

UNIVERSIDADE ABERTA



PERCEÇÕES DA MUDANÇA

Estudo de caso em duas escolas do mesmo agrupamento

Fernando Pedro Canas Nunes de Matos

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

2022

Página propositadamente deixada em branco

UNIVERSIDADE ABERTA



PERCEÇÕES DA MUDANÇA

Estudo de caso em duas escolas do mesmo agrupamento

Fernando Pedro Canas Nunes de Matos

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

Dissertação orientada pela Professora Doutora Ana Patrícia Almeida

2022

Página propositadamente deixada em branco

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades

Muda-se o ser, muda-se a confiança

Todo o mundo é composto de mudança

Tomando sempre novas qualidades

(Luís de Camões, *Rimas*)

Página propositadamente deixada em branco

Resumo

A mudança é um processo que permite às organizações irem ajustando a sua cultura às expectativas tanto exteriores como interiores. Contudo, essa cultura é um constructo social onde os indivíduos da organização reagem opondo-se ou aderindo à mudança. Nesta dinâmica pesam fatores de ordem cognitiva e de ordem afetiva, que são representativos da dimensão individual da mudança. Esta contempla, ainda, uma dimensão estrutural da organização onde a respetiva liderança assume um papel determinante. Com efeito, a liderança não segue um modelo particular e este também pode evoluir em função dos apelos com que a organização se debate. As características da liderança contribuem igualmente para modelar a atmosfera de trabalho, também designada de clima organizacional. Este engloba ainda outros componentes que são percecionados pelos atores organizacionais acabando por condicionar as suas reações às iniciativas de mudança.

O presente estudo foi gizado envolvendo docentes de duas escolas de uma mesma organização escolar, tendo o roteiro da investigação procurado compreender se as características socioprofissionais condicionam as perceções dos docentes relativamente à mudança, à liderança e ao clima de escola e analisar a influência das perceções da liderança e das perceções do clima de escola nas reações dos professores à mudança. Para o efeito, delineou-se um estudo de caso exploratório onde se procurou descrever e relacionar as perceções dos professores da organização nas três dimensões acima referidas.

Recorreu-se a uma metodologia mista onde as técnicas quantitativas, baseadas na aplicação de um questionário, e as técnicas qualitativas, assentes na realização de entrevistas em grupo focal, possibilitaram a recolha e análise de dados necessários à investigação.

Através dos dados recolhidos foi possível identificar os fatores de ordem emocional e os de resistência cognitiva como sendo os mais determinantes das reações dos professores da organização às iniciativas de mudança. Aqueles fatores são enfatizados por um estilo de liderança pouco atuante e distante dos professores, sendo estas características da liderança amplificadas por algumas componentes do clima de escola que acabam por retroalimentar os fatores determinantes das reações à mudança.

Palavras-chave: mudança; liderança; clima de escola.

Abstract

Change is a process that allows organizations to adjust their culture to both external and internal expectations. However, this culture is a social construct where individuals in the organization react by opposing or adhering to change. Cognitive and affective factors weigh in this dynamic, which are representative of the individual dimension of change. This also includes a structural dimension of the organization where the respective leadership assumes a decisive role. Indeed, leadership does not follow a particular model and this can also evolve depending on the appeals with which the organization struggles. Leadership characteristics also contribute to shaping the work atmosphere, also known as organizational climate. This also encompasses other components that are perceived by organizational actors and end up conditioning their reactions to change initiatives.

The present study was designed involving teachers from two schools of the same school organization, and the research script sought to understand whether socio-professional characteristics condition teachers' perceptions regarding change, leadership and the school climate and to analyze the influence of perceptions of leadership and perceptions of school climate in teachers' reactions to change. For this purpose, an exploratory case study was designed, which sought to describe and relate the perceptions of the organization's teachers in the three dimensions mentioned above.

A mixed methodology was used where quantitative techniques, based on the application of a questionnaire, and qualitative techniques, based on conducting focus group interviews, enabled the collection and analysis of data necessary for the investigation.

Through the data collected, it was possible to identify the factors of an emotional nature and those of cognitive resistance as being the most determinant of the reactions of the organization's teachers to the change initiatives. Those factors are emphasized by a leadership style that is not very active and distant from the teachers, and these leadership characteristics are amplified by some components of the school climate that end up feeding back the determining factors of the reactions to change.

Keywords: change; leadership; school climate.

Resumen

El cambio es un proceso que permite a las organizaciones ajustar su cultura a las expectativas tanto externas como internas. Sin embargo, esta cultura es una construcción social donde los individuos de la organización reaccionan oponiéndose o adhiriéndose al cambio. En esta dinámica pesan factores cognitivos y afectivos, que son representativos de la dimensión individual del cambio. Esto incluye también una dimensión estructural de la organización donde el liderazgo respectivo asume un papel decisivo. De hecho, el liderazgo no sigue un modelo particular y este también puede evolucionar dependiendo de los atractivos con los que lucha la organización. Las características de liderazgo también contribuyen a moldear el ambiente de trabajo, también conocido como clima organizacional. Esto también engloba otros componentes que son percibidos por los actores organizacionales y terminan condicionando sus reacciones ante las iniciativas de cambio.

El presente estudio fue diseñado involucrando docentes de dos escuelas de la misma organización escolar, y el guión de investigación buscó comprender si las características socio-profesionales condicionan las percepciones de los docentes sobre el cambio, el liderazgo y el clima escolar y analizar la influencia de las percepciones de liderazgo y percepciones del clima escolar en las reacciones de los maestros al cambio. Para ello, se diseñó un estudio de caso exploratorio, que buscó describir y relacionar las percepciones de los docentes de la organización en las tres dimensiones antes mencionadas.

Se utilizó una metodología mixta donde técnicas cuantitativas, basadas en la aplicación de un cuestionario, y técnicas cualitativas, basadas en la realización de entrevistas a grupos focales, permitieron la recolección y análisis de datos necesarios para la investigación.

A través de los datos recolectados, fue posible identificar los factores de carácter emocional y los de resistencia cognitiva como los más determinantes de las reacciones de los docentes de la organización frente a las iniciativas de cambio. Esos factores son acentuados por un estilo de liderazgo poco activo y distante de los docentes, y estas características de liderazgo son amplificadas por algunos componentes del clima escolar que terminan retroalimentando los determinantes de las reacciones al cambio.

Palabras clave: cambio; liderazgo; clima escolar.

Página propositadamente deixada em branco

Dedicatória

A realização deste trabalho de investigação tem um simbolismo individual marcado pelo esforço, perseverança, humildade, paciência e resiliência. São valores onde devemos alicerçar a vida pessoal e profissional. Por esta razão, dedico o trabalho desta dissertação à minha família próxima – Guilherme, Rafael e Cláudia, para que aqueles valores estejam sempre presentes nas suas vidas.

Página propositadamente deixada em branco

Agradecimentos

Este trabalho de investigação não teria sido possível sem a compreensão e a colaboração de muitas pessoas. A todas elas agradeço a inesgotável paciência e disponibilidade. Nesse grupo de pessoas tenho de destacar a minha amiga e companheira de vida pela enorme paciência com que me presenteou; os meus filhos por partilharem a sua energia e entusiasmo com a vida; à Professora Doutora Ana Patrícia Almeida pela permanente disponibilidade e pelas orientações e sugestões partilhadas desde o projeto à conclusão do trabalho; aos colegas, professores de profissão, que generosamente cederam o seu tempo pessoal e partilharam as suas experiências na organização.

Página propositadamente deixada em branco

Índice

Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Resumen.....	vii
Dedicatória.....	ix
Agradecimentos.....	xi
Índice.....	xiii
Índice de figuras.....	xvi
Índice de gráficos.....	xvi
Índice de quadros.....	xvi
Índice de tabelas.....	xix
Abreviaturas, siglas e acrónimos.....	xx
Introdução.....	1
Problema, objetivos e questões da investigação.....	6
Organização da investigação.....	9
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	11
I.1 Liderança e mudança na organização escolar.....	13
I.1.1 A liderança da organização escolar e a gestão da mudança.....	13
I.1.2 Tipos de liderança.....	21
I.1.3 As novas lideranças.....	28
I.1.3.1 Liderança emocional e ressonante.....	28
I.1.3.2 Liderança por valores.....	29
I.2 Cultura organizacional.....	31
I.3 Clima de escola e participação dos professores.....	43
I.3.1 Importância do clima de escola.....	44
I.3.2 Tentativa de definição de clima.....	45
I.3.3 Clima e cultura de escola.....	49
I.3.4 Tipos de clima.....	51
I.3.5 Efeitos do clima – mudança organizacional.....	55
I.4 Mudança organizacional.....	57
I.4.1 Mudança e desenvolvimento organizacional.....	58
I.4.2 Efeitos da mudança organizacional.....	60
I.4.3 Mudança – liderança e cultura organizacional.....	63
I.4.4 Reações à mudança.....	65

PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO	75
Introdução	77
II.1 Enquadramento metodológico da investigação	79
Problema e objetivos da investigação	79
Questões de investigação.....	80
Metodologia de investigação	80
Contextualização do estudo	81
Processo de amostragem.....	83
O questionário - instrumento central da investigação	84
Entrevista em grupo focal - Instrumento complementar da investigação.....	103
II.2 Análise dos dados da investigação	109
Análise dos casos omissos	109
Análise de consistência interna	111
MLQ – Multifactor Leadership Questionnaire	112
QCPP – Questionário de Clima de Escola e Participação dos Professores	119
QM – Questionário da mudança	126
II.3 Apresentação de resultados da investigação	131
Caracterização da amostra de professores	131
Efeito das características socioprofissionais na distribuição dos resultados	134
Efeito do sexo dos professores.....	136
Efeito da idade dos professores.....	140
Efeito do vínculo dos professores	143
Efeito da escola onde exerce a sua atividade	147
Efeito da antiguidade do professor.....	151
Efeito do tempo de serviço prestado no agrupamento de escolas	155
Efeito do departamento curricular.....	160
Perceções dos professores acerca da liderança	165
Resultados para a liderança transformacional (LTF)	165
Resultados para a liderança transacional (LT).....	166
Resultados para a liderança <i>laissez-faire</i> (LLF).....	167
Resultados da liderança (RL).....	168
Síntese dos resultados relativos às perceções do estilo de liderança	169
Perceções dos professores acerca do clima de escola	170
Resultados para a relação entre os professores (RP)	171
Resultados para a atuação da liderança (Lid).....	173
Resultados para a relação com os alunos (RA).....	177

Resultados para a relação da escola com a comunidade (RC)	179
Resultados para a participação dos professores (PP)	182
Síntese dos resultados relativos às percepções do clima de escola	183
Percepções dos professores relativamente à resistência à mudança.....	185
Resultados para o desejo de rotinas (RS)	186
Resultados para a reação emocional à mudança (ER).....	187
Resultados para a reação desencadeada pelo foco nas ações a curto prazo (STF).....	189
Resultados para a rigidez cognitiva (CR)	190
Síntese dos resultados relativos às percepções sobre a mudança	191
Efeito das percepções do estilo de liderança sobre as reações à mudança	193
Efeito das percepções do clima de escola sobre as reações à mudança	196
Confirmação das correlações obtidas entre as variáveis em estudo.	201
Análise do conteúdo das transcrições das entrevistas em grupo focal	203
A Liderança da organização decorrente das entrevistas em grupo focais.....	203
O Clima de escola decorrente das entrevistas em grupo focal	206
A reação dos professores à mudança decorrente das entrevistas em grupo focal	207
Resultados da investigação	207
II.4 Discussão de resultados	209
II.4.1 Reações dos professores à mudança	210
II.4.2 A liderança da organização e a mudança	211
II.4.3 O clima de escola e a mudança.....	215
Considerações finais	221
Referências bibliográficas	227
Anexos	239
Anexo I – Autorização para utilização do MLQ	241
Anexo II – Autorização da Direção-Geral de Educação	245
Anexo III – Questionário	249
Anexo IV – Transcrição da entrevista ao grupo focal 1	261
Anexo V – Transcrição da entrevista ao grupo focal 2	281

Índice de figuras

Figura 1: elementos da cultura organizacional.	33
Figura 2: dimensões essenciais no estudo da cultura escolar.	38
Figura 3: fases do processo de mudança perspetivadas em diversos estudos e correspondentes etapas no processo de reação individual.	68
Figura 4: estrutura concetual para analisar os comportamentos individuais face à mudança percecionada.	69
Figura 5: matriz de classificação dos comportamentos individuais face à mudança.	70
Figura 6: resumo global de respostas omissas nos 95 casos do conjunto de dados e para os 120 itens que integravam o questionário.	110

Índice de gráficos

Gráfico 1: dispersão de casos experimentais MGA / CR parece confirmar alguma linearidade entre as variáveis.....	116
Gráfico 2: boxplot descritiva da distribuição de resultados observados nas subescalas da liderança.	170
Gráfico 3: dispersão dos dados da variável RS em função da variável LLF.	195
Gráfico 4: dispersão dos dados padronizados das variáveis RS e LLF.	196
Gráfico 5: dispersão dos dados da variável ER em função da variável RA.	199
Gráfico 6: dispersão dos dados da variável STF em função da variável RA.	200
Gráfico 7: dispersão dos dados padronizados das variáveis RA e ER.	200
Gráfico 8: dispersão dos dados padronizados das variáveis RA e STF.	201
Gráfico 9: frequências relativas das UC associadas às variáveis da investigação na entrevista em grupo focal realizada com os coordenadores de departamento da organização.	204
Gráfico 10: frequências relativas das UC associadas às variáveis da investigação na entrevista em grupo focal realizada com os professores do Conselho Geral e com professores da EB23 e da ES.	205

Índice de quadros

Quadro 1: componentes da liderança transformacional e da liderança transacional.	25
Quadro 2: atributos do líder liberal ou laissez-faire.	26
Quadro 3: variáveis que intervêm na composição do clima organizacional.	52
Quadro 4: distribuição dos professores por departamento curricular.	83
Quadro 5: esboço da estrutura do questionário aplicado aos professores.	93
Quadro 6: subescalas, categorias e respetiva descrição incluídas no MLQ.	99
Quadro 7: escalas, subescalas e respetiva descrição para o QCPP.	100
Quadro 8: subescalas e respetiva descrição incluídas no QM.	102
Quadro 9: configuração dos grupos de entrevista focal.	104
Quadro 10: análise corrigida da subescala LTF se um dos seus itens fosse removido.	113
Quadro 11: análise corrigida da consistência das categorias da subescala LTF se uma delas fosse removida.	114
Quadro 12: análise corrigida da subescala LT se um dos seus itens fosse removido.	115

Quadro 13: teste de normalidade confirma que os dados das duas variáveis segue uma distribuição não normal ($p < .05$).	116
Quadro 14: análise corrigida da subescala LLF se um dos seus itens fosse removido.	117
Quadro 15: análise corrigida da subescala RL se um dos seus itens fosse removido.	118
Quadro 16: análise corrigida da subescala RP se um dos seus itens fosse removido.	120
Quadro 17: análise corrigida da subescala Lid se um dos respetivos itens fosse removido.	121
Quadro 18: análise corrigida da subescala RA se um dos respetivos itens fosse removido.	123
Quadro 19: análise corrigida da subescala RC se um dos respetivos itens fosse removido.	124
Quadro 20: análise corrigida da subescala PP se um dos respetivos itens fosse removido.	125
Quadro 21: análise corrigida da subescala RS se um dos respetivos itens fosse removido.	126
Quadro 22: análise corrigida da subescala ER se um dos respetivos itens fosse removido.	127
Quadro 23: análise corrigida da subescala ER se um dos respetivos itens fosse removido.	128
Quadro 24: análise corrigida da subescala CR se um dos respetivos itens fosse removido.	129
Quadro 25: distribuição dos professores de cada departamento curricular em função do seu sexo.	131
Quadro 26: distribuição etária dos professores de cada departamento curricular.	132
Quadro 27: vínculo dos professores de cada departamento curricular ao sistema educativo.	132
Quadro 28: antiguidade dos professores de cada departamento curricular.	133
Quadro 29: tempo de ligação dos professores de cada departamento curricular ao agrupamento.	133
Quadro 30: escolas onde os professores de cada departamento curricular exercem funções.	133
Quadro 31: distribuição dos professores pelos departamentos curriculares.	134
Quadro 32: parâmetros estatísticos relativos às subescalas da liderança em função do sexo dos professores.	136
Quadro 33: resultados do teste-T independente relativos às subescalas da liderança em função do sexo dos professores.	137
Quadro 34: parâmetros estatísticos relativos às subescalas do clima de escola e participação dos professores em função do respetivo sexo.	137
Quadro 35: resultados do teste-T independente relativos às subescalas do clima de escola e participação dos professores em função do respetivo sexo.	138
Quadro 36: parâmetros estatísticos relativos às subescalas da reação à mudança em função do sexo dos professores.	139
Quadro 37: resultados do teste-T independente relativos às subescalas da reação à mudança em função do sexo dos professores.	139
Quadro 38: parâmetros estatísticos relativos às subescalas da liderança em função da idade dos professores.	140
Quadro 39: parâmetros estatísticos relativos às subescalas do clima de escola em função da idade dos professores.	141
Quadro 40: parâmetros estatísticos relativos às subescalas da resposta à mudança em função da idade dos professores.	141
Quadro 41: resultados do teste ANOVA de uma via relativos às subescalas da liderança em função da faixa etária dos professores.	142
Quadro 42: resultados do teste ANOVA de uma via relativos às subescalas do clima de escola em função da faixa etária dos professores.	142
Quadro 43: resultados do teste ANOVA de uma via relativos às subescalas da resposta à mudança em função da faixa etária dos professores.	143
Quadro 44: parâmetros estatísticos relativos às subescalas da liderança em função do vínculo profissional dos professores.	144
Quadro 45: parâmetros estatísticos relativos às subescalas do clima de escola em função do vínculo profissional dos professores.	144

Quadro 46: parâmetros estatísticos relativos às subescalas da resposta à mudança em função do vínculo profissional dos professores.	145
Quadro 47: resultados do teste ANOVA de uma via relativos às subescalas da liderança em função do vínculo profissional dos professores.	146
Quadro 48: resultados do teste ANOVA de uma via relativos às subescalas do clima de escola em função do vínculo profissional dos professores.	146
Quadro 49: resultados do teste ANOVA de uma via relativos às subescalas da resposta à mudança em função do vínculo profissional dos professores.	147
Quadro 50: parâmetros estatísticos relativos às subescalas da liderança em função da(s) escola(s) onde o docente exerce funções.	148
Quadro 51: parâmetros estatísticos relativos às subescalas do clima de escola em função da(s) escola(s) onde o docente exerce funções.	148
Quadro 52: parâmetros estatísticos relativos às subescalas da resposta à mudança em função da(s) escola(s) onde o docente exerce funções.	149
Quadro 53: resultados do teste ANOVA de uma via relativos às subescalas da liderança em função da(s) escola(s) onde o docente exerce funções.	149
Quadro 54: resultados do teste ANOVA de uma via relativos às subescalas do clima de escola em função da(s) escola(s) onde o docente exerce funções.	150
Quadro 55: resultados do teste ANOVA de uma via relativos às subescalas da resposta à mudança em função da(s) escola(s) onde o docente exerce funções.	150
Quadro 56: parâmetros estatísticos relativos às subescalas da liderança em função da antiguidade dos professores.	151
Quadro 57: parâmetros estatísticos relativos às subescalas da liderança em função da antiguidade dos professores.	152
Quadro 58: parâmetros estatísticos relativos às subescalas da liderança em função da antiguidade dos professores.	152
Quadro 59: resultados do teste ANOVA de uma via relativos às subescalas da liderança em função da antiguidade dos professores.	153
Quadro 60: resultados do teste ANOVA de uma via relativos às subescalas do clima de escola em função da antiguidade dos professores.	154
Quadro 61: resultados do teste ANOVA de uma via relativos às subescalas da resposta à mudança em função da antiguidade dos professores.	154
Quadro 62: resultados do teste Kruskal-Wallis relativo à variável STF, da resposta à mudança, em função da antiguidade dos professores.	155
Quadro 63: parâmetros estatísticos relativos às subescalas da liderança em função do tempo de serviço prestado no AE.	156
Quadro 64: parâmetros estatísticos relativos às subescalas do clima de escola em função do tempo de serviço prestado no AE.	156
Quadro 65: parâmetros estatísticos relativos às subescalas da resposta à mudança em função do tempo de serviço prestado no AE.	157
Quadro 66: resultados do teste ANOVA de uma via relativos às subescalas da liderança em função do tempo de serviço prestado no AE.	158
Quadro 67: resultados do teste ANOVA de uma via relativos às subescalas do clima de escola em função do tempo de serviço prestado no AE.	158
Quadro 68: resultados do teste ANOVA de uma via relativos às subescalas da resposta à mudança em função do tempo de serviço prestado no AE.	159
Quadro 69: resultados do teste Kruskal-Wallis relativo às variáveis RS e STF, da resposta à mudança, em função do tempo de serviço prestado no AE.	159

Quadro 70: parâmetros estatísticos relativos às subescalas da liderança em função do departamento curricular do professor.....	160
Quadro 71: parâmetros estatísticos relativos às subescalas do clima de escola em função do departamento curricular do professor.....	161
Quadro 72: parâmetros estatísticos relativos às subescalas da resposta à mudança em função do departamento curricular do professor.....	162
Quadro 73: resultados do teste ANOVA de uma via relativos às subescalas da liderança em função do departamento curricular do professor.....	163
Quadro 74: resultados do teste ANOVA de uma via relativos às subescalas do clima de escola em função do departamento curricular do professor.....	163
Quadro 75: resultados do teste ANOVA de uma via relativos às subescalas da resposta à mudança em função do departamento curricular do professor.....	164
Quadro 76: estatística descritiva das subescalas da liderança transformacional (LTF).....	166
Quadro 77: estatística descritiva das subescalas da liderança transacional (LT).....	167
Quadro 78: estatística descritiva das subescalas da liderança laissez-faire (LLF).....	168
Quadro 79: estatística descritiva das subescalas dos resultados da liderança (RL).....	169
Quadro 80: estatística descritiva das subescalas dos resultados da liderança (RL).....	169
Quadro 81: percepções dos docentes relativamente à relação entre professores (RP).....	172
Quadro 82: percepções dos docentes relativamente à atuação da liderança (Lid).....	174
Quadro 83: percepções dos docentes relativamente à relação com os alunos (RA).....	178
Quadro 84: percepções dos docentes sobre a relação da escola com a comunidade (RC).....	180
Quadro 85: percepções dos docentes relativamente à participação dos professores (PP).....	182
Quadro 86: estatística descritiva das subescalas relativas ao clima de escola.....	184
Quadro 87: estatística descritiva relativa ao desejo de rotinas (RS).....	186
Quadro 88: estatística descritiva relativa à reação emocional à mudança (ER).....	187
Quadro 89: estatística descritiva relativa à reação desencadeada pelo foco nas ações imediatas impostas pela mudança (STF).....	189
Quadro 90: estatística descritiva relativa à rigidez cognitiva (CR).....	190
Quadro 91: estatística descritiva das subescalas relativas à mudança.....	191
Quadro 92: correlação parcial entre estilo de liderança e fatores de resposta à mudança.....	194
Quadro 93: correlação parcial entre clima de escola e fatores de resposta à mudança.....	198

Índice de tabelas

Tabela 1: tipologias de modelos de gestão e liderança educacional.....	22
--	----

Abreviaturas, siglas e acrónimos

AE	Agrupamento de Escolas
CE	Clima de Escola
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CG	Conselho Geral do Agrupamento
CR	Recompensa contingencial (liderança transaccional)
CR	Rigidez cognitiva (resistência mudança)
DP	Desvio Padrão
EB23	Escola Básica de 2º e 3º ciclo
EE	Esforço extra (da liderança)
Eff	Eficácia (da liderança)
ER	Reação emocional à mudança
ES	Escola Secundária
IC	Consideração individual
IE	Inteligência Emocional
Iia	Atitudes de influência idealizada
Iib	Comportamentos de influência idealizada
IM	Motivação inspiradora
IS	Estimulação intelectual
LF	<i>Laissez-faire</i>
Lid	Atuação da liderança
LLF	Liderança <i>Laissez-Faire</i>
LT	Liderança Transaccional
LTF	Liderança Transformacional
MCAR	Missing Completely at Random
MEP	Gestão por exceção passiva
MGA	Gestão por exceção ativa
MLQ	Multifactor Leadership Questionnaire
NCSL	English National College for School Leadership
OCDQ	Organizational Climate Description Questionnaire
PP	Participação dos Professores
QA	Quadro de Agrupamento
QCPP	Questionário de Clima de Escola e Participação dos Professores
QM	Questionário da Mudança
QZP	Quadro de Zona Pedagógica
RA	Relação com os alunos
RC	Relação com a comunidade
RS	Desejo de rotinas
Sat	Satisfação (com a liderança)
STF	Foco nas ações a curto prazo
TEIP	Território Escolar de Intervenção Prioritária
UC	Unidade de Codificação

Introdução

Página propositadamente deixada em branco

Há muito que a escola é vista como espaço privilegiado cuja finalidade é promover a educação das sucessivas gerações.

É na escola que se constrói o futuro alicerçado no passado e no presente. É no contexto escolar que se aprofunda o processo de construção da pessoa. A escola faculta os meios e os recursos necessários para aumentar o conhecimento do indivíduo, para desenvolver as suas competências e para transformar a pessoa naquilo em que ela se vai tornando enquanto ser. É um processo complexo, com múltiplos intervenientes e condicionado pelo *habitat* em que é realizado.

A educação, enquanto atividade humana multiparticipada e multifacetada, faz operar os seus efeitos em todos aqueles que nela participam bem como na própria escola. Como refere Ana Matos (1997):

Enquanto espaço organizacional, a escola é um dos contextos de desenvolvimento pessoal, não só para os alunos, como também, para os profissionais que a constituem através do tipo de inter-relações humanas, sociais, profissionais e pedagógicas promovidas, das formas de liderança exercidas, do clima e da cultura gerada (p. 1).¹

Embora a conceção de escola tenha evoluído no tempo e no espaço, nas últimas décadas vem sendo perspetivada como uma organização dinâmica, aberta e em permanente interação com outras organizações e adaptando-se ao contexto em que está inserida.

Como defende Nóvoa (1992), a transformação que temos observado na escola vem sendo progressivamente realizada com base em razões técnicas de gestão do sistema de ensino, com base em razões políticas relacionadas com a importância de potenciar os recursos disponíveis ou com base em motivos científicos onde a escola tem sido um alvo privilegiado da investigação, ou ainda, com base em razões pedagógicas por ser cada vez mais valorizada uma pedagogia centrada na escola. Paralelamente, também se assiste a novas exigências profissionais dos docentes ou a uma vontade crescente de participação das comunidades na

¹ Todas as citações em língua portuguesa são fiéis ao texto original das referências consultadas.

vida da escola. Este quadro é elucidativo do foco dirigido em permanência para a escola fazendo-a ressurgir como uma importante organização social marcada pela complexidade.

A escola tem-se revelado como um espaço dinâmico, onde as alterações ao *status quo* geram tensões e reações diversificadas que, por vezes, interferem com a sua finalidade central – a educação. Por esse motivo, a escola tem sido muito apelativa para os investigadores da área das ciências da educação. Nóvoa (1992) reitera esta tendência recente no roteiro da investigação: “trata-se de procurar escapar ao vaivém tradicional entre uma perceção *micro* e um olhar *macro*, privilegiando um nível *meso* de compreensão e de interpretação” (p. 15).

Desde o final da década de 80, início dos anos 90, que as instituições escolares começaram a adquirir uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional complexo em permanente relação com outros sistemas complexos, onde se tomam importantes decisões que deixam marca na sua atividade principal. Com efeito, o conceito de organização aplicado à instituição escolar remonta a algumas décadas. Desde então, tem evoluído, acompanhando a dinâmica das organizações pelo que a sua definição vem sendo formulada através de vários enunciados.

A afirmação:

As organizações são unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objetivos específicos (Etzioni, 1984, cit. por Trigo & Costa, 2008, p. 563),

é uma versão clássica do conceito de organização. Com o passar dos anos, e dada a complexidade crescente que caracteriza as organizações, em geral, tem-se recorrido à utilização de metáforas para melhor se compreender o conceito.

Trigo e Costa (2008) citam indiretamente Cunha e al. (2004) para dar a conhecer algumas das metáforas mais frequentes e que permitem ficar com uma noção da forma multifacetada de uma organização: “organização racional”; “organização orgânica”; “organização política”; “organização cognitiva”; “organização humana” (Trigo & Costa, 2008, p. 563) são cinco metáforas muito recorrentes. No entanto, os mesmos autores aludem a “uma metáfora das metáforas: a organização como amálgama” (Trigo & Costa, 2008, p. 563). Com a

mesma, pretendem alertar que “nenhum acontecimento organizacional deverá ser olhado a partir de uma metáfora, porque as múltiplas perspectivas se fundem e se confundem num entrelaçado de objetividade e subjetividade, afecto e cognição, presente e passado, rotina e adaptação” (Cunha et al., 2004, cit. por Trigo & Costa, 2008, p. 563).

As organizações escolares não ficam à margem desta perspectiva complexa e multiforme das organizações. Lima (1998, p. 48) dá-nos conta de que será “difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável às escolas (...)”.

O mesmo autor destaca a importância crescente que a organização escolar vem ganhando ao longo dos anos enquanto objeto de estudo e que nos permite interpretar e compreender muitos dos fenómenos e acontecimentos observados no domínio da educação.

A revalorização da escola como objecto de estudo sociológico-organizacional tem-se revelado um dos mais interessantes e fecundos desenvolvimentos da pesquisa em educação, ao longo dos últimos anos. Apoiado pela emergência de uma sociologia das organizações educativas e procurando estabelecer pontes com a análise das políticas educacionais, com modelos, imagens e metáforas para a interpretação das organizações sociais formais, e com a crítica às ideologias organizacionais e administrativas, tradicionalmente de extracção empresarial, o estudo da escola vem ganhando centralidade. Trata-se de um processo complexo, mas também muito estimulante, de construção de um objecto de estudo que, no passado, foi frequentemente apagado, ou colocado entre a “espada e a parede”, isto é, entre olhares macro analíticos que desprezaram as dimensões organizacionais dos fenómenos educativos e pedagógicos, e olhares micro analíticos, exclusivamente centrados no estudo da sala de aula e das práticas pedagógico-didácticas (Lima, 2008, p. 7).

A escola deixou de ser mais uma simples organização social, para passar a ser vista como uma organização singular, com finalidades, valores, regras, comportamentos, sentimentos e percepções próprias, moduladas por uma territorialidade espacial, psicológica, social e cultura específicas (Matos, 1997).

Desta forma, a escola enforma uma dimensão cultural cujas manifestações se revelam importantes para a análise e compreensão dos fenómenos observados nas organizações escolares.

Com o passar do tempo a escola tem sido confrontada com novos domínios do saber e da tecnologia e a sua matriz interventiva na sociedade passou, necessariamente, a ter outras exigências. “Mais do que nunca, os processos de mudança e de inovação educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana” (Nóvoa, 1992, p. 16).

Mais recentemente, Fullan (2015) reitera a importância de se continuarem a estudar as organizações escolares, nomeadamente, a dinâmica de mudança organizacional: “Working on meaning and definition of change is all the more important these days because large-scale and more complex reforms are being attempted, and thus more is at stake” (p. 33).²

Esta chamada de atenção de Fullan (2015) sobre a importância do contexto de permanente mudança com que as organizações escolares se veem confrontadas, deram o mote para a realização deste estudo de caso.

Problema, objetivos e questões da investigação

Com esta investigação, pretende-se conhecer o que motiva diferentes percepções nos professores de duas escolas de uma mesma organização – Agrupamento de Escolas – quando são envolvidos em ações de mudança organizacional promovidas pela respetiva liderança. Assim sendo, a questão de partida para esta investigação pode ser formulada da seguinte forma:

² Nas citações de referências bibliográficas consultadas em língua estrangeira optou-se por manter a língua original para evitar uma tradução menos fiel e que pudesse adulterar o sentido pretendido pelo(s) respetivo(s) autor(es).

Como é percecionada a mudança pelos docentes de uma organização escolar?³

Como as iniciativas de mudança são planeadas num determinado contexto cultural da organização, que emerge no clima de escola experienciado pelos professores, e como o tipo de liderança praticado também se pode refletir no tipo de reações à mudança, delineámos três objetivos para a investigação.

Objetivo 1:

Compreender se as características socioprofissionais dos professores têm efeito sobre as suas perceções acerca do estilo de liderança, do clima de escola e das respostas à mudança.

Objetivo 2:

Analisar se o estilo de liderança condiciona os fatores que determinam a natureza da resposta à mudança.

Objetivo 3:

Analisar se o clima de escola influencia os fatores que determinam a natureza da resposta à mudança.

Na sequência destes objetivos, e de forma a melhor estabelecer a estrutura sobre a qual pretendemos edificar a investigação, formulámos as seguintes questões de investigação:

Questões de investigação:

- (1) As características socioprofissionais dos professores influenciam as suas perceções sobre o estilo de liderança, sobre o clima de escola e sobre as respostas à mudança?
- (2) Qual o estilo de liderança predominantemente percecionado pelos professores?

³ Professores da Escola Básica do 2º e 3º ciclo e professores da Escola Secundária (sede do Agrupamento de Escolas).

- (3) De que modo os professores percecionam o clima de escola?
- (4) Como respondem os professores às iniciativas de mudança organizacional?
- (5) O estilo de liderança percecionado pelos professores influencia as suas reações à mudança?
- (6) O clima de escola percecionado pelos professores influencia as suas reações diante da mudança organizacional?

No intuito de responder às questões anteriores, realizámos um estudo numa Escola Básica de 2º e de 3º ciclos (EB23) e numa Escola Secundária (ES) pertencentes a um mesmo Agrupamento de Escolas (AE). Ambos os estabelecimentos de ensino foram, no ano letivo 2019/2020, alvo de uma mudança ao nível da gestão da respetiva rede escolar por iniciativa do órgão de gestão do Agrupamento. Até 2018/2019 ambas as escolas tinham em funcionamento turmas de 7º ao 9º ano de escolaridade. A partir de 2019/2020 a EB23 recebeu todas as turmas de 7º ano, enquanto a ES passou a receber todas as turmas de 8º e de 9º ano. Acresce que ambas as escolas constituíam, até há pouco tempo, duas unidades orgânicas diferentes, tendo sido recentemente alvo de um processo de fusão, originando um único agrupamento de escolas com culturas diferentes e servindo comunidades educativas com características distintas.

O estudo realizado nesta organização escolar reveste-se de natureza mista, uma vez que a realização da investigação assentou em técnicas quantitativas de recolha e análise de dados (aplicação de questionários), que visaram recolher dos professores as respetivas perceções acerca do tipo de liderança predominante na organização, a forma como aqueles percebem o seu ambiente de trabalho (clima de escola) e os fatores que motivam as suas reações às iniciativas de mudança.

Além dos questionários, realizaram-se entrevistas em grupo focal (*focus group*) no intuito de complementar a informação recolhida através dos questionários. Desta forma, teve-se acesso a dados mais qualitativos que nos possibilitaram uma melhor compreensão das perceções dos docentes quando confrontados com a mudança.

O estudo assume ainda um caráter descritivo do que se observa numa organização escolar concreta e, por isso, classificamo-lo como um estudo de caso de caráter exploratório.

Organização da investigação

Optámos por dividir este trabalho em duas partes. Uma primeira parte dedicada a um enquadramento teórico e conceptual das dimensões em análise neste estudo: liderança; cultura e clima de escola; mudança. Estas dimensões são objeto de desenvolvimento em quatro capítulos que integram a primeira parte.

Capítulo I.1 – Liderança e mudança na organização escolar, onde apresentamos as principais perspetivas da liderança organizacional, em geral, e da liderança escolar em particular, com referência a alguns modelos que suportaram a nossa investigação e tendo sempre um foco dirigido à dinâmica da mudança organizacional.

Capítulo I.2 – Cultura organizacional, enquanto identidade da organização escolar, assume um papel de relevo na gestão e condução do processo de mudança pelo que afluímos esta dimensão mais oculta das organizações, podendo ainda ajudar-nos a compreender a forma como os professores reagem à mudança e nela participam.

Capítulo I.3 – Clima de escola e participação dos professores na dinâmica interna da organização, que é o lado visível da cultura escolar e, por isso, apresentamos as principais perspetivas sobre a forma como o ambiente de trabalho pode ser sentido uma vez que essa atmosfera também poderá condicionar a disponibilidade daqueles para enfrentar as ações de mudança.

Capítulo I.4 – Mudança organizacional, sendo o foco apontado aos fatores que podem suscitar determinado tipo de reações dos trabalhadores à mudança.

A segunda parte do trabalho é dedicada ao estudo empírico, estando também organizada em capítulos.

Capítulo II.1 – Enquadramento metodológico da investigação, no qual se faz uma caracterização das escolas, da população envolvida no estudo e dos instrumentos e técnicas de recolha de dados.

Capítulo II.2 – Análise dos dados da investigação, tendo em vista o tratamento de eventuais respostas omissas aos questionários aplicados e a avaliação da consistência interna desses dados.

Capítulo II.3 – Apresentação de resultados da investigação. Neste capítulo é feita uma caracterização da amostra de professores envolvidos no estudo e procede-se a uma análise dos dados recolhidos para as diversas variáveis definidas para cada dimensão da organização considerada no estudo, possibilitando-nos responder às questões da investigação.

Capítulo II.4 – Discussão de resultados. Este capítulo é dedicado à análise dos resultados da investigação à luz da matriz teórica e conceptual desenvolvida durante a primeira parte da dissertação.

Após a Parte II, terminamos a apresentação deste trabalho partilhando algumas considerações finais sobre a investigação balizadas pelos objetivos inicialmente definidos. Fazemos ainda uma reflexão sobre as limitações que emergiram no decurso da investigação, bem como sobre outros desenhos de investigação que possam vir a ser conceptualizados no sentido de aprofundar ou complementar os resultados alcançados.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Página propositadamente deixada em branco

I.1 Liderança e mudança na organização escolar

O universo escolar pode ser visto como um microsistema social complexo. Esta realidade faz com que a condução de um processo de mudança coloque os líderes da organização escolar num papel delicado e exigente. Por um lado, têm de pensar o futuro da organização considerando a sua missão e, por outro, necessitam de estar atentos a interesses individuais dos professores e às interações que se estabelecem no interior e com o exterior da organização. É neste contexto complexo e singular que se desenrola a atividade da organização escolar. Esta, quando observada a partir do exterior ou a partir do seu interior, revela diversas dimensões a que a investigação se vem dedicando nos últimos tempos (Alves, 1999; Ambrósio, Terrén, Hameline, & Barroso, 2000; Bolívar, 2002; A. Cardoso, 2003; C. Cardoso, 2013; Guerra, 2006; Thrupp & Willmott, 2003), e às quais as organizações de carácter empresarial começam a dar uma atenção especial pela dinâmica que evidenciam. A natureza organizacional, que a escola vem assumindo nas últimas décadas, fez emergir uma dimensão, já antes valorizada pelas empresas, e que a escola tem vindo a reinterpretar com auxílio da investigação que lhe tem sido dedicada. Referimo-nos à dimensão da liderança.

I.1.1 A liderança da organização escolar e a gestão da mudança

Como refere Michael Fullan, “A liderança nos negócios e na educação tem cada vez mais pontos em comum.” (Fullan, 2003, p. 8). Esta dimensão vem-se revelando cada vez mais crítica para a sustentabilidade das organizações, independentemente da sua natureza. Os apelos, tanto internos como externos, com que a organização escolar tem de lidar, colocam a liderança escolar num desafio permanente “(...) como cultivar e manter a aprendizagem perante uma mudança tão complexa e rápida” (Fullan, 2003, p. 9). Este é, no tempo presente, um dilema com que se debatem os atores escolares. Com efeito, a escola vem-se confrontando com novos domínios do saber e da tecnologia e a sua matriz interventiva na sociedade começa a evidenciar outras necessidades. Neste processo, a liderança assume especial relevância sendo reconhecida a sua importância para melhor compreender as instituições escolares.

Mais do que nunca, os processos de mudança e de inovação educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana (Nóvoa, 1992, p. 16).

A grandeza do desafio herdado pela nova liderança escolar fica bem evidente na ideia de Michael Fullan de que “(...) vivemos em condições absolutamente caóticas. Por conseguinte, os líderes deverão ser capazes de agir sob circunstâncias complexas e incertas” (Fullan, 2003, p. 10).

Se nos debruçarmos sobre o trabalho de alguns investigadores que se dedicaram à compreensão da liderança das organizações (Avolio, Walumbwa, & Weber, 2009; Fullan, 2003; Graça, 2013; Matos, 1997), é possível identificar alguns aspetos que são transversais às várias linhas de pensamento.

Em primeiro lugar, o reconhecimento de que os líderes de uma escola isoladamente não fazem a liderança. A escola ao deter o atributo de organização social, torna-se num conjunto de indivíduos em permanente relação, onde se incluem os próprios líderes da escola. Estes têm ainda em mãos o desiderato de mobilizar os seus seguidores em torno de objetivos comuns, pois a liderança “(...) é a força que une as pessoas de modo a formarem um todo em movimento” (Matos, 1997, p. 3). Um segundo aspeto, centra-se nos atributos daqueles que exercem a liderança – os líderes. O líder tem de possuir a capacidade de “(...) pensar [e agir] de forma estratégica, de forma não convencional, mas audaciosa” (Matos, 1997, p. 3). Em terceiro lugar, é frequentemente destacada a importância que a liderança deve dar à cultura e ao clima escolar na sua missão de desenvolver a organização escolar em consonância com os apelos com que se depara. Nesta perspetiva, ou a liderança faz dos atores escolares meros instrumentos para atingir determinadas metas ou, em alternativa, é reconhecido que as pessoas que vivem no *habitat* escolar têm sentimentos, perceções, necessidades, direitos, valores e ideologias, de tal modo que cada indivíduo tem um papel central no desenvolvimento da organização, devendo fazer parte dos objetivos a atingir pela mesma. Como refere Ana Matos (1997, p. 3), “(...) a definição de estratégias e a sua implementação só produzirão bons resultados, caso estejam devidamente articuladas com a cultura existente e com um clima favorável”.

Pelo exposto ficou patente uma tríade que enforma a vida e a dinâmica da organização escolar. Referimo-nos à liderança, à cultura/clima de escola e à mudança que a organização escolar deve promover continuamente para responder à necessidade de desenvolvimento aspirada pelas pessoas e pela sociedade.

Por agora, vamos centrar a nossa atenção na importância da liderança na gestão da mudança, não descurando as interdependências que apresenta relativamente às outras dimensões.

Gleick (1999, cit. por Bento, 2008a, p. 43), para demonstrar como é crítica a ação dos líderes face à mudança, reproduz o discurso de Robert Steinberg quando este declarava que “A verdadeira essência da inteligência [do líder] deve estar na capacidade de saber quando se deve pensar e actuar rapidamente e quando se deve pensar e actuar devagar”.

A mesma ideia é reiterada por Fullan (2003, cit. por Graça, 2013, p. 69) quando advoga que “quanto mais complexa se torna a sociedade, mais sofisticada deve ser a liderança. Complexidade significa mudança, mas significa sobretudo uma mudança não linear e imprevisível, que ocorre rapidamente”.

MacNeil (2005), parafraseado numa publicação do Institut National de Recherche Pédagogique (INRP, 2007, p. 9), defende que os diretores de escolas que desejem liderar a escola em vez de a gerir ou administrar, devem compreender e assimilar a cultura escolar antes de apresentar o seu projeto pedagógico de intervenção.

Para Olivier Rey (2007, parafraseado por INRP, 2007) os investigadores demonstraram que entre os fatores que contribuem para a eficácia escolar, assumem especial relevância a liderança e todas as variáveis relacionadas com a cultura escolar – projeto coletivo, identidade de escola, sentimento de pertença e relações professores-direção-famílias. O conceito de eficácia escolar está muito ligado ao da liderança na medida em que desta se esperam as mudanças organizacionais que permitam mais e melhor eficácia.

No mesmo sentido, Edmonds (1979, cit. por INRP, 2007) sintetizou, do seguinte modo, alguns fatores relacionados com a eficiência de algumas escolas elementares de zonas desfavorecidas dos Estados Unidos:

- une direction forte: leadership;
- des attentes élevées concernant les performances des élèves ;

- un climat discipliné sans être rigide ;
- un fort accent mis sur l'enseignement des savoirs de base ;
- des évaluations et des contrôles fréquents des progrès des élèves (p. 9).

A liderança vem-se revelando como uma variável implicada na transformação da escola e, por conseguinte, nas reações que são desencadeadas no interior e no exterior da mesma.

Michael Fullan apresenta um quadro conceptual sobre a liderança, no qual se identificam cinco componentes que, do seu ponto de vista, permitem aos líderes aumentar “a sua eficácia se trabalharem continuamente e com energia, entusiasmo e esperança nas cinco componentes da liderança que ele propõe” (Bento, 2008a, p.43):

1. Objectivo moral;
2. Compreensão do processo de mudança;
3. Relacionamento;
4. Criação e partilha do conhecimento;
5. Criação de coerência (Fullan, 2003, p. 15).

A estrutura conceptual apresentada por Michael Fullan para a liderança enfrentar a complexidade da mudança, compreende cinco aspetos interdependentes que o autor caracteriza do seguinte modo:

(...) o objetivo moral está relacionado com o rumo e os resultados; compreender a mudança, construir relacionamentos e cimentar o conhecimento honram a complexidade e a descoberta dessa viagem [mudança]; por outro lado, a capacidade de criar coerência permite extrair padrões genuinamente valiosos que vale a pena reter (Fullan, 2003, p. 18).

Na perspectiva de Fullan (2003), as cinco componentes da liderança induzem compromissos duradouros naqueles com quem o líder se relaciona, mobilizando-os para enfrentar as dificuldades, nomeadamente aquelas desencadeadas pela mudança.

Também nesta perspectiva da mobilização dos atores escolares, António Bento explora o conceito de liderança num contexto de mudança, referindo que:

A prova dos nove de toda a liderança consiste em saber se consegue mobilizar o compromisso e o empenhamento das pessoas no sentido de canalizarem toda a sua energia para as acções concebidas para melhorar o *status quo* [mudança]. Trata-se de um compromisso individual, mas é, acima de tudo, uma mobilização coletiva (Bento, 2008a, p.47).

O dilema do líder passa por este desiderato. Como e quando agregar os atores educativos? Como canalizar as boas energias? Como alinhar compromissos individuais em torno de um desafio coletivo?

Não procuramos dar resposta a estas questões, mas estas redirecionam a reflexão acerca da liderança em torno da mudança para a resistência ou obstáculos que esta desencadeia nos indivíduos da organização. A este propósito Newton e Tarrant (1992, cit. por Shen, 2008, p. 75) destacam algumas barreiras à efetivação da mudança na organização escolar como sendo naturais e, citando Plant (1987), elencam um conjunto de fatores que podem provocar resistência à mudança:

- Fear of the unknown
- Lack of information
- Threat to core skills and competence
- Threat to power base
- Fear of failure
- Reluctance to experiment
- Reluctance to let go

These resistances have great effect on the process of change and innovation.

A inércia organizacional, com origens diversas, é uma realidade com que os líderes que procuram o desenvolvimento organizacional devem contar na sua estratégia.

Como diz Ana Matos (1997),

A inovação é, portanto, um processo dinâmico gerador de equilíbrios e desequilíbrios, de movimentos e de resistências, de tensão entre o antigo e o novo, entre o conhecido e o desconhecido, dividido entre as convicções de uns e as visões prospectivas de outros. Este processo, e de resto como qualquer outro, precisa de ser impulsionado, estimulado, motivado e apoiado pelo líder da organização ou do contexto em que se desenvolve (p. 6).

Nesta perspectiva, compete à liderança gerir percepções, sentimentos, receios, expectativas, preconceitos e tensões que são atributos próprios dos indivíduos sujeitos a processos de mudança. Competirá ao líder estar atento a esta realidade e criar as condições na organização escolar para que o desenvolvimento prossiga as suas finalidades. Essas condições remetem-nos para a importância devida ao clima e à cultura de escola enquanto “sistema sócio-afectivo, essencial para reduzir o medo, a insegurança e a resistência à mudança” (Matos, 1997, p. 6).

Esta mesma ideia é partilhada por Glatter (1992) quando relata um estudo onde são identificados vários fatores-chave fortemente relacionados com a eficácia escolar sendo que muitos deles são dependentes das práticas de liderança.

Estes factores dependem de comportamentos específicos e estratégias utilizados pela direcção e pelo corpo docente. É essencial ter-se em linha de conta que a escola e a sala de aula estão interligados de diversas maneiras. O que o professor pode ou não pode fazer, depende, em certa medida, do que acontece na escola no seu todo (Mortimer et al., 1988, cit. por Glatter, 1992, p. 148).

Pelo exposto, percebe-se a pertinência de analisar o modo como atuam as lideranças de uma escola para melhor analisar as reações ao processo de mudança.

Glatter (1992) apoia-se nas teses de Michael Fullan segundo as quais existirão quatro variáveis de processo relacionadas com casos de sucesso na implementação de mudanças planificadas:

(...) grande sensibilidade da direcção em relação aos processos de aperfeiçoamento, nomeadamente em relação à gestão da inovação; sistema de valores [cultura] orientado em termos de objectivos educacionais, sociais e comunitários; interacção e comunicação intensivas entre indivíduos e grupos, factor essencial aos processos de mudança bem sucedidos; planificação e acção colaborativa entre os actores internos e externos à organização escolar (Fullan, 1985, cit. por Glatter, 1992, pp. 148-149).

O mesmo autor ajuda-nos a fortalecer e compreender as relações de interdependência entre a liderança e a cultura da organização escolar quando esta é confrontada com a inovação. Desta vez recorre a Rudduck (1986) segundo o qual, na escola a mudança tem de ser necessariamente vista sobre uma perspectiva cultural:

Um conjunto de significados tem de ser substituído por um novo conjunto de significados e, até que esses novos significados possam ser refletidos numa série de princípios partilhados e orientadores da acção, a mudança permanecerá provavelmente num estado incipiente (Rudduck, 1986, cit. por Glatter, 1992, p. 152).

Assim sendo, a mudança só se concretiza se os líderes criarem condições que lhes permitam, e aos atores educativos, transformar, de forma natural, a cultura da escola. Deste ponto de vista, torna-se evidente a importância que tem, num estudo exploratório sobre a mudança operada na escola, a análise de como os principais atores envolvidos na mudança (professores) percebem a liderança e a cultura da organização.

Mas a eficácia da liderança, que tem em mãos o desenvolvimento organizacional mediante a implementação de processos de mudança, não depende exclusivamente de fatores sociais, afetivos ou cognitivos. Há outros que podem condicionar a eficácia da liderança.

Sendo a mudança um processo naturalmente lento, dada a natureza das transformações a operar, e pelo facto de exigir uma mobilização coletiva dos atores educativos, há, no nosso

sistema de ensino, outras vicissitudes orgânicas que podem enviesar a ação da liderança na condução da mudança.

Andy Hargreaves (2005, cit. por INRP, 2007, p. 8) chama-nos à atenção de que “(...) **la question de la succession des chefs d’établissements est un vrai problème**⁴ en terme de leadership”, colocando assim a tónica na efemeridade da mudança, ou, numa perspetiva mais positivista, na sua sustentabilidade temporal.

Na orgânica da escola portuguesa, há ainda a possibilidade de surgirem diversos líderes. Poderemos, assim, ter uma ou várias lideranças na mesma organização escolar. Ao apreciarmos a importância da liderança num contexto de mudança será relevante refletir sobre o papel das diversas lideranças no seio da escola. É frequente, no contexto educativo, estabelecer-se uma distinção entre a liderança de topo e as lideranças intermédias. A figura do coordenador de departamento é marcante no processo de mudança organizacional. A este propósito, Busher e Harris (1999, p. 315) concluem, tomando em consideração o trabalho de Huberman (1990):

So, if as Huberman (1990) suggests, the ‘goofy logic’ of focusing change at the school level is resisted and, instead, the department is regarded as the unit of change, then the role of the head of department is of major importance. Indeed, while the literature repeatedly finds attributes such as goal consensus, collaborative norms and shared experiences to be essential components of effective schools, there is less clarity about how to achieve such social cohesiveness. However, it is clear that heads of department, as explored in this article, can play a central role in defining and sustaining collegial sub-cultures, by ensuring that departments operate as socially cohesive communities where all members work collaboratively with a high degree of commitment. Within this middle management role, more than any other, is the real potential of organizational change and improvement.

⁴ Referência feita a negrito no original.

A percepção da mudança tem de ser analisada tomando por referência diversos níveis de liderança dentro da organização escolar e não podemos ser tentados a colocar o foco exclusivamente na liderança de topo. Deste modo, podemos pensar que a eficácia da liderança está também dependente das subculturas que podem emergir na organização escolar. Este pode ser mais um fator de resistência à mobilização coletiva que se exige na transformação da organização escolar e que, por isso, merece a atenção do líder.

I.1.2 Tipos de liderança

Ao consultarmos a literatura sobre liderança das organizações, facilmente se conclui quão vastas são as teorias emergentes nas últimas décadas. No domínio das organizações escolares podemos chegar à mesma conclusão. Como refere Bush (2008, p. 9) “There is no single all-embracing theory in education leadership and management”.

Esta pluralidade de tipologias denota o grande número de pontos de vista que podem ser adotados na análise de uma determinada organização escolar – “(...) it reflects the multifaceted nature of theory in education leadership and management” (Bush, 2008, p. 9).

Cada teoria permite compreender a influência de um conjunto singular de variáveis na eficácia da liderança escolar. Não há uma teoria que apresente uma visão holística da liderança escolar.

Each theory has something to offer in explaining behavior and events in educational institutions. (...) The various theories of educational leadership and management reflect very different ways of understanding and interpreting events and behavior in schools and colleges (Bush, 2008, p. 10).

A miríade de teorias e conceptualizações sobre a liderança escolar levou diversos autores a realizar um trabalho de revisão no intuito de sistematizar as tipologias de gestão e liderança escolar. Destacamos o trabalho de Bush e Glover (2003) na revisão do conceito de liderança educacional na sequência do trabalho que realizaram para o English National College for School Leadership (NCSL).

Também Leithwood et al. (1999, cit. por Bush, 2008, p. 11) fez um trabalho notável de revisão de diversas teorias de liderança educacional tendo identificado seis modelos. Bush e Glover (2003) desenvolveram este trabalho e estabeleceram mais alguns modelos de liderança articulados com métodos de gestão, também eles alvo de estudo continuado, ao longo de anos, por Bush (1986; 1995; 2003, cit. por Bush, 2008, p. 10) – ver tabela 1.

Tabela 1: tipologias de modelos de gestão e liderança educacional.

Modelos de gestão educacional	Modelos de liderança educacional
Formal	Gerencialista
Colegial	Participativo
Político	Transformacional
Subjetivo	Interpessoal
Ambíguo	Transacional
Cultural	Pós-moderno
	Contingencial
	Moral
	Instrucional

(adaptado de Bush, 2008, p. 10)

Não se enquadra no propósito deste estudo a realização de uma compilação teórica de cada um destes modelos. Pelo contrário, optámos por alinhar o nosso roteiro teórico pela tese segundo a qual: “Transformational leadership is an extremely popular image of ideal practice in schools at present time” (Hallinger, 2003, cit. por Leithwood & Jantzi, 2005, p. 178).

Em linha com esta afirmação, também Leithwood e Jantzi (2005) procederam a uma revisão científica de vários estudos sobre liderança transformacional em organizações escolares (32 estudos empíricos publicados entre 1996 e 2005).

Leithwood e Jantzi (2005, p. 177) citam Burns (1978), referindo que a liderança transformacional “(...) occurs when one or more persons *engage* (itálico no original) with others in such a way that leaders and followers raise one another to higher levels of motivation and morality”.

Os líderes transformacionais conseguem esta mudança nas pessoas da organização “(...) by developing a vision for the organization, developing commitments and trust among workers, and facilitating organizational learning.” (Bennis & Nanus, 1985, cit. por Leithwood & Jantzi, 2005, p. 177).

Continuam, destacando o contributo de Bernard Bass para caracterizar os líderes transformacionais, referindo, a seu propósito, que:

(...) convert followers; they develop followers into leaders. They elevate the concerns of followers on Maslow's need hierarchy from needs for safety and security to needs for achievement and self-actualization, increase their awareness and consciousness of what is really important, and move to go beyond their own self-interest for the good of the larger entities to which they belong. The transforming leader provides followers with a cause which they can rally (Bass, 1995, cit. por Leithwood & Jantzi, 2005, pp. 177-178).

Ainda na esteira de Bernard Bass, Leithwood e Jantzi (2005) referem que para aquele investigador o líder transformacional não está coibido de ter comportamentos do líder transacional: “transformational behaviors augment the effects of transactional behaviors.” (Leithwood & Jantzi, 2005, p. 178).

Na liderança transacional há um sistema de recompensas que são atribuídas aos seguidores em função do seu grau de obediência. Estes líderes identificam as necessidades dos colaboradores e dizem-lhes como as satisfazer em troca da realização de tarefas e de um desempenho elevado (Caixeiro, 2014).

Ambos os estilos de liderança se podem complementar numa organização escolar. O estilo transformacional será mais ajustado para a organização quando esta enfrenta desafios de mudança ou períodos de fundação. O estilo de liderança transacional compagina-se com os períodos da organização marcados pela evolução lenta e com ambientes favoráveis (Caixeiro, 2014).

O modelo de liderança transformacional é um modelo dinâmico, na medida em que tem evoluído com o passar dos anos. Leithwood e Jantzi (2005) parafraseiam Yukl (1989) referindo que as primeiras conceptualizações da liderança transformacional eram mais racionais, tendo vindo, progressivamente, a ser marcadas por emoção e valores, atribuindo-se significados simbólicos aos comportamentos dos líderes, passando estes a ter o desiderato de tornar os acontecimentos da organização escolar significantes para os seguidores.

Leithwood e Jantzi (2005) concluem, no âmbito do seu estudo, que “What leaders do when *Redesigning the Organization* has been studied very little and would be a useful focus for future research (...)” (p. 183).

Do ponto de vista metodológico, também demonstram (Leithwood & Jantzi, 2005) que a conceção e a medição da liderança transformacional nas escolas tem evoluído bastante com base na utilização do modelo de Bass, para aquele estilo de liderança, e mediante a recolha de dados utilizando o instrumento *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ) desenvolvido por Bernard Bass e Bruce Avolio (1995). Estes autores, através dos estudos que os levaram à elaboração do MLQ, atribuíram quatro componentes quer à liderança transformacional quer à liderança transacional. Aqueles componentes emergiram a partir de uma categorização dual da liderança: liderança ativa e liderança passiva. Contudo, todas as componentes têm uma relevância intrínseca em termos conceptuais (Caixeiro, 2014). O quadro 1 apresenta uma súmula descritiva das referidas componentes atribuídas a cada um dos tipos de liderança.

Quadro 1: componentes da liderança transformacional e da liderança transaccional.

Tipos	Componentes	Explicação
TRANSFORMACIONAL	Influência idealizada	Através do comportamento adotado, o líder causa fortes emoções nos colaboradores, suscita nestes a confiança e a identificação influenciando, também, os seus ideais.
	Liderança inspiradora	O líder transmite uma visão apelativa, utiliza símbolos para incrementar o esforço dos colaboradores, age enquanto modelo de comportamentos, inspira otimismo.
	Estimulação intelectual	O líder incita os colaboradores à tomada de consciência dos problemas, da sua própria consciência e imaginação. Ajuda-os na identificação dos valores e crenças, estimula-lhes a inovação, a criatividade e o espírito crítico.
	Consideração individual	O líder mantém-se atento às necessidades de desenvolvimento dos colaboradores, apoia-os estimulando o seu potencial, delega-lhes responsabilidades e fornece-lhes <i>feed back</i> .
TRANSACCIONAL	Recompensa contingente	O líder explicita os caminhos que possibilitam recompensar os colaboradores pelo esforço.
	Gestão por exceção ativa	O líder monitoriza o desempenho dos colaboradores e aplica ações corretivas se os objetivos não forem alcançados.
	Gestão por exceção passiva	O líder age, apenas, perante os problemas e nessa altura age corretivamente.
	Liderança <i>laissez-faire</i>	O líder evita influenciar os colaboradores.

(adaptado de Bass, 1985, 1995, in Caixeiro, 2014, p. 174)

Repare-se que a perspetiva dual da liderança, em que assenta este modelo, contempla a liderança liberal ou *laissez-faire* como representativa de máxima passividade na liderança transaccional.

Este último estilo surgiu enquadrado na teoria da liderança baseada nos estilos comportamentais. Foram pioneiros na sua caracterização Lippitt e White (1952; 1960, cit. por Caixeiro, 2014), os quais realizaram um estudo com grupos de crianças de 10 anos sujeitos a diferentes tipos de liderança, enquanto realizavam diversas tarefas durante um determinado período de tempo.

Naquele estudo, a liderança *laissez-faire* ou liberal era percebida através da atitude não participante do líder nas tarefas e atividades executadas pelas crianças. Era um líder que se mantinha afastado e indiferente à ação das crianças permitindo que aquelas agissem livremente (Caixeiro, 2014) - ver quadro 2.

Quadro 2: atributos do líder liberal ou laissez-faire.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- A intervenção do líder é mínima, existindo liberdade completa nas decisões grupais ou individuais.- A participação do líder no debate é restrita dado que apresenta apenas os materiais ao grupo, esclarecendo que poderia fornecer informações desde que as solicitassem.- A divisão de tarefas e a escolha dos parceiros fica a cargo do grupo. O líder não é participante.- O líder não procura avaliar ou regular a execução de tarefas. Quando questionado, o líder comenta as atividades do grupo. |
|---|

(adaptado de Lippitt & White, 1952; 1960, in Caixeiro, 2014, p. 153)

Os resultados obtidos no estudo de Lippitt e White (1952; 1960, cit. por Caixeiro, 2014) permitiram concluir que os resultados e comportamentos evidenciados pelas crianças variavam consoante o estilo de liderança, sendo que os grupos sujeitos ao estilo *laissez-faire* foram os que mais se afastaram quer dos resultados esperados quer da qualidade dos resultados obtidos.

Independentemente da concetualização do tipo de liderança verificado numa organização escolar, não podemos esquecer que a liderança escolar se opera num contexto específico. Esta ideia é traduzida por Batanaz Palomares (2003, cit. por Silva, 2010, p. 34) quando afirma que “a escola é um contexto”.

Entre outros aspetos que condicionam a adaptação da escola aos novos desafios com que se depara, a cultura e o clima que dela emergem exercem um papel determinante na evolução

e adaptabilidade da escola no sentido de alcançar a melhoria contínua dos processos educativos. É por esta razão que a intervenção do líder escolar não pode ser analisada fora do contexto em que aquele partilha a sua visão e empreende as suas ações de liderança.

Silva (2010) entende que a investigação educativa está a deslocar o seu objeto de estudo, habitualmente centrado num nível *micro* e depois *macro*, para uma dimensão *meso* onde a escola é vista como organização com uma dimensão característica onde o modo como funciona a nível da gestão, a nível pedagógico, as lideranças, o modelo organizativo, o grau de autonomia e o ambiente social, têm um papel determinante.

Percebemos, desta forma, que a dinâmica de uma escola pode ser vista à lupa de uma matriz organizacional onde os seus atores fazem emergir um contexto unívoco que torna cada escola singular e diferente das demais. Como refere António Nóvoa (1992):

As escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos actores educativos internos e externos; por isso, a sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento e a acção educativa a perspectivas técnicas, de gestão e de eficácia *stricto sensu* (Nóvoa, 1992, cit. por Silva, 2010, p. 30).

Esta interpretação da escola vai ao encontro da dimensão *meso* a que aludimos atrás. Deste modo, a escola é o que é em resultado da confluência de diversos profissionais da educação e de alunos que, num dado momento e num dado espaço, formam um *habitat* educativo.

Cada escola forma uma cultura própria, que é um produto contínuo de um jogo de relações entre os seus elementos pessoais, sociais e institucionais envolvidos na sua atividade principal – educar (Silva, 2010).

E sendo a liderança marcada pelo poder e capacidade do líder em influenciar os indivíduos da organização, seus seguidores, é importante conceptualizar e racionalizar o meio organizacional e as relações que se verificam no interior da organização, bem como com o seu exterior.

I.1.3 As novas lideranças

Conforme referimos no capítulo anterior, o conceito de liderança e a reflexão em torno dela, têm uma dinâmica fora do comum conforme se pode depreender do trabalho publicado por Avolio et al. (2009). As inúmeras correntes teóricas e os inúmeros estudos publicados são a prova disso.

Sobre a liderança transformacional tem recaído uma atenção especial em consequência das virtudes que proporciona a uma organização. Mas tal como as organizações têm necessidade de mudar para acompanhar os novos desafios com que se confrontam, também a liderança transformacional tem vindo a evoluir mediante o aprofundamento de algumas das suas principais características. Embora não sendo o propósito deste trabalho dissecar as diversas correntes, consideramos relevante destacar algumas delas por terem vindo a atrair a atenção de alguns investigadores. Por exemplo, Leithwood e Jantzi (2005) consideram que a conceção de liderança transformacional tem vindo a enfatizar o papel das emoções e dos valores no seio das organizações. Por essa razão, iremos apresentar, de uma forma muito sintética, algumas das características destas duas correntes.

I.1.3.1 Liderança emocional e ressonante

O conceito de liderança emocional está ancorado no de Inteligência Emocional (IE). Villa Sánchez (2019) refere que “la IE es responsable de entre 85 el 90% del éxito de los líderes de las organizaciones” (p. 306).

Segundo Goleman e Cherniss (2013) para uma organização empreender mudança, é necessário que a sua liderança possua, entre outras coisas, a capacidade para perceber e acompanhar o impacto emocional dessa mudança nos atores organizacionais e também naqueles que se relacionam com ela. De acordo com Villa Sánchez (2019), na perspetiva emocional da liderança há a considerar quatro aspetos chave: a perceção intrapessoal, relacionada com a capacidade do líder para compreender as suas emoções profundas e com a capacidade de partilhar estas emoções de um modo natural; a perceção interpessoal, através da qual o líder é capaz de reconhecer e avaliar as emoções dos seguidores; assimilação emocional, que permite aos líderes regular as suas emoções e, dessa forma, recuperar mais

rapidamente de algum transtorno psicológico; a regulação emocional, que possibilita ao líder utilizar as suas emoções, canalizando-as para atividades construtivas e para melhorar o seu desempenho pessoal. Segundo esta perspetiva da liderança, a vertente emocional do líder desempenha um papel crucial, uma vez que “(...) las emociones intervienen en todos nuestros actos y comportamientos, autorreconocerlas es un aspecto muy importante para ejercer el liderazgo” (Villa Sánchez, 2019, p. 307).

Associada à perspetiva anterior, surge a liderança ressonante. Esta pode ser entendida como uma forma de liderar através da qual os sentimentos das pessoas são identificados e valorizados de uma forma emocionalmente significativa e positiva para os colaboradores (Goleman, Boyatzis & Mckee, 2002, parafraseados por Villa Sánchez, 2019). A liderança ressonante pode perceber-se numa organização quando os seus atores revelam otimismo e entusiasmo.

Através destas referências, percebe-se que a liderança, ao considerar esta vertente emocional e ao atuar de forma ressonante, consegue inundar a organização com um clima de bem-estar que leva os seguidores a partilhar as suas ideias, a aprender uns com os outros, a tomar decisões coletivas, promovendo, dessa forma, a eficácia da organização.

I.1.3.2 Liderança por valores

Este modelo de liderança, embora tenha surgido no setor empresarial, tem demonstrado o seu potencial na liderança de organizações educativas. É uma perspetiva da liderança que vai destacar e enfatizar na sua estratégia, aspetos que são transversais a outras correntes sobre liderança das organizações, nomeadamente, os “valores”, as “pessoas” e o “diálogo”. Estes três vetores devem ser tidos em conta para que uma organização seja capaz de responder aos desafios atuais.

A “Direção por Valores”, como Trigo e Costa (2008) identificam a liderança baseada nos valores, é considerada, de forma breve, como “um modo avançado de direcção estratégica e liderança participativa pós convencional baseado no diálogo explícito e democrático sobre valores partilhados que hão-de gerar e orientar as decisões de acção na empresa” (Garcia, 2002a, cit. por Trigo & Costa, 2008, p. 571).

Num mundo em constante mudança, a liderança por valores apresenta uma visão interessante sobre a organização. Citando Garcia (2002b), Trigo e Costa (2008, p. 577) referem “o valor dos valores como ordenadores do caos e da incerteza”.

Numa organização onde as pessoas convivem com esquemas convencionais, sujeitas a elevados níveis de ordem e de controlo, é frequente lidarem mal com a incerteza e a mudança sendo levadas a desenvolver mecanismos de defesa. Em última instância, desenvolvem aversão, resistência, bloqueiam a sua criatividade própria e a dos outros (Trigo & Costa, 2008).

No contexto complexo da organização escolar, deparamo-nos com a “fronteira do caos” e, nessa situação,

(...) os valores individualmente assumidos ou partilhados, quando em contextos sociais, são estratégias para lidar com a incerteza e a mudança, uma vez que proporcionam, à pessoa e às organizações, profissionalismo, abertura crítica e ética. Estes valores, no seu conjunto, geram liberdade e confiança, dotando as pessoas e as organizações de capacidades para, evitando o medo e a ansiedade, lidarem com a incerteza e a mudança (Trigo & Costa, 2008, p. 577).

A liderança por valores parece assim emergir como um fiel que através dos valores consegue ordenar, de forma livre, inspiradora, criativa e flexível, o caos que é trazido pela permanente instabilidade e pelas mudanças organizacionais.

Nestes exemplos de novas correntes de liderança que se vêm evidenciando ultimamente nas organizações com sucesso, foi possível reconhecer que a liderança emocional pode modular a atmosfera ou clima da organização, condicionando, dessa forma, a movimentação dos seguidores. Também os valores da organização, enquanto traços da sua cultura, e o facto dos mesmos serem ou não significantes para as pessoas, podem ser um instrumento ao dispor da liderança para conseguir alavancar a organização. Estas duas referências impelem-nos a refletir e a analisar nas páginas seguintes, ainda que de forma sumária, outras dimensões relevantes para a organização, nomeadamente, para a liderança e para a forma como a mudança é vista pelos seguidores.

I.2 Cultura organizacional

Pelo exposto nas secções anteriores, depreende-se que a cultura de escola deve ser outra dimensão, com atributos sociais e organizacionais, a ser considerada na interpretação dos resultados deste estudo. Com efeito, a dimensão cultural da escola veio ganhando peso e importância na compreensão da realidade e dos fenómenos educativos. Essa importância crescente é uma consequência dos investigadores em ciências da educação terem vindo a aderir progressivamente a modelos simbólicos e políticos no âmbito da sociologia das organizações escolares (Borrel Felip, 1989, parafraseado por Nóvoa, 1992). Ambos os modelos fazem dos atores educativos, e em particular dos docentes, agentes centrais na realidade escolar.

Os modelos políticos enfatizam as relações e a disputa do poder, bem como, o controlo e a regulação e, neste sentido, a liderança sobressai como elemento central na compreensão dos fenómenos escolares.

Nos modelos simbólicos, o foco recai nos significados conferidos pelos atores educativos aos acontecimentos escolares, muitos deles consequentes da ação da liderança. A imprevisibilidade e a incerteza são atributos associados a esses acontecimentos na medida em que os significados construídos dependem de cada um dos atores e das relações internas e externas que eles estabelecem.

A nova “racionalidade político-cultural” (Nóvoa, 1992, p. 28) veio possibilitar uma melhor e mais vasta compreensão da vida escolar dos atores educativos e dos processos organizacionais onde se envolvem, nomeadamente, aqueles onde a mudança organizacional está presente.

António Nóvoa (1992) recorre a Jorge Vala, Maria Benedita Monteiro e Maria Luísa Lima (1988) para defender que cada vez mais “(...) as organizações tendem a ser consideradas como culturas” (p. 28).

A noção de cultura organizacional foi sendo vulgarizada no domínio da educação, a partir da segunda metade do século passado, destacando-se vários estudiosos que dedicaram muito do seu esforço de investigação à reflexão em torno deste conceito. Destacamos Luc Brunet (1988) por explorar o conceito na área educacional:

Ce sont les membres à l'intérieur d'un système qui font de l'organisation ce qu'elle est. Il devient donc important de comprendre comment ceux-ci perçoivent leur atmosphère de travail et les valeurs ou la culture de leur organisation. (...) Ainsi, même si des organisations ou des écoles présentent de nombreuses similitudes aux niveaux de leurs structures formelles et des leurs programmes, chacune d'entre elles possède un environnement interne qui lui est propre, qui crée une ambiance de travail et qui l'oriente dans le choix d'une approche pour atteindre ses objectifs et résoudre ses problèmes (Brunet, 1988, p. 81).

A cultura escolar é, deste modo, uma característica de cada organização mas que deve ser estudada sem esquecer que há também uma cultura externa que influencia a cultura interna de cada escola.

Para António Nóvoa (1992, p. 29) “(...) a cultura, enquanto elemento unificador e diferenciador das práticas da organização, comporta dimensões de integração das várias subculturas dos seus membros e de adaptação ao meio social envolvente”.

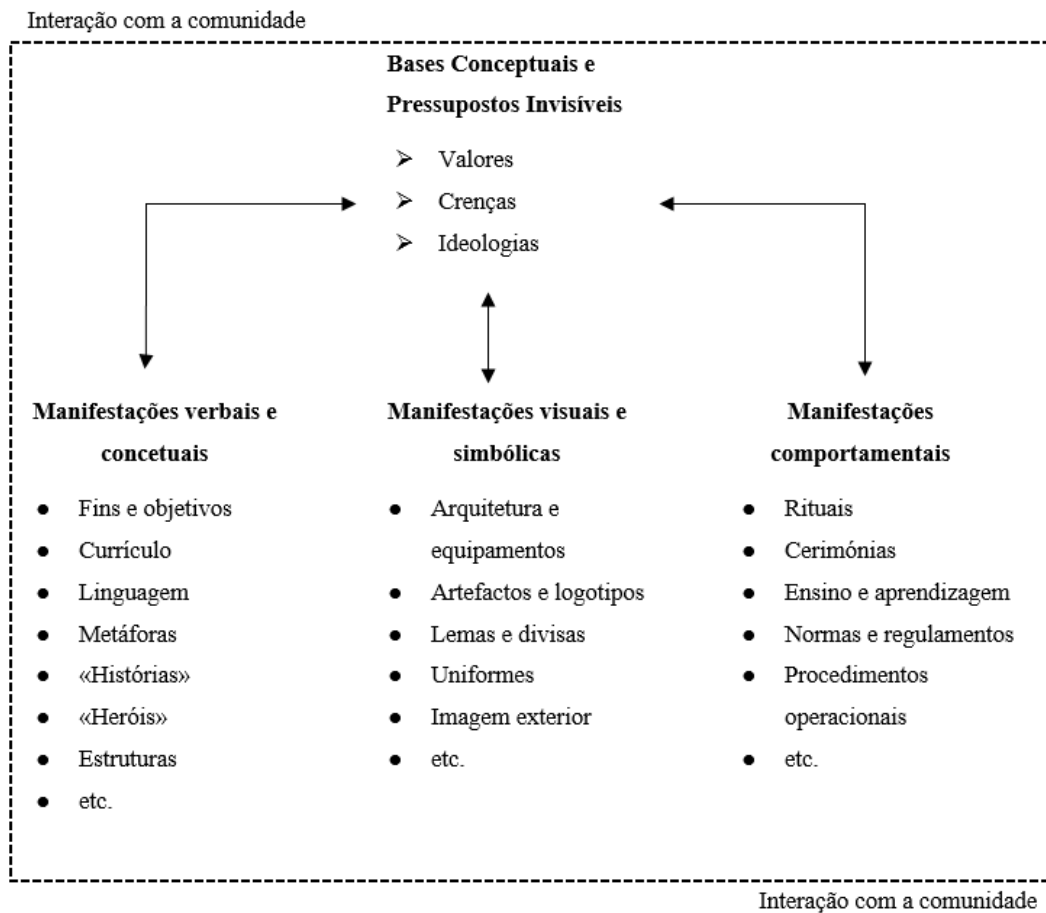
Para compreender a dimensão da cultura organizacional é frequentemente apresentada a metáfora do *iceberg*. António Nóvoa (1992) alude a esta metáfora, embora o faça indiretamente recorrendo a um esquema de Hedley Beare (1989) onde se interpreta a cultura organizacional agrupando os seus elementos em:

- zona de invisibilidade: valores, crenças e ideologias;
- zona de visibilidade: onde se reconhecem manifestações verbais e conceituais, manifestações visuais e simbólicas e manifestações comportamentais.

A descrição gráfica dos elementos que integram a cultura organizacional apresenta-se na figura 1.

Para muitos autores, o conjunto de elementos visíveis da cultura de escola configura aquilo que designam por clima de escola, a que dedicaremos atenção mais à frente por ser uma dimensão importante na compreensão das perceções dos professores face à mudança.

Figura 1: elementos da cultura organizacional.



