

Liderança e cultura organizacional: O impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es)

Cristina Alpalhão Caixeiro

José Cortes Verdasca

Carlos Vilar Estêvão

1. Introdução

Na última década, em Portugal, a escola pública tem sido alvo de uma retórica política democratizadora que contrasta, por sua vez, com a adoção de medidas reformadoras de cariz neoliberal das quais se destacam o regresso dos exames nacionais, o reforço da inspeção, a multiplicação dos mecanismos de avaliação e de prestação de contas, o controlo de resultados que conduzam à excelência académica, o reforço da eficácia e, sobretudo, a opção pelo modelo de gestão escolar assente nas lideranças unipessoais (Lima, 2011a).

Objeto de sucessivas reestruturações, o modelo de gestão escolar tem marcado a agenda educativa configurando-se como um dos eixos mais importantes das reformas educativas (Torres, 2011). O discurso político suscitou a ideia de que os problemas da escola se podiam resolver por via de um novo modelo de gestão escolar. Ensaaiadas várias mudanças em substituição dos Conselhos Diretivos, órgão de pendor colegial instituído desde o pós 25 de abril de 1974, assistimos ao regresso da figura do diretor pela mão do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril posteriormente confirmado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho.

Em rutura com a colegialidade do modelo anterior, a figura do diretor pressupõe uma associação direta entre liderança e eficácia organizacional, preconizando a instituição e/ou a sedimentação de valores gerencialistas (obsessão do controlo da qualidade, da excelência, da responsabilização e da eficácia técnica), os quais conduzirão eventualmente a uma certa conflitualidade com os valores democráticos e participativos inerentes ao contexto escolar (Ferreira e Torres, 2012). Todavia, a demanda da excelência escolar deverá assumir a tradição da colegialidade enquanto

valor intrínseco à organização, para além da tradição corporativa, profissional e pedagógica, em que o diretor é visto como *primus inter pares* (Ventura et al, 2006) e intermediário entre os docentes e a administração central.

O presente texto, fruto de um trabalho de investigação anterior, tem como principal propósito aferir o impacto da liderança dos diretores das escolas não agrupadas e dos agrupamentos de escolas, na (re)construção da cultura organizacional escolar tendo como referência duas hipóteses de sentido antagónico: o diretor adota uma perspetiva integradora assumindo claramente uma postura gestionária da cultura defendida pelas orientações políticas e ideológicas ou pelo contrário, avoca uma certa indiferença pela (re)construção da cultura organizacional tendo como válidas as subculturas numa perspetiva diferenciadora/fragmentadora da cultura, respeitando as autonomias individuais, grupais e coletivas assim como os diversos valores, crenças e ideologias.

Na medida em que pensamos a cultura organizacional como um processo construído na *long durée*, admitimos que esta pode manifestar-se predominantemente sob várias perspetivas – de feição mais integradora, mais diferenciadora ou mais fragmentadora (Martin, 1992, 2002). Neste contexto, a liderança escolar surge como uma dimensão intrínseca da cultura organizacional escolar.

Os estilos de liderança escolar adotados pelos diretores, enquanto marcos intrínsecos da própria cultura da organização, ganham sentido por referência às regularidades observadas no contexto onde são exercidos e moldados. Admitindo a organização escolar como *locus* de cultura e de liderança torna-se necessário estudar a escola como organização não apenas como “*locus de reprodução normativa*”, mas também como “*locus de produção*” com o intuito de desocultar zonas adormecidas pela supremacia dos modelos racionais-burocráticos (Lima, 1998).

Ao partimos da conceção da escola como “*locus de produção*”, o diretor da escola desempenha um papel privilegiado no processo de reconstrução da cultura organizacional, independentemente do seu perfil – ora emitindo sinais conducentes à consolidação de uma cultura integradora, induzindo os docentes a partilharem e a identificarem-se com os valores e a missão da escola, ora ancorando a sua gestão diária na multiplicidade de valores, crenças e rituais, bem como nas autonomias grupais e individuais que se foram sedimentando na *long durée* da vida da instituição escolar, por via dos costumes, rotinas e hábitos.

2. Cultura organizacional

Ainda que nas últimas décadas tivesse sido uma área de investigação recorrente para muitos investigadores oriundos de várias ciências sociais, a cultura organizacional permanece como uma problemática de difícil apreensão em virtude do seu estatuto epistemológico incerto. Neste sentido, têm despontado diversas tentativas para sistematizar a investigação existente sobre cultura organizacional com o objetivo de tornar mais compreensível a grande produção investigacional. Porém, algumas das tentativas de sistematização têm-se revelado pouco válidas, dado o escasso consenso gerado.

Apesar das inconsistências, podemos constatar que o debate se abre em dois polos em torno dos quais se têm desenvolvido grande parte dos estudos nesta área: um polo centrado na compreensão dos processos de construção da cultura nas organizações e um outro polo que pretende perspetivar o grau de partilha da cultura, com o intuito de ler e compreender o significado das suas manifestações em contexto organizacional. Se o primeiro polo se centra na natureza ontológica da cultura e procura saber se a cultura é um fenómeno exógeno à organização (cultura como variável independente e externa) ou, antes pelo contrário, um fator endógeno e idiossincrático da organização (cultura como variável dependente e interior); o segundo polo, por sua vez, assenta no modo como a cultura se revela e manifesta, podendo estar situada num contínuo representativo de três hipotéticas modalidades de partilha – a integradora, a diferenciadora e a fragmentadora.

Grande parte dos trabalhos científicos produzidos, quer em contexto académico quer em contexto empresarial têm encontrado nestes dois polos um campo de trabalho muito profícuo, quase inesgotável. Se o contexto académico tem privilegiado, sobretudo, pressupostos de cariz teórico e reflexivo, enfatizando os processos de construção da cultura, o contexto empresarial, mais dominado pelas lógicas políticas, normativas e pragmáticas, sublinha as virtualidades da cultura como variável dependente e de carácter integrador, como técnica ao serviço da eficácia e da excelência empresarial.

O estudo da cultura organizacional, tendo em conta os diferentes graus de partilha pelos atores organizacionais, permite-nos uma leitura assente em três perspetivas teóricas – a perspetiva integradora, a perspetiva diferenciadora e a perspetiva fragmentadora (Martin, 1992, 2002). Estas três categorias estabelecem a sua

diferenciação com base na essência (homogeneidade e harmonia, diferença e conflito), o grau de consenso (organizacional, grupal, individual), a forma como as manifestações da cultura se relacionam (consistência, inconsistência), a matriz cultural (una e singular, múltipla e plural) e a orientação perante a ambiguidade (exclusão, controle). Porém, estas perspectivas, deverão ser entendidas, sobretudo, como “tipos ideais” e não apenas como descrições objetivas da realidade organizacional.

2.1 A perspectiva integradora da cultura

Do ponto de vista da perspectiva integradora, a cultura é caracterizada pela clareza e consensualidade de valores, pelas interpretações e crenças partilhadas pelos atores organizacionais.

Firmada numa ótica funcionalista, que tem a cultura como uma variável estrutural (dependente e/ou independente), o conflito e a inconsistência, a ambiguidade e a diferenciação estão postas de parte, na medida em que se pressupõe uma análise assente no plano dos consensos da organização.

Ao analisarmos uma organização, chegamos, obviamente, à conclusão que esta tem uma cultura. Deste modo, a cultura é entendida como algo de objetivo, pertença interior e específica da organização. A cultura circunscreve-se, então, a um conjunto de símbolos, ritos, valores, crenças, mitos, histórias e outros aspetos pertencentes à ordem do simbólico, representativos de padrões de conformidade e que passam a ser objeto de socialização para os novos atores organizacionais. O líder ou fundador da organização será o principal criador da cultura e o principal veículo de transmissão aos restantes atores da organização, dado que adquire o poder de eleger os seus próprios valores e crenças. Assim, segundo esta ótica, os membros da organização mostram-se de acordo sobre os assuntos hipoteticamente geradores de conflitos e divergências, sobre os objetivos a atingir, sobre a legitimidade do poder, sobre os critérios para a tomada de decisões ou sobre o estilo de liderança. O consenso imposto aos atores organizacionais desde o primeiro dia pelos líderes/fundadores favorece a existência e a perpetuação de uma cultura organizacional forte e específica de cada organização, confere sentido às atividades passadas, presentes e futuras, reduzindo a ansiedade resultante da ignorância e da confusão. A cultura organizacional, tida como una e forte, é entendida, nesta perspectiva, como “cimento social” ao congregar todos os membros da organização.

As vulgares práticas de mobilização e alinhamento dos indivíduos pelo projeto da organização, o processo de socialização profissional, as estratégias de treino dos indivíduos, os rituais de confraternização, o mito da “grande família” constituem exemplos de gestão pela cultura numa visão integradora. A cultura organizacional enforma um potente instrumento que pretende harmonizar condutas, homogeneizar modos de pensar e viver a organização, incutir uma imagem positiva e arredar diferenças, anulando juízos introspectivos. Deste modo, a cultura vista como uma variável que a organização “tem” é suscetível de ser gerida e mudada a favor do consenso, da integração, da partilha de objetivos e interesses, da comunhão de valores e crenças.

2.2 A perspetiva diferenciadora da cultura

Aproximadamente ao mesmo tempo a que assistíamos à proliferação de estudos sob a perspetiva integradora, surgiu outro grupo de investigadores que foram desenhando outro modelo para o estudo da cultura organizacional com o intuito de revitalizar a teoria e a investigação convencionais. Em causa estava, também, o renascimento do interesse pela cultura organizacional, a expansão do tipo de questões a serem estudadas e o tipo de métodos considerados válidos.

A perspetiva diferenciadora encontra na divergência e no antagonismo a essência da cultura organizacional pondo de parte qualquer pretensão de consistência, homogeneidade e consenso, conceções defendidas pela perspetiva anterior.

Com efeito, as diferenças de poder e de interesses no interior da organização são questões particularmente sensíveis. Sempre que se observam os atores organizacionais e as suas respetivas dinâmicas estão, sempre, latentes noções como conflito de interesses, visões diferentes para um mesmo problema sem que isso ponha em causa a harmonia e a convergência de pontos de vista.

Na perspetiva diferenciadora é introduzida a noção de subculturas, podendo estas variar no grau de conflito que estabelecem entre si. Nesta linha, a cultura organizacional «corresponderia ao denominador comum das várias subculturas existentes com a particularidade de nunca ser conceptualizada de forma homogeneizante, até porque parte-se do princípio de que as diferenciações sociais e culturais são inerentes ao sistema social como um todo» (Torres, 2004:165). A segmentação atual da organização do trabalho (a divisão vertical e horizontal, a departamentalização, a existência de vários

postos de trabalho) estimula a coexistência de diferentes subculturas ao fomentar certas relações privilegiadas no espaço e no tempo entre determinados grupos profissionais.

Os estudos segundo a perspectiva diferenciadora referem que as interpretações das manifestações são inconsistentes; o consenso acontece apenas dentro das fronteiras das subculturas; e a clareza só existe dentro de subculturas, embora a ambiguidade apareça no interstício entre subculturas. Assim, as subculturas são comparáveis a “ilhas de clareza num mar de ambiguidade” (Martin, Frost et al, 2004).

