 0,05$, rejeitamos a hipótese nula de que não há diferenças no evolução do grau de motivação em função da variável *Nível de Ensino*, o que nos leva a aceitar como válida a alternativa de que a evolução do grau de motivação dos docentes nos últimos três anos difere de acordo com o nível de ensino. Pese embora os resultados obtidos, o Teste de χ^2 revelou algumas limitações (*8 cells (44,4%) have expected count less than 5*). Por esse motivo, tentámos a recodificação das categorias fazendo agrupar, por um lado, o Ensino Secundário e, por outro, os restantes ciclos em Ensino Básico. Os resultados obtidos confirmam as nossas suspeitas e, desta forma, é possível afirmar que os docentes do Ensino Básico reconhecem que o seu grau de motivação se mantém nos três últimos anos ao passo que os docentes que lecionam no Ensino Secundário assinalam uma descida. Na verdade, a análise estatística inferencial permite afirmar que a evolução do grau de motivação dos docentes nos últimos três está dependente da variável *Nível de Ensino* visto que $n = 240$; $\chi^2 = 6,287$; $df = 2$; $p = 0,043$. O Teste do Qui-Quadrado demonstrou um grau de aplicabilidade superior visto que «*1 cells (16,7%) have expected count less than 5*».

Na medida em que as unidades orgânicas se estruturam em Departamentos Curriculares, procurámos, também, saber se a evolução do grau de motivação dos docentes nos últimos três anos está dependente desta variável. Recorremos, igualmente, à aplicação do mesmo teste estipulando para o efeito os mesmos procedimentos. Comparativamente, os valores obtidos nos respetivos grupos categoriais da variável *Departamento Curricular* vão no sentido de registar tendencialmente uma manutenção/diminuição do grau de motivação Dos docentes. Na verdade, a análise estatística inferencial permite afirmar que a evolução do grau de motivação dos docentes nos últimos três está dependente da variável *Departamento Curricular* visto

que $n = 243$; $\chi^2 = 24,941$; $df = 12$; $p = 0,015$. Sendo $p = 0,015 < \alpha = 0,05$, rejeitamos a hipótese nula de que não há diferenças no evolução do grau de motivação em função da variável *Departamento Curricular*, o que nos leva a aceitar como válida a alternativa de que a evolução do grau de motivação dos docentes nos últimos três anos difere de acordo com o Departamento Curricular. Pese embora os resultados obtidos, o Teste de χ^2 revelou algumas limitações de aplicabilidade na medida em que «9 cells (42,9%) have expected count less than 5».

Atendendo aos resultados anteriores, quisemos saber se a evolução do grau de motivação dos docentes nos últimos três anos está dependente da variável *Anos de Serviço na Unidade Orgânica*. Recorremos, também, à aplicação do Teste do Qui-Quadrado estipulando para o efeito a mesma metodologia. Comparativamente, os valores obtidos nos respetivos grupos categoriais da variável *Tempo de Serviço na Unidade Orgânica* vão no sentido de registar uma diminuição do grau de motivação nos docentes que lecionam há mais anos nas respetivas unidades, por oposição a uma tendência de manutenção nos que aí lecionam há menos tempo. Na verdade, a análise estatística inferencial permite afirmar que a evolução do grau de motivação dos docentes nos últimos três está dependente da variável *Anos de Serviço na Unidade Orgânica* visto que $n = 237$; $\chi^2 = 25,904$; $df = 6$; $p = 0,000$. Sendo $p = 0,000 < \alpha = 0,05$, rejeitamos a hipótese nula de que não há diferenças na evolução do grau de motivação em função da variável *Tempo de Serviço na Unidade Orgânica*, o que nos leva a aceitar como válida a alternativa de que a evolução do grau de motivação dos docentes nos últimos três anos difere de acordo com tempo de serviço prestado nas unidades orgânicas. Pese embora os resultados obtidos, o Teste de χ^2 revelou algumas limitações de aplicabilidade («4 cells (33,3%) have expected count less than 5»). Por esse motivo, tentámos a recodificação das categorias fazendo agrupar, por um lado, os docentes que lecionam há menos de 11 anos nas respetivas unidades orgânicas e, por outro, os docentes que lecionam há mais de 11 anos nas referidas unidades. Os resultados obtidos confirmam as nossas suspeitas e, desta forma, é possível afirmar que os docentes que lecionam há menos anos nas unidades reconhecem que o seu grau de motivação se mantém nos três últimos anos ao passo que os docentes que lecionam há mais tempo assinalam uma diminuição desse grau. Na verdade, a análise estatística inferencial permite continuar a afirmar que a evolução do grau de motivação dos docentes nos últimos três está dependente da variável *Tempo de Serviço na Unidade Orgânica* visto que $n = 237$; $\chi^2 = 17,729$; $df = 2$; $p = 0,000$. O teste do Qui-quadrado demonstrou,

agora, um grau de aplicabilidade superior visto que «1 cells (16,7%) have expected count less than 5».

Tendo em conta a importância da satisfação profissional nos níveis de desempenho profissional, procurámos saber junto dos respondentes qual a evolução da sua satisfação profissional ao longo dos últimos três anos.

Se atentarmos nos resultados apresentados no Quadro 111, podemos constatar que, globalmente, o grau de satisfação profissional dos respondentes diminuiu nos últimos três anos para 52,3% dos docentes embora se tenha mantido para 52,3%. Tal como havia acontecido com os quadros motivacionais, 65,2% os docentes da *Escola das Artes* assumem que a sua satisfação profissional diminuiu nos últimos três anos, tendência seguida por 48,8% dos docentes do *Agrupamento das Ciências*. 50% dos docentes do *Agrupamento das Letras* optam por assumir a manutenção da sua satisfação profissional.

Quadro 111 – Evolução da Satisfação Profissional dos Inquiridos ao longo dos últimos 3 anos

	Escola das Artes		Agrupamento das Letras		Agrupamento das Ciências		Total	
	Frequency	Valid Percent	Frequency	Valid Percent	Frequency	Valid Percent	Frequency	Valid Percent
Aumentou	3	4,3	4	4,5	12	14,0	19	7,8
Manteve-se	21	30,4	44	50,0	32	37,2	97	39,9
Diminuiu	45	65,2	40	45,5	42	48,8	127	52,3
Total	69	100,0	88	100,0	86	100,0	243	100,0
Missing System			3		2		5	
Total			91		88		248	

O contexto motivacional bem como a satisfação profissional são aspetos, certamente, a considerar no desempenho individual de todos os profissionais da educação. Na medida em que relacionámos os níveis motivacionais dos docentes com um conjunto de variáveis presentes no Grupo I do questionário aplicado, procurámos também avaliar a evolução da sua satisfação profissional ao longo dos últimos três anos. Optámos, então, por voltar a aplicar o Teste de Qui-quadrado utilizando, para o efeito, os mesmos procedimentos.

Os valores obtidos e esperados nos respectivos grupos categoriais na variável *Unidade Orgânica* vão no sentido da redução do grau de satisfação profissional por parte dos professores que lecionam na *Escola das Artes* e no *Agrupamento das Letras* ao passo que os valores obtidos no caso dos docentes que lecionam no *Agrupamento das Ciências* se enquadram na manutenção do grau de satisfação profissional. A análise estatística inferencial permite afirmar que a evolução do grau de motivação dos docentes nos últimos três está dependente da variável *Unidade Orgânica* visto que $n = 243$; $\chi^2 = 13,551$; $df = 4$; $\rho = 0,009$, logo, podemos rejeitar a hipótese nula na medida em que a evolução do grau de satisfação profissional está dependente da *Unidade Orgânica*. Neste caso, o Teste de χ^2 revelou um elevado índice de aplicabilidade visto que «0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,40».

Ocupar-nos-emos, agora, da relação entre a variável *Idade* e o *Evolução do Grau de Satisfação Profissional*. Os valores obtidos e esperados nos respectivos grupos categoriais na variável *Idade* vão no sentido da redução do grau de satisfação profissional por parte dos professores à medida que a idade aumenta. No caso dos professores mais jovens a satisfação profissional aumentou nos últimos anos ao passo que diminuiu para os restantes. Para estes resultados, terão eventualmente contribuído as expectativas que os professores mais velhos teriam em relação à sua carreira e que veem desaparecer com as alterações introduzidas pela moldura legislativa mais recente.

A análise estatística inferencial permite afirmar que a evolução do grau de satisfação profissional dos docentes nos últimos três está dependente da variável *Idade* visto que $n = 243$; $\chi^2 = 27,048$; $df = 6$; $\rho = 0,000$, logo, podemos rejeitar a hipótese nula na medida em que a evolução do grau de satisfação profissional está dependente da *Idade*. Porém, o Teste de χ^2 revelou alguma debilidade de aplicabilidade visto que «4 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 0,16».

As variáveis *Sexo e Habilitações Académicas*, tal como já aconteceu anteriormente, não se revelam particularmente significativas do ponto de vista estatístico no tratamento da satisfação profissional dos docentes na medida em que $n = 243$; $\chi^2 = 0,446$; $df = 2$; $\rho = 0,800$ e $n = 242$; $\chi^2 = 3,467$; $df = 8$; $\rho = 0,902$, respetivamente.

Atendendo aos resultados anteriores, procurámos, também, avaliar se a evolução do grau de satisfação profissional dos docentes nos últimos três anos está dependente da variável *Nível de Ensino*. Comparativamente, os valores obtidos nos respectivos grupos

categoriais da variável *Nível de Ensino* vão no sentido de registar uma diminuição do grau de satisfação profissional nos docentes que lecionam nos ciclos de ensino mais elevados, por oposição aos docentes que lecionam no Pré-Escolar, no 1.º Ciclo e, simultaneamente, nos 2.º e 3.º Ciclos. Na verdade, a análise estatística inferencial permite afirmar que a evolução do grau de satisfação profissional dos docentes nos últimos três está dependente da variável *Nível de Ensino* visto que $n = 240$; $\chi^2 = 20,791$; $df = 10$; $p = 0,023$. Sendo $p = 0,023 < \alpha = 0,05$, rejeitamos a hipótese nula de que não há diferenças na evolução do grau de satisfação profissional em função da variável *Nível de Ensino*, o que nos leva a aceitar como válida a alternativa de que a evolução do grau de satisfação profissional dos docentes nos últimos três anos difere de acordo com o nível de ensino lecionado. Pese embora os resultados obtidos, o Teste de χ^2 revelou algumas limitações de aplicabilidade («7 cells (38,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 0,71»). Por esse motivo, tentámos a recodificação das categorias fazendo agrupar, por um lado, os docentes que lecionam no Ensino Básico e, por outro, os docentes que lecionam no Ensino Secundário. Os resultados obtidos confirmam as **nossas** suspeitas e, desta forma, é possível afirmar que os docentes que lecionam no Ensino Básico reconhecem que o seu grau de satisfação profissional se mantém nos três últimos anos ao passo que os docentes que lecionam no Ensino Secundário assinalam uma diminuição desse grau. Na verdade, a análise estatística inferencial permite continuar a afirmar que a evolução do grau de satisfação profissional dos docentes nos últimos três está dependente da variável *Nível de Ensino* visto que $n = 240$; $\chi^2 = 6,981$; $df = 2$; $p = 0,030$. O teste do Qui-quadrado demonstrou, agora, um grau de aplicabilidade superior visto que «0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,46».

Na linha do trabalho que temos vindo a apresentar, procurámos, também, avaliar se a evolução do grau de satisfação profissional dos docentes nos últimos três anos está dependente da variável *Departamento Curricular*. Usámos, também, o Teste do Qui-Quadrado estabelecendo para o efeito a mesma metodologia. Comparativamente, os valores obtidos nos respetivos grupos categoriais da variável *Departamento Curricular* vão no sentido de registar uma manutenção do grau de satisfação profissional nos docentes que lecionam nos Departamento do Pré-Escolar, 1.º Ciclo e Ensino Especial, por oposição aos docentes que lecionam nos restantes Departamentos. Esta situação poderá estar relacionada, eventualmente, com o alargamento dos quadros relativamente àqueles departamentos. Com efeito, a análise estatística inferencial permite afirmar que

a evolução do grau de satisfação profissional dos docentes nos últimos três está dependente da variável *Departamento Curricular* visto que $n = 243$; $\chi^2 = 41,883$; $df = 12$; $p = 0,000$. Sendo $p = 0,000 < \alpha = 0,005$, rejeitamos a hipótese nula de que não há diferenças na evolução do grau de satisfação profissional em função da variável *Departamento Curricular*, o que nos leva a aceitar como válida a alternativa de que a evolução do grau de satisfação profissional dos docentes nos últimos três anos difere de acordo com o Departamento Curricular no qual os docentes lecionam. Pese embora os resultados obtidos, o Teste de χ^2 revelou algumas limitações de aplicabilidade («8 cells (38,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 0,78»).

No que respeita à variável *Situação Profissional*, ensaiámos, também, avaliar se a evolução do grau de satisfação profissional dos docentes nos últimos três anos está dependente daquela variável. Usámos, também, o Teste do Qui-Quadrado estabelecendo para o efeito a mesma metodologia. Comparativamente, os valores obtidos nos respetivos grupos categoriais da variável *Situação Profissional* vão no sentido de registar uma diminuição do grau de satisfação profissional dos docentes dos Quadros de Escola/Agrupamento, por oposição aos docentes contratados ou colocados em Quadros de Zona Pedagógica. Esta situação poderá, eventualmente, estar relacionada, com os níveis de segurança e estabilidade que os docentes dos quadros de escola/agrupamento possuíam e sentem que estão a perder. Com efeito, a análise estatística inferencial permite afirmar que a evolução do grau de satisfação profissional dos docentes nos últimos três está dependente da variável *Situação Profissional* visto que $n = 241$; $\chi^2 = 16,160$; $df = 4$; $p = 0,003$. Sendo $p = 0,003 < \alpha = 0,05$, rejeitamos a hipótese nula de que não há diferenças na evolução do grau de satisfação profissional em função da variável *Situação Profissional*, o que nos leva a aceitar como válida a alternativa de que a evolução do grau de satisfação profissional dos docentes nos últimos três anos difere de acordo com a *Situação Profissional* na qual os docentes se encontram. Os resultados obtidos asseguram que o Teste do Qui-Quadrado foi aplicado assegurando elevados índices de aplicabilidade na medida em que «2 cells (22,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,29».

Atendendo ao percurso que estamos a traçar sobre a evolução do grau de satisfação profissional dos docentes nos últimos três anos, procurámos saber este está dependente da variável *Anos de Serviço*. Recorremos, mais uma vez, à aplicação do Teste do Qui-Quadrado estipulando para o efeito os mesmos procedimentos. Comparativamente, os valores obtidos nos respetivos grupos categoriais da variável

Tempo de Serviço vão no sentido de registrar uma diminuição do grau de satisfação profissional nos docentes que lecionam nas categorias entre 4 e 10 anos e mais de 20 anos, por oposição aos docentes que lecionam até 3 anos, cuja satisfação profissional aumentou e entre 11 e 20 anos, cuja satisfação profissional se manteve. Na verdade, a análise estatística inferencial permite afirmar que a evolução do grau de satisfação profissional dos docentes nos últimos três anos está dependente da variável *Anos de Serviço* visto que $n = 243$; $\chi^2 = 32,027$; $df = 6$; $p = 0,000$.

Sendo $p = 0,000 < \alpha = 0,05$, rejeitamos a hipótese nula de que não há diferenças na evolução do grau de satisfação profissional em função da variável *Anos de Serviço*, o que nos leva a aceitar como válida a alternativa de que a evolução do grau de satisfação profissional dos docentes nos últimos três anos difere de acordo com os anos de serviço prestados. Pese embora os resultados obtidos, o Teste de χ^2 revelou algumas limitações de aplicabilidade («5 cells (41,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 0,39»). Por esse motivo, tentámos a recodificação das categorias fazendo agrupar, por um lado, os docentes que lecionam há menos de 20 anos e, por outro, os docentes que lecionam há mais de 20 anos. Os resultados obtidos confirmam as nossas suspeitas e, desta forma, é possível afirmar que os docentes que lecionam há mais de 20 anos reconhecem que o seu grau de satisfação profissional diminui nos três últimos anos ao passo que os docentes que lecionam há menos tempo assinalam uma manutenção desse grau. Na verdade, a análise estatística inferencial permite continuar a afirmar que a evolução do grau de satisfação profissional dos docentes nos últimos três está dependente da variável *Tempo de Serviço* visto que $n = 243$; $\chi^2 = 10,527$; $df = 2$; $p = 0,005$. O teste do Qui-quadrado demonstrou, agora, um grau de aplicabilidade superior visto que «0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,12».

Prosseguindo esta linha de análise, pretendemos avaliar se a evolução do grau de satisfação profissional dos docentes nos últimos três anos está dependente da variável *Anos de Serviço na Unidade Orgânica*. Recorremos, mais uma vez, à aplicação do Teste do Qui-Quadrado estipulando para o efeito os mesmos procedimentos.

De acordo com os valores obtidos e esperados nos respetivos grupos categoriais de *Anos de Serviço na Unidade Orgânica* vão no sentido de uma diminuição da satisfação profissional por parte dos professores que lecionam há mais e menos tempo nas respetivas unidades orgânicas. O grupo categorial dos docentes que lecionam nas respetivas unidades orgânicas por um período entre os 4 e os 8 anos continua a destacar-

se dos restantes. Na base desta situação poderá eventualmente estar o grau de maturidade profissional na organização potenciada pelo aprofundamento e consolidação do conhecimento das dinâmicas organizacionais da unidade e ou por uma eventual assunção de cargos.

A análise estatística inferencial permite afirmar que a evolução da satisfação profissional nos últimos três anos está dependente da variável *Anos de Serviço na Unidade Orgânica* visto que $n = 237$; $\chi^2 = 23,319$; $df = 6$; $p = 0,001$. Na medida em que $p = 0,001 < \alpha = 0,05$, rejeitamos a hipótese nula de que não existem diferenças na evolução da satisfação profissional dos docentes inquiridos em função do *Tempo de Serviço na Unidade Orgânica* nos últimos três anos. Como opção assume-se como válida a alternativa que afirma que a evolução da satisfação profissional dos docentes nos últimos três anos difere de acordo com os anos de serviço prestado nas respetivas unidades orgânicas. Neste caso, o Teste de χ^2 revelou um elevado índice de aplicabilidade visto que «2 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,65».

Atendendo a que o grau de satisfação profissional diminuiu nos últimos três anos para 52,3% dos respondentes (cf. Quadro 111), quisemos averiguar quais os aspetos que mais e menos contribuíram para a satisfação do grau de satisfação profissional.

Assim, de entre os fatores que mais contribuíram para a satisfação profissional dos respondentes ao questionário, destacamos os três aspetos – *O Respeito e reconhecimento pelo trabalho que tenho desenvolvido ao nível da componente letiva; As relações interpessoais e a aprendizagem organizacional desenvolvidas e O trabalho de parceria desenvolvido com os docentes do Agrupamento/Escola independentemente do ano, nível de ensino e via formativa* – que, ainda assim, alcançaram resultados mais favoráveis visto terem sido escolhidos por 57,7%, 46,0% e 35,5% dos docentes, respetivamente (cf. Quadro 112).

Quadro 112 – Aspectos que mais contribuíram para a satisfação profissional

	Escola das Artes		Agrupamento das Letras		Agrupamento das Ciências		Total	
	Frequency	Valid Percent	Frequency	Valid Percent	Frequency	Valid Percent	Frequency	Valid Percent
O respeito e reconhecimento pelo trabalho que tenho desenvolvido ao nível da componente letiva	34	49,3	60	65,9	49	55,7	143	57,7
O respeito e reconhecimento pelo trabalho que tenho desenvolvido ao nível da componente não letiva	11	15,9	22	24,2	14	15,9	47	19,0
A liderança que o(a) diretor(a) do meu Agrupamento/Escola tem desenvolvido	13	18,8	9	9,9	14	15,9	36	14,5
O trabalho de parceria desenvolvido com os docentes do Agrupamento/Escola independentemente do ano, nível de ensino e via formativa	33	47,8	18	19,8	37	42,0	88	35,5
Os resultados obtidos pelos alunos na avaliação interna	11	15,9	14	15,4	18	20,5	43	17,3
Os resultados obtidos pelos alunos na avaliação externa	15	21,7	5	5,5	7	8,0	27	10,9
A avaliação de desempenho docente a avaliação de desempenho docente	2	2,9	6	6,6	5	5,7	13	5,2
As relações interpessoais e a aprendizagem organizacional desenvolvidas	28	40,6	46	50,5	40	45,5	114	46,0

Os restantes aspetos elencados assumem valores bastante residuais relevando da sua pouca importância para a satisfação profissional dos docentes inquiridos. É de salientar que apenas 5,2% dos docentes assinalam a avaliação de desempenho como aspeto relevante. De um modo geral, os itens eleitos pelos docentes das três unidades orgânicas são basicamente semelhantes.

De certa forma para confirmar as respostas anteriores, os respondentes foram confrontados com os aspetos que menos contribuíram para a sua satisfação profissional.

Quadro 113 – Aspectos que menos contribuíram para a satisfação profissional

	Escola das Artes		Agrupamento das Letras		Agrupamento das Ciências		Total	
	Frequency	Valid Percent	Frequency	Valid Percent	Frequency	Valid Percent	Frequency	Valid Percent
A ausência de reconhecimento pelo trabalho que tenho desenvolvido ao nível da componente letiva	14	20,3	8	8,8	13	14,8	35	14,1
A ausência de reconhecimento pelo trabalho que tenho desenvolvido ao nível da componente não letiva	10	14,5	6	6,6	18	20,5	34	13,7
A liderança que o(a) diretor(a) do meu Agrupamento/Escola tem desenvolvido	5	7,2	1	1,1	2	2,3	8	3,2
As práticas individualistas e a falta de trabalho de parceria e articulação entre os docentes	17	24,6	35	38,5	13	14,8	65	26,2
Os resultados obtidos pelos alunos na avaliação interna	11	15,9	7	7,7	18	20,5	36	14,5
Os resultados obtidos pelos alunos na avaliação externa	12	17,4	12	13,2	19	21,6	43	17,3
A avaliação de desempenho docente	45	65,2	72	79,1	58	65,9	175	70,6
As relações interpessoais e a aprendizagem organizacional desenvolvida	4	5,8	4	4,4	5	5,7	13	5,2

Assim, de entre os fatores que menos contribuíram para a satisfação profissional nos últimos três anos dos respondentes ao questionário e, em sintonia com o quadro anterior, destacamos apenas um aspeto – *A avaliação de desempenho docente*, com 70,6% (cf. Quadro 113).

1.3. A liderança e a cultura organizacional na ótica dos docentes

Agora que traçámos um retrato mais pormenorizado dos docentes das três unidades orgânicas que constituem o nosso campo de trabalho, importa percebermos como se posicionam perante as questões atitudinais que lhes foram colocadas no Grupo III do questionário aplicado.

Na medida em que o questionário já foi sujeito à análise da dimensionalidade da escala, no capítulo anterior, recordamos, agora (cf. Quadro 114), as dimensões suscitadas pela análise fatorial, as quais servirão, agora, de fio condutor no que respeita à análise que nos propomos efetuar.

Quadro 114 – Dimensionalidade da escala

Subgrupos	Fatores extraídos	Mean	Std. Deviation
A. A Missão, a Visão e os Valores – A ação do(a) Diretor(a)	A ação do diretor quanto à gestão dos recursos humanos e políticas educativas	4,680	0,957
	Comunicação do diretor face à missão, visão e valores	4,270	0,859
	A ação do diretor quanto à organização escolar	4,172	0,796
B. Compromisso com a Organização Escolar	O papel do diretor enquanto negociador de compromissos em prol dos resultados	4,251	0,845
	A liderança colegial do diretor	4,508	0,945
	A liderança autoritária do diretor	4,742	1,172
C. Ambiente Escolar	O papel do diretor e a visão unitária da cultura organizacional escolar	4,292	0,926
	O papel do diretor e a visão plural da cultura organizacional escolar	4,750	1,048
D. Cultura Organizacional	O exercício de uma liderança integradora <i>versus</i> diferenciadora /fragmentada	4,829	0,927
	O diretor, guardião de crenças, histórias, ritos e símbolos	3,817	0,906
	O diretor, guardião da matriz identitária	4,396	0,919
	O diretor, promotor da comunicação ao serviço da cultura organizacional	3,654	0,981

Antes de passarmos à análise da matriz de correlações de Pearson observadas entre os fatores extraídos, propomo-nos tecer alguns comentários sobre a média e o desvio-padrão obtidos. Assim, quanto às médias podemos afirmar que

- todos os fatores recebem um nível de concordância positivo ou próximo do positivo com uma média mínima de 3,6538 e uma máxima de 4,8286 numa escala de 1 a 6 pontos;
- 41,66% dos fatores apresentam uma média superior a 4,5;
- os fatores que receberam maior grau de concordância ($\geq 4,5$) por parte dos respondentes repartem-se pelos quatro subgrupos da escala;
- estes fatores reportam-se aos estilos de liderança e às manifestações da cultura organizacional;
- os fatores que receberam menos consenso por parte dos respondentes respeitam ao mesmo subgrupo da escala e reportam-se aos aspetos mais simbólicos da organização.

No que respeita ao desvio-padrão, podemos afirmar que

- o valor mais elevado de desvio-padrão distribui-se por dois subgrupos da escala;
- estes valores respeitam a um estilo de liderança em particular e à visão plural do líder relativamente à cultura organizacional;
- as variáveis que atingem valores mais elevados quanto ao desvio-padrão são os mesmos (exceto um) que receberam maior grau de concordância no que respeita à média.

Antes de entrarmos numa análise mais aprofundada, interessa, neste momento, proceder ao estudo da associação entre as variáveis que representam as subescalas. As medidas de associação quantificam não só a intensidade mas também a direção da associação entre variáveis. Com efeito, na área das Ciências Sociais, é usual determinar e explicar as relações entre as variáveis (Marôco, 2010). As medidas de associação ou coeficientes de correlação servem, então, para inferir sobre relações causais. No nosso caso, podemos falar numa correlação bivariada na medida em que foram associadas duas variáveis.

Ainda que existam vários tipos de correlação bivariada, optámos pelo coeficiente de correlação de Pearson. Este coeficiente mede a intensidade e a direção da associação e a direção de tipo linear entre duas variáveis quantitativas. A interpretação do coeficiente de Pearson deve ser feita considerando o tipo de relação observada entre as variáveis⁶.

Vejamos, agora, as conclusões que se podem inferir da análise dos coeficientes da matriz de correlações de Pearson⁷, organizadas de acordo com os vários fatores:

- todos os coeficientes de correlação entre os fatores são significativos a 1%;
- como o nível de significância do teste é 0,000 para todos os fatores, valor inferior a 0,05, é de rejeitar a hipótese nula da correlação ser zero no universo. Assim, todas as associações lineares existentes entre os vários fatores são estatisticamente significativas;
- os fatores – *O papel do diretor e a visão unitária da cultura organizacional escolar (AE1); A liderança colegial do diretor (COE2); O diretor, guardião de crenças,*

⁶ Os coeficientes de correlação podem variar entre -1 (uma associação negativa perfeita) e +1 (uma associação positiva perfeita). O valor 0 indica a inexistência de relação linear entre as variáveis. Pestana e Gageiro (2005) afirmam que por convenção sugere que um coeficiente de Pearson menor de 0,200 indica uma associação muito baixa; entre 0,200 e 0,390 baixa; entre 0,400 e 0,690 moderada; entre 0,700 e 0,890 alta; e por fim, entre 0,90 e 1 uma associação muito alta.

⁷ O apuramento dos dados da matriz de correlações de Pearson encontra-se no Apêndice 7.

histórias, ritos e símbolos (CO2) registaram um entrosamento das dimensões das subescalas e da coerência das respostas dos inquiridos com um número maior de fatores acima dos 0,700; o valor médio das correlações destes fatores situou-se em 0,744, 0,731 e 0,708, respetivamente;

- o coeficiente de correlação mais elevado registou-se entre as subescalas *A liderança colegial do diretor* (COE2) e *O papel do diretor e a visão unitária da cultura organizacional escolar* (AE1) com um valor de 0,876;

- O fator – *O diretor, promotor da comunicação ao serviço da cultura organizacional* (CO4) – destacou-se por registar um entrosamento das dimensões das subescalas e da coerência das respostas menor com os restantes fatores. De facto, 5 em 12 fatores registaram coeficientes de correlação no intervalo de 0,200 e 0,390 considerado como uma associação muito baixa (Pestana e Gageiro, 2005); o valor médio das correlações deste fator situou-se em 0,444;

- o coeficiente de correlação menos elevado registou-se entre as subescalas *A liderança autoritária do diretor* (COE3) e *O diretor, promotor da comunicação ao serviço da cultura organizacional* (CO4) com um valor de 0,297;

Entendemos que seria ainda relevante realizar um conjunto de análises inferenciais, que nos permitissem esclarecer se as variáveis independentes a idade, o sexo, as habilitações académicas, o nível de ensino, o departamento curricular, a situação profissional, os anos de serviço, os anos de serviço na unidade orgânica, trabalhar na escola sede, desempenhar cargos de gestão e supervisão pedagógica implicam algumas diferenças significativa nos resultados. Assim, optámos pela realização de testes não paramétricos, nomeadamente do Teste de Kruskal-Wallis. Este teste, não paramétrico, é apropriado para comparar as distribuições de duas ou mais variáveis observadas em duas ou mais amostras independentes (Marôco, 2010). A partir de amostras aleatórias de K populações pretende testar a hipótese da existência de um parâmetro de localização comum a todas as populações contra a hipótese alternativa de que, pelo menos uma das populações tende a apresentar valores superiores/inferiores às outras (Pestana e Gageiro, 2005).

O modelo de análise que elegemos para a discussão dos dados baseia-se, fundamentalmente, nos fatores extraídos a quando da análise fatorial a partir dos subgrupos da escala do questionário e que nos serviram, também, de mote às entrevistas

feitas aos diretores da *Escola das Artes*, do *Agrupamento das Letras* e do *Agrupamento das Ciências*, bem como de guia no que respeita à análise documental.

1.3.1. A Missão, a Visão e os Valores – A ação do(a) Diretor(a)

Passamos, de seguida, à apresentação da distribuição das respostas aos itens do questionário respeitantes ao Subgrupo A (*A missão, a visão e os valores – A ação do diretor*), de acordo com as categorias encontradas na análise fatorial.

- A ação do diretor quanto à gestão dos recursos humanos e políticas educativas

A categoria *a ação do diretor quanto à gestão dos recursos humanos e políticas educativas*, com um nível de consistência interna de 0,876 (valor estandardizado), é constituída pelos itens 3, 10, 11, 12, 14, 15 e 18. De um modo global, esta categoria obteve no conjunto dos itens uma média positiva de 4,680 e um desvio-padrão de 0,957 (cf. Quadro 115).

Na verdade, todos os itens desta categoria obtiveram respostas concordantes numa escala de 1 a 6 pontos, com médias consideradas entre os 5,17, para o item 15, com um desvio-padrão de 1,213 e os 4,18, obtidos pelo item 11, com um desvio-padrão de 1,110. Na medida em que esta categoria é constituída por um elevado número de itens, optámos por apresentá-los em grupo de acordo com as relações intrínsecas que estabelecem entre si.

O primeiro grupo de itens, constituído por 5 itens redigidos na forma negativa, (itens 3, 10, 12, 15 e 18) configura, basicamente, a ação de um líder autoritário e distante dos recursos humanos, que perfilha uma organização fechada sobre si fazendo tábua rasa dos documentos norteadores da vida organizacional.

Todos os itens recebem médias entre os 5,17 e os 4,81 deixando antever as pontuações favoráveis atribuídas aos respetivos diretores das unidades orgânicas. Na verdade, dado que se registou a necessidade de proceder a uma inversão da escala,

quando os docentes assinalam os graus *Não concordo nada* ou *Concordo pouco* estão a assumir que os diretores atuam em sentido contrário.

O segundo grupo de itens, constituído por 2 itens (itens 11 e 14), apresenta uma dimensão contrária ao último grupo visto serem veiculadas as ações de um líder atento às necessidades dos recursos humanos e preocupado com uma liderança pedagógica.

Confrontados com estes dois itens, os docentes assinalam maioritariamente o grau 5 da escala (*Concordo bastante*) mostrando, desta forma, a sua concordância com a atuação dos respetivos diretores.

O item 11 apresenta uma média de 4,18 com um desvio-padrão de 1,110. Na verdade, perante as mudanças e desafios que têm atingido o sistema educativo nos últimos anos, nem sempre favoráveis aos docentes, o seu grau de concordância no que respeita à atenção prestada pelos diretores aos docentes pode, eventualmente, ser considerada muito favorável.

O item 14 apresenta uma média de 4,25 e um desvio-padrão de 1,119. Com efeito, esta proposição encerra uma das vertentes mais exigentes em educação visto que consubstancia no terreno todas as diligências que o diretor pode e deve gizar e fazer implementar para que os resultados escolares delineados em sede de projeto educativo sejam alcançados.

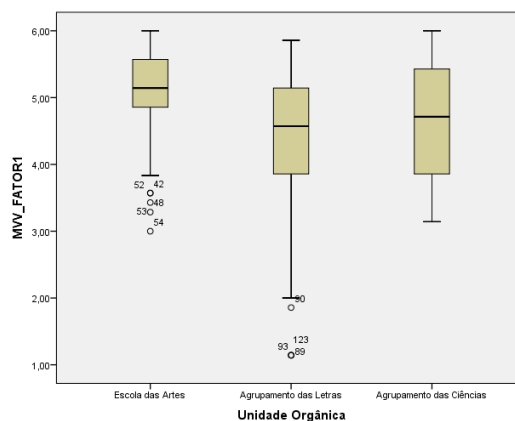
Quadro 115 – A ação do diretor quanto à gestão dos recursos humanos e políticas educativas									
A ação do diretor quanto à gestão dos recursos humanos e políticas educativas	Mean	Valid Percent						Mean	Std. Deviation
	4,680	Não concordo nada	Concordo pouco	Concordo	Concordo razoavelmente	Concordo bastante	Concordo em absoluto		
	Std. Deviation								
	0,957								
Item 3		1,2	11,4	6,5	5,7	24,1	51,0	4,93	1,434
Item 10		2,4	4,9	10,5	17,4	21,1	43,7	4,81	1,353
Item 11		2,5	3,7	19,3	32,0	33,6	9,0	4,18	1,110
Item 12		1,6	6,1	19,8	12,1	28,3	32,0	4,55	1,360
Item 14		2,5	6,3	10,8	32,5	39,6	8,3	4,25	1,119
Item 15		2,0	4,1	4,5	7,8	27,3	54,3	5,17	1,213
Item 18		2,0	5,3	6,9	14,2	35,0	36,6	4,85	1,252

É interessante verificar que os docentes, quando confrontados com proposições redigidas na forma negativa, assumem como válidas as pontuações mais altas e favoráveis à ação do diretor. Com efeito, esta tipologia de itens recebe sempre uma média superior aos restantes itens.

Para avaliar se a variável *Unidade Orgânica* influenciou significativamente o grau de concordância dos respondentes a propósito do fator que nos remete para a ação do diretor quanto à gestão dos recursos humanos e políticas educativas – variável medida numa escala de 6 pontos: 1 – não concordo nada, a 6 – concordo em absoluto – recorreu-se ao teste não paramétrico de Kruskal-Wallis⁸. Utilizou-se, para o efeito, uma probabilidade de erro de tipo I (α) de 0,05. Neste caso, as hipóteses que se pretendem testar são: H_0 : as distribuições da variável *Unidade Orgânica* são iguais em tendência central; e H_a : existe pelo menos uma unidade orgânica que difere em tendência central.

Com efeito, a unidade orgânica teve um efeito estatisticamente significativo sobre o grau de concordância dos docentes no que respeita à ação do diretor quanto à gestão dos recursos humanos e políticas educativas na medida em que $n = 247$; $\chi^2_{kw} = 14,580$; $df = 2$; $p = 0,001$. Como o valor do teste 14,580 tem associado um nível de significância 0,001, valor inferior a 0,05, pelo que se rejeita H_0 , podemos concluir que a atribuição das pontuações, assinalando o grau de concordância dos docentes das três unidades orgânicas sobre a ação do diretor quanto à gestão dos recursos humanos e políticas educativas, é diferente entre as três unidades orgânicas.

Gráfico 5 – Unidade Orgânica



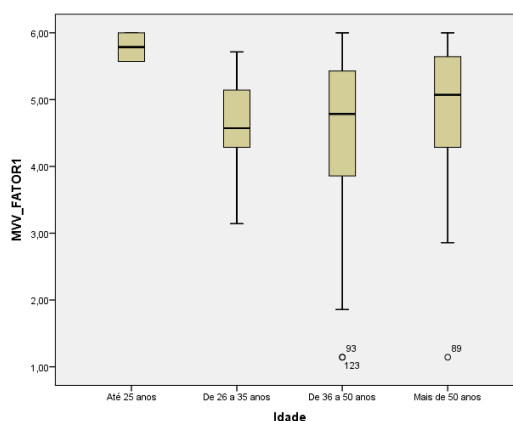
⁸ Os apuramentos dos dados que se referem ao Teste de Kruskal-Wallis encontram-se no Apêndice 9. Na aplicação do referido teste, os procedimentos efetuados foram sempre idênticos.

De acordo com o Gráfico 5⁹, a *Escola das Artes* (Mean Rank de 150,96) apresenta uma distribuição da concordância dos docentes significativamente diferente no que respeita à ação do diretor quanto à gestão dos recursos humanos e políticas educativas. A distribuição dos dois Agrupamentos é bastante mais semelhante entre si. A *Escola das Artes* apresenta um maior número de *outliers*.

Para avaliar se a variável *Idade* influenciou significativamente o grau de concordância dos respondentes a propósito da ação do diretor quanto à gestão dos recursos humanos e políticas educativas – variável medida numa escala de 6 pontos: 1 – não concordo nada, a 6 – concordo em absoluto – voltámos a recorrer ao teste de Kruskal-Wallis. Neste caso, as hipóteses que se pretendem testar são: H_0 : as distribuições da variável *Idade* são iguais em tendência central; e H_a : existe pelo menos uma faixa etária que difere em tendência central.

Com efeito, a variável *Idade* teve um efeito estatisticamente significativo sobre o grau de concordância dos docentes no que respeita à ação do diretor quanto à gestão dos recursos humanos e políticas educativas na medida em que $n = 247$; $\chi^2_{kw} = 11,643$; $df = 3$; $p = 0,009$. Como o valor do teste 11,643 tem associado um nível de significância 0,009, valor inferior a 0,05, pelo que se rejeita H_0 , podemos concluir que a atribuição das pontuações, assinalando o grau de concordância dos docentes das quatro faixas etárias sobre a ação do diretor quanto à gestão dos recursos humanos e políticas educativas, é diferente.

Gráfico 6 – Idade



⁹ A linha a negrito representa a mediana, enquadrada entre o primeiro Quartil (extremo inferior da caixa) e o terceiro Quartil (extremo superior da caixa). As barras inferiores e superiores representam, respetivamente o mínimo e máximo das distribuições.

De acordo com o Gráfico 6, as faixas etárias dos docentes até aos 25 anos (*Mean Rank* de 223,75) e mais de 50 anos (*Mean Rank* de 141,21) apresentam uma distribuição da concordância significativamente diferente no que respeita à ação do diretor quanto à gestão dos recursos humanos e políticas educativas. A distribuição das faixas etárias intermédias é bastante mais semelhante entre si.

Quisemos, ainda, averiguar se outras variáveis influenciavam significativamente o comportamento dos respondentes face à ação do diretor quanto à gestão dos recursos humanos e políticas educativas usando, de novo, o Teste de Kruskal-Wallis.

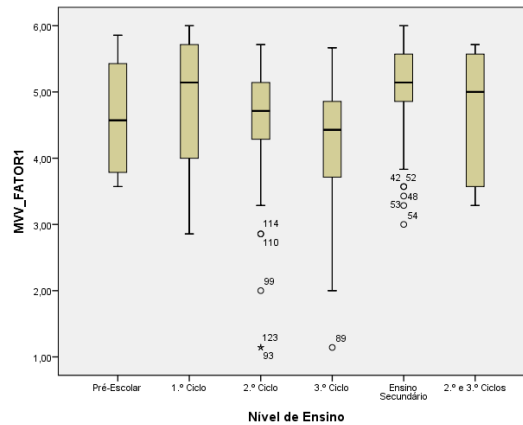
Porém, no caso das variáveis *Sexo*, *Habilitações Académicas*, *Departamento Curricular*, *Situação Profissional* e *Anos de Serviço*, estas não se mostraram estatisticamente significativas e a hipótese nula é sempre de aceitar visto que as distribuições das respostas coincidem nos vários grupos em tendência central (cf. Apêndice 9).

Vejam, agora, como se comporta a variável *Nível de Ensino* quando submetida ao mesmo tipo de teste e com as mesmas condições de aplicação. Neste caso, as hipóteses que se pretendem testar são: H_0 : as distribuições da variável *Nível de Ensino* lecionado pelos docentes são iguais em tendência central; e H_a : existe pelo menos um nível de ensino lecionado pelos docentes que difere em tendência central.

Na verdade, a variável *Nível de Ensino* teve um efeito estatisticamente significativo sobre o grau de concordância dos docentes no que respeita à ação do diretor quanto à gestão dos recursos humanos e políticas educativas na medida em que $n = 244$; $\chi^2_{kw} = 26,840$; $df = 5$; $p = 0,000$. Como o valor do teste 26,840 tem associado um nível de significância 0,000, valor inferior a 0,05, pelo que se rejeita H_0 , podemos concluir que a atribuição das pontuações, assinalando o grau de concordância dos docentes dos vários¹⁰ níveis de ensino indicados sobre a ação do diretor quanto à gestão dos recursos humanos e políticas educativas, é diferente.

¹⁰ O nível de ensino “2.º e 3.º Ciclo” foi criado artificialmente no contexto do questionário para dar resposta aos docentes que completam o seu horário num ou outro ciclo de ensino.

Gráfico 7 – Nível de Ensino

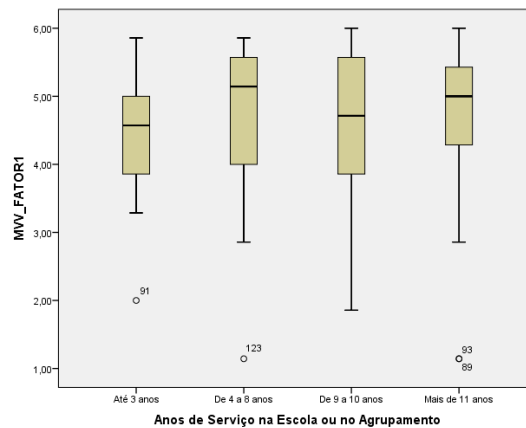


De acordo com o Gráfico 7, o 3.º Ciclo (*Mean Rank* de 83,89) e o Ensino Secundário (*Mean Rank* de 148,10) apresentam uma distribuição da concordância significativamente diferente no que respeita à ação do diretor quanto à gestão dos recursos humanos e políticas educativas.

Vejamos, agora, como se comporta a variável *Tempo de Serviço na Unidade Orgânica* quando submetida ao Teste de Kruskal-Wallis. Neste caso, as hipóteses que se pretendem testar são: H_0 : as distribuições da variável tempo de serviço prestado pelos docentes nas respetivas unidades orgânicas são iguais em tendência central; e H_a : existe pelo menos um período de tempo de serviço prestado na respetiva unidade orgânica que difere em tendência central.

