

CULTURA ORGANIZACIONAL E LIDERANÇA NUM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

Estudo de caso sobre as representações de
professores

Pedro Carlos Mateus Alves Damião

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação
Área de Especialização em Administração Educacional
Janeiro de 2013



Instituto Superior de Educação e Ciências

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Área de Especialização em Administração Educacional

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

CULTURA ORGANIZACIONAL E LIDERANÇA

NUM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

Estudo de caso sobre as representações de professores

Autor: Pedro Carlos Mateus Alves Damião

Orientador: Professora Doutora Maria Helena Pratas

Co-orientador: Mestre Ana Patrícia Almeida

Janeiro de 2013

*“Dirigir é dar uma alma a uma instituição
e criar uma dinâmica em torno de valores
partilhados.”*

Xavier Montserrat, 2009

*“Os gestores podem ser designados pelo
título, mas só se tornam efetivamente líderes
quando uma dada nomeação é ratificada nos
corações e mentes dos seus seguidores.”*

John Adair, 2005

Ao Rodrigo
Meu filho, a quem procuro deixar um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

A todos os professores que generosamente aceitaram colaborar nesta investigação, pelo importante contributo que deram.

À Diretora do Agrupamento ET, pela oportunidade que me deu de realizar esta investigação e pelo exemplo que é para quem se entrega à vida da gestão escolar.

Aos meus colegas professores, que direta ou indiretamente me têm apoiado e encorajado na concretização deste trabalho.

Às minhas orientadoras, pela amizade, pelos seus sábios conselhos e pelo apoio prestados para que esta dissertação se concretizasse.

Aos meus pais, pelo amor, conselhos sensatos e apoio de sempre, a quem tudo devo.

À Isabel, minha âncora e refúgio, pelo amor, apoio e tranquilidade emocional que me deram alento e força para a realização deste e de outros trabalhos, e pela compreensão para com as minhas ausências e impedimentos.

Ao Rodrigo, meu filho, pelo tempo em que, estando perto, me teve ausente.

RESUMO

As relações entre a cultura organizacional e a liderança têm atraído considerável atenção e alguns estudos da área têm apontado a interdependência entre ambos os constructos. Ainda que inseridas num contexto cultural bastante mais alargado, as organizações escolares são produtores de uma cultura interna que lhes é própria, que lhes confere identidade e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham, tornando-as únicas.

A essência da liderança reside na habilidade do líder em perceber as limitações da sua própria cultura, e adaptar essa cultura à mudança. Numa cultura organizacional constantemente sujeita a mudanças, a liderança tem um papel importante a desempenhar na criação de condições para a motivação dos seguidores e para a criação de condições de desenvolvimento da própria organização escolar.

A formação dos agrupamentos verticais de escolas consubstancia um processo de transformação da cultura organizacional, no qual a ação da liderança assume especial relevo. Este estudo pretende investigar o funcionamento organizacional de um Agrupamento de Escolas, para identificar e caracterizar as representações dos docentes relativamente ao papel da Diretora, na criação e na sedimentação de uma cultura organizacional, assente em padrões simbólicos partilhados pelos docentes.

A investigação norteia-se pelos objetivos de contribuir para conhecer as representações dos professores quanto ao estilo de liderança e ao tipo de cultura dominante no Agrupamento de Escolas. Outro aspeto pelo qual se norteia a investigação é o de compreender as representações dos professores sobre os processos que estão por detrás da construção da cultura organizacional.

O estudo empírico apresenta-se sob a forma de estudo de caso, pelo que se optou por um trabalho de natureza essencialmente qualitativa.

Recorreu-se à análise de conteúdo de uma entrevista de grupo (*focus group*), semiestruturada, com a participação de vários docentes coordenadores, bem como à análise estatística dos resultados dos questionários aplicados aos docentes, de modo a abranger um maior leque de diversidades e perspetivas acerca da temática em estudo.

O enquadramento teórico sobre a problemática em estudo incidiu em reflexões acerca da cultura organizacional e da liderança.

Espera-se que as conclusões possam de algum modo contribuir para a compreensão dos processos de construção da cultura organizacional num Agrupamento de Escolas e do papel que a liderança desempenha nessa criação.

Palavras-chave: Liderança, Cultura Organizacional, representações sociais, Agrupamento de Escolas.

ABSTRACT

The relationship between organizational culture and leadership has attracted considerable attention and some studies have pointed out the interdependence between both constructs. Although embedded in a cultural context rather broader, school organizations are producers of an internal culture of their own, that gives them identity and by expressing the values and beliefs that organization members share, making them unique. The essence of leadership is the leader's ability to realize the limitations of its own culture and adapt that culture to change. In an organizational culture constantly subjected to change, leadership has an important role to play in creating the conditions for the motivation of the followers and to create conditions for the development of school organization.

The formation of vertical groups of schools constitutes a process of transformation of the organizational culture in which the action of leadership becomes even more important. This study aims to investigate the organizational functioning of a group of schools, to identify and characterize the representations of teachers on the role of the Principal, and in the creation and consolidation of an organizational culture based upon symbolic patterns shared by teachers.

The research is guided by the objective of contributing to meet the teachers' representations, regarding the leadership style and the type of dominant culture in the Group of Schools. Another aspect which is guided by the research is to understand the teachers' representations about the processes that underlie the construction of the organizational culture.

The empirical study is presented in the form of a case study, and has opted for a research, essentially, qualitative.

The author conducted a content analysis of group interview (focus group), semi-structured, with the participation of several faculty coordinators, as well as statistical analysis of the results of questionnaires given to teachers, to cover a wider range of diversity and perspectives on the topic under study.

The theoretical framework on the issue under study focused on reflections of organizational culture and leadership.

It is hoped that the findings may somehow contribute to the understanding of the processes of the construction of organizational culture in a group of schools and the role that leadership plays in this creation.

Key-words: Organizational culture, leadership, social representations, group of schools

INDICE GERAL

PARTE I.....	1
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico	7
1. Cultura organizacional.....	7
1.1 A perspetiva simbólica da organização escolar	8
1.2 Cultura organizacional	10
1.3 Tipologias de cultura organizacional	16
1.4 Cultura organizacional escolar	20
2. A liderança nas organizações educativas	23
2.1 Em torno do conceito de liderança.....	23
2.2 Estilos de liderança	26
2.3 Competências de liderança.....	32
2.4 Liderança e clima de Escola	36
Parte II – ESTUDO EMPÍRICO	40
Capítulo II - Metodologia.....	40
1. Construção da problemática de investigação.....	40
2. Sinopse do projeto de investigação	42
3. Natureza do estudo	42
4. Escolha do contexto do estudo – o Agrupamento ET	47
5. Representações sociais	49
6. Fases da investigação.....	51
7. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	52
7.1 Inquérito por questionário	53
7.2 <i>Focus group</i> ou entrevista de grupo.....	57
7.3 Recolha documental	63
8. Características dos participantes e respetivo critério de seleção	65
9. Técnicas de análise de dados	70
10. Validação dos dados - Triangulação.....	75

Capítulo III - Apresentação, análise e discussão dos resultados	77
1. Representações dos docentes sobre o papel da liderança na construção da cultura do Agrupamento ET	77
1.1 As representações dos docentes sobre a construção da cultura do Agrupamento ET	79
1.2. O papel da liderança na construção da cultura do Agrupamento ET	108
Considerações finais	134
Referências bibliográficas	143
Referências legislativas	149
ANEXOS	150

INDICE DE QUADROS

Quadro I – Capacidades e competências de liderança associadas às imagens de escola	33
Quadro II – Tipos de clima.....	38
Quadro III – Etapas do estudo de caso	51
Quadro IV – Documentos recolhidos sujeitos a análise documental	64
Quadro V – Nível de ensino dos docentes participantes no questionário	67
Quadro VI – Idade dos docentes participantes no questionário	68
Quadro VII – Experiência no Agrupamento ET, dos docentes participantes no questionário	68
Quadro VIII – Experiência com a Diretora do Agrupamento ET, dos docentes participantes no questionário	69
Quadro IX – Caracterização dos docentes participantes no <i>focus group</i>	69
Quadro X – Categorias de respostas sobre frase / <i>slogan</i> identificativo do Agrupamento ET	102
Quadro XI – Tipo de cultura organizacional do Agrupamento ET, segundo vários autores	108
Quadro XII – Ação da Diretora do Agrupamento ET na criação da visão.....	113
Quadro XIII – Estilo de liderança da Diretora do Agrupamento ET, segundo vários autores	132

INDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Níveis de cultura	13
------------------------------------	----

INDICE DE ANEXOS

ANEXO I – Pedido de autorização para realização da investigação.....	151
ANEXO II- Questionário aos docentes.....	154
ANEXO III - Ficha de registo de dados pessoais e profissionais dos entrevistados no focus group.....	159
ANEXO IV - Guião de entrevista de grupo (<i>focus group</i>)	161
ANEXO V- Caraterização da Diretora do Agrupamento ET	171
ANEXO VI - Transcrição da entrevista de grupo aos Coordenadores de Departamento Curricular e Coordenadores de Diretores de Turma.....	173
ANEXO VII - Grelha de análise de conteúdo da entrevista de grupo aos Coordenadores de Departamento Curricular e Coordenadores de Diretores de Turma	201
ANEXO VIII - Resultados estatísticos dos questionários aos docentes	212

ABREVIATURAS E SIGLAS

I.G.E.	Inspeção-Geral da Educação
I.G.E.C	Inspeção-Geral da Educação e Ciência

PARTE I

Introdução

A presente dissertação desenvolve-se no âmbito do Curso de Mestrado em Administração Educacional, sobre as representações docentes relativas à liderança e aos processos de construção da cultura organizacional num Agrupamento de Escolas e Jardins de Infância (designado doravante por Agrupamento ET).

A Administração Educacional enquanto ciência nasceu, segundo Barroso (2005), sob o signo da ambiguidade por estar situada entre duas áreas do conhecimento já estabelecidas, as Ciências da Educação e as Ciências da Administração e Gestão, fazendo das escolas um campo de aplicação das teorias da administração e organização, mas tendo sempre presente as questões relacionadas com a pedagogia e a didática.

Enquanto disciplina académica autónoma, a Administração Educacional só nas décadas de 70 e 80 se afirmou, na Europa, enquanto área de estudo científico, e a sua maior visibilidade foi-lhe assegurada

“pelo desenvolvimento de políticas educativas de descentralização e de autonomia das Escolas e de reforço da sua componente de gestão, como meio de promover a eficiência e a eficácia da escola e a qualidade do seu ensino” (Barroso, 2005, p.13).

Criticada durante algum tempo por se render a uma perspetiva gerencialista e burocrática, sem fundamento teórico e sem um corpo teórico consistente que a suportasse, e num momento em que a escola passou a estar no centro das preocupações das políticas educativas, a Administração Educacional passou a ser dominada, a partir dos anos 90, pelos contributos da sociologia das organizações, enquanto estudo dos aspetos sociais que influem no desempenho das organizações.

Bush (cit. por Barroso, 2005, p.13), considera que a Administração Educacional

“evoluiu de uma situação de dependência em relação a ideias desenvolvidas noutros campos para se tornar numa disciplina estabelecida com teorias próprias e alguns dados empíricos para testar a sua validade na educação”.

De acordo com Barroso (2007), esta influência da sociologia das organizações educativas na Administração Educacional veio permitir que o estudo dos fenómenos organizacionais e

administrativos fosse enriquecido com perspectivas teóricas e disciplinares diversas, bem como viu alargado o seu campo empírico, em direção às dimensões culturais e micropolíticas, às estratégias dos atores e às dinâmicas da sua ação organizada.

A Escola é, desde os anos 60/70 e no seguimento do Relatório Coleman sobre as “escolas eficazes”, um objeto de estudo cada vez mais frequente investigação no domínio das Ciências da Educação, e em particular na Administração Educacional (Barroso, 2005), e de entre as temáticas mais em relevo conta-se a “cultura escolar”. O reconhecimento da existência de uma cultura própria da organização escolar que a influencia de um modo muito particular, tem levado a que este conceito tenha ganho um estatuto político e ideológico significativo ao permitir problematizar a organização escolar, tornando-o num foco privilegiado para a investigação no domínio da Administração Educacional e da sociologia das organizações. Paralelamente, a liderança tem vindo a assumir um papel de crescente relevo e a ser apontada como uma das chaves para a mudança dos sistemas educativos e das organizações escolares, sobretudo quando nos confrontamos com a inevitabilidade de promover a mudança e a inovação em organizações muito próprias como são as Escolas.

Numa sociedade complexa e imprevisível como a moderna, em que os contextos e o ambiente são altamente suscetíveis de se alterarem, a Escola tem que melhorar a sua capacidade para responder aos desafios que se lhe coloca num quotidiano em rápida e constante mutação. Em consequência, na sociedade moderna em que vivemos, as competências e as características exigidas aos líderes são bastante diferentes das que se exigiam há décadas atrás, e o perfil desejável para um líder inclui hoje aspetos que escapam ao tradicional perfil de controlo e supervisão que o líder de uma organização escolar tinha no passado. Questões como a colegialidade e a liderança democrática, o clima da organização, a cultura organizacional, a visão do líder e a sua sustentabilidade, são aspetos que atualmente são valorizados em qualquer estudo acerca da liderança e que enformam qualquer organização educativa de sucesso.

A Escola, enquanto construção social e humana, constitui-se como uma organização educativa onde o poder é um recurso e fonte da ação individual e coletiva. A liderança tem vindo a assumir um papel de crescente relevo e a ser apontada como uma das chaves para a mudança dos sistemas educativos e das organizações escolares, sobretudo quando nos

confrontamos com a inevitabilidade de promover a mudança e a inovação em organizações muito próprias como são as Escolas.

Da mesma forma, o conceito de cultura escolar tem sido alvo, recentemente, de uma crescente atenção. É um termo moderno, usado na discussão dos problemas correntes e em temáticas escolares. A cultura escolar é, também, mencionada nas relações entre reforma escolar, inovações pedagógicas, autonomia e desenvolvimento das escolas. É um conceito que expressa uma situação ótima, uma vez que enfatiza as deficiências da atual situação. Abrange os nossos desejos (como desejaríamos que fosse a Escola), expectativas (como deveria ser a Escola) e a normatividade do processo de educação (o que a Escola tem e consegue).

Assim sendo, o papel da liderança de uma organização, em especial de uma Escola, contribui em larga medida para a emergência de um “*conjunto de normas, valores e atitudes que se refletem nas condições, acontecimentos e atividades de um ambiente específico*” (Ghilardi e Spallarossa, 1991, p. 113), sendo aquele que procurará, através da sua ação, garantir a mobilização coletiva convergente com a missão e visão instituída centralmente para a escola.

Estes pressupostos levam-nos assim para o estudo de uma organização escolar, designadamente de um Agrupamento de Escolas e Jardins de Infância, mais concretamente na relação entre a liderança e a cultura organizacional.

A escolha recaiu sobre um Agrupamento vertical de escolas e jardins de infância localizado numa cidade média da área de jurisdição da Direção Regional de Lisboa e Vale do Tejo, tendo sido criado no ano letivo de 2000/2001. A oferta educativa do Agrupamento é diversificada pois, para além da educação pré-escolar e do ensino básico, oferece cursos de educação e formação de jovens e de adultos (básico e secundário), bem como unidades de formação de curta duração.

Pretende-se com esta investigação, estudar o funcionamento organizacional do Agrupamento, para identificar e caracterizar as representações dos docentes relativamente à influência da liderança, unipessoal, na criação e na sedimentação de uma cultura organizacional de Agrupamento, assente em padrões simbólicos partilhados pelos agentes educativos docentes. A importância do estudo das representações reside no facto destas

constituírem fatores que organizam os comportamentos dos atores das organizações, pelo que a sua atuação será influenciada pela percepção que têm do fenómeno em estudo.

A escolha deste objeto de estudo prende-se com a sua relação com o investigador, não só pela experiência acumulada em funções num órgão de gestão, principalmente enquanto Diretor de um Agrupamento de Escolas, mas também pela constatação da dificuldade em implementar uma cultura de Agrupamento, dada a dispersão geográfica das unidades escolares e a tradição centralizadora do sistema educativo português, refletida também a nível local da Escola. A proximidade do investigador em relação aos temas objeto de estudo é assumida mas está sujeita ao filtro do distanciamento e da reflexividade necessárias em qualquer observação na qual o investigador é ao mesmo tempo participante.

Enquanto indivíduo-gestor, o investigador confronta-se no quotidiano escolar, com a necessidade de implementar uma cultura de Agrupamento, pelo que também daí advém parte da motivação para a escolha deste problema e do foco da investigação a que se propõe.

Consciente de que a temática subjacente à investigação corresponde ao domínio sócio profissional do próprio investigador, o que suscita algumas interrogações, designadamente quanto ao distanciamento necessário face a esse mesmo domínio em presença, convém não esquecer que, ao invés de ignorar os conhecimentos e as experiências individuais com o pretexto de “*produzir uma investigação asséptica*” (Afonso, 2005, p.49), distante e neutra em termos afetivos e objetivos, procurou-se mobilizar as suas vivências e os conhecimentos disponíveis, numa perspetiva autocrítica. Tal postura face ao contexto de investigação procurou conferir, tal como sublinha Afonso (2005), maior transparência e honestidade. Foi graças a essa mobilização de experiências e conhecimentos, desde que devidamente contextualizados em termos teóricos, que se manteve um “vai e vem” constante em termos reflexivos relativamente ao objeto de estudo, onde o necessário distanciamento e neutralidade face à realidade alternou com uma perspetiva assente no conhecimento anterior dessa realidade, porventura menos objetiva mas não menos válida.

O ponto de partida para esta investigação emergiu da importância dos Agrupamentos de Escolas enquanto estruturas organizacionais educativas, sustentadas em processos educativos verticalizados, que englobam vários ciclos de ensino, desde a Educação Pré-Escolar ao Ensino Secundário. A esta reconfiguração das organizações educativas, a qual implica maior complexidade no processo da construção do Agrupamento, acresce a

necessidade de um enfoque na liderança e no acordo sobre o “bem comum” para a convivência e conjugação flexível de estratégias (Simões, 2005). Mas neste rearranjo organizacional, as questões relacionadas com a cultura passam também a ter significado acrescido, porquanto ganham relevo os aspetos simbólicos e a(s) identidade(s) da organização.

Da revisão da literatura efetuada relativamente à liderança e à cultura organizacional em meio escolar, estruturámos a problemática desta investigação em torno da seguinte questão: **Quais as representações dos professores do Agrupamento de Escolas quanto ao papel da liderança na cultura organizacional de um Agrupamento de Escolas?**

De acordo com os objetivos definidos a partir da questão central, a investigação incide sobre situações concretas existentes e identificáveis, sem intervenção de qualquer variável. Enquadra-se, deste modo, na investigação por métodos qualitativos, e nos paradigmas naturalistas, ou seja, as que são realizadas pelo investigador no local onde decorre a investigação, considerando várias interpretações da realidade (tantas quantos os indivíduos existentes) que a procuram interpretar. Neste estudo concreto, aborda-se a realidade de uma organização educativa, um Agrupamento de Escolas, da qual se retiraram diversas conclusões, tornando este estudo mais rico. Com o objetivo de encontrar respostas para as questões de investigação, optou-se pelo estudo de caso como estratégia de pesquisa.

Feita uma contextualização do trabalho de investigação produzido, importa agora apresentar a sua estrutura. Esta é composta por seis capítulos: introdução, enquadramento teórico, metodologia, apresentação e análise dos dados, síntese e considerações finais, e referências bibliográficas. Após a introdução, é apresentado o primeiro capítulo, intitulado de enquadramento teórico, que pretende esclarecer o contributo teórico subjacente a este trabalho de investigação, ao nível da construção do que se pretende estudar e, da construção do objeto de estudo.

O segundo capítulo, descreve as opções metodológicas seguidas na investigação deste estudo. É identificado o percurso metodológico seguido na Dissertação; faz-se referência às técnicas e instrumentos de recolha de dados e de análise dos mesmos, no contexto de estudo; caracterizam-se os participantes no estudo e definem-se os respetivos critérios de seleção; e, faz-se referência à triangulação dos dados.

No terceiro capítulo são apresentados os dados recolhidos durante a investigação e a respetiva análise e discussão.

Em seguida são produzidas as reflexões finais, onde se responde aos problemas parcelares e se reúnem dados mais relevantes para a prossecução dos objetivos de investigação. Procura-se compreender o sentido dos dados recolhidos e indicam-se pistas futuras para investigação. Finalmente, são assinaladas as referências bibliográficas e legislativas.

Capítulo I – Enquadramento teórico

No capítulo seguinte abordar-se-ão os variados contributos teóricos que ajudarão na compreensão da problemática em estudo e que serviram de pano de fundo à construção do projeto de investigação e orientaram o desenvolvimento do trabalho empírico.

O enquadramento teórico está estruturado em torno de dois conceitos: o conceito de cultura organizacional e o conceito de liderança. Relativamente ao primeiro conceito, serão enfatizados os aspetos que, nas escolas, são o reflexo da cultura organizacional, assim como algumas tipologias de cultura organizacional; no que respeita ao segundo conceito, partir-se-á da análise do conceito de liderança e dos estilos que lhe estão associados, destacando-se aspetos específicos da liderança em contexto escolar.

1. Cultura organizacional

De acordo com as teorias clássicas da administração, que tiveram como expoentes máximos Frederick W. Taylor e Henri Fayol, uma organização não é mais do que um grupo humano que realiza tarefas, em grupo ou individualmente, de forma coordenada e controlada, atuando num determinado contexto ou ambiente, com vista a atingir um objetivo pré-determinado através da afetação eficaz de diversos meios e recursos disponíveis, liderados ou não por alguém com as funções de planejar, organizar, liderar e controlar.

A polissemia da própria palavra “organização”, induz à possibilidade de uma dualidade conceptual na sua abordagem: por um lado, como entidade ou unidade social e, por outro, como atividade ou ação de organizar (Lima, 2006).

Mayntz (cit. por Lima, 1998), inclui o conceito sociológico de organização como

“um tipo determinado de formações sociais que estão claramente diferenciadas do seu contexto social (um número definido de membros), possuem uma estrutura interna diferenciada e estão orientadas para a prossecução de metas específicas ou para o cumprimento de tarefas pré-definidas” (p. 51).

Etzioni (cit. por Costa, 1996) define organização como

“unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objetivos específicos” (p. 10).

1.1. A perspectiva simbólica da organização escolar

O estudo da escola como unidade organizacional tem vindo a ganhar cada vez mais importância, permitindo um maior conhecimento da instituição escolar enquanto “*unidade pedagógica, organizativa e de gestão*” (Barroso, 2005, p.55), sem esquecer a sua identidade e individualidade. Este mesmo autor sintetiza os estudos sobre a evolução no campo organizacional, destacando a transição gradual de perspectivas de pendor mecanicista, desenvolvidas no âmbito da gestão do trabalho industrial e administrativo, as quais estavam imbuídas de “*um objetivo pragmático e instrumental de busca da eficiência das estruturas e dos processos de trabalho*” (Barroso, 2005, p.28), para perspectivas assentes nas interações, graças ao reconhecimento da importância das pessoas. Modernamente, as organizações passam a ser vistas como entidades sociais que buscam intencionalmente atingir determinados objetivos (Reitz, cit. por Kowalski, 1995), desenvolvendo culturas peculiares, ou seja, conjuntos de valores, crenças, sistemas e normas que orientam e determinam o comportamento e funcionamento dos indivíduos e dos grupos no seu seio (Owens, cit. por Kowalski, 1995). No entanto, conforme sublinha Bush (cit. por Alves, 1996), existem alguns traços distintivos que dão à escola uma especificidade própria, consubstanciada em quatro vetores: os atores, a estrutura interna, o trabalho da organização e as suas finalidades, bem como a cultura.

Não estabelecendo propriamente uma definição de organização, Simões (2005) apresenta alguns pontos convergentes com Bush ao considerar: a estrutura, um conjunto de pessoas, a existência de finalidades ou objetivos, a tecnologia ou forma própria de ação, a cultura ou personalidade da organização e o ambiente.

Essa especificidade da Escola quando comparada com as outras organizações é outorgada pelo estatuto distinto que detêm pois “*veiculam o projeto básico da sociedade para a educação da geração jovem*” (Formosinho, cit. por Lima, 1998, p. 54).

Os autores Crozier e Friedberg (1977) colocam a tónica nos aspetos políticos das organizações e nas estratégias dos atores, ao considerarem que o fenómeno organizacional surge como um constructo político e cultural, como instrumento através do qual os atores

regulam as suas interações de modo a obter a colaboração mínima necessária à prossecução de objetivos coletivos, embora mantendo a sua autonomia. Com estes autores, ultrapassa-se a visão burocrática e anárquica da Escola, que havia até então, entrando-se naquilo a que chamam de “*sistemas de ação concreta*” (Crozier e Friedberg, 1977), assente na lógica do jogo estratégico dos atores. Na mesma linha, embora aprofundando o sentido dado por Crozier e Friedberg, Sarmiento (cit. por Simões, 2005, p. 28) alerta para a “*capacidade crítica e reflexiva dos atores*” e para a natureza dos “*investimentos simbólicos e institucionais pré-estruturados presentes em cada campo social*”. Assim, os aspetos simbólicos remetem-nos para o espectro da cultura e para a associação da organização à cultura, enquanto modo de relacionamento com “*o mundo dos significados e dos sentidos, através dos quais é apreendida e construída a realidade pelos atores*” (Simões, 2005, p. 29), ou como “*cimento normativo que reúne todas as partes da organização*” (Morgan, cit. por Simões, 2005, p. 29), considerando a cultura com um sentido integrador. Ainda nesta linha, Sarmiento (2000) postula que

“a ação desenvolvida nas escolas atualiza, em cada momento concreto, perspectivas simbólicas e pautas de significação, realiza-se num quadro interativo onde os atores sociais são envolvidos e investem desejos, reflexão e vontade, reproduz e produz as regras e recursos que integram a estrutura organizacional, implica relações assimétricas de poder e produz-se por referência e em relação ao seu contexto interno e externo” (p. 106).

De acordo com este autor, a organização escolar deve ser perspectivada segundo três dimensões estruturais: como ordem legitimada pela institucionalização, como ordem política e como ordem simbólica, onde se atualizam pautas de significação (Sarmiento, 2000).

Será então pertinente considerar o domínio cultural e o simbólico, os quais atuam na vertente informal da organização escolar, entendida aqui como os aspetos relacionais que estabelecem as interações entre os atores, por oposição à vertente formal da escola, composta pelos aspetos normativos e regulamentadores e pela estrutura. É nessa vertente informal, menos explícita, oculta, que decorrem as manifestações culturais e simbólicas, que influenciam e são influenciadas pelos seus atores, cujas representações atuam como filtros interpretativos da realidade.

Conforme defende Torres (2006), é precisamente a partir da procura das ligações entre as várias ordens simbólicas que coexistem nas organizações, consubstanciadas na ordem estrutural e nas ordens dos atores, que se poderá compreender o carácter dinâmico e

dialético que subjaz à construção da cultura organizacional. A cultura, entendida como o conjunto de valores, de crenças, de ideologias acionadas pelos atores nos processos de interação social, medeia a ação entre os constrangimentos impostos pela estrutura e a ação comportamental dos atores. Sendo a cultura uma abstração (Schein, 2004), existe no subconsciente dos grupos, mas influencia fortemente o seu comportamento, por isso importa compreendê-la.

1.2 Cultura organizacional

A perspectiva cultural das organizações dá-nos conta dos processos pelos quais os atores atribuem significado, clareza e previsibilidade aos eventos que ocorrem numa organização, pelo que, de acordo com Chambel e Curral (1998, p. 27), *“falar de cultura de uma organização implica reconhecer o papel que os seus membros desempenham na definição daquilo que é a sua própria essência”*.

O termo “cultura” tem já uma longa história, e sobre ele se têm debruçado diferentes campos do saber, com argumentações nem sempre consensuais. O interesse suscitado pelo estudo da cultura organizacional remonta à década de 70 do século XX e ficou a dever-se, de acordo com Nunes e Vala (2007), a quatro ordens de razões: a necessidade de se integrarem fatores simbólicos e subjetivos na justificação da eficácia das organizações; a necessidade de compatibilizar modos de fazer / pensar próprios de cada organização empresarial, numa época marcada por muitas fusões de empresas; a necessidade de se compreender a assimilação de modos de gestão em países com uma matriz cultural bastante diferente; e por último, devido a aspetos metodológicos relacionados com a investigação.

O interesse pela cultura das organizações advém também, segundo Canavarro (2000), do sucesso empresarial japonês, o qual foi amplamente estudado, esperando-se que

“grande parte da vantagem japonesa poderia residir numa forma diferente e muito própria de estar na empresa, mais partilhada e mais comprometida do que a forma de estar dos ocidentais, que dava corpo a uma cultura de empresa, a uma vida organizacional, a uma forma de trabalhar e de funcionar na organização, marcada pelas pessoas, pelos símbolos e pelos valores” (p 65).

Geertz (cit. por Stolp e Smith, 1995) deu um contributo importante para a compreensão que modernamente se tem do termo, ao considerar cultura como um padrão histórico de

significados perceptíveis em símbolos. Nestes símbolos, como referem Stolp e Smith (1995), Geertz não inclui apenas os verbais ou textuais mas faz alargar o espectro do simbólico ao comportamento humano, incluindo a comunicação não-verbal.

O conceito de cultura organizacional tem sido alvo de debate nas últimas décadas. Inúmeros académicos têm aprofundado os seus estudos neste campo e muitas definições foram então estabelecidas. Schein (2004) atribui cerca de onze definições a várias dezenas de autores, as quais têm em comum a ideia de que um grupo partilha algumas coisas. Destacamos apenas algumas.

Goffman, Van Maanen, Trice e Beyer, referem-se às regularidades comportamentais observadas quando há interação humana ao considerarem *“a linguagem que utilizam, os hábitos e tradições que envolve, e os rituais que empregam numa ampla variedade de situações”* (p. 12).

Deal e Kennedy (cit. por Schein, 2004, p. 13) definem como elementos da cultura organizacional *“os princípios e os valores articulados e publicamente explicitados, que são adotados pelo grupo como algo a alcançar”*.

Peters and Waterman (cit. por Schein, 2004) referem-se sobretudo às competências incorporadas na organização quando referem

“as competências especiais evidenciadas pelos membros do grupo ao desempenharem determinadas tarefas, a habilidade para realizar determinadas tarefas e que vai passando de geração para geração, sem que seja necessário estarem escritas”(p. 13).

Num registo ligeiramente diferente, Pires e Macedo (2006) definem cultura como

“um conjunto de modos de pensar, de sentir e de agir, mais ou menos formalizados, os quais, tendo sido aprendidos e sendo partilhados pela maioria das pessoas, servem de maneira ao mesmo tempo objetiva e simbólica, e passam a integrar essas pessoas numa coletividade distinta de outras” (p. 8).

Hall (cit. por Pires e Macedo, 2006) afirma que

“a cultura possui três características: ela não é inata, e sim aprendida; suas distintas facetas estão inter-relacionadas; ela é compartilhada e de facto determina os limites dos distintos grupos. A cultura é o meio de comunicação do homem” (p. 8).

Fleury e Fischer (cit. por Pires e Macedo, 2006) argumentam que

“a cultura é concebida como um conjunto de valores e pressupostos básicos expresso em elementos simbólicos, que na sua capacidade de ordenar, atribuir significações, construir a identidade organizacional, tanto age como elemento de comunicação e consenso, como oculta e instrumentaliza as relações de dominação” (p. 8).

Segundo Tryce e Beyer (cit. por Nunes e Vala, 2007), a cultura organizacional é um fenómeno tridimensional: *coletivo* (pertencer a uma cultura implica partilha de crenças e modos de agir); *emocional* (os elementos afetivos também fazem parte da cultura da organização); *histórico* (os traços culturais da organização perduram no tempo e transmitem-se aos novos membros); *simbólico* (os comportamentos dos membros têm uma carga simbólica própria); *dinâmico* (os aspetos culturais, perdurando no tempo, são também sujeitos a alterações); *ambíguo* (porque, tendo uma carga simbólica grande, nem sempre são coerentes e integram paradoxos e contradições).

Ainda segundo Mintzberg (cit. por Pires e Macedo, 2006), a cultura organizacional é a base da organização. São as crenças comuns que se refletem nas tradições e nos hábitos, bem como nas manifestações mais tangíveis (histórias, símbolos, ou mesmo edifícios e produtos). Para o autor, a força de uma cultura está em legitimar as crenças e os valores compartilhados entre os membros de uma organização. A cultura organizacional não existiria sem as pessoas.

Bilhim (2009) sintetiza desta maneira diversas definições de cultura organizacional provenientes de diversos autores: *“a forma como as coisas se fazem aqui”*, *“normas, valores e crenças próprios de uma organização”*, *“metáfora ou até mesmo como paradigma”*, afirmando também que *“a cultura está para a organização como a personalidade está para o indivíduo”*.

Nunes e Vala (2007, p. 122) definem a cultura da organização como *“constructo multifacetado e polissémico, podendo ser visto como uma moda”*, mas constituindo uma alternativa às abordagens mais tradicionais das organizações. Como vemos, o conceito de cultura organizacional presta-se a uma enorme diversidade de definições, tendo Ott (cit. por Nunes e Vala, 2007) identificado setenta e três.

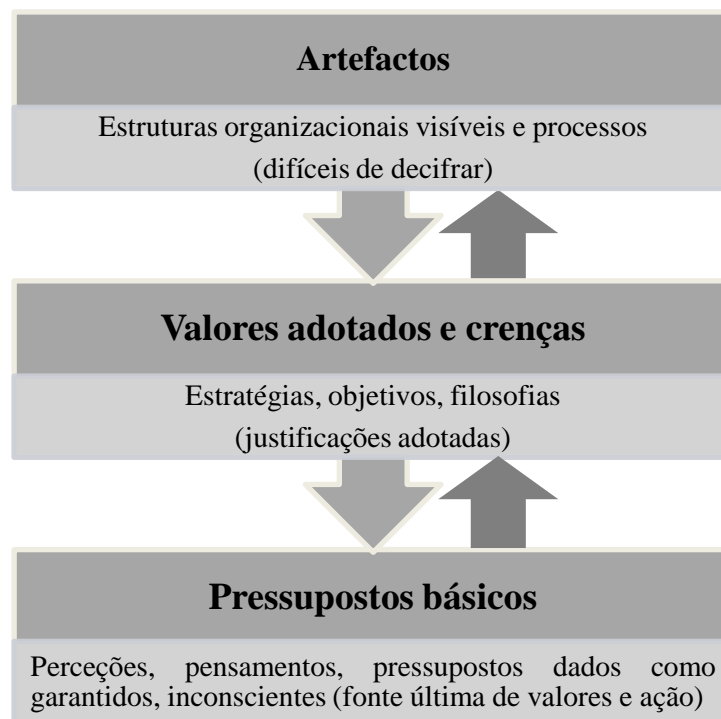
Edgar Schein, reconhecido como referência obrigatória nos estudos da cultura organizacional (Costa, 1996), é um dos autores que mais se tem destacado no estudo da cultura das organizações e define-a como um

“padrão de pressupostos básicos que um dado grupo (organização) inventou, descobriu ou desenvolveu, aprendendo a lidar com os seus problemas de adaptação externa e de integração interna e que têm funcionado suficientemente bem para serem considerados válidos e para serem ensinados aos novos membros como o modo correto de compreender, pensar e sentir em relação a esses problemas” (Schein, 2004, p. 17).

Desta definição decorre que a cultura de um dado grupo refletirá o que aquele grupo aprendeu através da resolução de problemas no decorrer da sua própria história, baseado nos valores e nas crenças dos fundadores do grupo. A estabilidade dos valores assumidos pela organização ganha importância, em parte, pelo facto de darem significado, estrutura e previsibilidade aos membros do grupo, contribuindo assim para a sua manutenção.

No que respeita aos elementos culturais da organização, Schein (2004) classifica-os em três níveis, segundo o grau em que o fenómeno é visível para o observador e é apreendido pelos atores: “pressupostos básicos”, que constituem, em sua opinião, a essência da cultura da organização; os “valores adotados e as crenças”; e os “artefactos e as práticas”.

Figura 1 – Níveis de cultura



Fonte: Adaptado de Schein (2004)

O nível mais profundo, o menos tangível da cultura, proposto por Schein, os pressupostos básicos, são compartilhados pelos atores da organização e compõem o núcleo da cultura organizacional. São pressupostos que, tal como o nome indica, são tomados como garantidos e que os atores percebem como verdadeiros, permanecendo inconscientes até

que sejam postas em causa por alguém. Nesse caso, os atores refletem sobre seu comportamento e tornam-se conscientes dos pressupostos básicos que sustentam a sua interpretação da sua ação. O segundo nível é constituído por valores adotados e as crenças, considerados como padrões de conveniência, refletem o que é aceite ser importante para os objetivos coletivos. São normas ou regras não escritas, que refletem o que os atores esperam de outros atores. O terceiro e último nível da cultura, consiste nos artefatos e nas práticas, sendo o mais tangível dos níveis. No que concerne aos aspetos comportamentais, o terceiro nível consiste também em costumes, rituais e procedimentos, sendo que nestas práticas ou comportamentos, os pressupostos subjacentes, os valores e as normas vêm à superfície, ganhando visibilidade.

Deal (1985) introduz um outro aspeto da cultura, os mitos, os quais se relacionam com eventos passados que foram importantes para os membros da organização. Esses mitos estão normalmente associados a decisões que foram tomadas no passado por pessoas que são atualmente encaradas como heróis do passado.

Segundo Schein (cit. por Bilhim, 2009), a cultura é o cimento integrador de toda a organização e produto dos líderes formais, desempenhando um papel essencial na manutenção daquilo a que Bilhim (2009) apelida de cumplicidade na estrutura orgânica, sendo através dos aspetos culturais que os gestores asseguram a consistência dos valores. Para Schein (2004), a cultura é o atributo organizacional mais difícil de mudar, resistindo a produtos, serviços, fundadores e à liderança, bem como a todos os outros atributos físicos da organização, perpassando ao longo de gerações.

A cultura organizacional é assim um conceito essencial à construção das estruturas organizacionais, enquanto conjunto complexo e multidimensional de características que as diferenciam em relação a quaisquer outras, legitimando o seu sistema de valores, expressos através de rituais, mitos, hábitos e crenças comuns aos membros dessa organização, que assim produzem normas de comportamento genericamente aceites por todos os seus membros. Em suma, o que Schein (2004) define como um produto da aprendizagem, da experiência do grupo.

Tem sido bastante fértil o campo teórico sobre a cultura organizacional e diferentes teorias têm-se afirmado neste campo dos fenómenos culturais e das organizações. Segundo Chambel e Curral (1998), uma corrente de opinião, de influências antropológicas, define a organização como sendo uma cultura, enquanto outra corrente encara a cultura como uma

das dimensões da organização. Gomes (cit. por Chambel e Curral, 1998, p. 179), situando-se na primeira corrente, considera que “*a organização vai sendo construída pela ação e, sobretudo pela interação dos seus membros*”, o que a torna numa cultura pois consiste num sistema de conhecimentos que os atores utilizam para interpretar a realidade, utilizando elementos cognitivos e elementos simbólicos. A cultura é assim vista como uma variável interna (Deal e Kennedy; Peters e Waterman, cit. por Costa, 1996; Torres, 2006). De outro lado, a cultura é vista como um “*subsistema da organização*” (Chambel e Curral, 1998, p. 179), com um sentido utilitário, na medida em que é gerida para aumentar a eficácia da organização.

No estudo da cultura organizacional destaca-se também o contributo de autores como Martin e Meyerson (cit. por Nunes e Vala, 2007), ao proporem três perspetivas na abordagem a este tema: integração, diferenciação e fragmentação.

A perspetiva integradora acentua o consenso no seio da organização, havendo um consenso generalizado acerca dos objetivos, do estilo de liderança e da legitimidade do poder. É nesta perspetiva que se enquadram os estudos que relacionam a cultura organizacional e a excelência ou a eficácia organizacional. Há um “*alinhamento das pessoas pelo projeto da empresa*” (Nunes e Vala, 2007, p. 125), conseguido através da sua participação na elaboração de documentos com os valores, a missão e os guias para a ação, a partilhar por todos os elementos da organização. A nível educativo, encontramos paralelo na construção do Projeto Educativo da Escola, enquanto documento que consagra a orientação educativa da Escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa (Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho).

A perspetiva diferenciadora, como a própria designação dá a entender, acentua

“a inconsistência entre os valores básicos da organização, as práticas e as formas de expressar a cultura, questiona o consenso organizacional e enfatiza as fronteiras entre as subculturas” (Nunes e Vala, 2007, p. 127).

Ao introduzir a noção de subculturas, esta perspetiva valoriza a dimensão política, os interesses e as motivações contraditórios no interior da organização, bem como a possibilidade de conflitos entre subgrupos culturalmente distintos.

Tal não implica um processo de desagregação uma vez que, como defende Bilhim (2009), num modelo organizacional que esteja assente na unidade, a cultura é vista como fator integrador. Porém, conforme defende Hofstede (cit. por Bilhim, 2009), as organizações têm culturas, pese embora partes das organizações possam ter diferentes subculturas, resultantes de diferentes grupos em presença que atuam com base em jogos e estratégias diversas.

A existência, numa Escola, de diferentes grupos disciplinares que concorrem, por exemplo, pelas mesmas Disciplinas ou por disciplinas de oferta de escola, que podem ser lecionadas por todos os grupos, determinando desta forma um aumento do número de horas afetas a determinados grupos disciplinares, é um claro exemplo desta perspetiva. Encontramos também ecos desta perspetiva nas reuniões de Conselho Pedagógico, onde se confrontam representantes dessas diferentes subculturas.

Por último, a perspetiva fragmentada, a mais complexa, a qual radica na ambiguidade dos contextos organizacionais, marcados por uma inconstância ao nível da informação disponível em cada momento, pela ambiguidade das ações a empreender, por exemplo, no combate à indisciplina escolar, por não se conseguirem antecipar as consequências de uma determinada decisão. Segundo esta perspetiva, os subgrupos não são estáveis pois os indivíduos agrupam-se segundo critérios efémeros e nem sempre claros e consistentes. Em qualquer organização humana, imperfeita e mutável, os interesses divergem e variam no tempo, levando a que a cultura seja afetada por essa mesma ambiguidade e inconsistência.

Não obstante estas três perspetivas, Martin (cit. por Nunes e Vala, 2007, p. 129) chama a atenção para a impossibilidade de captar a essência da cultura organizacional utilizando uma delas isoladamente, pelo que o recurso a uma abordagem multifacetada seja mais rica tendo em vista captar a essência da cultura, permitindo evidenciar *“o que é consistente e consensual, o que é inconsistente e está associado a diferenças subculturais e o que é ambíguo e gerador de agrupamentos efémeros e contextuais”*.

1.3 Tipologias de cultura organizacional

Nos trabalhos da generalidade dos autores que se têm dedicado ao estudo da cultura organizacional, esta tende a ser considerada de forma muito abrangente e geral, e pouca atenção tem sido dirigida à diferenciação entre diferentes tipos de cultura. De entre os

autores que se têm dedicado ao tema da cultura organizacional, alguns orientam os seus estudos procurando estabelecer categorias dos diferentes tipos de cultura. Estas categorias, não são mais do que quadros teórico-conceptuais abstratos, embora não permitam fazer leituras rigorosas da realidade empírica, constituindo-se, ainda assim, como instrumentos conceptuais importantes para tornar a realidade social mais clarividente (Costa, 1996).

Um dos primeiros autores a estabelecer uma tipologia foi Etzioni (cit. por Schein, 2004), propondo a categorização das organizações assente na relação entre estas e cada um dos seus membros. Assim, distingue entre organizações coercivas, organizações utilitárias e organizações normativas. As organizações coercivas são aquelas cujas regras impostas pela força da autoridade alienam o indivíduo em relação aos objetivos da organização; nas utilitárias, cujo funcionamento é ditado por sistemas de incentivos económicos, cada indivíduo orienta-se pela racionalidade económica que o leva a realizar em cada dia um trabalho justo por um pagamento justo (Schein, 2004); nas organizações normativas, o indivíduo contribui com o seu empenho para os objetivos da organização, sendo moralmente envolvidos e identificam-se com a organização.

Deal e Kennedy (cit. por Costa, 1996), estabelecem quatro tipos de culturas, baseadas no grau de risco associado à atividade da organização e na velocidade do feedback das informações sobre o sucesso das decisões: cultura “*macho*” – privilegia a satisfação imediata e valoriza o individualismo; cultura “*work hard / play hard*” – orienta-se para o cliente, enfatiza o deslumbramento, a aparência e a competitividade; cultura “*bet-your-company*” – desenvolve atividades a longo prazo e implica uma ação planeada e grande persistência; e, cultura “*process*” – baseia-se em regras e em rotinas de procedimentos.

Uma outra tipologia de cultura das organizações é proposta por Handy (cit. por Costa, 1996). Utilizando um modo peculiar para classificar a cultura, propõe quatro tipos de organizações, que se relacionam com quatro deuses da Grécia antiga, e distingue entre: *cultura de poder / Zeus* – pouco burocratizada e acreditando no individual, caracteriza-se por ter um poder central forte e ativo, em torno do qual se dispõem os restantes elementos; *cultura do papel / Apolo* – baseia-se na autoridade hierárquica e nos procedimentos pré-estabelecidos, pelo que tem correspondência no modelo clássico da burocracia, com uma lógica racional e previsível de funcionamento, para o qual os indivíduos são treinados; *cultura de tarefa / Atena* – consiste numa organização flexível, sujeita à imprevisibilidade, orientada para a resolução de projetos com base em trabalho de grupos dotados de

autonomia para responder a situações pontuais e urgentes; *cultura de pessoa* / *Dionísio* – coloca o indivíduo em primeiro lugar, estando a organização ao serviço de cada um dos seus membros. Handy (cit. por Costa, 1996) associa ainda cada um dos tipos de cultura, a uma metáfora: teia de aranha, templo grego, rede e galáxia, respetivamente.

Goffee e Jones (cit. por Schein, 2004) identificam quatro tipos culturais distintos, baseados em duas dimensões: sociabilidade e solidariedade. A sociabilidade pode ser definida como a cordialidade nas relações entre os membros de uma organização. Por outro lado, a solidariedade é a capacidade das pessoas para alcançar objetivos comuns de forma eficiente e eficaz para o bem da organização, sem levar em conta o impacto sobre os membros e as relações entre eles.

Aqueles autores usam então estas dimensões para identificar quatro tipos de cultura: *cultura de trabalho em rede* - elevada sociabilidade e baixa solidariedade: os membros veem-se como familiares e amigos, conhecem-se e gostam uns dos outros; estão sempre dispostos a ajudar e trocam informações abertamente; *cultura fragmentada* - baixa sociabilidade e baixa solidariedade: os membros são individualistas, o comprometimento é quase que exclusivamente do indivíduo para com suas próprias tarefas; os funcionários são avaliados apenas quanto à sua produtividade e à qualidade de seu trabalho; *cultura de comunidade* - elevada sociabilidade e elevada solidariedade: os membros valorizam tanto a camaradagem quanto o desempenho, e há uma sensação de familiaridade ao mesmo tempo em que existe um foco sobre a conquista dos objetivos; os líderes desse tipo de cultura costumam ser inspiradores e carismáticos, com clara visão do futuro da organização; e a *cultura mercenária* – baixa sociabilidade e elevada solidariedade: os membros estão muito focados nos objetivos e determinados em alcançar as metas no menor espaço de tempo; o grau de competitividade com o exterior é muito elevado.

Goffee e Jones destacam o facto de que nenhum quadrante ser melhor do que outro, sendo que apenas representa a forma como uma organização se estrutura para lidar com o seu ambiente de trabalho.

Cameron e Quinn (cit. por Schein, 2004) estabelecem uma tipologia, intitulada de Modelo de Valores Competitivos, composta por quatro tipos de cultura: *cultura clã* - enfatiza o desenvolvimento das pessoas e valoriza a participação nas tomadas de decisões; a autoridade flui muito bem quando emana de membros comprometidos com o sistema há muito tempo; a liderança assume uma postura participativa, oferecendo suporte e

facilitando a interação, a confiança e a lealdade; *cultura adhocrática* – é assente em pressupostos de mudança e flexibilidade e os fatores de motivação sustentam-se na diversificação e na criatividade; a liderança tende a ser empreendedora e idealista; correm riscos, gostam de prever o futuro e também se preocupam em obter recursos, suporte e imagem externa; a ênfase está voltada para a aquisição de novos conhecimentos em produtos e/ou serviços; *cultura de mercado* - tem como orientação as tendências de mercado e bases seguras de clientes; os fatores de motivação incluem a competição e a necessidade de atingir de resultados preestabelecidos; os líderes tendem a ser diretivos, competidores, exigentes, orientados para os objetivos e garantem os recursos necessários, incluindo encorajamento para a produtividade; o elemento que fundamenta a organização é a ênfase no vencedor; *cultura hierárquica* - esta cultura baseia-se em pressupostos de estabilidade e reflete os valores e normas associadas à burocracia; os membros da organização aceitam bem a autoridade que emana de papéis formalmente estabelecidos, de regras e regulamentos impostos; os fatores de motivação incluem segurança e ordem; os líderes tendem a ser conservadores em relação aos problemas de natureza técnica.

Outra categorização da cultura organizacional é da autoria de Fullan e Hargreaves (2001), que estabelecem cinco tipos de organização segundo a cultura: *fragmentada*, *balcanizada*, *colegialidade artificial*, *colaboração confortável* e *colaborativa*.

A cultura fragmentada é caracterizada pelo isolamento dos professores em cada sala de aula, encontrando aí proteção de influências externas, desencorajando a colaboração e apoio externo. Numa cultura balcanizada, grupos distintos competem entre si, lutando por posições de supremacia na escola, havendo pouca colaboração entre si. Numa escola com uma cultura de colaboração confortável, os membros da organização escolar colaboram entre si mas em aspetos imediatos, de curto prazo e práticos, sem preocupações de longo prazo nem de prática reflexiva sistemática. Não existe uma verdadeira partilha neste tipo de cultura, mas pode ser um bom começo para criar hábitos colaborativos. A cultura da colegialidade artificial caracteriza-se por um conjunto de procedimentos formais e burocráticos específicos destinados a aumentar a atenção dada ao trabalho em grupo. Por fim, a cultura colaborativa, na qual os grupos e os membros, individualmente, são tomados por igual, colaborando mutuamente por forma a alcançar objetivos partilhados.

1.4 Cultura organizacional escolar

O campo de estudo da cultura das organizações estendeu-se aos contextos educativos escolares, conforme sublinha Costa (1996, p. 109), por se considerar que cada escola é diferente de qualquer outra e por se acreditar que “*a especificidade própria de cada escola constitui a sua cultura que se traduz em diversas manifestações simbólicas*”. Santos Guerra (2000) utiliza a expressão “*impressões digitais*” para se referir à identidade organizacional da escola, aquilo que a distingue das restantes, a qual se situa:

“na encruzilhada entre três dimensões complementares. Uma é composta pelas características comuns a todas as organizações. Outra refere-se às especificidades que a escola tem enquanto instituição e que a transformam em algo diferente de qualquer outra organização. A terceira faz referência ao contexto organizacional e à sua forma irrepitível de incorporar todas as características comuns a qualquer escola.” (p. 27).

Por outro lado, Costa (1996) salienta que o estudo das escolas eficazes pretendia evidenciar a diferença entre escolas ao nível da sua eficácia, a qual dependeria de uma cultura organizacional forte, na qual a identidade e os valores seriam amplamente partilhados. Uma outra razão para o interesse neste domínio centrava-se na crença de que as principais tarefas de um gestor escolar não se devem situar ao nível da estrutura, das formas ou dos processos racionais de decisão, mas nos aspetos simbólicos e culturais.

Segundo Deal e Peterson (2002), a ideia de cultura de escola, na perspetiva organizacional, remonta a 1932, com o sociólogo educacional Willard Waller, que considerava cada escola como tendo uma cultura própria, com um conjunto de rituais, procedimentos e um código moral que determina os comportamentos e as relações.

Apesar de estarem integradas num contexto cultural mais amplo, as organizações escolares produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham (Nóvoa, 1995).

“*A escola enquanto instituição nunca deixou de privilegiar a metáfora cultural*” (Costa, 1996, p.137), isto é, a escola de Durkeim, que transmite cultura, a escola de Bourdieu, reprodutora de cultura ou a ação cultural para a libertação, de Paulo Freire. De facto, a organização escolar surge inevitavelmente associada à dimensão cultural, quer no sentido mais lato, quer no sentido mais restrito, pelo que importa explicitar os conceitos de “cultura”, “cultura escolar” e “cultura de escola” (Barroso, 2005). Face à ambiguidade do termo “cultura”, determinada pela sua polissemia, e quando centramos as nossas atenções

no contexto escolar, o termo ainda adquire outros significados, sobretudo quando conjugamos “cultura” e “escola” na mesma expressão. Procurando clarificar esta ambiguidade, Barroso (2005) propõe três abordagens possíveis à cultura escolar: uma abordagem funcionalista, que perspectiva a cultura escolar como a cultura no sentido mais lato, que é veiculada através da Escola, entendida aqui como transmissor de uma cultura produzida externamente; uma abordagem estruturalista, que pressupõe a cultura escolar como sendo a cultura que é produzida pela forma escolar de Educação; abordagem interacionista, que compreende a cultura organizacional da escola, de cada escola em particular, sendo produzida pelos atores da organização, nas suas interações mútuas, com os espaços e com os saberes.

O surgimento de novas áreas de estudo no domínio da sociologia das organizações escolares e de objetos de pesquisa específicos, tais como as “escolas eficazes” ou “os efeitos de escola”, implicaram uma alteração do paradigma funcionalista e estruturalista para uma abordagem de tipo interacionista. Barroso (2005) salienta que esta mudança conferiu à escola um lugar de maior relevo no contexto das políticas públicas de Educação, bem como aos estudos sobre as culturas organizacionais de escola (Canário, cit. por Barroso, 2005). Numa sociedade de rápidas e profundas mudanças, extensíveis ao contexto organizacional escolar,

“o aumento do uso de descritores culturais na literatura sobre gestão educacional reflete a necessidade que as organizações educativas têm para articular valores profundamente arraigados e compartilhados, de forma tangível e, portanto, responder de forma mais eficaz a novas, incertas e potencialmente ameaçadoras exigências face às suas capacidades” (O’Neill, cit. por Bush e Middlewood, 2011, p. 47).

Não havendo uma definição que reúna amplo consenso (Pol et al, 2007), Barroso (2005, p. 56) enuncia “*cultura de escola*” como uma metáfora que pretende significar os elementos e processos organizacionais que identificam o *ethos* de uma determinada escola (valores, crenças, ideologias, normas, condutas, símbolos, rotinas, entre outros). É pois nesta abordagem de tipo interacionista relativamente à cultura escolar que situamos a nossa investigação, a partir do estudo das representações dos atores docentes de uma organização escolar, enquanto “*expressão da própria maleabilidade organizativa que resulta do jogo dos atores na definição das suas estratégias e sistemas de ação concreta*” (Barroso, 2005, p. 56).

A cultura escolar é definida por Hakabus (cit. por Pol, 2007) como

“a soma de suposições (expetativas), abordagens, princípios reconhecidos, normas declaradas e relações mútuas, que se manifestam, ao longo de um período de tempo, quer no comportamento individual, quer no coletivo das pessoas de uma organização”(p. 66).

Stenke e Melzer (cit. por Pol, 2007) estruturam o conceito de cultura escolar através de várias noções particulares que são definidas como dimensões da cultura escolar. Tal inclui o clima escolar, o comportamento profissional dos professores, nas relações profissionais entre si e com os alunos, as suas competências, bem como os métodos pedagógicos diversificados e o apoio aos alunos, a participação dos alunos na escola e nas aulas, a ecologia escolar, traduzida pelos grandes princípios da escola e as ofertas das atividades extracurriculares.

A investigadora portuguesa que mais se tem dedicado à temática da cultura organizacional de escola, Torres (2006, p. 153), distingue a *“cultura como variável independente e externa”*, enquanto reflexo dos traços culturais da sociedade, da *“cultura como variável dependente e interna”*, constituída através dos traços idiossincráticos dos seus atores e da interação entre estes e a estrutura formal da organização escolar. Ambas as perspetivas consideram a cultura organizacional como instrumental ao serviço do desempenho da organização escolar, fazendo com que as estratégias e a cultura sejam consistentes entre si e se sustentem mutuamente.

Este modo de ver a cultura da e na organização vai ao encontro daquilo a que Lima (1998, p. 163) apelida de *“modo de funcionamento díptico da escola”*, pelo facto da organização escolar revelar uma realidade de duas faces. De um lado, a face formal visível, normativa e burocrática e, de outro lado, a face informal e, geralmente, oculta.

Torres (2006, p. 141) defende, na esteira de outros autores como Crozier e Friedberg (1977), Berger e Luckman (cit. por Torres, 2006) e Cohen (cit. por Torres, 2006), *“o princípio da existência de uma interação dialética entre a estrutura e a ação, baseada numa dinâmica de reciprocidade mútua e construída ao longo do tempo”*. Neste sentido, a formação da cultura da escola resulta da relação de implicação mútua entre a estrutura e a ação, rejeitando a ideia de que é a estrutura ou a ação que influenciam a cultura, de modo independente.

A ação nas organizações escolares, entendida como o produto das interações humanas, produtoras de novas lógicas e de novos significados, está dependente da estrutura, formal, normativa, constrangedora dessa mesma ação, mas que impele os atores para a alterarem e

modificarem. A cultura assume assim o “*estatuto de variável intermédia entre a ação comportamental e as condições objetivas impostas pela estrutura*” (Torres, 2006, p. 143).

Torres (2006) considera que a análise das organizações escolares do ponto de vista dos fenómenos culturais deve recorrer a um registo de tipo crítico e reflexivo, por contraponto ao registo gestor, de tipo tecnocrático. Enquanto este “*tende a simplificar grosseiramente a realidade, criando imagens e ideias deturpadas*” (p. 136) da organização, o registo crítico tem um potencial mais forte para a compreensão e para a interpretação da realidade, contribuindo para desocultar as lógicas e processos de ação nas escolas.

2. A liderança nas organizações educativas

Apesar da especificidade própria do trabalho realizado na Escola, não existe organização, entendida como grupo humano, que seja capaz de funcionar com eficácia sem uma liderança. Esta necessidade advém sobretudo do facto de, numa organização, os conflitos de interesses serem um elemento a tomar especial atenção. Qualquer organização, enquanto microsistema político, encerra um conjunto de elementos, tomados individualmente ou em grupo, que desenvolvem as suas estratégias tendo em vista a consecução dos seus interesses, contraditórios com os objetivos da organização. Deste conflito de interesses nascem, naturalmente, tensões a que urge dar solução, sob pena de se colocar em questão a sobrevivência da própria organização, pelo que, a ação de um líder que consiga garantir a unidade estrutural e orgânica da organização escolar, se reveste de particular importância. A criação de um clima de harmonia na organização é, assim, um dos aspetos chave para a sua sobrevivência, conforme salienta Alvarez (cit. por Pina, 2003).

2.1 Em torno do conceito de liderança

A definição de liderança é subjetiva e arbitrária, conforme refere Yukl (cit. por Bush e Middlewood, 2011), e, apesar de existirem definições para cada contexto em que se utiliza, não se pode afirmar que existe “a” definição correta.

Mais do que estabelecer uma definição de liderança, Bush e Middlewood (2011) consideram três dimensões que estão subjacentes à ideia de liderança: um processo de influência sobre um grupo, um conjunto sólido de valores pessoais e profissionais, e o desenvolvimento e a articulação de uma visão para a organização.

Segundo Alves (1995), o conceito de liderança está relacionado com a noção de autoridade carismática e com poder pessoal, legítimo e aceite por aqueles sobre os quais se exerce. O fundamento da liderança decorre assim da capacidade de influência de uma pessoa sobre as outras, do líder sobre os subordinados, pelo que se assiste com frequência à identificação positiva dos subordinados sobre o líder, bem como a relações de confiança recíproca. Jesuíno (cit. por Alves, 1995, p.38) refere que a liderança corresponde ao “*exercício do poder por parte de um ator sobre um grupo*”, com a “*intenção explícita de promover a eficácia da ação coletiva, constituindo esta a condição da sua legitimação*”, tendo em vista a “*realização de objetivos comuns tanto de líderes, como dos seguidores*”. Yukl (cit. por Bush e Middlewood, 2011) é mais preciso quando refere que a liderança pode ser exercida por um líder individual ou por um grupo, salientando assim que “o líder” pode não ser necessariamente um indivíduo.

No caso das organizações educativas, Sergiovanni (2004a) define a liderança como

“o processo de levar um grupo a agir de acordo com propósitos partilhados” e socialmente atribuídos aos estabelecimentos de ensino, sendo que o autor designa por “propósitos partilhados” ao que nas empresas se atribui por “objetivos do líder” (p. 124).

O líder é o portador da filosofia da organização e a sua liderança sustenta-se na sua competência e na capacidade de explicitar as suas decisões.