Dado que surgem no seio da mesma organização várias subculturas que a segmentam, podemos salientar dinâmicas distintas na estruturação das identidades profissionais, muito marcadas nas vivências e nas trocas regulares estabelecidas entre os membros de cada grupo e que se confinam no mesmo círculo. Não aceitando o conceito de uma cultura homogeneizante, esta perspectiva evidencia as implicações dos processos de aprendizagem cultural na construção das entidades coletivas de trabalho.

Esta perspectiva encara a cultura organizacional como uma mescla de subculturas distintas que despontam num contexto peculiar. Os membros de uma qualquer organização, uma vez perante condições de trabalho dissemelhantes são levados não só a formar grupos e modos de comportamento distintos, com o fito de resolverem as situações com as quais se deparam no seu posto de trabalho, mas também a produzir interações segmentadas, dada a impossibilidade de todos os membros interagirem igualmente e no mesmo grau entre si. O papel do líder, ao contrário da perspectiva anterior é relativizado, sendo considerado apenas como mais um elemento organizacional que pode influenciar um ou mais secções ou ser influenciado pelas pressões dos outros grupos coexistentes na organização.

A partilha de valores e crenças é suscetível de ser entendida apenas no seio dos vários grupos, quando sai do grupo gera ambiguidades e inconsistências. Para frisar que, na perspectiva diferenciadora, a ambiguidade vive entre as subculturas, e não dentro das subculturas, a metáfora “ilhas de clareza num mar de ambiguidades” sublinha o facto de o grupo constituir a unidade de referência na organização.

2.3 A perspectiva fragmentadora da cultura

Se na perspectiva anterior, a principal unidade de análise era o grupo, na perspectiva fragmentadora, o protagonista é o indivíduo. Esta perspectiva assenta no pressuposto de que a ambiguidade é inevitável e omnipresente nas organizações. Dada a

grande complexidade que reveste as organizações, a ambiguidade surge sempre que uma situação pode ser explicada de diversas formas. Qualquer ação pode ser interpretada de formas distintas e o consenso e a dissensão coexistem.

Esta perspetiva encontra os seus principais precursores em March e Olsen (1976), com estudos sobre a ambiguidade e a tomada de decisão, em Brunsson (1985) com estudos sobre a irracionalidade organizacional e hipocrisia, e, ainda, em Weick (1995), com estudos sobre “*sense making*”.

A perspetiva fragmentadora parece inspirar-se nos modelos de ambiguidade dado que atribui especial enfoque à ambiguidade na vida organizacional. Esta resulta de múltiplas causas: a ignorância sobre diversos aspetos, problemas complexos e insolúveis, diversidade de crenças e pontos de vista culturalmente distintos, expectativas difusas e confusão associada a sistemas incompletos e complexos e a tecnologias vagamente articuladas (Torres, 1997).

Perante um número elevado de ambiguidades, paradoxos e tensões entre grupos, os atores organizacionais respondem de modo diferenciado visto que as interpretações sobre um mesmo dado são diversas. Tal atitude pode conduzir um indivíduo, que se julgava pertencendo a uma determinada subcultura, a notar que se sente mais próximo de outra por se encontrar exposto permanentemente a inúmeras situações de diversidade, de conflito e de contradição. Os indivíduos modificam os seus pontos de vista de acordo com a informação disponível no momento ou com a importância assumida por uma dada tarefa. Os indivíduos agrupam-se, deste modo, de forma temporária em torno de assuntos específicos, por isso, as pertenças grupais não dão lugar a subculturas estáveis.

Os estudos que ilustram o principal aspeto da perspetiva da fragmentação remetem-nos para um entendimento das ambiguidades, factor central de qualquer estudo cultural que aspira captar os aspectos principais da vida profissional dos indivíduos. Estas ambiguidades não residem apenas na necessidade das disposições estruturais, políticas ou práticas organizacionais mas podem encontrar-se, também, ao nível das interpretações sobre o que os indivíduos fazem no que respeita às manifestações simbólicas, tais como histórias ou outros rituais (Martin, Frost e al., 2004).

A cultura organizacional estudada a partir da perspetiva fragmentadora regista obviamente forte oposição. Tal como referido anteriormente, Schein (1990) rejeita a ideia de que a ambiguidade seja parte da cultura. Por outro lado, Alvesson (2002) tem desafiado a necessidade de uma abordagem da cultura organizacional mediante a

perspetiva fragmentadora, argumentando que uma análise mais aperfeiçoada às dinâmicas organizacionais proporciona forçosamente a descoberta de pelo menos alguns componentes de incerteza, confusão e contradição.

Martin e Meyerson (1988) salientam que, uma leitura convincente e total da realidade organizacional do contexto cultural, só poderá ser realizada mediante a adoção simultânea das três perspetivas, das quais se deixa uma síntese no Quadro 1.

Quadro 1 – Perspetivas de abordagem da cultura organizacional
(Adaptado de Martin 1992, 2002)

PERSPETIVA DE ABORDAGEM	INTEGRADORA	DIFERENCIADORA	FRAGMENTADORA
UNIDADE DE ANÁLISE	Organização	Grupo	Indivíduo
CONSENSO	Homogeneidade e harmonia envolvendo toda a organização	Consenso a nível das subculturas	Multiplicidade de visões, ambiguidade, ausência de consenso
MANIFESTAÇÃO MATRIZ CULTURAL	Consistência Uma, única, singular	Inconsistência Várias, ao nível dos grupos	Complexidade, falta de clareza Múltiplas
AMBIGUIDADE	Excluída	Canalizada para fora das subculturas	Enfatizada
METÁFORAS	Clareira na selva, monólito	Ilhas de clareza num mar de ambiguidade	Teia, rede, selva

3. A liderança educacional: dos processos de melhoria

Na medida em que as reformas educacionais introduzidas no sistema educativo português na segunda metade do século XX se foram, pouco a pouco, mostrando insuficientes para dar resposta aos novos desafios (Bolívar, 2012), tornou-se necessário incorporar outras *nuances* nas estruturas organizacionais e introduzir uma perspetiva de liderança mais distribuída e horizontal. Esta nova abordagem supõe não só novas formas de atuar como também reivindica a emergência de novos papéis e padrões de relações entre os professores. Assim, é necessário às escolas reorganizar os contextos de trabalho, as estruturas organizativas e os modos de pensar e operacionalizar o ensino. Para corresponder aos novos desafios com sucesso, nomeadamente providenciar uma boa educação para todos, será importante reconstruir a governação, a direção e o modo de trabalhar nas escolas.

Na verdade, é na escola que se joga tudo, principalmente a aplicação das reformas educativas. Se a escola marca a diferença na qualidade e excelência da educação, os processos e dinâmicas criados no seu interior, as formas de trabalho dos docentes, em particular, do trabalho em equipa ou em colaboração em torno do projeto educativo, das oportunidades do desenvolvimento profissional, do modo como a direção é exercida são aspetos de extrema relevância. Desta forma, na consecução das aprendizagens, a liderança dos diretores constitui um aspeto de primeira ordem na melhoria da educação aliado ao trabalho dos professores na sala de aula. Porém, a qualidade profissional dos docentes pode ser potencializada pela ação da liderança dos diretores.

Se a liderança constitui um fator determinante na conquista de bons resultados escolares em virtude de boas e significativas aprendizagens dos alunos, os diretores devem contribuir ativamente para dinamizar e apoiar as dinâmicas organizacionais.

Depois de quatro décadas de mudanças e de reformas impostas verticalmente a partir do exterior, baseadas nas lógicas *top-down* de feição hierárquica e burocrática, as soluções surgem, nesta altura, no seio das próprias organizações escolares apelando a formas de administração mais horizontais. Para fazer de uma escola uma boa escola, um conjunto de condições (estruturas, funções, recursos, métodos de trabalho, cultura profissional de metas partilhadas, liderança, oportunidades de crescimento profissional, entre outras) devem estar reunidas, em simultâneo e durante uma *long durée*, para atingir a melhoria da educação. Trata-se de responder aos novos desafios incorporando nos processos de decisão, os diferentes intervenientes – grupos e indivíduos envolvidos.

De entre as condições assinaladas, romper com a tradicional estrutura individualista do trabalho dos professores exige uma coordenação de relações colegiais que concorram para a aprendizagem e resolução de problemas com os outros professores, que promovam valores como a solidariedade e coesão, melhorem a prática e a aprendizagem dos alunos, estimulando ao mesmo tempo a potencialidade formativa dos contextos de trabalho. O trabalho colaborativo e o diálogo formal /informal entre os professores da escola constitui uma base sólida capaz de incentivar a melhoria. Assim, formar escolas enquanto comunidades, transformando a cultura escolar individualista numa cultura de colaboração, é entendido como um dispositivo para aprender e resolver problemas, para construir uma cooperação na escola ou uma via de desenvolvimento profissional dos seus membros. Promover as relações comunitárias bem como um

sentido de trabalho em comunidade transformou-se há décadas numa linha clara para atingir a melhoria (Bolívar, 2012).

Ora uma escola colaboracionista supõe uma nova compreensão da liderança que não se limite à gestão mas que fomente e impulse, de forma transformacional, o desenvolvimento da escola como organização. Esta nova liderança não se pode pautar por uma posição formal no topo da pirâmide, ao contrário, deve partilhar a liderança com todos os membros da escola implementando, assim, uma liderança múltipla e partilhada, também, chamada liderança distribuída. A liderança distribuída possui um potencial para a mudança nas escolas e incrementa novas formas de pensar sobre a liderança.

Partindo do pressuposto que a liderança do diretor é um aspeto importante na melhoria da educação, um obstáculo a ter em conta é a própria cultura organizacional estabelecida e cujo peso pode ser suficiente para impedir que a direção possa exercer um papel de liderança educacional efetiva.

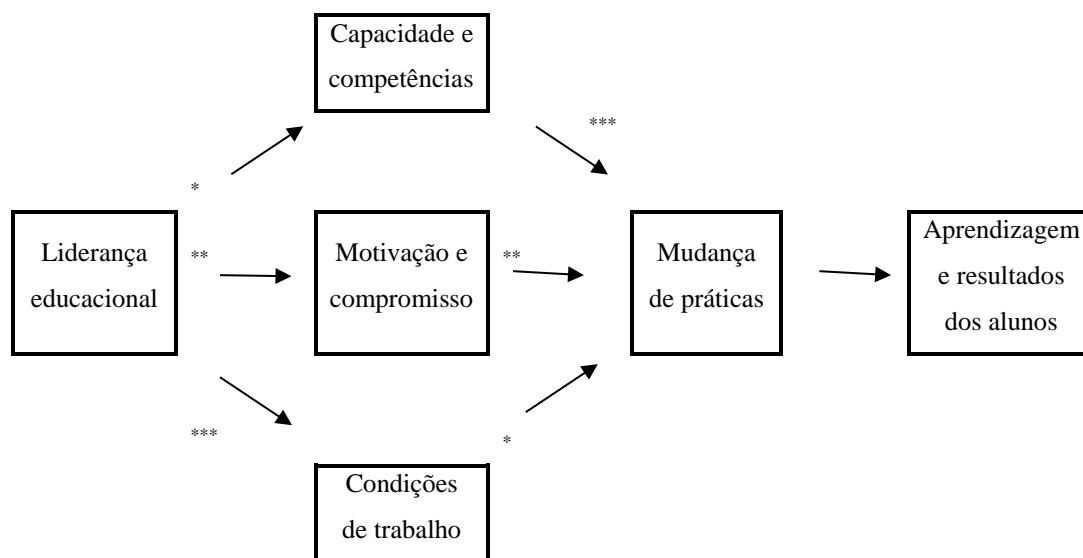
Sabendo que o trabalho dos professores na sala de aula é um ponto fulcral para a melhoria das aprendizagens dos alunos e respetivos resultados escolares, os modelos alicerçados no controlo vertical e burocrático dão lugar às mudanças a partir do interior das organizações escolares. Nesta perspetiva, a liderança educacional pressupõe que o diretor induza e estimule o corpo docente a trabalhar para atingir determinadas metas pedagógicas, situação nem sempre fácil devendo os diretores criar um clima adequado para que os docentes sejam melhores. A liderança ocupa, então, uma posição estratégica embora o efeito diretor seja um efeito indireto: na verdade não é ele que está na sala de aula, porém, pode criar condições para que se trabalhe bem nelas. O ambiente e as condições de trabalho implementados pelos líderes são aspetos que favorecem um bom desempenho de professores e alunos na sala de aula. Ao incutirem vida e entusiasmo na organização escolar, por via do compromisso e empenho na conquista de determinadas metas pedagógicas, os líderes exercem uma liderança focalizada nas aprendizagens.