Na verdade, a variável *Tempo de Serviço prestado na Unidade Orgânica* teve um efeito estatisticamente significativo sobre o grau de concordância dos docentes no que respeita à ação do diretor quanto à gestão dos recursos humanos e políticas educativas na medida em que $n = 241$; $\chi^2_{kw} = 8,207$; $df = 3$; $\rho = 0,042$. Como o valor do teste 8,207 tem associado um nível de significância 0,042, valor inferior a 0,05, pelo que se rejeita H_0 , podemos concluir que a atribuição das pontuações, assinalando o grau de concordância dos docentes que lecionam pelo mesmo período de tempo nas respetivas unidades orgânicas sobre a ação do diretor quanto à gestão dos recursos humanos e políticas educativas, é diferente.

Gráfico 8 – Tempo de Serviço na Unidade Orgânica



De acordo com o Gráfico 8, os docentes que lecionam na unidade orgânica por um período de 4 a 8 anos (*Mean Rank* de 133,19) e os docentes que lecionam na unidade orgânica por um período até 3 anos (*Mean Rank* de 100,71) apresentam uma distribuição da concordância significativamente diferente no que respeita à ação do diretor quanto à gestão dos recursos humanos e políticas educativas (cf. Apêndice 9).

Na verdade, quando confrontados com a presente categoria, os docentes apresentam um posicionamento estatisticamente significativo se atendermos às variáveis *Unidade Orgânica*, *Idade*, *Nível de Ensino* e *Anos de Serviço na Unidade Orgânica*. Com efeito, os docentes que lecionam na *Escola das Artes*, os docentes mais jovens, os docentes que lecionam no ensino secundário e os docentes que lecionam nas respetivas unidades orgânicas entre os 4 e os 8 anos pontuam mais favoravelmente a ação do diretor quanto à gestão dos recursos humanos e políticas educativas (cf. Quadro 116).

Quadro 116 – A ação do diretor quanto à gestão dos recursos humanos e políticas educativas

VARIÁVEIS INDEPENDENTES \ VARIÁVEIS DEPENDENTES	Unidade Orgânica	Idade	Sexo	Habilitações Académicas	Nível de ensino	Departamento Curricular	Situação Profissional	Anos Serviço	Anos Serviço (Recodificação)	Anos Serviço UO	Local Trabalho	Órgão Gestão Supervisão Pedagógica	Órgão Gestão (Recodificação)
	MVV_FATOR 1	X	X			X					X		

Com o objetivo de reduzir os dados obtidos pelo teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, procedemos, agora, a uma análise mais refinada com a aplicação do

teste denominado Árvores de Decisão¹¹ tendo em conta o impacto das variáveis independentes¹² sobre as variáveis dependentes.

Para identificar e analisar o impacto da liderança na cultura organizacional escolar recorreremos ao algoritmo CART, *Classification and Regression Trees*, algoritmo de reconhecimento de segmentos homogêneos nos dados, criando árvores de decisão binárias (Pestana e Gageiro, 2009).

Desta forma, ao submetermos a variável dependente correspondente ao primeiro fator extraído aquando da análise fatorial (Nó 0) – *A ação do diretor quanto à gestão dos recursos humanos e políticas educativas* (MMV_FATOR1) – observamos que foi projetada uma árvore com 4 nós, 3 dos quais terminais, distribuídos por dois níveis de profundidade (cf. Figura 38).

De acordo com a Figura 38, constatamos que as estatísticas do nó raiz (Nó 0) confirmam os valores já enunciados anteriormente (cf. Quadro 113) a propósito da média (4,680) e do desvio-padrão (0,957) da variável MMV_FATOR 1. Das treze variáveis independentes que o modelo fez interagir com a variável MMV_FATOR 1, a variável independente que emerge no primeiro nível de profundidade é a variável *Unidade Orgânica*. No segundo nível, emerge a variável *Evolução do Grau de Satisfação Profissional*.

A variável independente que mais diferencia as escolas quanto ao MMV_Fator 1 é a tipologia de *Unidade Orgânica*, segmentando-se a amostra em dois grupos

¹¹ As árvores de decisão são uma técnica utilizada para explorar, identificar e clarificar estruturas complexas (Pestana e Gageiro, 2009) suscetíveis de identificar relações que possibilitam a classificação em grupos e a enunciação de regras para prever novos casos. Caracterizam-se pelo tipo de representação: uma estrutura hierárquica que traduz uma árvore invertida que se desenvolve da raiz para as folhas. A árvore é formada pelo nó inicial ou nó raiz (Nó 0) que corporiza a amostra e identifica as categorias da variável de resposta em termos estatísticos. A partição dos níveis da árvore desenvolve-se por ordem decrescente da importância das variáveis na explicação de γ . A variável mais significativa revela a primeira partição da amostra sendo depois avaliada a possibilidade de subdivisão de cada uma das suas categorias noutras variáveis explicativas. Na verdade, a obtenção de divisões sucessivas dos dados de modo a permitir definir grupos homogêneos relativamente à variável dependente constitui o principal objetivo destes algoritmos. No caso de não se registar continuidade, diz-se que esse nó é terminal e termina o crescimento do ramo. No caso de continuação, a árvore volta a ramificar-se até que as novas variáveis não acrescentem informação relevante à variável de resposta, obtendo-se, então, um nó terminal. Nos nós terminais, as probabilidades condicionadas assumem o seu valor máximo. No fim, os resultados obtidos na árvore de decisão exibem um conjunto de grupos explicados por uma ou mais variáveis exógenas que diferem umas das outras na explicação de γ . Cada grupo representa uma sucessão de acontecimentos condicionados pelos anteriores, medidos através de probabilidades condicionadas.

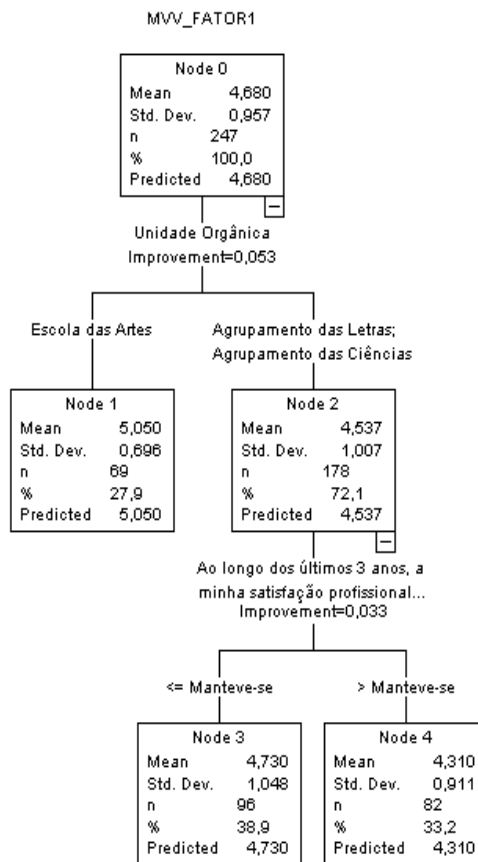
Em suma, uma árvore de decisão pode definir-se como uma estrutura de dados recursivamente definida com nós folha, que indicam uma classe, ou nós de decisão que contêm um teste sobre o valor de um atributo. É um método de classificação supervisionado, onde uma variável dependente é explicada à custa de n variáveis independentes medidas em qualquer escala.

¹² Para além das variáveis independentes a que temos vindo a fazer referência, usámos, também, no teste das Árvores de Decisão as variáveis *Grau de Motivação*, *Evolução do Grau de Motivação*, *Evolução do Grau de Satisfação Profissional*.

separados. Por um lado, a escola não agrupada e, por outro lado, os agrupamentos de escolas. Na verdade, a *Escola das Artes*, com uma média de 5,050 e um desvio-padrão de 0,696 (Nó 1) assume um posicionamento significativamente diferente do *Agrupamento das Letras* e do *Agrupamento das Ciências*, resultado de um *improvement* de 0,053 (Nó 2), com uma média de 4,537 e um desvio-padrão de 1,007. A tipologia de unidade orgânica – escola não agrupada e agrupamento de escolas – marca significativamente o posicionamento dos docentes quanto à ação do diretor na medida em que os docentes da *Escola das Artes* graduam a ação do respetivo diretor de modo muito favorável. É de notar que o Nó 1 é terminal.

Ao nível do segundo nível de profundidade, os Nós 3 e 4 reportam-se à variável independente *Evolução do Grau de Satisfação Profissional* com um *Improvement* de 0,033. Na verdade, a média de 4,730 obtida no Nó 3 pela variável MVV_FATOR 1 no caso dos docentes que lecionam nos agrupamentos de escolas cuja satisfação profissional aumentou ou se manteve é superior à média de 4,310 obtida no Nó 4 para os docentes cuja evolução da satisfação profissional diminuiu.

Figura 38 – A ação do diretor quanto à gestão dos recursos humanos e políticas educativas



A solução gerada pelo algoritmo CRT conduz à classificação da amostra em 3 grupos de MVV_FATOR 1 dando origem aos seguintes perfis:

- Perfil Nó 1: os docentes que lecionam na escola não agrupada apresentam uma média de 5,050 que excede em mais de 0,513 a média dos docentes que lecionam nos agrupamentos de escolas;

- Perfil Nó 3: Com uma média de 4,730 na variável MVV_FATOR 1, este nó é composto pelos docentes dos agrupamentos de escolas cuja evolução do grau de motivação se manteve ou aumentou.

- Perfil Nó 4: No conjunto dos nós terminais, o Nó 4 regista a média de MVV_FATOR 1 mais baixa (4,310). Neste grupo estão os docentes cuja evolução do grau de satisfação profissional diminuiu nos últimos três anos.

Em síntese, a solução CRT segmenta a amostra pela tipologia de unidade orgânica e pela evolução da satisfação profissional dos docentes.

- Comunicação do diretor face à missão, visão e valores

Depois de termos destacado alguns dados que nos pareceram relevantes a propósito da primeira categoria extraída aquando da análise fatorial, passamos de seguida a apresentar a distribuição das respostas dadas pelos docentes aos itens do questionário na dimensão – *Comunicação do diretor face à missão, visão e valores*, com um nível de consistência interna de 0,929 (valor standardizado). Desta categoria fazem parte 9 itens (Itens 1, 2, 4, 7, 8, 9, 13, 16 e 17) todos formulados na forma afirmativa, com uma média de 4,270 e um desvio-padrão de 0,859.

Na medida em que se encontra pressionado conjuntamente pela regulação dos resultados, o diretor torna-se, em última instância, responsável pela implementação eficiente e partilhada com a comunidade educativa do Projeto Educativo conjugada com seu Plano de Intervenção. Sendo a partilha encarada enquanto técnica de gestão de afetos e não tanto como um processo resultante da participação democrática dos atores

escolas enquadradas pelas respetivas esferas de ação (Torres, 2011c), a comunicação efetuada pelo diretor assume um papel altamente relevante no estímulo do compromisso dos docentes.

Efetivamente, os itens desta categoria obtiveram respostas quase sempre concordantes numa escala de 1 a 6 pontos, com médias consideradas entre os 4,51, para o item 9, com um desvio-padrão de 1,062 e os 3,63, obtidos pelo item 16, com um desvio-padrão de 1,453. Na verdade, apenas o item 16 obteve uma média mais baixa de 3,63. O Quadro 117 espelha as respostas dos docentes que graduaram as afirmações propostas de acordo com a sua opinião face à atuação do líder das respetivas unidades orgânicas no que respeita à comunicação face à missão, visão e valores estabelecidos.

Na medida em que esta categoria é constituída por um elevado número de itens, optámos por apresentá-los em grupo de acordo com as relações intrínsecas que estabelecem entre si.

O primeiro grupo, constituído por 5 itens (itens 1, 2, 4, 7 e 8) configura, essencialmente, o uso da comunicação e do diálogo como plataforma para fazer chegar aos docentes a missão, a visão e os valores que o diretor traçou para a unidade orgânica.

Todos os itens recebem médias positivas entre os 4,50 e os 4,07 deixando antever as pontuações favoráveis atribuídas aos respetivos diretores. As pontuações oscilam maioritariamente entre as posições *Concordo bastante* e *Concordo razoavelmente*.

A conjugação destes dados permite-nos perceber que a comunicação entre líderes e seguidores se processa sem grandes margens de ruído para a maior parte dos docentes. Desta forma, os diretores terão, certamente, a sua tarefa de fomentar o compromisso e o envolvimento dos docentes mais facilitada.

Atendendo a que o grau de motivação nos últimos três anos se manteve para 48,6% dos docentes e desceu para 44,9% dos docentes (cf. Quadro 110), a mensagem veiculada pelos diretores pode representar um estímulo para o corpo docente na medida em que o contributo individual de cada um converge, em última análise, para o desenvolvimento da organização escolar.

O segundo grupo, constituído por 4 itens (itens 9, 13, 16 e 17), configura, basicamente, uma atitude mais diretiva e unidirecional do líder que comunica com os docentes fornecendo-lhe indicações concretas sobre o que fazer para alcançar os interesses gerais da organização.

Na medida em que o diretor pretende envolver os docentes no desenvolvimento organizacional, fomentar a partilha e estimular participação e o compromisso dos docentes na conquista da missão delineada, a comunicação deve pautar-se por um registo entusiástico criando a ideia que o contributo de cada um é imprescindível e por este facto o comportamento do item 9 é um pouco diferenciado dos restantes. A maioria dos docentes pontua a atuação do diretor posicionando-se no grau *Concordo bastante*, atingindo o item a média de 4,51 com um desvio-padrão de 1,062. Este grau de concordância dos respondentes leva-nos a crer que os docentes reconhecem que os diretores acreditam no Plano de Intervenção que traçaram para a organização escolar e que procuram com veemência transmitir a missão, a visão e os valores traçados em articulação com o Projeto Educativo.

Os restantes itens atingem médias mais baixas, inclusivamente o item 16 não ultrapassa os 3,63 de média com um desvio-padrão de 1,453. Para além disso, as pontuações tendem a estender-se mais no corredor da escala, permitindo-nos pensar que os docentes rejeitam, de certa forma, que a governação dos diretores seja pautada por uma dimensão mais autoritária orientada por uma postura mais rígida logo menos flexível perante a aplicação da missão, visão e valores equacionados. Na verdade, ao diluírem as pontuações pelo corredor da escala, os docentes parecem rejeitar que a figura do respetivo diretor possa ter poder de manipular a partilha e o comprometimento enquanto ferramenta gestionária.

Para além disso, muitas vezes a inviolabilidade das escolhas e da ações que os docentes adotam nas aulas sobre o que ensinam e a forma como ensinam, impede – por norma – qualquer supervisão educativa por parte do diretor. Com efeito, o “efeito-diretor” é, habitualmente, um efeito indireto e mediado: não é o diretor que trabalha nas aulas, todavia, pode contribuir para a construção e desenvolvimento das condições e do contexto para que se trabalhe bem nela (Bolívar, 2012).

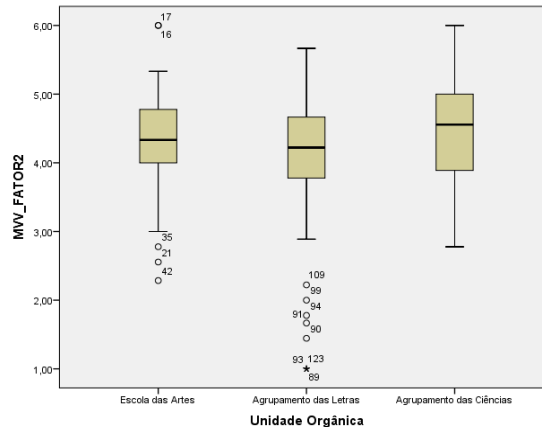
Quadro 117 – Comunicação do diretor face à missão, visão e valores

Comunicação do diretor face à missão, visão e valores	Mean	Valid Percent						Mean	Std. Deviation
	4,269	Não concordo nada	Concordo pouco	Concordo	Concordo razoavelmente	Concordo bastante	Concordo em absoluto		
	Std. Deviation								
	0,859								
Item 1		2,4	2,8	11,3	26,3	45,7	11,3	4,44	1,080
Item 2		2,4	2,0	13,0	32,4	40,5	9,7	4,36	1,049
Item 4		1,6	5,7	18,6	36,0	34,4	3,6	4,07	1,024
Item 7		1,6	3,3	11,8	26,8	39,8	16,7	4,50	1,102
Item 8		2,0	2,0	10,1	33,2	40,5	12,1	4,45	1,030
Item 9		2,0	2,0	11,8	24,1	46,5	13,5	4,51	1,062
Item 13		1,6	3,7	14,6	35,8	37,0	7,3	4,25	1,022
Item 16		12,2	12,6	11,8	33,7	22,4	7,3	3,63	1,453
Item 17		2,4	1,6	14,7	38,8	36,3	6,1	4,23	0,995

Para avaliar se a variável *Unidade Orgânica* influenciou significativamente o grau de concordância dos respondentes a propósito do fator que se refere à comunicação do diretor face à missão, visão e valores – variável medida numa escala de 6 pontos: 1 – não concordo nada, a 6 – concordo em absoluto – recorreu-se, também, ao teste não paramétrico de Kruskal-Wallis. Neste caso, as hipóteses que se pretendem testar são: H_0 : as distribuições da variável *Unidade Orgânica* são iguais em tendência central; e H_a : existe pelo menos uma unidade orgânica que difere em tendência central.

Com efeito, a unidade orgânica teve um efeito estatisticamente significativo sobre o grau de concordância dos docentes no que respeita à comunicação do diretor face à missão, visão e valores na medida em que $n = 247$; $\chi^2_{kw} = 7,371$; $df = 2$; $p = 0,025$. Como o valor do teste 7,371 tem associado um nível de significância 0,025, valor inferior a 0,05, pelo que se rejeita H_0 , podemos concluir que a atribuição das pontuações, assinalando o grau de concordância dos docentes das três unidades orgânicas sobre a comunicação do diretor face à missão, visão e valores, é diferente entre as três unidades orgânicas.

Gráfico 9 – Unidade Orgânica

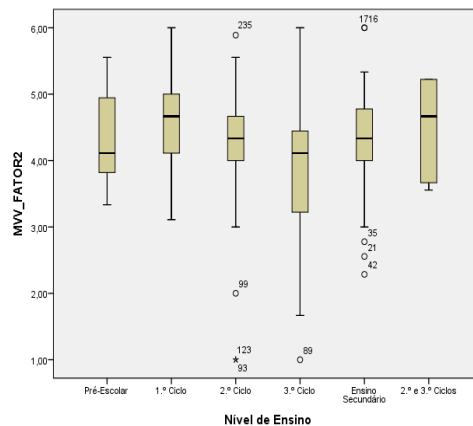


De acordo com o Gráfico 9, o *Agrupamento das Letras* apresenta uma distribuição da concordância dos docentes significativamente diferente no que respeita à comunicação do diretor face à missão, visão e valores (*Mean Rank* de 108,73). A distribuição das outras duas unidades é bastante mais semelhante entre si. O *Agrupamento das Letras* apresenta também um maior número de *outliers*.

Para avaliar se a variável *Nível de Ensino* influenciou significativamente o grau de concordância dos respondentes a propósito da comunicação do diretor face à missão, visão e valores – variável medida numa escala de 6 pontos: 1 – não concordo nada, a 6 – concordo em absoluto – voltámos a recorrer ao teste de Kruskal-Wallis. Neste caso, as hipóteses que se pretendem testar são: H_0 : As distribuições da variável *Nível de Ensino* são iguais em tendência central; e H_a : existe pelo menos um nível de ensino que difere em tendência central.

Com efeito, a variável *Nível de Ensino* teve um efeito estatisticamente significativo sobre o grau de concordância dos docentes no que respeita à comunicação do diretor face à missão, visão e valores na medida em que $n = 244$; $\chi^2_{kw} = 14,799$; $df = 5$; $p = 0,011$. Como o valor do teste 14,799 tem associado um nível de significância 0,011, valor inferior a 0,05, pelo que se rejeita H_0 , podemos concluir que a atribuição das pontuações, assinalando o grau de concordância dos docentes que lecionam nos vários ciclos de ensino sobre a comunicação do diretor face à missão, visão e valores, é diferente.

Gráfico 10 – Nível de Ensino



De acordo com o Gráfico 10, o 1.º Ciclo (*Mean Rank* de 147,27) e o 3.º Ciclo (*Mean Rank* de 92,34) apresentam uma distribuição da concordância significativamente diferente no que respeita à comunicação do diretor face à missão, visão e valores. Os restantes ciclos apresentam distribuições mais aproximadas entre si.

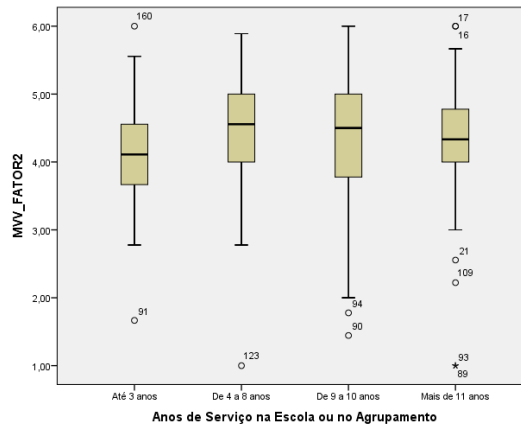
Como já havia acontecido anteriormente, voltámos a averiguar se outras variáveis influenciavam significativamente o comportamento dos respondentes face à postura do líder quanto à comunicação da missão, visão e valores usando, de novo, o Teste de Kruskal-Wallis. Porém, no caso das variáveis *Idade*, *Sexo*, *Habilitações Académicas*, *Departamento Curricular*, *Situação Profissional*, *Anos de Serviço* e *Local de Trabalho*, estas não se mostraram estatisticamente significativas e a hipótese nula é sempre de aceitar visto que as distribuições das respostas coincidem nos vários grupos em tendência central (cf. Apêndice 9).

Vejamos, agora, como se comporta a variável *Anos de Serviço na Unidade Orgânica* quando submetida ao mesmo tipo de teste e com as mesmas condições de aplicação. Neste caso, as hipóteses que se pretendem testar são: H_0 : As distribuições da variável anos de serviço na respetiva unidade orgânica são iguais em tendência central; e H_a : existe pelo menos uma faixa de número de anos de serviço na unidade orgânica que difere em tendência central.

Na verdade, a variável *Tempo de Serviço na Unidade Orgânica* teve um efeito estatisticamente significativo sobre o grau de concordância dos docentes no que respeita à comunicação do diretor face à missão, visão e valores na medida em que $n = 241$; $\chi^2_{kw} = 10,503$; $df = 3$; $p = 0,015$. Como o valor do teste 10,503 tem associado um nível de significância 0,015, valor inferior a 0,05, pelo que se rejeita H_0 , podemos concluir que a

atribuição das pontuações, assinalando o grau de concordância dos docentes que lecionam há mais ou menos anos de serviço na respetiva unidade orgânica no que respeita à comunicação do diretor face à missão, visão e valores, é diferente.

Gráfico 11 – Tempo de Serviço na UO



De acordo com o Gráfico 11, o grupo que leciona entre os 4 e os 8 anos na respetiva unidade orgânica (*Mean Rank* de 139,17) apresenta uma distribuição da concordância significativamente diferente no que respeita à comunicação do diretor face à missão, visão e valores.

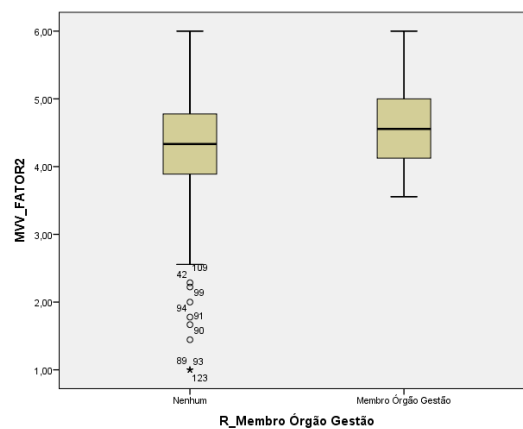
Vejamos, agora, como se comporta a variável *Membro de Órgãos de Gestão e Supervisão Pedagógica* quando submetida ao Teste de Kruskal-Wallis. Neste caso, as hipóteses que se pretendem testar são: H_0 : as distribuições da variável membro de órgãos de gestão e supervisão pedagógica são iguais em tendência central; e H_a : existe pelo menos um conjunto de docentes membros de um determinado tipo de órgão de gestão e supervisão pedagógica que difere em tendência central.

Na verdade, a variável *Membro de Órgãos de Gestão e Supervisão Pedagógica* não teve um efeito estatisticamente significativo sobre o grau de concordância dos docentes no que respeita à comunicação do diretor face à missão, visão e valores na medida em que $n = 247$; $\chi^2_{kw} = 5,411$; $df = 3$; $p = 0,144$. Como o valor do teste 5,411 tem associado um nível de significância 0,144, valor superior a 0,05, pelo que se aceita a H_0 , podemos concluir que a atribuição das pontuações, assinalando o grau de concordância dos docentes que ocupam ou não cargos de gestão e supervisão pedagógica perante a comunicação do diretor face à missão, visão e valores, não é diferente.

Atendendo ao impacto da valência da variável nas dinâmicas organizacionais, ensaiámos uma recodificação da categoria usando, para o efeito, apenas dois eixos: ser membro de um órgão de gestão e não pertencer a estes órgãos de governação da escola. Neste caso, as hipóteses que se pretendem testar são: H_0 : as distribuições da variável membros de órgãos de gestão são iguais em tendência central à dos docentes que não fazem parte deste grupo; e H_a : as distribuições da pontuação dos docentes que são membros de órgãos de gestão diferem em tendência central dos restantes.

Desta feita, a variável recodificada *Membro de Órgãos de Gestão* teve um efeito estatisticamente significativo sobre o grau de concordância dos docentes no que respeita à comunicação do diretor face à missão, visão e valores na medida em que $n = 247$; $\chi^2_{kw} = 3,922$; $df = 1$; $p = 0,048$. Como o valor do teste 3,922 tem associado um nível de significância 0,048, valor inferior a 0,05, pelo que se rejeita a H_0 , podemos concluir que a atribuição das pontuações, assinalando que o grau de concordância dos docentes que ocupam cargos de gestão perante a comunicação do diretor face à missão, visão e valores, é diferente.

Gráfico 12 – Membro de órgãos de gestão (variável recodificada)



De acordo com o Gráfico 12, os docentes que ocupam cargos de gestão (*Mean Rank* de 150,21) e os docentes que não ocupam cargos em órgãos de gestão (*Mean Rank* de 120,92) apresentam uma distribuição da concordância significativamente diferente no que respeita à comunicação do diretor face à missão, visão e valores (cf. Apêndice 9).

Na verdade, quando confrontados com a presente categoria, os docentes apresentam um posicionamento estatisticamente significativo se atendermos às variáveis *Unidade Orgânica*, *Nível de Ensino*, *Anos de Serviço na Unidade Orgânica* e *Membro*

de *Órgãos de Gestão*. Com efeito, os docentes que lecionam no *Agrupamento das Ciências*, os docentes que lecionam no 1.º Ciclo, os docentes que lecionam nas respetivas unidades orgânicas entre os 4 e os 8 anos e os docentes que são membros de órgão de gestão pontuam mais favoravelmente a ação do diretor quanto à comunicação do diretor face à missão, visão e valores (cf. Quadro 118).

Quadro 118 – Comunicação do diretor face à missão, visão e valores

VARIÁVEIS INDEPENDENTES	Unidade Orgânica																
	Idade																
	Sexo																
	Habilitações Académicas																
	Nível de ensino																
	Departamento Curricular																
	Situação Profissional																
	Anos Serviço																
	Anos Serviço (Recodificação)																
	Anos Serviço UO																
	Local Trabalho																
	Órgão Gestão Supervisão Pedagógica																
	Órgão Gestão (Recodificação)																
VARIÁVEIS DEPENDENTES																	
MVV_FATOR 2	X				X					X							X

Com o objetivo de reduzir os dados obtidos pelo teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, procedemos, agora, a uma análise mais refinada com a aplicação do teste denominado Árvores de Decisão tendo em conta o impacto das variáveis independentes sobre as variáveis dependentes.

Assim, ao submetermos a variável dependente correspondente ao segundo fator extraído aquando da análise fatorial (Nó 0) – *Comunicação do diretor face à missão, visão e valores* (MVV_FATOR 2) – observamos que foi projetada uma árvore com 4 nós, 3 dos quais terminais, distribuídos por dois níveis de profundidade (cf. Figura 39).

De acordo com a Figura 39, constatamos que as estatísticas do nó raiz (Nó 0) confirmam os valores já enunciados anteriormente (cf. Quadro 115) a propósito da média (4,270) e do desvio-padrão (0,859) da variável MMV_FATOR 2. Das treze variáveis independentes que o modelo fez interagir com a variável MMV_FATOR 2, a variável independente que emerge no primeiro nível de profundidade é a variável *Unidade Orgânica*. No segundo nível, emerge a variável *Evolução do Grau de Satisfação Profissional*.

A variável independente que mais diferencia as escolas quanto ao MVV_FATOR 2 volta a ser a *Unidade Orgânica*, segmentando-se a amostra em dois grupos separados. Por um lado, o *Agrupamento das Letras* e por outro lado, o *Agrupamento das Ciências* e a *Escola das Artes*. Na verdade, *Escola das Artes* e o

Agrupamento das Ciências, com uma média de 4,403 e um desvio-padrão de 0,737 (Nó 1) assumem um posicionamento significativamente diferente do *Agrupamento das Letras*, resultado de um *improvement* de 0,031 (Nó 2), com uma média de 4,038 e um desvio-padrão de 1,001. A tipologia de unidade orgânica não serve cabalmente, neste caso, para explicar significativamente o posicionamento dos docentes quanto à *Comunicação do diretor face à missão, visão e valores*. Porém, o teste ao isolar o *Agrupamento das Letras* deixa perceber que os docentes não se posicionam tão favoravelmente como os outros perante a comunicação que o seu diretor estabelece face à missão, visão e valores estabelecidos no Projeto de Intervenção. O Nó 1 é terminal.

Ao nível do segundo nível de profundidade, os Nós 3 e 4 reportam-se à variável independente *Evolução do Grau da Satisfação Profissional* com um *improvement* de 0,013. Na verdade, a média de 4,572 obtida no Nó 3 pela variável MVV_FATOR 2 no caso dos docentes que lecionam na *Escola das Artes* e no *Agrupamento das Ciências* cuja satisfação profissional aumentou ou se manteve é superior à média de 4,273 obtida no Nó 4 para os docentes cuja evolução da satisfação profissional diminuiu.

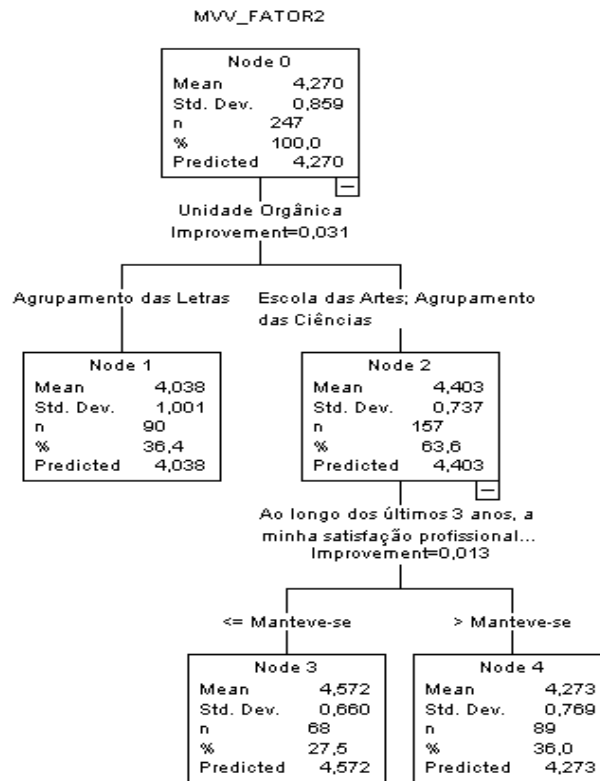
A solução gerada pelo algoritmo CRT conduz à classificação da amostra em 3 grupos de MVV_FATOR 2 dando origem aos seguintes perfis:

- Perfil Nó 1: os docentes que lecionam no *Agrupamento das Letras* apresentam uma média de 4,038 que é inferior em 0,365 à média dos docentes que lecionam nas outras unidades;

- Perfil Nó 3: Com uma média de 4,572 na variável MVV_FATOR 2, este nó é composto pelos docentes da *Escola das Artes* e do *Agrupamento das Ciências* cuja evolução do grau de motivação se manteve ou aumentou.

- Perfil Nó 4: No conjunto dos nós terminais, o Nó 4 regista a média de MVV_FATOR 2 mais baixa (4,273). Neste grupo estão os docentes da *Escola das Artes* e do *Agrupamento das Ciências* cujo grau de satisfação profissional diminuiu nos últimos três anos.

Figura 39 – Comunicação do diretor face à missão, visão e valores



Em síntese, a solução CRT segmenta a amostra pela unidade orgânica (embora a tipologia não seja agora relevante) e pelo grau de evolução do grau da satisfação profissional dos docentes.

- A ação do diretor quanto à organização escolar

Após termos posto em evidência alguns dados que julgámos mais importantes a propósito da segunda categoria extraída aquando da análise fatorial, passamos de seguida a apresentar a distribuição das respostas dadas pelos docentes aos itens do questionário na terceira categoria extraída – *A ação do diretor quanto à organização escolar* –, com um nível de consistência interna de 0,698 (valor standardizado). Ainda que esta categoria seja composta por três itens com uma média de 4,172 e um desvio-

padrão de 0,796 (Itens 5, 6 e 19), optámos por apresentá-los em grupo de acordo com as relações intrínsecas que estabelecem entre si.

Efetivamente, dois dos três itens desta categoria obtiveram respostas concordantes numa escala de 1 a 6 pontos, com médias consideradas entre os 4,51, para o item 6, com um desvio-padrão de 0,811 e os 4,34 com um desvio-padrão de 0,957 para o item 5. Nesta categoria, o item 19 apresenta a média mais baixa de 3,67 com um desvio-padrão de 1,258. O Quadro 119 espelha as respostas dos docentes que graduaram as afirmações propostas de acordo com a sua opinião face à atuação do líder das respetivas unidades orgânicas no que respeita à ação do diretor quanto à organização escolar.

O primeiro grupo, constituído por 2 itens (itens 5 e 6) configura, essencialmente, os pressupostos de uma liderança pedagógica ao fazerem notar o “efeito-diretor”. A posição dos docentes respondentes é clara tendo em vista as pontuações atribuídas à ação do respetivo líder visto que, em qualquer dos itens, a maioria das respostas recaiu no grau *Concordo bastante*, posição favorável ao diretor. As médias atingidas pelos itens de 4,34 e 4,51 deixam perceber que os docentes se posicionam favoravelmente perante a ação do líder.

As estratégias que o diretor fizer implementar exigirão dele um conhecimento profundo não só ao nível dos recursos físicos mas também ao nível dos recursos humanos, nomeadamente, das competências mas também do envolvimento dos docentes em todo o processo.

O segundo grupo, constituído pelo item 19, configura, basicamente, uma visão (des)burocrática da organização escolar.

Neste item, a distribuição das pontuações volta a espalhar-se pelo corredor da escala, evidenciando que esta ação do líder causa alguma perturbação e indecisão nos respondentes. As tarefas burocráticas parecem ter tomado conta do ensino e é comum ouvir as reações dos docentes contra os papéis e a burocracia que os impede de se dedicarem à sala de aula com mais tempo e criatividade. Com uma média baixa de 3,67 e um desvio-padrão de 1,258, o item deixa perceber o descontentamento dos docentes face à burocracia que, no seu entender, abunda no sistema educativo, sem que os diretores os consigam libertar dessas tarefas.

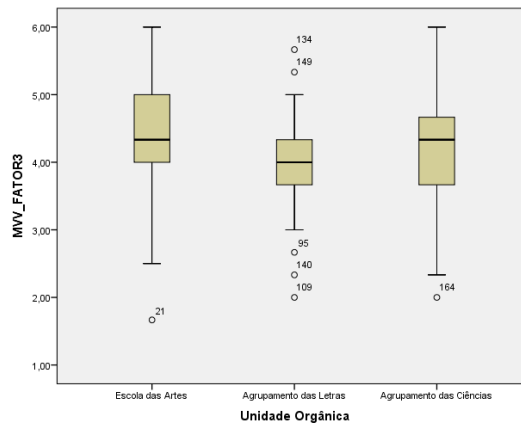
Quadro 119 – A ação do diretor quanto à organização escolar

A ação do diretor quanto à organização escolar	Mean	Valid Percent						Mean	Std. Deviation
	4,172	Não concordo nada	Concordo pouco	Concordo	Concordo razoavelmente	Concordo bastante	Concordo em absoluto		
	Std. deviation								
	0,796								
Item 5		0,4	2,9	15,8	32,0	41,5	7,5	4,34	0,957
Item 6			2,0	7,7	34,0	49,8	6,5	4,51	0,811
Item 19		4,5	14,7	24,9	26,1	24,9	4,9	3,67	1,258

Para avaliar se a variável *Unidade Orgânica* influenciou significativamente o grau de concordância dos respondentes a propósito do fator que se refere à ação do diretor quanto à organização – variável medida numa escala de 6 pontos: 1 – não concordo nada, a 6 – concordo em absoluto – recorreu-se, também, ao teste não paramétrico de Kruskal-Wallis. Neste caso, as hipóteses que se pretendem testar são: H_0 : as distribuições das pontuações obtidas pela variável *Unidade Orgânica* são iguais em tendência central; e H_a : existe pelo menos uma unidade orgânica que difere em tendência central.

Com efeito, a unidade orgânica teve um efeito estatisticamente significativo sobre o grau de concordância dos docentes no que respeita à ação do diretor quanto à organização escolar na medida em que $n = 247$; $\chi^2_{kw} = 9,553$; $df = 2$; $p = 0,008$. Como o valor do teste 9,553 tem associado um nível de significância 0,008, valor inferior a 0,05, pelo que se rejeita H_0 , podemos concluir que a atribuição das pontuações, assinalando o grau de concordância dos docentes das três unidades orgânicas sobre a ação do diretor quanto à organização, é diferente entre as três unidades orgânicas.

Gráfico 13 – Unidade Orgânica

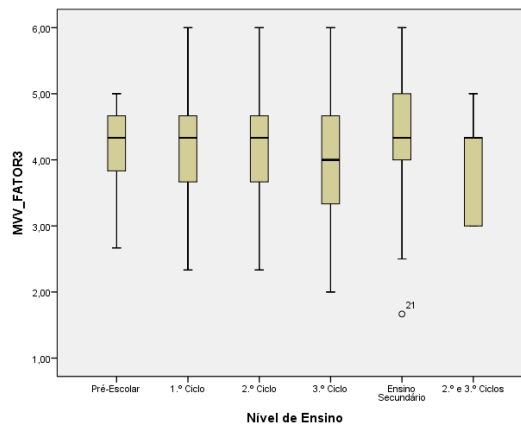


De acordo com o Gráfico 13, o *Agrupamento das Letras* volta a apresentar uma distribuição da concordância dos docentes significativamente diferente no que respeita à ação do diretor quanto à organização escolar (*Mean Rank* de 108,82) se compararmos com os valores obtidos pela *Escola das Artes* (*Mean Rank* de 143,83). O *Agrupamento das Letras* que apresenta um maior número de *outliers*.

Para avaliar se a variável *Nível de Ensino* influenciou significativamente o grau de concordância dos respondentes a propósito da ação do diretor quanto à organização escolar – variável medida numa escala de 6 pontos: 1 – não concordo nada, a 6 – concordo em absoluto – voltámos a recorrer ao teste de Kruskal-Wallis. Neste caso, as hipóteses que se pretendem testar são: H_0 : as distribuições da variável nível de ensino são iguais em tendência central; e H_a : existe pelo menos um nível de ensino que difere em tendência central.

Com efeito, a variável *Nível de Ensino* teve um efeito estatisticamente significativo sobre o grau de concordância dos docentes no que respeita à ação do diretor quanto à organização escolar na medida em que $n = 244$; $\chi^2_{kw} = 11,171$; $df = 5$; $p = 0,048$. Como o valor do teste 11,171 tem associado um nível de significância 0,048, valor inferior a 0,05, pelo que se rejeita H_0 , podemos concluir que a atribuição das pontuações, assinalando o grau de concordância dos docentes que lecionam nos vários ciclos de ensino sobre a ação do diretor quanto à organização escolar, é diferente.

Gráfico 14 – Nível de ensino

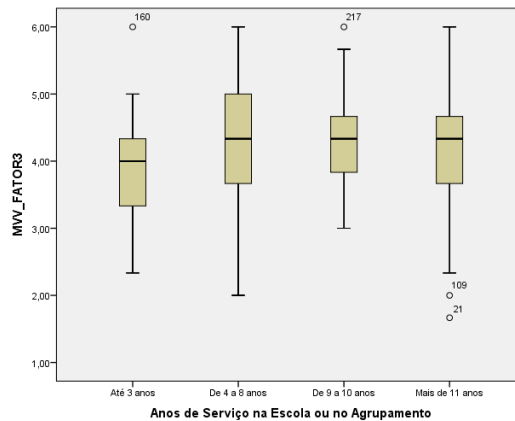


De acordo com o Gráfico 14, o 3.º Ciclo (*Mean Rank* de 95,99) e o Ensino Secundário (*Mean Rank* de 141,20) apresentam uma distribuição da concordância significativamente diferente no que respeita à ação do diretor quanto à organização escolar. Os restantes ciclos apresentam distribuições mais aproximadas entre si.

Vejamos, agora, como se comporta a variável *Anos de Serviço na Unidade Orgânica* quando submetida ao mesmo tipo de teste e com as mesmas condições de aplicação. Neste caso, as hipóteses que se pretendem testar são: H_0 : as distribuições da variável anos de serviço na respetiva unidade orgânica são iguais em tendência central; e H_a : existe pelo menos uma faixa de número de anos de serviço na unidade orgânica que difere em tendência central.

Na verdade, a variável *Tempo de Serviço na Unidade Orgânica* teve um efeito estatisticamente significativo sobre o grau de concordância dos docentes no que respeita à ação do diretor quanto à organização escolar na medida em que $n = 241$; $\chi^2_{kw} = 9,120$; $df = 3$; $p = 0,028$. Como o valor do teste 9,120 tem associado um nível de significância 0,028, valor inferior a 0,05, pelo que se rejeita H_0 , podemos concluir que a atribuição das pontuações, assinalando o grau de concordância dos docentes que lecionam há mais ou menos anos de serviço na respetiva unidade orgânica no que respeita à ação do diretor quanto à organização escolar, é diferente.

Gráfico 15 – Tempo de Serviço na UO



De acordo com o Gráfico 15, o grupo que leciona até 3 anos na respetiva unidade orgânica (*Mean Rank* de 98,99) apresenta uma distribuição da concordância significativamente diferente no que respeita à ação do diretor quanto à organização escolar.