Pelletier (cit. por Pina, 2003, p.49) define liderança como a “*capacidade de suscitar a participação voluntária de pessoas ou grupos face aos objetivos que se prosseguem*”, salientando o carácter relacional da liderança, isto é, para que haja influência tem que haver uma dependência relativa do influenciado em relação ao líder.

Em qualquer das definições atrás referidas, importa salientar a intencionalidade pois a liderança assenta em resultados ou em metas para os quais o processo de liderança deve guiar.

Segundo Southworth (cit. por Pina, 2003, p.48), a liderança é diferente da gestão porquanto gerir é “*fazer com que a Escola caminhe*”, isto é, garantir o funcionamento diário da

organização dentro de critérios de razoabilidade funcional. A liderança assume-se num plano mais ligado à orientação e ao sentido da organização, procurando que “a Escola caminhe para algum lado”. Este autor acrescenta ainda a ideia de liderança como: ato moral, ao considerar que “*a forma como o líder se comporta é tão importante como o que ele tenta concretizar*”; ato social, ao transmitir mensagens sociais; e, ato político, pois a liderança implica o exercício de poder no seio da organização escolar.

Bush e Glover (2003) associam a liderança aos valores e às metas de uma organização, enquanto a gestão se refere à implementação e aos aspetos técnicos.

Para Greenfield (cit. por Bolívar, 2003), a liderança é um fenómeno organizativo, do qual fazem parte processos, atividades e dinâmicas, que torna possível a melhoria permanente da organização e a resolução autónoma dos seus mais variados problemas, através da emergência de líderes formais ou informais. Scurati (cit. por Ghilardi e Spallarossa, 1991, p.103) distingue o líder do administrador pois enquanto o primeiro “*aspira a planear e encontrar novas metas e novos meios, conjuntamente com os outros membros da organização (garante a inovação)*”, o administrador, visto na perspectiva do gestor, tem como objetivo “*assegurar o funcionamento regular da organização mediante o emprego dos meios previstos e consentidos (garante a correta execução)*”. Trata-se pois de uma distinção assente em aspetos de natureza administrativa, por um lado, e por outro, no exercício efetivo da capacidade de liderança. Porém, Ghilardi e Spallarossa (1991), contrariando as perspectivas da teoria dos traços, nomeadamente dos “*traços mágicos de personalidade*” (Fiedler, cit. por Costa, 2000, p.18), defendem que parecem não existir indícios de relação entre os traços de personalidade do líder e o desempenho das funções de liderança.

Uma outra distinção é proposta por Whitaker (1999, p. 90), ao considerar que a gestão está relacionada com “*estruturas bem ordenadas, manutenção das funções diárias, certificação da realização do trabalho, monitorização de produtos e resultados, eficiência*”, enquanto a liderança se baseia no “*comportamento pessoal e interpessoal, enfoque no futuro, mudança e desenvolvimento, qualidade, eficácia*”. O autor não pretende valorizar um dos conceitos em relação ao outro mas tão só reforçar a importância crescente dos fatores humanos e interativos nas organizações, os quais implicam a criação de um ambiente ou clima de bom funcionamento de modo a que os seus membros se empenhem e deem o seu melhor. Ambas as funções são necessárias no seio de cada organização pelo que importa

determinar em que grau e medida, um bom gestor consegue ser também um bom líder, já que se “*a gestão permite o funcionamento de uma organização, a liderança ajuda ao seu melhor funcionamento*” (Withaker, 1999, p. 91).

Já Dimmock (cit. por Pont et al, 2009) apresenta uma distinção entre liderança, administração e gestão escolares, ao mesmo tempo que reconhece que os líderes escolares têm, com bastante frequência, responsabilidades nos três domínios:

“Independentemente de como se definam estes termos, os líderes escolares experimentam dificuldades para estabelecer um equilíbrio entre as tarefas de ordem mais elevada dirigidas à melhoria do rendimento dos recursos humanos, dos alunos e da escola (liderança), as operações rotineiras da organização (administração) e os deveres de ordem menor (gestão)” (p. 18).

Dada a distinção amplamente aceite entre liderança, enquanto processo de influência baseado nos valores e numa visão articulada para a mudança, e gestão, como a implementação das decisões baseada principalmente em noções técnicas, é pois fundamental que a ambas as dimensões seja dado igual destaque, como referimos anteriormente. Embora uma visão clara seja essencial para estabelecer a natureza e o sentido da mudança na organização, é igualmente importante garantir que as inovações e as mudanças são aplicadas e executadas de forma eficaz.

2.2 Estilos de liderança

A liderança enquanto capacidade distingue-se do líder enquanto ator organizacional, o qual, para além de um ser humano com uma personalidade própria, um nível de inteligência e uma motivação pessoal, desempenha a sua função de liderança segundo um ou mais estilos. Cada líder impregna a organização com o seu estilo próprio e único de gerir. São os estilos de liderança escolar que podem funcionar como fatores de desenvolvimento organizacional e impulsionadores de um processo de mudança e inovação no contexto da organização escolar, pelo que importa considerá-los quando perspectiva a gestão de uma organização escolar.

O estudo das organizações através dos diferentes estilos de liderança afirma-se, no dizer de Costa (2000), a partir dos finais dos anos 40 do século passado, em resultado da decadência da visão do líder nato, marcada pela teoria dos traços, de onde emerge um novo enfoque no estudo do líder, designadamente quanto ao seu estilo de liderança, através dos

“*comportamentos do líder (os seus estilos de liderança) articulando-os com questões como o desempenho do grupo e a satisfação no trabalho por parte dos subordinados*” (Bryman, cit. por Costa, 2000, p.19). Esta nova perspetiva de entender o líder organizacional – líder treinado, menos mecanicista que a perspetiva do líder nato, denota ainda certos laivos de racionalidade burocrática ao pretender “*transformar os aprendizes de futuros líderes em organizacionais prontos-a-usar*” (Costa, 2000, p. 20).

O comportamento do líder, nomeadamente quanto ao que faz e como faz, determinam portanto um estilo de liderança, ou mesmo vários na perspetiva de vários autores, como veremos em seguida. Lewin, Lippit e White (cit. por Ghilardi e Spallarossa, 1991) defendem três tipos de estilos de liderança: autoritário, democrático e *laissez-faire*. O líder de estilo autoritário toma a decisão quase de forma isolada, não convocando a comunidade a educativa a pronunciar-se acerca do sentido da decisão, e “*utiliza mecanismos de “submissão pessoal e corporativa”*”; o líder democrático encara a tomada de decisão de modo participativo e através de discussão, com margens de autonomia e de liberdade para os membros da organização, estimulando os elementos da equipa a participarem na definição de objetivos, de estratégias e nas tomadas de decisão; e por fim, o líder *laissez-faire*, age com grande amplitude de decisão, tratando-se de um líder não interventivo, que renuncia ao exercício da autoridade, dando total liberdade aos membros da organização para agirem, exercendo um controlo e uma influência muito escassos, quase perdendo a sua preponderância.

Cada um destes estilos implica um efeito sobre a organização e sobre os seus membros, atendendo a que a maior ou menor implicação dos membros da organização nos diversos processos internos resulta do efeito do estilo de liderança adotado. Assim, segundo Ghilardi e Spallarossa (1991, p. 105), o líder democrático ajuda a que a agressividade seja canalizada para fins produtivos, enquanto o líder autoritário “*favorece um estado de hostilidade generalizada*”, a qual se pode exprimir por apatia ou por atitudes agressivas face ao meio. Por outro lado, a liderança democrática é potenciadora da cooperação, das relações entre as pessoas e da autonomia dos elementos, e a liderança autoritária faz aumentar a competitividade entre os membros embora contribua para reduzir a produtividade da organização.

Bass (cit. por Alves, 1995, p.39) propõe a conceptualização de dois novos estilos de liderança: transacional e transformacional. Segundo este autor, a liderança transacional

incide no esclarecimento do papel e dos requisitos das tarefas dos liderados, bem como na atribuição de recompensas e de castigos pelo seu desempenho efetivo, enquanto a liderança transformacional contribui para motivar os subordinados para que façam mais e melhor do que o esperado e para elevar o seu nível de confiança, criando condições para que se tornem, eles próprios, líderes.

Outro autor, Hallinger (2003), sugere um modelo de liderança baseado na liderança instrucional e na liderança transformacional. Segundo este autor, as lideranças instrucionais caracterizam-se por serem fortes, objetivas e por serem muito direcionados pelo líder para o currículo e para a instrução, abrangendo três dimensões:

- A missão da escola, segundo a qual o papel do Diretor no trabalho com os membros para garantir que a escola tem objetivos claros e mensuráveis, focados no progresso acadêmico dos alunos; é responsabilidade do líder garantir que estes objetivos são amplamente divulgados e apoiados na comunidade escolar”;
- A gestão do programa educativo, que pressupõe a supervisão e a avaliação da instrução, a coordenação do currículo e a monitorização do progresso dos alunos;
- A promoção de um clima de aprendizagem positivo, que inclui a proteção do tempo de instrução, a promoção do desenvolvimento profissional, mantendo a visibilidade, incentivando os professores e os alunos para as aprendizagens.

Por seu lado, a liderança transformacional implica líderes competentes e carismáticos, e a sua ação baseia-se na:

- Liderança partilhada ou distribuída, na qual o gestor da Escola, mais do que coordenar e controlar desde o topo, estimula a mudança a partir de uma participação do tipo “*bottom-up*”;
- Capacitação de outros para induzir efeitos diretos nas aprendizagens através das suas ações;
- Procura de uma visão do futuro através da síntese das aspirações dos diferentes membros da organização.

O carisma, a consideração individual e o estímulo intelectual são, segundo Alves (1995), fatores determinantes para um líder transformacional pois facilitam a atitude proativa na busca de soluções para a organização, convertendo os constrangimentos em oportunidades. Os líderes transformacionais mudam as estratégias e os acontecimentos, através de uma

liderança, não de autoridade, mas mobilizadora e transformadora, assente numa variedade de competências teóricas, técnicas e metodológicas, baseada na gestão e na liderança, simultaneamente.

A prática da liderança não é apenas uma função que um líder, tomado individualmente, exerce graças às suas competências, carisma, conhecimentos ou mesmo por razões de autoridade legal. Assim, Spillane et al (2001) consideram que estes atributos são importantes mas não são o essencial da liderança numa escola. O papel das lideranças intermédias e das equipas de trabalho, assim como das lideranças informais são também aspetos a considerar quando se fala em liderança escolar, porquanto também estes elementos contribuem para definir o tipo de liderança. Neste sentido, Spillane et al (2001) introduzem o conceito de liderança distribuída. De acordo com esta perspetiva, a liderança incorpora as atividades de diferentes grupos dentro da escola que trabalham para orientar e mobilizar os processos de melhoria e de mudança, implica a interação de múltiplos líderes e induz à criação de uma dinâmica de interdependência entre os líderes que compartilham responsabilidades.

Na esteira de Spillane et al (2001), estão Hargreaves e Fink (2007), que advogam a necessidade de conferir amplitude à liderança, através da partilha e da distribuição de responsabilidades. De acordo com estes autores, a liderança distribuída *“inspira os professores, os alunos e os pais a procurarem, criarem e explorarem oportunidades de liderança que contribuam para a aprendizagem profunda e ampla”* (p. 126), sendo que *“não é apenas uma questão de bom senso: é, do ponto de vista da responsabilidade moral, o que é necessário fazer”* (p. 128). Neste tipo de liderança não é possível equacionar professores dependentes, acríticos e passivos relativo à hierarquia escolar, mas antes um grupo que combine diferentes visões e opiniões provenientes dos diferentes elementos da comunidade educativa.

Bush e Glover (2003) resumem oito categorias de tipos ou estilos de liderança, a partir de classificações de outros autores:

- liderança instrucional - baseada no ensino e na aprendizagem e no comportamento dos professores em sala de aula; a influência do líder é dirigida aos alunos através dos professores; a ênfase é colocada na direção e no impacto da influência e não tanto no processo de influência em si mesmo;

- liderança transformacional – baseia-se num processo de influência que pretende comprometer os seguidores com os objetivos da organização; o líder procura atrair os professores para seguirem a sua visão de Escola e capacita-os para contribuírem para a consecução dos objetivos; a ênfase é colocada nos processos e não nos produtos e resultados;
- liderança moral – assente nos valores, ideais e crenças do líder, este tipo de liderança está muito próximo do tipo anterior, mas com maior profundidade quanto aos valores, tendendo quase a ser espiritual; atribui à Escola um sentido claro da finalidade;
- liderança participativa – está muito assente no processo de tomada de decisão e na ideia de liderança partilhada ou distribuída, bem como nos valores democráticos e no “*empowerment*”; procura conduzir a melhores resultados através de um maior empenho na execução das decisões acordadas ou partilhadas;
- liderança administrativa / gestonária - centra-se em funções, tarefas e comportamentos e pressupõe que o comportamento dos membros organizacionais é racional e que a influência é exercida através da autoridade dentro da hierarquia organizacional;
- liderança pós-moderna - centra-se na experiência subjetiva do líder e dos professores, acerca das diversas interpretações sobre diversos acontecimentos; pressupõe que não existe uma realidade objetiva, mas apenas múltiplas experiências dos elementos da organização;
- liderança interpessoal - incide sobre as relações que o líder tem com professores, alunos e outros elementos da escola; a atitude colaborativa do líder pode ter uma dimensão moral; as competências pessoais avançadas do líder permitam que a organização escolar funcione de forma eficaz com as partes interessadas, quer internas e externas;
- liderança de contingência - centra-se na forma como os líderes respondem às situações inesperadas e aos problemas que enfrentam num contexto de incerteza e ambiguidade organizacional devido a fatores internos e/ou externos.

Um outro modelo de liderança foi desenvolvido por Likert (cit. por Matos, 2000), e divide os estilos de liderança em quatro tipos diferentes consoante o grau de uso de autoridade pelo líder:

- Autoritário: autocrático, fortemente arbitrário e que organiza e controla rigidamente o que ocorre dentro da organização, são usadas ameaças e punições, a comunicação é rara e o trabalho de grupo é inexistente;
- Paternalista: autoritário e impositivo mas mais condescendente e menos rígido que o coercivo; neste modelo existe já alguma consulta e delegação e, a par das ameaças, existem também recompensas;
- Consultivo: mais participativo e de menor arbitrariedade organizacional; os objetivos e as tarefas são discutidos previamente; existe alguma comunicação de baixo para cima e existe algum encorajamento do trabalho de grupo;
- Participativo: democrático, onde todos participam democraticamente na tomada de decisões; existe boa comunicação em todos os sentidos e atinge-se um bom nível de motivação.

Refira-se também o modelo de seis estilos de liderança propostos por Goleman (cit. por Fullan, 2003), categorizados em função do tipo de ação que o líder desenvolve: o estilo coercivo, que exige concordância imediata (“Faça o que lhe digo”); o estilo autoritário, que mobiliza as pressões em torno de uma visão (“Siga-me”); o estilo paternalista, que tenta criar harmonia e construir laços emocionais (“As pessoas primeiro”); o estilo democrático, que procura o consenso através da participação (“O que pensa sobre...?”); o estilo modelo, que estabelece elevados níveis de performance (“Faça como eu, já”) e, o estilo treinador, que prepara as pessoas para o futuro (“Tente isto”).

De acordo com a investigação feita por Goleman na identificação dos estilos atrás referidos, este constatou que, contrariamente aos restantes, o estilo coercivo e o estilo modelo produziram efeitos negativos ao nível do ambiente de trabalho e do desempenho dos elementos da organização escolar, o que vai no mesmo sentido das conclusões de Fullan (2003, p.42), segundo o qual “*as pessoas ressentiram-se e ofereceram resistência*” (estilo coercivo) e “*sentiram-se oprimidas e não resistiram à pressão*” (estilo modelo). O líder coercivo é então visto como aquele que “*tem as melhores ideias, mas que não consegue convencer ninguém*” (Fullan, 2003, p.45), enquanto o líder modelo é visto como um “*cavaleiro solitário*” (Fullan, 2003, p.43), com elevados padrões de desempenho, exigindo de todos quantos o rodeiam a mesma performance.

O sucesso da organização passa então pela combinação dos restantes quatro estilos de liderança propostos, já que, de acordo com a investigação feita por Goleman, “*os líderes*

que dominaram quatro ou mais estilos – especialmente os estilos autoritário, democrático, paternalista e treinador – obtiveram o melhor ambiente e performance nas suas empresas” (Goleman, cit. por Fullan, 2003, p.47). Esta assunção implica pois que o líder de sucesso não deve manifestar um e um só estilo de liderança mas antes adequar os estilos “positivos” ao contexto interno e às diversas situações da organização com vista a aumentar a eficácia. Sendo certo, porém, que haverá um dos estilos que se afirme de forma mais evidente, contribuindo também para determinar o clima da organização.

2.3 Competências de liderança

Um processo de mudança e de inovação numa organização escolar exige da parte do líder um conjunto de competências de liderança, particularmente importantes em organizações pós-modernas abertas e portanto sujeitas a um elevado grau de incerteza e de influências exteriores. Lidar com a incerteza e ambiguidade requer da parte do líder uma constante atenção face aos contextos organizacionais em constante alteração, caso contrário poderá ser razão suficiente para que um processo de mudança em curso seja menos bem-sucedido.

No contexto de uma liderança transformacional, Bennis (cit. por Pina, 2003, p. 56) destaca um conjunto de competências que o líder formal da organização deve desenvolver: “*visão*” (criar e comunicar uma visão de algo desejável e que induza a um compromisso para o futuro), “*comunicação e alinhamento*” (comunicar a visão de modo a conseguir o apoio dos elementos da organização), “*persistência, consistência e focalização*” (manter a direção da organização, em especial em momentos de crise), “*empowerment*” (criar ambientes para aproveitar energias e aptidões necessárias para alcançar os objetivos) e “*aprendizagem organizacional*” (encontrar caminhos e sentidos que permitam monitorizar o seu desempenho).

Hallinger e Heck (cit. por Bolívar, 2003) concluem que a investigação feita sobre este tema coloca em evidência que a liderança da direção da Escola e as características do líder podem fazer toda a diferença na aprendizagem dos alunos, bem como na eficácia das Escolas. Assim, de acordo com Ghilardi e Spallarossa (1991) a um líder eficaz deverão corresponder um conjunto de capacidades que lhe são exigidas: a) Comportamento do líder: sensibilidade perante os valores e atitudes do grupo; reconhecimento das necessidades do grupo, escutar com atenção e evitar criticar gratuitamente, valorizar o

contributo de cada um; b) Capacidade de comunicação: assegurar que cada elemento compreenda os conteúdos da decisão e as motivações, definir e implementar os canais de comunicação com o grupo; c) Capacidade organizativa: estimula e ajuda o grupo na definição de objetivos, decompor problemas complexos noutros mais simples, subdividir responsabilidades, individualizar estratégias que permitam uma programação rigorosa, experimentação e verificação; d) Capacidade de autoavaliação: tomar consciência das motivações de quem está por detrás das decisões tomadas, ter consciência do grau de hostilidade / aceitação face aos membros do grupo.

Matos (2000, p. 12) define de forma sintética as características que um líder deve ter, salientando o seu “*espírito de abertura e cooperação, a sua capacidade para estimular e proporcionar diversos momentos de reflexão*”, bem como o seu carisma. Associa também a exigência com o trabalho dos alunos e a sua “*capacidade para avaliar de forma reflexiva*”, bem como o pensamento estratégico e a visão, além da sensibilidade. Esta autora refere também a necessidade do líder ser realista e visionário, prático e inovador.

Partindo das imagens organizacionais da Escola sintetizadas por Miles e Ekholm (cit. por Glatter, 1995) – racional/burocrática, profissional/colegial, sistema social, sistema político e sistema cultural, Glatter (1995) identifica um conjunto de capacidades de gestão associadas a cada uma das imagens atrás referidas, e que são sintetizadas no seguinte Quadro I:

Quadro I – Capacidades e competências de liderança associadas às imagens de escola

<i>Imagem de Escola</i>	<i>Capacidades</i>	<i>Competências</i>
Racional ou burocrática	Analíticas, expositivas	Diagnóstico, acompanhamento, avaliação de desempenho, comunicação de objetivos educacionais, conceção de planos de ação
Colegial ou democracia Sistema social	Sociais e facilitadoras ao nível pessoal e logístico	Mobilização, organização, formação, apoio e orientação, criação de clima de confiança e compreensão
Arena política	Negociação e construção de acordos	Perceção política, uso de pressão e de incentivos, obtenção de apoios, resolução de conflitos, negociação de compromissos
Cultural	Intuição e crítica	Reconhecimento dos valores e das convicções, tolerância face à ambiguidade e à desordem (competência multicultural)

Fonte: Adaptado de Glatter (1995)

Também Goleman (cit. por Fullan, 2003) identifica um conjunto de competências emocionais que o líder deve ter tendo em vista a eficácia e a eficiência da liderança face à ambiguidade e à incerteza que marcam o quotidiano organizacional. Estas competências não são mais do que o suporte emocional das características intelectuais da liderança, que ajudarão a sustentá-la: competência pessoal (autoconsciência e autorregulação), competência social (motivação, empatia, competências sociais). O mesmo autor relaciona também estas competências aos estilos de liderança, considerando que uma elevada inteligência emocional está normalmente associada ao estilo autoritário, paternalista, democrático e treinador, enquanto o líder coercivo e modelo tem subjacente um baixo grau de inteligência emocional.

Importa realçar que, uma vez que os líderes trabalham para e com outras pessoas para atingirem os objetivos da organização escolar, estes não devem ser impostos, mas antes estabelecidos em equipa para definir o rumo da escola e para que todos se sintam implicados no seu sucesso. Esta perspetiva é corroborada por Formosinho et al (2000, p.128), quando referem que importa saber como podem os elementos da comunidade educativa *“ajudar-se mutuamente para descobrir o significado do que fazem, ao mesmo tempo que cultivam neles a capacidade para melhorar e transformar as suas práticas”*. Agindo assim, os membros da organização escolar fazem-no numa

“interação transformadora a partir de uma autocompreensão coletiva e uma autoconsciência dos constrangimentos vários da ação educativa da escola, bem como da sua participação cúmplice na sustentação dos mesmos” (Formosinho et al, 2000, p. 128).

De acordo com Sergiovanni (2004a, p. 125) *“para que a liderança funcione, líderes e seguidores necessitam de estar ligados por um entendimento consensual que sirva de mediador a este padrão de influência recíproca”*, o que se traduz por uma aceitação das suas posições hierárquicas no seio da organização e também pela existência de propósitos partilhados e obrigações morais, nem sempre comuns. Para cumprirem a sua função, aos líderes de uma Escola competem as seguintes tarefas, às quais está inerente um conjunto de capacidades / competências: a) sentido de propósito (combinar visões partilhadas num pacto que mobilize toda a comunidade educativa através de uma voz moral); b) manutenção da harmonia (construir um entendimento consensual dos propósitos da Escola e do modo como deve funcionar); c) institucionalização de valores (aplicar o pacto escolar estabelecido a várias estruturas para contribuir para o cumprimento de objetivos escolares);

c) motivação (suprir as necessidades psicológicas e culturais básicas dos seus membros); d) gestão (garantir o apoio necessário ao funcionamento diário da Escola de forma eficaz e eficiente); e) capacitar (atribuir recursos e apoios e remover obstáculos); f) modelos (responsabilizar-se pela missão e pelos valores da Escola e ser modelo nas palavras e atos); e g) supervisionar (ter uma visão geral sobre os compromissos da Escola) (Sergiovanni, 2004a).

Mintzberg (cit. por Pina, 2003) atribui ao gestor da organização dez papéis, agrupados da seguinte forma: a) papéis de relação: líder, representante, agente de ligação; b) papéis de informação: piloto, difusor e porta-voz; e c) papéis de decisão: empreendedor, gestor de crises, gestor de recursos e negociador. É de salientar que Mintzberg considera estas as funções do gestor e não propriamente do líder, embora considere que o gestor tem que ter funções de liderança, donde se pode depreender que ao líder-gestor competem este conjunto de papéis, que implicam o domínio de diferentes competências.

Para uma liderança eficaz, Fullan (2003) destaca a necessidade do líder ser capaz de “*fazer a diferença*”, de mobilizar muitos outros elementos para ultrapassar os problemas mais complicados, sujeitar-se à avaliação feita pelos indicadores de sucesso e ao debate, e, por último, ser capaz de mobilizar os objetivos morais de cada um dos elementos da organização escolar. Segundo este autor, a construção de relacionamentos perfeitos com diferentes pessoas e grupos dentro da organização afigura-se também como um fator a ter em conta numa liderança eficaz e atinente à mudança. A interação entre elementos humanos leva à necessidade de serem fortalecidos os laços relacionais e criadas condições para que pessoas e grupos com características diferentes resolvam problemas comuns e definam novos objetivos para a organização. O mesmo que Greenfield (cit. por Sergiovanni, 2004b, p. 25) designa como a criação de uma “*ordem moral capaz de interligar o líder e os outros*”, a força motriz para que uma organização passe a ser “*única, vibrante e, na generalidade, mais bem-sucedida*” (Sergiovanni, 2004b, p. 25).

Apesar das competências da liderança para induzir e estimular um processo alargado de mudança, as “*depressões pré-implementação*” (Fullan, 2003, p.47) representam uma redução no desempenho e na confiança à medida que uma mudança que implica novas competências vai causando dúvidas, ansiedades, medos e perturbações nos elementos que estão envolvidos no processo. Quando os diversos intervenientes se confrontam com a necessidade de novas competências para a progressão da organização, acabam por

questionar o seu próprio valor no processo em que estão envolvidos, sentindo incapacidade para continuar esse mesmo processo evolutivo e de progresso. Fullan (2003, p.47) concretiza essas dúvidas através das seguintes interrogações:

“O que será que acontece quando chegamos à conclusão de que (...) afinal não somos tão proficientes como à partida esperaríamos ser, sobretudo estando tão habituados a saber sempre o que fazer?” (p. 47).

O estilo de liderança vai pois ser determinante para ultrapassar estas hesitações pois *“o líder eficaz possui o tipo de sensibilidade ideal para a implementação. Sabe que a mudança é um processo, não um acontecimento”* (Fullan, 2003, p.48), pelo que deve intervir de modo a *“manter o mesmo sentido de urgência do seu objetivo moral”* (Fullan, 2003, p.48) e motivar os elementos da organização, envolvendo-os de forma contínua e persistente.

2.4 Liderança e clima de Escola

O papel da liderança de uma organização, em especial de uma Escola, contribui em larga medida para a emergência de um *“conjunto de normas, valores e atitudes que se refletem nas condições, acontecimentos e atividades de um ambiente específico”* (Ghilardi e Spallarossa, 1991, p. 113). Por outras palavras, as características da liderança são um fator-chave, entre outros, para o clima organizacional. Não estando unicamente dependente do estilo de liderança, o clima de Escola resulta da interação de diferentes variáveis intrínsecas à organização, pese embora, conforme salientam Halpin e Croft (cit. por Ghilardi e Spallarossa, 1991, p. 115), *“é substancialmente determinado pela relação entre o comportamento adotado pelo dirigente e a resposta dos professores a tal comportamento”*.

A convocação desta “metáfora” (clima) para a caracterização do ambiente da organização resulta numa perceção bastante clara sobre o tipo de *“singularidades, da especificidade da organização, visível nas relações sociais e no comportamento dos alunos”* (Derouet, cit. por Alves, 1995, p. 43). A este propósito, Nóvoa (cit. por Alves, 1995, p.43) elenca algumas definições de clima de Escola propostas por vários autores: *“conjunto de atitudes, crenças, valores e normas que caracterizam as perceções que os membros da comunidade têm do sistema social da escola”* (Brookover e Erikson); *“conjunto de interações e*

transações que se estabelecem numa situação espaço-temporal precisa (...); resultado explícito das percepções provocadas pelas interações desenvolvidas entre os atores educativos” (Valenzuela e Oneto); “série de atributos que são apercebidos relativamente à instituição e que podem ser induzidos pelo modo como a escola age em relação aos seus membros e em relação à sociedade” (Brunet).

O clima de uma Escola pode então ser determinado, de acordo com Halpin e Croft (cit. por Ghilardi e Spallarossa, 1991; Alves, 1995), por um conjunto de oito fatores, centrados nos comportamentos do líder e dos professores:

a) Comportamento do líder:

- a. Distanciamento – comportamento formal, impessoal e burocrático, muito normativo e por isso mesmo, emotivamente distante dos professores;
- b. Ênfase na produtividade – mecanismos de controlo do trabalho muito apertados, comunicação unidirecional (de cima para baixo), sem grandes possibilidades de retroação;
- c. Propulsão – elevado grau de dinamismo e de incentivos, associado ao reconhecimento e valorização do trabalho dos professores;
- d. Consideração – comportamento baseado em relações pessoais e humanizadas, inspirado no respeito pela personalidade dos professores.

b) Comportamento dos professores:

- a. Desempenho – envolvimento e empenhamento dos professores para atingir os objetivos da organização escolar;
- b. Impedimentos – percepções acerca dos constrangimentos que as rotinas e as tarefas burocráticas representam para a ação pedagógica;
- c. Moral – autorrealização pessoal e profissional em resultado da satisfação das suas necessidades sociais;
- d. Sociabilidade – coesão social entre os professores da mesma Escola.

Da articulação destes oito fatores resulta um clima de Escola mais ou menos facilitador do funcionamento da organização e mais ou menos propenso à introdução da mudança e da inovação. Em resultado dessa articulação, Halpin e Croft (cit. por Ghilardi e Spallarossa, 1991; Alves, 1995), estabelecem uma tipologia baseada em seis tipos de clima, patentes no Quadro II:

Quadro II – Tipos de clima

<i>Tipos de clima</i>	<i>Características</i>
<i>Clima aberto</i>	moral elevado; trabalho em equipa; ausência de conflitos; poucas tarefas burocráticas e rotineiras; baixo nível de “impedimentos”; planificação eficaz; líder age em equilíbrio entre a sua personalidade e o papel que desempenha
<i>Clima autónomo</i>	moral elevado; baixa ênfase produtiva e poucas rotinas; grande liberdade atribuída aos professores irem ao encontro das suas necessidades; baixo nível de “impedimentos”; o líder estabelece regras e procedimentos claros; o líder dá o exemplo pelo seu trabalho e permite que os professores trabalhem ao seu ritmo
<i>Clima controlado</i>	elevada preocupação com produtividade; subvalorização da satisfação das necessidades sociais dos professores; trabalho individualizado, pouco relacionamento pessoal, cumprimento de normas, grande ênfase na comunicação escrita; líder muito diretivo
<i>Clima familiar</i>	elevada cordialidade, elevado moral, sociabilidade e consideração, relação e comunicação informal, sensação de se fazer parte de uma “grande família” e pouco ênfase dado à produção; o líder não é distante e impessoal; as regras fixadas são sugestões aos professores sobre modos de atuação
<i>Clima paternalista</i>	tentativas ineficazes do líder para controlar os professores e satisfazer as suas necessidades sociais; divisão em grupos ou fações; pouco trabalho rotineiro e burocrático atribuído aos professores; centralização de papéis e ênfase na produção; líder omnipresente, controla e examina o trabalho, dizendo como se deve fazer
<i>Clima fechado</i>	elevada ênfase na produção; baixo moral e sociabilidade; pouca autonomia, desmotivação dos professores; elevada formalização; líder pouco eficaz na direção da atividade dos docentes por ser impessoal e utilizar frieza no trato

Fonte: Adaptado de Ghilardi e Spallarossa (1991) e Alves (1995).

Se o clima de escola pode ser bastante influenciado pelo estilo de liderança, não há, segundo Ghilardi e Spallarossa (1991), evidências científicas que provem uma ligação causal rigorosa entre um determinado tipo de clima e a melhoria na produtividade na escola. Não obstante, Matos (2000, p.3) considera 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*”, acentuando-se assim a necessidade de preparar a mudança na organização escolar, sendo para tal necessário o comprometimento da liderança na criação de um clima que potencie a aceitação ou a adesão dos diversos atores escolares face às mudanças propostas. Nesse mesmo sentido vai Brunet (cit. por Matos, 2000) ao defender que um clima de escola que apoie a mudança das práticas docentes influi decisivamente no empenhamento destes em atividades formativas que

suportem as mudanças, contribuindo assim para criar uma visão positiva da escola. Segundo Matos (2000, p.7), ao líder compete criar oportunidades e dinamizar um clima de inovação e mudança, estimulando e implicando os professores neste processo, de modo a que fique “*enraizada na filosofia educacional da escola*”.

Nas suas interações quotidianas, os membros das organizações escolares, mobilizam e colocam em prática valores e comportamentos que constituem o essencial do processo de construção da cultura organizacional da escola. Na perspetiva da liderança, a compreensão da cultura organizacional da Escola contribui para compreender a coesão dos recursos humanos da organização e assim definir as melhores estratégias para potencializar os recursos existentes, pelo que representa um potencial importante para definir o rumo estratégico da organização escolar. A abordagem cultural das organizações revela-se assim um instrumento de grande valor para explicar a estabilidade de comportamentos e a consensualidade de objetivos entre os membros de uma organização.

Neste capítulo, não descurámos uma ampla revisão bibliográfica, a qual permitiu apresentar as perspetivas que melhor se enquadram no desenvolvimento do nosso estudo. Assim, procurou-se fazer um enquadramento teórico que sustentou a investigação efetuada, no que respeita aos conceitos mobilizados para o estudo realizado. Passando revista aos conteúdos abordados neste capítulo, debruçamo-nos sobre os conceitos de cultura organizacional e de liderança, sobre algumas das tipologias para classificar cada um dos conceitos, bem como sobre a importância que as mesmas têm na organização escolar.

Parte II – ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo II - Metodologia

Neste capítulo apresentamos a fundamentação metodológica da investigação efetuada, começando por delinear a problemática que conduziu ao estudo, salientando os objetivos que o nortearam, bem como as opções metodológicas seguidas, com ênfase na natureza do estudo e na justificação da escolha do contexto em que o mesmo se operou. Posteriormente, definem-se as técnicas e os procedimentos utilizados na recolha de dados, especificam-se os critérios que presidiram à seleção da amostra e faz-se a caracterização dos participantes. Finalmente, identificam-se as técnicas utilizadas na análise dos dados e destaca-se a pertinência da triangulação destes como método de validação.

1. Construção da problemática de investigação

De acordo com Pacheco (1995),

“toda a investigação tem por base um problema inicial que, crescente e ciclicamente, se vai complexificando, em interligações constantes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora” (p. 67).

Para Tuckman (2000), a seleção do problema é uma das fases mais difíceis num processo investigativo, não havendo um receituário próprio para a sua definição. Porém, o autor refere alguns critérios segundo os quais a formulação de um problema de investigação deverá atender: o problema deve estabelecer uma relação entre duas variáveis; deve ser formulado com clareza e sem ambiguidades; exige-se que seja testável através de métodos empíricos; e, não deve representar atitudes éticas ou morais. Ainda de acordo com este autor, *“o problema formula-se melhor em forma de questão”* (Tuckman, 2000, p. 38), podendo, em alternativa, estar objetivado através de uma questão implícita. Na formulação do problema de investigação, através de uma questão inicial, Quivy e Campenhoudt (2008) consideram que esta deve ser formulada de acordo com os princípios da clareza, da exequibilidade e da pertinência. Segundo estes autores, a questão principal, ponto de partida para problematizar a investigação, deverá ser precisa, concisa e unívoca, mas

também realista, ou seja, adequada aos recursos disponíveis da investigação, sejam eles pessoais, materiais ou técnicos, e pertinente para o contexto do estudo em que se insere.

Para a problematização da investigação realizada, partiu-se da constituição dos Agrupamentos de Escolas, a qual surge, de acordo com Ferreira (2005), associado à retórica de modernização dos sistemas educativo, no âmbito da crise do Estado-Educador e das críticas apontadas ao centralismo normativo e burocrático da Administração Central, associado a um movimento de pretensa descentralização e de territorialização das políticas públicas educativas.

O Agrupamento de Escolas, enquanto unidade organizacional, sustenta-se na necessidade de existirem projetos pedagógicos comuns, na construção de percursos escolares integrados, na articulação curricular entre níveis e ciclos educativos e na proximidade geográfica dos diferentes estabelecimentos de ensino que o constituem. Do ponto de vista normativo, os Agrupamentos são apresentados como resultados de dinâmicas locais integradoras, as quais apelam a novas opções organizativas que atendam à realidade social em que se inserem e ao projeto educativo que prosseguem (Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de Junho).

Esta investigação parte do reconhecimento da importância, no quadro da criação dos Agrupamentos de Escolas, de: favorecer um percurso escolar sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica; superar situações de isolamento de estabelecimentos, prevenindo o abandono escolar e a exclusão social; reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que o integram e o aproveitamento racional dos recursos; e, manter a identidade individual de cada um dos estabelecimentos que integra o Agrupamento de Escolas, apesar de este ter uma designação própria que o identifique.

Esta reconfiguração das organizações educativas, a que acresce a dispersão geográfica dos estabelecimentos de educação e ensino que dela fazem parte, implica, da parte da liderança de topo, o domínio de um conjunto de competências de liderança que contribuam para o desenvolvimento da organização educativa e para o prosseguimento da excelência e da qualidade, bem como para a construção e sedimentação de uma cultura organizacional.

2. Sinopse do projeto de investigação

A construção da problemática que presidiu a esta investigação fundou-se na relação entre a liderança e a cultura organizacional em meio escolar, tendo como pano de fundo um Agrupamento vertical de escolas enquanto organização, orientando-se o nosso estudo em torno da seguinte questão:

Quais as representações dos professores do Agrupamento de Escolas quanto ao papel da liderança na cultura organizacional de um Agrupamento de Escolas?

Tratando-se de um estudo essencialmente de natureza qualitativa,

“as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 16).

Posto isto, não formularemos hipóteses mas sim objetivos de estudo e opções metodológicas, deixando em aberto a possibilidade de aduzirmos novos objetivos emergentes do percurso investigativo.

Assim, no seguimento da pergunta de partida atrás enunciada, delineámos os seguintes objetivos:

- 1. Conhecer as representações dos professores quanto ao tipo de liderança do Agrupamento de Escolas;*
- 2. Caracterizar as representações dos professores quanto à cultura organizacional do Agrupamento;*
- 3. Compreender as representações dos professores sobre os processos que estão por detrás da construção da cultura organizacional do Agrupamento;*
- 4. Compreender o papel da liderança do Agrupamento na mudança da cultura de Agrupamento.*

3. Natureza do estudo

Qualquer investigação, independentemente da sua natureza, assenta num eixo metodológico, segundo o qual se regem os procedimentos a adotar, sendo esta a principal preocupação dos investigadores. Galego e Gomes (2005, p. 173) sustentam que *“a metodologia, o enquadramento teórico e a habilidade do investigador na construção do trabalho científico compõem o tríptico que sustenta a investigação científica”*, suscitando frequentes preocupações ao investigadores aquando da definição do percurso metodológico

a seguir. Dentro da multiplicidade de técnicas de recolha de dados e de tratamento da informação recolhida, nem sempre é linear o percurso conducente ao estabelecimento do fio condutor investigativo, por maior que seja a experiência adquirida do investigador. A este propósito, Flick (cit. por Coutinho, 2011, p. 288) refere que aquilo que identifica uma investigação qualitativa é a sua “*não linearidade*”, isto é, o modelo metodológico clássico dá lugar à “*interatividade em todas as fases do processo da pesquisa (problema, recolha de dados, hipótese, constituição da amostra)*”, onde a “*circularidade é a característica central*”.

Esta investigação está centrada no estudo da representação dos professores de uma organização educativa, mais concretamente de um Agrupamento de Escolas, dotada de uma cultura própria, e sujeita a uma liderança, como toda e qualquer organização, segundo a qual se desenvolvem as ações dos diversos atores. Neste sentido, foi seguida uma abordagem qualitativa, não obstante serem também utilizadas técnicas e instrumentos de base quantitativa. Procedeu-se à recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social que é o Agrupamento através de um conjunto de procedimentos de base empírica, os quais tiveram como objetivo promover a inter-relação de conceitos que, por sua vez, permitem interpretar essa mesma realidade.

Segundo Bogdan e Biklen (1994),

“a grande maioria das investigações qualitativas são aquilo que se designa por investigação do cavaleiro solitário”, isto é, o investigador enfrenta, isoladamente, o mundo empírico, partindo só, para voltar com os resultados” (p. 108).

Tal afirmação remete-nos para o facto de, numa investigação qualitativa se procurar “*compreender e explicar o mundo social a partir do ponto de vista dos atores diretamente envolvidos no processo social*” (Burrell e Morgan, cit. por Afonso, 1994, p.142), pelo que utilizamos dispositivos de recolha de informação que caracterizam a perspetiva dos participantes em relação às interações sociais no contexto em estudo.

Assumindo-se desde logo como uma abordagem que carece de alguma objetividade, dado se centrar num contexto individualizado e nas representações dos atores individuais, a investigação qualitativa assenta no contexto natural enquanto fonte de obtenção de dados e informação, daí também se designar por investigação naturalista, por privilegiar a inserção do investigador num contexto real, caracterizada pelo estudo de “*situações concretas*

existentes e identificáveis pelo investigador, sem intervenção, em termos de manipulação, física e deliberada, de quaisquer variáveis” (Afonso, 2005, p.43).

Segundo Fernandes (1991, p.3), o foco da investigação qualitativa é a compreensão mais profunda dos problemas, procurando investigar “*o que está ‘por trás’ de certos comportamentos, atitudes ou convicções*”, sem que haja especial preocupação com a dimensão das amostras nem com a generalização de resultados.

Berger e Luckmann (cit. por Afonso, 2005), salientam a subjetividade do conhecimento sobre a realidade social, pelo que, a abordagem qualitativa, mais do que testar hipóteses e teorias, procede à descrição e interpretação de acontecimentos, de factos e de processos, não se despojando por completo da subjetividade dessas interpretações e sem se desligar dos pressupostos teóricos que funciona como “*pano de fundo conceptual para a análise de dados*” (Glaser e Strauss, cit. por Afonso, 1994, p.147).

Estratégia de pesquisa: estudo de caso

No âmbito da abordagem qualitativa, foi seguida a estratégia de pesquisa de estudo de caso enquanto “*pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo*” (Bassegy, cit. por Afonso, 2005, p.70), ou seja, o estudo de caso concentra-se naquilo que é singular, que é único, particular e específico de uma organização, neste caso um Agrupamento, e tem como objetivo fundamentar decisões políticas ou teorias sociológicas, permitindo assim esmiuçar aspetos relevantes do contexto da organização e formular explicações sobre o conteúdo investigado, seja através da sua construção, ou relacionando-as com perspetivas teóricas de referência.

O estudo de caso é a estratégia mais utilizada quando se pretende conhecer o “como?” e o “porquê?” de acontecimentos atuais sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controlo (Yin, cit. por Coutinho e Chaves, 2002), quando o investigador detém escasso controlo dos acontecimentos reais ou mesmo quando este é inexistente, e quando o campo de investigação se concentra num fenómeno natural dentro de um contexto da vida real.

Outro autor, Merriam (1998), considera que o estudo de caso é a metodologia que melhor se coaduna com a abordagem qualitativa e caracteriza-se pelo seu carácter descritivo, porque o produto final é uma descrição rica do fenómeno que está a ser estudado; indutivo, porque a maioria destes estudos tem como base o raciocínio indutivo; particular, por se focar na especificidade de uma situação e num determinado contexto; heurístico, por levar à

compreensão do fenómeno em estudo; e holístico, na medida em que tem em consideração a realidade na sua globalidade.

O estudo de caso que fizemos enquadra-se na tipologia proposta por Stake (2007), por se tratar de um estudo de caso intrínseco, isto é, que promove um conhecimento em detalhe de uma situação no que esta tem de singular e específico, por oposição ao estudo de caso instrumental (compreensão de um problema com vista a desenvolver uma teoria explicativa) e ao estudo de casos múltiplos. Embora o investigador não possa compreender determinado caso sem que conheça outros, quando estuda uma realidade específica, concentra-se nela e tenta perceber a sua complexidade (Stake, 2007). Apesar de se poderem vir a verificar semelhanças com outros casos e situações, o estudo de caso pretende analisar e compreender aquilo que ele tem de único, particular e singular, sem que seja pretensão do investigador a generalização dos resultados. Aliás, aquele autor salienta mesmo que nos estudos de caso é raro alcançar um entendimento totalmente novo, apesar de se conseguir um aperfeiçoamento desse entendimento, ou seja, uma generalização modificada.

De acordo com Yin (cit. por Coutinho e Chaves, 2002), o estudo de caso tem vindo a ganhar popularidade crescente na investigação educativa, constatável pelo número cada vez maior de projetos de investigação que utilizam este método de pesquisa, o que se explica pela desvalorização da investigação desenvolvida sob o paradigma positivista por parte significativa da comunidade de investigadores em educação (Cohen e Manion, cit. por Coutinho e Chaves, 2002). Tal levou a que se desenvolvesse com o estudo de caso algo parecido com uma moda, dada a profusão de trabalhos que recorrem a este tipo de estudo.

Tratando-se de uma investigação centrada nas perceções dos atores face a uma e só uma realidade organizacional, contextualizada, identificando representações dos professores relativamente à ao papel desempenhado pela liderança na cultura de Agrupamento, o estudo de caso parece ser a metodologia mais adequada, uma vez que neste tipo de abordagem se pretende compreender de forma profunda os problemas, isto é, conhecer a origem de certas atitudes e representações dos diferentes atores, conforme sustenta Fernandes (2002). Neste tipo de metodologia, os processos de investigação e os significados obtidos são mais importantes que os resultados ou os produtos. A abordagem metodológica deverá ser, dada a natureza do objeto em estudo, local e contextualizada, não

se pretendendo de modo algum produzir teorias nem explicações universais e generalizáveis a outros contextos.

O estudo das interpretações dos atores organizacionais acerca da realidade social deve ocorrer a um nível local e imediato, em que se consideram várias interpretações da realidade, tantas quantos indivíduos existem e pretendem interpretá-la. De facto, como sublinham Bogdan e Biklen (1994, p. 48), o investigador torna-se um elemento fundamental da investigação pois *“frequentam os locais de estudo, porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência”*, reconhecendo e fundamentando novos significados (Stake, 2007). De acordo com este autor, o investigador de caso estabelece novas ligações e torna-as compreensíveis para os outros, relacionando-as com as coisas conhecidas.

Dada a metodologia escolhida para a investigação ser qualitativa, recorrendo ao estudo de caso, serão utilizados vários instrumentos e estratégias de recolha de dados, assentes no trabalho de campo, reforçando o carácter naturalista da investigação, e, deste modo, se justificam as várias estratégias utilizadas na recolha de dados (inquéritos por questionário, *“focus group”*, bem como análise documental) a diversos atores educativos possibilitando uma maior compreensão da realidade a estudar.

Aqui, todas as técnicas disponíveis podem ser utilizadas, e pela conjugação de técnicas de natureza predominantemente qualitativa e quantitativa, as quais não são, por princípio, antagónicas, é possível efetuar a triangulação da informação conduzindo a uma maior profundidade e compreensão dos resultados.

No papel de investigador, procurou-se cumprir os princípios éticos partilhados pela comunidade científica, assumindo que a Escola existe, sobretudo, para cumprir o seu papel formativo e não necessariamente para ser investigada. O relacionamento com os atores escolares que foram objeto desta investigação pautou-se pela ênfase na confiança, no anonimato e na neutralidade, procurando aceder às suas diferentes racionalidades, à forma como desenvolvem os seus quadros de referência e descobrir as suas perceções face aos problemas em estudo.

É assumida a proximidade do investigador relativamente aos temas que são objeto de estudo, sendo que essa proximidade não deve, de acordo com Afonso (2005), ser arredada

do processo de conceptualização da investigação porquanto permitirá um distanciamento epistemológico relativamente ao objeto de estudo, colocando em causa o que parece óbvio. Este autor defende mesmo que “*o investigador não surge de “mãos vazias” perante a necessidade de conceber e desenvolver o seu projeto*” (Afonso, 2005, p. 50), mas deve mobilizar as aquisições que resultam da sua experiência, como mais-valias e não como limitações ao seu trabalho.

4. Escolha do contexto do estudo – o Agrupamento ET

O estudo do presente trabalho de investigação focalizou-se num Agrupamento de Escolas e Jardins de Infância, localizado num concelho da área de jurisdição da Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo. Tendo em vista proteger o anonimato dos participantes e do próprio Agrupamento, assim como do órgão de direção, identificamos a organização em estudo por Agrupamento ET. Não se fará qualquer referência à identificação do concelho pois a sua menção poria em causa o anonimato da instituição escolar abrangida pelo estudo. Por esta razão não serão, também, identificadas as fontes dos dados utilizados no estudo.

A escolha de um Agrupamento de Escolas e Jardins de Infância como unidade de análise (Bogdan e Biklen, 1994), deve-se à maior complexidade deste tipo de unidades organizacionais, relativamente a Escolas não agrupadas, sendo por isso o estudo daquelas potencialmente mais rico do que de uma Escola, no que à problemática de investigação diz respeito. À dispersão geográfica dos estabelecimentos de ensino integrados no Agrupamento, acrescem as “*identidades de nível de ensino*” (Simões, 2005, p.32) e até mesmo identidades de escola. Estes elementos introduzem maior complexidade nas dinâmicas do contexto organizacional, tornando as lógicas de ação mais ricas para a investigação.

É ainda conveniente sublinhar também que a experiência recente e atual do investigador na liderança de um Agrupamento de Escolas e Jardins de Infância suscita um interesse pessoal redobrado pelo estudo de unidades organizacionais educativas do mesmo tipo, pelos constrangimentos que existem à liderança na implementação de uma verdadeira cultura de Agrupamento.

Assim, procurámos selecionar um Agrupamento de Escolas, atendendo a alguns critérios que a seguir se explicitam:

- Permanência do titular da liderança de topo na gestão há pelo menos 5 anos, garantindo um tempo mínimo de permanência nas funções;
- Bons resultados obtidos nas avaliações externas, que espelhem o olhar externo sobre a ação da liderança, por contraponto, ou não, à percepção que os docentes têm da sua ação;
- Melhores resultados dos alunos comparando com escolas com características semelhantes, traduzindo assim um critério de eficácia do funcionamento da organização;
- Dinamismo interno do Agrupamento, materializado em atividades, projetos e ofertas formativas diversificadas, bem como boas práticas de relacionamento com o meio local;
- Nível de adesão e envolvimento dos alunos em projetos existentes na escola.

Os motivos que levaram à escolha do Agrupamento ET centram-se no facto do órgão de gestão se mostrar disponível e recetivo à participação na investigação aquando do primeiro contato, e de se pretender analisar uma unidade organizacional vertical e coerente, na qual se cumpriam os critérios definidos *a priori*.

Caracterização do Agrupamento ET

O Agrupamento ET, situado numa cidade média de um concelho da área de influência da Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo, foi instituído por Despacho do Diretor Regional de Educação de Lisboa no ano letivo de 2000/2001, e constituído, inicialmente, pela Escola-sede de 2º e 3º ciclos e por dois departamentos de Escolas do 1º ciclo e Jardins de Infância. A escola-sede do Agrupamento remonta ao ano de 1968, tendo sido criada por portaria governamental, datando pois do início da institucionalização do Ensino Preparatório em Portugal.

O Agrupamento ET está distribuído por seis freguesias e é constituído por onze unidades educativas localizadas em sete freguesias do concelho – a Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos (sede) e a Escola Básica do 1.º ciclo I., que se situam na sede do concelho, três centros escolares, três escolas básicas e três jardins de infância. Estes estabelecimentos de educação revelam continuidade territorial, considerando-se, no entanto, que entre as escolas não existe proximidade geográfica.

O Agrupamento tem uma oferta educativa diversificada já que, para além da educação pré-escolar e do ensino básico, com turmas de ensino articulado de música e de dança, oferece

cursos de educação e formação de jovens e de adultos (básico e secundário), bem como unidades de formação de curta duração. A formação de adultos é desenvolvida em articulação com o Centro de Novas Oportunidades que funciona na escola-sede.

O Agrupamento ET é constituído por cerca de 1123 alunos do Pré-Escolar ao 3º ciclo do Ensino Básico, 126 alunos no âmbito do Ensino de Adultos, 118 docentes e 48 Assistentes Operacionais, 9 Assistentes Técnicos e 4 Técnicos Superiores ao serviço.

5. Representações sociais

O papel da liderança numa organização é normalmente visto pela capacidade de exercer influência, pela sua ação nas transformações, na mudança e no desenvolvimento das organizações, em ordem a cumprirem os desígnios pelos quais existem. Nas organizações escolares, a liderança constitui a chave para a mudança, sobretudo quando esta é inevitável em organizações muito próprias como são as Escolas.

Ao centrar-se no estudo das representações dos professores quanto à ação da liderança na criação de uma cultura organizacional de Agrupamento de Escolas, esta investigação procura interpretar o olhar dos atores dessa organização que é o Agrupamento ET, à luz da teoria das representações sociais.

Esta teoria, fundada nos anos 50/60 por Moscovici, assenta na existência de processos através dos quais os indivíduos em interação social constroem teorias sobre os objetos sociais, que tornam viáveis a comunicação e a organização dos comportamentos (Vala, 1996). Também, de acordo com Jodelet (cit. por Cabecinhas, 2004, pp.126) “*as representações sociais formam sistemas e dão origem a ‘teorias espontâneas’, versões da realidade que incarnam em imagens cheias de significação*”. Enquanto sistemas de interpretação, as representações sociais regulam a nossa relação com os outros e orientam os nossos comportamentos, para além de que intervêm em processos de difusão e aquisição de conhecimento, na construção de identidades sociais e no comportamento grupal.

Moscovici (cit. por Vala, 1996, p. 354) conceptualiza as representações sociais como “*um conjunto de conceitos, proposições e explicações criado na vida quotidiana no decurso da comunicação interindividual*”. Para aquele autor, equivalem aos mitos e aos sistemas de

crenças das sociedades tradicionais, ou áquilo a que modernamente se designa por senso comum ou saber popular.

Na mesma linha de ideias, Jodelet (cit. por Vala, 1996) considera-as como um tipo de conhecimento socialmente elaborado e partilhado, com um objetivo e contribuindo para construir uma realidade comum a um grupo social.

Enquanto fenómenos cognitivos, as representações sociais são consideradas como o produto duma atividade de apropriação da realidade exterior e, simultaneamente, como processo de elaboração psicológica e social da realidade (Jodelet, cit. por Cabecinhas, 2004).

Estamos pois no campo da subjetividade, quer individual, quer coletiva, pelo que se pode afirmar, na esteira de Moscovici (cit. por Cabecinhas, 2004), que as representações sociais são fenómenos cognitivos dinâmicos, com tendência a elaborações que podem variar com o tempo, estando pois sujeitas a diferentes configurações ao longo do tempo, podendo variar em função do contexto.

Na perspetiva de Vala (1996), afirmar que as representações são sociais implica a utilização de três critérios: um critério quantitativo - uma representação é social porque é partilhada por um conjunto de indivíduos; um critério genético - uma representação é social pois é coletivamente produzida; e um critério funcional - as representações sociais são guias para a comunicação e para a ação.

Assim, as representações sociais servem como guias da ação, uma vez que modelam e constituem os elementos do contexto no qual esta ocorre e desempenham, ainda, certas funções na manutenção da identidade social (Jodelet, 1989). As representações sociais, ao tornarem os factos apreensíveis através dos sentidos, possibilitam que um determinado grupo humano estabeleça as identidades para tudo o que o rodeia. O processo de socialização de cada um dos indivíduos do grupo faz-se portanto com base na experiência e no conhecimento adquirido, os quais orientam a sua ação.

É pois à luz da noção de representação social que procuramos compreender e interpretar as perceções dos professores do Agrupamento ET relativamente à liderança, à cultura da organização e ao modo como aquela influencia esta. A escolha da liderança e da cultura organizacional como objeto de representação social resulta da importância que é dada

pelos atores aos valores, às crenças e aos aspetos sempre subjetivos que norteiam a sua perceção face ao “mundo que os rodeia”.

Para chegar a essas representações recorreremos aos inquiridos por questionários e ao *focus group*, como forma de recolha de dados, procurando-se nos discursos dos entrevistados e na análise das respostas aos inquiridos, a representação que deles emergia acerca dos temas investigados. O tratamento desses discursos e, portanto, das representações, foi feito qualitativamente, já que estaria sustentado em dados subjetivos, que visavam identificar o pensamento de um grupo sobre um determinado tema, neste caso, sobre a liderança e a cultura organizacional do Agrupamento ET.

6. Fases da investigação

O estudo está dividido em duas fases e cinco etapas, conforme Quadro III:

Quadro III – Etapas do estudo de caso

<i>Fases</i>	<i>Etapas do estudo de caso</i>
<i>1ª fase</i>	<i>1ª etapa - Revisão da literatura nacional e internacional e dos estudos empíricos realizados no âmbito da cultura organizacional e da liderança escolar, em que se pretendeu enquadrar a temática em estudo e contribuir para a fundamentação e tomada de decisão ao nível metodológico</i>
<i>2ª fase</i>	<i>2ª etapa - Recolha e análise de um corpo documental que permitiu caracterizar o contexto do Agrupamento;</i>
	<i>3ª etapa - Aplicação dos inquiridos por questionário a uma amostra de docentes do Agrupamento e tratamento dos dados estatísticos com recurso ao software SPSS;</i>
	<i>4ª etapa - Realização de um focus group com lideranças intermédias, nomeadamente Coordenadores de Departamento Curricular e Coordenadores de Diretores de Turma;</i>
	<i>5ª etapa - Análise de conteúdo dos dados, através de um sistema de categorização e codificação, que permitiu a redução da informação e a sua descrição e interpretação.</i>

Uma primeira fase de revisão de literatura, em que se pretende enquadrar a temática em estudo relativamente aos posicionamentos teóricos e às investigações mais importantes sobre o tema em estudo, bem como contribuir para a fundamentação e tomada de decisão ao nível metodológico. Uma segunda fase, de desenvolvimento do estudo empírico, que compreendeu 4 etapas, identificadas no Quadro III. No que respeita à segunda fase, esta consistiu em dois grandes momentos: (1) diagnóstico da situação e, (2) tratamento e análise dos dados.

Na fase de diagnóstico da situação procedeu-se à construção de instrumentos de recolha de dados e à caracterização do contexto. Na fase de tratamento e análise de dados, procurou-se sintetizar todos os dados recolhidos, quer através da do *focus group*, quer através dos inquéritos por questionário, bem como da análise documental.

O objetivo foi centrar o olhar na perspetiva dos atores da organização e no significado que atribuem às situações e aos acontecimentos experienciados, colocando a ênfase no modo como a ação e o significado são construídos (Ferreira, 2005). No fundo, este é um “*estudo interpretativo de uma ação interpretada pelos atores*” (Sarmiento, 2000, p. 242), ou, na esteira de Coutinho (2005, p.89), diremos que fomos “*investigar ideias, descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspetiva dos atores intervenientes no processo*”. Ambicionamos assim, perceber aquilo que experimentam, o modo como interpretam as suas experiências e como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem.

7. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Definida a problemática que deu origem à investigação, selecionada a amostra de participantes, a recolha de dados empíricos é o passo seguinte no processo de investigação. Almeida e Freire (cit. por Coutinho, 2011) referem ser este um passo que pode ser determinante na qualidade científica dos resultados e das conclusões do estudo.

“*Toda a ação de pesquisa se traduz no ato de perguntar*” (Ferreira, 1999, p. 165) mas Santos Guerra (2003, p. 87) considera que “*não existe apenas um caminho para conseguir reconstruir a realidade, nem para a conhecer, explorar e interpretar*”, pelo que se impõe o domínio de diversas técnicas e a utilização de vários instrumentos para a recolha de dados, pois, como afirma o autor “*a realidade educativa é tão complexa que não se pode alcançar a sua total compreensão através de um só instrumento*”. Porém, mais importante que a técnica utilizada é a análise crítica sobre a realidade.

Os procedimentos para recolha de dados empíricos foram feitos no espírito da metodologia da investigação qualitativa, tal como defendem Bogdan e Biklen (1994), tendo sido essa recolha efetuada na escola-sede do Agrupamento ET, em dois momentos distintos.

Numa primeira fase, procuramos obter o envolvimento dos atores sempre que tal se justificasse, em particular na aplicação dos questionários e na realização do *focus group*, técnicas que requeriam a participação dos docentes pois só estes detêm as informações pretendidas. Estes processos possibilitam “*o acesso ao que está dentro da cabeça de uma pessoa*” (Tuckman, 2000, p. 307) e permitem que o investigador possa medir o que o indivíduo sabe, o que gosta / não gosta e o que pensa. O estudo das representações dos professores a tal obrigou. Uma segunda fase, de recolha documental, realizada através da página eletrónica do Agrupamento ET, consistiu na recolha de alguns documentos chave para a investigação, os quais permitirão decifrar alguns dos conceitos e alguns documentos.