Day, Sammons, Hopkins et al (2009), depois de estudarem em profundidade o impacto da liderança nos resultados cognitivos, afetivos e sociais dos alunos, referem que estes dependem, em primeiro lugar, como variável moderada, das condições do trabalho dos professores, cujo impacto na aprendizagem será moderado por outras variáveis como o capital cultural da famíliaⁱ ou contexto organizacional. Uma e outra podem ser influenciadas por aqueles que exercem a função de líder, produzindo melhorias na aprendizagens dos alunos, nomeadamente, na forma como se pode intervir

na cultura profissional docente, na formação contínua ou nas condições de trabalho dos professores de maneira a desenvolver os objetivos delineados.

O desempenho dos docentes é essencial para melhorar as aprendizagens e resultados escolares dos alunos (Figura 1). O desempenho dos docentes resulta não só das suas motivações e habilidades como também dos contextos organizacionais e materiais nas quais o seu trabalho é exercido. Este último aspeto abarca as condições internas que respeitam à sala de aula e à escola enquanto organização e às condições externas sob a influência das ações da direção da escola. A influência da liderança é suscetível de agir, sobretudo, ao nível da motivação e compromisso e nas condições de trabalho tendo menor peso no que respeita às capacidades e competências dos docentes.

Figura 1- Os efeitos da liderança educacional no ensino (adaptado de Day, Sammons, Hopkins et al, 2009)



*baixa influência/ **moderada/ ***alta

Ainda que o processo de melhoria se centre no interior da própria escola, um diretor que tente desenvolver uma liderança educacional não tem pela frente um desafio simples dado que as escolas são organizações debilmente articuladas (Weick, 1976). Cada docente desenvolve a sua atividade numa espécie de ilha, inacessível à supervisão do diretor, facto que impossibilita o exercício de uma liderança educacional. Na verdade, a prática letiva realizada na sala de aula fica ao critério de cada um, sem que exista uma coordenação coerente e sistemática por parte da instituição escolar. Na maior parte dos casos, existe uma espécie de pacto subentendido que confere doses de autonomia aos professores no que respeita ao trabalho desenvolvido na sala de aula,

facto frequentemente subordinado à eleição colegial do diretor. Esta regra inalterada durante o último século denota a tarefa gigantesca que espera os diretores das escolas na tentativa de agregar todos os interesses em função do projeto educativo (Tyack e Cuban, 2001).

Se a melhoria da escola está dependente da coesão, empenho e compromisso de todos, não haverá nenhuma possibilidade de uma gestão pedagógica se não se estabelecer, organizar e assumir todas as consequências, uma visão geral dos docentes, indo além do trabalho individual, centralizada no desenvolvimento pessoal e institucional no intuito de melhorar a educação em cada contexto e lugar (Escudero, 2010).

Esta abordagem privilegia uma estruturação horizontal da organização escolar em detrimento de uma articulação burocrática vertical, na qual se procura promover o compromisso dos professores com a organização, tendo em conta uma descentralização da gestão, ampliando a autonomia e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes com valores, metas e objetivos partilhados inscritos no projeto educativo. Este documento norteador da vida das escolas deve servir de pilar e plataforma para conferir coerência às ações individuais.

A responsabilidade de melhoria da escola, ao ser transferida para o interior da própria escola, constitui o principal desafio da liderança transformacional, distribuída e pedagógica do diretor, suscetível de aproveitar as competências dos professores e mobilizá-los em prol de uma missão comum – a melhoria dos processos e resultados escolares (Barroso, 2005). Esta nova função do diretor exige *a priori* uma liderança forte para alcançar a eficácia e requer a alteração dos paradigmas burocráticos tradicionais. Ao pensar a escola como uma tarefa coletiva, uma cultura de colaboração de feição integradora, um desenvolvimento profissional dos docentes, a liderança educacional alicerça-se nas práticas com impacto no desenvolvimento e melhoria de uma organização, dos docentes e, sobretudo, na aprendizagem dos alunos.

A liderança dos diretores centrada nas aprendizagens dos alunos exige a criação de condições e contextos para que os professores se apropriem de novas práticas pedagógicas e as apliquem na sala de aula, como comunidade profissional. A liderança centrada na melhoria das aprendizagens, deixa, assim, de estar unicamente focalizada no diretor passando a ser partilhada por todos os atores organizacionais. Com efeito, a liderança «reside na escola e não na personalidade do diretor que tem de construir a sua própria capacidade de liderança» (Bolívar, 2012: 63). Embora não trabalhe na sala de

aula, o efeito indireto do diretor faz-se sentir enquanto agente catalisador da mudança visto que é ele quem cria condições para que se trabalhe melhor num ambiente favorável à aprendizagem, aproveitando as competências dos professores em prol de uma missão comum.

Ainda que a liderança não possa ser considerada como a chave para todos os problemas da escola, a forma como se exerce influencia todas as dinâmicas organizacionais escolares, nomeadamente, o modo como os docentes organizam (ao privilegiar a coesão e a colaboração) e exercem o ensino e a forma como os alunos aprendem.

Rosto cimeiro da escola, o diretor, ao promover uma cultura centrada nas aprendizagens, ao exercer uma liderança horizontal envolvendo os professores no compromisso em torno de uma missão comum acaba por ter a derradeira responsabilidade para que a escola funcione. Contudo, a implementação deste tipo de liderança é um processo, à partida, complexo, demorado e nem sempre bem-sucedido muito por culpa da lógica colegial de cariz corporativo, das práticas individualistas dos docentes que rejeitam qualquer tipo de supervisão ou orientação educativa, da automatização e fragmentação do ensino que têm marcado a *praxis* da organização escolar.

A gramática escolar portuguesa tem demonstrado ao longo dos tempos que a cultura organizacional escolar tem, em certa medida, impedido que os diretores das escolas possam exercer o respetivo papel implementando uma liderança educacional (Bolívar, 2006; Barroso e Carvalho, 2009 e Silva, 2010). Interessa, então, saber o que faz o diretor para melhorar o trabalho do professor na sala de aula e, em última análise, a aprendizagem dos alunos. Barroso, Afonso e Dinis (2007) reiteram a ideia de que a liderança das escolas no seu sentido mais estrito é, ainda, incipiente em Portugal, mesmo que se tenha verificado uma mudança neste âmbito. O país atravessa, ainda, uma fase de transição entre a situação marcada por um sistema de eleição de presidentes dos conselhos executivos e uma nova política que pretende inculcar os princípios orientadores e diretrizes na administração da escola, que provém da própria “liderança das escolas”.

As escolas portuguesas, à semelhança das experiências e investigações levadas a cabo noutros países, deverão passar a funcionar como projetos de ação conjunta, em torno do projeto educativo, situação que exige uma liderança firme. Como defende Thurler (2000), compatibilizar as iniciativas externas de mudança e as prioridades internas da escola, mais do que um objeto de regulação legislativa, de orientação ou

supervisão, é a base para a criação de uma cultura organizacional escolar e social propícia para a reconstrução e apropriação da educação nos seus contextos naturais e pelos próprios agentes.

4. Cultura e liderança: técnicas de gestão escolar

A cultura organizacional em meio escolar apresenta-se como um aspecto marcante no alcance da eficácia e da eficiência, da *performance* e da excelência acadêmica, logo é entendível não só como uma alavanca na implementação das mudanças e das inovações mas também como variável que a organização escolar tem (variável dependente e interna) com fortes e indiscutíveis poderes de influência sobre o seu modo de funcionamento (Torres, 2008), em estreita associação com a ideologia gestonária inerente ao “novo paradigma de gestão pública”.

A pressão exercida sobre as organizações escolares na obtenção de resultados escolares de excelência faz da cultura organizacional escolar uma espécie de variável de controlo, uma ferramenta ao serviço da gestão com o intuito de garantir a integração e a harmonia social e profissional entre os atores organizacionais. O ambiente criado favorável à integração e harmonia torna-se indispensável ao desempenho e produtividade escolares.

Os estudos integradores da cultura têm deixado antever que culturas fortes, coesas e integradoras produzem escolas mais eficazes, com elevados níveis de excelência escolar num contexto competitivo em resposta às lógicas reguladoras e de sobrevivência ditadas pelos mercados educacionais. Os processos de liderança escolar tornam-se cruciais na promoção de culturas de excelência em virtude da convicção de que a cultura, vista como instrumento manipulável, se cria, se gere, se forma mas também se muda e transforma ao sabor das ideologias da gestão.

O líder escolar, neste caso, o diretor, ator cimeiro do quotidiano escolar, assumirá, igualmente, funções no campo da gestão e manipulação da cultura, com o intuito de assegurar a mobilização e empenho coletivos em sintonia com a missão e visão estabelecida centralmente para a escola. Não é de estranhar que os relatórios produzidos pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência, no âmbito da Avaliação Externa das Escolas (Torres e Palhares, 2009) relevem da importância de uma cultura escolar

distintiva, traduzida por um sentido de pertença à organização escolar e orgulho no que respeita à escola.

Focalizada na regulação de resultados, a escola carece de lideranças fortes, nomeadamente, de um diretor que se responsabilize pela implementação do seu plano de intervenção, fundamentado no projeto educativo. Dado que este documento é altamente relevante na vida das escolas, o diretor deve apresentá-lo e partilhá-lo aos docentes e saber como comprometê-los e envolvê-los na sua execução. Esta partilha e comprometimento são, essencialmente, considerados enquanto técnicas de gestão de afetos em detrimento da participação democrática daqueles profissionais nas suas esferas de ação.