Vejamos, agora, como se comporta a variável *Membro de Órgãos de Gestão e Supervisão Pedagógica* quando submetida ao Teste de Kruskal-Wallis usando as mesmas condições de aplicação. Neste caso, as hipóteses que se pretendem testar são: H_0 : as distribuições da variável membro de órgãos de gestão e supervisão pedagógica são iguais em tendência central; e H_a : existe pelo menos um conjunto de docentes membros de um determinado tipo de órgão de gestão e supervisão pedagógica que difere em tendência central.

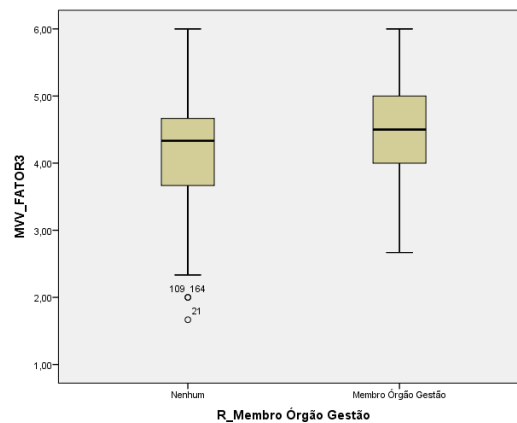
Na verdade, a variável *Membro de Órgãos de Gestão e Supervisão Pedagógica* não teve um efeito estatisticamente significativo sobre o grau de concordância dos docentes no que respeita à ação do diretor quanto à organização escolar na medida em que $n = 247$; $\chi^2_{kw} = 6,848$; $df = 3$; $p = 0,077$. Como o valor do teste 6,848 tem associado um nível de significância 0,077, valor superior a 0,05, pelo que se aceita a H_0 , podemos concluir que a atribuição das pontuações, assinalando o grau de concordância dos docentes que ocupam cargos de gestão e supervisão pedagógica perante a ação do diretor quanto à organização escolar, não é diferente.

Atendendo ao impacto da valência da variável nas dinâmicas organizacionais, voltámos, como em casos anteriores, a ensaiar a sua recodificação usando, para o efeito, apenas dois eixos: ser membro de um órgão de gestão e não pertencer a estes órgãos de governação da escola. Neste caso, as hipóteses que se pretendem testar são: H_0 : a distribuição das pontuações dos docentes membros de órgãos de gestão é igual em

tendência central à dos docentes que não fazem parte deste grupo; e H_a : a distribuição da pontuação dos docentes que são membros de órgãos de gestão difere em tendência central dos restantes.

Desta feita, a variável recodificada *Membro de Órgãos de Gestão* teve um efeito estatisticamente significativo sobre o grau de concordância dos docentes no que respeita à ação do diretor quanto à organização escolar na medida em que $n = 247$; $\chi^2_{kw} = 4,737$; $df = 1$; $p = 0,030$. Como o valor do teste 4,737 tem associado um nível de significância 0,030, valor inferior a 0,05, pelo que se rejeita a H_0 , podemos concluir que a atribuição das pontuações, assinalando que o grau de concordância dos docentes que ocupam cargos de gestão perante a ação do diretor quanto à organização escolar, é diferente.

Gráfico 16 – Membro de Órgãos de Gestão (variável recodificada)



De acordo com o Gráfico 16, os docentes que ocupam cargos de gestão (*Mean Rank* de 152,58) e os docentes que não ocupam estes cargos em órgãos de gestão (*Mean Rank* de 120,64) apresentam uma distribuição da concordância significativamente diferente no que respeita à ação do diretor quanto à organização escolar (cf. Apêndice 9).

Como já havia acontecido anteriormente, voltámos a averiguar se outras variáveis influenciavam significativamente o comportamento dos respondentes face à ação do líder quanto à organização escolar usando, de novo, o Teste de Kruskal-Wallis.

Porém, no caso das variáveis *Idade*, *Sexo*, *Habilitações Académicas*, *Departamento Curricular*, *Situação Profissional*, *Anos de Serviço* e *Local de Trabalho*, estas não se mostraram estatisticamente significativas e a hipótese nula é sempre de aceitar visto que as distribuições das respostas coincidem nos vários grupos em tendência central (cf. Apêndice 9).

Quando confrontados com a presente categoria, os docentes apresentam um posicionamento estatisticamente significativo se atendermos às variáveis *Unidade Orgânica*, *Nível de Ensino*, *Anos de Serviço na Unidade Orgânica* e *Membro de Órgãos de Gestão*. Com efeito, os docentes que lecionam na *Escola das Artes*, os docentes que lecionam no ensino secundário, os docentes que lecionam nas respetivas unidades orgânicas entre os 4 e os 8 anos e os docentes que são membros dos órgãos de gestão pontuam mais favoravelmente a ação do diretor quanto à organização escolar (cf. Quadro 120).

Quadro 120 – A ação do diretor quanto à organização escolar

VARIÁVEIS INDEPENDENTES	Unidade Orgânica	Idade	Sexo	Habilitações Académicas	Nível de ensino	Departamento Curricular	Situação Profissional	Anos Serviço	Anos Serviço (Recodificação)	Anos Serviço UO	Local Trabalho	Órgão Gestão Supervisão Pedagógica	Órgão Gestão (Recodificação)
VARIÁVEIS DEPENDENTES													
MVV_FATOR 3	X				X					X			X

Com o objetivo de reduzir os dados obtidos pelo teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, voltámos a proceder a uma análise mais refinada com a aplicação do teste denominado Árvores de Decisão tendo em conta o impacto das variáveis independentes sobre as variáveis dependentes.

Ao submetermos a variável dependente correspondente ao terceiro fator extraído aquando da análise fatorial (Nó 0) – *Ação diretor quanto à organização escolar* – (MVV_FATOR 3) – observamos que nenhuma variável independente emergiu como significativa (cf. Figura 40). Este facto pode, eventualmente, ser explicado pelo fator em causa estar relacionado com a competência técnica do diretor e não tanto com o seu *modus faciendi*.

Figura 40 – Ação do diretor quanto à organização escolar

MVV_FATOR3

Node 0	
Mean	4,172
Std. Dev.	0,798
n	247
%	100,0
Predicted	4,172

1.3.2. O compromisso com a organização escolar

Passamos, de seguida, à apresentação da distribuição das respostas aos itens do questionário respeitantes ao Subgrupo B (*O compromisso com a organização escolar*), de acordo com as categorias encontradas na análise fatorial.

- O papel do diretor enquanto negociador de compromissos em prol dos resultados

A primeira categoria extraída – *O papel do diretor enquanto negociador de compromissos em prol dos resultados* – com um nível de consistência interna de 0,955 (valor estandardizado), é constituída pelos itens 2, 4, 5, 6, 14, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25 e 26. De um modo global, esta categoria obteve no conjunto dos itens uma média positiva de 4,251 e um desvio-padrão de 0,845 (cf. Quadro 121).

Na verdade, dos 15 itens desta categoria apenas 12 obtiveram respostas superiores a 4 numa escala de 1 a 6 pontos. O item 25 apresentou a média mais alta com 4,52 e um desvio-padrão 1,041. O item 26 obteve a média mais baixa com 3,91 com um desvio-padrão de 1,268. Na medida em que esta categoria é constituída por um elevado número de itens, optámos por apresentá-los em grupo de acordo com as relações intrínsecas que estabelecem entre si.

O primeiro grupo de itens (itens 2, 4, 5 e 6) configura, basicamente, a ação estratégica do líder enquanto responsável pela implementação do Projeto Educativo na área dos resultados escolares de excelência. Todas as ações são suscetíveis de serem entendidas enquanto técnicas de gestão de afetos de modo a alcançar a missão, a visão e os valores delineados (Torres, 2011c). O reforço do sentido de missão, o estabelecimento de metas, o apelo ao empenho e ao compromisso na consecução das metas e a valorização dos esforços representam as etapas da ação estratégica do diretor das quais terá ele próprio de prestar contas, internamente, ao Conselho Geral e, externamente, à Inspeção-Geral da Educação e Ciência.

As médias positivas obtidas pelos itens em análise (de 4,39 a 4,49) – em resultado da maioria dos docentes terem assinalado maioritariamente o grau *Concordo bastante* – deixam antever a anuência dos respondentes relativamente ao modo como os diretores executam o seu papel de negociadores de compromissos em prol dos resultados escolares.

O segundo grupo de itens (itens 14, 16, 17, 19, 20 e 21) configura, basicamente, a perspetiva do diretor perante a mudança e a inovação, quando proposta por sua iniciativa ou por iniciativa dos docentes ou pela tutela.

Com efeito, este grupo de itens apresenta uma média ligeiramente inferior aos restantes situada entre os 3,96 e os 4,28. Os itens 19 e 21 apresentam médias de 3,96 e 3,98, respetivamente, deixando antever um maior descontentamento dos docentes sempre que as suas propostas não são incorporadas ou o rompimento com práticas anteriores consideradas desajustadas não são assumidas.

As reações perante a mudança são amplamente conhecidas e debatidas pelo mundo educativo sendo de considerar que a posição dos respondentes ao questionário traduz, provavelmente, a apreensão dos docentes perante esta temática.

O último grupo de itens (itens 22, 23, 24, 25 e 26) configura, basicamente, a ação do diretor na regulação da avaliação e do desempenho dos docentes e alunos.

De um modo geral, os docentes inquiridos distribuem maioritariamente as suas respostas entre o *Concordo razoavelmente* e o *Concordo bastante*. Com efeito, este grupo de itens regista uma média situada entre os 3,91 e os 4,52. O item 26, ao apresentar uma média de 3,91, permite-nos a perceção de que os docentes não apreciam a regulação da avaliação por parte do diretor na medida em que consideram esse ato uma intromissão na esfera pedagógica.

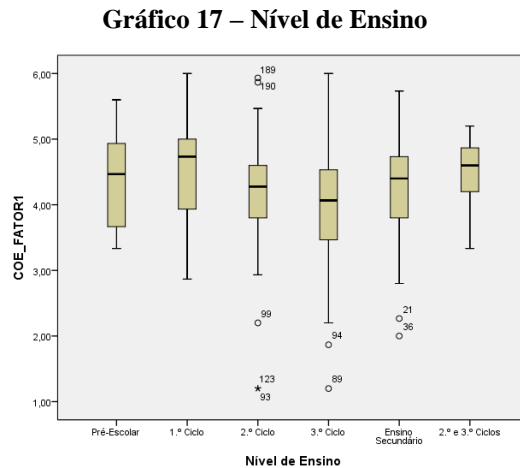
Quadro 121 – O papel do diretor enquanto negociador de compromissos em prol dos resultados

O papel do diretor enquanto negociador de compromissos em prol dos resultados	Mean	Valid Percent						Mean	Std. Deviation
	4,251	Não concordo nada	Concordo pouco	Concordo	Concordo razoavelmente	Concordo bastante	Concordo em absoluto		
	Std. Deviation								
	0,845								
Item 2		0,4	3,2	14,2	30,4	39,7	12,1	4,42	1,009
Item 4		1,2	4,0	12,5	31,9	37,9	12,5	4,39	1,062
Item 5		1,2	3,2	11,7	25,0	47,2	11,7	4,49	1,030
Item 6		2,0	2,4	13,4	26,7	42,1	13,4	4,45	1,084
Item 14		1,6	8,1	13,7	39,5	29,8	7,3	4,10	1,090
Item 16		1,6	4,4	13,3	34,7	37,1	8,9	4,28	1,053
Item 17		3,3	4,5	21,6	31,0	35,1	4,5	4,04	1,106
Item 19		1,6	6,1	20,7	39,4	28,5	3,7	3,98	1,016
Item 20		1,6	4,1	17,1	32,9	37,8	6,5	4,21	1,039
Item 21		4,9	6,1	20,6	29,6	34,4	4,5	3,96	1,189
Item 22		2,0	2,8	15,7	33,5	35,9	10,1	4,29	1,066
Item 23		1,6	4,4	10,9	27,0	41,9	14,1	4,46	1,101
Item 24		1,6	5,3	13,4	36,4	33,2	10,1	4,25	1,082
Item 25		1,2	3,6	8,5	30,2	41,5	14,9	4,52	1,041
Item 26		6,1	7,4	19,3	31,1	29,1	7,0	3,91	1,268

Para avaliar se a variável *Nível de Ensino* influenciou significativamente o grau de concordância dos respondentes a propósito do papel do diretor enquanto negociador de compromissos em prol dos resultados – variável medida numa escala de 6 pontos: 1 – não concordo nada, a 6 – concordo em absoluto – voltámos a recorrer ao teste de Kruskal-Wallis. Neste caso, as hipóteses que se pretendem testar são: H_0 : as distribuições da variável nível de ensino são iguais em tendência central; e H_a : existe pelo menos um nível de ensino que difere em tendência central.

Com efeito, a variável *Nível de Ensino* teve um efeito estatisticamente significativo sobre o grau de concordância dos docentes no que respeita ao papel do diretor enquanto negociador em prol dos resultados na medida em que $n = 245$; $\chi^2_{kw} =$

14,378; $df = 5$; $\rho = 0,013$. Como o valor do teste 14,378 tem associado um nível de significância 0,013, valor inferior a 0,05, pelo que se rejeita H_0 , podemos concluir que a atribuição das pontuações, assinalando o grau de concordância dos docentes que lecionam nos vários ciclos de ensino sobre o papel do diretor enquanto negociador em prol dos resultados, é diferente.

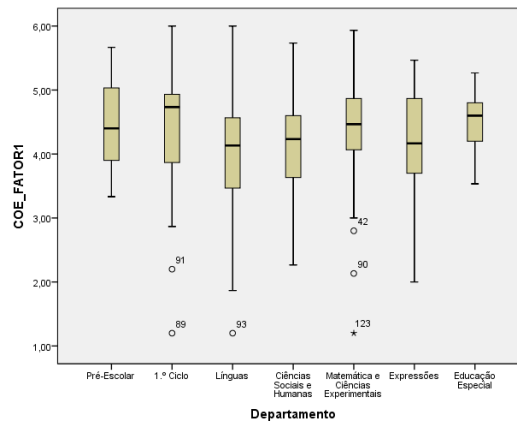


De acordo com o Gráfico 17, o 3.º Ciclo (*Mean Rank* de 95,07) e o 1.º Ciclo (*Mean Rank* de 147,98) apresentam uma distribuição da concordância significativamente diferente no que respeita ao papel do diretor enquanto negociador em prol dos resultados. Os restantes ciclos apresentam-se uma distribuição mais aproximada entre si.

Vejamos, agora, como se comporta a variável *Departamento Curricular* quando submetida ao mesmo tipo de teste e com as mesmas condições de aplicação. Neste caso, as hipóteses que se pretendem testar são: H_0 : as distribuições da variável departamento curricular são iguais em tendência central; e H_a : existe pelo menos um departamento curricular que difere em tendência central.

Na verdade, a variável *Departamento Curricular* teve um efeito estatisticamente significativo sobre o grau de concordância dos docentes no que respeita ao papel do diretor enquanto negociador de compromissos em prol dos resultados na medida em que $n = 248$; $\chi^2_{kw} = 12,773$; $df = 6$; $\rho = 0,047$. Como o valor do teste 12,773 tem associado um nível de significância 0,047, valor inferior a 0,05, pelo que se rejeita H_0 , podemos concluir que a atribuição das pontuações, assinalando o grau de concordância dos docentes que lecionam em determinados departamentos curriculares no que respeita ao papel do diretor enquanto negociador de compromissos em prol dos resultados, é diferente.

Gráfico 18 – Departamento Curricular

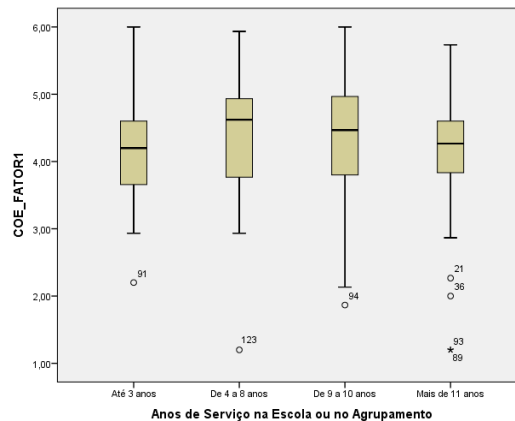


De acordo com o Gráfico 18, o Departamento de Línguas (*Mean Rank* de 100,73) e o Departamento de 1.º Ciclo (*Mean Rank* de 141,59) apresentam uma distribuição da concordância significativamente diferente no que respeita ao papel do diretor enquanto negociador de compromissos em prol dos resultados.

Vejamos, agora, como se comporta a variável *Anos de Serviço na Unidade Orgânica* quando submetida ao mesmo tipo de teste e com as mesmas condições de aplicação. Neste caso, as hipóteses que se pretendem testar são: H_0 : as distribuições da variável anos de serviço na respetiva unidade orgânica são iguais em tendência central; e H_a : existe pelo menos uma faixa de número de anos de serviço na unidade orgânica que difere em tendência central.

Na verdade, a variável *Tempo de Serviço na Unidade Orgânica* teve um efeito estatisticamente significativo sobre o grau de concordância dos docentes no que respeita ao papel do diretor enquanto negociador de compromissos em prol dos resultados na medida em que $n = 242$; $\chi^2_{kw} = 7,908$; $df = 3$; $p = 0,048$. Como o valor do teste 7,908 tem associado um nível de significância 0,048, valor inferior a 0,05, pelo que se rejeita H_0 , podemos concluir que a atribuição das pontuações, assinalando o grau de concordância dos docentes que lecionam há mais ou menos anos de serviço na respetiva unidade orgânica no que respeita ao papel do diretor enquanto negociador de compromissos em prol dos resultados, é diferente.

Gráfico 19 – Tempo de Serviço na UO



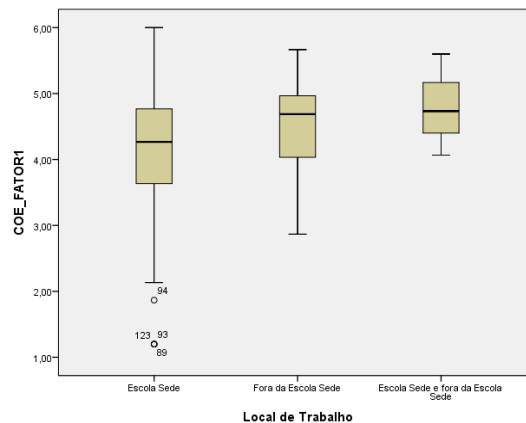
De acordo com o Gráfico 19, o grupo que leciona até 3 anos na respectiva unidade orgânica (*Mean Rank* de 107,36) apresenta uma distribuição da concordância significativamente diferente no que respeita ao papel do diretor enquanto negociador de compromissos em prol dos resultados.

Vejamos, agora, como se comporta a variável *Local de Trabalho*¹³ quando submetida ao mesmo tipo de teste e com as mesmas condições de aplicação. Neste caso, as hipóteses que se pretendem testar são: H_0 : as distribuições da variável *Local de Trabalho* são iguais em tendência central; e H_a : existe pelo menos um local de trabalho que difere em tendência central.

Na verdade, a variável *Local de Trabalho* teve um efeito estatisticamente significativo sobre o grau de concordância dos docentes no que respeita ao papel do diretor enquanto negociador de compromissos em prol dos resultados na medida em que $n = 179$; $\chi^2_{kw} = 7,969$; $df = 2$; $p = 0,019$. Como o valor do teste 7,969 tem associado um nível de significância 0,019, valor inferior a 0,05, pelo que se rejeita H_0 , podemos concluir que a atribuição das pontuações, assinalando o grau de concordância dos docentes que lecionam na ou fora da escola sede no que respeita ao papel do diretor enquanto negociador de compromissos em prol dos resultados, é diferente.

¹³ Relembramos que esta variável foi considerada apenas para os docentes que lecionam nos agrupamentos de escolas na medida em que esta dualidade não se aplica à escola não agrupada. Doravante, aplicar-se-á sempre o mesmo princípio.

Gráfico 20 – Local de trabalho



De acordo com o Gráfico 20, o grupo que leciona na escola sede (*Mean Rank* de 83,55) apresenta uma distribuição da concordância significativamente diferente dos docentes que lecionam fora da escola sede¹⁴ (*Mean Rank* de 107,27) no que respeita ao papel do diretor enquanto negociador de compromissos em prol dos resultados.

Vejamos, agora, como se comporta a variável *Membro de Órgãos de Gestão e Supervisão Pedagógica* quando submetida ao Teste de Kruskal-Wallis usando as mesmas condições de aplicação. Neste caso, as hipóteses que se pretendem testar são: H_0 : As distribuições da variável membro de órgãos de gestão e supervisão pedagógica são iguais em tendência central; e H_a : existe pelo menos um conjunto de docentes membros de um determinado tipo de órgão de gestão e supervisão pedagógica que difere em tendência central.

Na verdade, a variável *Membro de Órgãos de Gestão e Supervisão Pedagógica* não teve um efeito estatisticamente significativo sobre o grau de concordância dos docentes no que respeita ao papel do diretor enquanto negociador de compromissos em prol dos resultados na medida em que $n = 248$; $\chi^2_{kw} = 5,888$; $df = 3$; $\rho = 0,177$. Como o valor do teste 5,888 tem associado um nível de significância 0,117, valor superior a 0,05, pelo que se aceita a H_0 , podemos concluir que a atribuição das pontuações, assinalando o grau de concordância dos docentes que ocupam ou não cargos de gestão e supervisão pedagógica perante a ação do diretor papel do diretor enquanto negociador de compromissos em prol dos resultados, não é diferente.

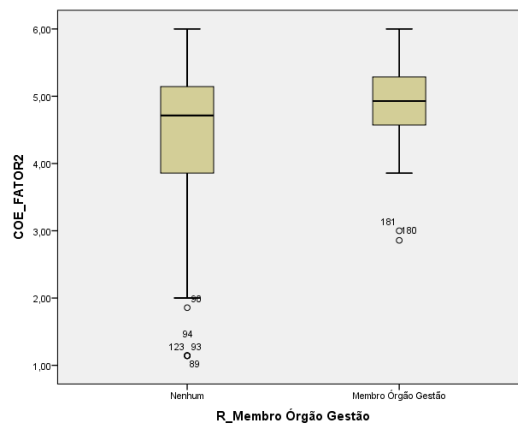
Todavia, atendendo ao impacto da valência da variável nas dinâmicas organizacionais, voltámos a ensaiar a sua recodificação usando, para o efeito, apenas

¹⁴ O número de docentes que lecionam em ambos locais é pouco expressivo.

dois eixos: ser membro de um órgão de gestão e não pertencer a estes órgãos de governação da escola. Neste caso, as hipóteses que se pretendem testar são: H_0 : a distribuição das pontuações dos docentes membros de órgãos de gestão é igual em tendência central à dos docentes que não fazem parte deste grupo; e H_a : a distribuição da pontuação dos docentes que são membros de órgãos de gestão difere em tendência central dos restantes.

Desta feita, a variável recodificada *Membro de Órgãos de Gestão* teve um efeito estatisticamente significativo sobre o grau de concordância dos docentes no que respeita ao papel do diretor enquanto negociador de compromissos em prol dos resultados na medida em que $n = 248$; $\chi^2_{kw} = 5,737$; $df = 1$; $p = 0,017$. Como o valor do teste 5,737 tem associado um nível de significância 0,017, valor inferior a 0,05, pelo que se rejeita a H_0 , podemos concluir que a atribuição das pontuações, assinalando que o grau de concordância dos docentes que ocupam cargos de gestão perante o papel do diretor enquanto negociador de compromissos em prol dos resultados, é diferente.

Gráfico 21 – Membro Órgão de Gestão (variável recodificada)



De acordo com o Gráfico 21, os docentes que ocupam cargos de gestão (*Mean Rank* de 156,37) e os docentes que não ocupam cargos em órgãos de gestão (*Mean Rank* de 120,77) apresentam uma distribuição da concordância significativamente diferente no que respeita ao papel do diretor enquanto negociador em prol dos resultados (cf. Apêndice 9).

Como já havia acontecido anteriormente, voltámos a averiguar se outras variáveis influenciavam significativamente o comportamento dos respondentes face à ação do líder quanto à organização escolar usando, de novo, o Teste de Kruskal-Wallis. Porém, no caso das variáveis *Unidade Orgânica*, *Idade*, *Sexo*, *Habilitações*

Académicas, Situação Profissional e Anos de Serviço, estas não se mostraram estatisticamente significativas e a hipótese nula é sempre de aceitar visto que as distribuições das respostas coincidem nos vários grupos em tendência central (cf. Apêndice 9).

Na verdade, quando confrontados com a presente categoria, os docentes apresentam um posicionamento estatisticamente significativo se atendermos às variáveis *Nível de Ensino, Departamento Curricular, Anos de Serviço na Unidade Orgânica, Local de Trabalho e Membro de Órgãos de Gestão*. Com efeito, os docentes que lecionam no 1.º Ciclo do Ensino Básico, os docentes que lecionam no Departamento Curricular do 1.º Ciclo, os docentes que lecionam nas respetivas unidades orgânicas entre os 4 e os 8 anos, os docentes que lecionam fora da escola sede e os docentes membros e órgãos de gestão pontuam mais favoravelmente o ação do diretor enquanto negociador de compromissos em prol dos resultados (cf. Quadro 122).

Quadro 122 – O papel do diretor enquanto negociador de compromissos em prol dos resultados

VARIÁVEIS INDEPENDENTES													
	Unidade Orgânica	Idade	Sexo	Habilitações Académicas	Nível de ensino	Departamento Curricular	Situação Profissional	Anos Serviço	Anos Serviço (Recodificação)	Anos Serviço UO	Local Trabalho	Órgão Gestão Supervisão Pedagógica	Órgão Gestão (Recodificação)
VARIÁVEIS DEPENDENTES													
COE_FATOR 1					X	X				X	X		X

Com o objetivo de reduzir os dados obtidos pelo teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, voltámos a proceder a uma análise mais refinada com a aplicação do teste denominado Árvores de Decisão tendo em conta o impacto das variáveis independentes sobre as variáveis dependentes.

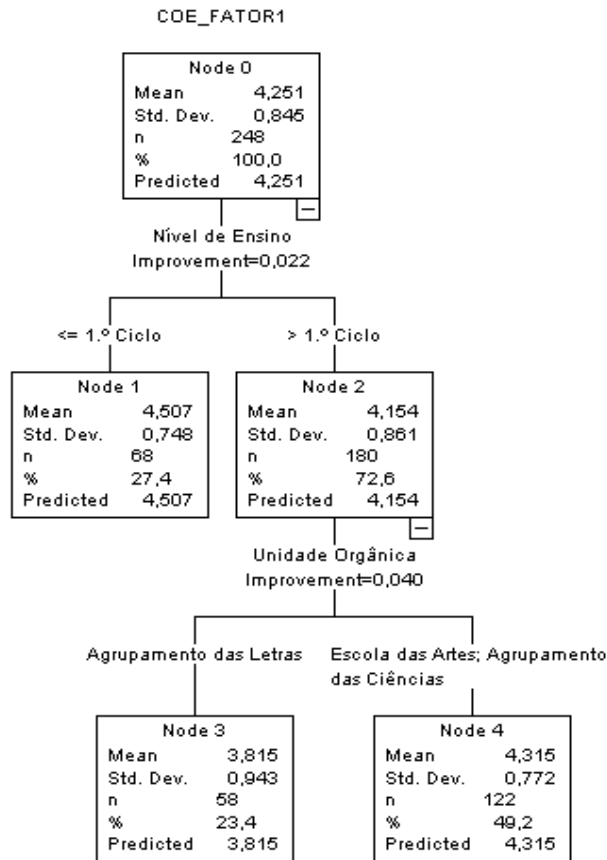
Desta forma, ao submetermos a variável dependente correspondente ao primeiro fator extraído aquando da análise fatorial (Nó 0) – *O papel do diretor enquanto negociador de compromissos em prol dos resultados* (COE_FATOR 1) – observamos que foi projetada uma árvore com 4 nós, 3 dos quais terminais, distribuídos por dois níveis de profundidade (cf. Figura 41).

De acordo com a Figura 41, constatamos que as estatísticas do nó da raiz (Nó 0) confirmam os valores já apresentados anteriormente (Quadro 120) a propósito da média (4,251) e do desvio-padrão (0,845) da variável dependente COE_FATOR 1. Das treze variáveis independentes que o modelo fez interagir com a variável COE_FATOR 1, a variável independente que emerge no primeiro nível de profundidade é a variável *Ciclo de Ensino*. No segundo nível, emerge a variável *Unidade Orgânica*.

A variável independente que mais diferencia as escolas quanto ao COE_FATOR 1 é pela primeira vez o *Ciclo de Ensino*, segmentando-se a amostra em dois grupos separados. Na verdade, o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo de escolaridade, com uma média de 4,507 e um desvio-padrão de 0,748 (Nó 1) assumem um posicionamento significativamente diferente dos restantes ciclos de ensino, resultado de um *improvement* de 0,022 (Nó 2), com uma média de 4,154 e um desvio-padrão de 0,861. Na verdade, os resultados escolares são inexpressivos no caso do Pré-escolar e pouco significativos no 1.º ciclo por comparação com a pressão exercida sobre os restantes ciclos, facto que pode explicar o posicionamento dos docentes no que respeita à apreciação da variável. É de notar que o Nó 1 é terminal.

Ao nível do segundo nó de profundidade, os Nós 3 e 4 reportam-se à variável independente *Unidade Orgânica* com um *improvement* de 0,040. Na verdade, a média de 3,815 obtida no Nó 3 pela variável COE_FATOR 1 no caso dos docentes que lecionam no *Agrupamento das Letras* é bastante inferior à média de 4,315 obtida no Nó 4 para os docentes que lecionam no *Agrupamento das Ciências* e na *Escola das Artes*. A variável *Unidade Orgânica* apresenta um impacto significativo no posicionamento dos docentes na medida em que os docentes que lecionam no *Agrupamento das Letras* são os que menos concordam com a ação do diretor no que respeita ao papel deste enquanto negociador de compromissos em prol dos resultados. O *Agrupamento das Letras* volta a isolar-se novamente evidenciando traços distintivos em relação às restantes unidades orgânicas.

Figura 41 – O papel do diretor enquanto negociador de compromissos em prol dos resultados



A solução gerada pelo algoritmo CRT conduz à classificação da amostra em 3 grupos de COE_FATOR 1 dando origem aos seguintes perfis:

- Perfil Nó 1: Os docentes que lecionam no Pré-escolar e no 1.º ciclo do Ensino Básico apresentam uma média de 4,507 que excede em 0,353 a média dos docentes que lecionam nos outros ciclos de ensino;

- Perfil Nó 3: No conjunto dos nós terminais, o Nó 3 regista a média de COE_FATOR 1 mais baixa (3,815). Este nó é composto pelos docentes de 2. e 3.º ciclos do *Agrupamento das Letras*.

- Perfil Nó 4: Os docentes que lecionam nos 2.º, 3.º Ciclos e Ensino Secundário na *Escola das Artes* e no *Agrupamento das Ciências* apresentam uma média de 4,315, a qual excede em 0,5 a média dos docentes que lecionam no *Agrupamento das Letras*.

Em síntese, a solução CRT segmenta a amostra pelo ciclo de ensino e pela unidade orgânica, separando novamente o *Agrupamento das Letras* das restantes unidades.

- A liderança colegial do diretor

Com uma dimensão inferior, a segunda categoria extraída – *A liderança colegial do diretor* – com um nível de consistência interna de 0,924 (valor estandardizado), é constituída pelos itens 1, 3, 9, 10, 11, 12, e 13. De um modo global, esta categoria obteve no conjunto dos itens uma média de 4,508 e um desvio-padrão de 0,945 (cf. Quadro 123).

Na verdade, dos 7 itens desta categoria todos obtiveram respostas concordantes numa escala de 1 a 6 pontos. O item 3, redigido na forma negativa, apresentou a média mais alta com 5,02 e um desvio-padrão 1,240. O item 13 obteve a média mais baixa com 4,33 com um desvio-padrão de 1,140. Por uma questão de coerência, optámos também, por agrupar os itens que compõem esta categoria de acordo com as ideias definidas.

O primeiro grupo de itens (itens 1, 3, 10, 11 e 13) configura, basicamente, a ação do diretor que assume uma liderança colegial ao promover a tomada conjunta de decisões, o compromisso e o envolvimento dos docentes na obtenção de resultados escolares de excelência.

Este grupo de itens apresenta uma média situada entre os 5,02 e os 4,33 e deixa antever o grau de concordância dos docentes perante a postura do respetivo diretor que pratica, por sua iniciativa, uma liderança de tipo colegial.

O segundo grupo de itens (itens 9 e 12) apresenta uma configuração semelhante ao grupo anterior, diferindo, apenas, na direcionalidade das ações. Neste caso, há a salientar a boa receptividade do líder perante a participação e iniciativa dos docentes em apostar no desenvolvimento organizacional.

Os dois itens apresentam um comportamento bastante semelhante quer no que toca à distribuição das pontuações quer no que respeita à média obtida por ambos: 4,43 para o item 9 e 4,47 para o item 12.

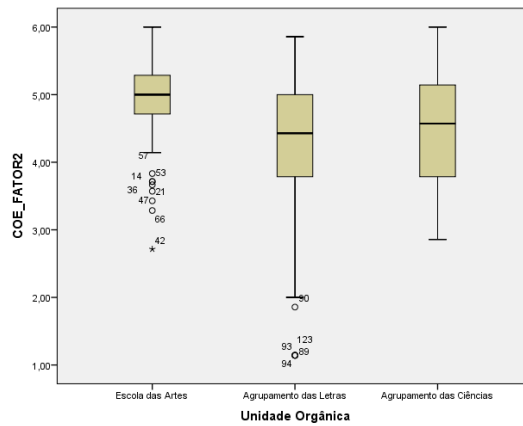
Quadro 123 – A liderança colegial do diretor

A liderança colegial do diretor	Mean	Valid Percent						Mean	Std. Deviation
	4,508	Não concordo nada	Concordo pouco	Concordo	Concordo razoavelmente	Concordo bastante	Concordo em absoluto		
	Std. Deviation								
	0,945								
Item 1		2,0	4,0	12,1	21,9	48,2	11,7	4,45	1,103
Item 3		0,8	5,7	6,9	12,6	25,2	48,8	5,02	1,240
Item 9		3,6	2,8	10,1	27,9	41,3	14,2	4,43	1,159
Item 10		1,6	5,3	12,1	26,3	40,5	14,2	4,41	1,133
Item 11		2,0	4,4	15,3	20,2	41,5	16,5	4,44	1,182
Item 12		1,6	3,2	10,9	27,4	44,4	12,5	4,47	1,053
Item 13		1,6	5,7	15,4	24,0	41,9	11,4	4,33	1,140

Para avaliar se a variável *Unidade Orgânica* influenciou significativamente o grau de concordância dos respondentes a propósito da liderança colegial do diretor variável medida numa escala de 6 pontos: 1 – não concordo nada, a 6 – concordo em absoluto – voltámos a recorrer ao teste de Kruskal-Wallis. Neste caso, as hipóteses que se pretendem testar são: H_0 : as distribuições da variável unidade orgânica são iguais em tendência central; e H_a : existe pelo menos uma unidade orgânica que difere em tendência central.

Com efeito, a variável *Unidade Orgânica* teve um efeito estatisticamente significativo sobre o grau de concordância dos docentes no que respeita à liderança colegial do diretor na medida em que $n = 248$; $\chi^2_{kw} = 15,742$; $df = 2$; $\rho = 0,000$. Como o valor do teste 15,742 tem associado um nível de significância 0,00, valor inferior a 0,05, pelo que se rejeita H_0 , podemos concluir que a atribuição das pontuações, assinalando o grau de concordância dos docentes que lecionam nas três unidades orgânicas sobre a liderança colegial do diretor, é diferente.

Gráfico 22 – Unidade Orgânica

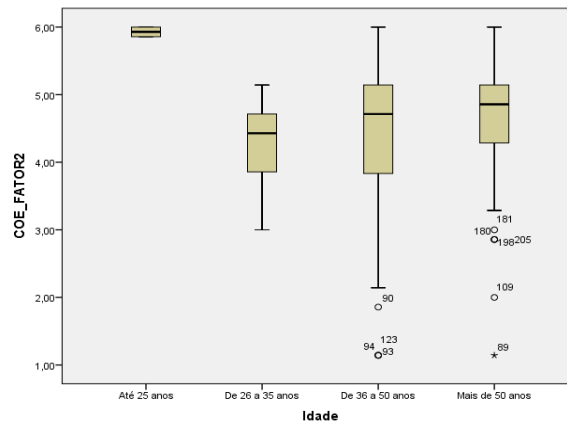


De acordo com o Gráfico 22, o *Agrupamento das Letras* volta a apresentar uma distribuição da concordância dos docentes significativamente diferente no que respeita à liderança colegial do diretor (*Mean Rank* de 109,27) se compararmos com os valores obtidos pela *Escola das Artes* (*Mean Rank* de 152,93). Desta feita, a *Escola das Artes* apresenta um mais significativo de *outliers*.

Para avaliar se a variável *Idade* influenciou significativamente o grau de concordância dos respondentes a propósito da liderança colegial do diretor – variável medida numa escala de 6 pontos: 1 – não concordo nada, a 6 – concordo em absoluto – voltámos a recorrer ao teste de Kruskal-Wallis. Neste caso, as hipóteses que se pretendem testar são: H_0 : as distribuições da variável idade são iguais em tendência central; e H_a : existe pelo menos uma faixa etária que difere em tendência central.

Com efeito, a variável *Idade* teve um efeito estatisticamente significativo sobre o grau de concordância dos docentes no que respeita à liderança colegial do diretor na medida em que $n = 248$; $\chi^2_{kw} = 11,966$; $df = 3$; $p = 0,008$. Como o valor do teste 11,966 tem associado um nível de significância 0,008, valor inferior a 0,05, pelo que se rejeita H_0 , podemos concluir que a atribuição das pontuações, assinalando o grau de concordância dos docentes que se incluem em determinada faixa etária sobre a liderança colegial do diretor, é diferente.

Gráfico 23 – Idade

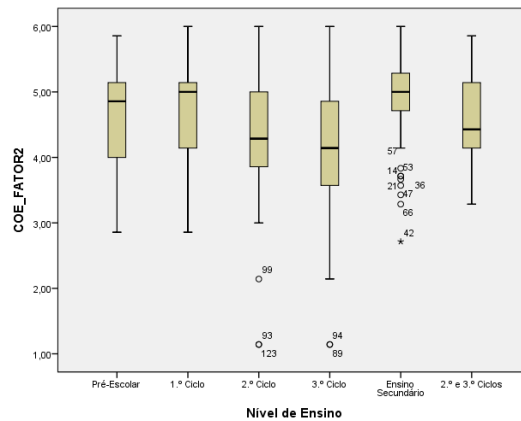


De acordo com o Gráfico 23, os docentes que ocupam a faixa etária até 25 anos (*Mean Rank* de 241,00) e os docentes que ocupam a faixa etária dos 26 a 35 anos (*Mean Rank* de 102,40) apresentam uma distribuição da concordância significativamente diferente no que respeita à liderança colegial do diretor (cf. Apêndice 9).

Para avaliar se a variável *Nível de Ensino* influenciou significativamente o grau de concordância dos respondentes a propósito da liderança colegial do diretor – variável medida numa escala de 6 pontos: 1 – não concordo nada, a 6 – concordo em absoluto – voltámos a recorrer ao teste de Kruskal-Wallis. Neste caso, as hipóteses que se pretendem testar são: H_0 : as distribuições da variável nível de ensino são iguais em tendência central; e H_a : existe pelo menos um nível de ensino que difere em tendência central.

Com efeito, a variável *Nível de Ensino* teve um efeito estatisticamente significativo sobre o grau de concordância dos docentes no que respeita à liderança colegial do diretor na medida em que $n = 245$; $\chi^2_{kw} = 30,137$; $df = 5$; $p = 0,000$. Como o valor do teste 31,137 tem associado um nível de significância 0,000, valor inferior a 0,05, pelo que se rejeita H_0 , podemos concluir que a atribuição das pontuações, assinalando o grau de concordância dos docentes que lecionam nos vários ciclos de ensino sobre a liderança colegial do diretor, é diferente.

Gráfico 24 – Nível de ensino

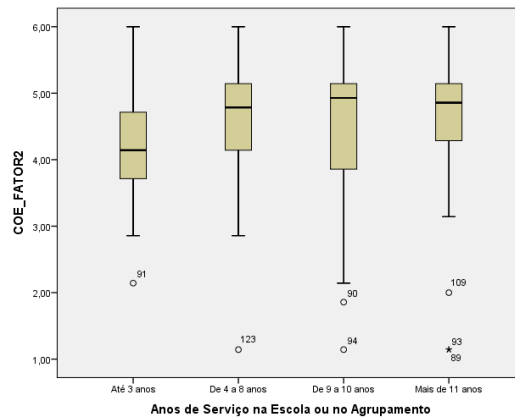


De acordo com o Gráfico 24, o 3.º Ciclo (*Mean Rank* de 86,33) e o Ensino Secundário (*Mean Rank* de 150,14) apresentam uma distribuição da concordância significativamente diferente no que respeita à liderança colegial do diretor. Os restantes ciclos apresentam uma distribuição mais aproximada entre si.

Vejamos, agora, como se comporta a variável *Anos de Serviço na Unidade Orgânica* quando submetida ao mesmo tipo de teste e com as mesmas condições de aplicação. Neste caso, as hipóteses que se pretendem testar são: H_0 : as distribuições da variável anos de serviço na respetiva unidade orgânica são iguais em tendência central; e H_a : existe pelo menos uma faixa de número de anos de serviço na unidade orgânica que difere em tendência central.

Na verdade, a variável *Tempo de Serviço na Unidade Orgânica* teve um efeito estatisticamente significativo sobre o grau de concordância dos docentes no que respeita à liderança colegial do diretor na medida em que $n = 242$; $\chi^2_{kw} = 15,190$; $df = 3$; $p = 0,002$. Como o valor do teste 15,190 tem associado um nível de significância 0,002, valor inferior a 0,05, pelo que se rejeita H_0 , podemos concluir que a atribuição das pontuações, assinalando o grau de concordância dos docentes que lecionam há mais ou menos anos de serviço na respetiva unidade orgânica no que respeita à liderança colegial do diretor, é diferente.

Gráfico 25 – Tempo de Serviço na UO

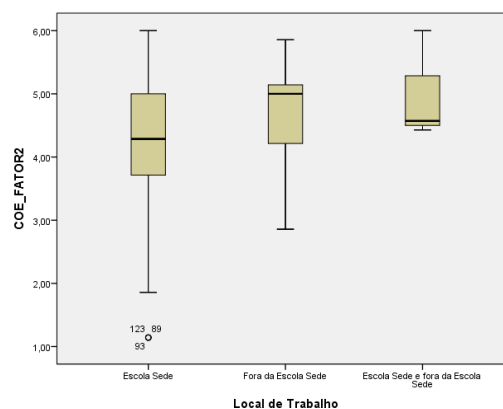


De acordo com o Gráfico 25, o grupo que leciona até 3 anos na respectiva unidade orgânica (*Mean Rank* de 92,18) apresenta uma distribuição da concordância significativamente diferente do grupo de docentes que lecionam há mais de 11 anos (*Mean Rank* de 134,25) no que respeita à liderança colegial do diretor.