(adaptado de Nóvoa, 1992, p. 30)

Para este estudo de caso, são particularmente relevantes as manifestações comportamentais. Estas corporizam-se através de elementos capazes de influenciar os comportamentos ou atitudes dos atores educativos. Para Nóvoa (1992), as manifestações comportamentais condicionam as atividades normais da escola, o modo como estas são desempenhadas, as normas e os regulamentos que as orientam e, ainda, os procedimentos operacionais impostos ou assumidos pelos membros da organização. Para o mesmo autor, este tipo de manifestação da cultura está fortemente relacionado com o nível de participação dos atores educativos (internos e externos) na vida da escola.

A reflexão em torno da cultura de escola e em particular sobre a sua zona visível – clima de escola – possibilita uma interpretação e compreensão heurística da realidade de cada instituição escolar no seio da comunidade em que se encontra inserida.

A importância da cultura institucional na mudança das organizações escolares é enfatizada por Glatter (1992) quando refere que:

As propostas de mudança, independentemente da sua origem, são susceptíveis de ameaçar alguns valores e interesses; nesta perspectiva, é fundamental dedicar o máximo de esforço ao processo de negociação e de definição de prioridades. A obtenção de consensos é um objectivo importante que deve nortear a gestão da mudança; os conflitos que ocorrem durante o processo terão de ser resolvidos e transformados construtivamente. Deste modo, observa-se que a dimensão cultural tem uma importância fulcral na mudança das organizações escolares, onde estão presentes questões de natureza ética e social, que não podem ser reduzidas a uma perspectiva técnica (p. 155).

Em linha com outros estudiosos das organizações escolares, que reconhecem à dimensão cultural uma relevância crucial para a compreensão de certos eventos, também Leonor Lima Torres (2005) considera que entre a estrutura organizacional escolar e a ação dos atores escolares se estabelece uma dialética de interação e influência mútua. Com base neste pressuposto, a cultura escolar torna-se relevante ao nível do processo como é construída.

Este processo é modelado pelas “(...) complexas relações de implicação mútua entre a estrutura e a acção organizacional” (Torres, 2005, p. 438).

Leonor Lima Torres entende que as atitudes dos atores educativos estão enformadas por “margens relativas de autonomia, relativamente às quais pode desenvolver criativamente diversas lógicas de acção” (Torres, 2005, p. 438). Nesta perspectiva, apela ao conceito giddeniano de “dualidade da estrutura” (Giddens, 2000, cit. por Torres, 2005, p. 438). Com base nesta matriz teórica, emerge a tendência dos atores escolares para reproduzirem nas suas ações as dimensões simbólicas e culturais da estrutura organizacional escolar e, por outro lado, há a possibilidade dos atores evidenciarem autonomamente ações e estratégias desalinhas com a lógica da estrutura escolar.

Este processo ora de reprodução ora de criação autónoma de sentidos, de lógicas e de estratégias de acção nos contextos organizacionais, remete-nos para a natureza das modalidades de apropriação individual e colectiva destes espaços de manobra (...) (Torres, 2005, p. 438).

Este argumento defende a existência, num processo de mudança, de uma dimensão individual e de uma dimensão coletiva:

(...) a cultura entendida como um conjunto de valores, de crenças, de ideologias accionadas pelos actores nos processos de interacção social, assume o estatuto de variável intermédia entre a acção comportamental (ou a agência) e as condições objectivas impostas pela estrutura (Torres, 2005, p. 438).

Esta conceção de cultura organizacional denota a importância que a mesma tem na modelação das perceções dos professores face ao enquadramento criado pela estrutura escolar construída pela liderança; “(...) a cultura não constitui um mero reflexo da ordem organizacional, representa antes um processo de construção dinâmica mediatizado por um conjunto de factores, de que a estrutura também faz parte” (Torres, 2005, p. 439).

Em linha com esta conceção, podemos identificar na cultura dimensões simbólicas que determinam e influenciam a atividade dos indivíduos da organização escolar, e que vão sendo alvo de uma dinâmica de construção e de reconstrução, de continuidades e de descontinuidades, de práticas de fidelidade e de infidelidade por parte de cada indivíduo.

Desta forma, as perceções dos professores podem ser compreendidas como “(...) expressão simbólica das relações de força que regem a dependência mútua entre a estrutura e a acção” (Torres, 2005, p. 439). Por conseguinte, as perceções dos docentes num processo de mudança, onde a ação é determinante, podem ser influenciadas pela estrutura organizacional, reflexo do estilo de liderança, sendo esse processo de influência moldado pelos códigos culturais apreendidos por cada ator ao longo da sua experiência individual e coletiva na organização escolar.

Leonor Lima Torres (2005) reconhece a coexistência, na organização escolar, de três formas de ação adotadas pelos atores escolares tanto individualmente como em grupo: a ação que

visa a “integração”; a ação como “estratégia” e a ação decorrente da “subjetivação”. Barroso (2005) reconhece igualmente três vias pelas quais a cultura da organização escolar pode ser abordada: uma via “funcionalista” na qual cabe à escola transmitir uma certa cultura que é configurada a partir do exterior; uma via “estruturalista” segundo a qual há uma matriz escolar natural da instituição; e uma via “interacionista” pela qual emerge a identidade própria de cada escola e que é resultado das múltiplas interações entre os indivíduos, entre estes e os saberes e com os espaços onde decorre a ação.

A consideração desta tríade de lógicas, baseada no trabalho de Dubet (1996, cit. por Torres, 2005) permite analisar e compreender os complexos processos de construção cultural que decorrem na organização escolar e permite considerar dois cenários culturais diferenciados:

- o cenário da cultura escolar;
- o cenário da cultura organizacional escolar (Torres, 1997).

Os dois cenários coexistem na organização ainda que esta possa balancear entre ambos, em função das lógicas de ação preponderantes.

A “cultura escolar” pretende recobrir um cenário marcado pela hegemonia de uma lógica de “integração” e, como tal, desencadeadora de configurações culturais “integradoras”, diretamente redutíveis às grandes estruturas englobantes (Torres, 2005, p. 446).

Digamos que o primeiro cenário é comum a todas as escolas e visa institucionalizar a organização enfatizando valores, crenças e ideologias estabilizadas e partilhadas pelos atores escolares. Esta dimensão simbólica reproduz uma matriz supra escolar, visando a estabilidade e uniformidade organizacional e, desse modo, antagonista da mudança pois não favorece a emergência de ordens ou ações contraditórias ao sistema vigente.

Ao invés, “(...) a “cultura organizacional escolar”, pretende evocar a importância dos contextos endógenos de ação no processo de construção da cultura organizacional” (Torres, 2005, p. 447). Nesta dimensão simbólica está implícita a autonomia escolar, e as ações dos atores escolares tornam-se mais significantes abrindo campo para a construção da mudança.

Para Leonor Lima Torres (2005), esta dupla realidade cultural coexiste na escola. Ao longo do tempo a organização passa por momentos em que a cultura escolar é desafiada e posta

em causa mediante jogos sociais internos e externos, característicos da cultura organizacional escolar, mas que, conseqüentemente levam à recriação da cultura escolar através de um processo complexo.

Barroso (2005) manifesta um alinhamento com as teses de Torres (1997; 2005). Não o faz apenas ao nível da abordagem com que a cultura escolar pode ser vista, mas também estabelece uma diferenciação entre “cultura escolar” e “cultura de escola”. Na primeira aceção, a cultura tende a assumir-se mais funcionalista e estruturalista (Barroso, 2005). Porém, a história da educação vem demonstrando que cada escola tem um *ethos* próprio traduzido, por exemplo, em valores, crenças, ideologias, normas, condutas, rotinas, hábitos, símbolos, fazendo por isso sentido começar a falar-se de uma “cultura de escola” (Barroso, 2005) ou “cultura organizacional escolar” (Torres, 1997; 2005).

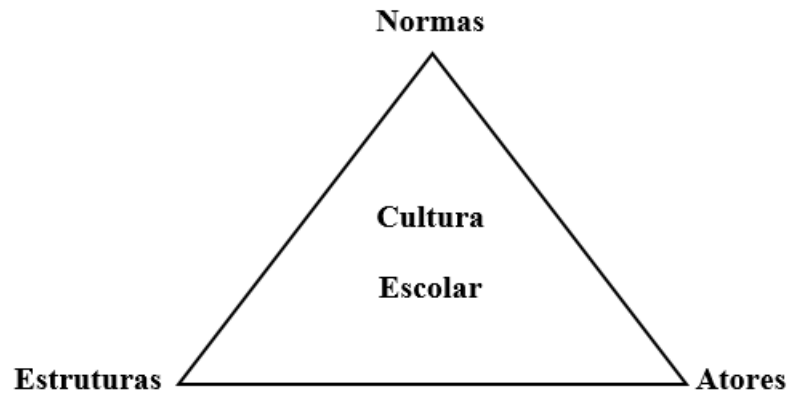
A noção de “(...) “cultura de escola” remete para a existência em cada escola de um conjunto de fatores organizacionais e processos sociais específicos que relativizam a “cultura escolar”” (Barroso, 2005, p. 56).

A capacidade de cada escola produzir a sua própria cultura (no quadro de um conjunto de constrangimentos externos) está intimamente ligada com o jogo de relações entre estruturas formais e informais da organização (Barroso, 2005, p. 57).

A cultura de escola surge como uma “variável dependente interna” (Torres, 1997) que permite retroalimentar o processo de construção e desenvolvimento cultural da organização. Nesta perspetiva, a reação dos sujeitos à mudança e o sucesso desses processos são moldados pela existência na organização escolar de uma cultura de escola com vincados atributos integracionistas (Barroso, 2005).

A decisão de procurarmos compreender as perceções dos professores à mudança organizacional em função da dimensão da liderança e da dimensão cultural é suportada pela referência de Barroso (2005, p. 59) segundo a qual “(...) os estudos sobre a escola deverão ter em linha de conta as três dimensões essenciais do processo de referencialização da cultura organizacional: as normas, as estruturas e os atores.” – *vide* figura 2.

Figura 2: dimensões essenciais no estudo da cultura escolar.



(adaptado de Barroso, 2005, p. 59)

O tempo e a atenção que devemos dedicar à cultura de escola no estudo de alguns dos seus eventos ou fenómenos são também reconhecidos no plano internacional. Sobre a cultura Schein (2004, p. 22) refere “(...) it helps to explain some of the more seemingly incomprehensible and irrational aspects of what goes on in groups and organizations”. Com esta declaração a cultura organizacional tem de ser incluída, direta ou indiretamente, no elenco de variáveis a considerar na apreciação dos docentes face à mudança organizacional.

O conceito de cultura segundo Schein denota “(...) shared learning experiences that lead, in turn, to shared, taken-for-granted basic assumptions held by the members of the group or organization” (Schein, 2004).

Concomitantemente, e na perspetiva deste autor, a cultura que emerge de uma organização com história de lidar com desafios e cujos membros tenham alguma estabilidade na afiliação à organização, revela-se robusta. Porém, a cultura de um grupo ou organização também pode ser frágil se os seus membros forem voláteis ou se historicamente tiverem ocorrido eventos fracassados que tenham sido marcantes para os membros da organização.

Acerca do processo de construção da cultura de uma organização, Schein (2004) refere:

Once a set of shared assumptions has come to be taken for granted, it determines much of the group’s behavior, and the rules and norms are taught to newcomers in a socialization process that is itself a reflection of culture (p. 22).

É evidente o alinhamento entre o pensamento de Schein (2004), o de Torres (2005) ou o de Barroso (2005).

Relativamente à relação entre a cultura de um grupo e a respetiva liderança, Schein (2004, p. 22) declara que “Culture and leadership are two sides of the same coin”. O líder fundador da organização ou um líder que forma um grupo de trabalho no seio de uma organização fazem a ignição do processo de construção, desenvolvimento e diferenciação cultural. Por outro lado, se já existe uma matriz cultural pré-estabelecida, esta pode determinar os critérios de liderança e, dessa forma, determinar quem virá ou não a ser um líder dentro do grupo ou dentro da organização.

Para a liderança é essencial ter consciência da cultura da organização onde se movimenta – “Cultural understanding is desirable for all of us, but is essential to leaders if they are to lead” (Schein, 2004, p. 23).

Schein (2004) vê na liderança a origem de crenças e valores (culturais) que impelem um grupo ou organização para a ação no intuito de resolver problemas internos e externos – “(...) individuals and groups seek stability and meaning” (Schein, 2004, p. 36).

A dinâmica da construção cultural mostra que a partir do estado em que os seguidores do líder reconhecem e adotam a matriz cultural, podem reinterpretar novos dados provindos do interior ou do exterior, podem projetar expectativas, racionalizar a realidade da organização o que pode levar a transformações nos pressupostos pré-estabelecidos e partilhados pelos indivíduos à partida. Esta pode ser a génese de subculturas no seio da organização, competindo ao líder encontrar os melhores meios e argumentos para as integrar, coordenar e alinhar potenciando a mudança e eficácia da organização. Por esta razão, a mudança de cultura, não é um processo simples. Como argumenta Schein (2004, pp. 36-37), “(...) cultural change, in the sense of changing basic assumptions is, therefore, difficult, time-consuming, and highly anxiety-provoking – a point that is especially relevant for the leader who sets out to change the culture of the organization”. Esta complexidade e dinâmica inerente à mudança cultural exige ao líder estar dotado de alguns atributos que Schein descreve do seguinte modo: “It is essential that leaders recognize that such cultural alignment requires not only cultural humility on the leader’s part, but skills in bringing different subcultures together into the kind of dialogue” (Schein, 2004, p. 289).

No que se refere à mudança cultural da organização que lhe permite adaptar-se aos novos desafios sociais e económicos num ambiente de turbulência e imprevisibilidade, Schein reconhece uma dinâmica própria que descreve do seguinte modo: “Culture change inevitably involves unlearning as well learning and is therefore, by definition, transformative” (Schein, 2004, p. 335). Nesta perspetiva, podemos reconhecer a lógica de “subjetivação” que Torres (2005) apontava à cultura organizacional da escola como sendo um mecanismo de rutura com o *status quo* instalado fazendo emergir um *ethos* diferente mas mais significativa para os atores escolares. Seja como for, esta dinâmica é algo de natural e que exige à liderança capacidades para lidar com ela.

The change process starts with disconfirmation, which produces survival anxiety or guilty – the feeling that one must change – but the learning anxiety associated with having to change one’s competencies, one’s role or power position, one’s identity elements, and possibly one’s group membership causes denial and resistance to change. The only way to overcome such resistance is to reduce the learning anxiety by making the learner feel psychologically safe. (...) If new learning occurs, it usually reflects cognitive redefinition, which consists of learning new concepts and new meanings for old concepts and adopting new standards of evaluation (Schein, 2004, p. 336).

Nesta descrição do processo de mudança cultural podemos vislumbrar um campo onde o líder transformador pode operar de forma a mobilizar os seus seguidores em torno dos desafios que se colocam à organização escolar.

Também para Schein (2004), o líder do futuro deve ser visto como um eterno aprendiz dotado de competências e atributos – recordar também o que Fullan (2003) referia sobre os atributos do líder em contexto de mudança – que lhe permitam tomar consciência dos sinais, e seus significados, que emergem da organização ou que provêm do exterior, bem como, que lhe possibilitem mobilizar e motivar os seus seguidores. Essas características são descritas do seguinte modo:

(1) new levels of perception and insight into the realities of the world and into him – or herself; (2) extraordinary levels of motivation to go through the inevitable pain of learning and change (...); (3) the emotional strength to manage one's own on other's anxiety as learning and change become more and more way of life; (4) new skills in analyzing and changing cultural assumptions; and (5) the willingness and ability to involve others and elicit their participation (Schein, 2004, p. 418).

Estes atributos e competências do líder do futuro levam-nos a olhar para uma dimensão complementar da cultura da organização escolar. Trata-se de uma dimensão onde ganham visibilidade os efeitos da ação dos líderes e da convivência de grupos e subculturas. Referimo-nos ao clima organizacional e ao qual dedicaremos a próxima secção.

Página propositadamente deixada em branco

I.3 Clima de escola e participação dos professores

Associamos frequentemente o clima de escola ao ambiente ou à atmosfera em que se realiza a atividade na organização escolar. Também é reconhecido que o clima não é percebido de igual modo por todas as pessoas da organização.

Pereira, Oliveira, e Teixeira (2013) parafrasearam Bispo (2006) afirmando que “O clima organizacional é um instrumento eficaz que estabelece o elo entre o nível individual e o nível organizacional, levando-se em conta o que os indivíduos numa coletividade pensam a respeito do lugar em que trabalham” (p.3).

Alda Ceia (2011, p. 48) refere a propósito do clima de escola:

O clima de escola surge, então, como um conceito abrangente, determinado pelas características, comportamentos, aptidões, valores e expectativas daqueles que a constituem, assim como, pela forma como essas mesmas pessoas apreendem e influenciam a realidade da escola. Poderemos considerar que será a combinação de elementos organizacionais, psicológicos, psicossociais e culturais da escola e dos seus actores.

Uma pesquisa breve sobre clima organizacional em diversas fontes bibliográficas facilmente nos leva a concluir que é um conceito amplamente estudado ao nível das organizações em geral e das instituições escolares em particular.

Porém, apesar de profusamente estudado, as conclusões ainda não se esgotaram. Tal facto, denota a importância da clarificação do conceito de clima e a necessidade de conhecer a realidade das organizações preocupadas com o diagnóstico e com a mudança organizacional.

A escola, enquanto organização social complexa e sujeita a inúmeras pressões internas e externas, não se mantém alheada desta necessidade de evoluir para melhorar a eficácia dos serviços que presta aos seus alunos, trabalhadores e à comunidade em que se encontra inserida.

No âmbito da educação, vários estudos preocupam-se em conhecer as perceções dos indivíduos da organização escolar no intuito de melhor compreenderem a realidade da mesma.

I.3.1 Importância do clima de escola

Na investigação sobre o conceito de clima da organização escolar, tem sido perceptível que o conceito se revela potencialmente relevante para compreender, ao nível dos processos e da eficácia, as diferenças entre escolas e que, o mesmo conceito de clima enferma de alguma fragilidade e dificuldade de operacionalização por ser multideterminado por um conjunto vasto de atributos da organização escolar e de atributos individuais que caracterizam os atores educativos e as suas relações grupais.

As potencialidades reveladas pelo clima de escola são comprovadas pelas referências feitas por António Nóvoa (1992) ou por Luc Brunet (1988; 1992).

Para este último autor, a escola é uma organização cujo funcionamento não pode ser compreendido exclusivamente a partir das suas características físicas ou a partir das características das pessoas que nela participam.

Ce sont les membres à l'intérieur d'un système qui font de l'organisation ce qu'elle est. Il devient donc important de comprendre comment ceux-ci perçoivent leur atmosphère de travail et les valeurs ou la culture de leur organisation (Brunet, 1988, p. 81).

De igual modo, entende que cada escola tem um clima e cultura que lhe é característico: "(...) chacune d'entre elles possède un environnement interne qui lui est propre, qui crée une ambiance de travail et qui l'oriente dans le choix d'une approche pour atteindre ses objectifs et résoudre ses problèmes" (Brunet, 1988, p. 81).

Desta ideia resulta que o ambiente ou a atmosfera sentida numa organização escolar influencia as escolhas dos atores educativos e as suas atitudes face aos processos de mudança. Esta tese é validada por Luc Brunet argumentando com as conclusões de dois

investigadores americanos: “(...) Firestone et Herriot (1982) postulent que l’analyse de la culture d’une école ainsi que de son climat est nécessaire à la compréhension de son contenu et du comportement des individus et des groupes” (Brunet, 1988, p. 82).

José Neves (2001) também reconhece a existência de muitos estudos dedicados ao clima das organizações, inclusive de organizações escolares – Pallas (1988); Kottkamp et al. (1987) e Dutka e Mirggaf (1987), entre outros. Nestes estudos há um propósito comum de caracterizar o presente da organização para possibilitar aos seus líderes uma intervenção sustentada para a tornar mais eficaz. Nesses estudos, é recorrente concluir-se que “(...) o clima influencia quer a motivação e comportamento dos indivíduos, quer a produtividade organizacional” (Neves, 2001, p. 432).

Em Portugal, Ana Matos enfatiza a importância do clima referindo: “Os estudos mais recentes, porém, vieram mostrar que a definição de estratégias e a sua implementação só produzirão bons resultados, caso estejam devidamente articulados com a cultura existente e com um clima favorável” (Matos, 1997, p. 3).

I.3.2 Tentativa de definição de clima

Carvalho (1992) para evidenciar a importância de se conhecer a escola através do estudo do respetivo clima, apela a uma analogia clássica “clima-personalidade” – “o clima de escola está para a organização como a personalidade está para o indivíduo” (Carvalho, 1992, p. 26). Esta metáfora revela-se simpática para a nossa compreensão do conceito, no entanto, a sua simplicidade denota alguma fragilidade face à complexidade social da organização escolar. Como já referimos, a conceptualização do clima de escola não é simples dada a diversidade de modelos teóricos que, de um modo operacional, lhe associam algum atributo da organização ou dos respetivos atores, como determinante do clima.

O conceito de clima organizacional surgiu no âmbito da psicologia do trabalho e foi introduzido por Gellerman em 1964 (Forehand & Gilmer, 1964, cit. por Brunet, 1992). Desde então, o conceito não tem encontrado uma definição unívoca. Pelo contrário, vão surgindo de modo impreciso em função dos instrumentos utilizados para o medir e não tanto através de uma construção epistemológica.

No intuito de sistematizar o conceito de clima organizacional, Neves (2001) faz referência ao trabalho de James e Jones (1974) e de Moran e Volkein (1992) através dos quais foram estabelecidos quatro abordagens distintas de clima, ainda que as mesmas não sejam mutuamente exclusivas:

- i) *Perspetiva organizacional*. Por esta lógica, o clima é uma característica da organização e que a torna distinta das restantes. É ainda visto como algo exterior a cada indivíduo mas que o influencia nos seus comportamentos e ação. É o reflexo de perceções individuais idênticas e partilhadas ao longo da vida da organização (Neves, 2001). No entanto, a análise efetuada à literatura sobre estudos onde esta perspetiva do clima está patente, revela alguns constrangimentos: “(...) a definição de clima organizacional resultante desta perspetiva assenta em bases algo vulneráveis” (Neves, 2001, p. 436). Com efeito, as variáveis organizacionais a considerar na definição do clima são inúmeras e algumas correlações revelam-se frágeis. Por outro lado, esta abordagem é omissa ao nível da interpretação que cada indivíduo faz do seu ambiente de trabalho e que se reflete no seu desempenho. Assim sendo, é necessário considerar outros aspetos que influenciam a definição de clima.
- ii) *Perspetiva psicológica*. Esta abordagem, ao invés da anterior, coloca a ênfase no indivíduo. O clima emerge em função da representação psicológica que cada indivíduo faz dos atributos da organização. O clima reveste-se de uma natureza percetiva e individual uma vez que o mesmo é modelado por atributos subjetivos que vão interpretar a realidade organizacional. “Por isso, o clima equivale mais à percepção derivada de atributos individuais do que à percepção derivada das características organizacionais” (Neves, 2001, p. 436). Por esta via, o clima torna-se instável e não uniforme na organização, uma vez que é mais função de uma avaliação individual do que o resultado de várias características da organização. Esta centralidade no indivíduo é entendida como a principal limitação desta perspetiva.
- iii) *Perspetiva psicossocial*. Por este ponto de vista, o clima é o resultado de uma representação elaborada pelos indivíduos enquanto interagem entre si na organização. “O clima consiste, portanto, numa representação criada pela interação dos indivíduos na organização.” (Neves, 2001, p. 439). Contudo, esta abordagem tem implícita uma avaliação cognitiva do ambiente de trabalho, onde os indivíduos desenvolvem as suas ações e as suas relações sociais, traduzindo-se aquela numa apreciação em termos de

vantagem ou desvantagem dos factos da organização para o bem-estar organizacional do indivíduo. Esta perspetiva secundariza os atributos da própria organização e também não clarifica como se constroem as percepções da organização a partir das relações interpessoais (Neves, 2001).

- iv) *Perspetiva cultural*. “(...) segundo esta perspectiva, o clima é criado por um grupo de indivíduos que interagem e que partilham a cultura organizacional, entendida como uma estrutura comum de referência” (Neves, 2001, p. 443). Este enunciado evidencia uma complementaridade que podemos identificar no clima, entre os atributos individuais e subjetivos e os atributos organizacionais (objetivos). Com efeito, está implícito nesta lógica que os indivíduos da organização estão sujeitos, enquanto interagem, a uma matriz comum de referência, característica da organização, e que de alguma forma molda as percepções individuais conferindo-lhes uniformidade e validando-as.

As características organizacionais, a interacção individual na sua vertente mais psicológica e a cultura organizacional que enfatiza a componente sociológica da interacção, constituem os elementos fundamentais deste esquema representativo [do clima organizacional], cuja principal característica assenta nas influências mútuas e recíprocas (Neves, 2001, p. 443).

Carvalho (1992) também procura aglutinar as múltiplas concepções de clima organizacional, independentemente dos estudos a ele dedicados. No seu entender, é possível sistematizá-lo segundo duas perspetivas indissociáveis:

- a) enquanto realidade objetiva, no sentido em que constitui um campo de forças que se exerce globalmente sobre todos os elementos da organização escolar, confirmado pela existência de maiores diferenças inter-organizacionais do que intra-organizacionais nas medidas das percepções de membros de organizações diversas;

- b) dependente da estrutura subjectiva, na medida em que é percebido por cada indivíduo, através das interacções no decurso das práticas organizacionais (Carvalho, 1992, p. 36).

Do mesmo modo, Luc Brunet (1988) atesta igualmente esta dupla asserção conceptual do clima de escola. Com efeito, defende que o clima organizacional é o resultado de inúmeros fatores internos e externos - normas, conflitos, comunicação, autoridade – e que se refletem no ambiente da escola:

(...) le climat d'une école peut être défini comme une série d'attributs qui sont perçus relativement à cette institution, et qui peuvent être induits de la façon dont l'école agit (consciemment ou inconsciemment) envers ses membres et envers la société. L'élément primordial ici est donc la perception entretenue par un individu dans son environnement de travail. C'est la façon dont on perçoit les choses qui prend une valeur à nos yeux et d'une façon globale, beaucoup plus que la réalité objective (Brunet, 1988, p. 88).

Esta é uma abordagem segundo a qual o clima é uma medida percetiva dos atributos organizacionais. O clima resulta de uma série de atributos percebidos de forma semelhante pelos atores da organização e que, consciente ou inconscientemente, condicionam a sua forma de agir em relação aos outros e em relação à sociedade. A percepção surge valorizada em detrimento da realidade objetiva (Brunet, 1992).

A natureza indissociável destas duas dimensões (uma objetiva outra subjetiva) fica evidente quando Carvalho (1992) recorre à referência feita por Alvarez Nuñez e Zabalza Beraza (1989) a Poole (1985) para sublinhar a natureza cultural do clima:

No deberían ser considerados los climas como estilos cognitivos o mapas lógicos. Más bien, son esquemas colectivos de significado, estableciendo a través de las interacciones desarrolladas en las prácticas organizacionales. El clima no es algo que

existe en la cabeza de cualquier miembro; es un producto cultural. Lo correcto es no considerarlo ni como objetivo ni como subjetivo sino como intersubjetivo (Alvarez Nuñez & Zabalza Beraza, 1989, cit. por Carvalho, 1992, p. 37).

I.3.3 Clima e cultura de escola

Uma metáfora muito usual, para compreender a relação entre o clima e a cultura da organização, refere que: “(...) entre clima e cultura existe mesmo alguma zona de sobreposição, constituindo o clima e a cultura um “iceberg”, do qual a parte mais visível é o clima (Neves, 2001, p. 443).

Para se compreender esta dialética conceptual entre clima e cultura, José Neves (2001) refere a analogia realizada por Hofstede (1991), segundo a qual, o clima e a cultura são vistos como camadas sucessivas de uma cebola onde as camadas mais periféricas correspondem ao clima e as mais profundas correspondem à cultura. “O clima funciona como a camada mais periférica da cultura, ou seja, traduz o que acontece” (Neves, 2001, pp. 447-448). O clima assume, assim, um carácter mais descritivo da organização e, por isso, mais suscetível de sofrer variações decorrentes de alterações na organização, enquanto a cultura permite explicar o porquê de determinado acontecimento. A cultura é mais orgânica e, por isso, resiste mais à mudança e perdura no tempo.

A cultura é um conceito mais amplo que o de clima e visa compreender a forma como normas e valores influenciam a formulação das políticas e práticas organizacionais, enquanto o clima se preocupa com a influência que tais políticas e práticas exercem sobre o desempenho individual e organizacional. Por isso, as medidas de clima visam as perceções partilhadas das características organizacionais (contexto, estrutura e processos), enquanto a cultura focaliza mais os valores e crenças que envolvem as características organizacionais e que contribuem para as comunicar e manter (Neves, 2001, p. 448).

Já vimos na secção anterior que também para Brunet (1988) cultura e clima são duas dimensões marcantes na vida de uma organização. Para o autor, à cultura escolar correspondem elementos ambientais que se revelam importantes para modelar nos atores educativos comportamentos que lhes permitam interagir entre si e com o seu trabalho.

Ainsi, la culture d'une école serait donc la perception des membres concernant les valeurs, les interdits ou les modèles prônés par l'institution alors que le climat organisationnel serait la perception qu'ont les membres sur la façon dont ils sont traités par cette école. En effet, la notion de culture réfère à une ordre de représentations et des significations, alors que celle de climat renvoi aux perceptions et aux évaluations que les personnes se font de leurs fonctions et de leur environnement physique et social de travail (Coté et al., 1986, cit. por Brunet, 1988, p. 88).

Para Brunet (1988; 1992) o clima de escola está relacionado com características mais ou menos permanentes do ambiente escolar e que emergem da sua cultura própria:

- a) o clima pode ser interpretado como sendo a personalidade da escola;
- b) o clima é determinado por comportamentos e políticas dos seus membros, em particular da direção da escola;
- c) o clima é a tradução das perceções dos indivíduos da organização relativamente ao ambiente de escola;
- d) o clima estabelece um referencial que ajuda a compreender as atitudes dos atores educativos;
- e) o clima determina e orienta os comportamentos dos indivíduos.

Além dos atributos anteriores apontados por Brunet (1988) ao clima de escola, há ainda a considerar o efeito de retroalimentação, ou seja, os seus efeitos provocam alterações no ambiente que lhe deu inicialmente origem. Desta forma, o clima de escola tem uma natureza cíclica.

I.3.4 Tipos de clima

Para se compreender os tipos de clima que podemos observar numa organização social complexa como a escola, torna-se necessário identificar as variáveis que influenciam a sua génese. Brunet (1988; 1992) refere que há três variáveis principais na sua origem. A *estrutura organizacional*, relacionada com aspetos físicos da organização (por exemplo a sua dimensão e a sua composição); *os processos organizacionais*, diretamente relacionados com exercício da liderança, ou seja, com a forma de gerir os recursos humanos e os recursos materiais, a forma e os canais de comunicação e o modo como o ruído que surge no funcionamento da organização é tratado. Através deste aspeto, compreende-se a decisão de contemplar a dimensão da liderança no nosso estudo de caso. A liderança, enquanto promotora da mudança, é também determinante do clima de escola e este modela as reações e as atitudes dos atores educativos. *As relações interpessoais e intergrupais*, vistas como variáveis comportamentais, incorporam o modo como os indivíduos e os grupos de indivíduos geram o clima da organização. O quadro 3 faz uma síntese desta dinâmica característica do clima organizacional.

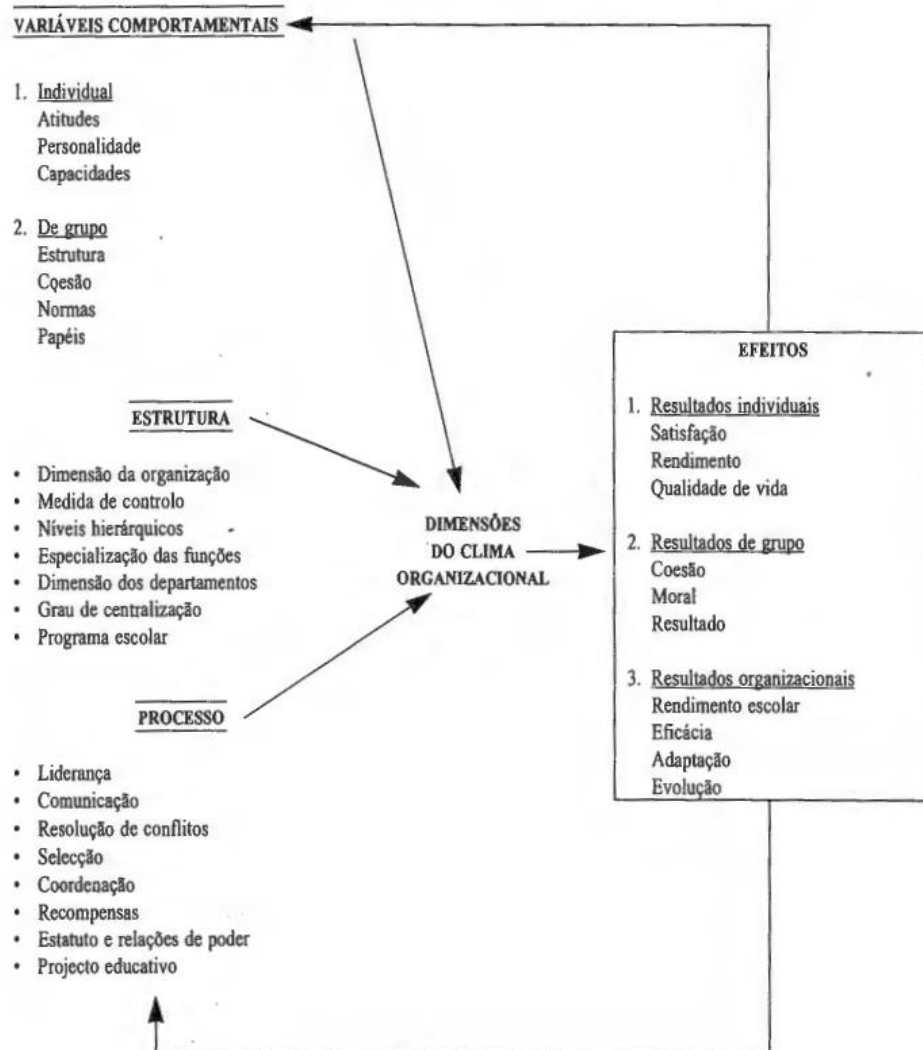
No entender de Brunet (1992) as variáveis organizacionais que determinam o clima de escola podem combinar-se entre si de diversos modos, configurando, desse modo, as dimensões do clima da organização.

Acerca das dimensões do clima, a literatura também não é consensual quanto ao seu número. Entre duas e onze dimensões encontra-se uma multiplicidade de cenários. De qualquer modo, Campbell et al. (1970) referidos por Brunet (1992) identificam um padrão comum de quatro dimensões na maioria dos instrumentos utilizados para tipificar o clima da organização, a saber:

- 1) Autonomia individual – esta dimensão inclui a responsabilidade individual, a independência dos indivíduos e a rigidez das normas organizacionais. O aspecto central desta dimensão é a possibilidade de cada um ser patrão de si mesmo, causando algum poder de decisão;
- 2) O grau de estrutura imposto pelo cargo – o nível a que os objectivos e os métodos de trabalho são estabelecidos e comunicados pela direcção;

- 3) O tipo de recompensas – esta dimensão inclui aspectos monetários e as possibilidades de promoção dos membros da instituição;
- 4) A consideração, o calor e o apoio – estes termos referem-se ao estímulo e ao apoio que a direcção presta aos seus empregados (Brunet, 1992, p. 129).

Quadro 3: variáveis que intervêm na composição do clima organizacional.



(adaptado de Brunet, 1992, p. 127)

O modo como estas dimensões emergem na organização, levam-nos a tipificar o clima através de um conjunto de características que podem estar, mais ou menos, presentes em cada uma das suas tipologias. Nessas características, Luc Brunet (1992) considera: (a) que

os atributos da organização são as unidades de análise, ou seja, as práticas e os comportamentos da liderança são determinantes do clima; (b) as percepções são relevantes e consequentes no comportamento dos atores da instituição; (c) o clima é um conceito multifacetado e, por isso, o seu estudo deve considerar mais do que uma dimensão; (d) na organização podem emergir e coexistir microclimas, porém, existe sempre uma partilha generalizada da percepção do clima entre os membros da organização; (e) as alterações ao clima são lentas porque é um elemento da organização, mais ou menos estável, organizado a partir de variáveis que pouco variam no seio da mesma. A sua modificação exige mudanças profundas ao nível da cultura da organização.

Relativamente às categorias do clima, Brunet (1992) refere que podem ser encontradas diversas designações. Contudo, as mesmas encontram-se vulgarmente organizadas num contínuo delimitado por dois polos opostos de uma escala sendo estes denominados de clima “aberto” e de clima “fechado”.

Um clima fechado traduz-se num ambiente profissional e de trabalho que os atores escolares consideram de “(...) autocrático, rígido e constrangedor, onde os indivíduos não são considerados nem consultados” (Brunet, 1992, p. 130).

Por sua vez um clima aberto evidencia “(...) um meio de trabalho participativo, no qual o indivíduo tem um reconhecimento próprio, no quadro de uma estratégia de desenvolvimento do seu potencial” (Brunet, 1992, p. 130).

Para o mesmo autor, esta escala contínua ainda pode evidenciar algumas gradações que permitem uma melhor descrição da atmosfera de trabalho:

- Clima fechado autoritário-explorador;
- Clima fechado autoritário-benevolente;
- Clima aberto consultivo;
- Clima aberto participativo (Brunet, 1992, pp. 90-91).

Estas tipologias de clima são transversais a muitas escalas usadas para avaliar o clima de uma organização. As referências feitas por Brunet estão, de algum modo, ancoradas no trabalho de Likert (1961; 1974, cit. por Brunet, 1992). Também Boucher (1984) e Carvalho (1992) lhe fazem referência. Naquele, a partir de oito dimensões do clima, Likert identifica dois grandes tipos e cada um deles é subdividido em dois subtipos formando um conjunto de quatro sistemas tendo nos extremos o sistema 1 (fechado), muito autoritário e o sistema 4 (aberto), muito participativo.

A partir do modelo anterior Brunet (1992) reconhece virtudes ao sistema 4 (participação de grupo) porque no seu entender potencia as relações entre os indivíduos e entre estes e a liderança, tornando-a mais eficaz. Pelo contrário, o sistema 1 (autoritarismo explorador) penaliza as relações entre os atores escolares em virtude de fomentar o individualismo como mecanismo de defesa individual.

Também Carvalho (1992) partilha no seu trabalho referências que nos focam a atenção neste modelo de tipologias do clima. Com efeito, exemplifica com um instrumento denominado “Organizational Climate Description Questionnaire” (OCDQ) de Halpin e Croft (1963, cit. por Carvalho, 1992, p. 38) no qual o conjunto de itens se agrupa em quatro dimensões do clima organizacional relativas a componentes dos professores (desempenho, impedimentos, moral e sociabilidade) e em quatro dimensões da liderança (distanciamento, ênfase na produtividade, propulsão e consideração). Através das respostas aquele instrumento era possível enquadrar o clima da organização escolar num contínuo delimitado por um clima “Mais aberto” e um clima “Mais fechado”.

Através dos exemplos anteriores percebemos que existe um grande número de possibilidades na definição das dimensões ou variáveis a considerar na construção de um instrumento que permita identificar as perceções dos indivíduos acerca do ambiente escolar. Porém, Bonnet et al. (1988), referidos por Carvalho (1992), identificam algumas dimensões com incidência mais frequente em inúmeras investigações:

- a estrutura da organização, as suas regras e constrangimentos;
- a autonomia dos indivíduos na tomada de decisão;
- o apoio sentido pelos indivíduos no seu trabalho;

- as relações, as interações pessoais vividas na organização;
- as motivações, particularmente a capacidade da organização em motivar os indivíduos;
- a implicação ou a participação dos indivíduos na determinação dos objectivos organizacionais (Carvalho, 1992, p. 41).

É nesta matriz teórica que ancoramos a nossa pesquisa no intuito de identificar um instrumento (questionário) testado e validado para o sistema de ensino público português, que pudesse ser aplicado na avaliação do clima da organização escolar em estudo.

I.3.5 Efeitos do clima – mudança organizacional

Louis-Philippe Boucher (1984) entende que a participação dos indivíduos da organização nos processos de tomada de decisão é determinante para a criação de um clima positivo com todos os efeitos que isso acarreta. Para o testemunhar faz referência a Brunet (1982): “(...) dans les organisations où les employés peuvent participer aux décisions touchant leur travail, ceux-ci perçoivent le climat organisationnel comme un climat orienté vers la confiance et l’accomplissement” (Boucher, 1984, p. 413).

A anterior declaração denota que o clima da organização pode ter reflexos diversos sobre a disponibilidade e os comportamentos dos atores escolares. Brunet (1992) reconhece que os efeitos do clima se podem traduzir em fatores de estímulo ou de inibição da atividade dos professores na escola.

De acordo com Lewin (1951) o ambiente pode ser concebido como um campo de forças de «motivação» e de «repulsa» (Brunet, 1992, p. 132).

Segundo Hughes e Ubben (1978), o clima de uma escola influencia as atitudes dos professores e dos estudantes (Brunet, 1992, p. 133).

Boucher (1984) também confirma a multiplicidade de consequências do clima sobre os atores institucionais e sobre a própria organização:

Il influence le fonctionnement et le rendement (Shortell, 1977; Owens, 1981). Il a des effets non seulement sur l'efficacité des enseignants, mais également sur celle des élèves (Moos, 1979; Rutter et autres, 1979; Owens, 1981). Plusieurs auteurs, selon Brunet (1982, p. 29), «considèrent le climat organisationnel comme une cause directe du comportement» (Boucher, 1984, p. 413).

Estas conclusões, partilhadas por Brunet, são bastante significativas para o presente estudo uma vez que o mesmo incide nas atitudes dos professores face a processos de mudança organizacional realizados nas escolas em estudo. A sua importância é ainda sublinhada pela seguinte declaração:

Os efeitos do clima são múltiplos e importantes e, neste sentido, a avaliação do clima deve constituir um momento prévio da mudança. O êxito de novas políticas ou de novas estratégias de desenvolvimento organizacional está estreitamente dependente da natureza do clima de escola (Brunet, 1992, p. 138).

É igualmente relevante estabelecer e manter assegurada a interdependência entre as dimensões da organização escolar que norteiam o desenvolvimento da nossa investigação. Para o efeito, Sergiovanni (1991), referenciado por Matos (1997), ajuda-nos nesse propósito ao enfatizar um binómio importante para a eficácia e o desenvolvimento da escola num contexto de mudança: “Favorable school climates can result in more or less effective schooling depending on the quality of educational leadership that exists to channel climate energy in the right directions” (p. 4).

I.4 Mudança organizacional

Os efeitos da contínua mudança que observamos na sociedade fazem-se sentir em todas as áreas da sociedade. A escola e os respetivos atores, enquanto organização social complexa, procuram acompanhar as mudanças operadas nos sistemas sociais com que interagem.

O alargamento da escolaridade obrigatória veio massificar as escolas provocando muita turbulência no seu funcionamento. Em simultâneo, são desafiadas a desenvolver respostas ajustadas às necessidades individuais dos seus alunos e a promover processos educativos de qualidade apontados para o futuro.

Como refere Ceia (2011, p. 8):

A escola actual, é um espaço dinâmico, onde convivem, crescem, evoluem e vivem uma diversidade de expectativas e anseios. O clima de escola actual é o resultado da convivência no mesmo espaço físico, dessa diversidade social e cultural, com interesses, opiniões e desejos muito díspares, originando situações de diferença e/ou divergência.

Nesta perspetiva, a mudança é uma necessidade para cada indivíduo, para cada grupo e para cada organização. Robbins e DeCenzo (2001, cit. por Shen, 2008) “(...) pointed out that factors that drive change are both external and internal forces that constrain managers” (p. 73).

Preedy et al. (1997) parafraseados por Shen (2008) “(...) mentioned three perspectives on education force the need to change: the technological, the political and the cultural” (p. 73).

Mudança “significa sempre alteração estrutural, quer na organização social, quer na organização mental dos sujeitos ou dos grupos”, como define Luís Rosa (1992) parafraseado por Nascimento (2009, p. 47).

Outros autores apontam ao ambiente as causas de mudança observadas nas organizações. Para Paul Kirkbridge (1998, cit. por Nascimento, 2009), “(...) a mudança numa organização deve ser considerada como resultado de pressões ambientais externas” (p. 48).

O mesmo autor ainda reconhece (Nascimento, 2009) que “(...) a mudança também é uma função de factores organizacionais internos, tais como políticas organizacionais, mudanças na gestão e liderança, ou exigências dos sujeitos” (p. 50).

Na mesma linha, Rego e Cunha (2007, p. 4) elencam as principais causas da mudança no mundo moderno:

- as sucessivas e cada vez mais revolucionárias inovações tecnológicas;
- a competição entre organizações similares;
- a informação célere a uma escala global, sem fronteiras;
- tendências internacionais;
- uma clientela mais exigente e sensível à qualidade dos serviços prestados;
- evolução demográfica;
- a desregulamentação e liberalização crescente a nível nacional e internacional;
- os parceiros [stakeholders] são mais exigentes e há uma valorização da eficácia organizacional.

Assim sendo, é uma evidência inquestionável que as organizações são cada vez mais confrontadas com alterações no contexto em que operam e, concomitantemente, os seus atores estão igualmente sujeitos aos desafios colocados à organização.

I.4.1 Mudança e desenvolvimento organizacional

O conceito de mudança nem sempre é claro e por vezes é utilizado em sentido lato. Por isso, julgamos importante clarificar o mesmo considerando que frequentemente se confunde com desenvolvimento ou com inovação da organização.

Para Burton Clark (1983, cit. por Bento, 2008a): “A mudança é o assunto mais obstinado nas ciências sociais. Este termo é usado em múltiplos contextos, referindo-se a alterações que variam da simples reprodução até à transformação radical” (p. 42).

O mesmo autor é categórico: “Complexidade significa mudança, mas significa, sobretudo, uma mudança não linear e imprevisível, que ocorre rapidamente” (Bento, 2008a, p. 42).

Michael Banutu-Gomez e Shandra Banutu-Gomez (2016) ajudam-nos a clarificar o conceito de mudança estabelecendo esta como um imperativo da organização para que a mesma seja sustentável enquanto o desenvolvimento organizacional é um conjunto de respostas e ajustamentos que são empreendidos como resposta ao desígnio da mudança.

Companies who are often to change will also be more effective in reaching the goals they have set (Banutu-Gomez & Banutu-Gomez, 2016, p. 56).

Relativamente ao conceito de desenvolvimento, comumente confundido com mudança, os mesmos autores adiantam:

Change is related to the response of outsider environments, while development pertains to the values, strategies, and techniques that organizations use to manage change (Banutu-Gomez & Banutu-Gomez, 2016, p. 57).

Para reforçar a sua linha de argumentação, referem Porras (1999), segundo o qual, “Development also promotes change that helps the organization fit the surrounding environment better” (Banutu-Gomez & Banutu-Gomez, 2016, p. 57).

Na mesma senda, Ron Glatter (1992) refere que no contexto organizacional ideias como transformação, melhoria, aperfeiçoamento, inovação estão associadas ao conceito de mudança. Defendem que a ambiguidade concetual motiva a confusão entre os conceitos. Para o autor, “Tanto o termo inovação como aperfeiçoamento implicam uma planificação deliberada que não está presente no termo mudança, a menos que a adjetivemos de «planificada»” (Glatter, 1992, p. 144). Esta é vista como um processo e não como um episódio ou acontecimento cujo impacto só se percebe ao fim de alguns anos: “(...) são precisos vários anos para que uma mudança significativa possa ser integrada” (Glatter, 1992, pp. 145-146).

Para compreender que as marcas da mudança só são perceptíveis na organização escolar depois de decorrido um longo período de tempo, temos de reconhecer que:

O processo [de mudança] é normalmente dividido em três grandes fases arbitrárias.

Iniciação: introduzir novas ideias e práticas e procurar o aval institucional.

Implementação: operacionalizá-las.

Institucionalização (ou estabilização): constituí-las em normas e rotinas, de modo a que se tornem parte integrante do trabalho escolar (Glatter, 1992, p. 146).

Esta segmentação do processo de mudança é puramente artificial porque as suas fronteiras estão normalmente esbatidas. No entanto, ajuda-nos a conceitualizar e a compreender a dinâmica dos processos de mudança organizacional.

Uma vez realizada esta clarificação conceptual, percebemos que a mudança e o desenvolvimento ou a mudança e a inovação são realidades que estão sempre presentes numa organização que procura responder aos desafios externos. Distinguem-se pelos seus efeitos e pela temporalidade em que os mesmos se manifestam.

I.4.2 Efeitos da mudança organizacional

A convivência da organização e dos respetivos atores com os processos de mudança nem sempre é linear e pacífica conforme se pode depreender a partir do faseamento anteriormente apresentado. Na mudança confluem diversos fatores de natureza individual e organizacional que podem determinar o seu curso em função do modo como a mesma foi pensada e comunicada.

A mudança não é necessariamente *para melhor*, dependendo da apreciação de cada um: «a mudança pode ser um desafio e um estímulo ou uma confusão e frustração» (Parkin, 1984, cit. por Glatter, 1992, p. 145).

A referência anterior traz à discussão uma das perspetivas mais importantes relativamente aos efeitos da mudança no seio de uma organização – referimo-nos ao modo como a mesma é percebida por cada indivíduo.

Michael Fullan (2015, p. 19) põe a tónica nesta perspetiva individual da mudança quando refere: “The crux of change is how individuals come to grips with the reality”. Para clarificar esta ideia, parafraseia Marris (1975) reconhecendo que “(...) all real change involves, loss, anxiety and struggle” (Fullan, 2015, p. 19). Esta vertente individual da mudança observada na organização é partilhada por diversos investigadores (Banutu-Gomez & Banutu-Gomez, 2016; Neiva & Paz, 2012; Rego & Cunha, 2007).

Para Fullan (2015), a verdadeira mudança, independentemente de ser desejada ou não, constitui uma experiência individual e coletiva marcada pela ambivalência e a incerteza; se a mudança tiver sucesso pode ser bastante significativa para os participantes e representar um crescimento profissional. No contexto educacional, esta dualidade é vista como extremamente importante. Para o mesmo autor, muitas mudanças operadas no contexto escolar não resultam porque “These strategies do not take into account the cultures within new values and practices may be required” (Fullan, 2015, pp. 22-23). Com efeito, nas escolas são mais frequentes os processos de reestruturação do que de mudança, traduzida numa reculturação, ou seja, modificação dos processos pelos quais os professores são levados a mudar as suas crenças e os seus hábitos.

Também Rego e Cunha (2007) consideram que os indivíduos da organização tendem a analisar os acontecimentos com que se deparam em função de determinado paradigma, ou seja, em linha com uma maneira de pensar que os leva a valorizar e a rejeitar certos aspetos da realidade da organização, que condicionam a sua ação levando-os a filtrar os problemas que vão enfrentar e modelando a sua resolução. Assim, os paradigmas organizacionais, com raízes na sua cultura, revelam-se como um dos motivos que mais podem interferir nas decisões dos líderes da organização acerca da forma de enfrentar e implementar a mudança e, por conseguinte, também se reflete nos efeitos que a mudança produz ou não na organização. Aquilo que acabámos de referir vem ao encontro de duas dimensões importantes no estudo da mudança – a ação dos líderes da organização num contexto de mudança e a matriz cultural em que a mesma se opera.

Glatte (1992) partilha igualmente deste ponto de vista. Para ele, as perceções reveladas pelos professores envolvidos num processo de mudança são essencialmente escrutináveis na fase de iniciação e de implementação. O modo como os professores reagem às novidades da mudança pode ser condicionado pelo tipo de abordagem adotado pela liderança na condução

da mudança. O estilo de liderança dominante na organização, ou aquele que está subjacente ao início da mudança, permite identificar três formas recorrentes em muitas organizações:

- a *coerção*, cuja força e argumentação assenta na autoridade ou poder hierárquico e que, apesar de poder ser rápida e eficiente, leva, frequentemente ao alheamento ou oposição dos implicados;

- a *negociação e manipulação*, que se apoia na gestão de emoções e de interesses individuais ou grupais para modificar as atitudes dos visados;

- a *persuasão racional* e o *argumento lógico* no intuito de motivar e comprometer os atores educativos na mudança da organização escolar.

Segundo diversos estudiosos, os efeitos da mudança na organização estão condicionados ao modo como a mesma é conduzida pela liderança. Voltando a Fullan (2015), este faz referência ao trabalho de Gross, Giacquinta e Bernstein (1971) e Huberman e Miles (1984) para sustentar o argumento de que as mudanças assentes em objetivos ambíguos, impostos aos professores, se traduzem em confusão, frustração, ansiedade e alheamento. Uma mudança operada de modo superficial pelos líderes não é compaginável com um desenvolvimento realmente significativo da mudança em cada professor.

First, change will always fail until we find some way of developing infrastructures and processes that engage teachers in developing and applying new knowledge, skills and understandings. Second, I am talking not about new approaches to teaching and learning. This deep meaning will not be easy to come by given existing cultures and conditions (Fullan, 2015, p. 27).

Em linha com Fullan, Rego e Cunha (2007) defendem que no mundo atual, a mudança se deve reger por paradigmas diferentes dos tradicionais. A organização deve estar imbuída de apelos ao *empowerment*, à criatividade, à inovação e à confiança. Para o efeito, é importante que o ambiente organizacional – clima organizacional – seja facilitador e promotor da mudança. Esta não se realiza sem enfrentar obstáculos e não é sustentável quando é imposta pela liderança aos indivíduos da organização.

I.4.3 Mudança – liderança e cultura organizacional

Pelo que expusemos até agora, depreende-se que a sustentabilidade da mudança está condicionada pelas características da liderança organizacional e pela existência ou não de uma atmosfera de trabalho facilitadora do processo.

Fullan (2015) enfatiza a importância, no contexto da mudança organizacional, da existência de um compromisso moral partilhado entre os atores escolares e a procura incessante de significados para as alterações e inovações operadas. Dessa forma, o conhecimento coletivo vai-se refinando o que permite alavancar a mudança em curso. Para o justificar, faz referência a Nonaka e Takeuchi (1995) segundo os quais a criação de conhecimento é um fator crítico no sucesso das organizações. Estes investigadores verificaram que as culturas organizacionais colaborativas transformavam permanentemente o conhecimento tácito em conhecimento partilhado mediante a interação entre os atores organizacionais. A tônica é mais uma vez colocada nos indivíduos da organização – “(...) it is at the individual level that change does or does not occur” (Fullan, 2015, p. 37). Concomitantemente, resulta que essa mudança individual necessita de ser acompanhada de mudanças organizacionais que criem as condições de suporte e de estímulo para pôr em prática uma mudança sustentada. Nesta perspectiva, a liderança é uma dimensão importante da organização que deve ser considerada no estudo da mudança.

Vimos anteriormente que a mudança deve ser significativa para os indivíduos em ação e que apenas por essa via pode observar-se a verdadeira reculturação. O significado moral e intelectual, como Fullan (2015) o descreve, não é apenas importante para o desenvolvimento de cada ator, também fornece o combustível necessário para dar força e eficácia às ações transformadoras e à resolução dos obstáculos enfrentados.

Meaning fuels motivation, and know-how feeds on itself to produce ongoing problem solving. Their opposites – confusion, overload, and low sense of efficacy – deplete energy at the very time it is sorely needed (Fullan, 2015, p. 37).

Os sentimentos que os atores organizacionais desenvolvem relativamente à organização estão fortemente imbricados ao clima organizacional. Nesta perspetiva, Rego e Cunha (2007) defendem que a mudança, para ser bafejada pelo sucesso, deve estar ancorada num modelo de organização autenticizótica⁵, isto é, uma organização preocupada com o bem-estar dos seus membros a diversos níveis (físico, psicológico, familiar ou social). Para o efeito a liderança deve conferir aos colaboradores um tratamento com respeito e dignidade. Desaconselham uma liderança de tipo contingencial, ou seja, que adota estilos diferentes em função dos acontecimentos vividos na organização, porque isso promove desconfiança entre líderes e seguidores. Pelo contrário, entendem que uma liderança baseada em valores é mais eficaz.

Harris (2001) é referido, a título exemplificativo desta tese, por Rego e Cunha (2007). Partilham um pensamento confuciano sobre o modo de liderar num contexto de mudança:

Diz-me e eu esquecerei.

Mostra-me e eu me lembrarei.

Envolve-me e eu compreenderei

Harris acrescentou,

Envolve-me e eu empenhar-me-ei (Rego & Cunha, 2007, p. 11).

Este aforisma remete para a importância da participação e envolvimento dos atores organizacionais nos processos de decisão. Compete, então, à liderança construir ambientes organizacionais facilitadores da mudança e, por essa via, potenciadores da sua eficácia. A cultura organizacional tem ser conhecida e tida em consideração pelos líderes para alcançar o desiderato enunciado atrás. Para o efeito, é necessário incentivar novas formas de pensar e de agir removendo obstáculos mentais que dificultem a ação e o caminhar por novos trilhos.

⁵ O adjectivo *autenticizótico* é uma palavra de formação muito recente, vinda do inglês *authentizotic*, palavra criada por Kets de Vries a partir das palavras gregas *authentikós*, que quer dizer “primordial” ou “autêntico” e de *zotikós*, que quer dizer “vital”, “vivificante” ou “que diz respeito à vida”. Esta palavra não tem qualquer registo em obras de referência como dicionários ou vocabulários, mas vem sendo usada para qualificar empresas, organizações ou climas profissionais que pretendem um equilíbrio entre o bem-estar afectivo/psicológico e a produtividade dos trabalhadores. Helena Figueira, 29/10/2004 (“FLiP - Dúvida Linguística,” n.d.).

Os novos contextos criam-se através da introdução de novos papéis, atribuindo responsabilidades diferentes das habituais, inovando nos meios de recompensa, introduzindo novas tecnologias e fomentando novas interações entre as pessoas da organização. Por esta via, os líderes impulsionam novos comportamentos nos seus seguidores. A este propósito, Rego e Cunha (2007) suscitam o trabalho de Doise et al. (1980), segundo os quais os novos comportamentos induzem novas atitudes em consequência de um desenvolvimento cognitivo operado entre os membros da organização. Os novos comportamentos introduzem uma dinâmica iterativa na organização através da qual os comportamentos desejáveis são reforçados enquanto os indesejáveis são removidos.

Para reforçar a importância da liderança na condução da mudança, Rego e Cunha (2007) referem que “(...) os esforços da liderança necessários para implementar a mudança tenderão a ser mais bem sucedidos se os líderes compreenderem as razões pelas quais as pessoas resistem à mudança” (p. 79). Por esta razão, vivendo as escolas num contexto de mudança permanente, justifica-se a nossa preocupação em identificar e compreender as perceções dos professores acerca dos processos de mudança.

I.4.4 Reações à mudança

As reações à mudança podem ser bastante diversificadas. A miríade de respostas que podem ser desencadeadas nos sujeitos da organização são melhor compreendidas se tivermos presente algumas considerações realizadas por Shen (2008, p. 74) quando esta recorre ao trabalho de MacGilchrist e al. (1997), citados por Bell e Kitchie (2002), para partilhar algumas notas sobre a mudança em contexto escolar:

It takes time.

- A school's capacity for change will vary.
- Change is complex.
- Change needs to be well led and managed.
- Teachers need to be the main agents of change.
- Pupils need to be the main focus of change.

- Change agent refers to people who act as catalysts and assumes the responsibility for managing the change.

Ao lermos as declarações anteriores, aquela que põe o foco nos professores desperta-nos atenção. Esta reação tem fundamento quando Fullan (1991, cit. por Shen, 2008, p. 74) é perentório ao afirmar: “Educational change depends on what teachers do and think-it is as simple and as complex as that”. A mesma tese é apresentada numa publicação do Institut National de Recherche Pédagogique de Lyon (INRP, 2007), ao citar Antoine Prost (2006) no intuito de explicar porque certas mudanças são difíceis de implementar. Refere que as mesmas exigem um trabalho de equipa ou “une concertation entre les professeurs” (p. 9).

Fica claro que os professores desempenham um papel central no processo de mudança operado na organização escolar. A complexidade do processo de mudança é, em grande parte, determinada pela subjetividade individual como vimos nas secções anteriores. Por essa razão, torna-se importante que no seu planeamento se tenham em consideração fatores humanos intrínsecos à organização. Entre esses fatores ,é importante ter presente aqueles que emanam na dimensão psicológica dos sujeitos, pelo que é, com naturalidade, que emerge a necessidade de conhecer numa organização os aspetos que podem influenciar o tipo de respostas dos atores organizacionais ao processo de mudança.

No âmbito de uma revisão da literatura sobre desenvolvimento e mudança organizacional, Armenakis e Bedeian (1999) registaram o trabalho de Pasmore e Fagans (1992) no qual se conclui que os processos participativos se correlacionam positivamente com o sucesso dos esforços de mudança organizacional. Apesar desta evidência, são frequentes as situações em que a mudança implementada em algumas organizações fracassa. Conforme Bovey e Hede (2001) referem, os líderes ao promoverem uma mudança devem balancear tanto a dimensão organizacional como a dimensão individual. Frequentemente os líderes centram a sua atenção e o seu esforço nos aspetos técnicos do processo de mudança e negligenciam os fatores humanos.

Também Oreg (2003) reconheceu que no mundo atual os indivíduos que demonstram iniciativa e que aderem às iniciativas de mudança são valorizados. Por outro lado, verifica-se que algumas organizações que iniciam aqueles processos, os veem repetidamente bloqueados por sujeitos ou grupos que, no interior da organização, resistem e se manifestam

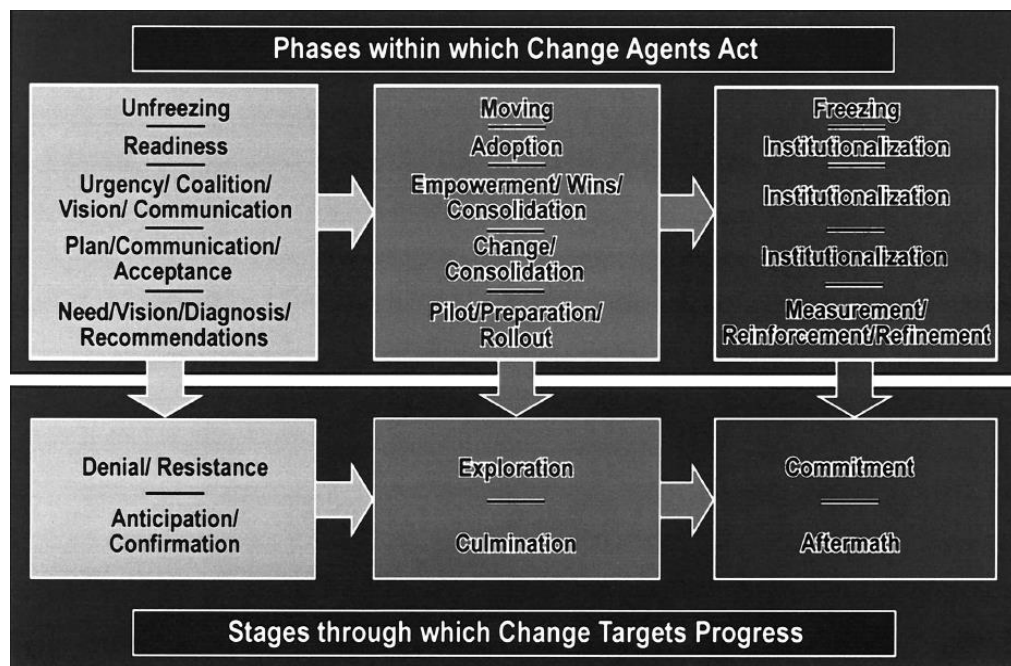
contra as tentativas de mudança organizacional. Com base nas experiências partilhadas por Coch e French (1948), Tichy (1983), Zaltman e Duncan (1977) e Zander (1950), Oreg (2003, p. 680) considera que “the benefits to the organization are not necessarily consonant with – and are often antiethical to – the interests of the individuals being asked to make change”.

A dimensão individual está muito presente nos estudos sobre a mudança organizacional. Armenakis e Bedeian (1999) centraram o seu trabalho precisamente nesta dimensão e concluem que os processos de mudança podem despertar respostas inesperadas como negação e resistência e provocar experiências de *stress*, de cinismo e de redução do compromisso com o grupo ou organização. Os estudos apreciados permitiram-lhes verificar que variáveis como receptividade à mudança, resistência, compromisso, cinismo, *stress* e reações pessoais podem ser consideradas na estrutura de planeamento de um processo de mudança. Estes fatores devem ser contemplados na realização de previsões acerca dos resultados esperados. O reconhecimento desta dimensão individual leva igualmente estes autores a enfatizar a importância da liderança. Com efeito, entendem que há aspetos humanos que modelam o processo de mudança. A relação destes fatores com diversos modelos que concetualizam o processo é evidente em alguns estudos dedicados à mudança organizacional – ver figura 3.

Vai ficando assim evidente que as investigações já realizadas sobre mudança organizacional vêm confirmando a importância dos fatores humanos no seu planeamento. “Gilmore et al. (1987) warned that unanticipated side effects in affective outcomes can undermine – even defeat – an intended change” (Armenakis & Bedeian, 1999, p. 308).

Tendo a mudança, conforme referido anteriormente, uma dimensão individual, é importante compreender os fatores que podem modelar a forma como os atores organizacionais recebem o anúncio da mudança e as iniciativas por ela induzidas.

Figura 3: fases do processo de mudança perspectivas em diversos estudos e correspondentes etapas no processo de reação individual.



(retirado de Armenakis & Bedeian, 1999, p. 305)

Bovey e Hede (2001) analisaram alguns estudos realizados por diversos investigadores para identificar variáveis e construir um modelo que lhes permitisse compreender a atitude de resistência à mudança observado em algumas organizações. Verificaram que essas variáveis estão frequentemente ancoradas em aspetos cognitivos e emocionais dos indivíduos.

A partir do trabalho de Ellis e Harper (1975) identificaram um conjunto de dez pensamentos ditos irracionais que caracterizam as variáveis cognitivas:

- 1) Necessidade de aprovação;
- 2) Medo de falhar;
- 3) Auto culpa, culpar os outros ou culpar o destino;
- 4) Sentir-se deprimido e miserável quando frustrado;
- 5) Não controlar o próprio destino;
- 6) Sentir-se preocupado e com ansiedade;
- 7) Evitar as dificuldades da vida;
- 8) Influência da história pessoal;

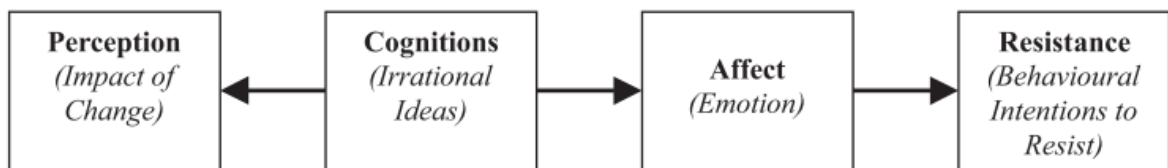
- 9) Não aceitar a realidade;
- 10) Existência passiva e inerte.

Segundo os autores, estes pensamentos, a que chamaram distorções cognitivas, potenciam a resistência à mudança.

Do ponto de vista das variáveis emocionais, cuja natureza é afetiva, os autores apoiam-se na psicologia. Consideram, com base em Wade e Travis (1996), o medo, a raiva, a tristeza, a alegria, a surpresa, o nojo e o desprezo como sendo experiências típicas que emergem nos indivíduos confrontados com a mudança. Estas emoções são naturais porque a mudança implica abandonar aquilo que é certo e conhecido para lidar com a novidade e a incerteza. Bovey e Hede (2001) veem nas emoções fatores que influenciam a relação entre os pensamentos irracionais e as atitudes de resistência à mudança. Estas atitudes ou comportamentos do indivíduo que se depara com a mudança, são “physical actions that can be seen or heard” e “also includes mental processes, which cannot be seen or heard” (Matlin, 1995, cit. por Bovey & Hede, 2001, p. 375).

Para os autores, os comportamentos dos atores organizacionais são um constructo individual que obedece à seguinte estrutura concetual – figura 4.

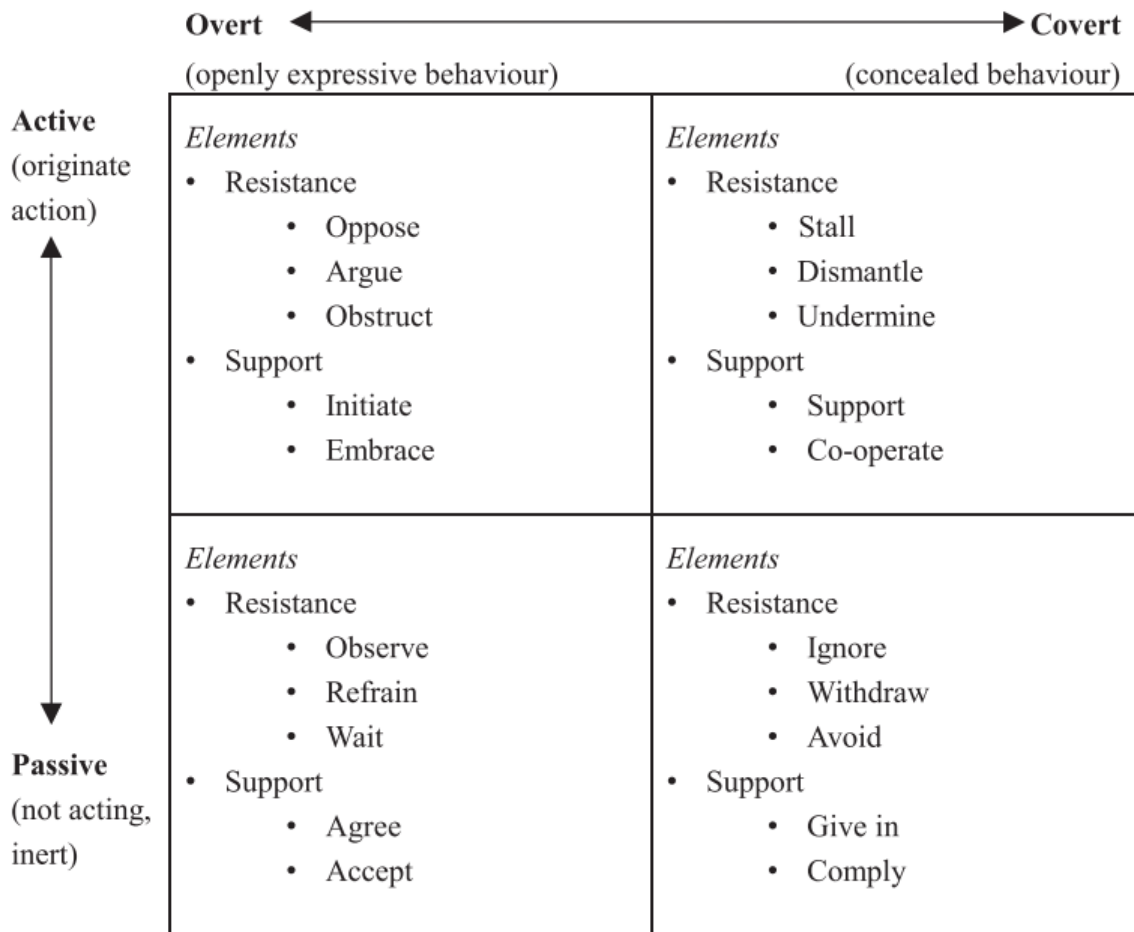
Figura 4: estrutura concetual para analisar os comportamentos individuais face à mudança percebida.



(retirado de Bovey & Hede, 2001, p. 373)

Com o propósito de explorar a relação entre a mudança organizacional e os fatores cognitivos e emocionais arreigados aos comportamentos dos trabalhadores da organização, os autores estabelecem uma matriz para classificar os comportamentos diante da mudança. Esta matriz assenta em dois eixos: *comportamentos exteriorizados-comportamentos encobertos* e *comportamentos ativos-comportamentos passivos* – ver figura 5.

Figura 5: matriz de classificação dos comportamentos individuais face à mudança.



(retirado de Bovey & Hede, 2001, p. 375)

Num esforço para também compreender as razões pelas quais os atores organizacionais resistem à mudança, Shaul Oreg (2003) realizou um estudo no intuito de desenvolver uma escala que permitisse medir a tendência dos indivíduos da organização para resistir à mudança ou para evitar participar na mesma.

Referindo Piderit (2000), Oreg (2003) avança que a disposição dos indivíduos para acompanhar a mudança está imbuída de componentes comportamentais, cognitivos e afetivos, o que denota um alinhamento com o trabalho de Bovey e Hede (2001).

Oreg (2003) baseado numa revisão de literatura sobre resistência à mudança, mais concretamente sobre as suas origens de natureza psicológica, conclui que a mesma assenta em seis fatores:

- a) *Relutância à perda de controlo* – os indivíduos resistem à mudança porque sentem que o controlo detido sobre as situações em que estão envolvidos é comprometido pelas mudanças iniciadas na organização. A este propósito, o autor faz referência a Coch e French (1948) e a Sagie e Koslowsky (2000) para sustentar que há evidências que o envolvimento e a participação dos colaboradores nos processos de decisão organizacional é um meio para diminuir a resistência à mudança;
- b) *Rigidez cognitiva* – são vários os estudos que sugerem que o grau de dogmatismo dos indivíduos da organização permite inferir a capacidade de abertura ao início da mudança (Bartunek, Lacey & Wood, 1992; Bartunek & Moch, 1987; Lau & Woodman, 1995; Rockeach, 1960, parafraseados por Oreg, 2003);
- c) *Falta de resiliência psicológica* – a sujeição a processos de mudança causa *stress* e, conseqüentemente, desconforto em lidar com a mudança (Ashforth & Lee, 1990; Judge et al., 1999, parafraseados por Oreg, 2003). Indivíduos resilientes estão mais dispostos e habituados a participar na mudança e lidam melhor com ela (Wanberg & Banas, 2000; Judge et al., 1999, parafraseados por Oreg, 2003). Atores organizacionais menos resilientes encaram pior a mudança porque isso significa admitir que nas suas práticas anteriores houve falhas e tal acarreta perda de prestígio (Kanter, 1985; Zaltman & Duncan, 1977, parafraseados por Oreg, 2003).
- d) *Intolerância ao período de ajustamento intrínseco à mudança* – a realização de uma mudança implica frequentemente alterações transitórias imediatas na forma de fazer as coisas e há indivíduos que revelam incapacidade em se ajustar às novas situações e, por vezes, ao acréscimo de trabalho (Kanter, 1985, parafraseado por Oreg, 2003). A mudança, por vezes, implica reaprender num prazo curto o modo de pensar e de fazer, e nem todos os atores possuem disposição para o efeito;
- e) *Preferência por baixos níveis de estimulação e novidade* – há diferentes reações à mudança entre indivíduos adaptativos que são mais eficazes num contexto estável e familiar, indivíduos empreendedores que se revelam mais produtivos fora da estrutura e contexto habituais (Kirton, 1980; 1989, parafraseado por Oreg, 2003) e

indivíduos inovadores que carecem de estímulos frequentes (Goldsmith, 1984, parafraseado por Oreg, 2003);

- f) *Relutância em abandonar velhos hábitos* – as rotinas geram zonas de conforto e abandoná-las é penoso e *stressante* para muitos colaboradores. A participação em atividades “familiares” gera conforto (Harrison, 1968; Harrison & Zajona, 1970, parafraseados por Oreg, 2003).

É com base nestes fatores, frequentemente associados à resistência à mudança, que Oreg (2003) desenvolve e valida um instrumento que permite analisar a estrutura de resistência à mudança. Esse instrumento, em que nos apoiaremos para identificar a natureza das reações entre os professores das duas escolas envolvidas no estudo, encontra-se organizado em quatro subescalas:

- i) Procura de rotina;
- ii) Reação emocional à mudança imposta;
- iii) Foco em ações de curta duração;
- iv) Rigidez cognitiva.

Estes fatores refletem os aspetos comportamentais, afetivos e cognitivos associados à resistência dos indivíduos à mudança, que também se encontram em outros estudos dedicados a esta temática.

Segundo Oreg (2003), a dimensão comportamental denota a tendência dos indivíduos em procurar rotinas. A dimensão afetiva compreende dois componentes: em primeiro lugar, o *stress* e mal-estar provocado pela sujeição à mudança e, em segundo lugar, a rejeição das implicações a curto-prazo nas suas atividades que são impostas pela mudança mesmo sabendo que a longo prazo lhes pudessem ser benéficas. A dimensão cognitiva está associada à rigidez cognitiva, relacionada com a maior ou menor dificuldade com que os sujeitos mudam de ideias ou como lidam com diferentes formas de ver a realidade.

O instrumento desenvolvido por Oreg (2003) permitiu revelar a existência de intercorrelações, moderadas a altas, entre os fatores que evidenciam uma disposição geral dos indivíduos para resistir à mudança.