Pressionados pela prestação de contas, sujeitos a complexos mecanismos de controlo, inspeção e avaliação, os diretores, enquanto líderes escolares encontram-se numa posição delicada na medida em que lhes cabe, não só manter os princípios democratizadores inerentes à sua condição de gestores eleitos (em sede de Conselho Geral) mas também incorporar um perfil de gestão mais tecnocrático de acordo com os valores da competitividade e dos resultados de excelência impostos externamente. A harmonização destes dois mundos diametralmente opostos fragiliza, de certo modo, os processos de liderança escolar. Entre estes dois polos, «interpõe-se o património cultural e identitário da escola, funcionando como uma matriz simbólica reguladora dos processos de gestão e liderança» (Torres e Palhares, 2009: 97).

Criadores de fórmulas de gestão de cultura e receitas de mobilização local dos docentes, os diretores, afirmando as suas lideranças individuais em contraciclo com as práticas colegiais culturalmente instituídas nas organizações escolares, são impelidos a maximizar a produção de resultados recorrendo para o efeito à crença culturalista de que o compromisso e o empenho e as tradições culturais promovem a eficácia e a excelência escolar.

Em todos os processos ocorridos de agregação de escolas, a lógica das orientações culturais exógenas sobrepôs-se às lógicas locais e, na prática, o que acabou por suceder foi a imposição político-administrativa dos agrupamentos de escolas, mesmo que isso tenha sido sinónimo de extinção ou reestruturação completa de unidades que estavam em processo de formação sustentado e com um projeto educativo próprio.

5. Concepções da liderança escolar exercida pelos diretores na percepção dos docentes

Na medida em que a liderança escolar se tornou, à partida, numa prioridade dos programas político-educativos e lhe é atribuído um papel decisivo na melhoria dos resultados escolares e no desenvolvimento da escola ao influenciar as motivações e capacidades dos professores e de outros atores escolares, o contexto e o ambiente escolar, interessa-nos identificar e compreender a estrutura configurativa das percepções dos docentes sobre os modos de agir e de atuação dos diretores escolares.

Em resultado de um estudo de investigação mais vastoⁱⁱ, entendemos salientar no presente trabalho, pela sua inter-relação na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es), duas concepções de liderança em contexto escolar, de certa forma, contrastantes entre si: liderança integradora *versus* liderança fragmentadora.

5.1 Amostra e instrumento de recolha de dados

A identificação das concepções referidas de liderança foi obtida a partir de um questionário, construído para o efeito, o qual, depois de validado, foi aplicado a uma amostra aleatória de docentes, num total de 248 casos válidos, de três unidades orgânicas da cidade de Évora: uma escola não agrupada, que designámos de *Escola das Artes* e dois agrupamentos de escolas, designados de *Agrupamento das Letras* e de *Agrupamento das Ciências*.

O questionário, e que apenas parcialmente exploraremos no presente capítulo, apresentava-se estruturado em várias partes. A primeira parte, destinava-se a identificar o perfil sociodemográfico e profissional dos docentes e integrava um conjunto de questões de caracterização dos seus contextos individuais e profissionais; numa segunda parte, pretendia-se indagar o estado de motivação e satisfação profissional dos docentes bem como a evolução nos últimos três anos desse estado motivacional e de satisfação; por último, nas partes seguintes, surgiam vários conjuntos de afirmações aglomeradas em temas, relativamente às quais se solicitava aos inquiridos que manifestassem a sua concordância através de uma escala de respostas cujo corredor permitia responder a cada item com graus de intensidade de 1 a 6, correspondendo os extremos da escala, respetivamente, a reações de ‘não concordo nada’ e ‘concordo em absoluto’.

No Quadro 2 apresenta-se uma síntese estatística das variáveis de caracterização utilizadas, concluindo-se dos resultados a existência de um relativo equilíbrio das distribuições nas diversas categorias das respetivas variáveis face às características globais da população docente portuguesa do ensino público não superior.

Quadro 2 - Caracterização sociodemográfica e profissional dos docentes

Variável	Categorias	Casos	%	Gráficos
Sexo-Género	Masculino	52	21,0	
	Feminino	196	79,0	
Idade	Até 25 anos	2	,8	
	De 26 a 35 anos	29	11,7	
	De 36 a 50 anos	137	55,2	
	Mais de 50 anos	80	32,3	
Escola/ Agrupamento	Escola das Artes	69	27,8	
	Agrup. das Letras	91	36,7	
	Agrup. das Ciências	88	35,5	
Nível de ensino	Pré-Escolar	15	6,1	
	1.º Ciclo	53	21,6	
	2.º Ciclo	58	23,7	
	3.º Ciclo	50	20,4	
	Secundário	69	28,2	
Situação profissional	Quadro de Escola	180	73,2	
	Quadro de Zona Pedagógica	37	15,0	
	Contratado	29	11,8	
Anos de serviço docente	Até 3 anos	7	2,8	
	De 4 a 10 anos	25	10,1	
	De 11 a 20 anos	62	25,0	
	Mais de 20 anos	154	62,1	
Anos de serviço docente na escola	Até 3 anos	63	26,0	
	De 4 a 8 anos	72	29,8	
	De 9 a 10 anos	24	9,9	
	Mais de 11 anos	83	34,3	
Local de trabalho (*)	Escola Sede	132	73,7	
	Fora da Escola Sede	44	24,6	
	Escola Sede e fora da Sede	3	1,7	
Membro do órgão de gestão	Não	222	89,5	
	Sim	26	10,5	
Motivação face à escola	Elevada	38	15,5	
	Moderada	165	67,3	
	Baixa	42	17,1	
Satisfação profissional	Não diminuiu	116	47,7	
	Diminuiu	127	52,3	

(*) Mais de um quarto dos docentes (69) não respondeu a esta questão.

A prevalência do subgrupo feminino (quatro em cada cinco docentes são mulheres), um terço dos docentes da amostra tem mais de 50 anos de idade, três em cada cinco mais de 20 anos de serviço, 85% são do quadro, só 15% dizem sentir-se fortemente motivados face à escola e mais de metade referem que a sua satisfação profissional tem vindo a diminuir nos últimos anos, constituem os principais traços de caracterização da amostra. De todo o modo, a comparação das distribuições das variáveis ‘idade’, ‘anos de serviço docente’ e ‘anos de serviço docente na escola/agrupamento’, cruzadas também com a ‘situação profissional’, sugere a prevalência de uma certa instabilidade docente com prejuízo para a própria estabilidade emocional e para a existência de condições básicas de planeamento e organização das vidas pessoais e profissionais, pois, apesar de um em cada três docentes ter mais de 50 anos de idade e quase dois terços (62%) mais de 20 anos de serviço, cerca de 66% está há menos de onze anos na escola e 26% há menos de quatro anos. Os baixos índices de motivação e a diminuição em crescendo da satisfação profissional docente, num contexto escolar de progressiva intensificação do trabalho e colonização administrativa parecem ser, de algum modo, compagináveis com alguns dos traços sociodemográficos e profissionais anteriormente descritos.

De referir ainda que, no que respeita à distribuição dos docentes pelas escolas/agrupamentos, prevalece um certo equilíbrio amostral, oscilando os valores entre um mínimo de 69 docentes inquiridos (27,8%) na Escola das Artes e um máximo de 91 docentes (36,7%) no Agrupamento das Letras.

5.2 Estrutura configurativa de liderança escolar na perceção dos docentes

No âmbito do presente trabalho, daremos apenas conta das reações às afirmações relacionadas com a perceção dos docentes sobre os modos de agir dos diretores no contexto organizacional escolar. Estas afirmações foram inicialmente agregadas em dois grupos na base de um critério intuitivo e especulativo e incidiam, ora no desencorajamento do trabalho colaborativo entre docentes e ciclos de ensino, no fomentar de práticas do tipo ‘cada um por si’, na desvalorização da partilha de experiências pedagógicas, entre outros aspetos (liderança fragmentadora), ora no cooperar com os docentes na criação de um projeto comum para a melhoria da escola, na promoção da articulação curricular para garantir resultados escolares de excelência,

na estimulação de oportunidades de diálogo e cooperação informal entre os docentes (liderança integradora).

A simulação especulativa de agregação dos itens com base no significado e sentido do seu conteúdo explícito, foi posteriormente submetida a validação fatorial e respetiva análise da consistência interna. A análise fatorial é uma técnica estatística, que tem como objetivo descobrir e analisar propriedades de um conjunto de variáveis inter-relacionadas, e que permite construir uma escala de medida para fatores intrínsecos que, de alguma forma, controlam as variáveis originais, atribuindo um *score* (quantificação) a ‘constructos’ ou fatores que não são diretamente observáveis (Cid et al, 2014). A extração dos componentes principais foi feita através da rotação ortogonal *varimax*, com o objetivo de obter fatores independentes entre si e facilitar a interpretação dos mesmos. Segundo Bryman e Cramer (1993), a análise da validade fatorial dos itens que constituem uma escala de avaliação permite sugerir até que ponto os itens medem os mesmos conceitos e ajuda a determinar cada um desses fatores. Existindo vários métodos e critérios para a extração dos fatores e tendo em conta que todos eles apresentam vantagens e limitações (Stevens, 1986, Pestana e Gageiro, 2003), optou-se por uma análise em componentes principais com fixação de dois fatores. A solução fatorial apurada, confirmou a distribuição dos itens por dois componentes e em termos similares à solução definida num primeiro momento por critério analítico especulativo. Os resultados obtidos – 66% do total da variância explicada, coeficientes de saturação fatorial compreendidos entre 0,655 e 0,891 e coeficientes de consistência interna de 0,906 e 0,848, respetivamente, para o primeiro e segundo componentes (ver sínteses estatísticas em Apêndice I) – sugeriam a adequação da solução analítica especulativa inicial, pelo que o processo de análise das perceções de liderança escolar dos docentes incidirá sobre um quociente ou rácio entre os dois componentes extraídos (liderança integradora vs liderança fragmentadora).

A cada um destes componentes (dimensões, fatores) fez-se corresponder um índice, apurado através da média das pontuações registadas pelos docentes no corredor da escala, estabelecendo-se posteriormente um quociente (q) entre ambos os índices, o qual é interpretado de acordo com o seguinte critério: $q > 1 \rightarrow$ prevalência de uma perceção do exercício por parte dos diretores escolares de uma liderança tendencialmente integradora, dado que as pontuações nos itens indicativos de uma conceção integradora superam, em termos médios, as dos itens indicativos de uma perspetiva fragmentadora; $q < 1 \rightarrow$ prevalência de uma perceção do exercício da

liderança tendencialmente fragmentadora, dado que a média das pontuações nos itens indicativos de uma perspetiva integradora fica aquém da dos itens relacionados com uma perspetiva fragmentadora; $q \approx 1 \rightarrow$ prevalência de uma conceção ambígua sobre os modos de agir do diretor na escola, uma vez que os respondentes pontuaram, em termos médios, do mesmo modo ou de modo similar os itens representativos de ambas as conceções.

As árvores de decisão constituem um método estatístico adequado para identificar, classificar e explorar estruturas complexas (Breyman *et al.*, 1984; Pestana e Gageiro, 2009; IBM-SPSS, 2012), conduzindo à descoberta de relações e segmentos que permitem a constituição de grupos relativamente homogéneos. Designam-se por árvores de regressão quando a variável de resposta é quantitativa e de classificação quando é qualitativa. No sentido de se identificar e compreender os alinhamentos e sequências de respostas às afirmações da escala de avaliação, recorreu-se ao algoritmo CHAID (*Chi-square Automatic Interaction Detector*) para o apuramento dos perfis das respostas e identificação da estrutura configurativa das perceções de liderança. Na seleção dos itens mais relevantes o algoritmo usa o teste do qui-quadrado quando a variável resultado é nominal e que no caso em análise corresponde às frequências absolutas e relativas percentuais de cada uma das categorias de liderança (fragmentadora e integradora).