Vejamos, agora, como se comporta a variável *Local de Trabalho* quando submetida ao mesmo tipo de teste e com as mesmas condições de aplicação. Neste caso, as hipóteses que se pretendem testar são: H_0 : as distribuições da variável *Local de Trabalho* são iguais em tendência central; e H_a : existe pelo menos um local de trabalho que difere em tendência central.

Na verdade, a variável *Local de Trabalho* teve um efeito estatisticamente significativo sobre o grau de concordância dos docentes no que respeita à liderança colegial do diretor medida em que $n = 179$; $\chi^2_{kw} = 9,398$; $df = 2$; $p = 0,009$. Como o valor do teste 9,398 tem associado um nível de significância 0,009, valor inferior a 0,05, pelo que se rejeita H_0 , podemos concluir que a atribuição das pontuações, assinalando o grau de concordância dos docentes que lecionam na ou fora da escola sede no que respeita à liderança colegial do diretor, é diferente.

Gráfico 26 – Local de Trabalho



De acordo com o Gráfico 26, o grupo que leciona na escola sede (*Mean Rank* de 82,96) apresenta uma distribuição da concordância significativamente diferente dos docentes que lecionam fora da escola sede (*Mean Rank* de 109,18) no que respeita à liderança colegial do diretor.

Vejamos, agora, como se comporta a variável *Membro de Órgãos de Gestão e Supervisão Pedagógica* quando submetida ao Teste de Kruskal-Wallis usando as mesmas condições de aplicação. Neste caso, as hipóteses que se pretendem testar são: H_0 : as distribuições da variável membro de órgãos de gestão e supervisão pedagógica são iguais em tendência central; e H_a : existe pelo menos um conjunto de docentes membros de um determinado tipo de órgão de gestão e supervisão pedagógica que difere em tendência central

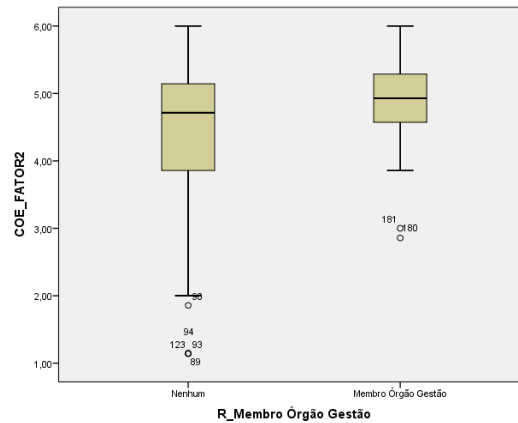
Na verdade, a variável *Membro de Órgãos de Gestão e Supervisão Pedagógica* não teve um efeito estatisticamente significativo sobre o grau de concordância dos docentes no que respeita à liderança colegial do diretor na medida em que $n = 248$; $\chi^2_{kw} = 4,646$; $df = 3$; $p = 0,200$. Como o valor do teste 4,646 tem associado um nível de significância 0,200, valor superior a 0,05, pelo que se aceita a H_0 , podemos concluir que a atribuição das pontuações, assinalando o grau de concordância dos docentes que ocupam ou não cargos de gestão e supervisão pedagógica perante a liderança colegial do diretor, não é diferente.

No entanto, atendendo à importância desta variável nas dinâmicas organizacionais, voltámos novamente a ensaiar a sua recodificação usando, para o efeito, apenas dois eixos: ser membro de um órgão de gestão e não pertencer a estes órgãos de governação da escola. Neste caso, as hipóteses que se pretendem testar são: H_0 : as distribuições da variável membros de órgãos de gestão são iguais em tendência central à dos docentes que não fazem parte deste grupo; e H_a : a distribuição da pontuação dos docentes que são membros de órgãos de gestão difere em tendência central dos restantes.

Desta feita, a variável recodificada *Membro de Órgãos de Gestão* teve um efeito estatisticamente significativo sobre o grau de concordância dos docentes no que respeita à liderança colegial do diretor na medida em que $n = 248$; $\chi^2_{kw} = 3,895$; $df = 1$; $p = 0,048$. Como o valor do teste 3,895 tem associado um nível de significância 0,048, valor inferior a 0,05, pelo que se rejeita a H_0 , podemos concluir que a atribuição das

pontuações, assinalando que o grau de concordância dos docentes que ocupam cargos de gestão perante a liderança colegial do diretor, é diferente.

Gráfico 27 – Membro de Órgãos de Gestão (variável recodificada)



De acordo com o Gráfico 27, os docentes que ocupam cargos de gestão (*Mean Rank* de 150,43) e os docentes que não ocupam cargos em órgãos de gestão (*Mean Rank* de 121,71) apresentam uma distribuição da concordância significativamente diferente no que respeita à liderança colegial do líder (cf. Apêndice 9).

Como já havia acontecido anteriormente, voltámos a averiguar se outras variáveis influenciavam significativamente o comportamento dos respondentes face à liderança colegial do diretor usando, de novo, o Teste de Kruskal-Wallis com uma probabilidade de erro de tipo I (α) de 0,05. Porém, no caso das variáveis *Sexo*, *Habilitações Académicas*, *Departamento Curricular*, *Situação Profissional* e *Anos de Serviço* estas não se mostraram estatisticamente significativas e a hipótese nula é sempre de aceitar visto que as distribuições das respostas coincidem nos vários grupos em tendência central (cf. Apêndice 9).

Na verdade, quando confrontados com a presente categoria, os docentes apresentam um posicionamento estatisticamente significativo se atendermos às variáveis *Unidade Orgânica*, *Idade*, *Nível de Ensino*, *Anos de Serviço na Unidade Orgânica*, *Local de Trabalho* e *Membro de Órgão de Gestão*. Com efeito, os docentes que lecionam na *Escola das Artes*, os docentes mais jovens, os docentes que lecionam no Ensino Secundário e os docentes que lecionam nas respetivas unidades orgânicas até 3 anos, os docentes que lecionam fora da escola sede e os docentes que são membros de órgãos de gestão pontuam mais favoravelmente a ação do diretor quanto à liderança colegial do diretor (cf. Quadro 124).

Quadro 124 – A liderança colegial do diretor

VARIÁVEIS INDEPENDENTES VARIÁVEIS DEPENDENTES	Unidade Orgânica	Idade	Sexo	Habilitações Acadêmicas	Nível de ensino	Departamento Curricular	Situação Profissional	Anos Serviço	Anos Serviço (Recodificação)	Anos Serviço UO	Local Trabalho	Órgão Gestão Supervisão Pedagógica	Órgão Gestão (Recodificação)
	COE_FATOR 2	X	X			X				X	X		X

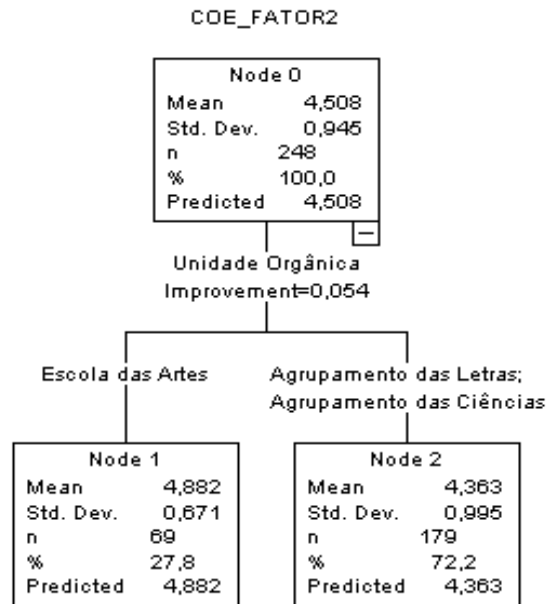
Com o objetivo de reduzir os dados obtidos pelo teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, voltámos a proceder a uma análise mais refinada com a aplicação do teste denominado Árvores de Decisão tendo em conta o impacto das variáveis independentes sobre as variáveis dependentes.

Desta forma, ao submetermos a variável dependente correspondente ao segundo fator extraído aquando da análise fatorial (Nó 0) – *A liderança colegial do diretor* (COE_FATOR 2) – observamos que foi projetada uma árvore apenas com 2 nós terminais, distribuídos obviamente num só nível (cf. Figura 42).

De acordo com a Figura 42, constatamos que as estatísticas do nó raiz (Nó 0) confirmam os valores já enunciados anteriormente (Quadro 122) a propósito da média (4,508) e do desvio-padrão (0,945) da variável COE_FATOR 2. Das treze variáveis independentes que o modelo fez interagir com a variável COE_FATOR 2, a variável independente que emerge como mais significativa é a variável *Unidade Orgânica*.

A variável independente que mais diferencia as escolas quanto ao COE_FATOR 2 volta a ser a *Unidade Orgânica*, segmentando-se a amostra em dois grupos separados: por um lado, a *Escola das Artes* e, por outro lado, o *Agrupamento das Letras* e o *Agrupamento Ciências*. Na verdade, a *Escola das Artes*, com uma média de 4,882 e um desvio-padrão de 0,671 (Nó 1) assume um posicionamento significativamente diferente dos agrupamentos de escolas, resultado de um *improvement* de 0,054 (Nó 2), com uma média de 4,363 e um desvio-padrão de 0,995. A *Escola das Artes*, a escola não agrupada, volta a evidenciar resultados mais favoráveis à ação do diretor quanto à liderança colegial.

Figura 42 – A liderança colegial do diretor



A solução gerada pelo algoritmo CRT conduz à classificação da amostra em 2 grupos de COE_FATOR 2 dando origem aos seguintes perfis:

- Perfil Nó 1: Os docentes que lecionam na *Escola das Artes*, escola não agrupada apresentam uma média de 4,882 que excede em 0,519 a média dos docentes que lecionam nos outros ciclos de ensino;

- Perfil Nó 2: No conjunto dos nós terminais, o Nó 3 regista a média de COE_FATOR 2 mais baixa (4,363). Este nó é composto pelos docentes dos agrupamentos de escolas.

Em síntese, a solução CRT segmenta a amostra apenas pela tipologia de unidade orgânica, separando novamente os agrupamentos da escola não agrupada.

- A liderança autoritária do diretor

A terceira e última categoria extraída – *A liderança autoritária do diretor* – com um nível de consistência interna de 0,729 (valor estandardizado), é constituída pelos

itens 7, 8 e 15. De um modo global, esta categoria obteve no conjunto dos itens uma média de 4,742 e um desvio-padrão de 1,172 (cf. Quadro 125).

Na verdade, dos 3 itens desta categoria, redigidos com recurso à forma negativa, todos obtiveram respostas não concordantes, numa escala de 1 a 6 pontos, afirmando os docentes que não concordavam que o respetivo líder exercesse uma liderança de cariz autoritário.

O primeiro grupo de itens (itens 7 e 8) configura, basicamente, a rejeição por parte dos docentes de um líder autoritário que governa os destinos da escola sem envolver os docentes num processo participativo. Nos dois itens, a maioria dos respondentes não identificam estas características de liderança no diretor, confirmando o que haviam assinalado em respostas anteriores.

O segundo grupo, composto apenas pelo item 15, também formulado pela negativa, configura um líder distante da comunidade, preocupado apenas com a gestão burocrática e processual da organização. Perante a afirmação, a maioria dos docentes não revê no diretor das respetivas unidades orgânicas estas características de liderança autoritária.

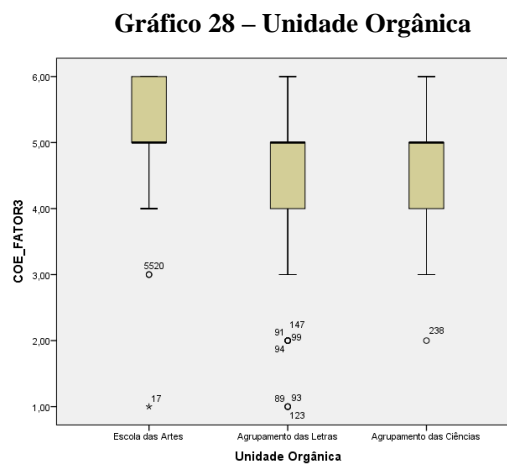
Quadro 125 – A liderança autoritária do diretor

A liderança autoritária do diretor	Mean	Valid Percent						Mean	Std. Deviation
	4,742	Não concordo nada	Concordo pouco	Concordo	Concordo	Concordo bastante	Concordo em absoluto		
	Std. Deviation								
	1,172								
Item 7	0,8	2,0	7,3	16,6	40,1	33,2	4,93	1,049	
Item 8	2,8	3,3	11,0	15,4	34,6	32,9	4,74	1,270	
Item 15	2,0	8,5	15,4	23,1	32,4	18,6	4,31	1,286	

Para avaliar se a variável *Unidade Orgânica* influenciou significativamente o grau de concordância dos respondentes a propósito da liderança autoritária do diretor – variável medida numa escala de 6 pontos: 1 – não concordo nada, a 6 – concordo em absoluto – voltámos a recorrer ao teste de Kruskal-Wallis. Neste caso, as hipóteses que se pretendem testar são: H₀: as distribuições da variável unidade orgânica são iguais em

tendência central; e H_a : Existe pelo menos uma unidade orgânica que difere em tendência central.

Com efeito, a variável *Unidade Orgânica* teve um efeito estatisticamente significativo sobre o grau de concordância dos docentes no que respeita à liderança autoritária do diretor na medida em que $n = 248$; $\chi^2_{kw} = 20,175$; $df = 2$; $\rho = 0,000$. Como o valor do teste 20,175 tem associado um nível de significância 0,00, valor inferior a 0,05, pelo que se rejeita H_0 , podemos concluir que a atribuição das pontuações, assinalando o grau de concordância dos docentes que lecionam nas três unidades orgânicas sobre a liderança autoritária do diretor, é diferente.



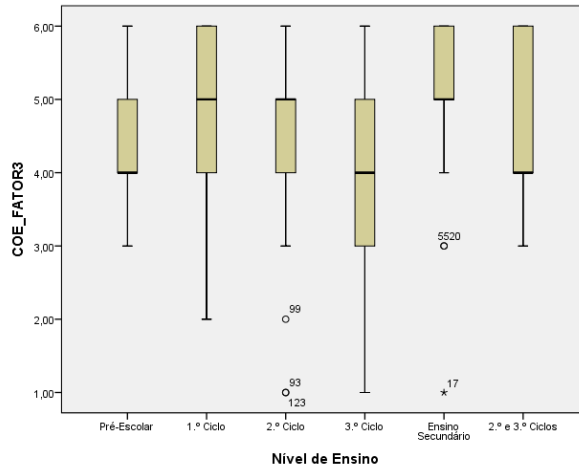
De acordo com o Gráfico 28, a *Escola das Artes* apresenta uma distribuição da concordância dos docentes significativamente diferente no que respeita à liderança autoritária do diretor (*Mean Rank* de 155,88) se compararmos com os valores obtidos pelo *Agrupamento das Ciências* (*Mean Rank* de 109,48).

Para avaliar se a variável *Nível de Ensino* influenciou significativamente o grau de concordância dos respondentes a propósito da liderança autoritária do diretor – variável medida numa escala de 6 pontos: 1 – não concordo nada, a 6 – concordo em absoluto – voltámos a recorrer ao teste de Kruskal-Wallis. Neste caso, as hipóteses que se pretendem testar são: H_0 : as distribuições da variável nível de ensino são iguais em tendência central; e H_a : existe pelo menos um nível de ensino que difere em tendência central.

Com efeito, a variável *Nível de Ensino* teve um efeito estatisticamente significativo sobre o grau de concordância dos docentes no que respeita à liderança autoritária do diretor na medida em que $n = 245$; $\chi^2_{kw} = 26,264$; $df = 5$; $\rho = 0,00$. Como o valor do teste 26,264 tem associado um nível de significância 0,000, valor inferior a

0,05, pelo que se rejeita H_0 , podemos concluir que a atribuição das pontuações, assinalando o grau de concordância dos docentes que lecionam nos vários ciclos de ensino sobre a liderança autoritária do diretor, é diferente.

Gráfico 29 – Nível de Ensino



De acordo com o Gráfico 29, o 3.º Ciclo (*Mean Rank* de 89,85) e o Ensino Secundário (*Mean Rank* de 153,33) apresentam uma distribuição da concordância significativamente diferente no que respeita à liderança autoritária do diretor. Os restantes ciclos apresentam uma distribuição mais aproximada entre si.

Vejamos, agora, como se comporta a variável *Tempo de Serviço* quando submetida ao Teste de Kruskal-Wallis usando as mesmas condições de aplicação. Neste caso, as hipóteses que se pretendem testar são: H_0 : as distribuições da variável tempo de serviço são iguais em tendência central; e H_a : existe pelo menos um conjunto de docentes com um determinado tempo de serviço que difere em tendência central.

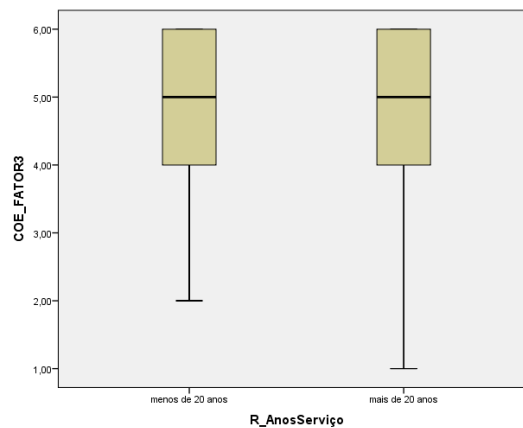
Na verdade, a variável *Tempo de Serviço* não teve um efeito estatisticamente significativo sobre o grau de concordância dos docentes no que respeita à liderança autoritária do diretor na medida em que $n = 248$; $\chi^2_{kw} = 4,981$; $df = 3$; $p = 0,207$. Como o valor do teste 4,981 tem associado um nível de significância 0,207, valor superior a 0,05, pelo que se aceita a H_0 , podemos concluir que a atribuição das pontuações, assinalando o grau de concordância dos docentes que possuem um determinado tempo de serviço perante a liderança autoritária do diretor, não é diferente.

Atendendo à relevância da variável nas dinâmicas organizacionais, voltámos a ensaiar a sua recodificação usando, para o efeito, apenas dois eixos: mais de 20 anos de serviço e menos de 20 anos de serviço. Neste caso, as hipóteses que se pretendem testar são: H_0 : As distribuições das pontuações dos docentes com mais de 20 anos de serviço são iguais em tendência central às dos docentes com menos de 20 anos de serviço; e H_a :

as distribuições da pontuação dos docentes que possuem mais de 20 anos de serviço diferem em tendência central dos docentes com menos de 20 anos de serviço.

Desta feita, a variável recodificada *Tempo de Serviço* teve um efeito estatisticamente significativo sobre o grau de concordância dos docentes no que respeita à liderança autoritária do diretor na medida em que $n = 248$; $\chi^2_{kw} = 4,720$; $df = 1$; $p = 0,030$. Como o valor do teste 4,720 tem associado um nível de significância 0,030, valor inferior a 0,05, pelo que se rejeita a H_0 , podemos concluir que a atribuição das pontuações, assinalando que o grau de concordância dos docentes que têm mais ou menos de 20 anos de serviço perante a liderança autoritária do diretor, é diferente.

Gráfico 30 – Anos de Serviço (variável recodificada)



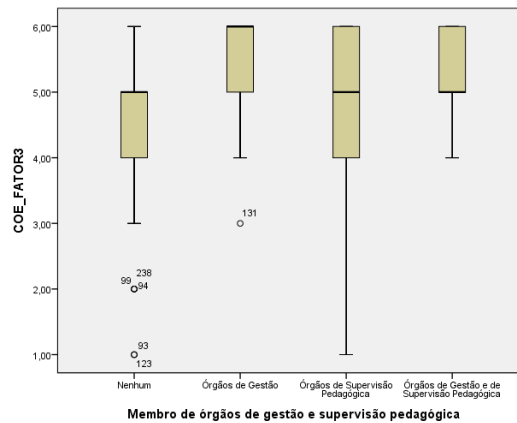
De acordo com o Gráfico 30, os docentes com mais de 20 anos de serviço (*Mean Rank* de 131,92) e os docentes com menos de 20 anos de serviço (*Mean Rank* de 112,35) apresentam uma distribuição da concordância significativamente diferente no que respeita à liderança autoritária do diretor.

Vejamos, agora, como se comporta a variável *Membro de Órgãos de Gestão e Supervisão Pedagógica* quando submetida ao Teste de Kruskal-Wallis usando as mesmas condições de aplicação. Neste caso, as hipóteses que se pretendem testar são: H_0 : as distribuições da variável membro de órgãos de gestão e supervisão pedagógica são iguais em tendência central; e H_a : existe pelo menos um conjunto de docentes membros de um determinado tipo de órgão de gestão e supervisão pedagógica que difere em tendência central.

Na verdade, a variável *Membro de Órgãos de Gestão e Supervisão Pedagógica* teve um efeito estatisticamente significativo sobre o grau de concordância dos docentes no que respeita à liderança autoritária do diretor na medida em que $n = 248$; $\chi^2_{kw} = 13,334$; $df = 3$; $p = 0,004$. Como o valor do teste 13,334 tem associado um nível de

significância 0,004, valor inferior a 0,05, pelo que se rejeita a H_0 , podemos concluir que a atribuição das pontuações, assinalando o grau de concordância dos docentes que ocupam cargos de gestão e supervisão pedagógica perante a liderança autoritária do diretor, é diferente.

Gráfico 31 – Membro de Órgãos de Gestão e Supervisão Pedagógica



De acordo com o Gráfico 31, os docentes que ocupam cargos de gestão (*Mean Rank* de 164,96) e os docentes que não ocupam nenhum cargo (*Mean Rank* de 112,61) apresentam uma distribuição da concordância significativamente diferente no que respeita à liderança autoritária do líder (cf. Apêndice 9).

Como já havia acontecido anteriormente, voltámos a averiguar se outras variáveis influenciavam significativamente o comportamento dos respondentes face à liderança autoritária do diretor usando, de novo, o Teste de Kruskal-Wallis. Porém, no caso das variáveis *Idade*, *Sexo*, *Habilitações Académicas*, *Departamento Curricular*, *Situação Profissional e Tempo de Serviço na Unidade Orgânica e Local de Trabalho*, estas não se mostraram estatisticamente significativas e a hipótese nula é sempre de aceitar visto que as distribuições das respostas coincidem nos vários grupos em tendência central (cf. Apêndice 9).

Quando confrontados com a presente categoria¹⁵, os docentes apresentam um posicionamento estatisticamente significativo se atendermos às variáveis *Unidade Orgânica*, *Nível de Ensino*, *Anos de Serviço* (variável recodificada) e *Membro de Órgãos de Gestão e Supervisão Pedagógica*. Com efeito, os docentes que lecionam na *Escola das Artes*, os docentes que lecionam no Ensino Secundário, os docentes que

¹⁵ Visto que estes itens do questionário aplicado aos docentes estavam redigidos na forma negativa, houve necessidade de inverter a escala. Por isso, os valores apresentados pelo posicionamento dos docentes refutam a liderança autoritária do diretor

lecionam há mais de 20 anos e os docentes que são membros de órgãos de gestão pontuam mais favoravelmente a ação do diretor quanto à liderança autoritária (cf. Quadro 126).

Quadro 126 – A liderança autoritária do diretor

VARIÁVEIS INDEPENDENTES														
	Unidade Orgânica	Idade	Sexo	Habilitações Acadêmicas	Nível de ensino	Departamento Curricular	Situação Profissional	Anos Serviço	Anos Serviço (Recodificação)	Anos Serviço UO	Local Trabalho	Órgão Gestão Supervisão Pedagógica	Órgão Gestão (Recodificação)	
VARIÁVEIS DEPENDENTES														
COE_FATOR 3	X				X				X			X		

Com o objetivo de reduzir os dados obtidos pelo teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, voltámos a proceder a uma análise mais refinada com a aplicação do teste denominado Árvores de Decisão tendo em conta o impacto das variáveis independentes sobre as variáveis dependentes.

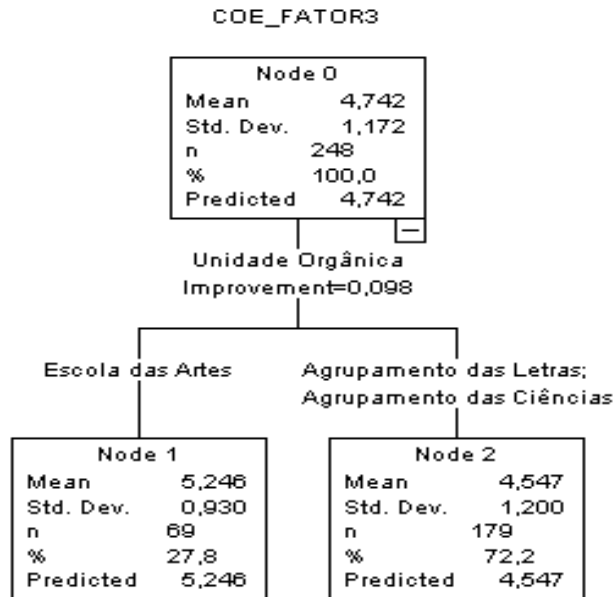
Assim, ao submetermos a variável dependente correspondente ao terceiro fator extraído aquando da análise fatorial (Nó 0) – *A liderança autoritária do diretor* (COE_FATOR 3) – observamos que foi projetada uma árvore com apenas 2 nós (terminais), distribuídos obviamente num só nível de profundidade (cf. Figura 43).

De acordo com a Figura 43, constatamos que as estatísticas do nó raiz (Nó 0) confirmam os valores já enunciados anteriormente (Quadro 124) a propósito da média (4,742) e do desvio-padrão (1,172) da variável COE_FATOR 3. Das treze variáveis independentes que o modelo fez interagir com a variável COE_FATOR 3, a variável independente que emerge como mais significativa é a variável *Unidade Orgânica*.

A variável independente que mais diferencia as escolas quanto ao COE_FATOR 3 volta a ser a *Unidade Orgânica*, segmentando-se a amostra em dois grupos separados: por um lado, a *Escola das Artes* e por outro lado, o *Agrupamento das Letras* e o *Agrupamento das Ciências*. Na verdade, a *Escola das Artes*, com uma média de 5,246 e um desvio-padrão de 0,930 (Nó 1) assume um posicionamento significativamente diferente dos agrupamentos de escolas, resultado de um *improvement* de 0,098 (Nó 2),

com uma média de 4,547 e um desvio-padrão de 1,200. A *Escola das Artes*, a escola não agrupada, confirma o posicionamento na secção anterior ao rejeitar a liderança autoritária do respetivo diretor. Ao invés, os docentes dos agrupamentos de escolas assumem posição contrária ao assumirem a liderança do diretor numa vertente mais autoritária, sendo de realçar o elevado desvio-padrão, sinal de alguma divergência.

Figura 43 – A liderança autoritária do diretor



A solução gerada pelo algoritmo CRT conduz à classificação da amostra em 2 grupos de COE_FATOR 3 dando origem aos seguintes perfis:

- Perfil Nó 1: Os docentes que lecionam na *Escola das Artes*, escola não agrupada, apresentam uma média de 5,246 que excede em 0,699 a média dos docentes que lecionam nos agrupamentos de escolas;
- Perfil Nó 2: No conjunto dos nós terminais, o Nó 2 regista a média de COE_FATOR 3 mais baixa (4,547) com um elevado desvio-padrão (1,200). Este nó é composto pelos docentes dos agrupamentos de escolas.

Em síntese, a solução CRT segmenta a amostra apenas pela tipologia de unidade orgânica, separando novamente os agrupamentos de escolas da escola não agrupada.

1.3.3. Ambiente Escolar

De seguida, passamos à apresentação da distribuição das respostas aos itens do questionário respeitantes ao Subgrupo C (*Ambiente Escolar*), de acordo com as categorias encontradas na análise fatorial.

- O papel do diretor e a visão unitária da cultura organizacional

A primeira categoria extraída – *O papel do diretor e a visão unitária da cultura organizacional* – com um nível de consistência interna de 0,950 (valor standardizado), é constituída pelos itens 1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11 e 19. De um modo global, esta categoria obteve no conjunto dos itens uma média positiva de 4,292 e um desvio-padrão de 0,926 (cf. Quadro 127).

Na verdade, dos 10 itens desta categoria apenas 1 não obteve respostas claramente concordantes numa escala de 1 a 6 pontos. O item 1 apresentou a média mais alta com 4,58 e um desvio-padrão 1,167. O item 8, respondido apenas pelos docentes que lecionam nos agrupamentos de escolas, obteve a média mais baixa com 3,60 com um desvio-padrão de 1,254. Na medida em que esta categoria é constituída por um elevado número de itens, optámos por apresentá-los em grupo de acordo com as relações intrínsecas que estabelecem entre si.

O primeiro grupo de itens (itens 1, 3, 6 e 9) configura, basicamente, a atuação do líder no sentido de integrar os docentes num clima favorável, unificador e convergente que facilite o desenvolvimento organizacional. Em qualquer dos itens, os docentes assinalaram maioritariamente o grau 5 da escala, afirmando com esta escolha que o diretor atua segundo este prisma. As médias obtidas pelos itens, situadas entre os 4,58 e os 4,21, traduzem o agrado dos docentes pelo ambiente favorável que se vive nas unidades orgânicas.

O segundo grupo de itens (itens 4 e 19) configura, basicamente, uma posição dialogante do diretor que envolve e corresponsabiliza os docentes na conquista dos objetivos definidos. As respostas dadas aos dois itens seguem a tendência do grupo anterior de itens na medida em que as pontuações obtidas se situam no grau *Concordo bastante*. As médias de 4,41 com um desvio-padrão de 1,122 para o item 9 e de 4,24

para o item 19 com um desvio-padrão de 1,264 marcam a concordância dos docentes na atuação dos respetivos líderes.

Quadro 127 – O papel do diretor e a visão unitária da cultura organizacional escolar

O papel do diretor e a visão unitária da cultura organizacional escolar	Mean	Valid Percent						Mean	Std. Deviation
	4,292	Não concordo nada	Concordo pouco	Concordo	Concordo razoavelmente	Concordo bastante	Concordo em absoluto		
	Std. Deviation								
	0,926								
Item 1		2,4	3,6	10,1	21,0	42,7	20,2	4,58	1,167
Item 2		2,0	4,1	13,0	26,8	44,3	9,8	4,37	1,086
Item 3		2,4	5,3	9,3	29,7	43,1	10,2	4,36	1,112
Item 4		2,4	4,8	9,7	31,5	45,6	6,0	4,31	1,055
Item 6		3,6	4,0	13,4	33,6	37,7	7,7	4,21	1,127
Item 8 ¹⁶		4,6	14,9	29,9	21,3	26,3	4,0	3,60	1,254
Item 9		2,0	4,5	12,1	26,3	42,1	13,0	4,41	1,122
Item 10		2,8	3,3	12,6	34,6	38,6	8,1	4,27	1,074
Item 11		2,4	4,1	15,0	32,1	38,2	8,1	4,24	1,090
Item 19		2,0	10,1	14,6	21,9	38,1	13,4	4,24	1,264

O terceiro grupo de itens (itens 2, 10 e 11) configura, basicamente, a posição de um líder unificador que tenta resolver conflitos e encontrar o ponto de equilíbrio entre as partes. Perante estas ações, os docentes respondentes assinalam maioritariamente respostas concordantes com médias nos itens situadas entre os 4,24 (para o item 11) e os 4,37 (para o item 2).

O último grupo é composto por um item (item 8 – *O (A) Diretor(a) visita com regularidade todas as escolas do Agrupamento e estabelecimentos de educação*) e, na medida em que foi aplicado, apenas, aos docentes que lecionam nos agrupamentos de escolas recebe um tratamento isolado. Na verdade, respondido por 179 docentes, este item recebe nesta categoria a pontuação média mais baixa de 3,60 com um desvio-padrão de 1,254. A distribuição da pontuação pelo corredor da escala com epicentro na

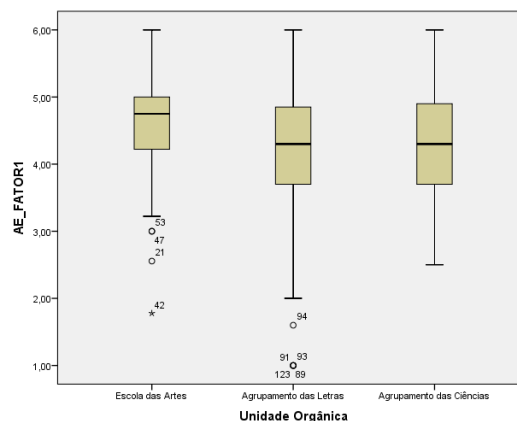
¹⁶ O item 8 foi respondido, dado o seu conteúdo, apenas pelos docentes que lecionam nos agrupamentos de escolas.

posição 3 (*Concordo*) e a média do item traduzem a dificuldade do líder em desconcentrar a sua ação governativa. Muitas vezes, é a partir da escola sede que se comandam as operações a longa distância, facto que parece não agradar às subunidades quase sempre escolas de 1.º ciclo e jardins de infância.

Para avaliar se a variável *Unidade Orgânica* influenciou significativamente o grau de concordância dos respondentes a propósito do fator que se refere ao papel do diretor e a visão unitária da cultura organizacional escolar – variável medida numa escala de 6 pontos: 1 – não concordo nada, a 6 – concordo em absoluto – recorreu-se, também, ao teste não paramétrico de Kruskal-Wallis. Neste caso, as hipóteses que se pretendem testar são: H_0 : as distribuições das pontuações obtidas pela variável unidade orgânica são iguais em tendência central; e H_a : existe pelo menos uma unidade orgânica que difere em tendência central.

Com efeito, a unidade orgânica teve um efeito estatisticamente significativo sobre o grau de concordância dos docentes no que respeita ao papel do diretor e a visão unitária da cultura organizacional escolar na medida em que $n = 248$; $\chi^2_{kw} = 10,922$; $df = 2$; $p = 0,004$. Como o valor do teste 10,922 tem associado um nível de significância 0,004, valor inferior a 0,05, pelo que se rejeita H_0 , podemos concluir que a atribuição das pontuações, assinalando o grau de concordância dos docentes das três unidades orgânicas sobre respeito ao papel do diretor e a visão unitária da cultura organizacional escolar, é diferente.

Gráfico 32 – Unidade Orgânica



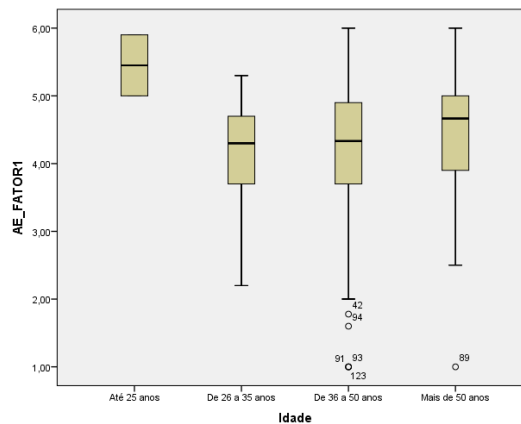
De acordo com o Gráfico 32, a *Escola das Artes* volta a apresentar uma distribuição da concordância dos docentes significativamente diferente no que respeita ao papel do diretor e a visão unitária da cultura organizacional escolar (*Mean Rank* de

148,59) se compararmos com os valores obtidos pelo *Agrupamento das Letras* (*Mean Rank* de 113,31).

Para avaliar se a variável *Idade* influenciou significativamente o grau de concordância dos respondentes a propósito do papel do diretor e a visão unitária da cultura organizacional escolar – variável medida numa escala de 6 pontos: 1 – não concordo nada, a 6 – concordo em absoluto – voltámos a recorrer ao teste de Kruskal-Wallis. Neste caso, as hipóteses que se pretendem testar são: H_0 : as distribuições da variável idade são iguais em tendência central; e H_a : existe pelo menos uma faixa etária que difere em tendência central.

Com efeito, a variável *Idade* teve um efeito estatisticamente significativo sobre o grau de concordância dos docentes no que respeita ao papel do diretor e a visão unitária da cultura organizacional escolar na medida em que $n = 248$; $\chi^2_{kw} = 8,326$; $df = 3$; $p = 0,040$. Como o valor do teste 8,326 tem associado um nível de significância 0,040, valor inferior a 0,05, pelo que se rejeita H_0 , podemos concluir que a atribuição das pontuações, assinalando o grau de concordância dos docentes que se incluem em determinada faixa etária sobre o papel do diretor e a visão unitária da cultura organizacional escolar, é diferente.

Gráfico 33 – Idade

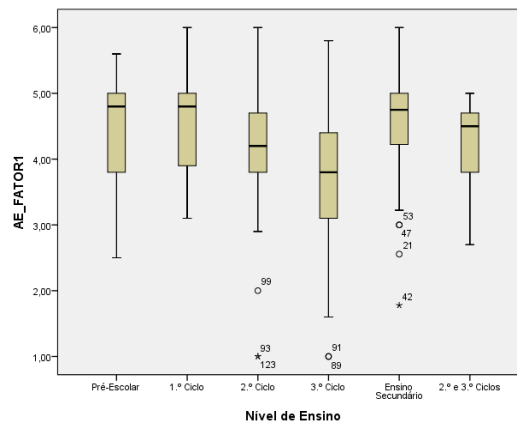


De acordo com o Gráfico 33, os docentes que ocupam a faixa etária até 25 anos (*Mean Rank* de 220,25) e os docentes que ocupam a faixa etária dos 26 a 35 anos (*Mean Rank* de 113,14) apresentam uma distribuição da concordância significativamente diferente no que respeita ao papel do diretor e a visão unitária da cultura organizacional escolar (cf. Apêndice 9).

Para avaliar se a variável *Nível de Ensino* influenciou significativamente o grau de concordância dos respondentes a propósito do papel do diretor e a visão unitária da cultura organizacional escolar – variável medida numa escala de 6 pontos: 1 – não concordo nada, a 6 – concordo em absoluto – voltámos a recorrer ao teste de Kruskal-Wallis. Neste caso, as hipóteses que se pretendem testar são: H_0 : as distribuições da variável nível de ensino são iguais em tendência central; e H_a : existe pelo menos um nível de ensino que difere em tendência central.

Com efeito, a variável *Nível de Ensino* teve um efeito estatisticamente significativo sobre o grau de concordância dos docentes no que respeita ao papel do diretor e a visão unitária da cultura organizacional escolar na medida em que $n = 245$; $\chi^2_{kw} = 29,146$; $df = 5$; $p = 0,00$. Como o valor do teste 29,146 tem associado um nível de significância 0,000, valor inferior a 0,05, pelo que se rejeita H_0 , podemos concluir que a atribuição das pontuações, assinalando o grau de concordância dos docentes que lecionam nos vários ciclos de ensino sobre papel do diretor e a visão unitária da cultura organizacional escolar, é diferente.

Gráfico 34 – Nível de ensino



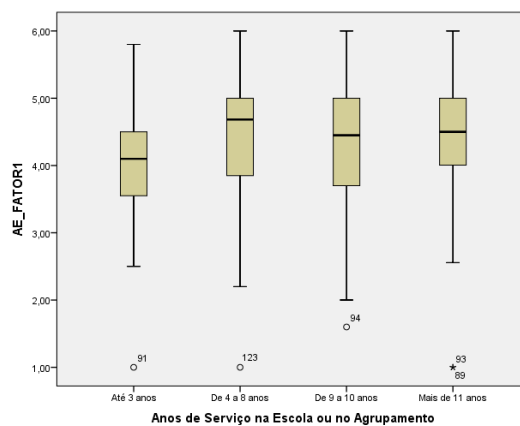
De acordo com o Gráfico 34, o 3.º Ciclo (*Mean Rank* de 81,83) e o Ensino Secundário (*Mean Rank* de 145,99) apresentam uma distribuição da concordância significativamente diferente no que respeita ao papel do diretor e a visão unitária da cultura organizacional escolar.

Vejamos, agora, como se comporta a variável *Anos de Serviço na Unidade Orgânica* quando submetida ao mesmo tipo de teste e com as mesmas condições de aplicação. Neste caso, as hipóteses que se pretendem testar são: H_0 : As distribuições da variável anos de serviço na respetiva unidade orgânica são iguais em tendência central;

e H_a : existe pelo menos uma faixa de número de anos de serviço na unidade orgânica que difere em tendência central.

Na verdade, a variável *Tempo de Serviço na Unidade Orgânica* teve um efeito estatisticamente significativo sobre o grau de concordância dos docentes no que respeita ao papel do diretor e a visão unitária da cultura organizacional escolar na medida em que $n = 242$; $\chi^2_{kw} = 12,222$; $df = 3$; $p = 0,007$. Como o valor do teste 12,222 tem associado um nível de significância 0,007, valor inferior a 0,05, pelo que se rejeita H_0 , podemos concluir que a atribuição das pontuações, assinalando o grau de concordância dos docentes que lecionam há mais ou menos anos de serviço na respetiva unidade orgânica no que respeita ao papel do diretor e a visão unitária da cultura organizacional escolar, é diferente.

Gráfico 35 – Tempo de Serviço na UO



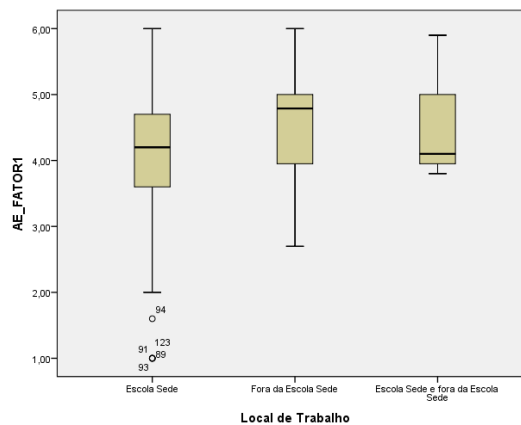
De acordo com o Gráfico 35, o grupo que leciona até 3 anos na respetiva unidade orgânica (*Mean Rank* de 95,27) apresenta uma distribuição da concordância significativamente diferente do grupo de docentes que lecionam por um período de 4 a 8 anos (*Mean Rank* de 133,68) no que respeita ao papel do diretor e a visão unitária da cultura organizacional escolar.

Vejam, agora, como se comporta a variável *Local de Trabalho* quando submetida ao mesmo tipo de teste e com as mesmas condições de aplicação. Neste caso, as hipóteses que se pretendem testar são: H_0 : as distribuições da variável *Local de Trabalho* são iguais em tendência central; e H_a : existe pelo menos um local de trabalho que difere em tendência central.

Na verdade, a variável *Local de Trabalho* teve um efeito estatisticamente significativo sobre o grau de concordância dos docentes no que respeita ao papel do

diretor e a visão unitária da cultura organizacional escolar medida em que $n = 179$; $\chi^2_{kw} = 8,314$; $df = 2$; $p = 0,016$. Como o valor do teste 8,314 tem associado um nível de significância 0,016, valor inferior a 0,05, pelo que se rejeita H_0 , podemos concluir que a atribuição das pontuações, assinalando o grau de concordância dos docentes que lecionam na ou fora da escola sede no que respeita ao papel do diretor e a visão unitária da cultura organizacional escolar, é diferente.

Gráfico 36 – Local de Trabalho



De acordo com o Gráfico 36, o grupo que leciona na escola sede (*Mean Rank* de 83,37) apresenta uma distribuição da concordância significativamente diferente dos docentes que lecionam fora da escola sede (*Mean Rank* de 109,11) no que respeita ao papel do diretor e a visão unitária da cultura organizacional escolar.