7.1 Inquérito por questionário

Não obstante a sentença declarada por Bogdan e Biklen (1994, p. 17) ao afirmarem que “*na investigação qualitativa não se recorre ao uso de questionários*”, dado que esta técnica está, geralmente, associada à investigação quantitativa, fez-se uso de um inquérito por questionário aos docentes do Agrupamento ET (ver Anexo II). Esta opção metodológica prende-se com o facto de, num estudo acerca das representações dos professores, pretendermos obter a perspetiva da generalidade dos atores docentes da organização escolar acerca da liderança e da cultura do Agrupamento. Porém, o recurso à entrevista tornar-se-ia incomportável por ser extremamente moroso. Mas, suportando-nos em Carmo e Ferreira (1998), não é forçoso aderir de forma rígida e exclusiva a um dos paradigmas, pelo que assumimos, num estudo de natureza qualitativa, o recurso a uma técnica qualitativa, como opção para obviar ao constrangimento referido.

Os autores Quivy e Campenhoudt (2008) definem o inquérito por questionário do seguinte modo:

“consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse”(p. 108).

Os questionários têm a vantagem de poderem ser aplicados a um grande grupo ao mesmo tempo, mas por serem auto administrados e à distância do investigador, são impessoais em

natureza (Coutinho, 2011), apesar de se conseguir obter um grande volume de informação num curto espaço de tempo. É que, como afirma Afonso (2005, p. 101), o objetivo na construção de questionários “*consiste em converter a informação obtida dos respondentes em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados*”.

Contrariamente à entrevista semiestruturada, o questionário pressupõe a limitação dos aspetos sobre os quais se pretende inquirir, condicionados pela própria visão do investigador, não permitindo que os interlocutores deste método de recolha de dados se “desviem” da linha de questões, estando assim condicionado pelas questões formuladas, embora tal permita manter a objetividade do caminho traçado para a recolha de dados. Para Santos Guerra (2003, p. 96), este aspeto é uma fragilidade pois forçam “*a encaixar a realidade nas paredes dos seus compartimentos*” ou ainda porque não se considera a imprevisibilidade das situações, estando à partida tudo formatado. Neste sentido, concordamos com Afonso (2005, p. 103), quando refere que “*a configuração do questionário constrói-se em função de escolhas para o formato das perguntas, e para o tipo de respostas que se pretende*”. Na mesma linha de pensamento está Ferreira (1999), ao afirmar que no inquérito por questionário, os respondentes cingem-se às hipóteses previstas e raramente optarão por “outras” hipóteses, residuais para quem o elaborou.

O índice de retorno é outro aspeto a merecer preocupação por parte do investigador, sobretudo se for respondido à distância. De acordo com Mason e Bramble (cit. por Coutinho, 2011), um retorno de 70% é considerado bom. Na investigação que efetuámos, dos 118 professores a quem foi solicitada resposta ao questionário, responderam 100, o que perfaz uma taxa de retorno de 84,7%. De considerar que o mesmo foi respondido autonomamente e à distância do investigador, tendo sido colocados à disposição dos inquiridos cerca de 2 semanas antes da data limite para a sua recolha.

A recolha de dados por esta via, acerca das perceções dos professores, teve como objetivo a obtenção de respostas “*de um grande número de indivíduos às mesmas perguntas, de modo a que o investigador possa escrevê-las, compará-las e relacioná-las e demonstrar que certos grupos possuem determinadas características*” (Bell, 2003, p. 27). É necessário ter presente que, conforme sustenta Afonso (2005, p. 103), os dados recolhidos através do questionário consistem “*não no que as pessoas pensam, mas sim no que elas dizem que pensam*”. Ainda assim, de acordo com Santos Guerra (2003), o estudo prévio das respostas

ao questionário constitui um valioso manancial de dados que podem ser comentados na entrevista, a qual servirá para procurar esclarecimentos, contradições, explicações ou aprofundamentos. Como afirma o mesmo autor, “*a circularidade e a complementaridade metodológica ajudam a tirar um maior partido de cada instrumento*” (Santos Guerra, 2003, p. 99), contribuindo também para a validação dos dados obtidos.

Este instrumento foi elaborado após um apurado trabalho de leituras prévias possibilitando determinar os objetivos a alcançar, delimitando-se o âmbito dos temas a estudar, evitando-se imprecisões que levassem a erros de interpretação e trabalhos inúteis. Por ter sido construído pelo investigador, situa-se no grupo dos instrumentos não estandardizados, os quais permitem avaliar constructos que o investigador deverá operacionalizar para depois medir (Coutinho, 2011).

Selecionaram-se os factos mais significativos para os objetivos da pesquisa, sendo que se circunscreveram às questões da liderança e da cultura organizacional. Para tal foi fundamental proceder à conceptualização e construção das variáveis, isto é, das perguntas. A partir da revisão da literatura, utilizamos várias dimensões para cada um dos conceitos (liderança e cultura organizacional). Por exemplo, para as questões sobre cultura organizacional, foram consideradas as seguintes dimensões: motivações e expectativas; eficácia; coerência e imagem; valores centrais; tradições, histórias e rituais; comunicação; trabalho de equipa; orientação estratégica; orientação para a mudança; competências profissionais e colegialidade.

O questionário foi então estruturado em duas partes: uma para caracterização do perfil do respondente, tendo havido o cuidado de não solicitar respostas que permitissem a identificação, respeitando o compromisso de anonimato; outra parte, relativa à liderança e à cultura organizacional.

Para o perfil dos inquiridos, consideramos apenas as seguintes variáveis: idade, nº de anos de experiência em escolas do Agrupamento, nº de anos de experiência com a atual Diretora do Agrupamento ET e nível de ensino em que leciona. Para cada variável, optou-se por um formato do tipo resposta em escala de intervalo (ex. 0 a 2 anos; 3 a 10 anos; 11 a 20 anos; mais de 20 anos).

Na componente do questionário dedicada ao fulcro da investigação, foram criadas 62 proposições, às quais os respondentes tinham que responder segundo uma escala de

apreciação, às quais se solicitava o grau de conformidade em relação às mesmas. Assim, de acordo com Tuckman (2000), todas as respostas deste tipo, medem o grau de frequência relativa ao acordo, e assentam na ideia de que uma resposta numa escala é uma medida quantitativa de um juízo de apreciação.

Optámos por utilizar a escala de Likert estandardizada para cada uma das 62 afirmações, incluindo o ponto médio que representa a indiferença:

Discordo totalmente 1	Discordo parcialmente 2	Indiferente 3	Concordo parcialmente 4	Concordo totalmente 5
--------------------------	----------------------------	------------------	----------------------------	--------------------------

Algumas das proposições foram escritas em sentido contrário, de modo a contrariar o risco dos dados não serem fiáveis. Tomemos como exemplo a afirmação “48. *Há flexibilidade no modo de fazer as coisas, sendo fácil mudar os procedimentos necessários ao funcionamento do Agrupamento*” e a afirmação “54. *Quando alguém procura mudar alguma coisa, a resposta “Sempre se fez assim” é utilizada com frequência para travar essa mudança*”. A razão de se escreverem duas afirmações em sentidos contrários tem a ver com “a necessidade de se neutralizar a tendência dos sujeitos para dar, automática e irrefletidamente, a mesma resposta a todas as questões” (Tuckman, 2000, p. 282).

Optou-se por não fazer qualquer tipo de distinção entre os dois conceitos em investigação na disposição das afirmações ao longo do questionário. Assim, as proposições sobre cultura e sobre liderança surgem misturadas no inquérito. Procurou-se assim ir de encontro aos conselhos de (Tuckman, 2000), quando refere que

“quanto mais transparente e óbvio for o objetivo do questionário, mais provavelmente os sujeitos darão as respostas que pretendem que os outros tenham sobre eles próprios e não as verdadeiras. Este tipo de tendência designa-se por “distorção de resposta por expectativa social” (p. 333).

O questionário dispunha ainda, no final, de uma pergunta não estruturada ou aberta que pedia aos inquiridos para definirem numa frase ou *slogan*, o Agrupamento ET.

No formato final do questionário, houve ainda a preocupação com o aspeto gráfico, de modo a que fosse de leitura clara e agradável para os inquiridos.

Após a redação provisória do questionário fizemos um pré- teste numa pequena amostra constituída por 10 inquiridos docentes, visando a sua validação. Constatámos algumas dificuldades no seu preenchimento, não só na fase de resposta, mas também num breve

diálogo final com os inquiridos. Daí resultaram alguns reajustamentos nas questões em termos de linguagem, com o objetivo de facilitar a interpretação das questões pelos respondentes do Agrupamento ET.

A aplicação do questionário foi feita por “*administração direta*” (Quivy e Campenhoudt, 2008, p. 188), em papel, uma vez que a amostra era relativamente numerosa e o questionário suscitaria à partida o interesse dos inquiridos.

No cabeçalho, salientou-se ainda a necessidade de informar o seguinte: quem investiga, quem patrocina a investigação, a garantia do anonimato e confidencialidade no tratamento, a valorização das respostas, o agradecimento do preenchimento e o pedido de sinceridade nas respostas.

7.2 Focus group ou entrevista de grupo

De acordo com De Landsheere (1976),

“o questionário cobre, dificilmente, todos os aspetos de um problema (...), frequentemente as questões são colocadas em função da forma como o investigador percebe a situação”, sublinhando que “o questionário é um instrumento pouco fiel, sobretudo quando se trata de opiniões” (p. 75).

A este propósito, Ferreira (1999) refere que na administração de um questionário é impossível captar com sentido investigativo a paralinguagem (hesitações, tom de voz, silêncios, etc.) e a linguagem cinética (olhares, movimentos, postura corporal, gestos), aspetos que numa entrevista têm significados que podem ser incorporados na recolha dos dados.

Assim, face à constatação da limitação daquela técnica, foi nossa opção enveredar pela entrevista de grupo ou coletiva, também denominado por *focus group*, para “*compreender fenómenos como as atitudes, as opiniões, as preferências, as representações (...) que só são acessíveis de uma forma prática pela linguagem*”, permitindo “*saber como é que o individuo o explica, que significado tem para ele, o que não saberemos se ele não o explicitar*” (Ghiglione e Matalon, 1992, p.13). A utilização do *focus group* tem sido de tal forma generalizada nos últimos tempos, ao ponto de Parker e Tritter (2006) afirmarem que parece ter emergido como uma moda entre os investigadores, tal a reverência com que a tratam, em comparação com outras técnicas de recolha de dados.

O *focus group* “encerra em si a técnica da entrevista não direcionada e da observação, pode conjugar outras técnicas, como a análise do discurso, que permitam lapidar os dados recolhidos” (Galego e Gomes, 2005, p. 177), “da qual resulta informação qualitativa pouco estruturada” (Schutt, cit. por Coutinho, 2011, p. 101).

A entrevista, seja ela coletiva ou individual, constitui uma das técnicas mais frequentes na recolha de dados em investigação naturalista e, segundo Bogdan e Biklen (1991), é uma estratégia para a recolha de dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, ou, segundo Afonso (2005, p.97), uma “*interação verbal entre o investigador e o respondente, em situação de face a face*”, contribuindo desde logo para que o investigador intua acerca da interpretação que o entrevistado faz sobre o fenómeno em estudo. Duarte (2004), argumenta que as entrevistas são muito importantes

“quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados” (p. 213).

No caso presente, a opção pela entrevista coletiva, ou *focus group* surge pela possibilidade de interação que permite com os participantes, pelo ambiente mais informal (Bloor, cit. por Parker e Tritter, 2006) que propicia e pelas próprias questões imprevistas que podem surgir neste ambiente, contribuindo para um acréscimo à informação recolhida. Para além destes fatores, acresce ainda que as pessoas, geralmente, preferem falar a escrever.

De acordo com Morgan (cit. por Galego e Gomes, 2005), o *focus group* consiste numa técnica qualitativa de recolha de dados que procura controlar a discussão de um grupo de pessoas, inspirada em entrevistas não diretivas. Assenta na observação e no registo de experiências e de reações dos participantes, que de outro modo não seriam possíveis de captar, mesmo através de entrevistas individuais.

Mais do que um debate, uma discussão, uma sessão de resolução de problemas, um grupo de tomada de decisão ou procura de consensos entre um conjunto de pessoas, o *focus group* procura criar condições para que os participantes expressem as suas opiniões acerca de um determinado tópico, “*revelando certas características de um grupo e dos indivíduos que o compõem, que outras técnicas não permitem alcançar*”, conforme sustentam Galego e Gomes (2005, p. 176).

Os participantes são normalmente um grupo homogêneo de pessoas, entre seis e dez, que são convidados a reagir a uma série de questões colocadas pelo entrevistador. Como resultado, os participantes ouvem as respostas de outras pessoas e podem fazer comentários adicionais. A interação entre os participantes assume uma importância semelhante ao conteúdo da entrevista porque daí resultam também elementos valiosos para a investigação. A este propósito, Stake (2007) considera que mais importante do que utilizar as palavras do entrevistado tal como ele as proferiu é o que essas palavras querem dizer.

Não é necessário que o grupo alcance qualquer tipo de consensos pois o principal objetivo é obter dados precisos sobre questões específicas e dentro de um contexto social onde as pessoas consideram seus próprios pontos de vista em relação aos dos outros.

Para Morgan (1997) com esta técnica de pesquisa, é o interesse do investigador que fornece o foco para a condução da entrevista, ao passo que os próprios dados provêm da interação do grupo. Kreuger (cit. por Parker e Tritter, 2006) salienta que a utilização do *focus group* tem como objetivo, não inferir mas compreender, não generalizar mas determinar o alcance, não fazer juízos mas saber como as pessoas percebem uma determinada situação.

Galego e Gomes (2005) sustentam a riqueza do *focus group* ao afirmarem que

“em termos de resultado final, não é mais do que um diamante em bruto que precisa ser lapidado (...) porque o resultado obtido no decorrer da entrevista, não é um simples aglomerado de informações, mas a matéria-prima para que se possa chegar à produção do verdadeiro saber científico” (p. 176).

O *focus group*, enquanto entrevista coletiva, favorece as associações, os apoios e as discrepâncias, impossíveis de alcançar numa entrevista individual (Santos Guerra, 2003), pelo que requer mais tempo pois *“as interações que se geram no grupo durante a entrevista”* (Mason e Bramble, cit. por Coutinho, 2011, p. 101), as intervenções cruzadas, as réplicas e as discrepâncias, prolongam a conversa. *“Ao refletir sobre um tópico, os sujeitos podem estimular-se uns aos outros, avançando ideias que se podem explorar mais tarde”* (Bogdan e Biklen, 1984, p. 138). Esta técnica permite também colher evidências sobre as semelhanças e diferenças nas opiniões e nas experiências em vez de chegar a tais conclusões a partir das análises das declarações separadas de cada entrevistado (Morgan, 1997).

Este mesmo autor sustenta, porém, que a entrevista individual tem vantagens claras sobre a entrevista coletiva, no que respeita à facilidade em controlar o rumo da entrevista e à maior quantidade de informação que cada entrevistado tem tempo para compartilhar.

Não obstante as vantagens e desvantagens desta técnica, para Morgan (1997), a forma mais simples para se aferir se o *focus group* é a técnica mais apropriada para uma pesquisa é verificar quão ativa e facilmente os participantes se embrenham na discussão do tópico em estudo. Por isso, “*formular as questões e prever as perguntas que evocam boas respostas é uma arte especial*” (Stake, 2007, p. 82), que pode ser determinante para o sucesso da aplicação desta técnica.

As entrevistas realizadas numa investigação qualitativa distinguem-se em função das características do dispositivo criado para registar as informações obtidas e assim podemos ter: entrevistas estruturadas, em que cada entrevistado responde a um conjunto de perguntas definidas à partida dentro de um conjunto limitado de categorias de respostas, sendo que, de acordo com Afonso (2005), se adequam a estudos dos quais se pretenda obter informação quantificável de um elevado número de entrevistados; entrevistas não estruturadas ou abertas (Bogdan e Biklen, 1991), em que a interação entre investigador e entrevistado se estabelece em torno de temas ou questões organizadoras, sendo o entrevistado conduzido a discorrer sobre esses mesmos temas, sem que se imponha uma categorização que limite em demasiado o espectro de respostas; e, as entrevistas semiestruturadas, que se situam entre os dois extremos anteriores, e que supõem a condução da entrevista através de um guião, o qual deve ser construído, segundo Afonso (2005), a partir das questões de pesquisa e dos eixos de análise do projeto de investigação, não obstante a introdução de outras questões que se julguem pertinentes em função do decorrer da entrevista.

Optámos então por uma entrevista coletiva semiestruturada, tendo para o efeito construído um guião ou roteiro (ver Anexo IV) que orientou a conversa ao longo dos tópicos a serem abordados, os quais são explicitados por “perguntas-guia” (Quivy e Campenhoudt, 2008), contextualizadas em relação a objetivos específicos, inseridos em oito blocos temáticos.

A construção do guião assentou na questão orientadora da investigação e nos objetivos delineados inicialmente, tendo-se também considerado a análise prévia das respostas ao questionário. A tendência geral das respostas obtida após a análise dos resultados daquele instrumento, suscitou um conjunto de questões que só seriam passíveis de aprofundar

através da entrevista (Kitzinger, 1995). É que as respostas dos inquiridos são “mudas” e desprovidas da riqueza do conteúdo dos pormenores que cada inquirido teria para emprestar a este estudo se fosse entrevistado.

Apesar do guião estar assim estruturado, de modo aparentemente rígido e estanque, o encadeamento dos temas e o percurso que a interação dos participantes foi tomando, levou a que se introduzissem novas questões que não estavam inicialmente propostas, além de que outras perguntas foram postas de parte por não se justificarem.

Para Quivy e Campenhoudt (2008, p. 192), é fundamental que o entrevistado sinta a conversa fluir, a fim de que este “*possa falar abertamente, com as palavras que desejar e na ordem que lhe convier*”, dando-lhe assim hipótese para “*moldar o seu conteúdo*” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 135). Foi necessário no decurso do *focus group*, da forma mais natural possível e no momento mais apropriado, introduzir questões que não foram abordadas espontaneamente pelos entrevistados, ou solicitar opiniões quando estas não foram claramente explicitadas.

Simons (cit. por Santos Guerra, 2003) refere que, durante uma entrevista,

“O entrevistador deve estar continuamente atento ao tipo de reações sociais e intelectuais no processo de relação com a pessoa que fala: uma entrevista deverá ser um bocado de conversa, não um interrogatório” (p. 92).

Ora, sendo o *focus group* uma técnica que implica a interação frente a frente entre o investigador e um grupo de pessoas, a frequência e a quantidade de interações entre os participantes é um elemento que pode introduzir mais-valias ao uso desta técnica. Entre os diferentes participantes estabelecem-se interações e reações (físicas e orais) às suas respostas e comentários, que podem constituir um manancial de informação importante, sobretudo quando está em causa o estudo das representações sociais dos atores de uma organização relativo ao seu funcionamento e liderança.

Essa interação entre os participantes é, no dizer de Morgan (1997), a principal característica definidora de um *focus group*. É essa interação que fornece os dados detalhados que o investigador usa para identificar os tópicos nas respostas dos participantes. As ideias dos entrevistados estimulam a discussão sobre o tema, e os membros do grupo fazem perguntas uns aos outros e interagem de tal forma que emergem desse diálogo ideias e perceções individuais, que contribuem para, no caso em estudo,

compreender as suas representações. Stenhouse (cit. por Santos Guerra, 2003, p. 94) vai mais longe e explica aos entrevistados que o que deseja é “*contemplar o mundo com eles, partilhar a sua visão das coisas*”.

O papel do investigador consistiu na condução da entrevista (ver Anexo VI), solicitando esclarecimentos ou detalhes acerca de alguns aspetos quando necessário, e garantir que a discussão continuasse centrada nos temas e de acordo com o guião.

Através deste método de recolha de dados, não limitámos as respostas mas demos a possibilidade aos entrevistados de se exprimirem sem os condicionamentos inerentes ao processo de escrita ou de resposta a um questionário com questões de escolha múltipla. “*O carácter flexível deste tipo de abordagem permite aos sujeitos responderem de acordo com a sua perspetiva pessoal, em vez de terem que se moldar a questões previamente elaboradas*” (Bogdan e Biklen, 1994, p.17), possibilitando uma melhor perceção das suas opiniões sobre a ação da Diretora e os aspetos da cultura.

Apesar de Santos Guerra (2003) não aconselhar o uso de gravador por se poder tornar intimidativo e comprometer o anonimato, os participantes do Agrupamento ET no *focus group* aceitaram de bom grado a gravação do mesmo.

Tratando-se de um estudo de natureza qualitativa centrado no caso específico de uma escola, onde se pretende uma análise pormenorizada das representações dos diferentes atores educativos sobre a liderança, protagonizada pela Diretora do Agrupamento, as questões de natureza ética são extremamente importantes. Neste sentido, ao longo da investigação, houve uma preocupação com os direitos dos entrevistados e as possíveis repercussões que a divulgação dos resultados poderia ter para os mesmos, considerando que se trata de um estudo que implica abordar as opiniões dos sujeitos sobre a liderança e a cultura do Agrupamento onde lecionam, tendo sido desde cedo garantido o anonimato dos participantes. Excetua-se o *focus group*, cuja operacionalização implica que os entrevistados interajam, expondo os seus pontos de vista e as suas opiniões sobre os temas abordados. Ainda assim, foi garantido pelo investigador a reserva do anonimato dos participantes para o exterior desse grupo.

Afonso (2005) refere que a realização de entrevistas coletivas tem o risco da influência do coletivo sobre o individual, podendo assim enviesar os dados obtidos. Numa situação em que os entrevistados pertencem todos à mesma organização e têm entre si relações

profissionais de proximidade cotidiana, questionar acerca das liderança e da cultura organizacional implicou correr riscos. O risco dos participantes optarem por responder o que seria socialmente menos polêmico, o risco da consistência sistêmica (Cosby, cit. por Afonso, 2005), o risco de não tecerem comentários ou reações individuais que representassem a sua visão das coisas, mesmo que antagônica relativamente à percepção geral dos professores do Agrupamento ET. Porém, a riqueza das interações e dos comentários às ideias de outros participantes, deram um manancial de dados importante para o estudo, não obstante termos consciência de que, se o tempo o permitisse, seria enriquecedor aprofundar algumas questões recorrendo a entrevistas individuais a alguns participantes.

7.3 Recolha documental

Quivy e Campenhoudt (2008) distinguem os objetivos pelos quais um investigador procede à recolha de documentos: para os estudar por si próprios ou para neles encontrar informação útil para estudar outro objeto. É nesta segunda hipótese que nos situamos. Stake (2007, p. 84) refere mesmo que a recolha de dados em documentos segue a mesma linha de pensamento que a entrevista ou a observação e para tal é necessário “*termos a mente organizada e, no entanto, aberta a pistas inesperadas*”.

Dada a profusão de documentos produzidos nas escolas, Sarmiento (1997) classifica-os em três categorias: textos projetivos da ação, produtos da ação e documentos performativos. O primeiro tipo de documentos tem, normalmente, uma importância acrescida por constituírem orientações prévias à ação e são a expressão oficial das lógicas dominantes, e aqui se incluem documentos tais como o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, o Plano de Formação, as planificações, entre outros. O segundo tipo de documentos, os produtos da ação, é elaborado após o decurso da ação, avaliando e justificando a ação organizacional, tais como as atas e os relatórios. O terceiro tipo de documentos, intitulados documentos performativos, consagram a ação e a sua interpretação, e neles se incluem os jornais escolares, os diários e as redações, por exemplo.

Foi sobre os documentos projetivos da ação que recaiu o nosso interesse, uma vez que nos interessava compreender o perfil de liderança da Diretora do Agrupamento ET e os aspetos denunciadores da cultura de escola a que se propunha criar.

A pesquisa documental foi portanto uma das técnicas de recolha de dados utilizadas neste estudo, sendo que o material recolhido e analisado foi utilizado para corroborar evidências de outras fontes e acrescentar informações, referenciando a pesquisa a ser realizada pelo estudo de caso.

O referencial bibliográfico assenta no que já existe sobre os temas, utilizando-se, fundamentalmente, as contribuições dos diversos autores sobre o objeto de estudo. Bell (2003, p. 102), considera que a análise documental ajuda o investigador a compreender “*se o projeto que o investigador se propõe é realizável e para este se informar acerca do contexto e da natureza do assunto*”.

Segundo Afonso (2005), a pesquisa documental consiste em utilizar informação existente em documentos já elaborados, com o objetivo de obter dados relevantes para a investigação, classificando-se a documentação recolhida como “*documentos oficiais*” (Afonso, 2005, p. 89).

A recolha baseou-se em alguns documentos orientadores do Agrupamento, como se elencam no Quadro IV:

Quadro IV - Documentos recolhidos sujeitos a análise documental

<i>Tipo de Documentos</i>	<i>Origem</i>
<i>Projeto de Intervenção da Diretora (2009)</i>	<i>Diretora do Agrupamento ET</i>
<i>Projeto Educativo do Agrupamento (2010)</i>	<i>Agrupamento ET</i>
<i>Projeto Educativo do Agrupamento (2012)</i>	<i>Agrupamento ET</i>
<i>Relatório de Avaliação Externa do Agrupamento ET - I (2008)</i>	<i>Inspeção Geral da Educação</i>
<i>Relatório de Avaliação Externa do Agrupamento ET - II (2012)</i>	<i>Inspeção Geral da Educação e Ciência</i>

Inicialmente, analisamos o Projeto de Intervenção da Diretora, apresentado ao Conselho Geral aquando da sua candidatura, o Projeto Educativo, com o objetivo de, através daqueles documentos que pretensamente concretizam as orientações estratégicas para o Agrupamento e as intenções da Diretora para a sua ação, identificarmos traços do perfil de liderança e aspetos que evidenciem a cultura da organização. A leitura e análise dos dois relatórios da avaliação externa realizada ao Agrupamento ET, permitiu conferir um olhar externo, ainda que para a construção do mesmo se tenha recorrido aos atores do Agrupamento ET.

De referir que toda esta documentação se encontrava disponível na página eletrónica do Agrupamento, pelo que se atuou numa lógica “não interferente” (Afonso, 2005), ou seja, os dados são recolhidos sem que haja contacto com os sujeitos sob investigação e sem que estes condicionem as suas respostas por saberem que estão a ser estudadas, evitando-se assim a contaminação pelo “efeito Hawthorne” (Afonso, 2005).

8. Características dos participantes e respetivo critério de seleção

Sendo a unidade de análise um Agrupamento de Escolas, a população é constituída pelos docentes em serviço nesse Agrupamento, em número de 118, sendo a amostra para o inquérito por questionário constituída por 100 docentes, selecionados por critérios a que aludiremos adiante, e a amostra para o *focus group* constituída por 6 docentes Coordenadores de Diretores de Turma e de Departamento Curricular.

Inquérito por questionário

Procurou-se obter a resposta da totalidade dos docentes em funções no Agrupamento, para que a representatividade fosse maior. Os inquéritos foram distribuídos aos docentes em reunião de Departamento Curricular pelos respetivos coordenadores, sendo a recolha feita posteriormente, tendo em vista conceder algum tempo para que os respondentes participassem sem pressão ou constrangimento. Assim, todos os 118 docentes em serviço no Agrupamento foram instados a responder ao inquérito, sendo que destes, 100 responderam positivamente ao mesmo.

Considerando que esta investigação pretendia descobrir as perceções dos docentes face aos problemas em estudo, optou-se por recolher o maior número de fazermos uma análise intensiva e detalhada do contexto em estudo, para descrevermos e compreendermos a sua realidade, levou-nos a centrar a nossa investigação no maior número de participantes possíveis, porquanto cada um fará da realidade a sua própria interpretação.

***Focus group* ou entrevista de grupo**

Por se considerar que estes elementos conferem, à partida, com as suas opiniões, garantia de informação válida, múltipla, representativa, fidedigna e aprofundada, os participantes

revelam um importante contributo para a investigação. Bogdan e Biklen (1994) referem que,

“(...) alguns sujeitos estão dispostos a falar, têm mais experiência do contexto ou são particularmente intuitivos em relação às situações. Estas pessoas tornam-se informadores-chave e, frequentemente, irá falar com eles por períodos de tempo muito maiores do que com os outros” (p. 95).

Assim, ficou definido que a amostra seria constituída por pelos dois Coordenadores dos Diretores de Turma e por quatro coordenadores de Departamento Curricular, sendo importante a participação de pelo menos um dos Coordenadores do 1º ciclo ou da Educação Pré-Escolar. A participação de docentes destes dois ciclos de ensino revestiu-se de grande importância pois representam uma sensibilidade específica no seio dos Agrupamentos de Escolas. Tradicionalmente isolados, sobretudo em meios rurais, os jardins de infância e as escolas do 1º ciclo, têm lógicas de funcionamento muito próprias, menos complexas quando comparadas com as escolas com 2º e 3º ciclos e Secundárias, em virtude destas terem uma organização assente em múltiplos departamentos e grupos disciplinares, para além de uma organização dos tempos letivos e das turmas, bastante diferente daquelas. A constituição de Agrupamentos horizontais (Pré-Escolar e 1º ciclo) veio colocar a ênfase em estruturas organizacionais mais complexas do que existiam até então. Assentes na dependência em relação às Delegações Escolares e no individualismo enquanto estrutura de trabalho, as escolas do 1º ciclo passaram a integrar Agrupamentos horizontais de escolas, dotados de órgãos de gestão próprios e instrumentos de administração e gestão, que lhes conferiram autonomia. Com o advento dos Agrupamentos verticais, ao 1º ciclo do ensino básico juntaram-se os 2º e 3º ciclos, bem como a Educação Pré-Escolar, assentes em lógicas pedagógicas colegiais, complexificando as estruturas e introduzindo novas lógicas de ação numa organização mais alargada.

Para fundamentar a nossa amostra, baseamo-nos em Hill e Hill (2005, p. 42), que determina que quando o investigador *“não tem tempo nem recursos suficientes para recolher e analisar dados para cada um dos casos do universo, (...) nesta situação, só é possível considerar uma parte dos casos que constituem o universo”*, sendo, pois, essa parte designada por amostra do universo.

A seleção da amostra foi deliberada, em função dos critérios atrás enunciados, ou seja, *“o investigador seleciona, de uma forma direta e deliberada, os elementos concretos da*

população que compõem a sua amostra convidada” (Fox, 1987, p. 389). Assim, de acordo com os critérios já delimitados, selecionámos um Agrupamento de Escolas, sendo posteriormente escolhidos os professores, em colaboração com a Diretora do Agrupamento, no sentido de potenciar a recolha da informação recolhida.

Caraterísticas dos participantes

Para uma caraterização circunstanciada dos sujeitos da investigação, construíram-se os Quadros V a VIII, relativos aos participantes no inquérito por questionário e o Quadro IX, relativo aos participantes no *focus group*.

Quadro V - Nível de ensino dos docentes participantes no questionário

<i>Nível de ensino</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem acumulada</i>
<i>Pré-Escolar</i>	9	9	9
<i>1º ciclo</i>	24	24	33
<i>2º ciclo</i>	27	27	60
<i>3º ciclo</i>	36	36	96
<i>Ensino Especial</i>	4	4	100
<i>Total</i>	100	100	

Os docentes que responderam ao inquérito por questionário estavam assim distribuídos pelos seguintes ciclos de ensino: 33% de docentes da Educação Pré-Escolar e do 1º ciclo, 63% pertencentes ao 2º e 3º ciclos, e 4% de docentes do Ensino Especial.

Quanto à estrutura etária dos docentes participantes no inquérito por questionário, 84,8% da população docente do Agrupamento ET distribuiu-se de modo idêntico nos intervalos de idades entre os 36 a 45 anos (38%) e 46 a 55 anos (38%). A prevalência de docentes com idade acima dos 55 anos é semelhante à dos docentes com idades abaixo dos 36 anos, 14% e 10% respetivamente.

Quadro VI - Idade dos docentes participantes no questionário

<i>Idade</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem acumulada</i>
25 a 35 anos	10	10	10
36 a 45 anos	38	38	48
46 a 55 anos	38	38	86
>55 anos	14	14	100
Total	100	100	

Quando analisamos a experiência no Agrupamento, medida em anos de serviço, constatamos que 38% dos docentes estão há mais de 11 anos em serviço no Agrupamento ET e que 29% lecionam aqui há menos de 2 anos. Estes valores evidenciam uma certa estabilidade no corpo docente, uma vez que 38% dos docentes estão há mais de 11 anos, 33% entre 3 e 10 anos e 29% há apenas um máximo de 2 anos.

Quadro VII – Experiência no Agrupamento ET, dos docentes participantes no questionário

<i>Anos no Agrupamento</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem acumulada</i>
0 a 2 anos	29	29	29
3 a 10 anos	33	33	62
11 a 20 anos	26	26	88
>20 anos	12	12	100
Total	100	100	

No que respeita ao contacto que têm tido com a liderança do Agrupamento, em particular com a Diretora, o quadro mostra-nos que a grande maioria dos docentes (65%) participantes no inquérito já trabalha em contacto com a Diretora do Agrupamento ET há 3 anos ou mais. Tal permite-nos concluir que o tempo de contacto com a liderança de topo já é suficiente para terem um conhecimento da mesma, sendo um aspeto a ter em conta quando se procuram caracterizar as representações dos professores relativamente à cultura do Agrupamento, bem como à liderança e à sua ação na construção dessa cultura.

Quadro VIII – Experiência com a Diretora do Agrupamento ET, dos docentes participantes no questionário

<i>Anos de experiência com a Diretora</i>	<i>Frequência</i>	<i>Porcentagem</i>	<i>Porcentagem acumulada</i>
0 anos	11	11	11
1 a 2 anos	24	24	35
3 e mais anos	65	65	100
Total	100	100	

Uma experiência mais duradoura permitirá talvez um olhar mais abrangente sobre a realidade. Note-se que esta não será uma percepção mais válida do que a de um docente com menos tempo de experiência nesta organização escolar, porquanto este, com a memória viva de outras experiências noutras escolas, terá eventualmente um olhar mais acutilante para os aspetos que encontra aqui como novidade, podendo fazer um juízo crítico menos comprometido e por ventura mais isento.

A amostra de docentes que participaram no *focus group* era composta por 6 coordenadores, dos quais 2 eram coordenadores de Diretores de Turma, todos do Quadro do Agrupamento, estando a sua caracterização sintetizada no Quadro IX.

Quadro IX – Caracterização dos docentes participantes no *focus group*

	<i>CDC1</i>	<i>CDCP</i>	<i>CDCM</i>	<i>CDCE</i>	<i>CDT2</i>	<i>CDT3</i>
Género	Fem.	Fem.	Fem.	Fem.	Fem.	Fem.
Idade	46 a 54 anos	46 a 54 anos	+ 55 anos	46 a 54 anos	46 a 54 anos	46 a 54 anos
Anos de serviço	25	31	34	30	21	21
Anos no Agrup. ET	6	14	30	14	12	12
Habilit. Académicas	Licenciatura	Licenciatura Pós- Graduação	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura Mestrado	Licenciatura
Funções Anteriores	- Coorden. Depart. Curric. - Relatora A.D.D.	- Coorden. Depart. Curric. - Vice-Presid. C. Executivo	- Coord. D.T. - Vice-Presid. C. Exec. - Secretária do C. Exec.	- Coorden. Depart. Curric. - Coord. Grupo Trabalho Desenvolv. Curricular - Relatora A.D.D.	- Vice-Presid. C. Exec. - Coorden. Grupo disciplinar	- Coorden. Depart. Curric.

Fonte: Inquérito aos participantes no *focus group*

Dos dados recolhidos, constata-se que as participantes têm maioritariamente (5) idades compreendidas entre os 46 e os 54 anos, havendo uma das coordenadoras cuja idade se situa para além dos 55 anos. Em qualquer dos casos, a experiência no ensino e no Agrupamento são evidentes, sendo que todas têm mais de 20 anos de serviço e apenas uma das participantes estão em funções no Agrupamento há menos de 10 anos. Quanto às habilitações académicas, apenas duas das participantes (CDCP e CDT2) dispõem de formação mais avançada do que a licenciatura, pós-graduação em Supervisão Pedagógica e mestrado em Educação e Tecnologias da Matemática, respetivamente. A experiência no desempenho de funções de liderança intermédia é comum a todas as entrevistadas pois anteriormente já exerceram funções como Coordenadoras de Departamento / Grupo Disciplinar e/ou Coordenadoras de Diretores de Turma, sendo de destacar também que das 6 inquiridas, 3 já desempenharam funções como Vice-Presidentes de um Conselho Executivo.

9. Técnicas de análise de dados

Dada a complexidade e profundidade do manancial de dados recolhido, o processo de análise permite organizá-los e sintetizá-los procurando padrões, interpretando e tornando os materiais recolhidos compreensíveis para os outros. Conforme sustenta Bell (2003, p. 183), na análise de dados, o investigador deve *“procurar continuamente semelhanças e diferenças, agrupamentos, modelos e questões de importância significativa”*, interpretando-os à luz da revisão da literatura efetuada.

Mas, para Stake (2007, p. 87), *“não existe um momento em particular para o início da análise dos dados”* pois esta pretende conferir significado às impressões iniciais bem como às sínteses finais.

A análise dos dados consiste numa tarefa global de índole analítica que implica um processo de organização sistemática das informações que foram sendo recolhidas por diversas vias, seja através de entrevistas, recolha documental, questionários ou outros materiais, e que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), contribuirão para

“aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais”, implicando um manuseamento desses dados, através da sua organização, categorização, síntese, procura de relações e padrões, bem como a seleção de aspetos mais relevantes para os objetivos da investigação, bem como,

segundo os autores, “do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser apresentado aos outros” (p. 205).

Na análise dos dados recorreremos à análise estatística descritiva simples para as respostas fechadas dos questionários, e à análise de conteúdo do *focus group* (ver Anexo VII), das respostas à questão aberta nos questionários e dos documentos oficiais recolhidos, na medida em que todo o material objeto de análise assumirá a forma textual.

Dados qualitativos

A análise de conteúdo permite-nos “*lidar com comunicações frequentemente numerosas e extensas para delas extrair um conhecimento que a simples leitura ou audição cumulativa não permitiria formar*” (Esteves, 2006, p. 107). Assim, o investigador descreve os dados mas também faz inferências que podem ser contestadas ou corroboradas por outros procedimentos de recolha e tratamento de dados, daquela ou de investigações futuras (Esteves, 2006).

A análise de conteúdo tem como função a complementaridade na investigação qualitativa e é utilizada para cruzar os dados obtidos através das outras técnicas, sendo uma ferramenta de pesquisa utilizada para determinar a presença de certas palavras ou conceitos nos textos ou conjuntos de textos. O investigador quantifica e analisa a existência, os significados e as relações de tais palavras e conceitos, fazendo em seguida inferências sobre as mensagens dentro dos textos.

Analisar significa, no dizer de Stake (2007), fracionar as nossas impressões e as nossas observações, para dar significado às partes. Esteves (2006) define a análise de conteúdo como uma expressão que se utiliza para designar um conjunto de técnicas passíveis de serem usadas para tratar informação previamente recolhida, a qual pode ter diferentes origens e ser de natureza também diversa. Assim, segundo Van der Maren (cit. por Esteves, 2006), a informação que poderá ser sujeita à análise de conteúdo poderá ser composta por dados invocados pelo investigador, resultantes da observação direta registados em notas de campo, documentos de arquivo, artigos de imprensa, livros, entre outros, e por dados suscitados pelo investigador, como os protocolos de entrevistas, sejam elas estruturadas ou semiestruturadas, respostas abertas resultantes de questionários, portefólios ou relatos de práticas.

Conforme sustenta Wolcott (cit. por Stake, 2007), o cerne da investigação qualitativa não é reunir e acumular dados mas conseguir filtrar o que é importante. A solução da análise dos dados está na descoberta de essências e revelar essas essências contextualizadas, sem contudo ficar obcecado em incluir tudo o que potencialmente é passível de ser descrito. Já Bogdan e Biklen (1994, p.139) vêem o investigador como *“detetive reunindo partes de conversas, histórias pessoais e experiências, numa tentativa de compreender a perspectiva pessoal do sujeito”*.

Com a análise de conteúdo pretende-se lidar com informação textual extensa e numerosa para dela se extrair conhecimento que uma leitura simples não permitiria obter. Tratar-se-á de uma operação de *“economia, de redução da informação, segundo determinadas regras, ao serviço da sua compreensão para lá do que a apreensão de superfície das comunicações permitiria alcançar”* (Esteves, 2006, p.107), ou conforme a descreve Stemler (cit. por Esteves, 2006, p.107), *“é uma técnica sistemática e replicável para comprimir muitas palavras de texto em poucas categorias de conteúdo, baseada em regras explícitas de codificação”*. Nos estudos de caso intrínsecos, como este, a tarefa do investigador é compreender o caso, a deslindar as relações, a examinar os problemas e a agregar os dados em categorias (Stake, 2007).

Segundo Busch (2005), a análise de conteúdo oferece diversas vantagens aos investigadores, entre as quais se destaca o facto de se centrar diretamente na comunicação através de textos ou transcrições de entrevistas, e, portanto, situa-se no centro do processo de interação social, bem como a possibilidade de permitir operações quantitativas e qualitativas. Ainda de acordo com a autora, a análise de conteúdo permite uma proximidade em relação ao conteúdo textual, ao qual se pode alternar entre as categorias e as relações específicas e analisando também estatisticamente a forma codificada do texto.

Mayring (2000) aponta também algumas vantagens desta técnica, ao referir que o material deve ser analisado passo a passo, seguindo regras próprias de procedimento, em unidades de análise de conteúdo, e os resultados da interpretação do texto, serão organizados em categorias, cuidadosamente fundamentadas no contexto do processo de análise.

De acordo com Esteves (2006), a análise de conteúdo permitirá a produção de inferências por parte do investigador, as quais, por terem um fundamento explícito, podem ser questionadas ou corroboradas, ou contrariadas por outras técnicas de recolha e tratamento de dados no âmbito da mesma investigação. Holsti (cit. por Esteves, 2006) refere essas

inferências como sendo a identificação sistemática e objetiva das características específicas de uma mensagem.

A técnica utilizada para a análise dos dados recolhidos durante o *focus group*, foi a análise de conteúdo, na medida em que todo o material objeto de análise assume a forma textual. Na realização da análise de conteúdo, foram seguidas as seguintes etapas (Afonso, 2005): organização dos dados; produção de categorias, temas e padrões; codificação dos dados; testagem das interpretações; e, produção do texto interpretativo.

Após termos feito uma leitura flutuante (Bardin, 1995) da transcrição do *focus group* e identificados os dados pertinentes (Esteves, 2006) para o estudo, demos início ao processo de identificação de temas e categorias gerais. Para Bardin (1995, p. 37), a categorização é “o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem”. Segundo Stake (2007), os padrões serão conhecidos antecipadamente, retirados a partir das questões de investigação, servindo como modelo para a análise. Outras vezes, os padrões surgirão inesperadamente a partir da análise. Neste processo de categorização, foram utilizados sobretudo procedimentos abertos, propostos por Esteves (2006), pelo que, apesar de algumas categorias terem sido delineadas antes da recolha de dados, em função dos objetivos específicos delimitados nos guiões das entrevistas, baseámo-nos sobretudo numa categorização emergente dos dados (Bardin, 1995), uma vez que as categorias foram ajustadas, completadas e reformuladas a partir dos discursos dos entrevistados.

Recorrendo a uma abordagem fundamentalmente indutiva (Afonso, 2005), característica da metodologia qualitativa, na qual as categorias e os temas substantivos emergem a partir dos dados, utilizamos também uma abordagem dedutiva, porquanto alguns temas e categorias foram definidos previamente à análise dos dados. Tal permitiu que pudéssemos sistematizar a informação resultante do *focus group*, com o objetivo de elaborar categorias e classificações pertinentes para a construção e interpretação dos conceitos em estudo.

No processo de definição de temas e categorias preocupámo-nos em obedecer a determinados princípios, enunciados por Esteves (2006): exclusão mútua, homogeneidade, exaustividade, pertinência, produtividade e objetividade. Tal significa que o conteúdo de cada categoria não se deve sobrepor ao conteúdo das restantes (exclusividade); deve-se ter coerência de critérios para que a categorização seja legível como um todo

(homogeneidade); e, o sistema de categorias criado deve fazer sentido em relação à questão de investigação, aos seus objetivos e ao quadro teórico de partida (pertinência).

Analogamente, Bardin (1995), refere que as categorias de análise dos dados devem ser homogéneas, exaustivas, exclusivas, objetivas e adequadas ou pertinentes.

Neste trabalho de categorização, seguindo Bardin (1995), as categorias foram do tipo semântico, sendo o tema a unidade de registo (unidade de conteúdo mínima) mais relevante, isto é, analisámos o conteúdo do *focus group* procurando o reconhecimento de temas no discurso. Tratou-se, portanto, de uma análise categorial, tal como proposta por Bardin (1995), que, tomando a totalidade do texto, o fez passar por um crivo de classificação, segundo a presença ou ausência de itens de sentido. Esse sentido ou significado é obtido, de acordo com Stake (2007), através da interpretação direta da circunstância individual ou da agregação de circunstâncias até que se possa dizer algo sobre elas como uma classe.

Para cada dimensão seleccionámos excertos de frases, parágrafos ou períodos da entrevista, que considerámos pertinentes, procurando agrupar unidades de análise pela sua semelhança. Embora tentássemos dissecar ao máximo cada unidade de análise, procurámos que não ficassem desligadas do seu contexto, para não perderem o seu significado. Esta fase de categorização permitiu a simplificação e clarificação do material recolhido, levando-nos a fazer a interpretação dos dados recolhidos, através de inferências sobre as mensagens. Na linha de pensamento de Bardin (1995), a inferência permite a passagem da descrição à interpretação, atribuindo sentido às mensagens dos sujeitos entrevistados. Afonso (2005), considera que

“Quando os dados são organizados e apresentados num registo interpretativo, a tónica do tratamento da informação centra-se na construção de significado, isto é, na produção de um texto argumentativo que atribui sentidos novos aos factos, situações e discursos dos atores numa lógica compreensiva global” (p. 116).

Dados quantitativos

De acordo com Hill e Hill (2005), numa

“investigação onde se aplica um questionário, a maioria das variáveis (frequentemente, todas as variáveis) são medidas a partir das perguntas do questionário, e portanto, os métodos de

investigação incluem os tipos de perguntas usadas, os tipos de respostas associadas com estas perguntas e as escalas de medida dessas respostas” (p. 83).

A análise dos dados quantitativos, aqueles que resultam do tratamento dos questionários, foi feita com recurso à estatística descritiva, recorrendo ao SPSS 19.0 for Windows para tratamento estatístico dos dados, acompanhando com reflexões a partir das interpretações e descrições dos dados recolhidos.

10. Validação dos dados - Triangulação

Tendo em vista conferir validade interna e externa aos resultados da investigação, procedeu-se à triangulação de dados como estratégia de investigação na construção de um conhecimento pertinente e consistente sobre o fenómeno em estudo, a partir de diferentes cruzamentos nos planos metodológico e de produção de dados.

Denzin (cit. por Santos Guerra, 2003, p. 127) define a triangulação como “*a combinação de metodologias no estudo de um mesmo fenómeno*”, embora admita abordagens diversas: triangulação de métodos (combinando, p. ex, a entrevista, o questionário e a observação); triangulação de indivíduos (confronto de pontos de vista de diferentes sujeitos da pesquisa); triangulação de momentos (contemplar um mesmo fenómeno em períodos de tempo diferentes); e, triangulação de especialistas (apreciação dos dados recolhidos e das análises efetuadas, por um perito ou especialista).

Nisbett e Watt (cit. por Sarmiento, 1997) salientam que a triangulação é considerada como o meio mais poderoso para confirmar a informação, tornando-se mais importante nos estudos de caso (Cohen e Manion, cit. por Sarmiento, 1997), pois só assim se consegue evitar que a unilateralidade de um depoimento ou de um documento se possa sobrepor à realidade.

No presente estudo, a triangulação foi através dos métodos, tendo-se recorrido à validação dos dados recolhidos através do inquérito por questionário, do *focus group* e da análise documental. É importante não esquecer que a análise da informação recolhida pode vir a refutar as ideias que o investigador tinha inicialmente a respeito do problema, antes de iniciar o estudo de caso. Por isso, é fundamental, tal como afirma Duarte (2004),

“estar aberto às surpresas, ao imprevisível e ao imponderável que emergem do trabalho de campo, mesmo que isso nos obrigue a rever nossos conceitos e a refazer o caminho trilhado”, pois “dar espaço para a emergência do novo é o que justifica a realização de pesquisas empíricas e o que as torna tão fascinantes e tão necessárias ao contexto” (p. 223).

Santos Guerra (2003) salienta a importância da triangulação dos dados da investigação, situando esse processo na dialética permanente entre os dados, a sua interpretação e leitura, e classificando-o mesmo como processo de obtenção de dados.

“Não é fácil controlar a discrepância entre o que pensa o sujeito e o que diz nas suas respostas e, certamente, entre o que pensa/diz e aquilo que faz” (Santos Guerra, 2003, p. 98), mas a diversificação de instrumentos, nomeadamente através da entrevista, poderá ajudar na validação das respostas aos questionários. De acordo com Sarmiento (1997), é com a triangulação que se consegue detetar a divergência ou a contradição nos dados recolhidos, competindo ao investigador tomar consciência dessa disparidade e analisá-la em conformidade.

O capítulo que agora termina procurou descrever as opções metodológicas que guiaram este estudo, tendo sido apresentada, inicialmente, a problemática de investigação, da qual emergiu a questão de pesquisa e os objetivos. Posteriormente, foi explicitada a estratégia de pesquisa de dados e caracterizado o contexto de estudo. Fez-se ainda referência às representações sociais enquanto meio para compreender e interpretar o olhar dos atores sobre os conceitos mobilizados para este estudo. Explicitaram-se as técnicas de recolha e tratamento de dados, descreveu-se e justificou-se a estratégia geral seguida na análise dos dados recolhidos durante este estudo, e, a terminar, fez-se referência à validação dos dados, realizada através da triangulação.

Capítulo III - Apresentação, análise e discussão dos resultados

Neste capítulo, apresentam-se e analisam-se os dados recolhidos no trabalho de campo realizado no Agrupamento ET, através das técnicas e dos instrumentos de recolha de dados já descritos. A análise dos dados centra-se na análise de conteúdo do discurso dos coordenadores participantes no *focus group*, na análise dos dados estatísticos dos inquéritos aplicados aos docentes, e na análise documental, procurando-se conhecer e interpretar as representações dos participantes relativamente à construção da cultura organizacional e ao papel desempenhado pela Diretora, enquanto liderança.

1. Representações dos docentes sobre o papel da liderança na construção da cultura do Agrupamento ET

As representações sociais partem de conceitos científicos, mas são elaboradas através do senso comum, pelo que qualquer representação corresponde à interpretação de algo que já existe, fundamentada na experiência e nos conhecimentos já adquiridos pelos membros da organização escolar.

Os estudos sobre as representações sociais mostram que estas contribuem para a construção da realidade, com repercussões na forma como se interpreta o que acontece à nossa volta, bem como sobre as respostas que se encontram para se fazer face ao que se julga ter acontecido. Assim, sendo os Agrupamentos de Escolas os locais onde se produzem representações da cultura e da liderança, o estudo das mesmas constitui uma estratégia que permite melhor compreender os processos de criação da cultura organizacional escolar e o papel que a liderança tem nesse processo.

A entrada pelas representações no que respeita à investigação que fizemos, isto é, a interpretação do olhar coletivo dos docentes do Agrupamento ET, justifica-se pela importância que por si é dada aos valores, às crenças e aos aspetos simbólicos, sempre subjetivos que norteiam a sua perceção face à realidade organizacional em que operam.

Como referimos no capítulo referente à metodologia de investigação, para a conhecermos as representações dos docentes do Agrupamento ET relativo aos objetos “cultura” e “liderança”, recorreremos aos resultados do inquérito por questionário e à análise de conteúdo da transcrição de um *focus group*. Para complementar a nossa análise

interpretativa, foi também considerado pertinente o recurso ao Projeto de Intervenção da Diretora do Agrupamento ET, para inferir acerca do seu perfil líder, através das suas propostas para o mandato a que se propôs. O Projeto Educativo do Agrupamento ET, enquanto documento que consagra a orientação educativa do Agrupamento e que explicita os princípios, os valores, as metas e as estratégias da ação educativa, foi também escrutinado tendo em vista fazer inferências quanto à cultura organizacional. Por último, utilizaremos os relatórios da avaliação externa realizada pela Inspeção Geral de Educação para confirmar as representações dos docentes relativos às dimensões “cultura organizacional” e “liderança”. Tendo em consideração que no processo de avaliação externa foram constituídos painéis, nos quais participaram docentes, tendo em vista conhecer as suas representações relativas a vários aspetos do funcionamento do Agrupamento ET, parece-nos uma fonte de informação importante para triangulação dos dados recolhidos através do questionário e do *focus group*. Apesar de ser um documento produzido por uma entidade externa ao Agrupamento, permite uma leitura das representações sociais dos atores que importam para o nosso estudo.

O processo de avaliação das escolas, iniciado em 2006 pelo Ministério da Educação, tinha como objetivo aumentar a qualidade da ação das organizações escolares nas suas múltiplas dimensões, tendo por orientação o documento "Quadro de Referência Para a Avaliação das Escolas e Agrupamentos". Este referencial veio, tal como o Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de Abril, introduzir novas representações na esfera organizacional escolar sobre o que se entende por “escola de qualidade”. Sendo a qualidade da escola um processo de construção social, a sua definição constitui um lugar de confronto de interesses, lógicas e poderes, muitas vezes divergentes (Barroso, 2007), tanto maiores quanto menores forem os níveis de classificação atribuídos nos domínios tidos em conta na avaliação externa do Agrupamento. Poder-se-á, então, afirmar que um relatório de avaliação externa que revela uma imagem de escola cuja qualidade se afaste do referencial proposto pela tutela, reflete uma representação diferente de qualidade, a qual, segundo Costa (1996), é fruto duma cultura organizacional vigente que, ao se constituir como uma força social, vai controlar os padrões de comportamento organizacional, moldando, assim, cognições, significados e a realidade dos seus membros. Os trabalhos de Torres e Palhares (2009) e Torres (2011) apontam neste mesmo sentido quando fazem uma leitura crítica do processo de avaliação externa das escolas a que voltaremos adiante.

1.1 As representações dos docentes sobre a construção da cultura do Agrupamento ET

Como vimos em capítulo anterior, a cultura de um grupo consiste na aprendizagem acumulada que esse mesmo grupo fez ao longo da sua história comum para resolver os problemas que se lhe foram deparando, através de processos de mudança e de adaptação (Schein, 2004). Por isso, os pressupostos básicos que constituem a cultura foram formados através da partilha de crenças, de sentimentos e de modos de pensar, resultado da experiência partilhada pelos membros do grupo. Para aquele autor, a cultura não existe sem o grupo e um grupo sem um conjunto de pressupostos comuns dificilmente se poderá considerar como um verdadeiro grupo.

Constituição do Agrupamento ET – constrangimentos à ação e vantagens

A constituição do Agrupamento ET, em 2000/2001, representou um momento de mudança que se operou com a junção de uma Escola Básica do 2º e 3º ciclos com um Agrupamento horizontal que congregava vários jardins de infância e escolas do 1º ciclo, criando-se assim as condições para a articulação curricular entre vários ciclos e níveis de ensino e para a construção de projetos pedagógicos comuns e verticalizados, conforme preconizado na legislação instituinte.

Para Bogdan e Biklen (1994), apesar de a mudança procurar melhorar a vida das pessoas, nem sempre é fácil pois as crenças, os estilos de vida e o comportamento destas podem conflitar com as alterações ambicionadas. Os autores acrescentam ainda que, habitualmente, quem procura introduzir mudanças raramente sabe o que pensam as pessoas envolvidas no processo, por isso são incapazes de prever qual será a reação daqueles sobre quem irão recair. Assim, advogam que é necessário compreender como os indivíduos envolvidos percecionam a sua situação, na medida em que são eles que terão que viver com essa mesma mudança. As reformas, sobretudo aquelas que têm sido implementadas no campo educacional, revelam que as mesmas foram dificultadas porque não se teve em atenção que a maioria dos indivíduos e das organizações são, genericamente, conservadores, a menos que reconheçam a mudança como relevante (Day, 2001).

Considerando que “*a mudança implica mudar de um estado presente para um futuro diferente*” (Withaker, 1999, p. 62), é importante reconhecer que essa mudança traz consigo incertezas e resistências por parte dos seus protagonistas. Para os coordenadores

entrevistados, a formação do Agrupamento ET, como qualquer mudança organizacional, deu-se com algum ceticismo por parte dos atores, com dúvidas relativamente à forma como se daria a integração de subculturas diferentes:

“foi difícil quando houve a transição do agrupamento horizontal para o vertical (...) relativamente ao 1º ciclo” (CDC1, 2-3);

“estávamos habituados com as delegações escolares, uma coisa mais pequenina” (CDC1, 10-11);

“o 1º ciclo e o Pré-Escolar veem para um espaço muito maior, com muito mais gente” (CDC1, 11-12).

É importante referir que, no momento em que o *focus group* se realizou, o Agrupamento ET tinha acabado de ser informado que, doze anos após a sua constituição, se iria fundir com outro Agrupamento vertical e com uma Escola Secundária, lançando a organização escolar num novo processo de mudança profunda e novas dúvidas acerca do sucesso dessa medida, “*top-down*”, imposta pela tutela ministerial:

“[sobre a integração num mega agrupamento] três escolas muito grandes, há muita gente, muitos professores, e não sei até que ponto nos vamos entender” (CDC1, 4-5).

Tal como afirma Ball (cit. por Simões, 2005, p. 31), qualquer mudança “*traz sempre à superfície os conflitos e as diferenças subterrâneas que de outro modo ficam silenciados e ocultos na rotina quotidiana da vida escolar*”, e esta nova e profunda mudança, que se concretizaria no início do ano letivo seguinte, foi vista como um retrocesso face a um percurso que a organização e os seus atores já haviam trilhado anteriormente e com todas as vicissitudes que um processo de mudança implica, até à estabilização. De acordo com a coordenadora de Departamento do 1º ciclo, a mudança que se operou na formação do Agrupamento ET, já estava numa fase de maturidade:

“Foi complicado, mas agora estávamos no bom caminho. Foi um percurso, difícil, lento, mas estávamos no bom caminho” (CDC1, 14-16).

O percurso que o Agrupamento ET fez desde o momento da sua constituição até agora, vai no sentido em que Murgatroyd (cit. por Whitaker, 1999) estabelece como flexível a capacidade de uma organização para dar resposta à mudança através de uma resposta ponderada e imaginativa. A perceção que os docentes têm relativamente à organização, bem como os resultados da avaliação externa a que foi sujeita, é reveladora disso mesmo.

Os constrangimentos à formação do Agrupamento ET e à integração dos diferentes níveis de ensino fizeram-se sentir numa fase inicial, pese embora ainda estejam presentes:

“ao agruparmos, partimos do zero” (CDCE, 28);

“quando realmente vamos entrar em agrupamento, começa a haver constrangimentos, dificuldades” (CDCM, 66-67).

Subculturas

A ideia de que numa nova fase de mudança todo o processo tem que ser repetido, causa nos docentes grande frustração. Mas existem também resistências quanto às identidades de nível de ensino (Simões, 2005), acontecendo os atores relacionarem-se com desconfiança em função das especificidades do tipo de trabalho educativo que desenvolvem:

“«o quê? Uma Educadora a vir para aqui [Conselho Pedagógico]?!?!» (CDCP, 102);

“uma colega do 2º ciclo olhar para uma do Pré-Escolar e dizer assim: “Então aquela anda a brincar com cachopos, o que é que ela percebe disto?” (CDCP, 105-106).

Isto porque consideram que

“[Pré-escolar e 1º ciclo] São realidades diferentes” (CDCM, 74),

“realidades diferentes que nem sempre todos conhecem” (CDT3, 85) e que

“têm dificuldade em adaptar a realidade deles à realidade do agrupamento” (CDT3, 71-72).

Estas identidades de níveis de ensino são aquilo a que Schein (2004), Hofstede (cit. por Bilhim, 2009), entre outros, designam por subculturas, resultantes de diferentes grupos em presença que atuam com base em estratégias diversas. Nesta mesma linha, Torres (2005), admite

“a coexistência de diferentes manifestações da cultura num mesmo contexto organizacional, despoletadas a partir de distintos níveis, de diversas ordens hierárquicas, de múltiplos atores e, efetivamente, no quadro de distintas conjunturas temporais” (p. 439).

A mesma autora, Torres (2008a), considera a escola como um entreposto cultural, local de mediação de diferentes racionalidades culturais ou um posto dinâmico entre culturas em permanente confronto, ainda que esse confronto não tenha necessariamente que ser um aspeto disfuncional. Bush e Middlewood (2011) argumentam que subgrupos bem-sucedidos (departamentos curriculares, por exemplo), são componentes vitais de

instituições escolares de sucesso, assim como lideranças intermédias são essenciais para a eficácia da escola.