A representação em estrutura hierárquica desenvolve-se da raiz para as folhas, começando por um nó raiz no início da análise que contém todas as observações da amostra. À medida que se progride na estrutura hierárquica da árvore, os dados fracionam-se em subconjuntos mutuamente exclusivos gerando nós intermédios ou nós terminais. Este processo é aplicado recursivamente até que a análise esteja terminada. A obtenção de divisões sucessivas dos dados, de modo a permitir definir grupos ou classes com base em segmentações significativamente diferentes relativamente à variável dependente, constitui o principal objetivo do algoritmo. A partição dos níveis faz-se por ordem decrescente de importância das variáveis explicativas ou preditivas. A variável mais significativa define a primeira partição gerando o primeiro nível de profundidade e é avaliada a possibilidade de subdivisão de cada uma das suas categorias noutras variáveis explicativas, gerando diferentes níveis de profundidade. Qualquer um dos níveis de profundidade da estrutura arbórea pode conter nós terminais, sendo estes os

nós (perfis) de relevo para a análise, dado que neles as probabilidades condicionadas assumem o seu valor máximoⁱⁱⁱ.

A solução gerada, com 88,3% dos casos corretamente classificados (ver quadro 3 - *Classification*), projetou uma estrutura configurativa com quinze nós, oito dos quais terminais (ver figura 2 e quadro *Model Summary* em apêndice II). Na solução obtida forçou-se a entrada da variável ‘escola/agrupamento’ tendo-se gerado uma primeira segmentação que separou o ‘Agrupamento das Letras’ dos restantes. A taxa de risco estimado é de 11,7% (ver quadro 3 - *Risk*) e os intervalos de confiança a 95% projetam um risco de classificações incorretas compreendido entre 7,8% e 15,6%.

Quadro 3 - Classificação e risco estimado

Classification				Risk	
Observed	Predicted			Estimate	Std. Error
	Fragmentadora	Integradora	Percent Correct	,117	,020
Fragmentadora	86	20	81,1%	Growing Method: EXHAUSTIVE CHAID Dependent Variable: Liderança escolar percecionada	
Integradora	9	133	93,7%		
Overall Percentage	38,3%	61,7%	88,3%		

Growing Method: EXHAUSTIVE CHAID
 Dependent Variable: Liderança escolar percecionada

No diagrama da árvore de classificação, os nós estão representados através de caixas que contém a informação do número de casos e respetiva percentagem de respostas em cada uma das categorias de análise (conceção fragmentadora vs conceção integradora). Em cada caixa, a categoria modal prevista da variável de resposta aparece sombreada a cinzento e na base é projetada a distribuição de cada uma das categorias através de gráfico de barras. Na primeira caixa (nó 0 ou nó raiz), correspondente à amostra geral, está sombreada a categoria ‘Integradora’, mostrando que há uma maior probabilidade de ocorrerem perceções de liderança do tipo ‘integradora’ ($142/248 \cdot 100 = 57,3\%$) do que do tipo ‘fragmentadora’ ($106/248 \cdot 100 = 42,7\%$).

A estrutura arbórea mostra uma configuração binária com quatro níveis de profundidade, aos quais estão associadas, por ordem decrescente de relevância estatística, com uma probabilidade de erro de tipo I (α) inferior a 0.05, na explicação dos perfis sequenciais de resposta originadas em cada uma das ramificações do primeiro nível de profundidade (segmento ‘Escola das Artes/Agrupamento das Ciências’ e segmento ‘Agrupamento das Letras’), as seguintes afirmações: ‘L15- O(A) Diretor(a)

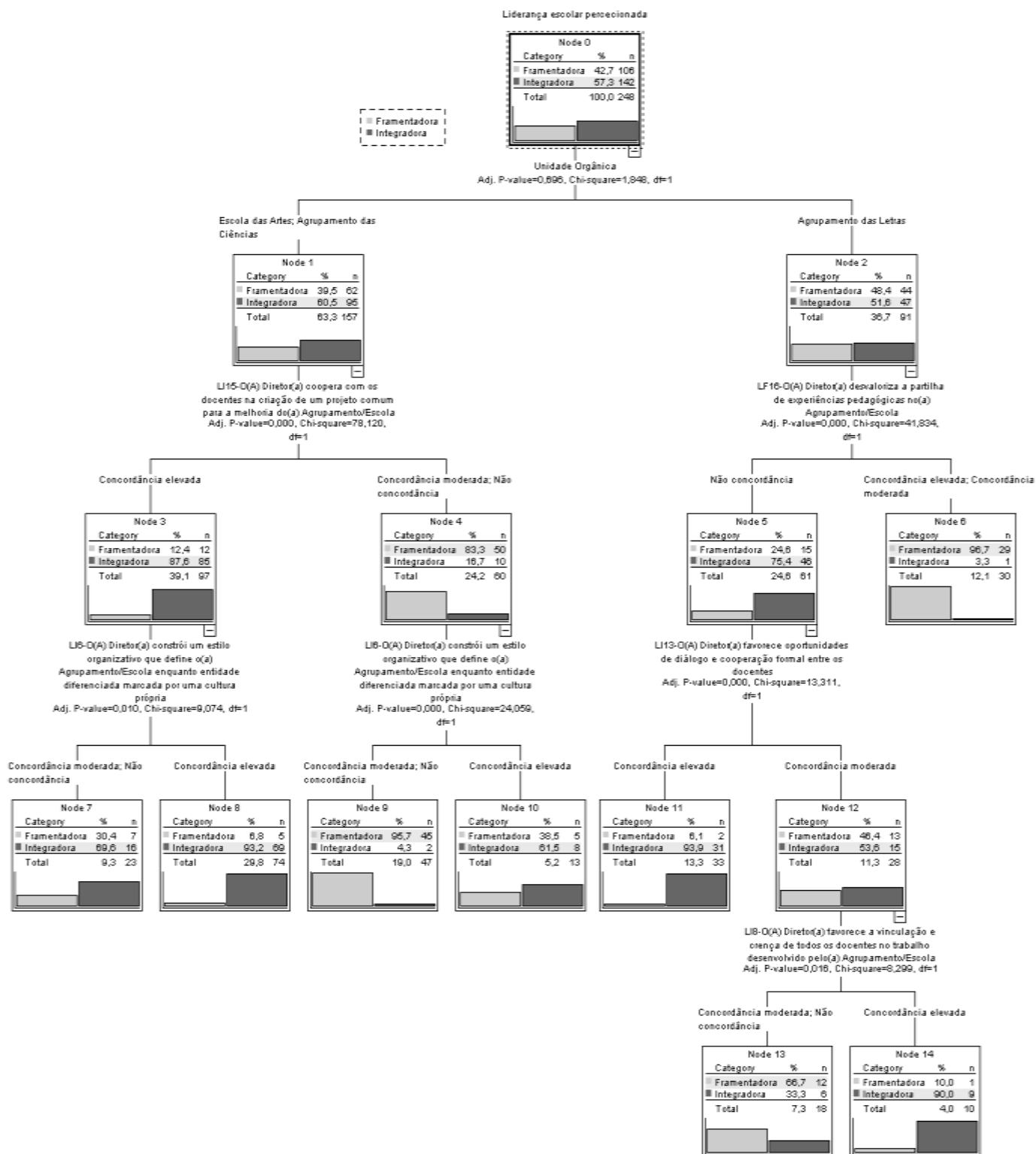
coopera com os docentes na criação de um projeto comum para a melhoria do(a) Agrupamento/Escola, 'L16- O(A) Diretor(a) desvaloriza a partilha de experiências pedagógicas no(a)Agrupamento/Escola', 'L6- O(A) Diretor(a) constrói um estilo organizativo que define o(a) Agrupamento/Escola enquanto entidade diferenciada marcada por uma cultura própria', 'L13-O(A) Diretor(a) favorece oportunidades de diálogo e cooperação formal entre os docentes' e 'L8- O(A) Diretor(a) favorece a vinculação e crença de todos os docentes no trabalho desenvolvido pelo(a) Agrupamento/Escola'.

Como referimos atrás, o forçamento da variável 'Escola/Agrupamento' provocou a segmentação em dois grupos de escolas e o desenhar, de certo modo, a partir do primeiro nível de profundidade, de dois 'cachos': um, originário na 'Escola das Artes' e no 'Agrupamento das Ciências' e dando origem no terceiro nível de profundidade a quatro nós terminais ou folhas; o outro, 'pendurado' no Agrupamento das Letras, a partir da qual se originam também quatro nós terminais distribuídos pelo segundo, terceiro e quarto níveis de profundidade.

A afirmação *L15* define a primeira partição, gerada no ramo originário 'Escolas das Artes e Agrupamento das Ciências', seguindo-se, a partir das posições de concordância elevada dos docentes e a não concordância destes ou, quando muito, apenas uma concordância moderada sobre '*se o diretor coopera com os docentes na criação de um projeto comum para a melhoria da escola*', duas subsegmentações decorrentes das reações de concordância elevada ou não concordância elevada dos inquiridos com a afirmação recursiva *L6* ('*o diretor constrói um estilo organizativo que define a escola enquanto entidade diferenciada marcada por uma cultura própria*').

A estrutura configurativa das perceções dos docentes da 'Escolas das Artes/Agrupamento das Ciências' sobre modos de agir mais do tipo integrador ou do tipo fragmentador dos seus diretores assenta nas reações em termos de intensidade de concordância às sequências das afirmações *L15* e *L6*, conduzindo a quatro perfis de respostas, associados aos nós 7, 8, 9 e 10. Do mesmo modo, a estrutura configurativa da liderança escolar exercida na perceção dos docentes do 'Agrupamento das Letras' decorre dos respetivos posicionamentos de resposta perante as afirmações *L16* (*o diretor desvaloriza a partilha de experiências pedagógicas na escola*), *L13* (*o diretor favorece oportunidades de diálogo e cooperação formal entre os docentes*) e *L8* (*o diretor favorece a vinculação e crença de todos os docentes no trabalho desenvolvido pelo agrupamento/escola*).

Figura 2: Estrutura configurativa dos modos de agir dos diretores escolares



O quadro 4 resume e complementa estatisticamente o resultado da aplicação do modelo CHAID aos dados. Face à categoria alvo definida (conceção integradora de liderança escolar), emergem cinco nós (11, 8, 14, 7 e 10) com graus de concentração relativa (*Index*) superiores a 100% (nó 0), denotando que nestes nós prevalecem alinhamentos sequenciais baseados em respostas dos docentes associadas a concepções de liderança escolar tipificadas como predominantemente integradora. Por outro lado, pelo baixo grau de concentração de respostas na categoria alvo, depreende-se que a maioria dos docentes que integram os nós 6, 9 e 13 classificaram de fragmentador os modos de agir dos diretores das suas escolas.

Para além da coluna *Index*, estão disponíveis outras medidas estatísticas descritivas por nó terminal, designadamente as indicadas nas colunas *Node*, *Gain* e *Response*.