Vejamos, agora, como se comporta a variável *Membro de Órgãos de Gestão e Supervisão Pedagógica* quando submetida ao Teste de Kruskal-Wallis usando as mesmas condições de aplicação. Neste caso, as hipóteses que se pretendem testar são: H_0 : as distribuições da variável membro de órgãos de gestão e supervisão pedagógica são iguais em tendência central; e H_a : existe pelo menos um conjunto de docentes membros de um determinado tipo de órgão de gestão e supervisão pedagógica difere em tendência central

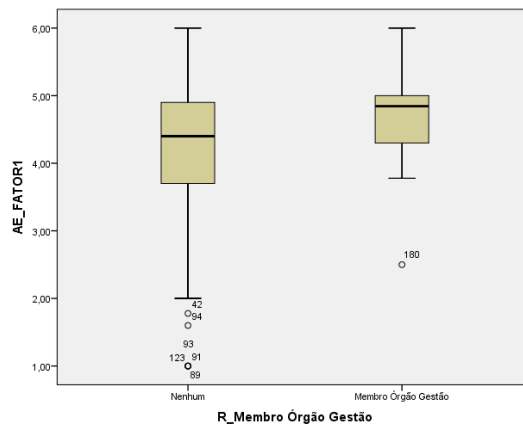
Como noutros casos, a variável *Membro de Órgãos de Gestão e Supervisão Pedagógica* não teve um efeito estatisticamente significativo sobre o grau de concordância dos docentes no que respeita ao papel do diretor e a visão unitária da cultura organizacional escolar na medida em que $n = 248$; $\chi^2_{kw} = 6,599$; $df = 3$; $p = 0,086$. Como o valor do teste 6,599 tem associado um nível de significância 0,086, valor superior a 0,05, pelo que se aceita a H_0 , podemos concluir que a atribuição das pontuações, assinalando o grau de concordância dos docentes que ocupam ou não

cargos de gestão e supervisão pedagógica perante o papel do diretor e a visão unitária da cultura organizacional escolar.

Atendendo às valências da variável nas dinâmicas organizacionais, voltámos a ensaiar a sua recodificação usando, para o efeito, apenas dois eixos: ser membro de um órgão de gestão e não pertencer a este órgão de governação da escola. Neste caso, as hipóteses que se pretendem testar são: H_0 : As distribuições das pontuações dos docentes membros de órgãos de gestão são iguais em tendência central às dos docentes que não fazem parte deste grupo; e H_a : a distribuição da pontuação dos docentes que são membros de órgãos de gestão difere dos restantes em tendência central.

Desta feita, a variável recodificada *Membro de Órgãos de Gestão* teve um efeito estatisticamente significativo sobre o grau de concordância dos docentes no que respeita ao papel do diretor e a visão unitária da cultura organizacional escolar na medida em que $n = 248$; $\chi^2_{kw} = 5,717$; $df = 1$; $p = 0,017$. Como o valor do teste 5,717 tem associado um nível de significância 0,017, valor inferior a 0,05, pelo que se rejeita a H_0 , podemos concluir que a atribuição das pontuações, assinalando que o grau de concordância dos docentes que ocupam cargos de gestão perante o papel do diretor e a visão unitária da cultura organizacional escolar, é diferente.

Gráfico 37 – R_Membro Órgão de Gestão (variável recodificada)



De acordo com o Gráfico 37, os docentes que ocupam cargos de gestão (*Mean Rank* de 156,31) e os docentes que não ocupam cargos em órgãos de gestão (*Mean Rank* de 120,77) apresentam uma distribuição da concordância significativamente diferente no que respeita ao papel do diretor e a visão unitária da cultura organizacional escolar (cf. Apêndice 9).

Como já havia acontecido anteriormente, voltámos a averiguar se outras variáveis influenciavam significativamente o comportamento dos respondentes face ao

papel do diretor e a visão unitária da cultura organizacional escolar usando, de novo, o Teste de Kruskal-Wallis com uma probabilidade de erro de tipo I (α) de 0,05. Porém, no caso das variáveis *Sexo*, *Habilitações Académicas*, *Departamento Curricular*, *Situação Profissional* e *Anos de Serviço* estas não se mostraram estatisticamente significativas e a hipótese nula é sempre de aceitar visto que as distribuições das respostas coincidem nos vários grupos em tendência central (cf. Apêndice 9).

Na verdade, quando confrontados com a presente categoria, os docentes apresentam um posicionamento estatisticamente significativo se atendermos às variáveis *Unidade Orgânica*, *Idade*, *Nível de Ensino*, *Anos de Serviço na Unidade Orgânica*, *Local de Trabalho* e *Membro de Órgãos de Gestão*. Com efeito, os docentes que lecionam na *Escola das Artes*, os docentes mais jovens, os docentes que lecionam no Ensino Secundário e os docentes que lecionam nas respetivas unidades orgânicas entre os 4 e os 8 anos, os docentes que lecionam fora da escola sede e os docentes que são membros de órgãos de gestão pontuam mais favoravelmente o diretor enquanto promotor de uma visão unitária da cultura organizacional (cf. Quadro 128).

Quadro 128 – O papel do diretor e a visão unitária da cultura organizacional

VARIÁVEIS INDEPENDENTES	Unidade Orgânica	Idade	Sexo	Habilitações Académicas	Nível de ensino	Departamento Curricular	Situação Profissional	Anos Serviço	Anos Serviço (Recodificação)	Anos Serviço UO	Local Trabalho	Órgão Gestão Supervisão Pedagógica	Órgão Gestão (Recodificação)
VARIÁVEIS DEPENDENTES													
AE_FATOR 1	X	X			X					X	X		X

Com o objetivo de reduzir os dados obtidos pelo teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, voltámos a proceder a uma análise mais refinada com a aplicação do teste denominado Árvores de Decisão tendo em conta o impacto das variáveis independentes sobre as variáveis dependentes.

Desta forma, ao submetermos a variável dependente correspondente ao primeiro fator extraído aquando da análise fatorial (Nó 0) – *O papel do diretor e a visão unitária da cultura organizacional* (AE_FATOR 1) – observamos que foi projetada uma árvore com 4 nós, distribuídos em dois níveis de profundidade (cf. Figura 44).

De acordo com a Figura 44, constatamos que as estatísticas do nó raiz (Nó 0) confirmam os valores já enunciados anteriormente (Quadro 1126) a propósito da média (4,292) e do desvio-padrão (0,926) da variável AE_FATOR 1. Das treze variáveis independentes que o modelo fez interagir com a variável AE_FATOR 1, A variável independente que emerge como mais significativa continua a ser a variável *Unidade Orgânica*, segmentando-se a amostra em dois grupos separados: por um lado, a *Escola das Artes* e, por outro lado, o *Agrupamento das Letras* e o *Agrupamento das Ciências*. Na verdade, a *Escola das Artes*, com uma média de 4,593 e um desvio-padrão de 0,779 (Nó 1) assume um posicionamento significativamente diferente das restantes unidades orgânicas, resultado de um *improvement* de 0,035 (Nó 2), com uma média de 4,175 e um desvio-padrão de 0,953. Efetivamente, a tipologia de unidade orgânica (escola não agrupada) volta a marcar o posicionamento dos docentes quanto ao papel do diretor no que respeita à visão unitária da cultura organizacional na medida em que os docentes que lecionam na escola não agrupada reconhecem que o respetivo diretor atua tendo em vista uma visão unitária da cultura organizacional. É de referir que o nó 1 é terminal.

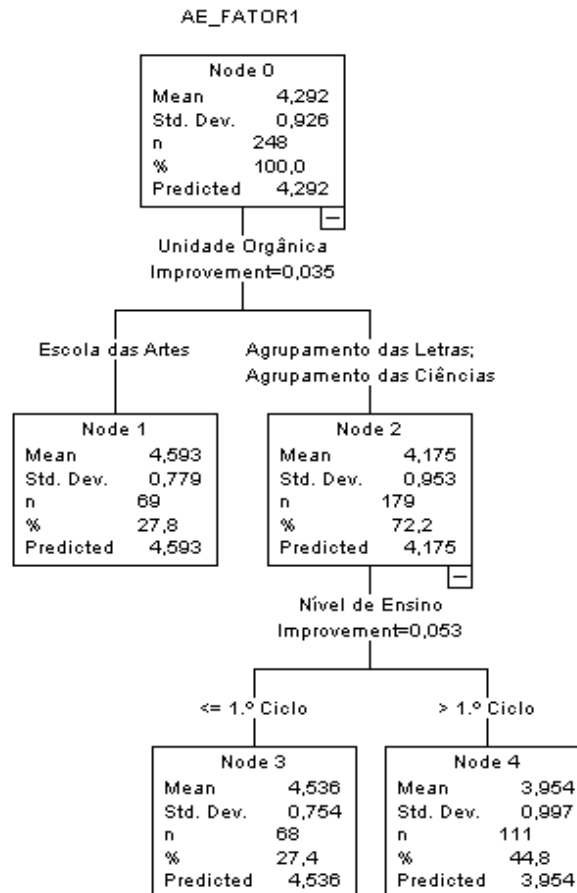
Ao nível do segundo nível de profundidade, os Nós 3 e 4, compostos pelos docentes que lecionam nos agrupamentos de escolas reportam-se à variável independente *Nível de Ensino* com um *Improvement* de 0,053. Na verdade, a média de 4,536 obtida no Nó 3 pela variável AE_FATOR 1 no caso dos docentes que lecionam no Pré-Escolar e 1.º Ciclo é superior à média de 3,954 obtida no Nó 4 para os docentes dos restantes ciclos de ensino. Os docentes que lecionam no Pré-escolar e no 1.º Ciclo de escolaridade apresentam uma visão significativamente diferente sobre a ação do diretor reconhecendo o esforço do diretor no sentido de congregar uma visão unitária da organização.

A solução gerada pelo algoritmo CRT conduz à classificação da amostra em 3 grupos de AE_FATOR 1 dando origem aos seguintes perfis:

- Perfil Nó 1: Os docentes que lecionam na *Escola das Artes*, escola não agrupada, apresentam uma média de 4,593 que excede em 0,418 a média dos docentes que lecionam nos agrupamentos de escolas;
- Perfil Nó 3: Os docentes que lecionam no Pré-escolar e no 1.º Ciclo do ensino básico apresentam uma média de 4,536 que excede em 0,582 a média dos docentes que lecionam nos restantes níveis de ensino;

- Perfil Nó 4: No conjunto dos nós terminais, o Nó 4 regista a média de AE_FATOR 1 mais baixa (3,954) com desvio-padrão de 0,954. Este nó é composto pelos docentes que lecionam nos 2.º e 3.º Ciclos do ensino básico.

Figura 44 – O papel do diretor e a visão unitária da cultura organizacional



Em síntese, a solução CRT segmenta a amostra não só pela tipologia de unidade orgânica, separando novamente os agrupamentos de escolas da escola não agrupada como também pelo nível de ensino. O Pré-escolar e o 1.º Ciclo continuam a apresentar resultados mais elevados mostrando um maior grau de concordância com a ação do diretor no que respeita ao impacto da liderança sobre a cultura organizacional escolar.

- O papel do diretor e a visão plural da cultura organizacional escolar

A segunda categoria extraída – *O papel do diretor e a visão plural da cultura organizacional* – com um nível de consistência interna de 0,915 (valor estandardizado), é constituída pelos itens 5, 12, 14, 15, 16 e 17. De um modo global, esta categoria obteve no conjunto dos itens uma média positiva de 4,750 e um desvio-padrão de 1,048 (cf. Quadro 129).

Na verdade, todos os itens desta categoria obtiveram respostas concordantes numa escala de 1 a 6 pontos. O item 14 apresentou a média mais alta com 5,04 e um desvio-padrão 1,326. Tal como temos feito anteriormente, optámos por apresentar os itens agrupando-os de acordo com as relações intrínsecas que estabelecem entre si.

O primeiro grupo de itens é constituído por 3 itens (itens 5, 12 e 14), todos eles construídos na forma negativa, facto que exigiu a inversão da escala. Este grupo, ao contrário do anterior, configura uma liderança que promove ou consente uma cultura organizacional plural controlada por múltiplas esferas de ação.

A distribuição das pontuações atribuídas pelos docentes confirmam as escolhas apresentadas no ponto anterior visto que, agora, as respostas se pautam maioritariamente pela não concordância. Agora, como em casos anteriores, sempre que as afirmações estão redigidas na forma negativa, os docentes não hesitam pontuar recorrendo aos graus mais altos da escala logo mais favorável para o diretor. Na verdade, os docentes não hesitaram em classificar a atuação do respetivo líder como alguém que não alimenta ambiguidades e conflitos ou que não promove situações plurais. As médias de 5,04, 4,77 e 4,78 evidenciam uma posição clara dos docentes perante a dimensão plural e diferenciadora da realidade organizacional escolar.

O segundo grupo de itens é constituído por 4 itens (itens 15, 16, 17 e 18), maioritariamente construídos na forma negativa, exigindo, nesses casos a inversão da escala. O grupo, dedicado à circulação da informação, aspeto indispensável em qualquer organização, confirma a tendência já apresentada da não concordância dos docentes com uma liderança autoritária de um diretor que manipula a informação setorialmente. As médias obtidas pelos itens são claras em rejeitar que os diretores das unidades orgânicas em estudo manipulam a informação segundo os cânones de uma liderança autoritária.

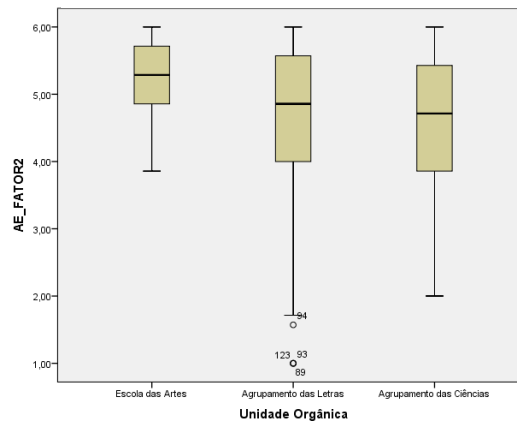
Quadro 129 – O papel do diretor e a visão plural da cultura organizacional escolar

O papel do diretor e a visão plural da cultura organizacional escolar	Mean	Valid Percent						Mean	Std. Deviation
	4,750	Não concordo nada	Concordo pouco	Concordo	Concordo razoavelmente	Concordo bastante	Concordo em absoluto		
	Std. Deviation								
	1,048								
Item 5	2,0	8,5	7,7	14,2	25,6	41,9	4,78	1,387	
Item 12	2,0	5,7	9,8	15,4	29,7	37,4	4,77	1,308	
Item 14	2,4	5,3	6,5	10,5	22,7	52,6	5,04	1,326	
Item 15	2,4	6,1	12,6	28,3	39,7	10,9	4,30	1,157	
Item 16	2,8	4,8	8,9	16,5	29,0	2,8	4,78	1,321	
Item 17	1,6	5,3	7,3	16,7	33,3	35,8	4,82	1,236	
Item 18	2,0	4,5	9,8	20,7	28,9	34,1	4,72	1,264	

Para avaliar se a variável *Unidade Orgânica* influenciou significativamente o grau de concordância dos respondentes a propósito do fator que se refere ao papel do diretor e a visão plural da cultura organizacional escolar – variável medida numa escala de 6 pontos: 1 – não concordo nada, a 6 – concordo em absoluto – recorreu-se, também, ao teste não paramétrico de Kruskal-Wallis. Neste caso, as hipóteses que se pretendem testar são: H_0 : as distribuições das pontuações obtidas pela variável unidade orgânica são iguais em tendência central; e H_a : existe pelo menos uma unidade orgânica que difere em tendência central.

Com efeito, a unidade orgânica teve um efeito estatisticamente significativo sobre o grau de concordância dos docentes no que respeita ao papel do diretor e a visão plural da cultura organizacional escolar na medida em que $n = 248$; $\chi^2_{kw} = 15,612$; $df = 2$; $p = 0,000$. Como o valor do teste 15,612 tem associado um nível de significância 0,000, valor inferior a 0,05, pelo que se rejeita H_0 , podemos concluir que a atribuição das pontuações, assinalando o grau de concordância dos docentes das três unidades orgânicas sobre o papel do diretor e a visão plural da cultura organizacional escolar, é diferente.

Gráfico 38 – Unidade Orgânica

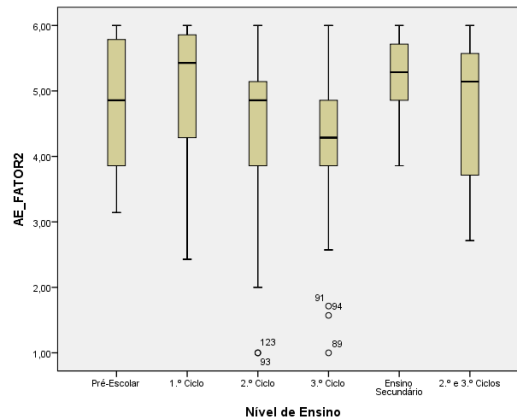


De acordo com o Gráfico 38, a *Escola das Artes* volta a apresentar uma distribuição da concordância dos docentes significativamente diferente no que respeita à ao papel do diretor e a visão plural da cultura organizacional escolar (*Mean Rank* de 153,17) se compararmos com os valores obtidos pelo *Agrupamento das Ciências* (*Mean Rank* de 110,55).

Para avaliar se a variável *Nível de Ensino* influenciou significativamente o grau de concordância dos respondentes a propósito do papel do diretor e a visão plural da cultura organizacional escolar – variável medida numa escala de 6 pontos: 1 – não concordo nada, a 6 – concordo em absoluto – voltámos a recorrer ao teste de Kruskal-Wallis. Neste caso, as hipóteses que se pretendem testar são: H_0 : as distribuições da variável nível de ensino são iguais em tendência central; e H_a : existe pelo menos um nível de ensino que difere em tendência central.

Com efeito, a variável *Nível de Ensino* teve um efeito estatisticamente significativo sobre o grau de concordância dos docentes no que respeita ao papel do diretor e a visão plural da cultura organizacional escolar medida em que $n = 245$; $\chi^2_{kw} = 30,305$; $df = 5$; $p = 0,000$. Como o valor do teste 30,305 tem associado um nível de significância 0,000, valor inferior a 0,05, pelo que se rejeita H_0 , podemos concluir que a atribuição das pontuações, assinalando o grau de concordância dos docentes que lecionam nos vários ciclos de ensino sobre papel do diretor e a visão plural da cultura organizacional escolar, é diferente.

Gráfico 39 – Nível de Ensino

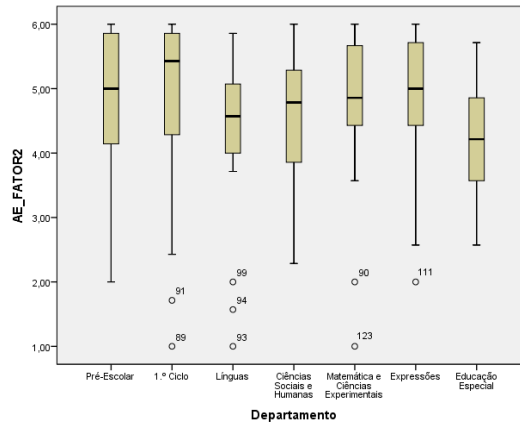


De acordo com o Gráfico 39, o 3.º Ciclo (*Mean Rank* de 85,70) e o Ensino Secundário (*Mean Rank* de 150,36) apresentam uma distribuição da concordância significativamente diferente no que respeita ao papel do diretor e a visão plural da cultura organizacional escolar.

Para avaliar se a variável *Departamento Curricular* influenciou significativamente o grau de concordância dos respondentes a propósito do papel do diretor e a visão plural da cultura organizacional escolar – variável medida numa escala de 6 pontos: 1 – não concordo nada, a 6 – concordo em absoluto – voltámos a recorrer ao teste de Kruskal-Wallis. Neste caso, as hipóteses que se pretendem testar são: H_0 : as distribuições da variável departamento curricular são iguais em tendência central; e H_a : existe pelo menos um departamento que difere em tendência central.

Com efeito, a variável *Departamento Curricular* teve um efeito estatisticamente significativo sobre o grau de concordância dos docentes no que respeita ao papel do diretor e a visão plural da cultura organizacional escolar medida em que $n = 248$; $\chi^2_{kw} = 14,687$; $df = 6$; $p = 0,023$. Como o valor do teste 14,687 tem associado um nível de significância 0,023, valor inferior a 0,05, pelo que se rejeita H_0 , podemos concluir que a atribuição das pontuações, assinalando o grau de concordância dos docentes que lecionam nos diferentes departamentos curriculares sobre papel do diretor e a visão plural da cultura organizacional escolar, é diferente.

Gráfico 40 – Departamento Curricular

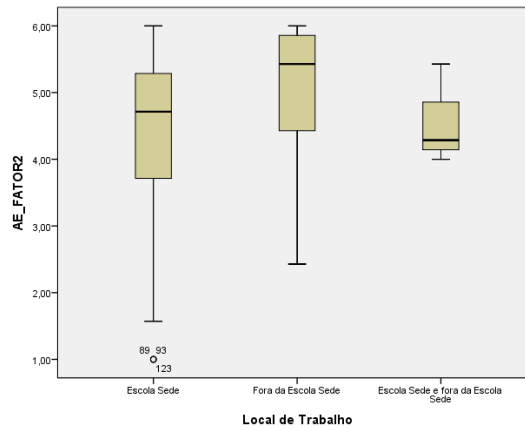


De acordo com o Gráfico 40, o Departamento de Línguas (*Mean Rank* de 101,66) e o Departamento do Pré-Escolar (*Mean Rank* de 138,69) apresentam uma distribuição da concordância significativamente diferente no que respeita ao papel do diretor e a visão plural da cultura organizacional escolar.

Vejamos, agora, como se comporta a variável *Local de Trabalho* quando submetida ao mesmo tipo de teste e com as mesmas condições de aplicação. Neste caso, as hipóteses que se pretendem testar são: H_0 : as distribuições da variável *Local de Trabalho* são iguais em tendência central; e H_a : existe pelo menos um local de trabalho que difere em tendência central.

Na verdade, a variável *Local de Trabalho* teve um efeito estatisticamente significativo sobre o grau de concordância dos docentes no que respeita ao papel do diretor e a visão unitária da cultura organizacional escolar medida em que $n = 179$; $\chi^2_{kw} = 12,360$; $df = 2$; $p = 0,002$. Como o valor do teste 12,360 tem associado um nível de significância 0,002, valor inferior a 0,05, pelo que se rejeita H_0 , podemos concluir que a atribuição das pontuações, assinalando o grau de concordância dos docentes que lecionam na ou fora da escola sede no que respeita ao papel do diretor e a visão plural da cultura organizacional escolar, é diferente.

Gráfico 41 – Local de Trabalho

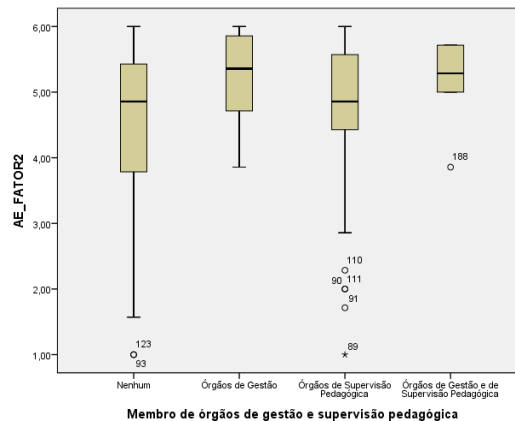


De acordo com o Gráfico 41, o grupo que leciona na escola sede (*Mean Rank* de 82,22) apresenta uma distribuição da concordância significativamente diferente dos docentes que lecionam fora da escola sede (*Mean Rank* de 113,81) no que respeita ao papel do diretor e a visão plural da cultura organizacional escolar.

Vejam, agora, como se comporta a variável *Membro de Órgãos de Gestão e Supervisão Pedagógica* quando submetida ao Teste de Kruskal-Wallis usando as mesmas condições de aplicação. Neste caso, as hipóteses que se pretendem testar são: H_0 : as distribuições da variável membro de órgãos de gestão e supervisão pedagógica são iguais em tendência central; e H_a : existe pelo menos um conjunto de docentes membros de um determinado tipo de órgão de gestão e supervisão pedagógica que difere em tendência central.

Na verdade, a variável *Membro de Órgãos de Gestão e Supervisão Pedagógica* teve um efeito estatisticamente significativo sobre o grau de concordância dos docentes no que respeita ao papel do diretor e a visão plural da cultura organizacional escolar na medida em que $n = 248$; $\chi^2_{kw} = 9,722$; $df = 3$; $p = 0,021$. Como o valor do teste 9,722 tem associado um nível de significância 0,021, valor inferior a 0,05, pelo que se rejeita a H_0 , podemos concluir que a atribuição das pontuações, assinalando o grau de concordância dos docentes que ocupam cargos de gestão e supervisão pedagógica perante o papel do diretor e a visão plural da cultura organizacional escolar, é diferente.

Gráfico 42 – Membros de Órgãos de Gestão e Supervisão Pedagógica



De acordo com o Gráfico 42, os docentes que ocupam cargos de gestão (*Mean Rank* de 161,17) e os docentes que não ocupam nenhum cargo em órgãos de gestão (*Mean Rank* de 114,43) apresentam uma distribuição da concordância significativamente diferente no que respeita ao papel do diretor e a visão plural da cultura organizacional escolar (cf. Apêndice 9).

Como já havia acontecido anteriormente, voltámos a averiguar se outras variáveis influenciavam significativamente o comportamento dos respondentes face ao papel do diretor e a visão unitária da cultura organizacional escolar usando, de novo, o Teste de Kruskal-Wallis com uma probabilidade de erro de tipo I (α) de 0,05. Porém, no caso das variáveis *Idade*, *Sexo*, *Habilitações Académicas*, *Situação Profissional*, *Anos de Serviço* e *Anos de Serviço na Unidade Orgânica* estas não se mostraram estatisticamente significativas e a hipótese nula é sempre de aceitar visto que as distribuições das respostas coincidem nos vários grupos em tendência central (cf. Apêndice 9).

Com efeito, quando confrontados com a presente categoria¹⁷, os docentes apresentam um posicionamento estatisticamente significativo se atendermos às variáveis *Unidade Orgânica*, *Nível de Ensino*, *Departamento Curricular*, *Local de Trabalho* e *Membro de Órgãos de Gestão e Supervisão Pedagógica*. Com efeito, os docentes que lecionam na *Escola das Artes*, os docentes que lecionam no Ensino Secundário, os docentes que lecionam no Pré-escolar, os docentes que lecionam fora da escola sede e os docentes que desempenham cargos nos órgãos de gestão pontuam mais

¹⁷ Visto que estes itens do questionário aplicado aos docentes estavam redigidos na forma negativa, houve necessidade de inverter a escala. Por isso, os valores apresentados pelo posicionamento dos docentes refutam a liderança autoritária do diretor

desfavoravelmente a ação do diretor quanto à visão plural da cultura organizacional escolar (cf. Quadro 130), admitindo, então uma visão unitária.

Quadro 130 – O papel do diretor e a visão plural da cultura organizacional escolar

VARIÁVEIS INDEPENDENTES	Unidade Orgânica	Idade	Sexo	Habilitações Académicas	Nível de ensino	Departamento Curricular	Situação Profissional	Anos Serviço	Anos Serviço (Recodificação)	Anos Serviço UO	Local Trabalho	Órgão Gestão Supervisão Pedagógica	Órgão Gestão (Recodificação)
VARIÁVEIS DEPENDENTES													
AE_FATOR 2	X				X	X					X	X	

Com o objetivo de reduzir os dados obtidos pelo teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, voltámos a proceder a uma análise mais refinada com a aplicação do teste denominado Árvores de Decisão tendo em conta o impacto das variáveis independentes sobre as variáveis dependentes.

Assim, ao submetermos a variável dependente correspondente ao segundo fator extraído aquando da análise fatorial (Nó 0) – *O papel do diretor e a visão plural da cultura organizacional* (AE_FATOR 2) – observamos que foi projetada uma árvore com 2 nós, distribuídos num único nível de profundidade (cf. Figura 45).

De acordo com a Figura 45, constatamos que as estatísticas do nó raiz (Nó 0) confirmam os valores já enunciados anteriormente (Quadro 128) a propósito da média (4,750) e do desvio-padrão (1,048) da variável AE_FATOR 2. Das treze variáveis independentes que o modelo fez interagir com a variável AE_FATOR 2, a variável independente que emerge como mais significativa continua a ser a variável *Unidade Orgânica*, segmentando-se a amostra em dois grupos separados. Por um lado, a *Escola das Artes* e por outro lado, o *Agrupamento das Letras* e o *Agrupamento das Ciências*.

Na verdade, a *Escola das Artes*, com uma média de 5,213¹⁸ e um desvio-padrão de 1,779 (Nó 1) assume um posicionamento significativamente diferente dos agrupamentos de escolas, resultado de um *improvement* de 0,083, com uma média de 4,571 e um desvio-padrão de 1,142 (Nó 2). Na verdade, a tipologia de unidade orgânica

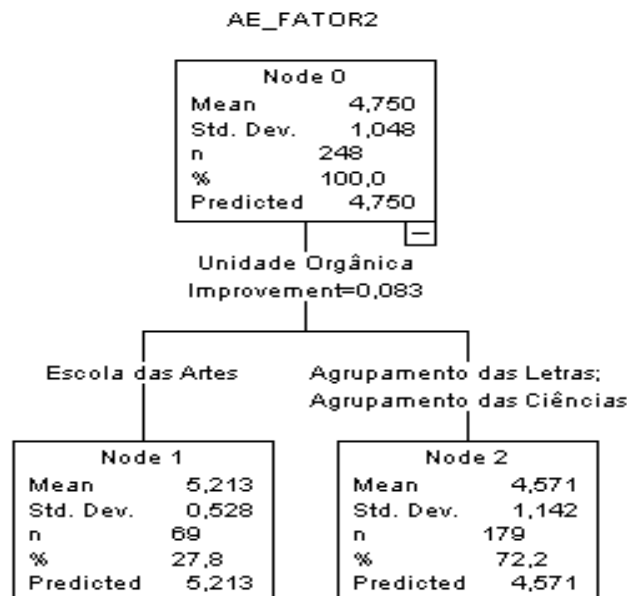
¹⁸ Recorde-se que, em virtude dos itens do questionário se apresentarem na forma negativa, houve necessidade de inverter a escala.

volta a marcar o posicionamento dos docentes quanto ao papel do diretor no que respeita à visão plural da cultura organizacional na medida em que os docentes que lecionam na escola não agrupada reafirmam a posição tomada no grau de concordância manifestado em AE_FATOR 1. Ao defenderem que o diretor atua tendo em conta uma visão unitária da cultura organizacional, os docentes da escola não agrupada rejeitam, agora, o contrário. Ainda assim, o desvio-padrão de 1,142 obtido pelo Nó 2 e que se refere aos docentes dos agrupamentos de escolas permite evidenciar as opiniões divergentes. E, ainda, de referir que o nó 1 e 2 são terminais dado a árvore de decisão apresentar apenas um nível de profundidade.

A solução gerada pelo algoritmo CRT conduz à classificação da amostra em dois grupos de AE_FATOR 2 dando origem aos seguintes perfis:

- Perfil Nó 1: Os docentes que lecionam na Escola das Artes, escola não agrupada, apresentam uma média bastante elevada de 5,213 que excede em 0,642 a média dos docentes que lecionam nos agrupamentos de escolas;
- Perfil Nó 2: No conjunto dos nós terminais, o Nó 2 regista de AE_FATOR 2 mais baixa (4,571) com um desvio-padrão de 1,142.

Figura 45 – O papel do diretor e a visão plural da cultura organizacional escolar



Em síntese, a solução CRT segmenta a amostra pela unidade orgânica, separando mais uma vez a escola não dos agrupamentos de escolas.

1.3.4. Cultura Organizacional

De seguida, passamos à apresentação da distribuição das respostas aos itens do questionário respeitantes ao Subgrupo D (*Cultura organizacional*), de acordo com as categorias encontradas na análise fatorial.

- O exercício de uma liderança integradora *versus* diferenciadora/fragmentada

A primeira categoria extraída – *O exercício de uma liderança integradora versus diferenciadora/fragmentada* – com um nível de consistência interna de 0,899 (valor estandardizado), é constituída pelos itens 9, 11, 12, 14, 15, 16 e 18. De um modo global, esta categoria obteve no conjunto dos itens uma média positiva de 4,829 e um desvio-padrão de 0,927 (cf. Quadro 131).

Na verdade, todos os itens desta categoria obtiveram respostas concordantes numa escala de 1 a 6 pontos (atendendo à inversão da escala). O item 11 apresentou a média mais alta com 5,23 e um desvio-padrão 1,168 e o item 18 a média mais baixa com 4,37 com um desvio-padrão de 1,031. No caso dos itens redigidos na forma negativa (itens 9, 11, 12 e 16), os docentes voltaram a privilegiar um dos extremos da escala repudiando completamente as afirmações no que respeita a ação dos diretores. Tal como anteriormente, optámos por apresentar os resultados em grupos menores de acordo com as relações intrínsecas que os itens estabelecem entre si.

O primeiro grupo de itens (itens 9, 11, 12 e 16) configura, basicamente, a implementação de ações do diretor que promovem uma cultura organizacional diferenciadora/fragmentada. Todos os itens se encontram redigidos na forma negativa e as médias obtidas, entre os 5,23 e os 5,04, revelam claramente a posição dos docentes no que respeita às ações conducentes ao tipo de cultura indicado. Assim, os docentes quando assinalam que não concordam nada que o diretor promova ações conducentes a uma manifestação da cultura organizacional de tipo diferenciador/fragmentado assumem que a cultura (re)construída nas respetivas unidades orgânicas se estrutura noutros moldes.

O segundo grupo de itens (itens 14, 15 e 18) configura a antítese do grupo anterior, ou seja, remete-nos para um conjunto de ações executadas pelo diretor conducentes a uma cultura organizacional integradora. A pontuação obtida pelos itens não é tão esclarecedora como a do último grupo, embora de um modo geral, os docentes inquiridos distribuam maioritariamente as suas respostas entre o *Concordo razoavelmente* e o *Concordo bastante*. Com efeito, este grupo de itens regista uma média situada entre os 4,37 e os 4,41 deixando-nos a percepção que, na ótica dos docentes, os respetivos diretores atuam em consonância com esta tipologia de cultura organizacional.

Quadro 131 – O exercício de uma liderança integradora versus diferenciadora/fragmentada

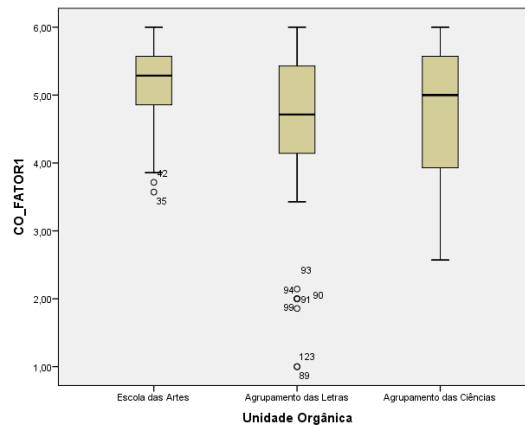
O exercício de uma liderança integradora versus diferenciadora /fragmentada	Mean	Valid Percent						Mean	Std. Deviation
	4,829	Não concordo nada	Concordo pouco	Concordo	Concordo razoavelmente	Concordo bastante	Concordo em absoluto		
	Std. Deviation								
	0,927								
Item 9		1,2	3,2	7,3	8,1	27,4	52,8	5,16	1,168
Item 11		2,0	4,0	3,6	8,1	23,8	58,5	5,23	1,204
Item 12		1,6	4,5	4,5	8,5	27,1	53,6	5,17	1,200
Item 14		1,6	4,5	12,6	27,2	41,1	13,0	4,41	1,105
Item 15		3,2	4,0	12,9	23,0	41,9	14,9	4,41	1,197
Item 16		0,8	6,5	8,1	10,5	21,0	53,2	5,04	1,294
Item 18		1,6	2,8	15,0	26,3	46,2	8,1	4,37	1,031

Para avaliar se a variável *Unidade Orgânica* influenciou significativamente o grau de concordância dos respondentes a propósito do fator que se refere ao exercício de uma liderança integradora versus diferenciadora /fragmentada – variável medida numa escala de 6 pontos: 1 – não concordo nada, a 6 – concordo em absoluto – recorreu-se, também, ao teste não paramétrico de Kruskal-Wallis. Neste caso, as hipóteses que se pretendem testar são: H₀: as distribuições das pontuações obtidas pela variável unidade

orgânica são iguais em tendência central; e H_a : existe pelo menos uma unidade orgânica que difere em tendência central.

Com efeito, a unidade orgânica teve um efeito estatisticamente significativo sobre o grau de concordância dos docentes no que respeita ao exercício de uma liderança integradora *versus* diferenciadora /fragmentada na medida em que $n = 248$; $\chi^2_{kw} = 14,467$; $df = 2$; $p = 0,001$. Como o valor do teste 14,467 tem associado um nível de significância 0,001, valor inferior a 0,05, pelo que se rejeita H_0 , podemos concluir que a atribuição das pontuações, assinalando o grau de concordância dos docentes das três unidades orgânicas sobre o exercício de uma liderança integradora *versus* diferenciadora /fragmentada, é diferente entre as três unidades orgânicas.

Gráfico 43 – Unidade Orgânica

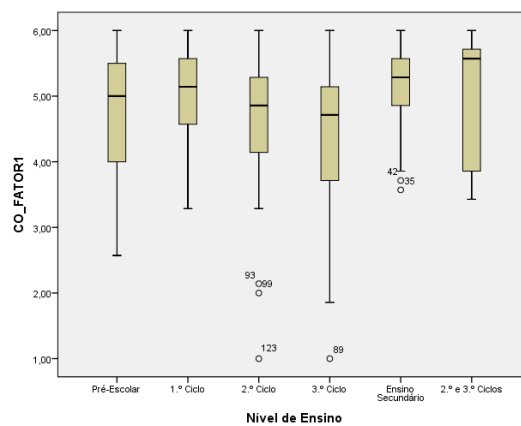


De acordo com o Gráfico 43, a *Escola das Artes* volta a apresentar uma distribuição da concordância dos docentes significativamente diferente no que respeita ao exercício de uma liderança integradora *versus* diferenciadora /fragmentada (*Mean Rank* de 150,41) se compararmos com os valores obtidos pelo *Agrupamento das Letras* (*Mean Rank* de 107,24).

Para avaliar se a variável *Nível de Ensino* influenciou significativamente o grau de concordância dos respondentes a propósito do exercício de uma liderança integradora *versus* diferenciadora /fragmentada – variável medida numa escala de 6 pontos: 1 – não concordo nada, a 6 – concordo em absoluto – voltámos a recorrer ao teste de Kruskal-Wallis. Neste caso, as hipóteses que se pretendem testar são: H_0 : as distribuições da variável nível de ensino são iguais em tendência central; e H_a : existe pelo menos um nível de ensino que difere em tendência central.

Com efeito, a variável *Nível de Ensino* teve um efeito estatisticamente significativo sobre o grau de concordância dos docentes no que respeita ao exercício de uma liderança integradora *versus* diferenciadora /fragmentada medida em que $n = 245$; $\chi^2_{kw} = 21,184$; $df = 5$; $p = 0,001$. Como o valor do teste 21,184 tem associado um nível de significância 0,001, valor inferior a 0,05, pelo que se rejeita H_0 , podemos concluir que a atribuição das pontuações, assinalando o grau de concordância dos docentes que lecionam nos diferentes ciclos de ensino sobre o exercício de uma liderança integradora *versus* diferenciadora /fragmentada, é diferente.

Gráfico 44 – Nível de Ensino



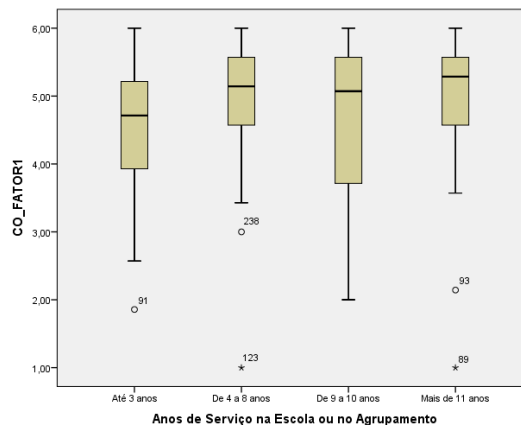
De acordo com o Gráfico 44, o 3.º Ciclo (*Mean Rank* de 92,59) e o Ensino Secundário (*Mean Rank* de 148,02) apresentam uma distribuição da concordância significativamente diferente no que respeita ao exercício de uma liderança integradora *versus* diferenciadora /fragmentada.

Vejamos, agora, como se comporta a variável *Anos de Serviço na Unidade Orgânica* quando submetida ao mesmo tipo de teste e com as mesmas condições de aplicação. Neste caso, as hipóteses que se pretendem testar são: H_0 : as distribuições da variável os anos de serviço na respetiva unidade orgânica são iguais em tendência central; e H_a : existe pelo menos uma faixa de número de anos de serviço na unidade orgânica que difere em tendência central.

Na verdade, a variável *Tempo de Serviço na Unidade Orgânica* teve um efeito estatisticamente significativo sobre o grau de concordância dos docentes no que respeita ao exercício de uma liderança integradora *versus* diferenciadora/fragmentada na medida em que $n = 242$; $\chi^2_{kw} = 12,293$; $df = 3$; $p = 0,006$. Como o valor do teste 12,293 tem associado um nível de significância 0,006, valor inferior a 0,05, pelo que se rejeita H_0 ,

podemos concluir que a atribuição das pontuações, assinalando o grau de concordância dos docentes que lecionam há mais ou menos anos de serviço na respetiva unidade orgânica no que respeita ao exercício de uma liderança integradora *versus* diferenciadora/fragmentada, é diferente.

Gráfico 45 – Anos de Serviço na UO



De acordo com o Gráfico 45, o grupo que leciona até 3 anos na respetiva unidade orgânica (*Mean Rank* de 96,25) apresenta uma distribuição da concordância significativamente diferente do grupo de docentes que lecionam por um período de 4 a 8 anos (*Mean Rank* de 132,85) no que respeita ao exercício de uma liderança integradora *versus* diferenciadora/fragmentada.

Como já havia acontecido anteriormente, voltámos a averiguar se outras variáveis influenciavam significativamente o comportamento dos respondentes face ao exercício de uma liderança integradora *versus* diferenciadora /fragmentada usando, de novo, o Teste de Kruskal-Wallis com uma probabilidade de erro de tipo I (α) de 0,05. Porém, no caso das variáveis *Idade*, *Sexo*, *Habilitações Académicas*, *Departamento Curricular*, *Situação Profissional*, *Anos de Serviço*, *Local de Trabalho* e *Membro de Órgãos de Gestão e Supervisão Pedagógica*, estas não se mostraram estatisticamente significativas e a hipótese nula é sempre de aceitar visto que as distribuições das respostas coincidem nos vários grupos em tendência central (cf. Apêndice 9).