Oreg et al. (2008) retomam o trabalho desenvolvido por Oreg (2003) e realizam um estudo em dezassete nações dos cinco continentes no intuito de validar o instrumento de Shaul Oreg para outras populações e para outros contextos organizacionais. O pressuposto de que “(...) those who are dispositionally resistant to change are less likely to voluntarily initiate changes and more likely to form negative attitudes toward the changes they encounter” (Oreg, 2006, cit. por Oreg et al., 2008, p. 936), alicerçou este estudo internacional. Através do mesmo, foi verificado que o instrumento elaborado por Oreg (2003) era consistente com o propósito do conjunto de investigadores.

No contexto português, o mesmo instrumento foi aplicado e validado por Carla Cardoso (2013) no contexto educacional de nível superior. Este facto e os anteriormente apresentados levaram-nos a seleccionar este instrumento para compreender o tipo de reações à mudança entre os docentes das escolas envolvidas na nossa investigação.

Página propositadamente deixada em branco

PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO

Página propositadamente deixada em branco

Introdução

A descrição do estudo empírico, que iniciamos na parte II deste trabalho, tem como finalidade principal compreender a influência que as percepções dos professores, acerca do estilo de liderança e acerca do clima de escola, têm nas suas reações aos processos de mudança organizacional.

Para o efeito, vamos organizar o estudo empírico em quatro capítulos. O capítulo II.1, dedicado ao enquadramento metodológico da investigação, o capítulo II.2, no qual fazemos uma análise dos dados recolhidos, o capítulo II.3, consagrado à apresentação dos resultados alcançados e o capítulo II.4, dedicado à discussão daqueles resultados.

No Capítulo II.1 – Enquadramento metodológico da investigação, inclui-se uma apresentação geral da investigação onde se explicita o problema e as questões de investigação definidas para se alcançarem os objetivos inicialmente delineados. Aqui, também clarificamos a metodologia utilizada e a natureza do estudo, fazemos a sua contextualização, a caracterização da população de docentes e caracterizamos os instrumentos utilizados na recolha dos dados utilizados na investigação.

No Capítulo II.2 – Análise dos dados da investigação, procedemos a uma avaliação estatística dos dados recolhidos através dos instrumentos aplicados aos professores, no intuito de avaliar a sua consistência e confiabilidade.

No Capítulo II.3 – Apresentação de resultados, temos por objetivo partilhar uma análise estatística dos dados recolhidos e, por essa via, tentamos responder às questões da investigação.

No Capítulo II.4 – Discussão de resultados, lançamos sobre os resultados da investigação um olhar à luz da matriz teórica e concetual desenvolvida durante a primeira parte da dissertação.

Página propositadamente deixada em branco

II.1 Enquadramento metodológico da investigação

De forma sumária, vamos procurar caracterizar e enquadrar a investigação.

Problema e objetivos da investigação

Nesta investigação, pretende-se conhecer o que motiva diferentes perceções nos professores de duas escolas de uma mesma organização – Agrupamento de Escolas – quando são envolvidos em ações de mudança organizacional promovidas pela respetiva liderança. Assim sendo, a questão de partida para a investigação pode ser formulada do seguinte modo:

Como é percecionada a mudança pelos docentes de uma organização escolar?⁶

Como as iniciativas de mudança são planeadas num determinado contexto cultural da organização, que emerge no clima de escola experienciado pelos professores, e como o tipo de liderança praticado também se pode refletir no tipo de reações à mudança, delineámos três objetivos centrais para a investigação.

Objetivo 1:

Compreender se as características socioprofissionais dos professores têm efeito sobre as suas perceções acerca do estilo de liderança, do clima de escola e das reações à mudança.

Objetivo 2:

Analisar se o estilo de liderança condiciona os fatores que determinam a natureza da resposta à mudança.

Objetivo 3:

Analisar se o clima de escola influencia os fatores que determinam a natureza da resposta à mudança.

⁶ Professores da Escola Básica do 2º e 3º ciclo e professores da Escola Secundária (sede do Agrupamento de Escolas).

Na sequência destes objetivos, e de forma a melhor estabelecer a estrutura sobre a qual pretendemos edificar a investigação, formulámos algumas questões a que procuraremos dar resposta no final da investigação.

Questões de investigação

Na sequência dos objetivos traçados formulamos as seguintes questões de investigação:

- (1) As características socioprofissionais dos professores influenciam as suas perceções sobre o estilo de liderança, sobre o clima de escola e sobre as respostas à mudança?
- (2) Qual o estilo de liderança predominantemente percecionado pelos professores?
- (3) De que modo os professores percecionam o clima de escola?
- (4) Como respondem os professores às iniciativas de mudança organizacional?
- (5) O estilo de liderança percecionado pelos professores influencia as suas reações à mudança?
- (6) O clima de escola percecionado pelos professores influencia as suas reações diante da mudança organizacional?

Metodologia de investigação

O estudo foi realizado numa organização escolar revestindo-se de natureza mista uma vez que a sua realização assenta em técnicas quantitativas de recolha e análise de dados (aplicação de questionários aos professores), que visam caracterizar as perceções dos professores acerca do tipo de liderança predominante na organização, a forma como aqueles percebem o ambiente de trabalho (clima de escola) e os fatores que modelam as suas reações às iniciativas de mudança. Além dos questionários, agregados num único instrumento, realizaram-se entrevistas em grupo focal (*focus group*) para complementar a informação recolhida através dos questionários. Deste modo, tivemos acesso a dados mais qualitativos

que nos possibilitam uma melhor compreensão das percepções dos docentes quando confrontados com a mudança.

O estudo assume ainda um carácter descritivo do que se observa numa organização escolar concreta daí o classificarmos como um estudo de caso de carácter exploratório.

Através da metodologia adotada, e dadas as características do objeto de investigação, não se pretende generalizar nem os resultados nem as considerações finais a outros contextos organizacionais. Pelo contrário, pretendemos enriquecer o conhecimento geral em torno das organizações escolares e, em particular, sobre a dinâmica de mudança que desafia cada vez mais a organização escolar e os seus atores.

Contextualização do estudo

A investigação que aqui apresentamos foi desenvolvida numa organização escolar da capital portuguesa, Lisboa. Trata-se de um Agrupamento de Escolas que inclui estabelecimentos de educação e de ensino de todos os níveis de ensino e cuja oferta educativa apenas contempla ensino regular. Além de Jardins de Infância e de Escolas de 1º Ciclo, o agrupamento engloba uma escola básica com 2º e 3º CEB (EB23) e uma escola secundária (ES), escola sede do agrupamento, com 3º CEB e ensino secundário.

A EB23 e a ES foram alvo em 2019/2020 de um processo de mudança promovido pelo Diretor do agrupamento que gerou no seio dos respetivos docentes reações muito diversas de apreensão e expectativa sobre o futuro da organização. A mudança em causa consistiu numa alteração da alocação das turmas de 3º CEB em ambas as escolas. Até 2018/2019 as duas escolas recebiam turmas de 7º ao 9º ano de escolaridade. A partir de 2019/2020 a EB23 recebeu todas as turmas de 7º ano, enquanto a ES passou a receber todas as turmas de 8º e de 9º ano. Esta mudança alterou a configuração tradicional da população escolar que frequentava cada um dos estabelecimentos de ensino.

Do ponto de vista socioeconómico, e até ao final do ano letivo indicado, as populações escolares servidas pelas duas escolas podiam ser posicionadas em polos opostos. Fisicamente, as escolas estão separadas por uma distância aproximada de 1 km, num local da cidade muito bem cotado em termos sociais, mas estando a EB23 adjacente a um território

caracterizado por bairros de habitação social, com alunos de diversas etnias e com algumas dificuldades a nível socioeconómico. Pelo contrário, a população escolar da ES era, até então, frequentada exclusivamente por uma população escolar cujo perfil socioeconómico era bastante elevado, com enormes expectativas académicas, residente em zonas bastante favorecidas da cidade ou de localidades vizinhas.

Relativamente aos resultados escolares, há um histórico que caracteriza ambas as escolas e que evidencia, para cada uma delas, atributos muito divergentes. Na ES os alunos e suas famílias procuram-na porque lhe reconhecem enormes potencialidades ao nível dos resultados escolares obtidos tanto na avaliação interna como na avaliação externa (exames nacionais). Pela mesma razão, são numerosos os alunos que entram nesta escola oriundos de estabelecimentos de ensino privado. Nos *rankings* das provas de exame do 9º ano ou do ensino secundário, a ES estava bem posicionada ao longo dos anos que antecedem o marco temporal referido atrás. Por sua vez, os alunos da EB23 ao terminarem o seu ciclo de estudos (9º ano) obtinham resultados fracos e, em vez de procurarem a ES, desviavam o seu itinerário escolar mudando, maioritariamente, para uma escola TEIP de um agrupamento vizinho ou para escolas com ofertas formativas profissionalizantes.

Ao nível do envolvimento dos alunos nos processos de socialização, a realidade das duas escolas também era claramente distinta. Na ES a taxa de episódios de indisciplina, em sala de aula ou no recinto escolar, era claramente menor do que a verificada na EB23. Também o tipo de ocorrências observado nas duas escolas era diferente.

Até ao final do ano letivo 2018/2019 foi sendo criada uma perceção na qual as baixas taxas de sucesso e de inclusão escolar verificadas na EB23 chocavam com aquelas que se observavam na ES.

Foi no contexto acima apresentado que se empreendeu uma mudança significativa que veio romper com práticas instituídas na organização e que desencadearam entre os professores inúmeras e diversas reações que serviram de mote para formular o problema de partida para a investigação.

Em face do exposto, centrámos a investigação apenas naqueles dois estabelecimentos de ensino, onde desempenham funções todos os docentes de quatro departamentos curriculares. De fora do estudo ficaram os docentes educadores de infância e os professores do 1º CEB

por não estarem diretamente implicados naquela mudança e noutras que dela decorreram posteriormente.

Desta forma estabelecemos um critério que nos permitiu definir a população-alvo (Tuckman, 2000) envolvida no estudo – todos os docentes que lecionavam em 2020/2021 na EB23 e na ES pertencentes aos seguintes departamentos curriculares – ver quadro 4:

Quadro 4: distribuição dos professores por departamento curricular.

Departamento curricular	Nº total de professores⁷
Línguas	36
Ciências sociais e humanas	34
Matemática e ciências experimentais	49
Expressões e artes visuais	49
Total de professores da EB23 e da ES	168

Processo de amostragem

A *população* (ou grupo-alvo) utilizada num estudo em que se recorra ao questionário ou à entrevista, é o grupo sobre o qual o investigador tem interesse em recolher informação e extrair conclusões (Tuckman, 2000, p. 338).

A nossa população corresponde aos professores que lecionam nas duas escolas, englobando, como se pode verificar através do quadro 4, um total de 168 docentes do 3º CEB e do ensino secundário.

Através da aplicação de um questionário aos professores, foi possível através de um conjunto de sete itens, que formavam a primeira parte do mesmo, recolher alguns dados socioprofissionais dos docentes que nos permitiram caracterizar a amostra do estudo. O

⁷ O número de professores foi estabelecido a partir da informação disponibilizada pelos coordenadores de departamento em virtude de haver um fluxo permanente, de entradas e saídas de docentes, decorrente da situação pandémica que afligia o país.

processo de amostragem, considerando a formulação das questões de investigação, realizou-se de forma aleatória.

A composição da amostra, bem como a sua dimensão, foram determinadas pelo nível de adesão dos professores de ambas as escolas no período concedido para responderem aos questionários.

No final daquele prazo foi possível contabilizar 99 questionários respondidos. Destes, houve necessidade de eliminar 4 casos, ou sujeitos experimentais, por apresentarem um número muito elevado de respostas omissas (superior a 20%) pelo que a nossa amostra se traduziu em 95 professores participantes, dos diversos departamentos curriculares. Este número de professores, que respondeu de forma válida ao questionário, traduz uma taxa de participação de 57% o que consideramos bom atendendo à saturação e cansaço profissional evidenciado por muitos professores em consequência do esforço acumulado imposto pelo contexto pandémico.

O questionário - instrumento central da investigação

Na secção anterior aludimos à utilização do questionário como uma ferramenta central para a recolha de informação pertinente para a investigação, pelo que se julga relevante, neste momento, partilhar o processo que conduziu à sua elaboração.

Seleção de instrumentos para a investigação – o questionário

Para realizarmos uma investigação temos de possuir um conjunto de dados que forneça ao investigador informação fiável e que possa ser analisada tendo por base os objetivos definidos.

Para o efeito, o investigador tem ao seu dispor diversas opções de utilização de instrumentos para recolha de dados. Uma das opções disponíveis consiste na aplicação de um questionário. Este permite, de uma forma ágil e sistematizada, auscultar os participantes sobre as perceções que têm relativamente às dimensões em estudo e, desse modo, é possível ter ao seu dispor elementos de análise que lhe permitem percorrer o itinerário da investigação (Ghiglione & Matalon, 1997; Matthews & Ross, 2010; Tuckman, 2000). É sobre este instrumento que nos vamos debruçar. Porém, temos de estar conscientes de que há conteúdo

informativo de natureza psicológica, afetiva e cognitiva dos participantes que, muito provavelmente, não é vertido pelos respondentes ou, sendo-o, o pode marcar através de uma interpretação enviesada dos itens do questionário. Conforme refere Foddy (1996, p. 202), “O investigador deve sempre esperar que alguns dos inquiridos não interpretem as perguntas como seria desejável”. Também Flick (2009, p. 25) alerta para o seguinte:

A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre as suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc., tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação (...).

Desse modo, afigura-se prudente não fazer do questionário o único instrumento de recolha de dados para a investigação. Aquele deve ser complementado pelo investigador com outras formas de obter informação útil e que lhe permitam validar os dados recolhidos pelo questionário e, eventualmente, completar e enriquecer os dados obtidos.

A triangulação dos resultados do questionário

De acordo com Stake (1995), parafraseado por Coutinho e Chaves (2002), a triangulação, nas suas diversas formas, surge como um procedimento pelo qual o investigador procura recolher informação adicional sobre o caso em estudo, que permita aumentar a credibilidade das interpretações que faz dos resultados, nomeadamente as proporcionadas pela aplicação do questionário.

Para Stake (2007), os investigadores devem ser rigorosos nas medições que realizam, mas a interpretação dos resultados dessas medições também deve ser lógica. Cumpre ao investigador a obrigação moral de minimizar as falsas interpretações ou representações daquilo que se investiga.

Para mí al menos, la palabra triangulación proviene de la navegación celeste. Nuestro navegante sabía inferir muy bien (Stake, 2007, p. 95).

A triangulação surge como uma oportunidade para o investigador rever as suas interpretações dos resultados observados e, dessa forma, estabelecer um significado mais sólido e consistente para aquilo que se observa no estudo de caso.

Também Flick (2013, pp. 231-232) demonstra a importância e a função que a triangulação desempenha nos estudos sociais:

A triangulação foi concebida inicialmente como estratégia de validação dos resultados obtidos com cada método. No entanto, o seu foco foi progressivamente deslocado para o enriquecer e completar o conhecimento e para ultrapassar (de forma sempre limitada) o potencial epistemológico de cada método específico. (...)

A triangulação pode ser um processo de enraizar melhor o conhecimento obtido com os métodos qualitativos. Enraizar não significa aqui, testar resultados, mas ampliar e completar sistematicamente as possibilidades de produção do conhecimento.

Tanto Flick (2013) como Stake (2007) fazem referências teóricas acerca da investigação em ciências sociais, onde se identificam várias estratégias complementares de triangulação. No entanto, a mais aceite é a triangulação metodológica: “Cuando hablamos de métodos en los estudios de casos, nos referimos una vez más sobre todo a la observación, la entrevista y la revisión de documentos” (Stake, 2007, p. 99).

Nesta perspetiva, a análise de documentos da organização e a realização de entrevistas afiguram-se como meios que podem proporcionar ao investigador condições para realizar uma análise de dados mais ampla, mais rigorosa e mais fiável. Esta pretensão do investigador acabou por não se concretizar integralmente. As diligências para consultar os documentos da organização e para a realizar uma entrevista gravada com o líder da mesma, não obtiveram resposta em tempo útil para o desenvolvimento das etapas seguintes da investigação, pelo que apenas foi possível programar a realização de entrevistas em grupo focal com dois conjuntos de professores de ambas as escolas.

Posteriormente, voltaremos a este instrumento complementar da investigação. Por agora, vamos reter-nos sobre o processo de construção e desenvolvimento do questionário utilizado na investigação.

O questionário – processo de construção

Estando a investigação pensada para compreender o tipo de relação entre três dimensões presentes na organização escolar em estudo – liderança, clima de escola e mudança – procurámos perceber de que forma as percepções dos elementos da organização, em cada uma daquelas dimensões, podiam ser observadas e registadas. Uma primeira decisão impunha-se: construir um instrumento de raiz ou utilizar um já testado por outros investigadores. A este propósito Flick (2013) refere:

A próxima decisão a ser tomada é se, para a coleta de dados, você usará um instrumento já existente ou se desenvolverá um novo. As vantagens da primeira alternativa são que os métodos foram, em sua maioria, bem testados e que, através deles, você pode facilmente vincular seus dados a outros estudos (p. 91).

Assim sendo, e também por uma questão de gestão de tempo, recorreremos a diversos estudos académicos focados em alguma daquelas dimensões. No início, a pesquisa foi feita de um modo alargado, ou seja, foram considerados estudos, quer nacionais quer internacionais, em que as organizações estudadas podiam ter cariz empresarial ou ligado ao setor da educação. Esta primeira abordagem permitiu identificar, para cada dimensão em estudo, instrumentos de investigação cuja aplicação era muito recorrente em diversos contextos organizacionais e geográficos. Este foi um primeiro critério que nos levou a abandonar alguns instrumentos cuja frequência de utilização se marcou pela singularidade, e.g., Bispo (2006) apresenta um novo modelo de pesquisa dirigido ao clima organizacional, mas o questionário foi aplicado a grandes empresas brasileiras especialmente na área da assistência social e da assistência hospitalar; Nogueira (2012) desenvolveu autonomamente um instrumento para estudo do clima de escola baseado na consulta de outros instrumentos publicados no âmbito da temática da sua investigação. Numa fase posterior, refinámos a nossa apreciação dos instrumentos de investigação. Mantivemos o critério de fiabilidade apreciando as evidências

demonstradas nos estudos. Contudo, passámos a privilegiar aqueles cuja aplicação tivesse sido testada em contexto escolar, em particular nas organizações escolares portuguesas.

É no seguimento deste processo que alcançamos uma etapa em que, para cada dimensão, nos deparamos com a necessidade de tomar uma decisão sobre uma ou duas opções de utilização de instrumentos do tipo questionário para recolher informação que permitisse inferir as perceções dos participantes.

Ao nível da Liderança, verificou-se que o Questionário Multifatorial de Liderança, ou Multifactor Leadership Questionnaire – MLQ™ na sua redação original, era amplamente divulgado. Da autoria de Bernard Bass e Bruce Avolio (1995) e editado pela Mind Garden Inc. (2019), afigurava-se como um dos instrumentos de utilização bastante frequente pelos investigadores, validado e revisto em diversos estudos nacionais e internacionais e em contextos organizacionais diversificados, nomeadamente em escolas públicas portuguesas. É um instrumento composto por 45 itens organizados em 12 áreas de atuação ou categorias que se agrupam em quatro componentes:

- (i) liderança transformacional – com 5 áreas de atuação;
- (ii) liderança transaccional – com 2 áreas de atuação;
- (iii) liderança do tipo “*laissez-faire*” – com 2 áreas de atuação;
- (iv) resultados da gestão – com 3 áreas de atuação.

Este instrumento evidencia alguma simplicidade na sua definição e validade para aferir o tipo de liderança percecionado pelos atores educativos num contínuo entre o estilo “*laissez-faire*” e o estilo “transformacional”. O inconveniente deste instrumento cinge-se à necessidade do investigador ter necessidade de custear, junto do editor⁸ associado aos autores do instrumento, os encargos com o licenciamento para a sua utilização.

Nesta dimensão foi ainda possível identificar uma segunda hipótese de utilização de um questionário para identificar as perceções dos professores acerca da liderança. Trata-se de um questionário criado pelo grego Pashiardis (1998), o qual foi adaptado e testado por um conjunto de investigadores portugueses Castanheira, Ventura, Neto-Mendes e Costa (2005)

⁸ www.mindgarden.com

considerando as características locais e as circunstâncias específicas da liderança escolar em Portugal.

Este questionário inclui 57 itens agrupados em nove áreas de atuação da liderança:

- 1-Clima Escolar,
- 2-Liderança Escolar e Gestão,
- 3-Desenvolvimento Curricular,
- 4-Gestão de Pessoas,
- 5-Gestão, Administração e Finanças
- 6-Gestão de Alunos,
- 7-Desenvolvimento Profissional em Serviço,
- 8-Relações com os Pais e a Comunidade,
- 9-Resolução de Problemas e Tomada de Decisão.

O instrumento foi também utilizado por Bexiga (2009) no âmbito de uma dissertação sobre “Lideranças nas organizações escolares - estudo de caso sobre o desempenho dos Presidentes dos Agrupamentos de Escolas”, que o adaptou aos objetivos da sua investigação tendo os dados recolhidos sido validados pelo investigador. Além destes atributos, este instrumento ainda tem a seu favor o facto de não existirem custos associados à sua utilização. Porém, a grande extensão do questionário, com 57 itens, fizeram dele uma segunda opção. Acresce ainda o facto das áreas 5, 6 e 7 focarem aspetos da liderança que são, de algum modo, secundários à luz da investigação sobre as perceções dos professores face à mudança na organização escolar. Tal facto conduzir-nos-ia, necessariamente, a ter de adaptar significativamente o instrumento aos propósitos da nossa investigação correndo, desse modo, o risco de introduzir alguma perda de fiabilidade.

Confrontando os prós e contras de ambos os questionários fomos levados a privilegiar o MLQ pela sua versatilidade, simplicidade e fiabilidade demonstrada em inúmeras investigações sobre liderança.

Relativamente à dimensão do clima de escola, foi adotada uma metodologia idêntica tendo o processo conduzido à identificação do Questionário de Clima e Participação dos Professores (QCPP) da autoria de Costa (2010). Este instrumento foi ainda aplicado, com algumas adaptações, por Teixeira (2011).

O questionário original mede, através de 52 itens, as perceções que os professores têm sobre o clima de escola e ainda inclui 10 itens adicionais para medir o grau de participação dos professores na organização escolar. Na parte dedicada ao clima de escola, os 52 itens estão organizados em cinco subescalas:

- (i) Relação entre os professores da escola (8 itens);
- (ii) Relação entre os professores do agrupamento (10 itens), não considerada por Teixeira (2011);
- (iii) Perceção dos professores acerca do órgão de gestão (12 itens);
- (iv) Relação com os alunos (12 itens);
- (v) Relação da escola com a comunidade (10 itens).

Este questionário, na versão adaptada por Teixeira (2011), despertou a nossa atenção pelo facto de medir as perceções dos professores portugueses sobre o clima de escola, sendo possível encontrar diversos estudos nacionais onde o mesmo foi validado: Cortesão (2010), Teixeira (2011) e Monteiro (2014). Na investigação de Teixeira (2011) dedicada à “Perceção da liderança e do clima” este questionário foi ainda associado ao MLQ de Bass e Avolio (1995). No seu estudo, a autora não considerou a subescala (ii) em virtude do grupo de professores respondentes não incluir todos os estabelecimentos de ensino do agrupamento, tal como sucede no nosso estudo.

No que respeita ao processo de construção de um instrumento que possibilitasse recolher as perceções dos professores acerca das mudanças promovidas na organização escolar, a tarefa revelou-se mais árdua. Nos repositórios nacionais consultados não se encontraram estudos dedicados a esta temática de investigação. Os exemplos de instrumentos que encontrámos

aplicavam-se quase sempre a organizações de carácter empresarial sem laços com o sistema de ensino nacional. Mesmo assim, a pesquisa realizada permitiu-nos identificar dois instrumentos cujas características, numa primeira apreciação, se afiguraram como válidas para os eleger como possíveis instrumentos de trabalho. O primeiro instrumento, da autoria de Shaul Oreg, foi validado num conjunto de estudos que apresenta no seu artigo “Resistance to Change: Developing an Individual Differences Measure” (Oreg, 2003).

Mais tarde, um conjunto de vinte e dois investigadores de diversas nacionalidades (Oreg et al., 2008), aplica e valida em dezassete países dos cinco continentes o instrumento desenvolvido por Shaul Oreg (2003). Neste estudo, de dimensão fora do comum, o instrumento é validado para diversos contextos organizacionais incluindo o contexto escolar. Note-se que nenhum dos investigadores envolvidos é de nacionalidade portuguesa. Porém, o instrumento foi aplicado e validado pela investigadora portuguesa Carla Cardoso (2013) na investigação que realizou intitulada “*Resistência à mudança: a interação com a resiliência, os recursos organizacionais e o commitment*”.

O questionário em apreço é constituído por 17 itens organizados em 4 subescalas:

- (i) Procura de rotinas;
- (ii) Reações emocionais;
- (iii) Pensamento a curto-prazo;
- (iv) Rigidez cognitiva.

Estas subescalas evidenciam três dimensões características das atitudes face à mudança muito frequentes na literatura dedicada ao assunto:

- (a) A natureza comportamental, presente nos itens da subescala (i);
- (b) A natureza afetiva, presente nos itens relativos às subescalas (ii) e (iii);
- (c) A natureza cognitiva, evidenciada pelos itens da subescala (iv).

Como alternativa ao instrumento de Oreg (2003), identificámos o questionário desenvolvido e validado pelos investigadores Elaine Neiva, Maria Garcia e Maria Torres da Paz (2004), no intuito de avaliar as atitudes dos trabalhadores de uma organização face à mudança. Relativamente ao instrumento concebido por Oreg (2003), verificámos que também este se sustenta nas três dimensões atrás enunciadas como estando presentes nas atitudes face à mudança.

Este questionário emergiu na sequência do estudo intitulado “*Validación de una escala de actitudes ante el cambio organizacional*”, realizado pelos autores em duas empresas brasileiras. Inclui 28 itens organizados de acordo com três tipos de atitudes face à mudança: a aceitação, o temor e o cinismo.

No nosso país, apenas identificámos um trabalho de investigação no qual é utilizado este instrumento para relacionar as atitudes dos professores da Universidade do Minho face à mudança e o *burnout* por eles evidenciado (Briga, 2013).

Confrontados com a necessidade de tomar uma decisão relativa ao questionário que nos permitiria determinar os fatores que condicionam as respostas dos professores à mudança, optámos pelo primeiro instrumento. As razões para esta escolha assentam no facto do questionário desenvolvido por Oreg (2003) ter sido largamente validado em diversos estudos paralelos realizados em diversos países e também para a população portuguesa na sequência do trabalho de investigação empreendido por Cardoso (2013). Acresce a esta razão o facto de ser um instrumento de pequena dimensão, o que se revela importante pelo facto do questionário ter de ser aplicado em simultâneo com os seleccionados para avaliar as percepções dos professores relativamente à liderança e relativamente ao clima de escola.

Estrutura do questionário

Depois de apresentarmos na secção anterior o modo como identificámos os instrumentos colocados à disposição da nossa investigação, estabeleceu-se a estrutura do questionário a aplicar aos professores. Como aquele abarca três dimensões – liderança, clima de escola e mudança – ficou claro que deveria ser estruturado em quatro secções conforme se esquematiza no quadro 5.

Quadro 5: esboço da estrutura do questionário aplicado aos professores.

Secção	Instrumento de suporte	Matriz	Nº de itens
I – Dados socioprofissionais do professor	Concebido pelo autor	Itens que permitem conhecer: (i) Dados biográficos (ii) Dados profissionais	Total de 7 itens
II – Perceção da liderança	MLQ de Bernard Bass e Bruce Avolio (1995) (www.mindgarden.com)	Itens alinhados com três componentes da liderança e com os seus resultados: (i) Liderança transformacional (ii) Liderança transaccional (iii) Liderança “ <i>laissez faire</i> ” (iv) Resultados da gestão	Total de 45 itens
III – Perceção do clima de escola	Questionário de Clima e Participação dos Professores – QCPP, adaptado por Teixeira (2011) a partir do instrumento original elaborado por Costa (2010)	Parte III.1: Itens dedicados ao clima de escola organizados em 4 subescalas: (i) Relação entre os professores da escola (ii) Perceção dos professores acerca do órgão de gestão (iii) Relação com os alunos (iv) Relação da escola com a comunidade	Total de 42 itens
		Parte III.2: Itens dedicados à participação dos professores	Total de 9 itens
IV – Atitudes face à mudança	Questionário de autoria de Oreg (2003) para determinar a natureza da resistência à mudança	Itens organizados em quatro subescalas: (i) Procura de rotinas (ii) Reações emocionais (iii) Pensamento a curto-prazo (iv) Rigidez cognitiva	Total de 17 itens

Optámos por aplicar um único questionário estruturado em quatro secções, conforme estão identificadas no quadro 5, em vez de aplicar quatro questionários distintos. Dessa forma, procurámos assegurar que todos os professores envolvidos no estudo tinham oportunidade

de partilhar, num único momento, as suas perceções acerca das três dimensões da investigação.

Dada a nossa experiência na utilização de questionários disponibilizados através de aplicações disponíveis na *internet* e considerando a desejável celeridade na distribuição e recolha das respostas, decidimos disponibilizá-lo na aplicação *Google Forms*, alojada numa área pessoal gerida pelo investigador e que, por esse motivo, lhe permitiria ter um maior controlo da aplicação do instrumento.

Em simultâneo, estabeleceu-se uma previsão do número de professores das escolas envolvidas no estudo mediante informação (listagem de docentes) facultada pela direção do agrupamento de escolas. O número estimado aproximava-se dos 159, embora este não fosse constante ao longo do ano letivo, em virtude das entradas e saídas permanentes de professores. O número, apesar de impreciso, revelava-se também importante nesta fase para se diligenciar o licenciamento junto do editor internacional, Mind Garden Inc., para utilização da versão portuguesa do Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) de Bass e Avolio (1995). Após o envio da informação necessária sobre a investigação, sobre a forma como o questionário iria ser aplicado e sobre a estrutura do mesmo, foi-nos concedida a autorização de licenciamento, ainda que sujeito a alguns compromissos por parte do investigador (*vide* anexo I).

A formulação dos itens do questionário e a redação do texto explicativo, apresentado no seu início e em cada uma das suas quatro secções, procurou respeitar o texto dos questionários originais em que nos baseámos para a construção do instrumento, uma vez que os mesmos já haviam sido validados pelos respetivos autores e por outros investigadores que os aplicaram. Todavia, este princípio não deveria ser impeditivo da necessidade de adaptar algum termo ou conceito ao momento atual do sistema educativo português.

Em todos os itens dedicados às três dimensões em estudo na organização escolar, foram utilizadas escalas Likert ainda que as suas amplitudes diferissem de secção para secção do questionário para assegurar, mais uma vez, a fidelidade aos questionários originais e por já terem sido testados com sucesso. Apesar de solicitarmos a cada professor para responder a todos os itens do questionário, era-lhe permitido não responder a um determinado item caso não soubesse como o fazer.

A primeira secção do questionário, composta por sete itens, procurou recolher dados socioprofissionais de cada respondente que nos possibilitassem caracterizar a amostra do estudo e, posteriormente, em função da evolução observada durante a análise dos dados recolhidos, inferir algum tipo de relação significativa entre as perceções dos professores das duas escolas e cada uma das dimensões em estudo; ou seja, possibilitava recolher informação que permitia ao investigador alcançar o primeiro objetivo da investigação através da realização de uma leitura dos dados com uma matriz de análise mais fina ou por camadas. Nesta secção, não foram recolhidos dados nominais de modo a assegurar o anonimato do respondente ao questionário.

No final desta etapa, diligenciou-se junto da Direção-Geral de Educação (Ministério da Educação) a obtenção de autorização formal para a realização do estudo em meio escolar uma vez que o Diretor do Agrupamento de Escolas assim o exigia. Essa autorização foi entretanto concedida e dada a conhecer ao órgão de gestão (*vide* anexo II).

Teste do questionário

Terminada a construção do questionário, e uma vez alojado num servidor informático, o mesmo foi acedido através de um *link* disponibilizado por uma mensagem de correio eletrónico institucional enviada para cada um dos professores das duas escolas, acompanhada de um texto de apresentação e explicativo da investigação e do instrumento. Esta metodologia foi igualmente aplicada e testada na fase de pré-aplicação do questionário. Antes da sua aplicação, este foi testado em alguns parâmetros:

- funcionalidade de envio e de abertura do questionário, resposta a cada item e submissão das respostas, tempo total de resposta ao questionário, submissão das respostas e recolha das respostas de cada professor;
- clareza do texto do questionário, em geral, e de cada item em particular, dificuldades de interpretação das afirmações/perguntas.

A pertinência e importância da realização da testagem do questionário é evidenciada por Matthews e Ross (2010):

A pilot – or pre-test – of your questionnaire involving a few respondents, friends or colleagues can help to identify issues of validity as well as other possible problems with the questionnaire which can be changed prior to the main research study (p. 216).

Para se submeter a versão inicial do questionário a uma testagem, convidaram-se dezasseis professores externos ao agrupamento de escolas e pertencentes aos diversos departamentos curriculares do 2º e 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, para responderem tendo em conta os parâmetros acima identificados. As suas apreciações, dúvidas, comentários e sugestões eram igualmente recolhidas em campos de resposta/observação inseridos na versão de teste do questionário disponibilizada a estes professores.

Terminado o prazo definido para o teste, foi possível recolher 13 contributos. Globalmente, o questionário foi considerado válido havendo algumas referências à sua extensão. O tempo médio estimado para responder foi de 21 minutos. Nenhum dos itens do instrumento foi alvo de qualquer reparo ou comentário que justificasse a sua alteração. Em face dos resultados obtidos na aplicação de teste do questionário, a versão inicial foi convertida em versão definitiva para aplicação aos professores das escolas envolvidas na investigação – ver questionário no anexo III.

Aplicação do questionário – versão final

A versão final do questionário foi testada conjuntamente com a folha de cálculo onde foram guardadas as respostas dos professores a cada um dos itens. Na configuração do questionário introduziu-se a obrigatoriedade de autenticação do respondente mediante a introdução do seu *email* institucional para assegurar que cada professor apenas submetia uma única vez as respostas ao questionário. Este procedimento não registava o *email* do docente assegurando-se, assim, o seu anonimato.

Foi planeada, em articulação com o órgão de gestão, a aplicação do questionário possibilitando aos docentes inquiridos a sua resposta num período de 30 dias. O convite à participação foi enviado por *email* institucional no início do mês de maio de 2021, e foi

reiterado, por mais duas vezes, durante o período definido para a recolha das respostas ao questionário (mês de maio).

Estrutura detalhada do questionário

O questionário foi organizado em quatro secções – *vide* anexo III. O início incluía um texto introdutório e explicativo do instrumento e um único item, de resposta obrigatória, para o professor dar o seu consentimento esclarecido e informado para responder às questões.

Na secção I foram colocados 7 itens destinados a recolher dados socioprofissionais dos docentes que nos permitiram fazer a caracterização da amostra em estudo e responder à primeira questão de investigação.

A secção II contemplava um conjunto de 45 itens correspondentes à versão portuguesa do Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) de Bass e Avolio (1995) e licenciado pela Mind Garden Inc, com a finalidade de avaliar as perceções dos professores sobre o estilo de liderança predominante nas suas escolas. É um instrumento amplamente utilizado com aquela finalidade em muitos tipos de organizações (Antonakis, Avolio, & Sivasubramaniam, 2003; Avolio, Bass, & Jung, 1999; Bass, 1990; Leithwood & Jantzi, 2005; Pires, 2012; Serrat, 2021; Teixeira, 2011).

Relativamente aos estilos de liderança, este instrumento está centrado em torno de três estilos de liderança distintos: a liderança transformacional, a liderança transaccional e a liderança *laissez-faire*.

Cada estilo de liderança tem associado comportamentos e atitudes no seio da organização que são percecionados pelos respetivos atores e que, conforme muitos estudos já demonstraram, marcam a eficácia e o sucesso dos líderes e da própria organização. Os três estilos de liderança são distinguidos através de nove componentes da liderança sendo cada uma delas medida através de quatro itens que estão fortemente interrelacionados e com uma baixa correlação com os itens das restantes componentes.

Além do estilo de liderança, esta secção do instrumento ainda permite recolher perceções dos professores sobre os resultados da liderança.

Como os nossos objetivos se centram nas perceções dos professores, utilizámos a versão do MLQ destinada aos liderados.

O MLQ compreende quatro subescalas caracterizadas da seguinte forma. A primeira, centrada na liderança transformacional, engloba cinco categorias. A segunda, dedicada à liderança transaccional, com duas categorias, tal como a terceira, focada na liderança *laissez-faire*. A última subescala visa os resultados da gestão/liderança, com três categorias.

Nesta secção do questionário, temos então 4 subescalas com um total de 12 categorias. Para cada categoria foram formulados vários itens, conforme a organização apresentada no quadro 6, tendo o inquirido de pontuar a frequência com que percebe o conteúdo do item numa escala Likert definida do seguinte modo: 0 – Nunca; 1 – Raramente; 2 – Algumas vezes; 3 – Muitas vezes; 4 – Frequentemente. A atribuição de uma pontuação menor num determinado item corresponde, da parte do professor, a uma menor perceção do comportamento de liderança expresso no item.

A secção III corresponde a um questionário que apelidamos de Questionário do Clima e Participação dos Professores (QCPP), e é baseado numa adaptação do questionário elaborado e já testado em anteriores investigações realizadas com professores de escolas portuguesas (Costa, 2010; Teixeira, 2011). Encontra-se dividida em duas partes. Na primeira, incluiu-se um conjunto de 42 itens para recolher informação sobre as perceções dos professores acerca do clima de escola, estando os mesmos organizados em quatro subescalas: as perceções relativas à relação entre os professores, as perceções relativamente ao Diretor e à equipa de direção, as perceções dos professores acerca dos alunos e as perceções acerca da relação da escola com a comunidade. A versão original do questionário QCPP (Costa, 2010) incluía uma subescala relativa às perceções sobre a relação entre os professores do agrupamento escolar, porém, não a incluímos, tal como fez Teixeira (2011), porque a investigação apenas envolve a população docente da EB23 e da ES.

Na segunda parte da secção III, procura-se avaliar, numa única subescala, o grau de participação e disponibilidade dos professores para participar nas atividades da organização escolar através da resposta a 9 itens. No quadro 7 apresentamos a estrutura e organização dos itens desta secção do questionário.

Quadro 6: subescalas, categorias e respetiva descrição incluídas no MLQ.

Subescala de liderança	Categorias da liderança	Descrição das categorias (Barbuto & Cummins-Brown, 2021; Bass & Avolio, 1995; Caixeiro, 2014; Souza, 2015)	Itens do MLQ
Liderança Transformativa (LTF)	IIa – Atitudes de influência idealizada	A liderança procura influenciar os seus seguidores partilhando os seus ideais e valores.	10, 18, 21, 25
	IIb – Comportamentos de influência idealizada	A liderança adota comportamentos que despertam emoções intensas nos seguidores promovendo-lhes confiança. (IIa + IIb → Ações falam mais alto que as palavras)	6, 14, 23, 34
	IM – Motivação inspiradora	A liderança transmite uma visão apelativa, recorrendo a símbolos para promover o esforço dos seguidores. Os comportamentos dos líderes servem de modelo para os colaboradores e conferem-lhes otimismo. (Empolgar os trabalhadores/partilhar a visão)	9, 13, 26, 36
	IS – Estimulação intelectual	A liderança desafia os colaboradores a tomarem consciência das dificuldades da organização, dos próprios problemas individuais, das suas capacidades criativas e de inovação. (“pensar fora da caixa”)	2, 8, 30, 32
	IC – Consideração individual	A liderança preocupa-se com as necessidades de desenvolvimento de cada um dos colaboradores, apoiando-os e estimulando-os a potenciar as suas capacidades. Delega-lhes funções na organização e envolve-os nas suas ações. (Líder compassivo)	15, 19, 29, 31
Liderança Transacional (LT)	CR – Recompensa contingencial	A liderança explica aos seguidores o que devem fazer para serem recompensados pelo seu esforço e ações. (“Vamos fazer um acordo”)	1, 11, 16, 35
	MGA - Gestão por exceção ativa	A liderança acompanha o desempenho dos atores organizacionais e corrige-os se se desviarem dos objetivos definidos. (Monitoriza para corrigir erros e desvios)	4, 22, 24, 27
Liderança Laissez-Faire (LLF)	MEP – Gestão por exceção passiva	A liderança só atua quando surgem problemas na organização, atuando corretivamente. (“Apaga-fogos”)	3, 12, 17, 20
	LF – Laissez-faire	A liderança não se faz sentir na organização. Está ausente. (Evita envolvimento)	5, 7, 28, 33
Resultados da Liderança (RL)	EE – Esforço extra	A liderança promove o desenvolvimento dos colaboradores e incentiva à melhoria do seu desempenho.	39, 42, 44
	Eff – Eficácia	A liderança faz-se de forma consistente com as necessidades da organização e dos indivíduos.	37, 40, 43, 45
	Sat – Satisfação	A liderança é vista com satisfação na organização e motiva os seguidores. Estes apreciam o estilo dos líderes e estão recetivos à mudança.	38, 41

Na primeira parte do QCPP, a resposta aos itens é feita através da indicação do grau de concordância relativamente ao conteúdo expresso sendo pontuado numa escala Likert definida da seguinte forma: 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente.

Quadro 7: escalas, subescalas e respetiva descrição para o QCPP.

Escalas	Subescalas	Descrição (Costa, 2010; Teixeira, 2011)	Ítems QCPP⁹
Parte 1 - Clima de Escola	RP - Relação entre os professores	Colaboração dos professores para resolver problemas da escola. Partilha de materiais e recursos entre os professores. Convívio entre os docentes. Capacidade dos professores para colaborarem entre si. Ambiente de trabalho.	1, 6 , 8 , 13, 17, 20 , 28, 32
	Lid – Atuação da liderança	Opinião dos professores sobre os líderes da escola e respetivo desempenho, apoio prestado e condições de trabalho proporcionadas.	3, 7 , 11 , 14 , 16, 21, 25 , 29 , 34, 35 , 38, 41
	RA – Relação com os alunos	Interesse dos alunos pelo processo de ensino-aprendizagem. Interesse dos alunos relativamente aos resultados escolares. Relação entre professores e alunos. Grau de indisciplina e de conflito entre os alunos.	2, 5, 9 , 12 , 15 , 19, 23, 27, 31, 33, 37 , 40
	RC – Relação da escola com a comunidade	Parcerias e relações das escolas com a comunidade onde estão inseridas.	4, 10, 18, 22, 24, 26, 30, 36, 39, 42
Parte 2 - Participação dos Professores	PP – Participação dos professores	Grau de participação dos professores em diversos tipos de atividades escolares.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9

Dos 42 itens da parte 1 do QCPP, alguns foram invertidos na sua formulação de modo a evitar-se a distorção de respostas por aquiescência, conforme recomendação de Tuckman (2000). Posteriormente, na análise dos dados, a codificação destes itens tem de ser revertida

⁹ Os itens destacados a negrito foram invertidos e carecem de codificação invertida na análise das respostas.

para não enviesar as respostas dos professores e a avaliação das subescalas em que aquele procedimento foi efetuado.

Na segunda parte do QCPP, os nove itens pontuam o grau de participação do inquirido na vida da organização através de uma escala Likert com a seguinte definição: 1 – Muito baixo; 2 – Baixo; 3 – Médio; 4 – Alto; 5 – Muito alto.

A seção IV, e última do nosso instrumento, procurava recolher junto dos professores informação sobre as respectivas percepções/reações face a situações de mudança com que fossem confrontados na organização escolar.

Para o efeito baseámo-nos num Questionário sobre Mudança (QM) criado por Oreg (2003) e posteriormente validado em dezassete países do mundo e em vários tipos de organizações num estudo realizado por um conjunto de investigadores (Oreg et al., 2008).

O QM procura estabelecer qual a natureza das reações de resistência dos professores face a uma mudança realizada na organização escolar. Para o efeito, considera três escalas: fatores de resistência comportamental, fatores de resistência afetiva e fatores de resistência cognitiva. Os fatores de resistência afetiva ainda compreendem duas subescalas: os fatores de reação emocional à mudança e os fatores de reação às implicações imediatas da mudança.

Para avaliar as quatro subescalas do QM são utilizados 17 itens, sendo que dois deles estão invertidos e, por isso, necessitaram de ser revertidos na fase de análise dos dados. Cada item expressa uma afirmação sobre a mudança e o sujeito experimental (professor) tinha de pontuar o seu grau de concordância utilizando uma escala Likert definida do modo seguinte: 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Inclinado a discordar; 4 – Inclinado a concordar; 5 – Concordo; 6 – Concordo totalmente.

O quadro 8 apresenta a forma como os itens se encontram organizados pelas subescalas utilizadas no QM.

Quadro 8: subescalas e respetiva descrição incluídas no QM.

Escalas	Subescalas	Descrição (Oreg, 2003; Oreg et al., 2008)	Itens QM ¹⁰
Resistência comportamental	RS – Desejo de rotinas	Os indivíduos da organização procuram manter as rotinas das suas ações opondo-se às mudanças.	1, 2, 3, 4 , 5
Resistência Afetiva	ER – Reação emocional à mudança	Os indivíduos confrontados com a mudança sentem <i>stress</i> , insegurança e mal-estar, reagindo desfavoravelmente.	6, 7, 8, 9
	STF – Foco nas ações a curto prazo	A mudança leva os atores organizacionais a focarem-se apenas nas ações imediatamente introduzidas pela mudança mesmo que esta lhes possam ser benéfica a longo prazo.	10, 11, 12, 13
Resistência Cognitiva	CR – Rigidez cognitiva	Os sujeitos da organização têm dificuldade em ver a realidade de um modo diferente do seu evidenciando elevado grau de dogmatismo. Não mudam de ideias e rejeitam formas diferentes de pensar.	14 , 15, 16, 17

Dada a natureza da presente investigação e considerando, conforme preconizado por Boni e Quaresma (2005), os resultados preliminares alcançados através do questionário, decidimos selecionar como método complementar para revisão dos resultados disponibilizados pelo mesmo, a realização de entrevistas em grupo focal. Nesta decisão foi ponderado o facto de não nos ter sido viabilizada em tempo útil a consulta de documentos formais da organização e a realização de uma entrevista com o seu líder. Assim sendo, é sobre aquela técnica de investigação que nos iremos debruçar já a seguir.

¹⁰ Os itens destacados a negrito foram invertidos e carecem de codificação invertida na análise das respostas.

Entrevista em grupo focal - Instrumento complementar da investigação

Segundo Morgan e Spanish (1984), parafraseados por Coutinho (2013), bem como, para Flick (2013), a entrevista em grupo focal é uma técnica para recolha de dados nas Ciências Sociais e Humanas com objetivos muito específicos e que envolve um grupo de entrevistados. Estas características conferem-lhe atributos que promovem interações entre os entrevistados que são também fonte de informação para o investigador.

Kumar (2011), parafraseado por Coutinho (2013), caracteriza a entrevista em grupo focal como uma técnica exploratória das perceções, experiências ou significados vivenciados por um grupo de pessoas que têm algo em comum.

Para Boni e Quaresma (2005), a entrevista em grupo focal tem como objetivo principal levar os entrevistados a discutir sobre um tema de interesse comum estimulando um debate aberto sobre o mesmo.

Na entrevista em grupo focal deseja-se que todos os participantes participem e desenvolvam uma narrativa natural. Para o efeito, o moderador (investigador), em vez de perguntas diretas, deve fazer com que cada entrevistado recorde parte da sua vida e das suas experiências. Como refere Bourdieu (1991, parafraseado por Boni & Quaresma, 2005, p. 72), “o pesquisador pode ir suscitando a memória do pesquisado”.

Na presente investigação, a entrevista em grupo focal é também assumida como técnica de triangulação para juntar às evidências que emergiram dos resultados do questionário aplicado aos professores da EB23 e da ES, outras informações complementares que permitissem tornar mais claras e mais objetivas as interpretações realizadas pelo investigador.

Para o efeito, foram configurados dois conjuntos que não excedessem, cada um, os dez professores da organização, para participarem em entrevistas em grupo focal – ver quadro 9.

Quadro 9: configuração dos grupos de entrevista focal.

Grupo focal	Composição	Crítérios	Observações
1	4 coordenadores de departamento: - Línguas; - Ciências Sociais e Humanas; - Matemática e Ciências Experimentais; - Expressões	Lideranças intermédias: são liderados pelo Diretor e pelo Conselho Pedagógico e são líderes nos respetivos Departamentos e Grupos de Recrutamento.	Todos os coordenadores desempenham funções na ES há mais de cinco anos.
2	4 professores da EB23 5 professores da ES	Professores de cada escola representavam os quatro departamentos curriculares; Professores que pertencem ao Conselho Geral do Agrupamento.	Apenas foi possível juntar 2 professores que integravam o Conselho Geral desde o início do mandato – o presidente e o vice-presidente; Os docentes do CG pertencem à ES; O professor da ES representante do Departamento de Expressões não pôde comparecer.

Ambas as entrevistas foram moderadas pelo investigador o qual, tendo a qualidade de observador participante, procurou assegurar e manter o maior distanciamento possível face à organização e face aos entrevistados.

As entrevistas foram previamente delineadas considerando alguns pressupostos teóricos que procurámos atender. Não sendo crucial que a questão inicial fosse corretamente entendida pelos entrevistados, procurámos evocar no início algo relevante para o investigador e para a investigação – reações aos desafios de mudança na instituição educacional. Procurámos não limitar o campo que se pretendia explorar. Para o efeito, confrontámos os entrevistados com um amplo desafio provocatório que poderia suscitar diversas possibilidades de resposta. O moderador promoveu e deu oportunidade a todos para participarem no debate. Não se priorizaram nem valorizaram os temas em discussão e que emergiram do desafio inicial. Por essa via, seria possível compreender representações mais gerais não sendo os professores influenciados pelo moderador.

O investigador tinha a necessidade de gravar as intervenções dos entrevistados para realizar depois a sua transcrição possibilitando-lhe, dessa forma, uma posterior análise e interpretação do conteúdo. Assim sendo, foi tomada a decisão de realizar as entrevistas através da plataforma *Zoom Meeting*¹¹ usualmente utilizada na organização escolar no regime de teletrabalho e de ensino à distância. Os entrevistados foram selecionados e convidados pessoalmente pelo investigador sendo informados sobre o propósito da sua participação e sobre as condições em que a mesma seria realizada, nomeadamente sobre a necessidade de gravação das sessões e sobre os direitos que os assistiam.

Objetivos delineados para as entrevistas em grupo focal

Na preparação das entrevistas tiveram-se em consideração os seguintes objetivos iniciais:

- Confrontar os entrevistados com novas ideias e desafios para o futuro da educação;
- Identificar nas intervenções dos entrevistados perceções relativas às reações à necessidade de mudança na organização escolar e nos professores;
- Suscitar nos entrevistados interrogações que agitassem as suas perceções, os seus conceitos, o seu modo de ver a organização escolar e a sua relação com a escola e com a mudança.

Guião para a entrevista em grupo focal

O guião para este tipo de entrevista ou debate de ideias foi marcado por um momento inicial, mais formal, contemplando os seguintes tópicos:

1º. Recordar aos participantes que a entrevista seria gravada, utilizando as capacidades da plataforma *Zoom Meeting* (usualmente utilizada na organização escolar), e renovar o seu consentimento prévio para realizar a gravação das intervenções. Não aceitando a gravação, o professor poderia retirar-se do grupo de entrevistados;

¹¹ *Zoom Video Communications, Inc.*

- 2°. Iniciar a gravação (notificação visual e sonora feita aos intervenientes);
- 3°. Apresentar o moderador e agradecer aos participantes;
- 4°. Explicar os motivos para a realização da entrevista e apresentar os temas em debate enquadrando-os na presente investigação;
- 5°. Justificar a composição do grupo focal;
- 6°. Explicar as regras de funcionamento do debate e o que se pretendia de cada participante. Partilhar as obrigações éticas e deontológicas que incumbem ao investigador, nomeadamente o dever de sigilo, a garantia de anonimato de cada interveniente e o direito que lhes assistia a validar ou retificar a transcrição das intervenções, que seria realizada pelo investigador após a entrevista e antes da mesma ser objeto de análise e de interpretação;
- 7°. Solicitar a cada professor que realizasse uma breve apresentação que incluísse o nome, o departamento curricular, a escola, o tempo aproximado de serviço na organização e funções desempenhadas.

Após este momento mais formal, o moderador deu início ao debate confrontando os entrevistados com um vídeo que lhes suscitava algumas questões e desafios tal como havíamos previsto nos objetivos já enunciados. Assim sendo, o moderador prosseguiu a condução da entrevista da forma seguinte:

- 8°. Iniciar o debate partilhando a exibição de um vídeo curto intitulado “*This is the future of education*” (Spencer, 2016), com a duração aproximada de 1 minuto e 20 segundos acompanhado de legendagem em língua portuguesa;¹²
- 9°. Retomar a gravação da entrevista. Sintetizar os desafios mais relevantes apresentados no vídeo e lançar o debate com três questões não dirigidas:
 - A - O que vos desperta o visionamento do vídeo?
 - B - O que vos faz sentir o apelo à mudança patente no vídeo?

¹² Durante a exibição partilhada do vídeo a gravação da sessão esteve em pausa.

C1¹³ - Que género de reações observam nos professores dos vossos departamentos quando são confrontados com a mudança promovida na escola?

C2¹⁴ - Como veem a experiência que têm das vossas escolas à luz do vídeo visionado?

As transcrições de cada entrevista podem ser consultadas nos anexos IV e V.

Decorrido o prazo concedido a cada um dos professores intervenientes para a validação das respetivas transcrições, estas foram objeto de análise de conteúdo categorial ou exploratório pelo investigador (Coutinho, 2013) para identificar dados novos ou reiterados sobre a organização escolar ou sobre os atores educativos que possibilitassem um reforço ou reformulação das considerações finais da investigação, fechando-se, por esta via, o processo de triangulação.

¹³ C1 foi a terceira questão aberta colocada pelo moderador ao grupo focal nº 1.

¹⁴ C2 foi a terceira questão aberta colocada pelo moderador ao grupo focal nº 2.

Página propositadamente deixada em branco

II.2 Análise dos dados da investigação

Neste capítulo pretendemos, essencialmente, verificar se:

As respostas dadas pelos sujeitos a cada item individual estavam correlacionadas (...), com o resultado total obtido pelos sujeitos, no conjunto do teste. Este processo de análise dos itens dá-nos uma indicação do grau de acordo, ou coincidência, entre cada um dos itens individuais e o teste na sua totalidade, ou seja, permite verificar até que ponto cada um dos itens, mede aquilo que o teste pretende medir. O objetivo deste processo é identificar os itens que melhor estão de acordo com o teste, conferindo-lhe, assim, o melhor grau de consistência interna (Tuckman, 2000, p. 283).

O grau de consistência interna do conjunto de dados obtidos para cada subescala do questionário traduz a fidelidade e coerência das respostas. “A falta de fidelidade provoca a distorção por instrumentação” (Tuckman, 2000, p. 298).

Antes de verificar a consistência interna das respostas dadas pelos sujeitos experimentais aos itens de cada subescala, realizámos uma análise dos casos omissos.

Análise dos casos omissos

O questionário aplicado através da plataforma *Google Forms* esteve aberto à participação dos professores até ao final do dia 31 de maio. Uma vez terminada a disponibilização do acesso ao questionário, composto por 120 itens organizados em 4 secções, observou-se que participaram 99 professores num total estimado de 168 com base nas informações cedidas pelos coordenadores dos quatro departamentos envolvidos. Deste modo, a taxa efetiva de participação cifrou-se em 59%.

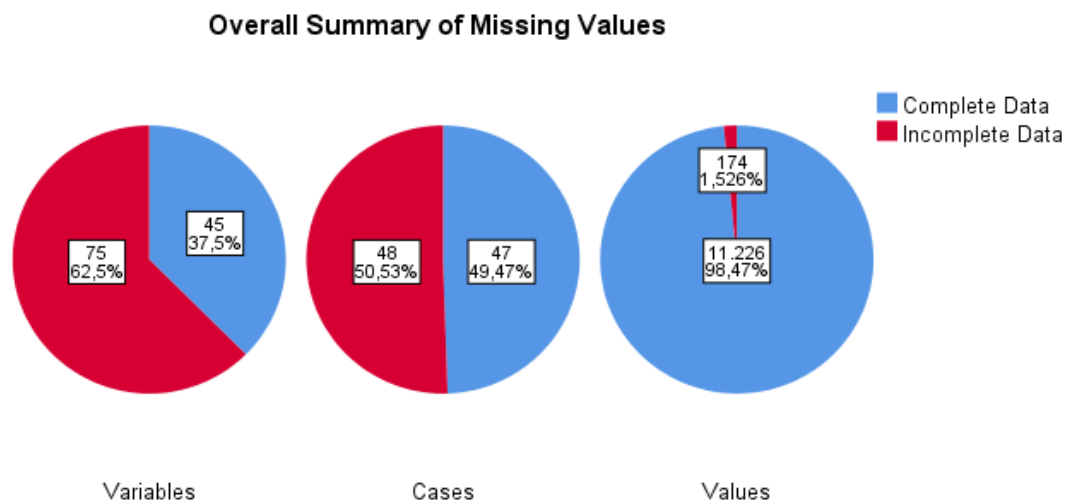
Numa análise preliminar ao conjunto de respostas de cada caso (professor respondente), apurámos a taxa de respostas omissas no conjunto dos 120 itens incluídos no instrumento.

Verificou-se que havia 4 casos em que a taxa global de respostas omissas era superior a 20%, mais concretamente os casos: 78, 80, 87 e 91 com taxa de respostas omissas de 25,0%, 49,2%, 42,5% e 28,6% respetivamente. Como estas taxas ultrapassavam os 20%, tomámos a decisão de eliminar estes quatro casos do nosso conjunto de respostas para não haver um enviesamento significativo no tratamento e análise das respostas (Acock, 2005; Salgado, Azevedo, Proença & Vieira, 2016).

Em resultado do procedimento anterior a população de professores que participaram nesta fase da investigação ficou reduzida a 95 casos, ou seja 57% dos professores da EB23 e da ES.

O conjunto de respostas (95 casos) foi posteriormente exportado para o pacote de *software* de análise estatística *IBM® SPSS® Statistics* (versão 26), através do qual realizamos uma análise mais fina das respostas omissas, tendo-se obtido os seguintes resultados globais – ver figura 6.

Figura 6: resumo global de respostas omissas nos 95 casos do conjunto de dados e para os 120 itens que integravam o questionário.



Dos três gráficos da figura 6, depreende-se que a grande maioria das variáveis (62,5%) apresentava pelo menos uma resposta omissa. Relativamente aos 95 casos, a repartição é equitativa entre os casos que responderam a todas as questões e aqueles que não responderam a pelo menos uma questão. Finalmente, o terceiro gráfico revela que uma porção muito

pequena (1,526%) de valores estava em falta em todo o conjunto de respostas dos professores. Esta taxa tão reduzida, inferior a 5%, permite-nos confiar que as respostas omissas resultaram de um processo completamente aleatório - *Missing Completely at Random* (MCAR) (Eisenbeisz, n.d.; Gomes, n.d.).

Considerando o desenho da investigação e as operações a que teríamos de submeter um grande número de variáveis incluídas no questionário, optámos por utilizar um método de tratamento estatístico de respostas omissas, que a literatura apresenta como o mais fiável para minimizar um eventual enviesamento da análise dos dados sem valores omissos. Para esse efeito, optámos por aplicar uma técnica de múltipla imputação de valores omissos por ser estatisticamente mais vantajosa relativamente às demais técnicas disponíveis, nomeadamente, as de eliminação de casos com respostas omissas, porque o conjunto ficaria muito reduzido na sua dimensão ou as de imputação simples, como a substituição, para cada variável, dos valores omissos pela respetiva média, porque estaríamos a reduzir a variância das respostas da população docente que participou no questionário (Eisenbeisz, n.d.; Gomes, n.d.; Salgado et al., 2016).

Após a aplicação do procedimento de análise acima descrito, utilizando as potencialidades do SPSS, passámos a dispor de um conjunto de dados sem valores omissos obtido através do agrupamento de 5 conjuntos de dados imputados (*pooled dataset*) obtidos num ciclo de 5 imputações sucessivas do conjunto original de dados.

Note-se, ainda, que no conjunto original de dados, a parte I, com as respostas às 7 questões sobre dados profissionais dos professores, estava completa, ou seja, sem valores omissos, pelo que o processo de imputação não lhe introduziu qualquer modificação.

Análise de consistência interna

Nesta secção vamos verificar a consistência interna entre os itens do questionário e a respetiva subescala.

MLQ – Multifactor Leadership Questionnaire

Na secção II do questionário encontramos os 45 itens que compõem o MLQ, organizados por quatro subescalas.

A subescala da liderança transformacional contempla um total de 20 itens, correspondentes a cinco categorias (4 itens/categoria). Considerando a escala Likert utilizada, reconhecemos que o valor médio total das respostas estaria compreendido entre 0 e 80. A análise das respostas aos itens considerados evidencia correlações positivas com o total da subescala e que variam entre .157 e .812. O índice de confiabilidade Alpha de Cronbach obtido é de .961 e o valor total médio é de 48.88 com um desvio padrão, DP, de 16.295. Em face destes resultados podemos assegurar que a consistência interna desta subescala é muito forte (Maroco & Garcia-Marques, 2006).

No quadro 10, podemos observar o comportamento estatístico da subescala se um determinado item fosse removido. Verifica-se que o Alpha Cronbach fica abaixo do valor obtido e as correlações corrigidas item-total mantêm-se bastante significativas.

Quadro 10: análise corrigida da subescala LTF se um dos seus itens fosse removido.

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
2.Reflete sobre pressupostos críticos para verificar se são adequados.	46,44	240,888	,792	,706	,958
6.Conversa sobre os seus valores e crenças mais importantes.	46,62	243,195	,591	,487	,960
8.Procura perspectivas diferentes ao solucionar os problemas.	46,55	241,548	,710	,628	,959
9.Fala com otimismo acerca do futuro.	45,94	242,549	,703	,653	,959
10.Gera orgulho nos outros por estarem associados a ela.	46,53	236,869	,810	,773	,957
13.Fala de modo entusiástico acerca daquilo que precisa ser realizado.	46,16	236,815	,786	,803	,958
14.Realça a importância de se ter um forte sentido de missão.	46,00	246,574	,663	,645	,959
15.Investe o seu tempo formando e ajudando os docentes a resolver problemas.	46,77	237,137	,795	,748	,958
18.Vai para além dos seus interesses próprios para bem do grupo.	46,55	243,655	,649	,531	,959
19.Trata-me como um indivíduo e não como apenas mais um membro do grupo.	46,18	237,446	,702	,602	,959
21.Age de forma a inculcar respeito por ela.	46,55	242,953	,679	,546	,959
23.Pondera as consequências éticas e morais das suas decisões.	46,25	240,829	,700	,667	,959
25.Exibe um sentido de poder e de confiança.	46,43	253,418	,379	,373	,962
26.Apresenta uma visão motivadora do futuro.	46,32	235,367	,828	,777	,957
29.Considera cada indivíduo como tendo necessidades, habilidades e aspirações diferentes das dos outros indivíduos.	46,62	235,387	,839	,782	,957
30.Faz com que eu veja os problemas de várias e diferentes perspectivas.	46,71	236,402	,788	,729	,958
31.Ajuda-me a desenvolver os meus pontos fortes.	46,88	233,763	,824	,829	,957
32.Sugere novas formas de completar as tarefas.	46,98	234,212	,838	,799	,957
34.Enfatiza a importância de ter um sentido de missão coletivo.	46,18	244,042	,635	,568	,960
36.Expressa confiança que os objetivos serão alcançados.	46,16	239,709	,780	,720	,958

Uma vez que a subescala da liderança transformacional contempla 5 categorias, também se revela importante verificar se as mesmas apresentam consistência entre si. A determinação do Alpha de Cronbach conduziu a um valor de .945, o que indicia uma elevada consistência. Esta não é estatisticamente afetada com a remoção de alguma das categorias o que confirma o resultado do nosso teste – *vide* quadro 11.

Quadro 11: análise corrigida da consistência das categorias da subescala LTF se uma delas fosse removida.

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Ila - Atitudes de influência idealizada	9,8500	11,568	,878	,788	,930
Ilb - Comportamentos de influência idealizada	9,6000	11,518	,803	,658	,940
IM - Motivação inspiradora	9,4789	10,493	,836	,718	,935
IS - Estimulação intelectual	10,0053	10,388	,866	,781	,929
IC - Consideração individual	9,9500	9,874	,899	,835	,923

A média total das categorias da subescala é de 12.22 num máximo possível de 20, sendo o DP de 4.07.

No que diz respeito à subescala da liderança transacional (LT), temos a considerar oito itens organizados em duas categorias. O Alpha de Cronbach apresenta um valor de .706 o que indicia uma consistência interna aceitável. Para um valor médio total possível de 32, a escala registou uma média total de 16.27 e um DP de 4.67. Relativamente às correlações entre itens são todas positivas à exceção do item 22. *Concentra a sua total atenção em lidar com erros, queixas e falhas*, que evidencia correlações negativas, -.140, -.044 e -.249, com os itens 1, 16 e 35 respetivamente. Perante este resultado podemos verificar, no quadro 12, que a sua exclusão se traduzia num aumento ligeiro do Alpha de Cronbach (.747). Dada a pequena alteração daí resultante e a importância de não desconfigurar um instrumento amplamente aplicado com sucesso, optámos por não excluir o item, contudo, devemos registar a necessidade de estar atento em futuros estudos onde o MLQ seja utilizado.

Quadro 12: análise corrigida da subescala LT se um dos seus itens fosse removido.

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1.Dá-me apoio em troca dos meus esforços.	13,68	15,708	,525	,568	,646
4.Foca a atenção em irregularidades, erros, exceções e desvios das regras.	14,13	18,495	,314	,326	,694
11.Discute quem é o responsável por atingir metas específicas de desempenho.	14,59	17,011	,560	,408	,647
16.Torna claro aquilo que cada um pode esperar receber quando os objetivos de desempenho são atingidos.	14,61	16,070	,572	,477	,638
22.Concentra a sua total atenção em lidar com erros, queixas e falhas.	14,32	20,218	,060	,316	,747
24.Mantém-se a par de todos os erros.	14,14	16,843	,551	,343	,647
27.Dirige a minha atenção para as falhas face aos desempenhos esperados.	14,67	19,392	,167	,157	,724
35.Exprime satisfação quando vou ao encontro dos desempenhos esperados.	13,78	15,642	,500	,571	,652

Quanto à consistência entre as duas categorias de comportamentos de liderança que integram esta subescala, obtivemos uma consistência interna fraca correspondente a um Apha Cronbach de .222. A média total da subescala foi de 4.13, para um máximo de 8, e um DP de 1.28. No entanto, e do ponto de vista estatístico, há que tomar algumas cautelas decorrentes de termos uma subescala bivariável. Tomando em consideração este facto, procurámos verificar se as duas categorias estavam correlacionadas de forma positiva. Antes de aplicar um teste de correlação bivarável, tivemos de verificar a normalidade e a homocedasticidade (linearidade) das duas variáveis/categorias (Peres, n.d., 2021a). Os dois requisitos foram testados – *vide* quadro 13 e gráfico 1 - concluindo-se que ambas as variáveis não passaram no teste de normalidade ($p < .05$ em ambos os testes), logo o teste de correlação bivariável a realizar tem de ser do tipo não paramétrico. Nesta situação, calculámos a regressão linear de Spearman tendo o resultado evidenciado uma ausência de correlação

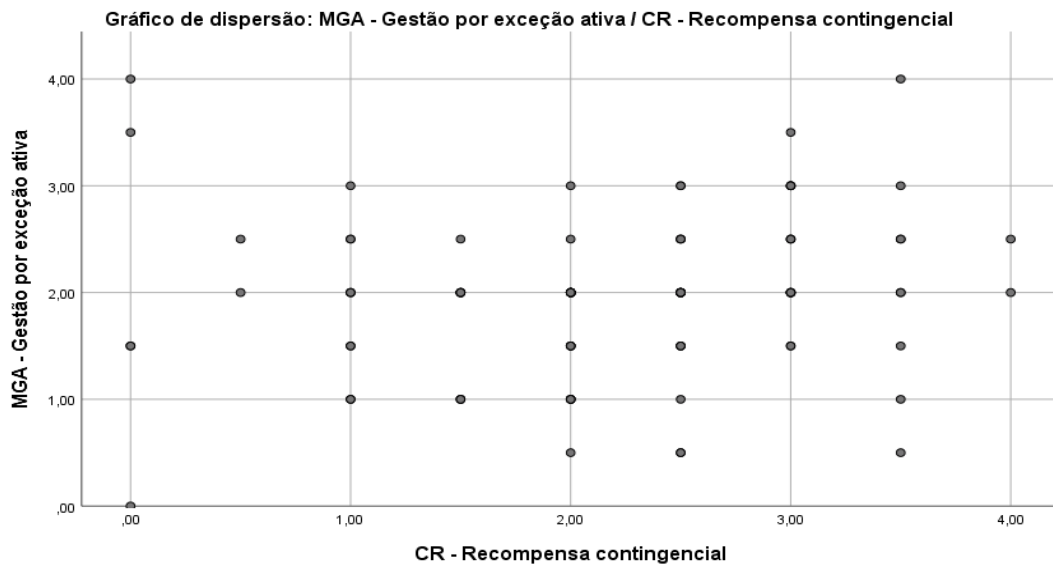
entre as duas categorias da subescala ($\rho = .196$; $p > .001$). Este resultado vem confirmar a consistência interna fraca desta subescala já indicada pelo Alpha de Cronbach.

Quadro 13: teste de normalidade confirma que os dados das duas variáveis segue uma distribuição não normal ($p < .05$).

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
CR - Recompensa contingencial	,149	95	,000	,953	95	,002
MGA - Gestão por exceção ativa	,201	95	,000	,943	95	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Gráfico 1: dispersão de casos experimentais MGA / CR parece confirmar alguma linearidade entre as variáveis.



Ao nos depararmos com esta situação, procurámos ainda identificar a origem da fragilidade na consistência interna da subescala. Procedemos a uma determinação do Alpha Cronbach independente para os itens associados à categoria CR (recompensa contingencial) e associados à categoria MGA (Gestão por exceção ativa). Os valores obtidos são respetivamente de .834 (consistência muito forte) e .578 (consistência moderada) o que nos

aconselha a um olhar mais focalizado sobre o reflexo desta fragilidade na interpretação dos resultados.

Quanto à subescala da liderança *laissez-faire* (LLF), também é composta por duas categorias, à semelhança da subescala LT, englobando oito itens, sendo por isso a média total máxima possível de 32. O valor registado para esta média foi de 14.99 com um DP de 7.06. O Alpha de Cronbach apresenta um valor de .913, ou seja, uma consistência interna muito forte, confirmada por correlações positivas entre todos os itens variando entre .331 e .760. O quadro 14 vem confirmar que a consistência é máxima quando consideramos a totalidade dos itens da subescala.

Quadro 14: análise corrigida da subescala LLF se um dos seus itens fosse removido.

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
3.Não atua no momento certo e apenas quando os problemas se agravam.	12,79	39,466	,662	,492	,907
5.Evita envolver-se quando surgem questões importantes.	13,32	37,601	,776	,644	,897
7.Encontra-se ausente quando dela se precisa.	13,20	38,183	,726	,555	,901
12.Espera que algo corra mal antes de agir.	13,38	37,983	,770	,678	,898
17.Faz transparecer a ideia de que enquanto as coisas vão funcionando não se devem alterar.	12,67	42,669	,482	,294	,920
20.Espera que os problemas se tornem crónicos antes de agir.	13,32	38,069	,786	,668	,896
28.Evita tomar decisões.	13,38	37,429	,799	,663	,895
33.Atrasa a resposta a questões urgentes.	12,87	38,048	,723	,557	,902

Para terminar a análise desta subescala devemos verificar a consistência entre as suas duas categorias. O Alpha de Cronbach obtido é de .979 o que indicia uma consistência muito forte. Existindo apenas duas variáveis nesta subescala é prudente confirmar a natureza da sua correlação. Tanto a correlação de Pearson como a correlação de Spearman evidenciam correlações muito fortes ($r = .960$ e $\rho = .960$ respetivamente com $p < .001$).

Relativamente à escala da liderança, o MLQ compreendia, ainda, uma subescala para avaliar os resultados da gestão/liderança, RL, com 3 categorias num total de 9 itens. Assim sendo, a média total máxima seria de 36 tendo sido registado um valor de 21.00 com um DP de 7.97. O Alpha de Cronbach obtido é de .944, sofrendo um ligeiro aumento caso fosse excluído o item 39, como se pode verificar no quadro 15. Os coeficientes de correlação entre os nove itens são globalmente positivos variando entre .348 e .886.

Quadro 15: análise corrigida da subescala RL se um dos seus itens fosse removido.

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
37.É eficaz em atender as minhas necessidades relativas ao trabalho.	18,80	49,204	,846	,743	,933
38.Usa métodos de liderança que são satisfatórios.	18,74	49,302	,851	,803	,933
39.Leva-me a fazer mais do que o esperado.	18,73	54,307	,511	,345	,951
40.É eficaz na representação que exerce em meu nome face a autoridades hierarquicamente mais elevadas.	18,73	52,563	,654	,469	,944
41.Trabalha comigo de uma forma satisfatória.	18,41	49,670	,858	,800	,933
42.Aumenta o meu desejo de obter sucesso.	18,77	47,669	,891	,838	,930
43.É eficaz em ir ao encontro das necessidades e objetivos da organização.	18,61	52,921	,773	,652	,938
44.Aumenta a minha vontade de exercer a minha ação com maior afinco.	18,74	48,302	,881	,826	,931
45.Lidera um grupo que é eficaz.	18,48	51,338	,786	,680	,937

Considerando apenas as três categorias que integram a subescala, obtivemos igualmente resultados que confirmam a forte consistência interna dos dados. Registamos um Alpha de Cronbach de .931 e correlações positivas estatisticamente significativas entre as categorias. A média total obtida é de 7.03 com um DP de 2.71 face a um valor médio máximo possível de 12.

Podemos então concluir que das quatro subescalas avaliadas através desta secção do questionário, todas evidenciam uma consistência interna forte à exceção da subescala relativa à liderança transacional – LT. Os testes estatísticos suplementares a que submetemos os itens e respetivas categorias da subescala indicaram que a ausência de consistência interna terá origem no conjunto de itens adstritos à categoria MGA – Gestão por exceção ativa, que, de acordo com a sua descrição, procura avaliar as perceções dos professores sobre a forma como a liderança acompanha o desempenho dos atores organizacionais e como intervém quando pretende corrigir erros e desvios na atuação dos seguidores. Sendo uma categoria importante num contexto de mudança optámos por manter inalterada a subescala mantendo-a futuramente sobre o olhar atento e reflexivo do investigador.

QCPP – Questionário de Clima de Escola e Participação dos Professores

O questionário de clima de escola e participação dos professores – secção III do nosso instrumento - está estruturado em duas partes (duas escalas). A primeira parte, dedicada ao clima de escola, inclui 42 itens distribuídos por quatro subescalas, e a segunda parte, visando a participação dos professores, contemplando 9 itens de uma subescala única.

Tal como no questionário MLQ, vamos verificar, para as diversas subescalas que compõem o QCPP, a respetiva consistência interna.

A subescala RP – Relação entre os professores, foi avaliada através de oito itens, pelo que o valor médio total das respostas pode variar entre 8 e 40 considerando a definição da escala Likert entre 1 e 5.¹⁵ Nesta subescala, a pontuação total obtida foi de 28.37 com um DP de 6.01. O Alpha de Cronbach obtido de .873 revela uma consistência interna muito forte sendo também obtidas, entre itens, correlações positivas variando no intervalo .221 e .728. O quadro 16 permite verificar que o Alpha de Cronbach poderia ser apenas ligeiramente reforçado se fosse excluído o item 20, razão pela qual essa hipótese foi rejeitada.

¹⁵ Recorda-se que os itens 6, 8 e 20 da subescala RP estavam invertidos pelo que a sua pontuação teve de ser revertida.

Quadro 16: análise corrigida da subescala RP se um dos seus itens fosse removido.

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1.Os professores da escola ajudam-se mutuamente na resolução de problemas.	24,62	27,983	,734	,636	,848
6.Raramente os professores da escola partilham entre si momentos de lazer.	25,48	28,806	,510	,379	,872
8.Há pouca colaboração entre os professores na realização das tarefas escolares.	24,92	26,589	,701	,523	,850
13.Os professores da escola partilham materiais didáticos.	24,80	27,417	,683	,630	,852
17.O ambiente entre os professores da escola é de abertura e confiança.	25,20	27,077	,701	,542	,850
20.Os professores da escola raramente conversam entre si acerca de problemas de comportamento dos alunos.	24,04	31,871	,355	,151	,883
28.Os professores colaboram entre si na organização e planificação das atividades da escola.	24,66	28,204	,699	,595	,851
32.O trabalho na escola tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade entre os professores.	24,85	27,212	,678	,550	,853

Relativamente à subescala Lid – Atuação da liderança, a mesma foi avaliada através de doze itens. A pontuação média total poderia variar entre 12 e 60 pontos.¹⁶ A média total obtida foi de 37.82 com um DP de 9.88. A correlação entre itens foi positiva em todos os casos, variando entre .288 e .765. Já o Alpha de Cronbach registou um valor de .926 o que indicia uma consistência muito forte e nunca ultrapassada se fosse excluído algum dos itens, como se pode verificar através do quadro 17.