Quadro 4

Gains for Nodes

Node	Node		Gain		Response	Index
	N	Percent	N	Percent		
11	33	13,3%	31	21,8%	93,9%	164,1%
8	74	29,8%	69	48,6%	93,2%	162,8%
14	10	4,0%	9	6,3%	90,0%	157,2%
7	23	9,3%	16	11,3%	69,6%	121,5%
10	13	5,2%	8	5,6%	61,5%	107,5%
13	18	7,3%	6	4,2%	33,3%	58,2%
9	47	19,0%	2	1,4%	4,3%	7,4%
6	30	12,1%	1	0,7%	3,3%	5,8%

Growing Method: EXHAUSTIVE CHAID

Dependent Variable: Liderança escolar percebida

As colunas *Node* contêm informação sobre o número de elementos de cada nó terminal e sobre o seu peso relativo nos 248 docentes da amostra. O nó 8, com 74 docentes, é o nó com maior peso relativo representando quase um terço (29,8%) da amostra total; ao contrário, o nó 14, com apenas dez casos, é nó terminal com menor peso relativo amostral, representando apenas 4% do total.

As colunas *Gain* incluem o número de elementos da categoria alvo em cada nó e o seu peso relativo na subamostra dos 142 docentes com uma percepção de liderança escolar integradora por parte do diretor. Assim, o nó 8, com 69 docentes, destaca-se claramente dos restantes, pois, contém quase metade dos docentes ($69/142 \cdot 100 = 48,6\%$)

da subamostra geral de docentes que partilham uma conceção integradora de liderança escolar. A contrastar com o nó 8 encontra-se o nó 6, com um único registo na categoria ‘integradora’ e a que corresponde um ganho relativo de apenas 0,7% ($1/142*100$).

A coluna *Response* representa o peso relativo da categoria alvo intranó e tem uma relação direta com o *index*. Os valores de 93,9% e de 3,3% registados, respetivamente nos nós 11 e 6, representam a incidência relativa de respostas na categoria alvo, sendo estas diferentes distribuições percentuais ilustrativas do seu peso relativo nos nós terminais comparativamente ao da amostra geral.

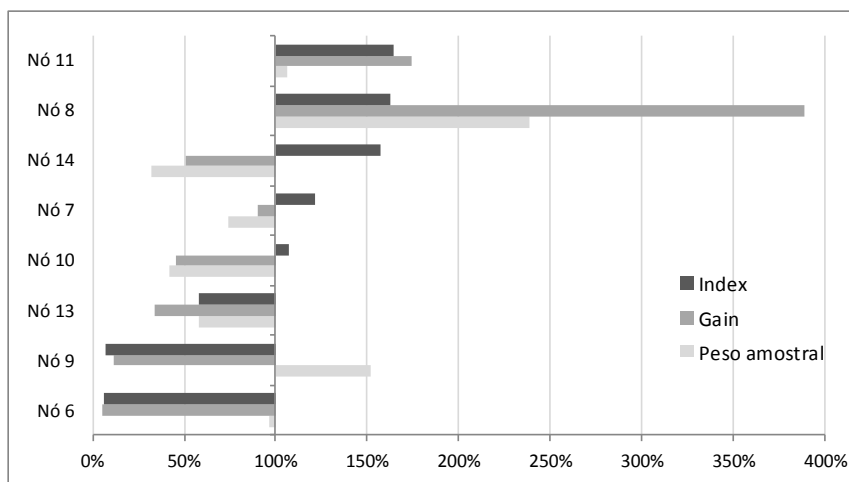
Em jeito de síntese, e como decorre da observação e análise do resumo estatístico dos dados constantes do quadro 4, são de destacar pelo seu elevado grau de concentração relativa (*index*) os nós 11, 8, 14 e 7, pelo seu ganho relativo (*gain*) os nós 11, 8 e 7 e pela sua expressão amostral os nós 8, 9, 11 e 6.

Em ambas as ramificações, associadas a cada um dos dois grupos de escolas – Escola das Artes/Agrupamento das Ciências e Agrupamento das Letras – emergem perceções de liderança escolar integradora e fragmentadora, sugerindo leituras interpretativas dos dados fundados em quadros de análise que convocam a natureza caleidoscópica da realidade organizacional escolar (Estêvão, 1998) e que remetem para um certo hibridismo teórico capitalizador das vantagens da multifocalização e, muito provavelmente, de um “resultado analítico fenomenologicamente mais englobante e compreensivo (...) possivelmente mais condizente com a realidade” (Estêvão, 1998: 217). Neste sentido, talvez a questão não se resuma apenas à ideia de que o “problema seja que cada pessoa vê a liderança através de lentes da sua única realidade virtual” (Fairholm, 1998: 187, citado por Sá, 2006), pois, mais do que um certo unanimismo e uniformismo da perceção dos docentes da liderança escolar exercida pelos respetivos diretores em cada uma das escolas em estudo, tenderá antes a prevalecer a pluralidade de valores, expectativas e interesses, indutores de potenciais conflitualidades e poderes, mesmo no próprio seio dos atores-docentes, dando significado a conceções de escola como arenas políticas (Costa, 1995), como espaços polípticos (Estêvão, 1998), como hipocrisias institucionais organizadas (Brunsson, 1989), entre outras.

Continuando a explorar os dados do quadro 4 e esmiuçando um pouco mais a análise, pelo seu contraste, em termos de concentração (*index*) e ganho (*gain*) relativamente à categoria alvo (conceção integradora de liderança exercida pelo diretor), por um lado e, por outro, pelo seu peso relativo na amostra, o par de nós 11 e 6 e o par 8 e 9 assumem, respetivamente na ‘Escola/Agrupamento das Artes e das Ciências’ e no

‘Agrupamento das Letras’, particular relevância interpretativa ao constituírem-se como os dois pares de maior contraste em cada um dos ‘cachos’, como se depreende da projeção gráfica conjugada dos índices *index*, ganho e peso amostral^{iv}.

Figura 3- Projeção gráfica conjugada dos índices *index*, ganho e peso amostral



Estes pares de nós terminais sintetizam, em última análise, as principais sequências configurativas de cada um dos grupos de escolas vindo corroborar as interpretações e leituras críticas anteriores quando se convocaram perspectivas de análise das organizações escolares mais focadas em lógicas de ação de pluralidade de interesses, tensão permanente e potencial conflitualidade do que propriamente inspiradas em consensos universalizantes e de visão única dos acontecimentos e fenómenos sociopolíticos e organizacionais escolares. Os quatro elementos (nós) dos dois pares de maior contraste vamos encontrá-los em cada uma das segmentações geradas no primeiro nível de profundidade, significando o contraste de perceções de liderança registado em ambos os grupos de escolas constituídos. O primeiro par (11-6), no segmento originário no agrupamento das Letras; o segundo par (nós 8-9), no segmento que se constitui a partir do grupo de Escola das Artes e Agrupamento das Ciências.

Com efeito, não se identificou uma escola com uma liderança manifestamente integradora e outra manifestamente fragmentadora. Todavia, e ainda que as diferentes conceções de liderança evidenciadas nas respostas dos docentes se distribuam em ambos os segmentos e estejam presentes de forma mais ou menos acentuada em cada um dos grupos de escolas/agrupamentos, convém ressaltar que as três escolas se

agregaram em dois grupos – o grupo Artes-Ciências com duas escolas e o grupo Letras como uma só escola – prevalecendo no primeiro uma tendência mais integradora com prevalência da categoria alvo em três dos seus quatro nós terminais (nós 7, 8 e 10) e, no segundo, um certo equilíbrio ao prevalecer uma concepção de liderança escolar integradora em dois dos quatro nós finais e de liderança fragmentadora nos outros dois nós.

Quadro 5. Pares de seqüências configurativas com maior contraste das concepções de liderança

Seqüência configurativa das percepções dos docentes sobre uma concepção integradora da liderança escolar exercida pelo diretor		Diferenciais index, ganho e peso amostral	Seqüência configurativa das percepções dos docentes sobre uma concepção fragmentadora da liderança escolar exercida pelo diretor	
Agrupamento das Letras	Nó 11: Discordância de que o diretor, nos seus modos de atuação, desvalorize a partilha de experiências pedagógicas na escola e elevada concordância com a ideia de que o diretor favorece oportunidades de diálogo e cooperação formal entre os docentes.	158,2% 21,1% 1,2%	Nó 6: Concordância com a ideia de que o diretor, nos seus modos de atuação, desvaloriza a partilha de experiências pedagógicas na escola.	Agrupamento das Letras
Escola/Agrupamento das Artes e das Ciências	Nó 8: Concordância elevada quer com a ideia de que o diretor, nos seus modos de atuação, coopera com os docentes na criação de um projeto comum para a melhoria da escola, quer com a ideia de que constrói um estilo organizativo que define a escola enquanto unidade diferenciada marcada por uma cultura própria.	155,4% 47,2% 10,9%	Nó 9: Rejeição ou, no máximo, concordância moderada que o diretor, nos seus modos de atuação, coopera com os docentes na criação de um projeto comum para a melhoria da escola e que constrói um estilo organizativo que define a escola enquanto unidade diferenciada marcada por uma cultura própria.	Escola/Agrupamento das Artes e das Ciências

Indagar o que distingue os docentes, em termos de atributos sociodemográficos e profissionais, que compõem cada um destes nós, em particular os de maior contraste, é o desafio a que nos propomos no ponto seguinte e com que fecharemos o presente capítulo.