Na verdade, quando confrontados com a presente categoria, os docentes apresentam um posicionamento estatisticamente significativo se atendermos às variáveis *Unidade Orgânica*, *Nível de Ensino* e *Anos de Serviço na Unidade Orgânica*. Com efeito, os docentes que lecionam na *Escola das Artes*, os docentes que lecionam no Ensino Secundário e os docentes que lecionam nas respetivas unidades orgânicas entre

os 4 e os 8 anos pontuam mais favoravelmente a ação do diretor quanto ao exercício de uma liderança integradora (cf. Quadro 132).

Quadro 132 – O exercício de uma liderança integradora versus diferenciadora/fragmentada

VARIÁVEIS INDEPENDENTES														
	Unidade Orgânica	Idade	Sexo	Habilitações Acadêmicas	Nível de ensino	Departamento Curricular	Situação Profissional	Anos Serviço	Anos Serviço (Recodificação)	Anos Serviço UO	Local Trabalho	Órgão Gestão Supervisão Pedagógica	Órgão Gestão (Recodificação)	
VARIÁVEIS DEPENDENTES														
CO_FATOR 1	X				X					X				

Com o objetivo de reduzir os dados obtidos pelo teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, voltámos a proceder a uma análise mais refinada com a aplicação do teste denominado Árvores de Decisão tendo em conta o impacto das variáveis independentes sobre as variáveis dependentes.

Na medida em que submetemos a variável dependente correspondente ao primeiro fator extraído aquando da análise fatorial (Nó 0) – *O exercício de uma liderança integradora versus diferenciadora/fragmentada*¹⁹ (CO_FATOR 1) – observamos que foi projetada uma árvore com 4 nós, distribuídos em dois níveis de profundidade (cf. Figura 46).

De acordo com a Figura 46, constatamos que as estatísticas do nó raiz (Nó 0) confirmam os valores já enunciados anteriormente (Quadro 130) a propósito da média (4,829) e do desvio-padrão (0,927) da variável CO_FATOR 1. Das treze variáveis independentes que o modelo fez interagir com a variável CO_FATOR 1, a variável independente que emerge como mais significativa continua a ser a variável *Unidade Orgânica*, segmentando-se a amostra em dois grupos separados. Por um lado, a *Escola das Artes* e por outro lado, o *Agrupamento das Letras* e o *Agrupamento das Ciências*.

Na verdade, a *Escola das Artes*, com uma média de 5,187 e um desvio-padrão de 0,582 (Nó 1) assume um posicionamento significativamente diferente dos agrupamentos de escolas, resultado de um *improvement* de 0,050 (Nó 2), com uma média de 4,690 e

¹⁹ Recorde-se que a escala para os itens do questionário formulados na forma negativa foi invertida. Os itens reportam-se, neste caso, à liderança diferenciadora/fragmentada.

um desvio-padrão de 0,996. Efetivamente, a tipologia de unidade orgânica volta a marcar o posicionamento dos docentes quanto ao exercício de uma liderança integradora *versus* diferenciadora/fragmentada na medida em que os docentes que lecionam na escola não agrupada classificam mais favoravelmente a ação do diretor. É, ainda, de referir que o Nó 1, que se refere aos docentes que lecionam na *Escola da Artes* é terminal.

No que respeita ao segundo nível de profundidade, os Nós 3 e 4, compostos pelos docentes que lecionam nos agrupamentos de escolas reportam-se à variável independente *Nível de Ensino* com um *Improvement* de 0,050. Na verdade, a média de 4,915 obtida no Nó 3 pela variável CO_FATOR 1 no caso dos docentes que lecionam no Pré-Escolar e 1.º Ciclo é superior à média de 4,552 obtida no Nó 4 para os docentes dos restantes ciclos de ensino. Os docentes que lecionam no Pré-escolar e no 1.º Ciclo de escolaridade apresentam uma visão significativamente diferente da ação do diretor reconhecendo o esforço dos diretores no sentido de promover o exercício de uma liderança integradora

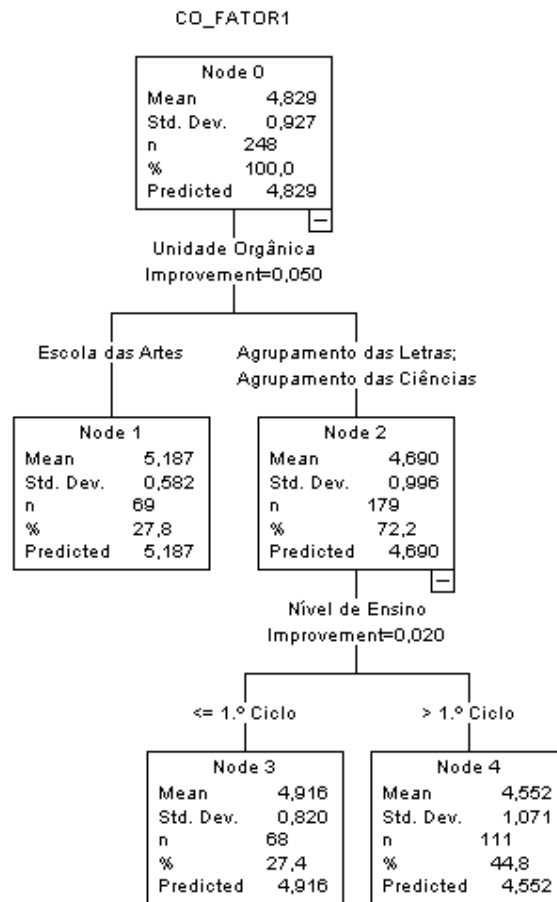
A solução gerada pelo algoritmo CRT conduz à classificação da amostra em 3 grupos de CO_FATOR 1 dando origem aos seguintes perfis:

- Perfil Nó 1: Os docentes que lecionam na *Escola das Artes*, escola não agrupada, apresentam uma média de 4,593 que excede em 0,497 a média dos docentes que lecionam nos agrupamentos de escolas;

- Perfil Nó 3: Os docentes que lecionam no Pré-escolar e no 1.º Ciclo do ensino básico apresentam uma média de 4,916 que excede em 0,364 a média dos docentes que lecionam nos restantes níveis de ensino;

- Perfil Nó 4: No conjunto dos nós terminais, o Nó 4 regista a média de CO_FATOR 1 mais baixa (4,552) com desvio-padrão de 1,071. Este nó é composto pelos docentes que lecionam nos 2.º e 3.º Ciclos do ensino básico.

Figura 46 – O exercício de uma liderança integradora versus diferenciadora/fragmentada



Em síntese, a solução CRT segmenta a amostra não só pela tipologia de unidade orgânica, separando novamente os agrupamentos de escolas da escola não agrupada como também pelo nível de ensino. O Pré-escolar e o 1.º Ciclo continuam a apresentar resultados mais elevados mostrando um maior grau de concordância com a ação do diretor no que respeita ao exercício de uma liderança integradora.

- O diretor, guardião de crenças, histórias, ritos e símbolos

A segunda categoria extraída – *O diretor, guardião de crenças, histórias, ritos e símbolos* – com um nível de consistência interna de 0,842 (valor estandardizado), é constituída pelos itens 1, 2, 7, 8, 17 e 20. De um modo global, esta categoria obteve no conjunto dos itens uma média de 3,817 e um desvio-padrão de 0,906 (cf. Quadro 133).

Na verdade, quase todos os itens desta categoria obtiveram respostas um pouco menos concordantes numa escala de 1 a 6 pontos. O item 17 apresentou a média mais alta com 4,39 e um desvio-padrão de 1,035 e os itens 1 e 2 a média mais baixa com 3,45 com um desvio-padrão de 1,252. Tal como anteriormente, optámos por apresentar os itens em grupos menores de acordo com as relações intrínsecas que estabelecem entre si.

O primeiro grupo de itens (itens 1, 2, 7 e 20) configura, essencialmente, a figura de um líder atuante de acordo com a vertente simbólica da organização.

A pontuação obtida pelos itens espalha-se pelo corredor da escala não tendo sido assinalada pelos docentes uma tendência clara sobre a parte simbólica da organização. A maioria dos docentes graduou quase sempre as ações do diretor assinalando a sua concordância ou sua concordância moderada, podendo nós inferir que a dimensão simbólica não é considerada prioritária pelos diretores na sua área de intervenção junto da comunidade escolar. As médias dos itens situam-se entre os 3,45 e 3,86.

O segundo grupo de itens (itens 8 e 17) configura, basicamente, algumas das atuações do líder que garantam a continuidade das crenças, histórias, ritos e símbolos e que passam, principalmente, por valores como o compromisso e a congregação de energias.

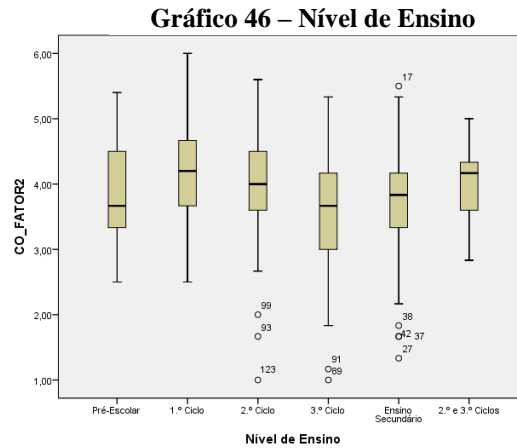
A pontuação obtida pelos dois itens volta a concentrar-se numa posição mais favorável ao diretor tendo em conta a preferência dos docentes que assinalam maioritariamente o grau *Concordo bastante*. As médias obtidas de 3,95 e 4,39 permitem-nos a perceção que, na ótica dos docentes, os respetivos diretores atuam no sentido de assegurar a continuidade simbólica da organização.

Quadro 133 – O diretor, guardião de crenças, histórias, ritos e símbolos

O diretor, guardião de crenças, histórias, ritos e símbolos	Mean	Valid Percent						Mean	Std. Deviation
	3,817	Não concordo nada	Concordo pouco	Concordo	Concordo razoavelmente	Concordo bastante	Concordo em absoluto		
	Std. Deviation								
	0,906								
Item 1	9,6	10,9	28,5	29,3	19,7	2,1	3,45	1,252	
Item 2	6,6	16,5	27,7	26,4	19,4	3,3	3,45	1,252	
Item 7	5,0	10,9	24,8	31,1	26,5	1,7	3,68	1,172	
Item 8	4,5	8,2	20,4	27,8	33,5	5,7	3,95	1,225	
Item 17	2,0	3,7	10,6	28,5	47,6	7,7	4,39	1,035	
Item 20	4,1	10,2	23,4	25,4	32,0	4,9	3,86	1,231	

Para avaliar se a variável *Nível de Ensino* influenciou significativamente o grau de concordância dos respondentes a propósito do diretor, guardião de crenças, histórias, ritos e símbolos – variável medida numa escala de 6 pontos: 1 – não concordo nada, a 6 – concordo em absoluto – voltámos a recorrer ao teste de Kruskal-Wallis. Neste caso, as hipóteses que se pretendem testar são: H_0 : as distribuições da variável nível de ensino são iguais em tendência central; e H_a : existe pelo menos um nível de ensino que difere em tendência central.

Com efeito, a variável *Nível de Ensino* teve um efeito estatisticamente significativo sobre o grau de concordância dos docentes no que respeita ao diretor, guardião de crenças, histórias, ritos e símbolos na medida em que $n = 245$; $\chi^2_{kw} = 13,927$; $df = 5$; $p = 0,016$. Como o valor do teste 13,927 tem associado um nível de significância 0,016, valor inferior a 0,05, pelo que se rejeita H_0 , podemos concluir que a atribuição das pontuações, assinalando o grau de concordância dos docentes que lecionam nos diferentes ciclos de ensino sobre o diretor, guardião de crenças, histórias, ritos e símbolos, é diferente.

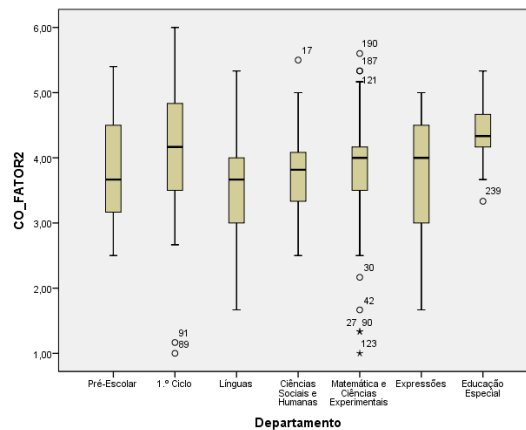


De acordo com o Gráfico 46, o 3.º Ciclo (*Mean Rank* de 102,43) e o 1.º Ciclo (*Mean Rank* de 149,48) apresentam uma distribuição da concordância significativamente diferente no que respeita ao diretor, guardião de crenças, histórias, ritos e símbolos.

Para avaliar se a variável *Departamento Curricular* influenciou significativamente o grau de concordância dos respondentes a propósito do diretor, guardião de crenças, histórias, ritos e símbolos – variável medida numa escala de 6 pontos: 1 – não concordo nada, a 6 – concordo em absoluto – voltámos a recorrer ao teste de Kruskal-Wallis. Neste caso, as hipóteses que se pretendem testar são: H_0 : as distribuições da variável departamento curricular são iguais em tendência central; e H_a : existe pelo menos um departamento que difere em tendência central.

Com efeito, a variável *Departamento Curricular* teve um efeito estatisticamente significativo sobre o grau de concordância dos docentes no que respeita ao diretor, guardião de crenças, histórias, ritos e símbolos na medida em que $n = 248$; $\chi^2_{kw} = 15,079$; $df = 6$; $p = 0,020$. Como o valor do teste 15,079 tem associado um nível de significância 0,020, valor inferior a 0,05, pelo que se rejeita H_0 , podemos concluir que a atribuição das pontuações, assinalando o grau de concordância dos docentes que lecionam nos vários departamentos curriculares sobre o diretor, guardião de crenças, histórias, ritos e símbolos, é diferente.

Gráfico 47 – Departamento Curricular

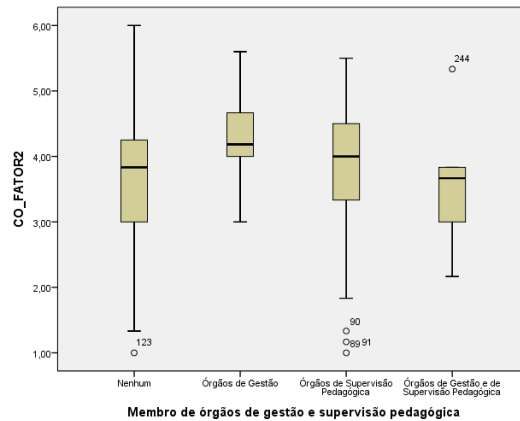


De acordo com o Gráfico 47, o Departamento de Línguas (*Mean Rank* de 92,51) e o Departamento de Educação Especial (*Mean Rank* de 169,90) apresentam uma distribuição da concordância significativamente diferente no que respeita ao diretor, guardião de crenças, histórias, ritos e símbolos.

Vejamos, agora, como se comporta a variável *Membro de Órgãos de Gestão e Supervisão Pedagógica* quando submetida ao Teste de Kruskal-Wallis usando as mesmas condições de aplicação. Neste caso, as hipóteses que se pretendem testar são: H_0 : as distribuições da variável fator membro de órgãos de gestão e supervisão pedagógica são iguais em tendência central; e H_a : existe pelo menos um conjunto de docentes membros de órgãos de gestão e supervisão pedagógica que difere em tendência central.

Na verdade, a variável *Membro de Órgãos de Gestão e Supervisão Pedagógica* teve um efeito estatisticamente significativo sobre o grau de concordância dos docentes no que respeita ao diretor, guardião de crenças, histórias, ritos e símbolos na medida em que $n = 248$; $\chi^2_{kw} = 12,057$; $df = 3$; $p = 0,007$. Como o valor do teste 12,057 tem associado um nível de significância 0,007, valor inferior a 0,05, pelo que se rejeita a H_0 , podemos concluir que a atribuição das pontuações, assinalando o grau de concordância dos docentes que ocupam cargos de gestão e supervisão pedagógica perante o diretor, guardião de crenças, histórias, ritos e símbolos, é diferente.

Gráfico 48 – Membros de Órgãos de Gestão e Supervisão Pedagógica



De acordo com o Gráfico 48, os docentes que ocupam cargos de gestão (*Mean Rank* de 166,13) e os docentes que ocupam simultaneamente os dois tipos de cargos (*Mean Rank* de 101,60) apresentam uma distribuição da concordância significativamente diferente no que respeita ao diretor, guardião de crenças, histórias, ritos e símbolos (cf. Apêndice 9).

Como já havia acontecido anteriormente, voltámos a averiguar se outras variáveis influenciavam significativamente o comportamento dos respondentes face ao diretor, guardião de crenças, histórias, ritos e símbolos usando, de novo, o Teste de Kruskal-Wallis com uma probabilidade de erro de tipo I (α) de 0,05. Porém, no caso das variáveis *Unidade Orgânica*, *Idade*, *Sexo*, *Habilitações Académicas*, *Situação Profissional*, *Anos de Serviço*, *Anos de Serviço na Unidade Orgânica* e *Local de Trabalho* estas não se mostraram estatisticamente significativas e a hipótese nula é sempre de aceitar visto que as distribuições das respostas coincidem em tendência central nos vários grupos (cf. Apêndice 9).

Na verdade, quando confrontados com a presente categoria, os docentes apresentam um posicionamento estatisticamente significativo se atendermos às variáveis *Nível de Ensino*, *Departamento Curricular* e *Membro de Órgãos de Gestão e Supervisão Pedagógica*. Com efeito, os docentes que lecionam no 1.º Ciclo do Ensino Básico, os docentes que lecionam no Departamento do Ensino Especial e os docentes que ocupam cargos em órgãos de gestão pontuam mais favoravelmente a ação do diretor enquanto guardião de crenças, histórias, ritos e símbolos (cf. Quadro 134).

Quadro 134 – O diretor, guardião de crenças, histórias, ritos e símbolos

VARIÁVEIS INDEPENDENTES	Unidade Orgânica	Idade	Sexo	Habilitações Académicas	Nível de ensino	Departamento Curricular	Situação Profissional	Anos Serviço	Anos Serviço (Recodificação)	Anos Serviço UO	Local Trabalho	Órgão Gestão Supervisão Pedagógica	Órgão Gestão (Recodificação)
VARIÁVEIS DEPENDENTES					X	X						X	
CO_FATOR 2					X	X						X	

Com o objetivo de reduzir os dados obtidos pelo teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, voltámos a proceder a uma análise mais refinada com a aplicação do teste denominado Árvores de Decisão tendo em conta o impacto das variáveis independentes sobre as variáveis dependentes.

Ao submetermos a variável dependente correspondente ao segundo fator extraído aquando da análise fatorial (Nó 0) – *O diretor, guardião de crenças, histórias, ritos e símbolos* (CO_FATOR 2) – observamos que foi projetada uma árvore com 2 nós, distribuídos num único nível de profundidade (cf. Figura 47).

De acordo com a Figura 47, constatamos que as estatísticas do nó raiz (Nó 0) confirmam os valores já enunciados anteriormente (Quadro 132) a propósito da média (3,817) e do desvio-padrão (0,906) da variável CO_FATOR 2. Das treze variáveis independentes que o modelo fez interagir com a variável CO_FATOR 2, a variável independente que emerge como mais significativa é a variável *Ciclo de Ensino*, segmentando-se a amostra em dois grupos separados. Por um lado, o Pré-escolar, 1.º e 2.º Ciclos e por outro lado, o 3.º Ciclo e o Ensino Secundário.

Na verdade, o Pré-escolar e 1.º e 2.º Ciclos, com uma média de 3,975 e um desvio-padrão de 0,861 (Nó 1) assumem um posicionamento significativamente diferente dos restantes ciclos de escolaridade, resultado de um *improvement* de 0,031 (Nó 2), com uma média de 3,645 e um desvio-padrão de 0,925. Efetivamente, os docentes que lecionam nos níveis de ensino até ao 2.º Ciclo valorizam mais a ação do diretor enquanto guardião de crenças, histórias, ritos e símbolos. Os docentes dos restantes ciclos valorizavam, sobretudo, o papel do diretor enquanto negociador de compromissos em prol dos resultados escolares (cf. Figura 41). E, ainda, de referir que

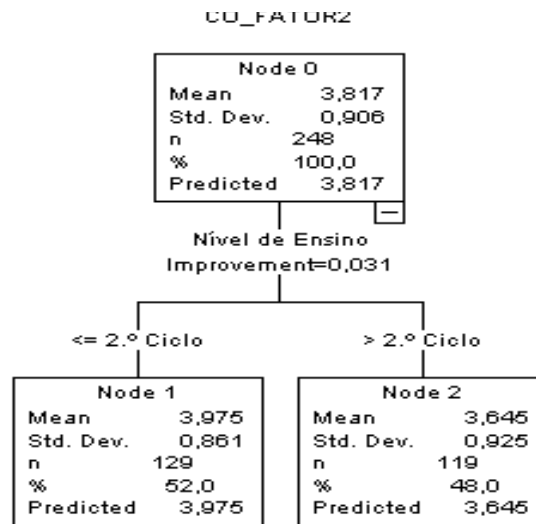
o nó 1 e 2 são terminais. Todavia, a média da categoria deixa-nos perceber a fraca adesão dos docentes à parte mais simbólica da organização escolar.

A solução gerada pelo algoritmo CRT conduz à classificação da amostra em 2 grupos de CO_FATOR 1 dando origem aos seguintes perfis:

- Perfil Nó 1: Os docentes que lecionam no Pré-escolar, 1.º e 2.º Ciclos apresentam uma média de 3,975 que excede em 0,330 a média dos docentes que lecionam nos ciclos de ensino;

- Perfil Nó 2: Os docentes que lecionam no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário apresentam a média mais baixa com 3,645.

Figura 47 – O diretor, guardião de crenças, histórias, ritos e símbolos



Em síntese, a solução CRT segmenta a amostra pelo nível de ensino. O Pré-escolar, o 1.º e 2.º Ciclos continuam a apresentar resultados mais elevados mostrando um maior grau de concordância com a atuação do diretor enquanto guardião de crenças, histórias, ritos e símbolos.

- O diretor, guardião da matriz identitária

A terceira categoria extraída – *O diretor, guardião da matriz identitária da organização escolar* – com um nível de consistência interna de 0,880 (valor standardizado), é constituída pelos itens 3, 4, 5, 6, e 10. De um modo global, esta

categoria obteve no conjunto dos itens uma média de 4,396 e um desvio-padrão de 0,919 (cf. Quadro 135).

Na verdade, todos os itens desta categoria obtiveram respostas concordantes numa escala de 1 a 6 pontos. O item 10 apresentou a média mais alta com 5,16 e um desvio-padrão de 1,168 e o item 6 a média mais baixa com 4,31 com um desvio-padrão de 1,193. Tal como anteriormente, optámos por apresentar os itens em grupos menores de acordo com as relações intrínsecas que estabelecem entre si.

O primeiro grupo de itens (itens 4, 5, 6 e 10) configura, essencialmente, um quadro de ações protagonizadas pelo diretor no sentido de assegurar valores como a coesão, a unidade da matriz identitária da unidade orgânica.

A pontuação obtida pelos itens regista uma média entre os 5,16 e os 4,31 com os docentes inquiridos a distribuir maioritariamente as suas respostas entre o *Concordo razoavelmente* e o *Concordo bastante*. Na verdade, com bastante coerência, os docentes reconhecem que os diretores, na medida em que asseguram a continuação da matriz identitária, assente em valores como a unidade, a coesão e o trabalho colaborativo, estão a desenvolver uma cultura de feição integradora.

O segundo grupo de itens (item 3) configura, de certa forma, uma estratégia para assegurar a preservação da matriz identitária da unidade orgânica.

A pontuação obtida pelo item regista uma média de 4,53 com um desvio-padrão de 1,022 com os docentes inquiridos a distribuir maioritariamente as suas respostas entre o *Concordo razoavelmente* e o *Concordo bastante*.

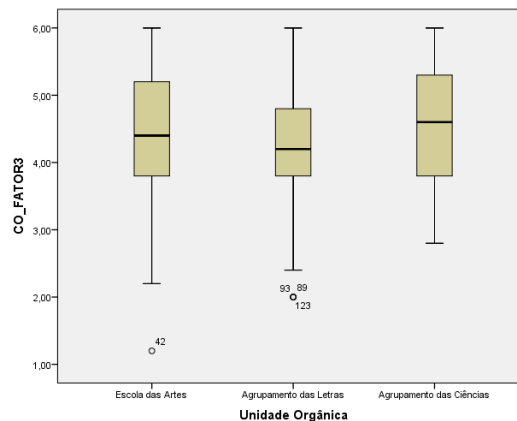
Quadro 135 – O diretor, guardião da matriz identitária

O diretor, guardião da matriz identitária	Mean	Valid Percent						Mean	Std. Deviation
	4,396	Não concordo nada	Concordo pouco	Concordo	Concordo razoavelmente	Concordo bastante	Concordo em absoluto		
	Std. Deviation								
	0,919								
Item 3		0,8	0,8	14,3	30,6	35,5	18,0	4,53	1,022
Item 4		2,4	2,4	11,7	32,1	34,1	17,1	4,44	1,126
Item 5		2,0	4,9	11,8	33,5	31,4	16,3	4,36	1,157
Item 6		3,6	4,0	13,7	27,0	39,1	12,5	4,31	1,193
Item 10		1,2	4,5	14,6	30,4	39,3	10,1	5,16	1,168

Para avaliar se a variável *Unidade Orgânica* influenciou significativamente o grau de concordância dos respondentes a propósito do fator que se refere ao diretor, guardião da matriz identitária – variável medida numa escala de 6 pontos: 1 – não concordo nada, a 6 – concordo em absoluto – recorreu-se, também, ao teste não paramétrico de Kruskal-Wallis. Neste caso, as hipóteses que se pretendem testar são: H_0 : as distribuições das pontuações obtidas pela variável unidade orgânica são iguais em tendência central; e H_a : existe pelo menos uma unidade orgânica que difere em tendência central.

Com efeito, a unidade orgânica teve um efeito estatisticamente significativo sobre o grau de concordância dos docentes no que respeita ao diretor, guardião da matriz identitária na medida em que $n = 248$; $\chi^2_{kw} = 8,607$; $df = 2$; $p = 0,014$. Como o valor do teste 8,607 tem associado um nível de significância 0,014, valor inferior a 0,05, pelo que se rejeita H_0 , podemos concluir que a atribuição das pontuações, assinalando o grau de concordância dos docentes das três unidades orgânicas sobre o diretor, guardião da matriz identitária, é diferente.

Gráfico 49 – Unidade Orgânica



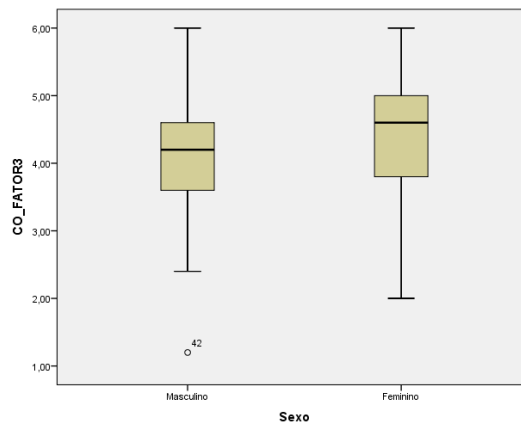
De acordo com o Gráfico 49, o *Agrupamento das Ciências* apresenta uma distribuição da concordância dos docentes significativamente diferente no que respeita ao diretor, guardião da matriz identitária (*Mean Rank* de 137,49) se compararmos com os valores obtidos pelo *Agrupamento das Letras* (*Mean Rank* de 107,37).

Para avaliar se a variável *Sexo* influenciou significativamente o grau de concordância dos respondentes a propósito do diretor, guardião da matriz identitária – variável medida numa escala de 6 pontos: 1 – não concordo nada, a 6 – concordo em

absoluto – voltámos a recorrer ao teste de Kruskal-Wallis. Neste caso, as hipóteses que se pretendem testar são: H_0 : as distribuições da variável sexo são iguais em tendência central; e H_a : existe pelo menos um dos dois sexos que difere em tendência central.

Com efeito, a variável *Sexo* teve um efeito estatisticamente significativo sobre o grau de concordância dos docentes no que respeita ao diretor, guardião da matriz identitária medida em que $n = 248$; $\chi^2_{kw} = 4,886$; $df = 1$; $p = 0,027$. Como o valor do teste 4,886 tem associado um nível de significância 0,027, valor inferior a 0,05, pelo que se rejeita H_0 , podemos concluir que a atribuição das pontuações, assinalando o grau de concordância dos docentes consoante o sexo sobre o diretor, guardião da matriz identitária, é diferente.

Gráfico 50 – Sexo



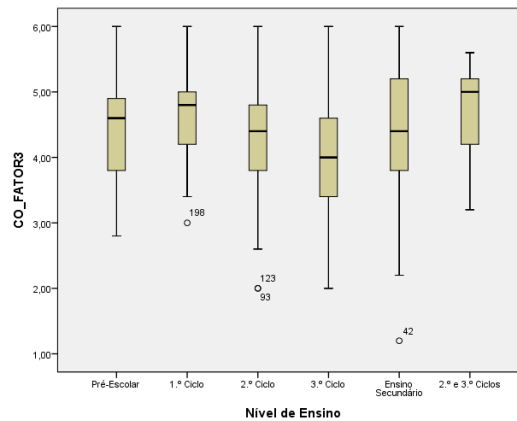
De acordo com o Gráfico 50, o sexo masculino (*Mean Rank* de 105,00) e o sexo feminino (*Mean Rank* de 129,67) apresentam uma distribuição da concordância significativamente diferente no que respeita ao diretor, guardião da matriz identitária.

Para avaliar se a variável *Nível de Ensino* influenciou significativamente o grau de concordância dos respondentes a propósito do diretor, guardião da matriz identitária – variável medida numa escala de 6 pontos: 1 – não concordo nada, a 6 – concordo em absoluto – voltámos a recorrer ao teste de Kruskal-Wallis. Neste caso, as hipóteses que se pretendem testar são: H_0 : as distribuições da variável nível de ensino são iguais em tendência central; e H_a : Existe pelo menos um nível de ensino que difere em tendência central.

Com efeito, a variável *Nível de Ensino* teve um efeito estatisticamente significativo sobre o grau de concordância dos docentes no que respeita ao diretor, guardião da matriz identitária na medida em que $n = 245$; $\chi^2_{kw} = 13,685$; $df = 5$; $p =$

0,018. Como o valor do teste 13,685 tem associado um nível de significância 0,018, valor inferior a 0,05, pelo que se rejeita H_0 , podemos concluir que a atribuição das pontuações, assinalando o grau de concordância dos docentes que lecionam nos diferentes ciclos de ensino sobre o diretor, guardião da matriz identitária, é diferente.

Gráfico 51 – Nível de Ensino

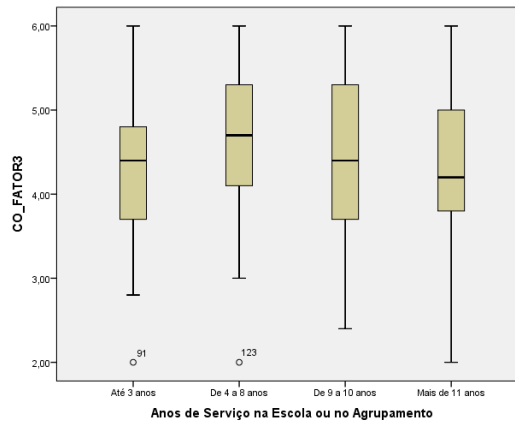


De acordo com o Gráfico 51, o 3.º Ciclo (*Mean Rank* de 93,26) e o 1.º Ciclo (*Mean Rank* de 144,71) apresentam uma distribuição da concordância significativamente diferente no que respeita ao diretor, guardião da matriz identitária.

Vejamos, agora, como se comporta a variável *Anos de Serviço na Unidade Orgânica* quando submetida ao mesmo tipo de teste e com as mesmas condições de aplicação. Neste caso, as hipóteses que se pretendem testar são: H_0 : as distribuições da variável anos de serviço na respetiva unidade orgânica são iguais em tendência central; e H_a : existe pelo menos uma faixa de número de anos de serviço na unidade orgânica que difere em tendência central.

Na verdade, a variável *Tempo de Serviço na Unidade Orgânica* teve um efeito estatisticamente significativo sobre o grau de concordância dos docentes no que respeita diretor, guardião da matriz identitária na medida em que $n = 242$; $\chi^2_{kw} = 8,329$; $df = 3$; $p = 0,040$. Como o valor do teste 8,329 tem associado um nível de significância 0,040, valor inferior a 0,05, pelo que se rejeita H_0 , podemos concluir que a atribuição das pontuações, assinalando o grau de concordância dos docentes que lecionam há mais ou menos anos de serviço na respetiva unidade orgânica no que respeita ao diretor, guardião da matriz identitária, é diferente.

Gráfico 52 – Tempo de Serviço na UO



De acordo com o Gráfico 52, o grupo que leciona até 3 anos na respectiva unidade orgânica (*Mean Rank* de 107,74) apresenta uma distribuição da concordância significativamente diferente do grupo de docentes que lecionam por um período de 4 a 8 anos (*Mean Rank* de 140,46) no que respeita ao diretor, guardião da matriz identitária.

Vejamos, agora, como se comporta a variável *Membro de Órgãos de Gestão e Supervisão Pedagógica* quando submetida ao Teste de Kruskal-Wallis usando as mesmas condições de aplicação. Neste caso, as hipóteses que se pretendem testar são: H_0 : as distribuições da variável membro de órgãos de gestão e supervisão pedagógica são iguais em tendência central; e H_a : existe pelo menos um conjunto de docentes membros de um determinado tipo de órgão que difere em tendência central.

Na verdade, a variável *Membro de Órgãos de Gestão e Supervisão Pedagógica* não teve um efeito estatisticamente significativo sobre o grau de concordância dos docentes no que respeita ao diretor, guardião da matriz identitária na medida em que $n = 248$; $\chi^2_{kw} = 5,944$; $df = 3$; $p = 0,114$. Como o valor do teste 5,944 tem associado um nível de significância 0,114, valor superior a 0,05, pelo que se aceita a H_0 , podemos concluir que a atribuição das pontuações, assinalando o grau de concordância dos docentes que ocupam cargos de gestão e supervisão pedagógica perante o diretor, guardião da matriz identitária, é diferente.

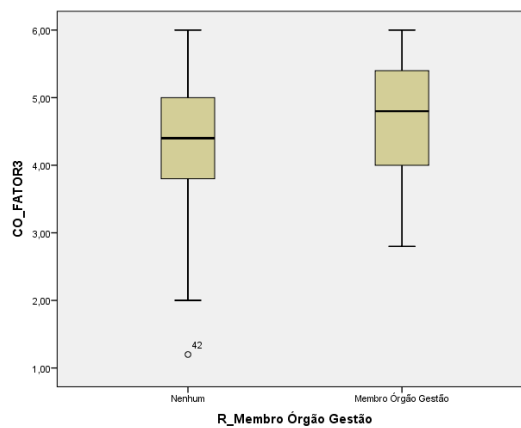
Atendendo às valências da variável nas dinâmicas organizacionais, voltámos a ensaiar a sua recodificação usando, para o efeito, apenas dois eixos: ser membro de um órgão de gestão e não pertencer a este órgão de governação da escola.

Neste caso, as hipóteses que se pretendem testar são: H_0 : as distribuições das pontuações dos docentes no que respeita à variável membro de órgãos de gestão é igual

em tendência central à dos docentes que não fazem parte deste grupo; e H_a : a distribuição da pontuação dos docentes que são membros de órgãos de gestão difere dos restantes em tendência central.

Desta feita, a variável *Membro de Órgãos de Gestão* teve um efeito estatisticamente significativo sobre o grau de concordância dos docentes no que respeita ao diretor, guardião da matriz identitária na medida em que $n = 248$; $\chi^2_{kw} = 4,059$; $df = 1$; $p = 0,044$. Como o valor do teste 4,059 tem associado um nível de significância 0,044, valor inferior a 0,05, pelo que se rejeita a H_0 , podemos concluir que a atribuição das pontuações, assinalando que o grau de concordância dos docentes que ocupam cargos de gestão perante o diretor, guardião da matriz, é diferente.

Gráfico 53 – Membro de órgãos de Gestão (variável recodificada)



De acordo com o Gráfico 53, os docentes que ocupam cargos de gestão (*Mean Rank* de 151,25) e os docentes que não ocupam este tipo de cargos (*Mean Rank* de 121,37) apresentam uma distribuição da concordância significativamente diferente no que respeita ao diretor, guardião da matriz identitária (cf. Apêndice 9).

Como já havia acontecido anteriormente, voltámos a averiguar se outras variáveis influenciavam significativamente o comportamento dos respondentes face ao papel do diretor e a visão unitária da cultura organizacional escolar usando, de novo, o Teste de Kruskal-Wallis com uma probabilidade de erro de tipo I (α) de 0,05. Porém, no caso das variáveis *Idade*, *Departamento Curricular*, *Habilitações Académicas*, *Situação Profissional*, *Anos de Serviço* e *Local de Trabalho*, estas não se mostraram estatisticamente significativas e a hipótese nula é sempre de aceitar visto que as distribuições das respostas coincidem nos vários grupos em tendência central (cf. Apêndice 9).

Na verdade, quando confrontados com a presente categoria, os docentes apresentam um posicionamento estatisticamente significativo se atendermos às variáveis *Unidade Orgânica*, *Sexo*, *Nível de Ensino*, *Anos de Serviço na Unidade Orgânica* e *Membro de Órgãos de Gestão*. Com efeito, os docentes que lecionam no *Agrupamento das Ciências*, os docentes do sexo feminino, os docentes que lecionam no 1.º ciclo do Ensino Básico, os docentes que lecionam nas respetivas unidades orgânicas entre os 4 e os 8 anos e os docentes que ocupam cargos nos órgãos de gestão pontuam mais favoravelmente a ação do diretor enquanto guardião da matriz identitária (cf. Quadro 136).

Quadro 136 – O diretor, guardião da matriz identitária

VARIÁVEIS INDEPENDENTES	Unidade Orgânica	Idade	Sexo	Habilitações Académicas	Nível de ensino	Departamento Curricular	Situação Profissional	Anos Serviço	Anos Serviço (Recodificação)	Anos Serviço UO	Local Trabalho	Órgão Gestão Supervisão Pedagógica	Órgão Gestão (Recodificação)
VARIÁVEIS DEPENDENTES													
CO_FATOR 3	X		X		X					X			X

Com o objetivo de reduzir os dados obtidos pelo teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, voltámos a proceder a uma análise mais refinada com a aplicação do teste denominado Árvores de Decisão tendo em conta o impacto das variáveis independentes sobre as variáveis dependentes.

Ao submetermos a variável dependente correspondente ao terceiro fator extraído aquando da análise fatorial (Nó 0) – *O diretor, guardião da matriz identitária* (CO_FATOR 3) – observamos que foi projetada uma árvore com 4 nós, distribuídos em dois níveis de profundidade (cf. Figura 48).

De acordo com a Figura 48, constatamos que as estatísticas do nó raiz (Nó 0) confirmam os valores já enunciados anteriormente (Quadro 134) a propósito da média (4,396) e do desvio-padrão (0,919) da variável CO_FATOR 3. Das treze variáveis independentes que o modelo fez interagir com a variável CO_FATOR 3, a variável independente que emerge como mais significativa é a variável *Unidade Orgânica*, segmentando-se a amostra em dois grupos separados. Por um lado, o *Agrupamento das*

Letras e por outro o *Agrupamento das Ciências* e a *Escola das Artes*. Pela segunda vez nesta análise, o *Agrupamento das Letras* volta a isolar-se, permitindo que o *Agrupamento das Ciências* e a *Escola das Artes* tenham o mesmo comportamento no que respeita à variável dependente CO_FATOR 3. É, ainda, de referir que o Nó 1 é terminal.

Na verdade, a *Escola das Artes*, agora, alinhada com o *Agrupamento das Ciências*, com uma média de 4,528 e um desvio-padrão de 0,930 (Nó 1) assumem um posicionamento significativamente diferente do *Agrupamento das Letras*, resultado de um *improvement* de 0,030 (Nó 2), com uma média de 4,160 e um desvio-padrão de 0,857. Com efeito, o alinhamento destas duas unidades já se havia notado na secção – a que se refere *O papel do diretor enquanto negociador de compromissos em prol dos resultados*. Assim, a matriz identitária da organização escolar e os resultados escolares constituem efetivamente marcas que aproximam estas duas unidades orgânicas.

Ao nível do segundo nível de profundidade, os Nós 3 e 4, compostos pelos docentes que lecionam no *Agrupamento das Ciências* e na *Escola das Artes* reportam-se à variável independente *Evolução da Satisfação Profissional* com um *Improvement* de 0,020. Na verdade, a média de 4,749 obtida no Nó 3 pela variável CO_FATOR 3 no caso dos docentes cuja evolução do grau de satisfação profissional aumentou ou se manteve é superior à média de 4,360 obtida no Nó 4 para os docentes cuja evolução do grau de satisfação profissional diminuiu. Os Nós 3 e 4 são nós terminais.

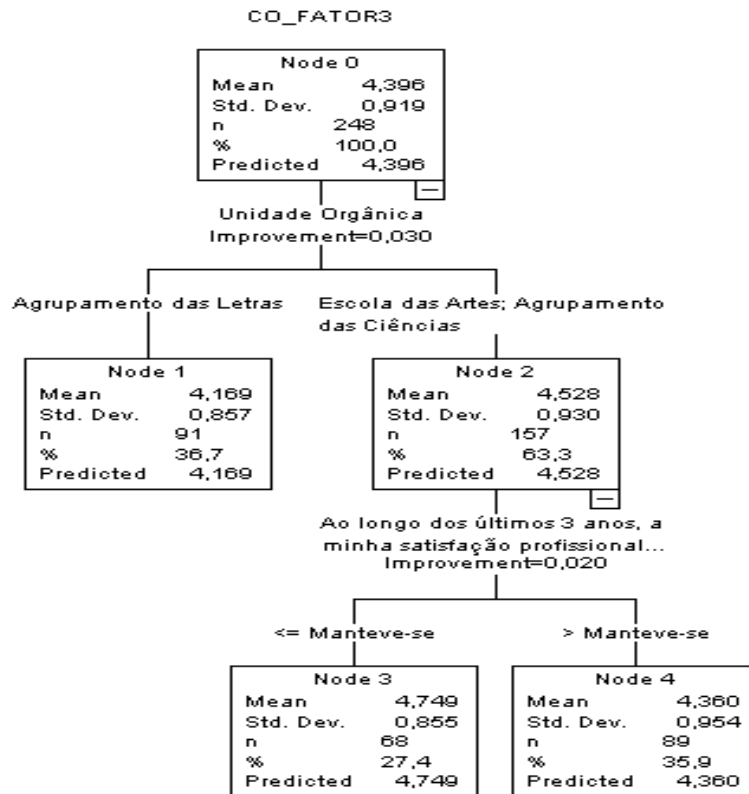
A solução gerada pelo algoritmo CRT conduz à classificação da amostra em 3 grupos de CO_FATOR 3 dando origem aos seguintes perfis:

- Perfil Nó 1: Os docentes que lecionam no *Agrupamento das Letras* apresentam uma média de 4,169, média inferior em 0,357 em relação à média dos docentes que lecionam nas outras unidades em estudo;

- Perfil Nó 3: Os docentes que lecionam no *Agrupamento das Ciências* e na *Escola das Artes* cuja evolução do grau de satisfação profissional aumentou ou se manteve apresentam uma média de 4,749 que excede em 0,389 a média dos docentes cuja evolução do grau de satisfação profissional diminuiu;

- Perfil Nó 4: No conjunto dos nós terminais, o Nó 4 regista a média de CO_FATOR 3 mais baixa (4,360) com desvio-padrão de 0,954. Este nó é composto pelos docentes que lecionam no *Agrupamento das Ciências* e na *Escola das Artes*.