¹⁶ Recordar-se que os itens 7, 11, 14, 25, 29 e 35 da subescala *Lid* estavam invertidos pelo que a sua pontuação teve de ser revertida.

Quadro 17: análise corrigida da subescala Lid se um dos respetivos itens fosse removido.

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
3.Os professores veem o seu trabalho reconhecido pelo Diretor.	34,76	79,590	,816	,735	,915
7.O Diretor abstém-se quando chamado a intervir num conflito entre os elementos da escola.	34,42	84,608	,591	,457	,924
11.O Diretor é indiferente às sugestões dos professores.	34,55	81,059	,777	,629	,917
14.A equipa de direção abstém-se quando chamada a intervir num conflito de um professor com algum pai.	33,98	85,446	,541	,445	,926
16.O Diretor criou um ambiente em que todos se sentem à vontade para partilhar os seus problemas.	34,93	80,941	,746	,648	,918
21.O Diretor soube criar uma estrutura de comunicação eficaz com os professores.	35,14	81,843	,767	,690	,917
25.O Diretor é muito subserviente em relação aos poderes regionais e centrais.	34,64	85,105	,555	,459	,925
29.A principal preocupação do Diretor é o cumprimento dos normativos oficiais.	34,89	84,478	,599	,486	,924
34.Os professores sentem que o Diretor exerce uma liderança de apoio ao seu trabalho.	34,83	80,142	,804	,763	,915
35.O Diretor tem sido ineficaz na criação de condições de cooperação na escola.	34,69	84,108	,565	,400	,925
38.O Diretor tem sabido envolver os professores na prossecução de objetivos comuns.	34,83	80,908	,802	,722	,916
41.O Diretor presta todo o apoio aos professores em caso de problemas disciplinares com os alunos.	34,37	82,448	,691	,556	,920

Quanto à subescala RA – Relação dos alunos, há a considerar os doze itens que a integram. Tal como na subescala anterior, a pontuação média total poderia variar entre 12 e 60 pontos.¹⁷ A média total registada foi de 44.29 com um DP de 5.71. Nas correlações entre os

¹⁷ Recordar-se que os itens 9, 12, 15 e 37 da subescala RA estavam invertidos pelo que a sua pontuação teve de ser revertida.

doze itens, há a destacar algumas singularidades que carecem de atenção futura. A correlação entre itens variou entre $-.079$ e $.587$, verificando-se que nem todas as correlações são positivas. Com efeito, entre os itens 12 e 23 registou-se uma correlação $-.063$ e entre os itens 19 e 37 a correlação obtida foi de $-.079$. As restantes correlações são positivas embora os seus valores não sejam muito significativos – a média registada é de $.250$ o que denota uma correlação fraca. Porém, o Alpha de Cronbach apresenta para a subescala, com os seus 12 itens, um valor de $.783$ o que é estatisticamente significativo de uma boa consistência interna. O quadro 18 evidencia os valores estatísticos corrigidos quando um dos itens da subescala é suprimido. Nota-se que o Alpha de Cronbach corrigido não varia significativamente, caso algum item fosse excluído, pelo que optámos por manter a subescala inalterada, sem prejuízo de se manterem as singularidades acima identificadas sob um olhar atento.

Relativamente à escala do clima de escola, ainda se teve de verificar a consistência interna da subescala RC – Relação da escola com a comunidade. Esta subescala é formada por dez itens, pelo que a pontuação média total pode variar entre 10 e 50 pontos. Os dados recolhidos apresentam uma pontuação média total de 32,40 com um DP de 6.66. Todas as correlações entre itens apresentam valores positivos variando entre $.112$ e $.708$. O Alpha de Cronbach foi de $.879$ o que traduz uma boa consistência interna dos dados obtidos nesta subescala e que se mantém caso algum dos itens fosse excluído – *vide* quadro 19.

Quadro 18: análise corrigida da subescala RA se um dos respectivos itens fosse removido.

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
2.Os alunos demonstram interesse nas aprendizagens.	40,61	27,389	,550	,467	,756
5.Os alunos, de um modo geral, respeitam os professores.	40,32	27,176	,622	,537	,750
9.Existem muitos problemas de indisciplina dos alunos.	40,54	26,634	,509	,437	,758
12.Os alunos mostram-se indiferentes relativamente aos seus resultados escolares.	40,20	28,630	,330	,232	,777
15.Raramente os alunos recorrem aos professores para resolver os seus problemas pessoais.	40,76	29,037	,234	,163	,789
19.Os alunos mostram-se entusiasmados com as atividades escolares.	40,93	27,920	,443	,473	,765
23.Habitualmente, os professores e os alunos convivem nos intervalos das aulas.	41,82	29,063	,185	,184	,799
27.Os alunos colaboram entre si durante as atividades escolares.	40,42	29,821	,357	,349	,774
31.Os alunos gostam de estar na escola.	40,17	28,078	,494	,409	,762
33.Em geral, os alunos têm um comportamento pouco conflituoso entre si, fora da sala de aula.	40,29	27,082	,569	,437	,753
37.É frequente, os alunos causarem problemas na escola.	40,45	27,548	,362	,416	,776
40.Os alunos escutam os professores quando estes os repreendem por comportamento inadequado.	40,74	26,324	,634	,517	,746

Quadro 19: análise corrigida da subescala RC se um dos respetivos itens fosse removido.

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
4.A escola tem a preocupação de promover um ensino adequado às características da população que serve.	28,64	37,402	,516	,358	,873
10.A escola abre as suas infraestruturas às iniciativas da comunidade.	29,35	35,889	,602	,446	,867
18.A escola promove iniciativas para a comunidade.	29,64	34,019	,735	,663	,856
22.A Escola encontra-se bem integrada na comunidade local.	28,61	37,368	,590	,470	,868
24.A escola mantém boas relações de colaboração com outros parceiros sociais (empresas, associações culturais, centros de saúde, etc...).	29,11	36,053	,693	,545	,861
26.A Escola mantém boas relações de colaboração com os poderes locais (Câmara, Junta de Freguesia).	28,74	38,090	,461	,316	,877
30.A escola estabelece parcerias com a comunidade, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino prestado.	29,35	34,655	,724	,618	,857
36.A escola mantém boas relações de cooperação com os pais.	28,83	37,695	,615	,451	,867
39.A escola promove a participação dos pais na escola.	29,33	34,371	,724	,564	,857
42.A escola desenvolve iniciativas de cooperação com professores de outras escolas/agrupamentos.	30,01	38,351	,406	,247	,882

Na segunda parte da secção III do instrumento, os sujeitos experimentais responderam a nove itens da subescala PP – Participação dos professores. A escala Likert foi modificada, no entanto, o limite inferior e superior mantiveram-se inalterados. Desta forma, a pontuação

média total poderia variar entre 9 e 45, sendo que o valor obtido foi de 28.13 e o DP de 6.51. Todas as correlações entre os itens são positivas. O Alpha de Cronbach registou um valor de .872 não sendo relevantes as variações para os seus valores corrigidos caso algum item fosse excluído – *vide* quadro 20. Podemos então concluir que esta subescala apresenta uma forte consistência interna.

Quadro 20: análise corrigida da subescala PP se um dos respetivos itens fosse removido.

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1.Colaboração com os órgãos de administração e gestão da escola (Diretor, Coordenador de Departamento, etc.).	24,59	36,564	,427	,358	,874
2.Participação voluntária em projetos (ex. clubes e ateliers, projetos com a comunidade, projetos propostos para as escolas, projetos com a turma...).	24,95	33,625	,673	,623	,853
3.Participação ativa em reuniões de trabalho.	24,29	34,933	,585	,637	,861
4.Colaboração com outros professores na realização das atividades escolares.	24,39	35,581	,613	,532	,860
5.Participação em momentos informais de convívio (ex. comemorações, festas, passeios culturais...).	25,42	31,842	,648	,673	,856
6.Colaboração com membros da comunidade em iniciativas escolares.	25,25	32,042	,702	,591	,850
7. Organização/dinamização de momentos informais de convívio.	25,58	33,268	,619	,672	,858
8.Elaboração de projetos (ex.: clubes e ateliers, projetos com a comunidade, projetos propostos para a escola, projetos com a turma...).	25,11	33,776	,687	,688	,852
9.Criação de projetos inovadores para a escola.	25,43	34,142	,561	,522	,863

Comparando os resultados obtidos na análise de consistência interna com os obtidos noutros estudos similares onde as mesmas subescalas foram utilizadas (Costa, 2010; Teixeira, 2011),

verificamos que existe um alinhamento entre as investigações pelo que a validade e a consistência do instrumento utilizado saem reforçadas.

QM – Questionário da mudança

O QM constitui a secção IV, e última, do nosso instrumento. Compreende três escalas e quatro subescalas num total de 17 itens. Para pontuar cada um dos itens, foi utilizada uma escala Likert, variando entre 1 e 6, o que vai determinar o valor médio total que se podia observar em cada subescala.

A primeira escala relaciona-se com a resistência comportamental à mudança e contempla uma única subescala, RS – Desejo de rotinas, composta por 5 itens. Assim sendo, o valor médio total poderia oscilar entre 5 e 30 pontos.¹⁸ Na análise da consistência interna obtivemos um valor total de 11.40 e um DP de 3.59. O Alpha de Cronbach obtido foi de .634 o que indicia uma consistência moderada. O mesmo é confirmado pelas correlações entre itens que oscilam entre .068 e .565. O quadro 21 permite confirmar que apenas a exclusão do item 4 poderia aumentar, mas pouco, o valor do Alpha de Cronbach pelo que não o iremos fazer.

Quadro 21: análise corrigida da subescala RS se um dos respetivos itens fosse removido.

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1.Geralmente, considero a mudança algo de negativo.	9,51	8,423	,471	,335	,538
2.Prefiro ter um dia de rotina do que ter um dia cheio de eventos inesperados.	8,45	8,250	,455	,276	,545
3.Prefiro fazer as mesmas coisas de sempre do que experimentar coisas novas e diferentes.	9,34	8,545	,539	,391	,510
4.Sempre que a minha vida se torna rotineira, procuro formas de a mudar.	8,75	10,212	,163	,037	,692
5.Prefiro estar entediado do que ser surpreendido.	9,56	9,632	,356	,156	,596

¹⁸ Recordar-se que o item 4 da subescala RS estava invertido pelo que a sua pontuação teve de ser revertida.

Na escala Resistência afetiva, temos de considerar as suas duas subescalas: ER – Reação emocional à mudança e STF – Foco nas ações a curto prazo. Cada uma inclui 4 itens pelo que a pontuação média poderia variar entre 4 e 24 pontos.

Na subescala ER, observou-se um valor médio total de 11.57 e um DP de 3.94. Os coeficientes de correlação entre os itens são todos positivos, variando entre .297 e .660. Quanto ao Alpha de Cronbach o valor obtido é de .783 o que denota uma boa consistência interna que apenas aumentaria se o item 9 fosse excluído – *vide* quadro 22.

Quadro 22: análise corrigida da subescala ER se um dos respetivos itens fosse removido.

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
6. Se eu fosse informado de que iria haver uma mudança significativa na forma como as coisas são feitas na escola, possivelmente iria sentir-me stressado.	8,78	8,876	,630	,464	,707
7. Quando sou informado de uma mudança de planos, fico um pouco tenso.	8,67	8,797	,728	,566	,658
8. Quando as coisas não correm de acordo com os planos, fico stressado.	8,19	9,134	,641	,457	,702
9. Se a escola alterasse os critérios da avaliação de desempenho, provavelmente sentir-me-ia desconfortável, mesmo pensando que seria capaz de fazer tudo igualmente bem sem ter de realizar trabalho extra.	9,06	10,656	,382	,153	,830

Relativamente à subescala STF, a pontuação média total obtida foi de 7.80 e um DP de 3.26. As correlações entre itens são todas positivas variando entre .252 e .698. Também o Alpha de Cronbach foi de .813 o que vem confirmar a forte consistência interna dos itens envolvidos na subescala. Os valores estatísticos corrigidos para estes quatro itens são os exibidos no quadro 23, verificando que a consistência poderia aumentar ligeiramente se o item 10 fosse excluído o que optámos por não concretizar.

Quadro 23: análise corrigida da subescala ER se um dos respetivos itens fosse removido.

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
10.Mudar de planos parece-me sempre algo extremamente aborrecido.	5,87	7,729	,441	,256	,843
11.Habitualmente, sinto-me um pouco desconfortável mesmo que as mudanças possam melhorar significativamente a minha vida.	5,82	5,702	,711	,508	,725
12.Quando alguém me pressiona para mudar alguma coisa, tendo a resistir, mesmo pensando que a mudança pode vir a beneficiar-me.	5,78	5,642	,758	,606	,700
13.Por vezes, dou por mim a evitar as mudanças que sei que seriam boas para mim.	5,93	6,388	,632	,517	,765

Finalmente, vamos analisar a consistência interna da subescala CR – Rigidez cognitiva, a qual inclui 4 itens. Desse modo, a pontuação média total poderia igualmente variar entre 4 e 24 pontos.¹⁹ O valor obtido a partir do conjunto de dados recolhido determinou um valor médio total de 14.12 e um DP de 3.48. Todas as correlações entre os itens são positivas e variam entre .222 e .463. A correlação apesar de ligeira não penaliza a consistência interna moderada traduzida por um Alpha de Cronbach de .675 sempre superior aos valores corrigidos pela exclusão de algum item da subescala, conforme se pode observar no quadro 24.

Concluimos, por esta via, que estatisticamente todas as subescalas do questionário QM apresentam uma consistência interna moderada a forte pelo que a validade do questionário ficou demonstrada.

¹⁹ Recordar-se que o item 14 da subescala CR estava invertido pelo que a sua pontuação teve de ser revertida.

Quadro 24: análise corrigida da subescala CR se um dos respectivos itens fosse removido.

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
14.Eu mudo frequentemente a minha maneira de pensar.	9,97	7,520	,411	,192	,641
15.Eu não mudo de ideias facilmente.	11,01	6,840	,542	,311	,549
16.Depois de chegar a uma conclusão, não é provável que mude de ideias.	11,03	7,393	,505	,278	,578
17.Os meus pontos de vista são muito consistentes ao longo do tempo.	10,34	8,375	,377	,158	,657

Página propositadamente deixada em branco

II.3 Apresentação de resultados da investigação

Neste capítulo, vamos iniciar a apresentação dos resultados obtidos através da aplicação do questionário de investigação junto dos 95 professores que integram a amostra em estudo.

Inicialmente, procedemos a uma síntese dos dados socioprofissionais dos professores possibilitando a realização de uma caracterização da amostra de docentes participantes no estudo.

Posteriormente, apresentamos dados relativos ao eventual efeito que os fatores de grupo poderiam provocar na distribuição dos dados recolhidos, ou seja, vamos comparar as médias de cada grupo para verificar se, estatisticamente, são ou não idênticas. De seguida, procedemos a uma análise descritiva dos resultados obtidos para cada uma das subescalas que integram as dimensões em estudo: estilo de liderança percebida pelos professores, clima de escola percebido pelos docentes e resposta à mudança organizacional. Terminamos com uma análise dos resultados que nos permita responder às questões da investigação.

Caracterização da amostra de professores

A caracterização da amostra assentou, dada a natureza exploratória do estudo, em sete parâmetros socioprofissionais: sexo, idade, vínculo profissional, escola(s) onde o professor exerce atividade, antiguidade, tempo de serviço no agrupamento e departamento curricular.

Dos 95 professores respondentes ao questionário, a maioria são mulheres pelo que a amostra é maioritariamente feminina como se pode verificar no quadro 25.

Quadro 25: distribuição dos professores de cada departamento curricular em função do seu sexo.

		Departamento Curricular									
		Dep. Línguas		Dep. Ciências Sociais e Humanas		Dep. Matemática e Ciências Experimentais		Dep. Artes Visuais e Expressões		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Sexo	Feminino	22	84,6%	17	85,0%	27	90,0%	14	73,7%	80	84,2%
	Masculino	4	15,4%	3	15,0%	3	10,0%	5	26,3%	15	15,8%
	Total	26	100,0%	20	100,0%	30	100,0%	19	100,0%	95	100,0%

Relativamente à idade dos docentes participantes do estudo, os mesmos encontram-se distribuídos de acordo com as seguintes faixas etárias – quadro 26.

Quadro 26: distribuição etária dos professores de cada departamento curricular.

		Departamento Curricular									
		Dep. Línguas		Dep. Ciências Sociais e Humanas		Dep. Matemática e Ciências Experimentais		Dep. Artes Visuais e Expressões		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Idade	Até 35 anos	1	3,8%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,1%
	De 36 a 50 anos	10	38,5%	3	15,0%	6	20,0%	9	47,4%	28	29,5%
	Mais de 50 anos	15	57,7%	17	85,0%	24	80,0%	10	52,6%	66	69,5%
	Total	26	100,0%	20	100,0%	30	100,0%	19	100,0%	95	100,0%

Podemos verificar que a amostra de professores se encontra bastante envelhecida considerando que mais de dois terços dos professores tem mais de 50 anos de idade.

Quanto ao vínculo profissional dos docentes, é possível verificar que a grande maioria dos mesmos é de carreira e, destes, um número muito significativo tem um vínculo profissional estável com o sistema educativo por pertencerem a um Quadro de Agrupamento (QA) – quadro 27.

Quadro 27: vínculo dos professores de cada departamento curricular ao sistema educativo.

		Departamento Curricular									
		Dep. Línguas		Dep. Ciências Sociais e Humanas		Dep. Matemática e Ciências Experimentais		Dep. Artes Visuais e Expressões		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Vínculo	QA	18	69,2%	15	75,0%	24	80,0%	11	57,9%	68	71,6%
	QZP	2	7,7%	3	15,0%	4	13,3%	4	21,1%	13	13,7%
	Contratado	6	23,1%	2	10,0%	2	6,7%	4	21,1%	14	14,7%
	Total	26	100,0%	20	100,0%	30	100,0%	19	100,0%	95	100,0%

A experiência adquirida pelos professores em organizações de natureza escolar pode ser percecionada pela sua antiguidade, ou seja, pelo período de tempo (em anos) em que trabalharam em instituições de ensino. Através do quadro 28, podemos verificar que a maioria dos docentes da amostra tem mais de 20 anos de ligação às organizações escolares, sendo predominantes os docentes com tempo total de serviço entre 21 e 35 anos.

Quadro 28: antiguidade dos professores de cada departamento curricular.

		Departamento Curricular									
		Dep. Línguas		Dep. Ciências Sociais e Humanas		Dep. Matemática e Ciências Experimentais		Dep. Artes Visuais e Expressões		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Antiguidade	Inferior a 10 anos	3	11,5%	2	10,0%	0	0,0%	4	21,1%	9	9,5%
	10 a 20 anos	4	15,4%	2	10,0%	4	13,3%	3	15,8%	13	13,7%
	21 a 35 anos	12	46,2%	12	60,0%	24	80,0%	7	36,8%	55	57,9%
	Superior a 35 anos	7	26,9%	4	20,0%	2	6,7%	5	26,3%	18	18,9%
Total		26	100,0%	20	100,0%	30	100,0%	19	100,0%	95	100,0%

Além do tempo total de serviço no sistema educativo, e que de algum modo exprime a experiência dos docentes em organizações escolares, considerámos também importante conhecer a duração da relação dos professores da amostra com a organização escolar em estudo. Daí termos perguntado o tempo total de ligação ao agrupamento de escolas, sendo os resultados exibidos no quadro 29.

Quadro 29: tempo de ligação dos professores de cada departamento curricular ao agrupamento.

		Departamento Curricular									
		Dep. Línguas		Dep. Ciências Sociais e Humanas		Dep. Matemática e Ciências Experimentais		Dep. Artes Visuais e Expressões		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Tempo de serviço prestado no AE	Inferior a 3 anos	8	30,8%	2	10,0%	5	16,7%	7	36,8%	22	23,2%
	3 a 6 anos	5	19,2%	4	20,0%	3	10,0%	1	5,3%	13	13,7%
	7 a 10 anos	0	0,0%	2	10,0%	2	6,7%	4	21,1%	8	8,4%
	Superior a 10 anos	13	50,0%	12	60,0%	20	66,7%	7	36,8%	52	54,7%
	Total	26	100,0%	20	100,0%	30	100,0%	19	100,0%	95	100,0%

Observando o quadro anterior, podemos verificar que mais de metade dos professores exerce funções na organização escolar há mais de 10 anos o que é consistente com o facto da grande maioria deles pertencer ao respetivo quadro de pessoal.

Finalmente, procurámos saber em que escolas é que os professores da amostra desempenham funções: na EB23, na ES ou em ambas. Os resultados expressam-se no quadro 30.

Quadro 30: escolas onde os professores de cada departamento curricular exercem funções.

		Departamento Curricular									
		Dep. Línguas		Dep. Ciências Sociais e Humanas		Dep. Matemática e Ciências Experimentais		Dep. Artes Visuais e Expressões		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola(s) onde exerce a sua atividade	EB23	6	23,1%	5	25,0%	6	20,0%	4	21,1%	21	22,1%
	ES	19	73,1%	15	75,0%	23	76,7%	13	68,4%	70	73,7%
	EB23+ES	1	3,8%	0	0,0%	1	3,3%	2	10,5%	4	4,2%
	Total	26	100,0%	20	100,0%	30	100,0%	19	100,0%	95	100,0%

A leitura do quadro 30 permite concluir que aproximadamente três quartos dos docentes inquiridos exerce funções na escola sede do agrupamento.

A partir de um olhar para qualquer um dos quadros anteriores, verifica-se que o departamento curricular mais representado na amostra é o de Matemática e Ciências Experimentais e o menos representado é o de Artes Visuais e de Expressões. O quadro 31 exhibe de forma objetiva a distribuição detalhada dos docentes pelos quatro departamentos.

Quadro 31: distribuição dos professores pelos departamentos curriculares.

Departamento Curricular									
Dep. Línguas		Dep. Ciências Sociais e Humanas		Dep. Matemática e Ciências Experimentais		Dep. Artes Visuais e Expressões		Total	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
26	27,4%	20	21,1%	30	31,6%	19	20,0%	95	100,0%

Efeito das características socioprofissionais na distribuição dos resultados

A amostra de professores da EB23 e da ES que responderam ao questionário não é homogénea nos fatores socioprofissionais que os caracterizam e para os quais foram solicitadas respostas para sete itens. A caracterização da amostra assentou, como já vimos na secção anterior, em sete parâmetros socioprofissionais: sexo, idade, vínculo profissional, escola(s) onde o professor exerce atividade, antiguidade, tempo de serviço no agrupamento e departamento curricular.

A estrutura da resposta para cada um daqueles parâmetros permite identificar dois ou mais grupos no seio da amostra, cujos resultados recolhidos para as diferentes subescalas utilizadas na investigação, pode conduzir a resultados iguais ou diferentes e que, por isso, podem condicionar as conclusões da investigação.

Esta verificação pressupõe a realização de testes de análise estatística que permitem comparar, para cada grupo e para cada subescala do questionário, as médias observadas e se as diferenças entre elas são ou não estatisticamente significativas.

Ao medir as características eventualmente enviesantes dos participantes que, de um modo incontrolado, possam variar de grupo para grupo, e utilizando estas medidas

como co-variantes, numa análise da covariância, o efeito destas diferenças na variável dependente não tem grande influência no resultado (Tuckman, 2000, p. 189).

A utilização dos testes foi necessariamente criteriosa. Para o efeito tivemos de atender à dimensão da amostra, ao número de grupos que integram cada fator socioprofissional e ao comportamento estatístico dos dados recolhidos, nomeadamente à verificação dos requisitos de normalidade e de homocedasticidade dos resultados registados (Peres, 2021a).

O *software* de análise estatística IBM SPSS permitiu-nos fazer uma verificação do critério de normalidade para cada uma das variáveis ou subescalas utilizadas no questionário. Nessa verificação, concluímos que todas as variáveis apresentavam uma distribuição normal com significado estatístico à exceção de duas na dimensão da mudança: desejo de rotinas (RS) e foco nas ações a curto prazo (STF) por apresentarem $p < 0.05$ no teste de Shapiro-Wilk. Este critério foi importante porque vai suportar a nossa decisão pela utilização de um teste estatístico paramétrico ou um teste estatístico não paramétrico.

A amostra apresentava uma dimensão $N > 30$ o que permitiu tomar decisões, relativas à utilização dos testes estatísticos, mais robustas e mais consistentes.

Para o número de grupos independentes que podiam condicionar a distribuição dos resultados facilmente se verifica, pela estrutura da primeira parte do questionário, que apenas o parâmetro sexo do professor compreende dois grupos e que os restantes seis parâmetros contêm mais do que dois grupos. Este resultado permitiu decidir que para a variável sexo, íamos utilizar o teste-T independente, e que para as restantes iríamos utilizar o teste ANOVA de uma via, com uma ressalva para as duas exceções já identificadas acima. Com efeito, para os parâmetros RS e STF, por não cumprirem o requisito da normalidade, realizámos o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis.

Quanto ao requisito de homocedasticidade para a realização daqueles testes, Fernanda Peres (2021a; 2021b) refere que para $N > 30$, como sucede no nosso estudo, é estatisticamente válido que se cumpra na aplicação dos testes um dos requisitos: normalidade ou homocedasticidade. Este último critério consiste numa verificação da homogeneidade da variância dos resultados dentro de cada grupo para o qual se vai comparar a média observada. Para o efeito, realiza-se o teste de Levene cujo resultado nos permite avaliar a

homocedasticidade, sendo vantajoso que ela se verifique para conferir mais robustez aos resultados.

Efeito do sexo dos professores

A amostra de 95 professores contemplou 80 professores do sexo feminino e 15 professores do sexo masculino conforme se pode verificar no quadro 32, que reporta, em função do sexo dos professores, as médias e outros parâmetros estatísticos para as subescalas utilizadas na dimensão da liderança.

Quadro 32: parâmetros estatísticos relativos às subescalas da liderança em função do sexo dos professores.

	Sexo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
LTF - Liderança transformacional	Feminino	80	2,4206	,83959	,09387
	Masculino	15	2,5700	,67765	,17497
LT - Liderança transacional	Feminino	80	2,0563	,66201	,07401
	Masculino	15	2,1000	,50709	,13093
LLF - Liderança laissez-faire	Feminino	80	1,9180	,87430	,09775
	Masculino	15	1,8792	,78967	,20389
RL - Resultados da liderança	Feminino	80	2,3021	,91345	,10213
	Masculino	15	2,5574	,83864	,21654

A estrutura de resposta à variável sexo determinou dois grupos independentes pelo que aplicámos à amostra o teste-T independente cujos resultados se apresentam no quadro 33.

Quadro 33: resultados do teste-T independente relativos às subescalas da liderança em função do sexo dos professores.

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
LTF - Liderança transformacional	Equal variances assumed	1,740	,190	-,650	93	,518	-,14938	,22995	-,60601	,30726
	Equal variances not assumed			-,752	22,883	,460	-,14938	,19856	-,56024	,26149
LT - Liderança transacional	Equal variances assumed	,942	,334	-,243	93	,809	-,04375	,18038	-,40195	,31445
	Equal variances not assumed			-,291	23,944	,774	-,04375	,15040	-,35420	,26670
LLF - Liderança laissez-faire	Equal variances assumed	,212	,647	,160	93	,873	,03880	,24256	-,44288	,52048
	Equal variances not assumed			,172	20,979	,865	,03880	,22611	-,43146	,50906
RL - Resultados da liderança	Equal variances assumed	,140	,709	-1,005	93	,317	-,25532	,25396	-,75963	,24898
	Equal variances not assumed			-1,066	20,739	,298	-,25532	,23941	-,75359	,24294

Os resultados exibidos neste quadro demonstram que o teste-T independente evidencia que, em média, os professores de ambos os sexos apresentam percepções da liderança que estatisticamente se podem considerar iguais ($-1.005 < t(93) < 0.160$; $p > 0.05$).

Repare-se que o teste-T é precedido do teste de Levene relativo à homogeneidade da variância dos resultados e, em qualquer um dos casos, é confirmada a respetiva homocedasticidade na medida em que se obteve um valor de significância estatística (Sig.), $p > 0.05$.

Procedemos de igual modo para as subescalas das restantes dimensões em estudo. No caso da dimensão clima de escola e participação dos professores, obtivemos os resultados seguintes – vide quadro 34.

Quadro 34: parâmetros estatísticos relativos às subescalas do clima de escola e participação dos professores em função do respetivo sexo.

	Sexo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
RP - Relação entre professores	Feminino	80	3,5750	,78419	,08768
	Masculino	15	3,3917	,53633	,13848
Lid - Atuação da liderança	Feminino	80	3,1271	,87007	,09728
	Masculino	15	3,2833	,50670	,13083
RA - Relação com os alunos	Feminino	80	3,6990	,49868	,05575
	Masculino	15	3,6500	,33511	,08653
RC - Relação da escola com a comunidade	Feminino	80	3,2337	,67579	,07556
	Masculino	15	3,2733	,63072	,16285
PP - Participação dos professores	Feminino	80	3,1375	,75219	,08410
	Masculino	15	3,0593	,55693	,14380

De igual modo, o teste-T independente mostrou que, em média, os professores de ambos os sexos revelam iguais percepções sobre o clima de escola e o grau de participação nas atividades escolares ($-0.673 < t(93) < 0.866$; $p > 0.05$) sendo genericamente validado o requisito de homocedasticidade, conforme revelado pelos resultados do teste Levene apresentados no quadro 35. A exceção para este teste observa-se apenas na subescala da *Atuação da liderança (Lid)*, onde o referido teste não a confirma ($p < 0.05$). Porém, considerando que a dimensão da amostra é superior a 30 indivíduos e o facto de ter sido confirmado previamente o requisito da normalidade, podemos desprezar o resultado obtido pelo teste de Levene (Peres, 2021b). Este procedimento não causa desconforto ao investigador porque o teste-T realizado no SPSS contempla, como se pode observar no quadro 35, um valor corrigido para o teste-T caso não tenha sido assumida a igualdade de variâncias nos resultados de cada grupo e, também nesse caso, $p > 0.05$.

Quadro 35: resultados do teste-T independente relativos às subescalas do clima de escola e participação dos professores em função do respetivo sexo.

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
RP - Relação entre professores	Equal variances assumed	2,525	,115	,866	93	,389	,18333	,21162	-,23690	,60357
	Equal variances not assumed			1,119	26,713	,273	,18333	,16390	-,15313	,51980
Lid - Atuação da liderança	Equal variances assumed	4,700	,033	-,673	93	,503	-,15625	,23231	-,61758	,30508
	Equal variances not assumed			-,958	32,024	,345	-,15625	,16303	-,48832	,17582
RA - Relação com os alunos	Equal variances assumed	3,937	,050	,364	93	,716	,04896	,13439	-,21792	,31584
	Equal variances not assumed			,476	27,208	,638	,04896	,10293	-,16217	,26008
RC - Relação da escola com a comunidade	Equal variances assumed	,240	,625	-,210	93	,834	-,03958	,18829	-,41349	,33432
	Equal variances not assumed			-,220	20,507	,828	-,03958	,17953	-,41347	,33431
PP - Participação dos professores	Equal variances assumed	1,100	,297	,383	93	,703	,07824	,20432	-,32749	,48397
	Equal variances not assumed			,470	24,702	,643	,07824	,16658	-,26506	,42154

Prosseguindo para a dimensão da mudança, procurámos verificar efeitos da categoria sexo na distribuição dos resultados, estando os resultados obtidos apresentados no quadro 36.

Quadro 36: parâmetros estatísticos relativos às subescalas da reação à mudança em função do sexo dos professores.

	Sexo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
RS - Desejo de rotinas	Feminino	80	2,3125	,74551	,08335
	Masculino	15	2,1067	,53914	,13920
ER - Reação emocional à mudança	Feminino	80	2,8594	1,00540	,11241
	Masculino	15	3,0667	,87865	,22687
STF - Foco nas ações a curto prazo	Feminino	80	1,9250	,82235	,09194
	Masculino	15	2,0833	,79433	,20509
CR - Rigidez cognitiva	Feminino	80	3,5594	,86442	,09665
	Masculino	15	3,3667	,90567	,23384

Não esquecendo que as variáveis RS e STF não cumpriam o requisito da normalidade e como $N > 30$, realizámos o teste-T independente, colocando o foco no teste de Levene para saber se a amostra apresentava homocedasticidade, um dos requisitos exigidos para este tipo de amostra (Peres, 2021b). O quadro 37 apresenta resultados que confirmam que a amostra possui aquela propriedade em todas as subescalas e ainda mostra, através do teste-T independente, que, em média, o sexo dos professores não influencia os fatores que motivam determinadas respostas à mudança organizacional ($-0.746 < t(93) < 1.019$; $p > 0.05$).

Quadro 37: resultados do teste-T independente relativos às subescalas da reação à mudança em função do sexo dos professores.

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
RS - Desejo de rotinas	Equal variances assumed	1,341	,250	1,019	93	,311	,20583	,20209	-,19548	,60714
	Equal variances not assumed			1,269	25,263	,216	,20583	,16225	-,12815	,53982
ER - Reação emocional à mudança	Equal variances assumed	,665	,417	-,746	93	,457	-,20729	,27781	-,75897	,34438
	Equal variances not assumed			-,819	21,488	,422	-,20729	,25319	-,73310	,31851
STF - Foco nas ações a curto prazo	Equal variances assumed	,158	,692	-,688	93	,493	-,15833	,23021	-,61549	,29882
	Equal variances not assumed			-,704	20,049	,489	-,15833	,22476	-,62710	,31043
CR - Rigidez cognitiva	Equal variances assumed	,136	,713	,787	93	,434	,19271	,24500	-,29381	,67923
	Equal variances not assumed			,762	19,092	,456	,19271	,25303	-,33671	,72213

Efeito da idade dos professores

A idade dos professores é uma categoria socioprofissional que foi estruturada em três grupos: até 35 anos de idade; de 36 a 50 anos; mais de 50 anos. Importa averiguar se os resultados obtidos são, do ponto de vista estatístico, idênticos para os grupos acima elencados ou se há alguma singularidade que seja significativamente importante ter em consideração. Quando o número de grupos é superior a dois e considerando que a amostra tem dimensão $N > 30$, os testes que permitem fazer aquela verificação para grupos independentes, como é o caso para todos os grupos a considerar neste estudo, é o ANOVA de uma via, se a distribuição dos dados cumprir um dos requisitos – normalidade e/ou homocedasticidade ou o teste de Kruskal-Wallis caso nenhum daqueles critérios esteja assegurado à partida.

Os quadros 38 a 40 apresentam, para os diversos grupos etários da amostra, uma descrição estatística dos resultados para as subescalas de cada uma das dimensões em análise.

Quadro 38: parâmetros estatísticos relativos às subescalas da liderança em função da idade dos professores.

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum	
					Lower Bound	Upper Bound			
LTF - Liderança transformacional	Até 35 anos	1	3,1000	.	.	.	.	3,10	3,10
	De 36 a 50 anos	28	2,4357	,81170	,15340	2,1210	2,7505	,65	3,90
	Mais de 50 anos	66	2,4379	,82439	,10148	2,2352	2,6405	,65	3,90
	Total	95	2,4442	,81475	,08359	2,2782	2,6102	,65	3,90
LT - Liderança transacional	Até 35 anos	1	2,7500	.	.	.	.	2,75	2,75
	De 36 a 50 anos	28	2,0089	,61041	,11536	1,7722	2,2456	,75	3,25
	Mais de 50 anos	66	2,0758	,65188	,08024	1,9155	2,2360	,00	3,75
	Total	95	2,0632	,63787	,06544	1,9332	2,1931	,00	3,75
LLF - Liderança laissez-faire	Até 35 anos	1	1,5625	.	.	.	.	1,56	1,56
	De 36 a 50 anos	28	1,9040	,81711	,15442	1,5872	2,2209	,19	3,19
	Mais de 50 anos	66	1,9205	,88562	,10901	1,7027	2,1382	,19	4,00
	Total	95	1,9118	,85761	,08799	1,7371	2,0865	,19	4,00
RL - Resultados da liderança	Até 35 anos	1	3,0833	.	.	.	.	3,08	3,08
	De 36 a 50 anos	28	2,3115	,90682	,17137	1,9599	2,6631	,56	3,75
	Mais de 50 anos	66	2,3443	,90985	,11199	2,1206	2,5679	,00	4,00
	Total	95	2,3424	,90264	,09261	2,1585	2,5263	,00	4,00

Quadro 39: parâmetros estatísticos relativos às subescalas do clima de escola em função da idade dos professores.

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum	
					Lower Bound	Upper Bound			
RP - Relação entre professores	Até 35 anos	1	4,0000	.	.	.	4,00	4,00	
	De 36 a 50 anos	28	3,5000	,63828	,12062	3,2525	3,7475	2,38	4,75
	Mais de 50 anos	66	3,5587	,80151	,09866	3,3617	3,7557	1,75	5,00
	Total	95	3,5461	,75112	,07706	3,3930	3,6991	1,75	5,00
Lid - Atuação da liderança	Até 35 anos	1	3,6667	.	.	.	3,67	3,67	
	De 36 a 50 anos	28	3,2054	,84998	,16063	2,8758	3,5349	1,75	4,75
	Mais de 50 anos	66	3,1212	,82083	,10104	2,9194	3,3230	1,08	5,00
	Total	95	3,1518	,82325	,08446	2,9840	3,3195	1,08	5,00
RA - Relação com os alunos	Até 35 anos	1	3,6667	.	.	.	3,67	3,67	
	De 36 a 50 anos	28	3,6280	,39053	,07380	3,4765	3,7794	2,83	4,33
	Mais de 50 anos	66	3,7184	,51094	,06289	3,5928	3,8440	2,83	4,92
	Total	95	3,6912	,47544	,04878	3,5944	3,7881	2,83	4,92
RC - Relação da escola com a comunidade	Até 35 anos	1	3,3000	.	.	.	3,30	3,30	
	De 36 a 50 anos	28	3,3179	,61587	,11639	3,0790	3,5567	2,30	4,90
	Mais de 50 anos	66	3,2061	,69257	,08525	3,0358	3,3763	1,70	5,00
	Total	95	3,2400	,66579	,06831	3,1044	3,3756	1,70	5,00
PP - Participação dos professores	Até 35 anos	1	3,0000	.	.	.	3,00	3,00	
	De 36 a 50 anos	28	2,8651	,61408	,11605	2,6270	3,1032	1,67	4,33
	Mais de 50 anos	66	3,2374	,74622	,09185	3,0539	3,4208	1,33	4,89
	Total	95	3,1251	,72286	,07416	2,9779	3,2724	1,33	4,89

Quadro 40: parâmetros estatísticos relativos às subescalas da resposta à mudança em função da idade dos professores.

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum	
					Lower Bound	Upper Bound			
RS - Desejo de rotinas	Até 35 anos	1	2,6000	.	.	.	2,60	2,60	
	De 36 a 50 anos	28	2,3500	,70475	,13318	2,0767	2,6233	1,00	4,20
	Mais de 50 anos	66	2,2455	,73153	,09004	2,0656	2,4253	1,00	4,00
	Total	95	2,2800	,71839	,07371	2,1337	2,4263	1,00	4,20
ER - Reação emocional à mudança	Até 35 anos	1	3,0000	.	.	.	3,00	3,00	
	De 36 a 50 anos	28	3,0000	,96225	,18185	2,6269	3,3731	1,25	5,00
	Mais de 50 anos	66	2,8447	1,00553	,12377	2,5975	3,0919	1,00	5,25
	Total	95	2,8921	,98503	,10106	2,6914	3,0928	1,00	5,25
STF - Foco nas ações a curto prazo	Até 35 anos	1	2,5000	.	.	.	2,50	2,50	
	De 36 a 50 anos	28	2,1786	,76636	,14483	1,8814	2,4757	1,00	4,00
	Mais de 50 anos	66	1,8447	,82481	,10153	1,6419	2,0475	1,00	4,50
	Total	95	1,9500	,81590	,08371	1,7838	2,1162	1,00	4,50
CR - Rigidez cognitiva	Até 35 anos	1	5,0000	.	.	.	5,00	5,00	
	De 36 a 50 anos	28	3,4286	,67993	,12849	3,1649	3,6922	2,00	5,00
	Mais de 50 anos	66	3,5492	,92842	,11428	3,3210	3,7775	1,75	5,75
	Total	95	3,5289	,86899	,08916	3,3519	3,7060	1,75	5,75

De seguida, submetem-se os dados observados em cada subescala ao teste ANOVA de uma via, em função do fator idade dos professores. Os resultados deste teste são precedidos do teste de Levene para verificar se há ou não homocedasticidade nos dados, tendo o mesmo

demonstrado, através de um valor de $p > 0.05$, que em todas as subescalas aquele requisito é cumprido, pelo que se podem validar estatisticamente todos os resultados do teste ANOVA.

Os quadros 41 a 43 apresentam os resultados desse teste para cada uma das dimensões.

Quadro 41: resultados do teste ANOVA de uma via relativos às subescalas da liderança em função da faixa etária dos professores.

		ANOVA				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
LTF - Liderança transformacional	Between Groups	,435	2	,217	,323	,725
	Within Groups	61,965	92	,674		
	Total	62,399	94			
LT - Liderança transacional	Between Groups	,565	2	,282	,689	,505
	Within Groups	37,681	92	,410		
	Total	38,246	94			
LLF - Liderança laissez-faire	Between Groups	,129	2	,064	,086	,918
	Within Groups	69,008	92	,750		
	Total	69,137	94			
RL - Resultados da liderança	Between Groups	,576	2	,288	,349	,707
	Within Groups	76,011	92	,826		
	Total	76,587	94			

Quadro 42: resultados do teste ANOVA de uma via relativos às subescalas do clima de escola em função da faixa etária dos professores.

		ANOVA				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
RP - Relação entre professores	Between Groups	,276	2	,138	,241	,787
	Within Groups	52,757	92	,573		
	Total	53,033	94			
Lid - Atuação da liderança	Between Groups	,407	2	,204	,296	,745
	Within Groups	63,301	92	,688		
	Total	63,708	94			
RA - Relação com os alunos	Between Groups	,161	2	,081	,352	,704
	Within Groups	21,087	92	,229		
	Total	21,248	94			
RC - Relação da escola com a comunidade	Between Groups	,249	2	,125	,277	,759
	Within Groups	41,419	92	,450		
	Total	41,668	94			
PP - Participação dos professores	Between Groups	2,741	2	1,370	2,718	,071
	Within Groups	46,376	92	,504		
	Total	49,117	94			

Quadro 43: resultados do teste ANOVA de uma via relativos às subescalas da resposta à mudança em função da faixa etária dos professores.

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
RS - Desejo de rotinas	Between Groups	,318	2	,159	,304	,739
	Within Groups	48,194	92	,524		
	Total	48,512	94			
ER - Reação emocional à mudança	Between Groups	,486	2	,243	,246	,782
	Within Groups	90,721	92	,986		
	Total	91,207	94			
STF - Foco nas ações a curto prazo	Between Groups	2,497	2	1,249	1,912	,154
	Within Groups	60,078	92	,653		
	Total	62,575	94			
CR - Rigidez cognitiva	Between Groups	2,473	2	1,237	1,661	,196
	Within Groups	68,510	92	,745		
	Total	70,983	94			

Consultando nos quadros anteriores os resultados do teste ANOVA para as três dimensões, podemos confirmar que para todas as subescalas não há qualquer efeito da faixa etária dos professores sobre a média das distribuições dos dados observados: para a liderança, $0,086 < F(2,92) < 0,689$; $p > 0,05$, para o clima de escola, $0,241 < F(2,92) < 2,718$; $p > 0,05$ e para a resposta à mudança, $0,246 < F(2,92) < 1,912$; $p > 0,05$.

Efeito do vínculo dos professores

Tal como a idade dos professores, a respetiva categoria profissional foi estruturada em três grupos: QA, quadro de agrupamento; QZP, quadro de zona pedagógica; Contratado. Importa averiguar se os resultados obtidos são, do ponto de vista estatístico, idênticos para os grupos acima elencados ou se há alguma singularidade que seja importante considerar.

Os quadros 44 a 46 apresentam, para os diversos grupos de vínculo profissional dos docentes, uma descrição estatística dos resultados para as subescalas de cada uma das dimensões em análise.

Quadro 44: parâmetros estatísticos relativos às subescalas da liderança em função do vínculo profissional dos professores.

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
LTF - Liderança transformacional	QA	68	2,3971	,81721	,09910	2,1993	2,5949	,65	3,90
	QZP	13	2,7038	,77526	,21502	2,2354	3,1723	,65	3,90
	Contratado	14	2,4321	,85093	,22742	1,9408	2,9235	,75	3,65
	Total	95	2,4442	,81475	,08359	2,2782	2,6102	,65	3,90
LT - Liderança transacional	QA	68	2,0588	,64374	,07806	1,9030	2,2146	,00	3,75
	QZP	13	2,0000	,65352	,18125	1,6051	2,3949	,75	3,25
	Contratado	14	2,1429	,63332	,16926	1,7772	2,5085	,75	3,00
	Total	95	2,0632	,63787	,06544	1,9332	2,1931	,00	3,75
LLF - Liderança laissez-faire	QA	68	2,0028	,88490	,10731	1,7886	2,2169	,19	4,00
	QZP	13	1,4471	,86069	,23871	,9270	1,9672	,19	3,06
	Contratado	14	1,9018	,58256	,15569	1,5654	2,2381	1,13	2,94
	Total	95	1,9118	,85761	,08799	1,7371	2,0865	,19	4,00
RL - Resultados da liderança	QA	68	2,2700	,91686	,11119	2,0481	2,4919	,00	4,00
	QZP	13	2,6368	,81866	,22705	2,1420	3,1315	,56	3,72
	Contratado	14	2,4206	,90529	,24195	1,8979	2,9433	,81	3,75
	Total	95	2,3424	,90264	,09261	2,1585	2,5263	,00	4,00

Quadro 45: parâmetros estatísticos relativos às subescalas do clima de escola em função do vínculo profissional dos professores.

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
RP - Relação entre professores	QA	68	3,4963	,80140	,09718	3,3023	3,6903	1,75	5,00
	QZP	13	3,7212	,58664	,16271	3,3666	4,0757	2,88	4,75
	Contratado	14	3,6250	,63359	,16934	3,2592	3,9908	2,75	4,63
	Total	95	3,5461	,75112	,07706	3,3930	3,6991	1,75	5,00
Lid - Atuação da liderança	QA	68	3,1091	,83087	,10076	2,9080	3,3102	1,08	5,00
	QZP	13	3,4679	,80546	,22340	2,9812	3,9547	1,92	4,75
	Contratado	14	3,0655	,79137	,21150	2,6086	3,5224	1,75	4,33
	Total	95	3,1518	,82325	,08446	2,9840	3,3195	1,08	5,00
RA - Relação com os alunos	QA	68	3,7194	,52169	,06326	3,5931	3,8456	2,83	4,92
	QZP	13	3,6795	,37553	,10415	3,4526	3,9064	2,92	4,33
	Contratado	14	3,5655	,28341	,07574	3,4018	3,7291	3,08	4,17
	Total	95	3,6912	,47544	,04878	3,5944	3,7881	2,83	4,92
RC - Relação da escola com a comunidade	QA	68	3,1941	,66644	,08082	3,0328	3,3554	1,70	5,00
	QZP	13	3,4077	,67263	,18655	3,0012	3,8142	2,30	4,90
	Contratado	14	3,3071	,67421	,18019	2,9179	3,6964	2,30	4,40
	Total	95	3,2400	,66579	,06831	3,1044	3,3756	1,70	5,00
PP - Participação dos professores	QA	68	3,1944	,72832	,08832	3,0182	3,3707	1,33	4,89
	QZP	13	3,0171	,82632	,22918	2,5178	3,5164	1,78	4,67
	Contratado	14	2,8889	,56320	,15052	2,5637	3,2141	2,00	4,11
	Total	95	3,1251	,72286	,07416	2,9779	3,2724	1,33	4,89

Quadro 46: parâmetros estatísticos relativos às subescalas da resposta à mudança em função do vínculo profissional dos professores.

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum	
					Lower Bound	Upper Bound			
RS - Desejo de rotinas	QA	68	2,2971	,75508	,09157	2,1143	2,4798	1,00	4,20
	QZP	13	2,2154	,70928	,19672	1,7868	2,6440	1,60	4,00
	Contratado	14	2,2571	,56801	,15181	1,9292	2,5851	1,00	3,20
	Total	95	2,2800	,71839	,07371	2,1337	2,4263	1,00	4,20
ER - Reação emocional à mudança	QA	68	2,8640	1,02436	,12422	2,6160	3,1119	1,00	5,25
	QZP	13	2,9615	,91769	,25452	2,4070	3,5161	1,50	4,25
	Contratado	14	2,9643	,90329	,24141	2,4427	3,4858	1,25	5,00
	Total	95	2,8921	,98503	,10106	2,6914	3,0928	1,00	5,25
STF - Foco nas ações a curto prazo	QA	68	1,9338	,86561	,10497	1,7243	2,1433	1,00	4,50
	QZP	13	1,8077	,65474	,18159	1,4120	2,2033	1,00	3,00
	Contratado	14	2,1607	,69757	,18643	1,7579	2,5635	1,00	3,25
	Total	95	1,9500	,81590	,08371	1,7838	2,1162	1,00	4,50
CR - Rigidez cognitiva	QA	68	3,6066	,91557	,11103	3,3850	3,8282	1,75	5,75
	QZP	13	3,1731	,42555	,11803	2,9159	3,4302	2,50	3,75
	Contratado	14	3,4821	,90120	,24086	2,9618	4,0025	2,00	5,00
	Total	95	3,5289	,86899	,08916	3,3519	3,7060	1,75	5,75

De seguida, submetem-se os dados observados em cada subescala ao teste ANOVA de uma via em função do fator vínculo profissional. Os resultados deste teste foram precedidos do teste de Levene para verificar se há ou não homocedasticidade nos dados, tendo o mesmo demonstrado, através de um valor de $p > 0,05$, que em todas as subescalas aquele requisito é cumprido, havendo apenas uma exceção, $p < 0,05$, observada na subescala do clima, Relação com os Alunos (RA). Esta exceção não compromete a validade do teste ANOVA, uma vez que a variável RA tem uma dimensão maior que 30 casos e os seus dados exibem uma distribuição normal. Assim sendo, podemos validar estatisticamente todos os resultados do teste ANOVA (Peres, 2021b).

Os quadros 47 a 49 apresentam os resultados desse teste para cada uma das dimensões.

Quadro 47: resultados do teste ANOVA de uma via relativos às subescalas da liderança em função do vínculo profissional dos professores.

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
LTF - Liderança transformacional	Between Groups	1,030	2	,515	,772	,465
	Within Groups	61,370	92	,667		
	Total	62,399	94			
LT - Liderança transacional	Between Groups	,142	2	,071	,171	,843
	Within Groups	38,104	92	,414		
	Total	38,246	94			
LLF - Liderança laissez-faire	Between Groups	3,371	2	1,686	2,358	,100
	Within Groups	65,766	92	,715		
	Total	69,137	94			
RL - Resultados da liderança	Between Groups	1,568	2	,784	,962	,386
	Within Groups	75,019	92	,815		
	Total	76,587	94			

Quadro 48: resultados do teste ANOVA de uma via relativos às subescalas do clima de escola em função do vínculo profissional dos professores.

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
RP - Relação entre professores	Between Groups	,654	2	,327	,574	,565
	Within Groups	52,379	92	,569		
	Total	53,033	94			
Lid - Atuação da liderança	Between Groups	1,528	2	,764	1,130	,327
	Within Groups	62,180	92	,676		
	Total	63,708	94			
RA - Relação com os alunos	Between Groups	,277	2	,139	,608	,547
	Within Groups	20,971	92	,228		
	Total	21,248	94			
RC - Relação da escola com a comunidade	Between Groups	,572	2	,286	,640	,530
	Within Groups	41,096	92	,447		
	Total	41,668	94			
PP - Participação dos professores	Between Groups	1,260	2	,630	1,211	,303
	Within Groups	47,857	92	,520		
	Total	49,117	94			

Quadro 49: resultados do teste ANOVA de uma via relativos às subescalas da resposta à mudança em função do vínculo profissional dos professores.

		ANOVA				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
RS - Desejo de rotinas	Between Groups	,081	2	,041	,077	,926
	Within Groups	48,431	92	,526		
	Total	48,512	94			
ER - Reação emocional à mudança	Between Groups	,189	2	,095	,096	,909
	Within Groups	91,017	92	,989		
	Total	91,207	94			
STF - Foco nas ações a curto prazo	Between Groups	,903	2	,451	,673	,513
	Within Groups	61,672	92	,670		
	Total	62,575	94			
CR - Rigidez cognitiva	Between Groups	2,087	2	1,044	1,394	,253
	Within Groups	68,896	92	,749		
	Total	70,983	94			

Consultando nos quadros anteriores os resultados no teste ANOVA para as três dimensões, podemos confirmar que para todas as subescalas não há qualquer efeito do vínculo profissional dos professores sobre a média das distribuições dos dados observados: para a liderança, $0.171 < F(2,92) < 2.358$; $p > 0.05$, para o clima de escola, $0.574 < F(2,92) < 1.211$; $p > 0.05$ e para a resposta à mudança, $0.077 < F(2,92) < 1.394$; $p > 0.05$.

Efeito da escola onde exerce a sua atividade

Cada um dos professores participantes no estudo podia exercer funções na EB23, na ES ou em ambas as escolas. Estamos assim, perante três grupos independentes no que se refere à categoria escola(s) onde o professor exerce a sua atividade o que pode condicionar as percepções do professor relativamente ao estilo de liderança, ao clima de escola e os fatores que determinam o tipo de resposta à mudança organizacional. Por isso, torna-se importante verificar se há ou não efeitos significativos na distribuição dos resultados motivados por esta variável socioprofissional. Para o efeito, seguimos a mesma metodologia que na situação anterior.

Os quadros 50 a 52 apresentam, para os diversos grupos associados à(s) escola(s) onde os professores lecionam, uma descrição estatística dos resultados para as subescalas de cada uma das dimensões em análise.

Quadro 50: parâmetros estatísticos relativos às subescalas da liderança em função da(s) escola(s) onde o docente exerce funções.

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
LTF - Liderança transformacional	EB23	21	2,5143	,99676	,21751	2,0606	2,9680	,65	3,90
	ES	70	2,4093	,76973	,09200	2,2257	2,5928	,65	3,65
	EB23+ES	4	2,6875	,63819	,31910	1,6720	3,7030	1,90	3,30
	Total	95	2,4442	,81475	,08359	2,2782	2,6102	,65	3,90
LT - Liderança transacional	EB23	21	2,1190	,68291	,14902	1,8082	2,4299	1,00	3,25
	ES	70	2,0429	,64264	,07681	1,8896	2,1961	,00	3,75
	EB23+ES	4	2,1250	,32275	,16137	1,6114	2,6386	1,75	2,50
	Total	95	2,0632	,63787	,06544	1,9332	2,1931	,00	3,75
LLF - Liderança laissez-faire	EB23	21	1,8214	,95490	,20838	1,3868	2,2561	,38	4,00
	ES	70	1,9518	,84713	,10125	1,7498	2,1538	,19	4,00
	EB23+ES	4	1,6875	,54725	,27362	,8167	2,5583	1,13	2,44
	Total	95	1,9118	,85761	,08799	1,7371	2,0865	,19	4,00
RL - Resultados da liderança	EB23	21	2,3333	1,13216	,24706	1,8180	2,8487	,00	4,00
	ES	70	2,3337	,83710	,10005	2,1341	2,5333	,56	4,00
	EB23+ES	4	2,5417	,90082	,45041	1,1083	3,9751	1,56	3,67
	Total	95	2,3424	,90264	,09261	2,1585	2,5263	,00	4,00

Quadro 51: parâmetros estatísticos relativos às subescalas do clima de escola em função da(s) escola(s) onde o docente exerce funções.

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
RP - Relação entre professores	EB23	21	3,5417	,85452	,18647	3,1527	3,9306	1,75	5,00
	ES	70	3,5179	,73453	,08779	3,3427	3,6930	1,88	4,88
	EB23+ES	4	4,0625	,16137	,08069	3,8057	4,3193	3,88	4,25
	Total	95	3,5461	,75112	,07706	3,3930	3,6991	1,75	5,00
Lid - Atuação da liderança	EB23	21	3,2421	,99300	,21669	2,7901	3,6941	1,08	5,00
	ES	70	3,1262	,78312	,09360	2,9395	3,3129	1,42	4,83
	EB23+ES	4	3,1250	,69555	,34778	2,0182	4,2318	2,33	4,00
	Total	95	3,1518	,82325	,08446	2,9840	3,3195	1,08	5,00
RA - Relação com os alunos	EB23	21	3,7341	,54811	,11961	3,4846	3,9836	2,83	4,83
	ES	70	3,6857	,46478	,05555	3,5749	3,7965	2,83	4,92
	EB23+ES	4	3,5625	,27534	,13767	3,1244	4,0006	3,25	3,83
	Total	95	3,6912	,47544	,04878	3,5944	3,7881	2,83	4,92
RC - Relação da escola com a comunidade	EB23	21	3,3524	,71388	,15578	3,0274	3,6773	2,10	5,00
	ES	70	3,1929	,64703	,07733	3,0386	3,3471	1,70	4,80
	EB23+ES	4	3,4750	,80571	,40285	2,1929	4,7571	2,80	4,40
	Total	95	3,2400	,66579	,06831	3,1044	3,3756	1,70	5,00
PP - Participação dos professores	EB23	21	3,2222	,71751	,15657	2,8956	3,5488	1,78	4,89
	ES	70	3,0841	,73592	,08796	2,9087	3,2596	1,33	4,67
	EB23+ES	4	3,3333	,56656	,28328	2,4318	4,2349	2,78	4,11
	Total	95	3,1251	,72286	,07416	2,9779	3,2724	1,33	4,89

Quadro 52: parâmetros estatísticos relativos às subescalas da resposta à mudança em função da(s) escola(s) onde o docente exerce funções.

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum	
					Lower Bound	Upper Bound			
RS - Desejo de rotinas	EB23	21	2,3143	,68577	,14965	2,0021	2,6264	1,00	4,20
	ES	70	2,2771	,72735	,08693	2,1037	2,4506	1,00	4,00
	EB23+ES	4	2,1500	,91469	,45735	,6945	3,6055	1,00	3,20
	Total	95	2,2800	,71839	,07371	2,1337	2,4263	1,00	4,20
ER - Reação emocional à mudança	EB23	21	3,0833	1,00416	,21913	2,6262	3,5404	1,00	5,00
	ES	70	2,8429	,94521	,11297	2,6175	3,0682	1,00	5,25
	EB23+ES	4	2,7500	1,67083	,83541	,0913	5,4087	1,25	5,00
	Total	95	2,8921	,98503	,10106	2,6914	3,0928	1,00	5,25
STF - Foco nas ações a curto prazo	EB23	21	2,1429	,81995	,17893	1,7696	2,5161	1,00	4,00
	ES	70	1,8857	,81615	,09755	1,6911	2,0803	1,00	4,50
	EB23+ES	4	2,0625	,82601	,41300	,7481	3,3769	1,00	3,00
	Total	95	1,9500	,81590	,08371	1,7838	2,1162	1,00	4,50
CR - Rigidez cognitiva	EB23	21	3,5476	,70098	,15297	3,2285	3,8667	1,75	5,00
	ES	70	3,5607	,90733	,10845	3,3444	3,7771	2,00	5,75
	EB23+ES	4	2,8750	,92421	,46211	1,4044	4,3456	2,25	4,25
	Total	95	3,5289	,86899	,08916	3,3519	3,7060	1,75	5,75

De seguida, submetem-se os dados observados em cada subescala ao teste ANOVA de uma via em função do fator escola(s) onde o docente exerce funções. Os resultados deste teste foram precedidos do teste de Levene para verificar se há ou não homocedasticidade nos dados tendo o mesmo demonstrado, através de um valor de $p > 0.05$, que em todas as subescalas aquele requisito é cumprido. Assim sendo, podemos validar estatisticamente todos os resultados do teste ANOVA.

Os quadros 53 a 55 apresentam os resultados desse teste para cada uma das dimensões.

Quadro 53: resultados do teste ANOVA de uma via relativos às subescalas da liderança em função da(s) escola(s) onde o docente exerce funções.

		ANOVA				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
LTF - Liderança transformacional	Between Groups	,425	2	,213	,316	,730
	Within Groups	61,974	92	,674		
	Total	62,399	94			
LT - Liderança transaccional	Between Groups	,110	2	,055	,132	,876
	Within Groups	38,136	92	,415		
	Total	38,246	94			
LLF - Liderança laissez-faire	Between Groups	,485	2	,242	,325	,724
	Within Groups	68,652	92	,746		
	Total	69,137	94			
RL - Resultados da liderança	Between Groups	,166	2	,083	,100	,905
	Within Groups	76,421	92	,831		
	Total	76,587	94			

Quadro 54: resultados do teste ANOVA de uma via relativos às subescalas do clima de escola em função da(s) escola(s) onde o docente exerce funções.

		ANOVA				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
RP - Relação entre professores	Between Groups	1,123	2	,561	,995	,374
	Within Groups	51,910	92	,564		
	Total	53,033	94			
Lid - Atuação da liderança	Between Groups	,220	2	,110	,159	,853
	Within Groups	63,488	92	,690		
	Total	63,708	94			
RA - Relação com os alunos	Between Groups	,107	2	,054	,233	,793
	Within Groups	21,141	92	,230		
	Total	21,248	94			
RC - Relação da escola com a comunidade	Between Groups	,642	2	,321	,719	,490
	Within Groups	41,026	92	,446		
	Total	41,668	94			
PP - Participação dos professores	Between Groups	,489	2	,245	,463	,631
	Within Groups	48,628	92	,529		
	Total	49,117	94			

Quadro 55: resultados do teste ANOVA de uma via relativos às subescalas da resposta à mudança em função da(s) escola(s) onde o docente exerce funções.

		ANOVA				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
RS - Desejo de rotinas	Between Groups	,093	2	,046	,088	,916
	Within Groups	48,419	92	,526		
	Total	48,512	94			
ER - Reação emocional à mudança	Between Groups	1,018	2	,509	,519	,597
	Within Groups	90,188	92	,980		
	Total	91,207	94			
STF - Foco nas ações a curto prazo	Between Groups	1,121	2	,560	,839	,435
	Within Groups	61,454	92	,668		
	Total	62,575	94			
CR - Rigidez cognitiva	Between Groups	1,789	2	,894	1,189	,309
	Within Groups	69,194	92	,752		
	Total	70,983	94			

Consultando nos quadros anteriores os resultados no teste ANOVA para as três dimensões, podemos confirmar que para todas as subescalas não há qualquer efeito da variável escola(s) onde o professor exerce a sua atividade sobre a média das distribuições dos dados observados: para a liderança, $0.100 < F(2,92) < 0.325$; $p > 0.05$, para o clima de escola, $0.159 < F(2,92) < 0.995$; $p > 0.05$ e para a resposta à mudança, $0.088 < F(2,92) < 1.189$; $p > 0.05$.

Efeito da antiguidade do professor

A variável antiguidade está relacionada com o tempo total de serviço, medido em anos, que o professor exerceu funções docentes. As respostas foram estruturadas de uma forma que levou à constituição de quatro grupos independentes: antiguidade inferior a 10 anos, antiguidade entre 10 e 20 anos, antiguidade entre 21 e 35 anos e antiguidade superior a 35 anos. Torna-se importante verificar se há ou não efeitos significativos na distribuição dos resultados motivados por esta variável socioprofissional. Para o efeito seguimos a mesma metodologia que na situação anterior.

Os quadros 56 a 58 apresentam, para os diversos grupos de antiguidade dos professores, uma descrição estatística dos resultados para as subescalas de cada uma das dimensões em análise.

Quadro 56: parâmetros estatísticos relativos às subescalas da liderança em função da antiguidade dos professores.

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum	
					Lower Bound	Upper Bound			
LTF - Liderança transformacional	Inferior a 10 anos	9	2,5833	1,07384	,35795	1,7579	3,4088	,75	3,65
	10 a 20 anos	13	2,6346	,59979	,16635	2,2722	2,9971	1,90	3,90
	21 a 35 anos	55	2,3600	,81487	,10988	2,1397	2,5803	,65	3,90
	Superior a 35 anos	18	2,4944	,83734	,19736	2,0780	2,9108	1,00	3,65
	Total	95	2,4442	,81475	,08359	2,2782	2,6102	,65	3,90
LT - Liderança transacional	Inferior a 10 anos	9	1,9722	,68971	,22990	1,4421	2,5024	,75	2,75
	10 a 20 anos	13	2,1731	,44936	,12463	1,9015	2,4446	1,75	3,00
	21 a 35 anos	55	2,0364	,62253	,08394	1,8681	2,2047	,75	3,75
	Superior a 35 anos	18	2,1111	,79623	,18767	1,7152	2,5071	,00	3,25
	Total	95	2,0632	,63787	,06544	1,9332	2,1931	,00	3,75
LLF - Liderança laissez-faire	Inferior a 10 anos	9	1,7639	,64634	,21545	1,2671	2,2607	1,13	2,94
	10 a 20 anos	13	1,8077	,76183	,21129	1,3473	2,2681	,63	2,81
	21 a 35 anos	55	1,9261	,89866	,12118	1,6832	2,1691	,19	4,00
	Superior a 35 anos	18	2,0174	,92896	,21896	1,5554	2,4793	,19	4,00
	Total	95	1,9118	,85761	,08799	1,7371	2,0865	,19	4,00
RL - Resultados da liderança	Inferior a 10 anos	9	2,6204	1,04139	,34713	1,8199	3,4209	,81	3,75
	10 a 20 anos	13	2,3248	,58930	,16344	1,9687	2,6809	1,56	3,64
	21 a 35 anos	55	2,2444	,93354	,12588	1,9921	2,4968	,00	4,00
	Superior a 35 anos	18	2,5154	,93673	,22079	2,0496	2,9813	,86	4,00
	Total	95	2,3424	,90264	,09261	2,1585	2,5263	,00	4,00

Quadro 57: parâmetros estatísticos relativos às subescalas da liderança em função da antiguidade dos professores.

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
RP - Relação entre professores	Inferior a 10 anos	9	3,4861	,56057	,18686	3,0552	3,9170	2,75	4,00
	10 a 20 anos	13	3,7500	,62291	,17277	3,3736	4,1264	2,75	4,75
	21 a 35 anos	55	3,5091	,83120	,11208	3,2844	3,7338	1,75	5,00
	Superior a 35 anos	18	3,5417	,68196	,16074	3,2025	3,8808	2,25	4,88
	Total	95	3,5461	,75112	,07706	3,3930	3,6991	1,75	5,00
Lid - Atuação da liderança	Inferior a 10 anos	9	3,3241	,92650	,30883	2,6119	4,0362	1,75	4,33
	10 a 20 anos	13	3,0769	,65569	,18186	2,6807	3,4732	2,33	4,75
	21 a 35 anos	55	3,1439	,84687	,11419	2,9150	3,3729	1,08	5,00
	Superior a 35 anos	18	3,1435	,86120	,20299	2,7153	3,5718	1,42	4,83
	Total	95	3,1518	,82325	,08446	2,9840	3,3195	1,08	5,00
RA - Relação com os alunos	Inferior a 10 anos	9	3,7037	,25039	,08346	3,5112	3,8962	3,33	4,17
	10 a 20 anos	13	3,5449	,26921	,07466	3,3822	3,7076	3,08	4,08
	21 a 35 anos	55	3,7879	,51466	,06940	3,6487	3,9270	2,83	4,92
	Superior a 35 anos	18	3,4954	,49049	,11561	3,2515	3,7393	2,92	4,25
	Total	95	3,6912	,47544	,04878	3,5944	3,7881	2,83	4,92
RC - Relação da escola com a comunidade	Inferior a 10 anos	9	3,3222	,74461	,24820	2,7499	3,8946	2,30	4,40
	10 a 20 anos	13	3,3923	,63306	,17558	3,0098	3,7749	2,70	4,90
	21 a 35 anos	55	3,1927	,64632	,08715	3,0180	3,3675	2,10	5,00
	Superior a 35 anos	18	3,2333	,74281	,17508	2,8639	3,6027	1,70	4,80
	Total	95	3,2400	,66579	,06831	3,1044	3,3756	1,70	5,00
PP - Participação dos professores	Inferior a 10 anos	9	2,8519	,61864	,20621	2,3763	3,3274	2,00	3,78
	10 a 20 anos	13	3,0342	,63890	,17720	2,6481	3,4203	2,00	4,33
	21 a 35 anos	55	3,1293	,80231	,10818	2,9124	3,3462	1,33	4,89
	Superior a 35 anos	18	3,3148	,54065	,12743	3,0460	3,5837	2,11	4,67
	Total	95	3,1251	,72286	,07416	2,9779	3,2724	1,33	4,89

Quadro 58: parâmetros estatísticos relativos às subescalas da liderança em função da antiguidade dos professores.

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
RS - Desejo de rotinas	Inferior a 10 anos	9	2,0889	,60093	,20031	1,6270	2,5508	1,00	2,80
	10 a 20 anos	13	2,3538	,70783	,19632	1,9261	2,7816	1,00	4,00
	21 a 35 anos	55	2,1782	,67404	,09089	1,9960	2,3604	1,00	4,20
	Superior a 35 anos	18	2,6333	,83525	,19687	2,2180	3,0487	1,20	4,00
	Total	95	2,2800	,71839	,07371	2,1337	2,4263	1,00	4,20
ER - Reação emocional à mudança	Inferior a 10 anos	9	2,7778	,85188	,28396	2,1230	3,4326	1,25	4,25
	10 a 20 anos	13	2,8077	,95826	,26577	2,2286	3,3868	1,00	5,00
	21 a 35 anos	55	2,9227	,96450	,13005	2,6620	3,1835	1,00	5,25
	Superior a 35 anos	18	2,9167	1,18508	,27933	2,3273	3,5060	1,00	4,75
	Total	95	2,8921	,98503	,10106	2,6914	3,0928	1,00	5,25
STF - Foco nas ações a curto prazo	Inferior a 10 anos	9	2,0000	,76035	,25345	1,4155	2,5845	1,00	3,25
	10 a 20 anos	13	2,0962	,58219	,16147	1,7443	2,4480	1,00	3,00
	21 a 35 anos	55	1,8227	,69167	,09326	1,6357	2,0097	1,00	4,00
	Superior a 35 anos	18	2,2083	1,22849	,28956	1,5974	2,8192	1,00	4,50
	Total	95	1,9500	,81590	,08371	1,7838	2,1162	1,00	4,50
CR - Rigidez cognitiva	Inferior a 10 anos	9	3,7500	,83853	,27951	3,1055	4,3945	2,25	5,00
	10 a 20 anos	13	3,0385	,71331	,19784	2,6074	3,4695	1,75	4,25
	21 a 35 anos	55	3,5136	,88508	,11934	3,2744	3,7529	2,00	5,75
	Superior a 35 anos	18	3,8194	,83492	,19679	3,4042	4,2346	2,00	5,25
	Total	95	3,5289	,86899	,08916	3,3519	3,7060	1,75	5,75

De seguida, submeteram-se os dados observados em cada subescala ao teste ANOVA de uma via em função do fator antiguidade (tempo total de serviço). Os resultados deste teste foram precedidos do teste de Levene para verificar se há ou não homocedasticidade nos dados. Os resultados deste teste demonstraram, através de um valor de $p > 0.05$, que em quase todas as subescalas aquele requisito é cumprido, sendo exceções as variáveis RA, relação com os alunos (clima de escola), e STF, foco nas ações a curto prazo (resposta à mudança), para as quais $p < 0.05$. Estas duas situações tiveram de ser estatisticamente ponderadas de modo distinto em virtude da variável RA cumprir o requisito da normalidade, enquanto o mesmo não sucede para a variável STF. Considerando que a dimensão da amostra é superior a 30 casos, podemos validar estatisticamente todos os resultados do teste ANOVA para a variável RA, enquanto para a variável STF é necessário realizar o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis.

Os quadros 59 a 62 apresentam os resultados destes testes para cada uma das dimensões.

Quadro 59: resultados do teste ANOVA de uma via relativos às subescalas da liderança em função da antiguidade dos professores.

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
LTF - Liderança transformacional	Between Groups	1,081	3	,360	,535	,660
	Within Groups	61,318	91	,674		
	Total	62,399	94			
LT - Liderança transacional	Between Groups	,312	3	,104	,250	,861
	Within Groups	37,934	91	,417		
	Total	38,246	94			
LLF - Liderança laissez-faire	Between Groups	,550	3	,183	,243	,866
	Within Groups	68,587	91	,754		
	Total	69,137	94			
RL - Resultados da liderança	Between Groups	1,766	3	,589	,716	,545
	Within Groups	74,821	91	,822		
	Total	76,587	94			

Quadro 60: resultados do teste ANOVA de uma via relativos às subescalas do clima de escola em função da antiguidade dos professores.

		ANOVA				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
RP - Relação entre professores	Between Groups	,649	3	,216	,376	,771
	Within Groups	52,384	91	,576		
	Total	53,033	94			
Lid - Atuação da liderança	Between Groups	,345	3	,115	,165	,920
	Within Groups	63,363	91	,696		
	Total	63,708	94			
RA - Relação com os alunos	Between Groups	1,484	3	,495	2,278	,085
	Within Groups	19,764	91	,217		
	Total	21,248	94			
RC - Relação da escola com a comunidade	Between Groups	,486	3	,162	,358	,783
	Within Groups	41,182	91	,453		
	Total	41,668	94			
PP - Participação dos professores	Between Groups	1,428	3	,476	,908	,440
	Within Groups	47,689	91	,524		
	Total	49,117	94			

Quadro 61: resultados do teste ANOVA de uma via relativos às subescalas da resposta à mudança em função da antiguidade dos professores.

		ANOVA				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
RS - Desejo de rotinas	Between Groups	3,217	3	1,072	2,154	,099
	Within Groups	45,295	91	,498		
	Total	48,512	94			
ER - Reação emocional à mudança	Between Groups	,273	3	,091	,091	,965
	Within Groups	90,934	91	,999		
	Total	91,207	94			
STF - Foco nas ações a curto prazo	Between Groups	2,392	3	,797	1,206	,312
	Within Groups	60,183	91	,661		
	Total	62,575	94			
CR - Rigidez cognitiva	Between Groups	5,099	3	1,700	2,348	,078
	Within Groups	65,884	91	,724		
	Total	70,983	94			

Quadro 62: resultados do teste Kruskal-Wallis relativo à variável STF, da resposta à mudança, em função da antiguidade dos professores.

Test Statistics^{a,b}

	STF - Foco nas ações a curto prazo
Kruskal-Wallis H	2,130
df	3
Asymp. Sig.	,546

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:
Antiguidade

Consultando nos quadros anteriores os resultados no teste ANOVA para as três dimensões, e o teste complementar Kruskal-Wallis a que sujeitamos os resultados da variável STF, podemos confirmar que para todas as subescalas não há qualquer efeito da variável antiguidade sobre a média das distribuições dos dados observados: para a liderança, $0.243 < F(3,91) < 0.716$; $p > 0.05$, para o clima de escola, $0.165 < F(3,91) < 2.278$; $p > 0.05$ e para a resposta à mudança, $0.091 < F(3,91) < 2.348$; $p > 0.05$ sendo este resultado confirmado para a variável STF por um resultado do teste Kruskal-Wallis, $\chi^2(3) = 2.130$; $p > 0.05$.

Efeito do tempo de serviço prestado no agrupamento de escolas

A abordagem seguida para esta categoria socioprofissional é muito idêntica à seguida na categoria anterior e também as singularidades encontradas foram análogas tal como a metodologia seguida para as analisar. Por isso, vamos procurar abreviar a apresentação destes resultados.

Os grupos independentes são igualmente quatro, a saber: tempo de serviço inferior a 3 anos, tempo de serviço compreendido entre 3 a 6 anos, tempo de serviço de 7 a 10 anos e tempo de serviço superior a 10 anos.

Os quadros 63 a 65 apresentam, para os diversos grupos de tempo de serviço prestado no AE, uma descrição estatística dos resultados para as subescalas de cada uma das dimensões em análise.

Quadro 63: parâmetros estatísticos relativos às subescalas da liderança em função do tempo de serviço prestado no AE.