Contudo, as aparentes dificuldades de integração que são referidas, centram-se, sobretudo, em aspetos burocráticos e normativos:

“temos uma certa dificuldade em adaptar certos documentos para se adequar a todos os ciclos” (CDC1, 94-95);

“há determinados documentos que tentamos alterar, por exemplo o Projeto Curricular de Turma, e muitas vezes há colegas que dizem «Ah mas isto não se adequa»” (CDT3, 69-71);

“certa resistência em encaixar num documento global e fazer uma coisa uniforme. E é sempre preciso insistir para que efetivamente as pessoas se enquadrem nessa realidade que deve ser global e não é diferenciada” (CDT3, 75-77).

Não são, porém, relatados exemplos de dificuldades de integração noutras dimensões que não as referidas atrás, reconhecendo-se que

“Essa dificuldade ou essa resistência também tem a ver porque são realidades diferentes. E não se conseguem esbater totalmente e dizer “Olha, agora é tudo igual”. Não há nenhum decreto que estabeleça que é tudo igual. Nem pode ser” (CDT3, 88-91).

Há, todavia, um reconhecimento das coordenadoras participantes, acerca da importância da lógica de verticalização do Agrupamento, bem como do trabalho desenvolvido:

“Combater a solidão que significava a nível das escolinhas da aldeia e dos jardins de infância” (CDCP, 98-99);

“Antes do Agrupamento, não havia um sentido de pertença daqueles alunos mas agora há. É que agora, os alunos que iniciam no Pré-Escolar ou no 1º ciclo, vão até ao 9º ano. O seu percurso é continuado dentro do Agrupamento” (CDCM, 148-150);

“os temas que eram abordados em termos de Plano Anual de Atividades não tinham a amplitude que têm agora” (CDCE, 151-152);

“tentámos arranjar projetos com toda a gente, o 1º ciclo, o Pré-Escolar, o 2º ciclo e o 3º ciclo” (CDC1, 13-14).

Este reconhecimento abarca alguns aspetos que fundamentam os agrupamentos verticais de escolas (Decreto Regulamentar nº 12/2000): o estabelecimento de um percurso escolar sequencial e articulado, a superação de situações de isolamento de estabelecimentos de ensino e o reforço da capacidade pedagógica dos estabelecimentos que o integram.

Partilha de recursos

O aproveitamento racional dos recursos educativos, sejam eles materiais ou humanos é outro dos aspetos valorizados pelas coordenadoras, dando-se como exemplo esta afirmação:

“Nós como estamos mais longe, é mais difícil. Mas de qualquer material que nós precisemos, fazemos requisição e podemos utilizar à vontade. Já precisei de várias coisas e, chego cá, no dia anterior, ou dois dias antes e peço o material” (CDC1, 192-194).

A distância entre as escolas, designadamente em relação à escola-sede do Agrupamento ET, eventualmente mais bem apetrechada, não é impedimento dessa mesma partilha de recursos, inclusivamente de recursos humanos. São dados os exemplos da deslocação de Professoras Bibliotecárias e um professor de Ciências, às escolas do 1º ciclo e aos jardins de infância, quebrando assim o isolamento e reforçando a articulação entre ciclos:

“as professoras bibliotecárias também se deslocaram às escolas e jardins das aldeias com atividades próprias para as nossas idades” (CDCP, 199-200);

“um colega, (...) todos os anos vai à Escola I. e já foi Centro Escolar C., precisamente trabalhar com os meninos, fazer experiências na área das ciências experimentais. Tem sido naquela área a que mais tem havido porque eles têm lá materiais e na I. também” (CDCP, 188-191).

Apesar da dispersão dos estabelecimentos de educação e ensino, a comunicação entre os docentes está facilitada pelas tecnologias de informação, permitindo o trabalho colaborativo *online* e a divulgação da informação relevante, sendo o correio eletrónico e a plataforma “*Moodle*” os meios privilegiados para o fazer, conforme reconhece a coordenadora do Departamento de Ciências Experimentais e Matemática e a coordenadora dos Diretores de Turma do 2º ciclo:

“não temos problemas com a comunicação apesar de haver escolas dispersas. Hoje em dia é muito fácil. Há muitos meios” (CDCM, 213-214);

“temos a plataforma (Moodle). Mesmo para convocatórias” (CDT2, 204);

“É importantíssima. Para divulgação de documentos a partir do Conselho Pedagógico” (CDCM, 205-206);

“As convocatórias são feitas através da plataforma. É o meio de comunicação por excelência neste momento” (CDT2, 207-208).

Aliás, a plataforma *Moodle*, funciona não só como suporte ao trabalho educativo dos docentes com os seus alunos, mas serve também como um espaço virtual onde o funcionamento do Agrupamento ET se desenrola, no que respeita à documentação de referência, tais como atas, Projeto Educativo, Regulamento Interno, planificações das disciplinas, entre outros:

“na reunião geral no início do ano, é logo comunicado [prioridades do Projeto Educativo]. E depois através da plataforma, temos lá os documentos, temos também umas linhas orientadoras para o Plano Anual de Atividades” (CDCE, 268-270).

Este espaço virtual contribui para aproximar os docentes, mesmo que fora do seu local de trabalho, já que podem aceder a partir de qualquer local, desde que com acesso à Internet. Talvez seja esta uma das razões pela qual os docentes em geral são bastante consensuais na resposta à questão nº 32 do questionário (*As atividades e os projetos são suficientemente partilhados e divulgados dentro e fora do Agrupamento*) – (ver Anexo VIII), com 68% de respostas plenamente concordantes e apenas 1 resposta (1%) não concordante com a afirmação. Porém, à afirmação sobre a rapidez com que a informação sobre as decisões tomadas e sobre as orientações chega a todos os docentes (questão nº 51), o consenso foi menos evidente, já que apenas 46% concordaram totalmente, 36% concordaram parcialmente e 9% discordou parcialmente. A esta ligeira discrepância de perceções não será decerto alheio o facto de os coordenadores estarem normalmente mais bem informados que os restantes professores acerca do que acontece no Agrupamento, competindo-lhes até informarem os seus colegas. Ainda assim, convirá referir que os docentes se sentem globalmente bem informados sobre o quotidiano escolar.

Motivação e compromisso dos docentes

A cultura organizacional do Agrupamento ET, enquanto sistema de valores, normas, condutas, símbolos e rotinas, partilhadas pelos seus membros, é marcada, por três aspetos que são estruturantes da ação: a articulação vertical e as práticas de autoavaliação e reflexão sobre o desempenho do Agrupamento.

Recentemente, a cultura das escolas tem sido marcada por uma cultura docente que atravessa um período de conflitos e tensões, em resultado de medidas de política educativa. Uma sociedade em constante mudança e crescente complexidade contrasta com uma escola inerte e burocrática, onde a margem de autonomia dos professores é pequena e estes se sentem cada vez mais desmotivados e resignados, comportando-se como representantes e

executores passivos das políticas da tutela ministerial. O que se verifica nas escolas em geral é aquilo que Fullan e Hargreaves (2001) denominam de colegialidade artificial, uma forma de colaboração entre professores imposta pela necessidade de terem projetos comuns e não propriamente uma colaboração espontânea, autêntica e voluntária, e portanto percebida como necessária.

No Agrupamento ET, apesar de, como se referiu anteriormente, os docentes sentirem a mesma desmotivação face ao sistema educativo em geral, têm um sentido de compromisso para com a sua organização e para com os seus alunos. Tal compromisso traduz-se na crença de que fazem parte de uma comunidade (questão nº 41) e na assunção de que sentem motivados para dar o seu contributo para a melhoria do Agrupamento (questão nº 53). Na primeira questão, pode-se afirmar que o sentimento de pertencer a uma comunidade está enraizado nos docentes, já que 59% concordam totalmente com a afirmação e 34% referiram concordar parcialmente. Apenas 1 docente (1%) revela não se sentir fazendo parte de uma comunidade.

Na segunda questão, relativa à motivação dos docentes para com o Agrupamento, 59% assumem-no sem reservas e 35% parcialmente, contra apenas 3% daqueles que se sentem desmotivados para dar o seu contributo para o Agrupamento ET.

Este tipo de crenças resulta de um conjunto de aspetos que se prendem com as dinâmicas de funcionamento criadas e mantidas ao longo do tempo, com resultados positivos, quer em termos da avaliação dos alunos, quer da avaliação externa a que o Agrupamento ET foi sujeito por parte da Inspeção Geral da Educação, e que analisaremos adiante. Não podemos excluir a influência da ação da liderança de topo, a Diretora do Agrupamento.

Articulação vertical

Relativamente às dinâmicas do Agrupamento, a articulação curricular é um dos aspetos que dão identidade a esta organização escolar, fazendo portanto parte da sua matriz cultural. O próprio relatório de avaliação externa de 2012 refere que

“O currículo é gerido pelo Grupo de Trabalho de Desenvolvimento Curricular, cujos princípios estão consignados no projeto curricular de agrupamento. Esta equipa integra docentes de todos os grupos de recrutamento e técnicos das atividades de enriquecimento curricular. Com base na reflexão e no trabalho participado são estabelecidas as diretrizes para uma articulação curricular numa perspetiva sequencial do currículo, sendo, também, planeadas atividades de enriquecimento curricular, transversais a todo o Agrupamento” (I.G.E.C., 2012, p. 5).

Smircich (1983), perspectiva a cultura como uma metáfora, ou seja, o resultado de uma construção social da realidade, em que o sentido dos acontecimentos organizacionais, são fenómenos coletivos, fundamentados na construção da realidade, onde as percepções e os conhecimentos sobre os eventos, interagem para conferir significado às manifestações de cultura. Assim, podemos afirmar que as práticas de articulação vertical, sendo um dos processos para dar sentido à lógica do Agrupamento, são uma das referências do trabalho que ali se desenvolve, mesmo para o exterior. A ilustrar esta ideia, está o facto de se ter

“conseguido uma articulação, transversal a todos os ciclos” (CDCE, 17);

“Há um grupo de trabalho aqui na escola que é chamado de “Articulação Curricular”. Esse grupo tem como objetivo articular as diferentes áreas disciplinares dos diferentes ciclos, do Pré-Escolar ao 3º ciclo” (CDT2, 168-170).

A institucionalização de um grupo de trabalho para este efeito, a longevidade das práticas e os resultados obtidos, levaram a que se tenha tornado uma referência para outros Agrupamentos seguirem:

“eu e uma colega, fomos ao Agrupamento Y, noutra concelho, relatar a nossa experiência de articulação vertical e de planos curriculares. Foi pedido pelo Diretor do Agrupamento Y que fôssemos relatar a nossa experiência que já tem muitos anos” (CDCM, 527-530).

Esta solicitação pode ter um efeito potenciador da autoestima dos docentes, pois o seu trabalho neste domínio é um exemplo para outros, motivando os intervenientes.

Torres e Palhares (2009), consideram que

“culturas escolares fortes e integradoras, expressas por um elevado sentido de pertença e de identidade organizacional, são percecionadas como promotoras do sucesso escolar e da eficácia organizacional” (p. 5).

Porém, um claro sinal da existência de diferentes culturas profissionais nas escolas, continua a verificar-se nas dificuldades sentidas pelos alunos nas transições de ciclo, e no desajuste entre níveis de exigência que depois se traduz na necessidade de articulação entre diferentes ciclos. A experiência do Agrupamento ET vai precisamente no sentido de colmatar essas fragilidades, mercê da aposta na articulação vertical entre os diferentes ciclos e níveis de ensino. Através desta prática de articulação vertical, o Agrupamento procura dar coerência ao percurso sequencial que os alunos têm desde a Educação Pré-Escolar até ao 3º ciclo, seja ao nível de conteúdos e estratégias das várias disciplinas, seja

através de projetos curriculares e extracurriculares. Essa articulação era feita mesmo antes da criação do Agrupamento vertical pois, como refere a coordenadora de Ciências Experimentais e Matemática,

“mesmo sem haver agrupamentos, ainda numa fase de escolas isoladas, fazíamos já uma articulação vertical em Matemática e Língua Portuguesa, com o 1º ciclo” (CDCM, 60-61);

“víamos necessidade, a nível de conteúdos, de haver uma sequencialização. E foi bastante produtivo” (CDCM, 63-64).

Mas noutros níveis de ensino, os processos de articulação curricular também já fazem parte das rotinas anuais:

“nós também temos um guião que tentámos adaptar ao Pré-Escolar. É de facto uma realidade diferente do que é o 2º e 3º ciclo, mas também lá estão, por exemplo, em Língua Portuguesa, nós temos a consciência fonológica, que deve ser desde logo adaptada ao Pré-Escolar” (CDCP, 110-113);

“A nível da Matemática, temos articulado muito bem desde o Pré-Escolar até ao 9º ano” (CDCM, 116-117);

“é hábito, os professores, quando há transição, reunirem com os professores do ciclo seguinte” (CDCE, 134-135);

“foram definidas metas para o Pré-Escolar, para o 1º ciclo, para o 2º e para o 3º, na Matemática. Nós conseguimos que, em articulação, cada nível ou ciclo, por exemplo, o Pré-Escolar ficou de colocar numa grelha os seus domínios, o 1º ciclo a mesma coisa, o 2º também, e o 3º. Depois foi tudo aglutinado numa folha A4 com os diferentes níveis, por exemplo, no domínio da geometria. Para o Pré-Escolar, para o 1º ciclo, para o 2º e 3º, para se perceber a sequencialização” (CDCM, 328-333).

Há uma perceção positiva por parte das coordenadoras quanto ao resultado dos processos de articulação vertical em curso no Agrupamento ET, estando os benefícios do lado dos alunos:

“é uma mais-valia o facto de nós termos os alunos sinalizados e haver um trabalho continuado que depois vai passando, quer em termos de constituição de turmas, quer de conceitos e abordagens a fazer com os alunos” (CDCE, 127-131);

“é muito benéfico pois são pequenas dicas que se dão para alguns alunos que parecem pouco relevantes mas depois no dia-a-dia são de grande importância. Ajudam-nos a estar mais por dentro das dificuldades e das potencialidades dos nossos alunos. São eles que acabam por ganhar com isso” (CDCE, 135-138);

“foi conseguido num grupo desde o Pré-Escolar até ao 3º ciclo. Conseguiu-se fazer a sequencialização. É interessante ficarmos a saber que os meninos do Pré-Escolar também têm os mesmos domínios que os restantes ciclos” (CDCM, 335-337).

Uma das coordenadoras acaba por reconhecer que estas práticas são enriquecedoras para os docentes dos diferentes níveis de ensino, contribuindo, numa perspetiva integradora, para acentuar o consenso no Agrupamento:

“em termos da dimensão das atividades e da articulação entre as atividades, é muito mais facilitador pois a riqueza dos diferentes níveis de ensino faz-se sentir” (CDCE, 155-157).

A coordenadora de Ciências Experimentais e Matemática faz inclusivamente a relação entre as boas práticas de articulação curricular vertical, desde o Pré-Escolar até ao 3º ciclo e os resultados dos alunos nos exames nacionais:

“Estamos em cima nos resultados escolares externos e internos. Estamos acima da média nacional. Têm sido sempre bastante bons, acima da média” (CDCM, 357-358).

Sendo um domínio central no funcionamento do Agrupamento, a articulação vertical implica um trabalho continuado e persistente, nos quais os docentes estarão envolvidos ao longo do ano. Tal envolvimento implicará reuniões de trabalho tendo em vista planificar, operacionalizar e avaliar os processos e os produtos dessa mesma articulação. A perceção dos docentes relativamente à importância das reuniões e ao esforço para que as mesmas sejam produtivas e úteis (questão nº 5) é elevada, sendo traduzida em apenas 4% de professores que discordam da produtividade e utilidade das reuniões, e 6% que se mostram indiferentes. Quando confrontados com a afirmação *“No Agrupamento, as reuniões de trabalho são as indispensáveis ao seu bom desempenho”* (questão nº 47), o consenso aumenta, havendo apenas 8% de docentes que discordam e outros 8% que se mostram indiferentes, contra 48% que demonstra concordar totalmente com a importância das reuniões para o bom desempenho da organização.

Colegialidade e trabalho colaborativo

Na retórica educacional, o trabalho colaborativo e a colegialidade têm sido evidenciadas como novos paradigmas, tidos como essenciais para a promoção da mudança nas escolas, do crescimento profissional dos docentes e do desenvolvimento organizacional das escolas a partir de iniciativas endógenas. Hargreaves (1998) considera que a colegialidade e o trabalho colaborativo promovem o aperfeiçoamento dos docentes, na medida em que

aprendem uns com os outros, sem necessidade de recurso a peritos exteriores à organização. Para Simões (2005, p. 170), o trabalho colaborativo constitui mesmo “*a melhor forma de lidar com as inseguranças e angústias que têm alastrado com a ‘crise da escola’, perdido o seu monopólio de pedagogia*”. Saphier e King (1985) consideram a colegialidade, uma das doze normas culturais que contribuem para a melhoria das escolas e, para Fullan et al (2005), o desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem envolve um conjunto de estratégias desenhadas para as pessoas aprenderem uns com os outros (a dimensão do conhecimento) e tornarem-se coletivamente comprometidas com a melhoria (a dimensão afetiva).

Na génese desta unidade organizacional que é o Agrupamento vertical, pretendia-se implementar um ensino mais sequencial e articulado entre os diferentes níveis e ciclos de ensino, com base no pressuposto de que o desenvolvimento de projetos comuns e a articulação curricular fomentariam um trabalho mais colaborativo e de maior colegialidade entre os docentes, contribuindo-se assim para reduzir o isolamento e o individualismo docente, tão característico na Educação Pré-Escolar e no 1º ciclo.

Conforme defende Sarmiento (cit. por Simões, 2005, p. 170), “*a cultura de cooperação ente professores pode favorecer uma maior participação na ‘construção dos sentidos’, atribuindo-lhes um poder efetivo*”, e esta orientação é claramente assumida num dos três vetores estratégicos constantes no Projeto Educativo do Agrupamento ET:

“*OE2- Desenvolver uma cultura participativa e cooperativa, tendo em vista a melhoria das práticas, dos resultados e a redução de custos*” (Projeto Educativo do Agrupamento ET, 2012, p. 27).

O desenvolvimento das culturas colaborativas constitui, segundo Caetano (2003),

“*uma das vias de desenvolvimento das próprias escolas*”, que, conjugado com outros fatores como a reflexão, a investigação, a liderança, a planificação, a concretização e a avaliação, leva à qualidade educativa” (p. 23).

Os relatórios da avaliação externa do Agrupamento mencionam as práticas de trabalho referindo que

“*A liderança pedagógica das coordenações das estruturas de orientação educativa encoraja o trabalho cooperativo e está direcionada para a gestão dos currículos, para o planeamento das atividades e para a produção de materiais pedagógicos*” (IGE, 2008, p. 4);

“O trabalho colaborativo entre docentes operacionaliza-se ao nível da realização conjunta de planificações, e construção de materiais, conceção de atividades e partilha de práticas científico-pedagógicas” (I.G.E.C., 2012, p. 5).

Hopkins e Halsall (cit. por Caetano 2003), destacam que para favorecer o desenvolvimento de culturas de colaboração e de capacidades colaborativas individuais, é necessário criar condições para que os docentes interajam entre si e se impliquem em projetos orientados para a melhoria, pressupondo a responsabilidade, o diálogo e a construção de uma visão comum. Numa disciplina considerada nuclear em todo o ensino básico e sujeita a exames nacionais, o Agrupamento ET desenvolveu práticas de trabalho colaborativo, tendo em vista colocar em prática o Plano de Ação da Matemática. Assim,

“na Matemática, tanto do 2º e 3º ciclo e do 1º. Com o P.A.M., tínhamos horas comuns, principalmente no 2º e o 3º ciclo, trabalhávamos imenso em articulação. Com as nossas colegas do 1º ciclo, estavam presentes nas reuniões do P.A.M. e havia realmente uma partilha de trabalho, de experiências. Analisámos os resultados das fichas, como é que vamos resolver, o que correu mal. Este trabalho foi feito ao longo de vários anos, sempre a pensar no sucesso dos alunos” (CDCM, 296-302).

Esta solução, criando horas comuns para o trabalho conjunto dos docentes com objetivos bem definidos, corrobora Sergiovanni (2004b, p. 106), quando afirma que as escolas alimentam a *“interação colegial, criando ambientes profissionais que facilitam o trabalho docente”*.

Este trabalho de equipa, visando também a articulação curricular nesta disciplina, teve efeitos bastante positivos, uma vez que o Agrupamento ET apresenta resultados nos exames nacionais que se situam sempre acima da média nacional, no 6º ano e no 9º ano, bem como nas provas de aferição do 1º ciclo.

Mas este trabalho não se opera apenas na esfera das disciplinas mas também em várias outras dimensões necessárias ao funcionamento da organização escolar. Da consulta à página eletrónica do Agrupamento ET, podemos constatar a existência de 13 grupos de trabalho (Projeto Educativo, Regulamento Interno, Clubes e Projetos, Observatório de Qualidade, Desenvolvimento Curricular, Formação, Plano de Segurança, Articulação Curricular, Comunicação e Criatividade, entre outros), nos quais se integram um elevado número de docentes de todos os níveis de ensino.

Considerando que dos docentes que responderam ao questionário, 38% já lecionam no Agrupamento há mais de 20 anos e que apenas 29% ali trabalha há menos de 2 anos, podemos concluir que a estabilidade do corpo docente é um fator que contribui para o melhor conhecimento e entrosamento dos docentes dos diferentes níveis de ensino, facilitando as práticas de trabalho colaborativo, como o atesta a coordenadora de Departamento Curricular do 1º ciclo:

“Nós aqui já nos conhecemos, praticamente isto já é quase uma família” (CDC1, 5-6).

Da leitura da transcrição do *focus group*, em articulação com as respostas ao questionário, resulta a perceção de que o trabalho de equipa é uma mais-valia para o Agrupamento ET:

“Fomos conseguindo ao longo deste tempo um trabalho intenso em termos cooperativos entre os professores (...) Mesmo entre os diferentes níveis de ensino.” (CDCE, 18-20);

“a pouco e pouco nós fomos entrando e elas foram-nos ajudando e nós ajudando-as a elas” (CDCP, 108-109);

“Há um trabalho de reflexão colaborativa muito grande entre os diferentes docentes do mesmo grupo ou de grupos diferentes” (CDT2, 295-296).

Sobre a eficácia do trabalho de equipa, o qual se relaciona com a colegialidade e com a partilha da tomada de decisões, importa considerar a opinião da coordenadora dos Diretores de Turma do 2º ciclo, a qual refere que

“as coisas avançam, os projetos avançam, tudo o que é proposto de cima avança, tudo o que é discutido é concretizado” (CDT2, 291-293),

sendo esta uma condição necessária para o envolvimento dos docentes.

Numa organização escolar como é um Agrupamento vertical de escolas, onde imperam atores com diferentes lógicas e interesses, a obtenção de consensos é determinante no bom funcionamento, em particular dos grupos de trabalho. Ora, dos docentes inquiridos revelaram ser fácil trabalhar e coordenar projetos que envolvam professores dos diferentes níveis de ensino e dos diferentes departamentos (questão nº 21), sendo que 33% concordam totalmente com esta afirmação e 51% apenas parcialmente.

O consenso entre os inquiridos é maior quando questionados sobre se colaboram entre si para ultrapassar problemas e dificuldades (questão nº 55), obtendo-se 93% de respostas concordantes, das quais apenas 41% apenas o são parcialmente.

Ainda neste domínio do trabalho colaborativo, importa conhecer a perceção dos docentes relativamente à eficácia desse mesmo trabalho em equipas. Assim, quando perguntado se o trabalho em equipas multidisciplinares contribui para o bom desempenho do Agrupamento (questão nº 38), 61% concordou totalmente e 32% concordou parcialmente, sendo que apenas 1% discordou parcialmente e 5% se mostraram indiferentes. Há assim um amplo reconhecimento da importância do trabalho colaborativo que vá para além do que é habitualmente desenvolvido em contexto dos grupos disciplinares ou dos departamentos curriculares. Num Agrupamento vertical, o envolvimento dos docentes dos diferentes níveis de ensino em projetos comuns ou mesmo no âmbito das disciplinas, deverá ser um dos pilares mais importantes da sua dinâmica.

Participação dos docentes na tomada de decisão

As mudanças nas organizações escolares são bastante frequentes e ocorrem em domínios tão diversos quanto as mudanças no processo de gestão, nos procedimentos e na organização do trabalho, nas estruturas de orientação educativa, nos valores e atitudes dos seus atores e na avaliação de desempenho. Mas porque a mudança implica tomar decisões e fazer escolhas, é importante que numa organização escolar seja efetivamente posto em prática o exercício da democracia. Uma decisão tomada no quadro da colegialidade compromete todos os membros participantes e torna-se mais sólida. Por outro lado, a partilha e a participação nas decisões aumenta a motivação para se trabalhar na organização. Ou, conforme sustenta Torres (2011),

“será de esperar que o corpo docente que habita uma escola de perfil democrático tenda a incorporar um ethos mais participativo e cooperativo, enquanto os professores integrados em escolas de tipo elitista se identifiquem mais com uma ética de trabalho essencialmente individualista, centrada nos resultados” (p. 106).

As coordenadoras entrevistadas são unânimes em considerar que, no Agrupamento ET,

“As pessoas são consultadas acerca das decisões mais importantes” (CDCM, 244),

dando como exemplos:

“Quando nos é pedido, por exemplo, estou a pensar no tema para o Plano Anual de Atividades, que diz respeito a toda a gente, em Conselho Pedagógico esta situação foi refletida, nós levamos uns temas para os Departamentos, ouvimos as pessoas, e depois foi escolhido” (CDCE, 238-241);

“o Projeto Educativo está na pasta para as pessoas virem aqui analisar e darem sugestões. As pessoas são ouvidas. Quer pelas diferentes estruturas, quer individualmente se o entenderem poder participar” (CDCE, 256-258).

Por estas afirmações, podemos concluir que os docentes são convidados a participar com os seus contributos e opiniões quando se trata de assuntos relacionados com as opções estratégicas para o Agrupamento, como seja o Projeto Educativo, o qual se pretende que a sua construção seja feita por toda a comunidade educativa, em ordem a ser interiorizados os seus princípios e numa perspetiva democrática da organização escolar. Esta linha orientadora está expressa no Projeto Educativo do Agrupamento ET, onde se reconhece que

“o Plano Anual de Atividades e o Projeto Curricular do Agrupamento, articula um conjunto de decisões partilhadas pela comunidade escolar, que visam conferir coerência e coesão à sua atuação, concretizando as orientações curriculares de nível nacional em propostas de intervenção pedagógica adequadas à especificidade da comunidade educativa” (Projeto Educativo do Agrupamento ET, 2012, p. 6).

A este propósito, podemos ainda referir que 89% dos docentes concordaram com a afirmação “Os docentes do Agrupamento contribuíram para a definição das metas do Projeto Educativo” (questão nº62), dos quais 47% concordaram parcialmente, e apenas 2% discordou parcialmente. Em resultado da consulta aos docentes sobre um documento tão importante como é o Projeto Educativo, seria de esperar que aqueles mais facilmente se identificassem com o mesmo. Ora, tal pode ser facilmente comprovado com as respostas à questão nº 25 (Revejo-me no Projeto Educativo do Agrupamento e nas metas propostas), das quais 59% são de total concordância e 36% de concordância parcial, apenas discordando 1% de professores e 4% que se manifestam indiferentes.

Greenfield (1992) sustenta que uma das dificuldades em tornar as organizações mais eficazes reside no facto dos objetivos dos seus membros não estarem alinhados com as metas da própria organização. Assim, ao implicar os docentes na definição da orientação estratégica do Agrupamento, será certamente mais fácil o consenso acerca dos caminhos a seguir e das metas a alcançar. A comprovar, para além do referido atrás sobre a questão nº 25, estão os 59% de docentes que concordam totalmente com a afirmação “A missão e os valores que guiam o trabalho educativo no Agrupamento estão de acordo com os meus” (questão nº 43), e 34% que concordam parcialmente, contra 6% de indiferentes e 1% que discordam parcialmente.

Para além da vantagem que o envolvimento dos docentes na tomada de decisão tem, outras há que são percecionadas pelas coordenadoras, que, enquanto lideranças intermédias, têm o contacto com todos os docentes das suas estruturas, fazendo eco da perceção que por sua vez os docentes têm:

“A partir do momento em que as pessoas são convidadas a dar a sua opinião e a participar, obviamente que se sentem mais empenhados, envolvem-se e desenvolvem os projetos e avançam” (CDT3, 282-284);

“Quando as pessoas se envolvem, vão para a frente com as coisas. Se não foram chamadas a dar opinião, não avançam. Mostram resistências” (CDT3, 288-289).

A implicação dos docentes é vista como uma forma de evitar as resistências e aumentar o envolvimento e até a sua motivação. Apesar de reconhecerem que a colegialidade e o apelo à participação dos docentes na tomada de decisão são virtuosas formas de gestão do Agrupamento, apontam desvantagens, tais como:

“o único inconveniente é que são muitas reuniões” (CDCE, 274-275).

Embora considerem que

“mais vale atrasar e vivermos em democracia do que tomar decisões precipitadas por uma só pessoa” (CDT3, 276-277);

“é preferível demorarmos mais um pouco mas concretizar com a anuência de todos do que tomar decisões que podem ser mais rápidas mas podem não ser as melhores” (CDT3, 277-279).

Avaliação do desempenho do Agrupamento ET

O sistema educativo é fértil na sucessão de políticas educativas com impactos nas organizações educativas escolares, sendo essa mudança percecionada pelos docentes como mais um constrangimento ao seu trabalho. Porém, nem toda a mudança que se opera nos Agrupamentos de escolas é vista da mesma forma.

No Agrupamento ET, as práticas de autoavaliação que se implementaram são percecionadas como algo que é deveras importante para o próprio sucesso da organização. Poder-se-ia dizer que os mecanismos, procedimentos e tecnologias utilizadas para a avaliação interna são um dos pilares em que assenta não apenas a dinâmica e o sucesso do Agrupamento ET, mas também as práticas profissionais docentes:

“instituída uma prática sistemática, por parte dos órgãos de direção, administração e gestão e das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, de monitorização dos resultados académicos e de comparação com os valores nacionais e concelhios” (I.G.E.C., 2012, p. 3).

Mesmo antes do Ministério da Educação e a Inspeção-Geral da Educação instituírem a avaliação externa das Escolas, já o Agrupamento ET tinha práticas estruturadas de autoavaliação, conforme é reconhecido aqui:

“O Agrupamento conhece muito bem os seus pontos fortes e fracos. Esse facto fica a dever-se às suas práticas generalizadas e sistemáticas de autoavaliação, que conduzem à definição de áreas de intervenção. Esse saber acumulado remonta à década de 90, quando foi criado o Observatório de Qualidade do Agrupamento, no âmbito do Programa de Educação para Todos” (IGE, 2008).

Esta e outras mudanças ocorridas são devidas a fatores externos e internos, seja por imposição legal e da tutela ministerial, seja em resultado do reconhecimento da necessidade dessa mesma avaliação, como o comprovam as afirmações das coordenadoras de Diretores de Turma e de uma coordenadora do Departamento de Expressões:

“Nós temos alterado coisas em função de necessidade externa, também. Mas nós aqui também temos feito alterações internas para melhorar” (CDT2, 419-421);

“Há muita pressão externa. Inicialmente nem percebemos para quê mas depois acabamos por fazer e por perceber” (CDT3, 387-388);

“necessidade de avaliar os resultados, de forma uniforme. Estas evoluções surgiram do facto de estarmos em Agrupamento e da necessidade que temos de avaliar os resultados de forma igual para todos ou o mais igual possível para todos” (CDCE, 370-372).

O processo de avaliação externa deve induzir a práticas de autoavaliação e a oportunidades de melhoria para o Agrupamento (I.G.E., 2008) e as percepções das coordenadoras relativamente a este assunto vão no sentido em que está enraizada a consciência acerca da necessidade de autoavaliação desta organização, não apenas no plano interno, mas também no plano externo, a qual se fica a dever à mudança que se foi operando nas práticas de avaliação interna do Agrupamento ET:

“já feito um trabalho de identificação de pontos fracos e fortes” (CDCE, 22-23);

“avaliação dos resultados que, neste momento, já estava uniformizada para todos os graus de ensino, com grelhas facilitadoras da leitura” (CDCE, 23-24);

“temos dados que permitem fazer a comparação da evolução que tem vindo a ser feita” (CDCE, 26);

“estamos à espera dos resultados do framework para podermos enriquecer aquilo que nós já tínhamos, bem como quantificar os resultados e as metas que pretendíamos alcançar” (CDCE, 39-41);

“fomos cruzar os resultados e as metas com a avaliação externa da escola que tivemos” (CDCE, 41-42).

A conjugação da autoavaliação e da avaliação externo do Agrupamento deram posteriormente origem a alterações em documentos estratégicos, dando sentido às conclusões do processo de avaliação:

“Projeto Educativo, que entretanto foi reformulado várias vezes” (CDCE, 33).

Porém, é evidente alguma insatisfação entre as coordenadoras acerca dos resultados da avaliação externa realizada em 2012. Se em 2008, o Agrupamento ET foi avaliado com Muito Bom em todos os domínios, em 2012, obteve a classificação de Bom no domínio “Prestação do serviço educativo”. Este retrocesso é mal compreendido pelas coordenadoras, que o entendem como injusto, sendo bastante críticas em relação aos inspetores que realizaram a avaliação externa:

“Trabalhamos e damos o litro, como se costuma dizer, e não é valorizado. E os grupos de Língua Portuguesa e Matemática são os que dão sempre respostas. E estamos sempre a “levar nas orelhas”, como se costuma dizer. E estamos com resultados acima da média nacional” (CDCM, 628-631);

“Nós não estamos satisfeitos com aquele Bom. Tivemos Muito Bom no resto mas não estamos satisfeitos” (CDT2, 632-633).

O sentimento de injustiça ressalta mais evidente quando as expectativas face ao trabalho realizado são altas, não havendo correspondência nos resultados:

“Mas não estamos contentes porque de facto trabalhamos para muito mais” (CDCM, 634).

De acordo com Saphier e King (1985), em escolas com um bom desempenho, os docentes e a liderança de topo sentem-se responsáveis pela obtenção de bons resultados e apesar de sentirem elevada pressão para os alcançar, sentem-se bem fazendo parte de uma organização dinâmica. Assim se compreende o desconforto evidenciado pelas coordenadoras relativamente ao processo de avaliação externa conduzido pela Inspeção-Geral de Educação, na esteira do estudo elaborado por Torres e Palhares (2009) e Torres (2011), tendo por base os relatórios de avaliação externa produzidos. Nesse estudo, os

autores procuravam compreender “*quais as tensões que este processo avaliativo comporta no plano das configurações e das práticas organizacionais das diferentes escolas-objeto*” (Torres e Palhares, 2009, p. 77), tendo concluído que os dispositivos de avaliação externa se tornaram num mecanismo de controlo sobre os resultados escolares, sendo este um dos três domínios em avaliação por parte dos inspetores. A análise realizada aos relatórios de avaliação externa das escolas permitiu identificar um “*modelo ideal-típico de organização escolar, (...) alicerçado num referencial para ação, em função do qual se procede à classificação das instituições*” (Torres, 2011, p.96), que se impõe como um espartilho que norteia a ação da organização, ao mesmo tempo que cerceia a autonomia e omite as especificidades organizacionais e culturais de cada escola.

Riches (cit. por Bush e Middlewood, 2011), considera existir uma elevada dose de subjetividade na avaliação da performance, mais concretamente entre o que de facto se conseguiu e o padrão requerido. Entre outras, este autor aponta como crítica à avaliação externa, a falta de fiabilidade das observações sobre o desempenho, pois diferentes avaliadores podem originar diferentes resultados, bem como a limitação dos critérios utilizados, os quais podem ser demasiados restritivos para a realidade avaliada. Ora, a crítica deste autor enquadra as que perpassam nas palavras das coordenadoras entrevistadas. As críticas ao desfasamento entre a normatividade da avaliação externa e as especificidades culturais do Agrupamento ET, ficam patentes nas afirmações destas coordenadoras:

“vem um grupo de senhores lá da Inspeção [avaliação externa], que parece que não sabem o que é o ensino. Parece que vêm de outro mundo e depois confrontam-nos com os resultados” (CDCM, 624-626);

“Só querem saber de resultados e papéis. Parece que nós não trabalhamos” (CDT2, 627).

Esta crítica vem ao encontro da que é formulada por Torres e Palhares (2009, p. 79) quando questionam

“se a atual intensificação de uma cultura de avaliação das escolas não se estará a impor como uma nova forma de regulação, cujos efeitos se poderão traduzir no nivelamento e no enfraquecimento da autonomia das organizações escolares”.

Ora, a perceção dos docentes relativamente ao seu desempenho, mas sobretudo ao seu empenho, traduzido em horas de trabalho, reuniões e resultados escolares acima da média nacional, choca com o modelo e com as conclusões expressas no relatório de 2012.

Imagem externa

Não obstante, os resultados alcançados pelo Agrupamento ET na avaliação externa realizada pela Inspeção-Geral da Educação, em 2008 e em 2012, divulgados na página eletrónica do Agrupamento e aos Encarregados de Educação, podem ter produzido efeitos na imagem externa que a organização tem no meio local, bem como no nível de expectativas e na motivação dos docentes.

A Coordenadora do Departamento Curricular de Matemática e Ciências assume que o meio envolvente vê o Agrupamento ET

“positivamente. O feedback é positivo” (CDCM, 590).

Para Nóvoa (1995), o entendimento da cultura organizacional de uma escola terá de extrapolar o plano interno, considerando também a interação estabelecida com a comunidade envolvente. E no tocante a este aspeto, o relatório de avaliação externa é claro ao referir que o Agrupamento ET

“granjeia uma imagem muito positiva e de grande abertura na comunidade envolvente, mantendo boas relações e parcerias com diversas entidades e instituições. A comunidade educativa e os parceiros do Agrupamento, designadamente os representantes autárquicos, salientam a qualidade do envolvimento nas mais diversas iniciativas e reconhecem o mérito do serviço educativo prestado” (I.G.E.C., 2012, p. 4).

A perceção da imagem positiva que o Agrupamento tem no meio traduz-se na procura do Agrupamento por parte de alunos, como refere a Coordenadora dos Diretores de Turma do 2º ciclo:

“E os alunos da Escola J, aqui na cidade, vêm para cá. Se vêm para cá, será com certeza porque o Agrupamento é bem visto na cidade” (CDT2, 592-593);

“Neste momento, temos todas as turmas do 5º ano com 30 alunos. E não tínhamos esse número de alunos no 4º ano no Agrupamento para vir para cá. Esses alunos vêm transferidos de outros Agrupamentos” (CDT2, 593-596).

Porém, o Projeto Educativo do Agrupamento refere-se à imagem externa que o Agrupamento ET tem na comunidade, como não estando suficientemente consolidada, ao ponto de perder alunos à saída do 2º ciclo, em resultado da fragilidade da

“comunicação externa que ao não ser eficaz, não concorre para a consolidação de uma boa imagem do Agrupamento, capaz de elevar a procura do número de alunos, nomeadamente de

alunos de meios socioculturais mais favorecidos e com melhores resultados que tendem a escolher as escolas secundárias com 3º ciclo existentes no concelho com instalações mais modernas e que constituem uma ameaça para a organização”(p. 24).

A atração que o Agrupamento exerce nas famílias, sobretudo no 2º ciclo, não será o único indicador de uma boa imagem no meio envolvente. O estabelecimento de parcerias com instituições é também um indicador de que, para as coordenadoras, a reputação do serviço educativo e da performance do Agrupamento é favorável. São dados exemplos de parcerias positivas:

“projetos que nós já tínhamos iniciado, nomeadamente com o Banco Espírito Santo” (CDCE, 29);

“trabalho já feito conjuntamente com o EPIS [Empresários pela Inclusão Social]” (CDCE, 30).

Compreende-se que um bom desempenho organizacional, bons resultados escolares dos alunos e uma boa imagem externa do Agrupamento, tenham um impacto positivo nas expectativas e na motivação dos docentes. Conforme referem Stolp e Smith (1995), mudanças deliberadas na cultura e no clima escolar podem transformar a escola num local no qual os professores se sentem motivados no seu trabalho, naquilo a que apelidam de cultura positiva. Um bom exemplo dessa motivação é a importância que a quase unanimidade dos docentes dão à imagem externa do Agrupamento. À questão nº 27 (Preocupo-me com a imagem que o Agrupamento tem no exterior) os docentes responderam quase de forma unânime, concordando com esta afirmação (24% parcialmente e 75% totalmente), havendo apenas 1% de indiferentes.

Participação dos docentes

Quando se fala na satisfação dos trabalhadores de uma organização, é-se tentado a acreditar que aquela está diretamente relacionada com a produtividade. Porém, nem sempre se pode estabelecer tal relação causal, havendo um conjunto vasto de outros fatores que nela interferem. Numa perspetiva crítica face a esta aceção, Kurt Lewin (cit. por Pereira, 2008), defendeu, em 1922, que as organizações são para as pessoas e não são as pessoas que são para as organizações.

No que concerne à perceção das coordenadoras relativamente ao envolvimento e à motivação dos docentes na vida do Agrupamento ET, constatamos que, inicialmente, as opiniões vão no sentido de revelar uma normalidade relativamente a outras escolas:

“É como em todo o lado. É como em todas as escolas” (CDCM, 217);

“Há um nicho. Um núcleo duro. Mas isso é como em todo o lado” (CDT2, 234);

“Há quem esteja muito envolvido e quem não esteja nada envolvido” (CDT3, 218).

As coordenadoras percebem este envolvimento no sentido em que os docentes em geral são chamados a colaborar ou fazem-nos por sua iniciativa, em situações do quotidiano, relacionadas com as funções que desempenham, num sistema educativo que exige cada vez mais dos docentes:

“Mas neste momento o envolvimento tem que ser mesmo muito pois nós estamos constantemente a ser solicitados” (CDT2, 219-220).

Não obstante, é referido haver um grupo de docentes que, pelo seu perfil, são chamados a colaborar com maior frequência, por nomeação para determinados cargos e/ou grupos de trabalho:

“nós temos muitos projetos, muitas reuniões. Muitos projetos, muitos grupos de trabalho, e a determinada altura há uns que estão cá sempre pois estão em muitos grupos de trabalho, e há outros que estão em menos.” (CDT2, 224-226);

“às vezes se seleciona as pessoas pelo perfil. E depois há uns que têm mais perfil que outros e levam com tudo” (CDT2, 227-228).

O facto de haver um grupo de docentes que são mais frequentemente chamados a dar o seu contributo nalguma tarefa, causa algum desconforto, na medida em que

“Às vezes há situações de trabalho que nos são propostas, e é claro que as pessoas que estão aqui estão pelos cabelos. Portanto, quando às vezes se diz assim “Olha, há mais uma reunião. Quando? Em que dia? Em que burquinho? Ao sábado não vou vir cá, digo eu” (CDCE, 509-512);

“às vezes o excesso de trabalho dá, na mudança, alguma resistência e algum desabafo que depois não se concretiza em termos de trabalho” (CDCE, 512-514).

Mas, conforme acabam por reconhecer,

“No geral acaba por haver envolvimento. Da maioria” (CDT2, 231);

“No global há um grande envolvimento” (CDCM, 233).

O segredo desse envolvimento e participação dos docentes reside no facto de

“Há um princípio no nosso Agrupamento que é todos estarem informados e todos participarem dentro da possibilidade de cada um. Cada um participar o mais possível nas atividades” (CDCE, 462-464).

Como já havia sido referido anteriormente, ao serem frequentemente convidados a participar com os seus contributos e opiniões para a tomada de decisões, os docentes aderem mais facilmente a colaborar nas tarefas necessárias à dinâmica organizacional, e que estão para além das atividades letivas:

“As pessoas, dentro deste espírito de dinâmica e de abertura, também vão sendo envolvidas, umas logo, outras na altura, e toda a gente participa” (CDCE, 495-496).

De acordo com esta coordenadora, é a própria dinâmica do Agrupamento ET que induz a um envolvimento e motivação dos docentes, alimentado pelos bons resultados obtidos na avaliação externa, mas também nos resultados dos alunos.

“Esta dinâmica é ótima, é muito enriquecedora. Para as pessoas que participam ativamente, penso que tem sido uma mais-valia a partilha, o levantamento de temas de formação, a partilha de formação interna. São situações que eu penso que só temos a ganhar com isso. Claro que há pessoas que estão aqui de manhã à noite” (CDCE, 398-401).

É curioso constatar que a motivação e o aumento das expectativas, através do reforço da autoestima, são conseguidos, também, através da apreciação que, de acordo com a Coordenadora dos Diretores de Turma do 3º ciclo, é feita por docentes que chegam de novo ao Agrupamento ET:

“contratados que relatam outras experiências e o que para nós é normal, em determinadas circunstâncias das nossas práticas, eles dizem “Isto é totalmente diferente do que nós fazíamos” (CDT3, 521-523).

Esta perceção acerca de “como se fazem as coisas” no Agrupamento ET é construída à medida que os seus membros e os seus grupos ou subgrupos vão interagindo, estabelecendo-se normas partilhadas por todos, as quais se tornam aspetos culturais do funcionamento da organização e, portanto, tomadas como garantidas. Porém, conforme bem notam Bush e Middlewood (2011), essas normas e significados partilhados, para as quais os docentes que aí estão há mais tempo nem sempre estão despertos, são visíveis para os novos membros.

Identidade do Agrupamento ET

Questionados acerca da identidade do Agrupamento, mais concretamente qual ou quais os aspetos que conferem identidade à organização escolar, as coordenadoras consideraram:

“A inovação” (CDT2, 517);

“O incentivo à mudança. O estar disponível para ajudar” (CDCE, 518);

“Em termos de organização, acho que é uma mais-valia que temos” (CDT3, 523).

No questionário aplicado aos docentes, foi solicitado aos docentes que, na única questão aberta, redigissem uma frase ou *slogan* que caracterizasse o Agrupamento ET. Apesar de apenas 45% dos docentes terem respondido a esta questão, as respostas obtidas foram bastante variadas. Agrupámo-las em várias categorias, em função do seu conteúdo e obtivemos os seguintes resultados:

Quadro X – Categorias de respostas sobre frase / *slogan* identificativo do Agrupamento ET

<i>Categoria</i>	<i>Nº respostas</i>
Dinamismo, mudança (ex. Neste Agrupamento não se para um só momento)	5
Valores e conhecimento (ex. A escola projeta valores e conhecimentos para a comunidade)	6
Preparação para o futuro (ex. Presente e futuro, a mesma meta)	3
Trabalho de equipa, comunidade, família (ex. Uma grande família que promove o sucesso)	5
Transformar desafios em oportunidades	13
Rigor, disciplina, exigência	4
Liderança (ex. Uma liderança em ação para uma escola com visão)	3
Resiliência	3
Outros	3

A frase que identifica a visão de uma escola pode identificar explicitamente alguns dos seus propósitos. Porém, implícito no texto poderá estar o valor que essa mesma escola dá ao sucesso educativo dos seus alunos. “*Transformamos desafios em oportunidades*” é a expressão mais vezes repetida (13) pelos professores quando, no questionário aplicado, se lhes pediu para escreverem uma frase, uma ideia ou um *slogan* que caracterize o Agrupamento. Essa é precisamente a Visão do Agrupamento, que consta no seu Projeto Educativo.

Para além das respostas centradas em torno da Visão do Agrupamento (“*Transformamos desafios em oportunidades*”), há uma ênfase nos aspetos relacionados com as aprendizagens dos alunos (6 frases), mas também em aspetos organizacionais tais como o

dinamismo (5 frases) e a ideia de comunidade, assente em práticas de trabalho de equipa (5 frases).

Registamos também duas frases que pretendem contraditar os aspetos que se relacionam positivamente com a cultura organizacional e com o dinamismo do Agrupamento ET, revelando duas posições não-alinhadas com o dinamismo e com o modo de organização e funcionamento daquele:

“Muita burocracia e faz-de-conta resultam em pouca eficácia”;

“O Agrupamento é idealista e foge constantemente à realidade”.

Em linha com o que temos constatado da leitura dos dados dos inquéritos, são apenas duas opiniões dissonantes dos restantes docentes, o que vem demonstrar, uma vez mais, o largo consenso relativamente ao funcionamento do Agrupamento ET. Deter um conjunto de crenças, individuais, acerca de como é correto proceder na organização não significa necessariamente a partilha de objetivos com os restantes membros, como facilmente se intui destas afirmações.

As coordenadoras têm a perceção de que, apesar dos bons resultados, o funcionamento do Agrupamento ET implica uma sobrecarga para os docentes, mas reconhecem que o esforço que lhes é pedido é uma mais-valia:

“As pessoas falam que estão sobrecarregados em termos de burocracia e tudo mais mas em termos de funcionamento é muito bom. E para quem chega aqui, trabalhar com organização, em que já está tudo estruturado é muito mais fácil” (CDT3, 523-526).

Cerimónias e rituais

A perspetiva simbólica também faz parte das perceções das coordenadoras de Diretores de Turma relativamente à identidade do Agrupamento, tendo apontado

“ O patrono do Agrupamento” (CDT3, 532),

“um colega que faz de patrono do Agrupamento” (CDT2, 534).

Para Santos Guerra (2000, p. 29), *“a escola é um universo de significados”* e é precisamente no campo simbólico que reside um dos aspetos mais marcantes da cultura das organizações. Para Bush e Middlewood (2011), esta pode ser simbolizada através de três modos distintos: conceptual ou verbalmente (linguagem, expressão das metas da

organização); comportamentos (rituais, cerimónias, regras, padrões de interação social), e; visual ou materialmente (instalações, equipamentos, slogans, uniformes).

A referência à figura do patrono do Agrupamento ET está intimamente ligada com um ritual que é levado a cabo todos os anos, no Agrupamento ET, tal como referido pela coordenadora de Diretores de Turma do 3º ciclo:

“alunos quando chegam ao 5º ano, são armados cavaleiros pelo patrono do Agrupamento. Com a presença de um padrinho”(CDT3, 557-558);

“vestem umas capas e, numa pequena cerimónia, são armados cavaleiros e passam a ser parte integrante do agrupamento” (CDT3, 560-561).

Este evento, um ritual de iniciação na entrada dos alunos no 2º ciclo, corresponde ao nível cultural a que Schein (2004) denomina de “artefactos”, algo que é facilmente observado numa organização, mas bastante difícil de decifrar. Trata-se de um cerimonial que tem um significado relevante para o Agrupamento, com impacto na comunidade, pois o

“[professor que representa o patrono do Agrupamento] É já uma figura da cidade!” (CDT3, 539).

Deal e Peterson (1990) referem que até as mascotes podem recordar aos alunos e aos professores que pertencem a uma mesma organização. Por ocasião das festas da cidade, o docente que habitualmente assume o papel do patrono do Agrupamento ET, veste-se com a roupa e os adereços próprios da daquele cerimonial, e integra-se nos festejos. Desta forma, o Agrupamento ET ganha visibilidade no meio, ao mesmo tempo que a comunidade educativa encontra naquela figura representativa da organização, para lá dos muros da escola, alguém dos seus. Como lembram Deal e Peterson (2002), os símbolos fazem parte da iconologia cultural e representam aspetos intangíveis, contribuindo para reforçar a coesão e o orgulho dos membros.

São referidos pelas coordenadoras, outros exemplos de atividades que contribuem para a coesão do Agrupamento ET e sentido de pertença aos seus elementos:

“grupo do 4º ano organiza a festa para os alunos do 1º ano” (CDC1, 563-564);

“os alunos do 3º organizam a festa dos alunos do 4º. E o patrono do Agrupamento está presente” (CDCE, 566-567);

“fazemos sempre ao 4º ano, (...) no dia das provas de aferição, porque têm sido feitas aqui na escola-sede, até para os integrar no Agrupamento, ficam cá na parte da tarde e têm atividades aqui no Agrupamento” (CDT2, 569-571);

“os alunos do 4º ano do nosso Agrupamento, têm sempre um dia de atividades no final do ano para conhecerem a escola [do 2º e 3º ciclo], onde têm atividades de E.V.T, atividades de Matemática, atividades de ciências experimentais, de Educação Física” (CDT2, 572-575);

“os alunos do 7º ano preparam atividades para cativar os alunos do 6º ano a ficarem no Agrupamento no ano seguinte. São os chamados Desafios do 7º ano” (CDT2, 583-585).

Consistem em atividades de integração dos alunos mais novos, com o especial detalhe de serem dinamizadas pelos alunos de níveis superiores, o que pode também contribuir para reforçar o espírito de grupo e a verticalização do processo educativo. Tal vem na esteira de Deal e Peterson (2002), para quem a forma como os novos elementos são recebidos, influencia o modo como irão compreender os valores da instituição escolar e o seu compromisso para com a organização. É através destes eventos, do domínio simbólico, que a Escola transmite os seus valores ou celebra o sucesso, marcando indelevelmente os seus valores culturais, como o reconhece o Relatório da Avaliação Externa:

“cerimónias de entrega dos diplomas de mérito e valor e das certificações dos formandos que concluem o seu processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, bem como a realização anual da Festa de Finalistas constituem-se como formas estrategicamente concebidas de valorização do sucesso” (I.G.E.C., 2012, p. 4).

Por sua vez, Deal e Kennedy (1982, p. 59) consideram os rituais e as cerimónias têm um papel importante para solidificar as expressões culturais das organizações, pois têm *“consequências práticas e expressivas, tornando a cultura organizacional mais tangível e coesa”*. Estas manifestações culturais, tangíveis, constituem experiências a serem recordadas pelos membros da organização, contribuindo para a formação de uma identidade comum e sentido de pertença.

Se atentarmos nas respostas à questão nº 18 (Há tradições, rituais e celebrações que se mantém no Agrupamento e que contribuem para reforçar o sentido de pertença), constatamos também um grande consenso acerca da importância dos eventos e cerimónias que o Agrupamento ET leva a cabo, para consolidar a identidade e o sentido de fazer parte de uma comunidade: 59% concordam totalmente, 32% concordam parcialmente, 2% discordam e 7% são indiferentes.

Para além dos momentos cerimoniais ditos oficiais, o espírito de grupo consegue-se também através de eventos onde os membros da organização podem conviver de modo informal e descontraído. No Agrupamento ET, os docentes inquiridos consideram que tais

momentos são frequentes, a julgar pelas respostas à questão nº 50 (As oportunidades para os professores conviverem entre si são frequentes): 35% dos professores concorda totalmente, 45% concorda parcialmente, 10% mostram-se indiferentes e 9% discordam da afirmação; 1% dos docentes não respondeu.

Esses momentos de convívio são referidos e reconhecidos no *focus group*:

“fazemos o jantar de Natal, há o jantar de final do ano, há o Magusto. Portanto, há muitas atividades em que os professores são chamados a participar. Para sentir a escola. Há bastantes atividades para chamar os professores a participar e a estarem em convívio” (CDT2, 680-683).

Estes aspetos vêm reforçar o que Stolp e Smith (1995) referem quanto à criação de comunidades profissionais, as quais assentam em vários aspetos relacionados com a cultura organizacional. Ora, uma comunidade profissional é a perceção que os docentes têm acerca do Agrupamento ET. Stolp e Smith (1995, p. 37) referem que a existência de uma *“schoolwide professional community”* está dependente de seis componentes: sentido de propósito partilhado, trabalho colaborativo, responsabilidade coletiva, focagem na aprendizagem dos alunos, práticas desprivatizadas e diálogo reflexivo. Da análise que fazemos das respostas dos docentes ao questionário e das afirmações das coordenadoras no *focus group*, conclui-se que a representação que os docentes têm do Agrupamento ET é uma comunidade profissional, que envolve os docentes de todos os níveis de educação e ensino.

Cultura organizacional

À afirmação “Este Agrupamento tem uma cultura bem vincada” (questão nº 29), 55% dos docentes concordam totalmente e 33% concordam parcialmente, sendo que apenas 3% discordam parcialmente da mesma. Constata-se assim que um grande consenso relativo à perceção que os docentes do Agrupamento ET têm acerca da cultura organizacional, considerando-a marcante e bem definida.

Por tudo quanto referimos atrás, relativo às perceções dos docentes, poderemos, em síntese, afirmar que estes detêm uma perspetiva da cultura do Agrupamento ET como sendo tipicamente integradora. Os docentes partilham um conjunto significativo de padrões culturais, denotando-se uma forte identificação coletiva com os valores do Agrupamento, e de onde ressalta um envolvimento afetivo relativo ao seu local de trabalho, mas sobretudo à organização. De acordo com Pereira (2008),

“a cultura é causa e consequência da interação de pessoas internamente a uma fronteira. Esta, como já se afirmou, não deve ser concebida como física ou geográfica, mas como uma criação do sentimento subjetivo e coletivo de pertença” (p. 293).

O Projeto Educativo do Agrupamento ET, na sua introdução, reflete isso mesmo quando refere que:

“Prendemos que o ambiente educativo do Agrupamento promova o sentido de pertença, tendo em vista a cooperação entre todos e o desenvolvimento profissional dos colaboradores, conducente à qualidade das aprendizagens dos alunos e ao desenvolvimento comunitário” (Projeto Educativo do Agrupamento ET, 2012, p. 6).

Os aspetos organizacionais são, de acordo com este entendimento, instrumentos ao serviço de algo superior – as aprendizagens dos alunos. É interessante notar, no Projeto Educativo do Agrupamento ET, o reconhecimento dos aspetos culturais para o desempenho da organização, para a superação das distâncias, mas também a intencionalidade expressa relativamente à necessidade de uma dinâmica própria que promova o desenvolvimento da instituição:

“se numa escola a sua cultura é determinante para a qualidade da sua prestação e as interações determinantes para ultrapassar resistências entre os intervenientes, num Agrupamento de escolas, face à dispersão espacial e dadas as dificuldades inerentes à circulação da informação, a gestão e dinâmica são ainda mais complexas e exigem tempo para atingir adequação e eficácia” (Projeto Educativo do Agrupamento ET, 2012, p. 6).

Em conclusão, e interpretando as perceções dos membros docentes relativamente aos aspetos culturais, o Quadro XI classifica, à luz das propostas de vários autores, o tipo de cultura organizacional do Agrupamento ET.

Quadro XI – Tipo de cultura organizacional do Agrupamento ET, segundo vários autores

Autores	Tipo de cultura	Características dominantes
Cameron e Quinn	entre a <i>cultura clã</i> e a <i>cultura adhocrática</i>	<ul style="list-style-type: none"> - valoriza a participação na tomada de decisão; - abertura à mudança, à diversificação e à criatividade; - liderança participativa, oferece apoio e suporte, e gera confiança e lealdade; - liderança dinâmica e focada no futuro; - preocupação com obtenção de recursos, suporte e imagem externa
Deal e Kennedy	entre a cultura “ <i>work hard / play hard</i> ” e a cultura “ <i>bet your company</i> ”	<ul style="list-style-type: none"> - orientada para o aluno; - valoriza os resultados e a competitividade; - planeamento para o longo prazo;
Handy	<i>cultura de tarefa / Atena</i>	<ul style="list-style-type: none"> - trabalho em equipas, dotadas de autonomia; - flexibilidade;
Goffee e Jones	<i>cultura de comunidade</i>	<ul style="list-style-type: none"> - preocupação com o desempenho e com o alcançar dos objetivos; - valoriza-se o convívio entre os membros;
Fullan e Hargreaves; Deal e Peterson	<i>cultura colaborativa</i>	<ul style="list-style-type: none"> - o coletivo e o individual são valorizados; - cultura de colaboração para alcançar objetivos partilhados

Fonte: Schein (2004), Costa (1996) e Fullan e Hargreaves (2001).

1.2. O papel da liderança na construção da cultura do Agrupamento ET

De acordo com Schein (2004), cultura e liderança são dois lados da mesma moeda na medida em que os líderes primeiro criam culturas quando criam organizações. Uma vez criadas as culturas, estas determinam o critério para a liderança e assim determinam quem será ou não líder. Cabe à liderança perceber os elementos funcionais ou disfuncionais da cultura existente, e gerir a mudança e evolução cultural de modo que a organização possa sobreviver num ambiente de mudança. A cultura organizacional é, assim, um fator determinante no modo de gerir uma organização educativa, sendo responsável, não só por servir como base para a estruturação organizacional da escola, mas também por influenciar as mudanças e as transformações que nelas ocorrem. Embora não seja visível e tenha aspetos de cunho simbólico, a cultura deve ser aprendida e interpretada pela liderança das instituições escolares, pois uma organização com uma cultura forte e com a qual se

identificam os seus recursos humanos, terá um corpo docente e não docente muito mais motivado e produtivo.

A formação da cultura de uma organização pode derivar das crenças, dos valores e dos pressupostos dos seus fundadores, através das experiências de aprendizagem dos elementos do grupo ou através de novos valores e de novas crenças trazidos por novos membros ou líderes (Schein, 2004). Porém, este autor alerta para o facto de não podermos confundir os pressupostos individuais do líder com os pressupostos compartilhados que definem o conceito de cultura. Para Schein, a cultura só emerge quando os pressupostos compartilhados do líder conduzirem a experiências partilhadas que solucionem problemas de integração interna e externa do grupo. A cultura é criada através da partilha de experiências, embora seja o líder que inicia este processo, impondo as suas crenças, os seus valores e pressupostos.