Figura 48 – O diretor, guardião da matriz identitária



Em síntese, a solução CRT segmenta a amostra não só pela variável *Unidade Orgânica* mas também pela *Evolução do Grau de Satisfação Profissional*.

- O diretor, promotor da comunicação ao serviço da cultura organizacional

Finalmente, a quarta categoria extraída – *O diretor, promotor da comunicação ao serviço da cultura organizacional* – com um nível de consistência interna de 0,308 (valor estandardizado), é constituída apenas pelos itens 13 e 19. De um modo global, esta categoria obteve no conjunto dos itens uma média de 3,654 e um desvio-padrão de 0,981 (cf. Quadro 137).

Na verdade, os dois itens desta categoria obtiveram respostas divergentes numa escala de 1 a 6 pontos. O item 13 apresenta uma média de 4,28 e um desvio-padrão de 1,092 e o item 19 apresenta uma média de 3,01 com um desvio-padrão de 1,403.

Os dois itens (itens 13 e 19) configuram ações do líder no sentido de promover uma cultura organizacional de feição integradora na medida em que abrem caminho à comunicação evitando o afastamento.

A média consideravelmente baixa de 3,01 atribuída ao item 19, consequência da distensão das pontuações pelo corredor da escala, deixa-nos a pensar se não teria sido fruto da complexidade do enunciado.

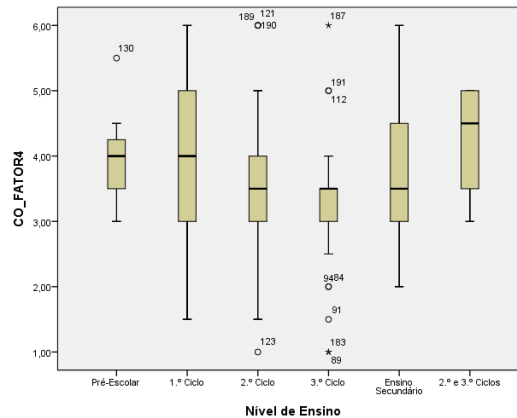
Quadro 137 – O diretor, promotor da comunicação ao serviço da cultura organizacional

O diretor, promotor da comunicação ao serviço da cultura organizacional	Mean	Valid Percent						Mean	Std. Deviation
	3,65	Não concordo nada	Concordo pouco	Concordo	Concordo razoavelmente	Concordo bastante	Concordo em absoluto		
	Std. Deviation								
	0,981								
Item 13		2,4	4,5	12,1	34,4	37,2	9,3	4,28	1,092
Item 19		18,4	20,0	24,1	20,0	15,1	2,4	3,01	1,403

Para avaliar se a variável *Nível de Ensino* influenciou significativamente o grau de concordância dos respondentes a propósito do diretor, promotor da comunicação ao serviço da cultura organizacional – variável medida numa escala de 6 pontos: 1 – não concordo nada, a 6 – concordo em absoluto – voltámos a recorrer ao teste de Kruskal-Wallis. Neste caso, as hipóteses que se pretendem testar são: H_0 : as distribuições da variável nível de ensino são iguais em tendência central; e H_a : existe pelo menos um nível de ensino que difere em tendência central.

Com efeito, a variável *Nível de Ensino* teve um efeito estatisticamente significativo sobre o grau de concordância dos docentes no que respeita ao diretor, promotor da comunicação ao serviço da cultura organizacional na medida em que $n = 244$; $\chi^2_{kw} = 21,264$; $df = 5$; $p = 0,001$. Como o valor do teste 21,264 tem associado um nível de significância 0,001, valor inferior a 0,05, pelo que se rejeita H_0 , podemos concluir que a atribuição das pontuações, assinalando o grau de concordância dos docentes que lecionam nos vários ciclos de ensino sobre o diretor, promotor da comunicação ao serviço da cultura organizacional, é diferente.

Gráfico 54 – Nível de Ensino

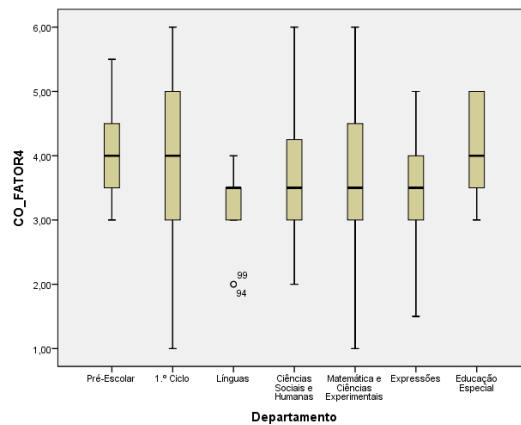


De acordo com o Gráfico 54, o 3.º Ciclo (*Mean Rank* de 94,18) e o nível artificial 2.º/3.º Ciclos (*Mean Rank* de 166,28) apresentam uma distribuição da concordância significativamente diferente no que respeita ao diretor, promotor da comunicação ao serviço da cultura organizacional.

Para avaliar se a variável *Departamento Curricular* influenciou significativamente o grau de concordância dos respondentes a propósito do diretor, promotor da comunicação ao serviço da cultura organizacional – variável medida numa escala de 6 pontos: 1 – não concordo nada, a 6 – concordo em absoluto – voltámos a recorrer ao teste de Kruskal-Wallis. Neste caso, as hipóteses que se pretendem testar são: H_0 : as distribuições da variável departamento curricular são iguais em tendência central; e H_a : existe pelo menos um departamento que difere em tendência central.

Com efeito, a variável *Departamento Curricular* teve um efeito estatisticamente significativo sobre o grau de concordância dos docentes no que respeita ao diretor, promotor da comunicação ao serviço da cultura organizacional na medida em que $n = 247$; $\chi^2_{kw} = 12,672$; $df = 6$; $p = 0,049$. Como o valor do teste 12,672 tem associado um nível de significância 0,049, valor inferior a 0,05, pelo que se rejeita H_0 , podemos concluir que a atribuição das pontuações, assinalando o grau de concordância dos docentes que lecionam nos diferentes departamentos curriculares sobre o diretor, promotor da comunicação ao serviço da cultura organizacional, é diferente.

Gráfico 55 – Departamento Curricular



De acordo com o Gráfico 55, o Departamento de Línguas (*Mean Rank* de 94,65) e o Departamento de Educação Especial (*Mean Rank* de 155,20) apresentam uma distribuição da concordância significativamente diferente no que respeita ao diretor, promotor da comunicação ao serviço da cultura organizacional.

Como já havia acontecido anteriormente, voltámos a averiguar se outras variáveis influenciavam significativamente o comportamento dos respondentes face ao papel do diretor e a visão unitária da cultura organizacional escolar usando, de novo, o Teste de Kruskal-Wallis com uma probabilidade de erro de tipo I (α) de 0,05. Porém, no caso das variáveis *Unidade Orgânica*, *Idade*, *Sexo*, *Habilitações Académicas*, *Situação Profissional*, *Anos de Serviço* e *Anos de Serviço na Unidade Orgânica*, *Local de Trabalho* e *Membro de Órgãos de Gestão e Supervisão Pedagógica* estas não se mostraram estatisticamente significativas e a hipótese nula é sempre de aceitar visto que as distribuições das respostas coincidem nos vários grupos em tendência central (cf. Apêndice 9).

Na verdade, quando confrontados com a presente categoria, os docentes apresentam um posicionamento estatisticamente significativo se atendermos às variáveis *Nível de Ensino* e *Departamento Curricular*. Com efeito, os docentes que lecionam nos 2.º e 3.º Ciclos, os docentes que lecionam no Departamento do Ensino Especial pontuam mais favoravelmente a ação do diretor enquanto promotor da comunicação ao serviço da cultura organizacional (cf. Quadro 138).

Quadro 138 – O diretor, promotor da comunicação ao serviço da cultura organizacional

VARIÁVEIS INDEPENDENTES	Unidade Orgânica	Idade	Sexo	Habilitações Académicas	Nível de ensino	Departamento Curricular	Situação Profissional	Anos Serviço	Anos Serviço (Recodificação)	Anos Serviço UO	Local Trabalho	Órgão Gestão Supervisão Pedagógica	Órgão Gestão (Recodificação)
VARIÁVEIS DEPENDENTES													
CO_FATOR 4					X	X							

Com o objetivo de reduzir os dados obtidos pelo teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, voltámos a proceder a uma análise mais refinada com a aplicação do teste denominado Árvores de Decisão tendo em conta o impacto das variáveis independentes sobre as variáveis dependentes.

Ao submetermos a variável dependente correspondente ao quarto fator extraído aquando da análise fatorial (Nó 0) – *O diretor, promotor da comunicação ao serviço da cultura organizacional* (CO_FATOR 4) – observamos que foi projetada uma árvore com 2 nós, distribuídos obviamente num único nível de profundidade (cf. Figura 49).

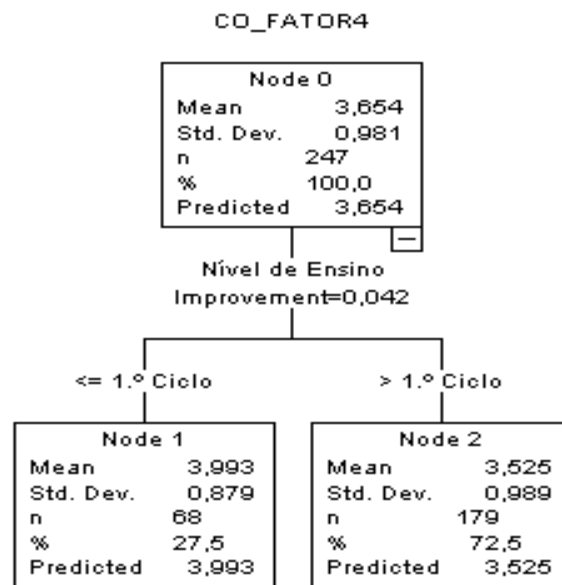
De acordo com a Figura 49, constatamos que as estatísticas do nó raiz (Nó 0) confirmam os valores já enunciados anteriormente (Quadro 137) a propósito da média (3,654) e do desvio-padrão (0,981) da variável CO_FATOR 4. Das treze variáveis independentes que o modelo fez interagir com a variável CO_FATOR 4, a variável independente que emerge como mais significativa é a variável *Nível de Ensino*, segmentando-se a amostra em dois grupos separados. Por um lado, o Pré-escolar e 1.º Ciclo e, por outro lado, os restantes ciclos de ensino. É, ainda, de referir que os Nó 1 e 2 são níveis terminais. Na verdade, o Pré-escolar e o 1.º Ciclo de escolaridade (Nó 1), com uma média de 3,993 e um desvio-padrão de 0,879, assumem um posicionamento significativamente diferente dos restantes ciclos de ensino, resultado de um *improvement* de 0,042 (Nó 2), com uma média de 3,525 e um desvio-padrão de 0,989. Com efeito, é de salientar que os ciclos que, agora, se demarcam se referem aos ciclos que são lecionados fora da escola sede.

A solução gerada pelo algoritmo CRT conduz à classificação da amostra em 2 grupos de CO_FATOR 4 dando origem aos seguintes perfis:

- Perfil Nó 1: Os docentes que lecionam no Pré-escolar e 1.º Ciclo apresentam uma média de 3,993, média que excede em 0,468 a média dos docentes que lecionam nos outros níveis de ensino;

- Perfil Nó 2: No conjunto dos nós terminais, o Nó 2 regista a média de CO_FATOR 4 mais baixa (3,525) com desvio-padrão de 0,989.

Figura 49 – O diretor, promotor da comunicação ao serviço da cultura organizacional



Em síntese, a solução CRT segmenta a amostra não só pela variável Ciclo de Ensino, separando os ciclos de ensino iniciais (Pré-escolar e 1.º Ciclo) dos restantes.

2. A entrevista aplicada aos diretores

A figura do diretor, recuperada pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, com as introduções introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, configura o rosto cimeiro da organização escolar. Líder incontestável da governação das escolas, o diretor desempenha, certamente, um papel determinante na (re)construção da cultura organizacional escolar. Por este motivo, entendemos como pertinente recolher de viva

voz o testemunho dos diretores das unidades orgânicas que estão na base do nosso estudo empírico.

Como referido em capítulos anteriores, realizámos três entrevistas semi-estruturadas²⁰ aos três diretores das referidas unidades orgânicas com base num guião previamente definido em estreita articulação com o questionário aplicado aos docentes. Desta forma, a grelha produzida para categorizar as entrevistas (cf. Quadro 139) reflete, em grande parte, as dimensões produzidas pela análise fatorial.

A apresentação dos dados far-se-á através da apresentação de excertos elucidativos das posições assumidas em relação a cada uma das categorias e subcategorias consideradas.

Quadro 139 – Categorização da entrevista

Categories	Código	Subcategorias	Código	Unidades de sentido
A Missão, a Visão e os Valores – A ação do(a) Diretor(a)	A	A ação do diretor quanto à gestão dos recursos humanos e políticas educativas	A1	
		Comunicação do diretor face à missão, visão e valores	A2	
		A ação do diretor quanto à organização escolar	A3	
Compromisso com a Organização Escolar	B	O papel do diretor enquanto negociador de compromissos em prol dos resultados	B1	
		A liderança colegial do diretor	B2	
		A liderança autoritária do diretor	B3	
Ambiente Escolar	C	O papel do diretor e a visão unitária da cultura organizacional escolar	C1	
		O papel do diretor e a visão plural da cultura organizacional escolar	C2	
Cultura Organizacional	D	O exercício de uma liderança integradora <i>versus</i> diferenciadora /fragmentada	D1	
		O diretor, guardião de crenças, histórias, ritos e símbolos	D2	
		O diretor, guardião da matriz identitária	D3	

Apresentamos de seguida, de forma estruturada, os dados obtidos através das entrevistas, para cada uma das categorias em análise.

²⁰ As entrevistas realizadas podem ser consultada em suporte áudio apenas ao presente trabalho de investigação (Apêndice 10).

2.3.1. Missão, visão e valores – a ação do(a) diretor(a) (A1)

Ao longo do presente ponto, far-se-á a apresentação das principais marcas discursivas dos diretores e que se reportam à ação do diretor quanto à gestão dos recursos humanos e políticas educativas (A1), à comunicação do diretor face à missão, visão e valores (A2) e à ação do diretor quanto à organização escolar (A3).

- A ação do diretor quanto à gestão dos recursos humanos e políticas educativas (A1)

No que respeita às políticas educativas atuais, a liderança das organizações escolares assume o paradigma das lideranças individuais centralizadas na figura do diretor, figura restaurada pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. As comparações com o modelo anterior estão sempre presentes nos discursos dos diretores da *Escola das Artes* e do *Agrupamento das Ciências* com enfoque na concentração das responsabilidades que lhe passaram a ser assacadas em exclusivo.

«cargo de diretor é unipessoal, não é, em que toda a responsabilidade, e todo o funcionamento de organização da unidade orgânica centra-se exclusivamente na figura do diretor» (DAC).

«Era um órgão colegial desde logo e as responsabilidades estavam de facto e de direito colegialmente distribuídas, o que não acontece no cargo de diretor» (DEA).

Todavia, as reminiscências das lideranças colegiais instituídas no pós 25 de abril continuam a notar-se e a sobrepor-se à singularidade do órgão atual, como referem os diretores da *Escola das Artes* e do *Agrupamento das Ciências*.

«O cargo de diretor é um órgão unipessoal e os outros são escolhidos pelo diretor, sendo um órgão unipessoal, tentamos que a direção da escola seja colegial sem o ser» (DEA).

«O diretor externamente responde, tem que responder, prestar contas sozinho, individualmente por todo o trabalho desenvolvido e consequências desse trabalho enquanto que no contexto do conselho executivo, estamos a falar de um órgão colegial que havendo a figura do presidente, a responsabilidade era mais repartida, de facto» (DAC).

Para o diretor da *Escola das Artes*, o espírito de missão surge implicitamente aliado ao perfil carismático que é exigido aos líderes.

«E por outro lado, ninguém faz as coisas ... não é um sacrifício. Acho que é uma missão, acho que o serviço público deve ser sempre encarado dessa forma. Agora não temos, em termos pessoais, que nos sacrificar, digamos assim. Não é uma coisa que desgoste de fazer» (DEA).

Por outro lado, as políticas que regulam o sistema educativo português e que se regem por mudanças constantes causam alguma perplexidade aos diretores da *Escola das Artes* e do *Agrupamento das Letras* não só ao nível da moldura legislativa como da prestação de contas.

«A administração pública mudou de regras nos últimos seis anos, mudou não sei quantas vezes e há coisas em relação às quais já não sabemos qual é o regime que se aplica, se é este se é o de há dois anos ou se é o anterior» (DEA).

«o [Decreto-Lei n.º 75] veio alterar completamente, como estou muito mais, como fiz um aprofundamento muito grande, consegui vivê-lo, acho que houve melhorias em algumas estruturas mas outras... é assim: eu olho para o Conselho Geral, não sei se a Assembleia de Escola funcionava bem, mas eu olho para o Conselho Geral e entendo que é um órgão que se não estiver em linha com o diretor pode ser um cutelo que ele tem sistematicamente em cima dele, não é?» (DAL).

Ainda que a autonomia das escolas seja central e recorrente no discurso político, o diretor da *Escola das Artes* rejeita-a nos moldes concedidos pela tutela e põe em causa a sua bondade:

«Vamos a ver, eu não quero ter competências, tenho, mas não é por isso que me sinto mais autónomo. Contratar o pessoal docente, o pessoal não docente, em homologar os contratos do pessoal docente, coisas deste tipo que só dão trabalho de natureza administrativa» (DEA).

«A autonomia para aquilo que importa para as escolas, que é por exemplo, constituição de turmas... por que razão é tudo tão filtrado, quase aluno a aluno, para abrir uma turma ou duas deste curso ou daquele, e por que é que não teremos autonomia suficiente, tenho este pessoal docente, tenho estes alunos, faço aquilo que me parece mais razoável fazer e no fim sou chamado à responsabilidade daquilo que fiz» (DEA).

Espartilhada pela moldura legislativa, a gestão do corpo docente obedece, certamente, a cânones difíceis de equilibrar no entender dos diretores da *Escola das Artes* e do *Agrupamento das Letras*: ou porque os docentes estão saturados e se acomodam ou porque as exigências do quotidiano se avolumam e dos docentes se exigem constantemente novas valências.

«De facto não digo que terão calçado as pantufas todas, mas profissionalmente estão sossegados e, portanto, não investem muito na mudança. Estão bem...» (DEA).

«Eu tenho vergonha de já pedir coisas aos professores, mais outra coisa...» (DAL).

- A comunicação do diretor face à missão, visão e valores (A2)

Na medida em que o empenho e o comprometimento dos docentes (Bolívar, 2012) potenciam a eficácia e a excelência escolar, o diretor carece de lançar constantemente «campanhas de charme». Assente no pressuposto de lideranças fortes, estas campanhas, ferramentas e pressupostos da nova gestão pública, pretendem afirmar a capacidade interna das escolas enquanto organizações para reabilitar a melhoria da educação, a partir do seu interior. Os diretores do *Agrupamento das Letras* e do *Agrupamento das Ciências* assumem, neste contexto, um papel extraordinariamente relevante na reestruturação das dinâmicas organizacionais, sobretudo, ao fazerem da comunicação uma ferramenta para partilhar a missão, a visão e os valores que delinearão nos seus Planos de Intervenção:

«Apresentei [o plano de intervenção] à comunidade, fiz sessões de trabalho com todos os sectores, e consegui envolver...» (DAC).

«consegui transferir aquilo que é a missão em que eu acredito, é a estratégia que procuro implementar, consegui transmitir e contagiar (entre aspas) todos os elementos da comunidade, inclusivamente, transferi para o próprio projeto educativo do agrupamento. Portanto, o projeto educativo assenta religiosamente naquilo que foi o meu projeto de candidatura ao cargo de diretora» (DAC).

«Foi [passar a mensagem aos docentes da visão e da missão que traçou para o agrupamento], foi fácil porque o meu lema aqui é o ato educativo em si. Para mim o que é fundamental é o ato educativo» (DAC).

«E quando se acredita é muito fácil de passar aos outros, envolver os outros, sejam eles docentes, sejam não docentes, sejam pais e encarregados de educação, sejam até alunos. Não tive dificuldade em envolver e fazer acreditar aquilo que a minha aposta» (DAC).

Porém, no entender do diretor da *Escola das Artes*, a comunicação nem sempre se afigura um processo fácil propiciado por inúmeras razões:

«passam-se dias e dias que eles não veem o diretor, porque o diretor está fechado no gabinete, ninguém o vê. Eu dizia que gostava de andar por aí e o facto de não ter

turma, de não ter aulas ainda facilita isso mais. Quando vem, mete-se no seu buraco e quando dá por ele é de noite e isso não é bom. Isso é mau mas acontece muito» (DEA).

«Não é muito fácil [passar aos docentes o ideal de escola que tem e que explanou no projecto de intervenção com o qual concorreu ao cargo de diretor] porque cada vez mais é mais difícil motivar as pessoas para trabalho de tipo diferente...» (DEA).

O empenho e o compromisso suscitados no corpo docente através da comunicação da missão, visão e valores, inscritos nos documentos norteadores da vida organizacional das escolas e agrupamentos de escolas, supõe que o diretor suscite e reforce a motivação dos professores. Para os diretores da *Escola das Artes* e do *Agrupamento das Letras*, um corpo docente motivado potenciará, mais facilmente, a eficácia da organização tendo em vista resultados académicos de excelência.

«Como lhe disse sou diretor mas estou há muito tempo na gestão e aquilo que motiva mais as pessoas é o nome da escola, é querer fazer com que a sua instituição seja quer socialmente no meio em que se insere, que apresente bons resultados, que seja a escola mais procurada. Isto, no fundo, é o que mais motiva as pessoas. Hoje em dia, motiva ainda mais» (DEA).

«Eu acho que o que faz mover os professores é o seu lado profissional e aquilo de serem carolas. A carolice continua a imperar nas escolas» (DAL).

Para o diretor da *Escola das Artes*, a relação entre diretor, enquanto líder da organização escolar e o corpo docente, é, efetivamente, determinante nas dinâmicas organizacionais criadas.

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

Na verdade, na ótica dos diretores dos Agrupamentos, a comunicação e o estímulo ao empenho e compromisso na vida organizacional carece de uma planificação gizada a curto e a longo prazo visto que se torna forçoso renovar repetidamente as ideias estruturantes delineadas e que promovem a eficácia e eficiência da organização.

«Estamos a transmitir isto aos professores, via Conselho Pedagógico, que nós temos que trabalhar, que o nosso plano de ação tem que ser uma melhoria contínua, não podemos estar só a pensar neste ano, é já a projetar para os anos seguintes para continuarmos sempre a melhorar os nossos resultados. Ao fim e ao cabo o quadro da escola recebe esse bônus ou não, através da avaliação externa, até mesmo em termos de cotas para os professores» (DAL).

«E começo no início de cada ano com uma reunião geral de professores. (...) com essas reuniões gerais, eu agradeço sempre o esforço que fazem e onde transmito, também, que acredito que mantenham esse mesmo esforço, que o mantenham ao longo do ano» (DAC).

«Eu costumo terminar o ano exatamente com a devolução dos resultados à comunidade educativa. E eu, aí, tenho tido a felicidade de poder dizer a todos que estes resultados só são possíveis porque, de facto, somos uma grande equipa. E digo porque é sentido e os outros, a comunidade, os elementos da comunidade percebem que é sentido» (DAC).

- A ação do diretor quanto à organização escolar (A3)

Apesar da obrigatoriedade que o diretor tem de conhecer profundamente a realidade organizacional escolar, plasmada no seu Projeto de Intervenção, as dificuldades inerentes ao exercício do cargo são significativas no entender do diretor do *Agrupamento das Ciências*.

«desenhei uma intervenção com base no conhecimento que tenho da realidade do agrupamento e acredito piamente e profundamente que essa intervenção é uma intervenção que resulta, que é profícua, que me permite resultados positivos aos vários níveis de funcionamento do agrupamento» (DAC).

O cargo de diretor, na medida em que se configura como órgão de cariz individual, assume uma dimensão de único protagonista na vida organizacional escolar. Na perspetiva do diretor da *Escola das Artes*, este protagonismo acarreta uma singularidade ao cargo na medida em que se torna o único responsável na altura da prestação de contas.

«O diretor não tem em quem se resguardar. Para o bem e para o mal tenho que assumir tudo o que acontece de bom e de mau, portanto não em quem atribuir mais responsabilidades dentro da escola. É o limite, tem que saber viver com isso e também não é fácil» (DEA).

A organização quotidiana de uma escola exige do diretor uma versatilidade que o põe à prova todos os dias nas decisões que toma. Com frequência, no caso dos diretores da *Escola das Artes* e do *Agrupamento das Letras*, os planos são alterados e as planificações definidas não são cumpridas.

«Não consegue fazer, não é bom portanto cada vez mais sinto isso. A décalage que vai entre aquilo que a gente ambicionava fazer e o que terá conseguido fazer é grande. A gente acha que vai conseguir mudar o mundo, às vezes ainda temos essas ilusões apesar da idade e depois não conseguimos» (DEA).

«Eu chego aqui, tento ... eu durante o dia inteiro e tem a ver com a nossa forma de estar, eu digo isto muitas vezes, eu corto fitas o dia inteiro porque atendo toda a gente. Atendo tudo, se estiver a porta fechada...» (DAL).

«Os dias são ocupados, portanto, o atendimento... eu só consigo começar a trabalhar a partir das dezassete, dezassete e trinta» (DAL).

«Mas cansa muito [uma gestão de proximidade]» (DAL).

Das tomadas de decisão do diretor dependem, em última análise, o sucesso da organização escolar na medida em que tem de fomentar constantemente o empenho e o compromisso dos docentes, fazendo-lhes acreditar na missão, visão e valores que delineou para a unidade orgânica. Nesta ótica, torna-se imperativo que o diretor tenha um profundo conhecimento do perfil e das competências dos docentes de modo a extrair-lhes o máximo de eficácia e eficiência na procura da excelência. Na verdade, para os diretores da *Escola das Artes* e do *Agrupamento das Letras* todas as opções tomadas repercutir-se-ão, em última análise, nos resultados escolares dos alunos.

«Escolhendo os professores em função daquele grupo de alunos mas tentar acabar com uma coisa que a escola portuguesa assenta há mais de um século, se calhar, a escola estrutura-se em torno da turma e do horário semanal da turma e do professor. É isso que estrutura o trabalho da escola: é a turma e depois os professores daquela turma e o horário do professor» (DEA).

«aquele conhecimento pessoal que é preciso muitas vezes ter da pessoa para conseguir tirar dela aquilo que ela melhor é capaz de fazer, esses às vezes também é o segredo, não vale a pena pedir a uma pessoa que não é capaz de fazer aquilo para ela fazer. Ela é boa a fazer determinada coisa, então a gente deve conseguir que ela faça isso e pedir a outros que façam outras coisas» (DEA).

«E começo logo em maio a dizer-lhes: «Olha, vai-te preparando» «Daí, olhar muito ao perfil daqueles que têm mais colo, que têm mais ... que se dedicam de uma forma diferente. Isto é assim, isto tem a ver com o feitio de cada um, eu não digo que os outros são menos profissionais...» (DAL).

«E eles: «Não, não, fizeste bem! Está bem! Conta comigo.» Isto dá-me um certo alento, estou a ficar contente porque estou a criar alguém, a fomentar a formação nesta gente que me pode dar resposta e apostar naqueles (...) Vou conhecendo neles o perfil disto ou daquilo. Eu, este ano já dei uma direção de turma aí a duas pessoas sobre quem me disseram. «Mas vais-lhe dar?»; «Vou! Porque é que ele não tem perfil?», «Ainda não testei, nós disponibilizamos, ajudamos» (DAL).

Na procura de promover o crescimento e o desenvolvimento profissional dos docentes, o diretor do *Agrupamento das Letras* encara a formação como uma ferramenta indispensável na promoção do sucesso.

«Sim, muito [aposta na formação e nas competências de cada um] e faço sempre o levantamento da formação e mando para o Centro de Formação» (DAL).

A preocupação com os docentes leva a que o diretor da *Escola das Artes* pense, sobretudo, no bem-estar dos docentes antes de pensar no seu.

«lecionei sempre e para mim é difícil não ter essa função de lecionar. Podia tê-la, não a tive porque o serviço a distribuir não é muito no meu grupo, portanto, não tendo eu turma significa que havia mais uma turma para dar a alguém» (DEA).

Cerceado pelas tarefas administrativas e burocráticas, o diretor da *Escola das Artes* afirma ter pouco tempo e disponibilidade para se apropriar de tarefas de feição pedagógica, nomeadamente, o que se passa no círculo fechado da sala de aula.

«Há coisas que se justificam rotineiras, coisas de natureza administrativa, coisas rotineiras que devíamos estar descansados com elas, mas não são. E são essas coisas que acabam por absorver os diretores das escolas e perder... e eu sou sincero, eu achava que não ia cometer, cair naquilo que estou a cair, tenho a sensação disso» (DEA).

«passam-se dias e dias que eles não veem o diretor, porque o diretor está fechado no gabinete, ninguém o vê. Eu dizia que gostava de andar por aí e o facto de não ter turma, de não ter aulas ainda facilita isso mais. Quando vem, mete-se no seu buraco e quando dá por ele é de noite e isso não é bom. Isso é mau mas acontece muito» (DEA).

No caso do *Agrupamento das Ciências*, o diretor procura constantemente o equilíbrio entre a vertente burocrática e a vertente mais pedagógica.

«É assim, eu faço as duas coisas muito: eu faço muito gestão, liderança e faço muito direção, administrativo porque ... exatamente, porque é um cargo unipessoal, tenho que assumir toda a responsabilidade tanto da gestão como da administração. Eu acabo por tentar estar sempre a par das duas realidades de forma mais equilibrada possível. Evidentemente que passa muito tempo com a questão administrativa, burocrática porque há questões que sendo o diretor a fazer, o diretor sabe o que faz, não é e com facilidade assume a responsabilidades do que faz, tem um conhecimento muito global de todo o funcionamento, se for outro elemento que não tenha esse conhecimento tão aprofundado e tão global correm-se mais riscos. Portanto, muitas coisas, eu faço pessoalmente em termos administrativos e assumo todas as decisões na área do administrativo» (DAC).

Na procura do sucesso organizacional, o diretor do *Agrupamento das Letras* afirma procurar o apoio e a colaboração dos órgãos de gestão intermédia na tentativa de atingir os objetivos do Projeto Educativo.

«E eles reúnem, o coordenador do departamento com o coordenador grupo de recrutamento e depois é que os de recrutamento fazem com todos os professores, portanto, descem» (DAL).

«A presidente do Conselho Geral, a Dr.^a ... e reúno-me com os meus colegas, gosto muito de me aconselhar com o Dr. ..., a educadora ...-, são duas pessoas que estão mais perto de mim» (DAL).

A articulação, a partilha e a relação de proximidade com os docentes no entender do diretor do *Agrupamento das Ciências*, é um trabalho continuado que não pode ser descurado pelos diretores.

«Faço muito trabalho de relação com os outros, não é. Faço muitos atendimentos, acompanho situações pessoalmente, profissionais, de docentes, de auxiliares, portanto, de pais e encarregados de educação. Acabo por estar muito absorvida neste contacto direto com as pessoas e depois tenho todo o outro trabalho: de registo, de tomadas de decisões importantes, de reuniões de órgãos de estruturas intermédias, tudo isso» (DAC).

«Isso é trabalhado ao longo de todo o ano, durante todos os períodos letivos, é trabalhado um conjunto de questões que vão sendo alvitradas no terreno para as estruturas que carecem de reflexão profunda, que evidentemente que conduza, reflexão profunda que conduza a propostas de intervenção junto dos alunos, nomeadamente, em termos de metodologias, de estratégias que conduzam, que essas propostas nos garantam uma condução no fim de contas dos próprios resultados» (DAC).

No caso dos diretores dos agrupamentos, a articulação pedagógica bem como a oferta formativa constituem ferramentas de gestão que parecem ser a chave do sucesso organizacional.

«É um trabalho continuado, é um trabalho intenso no arranque mas não deixa de ser menos intenso no final de acordo com os resultados que já projetam um pouco o ano vindouro. A articulação é fundamental para os resultados escolares, o envolvimento no projeto educativo é básico, portanto, se o projeto educativo não for sentido e vivido seriamente por cada um dos elementos não vale a pena porque é básico. Depois tem a questão do envolvimento dos alunos...» (DAC).

«Eu acho que cada vez mais a chave de sucesso de uma escola é a oferta educativa que ela tem. Eu acho que temos cada valorizar os bons, se temos turmas muito heterogéneas, os bons não conseguem ser melhores e os menos bons estão cada vez mais à margem. Há que oferecer aos jovens caminhos diferenciados» (DAL).

Os resultados obtidos motivam e proporcionam satisfação aos diretores dos agrupamentos sempre que as tomadas de decisão geram efeitos positivos.

«eu tenho tido um trabalho muito facilitado porque não sinto que haja tanta resistência à mudança por parte dos atores educativos do nosso agrupamento» (DAC).

«fico contente com os resultados porque percebo neste momento que o nosso investimento está dar resultados» (DAL).

2.3.2. Compromisso com a organização escolar

Ao longo da presente secção, far-se-á a apresentação das principais marcas discursivas dos diretores e que se reportam ao papel do diretor enquanto negociador de compromissos em prol dos resultados (B1), à liderança colegial do diretor (B2) e, finalmente, à liderança autoritária do diretor (B3).

- O papel do diretor enquanto negociador de compromissos em prol dos resultados (B1)

Na medida em que «*[os resultados escolares são] o prémio das escolas*» (DAL), todas as tomadas de decisão do diretor da *Escola das Artes* são pensadas no intuito de garantir as condições ideais ao processo ensino e aprendizagem, nomeadamente, ao nível da sala de aula.

«Eu acho que as pessoas investem, sobretudo, em sala de aula e é essa a função principal do professor, embora, tentemos e acho que conseguimos, criar um ambiente educativo na escola que é propício a realizar boas aprendizagens» (DEA).

Um diretor da escola não pode pedir para fazer muitas vezes, tem que exigir é que as aulas sejam como devem ser, de resto, as pessoas... há coisas que contribuem para o bom ambiente da escola e tudo isso, mas muitas delas não são exigíveis ao professor que as faça e a gente hoje em dia tem de fazer de tudo» (DEA).

«Eu acho que não é fácil [essa ideia de partilha, de abrir a sua sala de aula], o professor, a sua sala, os seus alunos. Lá dificilmente se entra mas é mais fácil nalguns casos do que noutros» (DEA).

De qualquer forma, os diretores da *Escola das Artes* e do *Agrupamento das Letras* asseguram que o diálogo entre os vários intervenientes no processo educativo e o ambiente criado na organização escolar são igualmente importantes para que os resultados escolares de excelência sejam atingidos.

«o ambiente da escola, mesmo fora da sala de aula, é um ambiente bom entre os alunos e os professores, entre os alunos, entre os alunos e os funcionários. Manter esse ambiente, esse caldo, digamos assim, que propicie um melhor clima e melhores condições para que o trabalho com os alunos seja o mais profícuo possível, é isso que motiva as pessoas» (DEA).

«Temos, todos, o mesmo lema, tentamos resolver tudo sempre pelo diálogo» (DAL).

Porém, as condições criadas pelo diretor da *Escola das Artes* no intuito de proporcionar uma conjuntura favorável às aprendizagens de excelência carecem, ainda, de diligências posteriores no sentido de confrontar os docentes com os resultados obtidos.

«Estamos a tentar fazer melhor. O que temos feito é a confrontação dos colegas, das pessoas, de todos nós com os números» (DEA).

«A confirmação ou não confirmação desses resultados, a confrontação com os resultados, é isso que se tem feito, com os resultados dos exames, com os resultados dos alunos com o número de transições, com o número de alunos que começam e terminam ao fim dos três anos, o normal é fazer as coisas» (DEA).

Com base nos resultados da avaliação interna, o diretor da *Escola das Artes* confronta os docentes com os resultados obtidos na tentativa de monitorizar e autorregular os processos de avaliação que giram em torno dos resultados escolares.

«Desenvolvemos um processo de autoavaliação que, agora, está a ser mais contínuo e que olha só para os resultados escolares. Olha para outras questões que têm a ver com o ambiente da escola. A confrontação com aquilo que é a opinião das pessoas e a análise desses resultados, é o que tentámos fazer. Tentámos, sem muito êxito, fazer uma análise mais fina com os testes Intermédios e as provas de exame porque a escola começou a ter acesso aos resultados dos seus alunos por item. Antes tinha o resultado global e não tinha por item. Essa análise por item, foi um trabalho que tentámos fazer com menos sucesso, digamos assim porque muitas olhamos apenas para os resultados, sem levar aquilo a consequências mais profundas, a uma mudança das práticas, a ter mais atenção a este aspeto ou àquele. Não sei se conseguimos, não estou em condições de dizer se isso está dar resultado» (DEA).

As metas construídas em sede de Projeto Educativo, obrigam os diretores dos agrupamentos, por vezes, a tomarem medidas mais enérgicas no sentido de uma certa manipulação.

«Uma das coisas em que eu apostei no meu projeto de intervenção era apostar muito na avaliação interna para fazermos o confronto com a externa e para propor as nossas metas de sucesso» (DAL).

«Daí eu falar numa manipulação no sentido de condução dos resultados escolares de acordo com as nossas metas e objetivos, em termos quantitativos, mesmo. É feita uma monitorização constante» (DAC).

Nesta batalha em prol de resultados escolares de excelência, o diretor da *Escola das Artes* encontra algumas dificuldades, nomeadamente, no que respeita ao grau de motivação no desempenho da profissão docente.

«As pessoas perderam a noção do seu desenvolvimento em termos de carreira profissional, já ninguém sabe em que escalão está, nem...» (DEA).

«Não é muito fácil porque as pessoas muitas delas desinvestiram, sente-se algum desinvestimento na profissão. Não se vive com tanta paixão como se vivia há uns anos. As pessoas estão mais velhas, estão mais cansadas, trabalham mais. Não sei se estão acomodadas, às vezes, há um convite à acomodação...» (DEA).

Perante o fraco grau de motivação dos docentes, os diretores da *Escola das Artes* e do *Agrupamento das Ciências* têm, então, uma tarefa acrescida visto ter de lançar amiudadamente, campanhas de charme e de afetos no sentido de estimular a participação, o empenho e o compromisso com a organização escolar.

«É motivar as pessoas para trabalhar doutra forma» (DEA).

«O que mobiliza mais as pessoas é a ideia que se tem da escola e a ideia que se tem da escola, no sentido de ser procurada e reconhecida socialmente tem a ver com os resultados que os alunos conseguem» (DEA).

«Claro que sim, portanto, esse trabalho [o empenho dos docentes nas tarefas propostas] foi-me facilitado, exatamente porque consegui envolver com alguma facilidade...» (DAC).

«o projeto educativo é um projeto altamente participado por todos e como eu costumo dizer, todos vestimos a mesma camisola e todos temos traçado um rumo para atingir aquilo que são os objetivos da unidade orgânica, porque a unidade orgânica somos todos nós» (DAC).

«acaba por haver um ambiente saudável no sentido de nós não queremos ficar atrás de ninguém, nós somos capazes, nós vamos dar o nosso melhor. Há este espírito muito inculcido em toda a comunidade incluindo os alunos, o que é fundamental. Eu sinto que isso é, também, meio caminho andado para chegar onde queremos» (DAC).

De qualquer forma, o diretor da *Escola das Artes* acredita que o fulcro do processo educativo se centra na sala de aula, embora o ambiente educativo possa ser mais ou menos favorável às aprendizagens.

«Eu acho que as pessoas investem, sobretudo, em sala de aula e é essa a função principal do professor, embora, tentemos e acho que conseguimos, criar um ambiente educativo na escola que é propício a realizar boas aprendizagens» (DEA).

- A liderança colegial do diretor (B2)

Ainda que a moldura legislativa aponte categoricamente na direção das lideranças fortes e individuais do diretor, rosto cimeiro da organização escolar, este pode assentar a sua liderança na conjugação de vários modelos. Para o diretor do *Agrupamento das Ciências*, o contexto determina a aplicação de uma liderança mais autoritária ou mais democrática.

«A questão da liderança... eu não tenho um modelo puro. A minha liderança depende dos contextos. Ou seja, posso ser mais democrática em determinado contexto, e serei e sou, posso ser autoritária em contextos específicos porque segundo a minha crença funciona em determinados contextos. Não há receitas. Funciono muito em função dos contextos tanto que a minha grande preocupação é utilizando as metodologias que utilizo na liderança é de facto envolver as pessoas. É de facto a minha grande preocupação» (DAC).

Na medida em que o diretor não vive isolado e carece do compromisso e envolvimento dos docentes, os diretores das unidades orgânicas em estudo ensaiam uma gestão partilhada não só ao nível da direção como também das estruturas intermédias.

«[principais conselheiros...] Os membros da direção, necessariamente. Os coordenadores de departamento, acho que têm um papel ...depende da natureza da decisão, os coordenadores de departamento, as estruturas intermédias na escola são muito importantes» (DEA).

«Tenho uma gestão participada, em termos de direção, nós gerimos isto de uma forma muito ... tenho uma boa equipa, uma ótima equipa» (DAL).

«É com base no trabalho, no seio desta equipa que se colocam as questões e que se alvitram soluções» (DAC).

Na verdade, o diretor do *Agrupamento das Letras* afirma ter noção que o autoritarismo *per si* não promove os objetivos da liderança pedagógica tendo, também, em conta os graus de motivação e satisfação profissional dos docentes.

«Nós não vamos com autoritarismo a algum lado porque depois eles começam a entrar naquela, está sempre a ralar, a ser mandona e não têm respeito» (DAL).

No caso do diretor do *Agrupamento das Ciências*, o processo decisório constitui um aspeto nevrálgico na vida organizacional das escolas e o diretor têm consciência

que as decisões que tomam afetam grandemente o desempenho de todos os atores organizacionais.

«Neste agrupamento há um lema que está completamente interiorizado, que é – ninguém enuncia um problema sem trazer agarrado a esse enunciado uma solução ou uma proposta de solução. Depois, são analisadas as propostas de solução e é nessa base que tomo as minhas decisões» (DAC).

«[Ouvir e decidir depois] É um lema. Nunca se decide a quente. Temos de ouvir sempre. E sempre que isso não acontece, normalmente, o resultado é negativo, não é de facto o melhor. Há que ter um pouco de inteligência emocional par gerir tudo isso. Havendo um pouco de inteligência emocional nunca se decide a quente» (DAC).

É por esse motivo, que o diretor do *Agrupamento das Letras* afirma que ouve sempre os docentes antes de decidir. É necessário fazer sentir aos docentes que o diretor os está a envolver no processo de tomada de decisão. O objetivo passa sempre por fomentar o compromisso com vista a obtenção de resultados escolares. Ouvir e decidir depois, é o caminho que o diretor procura fazer.