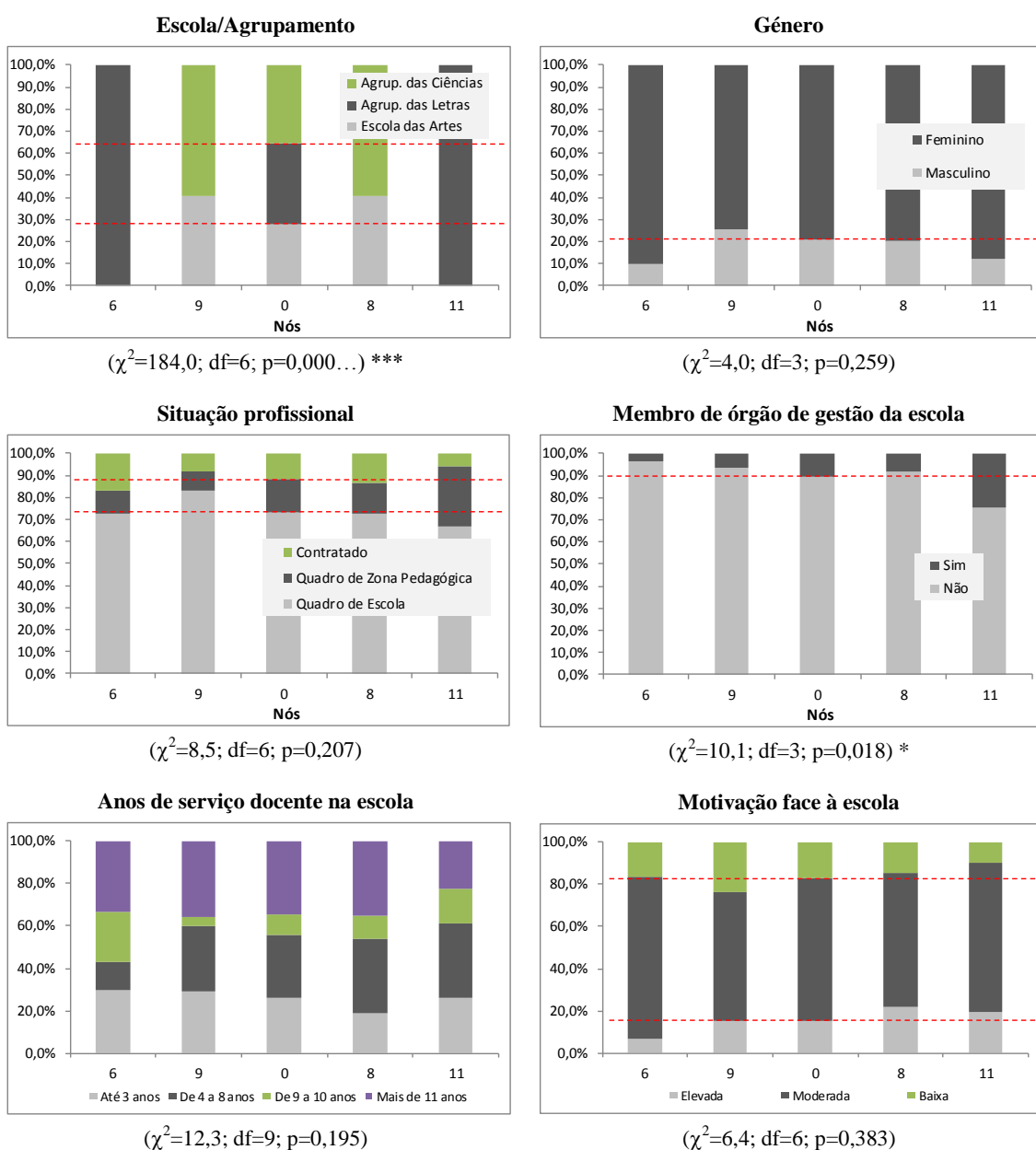
5.3 Análise do perfil sociodemográfico e profissional dos docentes

Neste ponto analisaremos apenas o perfil dos docentes que compõem os dois pares de nós de maior contraste em termos de *index* e ganho. Apesar de nos focarmos apenas em metade dos nós terminais apurados pelo modelo CHAID, o peso amostral acumulado destes quatro nós, concentra cerca de três quartos (74,2%) dos docentes da amostra. Para o desenvolvimento da análise do perfil sociodemográfico e profissional

dos docentes recorremos a projeções gráficas que resumem as distribuições por nó dos atributos das variáveis contextuais^v. Esta opção metodológica permite comparar como se distribuem esses atributos pelos nós 11, 8, 9 e 6 e entre estes e o nó 0 (nó raiz), enquanto nó de referência geral das distribuições estatísticas em causa.

Os nós estão representados no eixo horizontal, da esquerda para a direita, por ordem crescente do respetivo *index*, acompanhados de informação estatística com base no teste de independência do Qui-Quadrado.

Figura 4- Composição sociodemográfica e profissional dos nós terminais



Concluiu-se das distribuições gráficas projetadas relativamente às diferentes variáveis que estas se distribuem de forma não uniforme entre si, ainda que do conjunto das seis variáveis sociodemográficas e profissionais projetadas, apenas duas delas – Escola/Agrupamento a que pertencem os docentes e ser ou não membro de órgão de gestão da escola – registam diferenças estatisticamente significativas na distribuição dos valores das suas categorias pelos diferentes nós.

Focando-nos nessas duas variáveis, sobressai que os nós 11 e 6 diferem significativamente dos restantes quanto à afiliação institucional dos docentes sendo compostos na totalidade por docentes do agrupamento das Letras, ao contrário dos restantes nós que são constituídos por docentes pertencentes a pelo menos duas das escolas/agrupamentos. Também no que concerne à variável ‘órgão de gestão’, conclui-se que o nó 11 apresenta manifestamente uma maior percentagem de docentes a integrar o órgão de gestão do que os restantes e o nó 6 aquele que regista menor percentagem de docentes a integrar a direção da escola.

Relacionando estes resultados com as concepções prevalecentes de liderança nestes nós, corroboram-se algumas das linhas interpretativas já anteriormente avançadas aquando da caracterização e análise da solução arbórea gerada pelo modelo CHAID, nomeadamente, a prevalência nas unidades orgânicas escolares em estudo da pluralidade de valores, expectativas e interesses, lógicas e modos de ação, enquadráveis com concepções de liderança ora tendencialmente integradoras ora tendencialmente fragmentadoras, todavia, pluralidade essa que parece ser interrompida, para o emergir de uma perceção de concepção integradora, quando se pertence ao órgão de gestão e se vivenciam escolarmente as dinâmicas e cumplicidades do exercício do cargo.

6. Conclusão

A pressão exercida sobre a escola, incitando-a a eleger modelos de administração e gestão tradicionalmente empresariais, realçou as dimensões culturais da escola numa perspetiva gestionária e instrumental. A cultura da escola perspetivada numa lógica de integração, de partilha, de comunhão de objetivos e valores da organização assume uma relevância significativa, visto que passa a ser encarada como um mecanismo de estabilização social, essencial para atingir as metas delineadas. Culturas escolares integradoras impulsionadas por lideranças individuais de feição integradora, expressas por um elevado sentido de pertença e de identidade organizacional, são percecionadas como promotoras do sucesso escolar e da eficácia

organizacional. Com efeito, uma liderança de feição integradora, centrada na figura do diretor, ao representar a “cola” ou o “cimento” que solidifica a cultura de escola, parece ser a chave do sucesso organizacional.

Porém, parece-nos ser pertinente pensar que os modelos puros ou ideais dificilmente poderão ser encontrados nas escolas públicas portuguesas de ensino não superior visto que as dimensões fragmentadoras coabitam lado a lado com as dimensões integradoras. Uma leitura convincente e total da realidade organizacional do contexto cultural escolar, só poderá ser realizada mediante a adoção simultânea destas duas perspetivas da cultura organizacional em consequência de uma liderança ora integradora ora fragmentadora.

Referências bibliográficas

- Alvesson, M. (2002). *Understanding organizational culture*. London: Sage.
- Barroso, J. (2005). Liderazgo y autonomía de los centros educativos. *Revista Española de Pedagogia*, n.º 332, pp. 423-442.
- Barroso, J., Afonso, N. e Dinis, L. (2007). *Improving school leadership. Country background report for Portugal*. OECDE. Disponível em <http://www.oecd.org/edu/preschoolandschool/40710632.pdf>.
- Barroso, J. e Carvalho, L. (2009). La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Portugal. In Sallán, J. (Coord.) *La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Iberoamérica*. RedAGE, pp.126-137. Disponível em <http://www.ort.edu.uy/ie/pdf/redage2009.pdf>
- Bolívar, A. (2006). A liderança educacional e a direcção escolar em Espanha: entre a necessidade e a (im)possibilidade. In *Administração Educacional*, n.º 6, pp.76-93.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Breiman, L., Friedman, J., Olshen, R. e Stone, C. (1984). *Classification and Regression Trees*. Wadsworth International Group. Belmont, CA.
- Bryman, A. e Cramer, D. (1993). *Análise de Dados em Ciências Sociais. Introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta Editora.
- Brunsson, N. (1985). *The irrational organization*. New York: Wiley.
- Brunsson, N. (1989). *The Organization of Hipocrisy. Talk, Decisions and Actions in Organizations*. Chichester: John Wiley & Sons Ltd.
- Cid, M., Verdasca, J., Oliveira, M., Borralho, A., Grácio, L., Chaleta, E., Fialho, I. e Monginho, R. (2014). *Os cursos científico-humanísticos e o alargamento da escolaridade obrigatória. Medidas educativas de inclusão*. Lisboa: MEC-DGE.
- Costa, J. (1996), *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D. et al (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes. Final report*. University of Nottingham: National College for School Leadership. Disponível em: www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DCSF-RR108.pdf
- Escudero, J. (2010). *La dirección pedagógica en España: problemas y propuestas*. In Manzanares, C. (Org.). *Organizar y dirigir en la complejidad instituciones educativas en evolución*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Estêvão, C. (1998). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização*. Braga: Universidade do Minho.
- Ferreira, N. e Torres, L. (2012). *Perfil de liderança do diretor de escola em Portugal: modos de atuação e estratégias de regulação da cultura organizacional*. In *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Vol. 28, n. 1, pp. 86-111.
- Fullan, M. e Hargreaves, A. (1991). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- IBM SPSS (2012). *Decision Trees 21*. (<ftp://public.dhe.ibm.com/software/analytics/spss/documentation/statistics/21.0/en/client/Mauals/IBMSPSSDecisionTrees.pdf>)
- Lima, L. (1998). *A Escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: IEP/CEEP.
- Lima, L. (2011a). *Administração escolar. Estudos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. (2011b). *Diretor de escola. Subordinação e poder*. In Neto-Mendes, A., Costa, J. E Ventura, A. *A emergência do diretor de escolas. Questões políticas e*

- organizacionais. Atas do VI Simpósio de Organização e Gestão Escolar. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- March, J. e Olsen, J. (1976). *Ambiguity and choice in organization*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Martin, J. (1992), *Cultures in organizations*. Oxford: Oxford University Press.
- Martin, J. (2002). *Organizational culture. Mapping the terrain*. London: Sage Publications.
- Martin, J. e Frost P. et al. (2004). *Organizational culture: Beyond struggles for intellectual dominance in Clegg, S. et al. (2005). Handbook of organization studies*. London: Sage Publications. Disponível em <http://www.sfu.ca>.
- Martin, J. e Meyerson, D. (1988). *Organizational culture and the denial, channelling and acknowledgement of ambiguity*, in Pondy, L. et al, *Managing ambiguity and change*. New York: John Wiley, pp. 93-125.
- Pestana, M. e Gageiro, J. (2003). *Análise de Dados para Ciências Sociais. A complementaridade do SPSS (3ª edição)*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Pestana, M. e Gageiro, J. (2009). *Análise Categórica, Árvores de Decisão e Análise de Conteúdo em Ciências Sociais e da Saúde com o SPSS*. Lisboa: Lidel, Edições Técnicas.
- Sá, V. (2006). *A escola como organização: uma perspectiva de análise*. In Lima, *Comprender a escola. Perspetiva de análise organizacional*. Porto: Edições Asa, pp.53-106.
- Schein, E. (1990). *Organizational culture and leadership: A dynamic view*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Silva, J. (2010). *Líderes, lideranças em escolas portuguesas. Protagonistas, práticas e impactos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Stevens, J. (1986). *Applied Multivariate Statistics for the School Sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Thurler, M. (1994). *Relations professionnels et culture des établissements scolaires: Au-delà du culte de l'individualisme ?* *Revue Française de Pédagogie*, n.º 109 ; pp.19-39.
- Tyack, D. e Cuban, L. (2001). *En busca de la utopia. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Torres, L. (1997). *Cultura organizacional escolar. Representação dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.