Criação da visão

No Agrupamento ET, é evidente a identificação dos docentes com a liderança, em particular com a importância que a Diretora teve na criação de uma cultura organizacional, a julgar pelas respostas à questão nº 14 (Os valores educativos e organizacionais que a Diretora defende estão de acordo com os meus), em que apenas 7% discorda, 3% mostram indiferença e 90% revela concordância, dos quais 56% concorda totalmente com a afirmação.

A visão de uma organização dever ser a situação futura desejada a um prazo relativamente alargado, servindo como um guia para a definição dos objetivos e para a realização da missão. Esta visão comum é alcançada quando a liderança, os docentes, os não docentes, os alunos, as famílias e os restantes membros da comunidade conseguem transmitir e aplicar, na sua rotina diária, esses objetivos, princípios e expectativas (Best-Louther et al, 2000). Desta forma, a visão transforma-se numa força orientadora, quando todas as decisões educativas são baseadas na sua estrutura e nos objetivos traçados.

Os princípios constantes na visão fornecem *“a direção e a energia para a organização, quando são partilhadas pelo grupo de trabalho”* (Stolp e Smith, 1995, p. 61). Quando partilhada, a visão constitui a força motriz que fará a organização avançar, a *“cola que junta e unifica as aspirações, os compromissos, e os interesses dos membros da organização, em torno de temas comuns e de fins partilhados”* (Stolp e Smith, 1995, p.

61). Cunningham e Gresco (cit. por Stolp e Smith, 1995) consideram, entre outros onze aspectos, a visão como um fator de eficácia do processo cultural numa organização escolar. De acordo com estes autores, uma organização escolar focada na visão, concentra a atenção dos seus membros na definição daquilo que a escola deverá ser no futuro, exortando os seus membros a alcançar esse ideal.

A percepção dos docentes quanto à visão da Diretora para o Agrupamento ET está expressa nas seguintes ideias:

“é pôr o Agrupamento no topo” (CDT2, 791);

“a excelência” (CDCE, 792);

“sempre pretendeu os melhores resultados” (CDT2, 793).

De acordo com as coordenadoras entrevistadas, a Diretora ambiciona que a organização seja eficaz, que preste um serviço de qualidade e que seja reconhecida como tal. É um desiderato que, presumivelmente, qualquer elemento do Agrupamento ET desejará alcançar.

Essa mesma visão era referida no seu projeto de intervenção, quando refere que

“definindo novas metas educativas no sentido de resolver os problemas com que nos deparamos e prosseguindo a tarefa de prestação de um serviço público de qualidade, permite-nos ter como a única certeza que no futuro ainda seremos melhores!” (Projeto Intervenção, Diretora Agrupamento ET, 2009, p. 30).

Uma visão positiva do futuro é a percepção que 93% dos docentes têm acerca da Diretora, sendo que do total de docentes que responderam à questão nº 13 (A Diretora tem uma visão positiva do futuro), apenas 5% se mostrou indiferente e nenhum mostrou qualquer tipo de discordância em relação à afirmação. Ter uma visão positiva do futuro é algo que poderá contribuir para que a líder da organização consiga mobilizar os seus subordinados através da motivação para a mudança. Expetativas elevadas acerca do futuro pode ser um poderoso catalisador de vontades para que os membros da organização se orientem face a um propósito comum, sobretudo em momentos como os atuais, em que nem sempre a escola em geral é perspetivada no sentido positivo, sobretudo quanto aos resultados. Constata-se também que o entusiasmo com que a liderança enfrenta o quotidiano e os constrangimentos das suas funções, pode ser entendido pelos restantes membros como um fator motivador. Assim, quando questionados acerca da concordância com a questão nº31

(A Diretora manifesta entusiasmo nas suas funções), há um larguíssimo consenso quanto a este aspeto: 77% concorda totalmente com a afirmação e 21% concorda parcialmente. Apenas 1% discorda parcialmente e 1% mostra indiferença.

“Aquilo que define o líder de uma organização aprendente, como deve ser a Escola, é o seu empenhamento continuado na construção e manutenção de uma cultura de cooperação onde diferentes pessoas ou equipas, contagiadas pelas emoções positivas daquele que as lidera, se tornem um exemplo no seu modo de trabalhar e nos resultados conseguidos” (Projeto Intervenção, Diretora Agrupamento ET, 2009, p. 15).

Se atentarmos nesta frase da Diretora, e a procurarmos ler à luz das respostas à questão nº 31, fica claro que as emoções positivas que refere são, também, o entusiasmo que lhe é reconhecido no desempenho das suas funções e que de algum modo é catalisador dos docentes.

Todavia, a criação da visão deve ser um processo coletivo e colaborativo, no qual o líder deverá ser capaz de mobilizar e orientar esforços rumo aos objetivos organizacionais e à mudança. Essa importância da liderança deriva, não do facto da visão da organização ter forçosamente que ser a do líder, mas do facto da ação do líder contribuir para tornar a *“construção da visão um exercício coletivo”* (Fullan, cit. por Stolp e Smith, 1995, p. 60).

Importa então perceber de que modo a Diretora constrói uma visão coletiva, e de acordo com estas coordenadoras:

“Ela faz questão de fazer sempre reunião geral no início do ano, reunião geral no final do ano para apresentar resultados, no início do ano para apresentar o Projeto Educativo” (CDT2, 678-680).

Desta forma, a Diretora comunica aos membros da organização os resultados alcançados e renova a necessidade de compromisso dos docentes para com o Agrupamento ET, clarificando as metas e os objetivos do Projeto Educativo, bem como o seu lema, a missão e a visão.

Uma frase que sintetiza a perceção de coordenadora do Departamento de Expressões relativamente ao modo como a Diretora procura criar uma visão partilhada para o Agrupamento ET é a que se segue:

“Captar a visão de cada um, acreditando que cada um também tem como objetivo a excelência e cruzar os objetivos de cada um de nós para lá chegar” (CDCE, 796-797).

Esta frase exemplifica um dos aspetos mais relevantes da liderança transformacional, proposta por Hallinger (2003), o qual estabelece que a ação do líder caminha no sentido da procura de uma visão do futuro através da síntese das aspirações dos diferentes membros da organização. Esta mesma perspetiva era defendida pela Diretora, quando se candidatou à liderança do Agrupamento ET, ao afirmar que

“A Escola é um tipo de organização na qual, pelo modo como se encontra estruturada e pelo tipo de objetivos que persegue, se evidencia a ligação entre desenvolvimento e liderança, daí que, para isso, o(s) seu(s) líder(es) tenha(m) de ter a capacidade de propor e inspirar os restantes membros com uma visão estratégica, colocar-lhes novos desafios, definir e rever objetivos face às estratégias desenhadas, alterar procedimentos e rotinas, se tal for necessário, e, acima de tudo, conquistar o coração dos seus colaboradores, levando-os a agir de forma consistente, num clima de facilitação e de partilha no trabalho” (Projeto Intervenção, Diretora Agrupamento ET, 2009, p. 15).

Porém, a comunicação da visão do Agrupamento ET, só por si não a torna partilhada pelos seus membros. Para que a visão seja partilhada, será necessário, de acordo com Stolp e Smith (1995), que a liderança siga um conjunto de princípios, entre os quais o envolvimento dos membros da organização na definição da visão, algo a que já nos referimos anteriormente.

Partindo do contributo das coordenadoras no *focus group* e do relatório de avaliação externa, exemplificaremos no Quadro XII o modo como a ação da Diretora do Agrupamento ET se enquadra nas linhas de ação propostas por Stolp e Smith (1995) para que a liderança construa a visão para a organização.

Quadro XII – Ação da Diretora do Agrupamento ET na criação da visão

<i>Linhas de ação para criar a visão (Stolp e Smith, 1995)</i>	<i>Efeito na organização</i>	<i>Exemplos do Agrupamento ET</i>
Envolver os <i>stakeholders</i>	Reforça o espírito de grupo e aumenta a resistência a contrariedades	Os docentes são chamados a dar contributos para o Projeto Educativo, para além de todos os restantes elementos da comunidade; reuniões trimestrais com os representantes de encarregados de educação e presidentes das diversas juntas de freguesia
Seguir os seus sonhos	Atrai e inspira cada um por ser aquilo que individualmente desejam	-----
Comprometer com a aprendizagem contínua sobre a organização	Capacita a enfrentar os desafios	Práticas de autoavaliação já interiorizadas e postas em prática anualmente, com carácter sistemático (<i>framework</i> pedagógica)
Atribuir tarefas a equipas	Comprometer todos os membros com o processo	Constituição de equipas de trabalho com docentes representativos de todos os níveis de ensino
Viver a visão	Interioriza a visão no coração e na mente dos membros	90% dos docentes concorda com os valores educativos e organizacionais que a Diretora defende
Comunicar a visão através de símbolos	Relembra os membros sobre os valores em que acreditam	Cerimónia anual de entrega de prémios de mérito e valor
Comprometer em relação a um processo em curso	Reconstruir a visão em cada ano para a adequar à evolução do contexto	Reúne com os docentes e com os Encarregados de Educação no início do ano para apresentar resultados; reuniões trimestrais dos delegados de turma com a Diretora

Fonte: Adaptado de Stolp e Smith (1995)

Comunicação dos valores e dos objetivos

Numa escola, o início do ano letivo, em particular as primeiras reuniões, são o momento chave para o processo de aculturação pois são transmitidas grande parte dos artefactos e criações, dos valores e dos pressupostos básicos (Schein, 2004), os quais irão determinar a conduta dos novos professores ao longo do ano letivo. O primeiro dos passos da socialização tendo em vista a aculturação dos novos membros é feita através de uma reunião geral de professores, na qual são dadas algumas informações sobre a Escola, sobre alguns dos seus rituais, e através das quais se procura a conformidade dos novos professores face à organização (Nunes e Vala, 2007).

O processo de aculturação não ocorre necessariamente apenas num sentido, sendo que a chegada de novos membros pode também trazer oportunidades de renovação para a própria organização. Moreland e Levine (cit. por Nunes e Vala, 2007), defendem que a relação entre os indivíduos e os grupos evolui de acordo com um padrão mais ou menos previsível, baseado na influência recíproca. Com o decorrer do tempo, os novos membros acabam por se integrar na cultura desta nova organização:

“na reunião geral no início do ano, é logo comunicado [prioridades do Projeto Educativo]. E depois através da plataforma, temos lá os documentos, temos também umas linhas orientadoras para o Plano Anual de Atividades” (CDCE, 268-270).

Esta reunião é um momento importante para que a liderança possa transmitir e renovar, em cada início de ano letivo, as linhas orientadoras do Agrupamento ET, vertidas em documentos estratégicos, não só para os docentes e não docentes, mas também para os pais e encarregados de educação dos alunos:

“Diretora faz também reunião com os Encarregados de Educação para divulgar o Projeto Educativo, o Plano Anual de Atividades, os nossos resultados escolares e a forma como trabalhamos” (CDCE, 586-588).

Ao apresentar os resultados escolares, a Diretora está também a elevar as expetativas dos encarregados de educação e, indiretamente, dos alunos, transmitindo também alguns artefactos culturais, quando explicita o modo como se fazem as coisas no Agrupamento ET (Bilhim, 2009). Esta comunicação enquadra-se naquilo que Nunes e Vala (2007, p. 136) consideram ser um processo de socialização organizacional, no qual se procede à *“adoção de novos papéis aos quais se associam novas expetativas”* (Nunes e Vala, 2007, p. 136).

A comunicação entre a liderança do Agrupamento ET e os encarregados de educação tem um efeito positivo nestes, sobretudo ao nível do seu envolvimento na vida da escola pois são assíduos às reuniões com os professores e colaboram nas atividades propostas. Como um bom exemplo, temos uma

“atividade que foi, chamar os pais, num sábado, para fazer a manutenção da escola. É claro que esta atividade foi partilhada pelos pais, foi partilhada pelos professores” (CDCE, 466-468).

Tratou-se de uma atividade com grande impacto e adesão da comunidade, a qual revelou o envolvimento e a motivação de quem participou. A ideia inicial

“partiu da Direção mas por sugestão dos professores, porque havia algumas zonas da escola que estavam degradadas. Inicialmente começou por se substituir as persianas. Mas depois, umas coisas chamam as outras e as pessoas têm ideias” (CDCE, 473-475).

Docentes, não docentes e alunos ofereceram assim um dia de trabalho na escola-sede, tendo em vista a criação de melhores condições nas salas de aula, com a colaboração de empresas locais.

“Este desafio chamava-se “Uma turma, uma sala” e ela depois resolveu fazer um desafio a cada turma e a cada turma foi entregue uma sala e culminou com os pais a virem todos melhorar o aspeto da sala, fazendo arranjos, pinturas, etc.” (CDT2, 483-486).

De acordo com Best-Louther et al (2000), as escolas de sucesso promovem formas variadas e imaginativas de comunicação entre casa e escola, focam as capacidades da família, preparam os pais e os membros da comunidade para o voluntariado, e promovem a colaboração com a comunidade. Quando pais, professores, estudantes e outros se veem mutuamente, na Educação, como iguais, forma-se uma comunidade solidária em torno dos estudantes e da Escola, acentuando o clima positivo que aí deve existir.

Apoio e suporte

Neste Agrupamento, onde as práticas de autoavaliação estão já enraizadas nas práticas dos docentes, houve necessidade de criar condições para que a operacionalização das tarefas neste e noutros domínios, fosse facilitada. Para tal, um dos Adjuntos da Diretora tem criado aplicações informáticas, à medida das necessidades dos docentes ou de cada objetivo da organização escolar:

“o colega que está na direção, e que está na base das aplicações informáticas, tinha uma aplicação informática e queria ensinar-me a trabalhar com ela. E foi-me sempre dizendo para ser eu a dar sugestões porque era eu que sabia o que é que precisava. Lembro-me perfeitamente de que ele estava disponível e fez alterações à aplicação na sequência da minha necessidade enquanto coordenadora dos apoios. Portanto, embora venha de cima, depois, da parte dos superiores são recetivos às nossas propostas” (CDT2, 440-445).

Para Best-Louther et al (2000), a utilização de tecnologia, de forma eficaz, para diminuir o volume de tarefas rotineiras e proporcionar uma comunicação mais eficaz, deve ser uma preocupação da liderança. Assim, os docentes reconhecem o apoio da liderança ao seu trabalho, o que poderá contribuir também para um maior comprometimento para com o Agrupamento:

“Têm surgido muitas aplicações informáticas de que nós nos queixamos porque é mais uma aplicação, mas aquilo até tem um objetivo. (...) sou das que reclamam, mas que depois acabam por trabalhar, vejo que aquilo até é útil” (CDT”, 423-425).

Sendo um Agrupamento com grande dinâmica, onde *“não se para um só momento”*, no dizer de um docente inquirido, e *“que se sente em todos os espaços educativos”* (I.G.E., 2008, p. 5), tal implica um grande compromisso dos docentes para com as tarefas que lhes estão atribuídas. Porém, constata-se pela opinião desta coordenadora que, há

“equilíbrio entre o que a organização precisa e as necessidades das pessoas É com o diálogo. É abrindo o jogo e mostrando a necessidade que tem e conjugando com as nossas” (CDCE, 737-738).

Apesar de a liderança criar condições para melhorar as condições em que as tarefas ditas burocráticas dos docentes são realizadas (autoavaliação, registo da avaliação dos alunos, gestão das aulas de apoio pedagógico, etc.), e apesar das exigências de funcionamento da própria organização aumentarem, há consideração pelas pessoas que aí trabalham, pelas suas necessidades e pelos seus problemas. Quando questionados acerca da concordância com a afirmação *“A Diretora preocupa-se com o bem-estar pessoal dos docentes e dos não docentes”* (questão nº 40), 82% dos docentes inquiridos mostraram concordância, dos quais 54% concordaram em absoluto com a afirmação. 5% discordaram totalmente, 3% discordaram parcialmente e 9% mostraram-se indiferentes. Já no que respeita ao conhecimento das necessidades e das preocupações dos docentes (questão nº 33), o consenso é ligeiramente inferior, relativamente à questão anterior, pois 81% revelaram concordar com a afirmação *“A Diretora procura conhecer as necessidades e as preocupações dos professores”*, dos quais 46% concordaram em absoluto. 6% discordaram e 11% mostraram-se indiferentes; 2% não responderam.

A este respeito, Deal e Peterson (1990, p. 7) consideram que os Diretores das escolas

“compreendem instintivamente que para construir uma escola bem sucedida, devem trabalhar simultaneamente nas necessidades e nas competências dos seus recursos humanos, nos objetivos e nas funções da organização, nas dinâmicas do poder e dos conflitos”.

Na perspetiva da Coordenadora de Diretores de Turma do 2º ciclo, esse cuidado da Diretora para com as pessoas que são os professores é quase inevitável por via da necessidade que o Agrupamento tem da disponibilidade e do empenho dos seus docentes:

“[pessoas vs. papéis] *Gosta de tudo muito certinho, gosta de inovação e por isso gosta de arranjar ainda mais umas coisas. E isso é importante. Mas ela sabe que sem nós não pode fazer. Tem que gerir as duas coisas*” (CDT2, 730-732).

O papel do líder deverá ser o de promover as mudanças necessárias, ao mesmo tempo que reflete acerca do modo como essas mudanças afetam os alunos e os professores, conseguindo fazer a diferença apenas se colocar as pessoas em primeiro lugar (Stolp e Smith, 1995). O que equivale a afirmar, segundo os mesmos autores, que a liderança deve “*colocar as pessoas antes dos papéis*” (p. 80).

Corroborando a ideia de que a liderança garante apoio e suporte aos docentes, registamos o grande consenso entre os docentes quanto a este aspeto, nomeadamente quando 86% dos docentes concordaram com a afirmação “A Diretora está disponível para ajudar os docentes e não docentes” (questão nº 15), sendo que 63% concordaram totalmente. 4% discordaram e 9% são indiferentes.

Clima

A afirmação “*Não temos conhecimento de conflitos entre pessoas*” (CDCE, 721) é um bom indicador relativamente ao clima relacional do Agrupamento ET, que é em geral percecionado como bom, sendo que 54% dos docentes concorda totalmente com a afirmação de que o relacionamento entre os docentes é positivo (questão nº 60), e apenas 7% mostrou discordância parcial ou indiferença.

Ainda assim, a gestão dos conflitos pela Diretora é vista como sendo feita “*com diálogo*” (CDC1, 716): “*Chama uma das partes e põe o assunto em cima da mesa e tenta resolver*” (CDCE, 717). O seu relacionamento cordial com os elementos da comunidade educativa (questão nº 46) é um contributo para este ambiente positivo: 65% dos docentes concordam totalmente e 23% concordam parcialmente; 6% discordam e 6% mostram-se indiferentes. Mesmo quando tece críticas, a perceção dos docentes é que o faz numa perspetiva construtiva, apresentando sugestões de melhoria (questão nº 10), contribuindo para melhorar o desempenho dos docentes (questão nº 58). Assim o mostram os resultados do questionário: com a primeira questão, 63% concordam totalmente, 31% concordam parcialmente, 2% discordam parcialmente e 4% são indiferentes; com a segunda questão, 49% concordam totalmente, 32% concordam mas parcialmente, 7% discordam, 9% são indiferentes e 3% não responderam.

Tendo o Agrupamento ET um clima aparentemente positivo, uma das participantes no *focus group* referiu que “*Os professores têm bom relacionamento. Mas esta questão da avaliação de desempenho criou aqui algumas questões*” (CDT2, 601-602), sendo corroborado por outras afirmações que revelam os efeitos de um processo controverso como foi o da avaliação de desempenho docente:

“Quando foi a avaliação de desempenho anterior, a primeira, foi um bocadinho mais complicado. (...) Houve ali alguns pequenos desaguisados” (CDCE, 498-501);

“Há muitos anos, quando começámos, o ambiente era melhor. Mas depois a avaliação veio piorar as coisas” (CDT3, 610-611).

Apesar da alteração que se fez sentir no clima do Agrupamento, tal foi, talvez, transversal a todas as escolas e Agrupamentos do país, não sendo exclusivo do Agrupamento ET, nem tão pouco foram apontadas responsabilidades à Diretora. A afirmação “Mas eu acho que já se está a diluir” (CDCM, 603) é um bom indício de como esse clima se desvaneceu e foram ultrapassados os constrangimentos relacionais entre os docentes. Ainda assim, da entrevista às coordenadoras, transparece também algo que se centra no domínio da perceção quanto à própria atividade docente e áquilo que se exige aos docentes em geral, e no Agrupamento ET em particular:

“O descontentamento é geral, não só em relação à avaliação mas no fundo em relação ao que nos exigem comparativamente com o que nos dão em termos do trabalho e de satisfação pessoal” (CDT3, 613-616);

“Eu às vezes sinto-me um pouco alienada em relação às minhas expetativas para com os meus alunos e para com o meu trabalho. E no fundo essa é a visão de qualquer professor.” (CDT3, 616-618).

As sucessivas alterações nas medidas de políticas educativas, além de um sistema educativo altamente centralizador e burocrático, com reflexos no trabalho quotidiano dos docentes, sem esquecer toda a controvérsia relativo ao sistema de avaliação de desempenho, têm vindo a criar na população docente desgaste e desmotivação, tal como o demonstram as coordenadoras de Diretores de Turma:

“Sempre que muda a legislação há coisas novas, vem de cima. Sempre que são coisas novas, têm que ser alteradas em função disso” (CDT2, 389-390);

“Parece que o trabalho nunca está feito. No fundo isto tem a ver com a política educativa do Ministério da Educação. Está-se a implementar uma coisa e vem outro governo e não se consegue aprofundar o que se estava a fazer” (CDT3, 413-415).

Segundo Vicente (2004, p. 133), as reformas têm criado nos docentes

“uma boa dose de frustração e acumulação de uma certa fadiga, como consequência do discurso reformista da educação e da mera multiplicação de reformas educativas, ditadas por impulsos tecnocráticos”.

O mesmo autor salienta que os professores não se sentem sujeitos, mas antes objetos de experimentações sucessivas, o que os leva a encarar as reformas com certa superficialidade. A este respeito, Torres (2011, p. 92), justifica assim o desgaste e o descontentamento que os professores em geral sentem:

“A produção de sucessivos normativos de caráter avulso e o ensaio de fórmulas de engenharia organizacional supostamente mais indutoras da autonomia parecem ter esvaziado o potencial democratizador da escola pública, cada vez mais circunscrito às esferas da execução de decisões formuladas fora e para além da unidade periférica Escola. A intensificação da retórica política em torno da autonomia, tantas vezes redundante e remetida para meros arranjos morfológicos e de expressão periférica, mais do que «acender» o desejo de construir uma escola autónoma, «apagou» a iniciativa de a concretizar, divorciando-a cada vez mais do sentido cívico e democrático. E, neste sentido, poder-se-á questionar se este cenário de desgaste social não será ele próprio funcional à reprodução do sistema centralizador da educação?”.

O clima do Agrupamento ET combina, de acordo com Halpin e Croft (cit. por Ghilardi e Spallarossa, 1991; Alves, 1995), elementos que o tornam facilitador do funcionamento da organização e propenso à introdução da mudança e da inovação, no qual a Diretora tem um papel muito importante e reconhecido pelos coordenadores, mas também pela Inspeção Geral de Educação e Ciência, ao considerar como ponto forte do Agrupamento

“O estilo de liderança da diretora, promotor da motivação e empenho dos trabalhadores, com impacto no bom ambiente educativo e na identificação da comunidade com o Agrupamento” (I.G.EC., 2012, p. 9).

O facto de ser *“uma direção que tem sempre a porta aberta”* (CDCE, 666-667), o que permite que *“podemos em qualquer momento falar e tratar do assunto que pretendemos esclarecer”* (CDCE, 670-671) dá imagem de uma liderança disponível, que compreende a perspectiva dos professores (*“há um defender dos professores”* (CDCE, 671-672)). Cerca de 63% dos docentes referem concordar plenamente que a Diretora está disponível para ajudar

e apenas 4% discorda desta asserção (questão nº 15). Apesar desse traço de perfil da Diretora, o seu contacto espontâneo com as Escolas do Agrupamento e as salas de aula não é muito evidente, já que 10% discorda parcial ou totalmente da afirmação de que a Diretora passa pelas Escolas/salas de aula (questão nº 24), e 22,4% é indiferente.

Os coordenadores concordam também que o papel da Diretora no envolvimento dos docentes nas decisões cria boas condições para que se viva um clima positivo:

“Tenta envolver-nos nos projetos e na própria gestão, na gestão intermédia” (CDT2, 660);

“Ela aposta bastante nas lideranças intermédias, confia em nós e dá-nos autonomia” (CDCM, 660-661).

Esta implicação dos docentes por parte da Diretora do Agrupamento ET, vista como *“a preocupação de aglutinar toda a comunidade escolar”* (CDCM, 691) em torno de um projeto comum – a qualidade e a excelência do Agrupamento, tem, como já vimos efeitos positivos.

“Esta gestão participativa, se por um lado dá leques de escolha, por outro lado implica as pessoas nas opções. E faz com que haja forçosamente uma participação ativa das pessoas” (CDCE, 691-693).

Este tipo de características configura aquilo que Halpin e Croft (cit. por Ghilardi e Spallarossa, 1991; Alves, 1995) classificam de clima aberto, pelo facto dos docentes, em geral, se sentirem motivados, por razões intrínsecas ao Agrupamento, desenvolvendo o seu trabalho quotidiano em equipas, com tarefas menos burocráticas e sem constrangimentos de maior. A motivação dos docentes é conseguida, também, pelo facto de *“a Diretora procura criar alguns momentos para que haja convívio”* (CDT2, 677-678), o Magusto, no Natal, no final do ano letivo, entre outros, contribuindo assim para reforçar os laços entre os docentes, reforçando assim o sentido de pertença. Esta preocupação atribuída à diretora, enquadra-se naquilo que Torres (2008b, p. 85) refere como a necessidade de conciliação entre *“a lógica da normatividade, típica de uma liderança burocrática, com a lógica da identidade, inerente a uma liderança cultural e simbólica”*. A favor desta liderança simbólica, Cunha e Costa (cit. por Torres, 2008b, p. 85), argumentam que *“seja através de festas, cerimónias, linguagens ou rituais, é importante que haja tempos e espaços de partilha entre todos, fora dos formalismos habituais”*.

Os afazeres diários da Diretora na gestão do Agrupamento ET, não constitui obstáculo a que a mesma ou os seus adjuntos estejam presentes quando necessário. Assim, as coordenadoras consideram que a disponibilidade da Diretora e demais elementos da liderança de topo “*é grande. E de todos*” (CDT2, 699), pois “Há sempre alguém disponível” (CDCM, 704). Inclusivamente, a Diretora procura estar presente na vida de cada escola, sobretudo naquelas mais afastadas da escola-sede. Tal aspeto é reconhecido pela coordenadora do Departamento Curricular do 1º ciclo:

“A Diretora tenta sempre, quando é para as festas, tenta sempre que nós não as marquemos todas no mesmo dia porque ela tem sempre o cuidado de estar presente, de assistir aquilo que os meninos prepararam. Isso mostra que se interessa pelo que nós fazemos, mesmo nas escolas que estão longe da escola-sede” (CDC1, 707-710)

Em simultâneo com a sua presença, a Diretora comunica informalmente que valoriza este tipo de celebrações e tradições, contribuindo assim para reforçar os aspetos simbólicos do quotidiano do Agrupamento ET. Deal e Peterson (1990, 2002) e Stolp e Smith (1995) valorizam esta característica da liderança na perspetiva cultural, apelidando o líder como “oleiro”, que modela a cultura da organização através de rituais, cerimónias e tradições, “*como quem trabalha a argila, de modo paciente e sabendo o que faz*” (Deal e Peterson, 1990, p. 23).

O líder sozinho não é um líder, necessita de olhar à sua volta, mantendo a coesão dos membros do grupo em torno de princípios e valores morais que caracterizam a liderança democrática (Fullan, 2003). Esta, implica saber ouvir e participar, e envolver a comunidade nesse processo é um papel que está atribuído ao líder, competindo-lhe a tomada de decisões, mas sempre procurando ouvir opiniões da comunidade escolar antes de decidir.

Para além da participação dos docentes na dinâmica do Agrupamento ET, constatamos através da questão nº 7 (A Diretora estimula os outros a expressarem as suas opiniões sobre assuntos do interesse do Agrupamento), que 55% dos docentes mostram total concordância, 28% concordam parcialmente, 4% discordam totalmente e 4% discordam parcialmente. 9% dos docentes mostram-se indiferentes. Estes dados reforçam, uma vez mais, a perceção generalizada relativamente a um conjunto de competências de liderança de que a Diretora do Agrupamento ET é detentora, designadamente, neste caso, de recetividade em relação às sugestões de melhoria.

Na mesma linha estão as respostas à questão nº 3 (A Diretora estimula a tolerância às diferenças de opinião), segundo a qual, 50% dos docentes concordam totalmente, 30% concordam parcialmente, 11% discordam, dos quais apenas 3% totalmente, e 8% são indiferentes. Assim, de acordo com os docentes, a Diretora exerce uma liderança de estilo democrático, através da qual compromete os membros da organização com os objetivos da mesma, suscitando a sua participação na definição de propostas de melhoria, bem como na aceitação e valorização de diferentes opiniões, ainda que nem sempre alinhadas com a sua.

Saphier e King (1985, p.6) consideram a “*comunicação aberta e honesta*” como uma das normas culturais que podem contribuir para um bom desempenho da organização escolar. Os professores devem poder discordar e discutir, enfrentar e resolver as questões de uma forma construtiva e ainda serem solidários com os outros. Tal é visto pelos autores como uma forma de aperfeiçoamento sem que tenha necessariamente de ser visto como uma ameaça.

Reconhecimento e apreciação

Uma outra característica da liderança da Diretora, de acordo com os dados obtidos, reside no reconhecimento que faz às equipas e às pessoas quando obtém bons resultados. Relativamente ao projeto de manutenção de uma sala de aula, e no que respeita à ideia original, as coordenadoras referem que tanto podem surgir da Diretora como dos docentes, sendo naturalmente aproveitadas as boas ideias:

“Assim como tem muitas ideias e quer inovar e quer avançar, a Diretora aproveita as nossas ideias e consegue depois fazer algo mais” (CDT2, 870-871);

“O ano passado implementei um projeto de turma (...) “A limpeza, o arranjo e a manutenção de uma sala”. (...) se calhar, esta minha ideia do ano passado, ela aproveitou e alargou a todas as turmas” (CDT2, 479-483);

“Embora este desafio tenha partido da Diretora, provavelmente foi de uma coisa feita por um professor, que lhe chamou a atenção e até achou interessante e depois avançou com isto” (CDT2, 487).

Esta constatação é feita num registo que demonstrou satisfação e orgulho pelo facto de a Diretora ter aproveitado uma ideia positiva de um docente, ao invés de ser visto como um aproveitamento indevido do mérito de uma ideia.

Tal exemplo pode contribuir também para manter os docentes comprometidos com os objetivos do Agrupamento ET, sentindo-se valorizados por as suas opiniões e propostas poderem ser consideradas. Esta asserção pode ser confirmada pelas respostas à questão nº 26 (A Diretora ouve e aceita sugestões para melhorar o funcionamento do Agrupamento), a qual obteve 59% de respostas que concordam totalmente com a afirmação, 36% que concordam parcialmente e 6% que discordam que a Diretora seja recetiva a sugestões de melhoria.

Stolp e Smith (1995) salientam que, para mudar a cultura, o líder deve, entre outros aspetos, aprender com todos os restantes membros da organização escolar. Ora, de acordo com estas coordenadoras, as boas práticas e os bons exemplos realizados pelos docentes são valorizados pela Diretora:

“[projeto de manutenção de uma sala de aula] *Foi muito bem acolhido e a Diretora achou aquilo estrondoso e disse mesmo em Conselho Pedagógico “Deviam seguir o exemplo daquela turma”* (CDCE, 480-482);

“*E valoriza esse trabalho, reconhecendo que os bons resultados que temos, se devem a isso”* (CDCM, 879-880).

Os resultados dos inquéritos confirmam esta característica, nomeadamente no que respeita à questão nº 28 (A Diretora reconhece e premeia os esforços individuais e das equipas de trabalho), com a qual 45% dos docentes concordam totalmente e 39% concorda parcialmente. Apenas 7% discorda desta afirmação, 6% são indiferentes e 3% não respondeu. Paralelamente, se atendermos aos resultados das respostas à questão nº 20 (A Diretora envolve os docentes no reconhecimento pelo bom desempenho do Agrupamento), conclui-se que os docentes têm a perceção de que a liderança os corresponsabiliza pelos bons resultados da organização, sejam os resultados dos alunos ao nível do sucesso, sejam os resultados da avaliação externa do Agrupamento: 69% concorda totalmente que a Diretora associe os docentes a esses resultados, 26% concorda parcialmente, e apenas 3% discorda, havendo 2% de indiferentes.

A consequência do reconhecimento do trabalho desenvolvido, está bem espelhado na seguinte conclusão:

“*São elevados os índices de motivação dos trabalhadores pelo facto de sentirem que o seu trabalho é devidamente reconhecido e valorizado”* (I.G.E.C., 2012, p. 8).

Conforme sustentam Deal e Peterson (1990, p. 20), raramente reconhecemos um valor simbólico em ação no momento em que ocorre, se não posteriormente e, o “*líder como símbolo*”, manifesta-se também por aquilo que faz. Ao reconhecer os sucessos dos membros, das equipas ou de toda a organização, estará também a atribuir um significado simbólico a esse aspeto, pois os membros da organização tenderão a interiorizar os valores exaltados.

Independentemente de ser feito formalmente ou informalmente, se o reconhecimento for significativo e genuíno, conforme defendem Stolp e Smith (1995, p. 78), poderá ter como efeitos “*melhorar a moral do pessoal e chamar a atenção para valores importantes, como sejam as expetativas elevadas relativamente ao sucesso dos alunos*”.

Liderança distribuída

Hargreaves e Fink (2007) defendem que a distribuição da liderança, aquilo a que vulgarmente se designa por delegação, é, não só uma questão de bom senso, como também uma responsabilidade moral dos líderes. Esta distribuição da liderança permite à organização escolar resistir às contrariedades, entre as quais se contam as reformas e a sucessão de líderes.

Segundo o depoimento da coordenadora do Departamento Curricular de Expressões, a Diretora concede um certo grau de autonomia aos docentes para tratarem de assuntos correntes, mesmo quando envolvem ligação a empresas ou instituições da comunidade:

“eu posso chegar lá e dizer «E se eu escrever à Dyrup a dizer que preciso de materiais?», dizem-me «Ah! Boa ideia». Eu faço um ofício, chego lá e digo «Olha, já fiz» e a Diretora olha para aquilo e diz «Entrega na Secretaria para enviar»” (CDCE, 475-478).

Trata-se de uma forma de capacitação das lideranças intermédias, com vista à sua autonomia, ao mesmo tempo que liberta a Diretora ou os seus Adjuntos e Subdiretor, para outros assuntos mais abrangentes. Em simultâneo, a Diretora demonstra ter “*confiança e segurança*” (Saphier e King, 1985, p. 3) naquilo que os coordenadores realizam:

“confia em cada um de nós para desempenhar o nosso papel. Só se se sentisse insegura é que tinha que estar sempre ali. Ela sabe que pode sair e que nada deixa de ser feito por ela não estar cá” (CDT2, 787-789).

Esta ideia é também confirmada pelas respostas dos docentes à questão nº 6 (A Diretora manifesta confiança nos profissionais do Agrupamento), com 56% de respostas totalmente

concordantes, 33% parcialmente concordantes e 7% de respostas parcialmente discordantes. 3% dos docentes mostraram-se indiferentes e 1% não respondeu.

A percepção das coordenadoras confirma a importância que a Diretora atribui às lideranças intermédias (*“Confiar às lideranças intermédias funções e responsabilidades que assegurem a consecução do Projeto Educativo, em articulação com o Órgão de Gestão”* (Projeto Intervenção, Diretora Agrupamento ET, 2009, p. 16)), dando-lhes autonomia, suporte e confiança para agir, sendo a escolha baseada nas competências profissionais:

“ela soube escolher e já conhece as pessoas nas estruturas intermédias. Ela não terá ninguém numa estrutura de gestão intermédia que à partida considere que não é capaz” (CDT2, 743-745);

“ela sabe as pessoas que tem nas estruturas e sabe que aquelas pessoas lhes dão as pistas que ela às vezes precisa. Ela conhece perfeitamente o trabalho de cada um de nós aqui na casa” (CDT2, 876-878).

Se atentarmos ao que explicitou no documento apresentado aquando da sua candidatura a Diretora do Agrupamento ET, constatamos que aí defendia que

“uma boa liderança deve implicar partilha e não concentração de poder e, com maior razão, a liderança nas escolas, porque nelas se joga e aposta na melhoria educativa que exige pessoas detentoras de vários saberes e com várias especialidades, numa conjugação de esforços em torno de um mesmo conjunto de objetivos” (Projeto Intervenção, Diretora Agrupamento ET, 2009, p. 16).

A valorização e a capacitação das lideranças intermédias por parte da Diretora é, assim, assumida nas seguintes opiniões das coordenadoras, mas também pela Inspeção Geral de Educação e Ciência:

“delega bastante. Em algumas estruturas intermédias, ela sabe bem quem é que tem ali para seguir com aquilo para a frente. Tem feito formação em liderança para os coordenadores. E isso é muito importante” (CDT2, 752-754);

“inicialmente, fez-nos umas pequenas formações sobre liderança e pôs-nos a refletir sobre isso” (CDCE, 762-763);

“A diretora, através de um plano de melhoria devidamente definido, pretende capacitar as lideranças intermédias, com vista a incrementar o sentido de autorrealização individual, bem como, o sentido de eficácia coletiva, motivando as estruturas intermédias a envolverem-se e comprometerem-se com os valores da organização” (I.G.E.C., 2012, p. 7).

A vantagem da liderança distribuída pela Diretora é vista deste modo:

“Vai ao Conselho Pedagógico, do Pedagógico vai aos Departamentos e vai aos grupos disciplinares. Consegue realmente dinamizar e chegar a todos através das estruturas intermédias” (CDCM, 740-742);

“Se não fosse esta orgânica toda, isto não avançava. Uma pessoa sozinha não faz nada” (CDT3, 757-758).

São pois os próprios coordenadores, líderes de estruturas intermédias tais como Conselhos de Diretores de Turma e Departamentos Curriculares, a reconhecer a importância da sua própria função na dinâmica organizacional do Agrupamento ET, enquanto elementos catalisadores da dinâmica. Ora, tal reconhecimento mostra-se alinhado com a asserção da então candidata a Diretora do Agrupamento:

“a liderança deve estar atenta a quem sabe o quê e como é que esse conhecimento pode ser rentabilizado para promover a melhoria e a eficácia do trabalho a desenvolver. É este estilo de liderança que permite estabelecer relações de cooperação entre os diferentes grupos ou sectores que existem dentro de cada escola, traduzidas na apropriação de um projeto comum e na coresponsabilização pelos resultados alcançados” (Projeto Intervenção, Diretora Agrupamento ET, 2009, p. 16).

Será ainda de considerar a perspetiva da Inspeção Geral de Educação e Ciência no que concerne à importância das lideranças intermédias para os resultados do Agrupamento ET:

“Não obstante a discreta mas esclarecida liderança da Presidente do Conselho Executivo, os bons resultados educativos ficam a dever-se à existência de lideranças capazes de definirem metas claras, exequíveis e avaliáveis na busca de sucesso” (I.G.E., 2008, p. 4);

“Em todos os níveis, existem pessoas dinâmicas, capazes de, em concordância com o estatuído no Projeto educativo, liderar os processos de mudança. A existência dessas lideranças e a forma como elas se afirmam não devem ser alheias ao facto de, desde os anos 90, a escola-sede ter promovido internamente práticas sistemáticas de autoavaliação” (I.G.E., 2008, p. 4).

Conforme afirmam Hargreaves e Fink (2007), organizações com culturas fortes e comunidades com liderança distribuída são emergentes, mas também assertivas e resilientes.

“Assim como tem muitas ideias e quer inovar e quer avançar, a Diretora aproveita as nossas ideias e consegue depois fazer algo mais” (CDT2, 871-872);

“Nós acabamos aos poucos por entrar também no tipo de trabalho e na dinâmica que ela criou” (CDCM, 874-875).

Esta dinâmica de que falam as coordenadoras, que se reflete num constante recurso à colaboração dos docentes, é reflexo, num primeiro momento, da ação da Diretora, e, num segundo momento, dos próprios coordenadores, que se sentem capacitados e corresponsabilizados nas tarefas necessárias ao funcionamento do Agrupamento:

“Quando ela não está, o trabalho está orientado e todos nós sabemos qual é o nosso trabalho a fazer” (CDCE, 774-775).

Para Goleman (cit. por Hargreaves e Fink, 2007, p. 202), líderes emocionalmente inteligentes, são *“mais orientados por valores, mais flexíveis e informais e mais abertos e francos que os líderes à moda antiga”*, estando mais ligados às pessoas e a redes de contactos. Por essa razão, estes líderes conseguem valorizar as diferenças culturais dos recursos humanos e capitalizam a sua inteligência coletiva.

Esta é a perceção das coordenadoras, ao relativizarem o papel da Diretora na dinâmica da organização:

“Não acho que o trabalho da escola seja a Diretora. A Diretora está ali para uma situação pontual e uma necessidade. (...) A dinâmica da escola não funciona porque a Diretora está ali ou não está ali. A dinâmica da escola e o trabalho todo da escola funciona porque está cá um grupo grande de pessoas a trabalhar. E sempre assim foi e nada parou porque estava ou não estava alguém da Direção” (CDT2, 779-784);

“as estratégias estão delineadas e cada um sabe trabalho que tem a fazer” (CDC1, 786).

A dinâmica da organização escolar assenta, segundo estas coordenadoras, numa aprendizagem já efetuada por todos os atores educativos, os quais, sabendo quais as suas funções, não necessitam da presença da liderança para as cumprirem. É que, de acordo com a visão da Diretora:

“se o líder encaminhar o grupo no sentido do entusiasmo, da confiança, da responsabilidade partilhada, as pessoas sentir-se-ão mais próximas dele e o líder conseguirá o melhor das pessoas, provocando nelas o chamado efeito de ressonância” (Projeto Intervenção, Diretora Agrupamento ET, 2009, p. 13).

Entusiasmo e motivação da liderança

Na opinião das coordenadoras entrevistadas, a Diretora demonstra ambição, energia e entusiasmo para conseguir uma escola cada vez mais inovadora e com sucesso:

“Todos os anos há sempre alguma coisa nova para fazer” (CDCE, 862);

“Eu acho que ela não dorme.” (CDT2, 863).

Este dinamismo que é reconhecido à Diretora, enquadra-se no papel da liderança que Senge (cit. por Stolp e Smith, 1995, p. 69) apelidam de *“líder como designer”*. Atuando segundo este papel de modelador cultural, a Diretora do Agrupamento ET faz a mudança acontecer, *“aprendendo e tentando novas estratégias que tornem possível um fenómeno emergente”* (Stolp e Smith, 1995, p. 69). A afirmação metafórica utilizada por uma das coordenadoras *“Eu acho que ela não dorme”*, é reveladora da noção de compromisso da Diretora para com a sua própria missão de liderança. Apesar de, como vimos anteriormente, as coordenadoras percecionarem o funcionamento do Agrupamento sem estar dependente da liderança, na medida em que todos sabem o papel que devem desempenhar, a ação da Diretora, nos *“bastidores”* revela-se de grande importância para a transformação da visão em realidade.

Gonder e Hymes (cit. por Stolp e Smith, 1995) referem que, no seu papel de *“designer”*, o líder exerce dois tipos de liderança: uma liderança justa ou apertada (*“tight”*), que envolve a comunicação dos valores e das crenças organizacionais, e outra, mais larga (*“loose”*), que permite uma certa dose de autonomia entre os membros da organização. Ora, esses dois estilos de liderança estão patentes nas perceções das coordenadoras relativamente à sua Diretora: quando consideram que esta é responsável pela dinâmica do Agrupamento ET, em função das metas e dos objetivos do Projeto Educativo e também dos resultados escolares, comunicados anualmente; e ao permitir a cada docente o gozo de autonomia pessoal na sua ação quotidiana.

Granjeando de notoriedade no meio local e não só, fruto dos bons resultados obtidos pelo Agrupamento que lidera, houve quem admitisse que a Diretora pudesse ter uma *“agenda”* escondida, com a possibilidade de ascender a mais altos cargos. Porém, a perceção desta coordenadora é a de que o seu apego ao Agrupamento a levou a ficar:

“Houve uma altura em que se disse mundos e fundos, que iria para aqui e para acolá. E verificou-se que não foi, pois esteve sempre presente connosco” (CDCP, 804-805).

Questionadas acerca da marca que a Diretora deixaria ao Agrupamento ET em resultado da sua ação, as coordenadoras acentuaram a inovação e a organização:

“Uma das marcas que ficaria seria a pesquisa no sentido da inovação. Foi uma coisa que sempre marcou o Agrupamento por parte da Diretora. E tenho a certeza que muita gente valorizaria isso” (CDCP, 858-860);

“A nossa grande mais valia é a organização e as estruturas montadas e consolidadas” (CDT3, 856-857).

Reconhecem assim o papel de líder que produziu uma transformação na organização, projetando-a e dando-lhe consistência em termos de dinâmica e bons resultados.

Mas, face à notícia recente, no momento da realização do *focus group*, relativa à agregação do Agrupamento ET com outros Agrupamentos de escolas do concelho, pairava no ar uma enorme apreensão relativamente ao futuro. Porém, as expetativas das coordenadoras eram elevadas. Mesmo num momento de incerteza, a perceção acerca do bom trabalho realizado foi motivo para minorar a ansiedade:

“a casa está mais ou menos arrumada e agora é continuarmos. Não é continuarmos na rotina mas é, pegando naquilo que já tínhamos como mais-valia, e continuarmos. Mas por razões, por vezes externas, há sempre qualquer coisa nova por fazer” (CDCE, 409-4112).

Sobre as preocupações relativamente ao futuro do Agrupamento, com a fusão, assim como relativamente à marca que a Diretora deixa da sua liderança, Torres (2009, p.82), refere que:

“Longe de refletirem apenas a imagem do líder, as culturas desenvolvem-se e sedimentam-se no tempo, através das distintas apropriações e modelações do quotidiano organizacional levadas a cabo pelos atores. Destas reações (coletivas ou sectoriais) aos constrangimentos estruturais (internos e/ou externos) nascem e instalam-se progressivamente os costumes, os hábitos, as rotinas, os rituais, simbolicamente enraizados e difundidos no todo organizacional. Apesar de aparentemente invisíveis ao olhar do gestor escolar, este tipo de camadas sedimentares transforma-se, na long durée, em regularidades culturais, naquilo a que se convencionou designar de ethos organizacional – uma espécie de matriz simbólica que dá espessura identitária ao quotidiano dos atores” (Torres, 2009, p. 82).

Caberá talvez à Diretora, desempenhar o papel de *líder curandeiro* (Deal e Peterson, 1990, p. 28; 2002, p. 108), ajudando a que, numa mudança profunda como a que o Agrupamento ET será sujeito, a transição ocorra de forma menos dolorosa, minimizando as perdas, mas tornando-a num processo de aprendizagem coletiva.

Estilo de liderança

Deal e Peterson (2002, p. 107) apelidam os diretores de escolas mais eficazes de “*líderes bifocais*”, os quais, para além de atuarem como gestores, desempenham também um papel simbólico e cultural. Enquanto gestores, os diretores de escola supervisionam os recursos

humanos, disseminam informação, gerem os recursos materiais e financeiros, planificam o funcionamento da organização, entre outros aspetos, mas, simultaneamente, modelam a cultura, não só através das tarefas de gestão, mas também através do desempenho de vários papéis simbólicos (historiadores, detetives antropológicos, visionários, símbolos, oleiros, poetas, atores e curandeiros). Sem descartar outros papéis que, naturalmente, desempenhará no plano simbólico, a partir da recolha de dados efetuada e de tudo quanto já foi referido anteriormente, a Diretora do Agrupamento ET é percebida pelos docentes como líder: “*visionário*”, “*oleiro*”, “*símbolo*” “*curandeiro*”. Da análise de conteúdo do *focus group* e dos dados dos questionários, não nos foi possível obter elementos que ilustrem outros dos papéis simbólicos da Diretora enquanto líder, todavia, cremos que num outro tipo de estudo, de tipo etnográfico, seria possível encontra-los. Conforme sublinha Schein (2004), os líderes dispõem de um conjunto de mecanismos simbólicos que usarão para reforçar a adoção dos seus próprios valores, crenças e convicções à medida que a organização ganha maturidade e estabiliza, graças ao sucesso alcançado neste domínio. Ora, é nesse sentido que, no percurso de liderança da Diretora do Agrupamento ET e com os resultados conhecidos em termos de avaliação do desempenho da organização, decerto desempenha os restantes papéis simbólicos preconizados por Deal e Peterson (2002).

A partir da análise dos dados, é possível deduzir aspetos característicos de dois estilos de liderança propostos por Torres (2011): um estilo implementativo, consonante com o espírito do diploma legal que consubstanciava, no momento, a liderança unipessoal dos Agrupamentos de Escolas (Decreto-Lei nº 75/2008), associado à missão elitista de escola, destinado a

“valorizar a produção de resultados escolares, criando mecanismos de monitorização dos mesmos, seja para elevar os níveis de excelência, aumentar o número de parcerias e de iniciativas culturais, seja para diminuir o grau de expressão de abandono, de retenção e de indisciplina” (p. 101);

e um estilo colegial, perspetivando a participação e a coresponsabilização como dimensões da vida coletiva, relacionado com a missão mais democratizadora de escola. Este estilo de liderança assenta em

“valores como a flexibilidade organizacional, o trabalho colaborativo e a inovação pedagógica emergem como os suportes de uma matriz identitária que interessa reforçar tanto ao nível da liderança de topo como ao nível das lideranças intermédias” (p. 102).

Esta perspectiva dualista, ainda que ambos os estilos não se excluam mutuamente, remete-nos para a metáfora da escola como “*entreposto cultural*” proposta por Torres (2006, 2008a, 2008b) para ilustrar o papel ambíguo que a Diretora desempenha, mediando entre “*as pressões externas para a uniformização burocrática e as dinâmicas internas para a diversificação cultural e identitária*” (Torres, 2011, p. 101): se por um lado exerce uma liderança virada para os resultados escolares e para a melhoria do desempenho do Agrupamento no âmbito da avaliação externa, que pressiona para a uniformidade (Torres, 2011), por outro, desempenha um papel de “*produção quotidiana de símbolos, de significados, de visões e de orientações para a ação*” (Torres, 2006, p. 166).

Quando apresentou a candidatura a Diretora do Agrupamento, ficou desde logo patente o reconhecimento deste papel ambíguo do líder, referido por Torres (2011):

“O mais importante é ser-se capaz de descodificar e interpretar os grandes princípios sobre os quais assentam as políticas educativas nacionais, criar e desenvolver estratégias, adequando-as à realidade e contexto local, e, sobretudo, mobilizar e envolver as pessoas ajudando-as a enfrentar e a resolver problemas difíceis” (Projeto Intervenção, Diretora Agrupamento ET, 2009, p. 14).

Considerando os tipos de liderança propostos por vários autores (ver Capítulo I – Enquadramento teórico), o Quadro XIII sintetiza o estilo de liderança exercida pela Diretora do Agrupamento ET, que é percecionada a partir da análise dos dados recolhidos nesta investigação.

Quadro XIII – Estilo de liderança da Diretora do Agrupamento ET, segundo vários autores

<i>Autores</i>	<i>Tipo de liderança</i>	<i>Características dominantes</i>
Lewin, Lippit e White	<i>Democrática</i>	<ul style="list-style-type: none">- encoraja a participação na tomada de decisão- estabelece margens de autonomia e de liberdade para os membros da organização- estimula os membros da organização a participarem na definição de objetivos e das estratégias- menor incidência de conflitos- potencia a cooperação entre os membros
Bass	<i>Transformacional</i>	<ul style="list-style-type: none">- motivar os membros para alcançarem resultados além dos esperados- eleva o nível de confiança dos membros- cria novos líderes
Hallinger	<i>Transformacional</i>	<ul style="list-style-type: none">- Liderança partilhada ou distribuída- estimula a mudança a partir de uma participação do tipo “<i>bottom-up</i>”- alia competências teóricas, técnicas e metodológicas, baseada na gestão e na liderança
Likert	<i>Consultiva</i> <i>Participativa</i>	<ul style="list-style-type: none">- discussão prévia de objetivos- comunicação do tipo “<i>bottom-up</i>”- criação de condições para o trabalho de grupo- boa comunicação em todos os sentidos- motivação dos membros da organização
Goleman	<i>Autoritária</i> <i>Democrática</i>	<ul style="list-style-type: none">- mobiliza as pressões em torno de uma visão (“<i>Siga-me</i>”)- procura consensos através da participação (“O que pensa sobre...?”)

Fonte: Adaptado de Hallinger (2003), Matos (2000), Ghilardi e Spallarossa (1991), Fullan (2003) e Alves (1995).

A então candidata a Diretora, estabeleceu, assim, um

“conjunto de princípios capazes de orientar a atividade do Diretor da Escola (sic) tendo em vista a formação integral e harmoniosa dos alunos enquanto cidadãos autónomos, responsáveis, tolerantes e solidários, assim como a criação de um Clima de Escola potenciador do envolvimento/desenvolvimento de toda a comunidade educativa” (Projeto Intervenção, Diretora Agrupamento ET, 2009, p. 22).

Esses princípios assentam em:

“Liderança democrática; Flexibilidade organizacional; Incentivo à participação de todos os membros e parceiros educativos; Promoção de uma cultura de escola inclusiva; Acompanhamento / Responsabilização dos atores educativos pelas suas atividades/competências; Negociação na tomada de decisões; Cooperação no trabalho de equipa; Partilha de informações, experiências e saberes” (p. 22).

Nestes princípios estavam desde logo explicitadas algumas das características quanto ao estilo de liderança que se propunha vir a exercer, e que foram salientados anteriormente a partir da análise dos dados dos inquéritos e do *focus group*.

As escolas necessitam de lideranças fortes e esclarecidas, enquanto recurso para melhoria da qualidade do sistema educativo. Uma liderança com estas características, deve permitir e, até mesmo, promover o “*envolvimento e participação crítica de toda a comunidade, no desenvolvimento do projeto educativo da escola*” (Vicente, 2004, p. 143), permitindo ao líder ter um papel determinante na revitalização da organização, criando novas visões, mobilizando o compromisso dos membros com as novas visões e promovendo a aceitação destes face à necessidade de mudança.

Concluimos, sintetizando o papel desempenhado pela liderança na cultura organizacional, utilizando as palavras da própria Diretora, quando se refere à sua experiência anterior na gestão e liderança da Escola-sede do Agrupamento ET, e que, de algum modo coincide com a perceção que nos é revelada pelos docentes entrevistados e inquiridos:

“As referidas medidas foram implementadas no agrupamento sem conflitualidade, ultrapassando obstáculos, otimizando, de acordo com a autonomia atribuída à Escola, as medidas exigidas, mobilizando vontades e contando com o empenho de toda a comunidade educativa, numa perspetiva construtiva indicadora de vivermos uma cultura organizacional característica de uma escola aprendente que se auto constrói mediante a mobilização de todos na gestão e concretização do Projeto Educativo deste agrupamento” (Projeto Intervenção, Diretora Agrupamento ET, 2009, p. 3).

Considerações Finais

A reflexão em torno da investigação, nomeadamente, da recolha e análise de dados, implicou um permanente questionamento e a tomada de consciência da sua natureza holística, dinâmica, flexível e contínua. Neste capítulo final, procura-se elaborar uma visão global sobre a problemática em estudo, conferindo sentido aos dados recolhidos. Começa-se por apresentar uma síntese das principais conclusões do estudo que realizado, dando resposta à questão de pesquisa, e, de seguida, tecem-se algumas considerações sobre os contributos e as limitações do estudo. No final, fazem-se algumas propostas para investigação futura, sobre a problemática abordada nesta investigação.

A questão de pesquisa

Com este estudo pretendemos responder à questão: *”Quais as representações dos professores do Agrupamento de Escolas quanto ao papel da liderança na cultura organizacional de um Agrupamento de Escolas?”*. Deste modo, procurámos descrever e problematizar as representações dos docentes sobre a ação da Diretora na construção da cultura organizacional, através de um estudo empírico realizado num Agrupamento vertical de escolas, numa aproximação ao estudo de caso, que nos possibilitou: a) compreender as representações dos professores sobre os processos que estão por detrás da construção da cultura organizacional do Agrupamento; b) conhecer as representações dos professores quanto ao tipo de liderança do Agrupamento de Escolas; c) caracterizar as representações dos professores quanto à cultura organizacional do Agrupamento; d) compreender o papel da liderança e da gestão do Agrupamento na mudança da cultura de Agrupamento.

Greenfield (1992, p. 93) defende que *“quanto mais de perto analisamos uma organização, maior é a probabilidade de encontrarmos expressões dos significados que os seus diversos membros atribuem aos acontecimentos”*. Ora, é esse significado que os docentes atribuem ao processo de construção da cultura organizacional e ao papel desempenhado pela liderança, que procuramos apreender a partir do estudo empírico realizado. Assente na análise dos resultados dos questionários aos docentes e da análise de conteúdo do *focus group* realizado com coordenadoras do Agrupamento ET, a investigação realizada veio demonstrar a existência de uma cultura organizacional bem vinculada, estruturada a partir da ação da liderança de topo, personificada na figura da Diretora.

Cultura e liderança são, na perspectiva de Schein (2004), duas componentes de qualquer organização e nenhuma pode ser compreendida de modo isolado da outra. Se, por um lado, as normas culturais evidenciam o modo como se exerce a liderança das organizações, por outro, a tarefa da liderança é criar e gerir a cultura, ou, se a mesma se mostra disfuncional, cabe à liderança remover esses traços culturais. Este mesmo autor faz uma distinção entre liderança e gestão ou administração, ao considerar que a liderança cria e muda a cultura, enquanto a gestão e administração atuam dentro de uma determinada cultura, acentuando assim a ideia de que *“a liderança e a cultura estão concetualmente interligadas”* (Schein, 2004, p. 11). Mas, *“importa conhecer a cultura, não tanto para nos deixarmos dominar por ela, mas sim para a criticarmos e transformarmos”* (Stenhouse, cit. por Santos Guerra, 2000, p. 18).

a) Processos que estão por detrás da construção da cultura organizacional

A constituição do Agrupamento ET, à semelhança de qualquer mudança profunda a nível das organizações, foi imposta pela tutela e não resultou da vontade e iniciativa da comunidade. Assim, os membros da organização viram esta mudança com reservas, que se prendiam sobretudo com as dúvidas acerca das dificuldades de integração de subculturas diferentes, representadas pelas identidades de nível de ensino.

O Agrupamento é, assim, perspectivado como entreposto cultural, no qual se confrontam diferentes racionalidades culturais, ainda que esse confronto não seja disfuncional, como assume Torres (2008a), mas essencial para a eficácia da organização, desde que as subculturas sejam bem-sucedidas (Bush e Middlewood, 2011).

Porém, passados vários anos, a mudança que se operou na formação do Agrupamento ET, já estava numa fase de maturidade e percecionada como tal pelos docentes, e hoje, os docentes reconhecem as vantagens da sua constituição, não tendo assumido quaisquer reservas à sua continuidade. Quando o sucesso da sua dinâmica é claro e reconhecido, ultrapassam-se ou esquecem-se os constrangimentos iniciais.

É amplamente reconhecida a vantagem da verticalização do Agrupamento, não só no esbatimento do isolamento das escolas, mas também com reflexo nos resultados escolares, em resultado do trabalho articulado desenvolvido entre os diferentes ciclos de ensino e dos projetos comuns que se operacionalizam. O aproveitamento racional dos recursos educativos é visto pelos docentes como mais uma vantagem da constituição do

Agrupamento, apesar da distância entre as escolas e a escola-sede do Agrupamento ET, não sendo entrave à comunicação nem à partilha de recursos materiais e humanos entre os diversos estabelecimentos de ensino.

Os testemunhos dos diferentes atores educativos demonstram que a base da organização do Agrupamento assenta na orientação para os resultados e a autoavaliação do seu desempenho, no trabalho colaborativo e na colegialidade, que são valorizados e estimulados pela Diretora e pelo Projeto Educativo. O envolvimento dos docentes na vida do Agrupamento através da sua consideração na tomada de decisão, faz com que os objetivos de desenvolvimento da organização escolar sejam melhor compreendidos e se reduza a resistência à inovação e à mudança. A existência de um corpo docente com bom relacionamento interpessoal e que trabalha em equipa é uma mais-valia para a organização.

Apesar do sentimento de desmotivação dos docentes face ao sistema educativo em geral, no Agrupamento ET os docentes têm um sentido de compromisso para com a sua organização e para com os seus alunos, consubstanciando-se tal compromisso na crença, já enraizada, de que fazem parte de uma comunidade. E é nesse sentido que se sentem motivados para dar o seu contributo para a melhoria do desempenho e dos resultados do Agrupamento onde trabalham. Para esta perceção dos docentes contribuem as dinâmicas de funcionamento mantidas ao longo do tempo, com resultados positivos, com especial relevo para a ação da liderança de topo, a Diretora do Agrupamento.