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
LTF - Liderança transformacional	Inferior a 3 anos	22	2,4318	,91059	,19414	2,0281	2,8356	,75	3,90
	3 a 6 anos	13	2,5308	,97051	,26917	1,9443	3,1172	,65	3,90
	7 a 10 anos	8	2,3438	,73457	,25971	1,7296	2,9579	1,50	3,60
	Superior a 10 anos	52	2,4433	,76344	,10587	2,2307	2,6558	1,00	3,65
	Total	95	2,4442	,81475	,08359	2,2782	2,6102	,65	3,90
LT - Liderança transacional	Inferior a 3 anos	22	2,0909	,57500	,12259	1,8360	2,3459	,75	3,00
	3 a 6 anos	13	2,0385	,72058	,19985	1,6030	2,4739	,75	3,25
	7 a 10 anos	8	1,9375	,60872	,21521	1,4286	2,4464	1,25	3,25
	Superior a 10 anos	52	2,0769	,66151	,09173	1,8928	2,2611	,00	3,75
	Total	95	2,0632	,63787	,06544	1,9332	2,1931	,00	3,75
LLF - Liderança laissez-faire	Inferior a 3 anos	22	1,8722	,73255	,15618	1,5474	2,1970	,63	3,19
	3 a 6 anos	13	2,0240	1,01856	,28250	1,4085	2,6395	,38	4,00
	7 a 10 anos	8	1,9922	,92849	,32827	1,2159	2,7684	,50	2,94
	Superior a 10 anos	52	1,8882	,87564	,12143	1,6444	2,1320	,19	4,00
	Total	95	1,9118	,85761	,08799	1,7371	2,0865	,19	4,00
RL - Resultados da liderança	Inferior a 3 anos	22	2,3447	,89956	,19179	1,9459	2,7435	,81	3,75
	3 a 6 anos	13	2,3675	1,01260	,28084	1,7556	2,9794	,56	4,00
	7 a 10 anos	8	2,2153	,89430	,31618	1,4676	2,9629	,97	3,72
	Superior a 10 anos	52	2,3547	,90256	,12516	2,1034	2,6060	,00	4,00
	Total	95	2,3424	,90264	,09261	2,1585	2,5263	,00	4,00

Quadro 64: parâmetros estatísticos relativos às subescalas do clima de escola em função do tempo de serviço prestado no AE.

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
RP - Relação entre professores	Inferior a 3 anos	22	3,6364	,64308	,13711	3,3512	3,9215	2,38	4,75
	3 a 6 anos	13	3,4712	,75546	,20953	3,0146	3,9277	2,00	5,00
	7 a 10 anos	8	3,6875	,73497	,25985	3,0731	4,3019	2,38	4,50
	Superior a 10 anos	52	3,5048	,80705	,11192	3,2801	3,7295	1,75	4,88
	Total	95	3,5461	,75112	,07706	3,3930	3,6991	1,75	5,00
Lid - Atuação da liderança	Inferior a 3 anos	22	3,0909	,85252	,18176	2,7129	3,4689	1,67	4,75
	3 a 6 anos	13	3,1987	1,00320	,27824	2,5925	3,8049	1,08	5,00
	7 a 10 anos	8	2,8229	,71191	,25170	2,2277	3,4181	1,83	4,17
	Superior a 10 anos	52	3,2163	,78751	,10921	2,9971	3,4356	1,42	4,83
	Total	95	3,1518	,82325	,08446	2,9840	3,3195	1,08	5,00
RA - Relação com os alunos	Inferior a 3 anos	22	3,6136	,29830	,06360	3,4814	3,7459	3,08	4,17
	3 a 6 anos	13	3,8462	,51913	,14398	3,5324	4,1599	3,00	4,83
	7 a 10 anos	8	3,5521	,35338	,12494	3,2567	3,8475	2,92	4,08
	Superior a 10 anos	52	3,7067	,53614	,07435	3,5575	3,8560	2,83	4,92
	Total	95	3,6912	,47544	,04878	3,5944	3,7881	2,83	4,92
RC - Relação da escola com a comunidade	Inferior a 3 anos	22	3,3682	,66861	,14255	3,0717	3,6646	2,30	4,90
	3 a 6 anos	13	3,3308	,67625	,18756	2,9221	3,7394	2,30	5,00
	7 a 10 anos	8	3,2750	,61120	,21609	2,7640	3,7860	2,50	4,10
	Superior a 10 anos	52	3,1577	,67660	,09383	2,9693	3,3461	1,70	4,80
	Total	95	3,2400	,66579	,06831	3,1044	3,3756	1,70	5,00
PP - Participação dos professores	Inferior a 3 anos	22	3,0303	,61068	,13020	2,7595	3,3011	2,00	4,33
	3 a 6 anos	13	3,0342	,80173	,22236	2,5497	3,5187	1,78	4,89
	7 a 10 anos	8	3,0972	,97126	,34339	2,2852	3,9092	1,67	4,67
	Superior a 10 anos	52	3,1923	,71978	,09982	2,9919	3,3927	1,33	4,67
	Total	95	3,1251	,72286	,07416	2,9779	3,2724	1,33	4,89

Quadro 65: parâmetros estatísticos relativos às subescalas da resposta à mudança em função do tempo de serviço prestado no AE.

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
RS - Desejo de rotinas	Inferior a 3 anos	22	2,0727	,59055	,12590	1,8109	2,3346	1,00	3,20
	3 a 6 anos	13	2,2462	,52379	,14527	1,9296	2,5627	1,40	3,60
	7 a 10 anos	8	2,1000	,40000	,14142	1,7656	2,4344	1,60	3,00
	Superior a 10 anos	52	2,4038	,82556	,11448	2,1740	2,6337	1,20	4,20
	Total	95	2,2800	,71839	,07371	2,1337	2,4263	1,00	4,20
ER - Reação emocional à mudança	Inferior a 3 anos	22	2,9318	,93917	,20023	2,5154	3,3482	1,00	5,00
	3 a 6 anos	13	2,7885	,62788	,17414	2,4090	3,1679	1,50	4,00
	7 a 10 anos	8	2,8125	,71651	,25333	2,2135	3,4115	1,75	4,25
	Superior a 10 anos	52	2,9135	1,12119	,15548	2,6013	3,2256	1,00	5,25
	Total	95	2,8921	,98503	,10106	2,6914	3,0928	1,00	5,25
STF - Foco nas ações a curto prazo	Inferior a 3 anos	22	2,0795	,75351	,16065	1,7455	2,4136	1,00	3,50
	3 a 6 anos	13	1,8846	,45203	,12537	1,6115	2,1578	1,00	2,50
	7 a 10 anos	8	1,7500	,37796	,13363	1,4340	2,0660	1,25	2,25
	Superior a 10 anos	52	1,9423	,95437	,13235	1,6766	2,2080	1,00	4,50
	Total	95	1,9500	,81590	,08371	1,7838	2,1162	1,00	4,50
CR - Rigidez cognitiva	Inferior a 3 anos	22	3,3977	,83687	,17842	3,0267	3,7688	1,75	5,00
	3 a 6 anos	13	3,5000	,63738	,17678	3,1148	3,8852	2,75	4,75
	7 a 10 anos	8	3,6563	,70632	,24972	3,0658	4,2467	2,50	5,00
	Superior a 10 anos	52	3,5721	,96296	,13354	3,3040	3,8402	2,00	5,75
	Total	95	3,5289	,86899	,08916	3,3519	3,7060	1,75	5,75

De seguida, submeteram-se os dados observados em cada subescala ao teste ANOVA de uma via em função do fator tempo de serviço prestado no AE. Os resultados deste teste foram precedidos do teste de Levene para verificar se há ou não homocedasticidade nos dados. Os resultados deste teste demonstraram, através de um valor de $p > 0.05$ que em quase todas as subescalas aquele requisito é cumprido, sendo exceções as variáveis: RA, relação com os alunos (clima de escola); RS, desejo de rotinas, e STF, foco nas ações a curto prazo (ambas da dimensão da resposta à mudança), com valor de $p < 0.05$. Estas três situações tiveram de ser estatisticamente ponderadas de modo distinto. Enquanto a variável RA cumpre o requisito da normalidade, o mesmo não sucede para as variáveis RS e STF. Considerando que a dimensão da amostra é superior a 30 casos, podemos validar estatisticamente todos os resultados do teste ANOVA para a variável RA, enquanto para as variáveis RS e STF é necessário realizar o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis.

Os quadros 66 a 69 apresentam os resultados destes testes para cada uma das dimensões.

Quadro 66: resultados do teste ANOVA de uma via relativos às subescalas da liderança em função do tempo de serviço prestado no AE.

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
LTF - Liderança transformacional	Between Groups	,182	3	,061	,089	,966
	Within Groups	62,218	91	,684		
	Total	62,399	94			
LT - Liderança transacional	Between Groups	,161	3	,054	,128	,943
	Within Groups	38,085	91	,419		
	Total	38,246	94			
LLF - Liderança laissez-faire	Between Groups	,279	3	,093	,123	,946
	Within Groups	68,858	91	,757		
	Total	69,137	94			
RL - Resultados da liderança	Between Groups	,145	3	,048	,058	,982
	Within Groups	76,442	91	,840		
	Total	76,587	94			

Quadro 67: resultados do teste ANOVA de uma via relativos às subescalas do clima de escola em função do tempo de serviço prestado no AE.

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
RP - Relação entre professores	Between Groups	,501	3	,167	,289	,833
	Within Groups	52,532	91	,577		
	Total	53,033	94			
Lid - Atuação da liderança	Between Groups	1,192	3	,397	,578	,631
	Within Groups	62,516	91	,687		
	Total	63,708	94			
RA - Relação com os alunos	Between Groups	,612	3	,204	,899	,445
	Within Groups	20,636	91	,227		
	Total	21,248	94			
RC - Relação da escola com a comunidade	Between Groups	,831	3	,277	,617	,606
	Within Groups	40,837	91	,449		
	Total	41,668	94			
PP - Participação dos professores	Between Groups	,546	3	,182	,341	,796
	Within Groups	48,571	91	,534		
	Total	49,117	94			

Quadro 68: resultados do teste ANOVA de uma via relativos às subescalas da resposta à mudança em função do tempo de serviço prestado no AE.

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
RS - Desejo de rotinas	Between Groups	2,017	3	,672	1,316	,274
	Within Groups	46,495	91	,511		
	Total	48,512	94			
ER - Reação emocional à mudança	Between Groups	,249	3	,083	,083	,969
	Within Groups	90,958	91	1,000		
	Total	91,207	94			
STF - Foco nas ações a curto prazo	Between Groups	,748	3	,249	,367	,777
	Within Groups	61,827	91	,679		
	Total	62,575	94			
CR - Rigidez cognitiva	Between Groups	,616	3	,205	,266	,850
	Within Groups	70,367	91	,773		
	Total	70,983	94			

Quadro 69: resultados do teste Kruskal-Wallis relativo às variáveis RS e STF, da resposta à mudança, em função do tempo de serviço prestado no AE.

Test Statistics ^{a,b}		
	STF - Foco nas ações a curto prazo	RS - Desejo de rotinas
Kruskal-Wallis H	1,370	2,159
df	3	3
Asymp. Sig.	,713	,540

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Tempo de serviço prestado no AE

Consultando nos quadros anteriores os resultados no teste ANOVA para as três dimensões, e o teste complementar Kruskal-Wallis a que sujeitamos os resultados das variáveis RS e STF, podemos confirmar que para todas as subescalas não há qualquer efeito da variável tempo de serviço prestado no AE sobre a média das distribuições dos dados observados: para a liderança, $0,058 < F(3,91) < 0,128$; $p > 0,05$, para o clima de escola, $0,289 < F(3,91) < 0,899$; $p > 0,05$ e para a resposta à mudança, $0,083 < F(3,91) < 1,316$; $p > 0,05$ sendo este resultado confirmado para a variável STF e RS por um resultado do teste Kruskal-Wallis, $\chi^2(3)=1,370$; $p > 0,05$ e $\chi^2(3)=2,159$; $p > 0,05$, respectivamente.

Efeito do departamento curricular

Por último, temos de considerar que os professores participantes no estudo estão distribuídos por quatro departamentos curriculares. Estamos assim, perante quatro grupos independentes no que se refere à categoria departamento curricular o que pode condicionar as percepções do professor relativamente ao estilo de liderança, ao clima de escola e aos fatores que determinam o tipo de resposta à mudança organizacional. Por isso, torna-se importante verificar se há ou não efeitos significativos na distribuição dos resultados motivados por esta variável. Para o efeito, seguimos a mesma metodologia que nas situações anteriores.

Os quadros 70 a 72 apresentam, para os diversos departamentos curriculares, uma descrição estatística dos resultados para as subescalas de cada uma das dimensões em análise.

Quadro 70: parâmetros estatísticos relativos às subescalas da liderança em função do departamento curricular do professor.

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
LTF - Liderança transformacional	Dep. Línguas	26	2,6577	,84932	,16656	2,3146	3,0007	,65	3,90
	Dep. Ciências Sociais e Humanas	20	2,3350	,90264	,20184	1,9126	2,7574	,65	3,60
	Dep. Matemática e Ciências Experimentais	30	2,3050	,71043	,12971	2,0397	2,5703	1,10	3,90
	Dep. Artes Visuais e Expressões	19	2,4868	,82358	,18894	2,0899	2,8838	,75	3,55
	Total	95	2,4442	,81475	,08359	2,2782	2,6102	,65	3,90
LT - Liderança transacional	Dep. Línguas	26	2,1827	,74350	,14581	1,8824	2,4830	,00	3,25
	Dep. Ciências Sociais e Humanas	20	1,9000	,64584	,14441	1,5977	2,2023	1,00	3,25
	Dep. Matemática e Ciências Experimentais	30	2,0417	,57642	,10524	1,8264	2,2569	1,00	3,75
	Dep. Artes Visuais e Expressões	19	2,1053	,57322	,13151	1,8290	2,3815	,75	3,25
	Total	95	2,0632	,63787	,06544	1,9332	2,1931	,00	3,75
LLF - Liderança laissez-faire	Dep. Línguas	26	1,7933	1,01793	,19963	1,3821	2,2044	,19	4,00
	Dep. Ciências Sociais e Humanas	20	1,8438	,86638	,19373	1,4383	2,2492	,19	4,00
	Dep. Matemática e Ciências Experimentais	30	1,9563	,72109	,13165	1,6870	2,2255	,50	3,56
	Dep. Artes Visuais e Expressões	19	2,0757	,84538	,19394	1,6682	2,4831	,63	3,13
	Total	95	1,9118	,85761	,08799	1,7371	2,0865	,19	4,00
RL - Resultados da liderança	Dep. Línguas	26	2,6271	,96283	,18883	2,2382	3,0160	,56	4,00
	Dep. Ciências Sociais e Humanas	20	2,2069	,86332	,19305	1,8029	2,6110	,00	3,72
	Dep. Matemática e Ciências Experimentais	30	2,2000	,75024	,13698	1,9199	2,4801	,89	3,64
	Dep. Artes Visuais e Expressões	19	2,3202	1,04971	,24082	1,8142	2,8261	,58	3,83
	Total	95	2,3424	,90264	,09261	2,1585	2,5263	,00	4,00

Quadro 71: parâmetros estatísticos relativos às subescalas do clima de escola em função do departamento curricular do professor.

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
RP - Relação entre professores	Dep. Línguas	26	3,6106	,78528	,15401	3,2934	3,9278	2,25	5,00
	Dep. Ciências Sociais e Humanas	20	3,5438	,83339	,18635	3,1537	3,9338	2,00	4,88
	Dep. Matemática e Ciências Experimentais	30	3,5375	,71856	,13119	3,2692	3,8058	1,88	4,75
	Dep. Artes Visuais e Expressões	19	3,4737	,71635	,16434	3,1284	3,8190	1,75	4,50
	Total	95	3,5461	,75112	,07706	3,3930	3,6991	1,75	5,00
Lid - Atuação da liderança	Dep. Línguas	26	3,4551	,93072	,18253	3,0792	3,8311	1,42	5,00
	Dep. Ciências Sociais e Humanas	20	2,8833	,81891	,18311	2,5001	3,2666	1,08	4,42
	Dep. Matemática e Ciências Experimentais	30	3,1861	,70292	,12834	2,9236	3,4486	1,67	4,75
	Dep. Artes Visuais e Expressões	19	2,9649	,76190	,17479	2,5977	3,3321	1,75	4,17
	Total	95	3,1518	,82325	,08446	2,9840	3,3195	1,08	5,00
RA - Relação com os alunos	Dep. Línguas	26	3,8333	,55628	,10909	3,6086	4,0580	2,83	4,92
	Dep. Ciências Sociais e Humanas	20	3,5542	,45102	,10085	3,3431	3,7652	2,83	4,25
	Dep. Matemática e Ciências Experimentais	30	3,7417	,45293	,08269	3,5725	3,9108	2,83	4,58
	Dep. Artes Visuais e Expressões	19	3,5614	,36519	,08378	3,3854	3,7374	2,83	4,08
	Total	95	3,6912	,47544	,04878	3,5944	3,7881	2,83	4,92
RC - Relação da escola com a comunidade	Dep. Línguas	26	3,3962	,70056	,13739	3,1132	3,6791	2,20	5,00
	Dep. Ciências Sociais e Humanas	20	3,2150	,66513	,14873	2,9037	3,5263	2,30	4,40
	Dep. Matemática e Ciências Experimentais	30	3,1267	,64751	,11822	2,8849	3,3684	1,70	4,90
	Dep. Artes Visuais e Expressões	19	3,2316	,65833	,15103	2,9143	3,5489	2,10	4,40
	Total	95	3,2400	,66579	,06831	3,1044	3,3756	1,70	5,00
PP - Participação dos professores	Dep. Línguas	26	3,1111	,75751	,14856	2,8051	3,4171	1,44	4,89
	Dep. Ciências Sociais e Humanas	20	3,1556	,68437	,15303	2,8353	3,4758	1,78	4,67
	Dep. Matemática e Ciências Experimentais	30	3,2926	,72859	,13302	3,0205	3,5647	1,67	4,67
	Dep. Artes Visuais e Expressões	19	2,8480	,67303	,15440	2,5236	3,1723	1,33	4,00
	Total	95	3,1251	,72286	,07416	2,9779	3,2724	1,33	4,89

Quadro 72: parâmetros estatísticos relativos às subescalas da resposta à mudança em função do departamento curricular do professor.

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
RS - Desejo de rotinas	Dep. Línguas	26	2,3692	,65652	,12875	2,1041	2,6344	1,20	3,60
	Dep. Ciências Sociais e Humanas	20	2,1500	,70748	,15820	1,8189	2,4811	1,20	4,00
	Dep. Matemática e Ciências Experimentais	30	2,4133	,79470	,14509	2,1166	2,7101	1,00	4,20
	Dep. Artes Visuais e Expressões	19	2,0842	,67104	,15395	1,7608	2,4076	1,00	4,00
	Total	95	2,2800	,71839	,07371	2,1337	2,4263	1,00	4,20
ER - Reação emocional à mudança	Dep. Línguas	26	2,8269	1,09948	,21562	2,3828	3,2710	1,00	5,00
	Dep. Ciências Sociais e Humanas	20	3,1875	1,11767	,24992	2,6644	3,7106	1,00	5,25
	Dep. Matemática e Ciências Experimentais	30	2,9250	,86640	,15818	2,6015	3,2485	1,00	5,00
	Dep. Artes Visuais e Expressões	19	2,6184	,82230	,18865	2,2221	3,0148	1,00	4,25
	Total	95	2,8921	,98503	,10106	2,6914	3,0928	1,00	5,25
STF - Foco nas ações a curto prazo	Dep. Línguas	26	2,0096	,85288	,16726	1,6651	2,3541	1,00	3,50
	Dep. Ciências Sociais e Humanas	20	1,8625	,93357	,20875	1,4256	2,2994	1,00	4,25
	Dep. Matemática e Ciências Experimentais	30	2,0333	,66544	,12149	1,7849	2,2818	1,00	4,00
	Dep. Artes Visuais e Expressões	19	1,8289	,88996	,20417	1,4000	2,2579	1,00	4,50
	Total	95	1,9500	,81590	,08371	1,7838	2,1162	1,00	4,50
CR - Rigidez cognitiva	Dep. Línguas	26	3,6058	,88649	,17386	3,2477	3,9638	2,00	5,25
	Dep. Ciências Sociais e Humanas	20	3,5875	,88954	,19891	3,1712	4,0038	2,00	5,50
	Dep. Matemática e Ciências Experimentais	30	3,6083	,85522	,15614	3,2890	3,9277	2,00	5,75
	Dep. Artes Visuais e Expressões	19	3,2368	,85177	,19541	2,8263	3,6474	1,75	4,50
	Total	95	3,5289	,86899	,08916	3,3519	3,7060	1,75	5,75

De seguida, submetem-se os dados observados em cada subescala ao teste ANOVA de uma via em função do fator departamento curricular. Os resultados deste teste foram precedidos do teste de Levene para verificar se há ou não homocedasticidade nos dados tendo o mesmo demonstrado através de um valor de $p > 0.05$ que em todas as subescalas aquele requisito é cumprido. Assim sendo, podemos validar estatisticamente todos os resultados do teste ANOVA.

Os quadros 73 a 75 apresentam os resultados desse teste para cada uma das dimensões.

Quadro 73: resultados do teste ANOVA de uma via relativos às subescalas da liderança em função do departamento curricular do professor.

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
LTF - Liderança transformacional	Between Groups	2,039	3	,680	1,025	,385
	Within Groups	60,360	91	,663		
	Total	62,399	94			
LT - Liderança transacional	Between Groups	,951	3	,317	,774	,512
	Within Groups	37,295	91	,410		
	Total	38,246	94			
LLF - Liderança laissez-faire	Between Groups	1,027	3	,342	,458	,713
	Within Groups	68,109	91	,748		
	Total	69,137	94			
RL - Resultados da liderança	Between Groups	3,093	3	1,031	1,276	,287
	Within Groups	73,494	91	,808		
	Total	76,587	94			

Quadro 74: resultados do teste ANOVA de uma via relativos às subescalas do clima de escola em função do departamento curricular do professor.

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
RP - Relação entre professores	Between Groups	,210	3	,070	,121	,948
	Within Groups	52,823	91	,580		
	Total	53,033	94			
Lid - Atuação da liderança	Between Groups	4,533	3	1,511	2,323	,080
	Within Groups	59,175	91	,650		
	Total	63,708	94			
RA - Relação com os alunos	Between Groups	1,297	3	,432	1,972	,124
	Within Groups	19,951	91	,219		
	Total	21,248	94			
RC - Relação da escola com a comunidade	Between Groups	1,033	3	,344	,771	,513
	Within Groups	40,635	91	,447		
	Total	41,668	94			
PP - Participação dos professores	Between Groups	2,325	3	,775	1,507	,218
	Within Groups	46,792	91	,514		
	Total	49,117	94			

Quadro 75: resultados do teste ANOVA de uma via relativos às subescalas da resposta à mudança em função do departamento curricular do professor.

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
RS - Desejo de rotinas	Between Groups	1,807	3	,602	1,173	,324
	Within Groups	46,705	91	,513		
	Total	48,512	94			
ER - Reação emocional à mudança	Between Groups	3,311	3	1,104	1,143	,336
	Within Groups	87,895	91	,966		
	Total	91,207	94			
STF - Foco nas ações a curto prazo	Between Groups	,732	3	,244	,359	,783
	Within Groups	61,843	91	,680		
	Total	62,575	94			
CR - Rigidez cognitiva	Between Groups	2,032	3	,677	,894	,447
	Within Groups	68,951	91	,758		
	Total	70,983	94			

Consultando nos quadros anteriores os resultados no teste ANOVA para as três dimensões, podemos confirmar que para todas as subescalas não há qualquer efeito do departamento curricular sobre a média das distribuições dos dados observados: para a liderança, $0.458 < F(3,91) < 1.276$; $p > 0.05$, para o clima de escola, $0.121 < F(3,91) < 1.972$; $p > 0.05$ e para a resposta à mudança, $0.359 < F(3,91) < 1.173$; $p > 0.05$.

Percepções dos professores acerca da liderança

Nesta secção iremos apresentar os resultados observados na amostra para a dimensão da liderança, ou seja, qual o tipo que é percebido de forma mais significativa pelos professores da EB23 e da ES.

A recolha de dados foi realizada aplicando o *Multifactor Leadership Questionnaire - MLQ* (Bass & Avolio, 1995). Este instrumento, constituído por 47 questões, mede, em cada item, a frequência com que são observados determinados comportamentos e atitudes dos líderes das escolas. Esses comportamentos estão categorizados permitindo diferenciar três estilos de liderança: transformacional (LTF), transaccional (LT) e *laissez-faire* (LLF). O MLQ ainda permite avaliar a percepção que os docentes têm sobre os resultados da liderança (RL). Em todos os itens que compõem cada uma das quatro escalas, a frequência de observação das categorias de comportamentos da liderança era expressa numa escala Likert definida do seguinte modo: 0 – Nunca; 1 – Raramente; 2 – Algumas vezes; 3 – Muitas vezes; 4 – Frequentemente.

Para apresentarmos, de seguida, os resultados obtidos na dimensão da liderança recorreremos à estatística descritiva. Apresentamos, para as quatro escalas e respetivas subescalas, a média obtida a partir das 95 respostas dos casos experimentais e respetivo desvio padrão. Como este parâmetro estatístico pode ser enviesado pelos chamados *outliers*, complementamos a informação estatística com a moda, o 1º quartil, a mediana (2º quartil) e o 3º quartil, o que nos poderá ser útil na análise dos resultados e nas considerações finais que pretendemos estabelecer.

Resultados para a liderança transformacional (LTF)

A escala LTF integra cinco subescalas. Os resultados obtidos em cada uma delas e o resultado global para a escala são apresentados no quadro 76.

A leitura dos resultados para a escala LTF, quer para as respetivas subescalas, evidencia que a liderança exhibe comportamentos e atitudes que influenciam os seguidores, que os

mobilizam e os estimulam, que os incentiva e os compromete com uma visão apelativa para a organização, no intervalo de frequência [2; 3], ou seja, entre o “algumas vezes” e o “muitas vezes”, mas tendencialmente para o nível inferior. Apenas as categorias I Ib e IM relacionadas, respetivamente, com a promoção da confiança e com a promoção do esforço e do otimismo, são percecionadas mais frequentemente pelos professores uma vez que as suas médias estão mais próximas de 3 (muitas vezes). O mesmo não sucede nas restantes três categorias da LTF.

Quadro 76: estatística descritiva das subescalas da liderança transformacional (LTF).

	Média	Desvio padrão	1º quartil	Mediana	3º quartil	Moda
Ila - Atitudes de influência idealizada	2,37	,75	1,75	2,50	3,00	2,00
I Ib - Comportamentos de influência idealizada	2,62	,81	2,00	2,75	3,25	2,75
IM - Motivação inspiradora	2,74	,96	2,25	2,75	3,50	2,50
IS - Estimulação intelectual	2,22	,95	1,50	2,25	3,00	2,25
IC - Consideração individual	2,27	1,01	1,50	2,25	3,00	2,00
LTF - Liderança transformacional	2,44	,81	1,90	2,50	3,10	2,55

Note-se que a informação da Mind Garden²⁰, acerca da análise e interpretação dos resultados do MLQ, avança que a frequência ideal para as cinco subescalas da LTF deve posicionar-se num valor igual ou superior a 3,0 (Serrat, 2021).

Resultados para a liderança transacional (LT)

A LT engloba apenas duas subescalas. Os dados estatísticos relativos à distribuição de resultados com origem na aplicação do MLQ são apresentados, à semelhança do que fizemos para a escala LTF, no quadro 77. Observando este quadro, verifica-se que tanto a escala da LT como as suas duas subescalas, apresentam resultados onde os professores tendencialmente percecionam “algumas vezes” comportamentos onde a liderança contrapõe

²⁰ Editor associado aos autores do MLQ, Bernard Bass e Bruce Avolio, que é responsável pela publicação e disponibilização do instrumento.

aos professores alguns prêmios ou recompensas se aqueles se esforçarem e atingirem determinados objetivos e onde a liderança acompanha e corrige, se necessário, o desempenho dos seguidores se estes se desviarem dos objetivos pretendidos.

Quadro 77: estatística descritiva das subescalas da liderança transacional (LT).

	Média	Desvio padrão	1º quartil	Mediana	3º quartil	Moda
CR - Recompensa contingencial	2,16	,94	1,50	2,00	3,00	2,00
MGA - Gestão por exceção ativa	1,97	,75	1,50	2,00	2,50	2,00
LT - Liderança transacional	2,06	,64	1,75	2,00	2,50	2,00

Este resultado, inferido a partir das médias alcançadas, é também confirmado pelos valores da mediana e da moda da amostra.

Segundo a Mind Garden, a frequência ideal para a subescala CR e para a subescala MGA deve situar-se no intervalo [2,0; 3,0] e [1,0; 2,0] respetivamente (Serrat, 2021). Os resultados obtidos pela nossa amostra caem nestes intervalos.

Resultados para a liderança *laissez-faire* (LLF)

Tal como na escala anterior, a LLF compreende igualmente duas subescalas: Gestão por exceção passiva (MEP), traduzida por manifestações pontuais da liderança na correção de algo que emerge na organização sob a forma de um problema; *Laissez-faire* (LF), onde a liderança evita envolver-se na vida da organização.

Os resultados obtidos para a escala LLF e respetivas subescalas são apresentados no quadro 78.

Quadro 78: estatística descritiva das subescalas da liderança laissez-faire (LLF).

	Média	Desvio padrão	1º quartil	Mediana	3º quartil	Moda
MGP - Gestão por exceção passiva	1,95	,85	1,25	2,00	2,50	1,25
LF - Laissez-faire	1,87	,88	1,25	1,88	2,50	1,38
LLF - Liderança laissez-faire	1,91	,86	1,25	2,00	2,56	1,13^a

a. Existem várias modas. É apresentado o valor mais baixo.

Todos os resultados da média da amostra, exibidos no quadro anterior, aproximam-se bastante do valor 2, “algumas vezes”, demonstrando que da parte dos professores da EB23 e da ES são percebidos algumas vezes comportamentos ou atitudes da liderança que traduzem alguma inação dentro da organização.

Para ambas as subescalas da LLF a Mind Garden apresenta o intervalo [0,0; 1,0] como o recomendável para a frequência dos comportamentos característicos da LLF, ou seja, numa organização, a liderança nunca deveria evidenciar atitudes e comportamentos característicos deste estilo ou, no limite, apenas o deveria fazer raramente (Serrat, 2021). Os resultados obtidos para qualquer um dos parâmetros estatísticos ultrapassam o limite superior aconselhado.

Resultados da liderança (RL)

O MLQ incluía um conjunto de itens que permitia avaliar a percepção que os professores têm relativamente aos resultados alcançados pela liderança (RL). Esta escala subdivide-se em três subescalas. Na primeira, esforço extra (EE), está em causa a observação de comportamentos da liderança que promovam o desenvolvimento dos colaboradores e que incentivem a melhoria do seu desempenho; na segunda, eficácia (Eff), procura-se compreender que percepção têm os professores acerca dos comportamentos de liderança que evidenciam consistência entre as necessidades da organização e as dos professores; finalmente, a terceira subescala, satisfação (Sat), prende-se com a percepção dos professores relativamente a atitudes de liderança que sejam acolhidas com satisfação pelos colaboradores e que os motivem para a mudança.

Os resultados obtidos são os apresentados no quadro 79.

Quadro 79: estatística descritiva das subescalas dos resultados da liderança (RL).

	Média	Desvio padrão	1º quartil	Mediana	3º quartil	Moda
EE - Esforço extra	2,26	,99	1,67	2,00	3,00	2,00
Eff - Eficácia	2,34	,85	1,75	2,25	3,00	2,00
Sat - Satisfação	2,43	1,03	2,00	2,50	3,00	2,00
RL - Resultados da liderança	2,34	,90	1,72	2,33	3,00	2,00

Qualquer uma das subescalas apresenta uma média entre 2 e 3, mas mais próxima do limite inferior. A moda tem valor 2 em todas as subescalas confirmando que tendencialmente a perceção dos professores reflete que só “algumas vezes” os comportamentos e atitudes da liderança estão alinhados com aqueles que caracterizam cada uma das subescalas relativas aos resultados da liderança.

A Mind Garden recomenda que a frequência ideal para as subescalas do RL deve ser $\geq 3,5$ (Serrat, 2021).

Síntese dos resultados relativos às perceções do estilo de liderança

Nesta secção vamos procurar sintetizar os resultados parcelares obtidos em relação às perceções dos professores sobre os estilos e resultados da liderança. O quadro 80 reúne os resultados globais de cada uma das escalas do MLQ.

Quadro 80: estatística descritiva das subescalas dos resultados da liderança (RL).

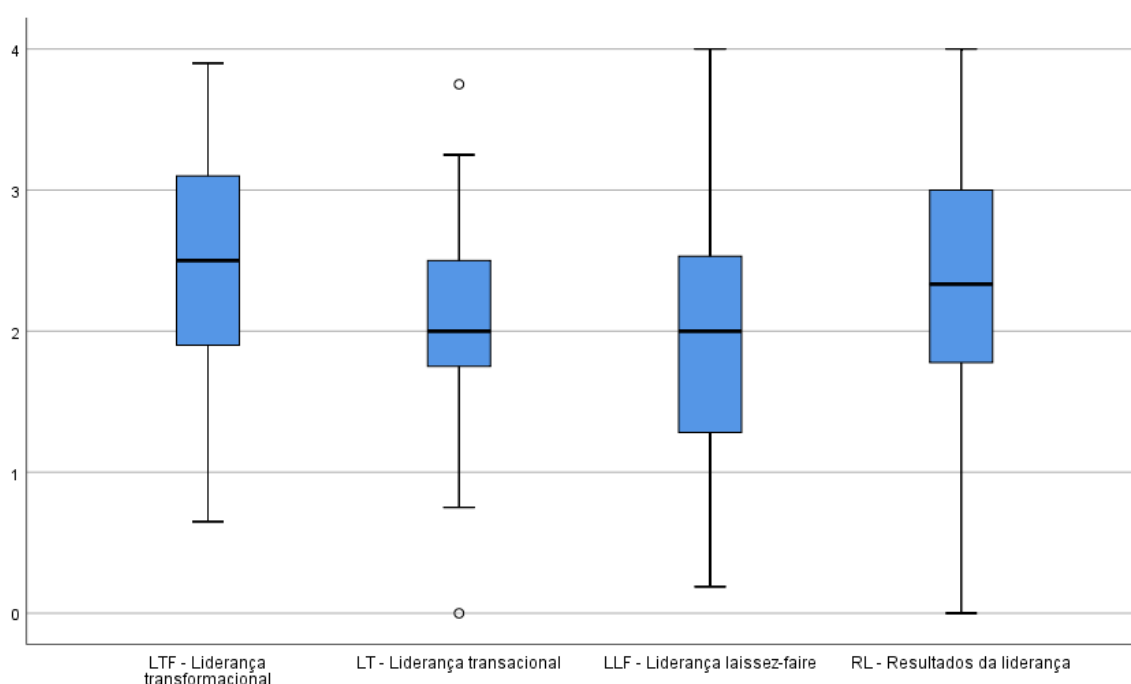
	Média	Desvio padrão	1º quartil	Mediana	3º quartil	Moda
LTF - Liderança transformacional	2,44	,81	1,90	2,50	3,10	2,55
LT - Liderança transacional	2,06	,64	1,75	2,00	2,50	2,00
LLF - Liderança laissez-faire	1,91	,86	1,25	2,00	2,56	1,13 ^a
RL - Resultados da liderança	2,34	,90	1,72	2,33	3,00	2,00

a. Existem várias modas. É apresentado o valor mais baixo.

A liderança transformacional (LTF) é o estilo onde as percepções dos professores apresentam uma média superior ($M= 2.44$; $SD= .81$) face aos demais estilos LT e LLF. A ligeira vantagem da LTF é também confirmada pelos respectivos valores da mediana sinalizados no gráfico 2.

Contudo, é conveniente recordar que estes valores refletem a frequência com que os professores percecionam determinados comportamentos e atitudes da liderança no seio da organização.

Gráfico 2: boxplot descritiva da distribuição de resultados observados nas subescalas da liderança.



Percepções dos professores acerca do clima de escola

Esta secção pretende apresentar os resultados observados na amostra para a dimensão do clima de escola e participação dos professores, ou seja, de que forma é percecionado o ambiente de trabalho e o grau de participação dos professores da EB23 e da ES.

A recolha de dados foi realizada aplicando o Questionário sobre Clima de Escola e Participação dos Professores - QCPP, já aplicado com sucesso em outras investigações (Costa, 2010; Teixeira, 2011). Conforme já explicado anteriormente, este instrumento compreendia duas partes. Na primeira apresentavam-se 42 itens, de natureza declarativa, que

permitiam compreender a percepção dos professores relativamente a quatro categorias (escalas) do clima de escola e sobre os quais se solicitava ao respondente o seu grau de concordância com a afirmação. Na segunda parte, dispunham-se apenas 9 itens que procuravam recolher a percepção dos professores sobre o respetivo grau de participação na vida e nas atividades das escolas.

Para os 42 itens que integravam a primeira parte do QCPP, o professor manifestava o grau de concordância com o teor da afirmação respondendo numa escala Likert definida do seguinte modo: 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente. Na segunda parte, a resposta do professor sobre o grau de participação dos docentes era igualmente dada através de uma escala Likert definida da seguinte forma: 1 – Muito baixo; 2 – Baixo; 3 – Médio; 4 – Alto; 5 – Muito alto.

A apresentação dos resultados obtidos na dimensão clima de escola é feita recorrendo à estatística descritiva. Apresentamos, para os itens das quatro escalas do clima de escola e para os da participação dos professores, as frequências absolutas e frequências relativas de cada possibilidade de resposta, destacando-se (a negrito), em cada item, o valor máximo de frequência relativa que foi observado. Desta forma, podemos compreender como se distribuem as percepções dos professores que integraram a amostra em estudo relativamente a quatro fatores importantes e determinantes do ambiente de trabalho nas escolas e que, de alguma forma, vão condicionar a disponibilidade e a motivação dos professores para participar na vida escolar.

Resultados para a relação entre os professores (RP)

A escala RP foi aferida mediante a inclusão de oito itens, sendo que três deles foram invertidos no QCPP. Os resultados obtidos são os apresentados no quadro 81.

Quadro 81: percepções dos docentes relativamente à relação entre professores (RP).

Itens		Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1.Os professores da escola ajudam-se mutuamente na resolução de problemas.	N	1	9	23	42	20
	%	1,1	9,5	24,2	44,2	21,1
6.Frequentemente os professores da escola partilham entre si momentos de lazer. ^a	N	11	25	29	24	6
	%	11,6	26,3	30,5	25,3	6,3
8.Há muita colaboração entre os professores na realização das tarefas escolares.	N	5	16	23	33	18
	%	5,3	16,8	24,2	34,7	18,9
13.Os professores da escola partilham materiais didáticos.	N	2	15	25	33	20
	%	2,1	15,8	26,3	34,7	21,1
17.O ambiente entre os professores da escola é de abertura e confiança.	N	6	18	37	22	12
	%	6,3	18,9	38,9	23,2	12,6
20.Os professores da escola frequentemente conversam entre si acerca de problemas de comportamento dos alunos.	N	1	4	7	34	49
	%	1,1	4,2	7,4	35,8	51,6
28.Os professores colaboram entre si na organização e planificação das atividades da escola.	N	1	11	21	44	18
	%	1,1	11,6	22,1	46,3	18,9
32.O trabalho na escola tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade entre os professores.	N	5	12	24	37	17
	%	5,3	12,6	25,3	38,9	17,9

a. Os itens 6, 8 e 20 estavam invertidos no QCPP (questionário sobre o clima de escola e participação dos professores)

Um olhar rápido sobre o quadro anterior permite verificar, de imediato, que para a maioria dos itens a frequência relativa máxima se observa na categoria “Concordo”. No entanto, num olhar mais fino, podemos concluir o seguinte:

- Quase dois terços dos professores (65,3%) considera que nas escolas há entajuda entre os professores na resolução de problemas;

- A maioria entende que os momentos de lazer entre professores são pouco observados, o que denota relações interpessoais fracas;
- Pouco mais de metade dos docentes (53,6%) afirma que a colaboração entre professores para executar tarefas escolares é uma realidade nas escolas, mas mais de um quinto deles tem opinião contrária;
- A maioria dos professores (55,8%) concorda que há entre os professores uma prática de partilha de materiais didáticos;
- A abertura e a confiança entre professores da escola é vista com alguma indeterminação por 38,9% deles. Considerando que 25,2% dos professores considera inexistentes aqueles atributos no ambiente de trabalho, podemos sedimentar a ideia de que o ambiente de trabalho entre os professores não se reveste de abertura e de confiança o que, de algum modo, é consistente com a fragilidade das interações pessoais a que já aludimos acima;
- Os problemas relacionados com o comportamento dos alunos é visto por uma grande maioria dos professores (87,4%) como um tema central das suas conversas;
- Para a maioria dos docentes (65,1%) há uma perceção de que os professores colaboram uns com os outros na organização e planificação das atividades escolares.
- A perceção de que o trabalho escolar promove a amizade entre os professores é observada em pouco mais de metade (56,8%) dos docentes. Para os restantes esta perceção ou não é observada ou revela-se frágil.

Resultados para a atuação da liderança (Lid)

A escala Lid foi avaliada através de doze itens, sendo que seis deles foram invertidos no QCPP. Os resultados obtidos são os apresentados no quadro 82.

Quadro 82: percepções dos docentes relativamente à atuação da liderança (Lid).

Itens		Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
3.Os professores veem o seu trabalho reconhecido pelo Diretor.	N	11	14	40	18	12
	%	11,6	14,7	42,1	18,9	12,6
7.O Diretor atua quando chamado a intervir num conflito entre os elementos da escola. ^a	N	4	14	35	24	18
	%	4,2	14,7	36,8	25,3	18,9
11.O Diretor é recetivo às sugestões dos professores.	N	7	12	38	24	14
	%	7,4	12,6	40,0	25,3	14,7
14.A equipa de direção atua quando chamada a intervir num conflito de um professor com algum pai.	N	2	12	17	32	32
	%	2,1	12,6	17,9	33,7	33,7
16.O Diretor criou um ambiente em que todos se sentem à vontade para partilhar os seus problemas.	N	14	18	34	22	7
	%	14,7	18,9	35,8	23,2	7,4
21.O Diretor soube criar uma estrutura de comunicação eficaz com os professores.	N	13	28	35	14	5
	%	13,7	29,5	36,8	14,7	5,3
25.O Diretor é pouco subserviente em relação aos poderes regionais e centrais.	N	4	23	35	18	15
	%	4,2	24,2	36,8	18,9	15,8
29.O Diretor não se limita ao cumprimento dos normativos oficiais.	N	11	18	41	17	8
	%	11,6	18,9	43,2	17,9	8,4
34.Os professores sentem que o Diretor exerce uma liderança de apoio ao seu trabalho.	N	10	21	33	22	9
	%	10,5	22,1	34,7	23,2	9,5
35.O Diretor tem sido eficaz na criação de condições de cooperação na escola.	N	8	21	31	21	14
	%	8,4	22,1	32,6	22,1	14,7
38.O Diretor tem sabido envolver os professores na prossecução de objetivos comuns.	N	8	22	37	19	9
	%	8,4	23,2	38,9	20,0	9,5
41.O Diretor presta todo o apoio aos professores em caso de problemas disciplinares com os alunos.	N	4	15	29	28	19
	%	4,2	15,8	30,5	29,5	20,0

a. Os itens 7, 11, 14, 25, 29 e 35 estavam invertidos no QCPP (questionário sobre o clima de escola e participação dos professores)

A apreciação dos resultados expressos no quadro anterior leva-nos a reparar que a frequência relativa de cada item é máxima para a categoria das perceções indefinidas, ou seja, “Não concordo nem discordo”, sendo a exceção observada no item 14 que é o único onde a referência ao diretor é substituída pela referência à equipa de direção.

De seguida, procedemos a uma análise de cálculo simples envolvendo as frequências relativas de cada categoria, e podemos registar as seguintes evidências relativas à escala Lid:

- Menos de um terço (31,5%) dos professores considera que o diretor reconhece o trabalho dos docentes. Para os restantes esta perceção está ausente (26,3%) ou não está clara (42,1%);
- Apenas 44,2% dos professores vê no diretor um líder que não se abstém de intervir na resolução de conflitos entre elementos da escola;
- Perante as sugestões apresentadas pelos professores, apenas 40,0% destes consideram o diretor como um líder recetivo às mesmas. Os restantes negam esta evidência (20,0%) ou consideram-na difusa (40,0%);
- A resolução de conflitos entre professores e pais é uma área de atuação da liderança onde à equipa de direção do agrupamento é reconhecido um papel ativo uma vez que mais de dois terços (67,4%) dos professores validam essa perceção;
- A criação de um ambiente de trabalho que possibilite e facilite a partilha de problemas dos professores é algo onde apenas 30,6% dos docentes atribui ao diretor um papel ativo. Aqueles que negam esta perceção representam 33,6% aos quais se juntam 35,8% dos professores sem uma ideia definida acerca deste atributo da liderança;
- Os canais de comunicação entre a liderança, representada pelo diretor, e os professores, não parecem ter suscitado perceções claras na maioria dos professores uma vez que apenas um quinto (20,0%) das respostas declaram concordar ou concordar totalmente com a existência dessa perceção. Para os outros 80,0%, há 43,2% dos docentes que negam essa evidência e 36,8% não concordam nem discordam sobre a existência dessa perceção;
- Pouco mais de um terço (34,7%) dos professores considera que a atuação do diretor não está subordinada aos poderes exteriores à organização, depreendendo-se que para estes

docentes, o diretor atua com alguma autonomia e iniciativa própria. Os restantes professores têm percepção contrária (28,4%) ou não têm uma percepção clara sobre o assunto (36,8%) sendo esta, mais uma vez, a categoria de resposta com máxima frequência relativa conforme avançado anteriormente;

- Uma minoria dos professores (26,3%) considera que o diretor assume o papel de líder não se limitando a ser um gestor que cumpre os normativos do sistema educativo. Entre os restantes professores há 30,5% deles que percecionam o diretor como um gestor, enquanto um grupo maioritário (43,2%) não tem opinião formada sobre o assunto;

- As opiniões dos docentes estão divididas no que se refere à percepção que têm sobre o apoio que o diretor presta ao trabalho dos professores. Com efeito, 32,6% considera que esse apoio não é exercido, enquanto 32,7% tem opinião contrária. A maioria, os restantes 34,7%, não tem uma percepção definida a este propósito;

- Para haver colaboração entre os atores educativos é necessário criar condições laborais facilitadoras da cooperação. Uma vez mais, a maioria (32,6%) não consegue manifestar uma opinião clara sobre a atuação do líder. Observa-se que 30,5% dos professores considera que o diretor não promove esse ambiente com condições favoráveis à cooperação, enquanto 36,8% tem uma opinião contrária;

- A visão para a organização carece de divulgação, promoção e envolvimento entre o líder, diretor, e os seus seguidores, professores, para conjuntamente alcançarem objetivos comuns. Um grupo, com 31,6% dos docentes, entende que as percepções que demonstram aquele tipo de atuação do diretor são inexistentes. Para um grupo mais numeroso (38,9%) não há evidências precisas sobre o assunto. Um grupo com menor número de professores (29,5%) entende que essa atuação do diretor é percecionada na organização;

- Numa situação concreta do trabalho escolar dos professores, que se traduz pela existência de problemas de natureza disciplinar com alunos, quase metade dos professores perceciona a atuação do diretor como de apoio aos docentes na resolução desses problemas. A outra metade é formada por 20,0% dos docentes, os quais não têm percepções daquela atuação, e por um grupo maioritário (30,5%) que, reiteradamente, não consegue estabelecer uma percepção objetiva.

Em suma, a atuação da liderança pode modelar o ambiente escolar em que os atores da organização escolar se movimentam. Com efeito, a forma como os líderes comunicam com os seguidores, as ações e as iniciativas dos líderes para desenvolverem fatores que promovam um bom clima de trabalho entre os docentes, configuram o clima de escola.

No presente estudo, a escala Lid para avaliar o clima de escola, demonstrou que a atuação da liderança, na figura do diretor, se revela pouco percebida ou é percebida de uma forma difusa, de tal modo que, em onze dos doze itens a categoria de resposta com maior frequência relativa foi sempre “não concordo nem discordo”. Se juntarmos a esta categoria as respostas nas categorias “discordo totalmente” e “discordo” da existência de percepções de uma atuação do líder que seja promotora de um clima de escola favorável, estamos perante um conjunto significativo de professores que atesta a fragilidade da atuação da liderança na criação de um bom clima de escola.

Resultados para a relação com os alunos (RA)

A escala RA foi avaliada através de doze itens, sendo que quatro deles foram invertidos no QCPP. Os resultados obtidos são os apresentados no quadro 83.

Os resultados observados em cada um dos itens que integram a escala RA demonstram uma certa homogeneidade nas percepções dos professores acerca da relação entre alunos, entre estes e a escola em geral e entre os professores em particular. Os atores discentes são agentes centrais na atividade da organização escolar e como tal também podem influenciar a percepção que os professores têm sobre o seu ambiente de trabalho ou clima de escola.

A formulação de cada um dos doze itens projetava uma contribuição dos alunos para uma boa atmosfera de convívio e de trabalho na organização escolar.

Quadro 83: percepções dos docentes relativamente à relação com os alunos (RA).

Itens		Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
2.Os alunos demonstram interesse nas aprendizagens.	N	0	9	22	54	10
	%	,0	9,5	23,2	56,8	10,5
5.Os alunos, de um modo geral, respeitam os professores.	N	0	4	15	55	21
	%	,0	4,2	15,8	57,9	22,1
9.Existem poucos problemas de indisciplina dos alunos. ^a	N	1	9	24	39	22
	%	1,1	9,5	25,3	41,1	23,2
12.Os alunos mostram-se interessados relativamente aos seus resultados escolares.	N	0	8	9	44	34
	%	,0	8,4	9,5	46,3	35,8
15.Frequentemente os alunos recorrem aos professores para resolver os seus problemas pessoais.	N	4	8	31	37	15
	%	4,2	8,4	32,6	38,9	15,8
19.Os alunos mostram-se entusiasmados com as atividades escolares.	N	2	10	40	37	6
	%	2,1	10,5	42,1	38,9	6,3
23.Habitualmente, os professores e os alunos convivem nos intervalos das aulas.	N	21	31	23	17	3
	%	22,1	32,6	24,2	17,9	3,2
27.Os alunos colaboram entre si durante as atividades escolares.	N	0	0	24	59	12
	%	,0	,0	25,3	62,1	12,6
31.Os alunos gostam de estar na escola.	N	0	2	15	47	31
	%	,0	2,1	15,8	49,5	32,6
33.Em geral, os alunos têm um comportamento pouco conflituoso entre si, fora da sala de aula.	N	0	5	16	48	26
	%	,0	5,3	16,8	50,5	27,4
37.É raro, os alunos causarem problemas na escola.	N	1	12	17	36	29
	%	1,1	12,6	17,9	37,9	30,5
40.Os alunos escutam os professores quando estes os repreendem por comportamento inadequado.	N	1	11	25	50	8
	%	1,1	11,6	26,3	52,6	8,4

a. Os itens 9, 12, 15, e 37 estavam invertidos no QCPP (questionário sobre o clima de escola e participação dos professores)

Se olharmos para o quadro com os resultados, destaca-se imediatamente a concentração das frequências relativas máximas de cada item na categoria “concordo”. Se juntarmos àqueles valores as frequências relativas observadas na categoria “concordo totalmente”, então

observamos que, à exceção do item 23, a maioria dos professores admite como reais as percepções que confirmam o contributo dos alunos de ambas as escolas para a existência de um bom clima de escola. No item 23, relativo ao convívio entre professores e alunos nos intervalos das aulas, a maioria dos professores (54,7%) nega a existência dessa percepção entre os professores, ou seja, a relação entre professores e alunos tem essencialmente um carácter formal não havendo lugar a interações, entre uns e outros atores escolares, geradoras de maior partilha e empatia entre os respetivos membros.

Resultados para a relação da escola com a comunidade (RC)

A escola não é uma organização fechada. Pelo contrário, ela integra uma comunidade com a qual interage e, por isso, as relações com o exterior também podem influenciar o clima de escola. Os itens pretendiam conhecer a percepção dos docentes sobre o tipo de relações da escola com o exterior e a qualidade das mesmas.

A escala RC foi avaliada através de dez itens. Os resultados obtidos são os apresentados no quadro 84.

Ao contrário da escala RA, na escala RC os resultados caracterizam-se por uma heterogeneidade entre itens.

- Mais de dois terços (67,4%) dos docentes considera que a escola responde às necessidades educativas da população por ela servida;
- No que se refere à interação com a comunidade, esta tem natureza bidirecional, e em ambos os casos a categoria mais observada, “não concordo nem discordo”, com 43,2% e com 37,9%, demonstra que essa relação ou não existe ou, existindo, não é, por algum motivo, percebida por estes professores. Ao nível das iniciativas da escola dirigidas à comunidade, a maioria dos professores (39,0%) entende que não há evidências de que as mesmas sejam reais;
- A maioria dos professores (61,1%) considera que a escola está bem integrada na comunidade local;

- Os parceiros sociais, podem constituir-se, indiretamente, como agentes educativos externos que podem cooperar mutuamente com a organização escolar e, como tal, influenciar a vida escolar e a atmosfera sentida pelos docentes. Quase metade deles (49,5%) não tem eco dessas relações aos quais se juntam 14,7% dos professores que nega a sua existência. Este resultado denota falhas de comunicação ou algum isolamento institucional;

Quadro 84: percepções dos docentes sobre a relação da escola com a comunidade (RC).

Itens		Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
4.A escola tem a preocupação de promover um ensino adequado às características da população que serve.	N	2	8	21	44	20
	%	2,1	8,4	22,1	46,3	21,1
10.A escola abre as suas infraestruturas às iniciativas da comunidade.	N	6	20	41	19	9
	%	6,3	21,1	43,2	20,0	9,5
18.A escola promove iniciativas para a comunidade.	N	13	24	36	17	5
	%	13,7	25,3	37,9	17,9	5,3
22.A Escola encontra-se bem integrada na comunidade local.	N	0	5	32	36	22
	%	,0	5,3	33,7	37,9	23,2
24.A escola mantém boas relações de colaboração com outros parceiros sociais (empresas, associações culturais, centros de saúde, etc...).	N	2	12	47	24	10
	%	2,1	12,6	49,5	25,3	10,5
26.A Escola mantém boas relações de colaboração com os poderes locais (Câmara, Junta de Freguesia).	N	3	5	30	40	17
	%	3,2	5,3	31,6	42,1	17,9
30.A escola estabelece parcerias com a comunidade, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino prestado.	N	6	20	40	21	8
	%	6,3	21,1	42,1	22,1	8,4
36.A escola mantém boas relações de cooperação com os pais.	N	1	6	35	44	9
	%	1,1	6,3	36,8	46,3	9,5
39.A escola promove a participação dos pais na escola.	N	7	19	37	24	8
	%	7,4	20,0	38,9	25,3	8,4
42.A escola desenvolve iniciativas de cooperação com professores de outras escolas/agrupamentos.	N	20	31	33	9	2
	%	21,1	32,6	34,7	9,5	2,1

- No seguimento do resultado anterior, encontramos um contraste com as relações de colaboração estabelecidas entre a escola e as instituições autárquicas. Neste caso, uma maioria significativa dos docentes (60,0%) tem uma perceção dessa relação de cooperação, sendo que confrontando os dois últimos resultados deparamos com alguma seletividade no tipo de interações estabelecidas com as organizações da comunidade;

- Quanto à perceção de interações com outros parceiros da comunidade que visam promover a qualidade do serviço educativo, a maioria dos professores (42,1%) não as tem bem definidas, 27,4% deles nega a sua existência contra 30,5% dos professores que afirmam ser uma realidade;

- Ao nível das relações da escola com os pais dos alunos, sendo que estes podem condicionar a atmosfera de trabalho dos professores, a maioria destes (55,8%) refere haver evidências que validam as boas relações de cooperação entre a escola e os pais. No entanto, apesar da boa qualidade dessa interação, a maioria de 38,9% dos professores respondeu que não há perceção de que a escola incentive a participação dos pais na vida da organização, sem prejuízo de 33,7% dos docentes concordarem com a existência desse apelo por parte da escola.

- O trabalho de rede educativa, ou de cooperação entre organizações escolares, promove interações e partilha entre pares com experiências diferentes contribuindo para uma definição do clima de escola. O resultado obtido vem confirmar algum isolamento organizacional já que apenas 11,6% dos professores diz ter percecionado o trabalho em rede, enquanto a maioria de 53,7% nega a existência dessas evidências.

Podemos então referir na sequência dos resultados para a escala RC, que as escolas têm boas relações com a comunidade escolar em geral, contudo a promoção dessas interações é frágil e seletiva acabando por enfatizar o isolamento do exterior, o que conduz a um clima de escola pouco dinâmico e algo fechado.

Resultados para a participação dos professores (PP)

A escala PP procura determinar a perceção dos professores relativamente ao grau de participação dos docentes nas diversas atividades educativas, quer decorram em sala de aula ou fora dela. A escala foi avaliada através de dez itens que descrevem a participação dos professores em diversas atividades características da organização escolar. Em cada um deles solicitava-se ao respondente que traduzisse o grau de participação dos professores de ambas as escolas utilizando uma escala Likert definida da seguinte forma: 1 – Muito baixo; 2 – Baixo; 3 – Médio; 4 – Alto; 5 – Muito alto. Os resultados obtidos são apresentados no quadro 85.

Quadro 85: perceções dos docentes relativamente à participação dos professores (PP).

Itens		Muito baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito alto
1.Colaboração com os órgãos de administração e gestão da escola (Diretor, Coordenador de Departamento, etc.).	N	2	9	35	34	15
	%	2,1	9,5	36,8	35,8	15,8
2.Participação voluntária em projetos (ex. clubes e ateliers, projetos com a comunidade, projetos propostos para as escolas, projetos com a turma...).	N	5	16	39	27	8
	%	5,3	16,8	41,1	28,4	8,4
3.Participação ativa em reuniões de trabalho.	N	1	6	27	35	26
	%	1,1	6,3	28,4	36,8	27,4
4.Colaboração com outros professores na realização das atividades escolares.	N	0	5	33	39	18
	%	,0	5,3	34,7	41,1	18,9
5.Participação em momentos informais de convívio (ex. comemorações, festas, passeios culturais...).	N	20	21	29	17	8
	%	21,1	22,1	30,5	17,9	8,4
6.Colaboração com membros da comunidade em iniciativas escolares.	N	12	23	33	19	8
	%	12,6	24,2	34,7	20,0	8,4
7.Organização/dinamização de momentos informais de convívio.	N	19	27	31	14	4
	%	20,0	28,4	32,6	14,7	4,2
8.Elaboração de projetos (ex.: clubes e ateliers, projetos com a comunidade, projetos propostos para a escola, projetos com a turma...).	N	7	16	45	22	5
	%	7,4	16,8	47,4	23,2	5,3
9.Criação de projetos inovadores para a escola.	N	13	30	29	19	4
	%	13,7	31,6	30,5	20,0	4,2

De um modo geral, a frequência relativa máxima é observada na categoria grau de participação “médio”, existindo apenas duas exceções, nos itens 3 e 4, onde a categoria grau de participação “alto” recolheu mais respostas dos docentes.

As exceções referidas prendem-se com atividades cuja natureza implica uma relação direta e formal entre pares (reuniões de trabalho e atividades escolares). A distribuição das respostas ao item 1, relativo a atividades que exigem interação entre os professores e os órgãos de liderança das escolas, vem também confirmar a conclusão anterior uma vez que, conjuntamente, as frequências das categorias “alto” e “muito alto” registam um valor total de 51,6%. As atividades mais informais, as que dependem do voluntarismo, as que envolvem outros agentes da organização ou da comunidade exterior, não parecem envolver significativamente os professores.

Devemos destacar igualmente o valor acumulado de 45,3% registado nas categorias “muito baixo” e “baixo” do item 9, relativo à criação de projetos inovadores para a escola.

Em função dos resultados anteriores, podemos concluir que a participação dos professores nas atividades escolares não é, em geral, muito dinâmica.

Síntese dos resultados relativos às perceções do clima de escola

Nas escalas Likert utilizadas no QCPP, a cada uma das cinco categorias fizemos corresponder um valor numérico de 1 a 5, anteriormente explicitado. A transformação das respostas aos itens em variáveis numéricas permite-nos realizar uma análise complementar mais condensada dos resultados obtidos nas cinco subescalas consideradas na dimensão clima de escola. Os resultados dessa análise estatística dos resultados é apresentada no quadro 86.

Quadro 86: estatística descritiva das subescalas relativas ao clima de escola.

	Média	Desvio padrão	1º quartil	Mediana	3º quartil	Moda
RP - Relação entre professores	3,55	,75	3,00	3,63	4,13	3,75
Lid - Atuação da liderança	3,15	,82	2,58	3,00	3,92	2,67 ^a
RA - Relação com os alunos	3,69	,48	3,33	3,67	4,00	3,67
RC - Relação da escola com a comunidade	3,24	,67	2,80	3,20	3,70	3,20
PP - Participação dos professores	3,13	,72	2,78	3,11	3,56	3,00 ^a

a. Existem várias modas. É apresentado o valor mais baixo.

Os resultados apresentados no quadro anterior são consistentes com os apresentados de forma mais detalhada quando analisamos os resultados de cada subescala.

Apenas as subescalas RP e RA exibem uma média que se aproxima da categoria 4, ou seja, uma concordância dos professores relativamente a percepções que traduzem uma boa relação entre os professores e entre estes e os alunos; o 3º quartil e a moda registados nestas subescalas vêm reforçar esta evidência.

A relação entre professores, especialmente as de natureza mais formal, e as relações entre os alunos e destes com os professores, assumem-se como aspetos que promovem um bom clima de trabalho, que cria satisfação entre os docentes e que os motiva para as suas funções formais.

Nas subescalas Lid e RC a média está mais próxima da categoria 3, “não concordo nem discordo”, ou seja a atuação da liderança e as relações da escola com a comunidade não são geradoras de percepções significativas junto dos professores. Repare-se que o valor do 3º quartil nestas subescalas não atinge o valor 4, logo 75% das respostas dos professores distribuíram-se pelo “discordo totalmente”, pelo “discordo” e pelo “não concordo nem discordo”.

Os resultados para a subescala PP, são coerentes com os anteriores. O grau de participação dos docentes em atividades escolares tem uma média de 3,13, ou seja, próxima da categoria “médio”, pelo que esse grau de participação é revelador de um dinamismo moderado entre

os docentes. O valor do 3º quartil confirma de novo essa impressão, pois 75% das respostas ficaram abaixo do grau de participação “alto”.

Considerando os resultados registados nas cinco subescalas podemos concluir que o clima de escola é pouco aberto. As interações entre os docentes estão muito centradas no formalismo da sua função na organização escolar uma vez que as interações informais e as relações com a comunidade exterior são pouco significativas.

A atuação do líder e o facto de as escolas realizarem atividades essencialmente viradas para o interior da própria organização são os aspetos que menos contribuem para a existência de um ambiente de trabalho bom e agradável no seio dos professores, que os motive e impulse na dinamização de projetos inovadores, na construção de laços com organizações similares e com a comunidade local.

Perceções dos professores relativamente à resistência à mudança

Nesta secção vamos apresentar os resultados obtidos, a partir das respostas dos professores, para a dimensão da mudança organizacional, ou seja, como são percecionadas as reações dos professores às mudanças implementadas na organização escolar, em particular nas escolas EB23 e ES.

Os dados foram recolhidos através da adaptação, para a língua portuguesa e para o contexto escolar, do Questionário da Mudança - QM, criado por Oreg (2003) e testado com sucesso em diversos países e contextos organizacionais (C. Cardoso, 2013; Oreg et al., 2008). O instrumento é constituído por dezassete itens de natureza declarativa, que permitiam compreender a perceção dos professores relativamente a três escalas: Resistência comportamental à mudança, Resistência afetiva à mudança e Resistência cognitiva à mudança. Estas escalas estão organizadas em quatro subescalas: Desejo de rotinas (RS); Reação emocional à mudança (ER); Foco nas ações a curto prazo (STF) e Rigidez cognitiva (RC). Em cada subescala apresentam-se quatro a cinco itens sobre os quais se solicitava ao professor o seu grau de concordância respondendo numa escala Likert assim definida: 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Inclinado a discordar; 4 – Inclinado a concordar; 5 – Concordo; 6 – Concordo totalmente.

A apresentação dos resultados obtidos na dimensão mudança organizacional é feita recorrendo à estatística descritiva. Apresentamos, para os itens das quatro subescalas, as frequências absolutas e frequências relativas de cada categoria de resposta, destacando-se, em cada item, o valor máximo de frequência relativa que foi observado. Desta forma, podemos compreender como se distribuem as percepções dos 95 professores que integraram a amostra em estudo, relativamente a quatro fatores importantes e determinantes da natureza das reações à mudança promovida nas escolas.

Resultados para o desejo de rotinas (RS)

A subescala RS foi avaliada mediante a inclusão de cinco itens, sendo que um deles foi invertido no QM. Os resultados obtidos são os apresentados no quadro 87.

Quadro 87: estatística descritiva relativa ao desejo de rotinas (RS).

Itens		Discordo totalmente	Discordo	Inclinado a discordar	Inclinado a concordar	Concordo	Concordo totalmente
1. Geralmente, considero a mudança algo de negativo.	N	45	29	14	2	3	2
	%	47,4	30,5	14,7	2,1	3,2	2,1
2. Prefiro ter um dia de rotina do que ter um dia cheio de eventos inesperados.	N	6	34	30	13	8	4
	%	6,3	35,8	31,6	13,7	8,4	4,2
3. Prefiro fazer as mesmas coisas de sempre do que experimentar coisas novas e diferentes.	N	31	39	17	5	2	1
	%	32,6	41,1	17,9	5,3	2,1	1,1
4. Sempre que a minha vida se torna rotineira, procuro formas de assim a manter. ^a	N	15	35	21	18	4	2
	%	15,8	36,8	22,1	18,9	4,2	2,1
5. Prefiro estar entediado do que ser surpreendido.	N	42	37	8	6	1	1
	%	44,2	38,9	8,4	6,3	1,1	1,1

a. O item 4 estava invertido no QM (questionário sobre as respostas à mudança)

A distribuição das respostas a cada um dos cinco itens evidencia uma prevalência das categorias 1 a 3, ou seja, “discordo totalmente” a “inclinado a discordar”. Mais de três quartos dos docentes (77,9%) discordam que a mudança seja algo negativo, estando por isso recetivos à sua implementação. Do ponto de vista individual, mais de dois terços dos professores (67,4%) manifesta alguma relutância à rotina das suas funções admitindo que

estas possam ser surpreendidas com eventos novos, já que 35,8% dos docentes “discorda” da preferência pela rotina diária e 31,6% está “inclinado a discordar”.

Quase três quartos dos docentes (73,7%) prefere a novidade e experiências novas do que fazer sempre a mesma coisa, confirmando-se uma vez mais a receptividade à mudança.

A rotina não parece ser desejada pelos professores já que mais de metade dos docentes (52,6%) discorda da pretensão de manter uma vida rotineira. Isto mesmo é confirmado pelo item 5, onde mais de quatro quintos dos professores (83,1%) preferem ser surpreendidos por alguma novidade ou evento novo do que permanecerem entediados fazendo sempre a mesma coisa.

Em síntese, podemos concluir com base nos resultados da subescala RC que um número significativo de docentes aceita e prefere a mudança ao invés de fazer sempre as mesmas coisas e da mesma maneira. A rotina não é desejada pelos professores e preferem evitá-la.

Resultados para a reação emocional à mudança (ER)

A subescala ER foi avaliada mediante a inclusão de quatro itens. Os resultados obtidos são os apresentados no quadro 88.

Quadro 88: estatística descritiva relativa à reação emocional à mudança (ER).

Itens		Discordo totalmente	Discordo	Inclinado a discordar	Inclinado a concordar	Concordo	Concordo totalmente
6. Se eu fosse informado de que iria haver uma mudança significativa na forma como as coisas são feitas na escola, possivelmente iria sentir-me stressado.	N	17	27	23	17	9	2
	%	17,9	28,4	24,2	17,9	9,5	2,1
7. Quando sou informado de uma mudança de planos, fico um pouco tenso.	N	14	20	35	15	10	1
	%	14,7	21,1	36,8	15,8	10,5	1,1
8. Quando as coisas não correm de acordo com os planos, fico stressado.	N	9	14	24	29	18	1
	%	9,5	14,7	25,3	30,5	18,9	1,1
9. Se a escola alterasse os critérios da avaliação de desempenho, provavelmente sentir-me-ia desconfortável, mesmo pensando que seria capaz de fazer tudo igualmente bem sem ter de realizar trabalho extra.	N	23	32	20	10	9	1
	%	24,2	33,7	21,1	10,5	9,5	1,1

Nesta subescala a distribuição de respostas dos professores é mais heterogénea. A subescala ER prende-se com a forma como os professores reagem à mudança. É possível responder desfavoravelmente à mudança porque a mesma gera, nos professores, *stress*, tensão, mal-estar e insegurança.

Os professores não admitem categoricamente que a mudança lhes provoca *stress*. Ao invés, 70,5% deles exhibe alguma tendência para negar esse efeito da mudança, uma vez que 17,9% deles “discorda totalmente”, 28,4% “discorda” e 24,2% está “inclinado a discordar”.

A mudança de planos é algo que pode gerar tensão nos professores envolvidos. Uma maioria de 26,8% destes está “inclinada a discordar” dessa possibilidade, havendo ainda 35,8% dos professores que “discorda” ou “discorda totalmente”. Estamos, então, perante uma maioria de professores que tendencialmente considera que a mudança não lhes provoca tensões e mal-estar. A distribuição das respostas ao item 8 vem confirmar que poderá haver algum mal-estar ou *stress* desencadeado nos docentes por resultados não previstos nos planos iniciais.

O item 9 procura, através de um exemplo concreto e sensível da função docente, captar a reação dos professores face a uma mudança que não melindrasse a sua autoconfiança e capacidade de adaptação. Os resultados demonstram que a maioria dos docentes (57,9%) discorda que essa mudança lhes possa provocar desconforto e *stress*.

Perante os resultados do quadro 88 podemos, em síntese, referir que a maioria dos professores não evidencia *stress*, mal-estar e tensões significativas quando confrontada com mudanças nos planos de trabalho. Há, em geral, uma boa receptividade à mudança que poderá, eventualmente, gerar alguma tensão quando aquela se traduz em algo inesperado ou imprevisto, ou seja, o fator surpresa apresentou-se como a única situação onde é admitida a possibilidade de emergir alguma tensão entre quase um terço dos docentes.

Resultados para a reação desencadeada pelo foco nas ações a curto prazo (STF)

A subescala STF foi avaliada mediante a inclusão de quatro itens. Os resultados obtidos são os apresentados no quadro 89.

Quadro 89: estatística descritiva relativa à reação desencadeada pelo foco nas ações imediatas impostas pela mudança (STF).

Itens		Discordo totalmente	Discordo	Inclinado a discordar	Inclinado a concordar	Concordo	Concordo totalmente
10.Mudar de planos parece-me sempre algo extremamente aborrecido.	N	33	42	15	4	1	0
	%	34,7	44,2	15,8	4,2	1,1	,0
11.Habitualmente, sinto-me um pouco desconfortável mesmo que as mudanças possam melhorar significativamente a minha vida.	N	40	31	13	9	1	1
	%	42,1	32,6	13,7	9,5	1,1	1,1
12.Quando alguém me pressiona para mudar alguma coisa, tendo a resistir, mesmo pensando que a mudança pode vir a beneficiar-me.	N	36	33	18	5	2	1
	%	37,9	34,7	18,9	5,3	2,1	1,1
13.Por vezes, dou por mim a evitar as mudanças que sei que seriam boas para mim.	N	42	35	7	10	1	0
	%	44,2	36,8	7,4	10,5	1,1	,0

Uma mudança realizada na organização implica, frequentemente, uma alteração imediata na forma de fazer as coisas, obrigando a ruturas com rotinas já instaladas e acomodadas no seio dos professores. Esta transformação, de curto prazo, implica esforço adicional e adaptação que podem desencadear reações afetivas à mudança.

Os resultados do quadro 89 são muito homogêneos e expressivos uma vez que em três dos quatro itens a categoria “discordo totalmente” foi a que obteve maior frequência relativa de respostas dos professores e, no item 10, a categoria “discordo” foi a que registou esse máximo. Seja como for, em todos os itens o somatório das frequências relativas observadas na categoria “discordo totalmente” e na categoria “discordo” ultrapassa sempre os 70% dos professores. Tais resultados vêm demonstrar que um grande número dos docentes da amostra não reage em desfavor da mudança só porque esta obriga a mudanças imediatas nas ações a realizar.

Em suma, os professores parecem aceder a sair da sua zona de conforto para dar seguimento a novas atividades e novas formas de agir que são exigidas pela mudança organizacional.

Resultados para a rigidez cognitiva (CR)

A subescala CR foi avaliada mediante a inclusão de quatro itens no QM sendo que o item 14 foi invertido. Os resultados obtidos são os apresentados no quadro 90.

Quadro 90: estatística descritiva relativa à rigidez cognitiva (CR).

Itens		Discordo totalmente	Discordo	Inclinado a discordar	Inclinado a concordar	Concordo	Concordo totalmente
14. Eu raramente mudo a minha maneira de pensar. ^a	N	2	9	19	22	29	14
	%	2,1	9,5	20,0	23,2	30,5	14,7
15. Eu não mudo de ideias facilmente.	N	8	27	25	20	12	3
	%	8,4	28,4	26,3	21,1	12,6	3,2
16. Depois de chegar a uma conclusão, não é provável que mude de ideias.	N	7	24	34	16	12	2
	%	7,4	25,3	35,8	16,8	12,6	2,1
17. Os meus pontos de vista são muito consistentes ao longo do tempo.	N	2	9	27	33	18	6
	%	2,1	9,5	28,4	34,7	18,9	6,3

a. O item 14 estava invertido no QM (questionário sobre as respostas à mudança)

No conjunto dos quatro itens registaram-se frequências relativas máximas em quatro das seis categorias de resposta o que põe em evidência alguma heterogeneidade de respostas.

Numa análise mais detalhada, podemos verificar que mais de dois terços dos professores (68,4%), tende a concordar, ou concorda de facto, com a ideia de que raramente mudam a forma de pensar enquanto exercem o seu papel na organização escolar. No entanto, através das respostas ao item 15 exprimem a força da imutabilidade na forma de pensar, e 63,1% dos docentes admite de forma mais ou menos categórica alguma elasticidade das suas ideias, enquanto 36,9% dos docentes, mais de um terço, tende a assegurar, em maior ou menor grau, que não costumam mudar de ideias.

Os professores tendem maioritariamente (68,5%) a admitir que após uma reflexão que os conduza a uma conclusão, as suas ideias são mais sólidas e por isso é pouco provável

mudarem de ideias, ou seja, a reflexão individual fortalece a convicção acerca das suas ideias.

O último item desta subescala evidencia claramente que a maioria dos professores (59,9%) tende a considerar, ou considera de todo, as suas ideias e pontos de vista consistentes e válidos ao longo do tempo e, por isso, não os modifica como já se tinha verificado na distribuição das respostas ao item 14.

Em suma, os professores de ambas as escolas demonstram alguma rigidez cognitiva porque não mudam de ideias nem a forma de pensar porque a mesma vai-se revelando consistente com a sua função e com as suas práticas. Temos professores que refletem sobre as suas experiências e concluem que não é necessário mudar a forma de agir e de fazer porque as coisas funcionam. No entanto, essa rigidez cognitiva poderá ser moldável uma vez que quase dois terços dos professores contraria ou tende a contrariar o facto de não mudar facilmente de ideias.

Síntese dos resultados relativos às perceções sobre a mudança

Na escala Likert utilizada no QM, a cada uma das seis categorias fizemos corresponder um valor numérico de 1 a 6, anteriormente explicitado. A transformação das respostas aos itens em variáveis numéricas permite-nos realizar uma análise complementar, mais condensada, dos resultados obtidos nas quatro subescalas consideradas na dimensão clima de escola. Os resultados dessa análise estatística dos resultados é apresentada no quadro 91.

Quadro 91: estatística descritiva das subescalas relativas à mudança.

	Média	Desvio padrão	1º quartil	Mediana	3º quartil	Moda
RS - Desejo de rotinas	2,28	,72	1,80	2,20	2,60	2,20
ER - Reação emocional à mudança	2,89	,99	2,25	3,00	3,50	3,00
STF - Foco nas ações a curto prazo	1,95	,82	1,25	2,00	2,50	1,00 ^a
CR - Rigidez cognitiva	3,53	,87	3,00	3,50	4,00	3,75

a. Existem várias modas. É apresentado o valor mais baixo.

Os resultados apresentados no quadro anterior são consistentes com os apresentados de forma mais detalhada quando analisámos os resultados de cada subescala.