«Eu ouço-os muito e a nossa aposta é muito grande na melhoria dos resultados. Não sei se sente a mesma coisa, nós sentimos a massa humana com menos apetência...» (DAL).

«Tenho vindo a ganhar esse estado [Ouvir e decidir depois]. (...) Hoje já consigo ouvir e consigo cada vez mais tenho vindo a ganhar este estado» (DAL).

No processo de tomada de decisão, os diretores da *Escola das Artes* e do *Agrupamento das Letras* afirmam apoiar-se, sobretudo, nas lideranças intermédias²¹.

«Os coordenadores destas estruturas são aqueles que aconselham o diretor na tomada de decisões. São esses gestores intermédios que são muito importantes e que contribuem muito para o bom ou mau funcionamento da escola» (DEA).

«Aposto muito nas lideranças intermédias e o meu discurso em termos com os coordenadores de departamento, eles são a chave do sucesso da escola ao fim e ao cabo. Porquê? As lideranças de topo só conseguem ter algum resultado se as intermédias funcionarem» (DAL).

«E incuto muito no espírito das lideranças intermédias para que elas nos possam transmitir aos seus departamentos aquilo que nós pedimos» (DAL).

No caso do *Agrupamento das Ciências* e no *Agrupamento das Letras*, também, os alunos, os pais e encarregados de educação, enquanto destinatários últimos de todas as políticas educativas têm, também, um papel ativo na tomada de decisão.

²¹ Ao abrigo do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, as lideranças intermédias, nomeadamente ao nível dos coordenadores de departamento curricular são eleitas pelos docentes em ato eleitoral restrito a três candidatos nomeados pelo diretor.

«há uma variável que normalmente é esquecida que é o envolvimento que uma liderança faz dos próprios alunos no atingir das metas a que nos propomos, ou nos propusemos» (DAC).

«nós temos, de facto, um conjunto de mecanismos internos em que damos voz aos alunos e em que, também, conseguimos construir uma cultura de escola em que os alunos acabam por se sentir também responsabilizados em termos de cultura de escola por «vamos dar o nosso melhor» (DAC).

«Tenho os pais sempre prontos a colaborar, sempre abertos ao diálogo e tenho os professores também muito empenhados, trabalham muito mas tem que haver entre nós uma linha...» (DAL).

Na verdade, o envolvimento de todos os atores organizacionais no processo decisório assenta numa liderança pedagógica, liderança essa que se consubstancia no reconhecimento da autoridade do diretor. No entender do diretor da *Escola da Artes*, a liderança pedagógica assenta essencialmente no reconhecimento da autoridade.

«As lideranças pedagógicas não são fáceis de encontrar. É preciso que o outro reconheça autoridade naquele que está a dizer aquilo» (DEA).

- A liderança autoritária do diretor (B3)

A opção sobre os modelos de liderança a aplicar na liderança das organizações escolares pode, efetivamente, depender de cada contexto em particular como frisa o diretor do *Agrupamento das Ciências*.

«A questão da liderança... eu não tenho um modelo puro. A minha liderança depende dos contextos. Ou seja, posso ser mais democrática em determinado contexto, e serei e sou, posso ser autoritária em contextos específicos porque segundo a minha crença funciona em determinados contextos» (DAC).

No entanto, como salienta o diretor da *Escola das Artes*, a opção por uma liderança autoritária teria poucos resultados visto não se basear no reconhecimento da autoridade do diretor.

«Resultaria muito pouco, aliás quando tenho que impor, acho que não consigo. Em educação as pessoas não trabalham por imposição. Há uma dose motivacional que é muito importante no trabalho que se faz porque é trabalho com pessoas» (DEA).

«O que é que acontece se um professor disser que não ao diretor? Deves fazer isto, deves fazer aquilo, tens que mudar aqui, tens que mudar acolá. Primeiro, o destinatário dessa mensagem sinta (não é líder quem quer) tem que reconhecer no outro, sobretudo quando são ao nível pedagógico, tem que reconhecer no outro autoridade para dizer aquilo que está a dizer. Isso não é fácil e vai depois... por que é que a avaliação falhou e há-de falhar» (DEA).

O diretor do *Agrupamento das Letras* assume, durante a entrevista, ao contrário dos outros diretores, a necessidade de ter uma postura mais autocrática reconhecendo a uma atuação mais vincada da sua parte.

«Hoje em dia com as emoções toda à flor da pele e todas as situações em que o professor se encontra pode facilmente entrar em reta de colisão com um elemento que esteja em gestão» (DAL).

«Tive que mudar coordenadores de estabelecimento, já depois de eu cá estar, no fim de dois anos. Achei que tinha de mudar...» (DAL).

«...hoje mandei 7 professores para formação!» (DAL).

«é assim se é detetado algo que está em desconformidade ou se há alguma contrariedade em determinada turma, eu chamo o professor, explico-lhe sempre em particular a razão e no final do ano mudo» (DAL).

«... eu era mais de cortar logo a direito logo de início» (DAL).

«Consigo dialogar, consigo dobrar as pessoas. Ouço, é assim ... mas há coisas que nós não podemos...» (DAL).

«- Então o que fazemos? - Não posso pôr assim?». «Não!» Senão isto daqui a pouco cada um fazia a sua hortinha, não é! Não pode ser. Acabou, acabou» (DAL).

«Mas há coisas que têm de ser diretivas. Não é, não é, não quero. Acabou (DAL).

«Agora o 1.º ciclo, com exames como há agora, provas de aferição, coisas que foram criadas, eu estendo-as a todas as disciplinas. Tem sido uma guerra mas eu acho que é importante» (DAL).

«... eu tenho o futuro das pessoas na mão» (DAL).

2.3.3. Ambiente Escolar

Ao longo do presente secção, far-se-á a apresentação das principais marcas discursivas dos diretores e que se reportam ao papel do diretor e a visão unitária da

cultura organizacional (C1) e ao papel do diretor e a visão plural da cultura organizacional (C2).

**- O papel do diretor e a visão unitária da cultura organizacional escolar
(C1)**

Atendendo à necessidade de criar lideranças boas, fortes, eficazes (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril), os diretores dos agrupamentos ficam com a noção de que só uma visão unitária pode trazer resultados positivos à organização. A união, a cooperação e a conjugação de esforços por parte de todos os atores tanto na formalidade como na informalidade são indispensáveis para atingir os objetivos delineados, no entender do diretor do *Agrupamento das Letras*.

«Ser forte, nós tentamos dar o melhor de nós próprios, agora eu só sou forte se tiver alguém que me sustente se não eu desmorono completamente. Não tenho dúvidas nenhuma, se tiver pessoas que vão minando, não consigo ir a lado nenhum» (DAL).

Nesta lógica de unidade e participação, as escolas de 1.º ciclo, muitas vezes geograficamente dispersas, são elos fundamentais para os diretores dos agrupamentos que promovem a vinda dos docentes à escola sede como eles próprios procuram uma gestão de proximidade, deslocando-se às subunidades.

«...e tenho cada vez chamado mais as escolas [de 1.º ciclo] a participar» (DAL).

«Eu chamo-os muito [à escola sede] e tento... mesmo as minha idas à escola são nesse sentido – Então quando é que lá vão? Vou fazer um almoço de natal, amanhã vou fazer a ronda, quantos vêm? Não descuro, eles para mim fazem parte integrante e têm que sentir o mesmo espírito de trabalhar para os meninos para atingir cada vez melhores resultados. É sempre o nosso lema» (DAL).

«o projeto educativo é um projeto altamente participado por todos e como eu costumo dizer, todos vestimos a mesma camisola e todos temos traçado um rumo para atingir aquilo que são os objetivos da unidade orgânica, porque a unidade orgânica somos todos nós» (DAC).

«eles mostram-se muito satisfeitos em vir à escola sede desenvolver trabalho de conjunto em que intervenham docentes de várias escolas, portanto, sentem-se muito honrados por vir trabalhar para a escola sede» (DAC).

«Visito não com muita frequência mas faço questão de pelo menos todos os períodos letivos, marcar até várias atividades estrategicamente, reuniões de trabalho em várias

escolas para não perder a ligação pessoal e direta às escolas e aos docentes. De qualquer forma, os docentes das outras escolas, como aqui se centram na escola sede os serviços, pedem-me e isto já nem vale a pena pedir porque já está instituído, portanto, a maior parte dos trabalhos de equipa realizam-se na escola sede e eles aproveitam para ir à secretaria...» (DAC).

A visão unitária pressupõe um conjunto de trabalhos de articulação e colegialidade tendo em vista a coesão pretendida para cada organização escolar. No entender do diretor do *Agrupamento das Letras* e do diretor da *Escola das Artes*, esta unidade há de necessariamente conduzir a resultados escolares melhores em consonância com as metas definidas nos respetivos Projetos Educativos.

«No ano passado tive aqui uma experiência de integração de saberes, que era no 5.º ano, os professores trabalharem uns com os outros: o português com o inglês, as ciências com a matemática e também a nível de 7.º ano. Foi uma experiência piloto a nível de 5.º e de 7.º anos, perdeu-se um pouco, fazia falta tempo e os professores não conseguiam. Tenho aqui departamentos que trabalham muito bem, já expressões, educação física...» (DAL).

«Havia por força da lei só quatro departamentos curriculares (e era igual nas escolas todas) e as outras estruturas, nós definimo-las de forma a criar uma organização que funcionasse por matriz, vertical e horizontalmente» (DEA).

«Nós já tivemos algumas experiências de trabalho em par pedagógico em matemática no 10.º ano, em português. Não que os resultados tivessem melhorado muito mas melhoraram alguma coisa. Sendo dois na sala de aula, naquele 10.º ano, que era o ano de entrada no ensino secundário, dar mais atenção aos alunos, de forma mais diferenciada, mais individualizada» (DEA).

Na perspetiva do diretor da *Escola das Artes*, o trabalho de equipa, a partilha e a colaboração entre departamentos e ciclos de ensino pressupõe um trabalho árduo, sobretudo, se atendermos à multiplicação de solicitações que atingem os professores.

«Não é fácil [A tal perspetiva integradora, tudo em sintonia, tudo a caminhar para o mesmo objetivo] por uma razão muito simples, o professor está cheio de trabalho, qualquer professor trabalha hoje, tirando aqueles que já estão no topo da carreira e mesmo esses, os outros trabalham muito mais do que trabalhavam há 10 ou 15 anos atrás. Têm mais horas letivas e têm outro tipo de trabalho que antes era letivo e que agora é não letivo» (DEA).

«Conhecem-se tão bem que não precisam de grande trabalho a priori porque existe aquela empatia, as pessoas funcionam bem em conjunto. Foi isso que tentámos fazer quando trabalhámos em par pedagógico há alguns anos atrás. Os pares foram feitos, precisamente, por essa afinidade que havia entre as pessoas porque senão... exige um trabalho muito grande a priori para que as coisas funcionem...» (DEA).

O ambiente criado em torno das organizações escolares é determinante na prossecução dos objetivos definidos e, sabendo isso, os diretores julgam pertinente a

integração dos novos docentes nas tradições e formas de trabalhar. Nos agrupamentos, esta iniciação dos docentes recém-chegados é mais visível provavelmente por estas organizações serem mais permeáveis à flutuação do corpo docente. Como vimos, anteriormente, o quadro da *Escola das Artes* é muito mais estável logo não se registam muitas entradas.

«Faço questão de conhecer todos os docentes novos desta escola, peço sempre que mo apresentem. Não é para eles saberem que eu sou a diretora, quero conhecer o rosto deles, isto para pessoal docente e não docente. No dia que chega aí, eu quero conhecê-lo porque custa-me muito chegar a uma escola e não reconhecer o rosto (...) E peço sempre que o integrem, facultem os materiais, levem à biblioteca» (DAL).

«[Quando chega um docente novo à escola] Evidentemente é recebido pela diretora, neste caso. Temos uma estrutura interna que passa também pelo seguinte: sempre que há um elemento docente a chegar de novo à escola há um trabalho preparado sempre a nível de departamento que esse docente venha a integrar, ou seja, o coordenador de departamento tem uma fase de muita responsabilidade da integração desse docente no próprio projeto educativo, portanto, é-lhe logo dada a conhecer aquilo que é o nosso projeto educativo, aquilo que é a nossa dinâmica interna, aquilo que são as nossas problemáticas e aquilo que são os nossos objetivos, portanto, acaba por ser o coordenador de departamento a contagiar de forma muito favorável e positiva» (DAC)

«É recebido por um elemento da direção, e depois é recebido e acompanhado pelo coordenador da secção curricular, no fundo é esse que lhe dá a conhecer os normativos, quais são as regras da escola, como é que funcionam as coisas, as coisas de natureza mais burocrática. São esses que fazem a sua integração» (DAC).

- O papel do diretor e a visão plural da cultura organizacional escolar (C2)

Ainda que a solução do sucesso organizacional possa estar na visão unitária da cultura organizacional escolar, o diretor do *Agrupamento das Letras* apresenta uma realidade divergente e que nos remete para uma visão plural onde, por vezes, predomina o conflito.

«Era uma escola em que estava tudo muito desarticulado, que estava em conflito permanente, tentámos.... Havia muitos problemas, havia muita indisciplina, estava um clima muito agitado. Nós temos tentado resolver pelo diálogo, a via de chamar as pessoas, de tentar mudar a nível de pessoal não docente temos mudado tudo mas explicando às pessoas porquê» (DAL).

Neste agrupamento, por vezes, os subgrupos predominam sobre a organização e dão lugar aos conflitos exigindo do diretor uma atenção constante na sua resolução.

«Uns são os doutores e outros são menos doutores, percebe mas mudei de coordenador, o 137 assim o pedia e a colega que está agora tem tido um trabalho, o expor..., sabe que no ano passado tive que mudar a coordenadora de grupo, foi uma briga desgraçada, brigou com uma colega» (DAL).

«isto aqui no português, as línguas é uma coisa horrorosa, mais de português não o francês, não o espanhol, não inglês, todas muito bem mas quando estão em departamento aquilo é uma guerra viva» (DAL).

Uma vez que a unidade, a colaboração e a coesão da organização se refletem nos resultados escolares, o diretor do *Agrupamento das Letras* evidencia a necessidade de promover a união entre os docentes de modo a que todos convirjam na mesma direção.

«Tenho tentado cada vez mais criar nesta escola uma cultura própria e cada vez as pessoas ... tem sido difícil, cada vez mais difícil as pessoas entrelaçarem-se entre elas e sentirem-se bem porque se elas se sentirem bem aqui, trabalham aqui» (DAL).

2.3.4. Cultura organizacional

Ao longo da presente secção, far-se-á a apresentação das principais marcas discursivas dos diretores e que se reportam ao exercício de uma liderança integradora *versus* diferenciadora/fragmentada (D1), ao diretor, enquanto guardião de crenças, histórias, ritos e símbolos (D2) e, finalmente, ao diretor, enquanto guardião da matriz identitária. (D3).

- O exercício de uma liderança integradora *versus* diferenciadora /fragmentada (D1)

Na perspetiva da arquitetura legislativa que regulamenta o sistema educativo português, o diretor, enquanto líder cimeiro da organização escolar, deve congrega esforços no sentido de fazer confluir a unidade orgânica num caminho único e integrador suscetível de catapultar os resultados escolares para patamares de excelência. Desta forma, fomentando a partilha e a colaboração, ferramentas de gestão capazes de suscitar a coesão e a unidade da organização mobilizando todos os atores na perspetiva integradora da cultura organizacional.

Nesta linha, os diretores da *Escola das Artes* e do *Agrupamento das Ciências* reconhecem a importância da coesão na cultura da organização.

«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).

«[A coesão] É um facilitador precioso para conseguirmos atingir aquilo que são as nossas metas e os nossos objetivos. E de facto, há uma coesão muito grande, sempre. Os próprios professores, às vezes, têm necessidade até nas estruturas onde se incluem, nas estruturas intermédias de referir isso mesmo, não é. Há um rumo definido e há uma vontade genuína de todos caminharem no mesmo sentido» (DAC).

«todos vivenciamos o projeto educativo e é em função dele que preparamos o trabalho inclusivamente para as estruturas. Esse trabalho é preparado entre mim, como diretora e os coordenadores de todas as estruturas» (DAC).

Quando caracteriza a cultura, o Diretor da *Escola das Artes* assume a coesão da organização embora reconheça alguma sobre-representação de alguns setores ao nível da gestão intermédia e mesmo de topo.

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

«Também temos que estar atentos a isso, há quem dentro da escola, ache isso. Por exemplo, ao nível da representação do Conselho Pedagógico, as áreas das ciências, digamos assim, está sobre-representada. A área das línguas e das humanidades está menos representada. E é um facto, é um facto que as pessoas coordenam cada uma daqueles departamentos de que falei não curriculares, os tais transversais porque são quase todas das áreas das ciências, há aqui uma preponderância de facto ao nível da gestão intermédia, e mesmo ao nível da direção da escola dessa área» (DEA).

Com intenção de atingir os objetivos definidos mas sem poder impor por decreto, os diretores sabem que o trabalho colaborativo, a articulação pedagógica vertical e horizontal constituem a chave do sucesso organizacional. O diretor da *Escola das Artes* reconhece que a colaboração vive muito das características do pessoal docente. A mesma opinião é partilhada pelo diretor do *Agrupamento das Letras*.

«Como lhe digo não é só por estar nos normativos [uma liderança forte, uma cultura coesa, partilha de experiências, trabalho colaborativo entre os docentes], funciona nalguns grupos disciplinares muito bem, noutros nem tanto porque depende muito, cá está das pessoas. Nada se faz por imposição, as características pessoais das pessoas são fundamentais para a natureza do trabalho que a gente desenvolve e isso não se consegue por imposição» (DEA).

«Há grupos que fazem aquilo que estritamente têm de fazer uns com os outros: planificam em conjunto; a gente planifica em grande grupo, planificamos por ano e depois vamos planificar, o conjunto de professores que trabalham com as turmas de um determinado curso fazem uma preparação das aulas, escolhem mais ou menos o mesmo tipo de problemas, trabalham em equipa. Mas há outros grupos que vão

muito mais além disso. Para além dessa preparação que tem que ficar esquematizada, tem que ficar guardada, há um trabalho com uma eficiência maior. Trabalham melhor uns com os outros. Isso depende muito das pessoas, aquilo que a gente manda e que tem que ser feito, elas fazem. Nos outros grupos fazem muito mais que isso» (DEA).

«Isto tem a ver com as dinâmicas dos próprios departamentos. Eu sei, por exemplo, que o departamento de história tem uma dinâmica muito própria, trabalham muito em equipa» (DAL).

«O grupo 230 trabalha muitíssimo bem, todos os materiais circulam, são disponibilizados, o departamento de línguas já há guerrilhas entre o 2.º e o 3.º ciclos» (DAL).

A articulação pedagógica e a partilha entre os docentes constituem vetores, ainda, mais relevantes nos agrupamentos de escolas na medida em que estas unidades asseguram quatro níveis de escolaridade²². Não sendo um processo de implementação linear, os diretores do *Agrupamento das Letras* e do *Agrupamento das Ciências* consideram-no determinante

«Há sempre no lançamento do ano e no encerramento articulações, feed-backs de quem vem e de quem parte: do pré para o 1.º, do 1.º para o 2.º, do 2.º para o 3.º, sempre» (DAL).

«eu assisti a reuniões em que a articulação era muito difícil de fazer. Hoje faz-se naturalmente e as colegas de 1.º ciclo estão muito mais próximas e vêm naturalmente às reuniões e trabalham bem e desde que tenhamos um rosto de departamento que seja uma pessoa forte consegue articular muito bem e fazer as suas propostas no sentido de viabilizar cada vez melhor» (DAL).

«Isto ao fim e ao cabo quer dizer que a escola está proporcionar um tipo de trabalho que é importante, que é os professores passarem... se sentem bem continuam aqui a trabalhar, estão aqui e ao fim e acabo a partilha vai-se fazendo naturalmente, sem aquele cariz de obrigatório e de convocatório» (DAL).

«também aposto muito na articulação curricular entre níveis e ciclos. Neste momento, por exemplo, tenho equipas pedagógicas do 1.º ao 9.º ano a funcionar, já tenho há alguns anos. Faz parte da cultura de escola, não seguimos sem esse tipo de trabalho articulado em termos curriculares. Tenho, por exemplo, uma equipa de professores de 1.º ano de escolaridade, nessa equipa integrei os educadores de infância, assim como tenho uma equipa de 5.º onde integro professores de 4.º» (DAC).

O diretor do *Agrupamento das Ciências* faz depender todo o trabalho de colaboração e de decisão do funcionamento das estruturas intermédias como forma de

²² Recordamos que os agrupamentos de escolas pretendem, entre outros objetivos, «proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos numa dada área geográfica, favorecer a construção de percursos escolares coerentes e integrados e assegurar a articulação curricular entre níveis e ciclos educativos» (Artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho).

atingir os resultados pretendidos. Os alunos, também, são chamados ao processo de decisão e é-lhe dada voz ativa no processo de construção da vida organizacional.

«há uma outra questão em termos de cultura de escola que está muito enraizada e que passa pelo funcionamento das estruturas intermédias e dos órgãos de decisão, nomeadamente, próprio conselho pedagógico em que é feita uma avaliação contínua dos processos ou seja, interessa-nos muito os resultados mas para percebermos os resultados e para manipularmos os resultados temos que nos concentrar muito nos processos» (DAC).

«nos processos de decisão, eu, normalmente, por regra, eu não decido nada sozinha, ou seja, eu tenho os coordenadores de todas as estruturas a quem eu chamo «a minha grande equipa de colaboradores»: os coordenadores de todas as estruturas, desde o departamento ao conselho de docentes, aos coordenadores de estabelecimento, portanto, aos coordenadores dos diretores de turma, nós formamos uma grande equipa» (DAC).

«nós temos, de facto, um conjunto de mecanismos internos em que damos voz aos alunos e em que, também, conseguimos construir uma cultura de escola em que os alunos acabam por se sentir também responsabilizados em termos de cultura de escola por «vamos dar o nosso melhor» (DAC).

Uma vez que todos os atores organizacionais estão envolvidos em torno do Projeto Educativo, o Diretor do Agrupamento das Ciências acredita que na organização não existem conflitos entre os docentes.

«Não, não, de todo! Eu inclusivamente para evitar esse tipo de situação [conflitos ao nível de grupos de docentes] também tenho aqui implementado e consolidado um conselho de coordenadores, ou seja, quando cada coordenador vai para sua estrutura coordenar a sua estrutura, trabalhar com a sua estrutura houve já um trabalho prévio entre todos os coordenadores para aferirem questões ou seja, não há qualquer atrito em termos de funcionamento das várias estruturas» (DAC).

Por sua vez, o diretor da *Escola das Artes* tem a noção do impacto que a liderança provoca nas dinâmicas colaboracionistas que possam vir a ser criadas.

«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).

Porém, aquele diretor também se refere às limitações impostas aos diretores pela falta de disponibilidade na medida em que a carga burocrática e administrativa se sobrepõe muitas vezes às questões pedagógicas.

«Se outros não têm quem puxe por eles, se cada um estiver mais ou menos isolado, não há ninguém que tente unir aquelas pontas todas, que puxe pelos outros, as pessoas vão fazendo aquilo que têm que fazer, preparam o que têm de preparar mas pronto... outras não, o trabalho vai mais à minúcia, digamos assim atividades que não são na sala de aula e isso depende não do diretor... o diretor aí está limitado, não estaria tanto se tivesse essa disponibilidade maior para as questões mais importantes, para as questões de natureza pedagógica, que são a missão principal da escola» (DEA).

- O diretor, guardião de crenças, histórias, ritos e símbolos (D2)

A vertente simbólica das organizações garante a continuação das crenças, das tradições, das histórias, dos ritos e dos símbolos. A comemoração de datas festivas ou da comemoração do dia do patrono são ocasiões que os diretores dos agrupamentos aproveitam para promover a informalidade e o convívio entre os docentes.

«Comemorámos o dia do patrono» (DAL).

«Este ano não fazemos jantar de natal, fazemos almoço, foi uma das formas que eu encontrei de talvez termos cá mais gente para confraternizar uns com os outros» (DAL).

«Temos um dia, 19 de novembro, que é o dia da nossa unidade orgânica em que a atividade letiva pára. Portanto, eu considero esse dia logo no calendário escolar sem atividade letiva» (DAC).

«[O dia do Agrupamento] É importante, a nossa unidade e todos somos todos e portanto é aberto a pais, a elementos exteriores da comunidade educativa, é aberto a todos os alunos e aí, concentramo-nos todos na escola sede» (DAC).

«Agora, é um auge, não é, em termos culturais, em termos de identidade nesse dia, é o auge. Há ali um sentir coletivo muito bonito, não é, todos somos do mesmo clube. É muito importante» (DAC).

O início e o final do ano letivo constituem, também, alturas propícias para que o diretor presida a um conjunto de cerimónias que dão visibilidade à organização e que de certa forma, o ajudam a criar uma imagem de liderança.

«Tenho por hábito ir às escolas, (...) e aos jardins de infância. Aliás, aos jardins de infância, faço sempre o lançamento com a educadoras, estou sempre na sessão das 18 horas com os pais. Nas festas de natal tenho muita pena porque às vezes é completamente impossível fazer-se tudo ao mesmo tempo mas gosto de ir às festas de natal, vou visitá-los e fazer sempre o arranque do ano» (DAL).

«é ao fim e ao cabo reconhecerem o rosto da escola e faço, já o fiz este ano, e continuo a fazê-lo» (DAL).

«Eu apresento-me aos pais, estou no arranque do ano, vou a todas as salas de 5.º ano para os pais me conhecerem, dou a cara, digo quem sou, que estou disponível, quando precisarem é só marcar» (DAL).

«E começo no início de cada ano com uma reunião geral de professores, uma reunião geral de pessoal não docente, uma reunião geral, uma assembleia-geral de alunos representantes...» (DAC).

- O diretor, guardião da matriz identitária (D3)

A matriz identitária confere às instituições elevados níveis de estabilidade ao nível das dinâmicas organizacionais. Enquanto rosto da organização escolar, os diretores das unidades orgânicas em estudo procuram encontrar mecanismos que assegurem e perpetuem essa matriz, nomeadamente, ao nível do funcionamento orgânico.

«A estabilidade gera... é o mesmo, as coisas acontecem sempre da mesma maneira» (DEA).

«Como lhe disse sou diretor mas estou há muito tempo na gestão e aquilo que motiva mais as pessoas é o nome da escola, é querer fazer com que a sua instituição seja quer socialmente no meio em que se insere, que apresente bons resultados, que seja a escola mais procurada. Isto, no fundo, é o que mais motiva as pessoas. Hoje em dia, motiva ainda mais» (DEA).

«Agora, é um auge, não é, em termos culturais, em termos de identidade nesse dia, é o auge. Há ali um sentir coletivo muito bonito, não é, todos somos do mesmo clube. É muito importante» (DAC).

O diretor da *Escola das Artes*, instituição centenária no concelho, receia que as lideranças, sobretudo, as mais longas, confirmem um grau tão elevado de estabilidade que potenciem, de certa forma, o acomodar do pessoal docente à situação.

«Nós corremos um risco, quando as gestões das escolas perduram muito tempo, quando os corpos docentes são muito estáveis, corremos um risco: é de perder a noção, é olhar demasiado para o umbigo. É perder a noção do que gira à nossa volta. Há outra realidade para além da escola, que há alunos que trabalham de forma diferente. Se nós estivermos desperto para esse risco, é mais fácil não cair nele» (DEA).

Sobre a preservação da matriz identitária, o diretor da *Escola das Artes* receia que o legado centenário da escola que dirige se perca perante o recente processo de agregação.

«Dar alguma massa crítica, permitir às pessoas trabalhar umas com as outras, outra coisa é terminar com instituições quase centenárias, metê-las dentro de uma estrutura organizacional com mais de não sei quantas escolas e o que é que se ganha com isso ainda não percebi» (DEA).

3. Análise dos dados documentais

Após termos analisado o funcionamento das três unidades orgânicas, uma escola não agrupada e dois agrupamentos de escolas sediados no mesmo concelho, sob a perspetiva dos docentes (através da aplicação de questionário) e dos respetivos diretores (através da aplicação de entrevistas semi-estruturadas), importa, agora, que nos debrucemos sobre o olhar fornecido pelos dados documentais.

No *corpus* documental, incluiremos dois tipos de fontes: por um lado, os documentos produzidos por instituições externas e independentes sobre o modo como veem estas unidades orgânicas (Relatórios de Avaliação Externa – IGEC²³) e, por outro lado, os documentos institucionais internos elaborados pelas próprias unidades orgânicas (Projetos Educativos) e que projetam a imagem que se pretende atingir/refletir da organização

De modo a sustentar a análise documental realizada com base nos Relatórios de Avaliação Externa, efetuámos uma análise de conteúdo mais global (cf. Quadro 140) baseada nas categorias aplicadas aos questionários e às entrevistas – A Missão, a Visão e os Valores – A ação do(a) Diretor(a) (A); Compromisso com a Organização Escolar (B); Ambiente Escolar (C) e Cultura Organizacional (D).

²³ Os Relatórios de Avaliação Externa elaborados pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência reportam-se, sempre, aos documentos mais recentes produzidos por aquela instituição.

Quadro 140 – Categorização dos dados documentais – Relatórios de Avaliação Externa

Categorias	Código	Documentos institucionais	Unidades de sentido
A Missão, a Visão e os Valores – A ação do(a) Diretor(a)	A	Relatório de Avaliação Externa – Escola das Artes (RAE-EA)	
Compromisso com a Organização Escolar	B	Relatório de Avaliação Externa – Agrupamento das Letras (RAE-AL)	
Ambiente Escolar	C	Relatório de Avaliação Externa – Agrupamento das Ciências (RAE-AC)	
Cultura Organizacional	D		

Procedemos de igual forma no caso dos Projetos Educativos, ao efetuarmos uma análise de conteúdo baseada nas categorias aplicadas aos questionários e às entrevistas – A Missão, a Visão e os Valores – A ação do(a) Diretor(a) (A); Compromisso com a Organização Escolar (B); Ambiente Escolar (C) e Cultura Organizacional (D) (cf. Quadro 141).

Quadro 141 – Categorização dos dados documentais – Projetos Educativos

Categorias	Código	Documentos institucionais	Unidades de sentido
A Missão, a Visão e os Valores – A ação do(a) Diretor(a)	A	Projeto Educativo – Escola das Artes (PE-EA)	
Compromisso com a Organização Escolar	B	Projeto Educativo – Agrupamento das Letras (PE-AL)	
Ambiente Escolar	C	Projeto Educativo – Agrupamento das Ciências (PE-AC)	
Cultura Organizacional	D		

Em qualquer parte dos dados e uma vez que se tratavam de dados secundários, não obtivemos dados para todas as categorias elencadas.

3.1. A Missão, a Visão e os Valores – A ação do(a) Diretor(a) (A)

No que respeita à primeira categoria identificada, o Relatório de Avaliação Externa deixa-nos perceber que, na *Escola das Artes*, o órgão de gestão possui visão estratégica e, para além disso, funciona como impulso motivador junto das estruturas intermédias.

«revela possuir uma visão estratégica ao continuar a apostar na diversificação da oferta educativa, rentabilizando os recursos humanos e materiais de que a escola dispõe» (RAE-EA).

«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).

No próprio Projeto Educativo da *Escola das Artes* se encontra inscrito o propósito da sua missão.

«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. Assim, pretende também, na linha de uma longa tradição, manter a continuidade de oferta formativa» (PE-AE).

No caso do *Agrupamento das Letras*, o respetivo Relatório de Avaliação Externa aponta algumas debilidades sobre os objetivos e metas implícitas na visão estratégica definida.

«A visão estratégica, patente no projeto educativo, concebido para o triénio 2010-2011 a 2012-2013, com base no projeto de intervenção da diretora, não aponta para uma cultura autoavaliativa da organização. Apesar das oito metas definidas, e operacionalizadas em objetivos e estratégias, as mesmas não se encontram hierarquizadas e calendarizadas nem preveem indicadores, o que interfere com a avaliação» (RAE-AL).

No que respeita ao *Agrupamento das Ciências*, o Relatório de Avaliação Externa deixa claro os alicerces que sustentam esta unidade orgânica.

«O acto educativo está alicerçado em princípios de respeito mútuo, autoconfiança, defesa do ambiente e de promoção dos valores de partilha, de solidariedade e de cooperação, o que leva a que as Escolas sejam um espaço de convívio salutar» (RAE-AC).

Acresce que existe um cuidado na *Escola das Artes* na distribuição do serviço, em especial da direção de turma, de acordo com as competências e o perfil dos docentes.

«A distribuição de actividades ao corpo docente (...) baseia-se, fundamentalmente, no conhecimento que (...) tem do perfil e das competências de cada um» (RAE-EA).

«É dada especial atenção à atribuição do cargo de Director de Turma que, salvo situações problemáticas de relacionamento, se mantém durante todo o ciclo de estudos» (RAE-EA).

Pode ler-se no Projeto Educativo da *Escola das Artes* que o corpo docente devido à heterogeneidade de formação e de vivências inerentes à própria escola muito contribui para o ambiente educativo de elevada qualidade.

«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).

Também, no caso do *Agrupamento das Letras*, o Relatório de Avaliação Externa reconhece que o diretor está atento ao perfil dos docentes na distribuição de serviço, nomeadamente, na atribuição do cargo de diretor de turma.

«A direção tem em conta as competências pessoais e profissionais dos trabalhadores, na sua gestão. No tocante aos docentes, a distribuição de serviço privilegia a continuidade pedagógica, a experiência e o perfil dos mesmos, em função das características das turmas dos diversos cursos. Ao cargo de diretor de turma é dada uma atenção especial» (RAE-AL).

No *Agrupamento das Ciências*, o Relatório de Avaliação Externa evidencia que a gestão dos recursos humanos, também, se pauta atendendo ao perfil e às competências dos docentes. Como nas outras unidades, o cargo de diretor de turma também merece uma atenção especial por parte do diretor.

«A gestão dos recursos humanos, (...), atendeu aos perfis e às competências, pessoais e profissionais de docentes (...). O conhecimento que o órgão de gestão detém dos seus profissionais leva-o a ser exigente quanto ao cumprimento de tarefas» (RAE- AC).

«É conferida uma atenção particular à atribuição das direcções de turma e à continuidade pedagógica. Órgão de gestão, (...) ponderou a opinião manifestada pelos Coordenadores de Departamento e pelos Directores de Turma» (RAE-AC).

O ambiente que se vive na *Escola das Artes* reflete as políticas educativas definidas internamente suficientemente capazes de envolver os docentes em novos projetos.

«A dinâmica da [Escola das Artes] passa pela adaptação à mudança, pela aceitação de novos desafios e pela abertura à inovação demonstrando ser capaz de mobilizar os apoios necessários para desenvolver os vários projectos em que está envolvida, estabelecer parcerias activas e celebrar protocolos com diversas entidades» (RAE-EA).

3.2. Compromisso com a Organização Escolar (B)

No que se refere à segunda categoria, o Relatório de Avaliação Externa, reconhece o ambiente favorável à aprendizagem vivido na *Escola das Artes*.

«Clima de escola favorável à aprendizagem e facilitador das relações humanas estabelecidas (...) o Órgão de Gestão definiu objectivos que são mensuráveis pelos resultados que os alunos obtém» (RAE-EA).

Este estado da *Escola das Artes* é consequência das dinâmicas partilhadas e do envolvimento criado em torno das estruturas da escola.

«O estabelecimento de prioridades e a definição e reformulação das actividades advêm dos Departamentos Curriculares, de iniciativas individuais e/ou de propostas do Conselho Executivo levadas para discussão/análise em sede de Conselho Pedagógico» (RAE-EA).

«Os resultados alcançados, a estabilidade e motivação do corpo docente, a entrega dos alunos e a sua identificação com a escola, o ambiente propício à aprendizagem, a articulação/cooperação com diversas entidades e a liderança forte, mas democrática, que mobiliza pelo exemplo, são factores que fazem antever a realização de um progresso sustentado» (RAE-EA).

Pode ler-se no Projeto Educativo da *Escola das Artes* que são objetivos fundamentais

«valorizar os recursos humanos»

bem como

«incentivar o envolvimento (...) do Pessoal Docente (...) na vida escolar e nos Órgãos de Administração e Gestão da Escola» (PE-EA).

No caso do *Agrupamento das Letras*, o Relatório de Avaliação Externa deixa claro o empenho em fazer do Agrupamento uma escola de referência no concelho para a qual contribuem o desempenho dos alunos, os projetos e atividades, a oferta educativa e as parcerias.

«A direção procura afirmar o Agrupamento como uma instituição de referência, em conformidade com o lema rumo à excelência, para o que contribuem os desempenhos alcançados pelos alunos, os projetos e as atividades em curso, a oferta educativa, as parcerias e os protocolos estabelecidos, que permitem à organização adquirir visibilidade e granjear o reconhecimento externo da comunidade» (RAE-AL).

As dinâmicas organizacionais criadas na *Escola das Artes* são atribuídas, pelo último Relatório de Avaliação Externa elaborado, ao tipo de liderança que o diretor exerce visto que estimula fortemente a tomada de decisões partilhadas.

«as estruturas intermédias, dentro das suas competências, são incentivadas a tomar decisões e a assumirem, colegialmente, as responsabilidades das mesmas» (RAE-EA).

«Num clima de confiança, há uma liderança forte, (...), que é exercida democraticamente e que impulsiona a articulação entre os vários órgãos, numa cultura de complementaridade» (RAE-EA).

«a liderança forte, mas democrática, que mobiliza pelo exemplo, são factores que fazem antever a realização de um progresso sustentado» (RAE-EA).

«Liderança forte e democrática que mobiliza e transmite confiança a toda a comunidade educativa» (RAE-EA).

No caso do *Agrupamento das Letras*, o Relatório de Avaliação Externa revela, também, a capacidade e a disponibilidade de exercer uma liderança partilhada com os outros atores organizacionais, delegando competências e responsabilidades e conferindo autonomia às diversas equipas.

«Revela, por outro lado, capacidade para delegar competências e responsabilidades, como o confirmam 70% do corpo docente (...), conferindo autonomia, assente numa supervisão próxima do trabalho» (RAE-AL).

«A disponibilidade e a abertura da direção, na auscultação dos agentes educativos, para a resolução dos problemas da organização escolar» (RAE-AL).

Porém, sobre a liderança do *Agrupamento das Letras*, o Relatório de Avaliação Externa acrescenta, ainda, a falta de consenso nas decisões tomadas as quais nos podem remeter para uma certa forma de autoritarismo.

«A instituição tem uma boa liderança (...), ainda que, por vezes, a direção tome decisões que não reúnem consenso» (RAE-AL).

O Relatório de Avaliação Externa deixa antever que, no caso do *Agrupamento das Ciências*, o diretor estimula a tomada conjunta de decisões, fomenta a autonomia das equipas ainda que coordenadas pela direção.

«Todos são estimulados a tomar decisões e a executá-las, de modo autónomo, se bem que coordenados pelos órgãos de gestão. Alguns constituem um núcleo de apoio à tomada de decisões e ao trabalho de dinamiza o do Agrupamento, tendo consciência que esse papel complementa e valoriza o exercício dos diferentes órgãos» (RAE-AC).

3.3. Ambiente Escolar (C)

No que respeita à terceira categoria, o Relatório de Avaliação Externa refere-se à *Escola das Artes* como uma instituição cujo ambiente se revela propício à aprendizagem, destacando sempre a liderança forte e democrática, a articulação/cooperação entre as diversas entidades.

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

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

De acordo com o Projeto Educativo do *Agrupamento das Letras*, o fomentar de um bom clima relacional entre os elementos da comunidade, em particular dos docentes, constitui uma meta a atingir. Como estratégias para alcançar este objetivo, salientam-se, entre outras as seguintes estratégias: reconhecimento e valorização do esforço e do mérito pessoal e coletivo, auscultação periódica dos coordenadores das diferentes equipas de trabalho para consideração dos seus pareceres na tomada de decisões;

promoção do trabalho colaborativo; criação do dia do Agrupamento e criação do hino do Agrupamento (PE-AL).

Como se refere no Relatório de Avaliação Externa, o diretor do *Agrupamento das Ciências* é fonte de motivação dos atores organizacionais. A motivação dos docentes, impulsionada pelo diretor, proporciona um desenvolvimento organizacional sustentado.

«A motivação, a dedicação e a disponibilidade (...) motivam os docentes, sobretudo, os que ocupam os lugares de coordenação» (RAE-AC).

«A motivação dos educadores e dos professores, a qualidade do clima interno e da relação com a comunidade, a política de inclusão e de respeito pelas diferenças e o desempenho da liderança deixam antever a capacidade do Agrupamento para realizar um progresso sustentado» (RAE-AC).

3.4. Cultura Organizacional (D)

No que se refere à última categoria, o Relatório de Avaliação Externa descreve um corpo docente empenhado no desenvolvimento organizacional da *Escola das Artes*, fazendo do rigor e da exigência um traço da sua matriz identitária.

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

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

Em sede de Projeto Educativo do *Agrupamento das Ciências*, podemos ver inscrita como eixo central a necessidade de reforçar a matriz identitária do Agrupamento.

«Pretende-se reforçar a criação de uma matriz de identidade do Agrupamento, instituindo um sentido de pertença, de identidade e de comunidade» (PE-AC).

No que toca ao *Agrupamento das Letras*, o Relatório de Avaliação Externa refere-se a um espírito de partilha e transmissão de informação que garantem a comunicação entre os docentes.

«Já no que concerne ao percurso escolar dos alunos, estão garantidas formas consistentes e partilhadas de transmissão da informação, sobressaindo os contactos entre os docentes da educação pré-escolar e do 1.º ciclo, os professores que lecionaram o 4.º ano e os diretores de turma do 5.º ano e entre os diretores de turma dos 6.º e 7.º anos como formas que agilizam a comunicação» (RAE-AL).

Ainda assim, a articulação curricular vertical parece ser um processo pouco conseguido no *Agrupamento das Letras*.

A articulação curricular, sobretudo ao nível vertical, é apontada como uma debilidade» (RAE-AL).

No caso do *Agrupamento das Ciências*, o Relatório de Avaliação Externa apresenta, simultaneamente, a articulação vertical entre ciclos como um ponto fraco e como um ponto forte. O trabalho das equipas pedagógicas promove uma efetiva partilha de experiências.

«A articulação vertical, notória da escola sede e entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo, apresenta algumas fragilidades, em termos de Agrupamento» (RAE-AC).

«O trabalho das Equipas Pedagógicas é uma mais valia, pela partilha e pela troca de ideias e de saberes que proporciona. (...) A transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo está facilitada pelas dinâmicas comuns instituídas nos dois níveis. Entre os 1.º e 2.º Ciclos transparecem algumas práticas consistentes de acompanhamento e de integração dos alunos que transitam do 4.º para o 5.º ano» (RAE-AC).

É, ainda, de salientar no Relatório de Avaliação Externa que o *Agrupamento das Letras* revela capacidade para gerir os conflitos contribuindo para um clima globalmente positivo.

«A direção atende às solicitações dos membros da comunidade escolar, responde ao que lhe é solicitado e revela capacidade para gerir conflitos, como reconhecida por 66% dos docentes (...), contribuindo, assim, para um clima relacional avaliado como positivo» (RAE-AL).