O conceito de cultura apoia-nos na compreensão da relação entre os diferentes aspetos da organização, nomeadamente ao nível da sua consistência. Ora, essa consistência pode ser aferida, entre outros aspetos, através do sentido de pertença em relação a um grupo e a uma organização. O sentido de pertença dos docentes do Agrupamento ET é reforçado por aspetos de carácter simbólico, como certos eventos e rituais, símbolos ou mascotes, contribuindo para reforçar a coesão e o orgulho dos seus membros.

As representações dos docentes relativamente ao tipo de cultura organizacional do Agrupamento ET, situa-se entre a cultura clã e a cultura *adhocrática* (Cameron e Quinn, cit. por Schein, 2004), a cultura de tarefa (Handy, cit. por Costa, 1996), cultura de comunidade (Goffee e Jones, cit. por Schein, 2004) ou cultura colaborativa (Fullan e Hargreaves, 2001; Deal e Peterson, cit. por Schein, 2004). Porém, mais do que os rótulos que a designam, a cultura que matiza o Agrupamento ET, caracteriza-se por um enfoque na participação na tomada de decisão e no trabalho de equipa, procurando um equilíbrio entre

o coletivo e o individual. Uma cultura na qual é dado apoio e suporte aos docentes, gerando assim confiança e lealdade, os quais se mostram mais receptivos à mudança e à criatividade. Uma cultura organizacional focada no futuro, no médio e longo prazo, que valoriza a imagem externa que o meio envolvente tem da organização, legitimando assim a procura de mais recursos. Uma cultura que valoriza o desempenho e aposta nos resultados e na excelência, orientada para os alunos.

b) Papel da liderança na criação da cultura organizacional do Agrupamento

Os resultados desta investigação sugerem que a Diretora, enquanto principal elemento da liderança, desempenha um papel de grande preponderância no sucesso do Agrupamento ET, na modelação da sua cultura e do clima organizacional, mas também na construção da sua identidade. Os dados recolhidos evidenciam que o sucesso e a cultura organizacional do Agrupamento ET estão relacionados com a sua coordenação, que orienta o trabalho e estabelece a visão para a obtenção de bons resultados, quer seja dos alunos, quer seja do desempenho da própria organização, contribuindo assim para elevar a imagem externa e a reputação do Agrupamento.

“A verdadeira liderança através da qual é possível a renovação da Escola traduz-se, portanto, no efetivo estabelecimento de relações de cooperação com os diferentes intervenientes da comunidade escolar (promoção do trabalho em equipa e partilha de responsabilidades), nas competências interpessoais, no empenhamento e determinação no trabalho, na preocupação com a credibilidade pessoal e profissional, entre outras” (Projeto Intervenção, Diretora Agrupamento ET, 2009, p. 14).

A liderança de topo, personificada na Diretora do Agrupamento, contribui para a construção de uma identidade e sentido de pertença dos docentes em relação à organização que lidera, assente na construção de uma visão partilhada do que são os valores e os objetivos da organização escolar, na medida em que estes foram definidos, operacionalizados e avaliados por todos, com base na diversidade de opiniões que, naturalmente, emergem de um grupo humano, no qual subsistem diversas subculturas.

O trabalho colaborativo, uma das impressões digitais do Agrupamento ET, não é exclusivo dos docentes e reflete-se também no modo como a Diretora exerce a sua liderança. Os docentes participantes no estudo consideram que a liderança nesta escola é distribuída, partilhada e reflexiva, sendo o trabalho em equipa, a participação na tomada de decisões e a partilha de responsabilidades, elementos de referência para o sucesso do Agrupamento.

A Diretora é percebida pelos seus subordinados como tendo grande capacidade para envolver os docentes na dinâmica do Agrupamento pois, ao delegar competências e distribuir tarefas, utiliza o que cada um tem de melhor, valoriza os seus conhecimentos e experiências, numa lógica de gestão estratégica, potenciadora das capacidades de cada um, em benefício do coletivo.

“Uma organização como a Escola necessita de um capital humano competente, é certo, mas precisa, antes de mais, de um clima favorável ao desenvolvimento de uma cultura de responsabilidade e de partilha, que se reflita em modos colegiais de trabalho e de decisão. Por isso se justifica que a sua liderança seja, a um tempo, capaz de auto motivação, de motivar os outros, de gerir emoções e saber gerir os relacionamentos, no fundo, seja composta por pessoas dotadas de inteligência emocional” (Projeto Intervenção, Diretora Agrupamento ET, 2009, p. 13).

A delegação de competências e de responsabilidades contribui para a perceção de uma cultura colaborativa, fazendo com que os diferentes membros docentes se sintam envolvidos nas tarefas necessárias ao seu funcionamento, aumentando assim a sua motivação, em resultado de se considerarem necessários à eficácia da organização, a sua capacidade de iniciativa e a vontade de intervir para melhorar o desempenho do Agrupamento. É também clara a perceção de que a Diretora envolve os docentes na tomada de decisões, que considera as suas opiniões e contributos, que os apoia nas suas necessidades, numa base de confiança, valorizando e reconhecendo os seus sucessos e criticando construtivamente, com sentido formativo.

Sublinha-se ainda o empenho e a disponibilidade que a Diretora dedica às tarefas do Agrupamento, com entusiasmo e motivação para alcançar a excelência nos resultados. Agindo como mediadora dos (poucos) conflitos existentes, a Diretora revela, segundo os docentes, capacidade para proporcionar um clima positivo, gerindo os problemas tendo por referência as pessoas.

Constatamos que o clima organizacional do Agrupamento assenta em valores de cooperação e democracia, com objetivos partilhados e com trabalho em equipa no planeamento e avaliação das atividades e projetos, proporcionando oportunidades de reflexão e diálogo. Os docentes que participaram neste estudo, percebem que a Diretora é responsável pela existência deste clima, apresentando-se como uma pessoa aberta ao diálogo, compreensiva, facilitadora e tolerante, gerando um clima de confiança que estimula os professores a contribuírem com o seu empenho, a sua disponibilidade, as suas próprias ideias para escola e para o seu sucesso.

Os Agrupamentos de escolas, enquanto organizações constituídas por unidades escolares espacialmente desagregadas, estão condenados a procurar a construção de uma unidade coletiva, não apenas no plano estrutural, mas também no plano simbólico. Tal requer uma liderança comprometida e consciente desta necessidade de conjugar a perspetiva gestonária com a perspetiva simbólica e cultural da organização. É nesta dupla perspetiva que os participantes na investigação percecionam a liderança exercida pela Diretora: numa perspetiva democrática e transformacional, mas também numa dimensão simbólica, contribuindo assim para vincar a cultura da organização que dirige e lidera.

”tem de ser umas vezes Líder outras Gestor. Para termos um sistema de ensino capaz de responder aos desafios do nosso país nas décadas que se avizinham, precisamos de Diretores que sejam gestores eficientes e líderes eficazes” (Projeto Intervenção, Diretora Agrupamento ET, 2009, p. 12).

A liderança distribuída, com partilha de responsabilidades, não se limita a um maior envolvimento dos professores mas também a uma maior abertura à participação dos pais e ao meio, criando parcerias. Liderar uma escola é partilhar responsabilidades, saber ouvir, ter objetivos comuns, num clima de escola baseado na colegialidade em que os professores se sentem identificados com ela e a sentem como uma comunidade de aprendizagem e de desenvolvimento profissional (Day, 2001). O facto de promover uma liderança participativa, de apoiar os professores, de considerar e confiar na capacidade de trabalho das pessoas, motiva os professores e representa uma liderança aberta e democrática.

Em conclusão, a ação da Diretora do Agrupamento ET enquanto líder, enquadra-se naquilo que Blase et al (1995) designam como as competências facilitadoras de uma liderança de sucesso. Revela-se otimista em relação aos membros da comunidade educativa, confiando nas suas capacidades e no seu potencial; exerce uma liderança partilhada; encoraja a participação individual e de grupo e aceita os seus contributos; estimula a autonomia individual dos professores; encoraja a inovação; e apoia, dá suporte e tenta recompensar os membros da organização. Uma líder que, possuindo *“um conjunto de conhecimentos e capacidades específicas, ocupa um lugar de especial relevo no contexto organizacional”* (Matos, 2000, p. 3), e assim é reconhecida pelos docentes que lidera.

A conjugação da construção de uma visão partilhada com a preocupação de apresentar resultados de excelência, faz elevar sistematicamente as expectativas, criando desafios constantes aos membros da organização, envolvendo toda a comunidade na dinâmica de mudança do Agrupamento. Como refere Wilhem (cit. por Withaker, 1999, p. 5), *“aquilo*

que transforma as coisas e as une chama-se mudança, aquilo que as estimula e coloca em movimento chama-se continuidade”.

Na sua atividade, os atores educativos constroem uma cultura, a qual se expressa, através de valores e crenças, que orientam os elementos da organização na forma de pensar, de agir e de tomar as mais diversas decisões. Concordamos, pois, com Torres (2005, p. 442), quando afirma que

“Se aceitamos a premissa da dupla dependência “funcional” da escola relativamente ao sistema social e ao sistema político (Estado), então também deveremos apoiar a tese de que é no espaço organizacional de cada estabelecimento de ensino, em particular, que se processam, através da agência humana, os “metabolismos” culturais e simbólicos conferidores das especificidades escolares”.

Por isso, Robbins (cit. por Pereira, 2008) refere que a cultura de uma organização corresponde à personalidade de um ser humano. Ora, ao concluirmos o percurso investigativo que nos trouxe até aqui, cremos ter conseguido desocultar a personalidade do Agrupamento de Escolas, através das representações sociais dos docentes que o constituem, dando assim resposta aos objetivos inicialmente formulados.

Recusamos generalizações porque temos apenas a certeza de que este trabalho nos enriqueceu pessoal e profissionalmente, que nos alargou os horizontes e que nos despertou inquietações.

Contributos e limitações do estudo

Durante o percurso investigativo, os princípios éticos referidos por Bogdan e Biklen (1994), nomeadamente o respeito pelos sujeitos, explicitação dos objetivos de investigação, o anonimato das respostas, assim como a fidedignidade e a autenticidade da informação, nortearam este estudo. Não obstante todos os cuidados que tivemos ao longo da investigação, não podemos deixar de sublinhar a fragilidade inerente a um processo investigativo desta natureza, dado a realidade social em causa ser complexa pela multiplicidade de variáveis que a afetam. Ao longo do estudo tivemos particular atenção com as questões ético-morais, tentando assegurar algumas normas de conduta privilegiadas pela investigação qualitativa, ou seja, *“os sujeitos aderem voluntariamente aos projetos de investigação, cientes da natureza do estudo (...) e “os sujeitos não são expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir”* (Bogdan e Biklen, 1994, p. 75).

Outros princípios da prática investigativa foram considerados no desenvolvimento deste estudo de modo a elevar a sua qualidade. Neste sentido, procedeu-se a uma descrição clara e detalhada do estudo e a uma clarificação de expectativas com o objetivo de garantir a sua credibilidade e transparência. Recorreu-se ainda à triangulação de tipo metodológica, conforme atrás se explicitou, com a finalidade de elevar a qualidade dos resultados obtidos.

Tentou-se assegurar o rigor ético pela não interferência do investigador no Agrupamento ET e pela confidencialidade das informações obtidas durante e após a investigação, o que é muito importante em estudos efetuados em contextos naturais. As limitações de um estudo desta natureza resultam essencialmente do número limitado de sujeitos, sobretudo no *focus group*, não permitindo quaisquer generalizações, uma vez que se reporta a um grupo restrito de professores coordenadores de estruturas intermédias e vivenciando uma mesma realidade social e institucional.

Como refere Tuckman (2000), qualquer investigação no âmbito das ciências sociais e da Educação apresenta limitações, quer pela natureza dos fenómenos a estudar, quer pelo facto de se tentarem medir aspetos que não são objetivamente mensuráveis, como atitudes e perceções, como é o caso desta investigação, ao pretender conhecer representações dos docentes relativamente à liderança e à cultura organizacional do Agrupamento, os quais são influenciados por variáveis institucionais, sociais, políticas e históricas que condicionam a sua atuação enquanto profissionais.

Por último, importa reconhecer que, apesar de todas as precauções metodológicas, não se pode deixar de considerar a impossibilidade de um posicionamento assético e inocente do investigador face ao tema e aos contextos de pesquisa. Tal como defende Sarmiento (1997, p. 296), *“a contaminação ideológica é inerente ao processo investigativo; melhor por isso é tomá-la em consideração e compreendê-la”*, não só em termos teóricos mas também metodológicos.

Pistas para investigação futura

Com este estudo e com a síntese das principais conclusões a que se chegou, pretende-se contribuir para o questionamento e abertura de novas possibilidades de estudo e novas questões de investigação sobre a problemática da cultura organizacional e da liderança.

Seria pois interessante aprofundar este caso, alargando o número de participantes na investigação, de forma a englobar todos os elementos envolvidos, direta e indiretamente,

no Agrupamento ET, em particular o pessoal não docente e os alunos, procurando conhecer as suas representações. Acresce ainda que a realização de entrevistas individuais permitiria uma recolha de dados mais aprofundada sobre as perceções.

Conhecer a perceção da Diretora relativamente ao seu perfil de liderança e quanto à forma como modela a cultura organizacional do Agrupamento ET, confrontando essa autoimagem com a perceção dos docentes, seria também uma possibilidade de investigação a realizar no futuro.

Para uma melhor compreensão do caso, o recurso a um estudo etnográfico seria uma possibilidade a considerar, que implicasse a presença do investigador no contexto de estudo e o contacto direto com as pessoas, com os acontecimentos e com as situações quotidianas.

Uma outra linha de investigação possível centra-se no estudo das perceções das diferentes subculturas existentes no Agrupamento ET relativamente à cultura organizacional e ao papel da Diretora na modelação dessa cultura.

Considerando que no termo do trabalho de campo para esta investigação, o Agrupamento ET foi sujeito a uma agregação com uma Escola Secundária, seria interessante investigar as alterações à cultura organizacional que possam vir a ocorrer, bem como a relação que tais alterações possam ter com a eventual mudança da liderança.

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (1994). *A reforma da administração escolar: a abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: IIE.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Porto: Asa.
- Alves, J. M. (1995). *Organização, gestão e projeto educativo das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Alves, J. M. (1996). *Modos de organização, direção e gestão das escolas profissionais*. Porto: Porto Editora
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2007). *Mudanças nas escolas, desafios para a Inspeção: tendências e perspectivas*. Inspeção-Geral da Educação: Conferência Nacional 2007 . Lisboa: Inspeção Geral da Educação.
- Bell, J. (2003). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Best-Louther, M. J., Achtor, B. et al (2000). Características de Escolas Eficazes. *Bulletin No. 01001*. Madison: Wisconsin Department of Public Instruction. Acedido em: 9, Setembro, 2012, em: <http://observatorio.por.ulusiada.pt/files/escolaseficazes.pdf>
- Bilhim, J. (2009). *Gestão estratégica de Recursos Humanos*. Lisboa: I.S.C.S.P.
- Blase, J. et al (1995). *The micropolitics of educational leadership – from power to empowerment*. New York: Cassel.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Busch, C. et al (2005). *Content Analysis*. Writing@CSU. Colorado State University. Acedido em: 30, Dezembro, 2009, em: <http://writing.colostate.edu/guides/research/content/>.
- Bush, T. e Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. Londres: National College for School Leadership.
- Bush, T. e Middlewood, D. (2011). *Leading and managing people in Education*. London: SAGE Publications.

- Cabecinhas, R. (2004). Representações sociais, relações intergrupais e cognição social. *Paidéia*, 14, pp. 125-137.
- Caetano, A. P. (2003). *Processos participativos e investigativos na mudança dos professores e da escola*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Canavarro, J. M. (2000). *Teorias e paradigmas organizacionais*. Coimbra: Quarteto.
- Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Chambel, M. J. e Curral, L. (1998). *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: Texto Editora.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa.
- Costa, J. A. (2000). “Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas”, in J. A. Costa, A. N. Mendes e A. Ventura. *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 15-33.
- Coutinho, C. P. (2005). *Percursos de investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. Braga: Universidade do Minho.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas. Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Coutinho, C. P. e Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, Volume 15, número 1, pp. 221-244.
- Crozier, M. e Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Paris: Éditions du Seuil.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Deal, T. (1985). The Symbolism of Effective Schools. *Elementary School Journal*, 85(5), pp. 601-620.
- Deal, T. E. e Peterson, K. D. (1990). *The principal's role in shaping school culture*. Washington: Office of Educational Research and Improvement.
- Deal, T. E. e Peterson, K. D. (2002). *The shaping school culture fieldbook*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Deal, T. E. e Kennedy, A. A. (1982). *Corporate cultures*. Addison-Wesley Company Inc.
- De Landsheere, G. (1976). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris: Armand Colin.

Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, 24, pp. 213-225, Curitiba: Editora UFPR. Acedido em: 3, Janeiro, 2010, em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/>

Esteves, M. (2006). “Análise de conteúdo”, in J. Á. Lima, e J. A. Pacheco. *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Vol. 6, Coleção Panorama. Porto: Porto Editora, pp. 105-126.

Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis*, 18. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 64-66.

Ferreira, V. (1999). “O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos”, in A. Santos Silva e J. Madureira Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Ferreira, F. I. (2005). “Os agrupamentos de escolas: lógicas burocráticas e lógicas de mediação”, in J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado e F. I. Ferreira, *Administração da Educação: lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Asa, pp. 265-306.

Formosinho, J. e Machado, J. (2000). Autonomia, projeto e liderança”. In J. Formosinho, F. Ferreira e J. Machado. *Políticas educativas e autonomia das escolas*. pp. 117-138. Porto: Edições Asa.

Fullan, M. e Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições ASA.

Fullan, M., Cuttress, C. e Kilcher, A. (2005). 8 forces for leaders of change. *Journal of Staff Development*. pp. 54-64.

Fox, D. (1987) *El proceso de Investigacion en Educacion*. Pamplona: Ed. Universidad de Navarra

Galego, C. e Gomes, A. (2005). “Emancipação, rutura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação” in *Revista Lusófona de Educação*, 5, pp. 173 – 184.

Ghiglione, R. e Matalon, B. (1992). *O Inquérito, Teoria e Prática*, Oeiras: Celta Editora.

Ghilardi, F., Spallarossa, C. (1991). *Guia para a organização da Escola*. Porto: Edições ASA.

Glatte, R. (1995). “A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas” in A. Nóvoa, *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Don Quixote, pp. 141-161.

Greenfield, T. (1992). “Organizations as Social Inventions: Rethinking Assumptions About Change” in Tony Bush (Ed.). *Managing Education: Theory and Practice*. Milton Keynes: Open University Press. pp. 81-95.

- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, pp. 229-350.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Amadora: Editora Mcgraw-Hill de Portugal, Lda
- Hargreaves, A. e Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Hill, M. & Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Lima, L. C. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar – Um estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. C. (2006). “Concepções de Escola: para uma hermenêutica organizacional”, in L. Lima (org.). *Compreender a Escola. Perspetivas de análise organizacional..* Lisboa: ASA, pp.73-127.
- Jodelet, D. (1989). “Les Représentations sociales: un domaine en expansion”, in D. Jodelet (org.), *Les représentations Sociales*. Paris: Press Universitary de France.
- Kitzinger, J. (1995). *Qualitative research: Introducing focus groups*. *BMJ*. 311, pp. 299-302.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis, Vol.1, No. 2, in *Forum: Qualitative Social Research*. Acedido em: 29, Dezembro, 2009, em: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00mayring-e.htm>
- Matos, A. I. (2000). “Liderança, clima de Escola e inovação: inter-relações etológicas”, in S. P. Sociologia, *Actas do IV Congresso Português de Sociologia*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Sociologia, pp. 1-14.
- Morgan, D. (1997). Focus groups as qualitative research. *Qualitative Research Methods Series – Vol 16*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study application on education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nóvoa, A. (1995). “Para uma análise das instituições escolares”, in A. Nóvoa (coord.), *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote, pp. 13-44.
- Nunes, F. e Vala, J. (2007). “Cultura Organizacional e Gestão de Recursos Humanos”, in A. Caetano e J. Vala, *Gestão de Recursos Humanos - Contextos, processos e técnicas*. Lisboa: RH Editora, pp. 121-149.
- Kowalski, T. (1995). “Preparing teachers to be leaders”, in M. O’Hair and S. Odell (eds.), *Educating teachers for leadership and change. Teacher education yearbook III*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, pp. 243-256.

- Pacheco, J. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Parker, A. e Tritter, J. (2006). “Focus group method and methodology: current practice and recent debate”. *International Journal of Research & Method in Education*, 29, pp. 23-37. Acedido em: 12, Agosto, 2012, em: <http://dx.doi.org/10.1080/01406720500537304>
- Pereira, O. (2008). *Fundamentos de comportamento organizacional*. 3ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pina, A. (2003). *Sentidos e modos de gestão: histórias do quotidiano e processos de tomada de decisão*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Pires, J. C., e Macedo, C. B. (2006). Cultura organizacional em organizações públicas no Brasil. *Revista de Administração Pública*, pp. 81-105.
- Pol, M. et al (2007). Em busca do conceito de cultura escolar: Uma contribuição para as discussões atuais. *Revista Lusófona de Educação*, 10, pp. 63-79
- Pont, B. et al (2009). *Improving School Leadership, Volume 1: Practice and Policy*. Paris: OCDE.
- Quivy, R.e Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Santos Guerra, M. (2000). *A escola que aprende*. Cadernos do CRIAP. Porto: Edições ASA.
- Santos Guerra, M. (2003). *Tornar visível o quotidiano. Teoria e prática de avaliação qualitativa das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Saphier, J. e King, M. (1985). Good Seeds Grow in Strong Cultures. *Educational Leadership*, Vol. 42, 6, pp. 67-74.
- Sarmiento, M. J. (1997). *Lógicas da ação. Estudo organizacional da Escola Primária*. Dissertação de Doutoramento. Braga: policopiado.
- Sarmiento, M. J. (2000). *Lógicas de Acção nas Escolas*. Lisboa: IIE.
- Schein, E. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. (2004a). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Edições ASA.
- Sergiovanni, T. (2004b). *O mundo da liderança - Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade social nas escolas*. Porto: Edições ASA.
- Simões, G. (2005). *Organização e gestão do agrupamento vertical de escolas. A teia das lógicas de ação*. Porto: Edições ASA
- Smircich, L. (1983). “Concepts of Culture and Organizational Analysis”. *Administrative Science Quarterly*, 28, 3, pp. 339-358.

Spillane, J., Halverson, R. e Diamond, J. (2001). “Investigating school leadership practice: a distributed perspective”. *Educational Researcher*, 30,3, pp. 23-28

Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stolp, S. e Smith, S. (1995). *Transforming school culture: stories, symbols, values and the leader's role*. University of Oregon: Clearinghouse on Educational Management.

Torres, L. L. (2005). “Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico”. *Ensaio: Avaliação de políticas públicas de Educação*. Rio de Janeiro, 13, 49, pp. 435-451.

Torres, L. L. (2006). “Cultura organizacional em contexto escolar”, in L. Lima (org.). *Compreender a Escola. Perspetivas de análise organizacional*. Lisboa: ASA, pp.133-195.

Torres, L. L. (2008a). “A escola como entreposto cultural: O cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola”. *Revista Portuguesa de Educação*, 21,1, pp. 59-81.

Torres, L. L. (2008b). “Modos de regulação cultural nas organizações escolares: um estudo sobre os perfis de liderança numa escola secundária”. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. XVI, nº 1, pp.77-96.

Torres, L. L. (2011). “A construção da autonomia num contexto de dependências. Limitações e possibilidades nos processos de (in)decisão na escola pública”. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 32, pp. 91-109

Torres, L. L., Palhares, J. A. (2009). “Estilos de liderança e escola democrática”. *Revista Lusófona de Educação*, 14, pp. 77-90.

Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vala, J. (1996). “Representações sociais - para uma psicologia social do pensamento social”, in J. Vala e M.B. Monteiro (orgs.). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 165 – 196.

Vicente, N. (2004). *Guia do gestor escolar - Da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. Porto: Edições ASA.

Withaker, P. (1999). *Gerir a mudança nas Escolas*. Porto: Edições ASA.

Referências legislativas

Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de Junho. Diário da República nº 126 – I Série B Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto Regulamentar nº 12/2000, de 29 de Agosto. *Diário da República nº 199 – I Série A*. Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril. *Diário da República nº 79 – I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho. *Diário da República nº 126 - II Série*. Ministério da Educação e Cultura. Lisboa.

ANEXOS

ANEXO I

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Ex.^{ma} Sra. Diretora do
Agrupamento de Escolas e Jardins de Infância

Assunto: Pedido de Autorização para realização e estudo/investigação no âmbito de
Dissertação de Mestrado em Administração Educacional

Eu, Pedro Carlos Mateus Alves Damião, professor do 3º Ciclo do Ensino Básico e aluno do Curso de Mestrado em Administração Educacional do Instituto Superior de Educação e Ciências, venho por este meio solicitar a V^a Exa., autorização e colaboração para a realização de um estudo / investigação no Agrupamento que dirige, para elaboração da Dissertação de Mestrado, sob a perceção dos professores acerca da liderança e da cultura organizacional, aprovado pelo Instituto Superior de Educação e Ciências.

A recolha de dados decorrerá até final do 2º período e contemplará: a) a aplicação de questionários a todos os docentes de todos os níveis de ensino do Agrupamento; b) a realização de uma entrevista de grupo (*focus group*) a cerca de 5 professores; c) a eventual realização de uma entrevista semiestruturada à Diretora do Agrupamento; d) pesquisa documental, com consulta do Projeto Educativo, do Regulamento Interno e do Plano Anual de Atividades, bem como de outros que se revelem importantes no decurso da investigação.

Comprometo-me a divulgar os resultados da investigação no Agrupamento, cedendo uma cópia do trabalho final. Assumo ainda que todos os dados recolhidos serão tratados de forma confidencial, garantindo o anonimato dos participantes.

Antecipadamente grato pela disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos.

O investigador,
Pedro Damião

Investigação para Dissertação de Mestrado em Administração Educacional

Metodologia de recolha de dados:

- Inquérito por questionário
- *Focus group*
- Entrevista semi-estruturada
- Análise documental

1. Serão aplicados questionários a todos os docentes de todos os níveis de ensino do Agrupamento (Pré-Escolar, 1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo, Ensino Especial), excluindo-se os docentes dos EFA.
2. Sugere-se que os questionários sejam respondidos individualmente em sede de reunião de Departamento, de modo a que os Coordenadores se encarreguem da sua recolha, garantindo o máximo de professores respondentes.
3. Solicita-se a indicação de 6 docentes do Agrupamento para participarem no *focus group* (entrevista de grupo), cuja realização ocorrerá em data a combinar.
4. No final, caso se afigure necessário, será realizada uma entrevista semiestruturada à Diretora do Agrupamento.
5. Ao nível da pesquisa documental, será necessária a consulta do Projeto Educativo, do Regulamento Interno e do Plano Anual de Atividades, bem como de outra que se revele importante no decurso da investigação
6. Em ambas as metodologias de recolha de dado será salvaguardado, por parte do investigador, o necessário sigilo, garantindo-se sempre o anonimato das respostas.
7. No final do estudo, será entregue uma cópia do mesmo ao Agrupamento.

Duração:

- até final do 2º período (previsão)

Pedro Damião

ANEXO II
QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES

Questionário aos Docentes

Este questionário faz parte do trabalho de investigação para elaboração de dissertação no âmbito do Curso de Mestrado em Administração Educacional, cujo tema se centra nas questões relacionadas com a liderança e a cultura organizacional em contexto educativo.

Não há respostas certas ou erradas relativamente a qualquer dos itens, pretendendo-se apenas a sua opinião pessoal e sincera.

*Este questionário é de natureza **confidencial**. O tratamento dos dados é efetuado de uma forma global, não sendo sujeito a uma análise individualizada, o que significa que o **anonimato** do professor é respeitado.*

Agradece-se a melhor colaboração no seu preenchimento.

Pedro Damião

A. Perfil do docente

1. Idade:

Menos de 25 anos 25 a 35 anos 36 a 45 anos 46 a 55 anos > 55 anos

2. Nº de anos que lecionou em escolas deste Agrupamento (até Agosto 2011):

0 a 2 anos 3 a 10 anos 11 a 20 anos mais de 20 anos

3. Nº de anos de experiência com a atual Diretora do Agrupamento (até Agosto 2011):

0 anos 1 a 2 anos 3 e mais anos

4. Nível de ensino em que leciona:

Pré-Escolar 1º ciclo 2º ciclo 3º ciclo Ensino Especial

B. Cultura organizacional e liderança

As frases que se seguem referem-se à liderança de topo do Agrupamento em que trabalha, bem como a aspetos relacionados com a cultura da organização. As questões são fechadas, à exceção da última. As respostas são dadas numa escala de 1 a 5, em que 1 corresponde à total discordância, e 5 à total concordância. Para responder basta colocar uma cruz (X) na coluna correspondente ao número indicativo da sua opinião pessoal no respetivo item. Se se enganar, por favor rasure e responda de novo com uma cruz sobre a resposta pretendida.

Discordo totalmente 1	Discordo parcialmente 2	Indiferente 3	Concordo parcialmente 4	Concordo totalmente 5
--------------------------	----------------------------	------------------	----------------------------	--------------------------

	1	2	3	4	5
1. A Diretora procura resolver os problemas no curto-prazo para que não se agravem.					
2. As decisões sobre a gestão do Agrupamento são tomadas pela Diretora e por um restrito grupo de pessoas.					
3. A Diretora estimula a tolerância às diferenças de opinião.					
4. O desempenho profissional dos docentes é importante para a Diretora.					
5. Há um esforço coletivo para que as reuniões sejam produtivas e úteis.					
6. A Diretora manifesta confiança nos profissionais do Agrupamento em geral.					
7. A Diretora estimula os outros a expressarem as suas opiniões sobre assuntos do interesse do Agrupamento.					
8. Todos os docentes estão empenhados em garantir um ambiente favorável ao ensino e à aprendizagem.					
9. A Diretora avalia as consequências das decisões tomadas.					
10. Quando faz observações críticas, a Diretora apresenta sugestões de melhoria.					
11. Acredito que o meu desempenho tem um impacto positivo no Agrupamento.					
12. Há coerência entre aquilo que a liderança do Agrupamento defende e aquilo que faz.					
13. A Diretora tem uma visão positiva do futuro.					
14. Os valores educativos e organizacionais que a Diretora defende estão de acordo com os meus.					
15. A Diretora está disponível para ajudar os docentes e não docentes.					
16. A Diretora conhece o potencial e as dificuldades dos professores em geral.					
17. Tenho confiança nos juízos e nas decisões da Diretora.					
18. Há tradições, rituais e celebrações que se mantêm no Agrupamento e que contribuem para reforçar o sentido de pertença.					

	1	2	3	4	5
19. A Diretora delega competências noutros docentes.					
20. A Diretora envolve os docentes no reconhecimento pelo bom desempenho do Agrupamento.					
21. É fácil trabalhar e coordenar projetos que envolvam professores dos diferentes níveis de ensino e dos diferentes departamentos.					
22. A Diretora lidera através do exemplo.					
23. A Diretora interage informalmente com professores e alunos durante os intervalos.					
24. A Diretora vai às salas de aula / escolas para tratar certos assuntos com os alunos e professores.					
25. Revejo-me no Projeto Educativo do Agrupamento e nas metas propostas.					
26. A Diretora ouve e aceita sugestões para melhorar o funcionamento do Agrupamento.					
27. Preocupo-me com a imagem que o Agrupamento tem no exterior.					
28. A Diretora reconhece e premeia os esforços individuais e das equipas de trabalho.					
29. Este Agrupamento tem uma “cultura” bem vincada.					
30. A Diretora tem um estilo e práticas de gestão distintas que tornam a liderança eficaz.					
31. A Diretora manifesta entusiasmo nas suas funções.					
32. As atividades e os projetos são suficientemente partilhados e divulgados dentro e fora do Agrupamento.					
33. A Diretora procura conhecer as necessidades e as preocupações dos professores.					
34. A Diretora envolve entidades locais exteriores ao Agrupamento na melhoria das condições de prestação do serviço educativo.					
35. A qualidade dos professores em geral, contribui para o bom desempenho dos alunos do Agrupamento.					
36. É fácil chegar a consensos, mesmo em assuntos mais polémicos.					
37. A Diretora preocupa-se com as metodologias e com o tempo dedicado pelos professores ao ensino.					
38. O trabalho em equipas multidisciplinares contribui para o bom desempenho do Agrupamento.					
39. A forma como o Agrupamento é gerido corresponde em geral às minhas expectativas.					
40. A Diretora preocupa-se com o bem-estar pessoal dos docentes e dos não docentes.					
41. Neste Agrupamento sinto que faço parte de uma comunidade.					
42. Há preocupação com a melhoria das competências pedagógicas e didáticas dos docentes do Agrupamento.					
43. A missão e os valores que guiam o trabalho educativo no Agrupamento são claros e coerentes.					

	1	2	3	4	5
44. A resolução de discordâncias ou conflitos é feita numa perspectiva conciliatória.					
45. Mais do que identificar e resolver problemas atuais, o Agrupamento foca-se na definição dos objetivos para o futuro e no traçar do caminho a seguir.					
46. A Diretora relaciona-se cordialmente com os elementos da comunidade educativa.					
47. No Agrupamento, as reuniões de trabalho são as indispensáveis ao seu bom desempenho.					
48. Há flexibilidade no modo de fazer as coisas, sendo fácil mudar os procedimentos necessários ao funcionamento do Agrupamento.					
49. Há cooperação entre os professores do Agrupamento de modo a inovar e a introduzir mudanças.					
50. As oportunidades para os professores conviverem entre si são frequentes.					
51. A informação sobre as decisões tomadas e sobre as orientações chega rapidamente a todos os docentes.					
52. A forma como a Diretora interage com os docentes e não docentes contribui para um bom ambiente de trabalho.					
53. Sinto motivação para dar o meu contributo para a melhoria do Agrupamento.					
54. Quando alguém procura mudar alguma coisa, a resposta “ <i>Sempre se fez assim</i> ” é utilizada com frequência para travar essa mudança.					
55. Os professores colaboram entre si para ultrapassar problemas e dificuldades.					
56. A Diretora procura incutir o desenvolvimento de uma cultura de mudança no Agrupamento.					
57. Os professores mais antigos relatam histórias de outros tempos sobre professores que ainda hoje são referências do Agrupamento.					
58. A Diretora critica construtivamente, ajudando a melhorar o desempenho dos docentes e não docentes.					
59. A liderança atua no sentido de antecipar e prevenir os problemas, em vez de reagir para os corrigir.					
60. O relacionamento entre os professores do Agrupamento é, de modo geral, positivo.					
61. A Diretora remete para outros a resolução de problemas ou situações delicadas.					
62. Os docentes do Agrupamento contribuíram para a definição das metas do Projeto Educativo.					

63. Defina numa frase, uma ideia ou *slogan* que caracterize o Agrupamento onde exerce funções.

ANEXO III

FICHA DE REGISTO DE DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS DOS ENTREVISTADOS NO *FOCUS GROUP*

Caracterização Pessoal e Profissional dos Entrevistados no *focus group*

Departamento: _____ Grupo de Recrutamento: _____

Disciplina de docência: _____

Situação profissional:

QA/QE QZP Contratado

Nº de anos de serviço: _____ Nº de anos no Agrupamento: _____

Idade:

Menos de 35 anos Entre 36 e 45 anos Entre 46 e 54 Mais
de 55

Habilitações académicas:

Pós-Graduação / Mestrado / Doutoramento:

Funções que desempenha no presente ano letivo:

Funções que já desempenhou:

Código de identificação do entrevistado:

ANEXO IV

GUIÃO DE ENTREVISTA DE GRUPO (*FOCUS GROUP*)

Guião de Entrevista de Grupo (*focus group*)

Tema: Liderança e Cultura Organizacional num Agrupamento de Escolas. Representações dos professores.

Objetivo Geral

Conhecer as representações dos professores de um Agrupamento de Escolas quanto à influência da liderança na implementação de uma cultura organizacional de Agrupamento.

Objetivos Específicos

O1. Conhecer as perceções dos professores quanto ao tipo de liderança do Agrupamento de Escolas.

O2. Caracterizar as representações dos professores quanto à cultura organizacional do Agrupamento.

O3. Compreender as representações dos professores sobre os processos que estão por detrás da construção da cultura organizacional do Agrupamento.

O4. Compreender a influência da liderança e da gestão do Agrupamento na mudança da cultura de Agrupamento.

Questões de investigação

Questão Central - Quais as representações dos professores do Agrupamento de Escolas quanto à influência da liderança na cultura organizacional de Escola?

Q.1. Quais as perceções dos professores quanto ao tipo de liderança do Agrupamento de Escolas?

Q.2. Quais as representações dos professores quanto à cultura organizacional do Agrupamento?

Q.3. Quais as perceções dos professores quanto aos processos conduzem à construção da cultura organizacional do Agrupamento?

Q.4. Qual o papel desempenhado pela liderança e gestão do Agrupamento na mudança da cultura de Escola?

Bloco 1 – Legitimação da Entrevista

Objetivos Específicos	Questões	Tópicos a explorar
<p>Legitimar a entrevista</p> <p>Motivar os participantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Informar sobre o tema e os objetivos do trabalho e da entrevista; • Solicitar a colaboração dos participantes; • Destacar a importância da participação; • Pedir autorização para gravar a entrevista, assegurando a não divulgação da gravação, a qual apenas servirá para análise de informação; • Assegurar a confidencialidade e o anonimato das opiniões; • Solicitar o uso da maior sinceridade, sem qualquer tipo de preocupação com juízos de valor • Destacar que não há respostas certas, apenas opiniões e perspectivas individuais sobre o assunto; • Garantir informação sobre o resultado da investigação; 	<p>Trabalho de investigação para mestrado em Administração Educacional</p>

Bloco 2 – Funcionamento do Agrupamento

Objetivos Específicos	Questões	Tópicos a explorar
<p>Identificar e descrever as vantagens de uma organização escolar assente numa lógica de Agrupamento de tipo vertical;</p> <p>Compreender o reflexo do afastamento geográfico dos diferentes estabelecimentos de ensino na emergência de um sentido de pertença ao Agrupamento;</p>	<p>Na vossa opinião quais as vantagens e desvantagens de um agrupamento vertical?</p> <p>Porquê?</p> <p>Como é feita a comunicação entre as diferentes escolas e docentes do Agrupamento?</p>	<p>Vantagens / Desvantagens O que mudou / O que se mantém Dificuldades</p> <p>Reuniões? Eficácia das mesmas?</p> <p>Dispersão geográfica das escolas (pré-escolar e 1º ciclo) em relação à escola-sede</p> <p>Dificuldades? Como se minimizam?</p>

Bloco 3 – Articulação vertical

Objetivos Específicos	Questões	Tópicos a explorar
<p>Identificar os processos de articulação curricular vertical no Agrupamento;</p>	<p>Em que se concretiza a relação entre ciclos no modo de funcionamento do agrupamento?</p> <p>Como é feita a partilha dos recursos entre as escolas / ciclos do Agrupamento?</p> <p>Como é feita a articulação entre níveis de ensino?</p>	<p>Peso dos ciclos nos órgãos e nas decisões</p> <p>Conselho Pedagógico / Conselho Geral / Membros da Direção</p> <p>Recursos materiais, recursos humanos, equipamentos, formação interna, etc.</p> <p>Curricular / Projetos comuns</p> <p>Exemplos</p>

Bloco 4 – Colegialidade

Objetivos Específicos	Questões	Tópicos a explorar
<p>Caracterizar o nível de participação dos docentes no funcionamento do Agrupamento</p>	<p>Como caracterizam o grau de envolvimento dos docentes em geral no funcionamento e gestão do agrupamento?</p> <p>E na elaboração do Projeto Educativo do Agrupamento? E de outros documentos fundamentais do Agrupamento?</p> <p>Os docentes são informados sobre o desenvolvimento e conceção dos documentos fundamentais do agrupamento, como o PEE?</p> <p>A Diretora divulga à comunidade escolar as prioridades do Projeto Educativo? Como?</p> <p>Existe, por parte da Diretora, práticas de gestão participada? Apela à participação dos docentes? Como? Concretizem?</p>	<p>Apoio / Ajuda / Crítica / Controle</p> <p>Partilha do poder</p> <p>Tomada de decisões</p> <p>Desde o início /</p> <p>Consulta prévia à aprovação</p> <p>Diagnóstico / Propostas</p> <p>Equipa de trabalho do PEA?</p> <p>Definição da missão do Agrupamento (articular com bloco Liderança)</p> <p>Decisões tomadas pela Diretora?</p> <p>Decisões em Conselho Pedagógico?</p> <p>Ouvidos os docentes nos departamentos antes do CP para decisão?</p>

Bloco 5 – Trabalho de equipa

Objetivos Específicos	Questões	Tópicos a explorar
<p>Identificar as práticas de trabalho colaborativo e o seu impacto no funcionamento do Agrupamento;</p>	<p>Existem práticas de trabalho colaborativo entre os docentes (dos vários ciclos de ensino) do Agrupamento? Deem exemplos.</p> <p>Com que objetivos fazem este trabalho de equipa?</p> <p>O trabalho de equipa é “imposto”? É decidido em conjunto com os docentes? Parte das várias equipas e depois propõem à Diretora?</p> <p>Colaboram para melhorar as vossas práticas letivas? Como o fazem?</p> <p>Em que medida o trabalho de equipa contribui para o bom desempenho do Agrupamento?</p>	<p>Vantagens</p> <p>Departamento /</p> <p>Conselhos de Turma /</p> <p>Projetos / Atividades do Plano Anual /</p> <p>Articulação curricular /</p> <p>Outras</p> <p>Frequência com que se reúne com colegas do seu ciclo de ensino /</p> <p>Outros ciclos? Que tipo de tarefas realizam?</p> <p>Partilha, ajuda e cooperação entre os professores: - festas / atividades / materiais didáticos / planificações</p> <p>Constituição dos grupos de trabalho: Livre escolha? Nomeação pela Diretora?</p>

Bloco 6 – Orientação para a mudança

Objetivos Específicos	Questões	Tópicos a explorar
<p>Caraterizar a representação dos docentes quanto ao contributo da Diretora para a dinâmica de mudança no funcionamento do Agrupamento;</p>	<p>Em vossa opinião, que tipo de mudanças tem havido no modo de funcionamento do Agrupamento? Em que áreas?</p> <p>Porque razões? Por motivos internos? Por motivos externos? Deem exemplos.</p> <p>Qual o contributo da Diretora para a mudança?</p> <p>Que estratégias adota para promover mudanças no modo de funcionamento do Agrupamento? Como têm sido envolvidos no processo de mudança?</p>	<p>Sempre foi assim?</p> <p>O que mudou?</p> <p>Porque mudou?</p> <p>Exemplos</p> <p>Liderança transformacional</p> <p>Impõe? Propõe e abre discussão? Valoriza os contributos dos docentes? Pede opinião? Sempre aos mesmos ou diversifica?</p>

Bloco 8 – Liderança

Objetivos Específicos	Questões	Tópicos a explorar
<p>Conhecer a percepção dos docentes sobre o perfil de liderança da Diretora;</p>	<p>Como avaliam a presença da Diretora no quotidiano do Agrupamento?</p> <p>Para a Diretora o importante é as pessoas ou os papéis? Exemplifiquem.</p> <p>E quando a Diretora não está? Como se reflete a sua ausência?</p> <p>Qual a visão da Diretora para o Agrupamento? Partilha-a com todos? Como?</p> <p>A Diretora reconhece o trabalho de todos ou centra os resultados em si? Recompensa os docentes? Como?</p> <p>“O MEC dá autonomia ao Agrupamento para a criação de uma disciplina de oferta de escola”. Como agiria a Diretora?</p> <p>De que forma tem sido promovido o reforço e a valorização das lideranças intermédias no Agrupamento?</p> <p>Toma as decisões corretas, na hora certa, e garante que os docentes seguem essa decisão sem os consultar, ou procura obter consenso prévio dos destinatários das suas decisões?</p> <p>Através da leitura dos questionários, nota-se que há um consenso muito alargado no que respeita à ação da Diretora no Agrupamento.</p> <p>Se a Diretora hoje deixasse a gestão do Agrupamento, quais as marcas mais importantes que deixaria?</p>	<p>Visível / Gabinete Relacionamento com docentes, alunos, não docentes e Enc. Educação</p> <p>Liderança normativo-instrumental</p> <p>Liderança transformacional</p> <p>Qual a “agenda” da Diretora? Aspirações / Motivações</p> <p>Liderar - capacidade para definir uma visão pessoal para a escola, saber comunicá-la aos elementos da comunidade e conseguir que eles a adotem e se mobilizem para a concretizar</p>

ANEXO V

CARACTERIZAÇÃO DA DIRETORA DO AGRUPAMENTO ET

Caracterização da Diretora do Agrupamento ET

Departamento: Ciências Sociais e Humanas

Grupo de Recrutamento: 420

Disciplina de docência: Geografia

Situação profissional: QA/QE QZP

Nº de anos de serviço: 26

Nº de anos no Agrupamento: 11

Idade:

Menos de 35 anos Entre 36 e 45 anos Entre 46 e 54 Mais de 55

Formação inicial:

Licenciatura em Geografia e Planeamento Regional

Pós-Graduação / Mestrado / Doutoramento:

Mestrado em Ciências da Educação – Investigação e Intervenção Educativa

Especialização em Administração e Gestão Escolar

Especialização em Supervisão Pedagógica

Experiência em órgãos de administração e gestão:

2 anos como Vice Presidente do Conselho Diretivo da Escola ET

3 anos como Vice Presidente do Conselho Executivo da Escola NAP

4 anos como Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento ET

3 anos como Diretora do Agrupamento ET

Experiência em estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica:

3 anos como orientadora de estágio de docentes em formação inicial

2 anos como Delegada de Grupo Disciplinar

8 anos como Diretora de Turma

Formação relevante para a função que ocupa:

FORGEPE (Programa de formação para dirigentes intermédios da função pública) – INA

Programa de Formação “Leadership for the twenty first century” – Ministério da Educação

Programa de Formação “Líderes Inovadores” – Plano de Melhoria “Comunicar é envolver”- Microsoft / Ministério de Educação

Diversas Master Class EPIS – Boas práticas de Gestão – Escolas de Futuro (algumas com líderes de empresas que passaram por situações de fusão organizacional)

ANEXO VI

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE GRUPO AOS COORDENADORES DE DEPARTAMENTO CURRICULAR E COORDENADORES DE DIRETORES DE TURMA

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE GRUPO AOS COORDENADORES DE
DEPARTAMENTO CURRICULAR E COORDENADORES DE DIRETORES DE
TURMA (CDCP, CDC1, CDCM, CDCE, CDT2 E CDT3)

1 **P - Em vossa opinião quais as vantagens e desvantagens de um agrupamento vertical?**

2 **CDC1** – Eu acho que foi difícil quando houve a transição do agrupamento horizontal para
3 o vertical. Estou a falar relativamente ao 1º ciclo. E agora, com os mega-agrupamentos,
4 acho que ainda vai ser mais complicado, porque são três escolas muito grandes, há muita
5 gente, muitos professores, e não sei até que ponto nos vamos entender. Nós aqui já nos
6 conhecemos, praticamente isto já era quase uma “família”, porque foi aquele percurso que
7 fizemos no horizontal, depois passamos ao vertical. Foi complicado para toda a gente. E
8 agora, passarmos a um megaagrupamento vai ser muito complicado.

9 **P – Em que é que foi difícil essa transição?**

10 **CDC1** – Nós estávamos habituados com as delegações escolares, uma coisa mais
11 pequenina. De repente, o 1º ciclo e o Pré-Escolar veem para um espaço muito maior, com
12 muito mais gente. Nós antigamente tínhamos o Conselho Escolar, era completamente
13 diferente do Conselho Pedagógico. Depois os projetos, também tentámos arranjar projetos
14 com toda a gente, o 1º ciclo, o Pré-Escolar, o 2º ciclo e o 3º ciclo. Foi complicado, mas
15 agora estávamos no bom caminho. Foi um percurso, difícil, lento, mas estávamos no bom
16 caminho. Agora vai ser difícil.

17 **CDCE** – Tínhamos já conseguido uma articulação, transversal a todos os ciclos, tínhamos
18 uma uniformização de documentos e de metas. Fomos conseguindo ao longo deste tempo
19 um trabalho intenso em termos cooperativos entre os professores, de reuniões com os
20 encarregados de educação. Mesmo entre os diferentes níveis de ensino. Em termos de
21 Conselho Pedagógico houve uma reflexão intensa, e esse era um dos objetivos do
22 agrupamento vertical. Neste momento tínhamos já feito um trabalho de identificação de
23 pontos fracos e fortes. Tínhamos uma avaliação dos resultados que, neste momento, já
24 estava uniformizada para todos os graus de ensino, com grelhas facilitadoras da leitura a
25 todos os níveis. E como isto é um trabalho que já tem vindo a ser feito, neste momento já
26 temos dados que permitem fazer a comparação da evolução que tem vindo a ser feita. É
27 claro que, tudo isto sendo uma incógnita, todo este trabalho parece-me que vai cair um
28 pouco por terra porque neste momento, ao agruparmos, partimos do zero. Para além de,
29 projetos que nós já tínhamos iniciado, nomeadamente com o Banco Espírito Santo,
30 tínhamos também a avaliação externa, já tínhamos os resultados da *framework* e tínhamos
31 um trabalho já feito conjuntamente com o EPIS, e neste momento essas coisas estão um

32 bocadinho paradas. Por exemplo, eu sou a coordenadora do Projeto Educativo, que
33 entretanto foi reformulado várias vezes. Uma reformulação inicial por causa da avaliação
34 de desempenho, em que tínhamos os objetivos e as metas, pelos quais as pessoas se
35 regulavam para fazer a avaliação de desempenho. E como a avaliação de desempenho foi
36 reestruturada, nós também fizemos a reestruturação do projeto. E tínhamos uma proposta
37 para este ano fazer a análise do projeto. E o que é que aconteceu? Agora quando chegámos
38 ao fim, a “montanha pariu um rato”, porque não faz sentido estarmos a trabalhar num
39 trabalho que já estava aqui continuado, pois neste momento só estamos à espera dos
40 resultados do *framework* para podermos enriquecer aquilo que nós já tínhamos, bem como
41 quantificar os resultados e as metas que pretendíamos alcançar, até porque fomos cruzar os
42 resultados e as metas com a avaliação externa da escola que tivemos. E agora está em
43 *stand-by*, porque quero crer que ainda vamos trabalhar no nosso cantinho, porque a
44 Diretora ainda irá reunir, mas o projeto está parado. Bem como o plano anual de
45 atividades. É claro que nós já tínhamos estabelecido um tema, as pessoas já fizeram as
46 propostas para o próximo ano, mas está tudo um bocadinho na incerteza e há um grande
47 compasso de espera. Penso que este mega-agrupamento foi retroceder um bocadinho. Tudo
48 aquilo que estava a ser construído, não quero dizer que esteja completamente posto em
49 causa, mas temos que retomar o processo, seguramente.

50 **P – Posso então deduzir que, quando passaram de um agrupamento horizontal para**
51 **um agrupamento vertical, não houve constrangimentos?**

52 **CDCM** – Houve alguns, houve alguns. E ainda há alguns constrangimentos.

53 **CDT2** – Houve, houve.

54 **CDCM** – Eu penso que o que se pede é que falemos na passagem das escolas individuais
55 para o agrupamento. Elas estão a falar é do mega-agrupamento.

56 **CDT2** – Neste momento é um sentimento...está-se muito, muito próximo, pois na 6ª feira
57 soubemos que nos íamos agrupar. Portanto isto está muito próximo

58 **CDCM** – Essa fase de articulação vertical, no início, pela minha experiência, foi difícil
59 também devido à distância às escolas. Foi um constrangimento. Nós aqui ao nível da
60 cidade, mesmo sem haver agrupamentos, ainda numa fase de escolas isoladas, fazíamos já
61 uma articulação vertical em Matemática e Língua Portuguesa, com o 1º ciclo. Portanto,
62 quando veio o agrupamento, nós a nível da nossa escola, com o 1º ciclo, principalmente
63 com a Infante, que era aqui da cidade, fazíamos já essa articulação pois víamos
64 necessidade, a nível de conteúdos, haver uma sequencialização. E foi bastante produtivo.

65 **CDT2** – Mas depois quando as outras escolas entraram...

66 **CDCM** – Aí está, quando realmente vamos entrar em agrupamento, começa a haver
67 constrangimentos, dificuldades.

68 **CDT3** – E ainda existem. Mesmo em termos de documentação, quando nos reunimos, e já
69 aconteceu com a coordenação do 1º ciclo, há determinados documentos que tentamos
70 alterar, por exemplo o Projeto Curricular de Turma, e muitas vezes há colegas que dizem
71 “Ah mas isto não se adequa”. E eles têm dificuldade em adaptar a realidade deles à
72 realidade do agrupamento. Dizem “Mas isto é específico”. Há uma certa resistência,
73 embora eu pense que poderá haver alguma flexibilidade e....

74 **CDCM** – Tem que haver! São realidades diferentes.

75 **CDT3** – Há uma certa resistência em encaixar num documento global e fazer uma coisa
76 uniforme. E é sempre preciso insistir para que efetivamente as pessoas se enquadrem nessa
77 realidade que deve ser global e não é diferenciada.

78 **CDC1** – Eu acho que a resistência que a colega é coordenadora pedagógica e está a falar é
79 ao nível da coordenação pedagógica.

80 **CDT3** – Eu estou a falar ao nível da coordenação pedagógica.

81 **CDC1** – A coordenadora pedagógica não é de articulação mas eu vou deixar é o meu
82 depoimento como professora. Eu acho que não é questão de haver resistência. É que muitas
83 vezes o trabalho aqui é feito por disciplina: disciplina de Ciências, de Língua
84 Portuguesa....

85 **CDT3** – São realidades diferentes que nem sempre todos conhecem.

86 **CDC1** – ...nós é um todo. É Língua Portuguesa, é Estudo do Meio, é Matemática, e às
87 vezes temos uma dificuldade.... Eu estou a falar como professora.

88 **CDT3** – Eu não estou a criticar. Essa dificuldade ou essa resistência também tem a ver
89 porque são realidades diferentes. E não se conseguem esbater totalmente e dizer “Olha,
90 agora é tudo igual”. Não há nenhum decreto que estabeleça que é tudo igual. Nem pode
91 ser.

92 **CDC1** – Não é questão de criticar. É dizer, já que estamos aqui, que muitas vezes não é
93 “Eu não consigo!”. É que a nossa realidade não tem a ver, por exemplo, com o 2º ciclo de
94 Língua Portuguesa, ou com o 3º ciclo de Língua Portuguesa. E às vezes temos uma certa
95 dificuldade em adaptar certos documentos para se adequar a todos os ciclos.

96 **P** – **E para além dessas dificuldades, que vantagens? O que é que o 1º ciclo e o Pré-
97 Escolar mais ganharam?**

98 **CDCP** - Combater a solidão que significava a nível das escolinhas da aldeia e dos jardins-
99 de-infância. Embora, eu sei que já tínhamos entrado em Conselho Escolar, tínhamos

100 solicitado a nossa adesão ao Conselho Escolar antes de entrarmos em agrupamento. De
101 qualquer maneira, houve o constrangimento, primeiro, quando nós entrámos em Conselho
102 Escolar, “o quê? Uma Educadora a vir para aqui?!?!”. Foi assim um bocadinho esquisito.
103 Depois, eu penso que todas sentimos isso quando efetivamente entrámos em agrupamento,
104 foi os olhos com que se veem. Eu não estou a dizer nem que veem mal nem que veem bem.
105 Por exemplo, é diferente uma colega do 2º ciclo olhar para uma do Pré-Escolar e dizer
106 assim: “Então aquela anda a brincar com cachopos, o que é que ela percebe disto?”. E não
107 é bem assim. O Pré-Escolar neste momento tem muitas brochuras, tem muitas normas, tem
108 umas orientações, tem umas metas, e, a pouco e pouco nós fomos entrando e elas foram-
109 nos ajudando e nós ajudando-as a elas. Neste momento, e em relação aquilo que a CDT3
110 estava a falar do Projeto Curricular de Turma, nós também temos um guião que tentámos
111 adaptar ao Pré-Escolar. É de facto uma realidade diferente do que é o 2º e 3º ciclo, mas
112 também lá estão, por exemplo, em Língua Portuguesa, nós temos a consciência fonológica,
113 que deve ser desde logo adaptada ao Pré-Escolar.

114 **P – E têm ganho? Para além do isolamento que se quebrou, ganharam algo mais?**

115 **CDCP** – Sim, sim.

116 **CDCM** – A nível da Matemática, temos articulado muito bem desde o Pré-Escolar até ao
117 9º ano.

118 **CDT2** – Essa articulação tem ocorrido à sombra do Plano de Ação da Matemática.

119 **CDCM** – Exatamente.

120 **CDT2** – O Plano de Ação da Matemática permitiu que essa articulação acontecesse.

121 **CDCM** – Sim, apesar de já haver alguma experiência anterior ao nível do 1º ciclo.

122 **CDT2** – Existia alguma experiência mas o P.A.M. veio ...

123 **CDCM** – O P.A.M. veio ajudar bastante. Este último P.A.M. que tinha o 1º ciclo integrado
124 porque o outro não.

125 **CDT2** – Mas já antes se fazia articulação.

126 **CDCM** – Já se fazia antes articulação mas no P.A.M. só nestes três últimos anos.

127 **CDCE** – Em termos de articulação no Agrupamento, e eu que sou da Educação Especial, é
128 uma mais-valia o facto de nós termos os alunos sinalizados e haver um trabalho continuado
129 que depois vai passando, quer em termos de constituição de turmas....

130 **CDT3** – Sim, é uma mais-valia.

131 **CDCE** - ...quer de conceitos e abordagens a fazer com os alunos. Portanto, penso que é
132 uma mais-valia, e não é só em termos da Educação Especial.

133 **CDCM** – Isso é uma grande mais-valia.

134 **CDCE** - No nosso Agrupamento, também é hábito, os professores, quando há transição,
135 reunirem com os professores do ciclo seguinte. Penso que isso é muito benéfico pois são
136 pequenas dicas que se dão para alguns alunos que parecem pouco relevantes mas depois no
137 dia-a-dia são de grande importância. Ajudam-nos a estar mais por dentro das dificuldades e
138 das potencialidades dos nossos alunos. São eles que acabam por ganhar com isso.

139 **CDCM** – Ganham, sem dúvida.

140 **P – E antes do Agrupamento, isso era feito?**

141 **CDCE** – Era feito mas por carolice, como se costuma dizer.

142 **CDCM** – Era feito mas não institucionalmente.

143 **CDT2** – Mas não eram todos.

144 **CDCE** – Era feito por umas pessoas mas....

145 **CDCM** – Não era feito por todos.

146 **CDCE** – Não se fazia com a continuidade com que se faz hoje.

147 **CDT2** – Não.

148 **CDCM** – Antes do Agrupamento, não, não havia um sentido de pertença daqueles alunos
149 mas agora há. É que agora, os alunos que iniciam no Pré-Escolar ou no 1º ciclo, vão até ao
150 9º ano. O seu percurso é continuado dentro do Agrupamento.

151 **CDCE** – E mesmo os temas que eram abordados em termos de Plano Anual de Atividades
152 não tinham a amplitude que têm agora. Porque antigamente era feito, quer no Jardim quer
153 no 1º ciclo, em Conselho Escolar. Eu ainda sou do tempo do Conselho Escolar em que nós
154 fazíamos as planificações em grupo. Agora não. Há um tema aglutinador, para o qual todos
155 trabalham. E depois, mesmo em termos da dimensão das atividades e da articulação entre
156 as atividades, é muito mais facilitador pois a riqueza dos diferentes níveis de ensino faz-se
157 sentir. E os alunos ficam muito mais enriquecidos porque os alunos do 1º ciclo e do Jardim
158 podem vir cá. Há uma partilha entre professores. Estou a lembrar-me de um colega de
159 Ciências que foi ao 1º ciclo para mostrar as experiências que se fazem em termos do
160 projeto das ciências. Em termos do Projeto da Saúde, por exemplo, são escolhidos temas e
161 depois vai a enfermeira e faz um trabalho mais articulado com os alunos dos diferentes
162 níveis. Só temos a ganhar. Achei que só ganhamos com isso.

163 **CDCM** – Até agora foi sempre uma mais-valia.

164 **CDC1** – Os grupos de trabalho da História, das Ciências, da Língua Portuguesa, onde entra
165 toda a gente. Do 1º ciclo, do Pré-Escolar, do 2º e do 3º.

166 **CDCP** – Há verticalidade desde o Pré-Escolar até ao 3º ciclo.

167 **CDC1** – Há grupos de trabalho...

168 **CDT2** – Há um grupo de trabalho aqui na escola que é chamado de “Articulação Vertical”.
169 Esse grupo tem como objetivo articular as diferentes áreas disciplinares dos diferentes
170 ciclos, do Pré-Escolar ao 3º ciclo.