Um olhar para o quadro 91, inicialmente focado no valor médio obtido para cada subescala, permite-nos verificar que a rigidez cognitiva, CR, se revela como sendo o fator que mais tende a criar resistência à mudança (M= 3.53; DP= 0.87). A seguir, ainda que de forma mais ligeira, surge a reação emocional à mudança (M= 2.89; DP= 0.99). No entanto, a conclusão anterior poderá ser mais fortalecida se estivermos atentos aos valores do 1º quartil, do 2º quartil (mediana) e do 3º quartil. Com efeito, entre o 1º e o 3º quartil estão compreendidas metade das respostas dos professores da amostra e os resultados do quadro mostram que na subescala CR metade das suas respostas estão nas categorias “inclinado a discordar” (*vide* 28,4% no quadro 90) e “inclinado a concordar” (*vide* 34,7% no quadro 90). Uma moda de 3,75 vem precisamente confirmar esta tendência dos professores para denotarem alguma rigidez cognitiva.

A resistência à mudança desencadeada por fatores de ordem emocional (*stress*, tensão e mal-estar) parece estar presente, ainda que de forma pouco significativa. Note-se que uma moda de 3,00, correspondente à categoria “inclinado a discordar”, não nega categoricamente o possível efeito dos aspetos emocionais dos professores na resposta à mudança. O intervalo de respostas delimitado pelo valor do 1º e do 3º quartil, [2.25; 3.50] vem confirmar a conclusão anterior.

Os restantes fatores, correspondentes às escalas RS e STF, podem modular a resistência à mudança mas revelaram-se pouco significativos na influência que têm na forma de responder à mudança, ou seja, os professores da amostra não desejam rotinas e, quando confrontados com a mudança, conseguem lidar com as implicações imediatas sobre a sua atividade.

Efeito das percepções do estilo de liderança sobre as reações à mudança

Esta secção vai ocupar-nos na procura de uma resposta à questão de investigação nº 5: o estilo de liderança percebido pelos professores influencia as suas reações à mudança?

Para responder a esta questão vamos sustentar a nossa análise na estatística inferencial. Considerando a natureza numérica das variáveis implicadas, quer nas escalas da liderança quer nas escalas da reação à mudança, vamos determinar o grau de correlação bivariável entre essas escalas (Chetty, 2015; Jaadi, 2019; Stockemer, 2019). A estatística coloca-nos à disposição várias técnicas para determinar a correlação entre variáveis. Considerando o objetivo desta secção, iremos avaliar a eventual relação entre as variáveis determinando uma correlação parcial entre as variáveis da liderança e as variáveis da mudança mantendo controlado um eventual efeito das variáveis de clima de escola. Seguindo este procedimento, os resultados que obtivermos apenas refletem uma possível relação entre as variáveis relativas ao estilo de liderança e aos fatores que configuram as respostas à mudança (Chetty, 2015; Peres, 2021a, 2021b).

No quadro 92 apresentam-se os resultados da correlação parcial bivariável entre as variáveis da liderança e as variáveis da mudança. Considerando que:

To determine whether two variables are correlated, we first look at the significance or alpha level for each correlation. If we find that $\text{sig} > 0.05$, we can conclude that the two variables are not correlated. In this case, we do not interpret the correlation coefficient, which should be small anyways. If we find a significant p-value ($\text{sig}, \leq 0.05$), we can go on and interpret the strength of the correlation (...) (Stockemer, 2019, p. 145).

destacámos a negrito os coeficientes de correlação com significado estatístico entre as variáveis da liderança e as da mudança.

Quadro 92: correlação parcial entre estilo de liderança e fatores de resposta à mudança.

			Correlations							
Control Variables			LTF - Liderança transformacio nal	LT - Liderança transacional	LLF - Liderança laissez-faire	RL - Resultados da liderança	RS - Desejo de rotinas	ER - Reação emocional à mudança	STF - Foco nas ações a curto prazo	CR - Rigidez cognitiva
RP - Relação entre professores & Lid - Atuação da liderança & RA - Relação com os alunos & RC - Relação da escola com a comunidade & PP - Participação dos professores	LTF - Liderança transformacional	Correlation	1,000	,514	-,062	,679	,050	,036	,031	-,109
		Significance (2-tailed)	.	,000	,559	,000	,643	,736	,769	,305
		df	0	88	88	88	88	88	88	88
LT - Liderança transacional	LTF - Liderança transformacional	Correlation	,514	1,000	,107	,516	-,031	,078	,101	,004
		Significance (2-tailed)	,000	.	,314	,000	,771	,465	,345	,972
		df	88	0	88	88	88	88	88	88
LLF - Liderança laissez- faire	LTF - Liderança transformacional	Correlation	-,062	,107	1,000	-,048	,213	,107	,181	,135
		Significance (2-tailed)	,559	,314	.	,651	,044	,317	,087	,206
		df	88	88	0	88	88	88	88	88
RL - Resultados da liderança	LTF - Liderança transformacional	Correlation	,679	,516	-,048	1,000	,013	,094	-,019	-,078
		Significance (2-tailed)	,000	,000	,651	.	,906	,378	,856	,465
		df	88	88	88	0	88	88	88	88
RS - Desejo de rotinas	LTF - Liderança transformacional	Correlation	,050	-,031	,213	,013	1,000	,434	,597	,223
		Significance (2-tailed)	,643	,771	,044	,906	.	,000	,000	,035
		df	88	88	88	88	0	88	88	88
ER - Reação emocional à mudança	LTF - Liderança transformacional	Correlation	,036	,078	,107	,094	,434	1,000	,598	,296
		Significance (2-tailed)	,736	,465	,317	,378	,000	.	,000	,005
		df	88	88	88	88	88	0	88	88
STF - Foco nas ações a curto prazo	LTF - Liderança transformacional	Correlation	,031	,101	,181	-,019	,597	,598	1,000	,166
		Significance (2-tailed)	,769	,345	,087	,856	,000	,000	.	,118
		df	88	88	88	88	88	88	0	88
CR - Rigidez cognitiva	LTF - Liderança transformacional	Correlation	-,109	,004	,135	-,078	,223	,296	,166	1,000
		Significance (2-tailed)	,305	,972	,206	,465	,035	,005	,118	.
		df	88	88	88	88	88	88	88	0

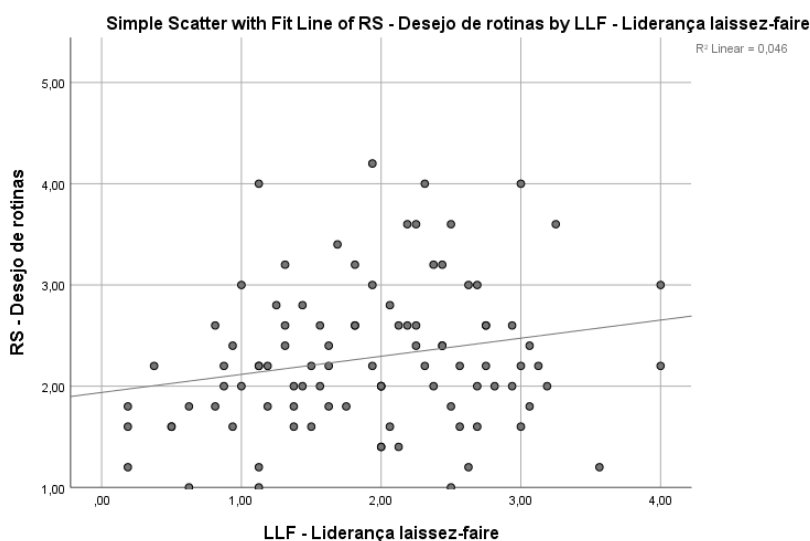
Nota: assinalámos no quadro as correlações estatisticamente significativas ($p < 0.05$) apenas entre as variáveis relativas à liderança e as variáveis relativas à mudança.

A correlação parcial mostrou que há apenas uma correlação positiva e muito fraca²¹ entre a liderança *laissez-faire* (LLF) e a resposta à mudança baseada no desejo de rotinas (RS), controladas para o efeito das variáveis relacionadas com o clima de escola e o grau de participação dos professores ($r = 0,213$; $p < 0.05$).

A correlação parcial é um teste estatístico que exige uma validação da normalidade dos dados. Recordamos que esta validação já havida sido realizada no início da análise do conjunto de dados para todas as variáveis e que apenas as variáveis RS e STF (ambas na dimensão da mudança) não passaram naquele teste. Porém, esse facto não nos impede de considerar na investigação o resultado anterior onde a variável RS está envolvida. Nesta situação, iremos realizar outros testes estatísticos não paramétricos de correlação, válidos para conjuntos onde os dados não seguem uma distribuição normal, no intuito de validar ou refutar o resultado anterior.

A correlação estatística ainda exige um pré-requisito de linearidade entre as variáveis em teste. A observação do gráfico 3 permite verificar a existência de uma linearidade ténue entre as variáveis RS e LLF.

Gráfico 3: dispersão dos dados da variável RS em função da variável LLF.



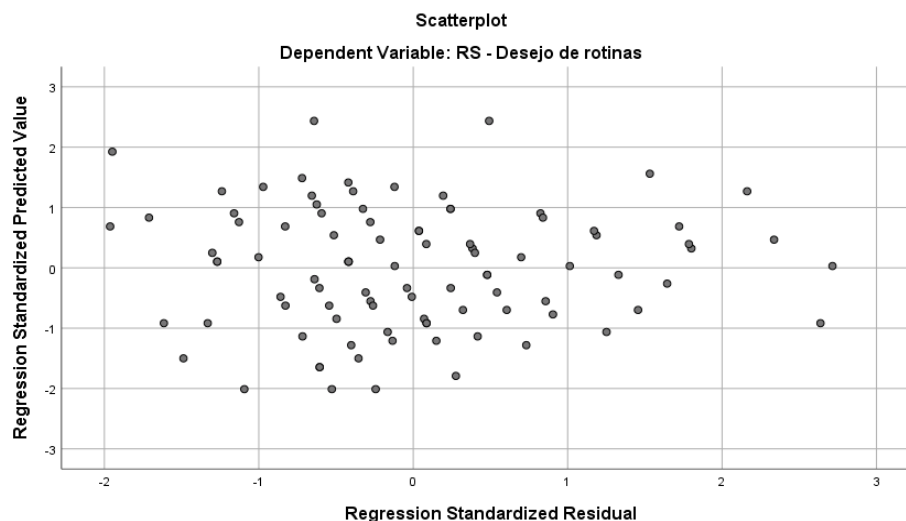
²¹ Benchmarks for establishing the level of correlation:

- (-) $0.3 < r < (-) 0.45$ = weak correlation
- (-) $0.45 < r < (-) 0.6$ = medium strong correlation
- $r > (-) 0.6$ = strong correlation

(Stockemer, 2019, p. 143).

As mesmas variáveis devem igualmente evidenciar entre si o requisito de homocedasticidade. Este requisito pode ser verificado mediante um gráfico obtido a partir das variáveis padronizadas (Peres, 2021b) – *vide* gráfico 4.

Gráfico 4: dispersão dos dados padronizados das variáveis RS e LLF.



Este gráfico apresenta uma distribuição dos dados padronizados com um padrão retangular o que valida a homocedasticidade das variáveis (Peres, 2021b).

Verifica-se, assim, que dos três requisitos da correlação parcial apenas não se cumpriu a normalidade dos dados da variável RS. Os dois requisitos adicionais foram validados, ainda que de forma mais ou menos ligeira, o que nos assegura a validade do resultado obtido para a correlação parcial.

Efeito das percepções do clima de escola sobre as reações à mudança

Nesta secção, vamos pesquisar informação que nos permita dar uma resposta à questão de investigação nº 6: O clima de escola percecionado pelos professores influencia as suas reações à mudança?

Para o efeito, e no seguimento da metodologia apresentada na secção anterior, recorreremos à estatística inferencial determinando a correlação parcial entre as variáveis em estudo, impondo um controlo ao efeito das variáveis do estilo de liderança. O quadro 93 apresenta os resultados da correlação parcial bivariável entre as variáveis da liderança e as variáveis da mudança.

Quadro 93: correlação parcial entre clima de escola e fatores de resposta à mudança.

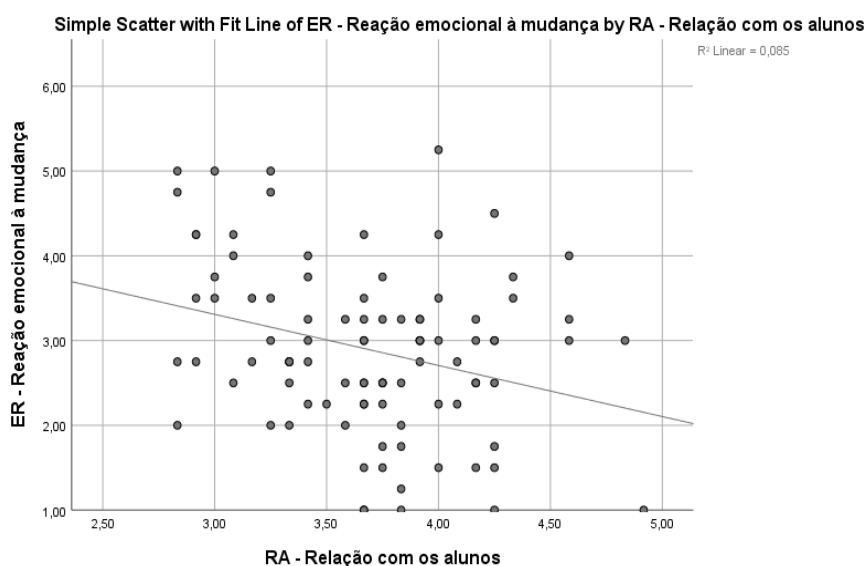
			Correlations								
Control Variables			RP - Relação entre professores	Lid - Atuação da liderança	RA - Relação com os alunos	RC - Relação da escola com a comunidade	PP - Participação dos professores	RS - Desejo de rotinas	ER - Reação emocional à mudança	STF - Foco nas ações a curto prazo	CR - Rigidez cognitiva
LTF - Liderança transformacional & LT - Liderança transacional & LLF - Liderança laissez-faire & RL - Resultados da liderança	RP - Relação entre professores	Correlation	1,000	,073	,192	,328	,334	,015	-,029	,035	,013
		Significance (2-tailed)	.	,489	,068	,002	,001	,888	,784	,739	,903
		df	0	89	89	89	89	89	89	89	89
Lid - Atuação da liderança	Lid - Atuação da liderança	Correlation	,073	1,000	,310	-,126	,059	,075	-,126	,008	,153
		Significance (2-tailed)	,489	.	,003	,233	,575	,480	,233	,943	,148
		df	89	0	89	89	89	89	89	89	89
RA - Relação com os alunos	RA - Relação com os alunos	Correlation	,192	,310	1,000	,067	,087	-,120	-,302	-,320	,027
		Significance (2-tailed)	,068	,003	.	,525	,414	,258	,004	,002	,802
		df	89	89	0	89	89	89	89	89	89
RC - Relação da escola com a comunidade	RC - Relação da escola com a comunidade	Correlation	,328	-,126	,067	1,000	,227	-,127	,049	-,056	,014
		Significance (2-tailed)	,002	,233	,525	.	,030	,231	,646	,599	,892
		df	89	89	89	0	89	89	89	89	89
PP - Participação dos professores	PP - Participação dos professores	Correlation	,334	,059	,087	,227	1,000	-,145	,029	-,120	-,001
		Significance (2-tailed)	,001	,575	,414	,030	.	,171	,784	,259	,989
		df	89	89	89	89	0	89	89	89	89
RS - Desejo de rotinas	RS - Desejo de rotinas	Correlation	,015	,075	-,120	-,127	-,145	1,000	,417	,612	,218
		Significance (2-tailed)	,888	,480	,258	,231	,171	.	,000	,000	,037
		df	89	89	89	89	89	0	89	89	89
ER - Reação emocional à mudança	ER - Reação emocional à mudança	Correlation	-,029	-,126	-,302	,049	,029	,417	1,000	,615	,262
		Significance (2-tailed)	,784	,233	,004	,646	,784	,000	.	,000	,012
		df	89	89	89	89	89	89	0	89	89
STF - Foco nas ações a curto prazo	STF - Foco nas ações a curto prazo	Correlation	,035	,008	-,320	-,056	-,120	,612	,615	1,000	,143
		Significance (2-tailed)	,739	,943	,002	,599	,259	,000	,000	.	,176
		df	89	89	89	89	89	89	89	0	89
CR - Rigidez cognitiva	CR - Rigidez cognitiva	Correlation	,013	,153	,027	,014	-,001	,218	,262	,143	1,000
		Significance (2-tailed)	,903	,148	,802	,892	,989	,037	,012	,176	.
		df	89	89	89	89	89	89	89	89	0

Nota: assinalámos no quadro as correlações estatisticamente significativas ($p < 0.05$) apenas entre as variáveis relativas ao clima de escola e as variáveis relativas à mudança.

A correlação parcial apresentada no quadro 93 mostrou que apenas se identificam correlações estatisticamente significativas envolvendo a variável de clima de escola, RA, *relação com os alunos*. Com efeito, há uma correlação negativa e fraca²² entre a relação com os alunos (RA) e a resposta à mudança baseada em reações emocionais dos professores (ER) e a resposta à mudança com foco nas ações a curto prazo (STF), controladas para o efeito das variáveis relacionadas com o estilo de liderança e seus resultados, ($r = -0,302$; $p < 0.05$) e ($r = -0,320$; $p < 0.05$) respectivamente.

A validação estatística destes resultados exige, conforme já adiantámos na secção anterior, que sejam assegurados dois de três requisitos: normalidade, linearidade e homocedasticidade (Peres, 2021b). Relativamente à normalidade apenas a variável SFT não passou no teste. Quanto à relação linear entre as variáveis identificadas como pertinentes pelo resultado da correlação, os gráficos 5 e 6 demonstram que este requisito é assegurado.

Gráfico 5: dispersão dos dados da variável ER em função da variável RA.

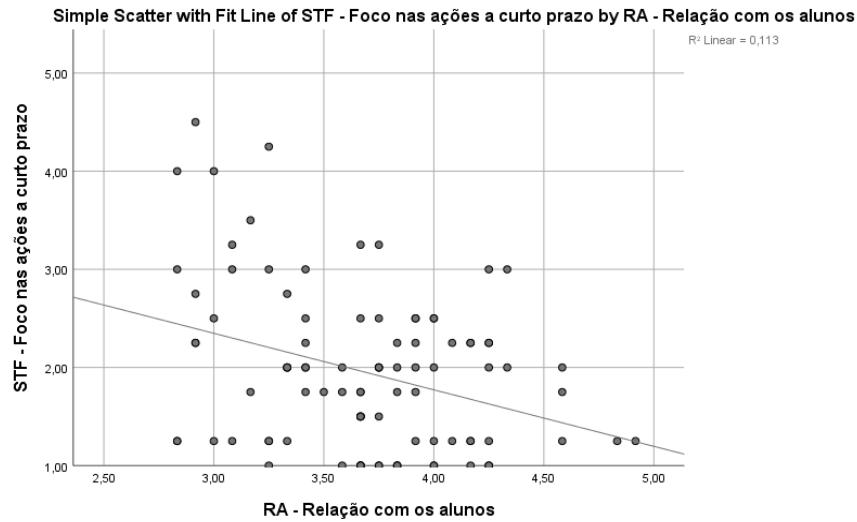


²² Benchmarks for establishing the level of correlation:

- (-) $0.3 < r < (-) 0.45$ = weak correlation
- (-) $0.45 < r < (-) 0.6$ = medium strong correlation
- $r > (-) 0.6$ = strong correlation

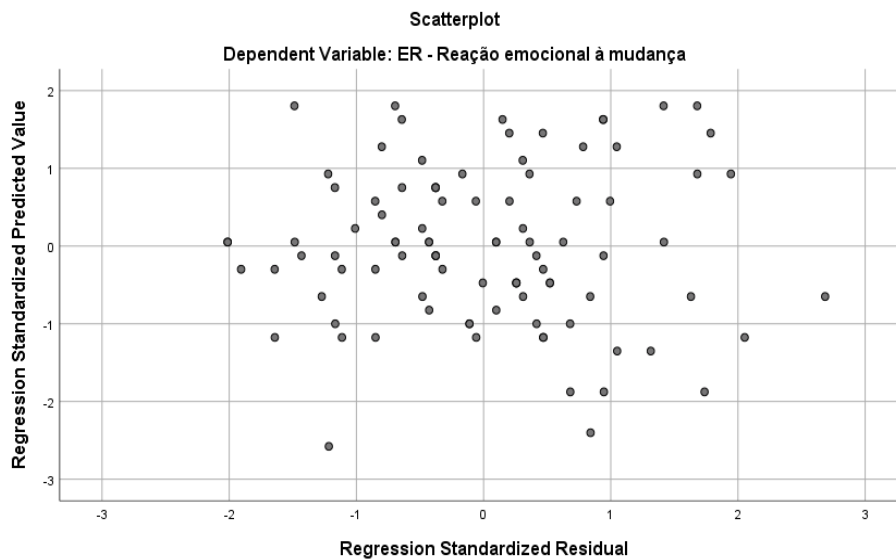
(Stockemer, 2019, p. 143).

Gráfico 6: dispersão dos dados da variável STF em função da variável RA.



As variáveis anteriores devem evidenciar, igualmente entre si, o requisito de homocedasticidade. Este requisito pode ser verificado mediante um gráfico obtido a partir das variáveis padronizadas (Peres, 2021b) – *vide* gráficos 7 e 8.

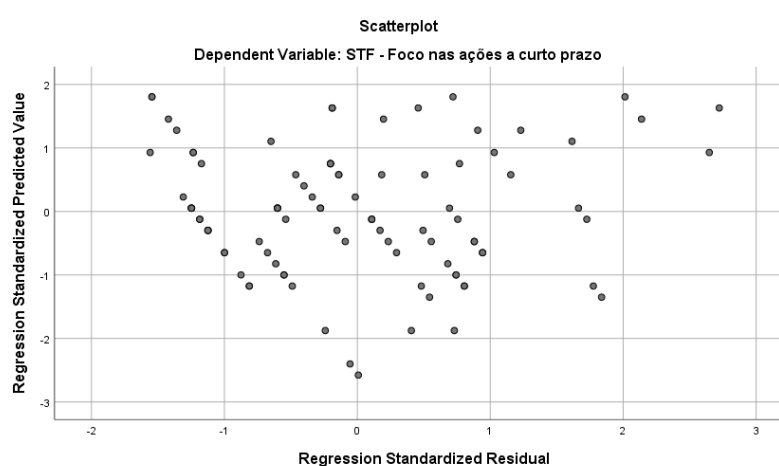
Gráfico 7: dispersão dos dados padronizados das variáveis RA e ER.



O gráfico anterior exhibe uma distribuição dos dados padronizados com um padrão retangular o que valida a homocedasticidade das variáveis (Peres, 2021b). Já o gráfico 8 aparenta um

padrão triangular o que invalida o critério de homocedasticidade para a variável STF. Esta variável apenas passou no teste de linearidade com a variável RA pelo que os pré-requisitos para se validar a correlação parcial obtida entre RA e STF não foram integralmente cumpridos. Mesmo assim, a estatística ainda nos coloca ao dispor outras vias para avaliar a existência de algum grau de correlação entre as variáveis e que nos poderão auxiliar na apresentação de resultados, em particular quando estamos perante dados de variáveis com uma distribuição não normal, conforme observado com as variáveis RS e STF.

Gráfico 8: dispersão dos dados padronizados das variáveis RA e STF.



Confirmação das correlações obtidas entre as variáveis em estudo.

No intuito de confirmar os resultados apresentados nas secções anteriores onde procuramos, através do cálculo de correlações parciais, verificar a existência de algum efeito do estilo de liderança e dos resultados da liderança sobre os fatores que condicionam as reações à mudança, submetemos os dados destas variáveis à determinação da correlação não-paramétrica de Spearman, menos conservadora ao nível dos pré-requisitos exigidos às variáveis (Heumann, Schomaker, & Shalabh, 2016; Peres, 2021b). Os resultados obtidos vêm confirmar aqueles que apresentámos anteriormente a partir da respetivas correlações parciais. Com efeito, a correlação de Spearman mostrou que apenas há uma correlação positiva e muito fraca entre o estilo liderança *laissez-faire* (LLF) e a reação à mudança dos professores motivada pelo desejo de rotinas ($\rho = 0.204$; $p < 0.05$). Para as restantes variáveis os resultados não foram estatisticamente significativos ($p > 0.05$).

De igual modo, a correlação de Spearman evidenciou que apenas existem correlações negativas e fracas entre a relação com os alunos (RA) e a reação à mudança decorrente de reações emocionais dos professores (ER), bem como, com a reação à mudança desencadeada pelo foco dos docentes nas ações a curto prazo (STF); ($\rho = -0.225$; $p < 0.05$) e ($\rho = -0.245$; $p < 0.05$) respetivamente.

Num esforço adicional de confirmação dos resultados obtidos ainda determinámos as correlações lineares de Pearson bivariável, teste estatístico paramétrico, e os resultados confirmam os resultados já obtidos mediante os testes de correlação anteriormente indicados.

Ao contrário das correlações parciais, tanto as correlações de Spearman como as correlações de Pearson não fazem o controlo de variáveis, ou seja, determinam a influência conjunta das variáveis de liderança e das variáveis de clima de escola sobre as variáveis de mudança (Peres, 2021b).

Análise do conteúdo das transcrições das entrevistas em grupo focal

Conforme já referido anteriormente, a transcrição das entrevistas em grupo focal foi objeto de análise de conteúdo categorial ou exploratório pelo investigador, para identificar dados novos ou reiterados sobre a organização escolar ou sobre os atores educativos (Coutinho, 2013). Por esta via, estava ao nosso alcance um reforço ou reformulação dos resultados obtidos através do questionário fechando-se, desta forma, o processo de triangulação.

Para realizar a análise de conteúdo associámos unidades de codificação (UC) a cada uma das variáveis definidas em cada dimensão do questionário – Liderança; Clima de Escola e Participação dos Professores; Reações à Mudança. Utilizando uma ou mais UC fomos sinalizando os trechos do texto transcrito conforme a interpretação realizada pelo investigador. Simultaneamente, cada UC era valorada com o sinal (-) ou com o sinal (+) consoante a mesma estivesse a ser atenuada ou valorizada, respetivamente, pela intervenção do entrevistado.

Na sequência deste procedimento, realizado para cada uma das duas entrevistas em grupo focal, obtivemos para cada dimensão da investigação as distribuições de frequências relativas que se apresentam nos conjuntos dos gráficos 9 e 10.

Observando e comparando atentamente os gráficos de cada um dos conjuntos, podemos depreender alguns factos interessantes para cada uma das três dimensões do estudo e que vamos apresentar de seguida.

A Liderança da organização decorrente das entrevistas em grupo focais

Ao nível da liderança podemos observar que para os coordenadores de departamento, enquanto líderes intermédios na organização escolar, as perceções mais significativas recaem na liderança *laissez-faire* (LLF) e na liderança transformacional (LTF) com alguma primazia do primeiro estilo de liderança. Ainda neste grupo de entrevistados, verificou-se um conjunto de referências que denotam resultados de liderança (RL) aquém daqueles que seriam expetáveis para a organização. Este último facto é consistente com o resultado anterior onde a LLF surgiu a dominar as perceções dos coordenadores de departamento embora apontem a existência de ações características da LTF.

Gráfico 9: frequências relativas das UC associadas às variáveis da investigação na entrevista em grupo focal realizada com os coordenadores de departamento da organização.

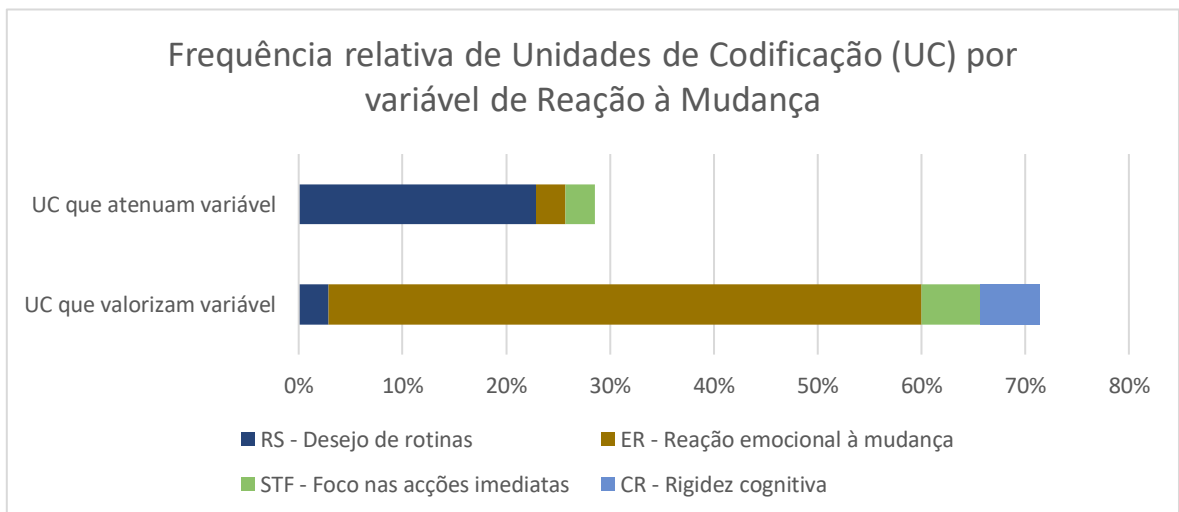
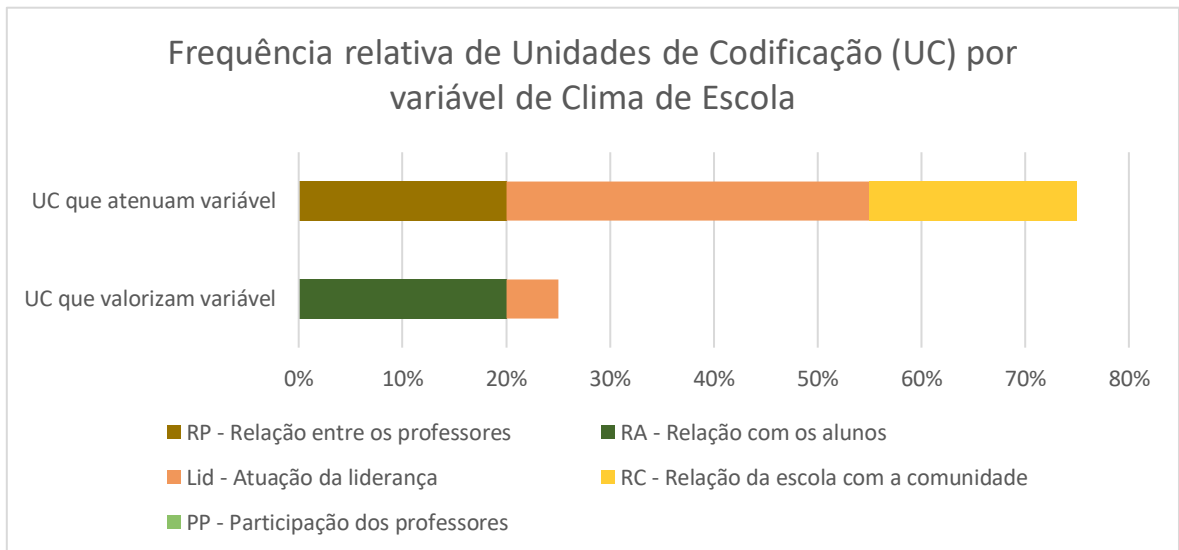
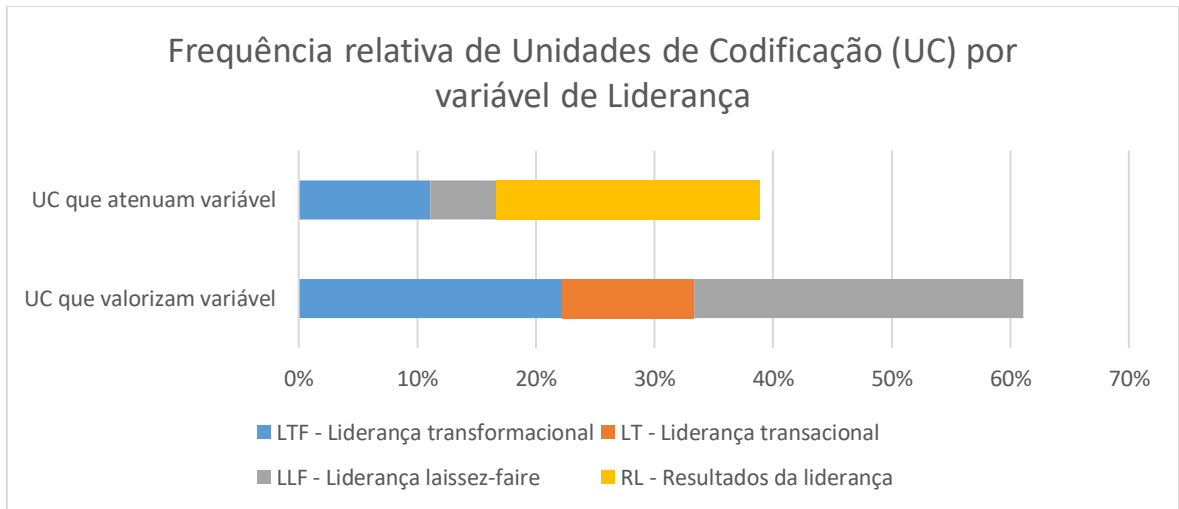
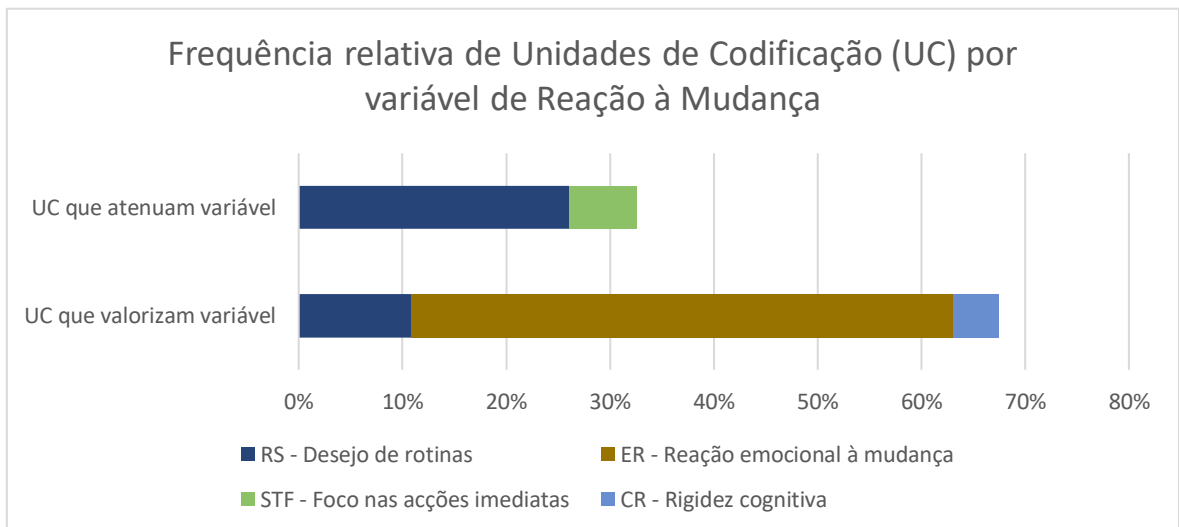
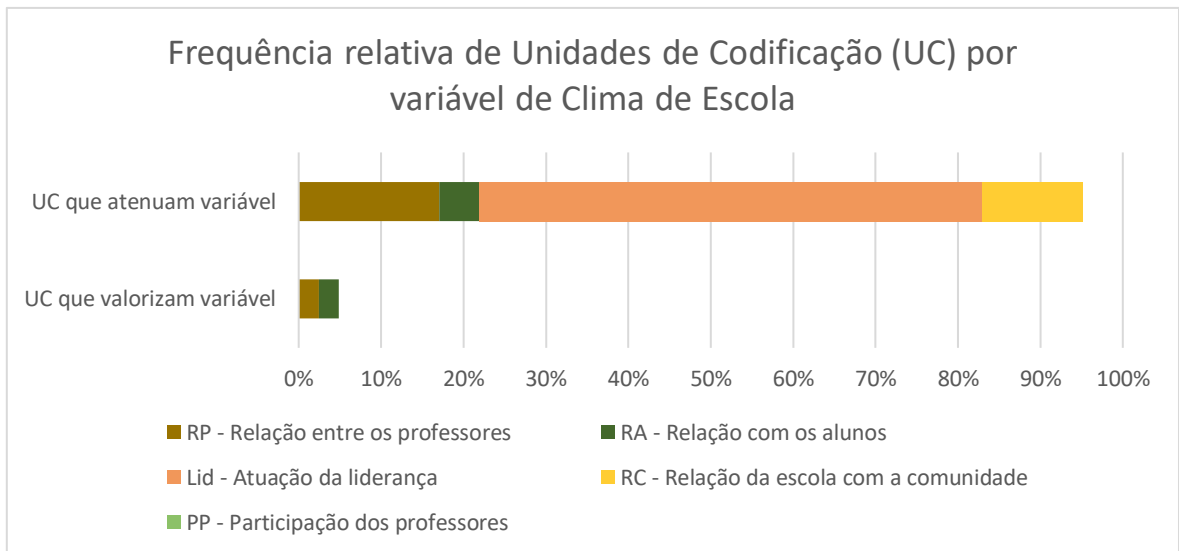
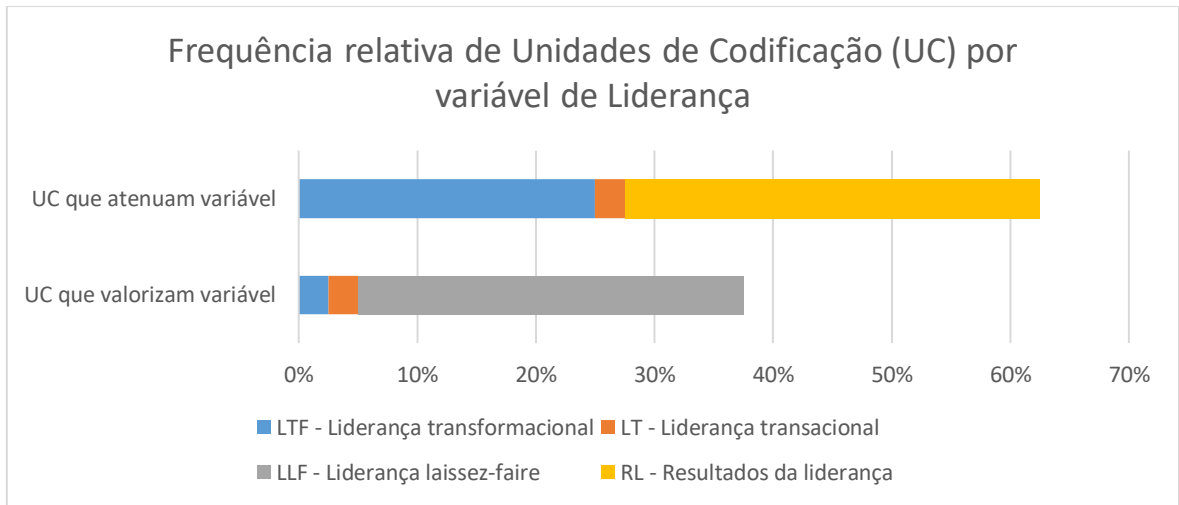


Gráfico 10: frequências relativas das UC associadas às variáveis da investigação na entrevista em grupo focal realizada com os professores do Conselho Geral e com professores da EB23 e da ES.



Confrontando estes resultados com os registados para o segundo grupo focal, composto pelos professores representantes do Conselho Geral e dos professores de ambas as escolas, *vide* gráfico 10, podemos registar conclusões idênticas ainda que os resultados sejam mais expressivos, ou seja, para este grupo de entrevistados, onde o papel de liderados é mais vincado, há um claro domínio das perceções de liderança características da LLF consistentes com perceções que denotam uma escassez de ações de liderança características da liderança transformacional e, concomitantemente, também os resultados da liderança são apresentados como aquém do desejado para a organização escolar.

O Clima de escola decorrente das entrevistas em grupo focal

De igual forma, os gráficos anteriores permitem-nos comparar as perceções dos entrevistados sobre as diversas variáveis desta dimensão da organização escolar.

Em ambos os grupos de entrevistados salta à vista um claro domínio de unidades de codificação das intervenções cuja valoração é essencialmente atenuada, ou seja, onde os entrevistados, direta ou indiretamente, acabam por partilhar perceções que traduzem um clima de escola que não é, em geral, do seu agrado. Apenas a variável relação com os alunos (RA) é valorizada em simultâneo pelos dois grupos de entrevistados, sendo mais evidente entre o grupo focal dos coordenadores de departamento as referências que apontam para essa boa relação com os alunos. Os coordenadores de departamento ainda valorizam ligeiramente o contributo da liderança para a promoção de um bom clima de escola, enquanto o grupo focal dos professores valoriza debilmente a relação entre os próprios professores. Os factos mais notórios são, sem dúvida, as inúmeras e significativas referências a aspetos relacionados com a atuação da liderança, com a relação entre os professores e com a relação com a comunidade, em particular com os encarregados de educação dos alunos, e que parecem conjugar-se numa progressiva deterioração da atmosfera e das condições de trabalho e da convivência entre os atores educativos.

Durante o decorrer das duas entrevistas, não surgiram quaisquer referências dos entrevistados ao grau de participação dos professores (PP) pelo que esta variável não foi nunca sinalizada através da respetiva unidade de codificação.

A reação dos professores à mudança decorrente das entrevistas em grupo focal

Relativamente à dimensão da mudança organizacional, ambos os grupos de entrevistados evidenciaram um certo alinhamento nas suas perceções. Com efeito, um olhar rápido sobre os resultados capta dois factos mais marcantes. Por um lado, os professores não desejam nem procuram rotinas no seu trabalho, apesar de isso não ser tão evidente entre o grupo focal dos professores, e, por outro lado, são os aspetos de ordem emocional – tensão, *stress* e mal-estar – que mais pesam nas reações dos professores aos desafios de mudança com que se deparam na organização escolar.

Um olhar mais fino sobre os dados permite ainda observar que, em ambas as entrevistas, é ligeiramente valorizada alguma rigidez cognitiva entre alguns professores quando são confrontados com algum género de inovação.

Resultados da investigação

Tendo sido já avançado nas secções anteriores um conjunto de resultados alcançados a partir da análise estatística descritiva e inferencial dos dados facultados pela aplicação do questionário aos professores da EB23 e da ES, estamos em crer que os dados suplementares obtidos através da análise de conteúdo das transcrições das duas entrevistas em grupo focal, e que partilhámos nas secções antecedentes, nos vieram facultar informação adicional que permite, nesta fase da investigação, confirmar, nuns casos, e reorientar noutros, os resultados já avançados a partir da análise das respostas dos professores ao questionário.

Ao nível das perceções da liderança na organização, estamos em crer que os dois conjuntos de dados estão de um modo geral alinhados. Assim sendo, os resultados decorrentes da análise do questionário MLQ são válidos. Contudo, ambas as entrevistas vêm sublinhar que os resultados da liderança são percecionados pelos professores como estando aquém das suas expectativas e acabam por enfatizar o estilo de liderança *laissez-faire* (LLF); não sendo o estilo de liderança mais percecionado entre os professores da organização, conforme revelaram os resultados do questionário, a passividade da liderança e a sua inação acabam por ser muito significantes e impactantes para os professores.

Esta marca da liderança acaba por se refletir no clima de escola. Nesta dimensão, as duas entrevistas também não contradizem os resultados decorrentes do QCPP mas acabam por clarificar ou reforçar alguns desses resultados. Com efeito, é reiterada a fragilidade da atuação da liderança na criação de um bom clima de escola, em particular ao nível das condições de trabalho dos professores, enquanto na relação da escola com a comunidade emergiu, através das entrevistas, uma subvariável relacionada com a relação formal entre os encarregados de educação e os professores e que no questionário havia passado despercebida ou com uma valoração contrária aquela que os entrevistados foram testemunhando durante as suas intervenções. Por isso, estamos em crer que para as variáveis RA e RP os resultados proporcionados pelo questionário se afiguram como válidos. A mesma conclusão pode ser retirada, mas de forma mais vincada, para os resultados acerca da variável Lid enquanto para a variável RC se tem de considerar de forma particular a relação dos pais e encarregados de educação com a escola. Os dois conjuntos de entrevistados denotaram que essa relação é por vezes tensa e criadora de mal-estar e *stress* entre os docentes, ao contrário do que os resultados do QCPP evidenciaram.

Ao nível das reações à mudança organizacional, as duas entrevistas vieram confirmar que os fatores que mais pesam junto dos professores, quando confrontados com o desafio da mudança, são a rigidez cognitiva (CR) e a reação emocional à mudança (ER). Contudo, foi marcante nos dois grupos de entrevistados a primazia conferida à variável ER, enquanto no QM esta surgiu como segundo fator determinante nas reações dos professores à mudança, a seguir à CR. Considerando as frequências relativas superiores a 50% observadas na UC que valoriza a ER julgamos que este fator deverá merecer atenção especial entre os professores da organização quando envolvidos num processo de mudança. Quanto às restantes variáveis consideradas na dimensão da mudança, RS e STF, os resultados observados nas entrevistas confirmam o que já havíamos avançado a partir dos resultados do QM.

II.4 Discussão de resultados

Neste capítulo, iremos proceder à análise e comentário dos resultados da investigação apresentados anteriormente, confrontando-os com a matriz teórica avançada na Parte I deste trabalho para as três dimensões transversais ao presente estudo de caso.

A organização escolar é continuamente desafiada com apelos de mudança (Rego & Cunha, 2007). Os seus atores, e em particular os professores, são peças centrais nos processos de mudança (Fullan, 2015). Diante da mudança, os professores analisam-na em função da sua maneira de pensar levando-os a aceitá-la ou a rejeitá-la.

Educational change depends on what teachers do and think – it is as simple and complex as that (Fullan, 1991, cit. por Shen, 2008, p. 74).

Este facto traduz a dimensão individual da mudança, a qual deve ser ponderada em paralelo com a sua dimensão organizacional (Bovey & Hede, 2001). Nesta, emergem os aspetos relacionados com a liderança da organização e o clima de escola que foram igualmente investigados neste estudo de caso e cujos resultados discutiremos mais à frente. Esta discussão será norteadas pelas questões inicialmente formuladas na investigação. Porém, não iremos seguir a ordem pelas quais foram apresentadas.

Não iniciaremos a análise dos resultados sem antes recordar e estabelecer como matriz da organização escolar em estudo, o facto das perceções dos professores acerca da mudança, da liderança e do clima de escola serem transversais a todos os professores da organização. Com efeito, não veio à tona qualquer efeito das respetivas características socioprofissionais conforme se apurou no início da apresentação de resultados partilhada no capítulo II.3.

Este resultado possibilitou-nos alargar o campo de análise da investigação no seio da organização, uma vez que, ao não haver influência das características socioprofissionais, a discussão de resultados nas dimensões da liderança, do clima de escola e da mudança, pode ser realizada de uma forma mais globalizante, ou seja, sem necessidade de diferenciar grupos de professores da organização. Considerando que no estudo foram incluídos dois estabelecimentos de ensino com populações escolares diferenciadas, a EB23 e a ES, e que foram envolvidos professores dos quatro departamentos curriculares destas escolas, onde se observa a atuação das lideranças intermédias – coordenadores de departamento e

coordenadores de grupo de recrutamento – julgamos relevante destacar o facto das perceções dos professores serem independentes destes dois parâmetros socioprofissionais. Desta forma, as perceções manifestadas acerca da liderança e do ambiente de trabalho, ou sobre as reações à mudança, podem ser vistas como muito enraizadas nos atores educativos e concomitantemente na própria organização.

Considerando que para Schein (2004) a cultura da organização evidencia “(...) shared learning experiences that lead, in turn, to shared, taken-for-granted basic assumptions held by the members of the group or organization” (p. 22), podemos, em linha com esta perspetiva da cultura organizacional, admitir que os resultados alcançados na investigação constituem-se como traços culturais da organização. É sobre estes resultados que nos vamos agora debruçar.

II.4.1 Reações dos professores à mudança

A dimensão individual da mudança pode entender-se segundo três perspetivas (Oreg, 2003): uma perspetiva comportamental, relacionada com a tendência dos indivíduos para manter as suas rotinas; uma perspetiva afetiva com duas componentes – uma de ordem emocional, relacionada com o *stress*, o mal-estar e a tensão criada pelas situações de mudança e, outra, que se prende com as implicações que são consequência imediata da mudança; e uma terceira perspetiva, de cariz cognitiva, que reflete a rigidez dos indivíduos em lidar com formas de pensamento ou ideias diferentes das suas.

Os resultados obtidos no QM e nas entrevistas em grupo focal evidenciaram que estas três perspetivas estão presentes entre os professores. Porém, são percecionadas de forma heterogénea. Com efeito, a componente emocional da perspetiva afetiva e a perspetiva cognitiva afiguraram-se como as mais preponderantes a modelar as reações dos professores às iniciativas de mudança. Os resultados do QM enfatizaram a rigidez cognitiva dos professores enquanto as intervenções dos professores e dos coordenadores nas respetivas entrevistas vincaram insistentemente o cansaço, o *stress*, a tensão, o desencanto e o mal-estar entre os professores, ou seja, aspetos de cariz emocional.

Esta divergência de resultados relativos às reações dos professores à mudança pode ser aparente. Bovey e Hede (2001) consideram as emoções fatores que influenciam a relação entre pensamentos irracionais e as atitudes de resistência à mudança. Essas atitudes diante da mudança são “physical actions that can be seen or heard” mas “also includes mental processes, which cannot be seen or heard” (Matlin, 1995, cit. por Bovey & Hede, 2001, p. 375). Considerando esta tese, podemos entender a diferença registada nos resultados do QM e das entrevistas em grupo focal como uma consequência dos processos mentais que assistem os professores numa resposta a itens, mais ou menos fechados, típicos de um questionário, ou numa conversa e diálogo aberto observado na entrevista em grupo focal. Assim, entendemos como válidos ambos os resultados, podendo os mesmos serem vistos como mutuamente complementares conferindo um retrato mais fiel da realidade cultural da organização.

Nas restantes perspetivas com que a dimensão individual da mudança pode ser percebida, tantos os resultados do QM como os das entrevistas em grupo focal estiveram alinhados pois ambos confirmam que os professores não desejam rotinas, estando por isso recetivos à mudança, e também não a hostilizam mesmo quando esta tem implicações imediatas na sua forma de atuar e de se relacionar com os restantes indivíduos da organização.

Deste modo, o QM revelou-se eficaz para avaliar as perceções dos professores sobre os fatores que condicionam as suas reações à mudança. Contudo, a natureza do instrumento pode encobrir outras perceções que só se revelam mediante a aplicação de outras metodologias mais abertas e menos dirigidas para a recolha das perceções.

Em suma, podemos responder à quarta questão da investigação avançando que os professores da organização enfrentam as situações de mudança organizacional condicionados, principalmente, por aspetos de natureza emocional e espalhados por alguma rigidez cognitiva.

II.4.2 A liderança da organização e a mudança

O estilo de liderança percecionado de forma predominante pelos professores da organização foi outro dos vetores que dirigiu a investigação no intuito de compreender se influenciava,

de alguma forma, as reações dos professores às iniciativas mudança. É neste ponto que se encontravam alicerçadas as questões de investigação 2 e 5.

Os resultados observados a partir da aplicação do MLQ parecem reconhecer que o estilo de liderança mais percebido pelos professores é o da liderança transformacional, embora a frequência dos comportamentos que lhe são característicos apenas seja observado “algumas vezes”, ou seja, não são muito frequentes comportamentos da liderança que demonstrem, perante os professores, consideração individualizada, estimulação intelectual, motivação inspiradora e influência idealizada. Esta conclusão é validada pelos resultados obtidos no MLQ na escala RL, resultados da liderança. Uma média de 2,34 para a categoria RL, bastante abaixo do valor ideal, $\geq 3,5$, avançado pela Mind Garden (Serrat, 2021), vem confirmar que aqueles comportamentos, característicos da LTF, não são muito frequentes na organização, pois num estudo realizado no estado americano do Nebraska demonstrou-se que a liderança capaz de praticar frequentemente aqueles comportamentos desencadeia na organização um esforço extra dos colaboradores, estes sentem maior satisfação e a produtividade e eficácia aumentam (Barbutto & Cummins-Brown, 2021).

A mesma ideia é corroborada por Leithwood (1992), quando Bento (2008b) se lhe refere, por considerar que os efeitos da liderança transformacional são normalmente evidentes numa organização.

Os resultados da sua investigação indicaram que a) as práticas da liderança transformacional têm uma grande influência na cooperação dos professores e b) existe uma relação significativa entre os aspectos da liderança transformacional e a mudança nas atitudes dos professores em relação ao melhoramento da escola e às suas práticas educativas (Bento, 2008b, p. 11).

Se os comportamentos da LTF, apesar de mais percebidos, têm uma frequência abaixo da ideal (Serrat, 2021), o mesmo não sucede com a LLF, cuja frequência de comportamentos ($M= 1,91$; $SD= 0,90$), corresponde ao valor mais baixo observado, mas mesmo assim bastante acima do que é aconselhável, ou seja, o intervalo $[0; 1]$ correspondente a um nível entre o “nunca” e o “raramente”. De alguma forma, a uma liderança que evita envolver-se,

ou que apenas o faz para “apagar fogos”, está associada uma maior passividade e uma menor eficácia da organização (Barbuto & Cummins-Brown, 2021).

Comparando os resultados obtidos a partir do MLQ com os obtidos a partir das intervenções tanto dos coordenadores de departamento como dos professores nas entrevistas em grupo focal, pode-se avançar que os mesmos estão alinhados. Com efeito, são muito repetidas nas entrevistas declarações que refletem uma inação muito insistente por parte da liderança, sendo, por isso, atribuída bastante relevância ao estilo de liderança *laissez-faire*, embora sejam reconhecidas, em particular pelos coordenadores de departamento (lideranças intermédias), algumas iniciativas que se enquadram na liderança transformacional. Ambas as entrevistas também confirmam os resultados alcançados pelo MLQ para os resultados da liderança, ou seja, os professores não estão satisfeitos com os resultados da liderança o que não promove a sua motivação e a sua disponibilidade para aderir à mudança organizacional.

Os resultados observados relativamente às perceções da liderança da organização são antagónicos face ao que diversas correntes teóricas sobre a liderança consideram ser mais eficaz para alavancar a mudança.

Matos (1997) refere que:

A liderança é a força que une as pessoas de modo a formarem um todo em movimento (p. 3).

Sendo a LTF muito débil na organização e havendo referências muito frequentes e significantes para os professores em torno da LLF, somos levados a olhar para a liderança da organização como um cimento muito fraco e que, por isso, dificilmente consegue agregar os indivíduos em torno das ações de mudança.

Também as cinco componentes características da perspectiva moral da liderança segundo Fullan (2003) não podem ser reconhecidas na liderança da organização se nesta as quatro componentes da liderança transformacional – influência idealizada, liderança inspiradora, estimulação intelectual e consideração individual (Bass & Avolio, 1993), não são frequentemente assumidas e exercidas pela liderança. Quando os resultados sobre as perceções da liderança revelam de forma significativa que aquela não se faz sentir ou é pouco

operante, o que é próprio da LLF, não lhe é possível: 1) partilhar um objetivo moral com os professores; 2) compreender e acompanhar o processo de mudança na organização; 3) estabelecer relações com os atores da organização; 4) promover e partilhar a criação de conhecimento; 5) assegurar coerência entre todas as componentes (Fullan, 2003).

Trazendo à discussão correntes mais atuais sobre a liderança, e sobre as quais fizemos referência na Parte I deste trabalho, justifica-se recordar que para Goleman e Cherniss (2013) a mudança da organização exige que a liderança crie condições que lhe permitam perceber e acompanhar o impacto emocional de qualquer mudança sobre as pessoas da organização. Se, mais do que seria desejável, esta se mostra ausente ou apenas se faz sentir pontualmente, é natural que a inteligência emocional que Villa Sánchez (2019) advogava para os líderes das organizações envolvidas em iniciativas de mudança, está também ausente.

A análise estatística inferencial a que submetemos os dados fornecidos pelo MLQ não evidenciaram resultados estatisticamente significativos que nos confortem para avançar com uma resposta à questão de investigação 5, através da qual se procurava estabelecer uma correlação entre o estilo de liderança predominantemente percecionado e os fatores que condicionam as respostas dos professores à mudança. Embora uma metodologia quantitativa nos pudesse, *a priori*, proporcionar uma estrutura mais sólida para procurar uma resposta à questão de investigação, chegados ao final, e analisando os resultados facultados pelas entrevistas em grupo focal, somos tentados a destacar o facto das referências a um estilo de LLF serem bastante frequentes no discurso dos entrevistados e o mesmo sucedendo com as intervenções que denotam a presença de aspetos emocionais, tais como o *stress*, a tensão e o mal-estar, a condicionar a reação dos professores à mudança. Estaremos perante uma correlação positiva que não foi possível aferir através de uma metodologia quantitativa?

A questão anterior ainda merece um comentário adicional, a propósito da relação liderança-mudança, e que poderá motivar a realização de futuros estudos exploratórios. Com efeito, Villa Sánchez (2019, p. 306) refere que “la IE [inteligência emocional] es responsable de entre 85 el 90% del éxito de los líderes de las organizaciones”. Esta afirmação coloca a IE como uma competência central para os líderes das organizações gerirem a mudança. A mesma poderá encontrar uma alegação em sua defesa assente nos resultados que já avançámos e que demonstraram que os fatores de ordem emocional exercem um peso muito significativo na reação dos professores à mudança.

II.4.3 O clima de escola e a mudança

Para Neves (2001)

O conceito de clima aplicado às organizações sugere um composto multidimensional de elementos (...) os quais exercem considerável influência no modo como os indivíduos se comportam na situação de trabalho (p. 432).

De acordo com esta perspectiva, as respostas dos professores às ações de mudança podem ser influenciadas pela percepção que cada um deles tem do clima de escola.

Foi nesta assunção que procurámos, através do QCPP, captar as percepções dos professores sobre quatro componentes da organização escolar que são importantes na determinação do clima de escola e avaliar o seu grau de participação (PP) nas atividades, uma vez que podem indiciar a sua disponibilidade para responder aos apelos da organização. Deste modo, pudemos também recolher dados que, depois de analisados, nos proporcionaram respostas às questões 3 e 6 da investigação.

O QCPP, desenvolvido e testado por Costa (2010) e Teixeira (2011), permitiu avaliar o impacto de algumas variáveis da organização e que poderiam dar conta da “cultura de escola”, tal como é perspectivada por Barroso (2005), ou da “cultura organizacional escolar” segundo Torres (1997). As variáveis contempladas no QCPP permitiram não perder de vista o objetivo de conhecer a eventual influência do clima de escola sobre as reações dos professores à mudança. Recordamos que Brunet (1988) atribuía aos atores organizacionais aquilo que é a identidade da organização e, por isso, referiu que “(...) Firestone et Herriot (1982) postulent que l’analyse de la culture d’une école ainsi que de son climat est nécessaire à la compréhension de son contenu et du comportement des individus et des groupes” (p. 82).²³ Assim, ficamos mais seguros da relação que possivelmente existirá entre as reações dos professores à mudança e as percepções que os mesmos têm do clima da sua escola.

²³ Firestone e Herriot (1982) são investigadores norte americanos parafraseados por Brunet (1988).

Os resultados facultados pelo QCPP, complementados com os dados obtidos da análise de conteúdo das intervenções dos professores e coordenadores de departamento nas entrevistas em grupo focal, permitiram caracterizar as componentes do clima selecionadas para a investigação – relação entre os professores (RP), relação com os alunos (RA), relação com a comunidade (RC) e atuação da liderança (Lid). Nas entrevistas em grupo focal, não houve referências explícitas à participação dos professores (PP), pelo que apenas o QCPP disponibilizou informação neste domínio.

Os resultados obtidos para a PP evidenciaram que a sua participação na vida da organização não é muito dinâmica, embora existam algumas iniciativas, elas marcam-se mais pelo seu cariz individual do que de grupo e são iniciativas com uma marca temporal limitada. Este resultado acaba por ser coerente com o observado nas variáveis selecionadas para a avaliação do clima de escola.

Nas relações entre os professores há entreaajuda na resolução de problemas embora as interações sejam essencialmente formais o que dificulta a abertura e a confiança entre os pares. Os professores conseguem aproximar-se e trabalhar mais em conjunto quando partilham materiais e recursos entre si. Os momentos de reflexão e de diálogo centram-se primordialmente nas problemáticas relacionadas com os seus alunos. O presente e o futuro da organização parecem arredados da interação entre os professores. As entrevistas em grupo focal confirmam-no, pois as intervenções que valorizam a RP são pouco significativas e, quando emergem, vêm confirmar a fragilidade das mesmas. Brunet (1992) reconhece que os efeitos do clima se podem traduzir em fatores de estímulo ou de inibição da atividade dos professores na escola. As RP são frágeis, essencialmente formais, desligadas da vida da própria organização, denotando um clima fechado e que encaixa, pelo menos parcialmente, na aceção que lhe é dada por Brunet (1992) e, segundo a qual, esse tipo de clima é “(...) autocrático, rígido e constrangedor onde os indivíduos não são considerados nem consultados.” (p. 130).

Quando olhamos para os resultados da relação dos professores com os alunos (RA), aqueles revelam homogeneidade nas perceções dos professores, considerando-a boa, no geral, favorecendo uma boa atmosfera de trabalho para os professores. Tal como sucedia na RP, também as RA são formais e, por isso, muito limitadas à sala de aula. Esta representa um espaço e um tempo delimitados e que, apesar de em geral, gerar satisfação entre os

professores, não deixa de revelar uma atuação muito fechada dos mesmos dentro da organização. Apenas na sala de aula os professores encontram oportunidades de abertura e de satisfação. As intervenções dos coordenadores de departamento na sua entrevista em grupo focal confirmam-no com 20% das referências ao clima de escola a valorizar a importância do contributo da RA.

Parece estarmos perante uma organização com um clima fechado onde as salas de aula se configuram como células de abertura e de descompressão.

Contudo, esta impressão pode afigurar-se como ilusória se juntarmos à nossa discussão os resultados obtidos para a variável RC, relação com a comunidade, em especial os disponibilizados a partir da leitura das duas entrevistas em grupo focal. Nesta variável, o QCPP não permitiu por à tona um conjunto de perceções muito fortes e muito significativas, tanto para os coordenadores de departamento como para os professores, onde se incluíam membros do Conselho Geral do agrupamento. Julgamos que tal facto se deve à natureza metodológica que distingue as duas ferramentas de pesquisa e, por isso, futuras utilizações do QCPP deverão ter em conta esta limitação. Retomando a análise da RC, foi possível identificar perceções muito fortes que dão conta de uma relação entre os professores e os encarregados de educação dos alunos, que é vista pelos primeiros como de grande pressão exercida pelos encarregados de educação e que por vezes é também vista como de intromissão na sua esfera profissional: 10% das intervenções dos professores relacionadas com o clima de escola e 20% no caso dos coordenadores de departamento, consideram que a RC (em particular com os encarregados de educação) prejudicam o clima de escola.

Embora não pudéssemos verificar e explorar esta relação dos professores com os encarregados de educação, as perceções partilhadas pelos docentes parecem, aparentemente, paradoxais se considerarmos que na atualidade as organizações escolares se querem abertas à comunidade e se apela à responsabilização e participação dos pais dos alunos no acompanhamento do processo educativo (OCDE, 2018). Porém, esta relação dos professores com os encarregados de educação parece vir confirmar que a cultura da organização é marcada por algum grau de enclausuramento face ao seu exterior e aos seus parceiros naturais, pois “o clima funciona como a camada mais periférica da cultura, ou seja, traduz o que acontece” (Neves, 2001, pp. 447-448).

Também Brunet (1988; 1992) considera que o clima de escola está relacionado com características mais ou menos permanentes do ambiente escolar e que emergem da sua cultura própria. Por isso, os resultados obtidos na variável RC confirmam um clima de escola fechado.

Para completar o quadro de análise do clima de escola, temos de trazer à discussão a variável Lid, ou seja, a variável que nos dá conta da atuação e do desempenho da liderança ao nível do apoio prestado aos professores e das condições de trabalho que lhes proporcionam. Os resultados obtidos, pelo QCPP e pela análise das entrevistas, foram concordantes, embora as entrevistas nos tivessem ajudado a clarificar a importância e a força que estas perceções exercem nos professores. Foram as mais destacadas pelos dois grupos de entrevistados nas referências sobre o clima de escola – 60% das intervenções dos professores desvalorizam a contribuição da liderança para a promoção de um bom clima de escola enquanto para os coordenadores de departamento essa taxa é de 35%. Com efeito, os professores veem como muito significativa uma intervenção difusa da liderança, pouco eficaz e com escassas ações no sentido de promover melhores condições de trabalho e para a prestação de um apoio efetivo aos docentes. Perante estes resultados o clima da organização não pode ser aberto. Para o ser, e segundo Brunet (1992), os resultados teriam de evidenciar “(...) um meio de trabalho participativo, no qual o indivíduo tem um reconhecimento próprio, no quadro de uma estratégia de desenvolvimento do seu potencial” (p. 130). Se olharmos para o resultado na perspetiva do sistema 4 de Likert (1961; 1974, parafraseado por Brunet, 1992), marcadamente participativo, a conclusão é coincidente. De facto, se o clima de escola refletisse um ambiente que promovesse, em condições adequadas, uma efetiva participação de grupo, então as relações entre os indivíduos eram potenciadas, o que não foi confirmado, como já vimos, pelos resultados da variável RP, e às relações com a liderança era reconhecida maior eficácia (Boucher, 1984; Brunet, 1992; Carvalho, 1992).

Este resultado na componente da liderança (Lid), que incluímos na dimensão do clima de escola, é consistente com os observados na dimensão da liderança, que já discutimos anteriormente. De facto, a LLF foi percecionada pelos professores de uma forma muito recorrente, com uma média próxima de 2 (“Algumas vezes”) obtida pela aplicação do MLQ e depois confirmada através das entrevistas de uma forma também muito significativa, já que foi o tipo de liderança em que os dois grupos de entrevistados mais valorizaram o significado das suas perceções.

Podemos então, à luz do quadro teórico sobre o clima e a cultura de escola, depreender, a partir dos resultados observados na investigação, que o clima de escola é fechado estando essa circunstância ancorada na cultura da organização. Para o efeito contribui uma liderança cuja eficácia é percebida pelos professores como distante do desejado e cuja atuação em prol da criação de melhores condições de trabalho e de apoio aos professores também não se enquadra nas aspirações de muitos deles. Desta forma, consideramos encontrada a resposta à questão 3 da investigação.

Relativamente à questão 6 da investigação, através da qual se pretendia conhecer a eventual influência do clima de escola sobre as reações dos professores à mudança, a estatística inferencial proporcionada pelos dados fornecidos pelo QCPP e pelo QM não revelaram resultados estatisticamente significativos. Esta evidência carece de reflexão e de exploração em futuros estudos, já que a mesma poderá decorrer da incapacidade dos questionários, pela natureza mais fechada e delimitada dos seus itens, captarem as percepções mais significativas para os professores, o que foi conseguido, pelo menos parcialmente, através da realização das entrevistas. Há portanto, questões de natureza metodológica que devem suscitar novas reflexões e a realização de novos estudos exploratórios destas dimensões da organização escolar.

Contudo, entendemos que a questão 6 não fica vazia de dados merecedores de uma breve discussão reflexiva.

Constatámos que ao nível das reações às iniciativas de mudança são os aspetos de ordem emocional, tais como o *stress*, a tensão, o mal-estar, a insegurança e o medo, que mais condicionam a forma como os professores encaram a mudança. Na dimensão do clima de escola observámos resultados indicadores de um clima fechado. Este é potenciado por uma liderança passiva e pouco atuante, que não promove nem incentiva a participação coletiva dos professores, fazendo com que o indivíduo se sobreponha ao grupo. Tais experiências levam os professores a sentirem-se sem “rede” o que psicologicamente desencadeia insegurança, receio de mudar as práticas e medo das novas ideias.

Na sala de aula, vimos que os professores experimentavam um bom ambiente de trabalho pois a RA, ainda que frágil e formal, proporciona boas experiências. No entanto, no mesmo espaço os professores sentem a presença dos encarregados de educação como agentes externos desafiantes e desestabilizadores. Esta relação com um dos principais atores da

comunidade educativa acaba por gerar o mal-estar e a tensão frequentemente percebida nas intervenções dos entrevistados.

Estas percepções dicotômicas que acompanham a atuação dos professores nas suas salas de aula é gerida de modo muito individual pois a liderança não usa a sua inteligência emocional (IE) para gerir estas emoções (Villa Sánchez, 2019), e não é ressonante para conseguir, de forma ativa e participada, canalizar os sentimentos dos indivíduos da organização para uma direção emocional significativa e positiva para os professores (Goleman, Boyatzis & Mckee, 2002, parafraseado por Villa Sánchez, 2019). A atuação ressonante da liderança poderia atenuar os efeitos das reações de receio que, naturalmente, surgem com a mudança (Shen, 2008), conferindo aos seguidores mais otimismo e mais entusiasmo.

Considerações finais

Página propositadamente deixada em branco

A questão a partir da qual foi desenvolvido o presente estudo interrogava-nos sob a forma como os professores da organização escolar percecionavam a mudança. A metodologia seguida, onde confluíram estratégias quantitativas e qualitativas, veio demonstrar que para melhor compreender objetos de estudo como as instituições escolares, cuja natureza é social e complexa, é recomendável complementar as técnicas de recolha de dados.

Na presente investigação, a dimensão da mudança, nomeadamente os fatores que condicionam as reações dos indivíduos à mudança, possuem uma forte componente psicológica embora a componente cognitiva também tenha de ser considerada. Por isso, uma via de investigação puramente quantitativa pode ter uma malha larga não conseguindo capturar as perceções mais relevantes sobre aquela dimensão. A via qualitativa revelou-se mais fecunda nesta prospeção do terreno psicológico e confirmou a limitação do instrumento puramente quantitativo inicialmente utilizado na investigação. Esta é uma primeira limitação do presente estudo já que o desenho da investigação enfatizou a via quantitativa atribuindo à metodologia qualitativa o necessário espaço de intervenção dedicado à triangulação da informação recolhida.

Os resultados proporcionaram uma resposta à problemática da investigação. Como referimos no início, em Portugal os estudos sobre a mudança em organizações escolares não proliferam. O setor empresarial é o alvo preferencial da investigação dedicada à mudança organizacional pelo que perspetivámos a presente investigação como um estudo exploratório, já que era dirigido a uma organização escolar.

Como vimos, a mudança tem uma dimensão organizacional, na qual a liderança assume um papel de destaque, e uma dimensão cultural onde o clima de escola é a parte visível da organização e que, por isso, mais impacto tem no consciente dos seus indivíduos, moldando as suas ações e as suas perceções. Estas dimensões não são paralelas, pelo contrário, a forma como a liderança é exercida na organização afeta o seu clima e essa atmosfera, sendo respirada pelos atores educativos, pode ou não alimentar a combustão da mudança.

Na organização onde se focou este estudo de caso, a recolha das perceções dos professores, elementos centrais no processo educativo dos alunos, permitiu identificar um clima fechado. Leonor Lima Torres (2005) entendia que entre a estrutura organizacional escolar, associada à liderança, e a ação dos atores escolares, se estabelece uma dialética de interação e de influência mútua.

Neste estudo de caso, a liderança da organização é pouco atuante ou está ausente. Desse modo, a dialética e a mútua influência a que Torres (2005) se referia ficam comprometidas e, por conseguinte, o processo de construção de uma nova cultura, para o qual as iniciativas de mudança podem contribuir, fica em risco. A cultura estagna e não acompanha as expectativas tanto internas como as externas. Este desencanto avoluma-se e alimenta as emoções que, como pudemos confirmar, condicionam as reações dos professores à mudança.

Para terminar este balanço, e considerando que, tanto para o investigador como para a mudança numa organização escolar, o estudo de caso teve um cariz exploratório, julgamos relevante referir algumas limitações adicionais que podem ser igualmente vistas como novos percursos de investigação. O conhecimento do tipo de clima percebido na organização assentou, como foi visto, em quatro variáveis – RP, RA, RC e Lid. Na parte I, dedicada a esta temática, tivemos oportunidade de referir que o clima de escola pode ser estudado segundo diversas perspetivas. Considerando, que na dimensão da mudança confluem uma componente cognitiva e uma componente afetiva, que tem nas emoções o seu nível primário, seria relevante compreender como o nível de conhecimento dos atores educativos pode ser gerido de forma a racionalizar alguns pensamentos irracionais que desencadeiam emoções primárias que provocam resistência à mudança. Esta perspetiva, já acolheu de Bovey e Hede (2001) uma referência de destaque a propósito do apoio ou da resistência à mudança evidenciada pelos sujeitos da organização.

Assim, a componente da comunicação entre seguidores e entre estes e a liderança é uma linha de investigação que não foi objetivamente considerada e pode ser explorada ao nível do clima de escola e da liderança uma vez que desempenha um papel central ao nível cognitivo dos professores.

Além das perspetivas de investigação decorrentes das limitações observadas neste estudo de caso, o mesmo fez emergir e enfatizou alguns obstáculos com que a aprendizagem da escola se depara no presente. No contexto português, a perspetiva da escola aprendente a que Bolívar (2015) e Guerra (2006) fazem referência, não se encontra ainda muito explorado face a um conjunto numeroso de variáveis que estão envolvidas neste modelo de organização escolar. A presente investigação revelou o peso que as emoções dos docentes assumem nas reações dos mesmos à mudança. O enclausuramento institucional também foi percebido como uma característica da organização que retroalimenta a resistência emocional dos

professores e que dificulta as iniciativas ao alcance de uma organização escolar aprendente. Assim, julgamos que poderia ser relevante aprofundar o conhecimento dos obstáculos que bloqueiam a efetiva aprendizagem da escola a par da divulgação e sistematização de boas práticas no contexto das organizações escolares portuguesas.