- Torres, L. L. (2004). *Cultura organizacional em contexto educativo. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Braga: Universidade do Minho.
- Torres, L. (2008). A escola como entreposto cultural o cultural e o simbólico no desenvolvimento. In *Revista de Educação*. Vol. 21, n.º 1, pp. 59-81.
- Torres, L. (2011). Liderança singular na escola democrática: ameaças e contradições. *Revista ELO*, n.º 18, pp. 27-36.
- Torres, L. e Palhares, J. (2009). Estilos de liderança e escola democrática in *Revista Lusófona de Educação*, n.º 14, pp. 77-99.
- Ventura, A. et al (2006). Gestão das escolas em Portugal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol.4, n.º 4, pp. 128-136. Disponível em <http://www3.uma.pt/bento/alunos/Gestaodasescolas.pdf>.
- Verdasca, J. (2002). Desempenho escolar, dinâmicas de evolução e elementos configuracionais estruturantes. Os casos do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico nos municípios de Évora e Portel. Évora: Universidade de Évora.
- Verdasca, J. (2014). *Análise de perfis de desempenho académico pelo método CHAID*. (Coletânea de textos e documentos de apoio à disciplina de Métodos e Técnicas de Administração Educacional). Évora: Universidade de Évora (polic.).
- Weick, K. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, n.º 21, pp. 1-19.
- Weick, K. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks: Sage.

ⁱ Verdasca (2002) defende que a escolaridade da mãe é um aspeto determinante na vida escolar dos alunos e na qualidade das aprendizagens que realizam.

ⁱⁱ Para uma análise mais detalhada, consultar, Caixeiro, C. (2014). *Liderança e cultura organizacional: O impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es)*. Évora: Universidade de Évora (Tese de doutoramento).

ⁱⁱⁱ Para uma análise mais aprofundada do método ver, por exemplo, Pestana e Gageiro (2009).

^{iv} Ver, a este propósito, Verdasca (2014).

^{iv} Em boa verdade, a análise incide apenas em algumas das variáveis contextuais que apresentámos aquando da caracterização da amostra e não na sua totalidade, tendo em conta as diferentes tipologias das escolas/agrupamentos em estudo e as especificidades delas decorrentes, diferenciando-as, por exemplo, nos níveis de ensino lecionados, departamentos, na situação dos docentes em termos de trabalho na escola-sede ou fora da escola-sede.

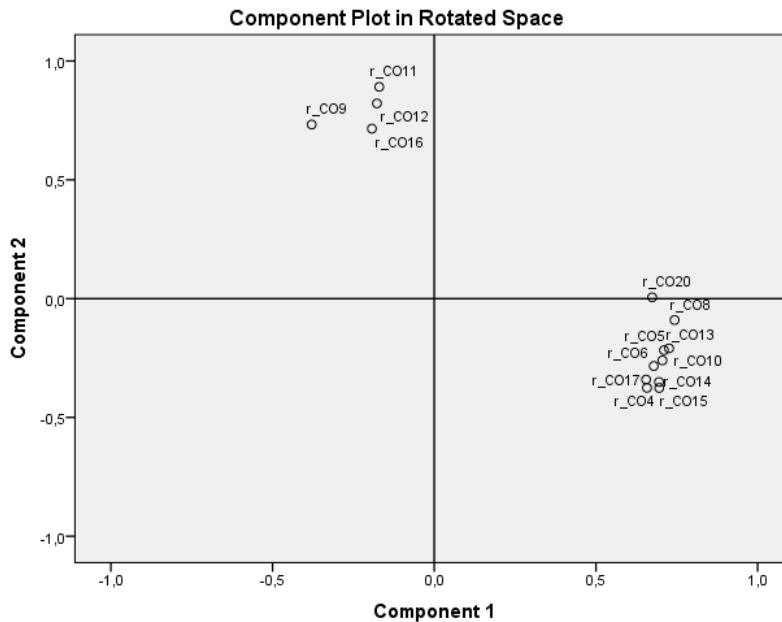
Apêndice I

Rotated Component Matrix^a

	Component	
	1	2
CO4-O(A) Diretor(a) proporciona uma visão unificadora do(a) Agrupamento/Escola que transmite através de palavras e ações	,696	
CO5-O(A) Diretor(a) define e fortalece os valores, crenças e raízes culturais que conferem ao(à) Agrupamento/Escola uma identidade única	,726	
CO6-O(A) Diretor(a) constrói um estilo organizativo que define o(a) Agrupamento/Escola enquanto entidade diferenciada marcada por uma cultura própria	,679	
CO8-O(A) Diretor(a) favorece a vinculação e crença de todos os docentes no trabalho desenvolvido pelo(a) Agrupamento/Escola	,743	
CO9-O(A) Diretor(a) desencoraja o desenvolvimento profissional dos docentes		,733
CO10-O(A) Diretor(a) promove ativamente valores como a unidade e a coesão entre os docentes dos vários departamentos, anos e ciclos de ensino, criando situações de trabalho cooperativo	,705	
CO11-O(A) Diretor(a) fomenta o lema «cada um por si»		,891
CO12-O(A) Diretor(a) desencoraja o trabalho colaborativo entre os docentes dos vários ciclos de ensino		,822
CO13-O(A) Diretor(a) favorece oportunidades de diálogo e cooperação formal entre os docentes	,710	
CO14-O(A) Diretor(a) promove a articulação curricular de forma a garantir resultados escolares de excelência	,695	
CO15-O(A) Diretor(a) coopera com os docentes na criação de um projeto comum para a melhoria do(a) Agrupamento/Escola	,658	
CO16-O(A) Diretor(a) desvaloriza a partilha de experiências pedagógicas no(a)Agrupamento/Escola		,715
CO17-O(A) Diretor(a) fomenta o trabalho colegial, envolvendo todo o pessoal docente num compromisso único com o propósito de alcançar as metas traçadas	,655	
CO20-O(A) Diretor(a) fomenta o sentido de pertença e de identidade organizacional reforçando o apego às tradições	,674	

Extraction Method: Principal Component Analysis.
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.



Componente 1 (Liderança integradora)

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CO4-O(A) Diretor(a) proporciona uma visão unificadora do(a) Agrupamento/Escola que transmite através de palavras e ações	21,56	17,499	,721	,893
CO5-O(A) Diretor(a) define e fortalece os valores, crenças e raízes culturais que conferem ao(a) Agrupamento/Escola uma identidade única	21,62	17,488	,685	,895
CO6-O(A) Diretor(a) constrói um estilo organizativo que define o(a) Agrupamento/Escola enquanto entidade diferenciada marcada por uma cultura própria	21,58	17,478	,663	,896
CO8-O(A) Diretor(a) favorece a vinculação e crença de todos os docentes no trabalho desenvolvido pelo(a) Agrupamento/Escola	21,76	17,382	,642	,898
CO10-O(A) Diretor(a) promove ativamente valores como a unidade e a coesão entre os docentes dos vários departamentos, anos e ciclos de ensino, criando situações de trabalho cooperativo	21,57	17,625	,675	,896
CO13-O(A) Diretor(a) favorece oportunidades de diálogo e cooperação formal entre os docentes	21,61	17,549	,671	,896
CO14-O(A) Diretor(a) promove a articulação curricular de forma a garantir resultados escolares de excelência	21,54	17,390	,713	,893
CO15-O(A) Diretor(a) coopera com os docentes na criação de um projeto comum para a melhoria do(a) Agrupamento/Escola	21,52	17,374	,687	,895
CO17-O(A) Diretor(a) fomenta o trabalho colegial, envolvendo todo o pessoal docente num compromisso único com o propósito de alcançar as metas traçadas	21,52	17,646	,666	,896
CO20-O(A) Diretor(a) fomenta o sentido de pertença e de identidade organizacional reforçando o apego às tradições	21,78	17,898	,531	,905

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,906	10

Componente 2 (Liderança fragmentadora)

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CO9-O(A) Diretor(a) desencoraja o desenvolvimento profissional dos docentes	3,82	2,131	,690	,807
CO11-O(A) Diretor(a) fomenta o lema «cada um por si»	3,83	1,933	,796	,760
CO12-O(A) Diretor(a) desencoraja o trabalho colaborativo entre os docentes dos vários ciclos de ensino	3,81	2,046	,691	,805
CO16-O(A) Diretor(a) desvaloriza a partilha de experiências pedagógicas no(a) Agrupamento/Escola	3,73	2,067	,586	,854

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,848	4

Model Summary

Specifications	Growing Method	EXHAUSTIVE CHAID		
	Dependent Variable	Liderança escolar percebida		
	Independent Variables	L14-O(A) Diretor(a) proporciona uma visão unificadora do(a) Agrupamento/Escola que transmite através de palavras e ações, L15-O(A) Diretor(a) define e fortalece os valores, crenças e raízes culturais que conferem ao (à) Agrupamento/Escola uma identidade única, L16-O(A) Diretor(a) constrói um estilo organizativo que define o(a) Agrupamento/Escola enquanto entidade diferenciada marcada por uma cultura própria, L18-O(A) Diretor(a) favorece a vinculação e crença de todos os docentes no trabalho desenvolvido pelo(a) Agrupamento/Escola, LF9-O(A) Diretor(a) desencoraja o desenvolvimento profissional dos docentes, L110-O(A) Diretor(a) promove ativamente valores como a unidade e a coesão entre os docentes dos vários departamentos, anos e ciclos de ensino, criando situações de trabalho cooperativo, LF11-O(A) Diretor(a) fomenta o lema «cada um por si», LF12-O(A) Diretor(a) desencoraja o trabalho colaborativo entre os docentes dos vários ciclos de ensino, L113-O(A) Diretor(a) favorece oportunidades de diálogo e cooperação formal entre os docentes, L114-O(A) Diretor(a) promove a articulação curricular de forma a garantir resultados escolares de excelência, L115-O(A) Diretor(a) coopera com os docentes na criação de um projeto comum para a melhoria do(a) Agrupamento/Escola, LF16-O(A) Diretor(a) desvaloriza a partilha de experiências pedagógicas no(a) Agrupamento/Escola, L117-O(A) Diretor(a) fomenta o trabalho colegial, envolvendo todo o pessoal docente num compromisso único com o propósito de alcançar as metas traçadas, L120-O(A) Diretor(a) fomenta o sentido de pertença e de identidade organizacional reforçando o apego às tradições, Unidade Orgânica		
	Validation	None		
	Maximum Tree Depth		5	
	Minimum Cases in Parent Node		20	
	Minimum Cases in Child Node		10	
	Results	Independent Variables Included	Unidade Orgânica, L115-O(A) Diretor(a) coopera com os docentes na criação de um projeto comum para a melhoria do(a) Agrupamento/Escola, L16-O(A) Diretor(a) constrói um estilo organizativo que define o (a) Agrupamento/Escola enquanto entidade diferenciada marcada por uma cultura própria, LF16-O(A) Diretor(a) desvaloriza a partilha de experiências pedagógicas no(a) Agrupamento/Escola, L113-O(A) Diretor(a) favorece oportunidades de diálogo e cooperação formal entre os docentes, L18-O(A) Diretor(a) favorece a vinculação e crença de todos os docentes no trabalho desenvolvido pelo(a) Agrupamento/Escola	
		Number of Nodes		15
		Number of Terminal Nodes		8
	Depth		4	