171 **P. - Como é feita a partilha dos recursos entre as escolas e ciclos do Agrupamento?**

172 **CDCP** – Neste momento já há escolas que estão muito bem apetrechadas.

173 **CDT2** – Do melhor que temos.

174 **CDCM** – Muito bem apetrechadas.

175 **CDCP** – Neste momento, eu estou no Centro Escolar dos Casais, e temos lá material muito
176 bom...

177 **CDCM** – Uma escola muito boa.

178 **CDCP** – ...que pode ser requisitado. Eu pensei em aproveitar os professores de
179 Matemática e de Ciência. Temos lá por exemplo, microscópios, temos quadros interativos,
180 temos computadores, só que no Pré-Escolar trabalhávamos ao nível das experiências quase
181 caseirinhas. A esse nível nunca se trabalhava. Eu estava a pensar em termos uma reunião
182 para que os professores de Ciências poderem lá ir trabalhar com eles, e não só, explicar-
183 nos como funcionam os aparelhos.

184 **P. – E isso já foi feito?**

185 **CDT2** – Na Escola dos Casais.

186 **CDCE** – Sim. Na Escola dos Casais não sei mas...

187 **CDCM** – Na Infante sim.

188 **CDT2** – Temos um colega, o F., que está a fazer esse trabalho. Todos os anos vai à Infante
189 e já foi aos Casais, precisamente trabalhar com os meninos, fazer experiências na área das
190 ciências experimentais. Tem sido naquela área a que mais tem havido porque eles têm lá
191 materiais e na I. também.

192 **CDC1** – Nós como estamos mais longe, é mais difícil. Mas de qualquer material que nós
193 precisemos, fazemos requisição e podemos utilizar à vontade. Já precisei de várias coisas e,
194 chego cá, no dia anterior, ou dois dias antes e peço o material.

195 **CDCE** – Temos também a biblioteca que é um fator aglutinador, quer em termos de
196 comunicação entre o Agrupamento e na divulgação dos trabalhos feitos, tem sido uma
197 mais-valia. Nós participamos, quer no jornal local, quer no jornal do Agrupamento,
198 trimestral, temos o Facebook.

199 **CDCP** – As professoras bibliotecárias também se deslocaram às escolas e jardins das
200 aldeias com atividades próprias para as nossas idades.

201 **P. - Como é feita a comunicação entre as diferentes escolas e docentes do**

202 **Agrupamento, tendo em vista colmatar o afastamento e a dispersão?**

203 **CDC1** – Por e-mail, em reuniões, por telefone, pessoalmente.

204 **CDT2** – Neste momento temos a plataforma (Moodle). Mesmo para convocatórias.

205 **CDCM** – É importantíssima. Para divulgação de documentos a partir do Conselho
206 Pedagógico. Nós lançamos lá os documentos.

207 **CDT2** – As convocatórias são feitas através da plataforma. É o meio de comunicação por
208 excelência neste momento.

209 **CDCE** – Na Educação Especial, é de referir o facto de termos feito formação para os
210 colegas que têm alunos com determinadas problemáticas para depois fazer uma abordagem
211 diferente. E é uma mais-valia porque os professores têm mais ferramentas para
212 trabalharem.

213 **CDCM** – Mas não temos problemas com a comunicação apesar de haver escolas dispersas.
214 Hoje em dia é muito fácil. Há muitos meios.

215 **P. - Como caracterizam o grau de envolvimento dos docentes em geral no
216 funcionamento e na gestão do agrupamento?**

217 **CDCM** – É como em todo o lado. É como em todas as escolas.

218 **CDT3** – Há quem esteja muito envolvido e quem não esteja nada envolvido.

219 **CDT2** – Mas neste momento o envolvimento tem que ser mesmo muito pois nós estamos
220 constantemente a ser solicitados

221 **CDC1** – À força.

222 **CDT2** - Não é à força

223 **CDC1** – Por necessidade.

224 **CDT2** - ... mas nós temos muitos projetos, muitas reuniões. Muitos projetos, muitos
225 grupos de trabalho, e a determinada altura há uns que estão cá sempre pois estão em muitos
226 grupos de trabalho, e há outros que estão em menos. E quem esteve na direção sabe
227 perfeitamente que às vezes se seleciona as pessoas pelo perfil. E depois há uns que têm
228 mais perfil que outros e levam com tudo.

229 (risos)

230 **CDCM** – Os grupos também não podem ser muito grandes, não é?!

231 **CDT2** - No geral acaba por haver envolvimento. Da maioria.

232 **CDCE** – Sim, sim, da maioria.

233 **CDCM** – Da maioria, há. No global há um grande envolvimento.

234 **CDT2** – Há um nicho. Um núcleo duro. Mas isso é como em todo o lado.

235 **P. – Caraterizem essa participação dos docentes ao nível da tomada de decisão.**

236 **CDCE** – Sim.

237 **CDT2** - Sim, sim.

238 **CDCE** – Os colegas são ouvidos. Quando nos é pedido, por exemplo, estou a pensar no
239 tema para o Plano Anual de Atividades, que diz respeito a toda a gente, em Conselho
240 Pedagógico esta situações foi refletida, nós levamos uns temas para os Departamentos,
241 ouvimos as pessoas, e depois foi escolhido. Isso é um bocado um dos trabalhos dos
242 Coordenadores de Departamento.

243 **P. – Há uma consulta às bases antes da tomada de decisão?**

244 **CDCM** - Sim, sim. As pessoas são consultadas acerca das decisões mais importantes.

245 **CDT2** - Há, há.

246 **CDCE** – Há aspetos em que não, não é?! Não sejamos filósofos. Mas de uma maneira
247 geral, sim.

248 **CDT2** – A nós, por exemplo, como Coordenadoras dos Diretores de Turma somos
249 consultados para alteração de documentos. Chega sempre a nós para fazermos....

250 **CDT3** – Porque estamos integrados em determinados grupos de trabalho onde se faz isso.
251 Porque há coisas que não são específicas.

252 **CDT2** – Mas por exemplo, no Projeto Curricular de Turma, nós é que estamos incumbidas
253 de fazer a alteração do modelo.

254 **CDT3** – Sim, porque é específico da Coordenação e é também em função das dificuldades
255 que sugerimos alterações que devem ser mais adequadas.

256 **CDCE** - Em relação a esse nível, ao Projeto Educativo, o Projeto Educativo está na pasta
257 para as pessoas virem aqui analisar e darem sugestões. As pessoas são ouvidas. Quer pelas
258 diferentes estruturas, quer individualmente se o entenderem poder participar.

259 **CDCP** – Em relação ao Projeto Curricular de Turma, estávamos a falar há bocadinho,
260 quando houve aquela alteração da grelha de avaliação do Projeto Curricular de Turma, para
261 nós era muito difícil preencher porque tinha muitos itens que não se aplicavam a nós. E nós
262 conseguimos reunir o Departamento todo, com as Educadoras todas, só faltou uma
263 Educadora, e conseguimos precisamente fazer uma grelha baseada nessa mas com os itens
264 do Pré-Escolar.

265 **CDT3** - Portanto, há intervenção da parte das pessoas.

266 **P. A Diretora divulga à comunidade escolar as prioridades do Projeto Educativo?**

267 **Como?**

268 **CDCP** – É na reunião geral no início do ano, é logo comunicado isso. E depois através da
269 plataforma, temos lá os documentos, temos também umas linhas orientadoras para o Plano
270 Anual de Atividades, que nos dá acesso a essas prioridades todas.

271 **CDCM** – Temos essas prioridades todas, que depois vão ser necessárias para
272 operacionalizar os planos e os projetos.

273 **P. Essa gestão participada não atrasa o processo de tomada de decisão?**

274 **CDCE** – Até agora não. O que temos verificado é que o único inconveniente é que são
275 muitas reuniões.

276 **CDT3** – E mais vale atrasar e vivermos em democracia do que tomar decisões precipitadas
277 por uma só pessoa. Acho que é preferível demorarmos mais um pouco mas concretizar
278 com a anuência de todos do que tomar decisões que podem ser mais rápidas mas podem
279 não ser as melhores.

280 **P. E no quotidiano do Agrupamento, como é que esta ideia que acaba de referir, se
281 reflete na organização?**

282 **CDT3** – A partir do momento em que as pessoas são convidadas a dar a sua opinião e a
283 participar, obviamente que se sentem mais empenhados, envolvem-se e desenvolvem os
284 projetos e avançam. Se realmente não houver essa liberdade de escolha e de opção e de
285 participação, as pessoas muitas das vezes retraem-se porque lhes é imposto e não fazem.
286 Quando as pessoas não concordam....

287 **CDCP** – Mas aqui isso é feito porque as pessoas dão opinião.

288 **CDT3** – O envolvimento é mesmo isso. Quando as pessoas se envolvem, vão para a frente
289 com as coisas. Se não foram chamadas a dar opinião, não avançam. Mostram resistências.

290 **CDT2** – Pode haver uma resistência ou outra mas o certo é que as coisas aqui sempre
291 avançaram. Sempre avançaram e continuam a avançar. Mas o certo é que as coisas
292 avançam, os projetos avançam, tudo o que é proposto de cima avança, tudo o que é
293 discutido é concretizado...

294 **CDCE** – Ao nível da gestão intermédia, também.

295 **CDCM** – Há um trabalho de reflexão colaborativa muito grande entre os diferentes
296 docentes do mesmo grupo ou de grupos diferentes. Eu falo agora na Matemática, tanto do
297 2º e 3º ciclo e do 1º. Com o P.A.M., tínhamos horas comuns, principalmente no 2º e o 3º
298 ciclo, trabalhávamos imenso em articulação. Com as nossas colegas do 1º ciclo, estavam
299 presentes nas reuniões do P.A.M. e havia realmente uma partilha de trabalho, de
300 experiências. Analisámos os resultados das fichas, como é que vamos resolver, o que

301 correu mal. Este trabalho foi feito ao longo de vários anos, sempre a pensar no sucesso dos
302 alunos.

303 **P. Com que frequência este trabalho é realizado?**

304 **CDCM** – Uma vez por semana. Para além de nos encontrarmos noutras horas.

305 **CDC1** - Mas uma vez por semana, pelo menos.

306 **CDT2** – Os horários foram feitos para que as colegas se pudessem encontrar uma vez por
307 semana. Mas isto só mostra que a gestão estava preocupada com isto porque não eramos
308 obrigados a trabalhar em conjunto.

309 **CDCM** – A maioria do grupo trabalhou em conjunto.

310 **CDT2** – Sim, trabalhávamos fora porque o projeto não nos dava essas horas. Na
311 componente não letiva resolveu que estivéssemos juntos à 3ª feira à tarde. Portanto, isto faz
312 parte do trabalho da gestão: criar condições para este trabalho de partilha.

313 **P. E esse tipo de trabalho só existe na Matemática?**

314 **CDT2** – Também no Português.

315 **CDCM** – Na Matemática e nas Ciências. E havia muitas reuniões de subcoordenação.

316 **CDCP** – História também fazia.

317 **CDCM** – Nós reunimos em pequenos grupos porque os Departamentos são grandes, só dá
318 para informações. Quando é para trabalhar, reunimos os subcoordenadores para haver um
319 trabalho mais produtivo, para depois levarem aos grupos disciplinares.

320 **CDCP** – Mas os que reuniam mais eram Matemática e Língua Portuguesa.

321 **CDCE** – Na Educação Especial não temos horas, não há horas que cheguem, e a
322 articulação é feita em reuniões semanais. O que é obrigatório é uma reunião mensal. Eu
323 tinha sempre semanais, eu e a subcoordenadora, geríamos de modo a ter todas as semanas.
324 As pessoas com que reunimos é que não são sempre as mesmas. Até porque também tinha
325 o apoio educativo do 1º ciclo para gerir e os diferentes ciclos e portanto todas as semanas
326 havia reuniões, com os professores da Educação Especial, pontualmente com professores
327 do regular quando é necessário, com Encarregados de Educação.

328 **CDCM** – Ainda falando na articulação, foram definidas metas para o Pré-Escolar, para o
329 1º ciclo, para o 2º e para o 3º, na Matemática. Nós conseguimos que, em articulação, cada
330 nível ou ciclo, por exemplo, o Pré-Escolar ficou de colocar numa grelha os seus domínios,
331 o 1º ciclo a mesma coisa, o 2º também, e o 3º. Depois foi tudo aglutinado numa folha A4
332 com os diferentes níveis, por exemplo, no domínio da geometria. Para o Pré-Escolar, para
333 o 1º ciclo, para o 2º e 3º, para se perceber a sequencialização.

334 **CDCP** – Num trabalho de equipa.

335 **CDCM** – Isto foi conseguido num grupo desde o Pré-Escolar até ao 3º ciclo. Conseguiu-se
336 fazer a sequencialização. É interessante ficarmos a saber que os meninos do Pré-Escolar
337 também têm os mesmos domínios que os restantes ciclos.

338 **CDCP** – Só não têm é álgebra.

339 **CDCM** – O único domínio que não têm é álgebra. Depois fizemos um trabalho coletivo,
340 que foi a semana do Departamento das Ciências Experimentais, em que elaboramos um
341 inquérito sobre a alimentação, que foi dado ao Pré-Escolar, ao 1º, ao 2º e ao 3º ciclo. E
342 cada um tratou-o de acordo com os seus conhecimentos.

343 **CDCP** – Os meninos do Pré-Escolar fizeram um gráfico com papel cenário.

344 **CDCM** – Foi muito giro e foi um trabalho que revela aqui grande articulação entre os
345 diferentes ciclos. De articulação vertical.

346 **CDCP** – E penso que a nível do 1º ciclo, em penso que vocês chegaram a trabalhar com
347 um dos nossos livros. Do Pré-Escolar, a geometria, naquelas brochuras.

348 **CDC1** – Sim, de geometria.

349 **CDCP** – E temos participado a outros níveis, como foi aquela atividade com as pombas.

350 **CDCM** - Quando foi a Festa dos Tabuleiros.

351 **P.** – **Em que medida o trabalho de equipa contribui para o bom desempenho dos**
352 **alunos e do Agrupamento?**

353 **CDCE** – É a dificuldade em avaliar.

354 **CDCM** – Nos resultados externos!

355 **CDT2** – Os resultados escolares.

356 **CDCP** – Os resultados escolares são bons.

357 **CDCM** – Estamos em cima nos resultados escolares externos e internos. Estamos acima da
358 média nacional. Têm sido sempre bastante bons, acima da média.

359 **CDT2** – E a nível interno também.

360 **CDC1** – Não há abandono escolar.

361 **CDCP** – Neste momento já se faz uma avaliação a outro nível que não se fazia.

362 **CDCM** – Uma avaliação qualitativa.

363 **CDCP** – Nós baseámo-nos nuns livros que saíram, da DGIDC, “Desenvolvendo qualidade
364 em parceria”, e porque houve uma Educadora que tive conhecimento, falei muito com ela.
365 Achámos por bem deixar de termos o Satisfaz e o Não Satisfaz na avaliação da
366 aprendizagem, e passámos a ter os níveis, cinco níveis. Depois vieram as metas, e de
367 acordo com as metas e com as orientações curriculares, criámos metas para os 3, 4 e 5

368 anos, que são avaliadas em percentagem, com as cores. Nós temos o 1, 2, 3, 4 e 5, mas para
369 melhor visualização dos pais, adaptámos as cores.

370 **CDCE** – No fundo é a necessidade de avaliar os resultados, de forma uniforme. Estas
371 evoluções surgiram do facto de estarmos em Agrupamento e da necessidade que temos de
372 avaliar os resultados de forma igual para todos ou o mais igual possível para todos.

373 **CDCP** – O mais objetiva possível.

374 **P. - Em vossa opinião, que tipo de mudanças tem havido no funcionamento do**
375 **Agrupamento?**

376 **CDCE** – As pessoas estão todas elas mais participativas, mais conhecedoras da dinâmica
377 do Agrupamento, de todas as atividades que são feitas.

378 **CDCP** – A nível dos documentos, até aqui eram diferentes. O Pré-Escolar tinha uns, o 1º
379 ciclo tinha outros. Neste momento estão uniformizados.

380 **CDCM** – O corpo docente é estável, tem sido bastante estável.

381 **CDT2** – O que vem acrescenta. Não houve alterações, houve uma evolução. Por exemplo,
382 na uniformização de documentos, começou por ser uns, depois foram outros... Não há é
383 alterações do tipo “Este ano é uma coisa e no próximo ano é outra”.

384 **CDC1** – Vai-se melhorando.

385 **P. E porque ocorrem essas alterações?**

386 **CDT2** – É a legislação que sai.

387 **CDT3** – Há muita pressão externa. Inicialmente nem percebemos para quê mas depois
388 acabamos por fazer e por perceber.

389 **CDT2** – Sempre que muda a legislação há coisas novas, vem de cima. Sempre que são
390 coisas novas, têm que ser alteradas em função disso.

391 **CDT3** – Isso é daquelas coisas que não tem a ver com o nosso Agrupamento, é geral. É
392 daquilo que mais nos tem impedido em termos de produtividade, tendo em conta a nossa
393 função.

394 **CDCM** – O fator tempo é um grande obstáculo.

395 **CDT3** - Eu, pelo menos, formei-me para ensinar História aos meus alunos e é isso que eu
396 queria fazer só. Só ou o máximo de tempo possível e é isso que eu faço menos ou que
397 dedico menos tempo.

398 **CDCE** - Esta dinâmica é ótima, é muito enriquecedora. Para as pessoas que participam
399 ativamente, penso que tem sido uma mais-valia a partilha, o levantamento de temas de
400 formação, a partilha de formação interna. São situações que eu penso que só temos a
401 ganhar com isso. Claro que há pessoas que estão aqui de manhã à noite.

402 **CDT3** – Exato.

403 **CDCE** - Se não é aulas é reuniões. Há um núcleo duro que está aqui em todas. Quando
404 chega ao final do ano isto é uma maratona.

405 **CDT3** – Exato.

406 **CDT2** – Mas chegamos ao fim.

407 **CDCM** – E depois tem a consequência de chegarmos a casa e termos trabalho de casa até
408 às tantas da noite.

409 **CDCE** – A sensação que se tem é que a casa está mais ou menos arrumada e agora é
410 continuarmos. Não é continuarmos na rotina mas é, pegando naquilo que já tínhamos como
411 mais-valia, e continuarmos. Mas por razões, por vezes externas, há sempre qualquer coisa
412 nova por fazer.

413 **CDT3** – Parece que o trabalho nunca está feito. No fundo isto tem a ver com a política
414 educativa do Ministério da Educação. Está-se a implementar uma coisa e vem outro
415 governo e não se consegue aprofundar o que se estava a fazer.

416 **CDCM** – Olha, as metas. Lançaram-nas e Nós também temos metas que nada têm a
417 ver, pelo menos no 1º ciclo, que nada têm a ver com o programa. Vamos a ver.

418 **CDCE** – Nunca estamos bem. Quando estamos a encaminhar, há de vir outra coisa.

419 **CDT2** – De qualquer modo, pode-se dizer que neste Agrupamento, há necessidade de
420 alterar e vamos alterar e pronto. Nós temos alterado coisas em função de necessidade
421 externa, também. Mas nós aqui também temos feito alterações internas para melhorar.

422 **P. – Exemplifique, por favor.**

423 **CDT2** – Têm surgido muitas aplicações informáticas de que nós nos queixamos porque é
424 mais uma aplicação, mas aquilo até tem um objetivo. E eu, que sou das que reclamam, mas
425 que depois acabam por trabalhar, vejo que aquilo até é útil. Portanto, a primeira reação de
426 todos é “Mais uma aplicação?!? É diferente da que saiu a semana passada!”. Mas eu sei
427 que agora, no fim, tiram-se os resultados para nós todos, e como temos que analisar os
428 resultados escolares, mas está lá tudo. E conseguimos tirar dali todas as informações que
429 nós precisamos.

430 **P. – Essa é uma mudança que é imposta pelo topo do Agrupamento. Decorre de uma**
431 **orientação da liderança de topo. Mas ocorrem alterações ou mudanças no modo de**
432 **funcionamento que são propostas pelos professores, pelos Departamentos?**

433 **CDCP** – Falando nas aplicações, estou agora a pensar na aplicação que entrou agora, do
434 Plano Anual de Atividades. Neste momento está muito melhor e já lá tem tudo o que é
435 necessário para fazermos os balanços.

436 **CDT3** – Mas isso foi porque alguém que sugeriu.

437 **CDT2** – Eu fui coordenadora dos Apoios, para além de Coordenadora de Diretores de
438 Turma, e no início do ano disseram-me que tinha que coordenar os apoios, eu disse que é
439 uma coisa muito difícil de coordenar pois implica estar sempre a tirar aluno, colocar aluno.
440 E o colega que está na direção, e que está na base das aplicações informáticas, tinha uma
441 aplicação informática e queria ensinar-me a trabalhar com ela. E foi-me sempre dizendo
442 para ser eu a dar sugestões porque era eu que sabia o que é que precisava. Lembro-me
443 perfeitamente de que ele estava disponível e fez alterações à aplicação na sequência da
444 minha necessidade enquanto coordenadora dos apoios. Portanto, embora venha de cima,
445 depois, da parte dos superiores são recetivos às nossas propostas.

446 **CDCM** – Mesmo a aplicação do Plano Anual de Atividades foi alterada em resultado de
447 várias sugestões.

448 **CDT2** – Porque já havia uma aplicação do Plano Anual de Atividades. E esta nova
449 aplicação veio na sequência de necessidade de alterar a anterior porque as pessoas
450 disseram “Isto não dá. Isto não funciona.”.

451 **CDCE** – No caso da Educação Especial, os resultados escolares têm que ser forçosamente
452 por sugestão nossa porque os resultados que lá estão são por turma, ano e ciclo e é difícil
453 fazer um tratamento por turma dos alunos da Educação Especial. No caso da avaliação de
454 desempenho, não contempla a Educação Especial de forma específica, e portanto é muito
455 difícil coordenarmos o nosso trabalho, que é um trabalho muito específico, com o trabalho
456 que é feito. E enquanto coordenadora faço sempre uma proposta que levo à Diretora. E de
457 uma maneira geral são aceites.

458 **P. – Cultura significa, para alguns autores, o modo como *aqui* se fazem as coisas.**
459 **Como se fazem as coisas no Agrupamento? Por exemplo, no que respeita à ligação**
460 **com as famílias e com a comunidade?**

461 **CDCP** – Uiii, nisso temos uma prática...

462 **CDCE** – Há um princípio no nosso Agrupamento que é todos estarem informados e todos
463 participarem dentro da possibilidade de cada um. Cada um participar o mais possível nas
464 atividades.

465 **CDCM** – Até com os pais.

466 **CDCE** - Estou a pensar, por exemplo, numa atividade que foi, chamar os pais, num
467 sábado, para fazer a manutenção da escola. É claro que esta atividade foi partilhada pelos
468 pais, foi partilhada pelos professores.

469 **P. – De quem foi a ideia?**

470 **CDCM** – Da Direção.

471 **CDT2** – Da Direção.

472 **CDCM** – Do Conselho Pedagógico.

473 **CDCE** – Partiu da Direção mas por sugestão dos professores porque havia algumas zonas
474 da escola que estavam degradadas. Inicialmente começou por se substituir as persianas.
475 Mas depois, umas coisas chamam as outras e as pessoas têm ideias. Por exemplo, eu posso
476 chegar lá e dizer “E se eu escrever à Dyrup a dizer que preciso de materiais?”, dizem-me
477 “Ah! Boa ideia.” Eu faço um ofício, chego lá e digo “Olha, já fiz” e a Diretora olha para
478 aquilo e diz “Entrega na Secretaria para enviar”.

479 **CDT2** – O ano passado implementei um projeto de turma e o projeto da minha turma era
480 “A limpeza, o arranjo e a manutenção de uma sala”. Foi muito bem acolhido e a Diretora
481 achou aquilo estrondoso e disse mesmo em Conselho Pedagógico “Deviam seguir o
482 exemplo daquela turma”. Acredito que, se calhar, esta minha ideia do ano passado, ela
483 aproveitou e alargou a todas as turmas. Este desafio chamava-se “Uma turma, uma sala” e
484 ela depois resolveu fazer um desafio a cada turma e a cada turma foi entregue uma sala e
485 culminou com os pais a virem todos melhorar o aspeto da sala, fazendo arranjos, pinturas,
486 etc.

487 **CDCM** - Embora este desafio tenha partido da Diretora, provavelmente foi de uma coisa
488 feita por um professor, que lhe chamou a atenção e até achou interessante e depois avançou
489 com isto.

490 **CDCE** – É como por exemplo o filme de divulgação das atividades da escola e das
491 atividades de música da escola. Primeiro era um grupo de música e de dança que estava
492 para filmar e para mostrar as atividades. Mas depois, todos nós fomos, de alguma maneira,
493 envolvidos. Eu até cheguei um dia em que me chamaram e disseram “Olha é para ires ali
494 tirar uma fotografia, para entrar no filme” ou “É para filmar a tua sala por causa das
495 decorações”. As pessoas, dentro deste espírito de dinâmica e de abertura, também vão
496 sendo envolvidas, umas logo, outras na altura, e toda a gente participa.

497 **P. – E no que respeita às relações interpessoais?**

498 **CDCE** – Quando foi a avaliação de desempenho anterior, a primeira, foi um bocadinho
499 mais complicado. Houve pessoas que eram a favor, houve outras pessoas que não sendo a
500 favor faziam o que era pedido e houve outras que eram contra. Houve ali alguns pequenos
501 desaguisados.

502 **CDCM** – No primeiro ciclo avaliativo foi muito complicado. Depois, foi interiorizado.

503 **CDT2** – O segundo ano do ciclo foi menos complicado.

504 **CDCE** – Eu penso que depois, dada a credibilidade da avaliação que foi feita na nossa
505 escola, as pessoas perceberam, como todos nós, quem participou ativamente, como eu
506 enquanto membro da comissão. Nós não estávamos aqui para dificultar a vida a ninguém.
507 Estávamos aqui para, da maneira mais credível possível, conseguirmos desempenhar o
508 papel que nos era pedido superiormente. Depois daquela primeira abordagem que foi
509 desagradável, eu penso que as coisas serenaram. Às vezes há situações de trabalho que nos
510 são propostas, e é claro que as pessoas que estão aqui estão pelos cabelos. Portanto, quando
511 às vezes se diz assim “Olha, há mais uma reunião. Quando? Em que dia? Em que
512 buraquinho? Ao sábado não vou vir cá, digo eu. Portanto às vezes o excesso de trabalho
513 dá, na mudança, alguma resistência e algum desabafo que depois não se concretiza em
514 termos de trabalho.

515 **CDT3** – Mexe ali um bocadinho connosco!

516 **P. - Que características permitem identificar o Agrupamento e distingui-lo de outros?**

517 **CDT2** – A inovação.

518 **CDCE** – O incentivo à mudança. O estar disponível para ajudar.

519 **CDT3** – Esse tipo de questão é complicada porque nós estamos aqui há vários anos e
520 estamos há muito tempo fora de outras realidades. Como Coordenadora de Diretores de
521 Turma recebo contratados que relatam outras experiências e o que para nós é normal, em
522 determinadas circunstâncias das nossas práticas, eles dizem “Isto é totalmente diferente do
523 que nós fazíamos”. Em termos de organização, acho que é uma mais-valia que temos. As
524 pessoas falam que estão sobrecarregados em termos de burocracia e tudo mais mas em
525 termos de funcionamento é muito bom. E para quem chega aqui, trabalhar com
526 organização, em que já está tudo estruturado é muito mais fácil.

527 **CDCM** - Para completar isto, há pouco tempo, eu e uma colega, fomos ao Agrupamento
528 Y, noutra concelho, relatar a nossa experiência de articulação vertical e de planos
529 curriculares. Foi pedido pelo Diretor do Agrupamento Y que fôssemos relatar a nossa
530 experiência que já tem muitos anos.

531 **P. – Há algum símbolo que caracterize o Agrupamento?**

532 **CDT3** – O patrono do Agrupamento. (risos)

533 **P. – Por que se riem?**

534 **CDT2** – Porque nós relacionamos com um colega que faz de patrono do Agrupamento em
535 todos os momentos....

536 **CDT3** – Há um colega nosso que faz de....

537 **CDCM** – Contador de histórias.

538 **P. – E revêem-se nessa figura?**

539 **CDT3** – É já uma figura da cidade!

540 **CDT2** – Sim, é uma figura da cidade.

541 **CDT3** – Essa pessoa, quando há oportunidade, em festividades, personifica o nosso

542 patrono.

543 **CDCM** – Sim, sim.

544 **CDT3** - Acho que é a pessoa que mais personifica o Agrupamento.

545 **CDCP** – Conta histórias.

546 **P. – Contribui de algum modo para a identidade do Agrupamento? As professoras do**

547 **Pré-Escolar e do 1º ciclo, o que têm a dizer?**

548 **CDT3** – Sim, ele também lá faz coisas. Identifica, sim.

549 **CDC1** – Ele vai lá.

550 **CDCE** - Nos quadros históricos da cidade, na festa de ...

551 **CDC1** – Quando fomos ao castelo.

552 **CDT2** – Porque ele gosta. Sempre que pode, ele está lá.

553 **CDCM** – Ele vive aquilo.

554 **CDC1** – E com os miúdos do 5º ano, quando entram, e que ele arma cavaleiros.

555 **P.- Que eventos, cerimónias ou rituais contribuem para fortalecer a identidade e o**

556 **sentido de pertença ao Agrupamento?**

557 **CDT3** – Temos por exemplo isso que foi referido. Os alunos quando chegam ao 5º ano,

558 são armados cavaleiros pelo patrono do Agrupamento. Com a presença de um padrinho.

559 **CDCM** – Os padrinhos são os alunos do 6º ano.

560 **CDT3** – Eles vestem umas capas e, numa pequena cerimónia, são armados cavaleiros e

561 passam a ser parte integrante do agrupamento.

562 **CDCE** - No 1º ciclo também há o apadrinhar dos alunos....

563 **CDC1** – Aqui na Infante, que é a escola do 1º ciclo com mais alunos, o grupo do 4º ano

564 organiza a festa para os alunos do 1º ano.

565 **CDCE** - E no final do ano, quando é entregue a pasta do final do curso, como também

566 temos no 9º ano, os alunos do 3º organizam a festa dos alunos do 4º. E o patrono do

567 Agrupamento está presente.

568 **CDCP** – É uma figura.

569 **CDT2** – E no final do ano, fazemos sempre ao 4º ano, e até costuma ser no dia das provas

570 de aferição, porque têm sido feitas aqui na escola-sede, até para os integrar no

571 Agrupamento, ficam cá na parte da tarde e têm atividades aqui no Agrupamento. Ou seja,

572 para terem já uma integração para o 5º ano. Portanto, os alunos do 4º ano do nosso
573 Agrupamento, têm sempre um dia de atividades no final do ano para conhecerem a escola,
574 onde têm atividades de E.V.T, atividades de Matemática, atividades de ciências
575 experimentais, de Educação Física, ou seja, há várias atividades aqui que são destinadas
576 precisamente a isto.

577 **CDCE** – É também o caso dos alunos do João de Deus. E os alunos do 7º, para cativar os
578 alunos do 6º para perceberem a dinâmica do trabalho que é feito no 3º ciclo.

579 **CDT2** – Nós no 6º ano temos seis turmas e no 7º ano temos quatro turmas. Há duas turmas
580 que vão embora e nós também temos receio de eles quererem ir todos embora para as
581 escolas secundárias. Quer queiramos quer não, é o nosso local de trabalho. E os meninos
582 muitas vezes vão embora, aliciados pela Escola Secundária. Precisamos de os cativar e
583 perceberem que no 3º ciclo a escola é boa e eles devem ficar. E portanto, os alunos do 7º
584 ano preparam atividades para cativar os alunos do 6º ano a ficarem no Agrupamento no
585 ano seguinte. São os chamados Desafios do 7º ano.

586 **CDCE** – A Diretora faz também reunião com os Encarregados de Educação para divulgar
587 o Projeto Educativo, o Plano Anual de Atividades, os nossos resultados escolares e a forma
588 como trabalhamos.

589 **P. - Como é visto o Agrupamento pela comunidade envolvente?**

590 **CDCM** – Eu penso que é positivamente. O *feedback* é positivo.

591 **CDT2** – Ao longo destes últimos anos, eu acho que é bem visto, portanto temos sempre
592 alunos para o 5º ano. E os alunos da Escola J, aqui na cidade, vêm para cá. Se vêm para cá,
593 será com certeza porque o Agrupamento é bem visto na cidade. Neste momento, temos
594 todas as turmas do 5º ano com 30 alunos. E não tínhamos esse número de alunos no 4º ano
595 no Agrupamento para vir para cá. Esses alunos vêm transferidos de outros Agrupamentos.

596 **CDCM** – 6 turmas.

597 **CDT2** – Isto mostra qual é que é a visão da comunidade em relação ao nosso
598 Agrupamento.

599 **P. – Como caracterizam o “clima” que se vive no Agrupamento?**

600 **CDCM** – É bom. É bom.

601 **CDT2** – Entre os professores, eu acho que é bom. Os professores têm bom relacionamento.
602 Mas esta questão da avaliação de desempenho criou aqui algumas questões...

603 **CDCM** – Mas eu acho que já se está a diluir.

604 **CDT3** – Até vir outra...

605 **CDT2** – Mas isso é normal.

606 **CDCM** – Mas agora é bom. É normal.

607 **CDT2** – Houve uma altura aqui em que...

608 **CDCE** – Sim, notou-se. Notou-se.

609 **CDCM** – Mas já passou.

610 **CDT3** – Há muitos anos, quando começámos, o ambiente era melhor. Mas depois a
611 avaliação veio piorar as coisas.

612 **CDCM** – Mas a avaliação veio piorar.

613 **CDT3** – Mas isso é geral, acontece em todas as escolas, no ensino em geral. O
614 descontentamento é geral, não só em relação à avaliação mas no fundo em relação ao que
615 nos exigem comparativamente com o que nos dão em termos do trabalho e de satisfação
616 pessoal. Eu às vezes sinto-me um pouco alienada em relação às minhas expetativas para
617 com os meus alunos e para com o meu trabalho. E no fundo essa é a visão de qualquer
618 professor.

619 **CDT2** – É o que todos nós sentimos.

620 **CDCM** – Se formos ver a avaliação externa, quem esteve nos painéis, em que vêm os
621 resultados, porquê, mais isto e mais aquilo. Em que há um conjunto de critérios de
622 avaliação que não tem a ver só com uma prova que é feita em 90 minutos, mas naquele
623 momento os alunos têm que se cingir aquele documento, enquanto nós temos outros
624 elementos avaliativos. E depois vem um grupo de senhores lá da Inspeção, que parece que
625 não sabem o que é o ensino. Parece que vêm de outro mundo e depois confrontam-nos com
626 os resultados.

627 **CDT2** – Só querem saber de resultados e papéis. Parece que nós não trabalhamos.

628 **CDCM** – Com papéis. Trabalhamos e damos o litro, como se costuma dizer, e não é
629 valorizado. E os grupos de Língua Portuguesa e Matemática são os que dão sempre
630 respostas. E estamos sempre a “levar nas orelhas”, como se costuma dizer. E estamos com
631 resultados acima da média nacional.

632 **CDT2** – E depois tivemos Bom. Nós não estamos satisfeitos com aquele Bom. Tivemos
633 Muito Bom no resto mas não estamos satisfeitos.

634 **CDCM** – Mas não estamos contentes, porque de facto trabalhamos para muito mais.

635 **P. - Mas a última avaliação, antes da que foi feita este ano, foi melhor.**

636 **CDCM** – Houve alteração nos critérios de avaliação externa.

637 **CDT2** – Agora, o grau de exigência foi maior.

638 **CDCP** – E não só nisso. Houve uma altura em que nós recebemos, a nível de 1º ciclo,
639 escolas de fora.

640 **CDCM** – Pois, houve alteração.

641 **CDT2** – Mas isto também para dizer que existe alguma insatisfação e pode causar alguma
642 instabilidade nos professores e não tem a ver com o Agrupamento mas tem a ver com o
643 ensino em Portugal. Com tudo isto que está a acontecer.

644 **CDCM** – Com as mudanças. Estou convencida que os próximos anos vão ser muito
645 difíceis.

646 **CDT2** – Com estas mudanças. Nós andamos insatisfeitos. Aqui não temos problemas mas,
647 por exemplo, agora há colegas com trinta e tal anos de serviço vão ter que concorrer com
648 horário zero.

649 **CDT3** – Com horário zero.

650 **CDT2** – Ora, se elas continuassem esta semana na escola, de certeza que andavam aqui de
651 cara pouco satisfeita. Dezasseis pessoas que vão ter que concorrer!

652 **CDCM** – Não é agradável.

653 **CDT2** – É tudo isto que está a acontecer a nível nacional que provoca que as pessoas
654 andem insatisfeitas. Eu quando aqui cheguei há 12 anos, era aqui uma festa na sala de
655 professores e agora não. Cada um trabalha no seu cantinho.

656 **P.** – **Excluindo então esse contributo que as políticas educativas trazem para a**
657 **insatisfação dos professores, e considerando então que o Agrupamento tem um bom**
658 **clima, qual o contributo da Diretora para esse clima na sua ação diária?**

659 **CDT2** – Tenta envolver-nos nos projetos e na própria gestão, na gestão intermédia.

660 **CDCM** – Através da partilha e tem a ver com as lideranças intermédias. Ela aposta
661 bastante nas lideranças intermédias, confia em nós e dá-nos autonomia.

662 **P.** – **Que tipo de relações é que a Diretora promove e fomenta?**

663 **CDCE** – Em termos de divulgação do trabalho feito, há reuniões, geralmente com
664 coordenadores e subcoordenadores, onde são divulgados os documentos, trabalho de
665 grupo, em que podemos dar sugestões. Em termos do dia-a-dia, é uma direção que tem
666 sempre a porta aberta...

667 **CDT2** – Sempre.

668 **CDCM** – Sim, sempre.

669 **CDCP** – Sim, sim.

670 **CDCE** - ...em que podemos em qualquer momento falar e tratar do assunto que
671 pretendemos esclarecer. Em termos dos professores, de uma maneira geral, penso que há
672 um defender dos professores. E podemos constatar agora na questão dos horários zero,
673 houve a preocupação de tentar que os professores ficassem, com o maior número de

674 professores com horário, de tentar que houvesse mais uma turma de Percurso Curricular
675 Alternativo para garantir mais lugares. Tentou de todos os modos garantir que os
676 professores fiquem com horário.

677 **CDT2** – Mas para além deste aspeto a este nível profissional, a Diretora procura criar
678 alguns momentos para que haja convívio. Ela faz questão de fazer sempre reunião geral no
679 início do ano, reunião geral no final do ano para apresentar resultados, no início do ano
680 para apresentar o Projeto Educativo, fazemos o jantar de Natal, há o jantar de final do ano,
681 há o Magusto. Portanto, há muitas atividades em que os professores são chamados a
682 participar. Para sentir a escola. Há bastantes atividades para chamar os professores a
683 participar e a estarem em convívio.

684 **CDCE** – Os professores, os pais.

685 **CDT2** – Os pais.

686 **CDCM** – Sim, os professores e os pais.

687 **CDCE** – Quando houve aquela atividade naquele dia participativo, em que os pais
688 colaboraram na pintura das salas, foi servido um *coffee break*. Há sempre preocupação de
689 interagir com os pais e com a comunidade.

690 **CDCM** – E a preocupação de aglutinar toda a comunidade escolar.

691 **CDCE** – Esta gestão participativa, se por um lado dá leques de escolha, por outro lado
692 implica as pessoas nas opções. E faz com que haja forçosamente uma participação ativa
693 das pessoas.

694 **CDT2** – Somos chamados.

695 **CDCE** – Se a Direção tomar a decisão unicamente por ela, depois a implicação é só dela.

696 **P. - Como avaliam a visibilidade e a acessibilidade da Diretora no quotidiano do**
697 **Agrupamento?**

698 **CDCE** – É grande.

699 **CDT2** – Sim, é grande. E de todos.

700 **CDCE** – Todos os elementos da Direção.

701 **CDCM** – Toda a gente.

702 **CDT2** – E se nós lá chegarmos, pronto, atendem-nos. Pronto, eles estão a trabalhar mas há
703 sempre alguém...

704 **CDCM** – Há sempre alguém disponível.

705 **P. – E para o 1º ciclo e para o Pré-Escolar?**

706 **CDCP** – Também.

707 **CDC1** – A Diretora tenta sempre, quando é para as festas, tenta sempre que nós não as
708 marquemos todas no mesmo dia porque ela tem sempre o cuidado de estar presente, de
709 assistir aquilo que os meninos prepararam. Isso mostra que se interessa pelo que nós
710 fazemos, mesmo nas escolas que estão longe da escola-sede.

711 **P. - Como é que a Diretora gere os conflitos?**

712 **CDC1** – Eu acho que é com diálogo.

713 **CDCP** – É muito direta.

714 **CDCM** – Sim, sim.

715 **CDT2** – Sim, é com diálogo.

716 **CDCE** – Chama uma das partes e põe o assunto em cima da mesa e tenta resolver.

717 **P. – Mas se o conflito for entre duas pessoas que não a Diretora, como é que age?**

718 **CDCP** – Chama as pessoas e através do diálogo.

719 **CDT2** – Também não tem existido problemas.

720 **CDCM** – Pois, não tem existido problemas. Que eu me lembre.

721 **CDCE** – Não temos conhecimento de conflitos entre pessoas.

722 **CDC1** – Eu fui coordenadora durante 5 anos e nunca ninguém se chateou.

723 **P. - Para a Diretora o importante são as pessoas ou os papéis? Exemplifiquem.**

724 **CDCP** – As duas coisas.

725 **CDT2** – As duas coisas.

726 **CDCM** – As duas coisas. Tecnicamente tem que ser.

727 **CDCP** – Há uma coordenação entre as duas coisas.

728 **CDT2** – Ela faz questão que as coisas funcionem e faz questão de...

729 **CDCM** – De ter tudo certinho.

730 **CDT2** - Gosta de tudo muito certinho, gosta de inovação e por isso gosta de arranjar ainda
731 mais umas coisas. E isso é importante. Mas ela sabe que sem nós não pode fazer. Tem que
732 gerir as duas coisas.

733 **CDCM** – Há uma articulação.

734 **P. – Como é que a Diretora gere o equilíbrio entre o que a organização precisa e as
735 necessidades das pessoas?**

736 **CDCM** – Gere bem. É sensível às nossas necessidades.

737 **CDCE** – É com o diálogo. É abrindo o jogo e mostrando a necessidade que tem e
738 conjugando com as nossas. É com o diálogo.

739 **CDC1** – E também conta muito com as estruturas intermédias.

740 **CDCM** – É! Vai ao Conselho Pedagógico, do Pedagógico vai aos Departamentos e vai aos
741 grupos disciplinares. Consegue realmente dinamizar e chegar a todos através das estruturas
742 intermédias.

743 **CDT2** – Porque ela soube escolher e já conhece as pessoas nas estruturas intermédias. Ela
744 não terá ninguém numa estrutura de gestão intermédia que à partida considere que não é
745 capaz.

746 **CDT3** – Que não confie.

747 **CDCM** – Seleccionada por ela.

748 **CDT2** - ...ou pense assim “Olha este depois não é capaz de continuar isto”.

749 **P. – A valorização das lideranças intermédias têm sido uma aposta da Diretora.**
750 **Concordam?**

751 **CDCM** – Sim.

752 **CDT2** – Eu acho que sim. Acho que ela sabe. E delega bastante. Em algumas estruturas
753 intermédias, ela sabe bem quem é que tem ali para seguir com aquilo para a frente. Tem
754 feito formação em liderança para os coordenadores. E isso é muito importante.

755 **P. – E o Agrupamento tem ganho com isso?**

756 **CDCM** – Tem, tem.

757 **CDT3** – Se não fosse esta orgânica toda isto não avançava. Uma pessoa sozinha não faz
758 nada.

759 **CDT2** – Sim, as estruturas intermédias funcionam bem.

760 **CDCM** - Em departamentos tão grandes, em grupos tão grandes, era impossível.

761 **P. – Enquanto líderes intermédios, como é que têm sentido o reforço do vosso papel?**

762 **CDCE** – A Diretora, inicialmente, fez-nos umas pequenas formações sobre liderança e
763 pôs-nos a refletir sobre isso. É claro que todas nós também já sabíamos algumas coisas, já
764 passámos por algumas experiências.

765 **CDT2** – Mas nós sentimos porque o facto de ela nos dizer que quer falar connosco e dizer
766 “Preciso de ti para fazer não sei o quê”, já está a pensar fazer não sei o quê e significa que
767 ela conta connosco. Eu acho que se ela vem ter connosco para nos pedir alguma coisa, é
768 porque conta connosco e está a valorizar o nosso trabalho. Se nos pede e aceita as nossas
769 opiniões é porque nos valoriza.

770 **P. - E quando a Diretora não está? Como se reflete a sua ausência?**

771 **CDCE** – Quando ela não está encontramos-nos com ela às 8h da noite.
772 (risos)

773 **CDCM** - Mas ela está presente.

774 **CDCE** – Quando ela não está o trabalho está orientado e todos nós sabemos qual é o nosso
775 trabalho a fazer.

776 **CDT3** – Normalmente as coisas são programadas tendo em conta as saídas. Se não pode
777 estar agendam-se as coisas em função das prioridades.

778 **CDCE** – Todos nós sabemos o trabalho que temos a fazer.

779 **CDT2** – Não acho que o trabalho da escola seja a Diretora. A Diretora está ali para uma
780 situação pontual e uma necessidade. Mas se ela tem a estrutura nos diferentes locais, para
781 as coisas pontuais tem os outros elementos da Direção. A dinâmica da escola não funciona
782 porque a Diretora está ali ou não está ali. A dinâmica da escola e o trabalho todo da escola
783 funciona porque está cá um grupo grande de pessoas a trabalhar. E sempre assim foi e nada
784 parou porque estava ou não estava alguém da Direção.

785 **CDCM** – Só muito pontualmente é que não está.

786 **CDC1** – As estratégias estão delineadas e cada um sabe trabalho que tem a fazer.

787 **CDT2** – Ela confia em cada um de nós para desempenhar o nosso papel. Só se sentisse
788 insegura é que tinha que estar sempre ali. Ela sabe que pode sair e que nada deixa de ser
789 feito por ela não estar cá.

790 **P. – Qual a visão que a Diretora tem para o Agrupamento?**

791 **CDT2** - A visão dela é pôr o Agrupamento no topo.

792 **CDCE** – É a excelência.

793 **CDT2** – Ela sempre pretendeu os melhores resultados.

794 **CDCE** - E para que isso aconteça o que é que ela tenta fazer?

795 **CDCM** – Envolver-nos.

796 **CDCE** – Captar a visão de cada um, acreditando que cada um também tem como objetivo
797 a excelência e cruzar os objetivos de cada um de nós para lá chegar.

798 **P. – Acreditam que a Diretora terá uma “agenda” escondida em termos de**
799 **aspirações?**

800 **CDCE** – Quanto a isso, só Deus sabe.

801 **CDT2** – Agora talvez pretendesse ser Diretora do mega-agrupamento.

802 **CDCM** – Se calhar...

803 **CDT2** – Se calhar é esse o objetivo.

804 **CDCP** – Houve uma altura em que se disse mundos e fundos, que iria para aqui e para
805 acolá. E verificou-se que não foi, pois esteve sempre presente connosco.

806 **CDCE** – Eu não quero acreditar que a Diretora não tenha objetivos. Todos nós temos.

807 **CDCP** – Todos nós temos.

808 **CDCE** – Não vamos ser utópicos: o nosso trabalho é uma mais-valia para ser usado. Agora
809 sentir-me usada, não sinto. Se o trabalho que é feito no Agrupamento pode ser um ponto de
810 partida para outro tipo de trabalho que eventualmente a Diretora possa fazer, mas decorre
811 do trabalho dela, tal como decorre do nosso trabalho.

812 **CDT2** – E se calhar aproveitou.

813 **CDCM** – Mas é normal.

814 **CDCP** – Nós também somos capazes de aproveitar o trabalho de algum colega para fazer
815 nós próprios.

816 **P. - O MEC dá autonomia ao Agrupamento para a criação de uma disciplina de
817 oferta de escola. Como age a Diretora?**

818 **CDT3** – Ela já agiu. Nós já sabemos o que vamos fazer na oferta complementar. O nome
819 vai ser “Cidadania e Inovação”. A Diretora pretende... por isso é que ela já me pediu para
820 trabalhar em agosto... Como vamos ter muitos horários com insuficiência, vamos ter dois
821 professores nessa oferta complementar: um de informática e outro de outra área. Vamos
822 tentar fazer um programa para essa disciplina que abranja várias temáticas, e até pode nem
823 ser o mesmo professor a lecionar essa disciplina ao longo do ano. Pode ser um que esteja
824 mais vocacionado para dar aquela área, na saúde, por exemplo, outro na área da segurança.
825 Vamos adequar esse programa às turmas e cada turma pode ter um programa diferente.
826 Podemos ter uma turma a trabalhar duas temáticas, outra turma a trabalhar outras duas
827 temáticas diferentes, por exemplo. Será isto que nós estamos a pensar. Ela já nos transmitiu
828 isto em Conselho Pedagógico.

829 **CDCE** – Pôs à consideração do Conselho Pedagógico.

830 **CDT3** – Foi ao Conselho Pedagógico e entretanto já falou comigo e quando é que eu
831 poderia avançar com a Diretora e com a Coordenadora dos Diretores de Turma do 3º ciclo.
832 E também sobre as horas de apoio ao estudo no 2º ciclo também já está mais ou menos
833 pensado e já começámos a trabalhar para isso.

834 **CDCE** – Nos outros anos também, em termos de alunos com Currículo Específico
835 Individual, houve um ano em que uma aluna do 9º ano teve uma disciplina de
836 Desenvolvimento Pessoal e Social, e foi criada especificamente para ela, com currículo
837 feito para ela e com um professor destacado para ela. E aí é que se deu a abertura que a
838 Diretora tem. Eu cheguei lá e disse “Olha, eu tenho o caso desta aluna que precisa de uma
839 disciplina...”. E a Diretora disse: “OK, faz tu”. Eu fiz o horário, fiz o currículo com a
840 psicóloga e depois em função das disponibilidades dos recursos do Agrupamento foi
841 destacado um professor. Por exemplo, para os alunos que tinham carpintaria, foi feito em

842 conjunto com os professores o currículo que os alunos iriam ter e depois foi apresentado à
843 Direção e foi aprovado.

844 **CDT2** - Ela pode ter uma ideia mas depois põe a ideia no ar para ver se alguém lhe pega
845 ou se alguém avança com ela. No caso do apoio ao estudo, ela disse-me na manhã que nós
846 iríamos ter reunião de Diretores de Turma, que queria reunir comigo pois estava a pensar
847 em fazer grupos de nível nas turmas. Tivemos que pedir aos Diretores de Turma, na última
848 reunião, para nos enviarem por *email* os grupos de nível das suas turmas. Para preparar as
849 horas de apoio ao estudo do próximo ano de acordo com o nível dos grupos da turma. E já
850 temos tudo feito.

851 **P. - Se a Diretora hoje deixasse a gestão do Agrupamento, quais as marcas mais
852 importantes que deixaria?**

853 **CDT2** – O bom trabalho realizado.

854 **CDCE** – O trabalho realizado até ao momento.

855 **CDCM** – A organização.

856 **CDT3** – Sim, a organização. A nossa grande mais valia é a organização e as estruturas
857 montadas e consolidadas.

858 **CDCP** – Uma das marcas que ficaria seria a pesquisa no sentido da inovação. Foi uma
859 coisa que sempre marcou o Agrupamento por parte da Diretora. E tenho a certeza que
860 muita gente valorizaria isso.

861 **CDT2** – Sim, sim.

862 **CDTP** - Todos os anos há sempre alguma coisa nova para fazer.

863 **CDT2** – Eu acho que ela não dorme.

864 (risos)

865 **CDCM** – Nós também não.

866 **CDT2** - Ah pois não. Nós também não.

867 **CDCM** – Às vezes estamos a trabalhar em grupo e eu digo “Vamos fazer isto” e vocês
868 respondem logo “Cala-te! Se ela se lembra...”.

869 (risos)

870 **CDT2** – Assim como tem muitas ideias e quer inovar e quer avançar, a Diretora aproveita
871 as nossas ideias e consegue depois fazer algo mais.

872 **CDCM** – É bom sinal, é.

873 **CDT2** – É bom sinal.

874 **CDCM** – Nós acabamos aos poucos por entrar também no tipo de trabalho e na dinâmica
875 que ela criou.

876 **CDT2** – Mais uma vez eu digo: ela sabe as pessoas que tem nas estruturas e sabe que
877 aquelas pessoas lhes dão as pistas que ela às vezes precisa. Ela conhece perfeitamente o
878 trabalho de cada um de nós aqui na casa.

879 **CDCM** – E valoriza esse trabalho, reconhecendo que os bons resultados que temos, se
880 devem a isso.