Página propositadamente deixada em branco

Referências bibliográficas

Página propositadamente deixada em branco

- Acock, A. (2005). Working with missing values. *Journal of Marriage and Family*, 67(4), 1012–1028. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2005.00191.x>
- Alves, J. (1999). *A escola e as lógicas de acção: as dinâmicas políticas de uma inovação instituinte* (2ª). Porto: ASA Editores II.
- Ambrósio, T., Terrén, E., Hameline, D., & Barroso, J. (2000). O século da escola. Entre a utopia e a burocracia. *Actas Das Conferências Do Curso de Verão*. Porto: ASA Editores II.
- Antonakis, J., Avolio, B., & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: An examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. In *Leadership Quarterly* (Vol. 14). [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(03\)00030-4](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(03)00030-4)
- Armenakis, A., & Bedeian, A. (1999). Organizational change: A review of theory and research in the 1990s. *Journal of Management*, 25(3), 293–315. <https://doi.org/10.1177/014920639902500303>
- Avolio, B., Bass, B., & Jung, D. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the multifactor leadership questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(4), 441–462. <https://doi.org/10.1348/096317999166789>
- Avolio, B., Walumbwa, F., & Weber, T. (2009). Leadership: Current theories, research, and future directions. *Annual Review of Psychology*, 60, 421–449. <https://doi.org/10.1146/ANNUREV.PSYCH.60.110707.163621>
- Banutu-Gomez, M., & Banutu-Gomez, S. (2016). Organizational Change And Development. *European Scientific Journal, ESJ*, 12(22), 56. <https://doi.org/10.19044/esj.2016.v12n22p56>
- Barbuto, J., & Cummins-Brown, L. (2021). *Liderança Full Range*. 4–7. Retrieved from <https://extensionpublications.unl.edu/assets/html/g1406/build/g1406.htm>

- Barroso, J. (2005). Cultura, cultura escolar, cultura de escola. In J. Barroso (Ed.), *Políticas educativas e organização escolar* (pp. 41–61). Lisboa: Universidade Aberta.
- Bass, B. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3). [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(90\)90061-S](https://doi.org/10.1016/0090-2616(90)90061-S)
- Bass, B., & Avolio, B. (1993). Transformational leadership and organizational culture. Retrieved April 8, 2021, from *Public Administration Quarterly* Vol. 17, No.1 (SPRING, 1993), pp. 112-121 website: https://www.jstor.org/stable/40862298?read-now=1&seq=1#page_scan_tab_contents
- Bass, B., & Avolio, B. (1995). Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) - Tests, Training - Mind Garden. Retrieved July 22, 2021, from <https://www.mindgarden.com/16-multifactor-leadership-questionnaire>
- Bento, A. (2008a). Desafios à liderança em contextos de mudança. In A. Bento & A. Mendonça (Eds.), *Educação em tempos de mudança* (pp. 31–51). Funchal: Universidade da Madeira.
- Bento, A. (2008b). Os estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira. *Actas Do V Simpósio Sobre Organização e Gestão Escolar - Trabalho Docente e Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. 2008 (Publicação Em CD-ROM – ISBN 978-972-789-281-5) - OBS: In Costa, J. Neto-Mendes, A. Ventura, A. (Org.).
- Bexiga, F. (2009). *Lideranças nas organizações escolares - Estudos de caso sobre o desempenho dos Presidentes dos Agrupamentos de Escolas*. Universidade de Aveiro.
- Bispo, C. (2006). Um novo modelo de pesquisa de clima organizacional. *Produção*, 16(2), 258–273. <https://doi.org/10.1590/S0103-65132006000200007>
- Bolívar, A. (2002). *Cómo mejorar los centros educativos* (1ª). Madrid: Didáctica y Organización Escolar.
- Bolívar, A. (2015). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Una mirada*

- crítica*. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/28068579>
- Boni, V., & Quaresma, J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Em Tese*, 2(1), 68–80. <https://doi.org/10.5007/18027>
- Boucher, L.-P. (1984). L'effet du style de gestion sur le vécu scolaire dans les écoles secondaires. *Revue Des Sciences de l'éducation*, 10(3), 409–427. <https://doi.org/10.7202/900461ar>
- Bovey, W., & Hede, A. (2001). Resistance to organizational change: The role of cognitive and affective processes. *Leadership & Organization Development Journal*, 22(8), 372–382. <https://doi.org/10.1108/01437730110410099>
- Briga, D. (2013). *Atitudes face à mudança e burnout - um estudo com docentes da Universidade do Minho*. Universidade do Minho.
- Brunet, L. (1988). *Climat et culture d' école* (pp. 80–98). pp. 80–98. Mons Hainaut: Université de Mons Hainaut.
- Brunet, L. (1992). Clima de trabalho e eficácia da escola. In A. Nóvoa (Ed.), *As organizações escolares em análise* (pp. 123–140). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development in Education (Education Leadership for Social Justice)*. London: SAGE Publications. Retrieved from https://www.dphu.org/uploads/attachements/books/books_5057_0.pdf
- Bush, T., & Glover, D. (2003). School Leadership : Concepts and Evidence. *National College for School Leadership*, (Spring), 1–42. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/252485640>
- Busher, H., & Harris, A. (1999). Leadership of school subject areas: tensions and dimensions of managing in the middle. *School Leadership and Management*, 19(3), 305–317. <https://doi.org/10.1080/13632439969069>
- Caixeiro, C. (2014). *Liderança e cultura organizacional: o impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es)* (Universidade de Évora). Universidade

- de Évora. Retrieved from <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/11416?locale=pt>
- Cardoso, A. (2003). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica: o professor e o contexto escolar* (1ª). Porto: ASA Editores.
- Cardoso, C. (2013). *Resistência à mudança: a interação com a resiliência, os recursos organizacionais e o commitment*. Instituto Universitário de Lisboa.
- Carvalho, L. (1992). *Clima de escola e estabilidade dos professores*. Lisboa: Educa.
- Castanheira, P., Ventura, A., Neto-Mendes, A., & Costa, J. (2005). Perceptions of leadership: a study from two Portuguese schools. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Qualidade, Eficácia e Mudança Em Educação*, 3(1), 120–130.
- Ceia, A. (2011). *Um olhar de dentro: o clima de escola na perspectiva dos alunos*. Universidade Aberta.
- Chetty, P. (2015). Correlação de variáveis no SPSS. Retrieved October 8, 2021, from Guru do Projeto website: <https://www.projectguru.in/correlation-variables-spss/>
- Cortesão, M. (2010). *Clima escolar, participação docente e relação entre os professores de educação física e a comunidade educativa*. Universidade Coimbra.
- Costa, A. (2010). *Clima Escolar e Participação Docente*. Coimbra.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologias de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C., & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221–243.
- Eisenbeisz, E. (n.d.). Multiple Imputation: A Righteous Approach to Handling Missing Data - YouTube. Retrieved June 20, 2021, from Youtube website: <https://www.youtube.com/watch?v=27NSGTcWaPI>
- Flick, U. (2009). Métodos de pesquisa: introdução à pesquisa qualitativa. In *Introdução à pesquisa qualitativa* (3ª, pp. 20–49). Porto Alegre: Artmed.

- Flick, U. (2013). *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*. Porto Alegre: Penso.
- FLiP - Dúvida Linguística. (n.d.). Retrieved June 12, 2021, from <https://www.flip.pt/Duvidas-Linguisticas/Duvida-Linguistica/DID/687>
- Foddy, W. (1996). *Como perguntar : teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários* (2ª; Celta, Ed.). Oeiras: Celta. Retrieved from <http://www.dgsi.pt/bisp2.nsf/585dea57ef154656802569030064d624/643b674b4f86e7ca80256b19005bb0f6?OpenDocument&Highlight=0,Foddy>
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança* (97th ed.). Porto: ASA Editores.
- Fullan, M. (2015). The meaning of educational change. In *The new meaning of educational change* (pp. 18–38). New York: Teachers College Press.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O Inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Edições Celta.
- Glatter, R. (1992). A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In A. Nóvoa (Ed.), *As organizações escolares em análise* (pp. 141–161). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Goleman, D., & Cherniss, C. (2013). *Inteligencia emocional en el trabajo*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Gomes, E. (n.d.). Imputation of missing data - Multiple imputation using SPSS - YouTube. Retrieved June 20, 2021, from Youtube website: <https://www.youtube.com/watch?v=ujf0ifOmvwg>
- Graça, J. (2013). *As perceções dos professores de um agrupamento de escolas sobre a influência da liderança de topo no seu clima e cultura organizacional*. Universidade Lusófona do Porto.
- Guerra, M. (2006). *La escuela que aprende* (4ª; Morata, Ed.). Madrid: Morata.
- Heumann, C., Schomaker, M., & Shalabh. (2016). Introduction to statistics and data analysis. In *Technometrics* (Vol. 44). Cham: Springer. <https://doi.org/10.1198/tech.2002.s664>

- INRP. (2007). *Leadership et changements éducatifs* (pp. 1–12). pp. 1–12. Lyon: Veille scientifique et technologique. Retrieved from <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/LettreVST/pdf/24-janvier-2007.pdf>
- Jaadi, Z. (2019). Everything you need to know about interpreting correlations. Retrieved October 4, 2021, from Towards data science website: <https://towardsdatascience.com/eveything-you-need-to-know-about-interpreting-correlations-2c485841c0b8>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A Review of Transformational School Leadership Research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177–199. <https://doi.org/10.1080/15700760500244769>
- Lima, L. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar: um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)* (2ª edição; I. de E. e Psicologia, Ed.). Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (2008). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica* (3ª). São Paulo: Cortez Editora. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/318457795_A_escola_como_organizacao_e_educativa_uma_abordagem_sociologica
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65–90.
- Matos, A. (1997). Liderança, clima de escola e inovação: inter-relações etológicas. *IV Congresso Português de Sociologia*, 1–14.
- Matthews, B., & Ross, L. (2010). Research methods: a practical guide for the social sciences. In *NY Pearson Longman*. Longman. Retrieved from <http://books.google.com/books?id=7s4ERAAACAAJ&pgis=1>
- Monteiro, O. (2014). *A Liderança e o clima de escola na promoção de práticas pedagógicas supervisivas*. Universidade da Beira Interior.
- Nascimento, D. (2009). *Percepções de Cultura e Mudança Organizacional*. Universidade

de Coimbra.

- Neiva, E., Garcia, M. R., & Paz, M. (2004). Validación de una escala de actitudes ante el cambio organizacional. *Employee Relations*, 20(1), 9–30. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231317996002>
- Neiva, E., & Paz, M. (2012). Percepção de mudança individual e organizacional: o papel das atitudes, dos valores, do poder e da capacidade organizacional. *Revista de Administração*, 47(1), 22–37. <https://doi.org/10.5700/rausp1023>
- Neves, J. (2001). Clima e cultura organizacional. In A. Ferreira, J.; Neves, J.; Caetano (Ed.), *Manual de psicologia das organizações* (pp. 431–467). Lisboa: Mc-Graw-Hill.
- Nogueira, I. (2012). *Clima de Escola*. Universidade Fernando Pessoa.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Ed.), *As organizações escolares em análise* (pp. 13–43). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- OCDE. (2018). The Future of Education and Skills: Education 2030. *OECD Education Working Papers*, 23. Retrieved from [http://www.oecd.org/education/2030/E2030 Position Paper \(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Oreg, S. (2003). Resistance to change: Developing an individual differences measure. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 680–693. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.4.680>
- Oreg, S., Bayazit, M., Vakola, M., Arciniega, L., Armenakis, A., Barkauskiene, R., ... van Dam, K. (2008). Dispositional resistance to change: measurement equivalence and the link to personal values across 17 nations. *Journal of Applied Psychology*, 93(4), 935–944. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.4.935>
- Pashiardis, P. (1998). *Secondary principals in Cyprus: the views of the principal versus the views of the teachers*. San Diego.
- Pereira, F., Oliveira, E., & Teixeira, J. (2013). A influência do clima e cultura organizacional na gestão de uma escola do ensino fundamental. *Qualit@s REvista Eletrônica*, 14(1),

1–16.

- Peres, F. (n.d.). Correlação Bivariada no SPSS (Aula 10.1) - YouTube. Retrieved July 23, 2021, from <https://www.youtube.com/watch?v=9a1ova9v03Y&list=PLOw62cBQ5j9VWxqjZ1n0ZvPHkPjjpmhF2&index=22>
- Peres, F. (2021a). Como escolher o teste estatístico adequado? Uma discussão para te ajudar nessa decisão. - YouTube. Retrieved July 17, 2021, from https://www.youtube.com/watch?v=EtV3_3aN884&t=5467s
- Peres, F. (2021b). Curso de Estatística Aplicada no SPSS - YouTube. Retrieved September 6, 2021, from <https://www.youtube.com/playlist?list=PLOw62cBQ5j9VWxqjZ1n0ZvPHkPjjpmhF2>
- Pires, I. (2012). *Lideranças Intermédias: tomada de decisão e comunicação em Departamento Curricular num Agrupamento de Escolas (estudo de caso)*. Universidade Aberta.
- Rego, A., & Cunha, M. (2007). *A essência da liderança. Mudança. Resultados. Integridade* (3^a). Lisboa: Editora RH.
- Salgado, C., Azevedo, C., Proença, H., & Vieira, S. (2016). Missing Data. In *MIT critical data. Secondary Analysis of Electronic Health Records* (pp. 143–162). <https://doi.org/10.1007/978-3-319-43742-2>
- Schein, E. (2004). *Organizational culture and leadership* (3rd ed., Vol. 31). San Francisco: Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.156>
- Serrat, O. (2021). The Full Range Leadership Model: Essentials and Practicum. *Leading Solutions*, (July), 109–125. https://doi.org/10.1007/978-981-33-6485-1_15
- Shen, Y. (2008). The Effect of Changes and Innovation on Educational Improvement. *International Educational Studies*, 1(3), 73–77. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1065412.pdf>

- Silva, J. (2010). As organizações escolares. In *Líderes e lideranças em escolas portuguesas* (pp. 23–51). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Souza, V. (2015). *Liderança como fator de sucesso na gestão escolar: um estudo de caso numa escola privada da região norte de Portugal*. Católica Portuguesa.
- Spencer, J. (2016). This is the future of education. Retrieved November 17, 2021, from Youtube website: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=aQ-tjdMnHIA>
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos* (Cuarta edi). Madrid: Ediciones Morata.
- Stockemer, D. (2019). Quantitative methods for the social sciences. In *Sociology* (Vol. 50). Ottawa: Springer. <https://doi.org/10.1177/0038038515583637>
- Teixeira, C. (2011). *Percepções sobre liderança, clima escolar e participação docente numa Escola Secundária da Região Autónoma dos Açores* (Universidade de Coimbra). Universidade de Coimbra. Retrieved from <http://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/handle/10316/18252>
- Thrupp, M., & Willmott, R. (2003). *Education management in managerialist times*. Philadelphia: Open University Press.
- Torres, L. L. (1997). *Cultura organizacional escolar*. Oeiras: Celta Editora.
- Torres, L. L. (2005). Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 13(49), 435–451. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362005000400003>
- Trigo, J., & Costa, J. (2008). Liderança nas organizações educativas: A direcção por valores. *Ensaio*, 16(61), 561–581. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362008000400005>
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Villa Sánchez, A. (2019). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigacion Educativa*, 37(2), 301–326. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.365461>

Página propositadamente deixada em branco

Anexos

Página propositadamente deixada em branco

Anexo I – Autorização para utilização do MLQ

Página propositadamente deixada em branco

For use by Fernando Pedro Canas Nunes Matos only. Received from Mind Garden, Inc. on March 7, 2021

**Permission for Fernando Pedro Canas Nunes Matos to reproduce 120 copies
within three years of March 7, 2021**

Multifactor Leadership Questionnaire

Instrument (Leader and Rater Form)

**and Scoring Guide
(Form 5X-Short)**

English and Portuguese versions

by Bruce Avolio and Bernard Bass

Published by Mind Garden, Inc.

info@mindgarden.com
www.mindgarden.com

IMPORTANT NOTE TO LICENSEE

If you have purchased a license to reproduce or administer a fixed number of copies of an existing Mind Garden instrument, manual, or workbook, you agree that it is your legal responsibility to compensate the copyright holder of this work -- via payment to Mind Garden -- for reproduction or administration in any medium. **Reproduction includes all forms of physical or electronic administration including online survey, handheld survey devices, etc.**

The copyright holder has agreed to grant a license to reproduce the specified number of copies of this document or instrument **within one year from the date of purchase.**

You agree that you or a person in your organization will be assigned to track the number of reproductions or administrations and will be responsible for compensating Mind Garden for any reproductions or administrations in excess of the number purchased.

This instrument is covered by U.S. and international copyright laws as well as various state and federal laws regarding data protection. Any use of this instrument, in whole or in part, is subject to such laws and is expressly prohibited by the copyright holder. If you would like to request permission to use or reproduce the instrument, in whole or in part, contact Mind Garden, Inc.

MLQRD, © 1995 Bruce Avolio and Bernard Bass. All rights reserved in all media.
Published by Mind Garden, Inc., www.mindgarden.com

Página propositadamente deixada em branco

Anexo II – Autorização da Direção-Geral de Educação

Página propositadamente deixada em branco

De: mime.noreply@min-educ.pt
Para: [Fernando Matos](#); [Fernando Matos](#)
Assunto: Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0775400001
Data: 12 de abril de 2021 08:25:02

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0775400001, com a designação *As percepções dos professores face à mudança: estudo de caso em duas escolas do mesmo agrupamento.*, registado em 17-03-2021, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Fernando Pedro Canas Nunes Matos
Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.
Com os melhores cumprimentos
José Vitor Pedroso
Diretor-Geral
DGE

Observações:

- a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização da Direção do Agrupamento de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo [REDACTED]. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque onerosos, devendo fazer-se em estreita articulação com a Direção do Agrupamento.
- b) Deve considerar-se o disposto legal em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, não identificabilidade, confidencialidade, proteção e segurança dos dados a recolher e tratar no presente estudo. Considerados os documentos que foram anexados e para efeitos da proteção de dados a recolher junto dos inquiridos, em cumprimento da legislação em vigor, resultam obrigações que o responsável se propõe cumprir. Destas deve dar conhecimento a todos os inquiridos e a quem intervenha na recolha e tratamento de dados. É obrigatório recolher as declarações de consentimento informado e esclarecido a utilizar junto dos inquiridos, titulares dos dados. As autorizações assinadas devem ficar em poder da Escola/Agrupamento ao qual pertencem. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes das declarações de consentimento informado. Para efeitos do exposto sobre proteção de dados e cumprimento do disposto legal nesta matéria, o/a Encarregado/a de Proteção de Dados da entidade responsável pelo estudo (UAberta) melhor apoiará todo o processo.
- c) Ao ser utilizada uma plataforma tecnológica para registo de dados, deve acautelar-se que as questões colocadas pelos instrumentos de inquirição/registo devem ser respondidas apenas pelo destinatário pretendido (proceder-se à inquirição através de um único acesso - link da plataforma a utilizar - utilizando-se um ou mais computadores a disponibilizar para o efeito na escola, ou outra forma considerada adequada àquele propósito). Sublinha-se que, em caso de ser instrumento de livre acesso, não é da competência da Direção-Geral da Educação (DGE) autorizar a sua aplicação, uma vez que qualquer pessoa pode responder.
- d) Tendo em conta o contexto da Pandemia de COVID-19 que estamos a viver,

observando-se as atuais orientações do Governo e do Ministério da Educação para o funcionamento do ano letivo 2020/2021 e de acordo com os normativos legais publicados, devem ser consideradas datas de início e fim de recolha de dados apenas a partir da orientação governamental que reponha o ensino presencial nos estabelecimentos de ensino públicos, particulares e cooperativos e do setor social e solidário, para cada nível e ciclo de ensino. Nesta conformidade, com a reposição faseada do ensino presencial por parte do Governo, os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas poderão melhor considerar e decidir sobre a autorização de realização de estudos, aplicação de inquéritos/realização de estudos de investigação académica em meio escolar que lhes venha a ser presente.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Anexo III – Questionário

Página propositadamente deixada em branco

No presente anexo apenas disponibilizamos excertos do questionário para ser perceptível a sua estrutura.

QUESTIONÁRIO

Título do estudo: As perceções dos professores face à mudança - estudo de caso em duas escolas do mesmo agrupamento.

Este questionário faz parte de uma dissertação em Mestrado na área de especialização em Administração e Gestão Escolar, da Universidade Aberta, e tem por objetivo conhecer a perceção dos professores em três dimensões da organização escolar a que pertence:

Liderança;

Clima de Escola - Participação dos Professores;

Mudança.

Os dados recolhidos através das respostas ao questionário serão utilizados apenas para fins de investigação, pelo que se assegura o anonimato e a confidencialidade.

Não há respostas certas ou erradas. O mais importante é conhecer a sua opinião sincera. A sua colaboração é fundamental para a realização desta investigação. Se considerar necessário obter mais algum esclarecimento adicional poderá contactar o responsável pela investigação através do correio eletrónico: 1901295@estudante.uab.pt

Notas:

1) O questionário está dividido em 4 secções, sendo que a secção III se divide em duas partes. Apenas o primeiro item (Declaração de consentimento esclarecido e informado) é de resposta obrigatória para prosseguir para os restantes itens do questionário ou para sair do mesmo sem lhe responder. Nas restantes secções do questionário pode navegar livremente. Dessa forma, pode sempre retroceder às secções anteriores permitindo rever as respostas dadas. Para a investigação é muito importante que responda a todos os itens.

2) O questionário online não permite gravar as suas respostas, pelo que, começando a responder aos itens do questionário deverá prosseguir até ao final, sendo este alcançado quando surgir o botão "Submeter". Se abrir o questionário e não pretender responder-lhe nesse momento deve SAIR (fechando o browser) sem o submeter.

3) O inquérito em meio escolar está registado e foi aprovado pela Direção-Geral de Educação com o nº 0775400001 e foi autorizado pelo órgão de gestão do agrupamento.

Muito obrigado pela sua colaboração e disponibilidade.

Fernando Pedro Canas Nunes Matos

Universidade Aberta/2021

*Obrigatório

1. **Consentimento esclarecido e informado ***

Se responder SIM a este item, está a declarar: (A) ter lido e compreendido as informações fornecidas pelo responsável da investigação e que aceita participar voluntariamente no estudo; (B) permitir a utilização dos dados fornecidos, confiando que apenas serão utilizados para esta investigação, com a garantia de confidencialidade e de anonimato que foi dada pelo investigador.

Marcar apenas uma oval.

- SIM *Avançar para a pergunta 2*
- NÃO *Avançar para a secção 6 (Sair do questionário sem submeter)*

Secção I – Elementos de caracterização do respondente

Os itens desta secção pretendem recolher alguns elementos que permitem caracterizar o respondente ao questionário.

2. **Sexo**

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
- Masculino

3. **Idade**

Marcar apenas uma oval.

- até 35 anos
- de 36 a 50 anos
- mais de 50 anos

4. **Vínculo**

QA (Quadro do Agrupamento); QZP (Quadro de Zona Pedagógica).

Marcar apenas uma oval.

- QA
- QZP
- Contratado

5. **Escola(s) onde exerce a sua atividade**

Pode indicar mais do que uma opção.

Marcar tudo o que for aplicável.

EB23 [REDACTED]

ES [REDACTED]

6. **Antiguidade**

Tempo total de serviço prestado, em anos, até 31 de agosto de 2020.

Marcar apenas uma oval.

inferior a 10 anos

10 a 20 anos

21 a 35 anos

superior a 35 anos

7. **Tempo de serviço prestado no Agrupamento de Escolas**

Indique o tempo total (pode ser contínuo ou intercalado).

Marcar apenas uma oval.

inferior a 3 anos

3 a 6 anos

7 a 10 anos

superior a 10 anos

8. **Departamento Curricular**

Indique o Departamento Curricular a que pertence.

Marcar apenas uma oval.

Línguas

Ciências Sociais e Humanas

Matemática e Ciências Experimentais

Artes Visuais e Expressões

**Secção II –
Questionário
Multifactorial
de Liderança**

Esta secção do questionário corresponde à versão portuguesa do instrumento "Multifactor Leadership Questionnaire (Rater form)" da autoria de Bruce J. Avolio e Bernard M. Bass (1995) e devidamente licenciado, para esta investigação, pelo editor Mind Garden, Inc. (www.mindgarden.com).

Referência da licença de utilização: WKAGBZYXI (2021/03/07)

Seguidamente encontrará quarenta e cinco itens descritivos que pretendem descrever o estilo de liderança na sua organização escolar.

Considerando as funções que atualmente desempenha, indique quão frequentemente a afirmação feita em cada item se adequa à Liderança no Agrupamento de Escolas.

Se um item lhe parecer irrelevante, ou não tem a certeza de qual a resposta mais apropriada, ou não sabe a resposta, deixe-o em branco.

Deverá utilizar a seguinte escala:

0 - Nunca 1 - Raramente 2 - Algumas vezes 3 - Muitas vezes 4 - Frequentemente

Responda a cada item desta secção considerando sempre o seguinte mote:

A LIDERANÇA DA ESCOLA ...

9. 1. Dá-me apoio em troca dos meus esforços.

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Frequentemente

10. 2. Reflete sobre pressupostos críticos para verificar se são adequados.

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Frequentemente

51. 43. É eficaz em ir ao encontro das necessidades e objetivos da organização.

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Frequentemente

52. 44. Aumenta a minha vontade de exercer a minha ação com maior afinco.

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Frequentemente

53. 45. Lidera um grupo que é eficaz.

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Frequentemente

**Secção III –
Perceções sobre o
clima de escola e
sobre a participação
dos professores**

Com base na experiência acumulada através do seu trabalho na Escola Secundária [redacted] e/ou na Escola Básica [redacted], dê a sua opinião relativamente às afirmações apresentadas em cada um dos itens seguintes.

Parte III.1 - Clima de escola

Utilize a seguinte escala de Likert selecionando a opção que melhor se adequa à sua opinião sobre a afirmação feita em cada item:

1 - Discordo totalmente 2 - Discordo 3 - Não concordo nem discordo 4 - Concordo 5 - Concordo totalmente

Se um item lhe parecer irrelevante, ou não tem a certeza de qual a resposta mais apropriada, ou não sabe a resposta, deixe-o em branco.

94. **41. O Diretor presta todo o apoio aos professores em caso de problemas disciplinares com os alunos.**

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

95. **42. A escola desenvolve iniciativas de cooperação com professores de outras escolas/agrupamentos.**

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

Parte III.2 - Participação dos professores

Para cada item, utilize a seguinte escala de Likert selecionando a opção que mais se adequa ao seu grau de participação na vida da escola:

1 - Muito baixo 2 - Baixo 3 - Médio 4 - Alto 5 - Muito alto

Se um item lhe parecer irrelevante, ou não tem a certeza de qual a resposta mais apropriada, ou não sabe a resposta, deixe-o em branco.

96. **1. Colaboração com os órgãos de administração e gestão da escola (Diretor, Coordenador de Departamento, etc.).**

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Muito baixo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito alto

97. **2. Participação voluntária em projetos (ex. clubes e ateliers, projetos com a comunidade, projetos propostos para as escolas, projetos com a turma...).**

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Muito baixo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito alto

98. **3. Participação ativa em reuniões de trabalho.**

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Muito baixo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito alto

99. **4. Colaboração com outros professores na realização das atividades escolares.**

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Muito baixo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito alto

100. **5. Participação em momentos informais de convívio (ex. comemorações, festas, passeios culturais...).**

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Muito baixo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito alto

Secção IV
–
**Percepções
sobre a
mudança**

As afirmações apresentadas nos itens seguintes referem-se a crenças e atitudes reveladas habitualmente por alguém face à mudança.

Para cada item, utilize a escala seguinte de Likert selecionando a opção que melhor traduz o seu grau de concordância ou discordância com cada uma das afirmações, considerando a sua experiência na Escola Secundária do Restelo e/ou na Escola Básica Paula Vicente:

1 - Discordo totalmente 2 - Discordo 3 - Inclinado a discordar 4 - Inclinado a concordar 5 - Concordo 6 - Concordo totalmente

Se um item lhe parecer irrelevante, ou não tem a certeza de qual a resposta mais apropriada, ou não sabe a resposta, deixe-o em branco.

105. **1. Geralmente, considero a mudança algo de negativo.**

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

106. **2. Prefiro ter um dia de rotina do que ter um dia cheio de eventos inesperados.**

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

107. **3. Prefiro fazer as mesmas coisas de sempre do que experimentar coisas novas e diferentes.**

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

120. 16. Depois de chegar a uma conclusão, não é provável que mude de ideias.

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

121. 17. Os meus pontos de vista são muito consistentes ao longo do tempo.

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

**Sair do
questionário
sem submeter**

COMO NÃO PRETENDE RESPONDER, SAIA DO QUESTIONÁRIO SEM O SUBMETER.
NÃO CLIQUE EM SUBMETER. FECHÉ O BROWSER/NAVEGADOR E CONFIRME QUE PRETENDE SAIR.

No entanto, contamos sempre com a sua colaboração pelo que poderá responder mais tarde ao questionário, (data limite 31/maio/2021).

Para algum esclarecimento adicional poderá contactar o responsável pela investigação:

Fernando Pedro Canas Nunes Matos
1901295@estudante.uab.pt

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Página propositadamente deixada em branco

Anexo IV – Transcrição da entrevista ao grupo focal 1

Página propositadamente deixada em branco

Transcrição da Entrevista em Grupo Focal 1

Coordenadores de Departamento Curricular

Ao longo da transcrição, que a seguir se apresenta, estão inseridas alguns indexantes temporais para facilitar a referência das intervenções e para permitir a sincronização com a gravação áudio que permanece sob sigilo e à guarda do investigador.

Aos intervenientes na entrevista foi assegurado o respetivo anonimato pelo que a sua identificação está codificada (M – moderador e Ci – coordenador de departamento).

A transcrição da entrevista procurou ser fiel às intervenções individuais sem preocupações com a correção linguística. A primazia foi concedida ao conteúdo e ao ritmo das intervenções.

00:00:00,000 --> 00:00:07,450

M - Pronto, já devem ter ouvido um recado a dizer que estava a gravação em andamento. Agradeço mais uma vez a vossa disponibilidade.

Vou aqui, nesta parte inicial, fazer uma rápida explicação do enquadramento desta entrevista ou deste debate.

00:00:26,500 --> 00:00:31,650

A necessidade que eu tenho de realizar, no âmbito da minha investigação, esta entrevista em grupo focal, como é normalmente chamado do ponto de vista técnico da investigação,

00:00:37,800 --> 00:00:46,250

prende-se com a necessidade que eu tenho enquanto investigador de complementar alguns resultados que já emergiram do questionário

00:00:46,750 --> 00:00:50,100

que eu passei aos professores da ES e da EB23 durante todo o mês de maio. Portanto, eu estive a fazer a análise desses dados, que foram recolhidos, há aqui algumas pistas...

00:00:59,000 --> 00:01:04,400

No entanto, isto... não se podem tirar assim conclusões de forma imediata. Portanto, tem que haver aqui algum cruzamento de dados.

00:01:08,000 --> 00:01:12,200

É nesta perspetiva que estas entrevistas se enquadram.

00:01:14,000 --> 00:01:20,700

Decidi, em discussão com a minha orientadora do mestrado, constituir este grupo, formado pelos coordenadores de departamento uma vez que vocês têm aqui um papel de destaque a nível da organização escolar, uma vez que são lideranças intermédias. Por um lado,

00:01:37,750 --> 00:01:46,500

são liderados pelo diretor, pelo próprio conselho geral, perdão, pelo próprio conselho pedagógico enquanto

órgão decisório do agrupamento, mas, por outro lado, também são líderes e

00:01:50,800 --> 00:01:54,850

portanto, têm um contacto, têm uma visão privilegiada com os colegas professores seja nas reuniões de departamento, seja nas reuniões de grupo de recrutamento.

00:02:00,850 --> 00:02:06,000

É nesta perspetiva que se constituiu este grupo de entrevista.

00:02:06,750 --> 00:02:13,700

Há aqui um quarto ponto que queria também explicar-vos. Há algumas regras, que se prendem com a realização da entrevista.

00:02:14,800 --> 00:02:19,550

Eu faço a entrevista gravada, posteriormente irei transcrever a entrevista a partir da gravação do áudio.

00:02:24,550 --> 00:02:32,700

Depois de eu ter feito a transcrição, vou facultar às quatro essa transcrição para vocês a validarem.

00:02:33,400 --> 00:02:38,400

Se for necessária alguma retificação, ou se gostarem de eliminar alguma parte, estão completamente à vontade em me propor essas alterações.

00:02:44,250 --> 00:02:50,150

Também, nunca haverá no texto escrito, no texto escrito final, nunca haverá identificação de qualquer uma de vós. Serão sempre coordenadores departamento.

00:02:55,100 --> 00:03:02,800

Nunca será feita referência nem à C3 nem à C1 nem à C4 nem à C2, portanto o anonimato também está garantido.

00:03:04,150 --> 00:03:10,000

Finalmente, pretendia recordar aquilo que está aqui em jogo neste debate...

00:03:13,700 --> 00:03:21,600

Aquilo que eu vos pedia, era uma partilha de impressões, de perceções em torno de três dimensões. Por um lado, a forma como os colegas, professores, reagem no agrupamento a todas as iniciativas de mudança.

00:03:30,700 --> 00:03:38,650

Vocês, muitas vezes levam, e muitas vezes são transmissores até aos grupos, até aos departamentos... qual é a perceção que têm sobre o efeito que a liderança, em geral, e o clima de escola, o ambiente escolar, têm nesse tipo de reacções que os professores demonstram face às iniciativas de mudança.

00:03:51,300 --> 00:03:54,400

Portanto, são estas três dimensões: mudança, liderança e clima de escola que estão aqui em análise na minha investigação.

00:04:01,400 --> 00:04:06,800

Iria começar passando a palavra já a vocês, pedindo a cada uma de vós que fizesse, só para ficar registado, uma breve apresentação: qual é o nome, basta o primeiro e último, o departamento, a escola onde lecionam, a principal escola onde lecionam, funções desempenhadas e finalmente um número aproximado de anos de experiência na escola.

00:04:31,000 --> 00:04:38,550

Está bem? Depois, eu retomava a palavra para um segundo momento, está bem? Pronto, podemos começar... qualquer uma de vós pode começar.

00:04:39,100 --> 00:04:45,800

M – C1, começando pelas línguas...

C1 – C1, departamento de línguas

00:04:46,750 --> 00:04:49,500

estou na escola há vinte e três anos. Cerca de vinte e três anos e outros cargos, para além de coordenadora de departamento e de grupo recrutamento não tenho outro.

00:04:59,000 --> 00:05:00,650

M - muito bem.

00:05:01,650 --> 00:05:06,000

C3 tens o microfone ligado.

C3 - chamo-me C3,

00:05:06,550 --> 00:05:14,200

sou coordenadora do departamento de matemáticas e ciências experimentais, estou na escola há vinte e sete anos. Além de coordenadora de grupo só tive algumas situações em que fiz parte de alguns grupos de trabalho, nomeadamente como a avaliação externa e fui diretora de turma, mas isso são cargos que ...

M - são acessórios.

00:05:41,000 --> 00:05:42,500

C3 - exato, são acessórios.

00:05:43,350 --> 00:05:48,100

M - muito bem. C4... eu estou a seguir o ecrã; estou a rodar pelo meu ecrã.

00:05:49,100 --> 00:05:54,600

C4 – C4, sou coordenadora do departamento de expressões; professora de educação física estou na escola vai fazer o décimo terceiro este ano.

00:06:02,100 --> 00:06:08,500

M - Ok, muito bem. C2...

00:06:08,650 --> 00:06:13,300

C2- C2, sou coordenadora do departamento de ciências sociais e humanas, estou na escola, bom estive duas vezes, portanto cerca de vinte e três vinte e quatro anos.

00:06:21,750 --> 00:06:24,000

M - OK. Muito bem. Pronto, dá para perceber que têm todos um amplo conhecimento da organização escolar, o que é bom. Têm um contacto privilegiado com os colegas nos últimos anos e, portanto, tem uma visão privilegiada do modo como os colegas professores, no passado recente e há mais anos atrás, como é que eles lidavam com estas três dimensões desta investigação: a mudança, a liderança e o clima de escola.

00:06:52,000 --> 00:06:55,150

Pronto, eu ia passar então a uma segunda fase, e nesta segunda fase aquilo que eu vos vou proporcionar é um desafio, e o desafio consiste no seguinte.

00:07:04,300 --> 00:07:07,500

Eu vou passar um pequeno vídeo.

00:07:08,200 --> 00:07:14,850

Este vídeo é falado em inglês, é um inglês que se percebe bem, mas eu consegui colar no vídeo a legendagem em português para alguém que tenha mais dificuldade no inglês portanto em ir acompanhado, mas é um vídeo que se percebe bem; tem cerca de um minuto, um minuto e quinze, um minuto e vinte segundos.

Depois, este vídeo será o ponto de partida para a nossa conversa, para o nosso debate, Ok?

00:07:37,650 --> 00:07:46,500

Pronto, eu agora, como não há necessidade de gravar o vídeo, vou fazer uma pausa na gravação, que depois será retomada após o vídeo.

Já agora, uma nota adicional.

00:07:52,450 --> 00:07:57,100

Quando iniciarmos o debate, aquilo que eu pedia, um esforço adicional que eu pedia, era que tentassem, para facilitar a gravação e depois a transcrição, que não sobrepujassem nas vossas intervenções e... pronto, que as vossas exposições fossem calmas, tranquilas e estão à vontade para dizer o que pensam, o que sentem.

Portanto não há aqui verdades absolutas, portanto, o que se quer é uma partilha das percepções que foram tendo ao longo dos anos. Então, eu vou aqui fazer a pausa...

FOI EXIBIDO O VÍDEO RETIRADO DO YOUTUBE INTITULADO:

The future of education (Spencer, 2016)

00:08:26,400 --> 00:08:31,800

M - Bom, depois de ver este vídeo ... não sei que sensações é que ele despertou em cada uma de vós. Mas, certamente era um vídeo que lançava aqui algumas provocações à profissão de professor. Nós ouvimos no vídeo coisas do género como: o professor tem o poder de fazer o futuro da educação; o professor tem a capacidade, tem ferramenta para experimentar coisas novas; o professor deve centrar aprendizagens nos alunos; abandonar a didática e pedagogia tradicionais; o professor deve libertar o poder criativo dos alunos; citando o vídeo, dizia-se que ao professor cabe-lhe plantar sementes para o futuro; os professores devem ser inovadores; e terminou o vídeo com uma frase do género: o futuro da educação é você... portanto, o professor.

Portanto o desafio que eu vos colocava, para iniciar este debate, é precisamente que tipo de reações, de sentimentos, é que este filme vos desperta?

00:09:48,450 --> 00:09:58,000

O que vos faz sentir este apelo à mudança, que ao fim ao cabo está presente neste vídeo, portanto, foi aqui passada a mensagem que há uma forte necessidade de mudar a escola e o que é que este apelo à mudança vos... que tipo de reações é que vos suscita? E com que olhar, vocês que estão naquele lugar privilegiado de coordenadores tem uma visão às vezes um pouco diferente porque às vezes também são veículos de mudança quando reúnem com os colegas, quando trabalham com os colegas dos grupos, dos departamentos, que tipo de reações é que observam? o que é que suscita esse tipo de reações nos colegas? face a esta necessidade de

mudança que deve ser promovida na escola tendo em vista o futuro da educação.

00:10:38,900 --> 00:10:43,500

Portanto, é um conjunto de questões, não há uma mais importante que outra mas gostava, então, de recolher as vossas perceções sobre estas questões que o filme aqui lançou.

Não sei quem é que quer começar.

00:10:54,550 --> 00:11:02,850

C3 - Olha eu posso começar. Eu gostei do que ouvi, mas pensei que utopia enquanto tivermos que trabalhar os alunos para o sistema que temos não podemos fazer um ... o tal libertar o sistema criativo, ou pelo menos, eu falo, agora, como professora de matemática: se eu quiser pôr os alunos no sistema criativo eu não tenho horas para cumprir o programa e, portanto, obviamente preparar os alunos para um exame e estou a falar de uma situação transversal, ou seja, em que temos exames no sexto ano, agora eu já não sei se ainda há, no nono vão retomar e no décimo segundo.

00:11:53,000 --> 00:11:56,000

Por outro lado, se fizermos libertar o poder criativo, se quisermos inovar, por um lado, não há tempo, por outro lado, não é visto..., isto eu acho que um bocadinho na ES, se eu fizer muitas flores, os pais acham que eu não estou a produzir o suficiente.

00:12:26,250 --> 00:12:30,700

É o que eu sinto. Eu acho que todos nós sentimos um bocadinho.

M - Muito bem.

00:12:33,400 --> 00:12:36,900

C3 - passo a palavra, isto foi só uma introdução.

00:12:37,650 --> 00:12:42,800

M - se alguém quiser pegar nas palavras da C3 e quiser juntar outro ponto de vista...

00:12:43,300 --> 00:12:50,800

C2 - eu tinha levantado a mão, como tu disseste, para não atropelar.

M - ah sim, não tinha reparado.

C2 - Pronto ok.

00:12:51,700 --> 00:12:54,000

Entretanto, se quiseres, apesar dos cabelos brancos e da perspetiva com os sessenta e seis anos e quatro meses de me reformar daqui a três,

00:13:10,700 --> 00:13:15,350

esta é ainda, se quiseres a área que mais me fascina na minha profissão ou seja, poder inovar.

00:13:26,150 --> 00:13:33,150

O grande problema nos últimos anos, foi que tudo aquilo que, nomeadamente, e eu não tenho o grande problema que tanto a C3, como o M e como a C1 têm; são alguns, mas não todos os alunos que escolhem o exame de filosofia.

00:13:53,000 --> 00:13:57,650

Portanto eu não tenho esse punhal, digamos assim, na cabeça em todos os alunos ou com uma acuidade para

a totalidade dos mesmos o que me dá uma maior possibilidade, se quiseres, de inovar digamos assim, tendo em conta que o programa também não é assim muito extenso no décimo primeiro ano, é mais extenso no décimo.

00:14:22,450 --> 00:14:24,350

O programa mudou, portanto há uma maneira de gerir as coisas e de dar ainda uma certa margem. Mas é óbvio que a inovação pode ser dada de múltiplas maneiras, não é?

00:14:42,900 --> 00:14:50,000

Uma das coisas que eu fiz, que estava a inovar e que os alunos estavam a gostar, por exemplo, era a dar as aulas em inglês no CLIL; era construir, por exemplo, dominós com os conceitos, eles construíam em sala de aula e faziam; era a fazer jogos com eles em que inclusive para nos conhecermos uns aos outros ou para cada um de nós assumir o papel de um filósofo ou de uma teoria ou quer que fosse, não requeria mais do que afastarmos as cadeiras e colocarmo-nos em fila... e o grande problema que se colocou com a pandemia foi que era preciso de facto nós estarmos juntos uns dos outros, ou seja, implicava ter coisas nas costas, juntar, fazer uma série de coisas, ter coisas nas paredes e passar pelas paredes com uma série de imagens, por exemplo, e muito disso que eu estava a fazer, que os alunos estavam a gostar... Neste momento não se pode fazer.

00:16:01,850 --> 00:16:09,550

Nós podemos dizer: bom, não faz isso que é proximidade... eu lembro-me que com a C1 fizemos ainda o ano passado uma atividade com a Bélgica por causa dos direitos humanos e os meus alunos, que tinham tido antes alguma experiência antes da pandemia, diziam que nunca mais fizemos nada... Mas eu estou um bocado arriscar neste momento, ter-vos aqui a fazer, tudo aquilo que eles nos mandaram fazer, com as bandeiras, lembras-te C1? etc. e portanto, os alunos tiveram que andar eles a construir ali uma elipse, com todas as bandeiras, desde uma até a outra... Isto é tudo aquilo que, se tu quiseres, fazia à prática e como disseram, se eles construírem, se eles fizerem então as coisas funcionam de outra maneira de facto, isso perdeu-se de alguma maneira, mas ganhou-se noutra. Nós estamos sempre a mudar, não é? E então nós tivemos um avanço brutal, porquê?

00:17:05,000 --> 00:17:08,500

Porque não pudemos ir para a proximidade, não pudemos ir para o jogo de construção que os alunos tinham e do contacto a pares que eles faziam e da construção... Pronto, isso perdeu-se um pouco mas ganhou-se noutras coisas; ganhou-se, por exemplo, na nossa capacidade de lhes darmos uma série de elementos e de estarmos, como estamos aqui hoje, em zoom, ou de partilharmos os materiais de um outro modo que não era o modo como nós mandávamos dantes por um email ou um teste feito em *word* para eles fazerem; não, agora fazemos no *Google Classroom*, fazemos de outro modo... que dizer, nós aprendemos imensa coisa e há coisas que nós não deveríamos perder, por exemplo, no caso da filosofia propus ainda há pouco, numa reunião de grupo, devem dizer que eu sou um bocadinho maluca, porque às vezes é assim um bocado...

Propus que, por exemplo, nós perdemos tempo a ver escolhas múltiplas, e não faz sentido. Perdemos horas e podemos errar a ver uma escolha múltipla, são muitas escolhas múltiplas, são muitos alunos, são dez em cada um...

00:18:26,450 --> 00:18:30,000

Se nós fizéssemos parte dos testes com os alunos no seu telemóvel, nas escolhas múltiplas com tempo limitado. Essa parte estava resolvida. E nós poupávamos tempo. Toda uma outra série de coisas.

00:18:44,250 --> 00:18:48,000

Tem a ver com a introdução de vídeos, com a introdução de imagens, com a introdução de canções.

00:18:55,250 --> 00:19:00,850

Eu tento, de alguma maneira, fazer diferente. Às vezes, e neste momento não dá muitas vezes, a possibilidade de dar aos alunos a possibilidade da construção a não ser quando eles fazem trabalhos, e portanto... ou, quando estando em sala de aula, obviamente, são eles a descobrir, mas fazer só neste momento mais com os trabalhos do que aquela partilha ou até corrigir os trabalhos uns dos outros, etc. ... eles gostam sempre, é um método tão antigo, mas funciona sempre tão bem.

00:19:34,500 --> 00:19:39,750

Mas agora é um bocadinho impraticável. Estarmos a passar os cadernos uns para os outros, etc.

M – C2 desculpa interromper.

00:19:46,350 --> 00:19:49,250

Já deu para perceber a ideia que a pandemia, obviamente, veio aqui introduzir um fator novo naquilo que era a dinâmica habitual da escolas, ou da escola uma vez que é desta que estamos a falar.

00:20:00,700 --> 00:20:08,600

Mas deste a entender, que de facto, há experiências e há um certo gosto em fazer diferente e que às vezes os resultados até são promissores, mas tens a perceção, e os colegas também, que esse esforço é algo que é assumido por parte dos restantes colegas? essa vontade de mudar.

00:20:29,000 --> 00:20:34,100

Porque o filme acaba por fazer aqui um apelo à mudança que é algo que já ouvimos nas escolas há muito tempo e parece que esta mudança não enraíza, não tem pernas para andar, ou será que se está a ver as coisas de forma errada? Ou, o que é que está aqui a dificultar essa adesão à mudança?

00:20:52,150 --> 00:20:56,600

C2 - nem sempre isso acontece mas há muitos fatores. Há em alguns grupos o fator exame, por exemplo; Há noutros grupos também a dificuldade de meios, nomeadamente agora com a internet, as pessoas não sabiam fazer um teste por *Google Forms*. Constatei isso; ainda agora estivemos a fazer uma..., não está aqui ninguém que tivesse feito comigo, mas estivemos a fazer aquela formação da capacitação digital e eu pensava que toda a gente sabia fazer já um teste em *Google Forms*, porque eu pensei como é que as pessoas deram testes sem ser *Google Forms*, já durante a pandemia. E não, o que as pessoas faziam era colocarem o teste em *word*, e, no meu próprio grupo eu disponibilizava-me para ceder os meus testes e para..., mas as pessoas tinham medo, porquê? Porque estávamos em pandemia, não havia grande possibilidade, muitas vezes nós reuníamos assim para contactarmos uns com os outros e para explicarmos alguma coisa uns aos outros, não é? Para aprendermos uns com os outros.

00:22:09,850 --> 00:22:15,800

Estava tudo no autodidatismo, e em vermos os *webinars* todos que pudéssemos e tudo aquilo que de facto fosse possível... e o que eu vi, é que, às vezes nós temos a consciência ou pensamos que... e depois não é.

00:22:27,300 --> 00:22:30,000

Portanto, às vezes, como tu dizes, aquilo que nós vamos sabendo, às vezes não confirma aquilo que nós pensávamos de início.

Por exemplo, agora, foi ótimo porque nessa ação, e era uma ação que não era de iniciação, era do dois, muita gente aprendeu a fazer os testes no *Google Classroom* com o *Google Forms*.

00:22:53,000 --> 00:22:57,500

Ficaram encantados, ou seja, eu sei que algumas daquelas pessoas, ainda por cima, que têm, como da EB23, têm os computadores nas salas, têm tudo muito fácil, de certeza que eles vão utilizar... Portanto... mas estás a ver? Eu pensava, sinceramente que toda a gente sabia utilizar porque nós até tivemos aquelas ações, etc., que apontavam para aí, e portanto eu pensava que sim, e depois quando constatei, não. Estás a ver?, nós às vezes também não sabemos e agora vi na EB23, também com colegas de outros grupos que são do meu do meu departamento, e até do segundo ciclo, que isso acontecia.

00:23:37,550 --> 00:23:44,750

M – C1, qual é a tua perceção? o teu olhar para estes problemas?

00:23:45,700 --> 00:23:48,100

C1 - Então, eu já escrevi aqui fiz aqui uma listinha de coisas que eu acho que é importante dizer. Primeiro, eu acho que, como disse a C3, não podemos esquecer as características do agrupamento. Nós direcionamos os alunos para os cursos clássicos do ensino superior, é isso que os encarregados de educação esperam de nós. E isso é uma premissa à qual não podemos fugir e isso caracteriza muito o que nós somos.

Depois gostaria de no meu departamento fazer aqui uma divisão. Eu acho que há muita inovação muita criatividade nas línguas. As línguas têm tido uma abordagem muito diferente, muito inovadora, estabeleceram parcerias com outros países, estão muito virados para o exterior, valoriza-se muito a interatividade. As línguas estão muito vivas. Em relação ao português, a atitude é diferente. O português é uma disciplina que exige muita prática, aprende-se a ler lendo e aprende-se a escrever escrevendo, o programa, ou agora as aprendizagens essenciais são pesadas, e no secundário, nomeadamente, o espaço de manobra é muito curto.

00:25:08,650 --> 00:25:14,800

Isto é o que eu acho importante dizer. Depois, em relação à inovação propriamente dita, estranhei que no vídeo não houvesse um espaço fora da sala de aula, portanto, espera-se que a inovação esteja no professor, na sua relação e na sua forma de trabalhar com os alunos e eu acho que nós precisamos de algo muito fora disso. Em relação às aulas, as que nós damos não tem nada a ver com as que nós recebemos enquanto alunos.

00:25:40,650 --> 00:25:44,100

A dinâmica é completamente diferente, a postura é completamente diferente. Os miúdos interagem muito mais, é verdade que não há muito espaço para serem eles a fazer grandes sugestões, mas é verdade que a relação é completamente diferente e a própria abordagem dos temas é completamente diferente do que do que era. Portanto, alguma coisa mudou no ensino nos últimos anos.

00:26:03,600 --> 00:26:06,000

Queria também ainda referir, aqui a propósito do clima de escola e da forma como os professores reagem às iniciativas de mudança.

00:26:15,100 --> 00:26:18,250

Os professores reagem muito bem quando têm condições.

00:26:18,850 --> 00:26:28,450

Eu fiz parte de um projeto piloto das turmas da flexibilidade e cidadania. Tive dois conselhos de turma que eram praticamente os mesmos; foi um prazer trabalhar, fizemos um trabalho transversal transdisciplinar; correu lindamente, foi um fascínio os miúdos fizeram trabalhos fantásticos dinamizados, propostos por eles, correu muito bem. A verdade é que isto morreu imediatamente, porque quando foi preciso alargar esta realidade de duas turmas para um universo de quarenta e sete, não funcionou.

M - Desculpa interromper, e porque é que morreu?

00:26:58,100 --> 00:27:00,000

C1 - morreu a capacidade de criar condições para que isto funcione. Por exemplo, os professores daqueles dois conselhos de turma foram escolhidos a dedo; aqueles que queriam fazer diferente e fizeram.

O universo escolar não é assim; haverá muitos com vontade e muitos sem vontade.

Ali criou-se uma dinâmica única, e eu estou naquela escola há vinte e três anos.

00:27:26,750 --> 00:27:31,450

Por isso o que falhou foram as condições. Nós tivemos condições, horas de trabalho, disponibilidade, um empenho e um entusiasmo, que depois não foi transversal, ou seja, não conseguiu alargar, e o que é que eu verifiquei? e estou agora a falar da flexibilidade e cidadania, que quando existem diretores de turma com grandes propostas... personalidades muito direcionadas para a mudança, as coisas funcionam. Quando assim não é, não funcionam tão bem independentemente dos professores depois individualmente poderem ter atividades diferentes, como grupo as coisas não funcionam tão bem. Aí acho que o papel importante é o do diretor turma e acreditar.

00:28:14,150 --> 00:28:18,000

Para tudo é preciso acreditar. Quando se acredita as coisas acontecem.

00:28:18,850 --> 00:28:25,600

Outro pormenor aqui em relação à mudança, tem a ver com o facto de a escola nos últimos anos estar a apostar em trabalhos de projeto; projetos que se apresentem e que se desenvolvam na escola. O problema de todos estes projetos e destas vontades é a carga burocrática que é um inferno. Um inferno; qualquer coisa que se queira fazer diferente é uma burocracia que desanima. É um obstáculo terrível. Segundo, a escola tornou-se nos últimos anos extremamente burocrática, extremamente burocrática. O professor quando vai para a sala de aula tem já uma saturação de trabalho paralelo que não é propriamente o do ensino, da pragmática do ensino, que gera muito cansaço. E agora, em termos práticos, no ensino do português, na minha sala de aula, eu noto que os miúdos gostam muito de escrever se for sobre assuntos que lhes interessem, não quer dizer que sejam propriamente os conteúdos que são ministrados, e o problema é que temos muitos alunos e eu não tenho a menor capacidade de corrigir os trabalhos que eles fazem com paixão. Portanto eles são capazes de fazer, eu não sou capaz de acompanhar, porque não tenho capacidade humana e resistência física para os acompanhar.

00:29:45,700 --> 00:29:50,000

C3 - eu corroboro daquilo que a C1 acabou de dizer, que o excesso de alunos por turma é logo um entrave para conseguir, moldar, trabalhar e criar com eles algo que, nós até temos força de vontade, mas é

humanamente impossível ter trinta alunos numa turma e conseguir ser ao mesmo tempo apelativo e criativo e com isso... também dar o programa. Porque é muito diferente ter o dezoito alunos, como eu agora tenho numa turma, dou umas aulas fantásticas, saio de lá com folego, ou com alguma réstia de folego, e outra é trinta alunos, olha de economia, que a pessoa sai e já não tem ar; e não apetece, muito sinceramente não é um num apetece de não querer, é não ter condições físicas e estimulantes para pensar que amanhã vou fazer algo de maneira diferente. É impossível.

M - Ok. C4?

00:31:02,400 --> 00:31:08,500

Dava-te a palavra agora para partilhar a tua experiência, no teu departamento, e dos anos que já tens aqui no agrupamento do (...).

00:31:12,900 --> 00:31:20,900

C4 - Olha, aqui no ginásio onde eu estou vão cantar os parabéns não sei se vocês vão ouvir; se estiver muito barulho diz-me que eu aguardo trinta segundos. Ok. Está muito barulho?

M - Não. Não estamos a ouvir nada.

00:31:25,500 --> 00:31:32,200

C4 - Pronto. Estou com os auriculares mas não sei qual é a dimensão dos meus auriculares. Então, em relação ao meu departamento, primeiro falando do meu departamento. É um departamento com características diferentes porque temos as artes, as educações visuais tecnológicas, a educação musical e a educação física. Claro que também temos a educação especial que é um departamento um bocadinho diferente e não leciona aulas, não é? Portanto, apoia aos alunos, e aí as coisas funcionam de outra forma. Em relação aos outros, pelas características das disciplinas, eu acho que já temos uma abordagem um bocadinho diferente pela característica da disciplina, não que seja diferente daquilo que se fazia há muitos anos atrás, ou quando nós éramos alunos, mas as nossas disciplinas são diferentes. Agora, também temos exames. No departamento de artes, como vocês sabem, há exames.

00:32:27,450 --> 00:32:30,000

Eu julgo aquilo que todas vocês disseram, que os exames e a existência de exames determina, em muito, a nossa forma de poder trabalhar. É o que eu sinto.

00:32:37,450 --> 00:32:42,800

Porque nós na educação física que não temos exames, e é a minha área e que eu estou mais dentro do assunto, só quando algum aluno se propõe a fazer o exame de equivalente à frequência, por alguma razão ou o tem que fazer, nós cumprindo o programa podemos fazer muito mais com eles.

00:32:55,800 --> 00:33:02,500

Podemos sair mais do trilho, podemos deixar algumas coisas para trás, porque se calhar há outras que são mais importantes, e quando digo deixar coisas para trás não quer dizer que não se cumpra o programa, mas dar preferência a certas modalidades ou atividades.

00:33:15,400 --> 00:33:20,300

Podemos sair com eles para fora da escola, mesmo nesta altura de pandemia estamos um bocadinho mais à vontade com eles porque estamos ao ar livre no nosso caso na escola e julgo que nas outras disciplinas também. Vocês também veem os alunos de artes a pintarem a escola que eu acho que é superimportante

voltaram a fazer este tipo de tarefas que dão ânimo à escola; de qualquer maneira aqueles alunos vão ter exames, mas estão a ser preparados de outra forma. Isso para mim é fundamental em relação às condicionantes que os outros grupos poderão ter.

00:33:55,450 --> 00:34:02,650

Depois, em relação à questão da mudança que tu falavas, todos nós humanos temos muita dificuldade em mudar seja o que for, nem que seja mudar a escova dos dentes dali daquele copo para o outro lado, e quando não falamos de escovas dos dentes, mais difícil se torna. De qualquer maneira, também concordo que quando foi preciso e nesta altura de pandemia, fomos todos capazes, uns mais que outros; uns com mais vontade que outros, mas acho que é em tudo assim.

00:34:25,100 --> 00:34:30,900

Eu também fiz parte das turmas de que a C1 estava a falar, de uma delas que era a direção de turma dela, e também senti que nós, realmente, nos predisparamos a fazer atividades diferentes com os alunos e a termos até uma relação diferente com aqueles alunos, de dois anos, pelo menos no meu caso, e conseguimos. Mas também acho que ela tem muita razão. É difícil passarmos para a escola, para toda a escola não é fácil. Depois, eu escrevi aqui umas coisas, que tem a ver com as instalações, e que a nós nos toca muito, ao nosso departamento,

00:35:04,700 --> 00:35:06,500

estamos muito dependentes de material, de instalações, não só as artes, as educações visuais etc., como nós, educação física, isso condiciona-nos muito e julgo que condiciona a todos; vocês nas salas de aulas, a nós naquilo que temos para os nossos alunos, e o que eu sinto é que realmente nós continuamos a não usar o que podíamos, as tecnologias no geral, e quando eu estou a dizer nós professores no geral, porque há professores que o fazem, há casos esporádicos, ou se calhar já há muitos casos esporádicos mas, o rebanho continuamos a ter muitos entraves. Como é que nós não usamos mais os telemóveis porque eles têm o telemóvel, e o telemóvel é um acesso ao mundo global.

00:35:57,400 --> 00:36:03,250

Devíamos, pelo contrário, era colocá-los nas aulas a usar o telemóvel, é a minha opinião, ou *iPads*, nem todos têm nós sabemos, ou *PCs* não interessa, mas aproximarmo-nos mais deles e daquilo que é a realidade deles. Aquilo que a C1 dizia, que quando eles escrevem sobre algo que gostam, eles gostam de escrever. Eu também acho quando eles falam sobre algo que gostam, também gostam de falar e de expor e às vezes até falar deles próprios.

00:36:28,900 --> 00:36:33,300

Não é fácil pelo número de alunos que temos, não é fácil para professores que têm exames.

00:36:34,300 --> 00:36:39,600

Nalgumas disciplinas, como é o nosso caso, acho que é mais fácil aproximarmo-nos mais deles, mas também precisamos de condições.

00:36:43,750 --> 00:36:48,000

Em relação ao clima, acho que esta relação... a confiança que o aluno sente em relação ao professor faz toda a diferença em relação ao clima da aula. Não estou a falar do de escola.

00:36:57,900 --> 00:37:02,750

M - mas o clima de escola, tens a perceção de que é um clima, um ambiente que favorece estas iniciativas de mudança.

C4 - Não. Não.

M - não só a mudança em sala de aula, a mudança dentro da própria organização.

C4 - eu acho a nossa escola muito complicada. Gosto da escola, gosto das pessoas, estou lá... Olha, tento transformar a escola em bom clima, que as pessoas se deem bem. Nós não precisamos de ser todos iguais. Há pessoas na escola muito diferentes de mim e eu respeito imenso essas pessoas, continuo a ser cordial e ser afetivo em relação às pessoas. Há muitos, muitos de nós, que têm muita dificuldade, alguns porque estamos cansados. Mas eu sinto que a escola, como dizia a C3 penso eu, que o facto do peso dos exames, o peso das notas para os alunos, para os pais e para os professores, deixa-os vidrados. Isto é o que eu sinto.

Em relação ao meu grupo quando temos questões complicadas de haver uma professora de matemática ou de físico-química que está a fazer uma autoavaliação, falta frisar, uma autoavaliação, e não permite que o aluno saia da aula para ir fazer o corta-mato, que ele quer, que ele quer. Não é o professor que o obriga. É ele que quer. Isto para mim é exacerbado.

C3 - eu agora como coordenadora de departamento posso

00:38:27,900 --> 00:38:32,300

afirmar que o clima de escola está péssimo não é mau, péssimo, por fatores externos por fatores internos mas eu nunca vi a nossa escola com um clima tão desagradável.

00:38:49,150 --> 00:38:56,400

M - e o que é que estará na origem dessa perceção?

C3 - Não é perceção. É a realidade.

00:38:57,550 --> 00:39:04,200

C2 - tanta certeza...

C3 - a agressividade ...

M - estou a tentar distanciar-me...

00:39:05,000 --> 00:39:07,450

C3 - não não ...

C4 - a C3 já fez um estudo.

00:39:08,100 --> 00:39:14,100

C3 - eu estou distanciada. Até me distanciei mais agora, aqui do ecrã. O que os pais exigem dos professores, o que os pais querem dos professores, a falta de reconhecimento que os professores têm... Nós podemos tentar fazer... fazemos o melhor, não tentamos, nós fazemos o melhor. E há sempre uma crítica que vem do outro lado, o que faz com que o professor pense: se isto aconteceu aos outros também vai acontecer a mim, e posso-vos garantir que neste momento não há um único departamento que esteja sobre a minha alçada, que não esteja com problemas.

00:40:04,000 --> 00:40:09,200

E há outro fator, que eu acho que a pandemia trouxe: é uma certa agressividade entre as pessoas, quer entre docentes, quer entre... o clima da escola, no seu todo, está muito... há falta de afetos, ou há afetos, mas há desafetos.

00:40:31,500 --> 00:40:38,800

M - E sente-se alguma...

C3 - ...hostilidade?

M - Não, não é isso que eu quero dizer... sente-se ..., ou haveria a possibilidade de alguém, e o alguém não tem que ser da liderança, poder fazer alguma coisa para tentar modificar esse estado?...esse estado que tu descreveste para o ambiente de escola, que ao fim ao cabo é aí que depois nós navegamos, não é? e é aí que nós lidamos depois com estas iniciativas de mudança, sejam elas grandes ou pequenas. Ó C3, fiquei aqui bloqueado...

C3 - estou com falhas na internet? Ok, então eu falo depois.

00:41:28,000 --> 00:41:32,700

M - Pronto, aproveitando aqui esta pausa, e já que fizemos aqui uma ronda completa, ... isto é engraçado. Pessoalmente acho piada, porque já fiz uma entrevista com os outros colegas, onde estavam presentes também professores da EB23, professores que faziam parte do conselho geral e outros da ES. E é engraçado agora cruzar já as vossas intervenções com aquilo que eu já recolhi nessa entrevista, embora não a tenha ainda analisado a fundo, e depois com alguns dados também obtidos no questionário. É engraçado; há aqui ligações que se estabelecem e que de facto... vocês já disseram aqui muita coisa interessante, terão depois a oportunidade, mais tarde, de comprovar isso. Mas, fazendo aqui uma resenha daquilo que vocês disseram, já aqui se falou da questão do tempo, da gestão do tempo, e por isso é que eu acho que, aqui a liderança será que está a fazer tudo o que está ao seu alcance para haver uma melhor gestão do tempo?

A C2 falou da questão da formação e daquela questão do *Google Forms*, nem toda a gente saber ainda fazer portanto, de algum modo acabou por aqui enfatizar a importância da formação, mas a formação para existir também é preciso que as lideranças a promovam, não é?

00:42:51,350 --> 00:42:56,100

A C1 falou de uma boa experiência que teve no projeto de flexibilização. Alguém também disse que estava a haver uma grande aposta nos trabalhos de projeto, mas que depois há o problema da burocracia...

00:43:09,500 --> 00:43:12,700

Mas não poderia haver alguém, líder, capaz de simplificar um pouco esta teia criada pela burocracia?

00:43:22,700 --> 00:43:25,500

Depois também já aqui falaram da questão do clima. Vocês já acabaram por falar da questão das instalações que nem sempre criam boas condições para nós fazermos algo de maneira diferente, as limitações nas tecnologias...

Vocês já aqui referiram vários aspetos que acabam por ir tocar na questão da liderança e na questão do ambiente da escola.

Eu, agora para entrar já numa ronda final, porque eu disse que não vos queria roubar muito tempo, mas, pegando nestes pontos que vocês já referiram, e trazendo para aqui, para terminar, uma última experiência que todos todas vós já partilharam também. Recordam-se, quando se fez a mudança dos oitavos e nonos anos da EB23 para a ES. Certo? Vai há três anos a esta parte.

00:44:16,650 --> 00:44:20,300

Eu devo confessar que esse foi o mote para a minha dissertação. Porque ia eu na rua a conversar sobre o

assunto... e foi esta questão que me veio à cabeça, porque é que havia pessoas que defendiam, que aprovavam, mas por outro lado, havia um grupo significativo de pessoas da escola, de atores da organização que acusavam, que criticavam aquela iniciativa de mudança, porque para todos os efeitos foi uma iniciativa de mudança na organização e que teve reações diversas no seio dos professores da EB23 e da ES.

00:44:59,000 --> 00:45:02,100

O que é que acham que está na origem dessas reações? dessa resistência à mudança. Foi as pessoas quererem sempre fazer as coisas como já faziam? manter as práticas que eram típicas de cada escola, manter as dinâmicas próprias de cada escola? ou foi pelo facto dessa mudança criar mal estar, provocar stress, tensões? ou são as pessoas que têm algumas dificuldades, ou algumas limitações para fazer as coisas de maneira diferente?

Essa experiência porque todos nós passámos e vocês também... Como é que... que olhar é que têm, agora num olhar já mais distante... como é que viram isso?

00:45:44,650 --> 00:45:49,550

C1 - posso ser a primeira a manifestar-me?

M - Sim, força ...

C1 - É assim um olhar...

M - Retrospetivo...

C1 - do departamento. É o seguinte: as duas

00:45:55,450 --> 00:46:00,000

escolas são dois universos muito distintos em termos de população escolar. Primeiro, a fusão em agrupamento correu muitíssimo melhor do que eu estava à espera, porque eu já estou ali há vinte e três anos e nunca pensei que o agrupamento funcionasse tão bem... e sinceramente não tinha mesmo fé nenhuma porque eram universos completamente distintos e aí fiquei agradavelmente surpreendida. Em relação à passagem do sétimo ano lá para baixo e do oitavo e nono cá para cima, eu creio que o nosso diretor tem muitas preocupações de âmbito social e considerou que isto seria uma forma de... não direi homogeneizar, mas fundir dois universos que eram distintos.

00:46:47,000 --> 00:46:48,950

Aliás, se falarmos com um professor que deu aulas na ES e depois foi dar aulas para a EB23, ele mudou completamente a sua postura. É a mesma pessoa, o universo de alunos era completamente diferente, e isso foi a grande alteração. O que é que acontece? Possivelmente, as duas escolas não queriam trabalhar com um universo que não fosse o seu ou ao qual estavam habituados. Creio que terá sido aí a maior resistência ... terá sido no universo de alunos.

00:47:17,000 --> 00:47:21,000

A verdade é que a realidade mudou na ES e mudou na EB23 e as pessoas provavelmente não estariam com muita vontade que isso acontecesse. As pessoas quando concorreram para a ES, concorreram para uma escola que tinha características próprias.

00:47:32,200 --> 00:47:39,900

Fomos todos surpreendidos com o agrupamento, não estou a dizer se é uma coisa boa se é uma coisa má, tem coisas boas e más.

00:47:40,550 --> 00:47:44,400

E depois esta alteração veio então criar mais uma mudança. E aí as pessoas que provavelmente concorreram para a ES não queriam dar aulas aquele universo de alunos.

00:47:52,500 --> 00:47:56,500

M - e essa mudança foi suficientemente explicada e justificada dentro da organização? ou não?

00:48:01,700 --> 00:48:06,450

C1 - eu creio que nós tivemos a percepção porque é que foi feita.

C3 - mas não foi explicada.

00:48:07,200 --> 00:48:12,000

C1 - Por aí tivemos essa percepção. Agora, mais do que isso não.

00:48:13,450 --> 00:48:19,850

M - Ok.

C4 - eu tenho que dizer aqui uma coisa, porque trabalho nas turmas no pós-letivo, não é?, como sabem. Esta mudança veio aliada à questão dos alunos já não poderem pôr os avós, ou os outros que pagavam a luz dos pais, para poderem ser encarregados de educação deles. Portanto, os alunos têm que meter os seus cartões de cidadão e os dos pais para fazerem uma matrícula eletrónica e aqueles são os encarregados de educação deles, e portanto, tudo junto, acabou por mudar a população da escola, pelo menos da nossa. A EB23, eu conheço mal, nunca dei lá aulas, vou lá de vez em quando, mas é uma escola que eu conheço mal... só das informações que os colegas dão, e talvez não se estivesse à espera que as coisas mudassem tanto, mas as duas questões juntaram-se.

00:49:20,200 --> 00:49:25,500

Era só dar esta achega que eu acho que fez a diferença.

C2 - pois eu também queria dar uma achega.

00:49:26,000 --> 00:49:32,200

que foi precisamente não só das turmas mas das matrículas. É que a partir do momento em que as condições de matrícula se alteraram, nós já não poderíamos ter alunos que viessem do exterior do agrupamento para a ES sem aceitarmos primeiramente todos aqueles que vinham de todas as outras escolas do agrupamento, nomeadamente no caso do terceiro ciclo do básico, aqueles que vinham do segundo ciclo da EB23.

00:50:02,600 --> 00:50:06,400

E portanto, de alguma maneira as condições de matrícula, e foi essa a razão que nos foi referida no pedagógico, eu creio que... não sei se a C1 e a C3 lá estavam, mas a C4 estava de certeza, e foi essa a razão que nos foi, de facto, referida e que a partir daí nós íamos ter outras condições e portanto não fazia sentido. Portanto, a única maneira, se quiserem... e aquilo que nos foi referido C4, diz-me se não foi isso, foi o seguinte: foi que esta seria a maneira, digamos assim, mais correta visto que nós já não poderíamos ter tipo de alunos que vinham buscar o agrupamento e que vinham de fora e portanto a única maneira de nós, de alguma maneira, recuperarmos, digamos assim, uma escola que estava com um ambiente que a estava transformar em qualquer coisa de menos agradável para que os pais lá pusessem os alunos, por causa da indisciplina, etc. a única maneira seria, de facto, levarmos para lá um sétimo ano e o oitavo e nono a virem para a ES;

00:51:37,900 --> 00:51:45,600

e foi isso que nos foi dito; não foi muito bem compreendido pelas pessoas; talvez retrospectivamente, como muitas vezes acontece, nós percebemos que até havia razão para isso porque, de facto, eram essas as condições, isto tinha acabado por acontecer, o tipo de alunos... mas não se tinha era alterado o ambiente da EB23 e assim alterou-se. É óbvio que isso também alterou em muito o ambiente e os alunos que nos estão a chegar agora, mas isso é natural no agrupamento... que nos estão a chegar ao décimo ano como a primeira leva daqueles alunos que de facto vinham do oitavo e nono e agora décimo.

00:52:37,400 --> 00:52:43,650

Foi isso que me foi dito na altura. Portanto, no pedagógico é aquilo que se transmitiu para os grupos. Agora, se nós compreendemos ou se nós

00:52:50,200 --> 00:52:54,200

podíamos ou se nós queríamos compreender isso, é outra história, porque nem sempre uma coisa vem com a outra. Já agora, e porque eu não disse ainda há bocado, eu sou também diretora de turma e portanto nesse aspeto mais ligada, também a esse aspeto, tal como a C4 também é, e coordenadora do Plano Nacional de Cinema da Escola que não tinha referido.

00:53:17,000 --> 00:53:20,850

M- C3, queres acrescentar mais alguma questão sobre esta experiência do passado? Porque foi uma experiência de mudança, ao fim ao cabo.

C3 - A experiência como mudança foi a positiva.

00:53:31,250 --> 00:53:36,400

Acho que é extremamente positiva. Já olhamos para a escola como um todo mas, sinceramente, acho que... vou postar a água ao moinho das quatro, a nossa posição como coordenadoras, e eu digo como coordenadoras as quatro que estamos aqui, conseguimos fazer um feedback muito positivo entre a escola de baixo e escola de cima.

00:53:59,000 --> 00:54:02,600

Porque se nós continuássemos com o mesmo..., e eu falo disto pelo meu departamento, com aquela sensação de que há a escola de cima e a escola de baixo e não há portas abertas, nunca se chegaria... e eu acho que aí, a nossa posição de fazer o contacto, não perder o fio condutor entre os vários professores que estão lá em baixo, entre mesmo os coordenadores de grupo, se nós não fizermos esse trabalho bem feito, corre-se sempre o risco de voltar ao escola de cima e escola de baixo.

00:54:51,000 --> 00:54:54,500

No meu caso, não vejo como duas escolas porque tenho uma coordenação direta com os delegados de grupo, os coordenadores de grupo, e portanto acho que foi muito benéfico para todo o agrupamento.

00:55:11,000 --> 00:55:12,200

M - Ok, muito bem. Colegas, eu prometi que não queria roubar muito tempo, mas se alguma de vós quiser acrescentar mais algum apontamento temos mais um minutinho ou dois para o fazer. Se entenderem que está tudo dito... vocês já disseram, volto a repetir, muita coisa interessante, e já tenho aqui algum trabalho pela frente, para fazer as pontes necessárias para as minhas considerações finais. Portanto se não tiverem mais nada a dizer, só me resta agradecer a vossa disponibilidade durante este tempo que aqui estivermos juntos.

Seria interessante continuar a debater convosco mais alguns pontos mas não quero, de facto, roubar-vos muito mais tempo do vosso precioso dia.

00:56:07,350 --> 00:56:13,200

C1 - então queremos desejar-te muita sorte para o teu trabalho, que corra tudo bem contigo.

M - obrigado...

00:56:13,650 --> 00:56:21,550

C2 - Espero que nós não tenhamos estragado tudo.

M - não, não, antes pelo contrário, antes pelo contrário. Vieram aqui confirmar algumas pistas que já estavam no ar, juntar dados que, de facto, vêm comprovar algumas pistas que foram diagnosticadas pelo questionário e vem atenuar outras.

00:56:36,750 --> 00:56:45,950

É engraçado, nunca tinha feito este tipo de trabalhos mas, de facto, é giro de se ver esta complementaridade nas fontes de informação e depois ver o que é que se consegue retirar destes momentos, destas experiências.

00:56:51,000 --> 00:56:54,000

C4 - Olha gostava só de dizer uma coisa... ai desculpa fala C3, fala, fala ...

00:56:54,600 --> 00:57:01,950

C3 - Do alto dos meus vinte e sete anos nesta escola acho que há uma dinâmica muito boa, dinâmica entre pares, mas não podemos esquecer que há sempre os novos velhos do Restelo.

00:57:11,000 --> 00:57:12,600

M - Muito bem.

Faz parte das organizações, diz C4...

C4 - Gostava de dizer uma coisa, desculpa que eu não sei se é muito importante ou não, mas vou dizer na mesma, tu depois cortas se for preciso, que tem a ver com uma coisa que eu digo muito na direção às pessoas que lá estão, e vocês sabem que eu sou próxima das pessoas que ali estão e portanto, muitas vezes estou lá, e digo a todos. Há para mim...

00:57:37,100 --> 00:57:44,350

temos uma grande lacuna na nossa escola. Temos outras e várias, nós sabemos, mas é uma que... eu para mim era fácil de resolver ou mais fácil que é: a comunicação é muito má.

00:57:49,200 --> 00:57:56,500

A comunicação é má, ...para nós, para as pessoas quando tem que ser, quando tem que acontecer, às vezes tem que ser logo na altura, tem que se dizer as coisas, as pessoas têm que saber das coisas. Temos que melhorar muito a esse nível. E eu estou a falar de cima para baixo.

00:58:04,950 --> 00:58:08,350

Tem que se melhorar muito porque senão os professores não sabem das coisas. E é muito mau estar na escola e não saber do que se está a passar, sem ser das nossas aulas que todos sabemos.

M - Isso era assunto para mais uma longa reunião, mas fica para outro momento noutra lugar.

C2 - Já agora eu só queria reforçar aquilo que também já foi, de alguma maneira enunciado, e que é:

00:58:27,100 --> 00:58:30,900

A inovação não se compadece com a falta de tempo que nós temos devido a outras funções; são funções que,

de facto, não são lecionação nem de preparação de aulas, mas que são aquilo que de mais aborrecido a minha profissão tem, que não tem nada a ver, que nos rouba imenso tempo e que nos retira aquilo que nós deveríamos estar a fazer, que era preparar aulas preparar materiais para os nossos alunos e com os nossos alunos.

00:59:03,900 --> 00:59:08,800

Esse elo é-nos retirado quando nós não temos horas para o fazermos e o horário que temos e que a tutela nos dá não permite como permitia há uns anos atrás... fazia muito mais do que hoje. Infelizmente.

00:59:24,800 --> 00:59:33,200

M - Está bom. Então olhem muito obrigado por este final de tarde, agradeço mais uma vez a vossa disponibilidade. Vá beijinhos para todas.

00:59:34,500 --> 00:59:37,156

Todos - Adeus obrigado. Com licença. Força. Com licença.

Anexo V – Transcrição da entrevista ao grupo focal 2

Página propositadamente deixada em branco

Transcrição Entrevista em Grupo Focal 2

Representantes dos Professores no Conselho Geral, na EB23 e na ES

Ao longo da transcrição, que a seguir se apresenta, estão inseridas alguns indexantes temporais para facilitar a referência das intervenções e para permitir a sincronização com a gravação áudio que permanece sob sigilo e à guarda do investigador.

Aos intervenientes na entrevista foi assegurado o respetivo anonimato pelo que a sua identificação está codificada (M – moderador e Pi – professor).

A transcrição da entrevista procurou ser fiel às intervenções individuais sem preocupações com a correção linguística. A primazia foi concedida ao conteúdo e ao ritmo das intervenções.

00:00:00

M – Pronto, a partir deste momento a gravação está iniciada, a vossa participação é voluntária e desde já agradeço o terem aceite o convite para participar nesta conversa, pelo menos é assim que eu vejo

00:00:18

este nosso encontro aqui nesta sessão, portanto, agradeço a vossa disponibilidade para colaborar no trabalho de investigação que estou a realizar, que é um estudo de caso que envolve a EB23 e a ES.

00:00:34

Queria, depois deste meu agradecimento, ... portanto, eu estou aqui na qualidade de investigador participante

00:00:46

eu nunca consigo efetivamente dissociar-me da qualidade de professor da organização escolar e de investigador, portanto visto este papel duplo; vou fazer um esforço para me tentar dissociar, separar os papéis, portanto aqui o meu papel é mais de moderador.

00:01:04

desta conversa, deste debate, portanto estou aqui mais para vos ouvir, o que é que cada um de vocês pensa, as vossas experiências sobre os temas e os desafios que eu já vos irei apresentar

00:01:19

já agora, só uma breve explicação porque é que vos convidei a vós e não convidei outros professores das escolas. Há aqui um critério que estive na base, que eu discuti com a minha orientadora, e que

00:01:35

tem a ver com a representatividade, portanto, procurei que estivessem presentes aqui professores das duas escolas envolvidas na investigação, a EB23 e a escola secundária porque nem sequer vou identificar as

00:01:49

escolas; procurei que todos os departamentos curriculares estivessem representados, os quatro

departamentos, portanto apenas está de fora o departamento da educação pré-escolar e o do primeiro ciclo
00:02:02

assegurar também que está aqui representado um órgão de decisão estratégica na organização escolar, que é o conselho geral, e por isso está aqui a P1 e o P2 como membros mais experientes e a P4 vai entrar,
00:02:19

eu também vou entrar mas não conto; portanto, este é um grupo misto um cocktail de professores com estas valências todas
00:02:31

mas que tem aqui o papel de a maior parte de vós serem liderados, portanto estão sujeitos a lideranças seja dos coordenadores de departamento seja do diretor, embora alguns de vós também tenham um papel duplo
00:02:46

ou melhor, todos vós também têm o papel de líderes, ou em sala de aula ou em alguns órgãos, como no caso da P1 que é presidente do conselho geral, e a P7 que faz parte da equipa
00:03:03

de coordenação da EB23. Portanto, há aqui um papel duplo e isto permite-vos ter várias experiências ter alguma visão multifacetada daquilo que é a realidade da organização escolar, portanto daí ter-vos convidado
00:03:15

a vocês, podia ter convidado outros colegas mas não é muito recomendável fazer grupos muito grandes. Regras para a nossa entrevista, para não nos perdermos muito no debate, eu
00:03:34

já disse que estou a gravar a entrevista, que vai ser transcrita e depois facultarei a cada um de vós a transcrição para a vossa validação. Durante o debate e durante as intervenções aquilo que eu vos pedia é que tentassem não falar
00:03:50

em simultâneo por causa da gravação e da transcrição, o que se pretende é dar a palavra a todos vós, cada um ter a oportunidade de intervir sempre que achar oportuno
00:04:01

e iria agora pedir a cada um de vós que fizesse uma brevíssima apresentação dizendo o vosso primeiro e último nome, o departamento que estão a representar, a escola onde lecionam
00:04:18

de forma mais ativa e algumas funções, além da docência, que possam desempenhar, e o número de anos aproximado que tem de experiência na organização escolar ou seja no agrupamento
00:04:34

está bom? Portanto, começava, seguindo aqui a ordem do meu ecrã, está bem? Não há qualquer prioridade estão todos no mesmo nível e portanto iríamos, vá lá, dar aqui início ao debate e
00:04:47

com esta breve apresentação. P4 Ok?

P4 - estou a lecionar história no grupo quatrocentos, departamento de ciências sociais e humanas, este é o quarto ano neste agrupamento

00:05:03

antes disso estive cerca de dezoito anos, com duas interrupções anuais noutra escola, tenho cerca de trinta e quatro anos de serviço não completos, mas normalmente eu arredondo, serão trinta e quatro

00:05:20

não sei o que dizer mais. Queres que eu diga mais? Neste momento leciono ao secundário, comecei no básico, e entretanto este ano, por partidas e entradas no grupo acabei por ficar só com o secundário.

M - Muito bem.

00:05:34

M – P6.

P6 - eu sou P6, pertenço ao departamento das ciências, não sei se de ciências de matemática já não me lembro como é

00:05:50

é o quinhentos e vinte o meu grupo, biologia, na ES, funções principalmente docente, terei no meu horário horas

00:06:02

como laboratório, como apoio aos alunos, mas pronto, essencialmente uma docência do secundário; anos de experiência: estarei no meu trigésimo sexto portanto tenho completos trinta e cinco, sendo que, se tirar três foi tudo na ES

00:06:18

M – OK, muito bem. P5

P5 – Ah, sou a P5, o meu grupo é o quatrocentos e vinte, estou na EB23 à...

00:06:33

acho que vinte e oito anos, se não me engano há vinte e oito; anos de serviço devem ser trinta e seis trinta e sete talvez, sim

00:06:46

já estive no Ministério da Educação em funções durante três anos, já fui coordenadora de estabelecimento, já fui coordenadora de diretores de turma, atualmente sou coordenadora de tutorias

00:07:01

e responsável pelo PES na EB23. Leciono principalmente o sétimo, leciono só o sétimo ano neste momento

00:07:16

e não sei se me escapou mais alguma coisa?

M – não, o essencial está. Passávamos à P7. Obrigado.

P7 - sou do departamento de matemática e ciências experimentais também estava como a P6, aqui com um bocadinho de dúvidas no nome do departamento, mas acho que é isto

00:07:35

sou do grupo quinhentos e vinte, biologia e geologia; dou aulas na escola EB23, entrei neste agrupamento há quatro anos, no mesmo ano que a P4

00:07:50

sendo que há três anos, portanto este é o terceiro ano, que para além de professora sou assessora da

coordenação da EB23

00:08:03

Este ano para além de assessora da coordenação, leciono o sétimo ano, dou aulas há aproximadamente vinte anos e já passei por cerca, acho que são quinze ou dezasseis escolas, não sei, mas talvez entre quinze a dezasseis, não sei

00:08:17

M - Muito bem obrigada P7. P8...

Então muito boa tarde, eu sou a P8, leciono as disciplinas de educação visual e também de educação tecnológica

00:08:35

Este ano apenas aos quintos anos, estou aqui no agrupamento há onze, neste momento leciono, julgo eu, há vinte e oito anos

00:08:47

não tenho bem a certeza, vinte e oito vinte e nove; também já passei por várias escolas, sou do grupo duzentos e quarenta;

00:09:01

o que é que me está aqui a falhar?

M - departamento é artes?

P8 – exato, basicamente é isto.

M – ok, está tudo. P1 é a tua vez.

00:09:15

P1 - Boa tarde, P1, sou professora há trinta e quatro anos e dez meses, como devem calcular, porque é que eu sei isto? eu tenho que o saber para o futuro. Estou a dar aulas na ES há três anos, pertencço ao departamento de línguas, ao

00:09:34

grupo de português, grupo trezentos, estou há três anos a dar aulas na ES... mas vinte e seis anos na direção do agrupamento de escolas de (...) e portanto só regresssei agora e por isso é

00:09:48

estou há três anos apenas aqui na ES. Sou presidente do conselho geral foi um “beijinho” que me deram, não é? Pronto, ofereceram-me assim, sei lá, pronto uma coisa muito boa

00:10:01

e sou coordenadora da cidadania e da flexibilidade neste momento. São as funções que eu desempenho na escola.

M - OK. Obrigado. Finalmente P2.

00:10:15

P2 - Ora então, chamo-me P2 sou do grupo trezentos e trinta, de inglês portanto, estou há vinte anos na ES, leciono há trinta e dois, e também tenho, enfim, pertencço

00:10:30

ao conselho geral como vice-presidente, neste momento. É uma tarefa que é engraçada, digamos. E pronto.

M - muito bem, então concluída esta primeira etapa, ia então dar início

00:10:48

à nossa discussão, à nossa conversa, e vou começar agora esta segunda parte colocando-vos um desafio.

Aquilo que eu tenho, o desafio que eu tenho para vos colocar,

00:11:02

é o visionamento de um pequeno vídeo que é retirado do YouTube, chamado *This is the Future of Education* (Spencer, 2016), é um pequenino vídeo com a duração mais ou menos de um minuto e vinte segundos

00:11:18

que é falado em inglês, mas eu consegui colocar legendas no vídeo. Peço desculpa, porque a legendagem é aquela legendagem automática da *Google* e, portanto, às vezes há ali algumas falhas de legendagem

00:11:33

mas para aqueles que não estão tão à vontade com o inglês, já ajuda a compreender melhor a mensagem.

Quem se conseguir desligar das legendas, pronto a experiência é um bocadinho mais enriquecedora.

00:11:48

Como não há necessidade de eu gravar o vídeo, portanto eu iria pausar a gravação, fazer uma pausa na gravação até para ela não ficar muito pesada. Vou partilhar convosco o vídeo fazendo uma partilha de ecrã e depois no final

00:12:04

iríamos dar início à discussão e à nossa conversa, está bem?

Então dêem-me só aqui um segundo, eu vou pausar a gravação.

EXIBIÇÃO DO VÍDEO

00:12:18

M - Ok. Então, este vídeo foi uma pequenina provocação, para vos incomodar, para vos transtornar, enfim para fazer

00:12:31

borbulhar um bocadinho as vossas ideias, os vossos sentimentos. Se acompanharam as legendas ou a mensagem falada no vídeo, ouvimos, todos aqui, coisas do género que

00:12:47

o professor tem o poder de fazer o futuro da educação; é preciso experimentar coisas novas; é preciso centrar a aprendizagem nos alunos; é preciso abandonar a didática e pedagogia tradicionais;

00:13:02

temos que libertar o poder criativo dos alunos, dizem mesmo no vídeo que é preciso plantar sementes para o futuro; dizia o vídeo que os professores têm que ser inovadores

00:13:17

e terminava com uma frase que nos pica um bocadinho que é: o futuro da educação é você! ou seja, o professor, e portanto estas ideias, estas mensagens certamente despertam em vocês alguma coisa

00:13:34

portanto, eu colocava aqui perante vós, depois de verem este vídeo, lançava aqui três questões para todos vós; o que é que o visionamento deste filme vos desperta?

00:13:47

O que é que este apelo à mudança vos faz sentir? e finalmente, à luz da daquilo que é a vossa experiência de trabalho, as vossas vivências nas vossas escolas,

00:14:04

como é que vocês veem este vídeo? Ok? Portanto, estas três questões eu colocava-as aqui à discussão

00:14:15

para ouvir a vossa opinião e quando algum de vocês quiser comentar o que o colega diz, estão à vontade.

Quem quer começar?

P1 - Eu não me importo de começar. Não me importo.

M - Força P1.

P1 - Ora bem, relativamente ao visionamento do vídeo

00:14:34

pronto, e ainda bem que tu enquadraste porque foi um bocado rápido, não é? Não dá muito tempo para nós percebermos, mas eu acho que realmente o futuro da educação passa por uma grande mudança nas escolas, não é? Porque, não quer dizer que sejam todos mas há muitos

00:14:47

que ensinam como ensinavam há vinte e trinta anos, e dentro da sala de aula o percurso é exatamente o mesmo e há que mudar, não é? Para já, porque nós temos um visionamento sobre o futuro com os nossos alunos, que são as novidades das tecnologias

00:15:03

que infelizmente nós na nossa escola não temos, não é? Nós para as nossas aulas temos que levar o A o B e o C, não é? Temos que ir sempre programados, o que é que nós vamos encontrar nesse dia na sala de aula; acho que devemos desenvolver a criatividade dos nossos alunos? sim acho

00:15:19

sim. Temos de dar oportunidade para eles demonstrarem aquilo que eles querem, mas há sempre um..., não é? Há sempre um senão que são os currículos, portanto nós temos obrigatoriamente de cumprir um currículo, todos os anos

00:15:32

mais aqueles colegas que poderão ter menos liberdade, penso eu, os colegas que têm os exames, não é? Têm os alunos que precisam de fazer os exames, portanto precisam de cumprir todos os programas como deve ser.

00:15:46

Eu falo por mim, que estou a dar o nono ano, há dois anos que não tenho exame, mas a matéria que eu dou e o currículo que dou é exatamente o mesmo como se eles o fossem ter, não é? Porque não sei o que é que irá acontecer. De qualquer das formas, tenho uma certa flexibilidade para fazer determinadas situações

00:16:03

dentro da sala de aula que não são apenas os currículos mas que vão para além dos currículos. Acho que a escola deve aproveitar os projetos que vêm de fora da escola para ser um complemento dos nossos cliques na

nossa escola, na nossa sala de aula

00:16:18

podemos aproveitar estes projetos, que nem sempre todos nós aproveitamos, e eu penso que às vezes é porque não temos tempo para ler para saber como é que funcionam os projetos, o que é que é preciso fazer. É isso que eu acho que era importante haver na escola, um grupo de professores

00:16:33

que funcionasse como, tendo, não só as suas atividades letivas, mas na componente não letiva, que funcionasse como um grupo para receber os projetos que chegam à escola e estudá-los,

00:16:50

ver a que tipo de grupo é que se poderiam dirigir esses projetos ou ao tipo de alunos a que poderiam ser dirigidos e ir diretamente falar com os colegas e explicar a situação. Eu acho que só assim é que em termos de projetos..., porque não quer dizer que não funcione,

00:17:04

há sempre professores e infelizmente que agarram projetos e que trabalham os projetos, mas há muitas das pessoas às vezes que é porque não têm tempo para ler ou porque não estão, pronto, ainda não estão motivados para isso, e decerto que se houvesse um grupo que trabalhasse

00:17:18

de fundo, que fizesse esse tipo de trabalho, eu já trabalhei numa escola em que isso funcionava e funcionava muito bem e que poderia ser aproveitado. Relativamente,

00:17:33

ao que eu percebi no vídeo, não sei se mal?, foi o que é que o professor pode ter como base para influenciar o seu aluno na sua vida futura, nas suas escolhas, não sei se foi isto que eu percebi a partir do vídeo?

00:17:49

eu penso que todos nós motivamos ou não os nossos alunos para as escolhas que eles vão seguir e muitas vezes o professor, no trato de empatia que tem com os alunos, muitas vezes eles escolhem porque gostam do professor e gostam da disciplina

00:18:04

e muitas vezes as escolhas deles nos seus cursos passam um pouco também por aí, não é? Não quer dizer que diante da família também, e às vezes, tem muita importância na escolha que os nossos jovens fazem nas escolas.

00:18:17

Agora, voltando ao princípio, que a escola tem de mudar, eu penso que sim. Tem de mudar, em termos das atividades dentro da sala de aula, tem de mudar na avaliação que se faz dos alunos. Agora, para isso, também teria que mudar o quê? Teremos que mudar,

00:18:30

o ministério teria que pensar de que forma seria feito o acesso à faculdade, por exemplo, dos nossos alunos dos nossos jovens, não é? Porque é muito bonito dizer um professor tem de ser motivador, o professor tem de mudar, o professor tem de fazer, mas depois exigem-nos a nós que temos de cumprir, e acho muito bem, tem que haver uma planificação,

00:18:48

para nós também não nos perdemos, para que sejam dados currículos, não é? Portanto, o ministério que muitas vezes está sempre a mudar determinadas situações mas

00:19:01

os currículos não são alterados, não é? Nós vemo-nos agora, por exemplo, no que foi o cinquenta e cinco, na flexibilidade e a cidadania e tudo, quer dizer, não há articulação entre os currículos para que essas coisas da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade seja feita. Eu falo por mim, por exemplo: eu dou Camões,

00:19:19

dou a viagem de Vasco da Gama, e eu acho, não sei P4, mas acho que os miúdos dão os descobrimentos do quinto ou no sexto ano, não é? Penso eu.

P4 - Dão no, portanto, dão no final do quinto ou no início do sexto e depois o grosso é no oitavo

00:19:34

ando sempre desfasada de vocês; Gil Vicente, Camões estou sempre desfasada.

P1 – Pois, portanto, isto é um exemplo, não é? Em que as coisas podiam estar articuladas para nós podermos trabalhar de forma diferente, não é? Porque no fundo,

00:19:47

eu vou falar da literatura mas também tenho que falar um pouco da história para contextualizar, não é? E muitas vezes eu penso que, e depois há outra coisa que eu também acho que o nosso ensino às vezes está compartimentado e os alunos veem-no compartimentado; o português é português a história é a história a física é física e matemática

00:20:04

não há o relacionamento que eles façam, não é?, entre as várias disciplinas. Nós podemos ter uma relação entre as várias disciplinas em várias ocasiões, mas os nossos alunos não, e eu acho que o problema que eles têm é mesmo relacionar; a relacionar matérias, a relacionar textos, seja o que for

00:20:19

e agora calmo-me.

M – ok, deixem-me só fazer uma breve pausa. A P3 pediu agora para entrar e pronto eu vou aceitar a entrada dela.

00:20:31

Iríamos então continuar. P3, não sei se já... boa tarde P3.

P3 – olá, peço desculpa, estão a ouvir-me?

M – pronto, estamos a ouvir bem.

P3 – peço desculpa por ter chegado agora, eu vou ter que sair um bocadinho mais cedo, quarta-feira é um dia muito difícil porque tenho muitos compromissos com a minha filha

00:20:50

M – Ok, está bem... Pronto, iríamos então continuar com a nossa conversa. Não sei se alguém quer pegar na intervenção da P1. Portanto, já deu aqui para perceber ..., a P1 focou aqui a questão do currículo

00:21:03

que há uma certa dificuldade na gestão do currículo... eu juntava já a esta intervenção da P1 o seguinte:

porque é que internamente, dentro da organização escolar, são feitas ...

00:21:18

há algumas iniciativas para gerir de forma diferente o currículo? para trabalhar o currículo de maneira diferente? se isso não acontece internamente, quais são os obstáculos internos que impedem

00:21:33

essa inovação, nem que ela seja pequena. Ok? A P1 também aqui referiu que há certas pessoas que não aderem a projetos. A P1 disse que era importante trazer e aproveitar às vezes projetos que podiam complementar o currículo

00:21:50

Esta questão é pertinente. Porque é que certas pessoas aderem e outras não aderem? Qual é a vossa opinião?, quem quer aproveitar a deixa

00:22:00

P4 – M., eu posso?

M – Diz, sim, sim ...

P4 - Digamos que a *outsider* sou um bocadinho eu. Eu tive um percurso essencialmente no básico e quando tive secundário, foi já há bastante tempo, e tive também noturno.

00:22:16

O que eu noto é um certo desequilíbrio mas, entendam isto como uma situação pessoal e personalizem-na efetivamente. Eu vinha de uma escola pequena, em que as expectativas dos miúdos eram muito baixas

00:22:31

e as das famílias, por inerência, também, e portanto desenvolvemos uma série de estratégias e de métodos e de relacionamentos entre nós, quer entre grupos quer entre pessoas quer entre

00:22:46

estruturas organizacionais e professores sem outros cargos que, apesar de haver algumas resistências, era um bocadinho mais funcional. Eu cheguei aqui e noto ... tenho dificuldade e, pronto não me queria habituar muito, mas de certa forma

00:23:03

também já sinto esse peso, e é engraçado que também sinto esse peso..., a P1 teve uma direção de turma, teve uma turma que eu tive como diretora de turma, complicada no oitavo e no nono, e eu sinto esse peso formal

00:23:17

por parte dos pais e por parte dos miúdos. A tónica não é só nossa, foi o que eu notei efetivamente, há pessoas que, pronto têm as suas dinâmicas, são avaliadas constantemente quando levam miúdos a exame no décimo primeiro e décimo segundo e é um peso que

00:23:33

quem não leva se calhar não sente da mesma maneira, mas efetivamente eu noto uma resistência muito grande dos miúdos a qualquer tipo de atividade fora do pacote.

00:23:47

Se calhar também foi as turmas que eu tive, não sei, porque às vezes quando se tenta derivar, a fomentar

outras discussões, tenho nitidamente a sensação que há miúdos que dizem, pronto a matéria acabou ela está para ali a dizer

00:24:03

umas coisas, uns quantos brincam e até conversam... Mas as coisas ficam por ali, portanto, eu sinto uma certa dificuldade efetivamente, para já, porque tenho um período de adaptação porque tive que me adaptar a um mundo novo.

00:24:19

O meu filho esteve aí na escola, mas eu sei para a escola onde concorri, só concorri a duas escolas, portanto foi uma decisão de vida, de final já de carreira, espero...

00:24:31

mas efetivamente sinto resistência e não é só dos colegas, alguns, sinto resistência dos próprios miúdos e sinto dos encarregados de educação. Pronto, enquanto diretora de turma que fui no oitavo e nono, este ano, neste décimo e décimo primeiro, não sinto isso,

00:24:48

os miúdos já escolheram, mas naquele oitavo e nono uma grande pressão dos pais, também a direção de turma era assim *sui generis*, que também não promoviam ou que não,

00:25:01

se calhar, avaliariam tão bem esse tipo de novidades, chamemos-lhe assim. Não sei se a P1 me consegue ajudar a encontrar as palavras mas ...

P1 – sim, é evidente que os pais têm um grande peso

00:25:16

hoje em dia, nas escolas, cada vez mais. Entram e pensam que têm os conhecimentos didáticos e pedagógicos e que podem até, eventualmente, ir ali dar aulas por nós, não é? e existe um grande peso nisso. Agora, eu penso é que, se

00:25:34

nós encontrámos, temos é de encontrar, ir de encontro às motivações deles, não é? Que é que eles gostariam de trabalhar ou como trabalhar, mas tens esse tipo de pais e esse tipo de alunos que, é evidente, às vezes é difícil

00:25:49

entrar não é? e mudar.

M – Então, e os professores não podem ser eles próprios motores dessa mudança? E se puderem ser, porque é que as coisas continuam a ser feitas como sempre se fizeram?

00:26:05

P1 - Eu acho que os professores podem ser os motores dessa mudança, isso é lógico que deve ser. Agora, muitas vezes estás coagido por esta intromissão,

00:26:18

por este ruído, que são os pais, e eu noto aqui na ES, não notei em mais escola nenhuma senão aqui, na ES... não sei, não te sei explicar porque eu também estou aqui há pouco tempo nesta escola mas

00:26:31

existe esse fluido da parte dos encarregados de educação, existe. Eu também te digo, que aquilo que eu faço e que tenho que fazer, eu faço. Não dou ouvidos, não dou ouvidos aos pais, mas que há essa intromissão há, há esse fluido

00:26:46

M – P2.

P2 - Eu acho que, para além da P6 estou há tempo suficiente na ES para ver que houve uma mudança significativa, porque, é verdade tudo o que vocês dizem há um certo peso institucional,

00:27:00

digamos assim, não digo que seja por causa de ser uma escola de *ranking*, mas de facto os pais, têm um grande peso, digamos assim, naquilo que esperam que os seus filhos alcancem. A P4 tem razão

00:27:16

os alunos muitas das vezes não querem participar nem aderir a determinados projetos mas, eu só lembraria, pelo menos a quem ainda se recorda, que a escola antigamente, e não digo que seja por ter sido no tempo da velha senhora, teve muitos projetos.

00:27:31

Eu, por exemplo, destes vinte anos trabalhei nove anos em intercâmbios europeus. Nós trabalhávamos com oito escolas europeias e fazíamos as coisas, a meu ver, não sei, se calhar terá sido alguma questão da organização

00:27:48

mas também houve muito desencanto pela forma como as coisas foram mudando até ao nível da educação, porque..., e agora falo em nome estritamente pessoal,

00:28:01

eu sempre gostei de fazer, de participar destes projetos, aliás implicava ir lá fora, portanto em termos familiares até eram grande sacrifício, mas, de facto, perdeu um certo encanto porque não chega só, haver uma

00:28:17

equipa que possa coordenar isto, que eu acho que até é uma boa ideia, explicar aos colegas e acompanhar, e portanto libertar um pouco os colegas deste trabalho, porque não deixa de ser um trabalho de partir pedra, não é? Perceber como é que é o projeto, como funciona, etc., etc.

00:28:33

porque são projetos que demoram muito tempo, mas também temos de dizer a verdade o que é que hoje existe de contrapartida, por exemplo, não é uma questão monetária é uma questão de organização do próprio horário do professor

00:28:48

e da carga de trabalho que o professor tem, e não é só a questão de ter muitos níveis mas é também o número de horas, seja letivas seja não letivas, e depois tudo o que é burocracia tudo o que se exige, que é uma coisa,

00:29:05

chega a raiar o absurdo, portanto, para além do aspeto utilitário, do para que é que isto serve, e lamento, mas isto tem o seu peso também, não é?, nós temos vida pessoal, familiar, temos o nosso orgulho, etc.

00:29:18

gostamos e vestimos a camisola mas, de facto, isto cansa muito e mói muito cada um dos professores, não sei se alguém partilha deste sentir, mas a ES já foi diferente a este nível,

00:29:33

muitos, muitos projetos e uma participação incrível, inclusive a dos encarregados de educação, devo-vos dizer.

M – P2, tenho vários professores aqui do grupo que querem intervir. A P6 já quis, a P3 já levantou a mão, a P7 também já abandonou a cabeça a dizer que queria ...

00:29:49

P6 - eu vou falar agora porque senão, como o M. nos colocou três questões eu estou aqui a tomar umas notinhas senão esqueço, já vai só com um papel e notas. Pronto, a primeira questão o que é que o visionamento nos desperta

00:30:03

eu acho que é um filme promocional do futuro, muito bonito, e o inglês passa sempre a mensagem com muita força, e passa alguma responsabilidade para o professor. Ok, sempre assim foi.

00:30:18

Agora, o apelo passa alguma responsabilidade para o professor... já vou concluir este raciocínio. Depois, o que é que o apelo à mudança nos faz sentir? Perguntou o M., e eu, dos meus longos trinta e tal anos, acho que sempre houve mudança, nós sempre nos

00:30:34

fomos adaptando seguindo os currículos, as metodologias, as avaliações... Pronto, estes meus anos de ensino, se eu fizer assim uma tentativa de

00:30:45

relembrar, foi sempre com muita mudança, fez sempre parte e acho que os tempos sempre foram assim, foram feitos de mudança. A P1 sabe como é que é aquela frase “os tempos são todos feitos de mudança...”, agora não... Pronto, resumindo, à luz da experiência na nossa escola, aí é que eu acho que

00:31:03

não tem sido muito fácil. Toda a parte digital, tecnológica, etc., como também disse a P1, eu vou para uma aula, os miúdos vão apresentar trabalhos, depois não há net no pavilhão, pronto. Portanto,

00:31:19

o suporte tecnológico, nós também nos esforçamos, que eu tenho-me esforçado ao longo dos anos para tentar acompanhar esta onda tecnológica também, na escola sinto muita, muita frustração. Pronto.

00:31:32

Depois os projetos, a P1 falou, e muito bem, e o P2 foi buscar também o historial da escola. A ES já teve, e não posso falar pela EB23, mas agora somos agrupados e portanto somos um todo, tem um historial de projetos interessantíssimos...

00:31:49

E o que é que eu... estou aqui a puxar pela minha cabeça? O que é que na altura funcionava muito? Talvez uma rede ... termos esse tempo a trabalhar com os pares, com os colegas, com as pessoas que vão fazer parte

do projeto

00:32:01

dedicarmos a coisas que produzem alguns frutos e de facto não termos os letivos, os não letivos que nunca mais acabam, a idade já não é a mesma, o cansaço sobrepõe-se e nós não conseguimos dar resposta a mais solicitações, a coisas criativas.

00:32:18

Para terminar, eu não sei onde é que escrevi mas sei que tenho aqui uma notinha que é assim: também noto por parte dos alunos que supostamente são digitais e nasceram com o telemóvel na ponta dos dedos, também não têm uma proficiência, não têm ...

00:32:32

nas várias aplicações, nos vários formatos em que podem apresentar trabalhos, eles também, não sei se têm tido muito mais tarde no currículo, eles vão ter agora no décimo segundo a opção, há uns que lidam bem mas também há muitos que ficam para trás, portanto, mesmo no ensino

00:32:49

eu penso que não se está a dar a bagagem suficiente e a tempo a estes jovens. Não sei..., precisávamos de ter aqui alguém de informática para se calhar me ajudar.

00:33:04

Só isso.

M - Está? E na EB23? Isto parece-me... não foi... não houve aqui nenhuma distribuição... mas primeiro falaram os colegas da ES...

Na EB23 como é a experiência? O que é que o filme vos

00:33:17

fez sentir?

P7 - Não sei se alguém quer começar a P8 ou P5... Pronto, eu também tirei aqui umas notas... Eu estou agora a fazer a capacitação e portanto..., aquela formação da capacitação,

00:33:33

e portanto temos pensado muito sobre isto da tecnologia etc., e eu acho que, cada vez mais, o caminho da educação é cada vez mais com um equilíbrio: um equilíbrio de estratégias, de metodologias e não, obrigatoriamente,

00:33:49

para a tecnologia ou para a inovação seja em que área for. Esta é a minha opinião. Acho que as tecnologias devem ser efetivamente utilizadas mas quando elas constituem

00:34:01

uma mais valia para a aprendizagem dos alunos e não serem utilizadas só porque são tecnologias e, portanto, vamos inovar e vamos começar a utilizar cada vez mais as tecnologias, seja dentro ou fora da sala de aula

00:34:17

e eu acho que o futuro, mesmo, é nós focarmo-nos cada vez mais na individualidade de cada aluno; eu acho que isso é a grande evolução da escola. Antigamente era tudo igual para todos, não é? E nós, cada vez mais, temos como grande desafio

00:34:33

olhar para os nossos alunos e tentar chegar a cada um deles, não é? E saiu aquele decreto que nos permite precisamente fazer isso e acho que, esse sim, é o nosso grande apelo à mudança.

00:34:46

É cada vez mais conseguirmos que cada aluno seja um indivíduo e que nos faça perceber que uns precisam de umas coisas e outros precisam de outras. Não é que nós já não fizéssemos isso, não é? Eu acho que o bom professor já faz isso há muito tempo.

00:35:03

Mas parece que, agora, temos quase que a lei do nosso lado, digamos assim, que nos permite quase fazer o que quisermos para que o aluno consiga atingir um determinado resultado. Pronto.

00:35:16

Acho que, pelo menos no que me diz respeito a mim, as mudanças obviamente surgem das novidades que me aparecem, mas muitas vezes as mudanças surgem do contacto com os alunos, daquilo que eu oiço deles, daquilo que acontece durante uma aula.

00:35:30

Muitas vezes é durante a aula que eu me lembro, olha com esta turma fazia sentido fazer isto ou aquilo. Acho também cada vez mais importante desenvolver nos alunos, como disse a P1, competências, e acho que os projetos e a flexibilidade curricular

00:35:47

permitem precisamente desenvolver essas competências mas eu como professora, isto acontece-me desde que eu comecei a minha vida como professora, o meu grande problema é sempre o tempo. Eu tenho uma enorme dificuldade em

00:36:00

gerir o tempo que eu tenho face aos programas que eu tenho que cumprir e já refleti muitas vezes sobre isso, porque normalmente ando sempre atrasada, portanto eu ando sempre atrasada relativamente aos colegas que dão o mesmo nível que eu, já refleti muitas vezes sobre isso porque é que isto me acontece, não é?

00:36:18

Isso é falta de organização se... porque a pessoa também tem que fazer uma autocrítica. Aquilo que eu sinto muitas vezes, é que, como as turmas são heterogéneas, não é? E são muito, e eu tenho tido turmas muito heterogéneas salvo raras exceções,

00:36:34

quando se pretende chegar a todos, não é? Para nós conseguirmos chegar a todos vamos perdendo, entre aspas, tempo; não é perdendo, mas acabamos por não conseguir avançar porque eu posso avançar mas deixo metade da turma para trás, não é?, isso, depois, não me permite,

00:36:47

muitas vezes, conseguir andar ali certinha com a planificação.

Relativamente aos projetos, pronto, a minha opinião é a seguinte: eu acho que também já foi dito, eu acho que os professores andam exaustos, andam cansados;

00:37:04

temos uma grande quantidade de trabalho burocrático, que não havia; eu dou aulas, como vos disse, há cerca de vinte anos e ainda me lembro no início não havia isto da carga letiva e da carga não letiva, portanto havia uma disponibilidade.

00:37:16

Ser professor implica uma disponibilidade mental; não é por acaso que há uns anos atrás as pessoas tinham a sua carga letiva, iam tendo as reduções, não é por acaso. É porque fazia todo o sentido, não é? Portanto, neste momento aquilo que eu acho é que as pessoas andam exaustas,

00:37:30

têm muitíssimo trabalho e, quer nós queiramos quer não, pegar num projeto é ter muito mais trabalho. Se nós o quisermos levar para a frente como deve ser, é acrescentar uma quantidade de trabalho enorme; muitas vezes as pessoas não estão dispostas, não porque não queiram, mas porque já não conseguem, porque já não têm capacidade

00:37:49

senão também já vai pôr em causa a qualidade das suas aulas ou até a sua vida pessoal. Pronto, eu posso falar aqui o meu exemplo. Eu o ano passado, há dois anos concorri ao “fazer acontecer”.

00:38:02

Aliás não fui só, houve vários outros projetos lá na escola e nós ganhámos o laboratório, portanto, neste caso, aqueles em que eu participei, foi um laboratório novo para a EB23 e uma cozinha experimental. E eu posso-vos dizer, com a maior honestidade, que eu tive noites que não dormi.

00:38:19

Tive noites que não dormi com preocupações porque isto tinha dinheiros porque foi preciso gerir uma série de coisas que eu não tinha capacidade. Eu não tinha capacidade porque eu não sabia. Felizmente tive o meu colega P. que me ajudou imenso e que,

00:38:33

por exemplo, tinha imensos conhecimentos de uma série de coisas e que me ajudou, e eu em muitos momentos do decorrer do projeto pensei, onde é que eu me fui meter? Claro que, agora no fim, estou

00:38:46

supercontente e fico muito feliz por ver o resultado, mas em muitos momentos pelo caminho, arrependi-me porque pensei, eu não tenho necessidade nenhuma disto, estar a perder noites, estar preocupadíssima.

Portanto, isto é só para concluir que muitas vezes os projetos

00:39:01

implicam um trabalho, preocupações etc., que nós temos que pensar se vale a pena, porque também primeiro está a nossa saúde.

M – Ok. Obrigada P7. P5, força...

00:39:16

P5 - O que eu posso dizer, e lembrando da minha experiência basicamente na EB23 e que já são muitos anos na EB23. O que eu posso dizer é que projetos houve sempre bastantes, até nem acho que tenha havido uma diminuição,

00:39:32

por acaso até nem acho, muito pelo contrário, e por acaso também acho que existe, e eu isso aí, até falo como ex-coordenadora, existe neste momento também uma disponibilidade

00:39:45

monetária vá, ou uma hipótese de se ter acesso a financiamentos, que eu recordo não tive essa oportunidade, pelo menos não me chegou isso. E sei que não tive porque não foi nessa altura.

00:40:04

Também é verdade que eu fui coordenadora durante o período, vá de crise económica e, portanto, isso teve seus reflexos também na escola. Quanto aos pais, à intervenção dos pais,

00:40:18

eu também acho que na EB23 eu, pelo menos, de todos os anos em que estou lá, não tenho razão de queixa, não tenho. É claro que há pais difíceis, mas no nosso caso até noutra sentido, mas também temos tido sempre uma associação de pais muito colaborante,

00:40:35

que apoiou sempre bastante e alguns pais isoladamente, nomeadamente lembro-me quando pintaram a escola, quando se juntaram para pintar algumas salas,

00:40:49

quando inclusive uma encarregada de educação usou a instituição onde trabalhava para recuperar também uma sala de aula; foram tudo iniciativas

00:41:01

muito interessantes por parte dos pais.

O que o filme também revelava muito, era a questão da aula centrada no aluno. A aula centrada no aluno também não necessita muito de tecnologia, a verdade é essa, não é? Porque,

00:41:19

aqui a questão da aula centrada no aluno, é serem eles os motores da pesquisa, agora realmente o que nos corta aqui mesmo as pernas foi aquilo que já foi dito aqui, que é:

00:41:31

há um currículo para cumprir..., portanto eu até posso eventualmente fazer isso no jardim de infância e eu julgo que se faz isso, se calhar fazem muito isso no jardim de infância, se calhar alguma coisa ainda também no primeiro ciclo

00:41:48

são capazes de poder fazer isso, mas depois, à medida que o tempo vai passando e que vão aparecendo os exames e as provas, e mais do que exames as provas de candidatura, é claro que as pessoas têm que ver ...

00:42:01

não vão estar a inventar ou fazer os alunos decidir, ai eu quero pesquisar isto ou vamos fazer isto, quando há algum currículo que tem que ser, e um currículo por vezes extensíssimo, que tem que ser cumprido. Portanto aí temos balizas.

00:42:19

Outra questão que também foi dito aqui, que eu recordei, até foi a P6 que falou, foi a questão da antiguidade dos professores, o facto de nós termos realmente já algum cansaço, e mesmo a nossa,

00:42:34

vamos lá, a nossa ginástica mental já não nos permitir ir às vezes fazer muita coisa ao mesmo tempo, se bem que eu acho que na realidade muitos dos professores que

00:42:45

já têm muitos anos de serviço aguentam muito as escolas, e porquê? Porque também não há uma estabilização do corpo docente mais novo. Quer dizer também, o que é que uma pessoa faz, e eu digo por mim, que vejo todos os anos chegar à escola, à EB23, professores

00:43:01

extremamente, muito capazes, cheios de iniciativas, muito bons, que estão ali um ano e no ano a seguir vão-se embora. Quer dizer, há professores contratados já com muito tempo de experiência e com muita capacidade de trabalho e que não é nada aproveitado.

00:43:16

Eles até fazem um grande esforço, mas primeiro levam um mês para se adaptar a uma escola e depois é que começam a desenvolver tudo isso. É a minha opinião. A P8 é mais nova que eu, é capaz de dizer outras coisas.

00:43:31

M - P3 ou a P8? Dou-vos a palavra...

P8 - Boa tarde a todos. A mais nova... não sou muito mais nova. Eu queria frisar aqui um aspeto que eu acho importante.

00:43:46

A mudança na escola vai ter que passar muito pela parte emocional. Eu este ano leciono quintos anos, são crianças numa faixa etária entre os dez e os onze anos

00:44:03

e eu cada vez mais sinto nestas faixas etárias que nós precisamos de chegar aos alunos através da parte das emoções, daquilo que nós podemos

00:44:18

transmitir aos alunos e aquilo que eles nos podem também solicitar em termos do estar dentro de uma sala de aula e do facto de nos podermos realmente sentir bem na escola para podermos em conjunto

00:44:35

evoluir. Acho que é muito importante, se calhar desde tenra idade, a escola poder ser um local que não é só exclusivamente de aprendizagem

00:44:48

que é um local em que nós professores e alunos e funcionários, portanto um conjunto de seres humanos, não é? Nós somos seres humanos,

00:45:01

temos que em conjunto progredir de alguma forma diferente. Eu não sei muito bem ainda explicar o que é que poderá ser,

00:45:15

mas eu sinto, cada vez mais, que a escola, sim, vai ter que se modificar. Nós vamos ter que ir um bocadinho

mais ao encontro daquilo que é uma partilha também de emoções também de sentimentos,

00:45:32

para podermos fazer uma escola mais humana e menos burocrática, porque a burocracia a mim limita-me completamente. Eu confesso que gostaria de fazer imensas coisas com os meus alunos,

00:45:47

envolvê-los em muitos projetos e sinto que sim, mas a burocracia arrasa-me completamente. Confesso que é algo que me perturba

00:46:00

e eu consigo às vezes ficar limitada, vir a caminho de casa a pensar o que é que eu posso fazer para ajudar este e aquele aluno, o que é que eu posso fazer para que eles realmente sejam mais criativos e a criatividade é um dos aspetos

00:46:19

muito importantes a ter em conta com os nossos alunos, não os limitar, mas, pelo contrário, abrir horizontes. Mas é difícil, eu confesso que ultimamente também estou um bocadinho cansada, é verdade,

00:46:34

e sinto assim um pouco de, como é que eu vou dizer? De falta de energia.

M – Como um cansaço, tal como já foi referido.

00:46:47

Muito bem. P3... tens que ligar ...

P3 – Olá, boa tarde. Desculpem não ter chegado mais cedo, falhei aqui a parte do filme. Eu sou, para quem não me conhece, sou a P3, sou professora

00:47:04

de português da EB23, cheguei este ano depois de três anos fora, mas entrei também como a P8, e tenho assim uma certa perspetiva do que é também a EB23 há alguns anos.

00:47:17

Eu não percebi muito bem se a ideia do M. era perguntar-nos só sobre a nossa escola ou sobre a nossa experiência pessoal...

M - a nossa experiência na escola, na escola onde estão, portanto na organização escolar a que pertencem...

00:47:33

P3 - concretamente nesta.

M - o filme basicamente fazia um apelo à mudança, à necessidade de mudança na educação portanto tendo em vista...

P3 – Eu percebi. Vou ser um bocadinho rápida também.

00:47:47

É isto. É a falta de tempo. Eu tenho uma filha de nove anos que já está ali aflita porque já não vamos chegar a tempo para a ginástica. Mas eu, também já agora, vou aqui ser muito rápida. Penso que...

00:48:00

Concordo basicamente... comecei ali por gostar imenso da intervenção do P2, acho que ele foi na mouche, mas também a P7 falou em coisas essenciais ... a P8 portanto todos os colegas falaram em coisas que eu

acho fundamentais e que de alguma forma

00:48:16

eu penso como eles, não é? Resumem a minha opinião. Queria aqui só referir, muito concretamente, que neste momento estou a fazer uma ação de formação de literacia para os media e acho que

00:48:32

é uma coisa pela qual eu me interesso muito e eu às vezes acho que sei muito pouco sobre isto. Isto está-me a alargar imenso os meus horizontes, portanto, e de alguma forma pode também ser uma discussão aqui para as questões da inovação.

00:48:45

Os media, no fundo, não são só se calhar os computadores e a escola do futuro não é, penso eu, não será só isso. Eu estou muito de acordo com a P7 porque, é assim: eu sou uma pessoa que penso que as novas tecnologias são de facto coisas importantes, mas não é usar computadores por usar.

00:49:03

Temos é que saber como usá-los e de formas educativas e em projetos. Se calhar em projetos concretos, em atividades concretas; os média podem ser também o cinema, não é

00:49:18

ir ao cinema por ir, mas usar sempre como uma metodologia ou uma... portanto, e nesse sentido os projetos, sejam tecnológicos ou não, porque eu também, sendo uma mulher da leitura

00:49:32

e também da arte em geral, acho que precisamos da tecnologia, mas a tecnologia também nos afasta das pessoas. Portanto, concordo aqui com a P8, é

00:49:45

pelo contacto físico, é com as mãos que criamos e eu este ano sou a professora bibliotecária da EB23, gosto de livros, são bons, é bom usar a tecnologia, mas eu ainda gosto do contacto com o livro, o objeto físico, isso humaniza-nos

00:50:02

o fazer as coisas com as mãos é importante, o contato cara a cara é fundamental e de acordo portanto com a P7, temos que encontrar um meio termo destas coisas porque senão tornamo-nos cada vez mais

00:50:16

ou cada vez menos humanos, mais máquinas, menos humanos, não é? Os projetos podem na minha opinião ter ou têm um papel fundamental no desenvolvimento de competências sociais também de partilha,

00:50:33

na unidade de uma escola, na unidade de uma turma, portanto, para fomentar este sentido de pertença, de interajuda para além de tudo o que se quer ensinar com aquele projeto, sejam competências de matemática, de geografia, de artísticas

00:50:49

Não é? Mas depois os projetos têm esta parte de que é o trabalhar em conjunto que eu acho que é fundamental. Em relação àquilo que se trabalha em projetos também concordo com a P5. Penso que nesta escola sempre se trabalhou muito em projetos,

00:51:04

os professores gostam, têm essa vontade, mas há o desencanto, e eu como professora que, pronto se calhar como muitos, corri uma série de escolas no país, também eu comecei há vinte e oito anos com toda a vontade, toda a garra e sinto

00:51:19

que também estou cada vez mais cansada embora este ano esteja a abraçar um projeto novo e sempre que há uma coisa nova nós ficamos contentes e é mais um desafio, mas lembro-me de termos tempos

00:51:31

para os projetos; eu chegava, ainda como professora contratada, e diziam-me assim: então, nós temos aqui clubes... na altura os clubes eram as escolas que asseguravam, como é que vamos aqui ocupar os nossos alunos, porque não havia ATLS; o que é que vamos oferecer para além das aulas curriculares

00:51:46

havia o clube de jardinagem, o clube de teatro, o clube da rádio, o clube da natureza e isso era contabilizado nas horas dos professores, era contabilizado. Agora não é. Portanto isto é uma... sem dúvida que eu também sou do tempo, ainda,

00:52:02

em que não tínhamos, nem perto nem de longe, a pressão dos programas que temos hoje, e aquilo que a colega P4 falou, que era muito ao nível do secundário, sem dúvida começa-se

00:52:15

cada vez mais cedo a trabalhar, e hoje cada vez mais, para a nota da faculdade, para entrar na faculdade. Mas, pasme-se, eu que sou professora do segundo ciclo comecei há alguns anos também a sentir uma pressão enorme dos pais em relação às matérias e aos currículos, o que eu acho um disparate

00:52:33

até porque muitas vezes não concordo com os currículos, que são extensíssimos, e eu como professora de português, é fundamental a questão da literacia, o domínio perfeito da leitura e da escrita ao nível de um segundo ciclo, é o que se pretende

00:52:46

muito mais do que cumprir todos os programas, claro que vamos sempre para além disso, mas não podemos avançar se não temos isso e há uma pressão dos pais eu não digo nos miúdos, no básicos os miúdos continuam a gostar de projetos, isso dá outra cor às aulas. Nós temos também é que conseguir

00:53:05

que os projetos possam servir os conteúdos, e no básico é, de facto sem dúvida, muito mais fácil; quanto mais vamos baixando na escala etária mais fácil é que os projetos vão de acordo

00:53:17

com as metas, com os programas, com os conteúdos curriculares. Mas de facto, os professores estão muito sobrecarregados e a mim também me mata a burocracia e mata o ânimo de qualquer um e o desrespeito muitas vezes que o ministério tem por nós,

00:53:34

sem dúvida, mas mudar mudamos sempre e a prova de que mudamos e que estamos sempre, apesar de tudo,

continuamos a estar abertos a desafios, foram os dois anos de pandemia

00:53:47

em que nós, eu falo por mim se calhar por muitos, conheceríamos muito pouco, tínhamos muito poucas competências digitais, mas todos demos aulas, todos produzimos imensos materiais, todos aprendemos a trabalhar com N programas que não conhecíamos, em tempo record, não foi?

00:54:03

P5 - É verdade é verdade...

P3 - é verdade, não é? Portanto, mais abertos à novidade do que isto é...

M - ok P3 bom ...

P1 - ó M., já agora posso só dizer aqui... falar realmente ao cansaço do professor

00:54:18

e aquilo que nos é exigido hoje em dia. Eu tenho catorze horas letivas e tenho treze não letivas. Portanto essas treze horas

00:54:30

seriam decerto para o professor antigamente investigar, o professor deve ser um investigador do seu próprio saber, e nós neste momento não temos esse tempo porque nós passamos a vida a aplicar conhecimentos aos miúdos, a fazer fichas, a corrigir as fichas, a fazer N coisas e não temos esse tempo porque também temos família, nós muito trabalhamos ao fim-de-semana,

00:54:49

também temos família, não é? E muitas vezes não nos é possível fazer tudo ao mesmo tempo e acho que também hoje em dia pede-se ao professor que seja psicólogo, não é? E nem todos estamos preparados para isso, é evidente que nós

00:55:03

fazemos e faremos sempre da melhor maneira que nós entendermos, mas é pedido hoje em dia ao professor, é a burocracia que os colegas falaram, e é verdade cada vez mais, e então ao diretor turma coitado, cada vez mais burocracia, muitas coisas que deviam ser feitas pela secretaria das escolas

00:55:19

são feitas pelos professores e este exagero de horas que nós passamos na escola e que nos tiram para a nossa própria investigação, o ministério isso também não pensa nem quer saber, nem pensa realmente na mudança,

00:55:33

na inovação e na motivação que nós temos que fazer aos alunos, e é verdade...

M - e a nível interno não se podia fazer nada nessa área?

P1 - eu penso que sim, eu penso que na componente não letiva poderá dividir-se

00:55:47

essas horas para outro tipo de atividades que nós temos.

M - Pronto. Eu terminava aqui esta primeira ronda e entrava agora já na ronda final, e fazia aqui...estive aqui a tomar alguns apontamentos daquilo que foram

00:56:02

as vossas intervenções e devo de dizer que foram partilhando algumas ideias, algumas experiências muito

interessantes.

00:56:15

Há aqui, de facto, alguns pontos comuns que todos vós focaram. A questão do desencanto, a questão da falta de tempo e da dificuldade em gerir o tempo.

00:56:33

Alguém referiu a importância de trabalhar em rede. A P3 referiu na parte inicial a importância que ela deu à formação que estava a fazer para vencer, se calhar, as suas dificuldades

00:56:50

...as próprias condições de trabalho, a P6 falou das condições de trabalho... que as tecnologias só agora é que foram entrando na escola e, portanto,

00:57:00

isso também obstaculizava, se calhar, a inovação que os professores poderiam levar para o seu local de trabalho. Eu tentava introduzir aqui só mais duas variáveis, e para iniciar esta última ronda,

00:57:16

que são: a nível interno, era possível fazer-se alguma coisa de forma mais rápida? mudar inovar um pouco mais? estas condições de trabalho poderiam ser melhoradas? se sim, por quem? A questão da gestão do tempo,

00:57:32

poderia fazer-se algo de maneira diferente para que as pessoas tivessem mais tempo? Outra questão que vocês também referiram foi a questão dos pais. A P5 referiu que na EB23 os pais até iam frequentemente à escola.

00:57:46

No caso dos colegas da ES ficou às vezes um pouco a ideia que os pais até criavam era obstáculos a essa mudança, porque faziam muita pressão na questão dos currículos e nas avaliações. Isto traz também aqui a ideia do ambiente de trabalho.

00:58:03

Ou seja, o ambiente de trabalho se é bom pode ajudar, o ambiente de trabalho se for mau pode prejudicar esta inovação, esta mudança.

E outra questão é a da liderança.

00:58:16

Não estou a falar apenas do Diretor... a liderança, até do próprio professor dentro de sala de aula, ou a liderança dos coordenadores... como é que vêm estas duas dimensões: liderança e ambiente de trabalho, ou clima de escola,

00:58:32

como fatores que possam influenciar a mudança ...na procura desta escola virada para o futuro.

P3 eu sei que estás com pressa, tens o microfone desligado; obrigado pela tua presença mas...

00:58:46

P3 – tenho de ir embora, mas fiquei aqui de propósito para ouvir o novo desafio. Posso mandar-te por email a minha opinião sobre isto?

M - Está bem. OK. Está bem.

P3 - Muito obrigada a todos. A filhota está aqui desesperada.

M - Compreende-se.

P3 - adeus então. Adeus e obrigado.

00:59:05

P1 - Eu posso falar. É assim, aquilo que eu acho que é muito importante numa escola é a partilha. É o trabalho entre

00:59:17

os colegas não só do mesmo grupo mas de outros grupos também. E às vezes nem isso é possível. Tivemos agora a pandemia, que foi impossível, não é?, as pessoas estarem mais tempo juntas e partilhar mais momentos.

00:59:32

Mas eu acho que essencialmente, a troca de experiências entre colegas para mim é fundamental. Acho que todos nós deveríamos ... porque às vezes os professores, nós às vezes somos inseguros, não é?

00:59:47

decerto, não temos aquele à vontade de chegar ao pé de um colega e perguntar assim: olha eu estou aqui a fazer uma determinada tarefa mas não sei se ela estará bem o que é que tu achas? Achas que está bem assim? achas que não está? e o colega... pronto, trocar essas experiências de partilha

01:00:02

Muitas vezes há grupos também, que não dividem essas partilhas, não partilham, não dividem, não partilham as sugestões, não partilham testes, não partilham fichas...

M - e porquê? E porquê? Porque é que achas que isso sucede?

P1 – pois isso eu não sei M., eu

01:00:16

não sei, porque eu não tenho motivos de razão de queixa, porque eu tenho trabalhado com quem partilho muita coisa. Agora, porque é que os colegas não partilham? eu não sei se tem a ver com a insegurança se está... olha não sei.

01:00:30

Na realidade, acho que também as reuniões de grupo deviam ser ..., podem ser por *Zoom*, tudo bem, mas deviam ser muito mais reuniões feitas de grupo, nem que seja de microgrupos por níveis;

01:00:49

pessoas que estão ali a trabalhar e a desenvolver tarefas e a criar tarefas e a criar materiais e estratégias, lá está, aquilo que tu dizes que dentro da escola não se pode fazer? – pode, pode, não é? Nestes tempos não letivos, que nós temos, porque não

01:01:01

criar momentos em que os professores do mesmo nível possam estar juntos para trabalhar, por exemplo, a criar materiais, não é? Ou, nós fazemos as planificações anuais, não é? Todos juntos, é evidente, mas depois...

01:01:17

decerto ao longo do ano perde-se um pouco essa planificação; vais estando no intervalo: olha onde é que tu vais? Estás a dar o quê? Ah pá, estou atrasado, eu estou atrasada aqui estou atrasada acolá... claro, mas não diz a causa desse atraso

01:01:34

porque, quando a P7 fala em tempos, eu às vezes vou atrasada... ó P7 eu tenho três turmas e nas três turmas eu vou em lugares do currículo completamente diferentes. Porquê? Tem a ver com o ritmo dos nossos alunos.

01:01:47

Não é? E lá está aquilo que tu dizes, a certa individualidade que nós temos que respeitar. Não vamos deixar uns para trás e andarmos para a frente. Mas é isto que acontece. Antigamente não, não é? Tu chegavas ali e vou dar o programa. Vou dar acabou. Aprendem, aprendem, não aprendem, não aprendem. Acho que neste momento os professores têm

01:02:03

essa preocupação. Os meus alunos devem acompanhar as matérias, não é? Que eles todos compreendam e aprendam. Agora, eu acho que falta realmente essa partilha acho que nós reunimos muito pouco para partilhar aquilo que nós todos fazemos

01:02:19

e acho que a componente não letiva, a nossa componente não letiva, realmente devia ser aproveitada de uma outra forma, em que nós trabalhássemos em conjunto dentro da escola. Eu sei que nos horários é difícil de fazer...

01:02:33

nós termos horários em comum, e que seja..., pronto, difícil, mas depois entre nós também podemos articular e mudar, pronto, sei lá tem de haver uma certa flexibilidade, não é? Da parte de quem gere, de quem lidera.

01:02:48

M – P6.

P6 - Eu acho que a nossa primeira parte correu tão bem, fomos todos encadeando eu tive sempre a dizer que sim com a cabeça, concordei com tudo o que as pessoas foram apresentando e fluiu muito bem. Aqui em relação à tua segunda ronda...

01:03:04

Claro que, as escolas deseja-se que mudem. Temos um Ministério da Educação, temos o exterior, e temos a escola o agrupamento em si, ela tem que mudar de dentro para fora, portanto,

01:03:15

como é que se poderá mudar? Tem que se criar um espírito qualquer, um espírito de agrupamento que supostamente deve existir, teoricamente. Na prática não sei, e...portanto, claro que se deve

01:03:31

mudar, e tem que ser, como eu já disse, dentro. Dentro, com todos os intervenientes que se devem sentir bem, como dizia a P8. Portanto a questão do ambiente... eu se vou para a escola, professor ou não, funcionário, e vou para um local onde sei que não vou ser feliz que não vou ter bons momentos...

01:03:48

já levo uma bagagem muito negativa. Portanto, é o que eu digo também aos alunos, nós devemos estar bem onde estamos, dar o nosso melhor e estarmos felizes, porque se vamos a um sítio onde não nos vamos sentir bem, é meio caminho para as coisas não funcionarem

01:04:03

Pronto. Depois, eu só queria por um bocadinho de veneno aqui na conversa que é ...eu estou a pensar, como sempre com os meus botões, e acho que em parte esta avaliação docente, que veio aos trambolhões

01:04:18

lá de trás, sempre muito mal equacionada, sempre muito mal apresentada, sempre mal integrada em toda a carreira docente e, portanto lá está a minha visão de muitos anos, eu acho que pode ser apontada como uma das razões

01:04:33

para ter vindo criar fraturas... quebrou o espírito de grupo, e lembra-me que antigamente, de facto, se partilhava muito ...tinha-se algum orgulho em partilhar, trazia coisas, ser criativo, ajudar, colaborar, e eu não sei, mas esta avaliação docente,

01:04:49

claro que ela é necessária, mas a maneira como entrou aos tropeções e mal estruturada e também...

M - e a maneira como ela é gerida, não podia ser também um pouco desmistificada internamente?

P6 – Claro, claro e essa interagida dar até

01:05:05

mais suporte e mais autoconfiança ...e os colegas que vão para as aulas assistidas hoje em dia, que horror que peso que coisa tão terrível... e pronto, este lado muito negativo que a nossa carreira

01:05:17

teve que enfrentar e que acho que não soube lidar bem, não digeri bem, e está a produzir se calhar estes efeitos perniciosos, talvez entre as próprias ligações entre ...era um grupo mais coeso, os professores.

01:05:31

Penso que quebrou um bocadinho esta... não sei se me expressei bem ...olha depois eu ajudo-te a escrever a minha ideia porque isto dá para aqui uma coisa pronto... vá, já não digo mais nada.

M – P4, também querias dizer qualquer coisa...

P4 - eu vou pegar ao contrário. Eu vou pegar na ideia da avaliação.

01:05:47

Eu felizmente, não tive qualquer problema com avaliações. Independentemente de ter estado numa escola com um grupo muito pequenino, seis sete pessoas, e pronto ter alguma proximidade,

01:06:04

amizade, foram dezasseis anos, como eu costumo dizer uns casaram, outros divorciaram-se, outros tiveram crianças, crescemos juntos... mas, de qualquer forma é assim, eu pessoalmente não me sinto, já fui avaliada

01:06:18

na ES, não tive qualquer tipo de problema, não sinto esse peso na avaliação e sou sincera, dentro do meu grupo ou dentro dos meus colegas professores, e são muitos,

01:06:30

não tem propriamente esse peso. Também posso dizer que não estou sujeita a aulas assistidas, e felizmente também já estou quase a chegar a uma determinada posição em que, sou sincera, já estou a descansar, não quero saber, essa parte por acaso a mim...

01:06:47

acredito que haja grupos em que tenha havido fricções, em que tenha produzido dificuldades, pronto... quer no agrupamento anterior quer neste, já fui avaliada uma vez, serei avaliada outra vez, aí sim, aí tenho uma crítica,

01:07:02

supostamente deveria ter sido avaliada no final do ano letivo passado, eu mudo em junho de vinte e um mas o relatório a avaliar é o de julho... eu não faço ideia quando é que a minha avaliação sai, portanto, o meu problema é mesmo a questão legal de datas e de procedimentos

01:07:18

e eu tenho que recorrer a outras fontes, porque eu na escola não consigo encontrar um fio à meada... sou sincera, esse é o único obstáculo, mais nada, não tem a ver com pares, tem a ver com uma estrutura de avaliação. Agora, o que eu também sinto, e falo cá de cima,

01:07:34

não conheço a realidade lá baixo fui lá uma vez ou duas só em serviço. A questão que nós podemos colaborar e trabalhar colaborativamente, não temos uma hora de trabalho colaborativo; temos um esquema de horários na ES...

01:07:48

os turnos da manhã, os turnos da tarde, é impossível dar aulas às seis e às seis e meia portanto tem que se obviar isso, e depois, não há horas de cruzamento, acredito que seja muito difícil fazer horários. Só que efetivamente nem sequer temos essas horas de trabalho colaborativo que existem noutras escolas

01:08:04

nem temos um espaço... a partir do momento em que eu como diretora turma me reúno com encarregados de educação numa mesa redonda num corredor, está tudo dito. Portanto, eu não consigo ter um espaço de trabalho naquela escola

01:08:18

A sala de professores tem três computadores dos quais um ou dois não funciona. Para mim uma sala de professores não é uma sala de trabalho, mas é o que temos. Mais parecido com uma sala de trabalho é a sala de professores e a sala de diretores de turma. Nós não temos um

01:08:32

espaço, um gabinete. Os colegas às vezes vão trabalhar para uma biblioteca que é um espaço muito agradável e tem sol. Onde é que se trabalha num sítio onde não há uma sala para trabalhar?

01:08:46

M - mais comentários...

P2 - isso é de facto, o que tu disseste P4, é um grande óbice à cooperação entre todos, porque de facto não existe este espaço de trabalho, não é?

01:09:00

Mas, como dizia o filme, e eu à bocado não me foquei no filme, mas de facto nós somos o agente da mudança, mas aqui a grande questão é como fazemos essa mudança, como é que a operamos, e nós não estamos a saber gerir bem isto porque eu noto uma grande crispação entre professores,

01:09:18

entre professores e encarregados de educação, por exemplo no conselho geral então é quase de guerrilha, e eu relembro também que quando houve esta ideia,

01:09:30

no início, quando houve a ideia de se de juntarem as escolas todas em agrupamento, Ai, aqui d'El-Rei que a ES vai perder a sua coroa de glória e etc. etc., e isso foi uma coisa que, de certa maneira, criou algum entrave a determinadas mudanças.

01:09:49

Como diz o filme nós continuamos a ser esses agentes de mudança, quer queiramos quer não, porque não foi só a questão da pandemia, muitos de nós continuamos a querer fazer mais e a fazer melhor, procurar outras coisas

01:10:02

mas de facto tudo isto, e todas as coisas que já foram aqui ditas, confluem para um certo mal-estar e, muito sinceramente, há aqui dois pontos ou três

01:10:17

que seriam importantes. A questão dos horários: eu lembro que só este ano há nos horários horas de reunião, não é? E a questão é, chegam? Eu acho que não. O tempo não letivo

01:10:31

se calhar poderia ser utilizado por nós, para além das reuniões de subgrupo, para nós falarmos entre todos, e o que é isto entre todos? Se nós encararmos o ensino como um todo, nós temos que falar com todos os ciclos. Isto tem de ser uma coisa que tem de ser transversal, não pode ser só a ES a falar com a ES, entre si,

01:10:49

a EB23 entre a EB23. Não, tem que ser entre a EB23 e a ES e as outras escolas todas, não é? Eu acho que isto é que é importante, e isso não acontece. Depois, a questão dos recursos.

01:11:02

Nós passamos a vida a inventar a roda e a descobrir o fogo, por exemplo... Eu agora estou numa formação, onde há escolas que até têm alguns problemas que nós não temos, por exemplo a Escola (...), problemas disciplinares etc.

01:11:17

eles têm um banco de recursos; nós aqui não temos nada disso e é exatamente isso que também falta. Nós não conseguimos congregiar esforços para tornar o nosso trabalho muito mais facilitado,

01:11:31

não é? Porque é claro que a tecnologia é uma coisa bonita, mas eu acho que o ensino híbrido, se assim posso

chamar, é um conceito que acaba por não passar de moda, digamos assim,

01:11:45

é um pouco a mistura do antigo com o moderno, mas de facto nós temos de falar mais e agir mais em equipa, e aqui está a direção... poderia fazer as coisas de modo diferente, na forma como organizam os horários; esta questão dos turnos, acho que já não faz sentido.

01:12:04

O próprio horário do professor muitas vezes aquilo parece um *tetris* e está cheio de buracos, quer dizer, a pessoa sai dali cansadíssima. Portanto, temos de

01:12:15

nos recentrar e procurar soluções que sejam boas para todos porque, senão, assim também não vamos a lado nenhum porque nós podemos ter muita tecnologia mas, por exemplo, há alguém que faça essa manutenção? Não, é o professor de informática que é o bombeiro de serviço, quando ele lá está.

01:12:31

No outro dia tinha o projetor a projetar a imagem de pernas para o ar ... fiquei perdido, graças a Deus tenho alunos que, sendo do secundário, sabem muitíssimo mais do que eu, apesar de eu não me considerar um excluído tecnológico.

01:12:47

Mas, falha uma lâmpada, não é do projetor, então já não podemos usar a tecnologia, lá está, aqui temos sempre que usar o ensino híbrido. Não, não há outra volta a dar. Tem de haver aqui um plano de ação.

01:13:01

E as pessoas de facto têm de cooperar muito mais umas com as outras têm que partilhar mais e falar um bocadinho mais. Mas não é só entre elas, só onde é que vais, o que é que estás a dar. Não. Temos de ver o que é que é eficaz, mas também ver entre níveis de ensino.

01:13:16

Porque não faz sentido nós cuidarmos só da nossa capelinha, porque se nós não falarmos uns com os outros não conseguimos mudar determinado tipo de coisas. E esta questão do filme, de sermos nós os agentes da mudança, claro que seremos sempre os agentes da mudança,

01:13:34

mas não podemos também relegar os alunos para um outro papel que seja só dos aprendentes. Nós temos que cuidar de uma série de outras coisas. Não sei se a pandemia veio potenciar determinadas fragilidades nas famílias,

01:13:47

ou até nos próprios alunos, mas nós hoje em dia somos muito mais do que professores, não é? Somos assistentes sociais, psicólogos etc., etc, etc. Portanto, temos de repensar muita coisa até a nível interno.

01:14:03

M - Muito bem.

P1 – Posso só acrescentar uma coisa relativamente ao que o P2 disse, que eu acho que é muito importante, que é a horizontalidade e a transversalidade dos currículos.

01:14:15

Nós, enquanto estamos em agrupamento,... o que é que cada aluno, por exemplo do primeiro ciclo para o segundo ciclo, deve chegar ao segundo ciclo a aprender e a saber o quê?, o mesmo do segundo para o terceiro e por aí fora... Esse trabalho falta fazer. Porque não aproveitar no verão, quando nós terminamos as aulas, naqueles grupos de

01:14:34

trabalho, em vez de haver aqueles grupos, não sei quantos grupos de trabalho não sei do quê, a pessoa trabalhar em grupo... ou até mesmo, já nessa altura, pensarmos nas planificações. Nós não sabemos, é evidente, o

01:14:45

que é que vamos dar no ano a seguir, mas podemos trabalhar numa planificação em conjunto e depois quem for pegar esses anos já terá uma planificação feita. Quer dizer, é este mau tempo, que é desaproveitado... este tempo que é desaproveitado quando nós estamos mais libertos

01:15:01

para pensar e para nós termos outras ideias em conjunto. Eu acho que é importante saber o que é que um aluno tem que saber no quarto ano, o que é que tem saber do sexto, do quarto para o segundo ciclo, do segundo ciclo para o terceiro e do terceiro para o secundário. Por exemplo, eu falo do português,

01:15:18

não é? No português nós passamos a vida a dar o mesmo. Porquê? Porquê? Não é? O currículo está sempre a repetir, mas porquê? Então, é mais fácil nós todos trabalharmos, pensar vamos dar isto no primeiro ciclo, no segundo ciclo, no terceiro ciclo e no secundário.

01:15:33

E é este trabalho que está por fazer e que não se faz. No entanto, quando a inspeção vem à escola, não é? os inspetores perguntam... a primeira coisa que eles perguntam exatamente nos agrupamentos, é isto. Então, estão a fazer algum trabalho na horizontalidade e transversalidade dos currículos?

01:15:48

E nós dizemos, nem por isso, não é? Eu por exemplo, já agora, falando dos horários, vê: o P2, só este ano é que o P2 consegue ter ali um tempo

01:16:01

à hora mesma que eu para nós trabalharmos no conselho geral, porque até aqui não tinha, nunca teve.

P2 - Nós trabalhamos muito em cima das coisas e depois somos mais reativos do que ativos, ou seja,

01:16:15

nós reagimos, e reagimos muito em cima, porque em setembro qual é?... qual é o tempo que temos, verdadeiramente, para pensar bem as coisas? Não temos grande coisa. Portanto, se nós pudéssemos fazer isso, pelo menos algumas coisas,... eu sei que nem tudo é possível, mas antecipar um pouco,

01:16:32

e às vezes é possível sentarmos um pouco e ver: o que é que correu bem? Ok, então não se muda. O que é que correu mal? O que é que a gente pode mudar? E isso tem que ser feito num pós-letivo mas tem que ser feito num pós-letivo que seja antes de agosto. Não pode ser em setembro.

01:16:47

M -Muito bem. P5, P7, P8 querem...

P7 - Posso falar? Pronto, então relativamente à liderança e ambiente de trabalho,

01:17:01

quero dizer que eu acho que isto vai encaixar naquilo que eu referi na primeira parte, que é: o mais importante são as pessoas, e eu acho que este é o foco. Efetivamente o mais importante são as pessoas e quem faz as escolas são as pessoas, pronto.

01:17:16

Eu acho que relativamente aqui ao ambiente de trabalho e à liderança, eu queria separar aqui, por um lado, o meu papel como professora, e por outro lado, o meu papel como assessora da coordenação há três anos, porque acho que há alguma diferença.

01:17:33

Como professora acho que a partilha é fundamental. Fundamental como disse a P1, porque dá segurança. A partilha dá imensa segurança. Nós estamos a fazer algo que não foi só pensado por nós e às vezes o trabalho do professor acaba por ser muito solitário, e não deveria ser.

01:17:49

Por outro lado, porque também nos poupa tempo porque uma pessoa faz uma ficha que pode ser utilizada por todas, outra faz um teste, e aqui não posso deixar de dar o exemplo de uma escola onde eu estive há uns anos e, em várias sessões desta natureza ou formações, falo muito sobre isto porque,

01:18:04

efetivamente eu acho que é um exemplo. Eu há uns anos atrás, com muito menos experiência do que tenho hoje, entrei num antigo Liceu de Lisboa topo do ranking, sobretudo na minha disciplina.

01:18:16

Estive lá o primeiro ano e no segundo ano perguntaram-me, perguntaram-me não, atribuíram-me uma turma de secundário e eu tremi, eu tremi. Eu tremi pela exigência dos alunos, pela exigência dos pais... e o que é que eu encontrei? Eu encontrei um grupo,

01:18:34

pessoas com imensa experiência que me ajudaram imenso, imenso. Mas não é essa parte que eu quero focar, eu acho que isso nem é o foco, o foco não é o que elas me ajudaram.

01:18:47

O foco é que elas me fizeram sentir que eu também as estava a ajudar. Isso é que eu achei excepcional. Porque elas tinham imensos anos de experiência. Eram espetaculares, portanto, e o que é que elas fizeram?

01:19:00

Elas foram inteligentes, ao ponto de me pedir a mim aquilo que elas não tinham tanta experiência que era as tecnologias, que era a elaboração dos materiais e, de repente, nós tínhamos ali um grupo, eramos três professoras que dávamos secundário, era eu e mais duas,

01:19:16

uma delas já se reformou outra, felizmente ainda está no ativo, e de repente nós fizemos uma parelha em que cada uma deu aquilo que tinha de melhor e eu que estava a aprender imenso com elas, eu como digo estou

preparada para tudo porque bebi de quem sabia muito, também me senti útil e acho que isto foi o...

01:19:34

acho que isto é o segredo. Eu não sei ... eu acho que isto é muito pouco comum, não é? Mas acho que isto é o segredo. É nós conseguirmos que cada um dê aquilo que tem de melhor. Aqui há algo fundamental, que é o não ter medo

01:19:49

de dizer que não sabemos, dizer que... e como é que nós não temos esse medo? É se não formos julgados, e por isso nós precisamos de não ser julgados, não há problemas em dizer que não se sabe porque o outro também não sabe outra coisa qualquer, temos que nos ajudar.

01:20:02

Isto como professora. Neste caso eu trabalho com o sétimo ano, eu trabalho muito bem com a minha colega, partilhamos muita coisa. Este ano entrou uma colega nova, também já partilha os materiais conosco.

Portanto, acho que as coisas correm bem.

01:20:16

Relativamente à coordenação, que tenho muito pouca experiência, é o meu terceiro ano, o que é que eu tento fazer? Não sei se consigo sempre, mas o que é que eu tento fazer? Eu tento que os meus colegas sintam que nós estamos ali para os ajudar, não estamos ali para julgar estamos ali para os ajudar

01:20:33

e, sobretudo, o que eu gostava que os meus colegas sentissem, é que, quando erram, nós não estamos ali para julgar... toda a gente erra, só não erra quem não faz, portanto a coordenação está ali para, ok, erraste?

01:20:46

Vamos ver qual é que é a estratégia para resolver essa situação e para tentarmos encontrar o caminho. Não estamos ali para ralar, para criticar para... acho que, este é o foco. Só não erra quem não faz. Portanto, erramos vamos...

01:21:00

Vamos arranjar estratégias, e é por isso que há hierarquias, não é? E é por isso que há pessoas que têm mais responsabilidades, porque também têm que conseguir dar o apoio que os outros precisam para desempenhar bem o seu trabalho.

M - Ok. P5...

01:21:16

P5 – sim, nesta questão do clima, acho que era isto... eu já estou um bocadinho perdida com a questão inicial, mas eu acho que o M. queria que a gente falasse sobre como é que se pode melhorar o clima de escola, certo ?

01:21:31

M - e como é que o clima pode ou não influenciar a mudança, as nossas reações à mudança; pode ser um facilitador, ou criar obstáculos.

P5 – sim, isso pá é mesmo um dado, não é? O clima da escola é que faz muita coisa na escola, não é?

01:21:48

e realmente se houver... mas isso tem que começar no topo e continuar pelas outras estruturas, e toda essa

estrutura da escola tem que ser uma estrutura que tem

01:22:03

de mobilizar-se para a mudança, para proporcionar, para haver sempre uma visão de como é que as coisas têm que funcionar para a mudança.

01:22:17

Também há naquilo que já foi dito aqui, tudo está certíssimo... há uma coisa que eu por exemplo, e eu penso nisso muitas vezes, quando fui coordenadora, quando fui delegada de grupo etc., por aí... uma coisa que eu acho que também tem que acontecer muitas vezes

01:22:35

e isso, nota-se logo que se existe uma certa imobilização, que é a questão da renovação dos cargos. Eu acho que quanto mais pessoas passarem pelos cargos

01:22:50

melhor para a instituição, porque nós temos muito aquela ideia dos treinadores de bancada, não é? Ah, eu vou fazer pá... eu então, eu é assim... quando me começa a aparecer

01:23:02

situações de treinadores de bancada, é assim pá, este tem é que ir já é trabalhar, que ele vai ser melhor que do que nós, e é bem verdade, porque eu também tenho o espírito que depois de mim virá quem melhor fará, e acho que isso é bem verdade.

01:23:16

Portanto, por exemplo, acho que isso era uma das medidas que se deviam implementar bastante mais, que era uma renovação dos cargos, para melhorar o ambiente de escola porque nós passaríamos a compreender

01:23:32

para além disso, claro, a entreajudada, a entreajudada entre todos como a P7 explicou, e bem, e que não é só a questão de eu ajudar os outros naquela atitude paternalista, não é? Eu permitir que os outros me deem também ajuda, e eu por acaso acho que nisso

01:23:50

com os professores que vêm de novo, eu sinto que nisso não devo estar a ser ainda paternalista ou maternalista, sei lá... porque é uma coisa que eu noto bastante, é que os professores que vêm de novo,

01:24:03

no caso da EB23, vêm pessoas espetaculares, com conhecimentos espetaculares, com uma capacidade de intervenção muito boa. Mas, eu também percebo que eles no fundo já estão é tão rodados em escolas

01:24:17

que realmente acabam por ter uma maneira de estar... eu vou dizer, não é? Eu só estive em duas escolas. Estive na EB23 e na Escola (...), e isto diz tudo. Portanto, eu não tenho assim uma grande experiência de conhecer escolas.

01:24:31

M - mais alguém quer acrescentar algum detalhe? ... Pronto, olhem eu agradeço. No princípio pareceu-me que a conversa começou a divagar um bocadinho, mas depois acabou por se recentrar

01:24:48

e acabaram por avançar, de facto, detalhes muito interessantes, que eu, depois numa outra oportunidade, noutro momento e noutro local, poderei conversar melhor convosco. De facto, as vossas intervenções vieram
01:25:02

ao encontro de outras informações que eu já tinha obtido, ainda que provisoriamente com aquele questionário que foi lançado aos colegas no mês de maio; há de facto aqui alguns dados interessantes
01:25:16

que é importante cruzar, e de facto, vocês deram-me aqui uma preciosa ajuda para tentar estabelecer algumas considerações finais; eu não posso dizer que são conclusões, dados adquiridos mas são de facto algumas considerações finais para a
01:25:34

investigação e que envolve estas três dimensões, portanto, a questão da mudança, porque é que os professores reagem de determinada maneira à mudança, e qual o papel que a liderança
01:25:46

e o tipo de clima, ambiente de trabalho,...como é que influenciam essas nossas reações à mudança. E de facto, vocês acabaram, nas vossas intervenções, por pôr aqui e acolá e ir tocando
01:26:02

nalguns pontos-chave. Esse, será agora o meu trabalho, e tenho que vos confessar que, de facto, há aqui muita coisa, há aqui muitas pistas interessantes que vocês deixaram nas entrelinhas e agora tenho que pescar tudo isso.
01:26:17

Pronto, eu não quero ocupar mais o vosso tempo, eu prometi uma hora, mesmo assim já vamos para uma hora e meia.... quero agradecer a vossa disponibilidade, mais uma vez, para colaborarem comigo.
01:26:30

Eu tive que me inibir... para não ir atrás das vossas intervenções e dar a minha opinião; tinha às vezes muita vontade, às vezes também gosto de falar e às vezes até demais... tive que pôr aqui um bocadinho de travão, mas pronto, ficará para outras oportunidades.
01:26:48

Certo? Muito obrigado a todos pela vossa atenção pela vossa disponibilidade e depois, mais tarde, eu vou partilhar convosco o resto do trabalho.

P5 - também é bom ter estas discussões.

M –Obrigado, vou aqui terminar a gravação.