ANEXO VII

GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA DE GRUPO AOS COORDENADORES DE DEPARTAMENTO CURRICULAR E COORDENADORES DE DIRETORES DE TURMA

Grelha de análise do conteúdo da entrevista de grupo aos Coordenadores de Departamento e aos Coordenadores de Diretores de Turma do Agrupamento X (CDCP, CDC1, CDCE, CDCM, CDT2, CDT3)

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Funcionamento do Agrupamento	Criação do Agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> - “foi difícil quando houve a transição do agrupamento horizontal para o vertical (...) relativamente ao 1º ciclo” (CDC1, 2-3) - “Foi complicado, mas agora estávamos no bom caminho. Foi um percurso, difícil, lento, mas estávamos no bom caminho” (CDC1, 14-16) - “[sobre a integração num mega-agrupamento] três escolas muito grandes, há muita gente, muitos professores, e não sei até que ponto nos vamos entender” (CDC1, 4-5)
	Vantagens do Agrupamento vertical	<ul style="list-style-type: none"> - “Combater a solidão que significava a nível das escolinhas da aldeia e dos jardins-de-infância” (CDCP, 98-99) - “Antes do Agrupamento, não havia um sentido de pertença daqueles alunos mas agora há. É que agora, os alunos que iniciam no Pré-Escolar ou no 1º ciclo, vão até ao 9º ano. O seu percurso é continuado dentro do Agrupamento” (CDCM, 148-150) - “os temas que eram abordados em termos de Plano Anual de Atividades não tinham a amplitude que têm agora” (CDCE, 151-152)
	Constrangimentos / desvantagens do Agrupamento vertical	<ul style="list-style-type: none"> - “estávamos habituados com as delegações escolares, uma coisa mais pequenina” (CDC1, 10-11) - “o 1º ciclo e o Pré-Escolar veem para um espaço muito maior, com muito mais gente” (CDC1, 11-12) - “tentámos arranjar projetos com toda a gente, o 1º ciclo, o Pré-Escolar, o 2º ciclo e o 3º ciclo” (CDC1, 13-14) - “ao agruparmos, partimos do zero” (CDCE, 28) - “articulação vertical, no início, pela minha experiência, foi difícil também devido à distância às escolas” (CDCM, 58-59) - “quando realmente vamos entrar em agrupamento, começa a haver constrangimentos, dificuldades” (CDCM, 66-67) - “há determinados documentos que tentamos alterar, por exemplo o Projeto Curricular de Turma, e muitas vezes há colegas que dizem «Ah mas isto não se adequa»” (CDT3, 69-71) - “têm dificuldade em adaptar a realidade deles à realidade do agrupamento” (CDT3, 71-72) - “Há uma certa resistência” (CDT3, 72) - “[Pré-escolar e 1º ciclo] São realidades diferentes” (CDCM, 74) - “certa resistência em encaixar num documento global e fazer uma coisa uniforme. E é sempre preciso insistir para que efetivamente as pessoas se enquadrem nessa realidade que deve ser global e não é diferenciada” (CDT3, 75-77) - “realidades diferentes que nem sempre todos conhecem” (CDT3, 85) - “Essa dificuldade ou essa resistência também tem a ver porque são realidades diferentes. E não se conseguem esbater totalmente e dizer “Olha, agora é tudo igual”. Não há nenhum decreto que estabeleça que é tudo igual. Nem pode ser” (CDT3, 88-91) - “temos uma certa dificuldade em adaptar certos documentos para se adequar a todos os ciclos” (CDC1, 94-95) - “«o quê? Uma Educadora a vir para aqui [Conselho Pedagógico]??!»” (CDCP, 102) - “uma colega do 2º ciclo olhar para uma do Pré-Escolar e dizer assim: “Então aquela anda a brincar com cachopos, o que é que ela percebe disto?” (CDCP, 105-106)

	<p align="center">Comunicação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “não temos problemas com a comunicação apesar de haver escolas dispersas. Hoje em dia é muito fácil. Há muitos meios” (CDCM, 213-214) - “a biblioteca que é um fator aglutinador, quer em termos de comunicação entre o Agrupamento e na divulgação dos trabalhos feitos” (CDCE, 195-196) - “Nós participamos, quer no jornal local, quer no jornal do Agrupamento, trimestral, temos o Facebook” (CDCE, 197-198) - “Por e-mail, em reuniões, por telefone, pessoalmente” (CDC1, 203) - “temos a plataforma (Moodle). Mesmo para convocatórias” (CDT2, 204) - “É importantíssima. Para divulgação de documentos a partir do Conselho Pedagógico” (CDCM, 205-206) - “As convocatórias são feitas através da plataforma. É o meio de comunicação por excelência neste momento” (CDT2, 207-208) - “formação [Moodle] para os colegas que têm alunos com determinadas problemáticas para depois fazer uma abordagem diferente. E é uma mais-valia porque os professores têm mais ferramentas para trabalharem” (CDCE, 209-212) - “na reunião geral no início do ano, é logo comunicado [prioridades do Projeto Educativo]. E depois através da plataforma, temos lá os documentos, temos também umas linhas orientadoras para o Plano Anual de Atividades” (CDCE, 268-270)
	<p align="center">Dinâmicas de funcionamento</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “conseguido uma articulação, transversal a todos os ciclos” (CDCE, 17) - “uniformização de documentos e de metas” (CDCE, 18) - “já feito um trabalho de identificação de pontos fracos e fortes” (CDCE, 22-23) - “avaliação dos resultados que, neste momento, já estava uniformizada para todos os graus de ensino, com grelhas facilitadoras da leitura” (CDCE, 23-24) - “temos dados que permitem fazer a comparação da evolução que tem vindo a ser feita” (CDCE, 26) - “Projeto Educativo, que entretanto foi reformulado várias vezes” (CDCE, 33) - “estamos à espera dos resultados do <i>framework</i> para podermos enriquecer aquilo que nós já tínhamos, bem como quantificar os resultados e as metas que pretendíamos alcançar” (CDCE, 39-41) - “fomos cruzar os resultados e as metas com a avaliação externa da escola que tivemos” (CDCE, 41-42) - “já tínhamos estabelecido um tema, as pessoas já fizeram as propostas para o próximo ano” (CDCE, 45-46) - “Porque estamos integrados em determinados grupos de trabalho onde se faz isso [uniformização de documentos]” (CDT3, 250) - “Nós reunimos em pequenos grupos porque os Departamentos são grandes, só dá para informações. Quando é para trabalhar, reunimos os subcoordenadores para haver um trabalho mais produtivo, para depois levarem aos grupos disciplinares” (CDCM, 317-319) - “todas as semanas havia reuniões, com os professores da Educação Especial, pontualmente com professores do regular quando é necessário, com Encarregados de Educação” (CDCE, 325-327)
<p align="center">Articulação vertical</p>	<p align="center">Articulação entre níveis de ensino</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Há um grupo de trabalho aqui na escola que é chamado de “Articulação Curricular”. Esse grupo tem como objetivo articular as diferentes áreas disciplinares dos diferentes ciclos, do Pré-Escolar ao 3º ciclo” (CDT2, 168-170) - “mesmo sem haver agrupamentos, ainda numa fase de escolas isoladas, fazíamos já uma articulação vertical em Matemática e Língua Portuguesa, com o 1º ciclo” (CDCM, 60-61) - “víamos necessidade, a nível de conteúdos, de haver uma sequencialização. E foi bastante produtivo” (CDCM, 63-64) - “Era feito mas por carolice” (CDCE, 141)

		<ul style="list-style-type: none"> - “Era feito mas não institucionalmente” (CDCM, 142) - “Não se fazia com a continuidade com que se faz hoje” (CDCE, 146) - “nós também temos um guião que tentámos adaptar ao Pré-Escolar. É de facto uma realidade diferente do que é o 2º e 3º ciclo, mas também lá estão, por exemplo, em Língua Portuguesa, nós temos a consciência fonológica, que deve ser desde logo adaptada ao Pré-Escolar” (CDCP, 110-113) - “A nível da Matemática, temos articulado muito bem desde o Pré-Escolar até ao 9º ano” (CDCM, 116-117) - “Essa articulação tem ocorrido à sombra do Plano de Ação da Matemática” (CDT2, 118) - “é hábito, os professores, quando há transição, reúnem com os professores do ciclo seguinte” (CDCE, 134-135) - “Há um tema aglutinador, para o qual todos trabalham” (CDCE, 154-155) - “Projeto da Saúde, por exemplo, são escolhidos temas e depois vai a enfermeira e faz um trabalho mais articulado com os alunos dos diferentes níveis” (CDCE, 160-162) - “Os grupos de trabalho da História, das Ciências, da Língua Portuguesa, onde entra toda a gente. Do 1º ciclo, do Pré-Escolar, do 2º e do 3º ciclo” (CDC1, 164-165) - “foram definidas metas para o Pré-Escolar, para o 1º ciclo, para o 2º e para o 3º, na Matemática. Nós conseguimos que, em articulação, cada nível ou ciclo, por exemplo, o Pré-Escolar ficou de colocar numa grelha os seus domínios, o 1º ciclo a mesma coisa, o 2º também, e o 3º. Depois foi tudo aglutinado numa folha A4 com os diferentes níveis, por exemplo, no domínio da geometria. Para o Pré-Escolar, para o 1º ciclo, para o 2º e 3º, para se perceber a sequencialização” (CDCM, 328-333) - “Depois fizemos um trabalho coletivo, que foi a semana do Departamento das Ciências Experimentais, em que elaboramos um inquérito sobre a alimentação, que foi dado ao Pré-Escolar, ao 1º, ao 2º e ao 3º ciclo. E cada um tratou-o de acordo com os seus conhecimentos” (CDCM, 339-342)
	<p>Vantagens da articulação vertical</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “é uma mais-valia o facto de nós termos os alunos sinalizados e haver um trabalho continuado que depois vai passando, quer em termos de constituição de turmas, quer de conceitos e abordagens a fazer com os alunos” (CDCE, 127-131) - “é muito benéfico pois são pequenas dicas que se dão para alguns alunos que parecem pouco relevantes mas depois no dia-a-dia são de grande importância. Ajudam-nos a estar mais por dentro das dificuldades e das potencialidades dos nossos alunos. São eles que acabam por ganhar com isso” (CDCE, 135-138) - “em termos da dimensão das atividades e da articulação entre as atividades, é muito mais facilitador pois a riqueza dos diferentes níveis de ensino faz-se sentir” (CDCE, 155-157) - “os alunos do 1º ciclo e do Jardim podem vir cá” (CDCE, 157-158) - “Só temos a ganhar. Achei que só ganhamos com isso” (CDCE, 162) - “Até agora foi sempre uma mais-valia” (CDCM, 163) - “foi conseguido num grupo desde o Pré-Escolar até ao 3º ciclo. Conseguiu-se fazer a sequencialização. É interessante ficarmos a saber que os meninos do Pré-Escolar também têm os mesmos domínios que os restantes ciclos” (CDCM, 335-337) - “Estamos em cima nos resultados escolares externos e internos. Estamos acima da média nacional. Têm sido sempre bastante bons, acima da média” (CDCM, 357-358)
	<p>Partilha de recursos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Há uma partilha entre professores. Estou a lembrar-me de um colega de Ciências que foi ao 1º ciclo para mostrar as experiências que se fazem em termos do projeto das ciências” (CDCE, 158-160)

		<ul style="list-style-type: none"> - “no Centro Escolar dos C., e temos lá material muito bom que pode ser requisitado” (CDCP, 175-178) - “no Pré-Escolar trabalhávamos ao nível das experiências quase caseirinhas. A esse nível nunca se trabalhava” (CDCP, 180-181) - “Eu estava a pensar em termos uma reunião para que os professores de Ciências poderem lá ir trabalhar com eles, e não só, explicar-nos como funcionam os aparelhos” (CDCP, 181-183) - “um colega, (...) todos os anos vai à Escola I. e já foi Centro Escolar C., precisamente trabalhar com os meninos, fazer experiências na área das ciências experimentais. Tem sido naquela área a que mais tem havido porque eles têm lá materiais e na I. também” (CDCP, 188-191) - “Nós como estamos mais longe, é mais difícil. Mas de qualquer material que nós precisemos, fazemos requisição e podemos utilizar à vontade. Já precisei de várias coisas e, chego cá, no dia anterior, ou dois dias antes e peço o material” (CDC1, 192-194) - “as professoras bibliotecárias também se deslocaram às escolas e jardins das aldeias com atividades próprias para as nossas idades” (CDCP, 199-200)
Colegialidade	Grau de envolvimento na tomada de decisão	<ul style="list-style-type: none"> - “Os colegas são ouvidos” (CDCE, 238) - “Quando nos é pedido, por exemplo, estou a pensar no tema para o Plano Anual de Atividades, que diz respeito a toda a gente, em Conselho Pedagógico esta situações foi refletida, nós levamos uns temas para os Departamentos, ouvimos as pessoas, e depois foi escolhido” (CDCE, 238-241) - “As pessoas são consultadas acerca das decisões mais importantes” (CDCM, 244) - “A nós, por exemplo, como Coordenadoras dos Diretores de Turma somos consultados para alteração de documentos. Chega sempre a nós para fazermos” (CDT2, 248-249) - “o Projeto Educativo está na pasta para as pessoas virem aqui analisar e darem sugestões. As pessoas são ouvidas. Quer pelas diferentes estruturas, quer individualmente se o entenderem poder participar” (CDCE, 256-258) - “E aí é que se deu a abertura que a Diretora tem. Eu cheguei lá e disse “Olha, eu tenho o caso desta aluna que precisa de uma disciplina...”. E a Diretora disse: “OK, faz tu”. Eu fiz o horário, fiz o currículo com a psicóloga e depois em função das disponibilidades dos recursos do Agrupamento foi destacado um professor” (CDCE, 837-841) - “Ela pode ter uma ideia mas depois põe a ideia no ar para ver se alguém lhe pega ou se alguém avança com ela” (CDT2, 844-845)
	Vantagens da gestão participada	<ul style="list-style-type: none"> - “é preferível demorarmos mais um pouco mas concretizar com a anuência de todos do que tomar decisões que podem ser mais rápidas mas podem não ser as melhores” (CDT3, 277-279) - “A partir do momento em que as pessoas são convidadas a dar a sua opinião e a participar, obviamente que se sentem mais empenhados, envolvem-se e desenvolvem os projetos e avançam” (CDT3, 282-284) - “Quando as pessoas se envolvem, vão para a frente com as coisas. Se não foram chamadas a dar opinião, não avançam. Mostram resistências” (CDT3, 288-289)
	Desvantagens da gestão participada	<ul style="list-style-type: none"> - “o único inconveniente é que são muitas reuniões” (CDCE, 274-275) - “mais vale atrasar e vivermos em democracia do que tomar decisões precipitadas por uma só pessoa” (CDT3, 276-277)

<p>Trabalho de equipa</p>	<p>Eficácia das dinâmicas de trabalho</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Nós aqui já nos conhecemos, praticamente isto já é quase uma família” (CDC1, 5-6) - “Fomos conseguindo ao longo deste tempo um trabalho intenso em termos cooperativos entre os professores (...) Mesmo entre os diferentes níveis de ensino.” (CDCE, 18-20) - “a pouco e pouco nós fomos entrando e elas foram-nos ajudando e nós ajudando-as a elas” (CDCP, 108-109) - “quando houve aquela alteração da grelha de avaliação do Projeto Curricular de Turma, para nós era muito difícil preencher porque tinha muitos itens que não se aplicavam a nós (...) conseguimos reunir o Departamento todo, com as Educadoras todas, só faltou uma Educadora, e conseguimos precisamente fazer uma grelha baseada nessa mas com os itens do Pré-Escolar” (CDCP, 260-264) - “as coisas avançam, os projetos avançam, tudo o que é proposto de cima avança, tudo o que é discutido é concretizado” (CDT2, 291-293) - “Há um trabalho de reflexão colaborativa muito grande entre os diferentes docentes do mesmo grupo ou de grupos diferentes” (CDT2, 295-296) - “na Matemática, tanto do 2º e 3º ciclo e do 1º. Com o P.A.M., tínhamos horas comuns, principalmente no 2º e o 3º ciclo, trabalhávamos imenso em articulação. Com as nossas colegas do 1º ciclo, estavam presentes nas reuniões do P.A.M. e havia realmente uma partilha de trabalho, de experiências. Analisámos os resultados das fichas, como é que vamos resolver, o que correu mal. Este trabalho foi feito ao longo de vários anos, sempre a pensar no sucesso dos alunos” (CDCM, 296-302)
<p>Orientação para a mudança</p>	<p>Tipo de mudanças</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Nós baseámo-nos nuns livros que saíram, da DGIDC, “Desenvolvendo qualidade em parceria” (...) Achámos por bem deixar de termos o Satisfaz e o Não Satisfaz na avaliação da aprendizagem, e passámos a ter os níveis, cinco níveis” (CDCP, 363-366) - “as pessoas estão todas elas mais participativas, mais conhecedoras da dinâmica do Agrupamento, de todas as atividades que são feitas” (CDCE, 376-377) - “documentos, até aqui eram diferentes. O Pré-Escolar tinha uns, o 1º ciclo tinha outros. Neste momento estão uniformizados” (CDCP, 378-379) - “O que vem acrescenta. Não houve alterações, houve uma evolução. Por exemplo, na uniformização de documentos, começou por ser uns, depois foram outros... Não há é alterações do tipo «Este ano é uma coisa e no próximo ano é outra»” (CDT2, 381-383) - “Têm surgido muitas aplicações informáticas de que nós nos queixamos porque é mais uma aplicação, mas aquilo até tem um objetivo. (...) sou das que reclamam, mas que depois acabam por trabalhar, vejo que aquilo até é útil” (CDT”, 423-425)
	<p>Motivações para a mudança</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “necessidade de avaliar os resultados, de forma uniforme. Estas evoluções surgiram do facto de estarmos em Agrupamento e da necessidade que temos de avaliar os resultados de forma igual para todos ou o mais igual possível para todos” (CDCE, 370-372) - “Há muita pressão externa. Inicialmente nem percebemos para quê mas depois acabamos por fazer e por perceber” (CDT3, 387-388) - “Sempre que muda a legislação há coisas novas, vem de cima. Sempre que são coisas novas, têm que ser alteradas em função disso” (CDT2, 389-390) - “Parece que o trabalho nunca está feito. No fundo isto tem a ver com a política educativa do Ministério da Educação. Está-se a implementar uma coisa e vem outro governo e não se consegue aprofundar o que se estava a fazer” (CDT3, 413-415)

		<p>- “Nós temos alterado coisas em função de necessidade externa, também. Mas nós aqui também temos feito alterações internas para melhorar” (CDT2, 419-421)</p>
	Contributos para a mudança	<p>- “o colega que está na direção, e que está na base das aplicações informáticas, tinha uma aplicação informática e queria ensinar-me a trabalhar com ela. E foi-me sempre dizendo para ser eu a dar sugestões porque era eu que sabia o que é que precisava. Lembro-me perfeitamente de que ele estava disponível e fez alterações à aplicação na sequência da minha necessidade enquanto coordenadora dos apoios. Portanto, embora venha de cima, depois, da parte dos superiores são recetivos às nossas propostas” (CDT2, 440-445)</p> <p>- “No caso da avaliação de desempenho, não contempla a Educação Especial de forma específica, e portanto é muito difícil coordenarmos o nosso trabalho (...). E enquanto coordenadora faço sempre uma proposta que levo à Diretora. E de uma maneira geral são aceites” (CDCE, 453-457)</p> <p>“Partiu da Direção mas por sugestão dos professores porque havia algumas zonas da escola que estavam degradadas. Inicialmente começou por se substituir as persianas. Mas depois, umas coisas chamam as outras e as pessoas têm ideias” (CDCE, 473-475)</p> <p>- “eu posso chegar lá e dizer «E se eu escrever à Dyrup a dizer que preciso de materiais?», dizem-me «Ah! Boa ideia». Eu faço um ofício, chego lá e digo «Olha, já fiz» e a Diretora olha para aquilo e diz «Entrega na Secretaria para enviar»” (CDCE, 475-478)</p> <p>- “O ano passado implementei um projeto de turma (...) “A limpeza, o arranjo e a manutenção de uma sala”. (...) se calhar, esta minha ideia do ano passado, ela aproveitou e alargou a todas as turmas” (CDT2, 479-483)</p> <p>- “Embora este desafio tenha partido da Diretora, provavelmente foi de uma coisa feita por um professor, que lhe chamou a atenção e até achou interessante e depois avançou com isto” (CDT2, 487)</p>
Cultura organizacional	Identidade do Agrupamento	<p>- “A inovação” (CDT2, 517)</p> <p>- “O incentivo à mudança. O estar disponível para ajudar” (CDCE, 518)</p> <p>- “Em termos de organização, acho que é uma mais-valia que temos” (CDT3, 523)</p> <p>- “O patrono do Agrupamento” (CDT3, 532)</p> <p>- “um colega que faz de patrono do Agrupamento” (CDT2, 534)</p>
	Eventos, cerimónias e rituais	<p>- “alunos quando chegam ao 5º ano, são armados cavaleiros pelo patrono do Agrupamento. Com a presença de um padrinho” (CDT3, 557-558)</p> <p>- “vestem umas capas e, numa pequena cerimónia, são armados cavaleiros e passam a ser parte integrante do agrupamento” (CDT3, 560-561)</p> <p>- “grupo do 4º ano organiza a festa para os alunos do 1º ano” (CDC1, 563-564)</p> <p>- “os alunos do 3º organizam a festa dos alunos do 4º. E o patrono do Agrupamento está presente” (CDCE, 566-567)</p> <p>- “fazemos sempre ao 4º ano, (...) no dia das provas de aferição, porque têm sido feitas aqui na escola-sede, até para os integrar no Agrupamento, ficam cá na parte da tarde e têm atividades aqui no Agrupamento” (CDT2, 569-571)</p> <p>- “os alunos do 4º ano do nosso Agrupamento, têm sempre um dia de atividades no final do ano para conhecerem a escola, onde têm atividades de E.V.T, atividades de Matemática, atividades de ciências experimentais, de Educação Física” (CDT2, 572-575)</p> <p>- “os alunos do 7º ano preparam atividades para cativar os alunos do 6º ano a ficarem no Agrupamento no ano seguinte. São os chamados Desafios do 7º ano” (CDT2, 583-585)</p>
	Expetativas e motivações	<p>- “Esta dinâmica é ótima, é muito enriquecedora. Para as pessoas que participam ativamente, penso que tem sido uma mais-valia a partilha, o levantamento de temas de formação, a partilha de formação interna. São</p>

		<p>situações que eu penso que só temos a ganhar com isso. Claro que há pessoas que estão aqui de manhã à noite” (CDCE, 398-401)</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Isso [alterações frequentes impostas pela produção legislativa] é daquelas coisas que não tem a ver com o nosso Agrupamento, é geral. É daquilo que mais nos tem impedido em termos de produtividade, tendo em conta a nossa função” (CDT3, 391-393) - “a casa está mais ou menos arrumada e agora é continuarmos. Não é continuarmos na rotina mas é, pegando naquilo que já tínhamos como mais-valia, e continuarmos. Mas por razões, por vezes externas, há sempre qualquer coisa nova por fazer” (CDCE, 409-4112) - “Há um princípio no nosso Agrupamento que é todos estarem informados e todos participarem dentro da possibilidade de cada um. Cada um participar o mais possível nas atividades” (CDCE, 462-464) - “As pessoas, dentro deste espírito de dinâmica e de abertura, também vão sendo envolvidas, umas logo, outras na altura, e toda a gente participa” (CDCE, 495-496) - “contratados que relatam outras experiências e o que para nós é normal, em determinadas circunstâncias das nossas práticas, eles dizem “Isto é totalmente diferente do que nós fazíamos” (CDT3, 521-523) - “As pessoas falam que estão sobrecarregados em termos de burocracia e tudo mais mas em termos de funcionamento é muito bom. E para quem chega aqui, trabalhar com organização, em que já está tudo estruturado é muito mais fácil” (CDT3, 523-526) - “vem um grupo de senhores lá da Inspeção [avaliação externa], que parece que não sabem o que é o ensino. Parece que vêm de outro mundo e depois confrontam-nos com os resultados” (CDCM, 624-626) - “[inspetores] Só querem saber de resultados e papéis. Parece que nós não trabalhamos” (CDT2, 627) - “Trabalhamos e damos o litro, como se costuma dizer, e não é valorizado. E os grupos de Língua Portuguesa e Matemática são os que dão sempre respostas. E estamos sempre a “levar nas orelhas”, como se costuma dizer. E estamos com resultados acima da média nacional” (CDCM, 628-631) - “Nós não estamos satisfeitos com aquele Bom. Tivemos Muito Bom no resto mas não estamos satisfeitos” (CDT2, 632-633) - “Mas não estamos contentes porque de facto trabalhamos para muito mais” (CDCM, 634) - “existe alguma insatisfação e pode causar alguma instabilidade nos professores e não tem a ver com o Agrupamento mas tem a ver com o ensino em Portugal. Com tudo isto que está a acontecer” (CDT2, 641-643) - “Nós andamos insatisfeitos. Aqui não temos problemas mas, por exemplo, agora há colegas com trinta e tal anos de serviço vão ter que concorrer com horário zero” (CDT2, 646-648) - “o nosso trabalho é uma mais-valia para ser usado. Agora sentir-me usada, não sinto. Se o trabalho que é feito no Agrupamento pode ser um ponto de partida para outro tipo de trabalho que eventualmente a Diretora possa fazer, mas decorre do trabalho dela, tal como decorre do nosso trabalho” (CDCE, 808-811)
	<p>Clima</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Quando foi a avaliação de desempenho anterior, a primeira, foi um bocadinho mais complicado. (...) Houve ali alguns pequenos desaguizados” (CDCE, 498-501) - “É bom” (CDCM, 600) - “Os professores têm bom relacionamento. Mas esta questão da avaliação de desempenho criou aqui algumas questões” (CDT2, 601-602) - “Mas eu acho que já se está a diluir” (CDCM, 603) - “Há muitos anos, quando começámos, o ambiente era melhor. Mas depois a avaliação veio piorar as coisas” (CDT3, 610-611) - “O descontentamento é geral, não só em relação à avaliação mas no

		<p>fundo em relação ao que nos exigem comparativamente com o que nos dão em termos do trabalho e de satisfação pessoal” (CDT3, 613-616)</p> <p>- “Eu às vezes sinto-me um pouco alienada em relação às minhas expectativas para com os meus alunos e para com o meu trabalho. E no fundo essa é a visão de qualquer professor.” (CDT3, 616-618)</p> <p>- “Não temos conhecimento de conflitos entre pessoas” (CDCE, 721)</p>
	Imagem externa	<p>- “eu e uma colega, fomos ao Agrupamento Y, noutra concelho, relatar a nossa experiência de articulação vertical e de planos curriculares. Foi pedido pelo Diretor do Agrupamento Y que fôssemos relatar a nossa experiência que já tem muitos anos” (CDCM, 527-530)</p> <p>- “[professor que representa o patrono do Agrupamento] É já uma figura da cidade!” (CDT3, 539)</p> <p>- “positivamente. O <i>feedback</i> é positivo” (CDCM, 590)</p> <p>- “E os alunos da Escola J, aqui na cidade, vêm para cá. Se vêm para cá, será com certeza porque o Agrupamento é bem visto na cidade” (CDT2, 592-593)</p> <p>- “Neste momento, temos todas as turmas do 5º ano com 30 alunos. E não tínhamos esse número de alunos no 4º ano no Agrupamento para vir para cá. Esses alunos vêm transferidos de outros Agrupamentos” (CDT2, 593-596)</p>
	Grau de envolvimento e participação dos docentes	<p>- “É como em todo o lado. É como em todas as escolas” (CDCM, 217)</p> <p>- “Há um nicho. Um núcleo duro. Mas isso é como em todo o lado” (CDT2, 234)</p> <p>- “Há quem esteja muito envolvido e quem não esteja nada envolvido” (CDT3, 218)</p> <p>- “Mas neste momento o envolvimento tem que ser mesmo muito pois nós estamos constantemente a ser solicitados” (CDT2, 219-220)</p> <p>- “nós temos muitos projetos, muitas reuniões. Muitos projetos, muitos grupos de trabalho, e a determinada altura há uns que estão cá sempre pois estão em muitos grupos de trabalho, e há outros que estão em menos.” (CDT2, 224-226)</p> <p>- “às vezes se seleciona as pessoas pelo perfil. E depois há uns que têm mais perfil que outros e levam com tudo” (CDT2, 227-228)</p> <p>- “No geral acaba por haver envolvimento. Da maioria” (CDT2, 231)</p> <p>- “No global há um grande envolvimento” (CDCM, 233)</p> <p>- “Às vezes há situações de trabalho que nos são propostas, e é claro que as pessoas que estão aqui estão pelos cabelos. Portanto, quando às vezes se diz assim “Olha, há mais uma reunião. Quando? Em que dia? Em que buraquinho? Ao sábado não vou vir cá, digo eu” (CDCE, 509-512)</p> <p>- “às vezes o excesso de trabalho dá, na mudança, alguma resistência e algum desabafo que depois não se concretiza em termos de trabalho” (CDCE, 512-514)</p>
Relação do Agrupamento com Enc. Educação e Comunidade	Relação Agrupamento / Famílias	<p>- “atividade que foi, chamar os pais, num sábado, para fazer a manutenção da escola. É claro que esta atividade foi partilhada pelos pais, foi partilhada pelos professores” (CDCE, 466-468)</p> <p>- “Este desafio chamava-se “Uma turma, uma sala” e ela depois resolveu fazer um desafio a cada turma e a cada turma foi entregue uma sala e culminou com os pais a virem todos melhorar o aspeto da sala, fazendo arranjos, pinturas, etc.” (CDT2, 483-486)</p> <p>- “Diretora faz também reunião com os Encarregados de Educação para divulgar o Projeto Educativo, o Plano Anual de Atividades, os nossos resultados escolares e a forma como trabalhamos” (CDCE, 586-588)</p>
	Relação Agrupamento/ Comunidade	<p>- “projetos que nós já tínhamos iniciado, nomeadamente com o Banco Espírito Santo” (CDCE, 29)</p> <p>- “trabalho já feito conjuntamente com o EPIS” (CDCE, 30)</p>
Liderança	Visão	<p>- “é pôr o Agrupamento no topo” (CDT2, 791)</p> <p>- “a excelência” (CDCE, 792)</p> <p>- “sempre pretendeu os melhores resultados” (CDT2, 793)</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - “Captar a visão de cada um, acreditando que cada um também tem como objetivo a excelência e cruzar os objetivos de cada um de nós para lá chegar” (CDCE, 796-797)
Presença e visibilidade	<ul style="list-style-type: none"> - “é grande. E de todos” (CDT2, 699) - “Há sempre alguém disponível” (CDCM, 704) - “A Diretora tenta sempre, quando é para as festas, tenta sempre que nós não as marquemos todas no mesmo dia porque ela tem sempre o cuidado de estar presente, de assistir aquilo que os meninos prepararam. Isso mostra que se interessa pelo que nós fazemos, mesmo nas escolas que estão longe da escola-sede” (CDC1, 707-710) - “Quando ela não está o trabalho está orientado e todos nós sabemos qual é o nosso trabalho a fazer” (CDCE, 774-775) - “confia em cada um de nós para desempenhar o nosso papel. Só se sentisse insegura é que tinha que estar sempre ali. Ela sabe que pode sair e que nada deixa de ser feito por ela não estar cá” (CDT2, 787-789)
Capacitação	<ul style="list-style-type: none"> - “Diretora, inicialmente, fez-nos umas pequenas formações sobre liderança e pôs-nos a refletir sobre isso” (CDCE, 762-763)
Motivação	<ul style="list-style-type: none"> - “Houve uma altura em que se disse mundos e fundos, que iria para aqui e para acolá. E verificou-se que não foi, pois esteve sempre presente connosco” (CDCP, 804-805) - “talvez pretendesse ser Diretora do mega-agrupamento” (CDT2, 801) - “Todos os anos há sempre alguma coisa nova para fazer” (CDCE, 862) - “Eu acho que ela não dorme.” (CDT2, 863)
Sentido de propósito	<ul style="list-style-type: none"> - “Os horários foram feitos para que as colegas se pudessem encontrar uma vez por semana. Mas isto só mostra que a gestão estava preocupada com isto porque não eramos obrigados a trabalhar em conjunto” (CDT2, 306-308) - “faz parte do trabalho da gestão: criar condições para este trabalho de partilha” (CDT2, 311-312) - “Assim como tem muitas ideias e quer inovar e quer avançar, a Diretora aproveita as nossas ideias e consegue depois fazer algo mais” (CDT2, 870-871) - “Nós acabamos aos poucos por entrar também no tipo de trabalho e na dinâmica que ela criou” (CDCM, 874-875) - “ela sabe as pessoas que tem nas estruturas e sabe que aquelas pessoas lhes dão as pistas que ela às vezes precisa. Ela conhece perfeitamente o trabalho de cada um de nós aqui na casa” (CDT2, 876-878)
Reconhecimento	<ul style="list-style-type: none"> - “[projeto de manutenção de uma sala de aula] Foi muito bem acolhido e a Diretora achou aquilo estrondoso e disse mesmo em Conselho Pedagógico “Deviam seguir o exemplo daquela turma” (CDCE, 480-482) - “E valoriza esse trabalho, reconhecendo que os bons resultados que temos, se devem a isso” (CDCM, 879-880)
Lideranças intermédias	<ul style="list-style-type: none"> - “Vai ao Conselho Pedagógico, do Pedagógico vai aos Departamentos e vai aos grupos disciplinares. Consegue realmente dinamizar e chegar a todos através das estruturas intermédias” (CDCM, 740-742) - “ela soube escolher e já conhece as pessoas nas estruturas intermédias. Ela não terá ninguém numa estrutura de gestão intermédia que à partida considere que não é capaz” (CDT2, 743-745) - “delega bastante. Em algumas estruturas intermédias, ela sabe bem quem é que tem ali para seguir com aquilo para a frente. Tem feito formação em liderança para os coordenadores. E isso é muito importante” (CDT2, 752-754) - “Se não fosse esta orgânica toda, isto não avançava. Uma pessoa sozinha não faz nada” (CDT3, 757-758) - “o facto de ela nos dizer que quer falar connosco e dizer “<i>Preciso de ti para fazer não sei o quê</i>”, já está a pensar fazer não sei o quê e significa que ela conta connosco. Eu acho que se ela vem ter connosco para nos pedir alguma coisa, é porque conta connosco e está a valorizar o nosso

	<p>trabalho. Se nos pede e aceita as nossas opiniões é porque nos valoriza” (CDT2, 765-769)</p>
Contributo para o clima	<ul style="list-style-type: none"> - “Tenta envolver-nos nos projetos e na própria gestão, na gestão intermédia” (CDT2, 659) - “Ela aposta bastante nas lideranças intermédias, confia em nós e dá-nos autonomia” (CDCM, 660-661) - “há reuniões, geralmente com coordenadores e subcoordenadores, onde são divulgados os documentos, trabalho de grupo, em que podemos dar sugestões” (CDCE, 663-665) - “é uma direção que tem sempre a porta aberta” (CDCE, 665-666) - “podemos em qualquer momento falar e tratar do assunto que pretendemos esclarecer” (CDCE, 670-671) - “há um defender dos professores” (CDCE, 671-672) - “na questão dos horários zero, houve a preocupação de tentar que os professores ficassem, com o maior número de professores com horário” (CDCE, 672-674) - “a Diretora procura criar alguns momentos para que haja convívio” (CDT2, 677-678) - “Ela faz questão de fazer sempre reunião geral no início do ano, reunião geral no final do ano para apresentar resultados, no início do ano para apresentar o Projeto Educativo” (CDT2, 678-680) - “fazemos o jantar de Natal, há o jantar de final do ano, há o Magusto. Portanto, há muitas atividades em que os professores são chamados a participar. Para sentir a escola. Há bastantes atividades para chamar os professores a participar e a estarem em convívio” (CDT2, 680-683) - “Quando houve aquela atividade naquele dia participativo, em que os pais colaboraram na pintura das salas, foi servido um coffee break. Há sempre preocupação de interagir com os pais e com a comunidade” (CDCE, 687-689) - “E a preocupação de aglutinar toda a comunidade escolar” (CDCM, 690) - “Esta gestão participativa, se por um lado dá leques de escolha, por outro lado implica as pessoas nas opções. E faz com que haja forçosamente uma participação ativa das pessoas” (CDCE, 691-693) - “[Diretora gere os conflitos] com diálogo” (CDC1, 712) - “Chama uma das partes e põe o assunto em cima da mesa e tenta resolver” (CDCE, 716)
Gestão	<ul style="list-style-type: none"> - “Não acho que o trabalho da escola seja a Diretora. A Diretora está ali para uma situação pontual e uma necessidade. (...) A dinâmica da escola não funciona porque a Diretora está ali ou não está ali. A dinâmica da escola e o trabalho todo da escola funciona porque está cá um grupo grande de pessoas a trabalhar. E sempre assim foi e nada parou porque estava ou não estava alguém da Direção” (CDT2, 779-784) - “as estratégias estão delineadas e cada um sabe trabalho que tem a fazer” (CDC1, 786) - “A nossa grande mais valia é a organização e as estruturas montadas e consolidadas” (CDT3, 856-857) - “Uma das marcas que ficaria seria a pesquisa no sentido da inovação. Foi uma coisa que sempre marcou o Agrupamento por parte da Diretora. E tenho a certeza que muita gente valorizaria isso” (CDCP, 858-860)
Apoio e suporte	<ul style="list-style-type: none"> - “[pessoas vs. papéis] Gosta de tudo muito certinho, gosta de inovação e por isso gosta de arranjar ainda mais umas coisas. E isso é importante. Mas ela sabe que sem nós não pode fazer. Tem que gerir as duas coisas” (CDT2, 730-732) - “equilíbrio entre o que a organização precisa e as necessidades das pessoas. É com o diálogo. É abrindo o jogo e mostrando a necessidade que tem e conjugando com as nossas” (CDCE, 737-738)

ANEXO VIII

RESULTADOS ESTATÍSTICOS DOS QUESTIONÁRIOS AOS DOCENTES

FREQUENCIES VARIABLES=Idade Experiência_Agrupamento Experiência_Diretora Nível_Ensino
 /ORDER=ANALYSIS.

Frequencies

[DataSet1] C:\Users\Pedro\Desktop\Questionário_AgrupamentoET.sav

Statistics

		Idade	Experiência no Agrupamento	Experiência com Diretora	Nível de ensino
N	Valid	100	100	100	100
	Missing	0	0	0	0

Frequency Table

Idade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	25 a 35 anos	10	10,0	10,0	10,0
	36 a 45 anos	38	38,0	38,0	48,0
	46 a 55 anos	38	38,0	38,0	86,0
	> 55 anos	14	14,0	14,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Experiência no Agrupamento

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0 a 2 anos	29	29,0	29,0	29,0
	3 a 10 anos	33	33,0	33,0	62,0
	11 a 20 anos	26	26,0	26,0	88,0
	> 20 anos	12	12,0	12,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Experiência com Diretora

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0 anos	11	11,0	11,0	11,0
	1 a 2 anos	24	24,0	24,0	35,0
	3 e mais anos	65	65,0	65,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Nível de ensino

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Pré-Escolar	9	9,0	9,0	9,0
1º ciclo	24	24,0	24,0	33,0
2º ciclo	27	27,0	27,0	60,0
3º ciclo	36	36,0	36,0	96,0
Ensino Especial	4	4,0	4,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

FREQUENCIES VARIABLES=Questão_1 Questão_2 Questão_3 Questão_4 Questão_5 Questão_6 Questão_7 Questão_8 Questão_9 Questão_10 Questão_11 Questão_12 Questão_13 Questão_14 Questão_15 Questão_16 Questão_17 Questão_18 Questão_19 Questão_20 Questão_21 Questão_22 Questão_23 Questão_24 Questão_25 Questão_26 Questão_27 Questão_28 Questão_29 Questão_30 Questão_31 Questão_32 Questão_33 Questão_34 Questão_35 Questão_36 Questão_37 Questão_38 Questão_39 Questão_40 Questão_41 Questão_42 Questão_43 Questão_44 Questão_45 Questão_46 Questão_47 Questão_48 Questão_49 Questão_50 Questão_51 Questão_52 Questão_53 Questão_54 Questão_55 Questão_56 Questão_57 Questão_58 Questão_59 Questão_60 Questão_61 Questão_62 Questão_63
 /ORDER=ANALYSIS.

Frequencies

[DataSet1] C:\Users\Pedro\Desktop\Questionário_AgrupamentoET.sav

Statistics

		Diretora resolve problemas no curto-prazo	Decisões são da Diretora e grupo restrito	Diretora estimula tolerância às diferenças de opinião	Diretora preocupa-se com desempenho dos professores	Esforço coletivo para reuniões produtivas
N	Valid	99	99	99	100	99
	Missing	1	1	1	0	1

Statistics

		Diretora confia nos professores	Diretora estimula opiniões dos professores	Docentes empenhados num ambiente favorável ao ensino	Diretora avalia decisões	Diretora sugere melhorias quando critica
N	Valid	99	100	100	99	100
	Missing	1	0	0	1	0

Statistics

		Meu desempenho tem impacto positivo	Liderança coerente entre o que faz e diz	Diretora tem visão positiva	Partilho os valores da Diretora	Diretora tem disponibilidade e para ajudar
N	Valid	100	99	98	100	99
	Missing	0	1	2	0	1

Statistics

		Diretora conhece potencial dos professores	Confiança nas decisões da Diretora	Manutenção de tradições e rituais	Diretora delega competências	Diretora reconhece desempenho
N	Valid	99	99	100	100	100
	Missing	1	1	0	0	0

Statistics

		Envolvimento _níveis de ensino	Diretora lidera pelo exemplo	Diretora interage informalmente	Diretora circula pelas salas e escolas	Revejo-me no Proj Educativo
N	Valid	99	99	98	98	100
	Missing	1	1	2	2	0

Statistics

		Diretora aceita sugestões de melhoria	Preocupação com imagem exterior do Agrupamento	Reconhecimento individual e de equipas	Cultura bem vencedora	Diretora tem estilo de gestão eficaz
N	Valid	99	100	97	99	99
	Missing	1	0	3	1	1

Statistics

		Diretora revela entusiasmo	Projetos e atividades são divulgados	Conhecimento das necessidades dos professores	Envolvimento de entidades do meio local	Qualidade dos professores e desempenho dos alunos
N	Valid	100	100	98	100	100
	Missing	0	0	2	0	0

Statistics

		Facilidade na obtenção de consensos	Preocupação face a metodologias e tempo de ensino	Trabalho multidisciplinar e desempenho	Expetativas face à liderança	Preocupação com bem-estar dos professores
N	Valid	99	99	99	99	99
	Missing	1	1	1	1	1

Statistics

		Sentimento de comunidade	Preocupação com competências profissionais	Clareza e coerência da missão e valores	Resolução de conflitos de forma conciliatória	Focagem no futuro
N	Valid	100	100	100	99	99
	Missing	0	0	0	1	1

Statistics

		Relação cordial da Diretora com comunidade	Importância das reuniões de trabalho	Flexibilidade e facilidade na mudança de procedimentos	Cooperação para a inovação e mudança	Frequentes oportunidades de convívio
N	Valid	100	100	99	99	99
	Missing	0	0	1	1	1

Statistics

		Rapidez na divulgação das orientações e decisões	Interação da Diretora favorece bom ambiente	Motivação pessoal para melhoria do Agrupamento	"Sempre se fez assim" para travar mudança	Colaboração entre docentes
N	Valid	98	97	99	97	98
	Missing	2	3	1	3	2

Statistics

		Diretora procura cultura de mudança	Relatos de histórias de outros tempos	Diretora critica construtivamente	Liderança age para antecipar e prevenir problemas	Relacionamen to positivo entre docente s
N	Valid	97	98	97	97	99
	Missing	3	2	3	3	1

Statistics

		Diretora remete para outros a resolução de problemas delicados	Contributo dos docentes para a definição das metas do Proj Ed	Lema
N	Valid	98	99	100
	Missing	2	1	0

Frequency Table

1.A Diretora procura resolver os problemas no curto-prazo para que não se agravem

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	1	1,0	1,0	1,0
	Discordo parcialmente	1	1,0	1,0	2,0
	Indiferente	6	6,0	6,1	8,1
	Concordo parcialmente	31	31,0	31,3	39,4
	Concordo totalmente	60	60,0	60,6	100,0
	Total	99	99,0	100,0	
Missing	System	1	1,0		
Total		100	100,0		

2.As decisões sobre a gestão do Agrupamento são tomadas pela Diretora e por um restrito grupo de pessoas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	2	2,0	2,0	2,0
	Discordo parcialmente	4	4,0	4,0	6,1
	Indiferente	12	12,0	12,1	18,2
	Concordo parcialmente	38	38,0	38,4	56,6
	Concordo totalmente	43	43,0	43,4	100,0
	Total	99	99,0	100,0	
Missing	System	1	1,0		
Total		100	100,0		

3.A Diretora estimula a tolerância às diferenças de opinião.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	3	3,0	3,0	3,0
	Discordo parcialmente	8	8,0	8,1	11,1
	3 e mais anos	8	8,0	8,1	19,2
	Concordo parcialmente	30	30,0	30,3	49,5
	Concordo totalmente	50	50,0	50,5	100,0
	Total	99	99,0	100,0	
Missing	System	1	1,0		
Total		100	100,0		

4.O desempenho profissional dos docentes é importante para a Diretora.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	1	1,0	1,0	1,0
Discordo parcialmente	2	2,0	2,0	3,0
Indiferente	2	2,0	2,0	5,0
Concordo parcialmente	19	19,0	19,0	24,0
Concordo totalmente	76	76,0	76,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

5.Há um esforço coletivo para que as reuniões sejam produtivas e úteis.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo parcialmente	4	4,0	4,0	4,0
Indiferente	6	6,0	6,1	10,1
Concordo parcialmente	39	39,0	39,4	49,5
Concordo totalmente	50	50,0	50,5	100,0
Total	99	99,0	100,0	
Missing				
System	1	1,0		
Total	100	100,0		

6.A Diretora manifesta confiança nos profissionais do Agrupamento em geral.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo parcialmente	7	7,0	7,1	7,1
Indiferente	3	3,0	3,0	10,1
Concordo parcialmente	33	33,0	33,3	43,4
Concordo totalmente	56	56,0	56,6	100,0
Total	99	99,0	100,0	
Missing				
System	1	1,0		
Total	100	100,0		

7.A Diretora estimula os outros a expressarem as suas opiniões sobre assuntos do interesse do Agrupamento.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	4	4,0	4,0	4,0
Discordo parcialmente	4	4,0	4,0	8,0
Indiferente	9	9,0	9,0	17,0
Concordo parcialmente	28	28,0	28,0	45,0
Concordo totalmente	55	55,0	55,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

8.Todos os docentes estão empenhados em garantir um ambiente favorável ao ensino e à aprendizagem.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo parcialmente	3	3,0	3,0	3,0
	Indiferente	10	10,0	10,0	13,0
	Concordo parcialmente	46	46,0	46,0	59,0
	Concordo totalmente	41	41,0	41,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

9.A Diretora avalia as consequências das decisões tomadas.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	1	1,0	1,0	1,0
	Discordo parcialmente	2	2,0	2,0	3,0
	Indiferente	7	7,0	7,1	10,1
	Concordo parcialmente	25	25,0	25,3	35,4
	Concordo totalmente	64	64,0	64,6	100,0
	Total	99	99,0	100,0	
Missing	System	1	1,0		
	Total	100	100,0		

10.Quando faz observações críticas, a Diretora apresenta sugestões de melhoria.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo parcialmente	2	2,0	2,0	2,0
	Indiferente	4	4,0	4,0	6,0
	Concordo parcialmente	31	31,0	31,0	37,0
	Concordo totalmente	63	63,0	63,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

11.Acredito que o meu desempenho tem um impacto positivo no Agrupamento.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo parcialmente	1	1,0	1,0	1,0
	Indiferente	3	3,0	3,0	4,0
	Concordo parcialmente	27	27,0	27,0	31,0
	Concordo totalmente	69	69,0	69,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

12.Há coerência entre aquilo que a liderança do Agrupamento defende e aquilo que faz.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	2	2,0	2,0	2,0
	Discordo parcialmente	5	5,0	5,1	7,1
	Indiferente	1	1,0	1,0	8,1
	Concordo parcialmente	34	34,0	34,3	42,4
	Concordo totalmente	57	57,0	57,6	100,0
	Total	99	99,0	100,0	
Missing	System	1	1,0		
Total		100	100,0		

13. A Diretora tem uma visão positiva do futuro.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Indiferente	5	5,0	5,1	5,1
	Concordo parcialmente	16	16,0	16,3	21,4
	Concordo totalmente	77	77,0	78,6	100,0
	Total	98	98,0	100,0	
Missing	System	2	2,0		
Total		100	100,0		

14.Os valores educativos e organizacionais que a Diretora defende estão de acordo com os meus.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	2	2,0	2,0	2,0
	Discordo parcialmente	5	5,0	5,0	7,0
	Indiferente	3	3,0	3,0	10,0
	Concordo parcialmente	34	34,0	34,0	44,0
	Concordo totalmente	56	56,0	56,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

15.A Diretora está disponível para ajudar os docentes e não docentes.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	1	1,0	1,0	1,0
	Discordo parcialmente	3	3,0	3,0	4,0
	Indiferente	9	9,0	9,1	13,1
	Concordo parcialmente	23	23,0	23,2	36,4
	Concordo totalmente	63	63,0	63,6	100,0
	Total	99	99,0	100,0	
Missing	System	1	1,0		
Total		100	100,0		

16.A Diretora conhece o potencial e as dificuldades dos professores em geral.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	2	2,0	2,0	2,0
	Discordo parcialmente	2	2,0	2,0	4,0
	Indiferente	7	7,0	7,1	11,1
	Concordo parcialmente	29	29,0	29,3	40,4
	Concordo totalmente	59	59,0	59,6	100,0
	Total	99	99,0	100,0	
Missing	System	1	1,0		
Total		100	100,0		

17.Tenho confiança nos juízos e nas decisões da Diretora.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo parcialmente	4	4,0	4,0	4,0
	Indiferente	2	2,0	2,0	6,1
	Concordo parcialmente	30	30,0	30,3	36,4
	Concordo totalmente	63	63,0	63,6	100,0
	Total	99	99,0	100,0	
Missing	System	1	1,0		
Total		100	100,0		

18.Há tradições, rituais e celebrações que se mantêm no Agrupamento e que contribuem para reforçar o sentido de pertença.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	1	1,0	1,0	1,0
	Discordo parcialmente	1	1,0	1,0	2,0
	Indiferente	7	7,0	7,0	9,0
	Concordo parcialmente	32	32,0	32,0	41,0
	Concordo totalmente	59	59,0	59,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

19.A Diretora delega competências noutros docentes.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo parcialmente	2	2,0	2,0	2,0
	Indiferente	4	4,0	4,0	6,0
	Concordo parcialmente	35	35,0	35,0	41,0
	Concordo totalmente	59	59,0	59,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

20.A Diretora envolve os docentes no reconhecimento pelo bom desempenho do Agrupamento.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	1	1,0	1,0
	Discordo parcialmente	2	2,0	3,0
	Indiferente	2	2,0	5,0
	Concordo parcialmente	26	26,0	31,0
	Concordo totalmente	69	69,0	100,0
	Total	100	100,0	

21.É fácil trabalhar e coordenar projetos que envolvam professores dos diferentes níveis de ensino e dos diferentes departamentos.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo parcialmente	3	3,0	3,0
	Indiferente	12	12,0	15,2
	Concordo parcialmente	51	51,0	66,7
	Concordo totalmente	33	33,0	100,0
	Total	99	99,0	
Missing	System	1	1,0	
Total		100	100,0	

22.A Diretora lidera através do exemplo.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	3	3,0	3,0
	Discordo parcialmente	4	4,0	7,1
	Indiferente	9	9,0	16,2
	Concordo parcialmente	24	24,0	40,4
	Concordo totalmente	59	59,0	100,0
	Total	99	99,0	
Missing	System	1	1,0	
Total		100	100,0	

23.A Diretora interage informalmente com professores e alunos durante os intervalos.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	5	5,0	5,1
	Discordo parcialmente	11	11,0	16,3
	Indiferente	15	15,0	31,6
	Concordo parcialmente	28	28,0	60,2
	Concordo totalmente	39	39,0	100,0
	Total	98	98,0	
Missing	System	2	2,0	
Total		100	100,0	

24.A Diretora vai às salas de aula / escolas para tratar certos assuntos com os alunos e professores.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	4	4,0	4,1	4,1
	Discordo parcialmente	6	6,0	6,1	10,2
	Indiferente	22	22,0	22,4	32,7
	Concordo parcialmente	31	31,0	31,6	64,3
	Concordo totalmente	35	35,0	35,7	100,0
	Total	98	98,0	100,0	
Missing	System	2	2,0		
Total		100	100,0		

25.Revejo-me no Projeto Educativo do Agrupamento e nas metas propostas.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo parcialmente	1	1,0	1,0	1,0
	Indiferente	4	4,0	4,0	5,0
	Concordo parcialmente	36	36,0	36,0	41,0
	Concordo totalmente	59	59,0	59,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

26.A Diretora ouve e aceita sugestões para melhorar o funcionamento do Agrupamento.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	2	2,0	2,0	2,0
	Discordo parcialmente	4	4,0	4,0	6,1
	Indiferente	7	7,0	7,1	13,1
	Concordo parcialmente	27	27,0	27,3	40,4
	Concordo totalmente	59	59,0	59,6	100,0
	Total	99	99,0	100,0	
Missing	System	1	1,0		
Total		100	100,0		

27.Preocupo-me com a imagem que o Agrupamento tem no exterior.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Indiferente	1	1,0	1,0	1,0
	Concordo parcialmente	24	24,0	24,0	25,0
	Concordo totalmente	75	75,0	75,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

28.A Diretora reconhece e premeia os esforços individuais e das equipas de trabalho.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	1	1,0	1,0	1,0
	Discordo parcialmente	6	6,0	6,2	7,2
	Indiferente	6	6,0	6,2	13,4
	Concordo parcialmente	39	39,0	40,2	53,6
	Concordo totalmente	45	45,0	46,4	100,0
Total		97	97,0	100,0	
Missing	System	3	3,0		
Total		100	100,0		

29.Este Agrupamento tem uma “cultura” bem vinculada.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo parcialmente	3	3,0	3,0	3,0
	Indiferente	8	8,0	8,1	11,1
	Concordo parcialmente	33	33,0	33,3	44,4
	Concordo totalmente	55	55,0	55,6	100,0
Total		99	99,0	100,0	
Missing	System	1	1,0		
Total		100	100,0		

30.A Diretora tem um estilo e práticas de gestão distintas que tornam a liderança eficaz.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo parcialmente	3	3,0	3,0	3,0
	Indiferente	9	9,0	9,1	12,1
	Concordo parcialmente	31	31,0	31,3	43,4
	Concordo totalmente	56	56,0	56,6	100,0
Total		99	99,0	100,0	
Missing	System	1	1,0		
Total		100	100,0		

31.A Diretora manifesta entusiasmo nas suas funções.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo parcialmente	1	1,0	1,0	1,0
	Indiferente	1	1,0	1,0	2,0
	Concordo parcialmente	21	21,0	21,0	23,0
	Concordo totalmente	77	77,0	77,0	100,0
Total		100	100,0	100,0	

32.As atividades e os projetos são suficientemente partilhados e divulgados dentro e fora do Agrupamento.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	1	1,0	1,0
	Indiferente	2	2,0	3,0
	Concordo parcialmente	29	29,0	32,0
	Concordo totalmente	68	68,0	100,0
	Total	100	100,0	

33.A Diretora procura conhecer as necessidades e as preocupações dos professores.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	4	4,0	4,1
	Discordo parcialmente	2	2,0	6,1
	Indiferente	11	11,0	17,3
	Concordo parcialmente	35	35,0	53,1
	Concordo totalmente	46	46,0	100,0
	Total	98	98,0	
Missing	System	2	2,0	
	Total	100	100,0	

34.A Diretora envolve entidades locais exteriores ao Agrupamento na melhoria das condições de prestação do serviço educativo.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Indiferente	3	3,0	3,0
	Concordo parcialmente	22	22,0	25,0
	Concordo totalmente	75	75,0	100,0
	Total	100	100,0	

35.A qualidade dos professores em geral, contribui para o bom desempenho dos alunos do Agrupamento.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Indiferente	3	3,0	3,0
	Concordo parcialmente	32	32,0	35,0
	Concordo totalmente	65	65,0	100,0
	Total	100	100,0	

36.É fácil chegar a consensos, mesmo em assuntos mais polêmicos.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	1	1,0	1,0	1,0
	Discordo parcialmente	5	5,0	5,1	6,1
	Indiferente	17	17,0	17,2	23,2
	Concordo parcialmente	43	43,0	43,4	66,7
	Concordo totalmente	33	33,0	33,3	100,0
	Total	99	99,0	100,0	
Missing	System	1	1,0		
Total		100	100,0		

37.A Diretora preocupa-se com as metodologias e com o tempo dedicado pelos professores ao ensino.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	2	2,0	2,0	2,0
	Discordo parcialmente	3	3,0	3,0	5,1
	Indiferente	9	9,0	9,1	14,1
	Concordo parcialmente	27	27,0	27,3	41,4
	Concordo totalmente	58	58,0	58,6	100,0
	Total	99	99,0	100,0	
Missing	System	1	1,0		
Total		100	100,0		

38.O trabalho em equipas multidisciplinares contribui para o bom desempenho do Agrupamento.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo parcialmente	1	1,0	1,0	1,0
	Indiferente	5	5,0	5,1	6,1
	Concordo parcialmente	32	32,0	32,3	38,4
	Concordo totalmente	61	61,0	61,6	100,0
	Total	99	99,0	100,0	
Missing	System	1	1,0		
Total		100	100,0		

39.A forma como o Agrupamento é gerido corresponde em geral às minhas expetativas.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	3	3,0	3,0	3,0
	Discordo parcialmente	1	1,0	1,0	4,0
	Indiferente	6	6,0	6,1	10,1
	Concordo parcialmente	34	34,0	34,3	44,4
	Concordo totalmente	55	55,0	55,6	100,0
	Total	99	99,0	100,0	
Missing	System	1	1,0		
Total		100	100,0		

40.A Diretora preocupa-se com o bem-estar pessoal dos docentes e dos não docentes.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	5	5,0	5,1	5,1
	Discordo parcialmente	3	3,0	3,0	8,1
	Indiferente	9	9,0	9,1	17,2
	Concordo parcialmente	28	28,0	28,3	45,5
	Concordo totalmente	54	54,0	54,5	100,0
	Total	99	99,0	100,0	
Missing	System	1	1,0		
Total		100	100,0		

41.Neste Agrupamento sinto que faço parte de uma comunidade.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	1	1,0	1,0	1,0
	Indiferente	6	6,0	6,0	7,0
	Concordo parcialmente	34	34,0	34,0	41,0
	Concordo totalmente	59	59,0	59,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

42.Há preocupação com a melhoria das competências pedagógicas e didáticas dos docentes do Agrupamento.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo parcialmente	4	4,0	4,0	4,0
	Indiferente	1	1,0	1,0	5,0
	Concordo parcialmente	34	34,0	34,0	39,0
	Concordo totalmente	61	61,0	61,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

43.A missão e os valores que guiam o trabalho educativo no Agrupamento são claros e coerentes.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo parcialmente	1	1,0	1,0	1,0
	Indiferente	6	6,0	6,0	7,0
	Concordo parcialmente	34	34,0	34,0	41,0
	Concordo totalmente	59	59,0	59,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

44.A resolução de discordâncias ou conflitos é feita numa perspetiva conciliatória.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	1	1,0	1,0	1,0
	Discordo parcialmente	3	3,0	3,0	4,0
	Indiferente	10	10,0	10,1	14,1
	Concordo parcialmente	32	32,0	32,3	46,5
	Concordo totalmente	53	53,0	53,5	100,0
	Total	99	99,0	100,0	
Missing	System	1	1,0		
Total		100	100,0		

45.Mais do que identificar e resolver problemas atuais, o Agrupamento foca-se na definição dos objetivos para o futuro e no traçar do caminho a seguir.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo parcialmente	2	2,0	2,0	2,0
	Indiferente	5	5,0	5,1	7,1
	Concordo parcialmente	29	29,0	29,3	36,4
	Concordo totalmente	63	63,0	63,6	100,0
	Total	99	99,0	100,0	
Missing	System	1	1,0		
Total		100	100,0		

46.A Diretora relaciona-se cordialmente com os elementos da comunidade educativa.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	2	2,0	2,0	2,0
	Discordo parcialmente	4	4,0	4,0	6,0
	Indiferente	6	6,0	6,0	12,0
	Concordo parcialmente	23	23,0	23,0	35,0
	Concordo totalmente	65	65,0	65,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

47.No Agrupamento, as reuniões de trabalho são as indispensáveis ao seu bom desempenho.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	1	1,0	1,0
	Discordo parcialmente	7	7,0	8,0
	Indiferente	8	8,0	16,0
	Concordo parcialmente	36	36,0	52,0
	Concordo totalmente	48	48,0	100,0
	Total	100	100,0	

48.Há flexibilidade no modo de fazer as coisas, sendo fácil mudar os procedimentos necessários ao funcionamento do Agrupamento.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo parcialmente	7	7,0	7,1
	Indiferente	11	11,0	18,2
	Concordo parcialmente	40	40,0	58,6
	Concordo totalmente	41	41,0	100,0
	Total	99	99,0	
Missing	System	1	1,0	
Total		100	100,0	

49.Há cooperação entre os professores do Agrupamento de modo a inovar e a introduzir mudanças.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo parcialmente	3	3,0	3,0
	Indiferente	8	8,0	11,1
	Concordo parcialmente	51	51,0	62,6
	Concordo totalmente	37	37,0	100,0
	Total	99	99,0	
Missing	System	1	1,0	
Total		100	100,0	

50.As oportunidades para os professores conviverem entre si são frequentes.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	3	3,0	3,0
	Discordo parcialmente	6	6,0	9,1
	Indiferente	10	10,0	19,2
	Concordo parcialmente	45	45,0	64,6
	Concordo totalmente	35	35,0	100,0
	Total	99	99,0	
Missing	System	1	1,0	
Total		100	100,0	

51.A informação sobre as decisões tomadas e sobre as orientações chega rapidamente a todos os docentes.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo parcialmente	9	9,0	9,2	9,2
	Indiferente	7	7,0	7,1	16,3
	Concordo parcialmente	36	36,0	36,7	53,1
	Concordo totalmente	46	46,0	46,9	100,0
	Total	98	98,0	100,0	
Missing	System	2	2,0		
Total		100	100,0		

52.A forma como a Diretora interage com os docentes e não docentes contribui para um bom ambiente de trabalho.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	5	5,0	5,2	5,2
	Discordo parcialmente	4	4,0	4,1	9,3
	Indiferente	8	8,0	8,2	17,5
	Concordo parcialmente	33	33,0	34,0	51,5
	Concordo totalmente	47	47,0	48,5	100,0
	Total	97	97,0	100,0	
Missing	System	3	3,0		
Total		100	100,0		

53.Sinto motivação para dar o meu contributo para a melhoria do Agrupamento.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	1	1,0	1,0	1,0
	Discordo parcialmente	2	2,0	2,0	3,0
	Indiferente	2	2,0	2,0	5,1
	Concordo parcialmente	35	35,0	35,4	40,4
	Concordo totalmente	59	59,0	59,6	100,0
	Total	99	99,0	100,0	
Missing	System	1	1,0		
Total		100	100,0		

54.Quando alguém procura mudar alguma coisa, a resposta “Sempre se fez assim” é utilizada com frequência para travar essa mudança.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	29	29,0	29,9	29,9
	Discordo parcialmente	19	19,0	19,6	49,5
	Indiferente	22	22,0	22,7	72,2
	Concordo parcialmente	22	22,0	22,7	94,8
	Concordo totalmente	5	5,0	5,2	100,0
	Total	97	97,0	100,0	
Missing	System	3	3,0		
Total		100	100,0		

55.Os professores colaboram entre si para ultrapassar problemas e dificuldades.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo parcialmente	1	1,0	1,0	1,0
	Indiferente	4	4,0	4,1	5,1
	Concordo parcialmente	52	52,0	53,1	58,2
	Concordo totalmente	41	41,0	41,8	100,0
	Total	98	98,0	100,0	
Missing	System	2	2,0		
Total		100	100,0		

56.A Diretora procura incutir o desenvolvimento de uma cultura de mudança no Agrupamento.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Indiferente	6	6,0	6,2	6,2
	Concordo parcialmente	28	28,0	28,9	35,1
	Concordo totalmente	63	63,0	64,9	100,0
	Total	97	97,0	100,0	
Missing	System	3	3,0		
Total		100	100,0		

57.Os professores mais antigos relatam histórias de outros tempos sobre professores que ainda hoje são referências do Agrupamento.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo parcialmente	3	3,0	3,1	3,1
	Indiferente	28	28,0	28,6	31,6
	Concordo parcialmente	36	36,0	36,7	68,4
	Concordo totalmente	31	31,0	31,6	100,0
	Total	98	98,0	100,0	
Missing	System	2	2,0		
Total		100	100,0		

58.A Diretora critica construtivamente, ajudando a melhorar o desempenho dos docentes e não docentes.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	2	2,0	2,1	2,1
	Discordo parcialmente	5	5,0	5,2	7,2
	Indiferente	9	9,0	9,3	16,5
	Concordo parcialmente	32	32,0	33,0	49,5
	Concordo totalmente	49	49,0	50,5	100,0
	Total	97	97,0	100,0	
Missing	System	3	3,0		
Total		100	100,0		

59.A liderança atua no sentido de antecipar e prevenir os problemas, em vez de reagir para os corrigir.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo parcialmente	5	5,0	5,2	5,2
	Indiferente	6	6,0	6,2	11,3
	Concordo parcialmente	30	30,0	30,9	42,3
	Concordo totalmente	56	56,0	57,7	100,0
	Total	97	97,0	100,0	
Missing	System	3	3,0		
Total		100	100,0		

60.O relacionamento entre os professores do Agrupamento é, de modo geral, positivo.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo parcialmente	3	3,0	3,0	3,0
	Indiferente	4	4,0	4,0	7,1
	Concordo parcialmente	38	38,0	38,4	45,5
	Concordo totalmente	54	54,0	54,5	100,0
	Total	99	99,0	100,0	
Missing	System	1	1,0		
Total		100	100,0		

61.A Diretora remete para outros a resolução de problemas ou situações delicadas.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	39	39,0	39,8	39,8
	Discordo parcialmente	20	20,0	20,4	60,2
	Indiferente	12	12,0	12,2	72,4
	Concordo parcialmente	23	23,0	23,5	95,9
	Concordo totalmente	4	4,0	4,1	100,0
	Total	98	98,0	100,0	
Missing	System	2	2,0		
Total		100	100,0		

62.Os docentes do Agrupamento contribuíram para a definição das metas do Projeto Educativo.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo parcialmente	2	2,0	2,0	2,0
	Indiferente	8	8,0	8,1	10,1
	Concordo parcialmente	47	47,0	47,5	57,6
	Concordo totalmente	42	42,0	42,4	100,0
	Total	99	99,0	100,0	
Missing	System	1	1,0		
Total		100	100,0		

63. Defina numa frase, uma ideia ou slogan que caracterize o Agrupamento onde exerce funções

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	55	55,0	55,0	55,0
A dinâmica é constante	1	1,0	1,0	56,0
A escola projeta valores e conhecimentos para a comunidade	1	1,0	1,0	57,0
A preocupação pela formação como cidadão esclarecido e participativo	1	1,0	1,0	58,0
Adaptado ao presente e preparado para as mudanças futuras	1	1,0	1,0	59,0
Agrupamento ET: referência na construção de projetos de vida dos seus alunos	1	1,0	1,0	60,0
Ativo, dinâmico e aberto à comunidade	1	1,0	1,0	61,0
Comunidade de aprendizagem	1	1,0	1,0	62,0
Desafio	2	2,0	2,0	64,0
Em equipa tudo se consegue	1	1,0	1,0	65,0
Empenho	1	1,0	1,0	66,0
Escola: um desafio de mudança	1	1,0	1,0	67,0
Exigência	1	1,0	1,0	68,0
Exigência, trabalho	1	1,0	1,0	69,0
Mais um desafio, mais uma oportunidade	1	1,0	1,0	70,0
Muita burocracia e faz-de-conta resultam em pouca eficácia	1	1,0	1,0	71,0
Neste Agrupamento ajudamos a construir a tua educação	1	1,0	1,0	72,0
Neste Agrupamento não se pára um só momento!	1	1,0	1,0	73,0
O Agrupamento é idealista e foge constantemente à realidade	1	1,0	1,0	74,0
O Agrupamento procura uma cultura de mudança, procurando o aperfeiçoamento do ensino, buscando a satisfação académica dos alunos, a caminho do sucesso	1	1,0	1,0	75,0
Oportunidade	1	1,0	1,0	76,0

63. Defina numa frase, uma ideia ou slogan que caracterize o Agrupamento onde exerce funções

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Presente e futuro: a mesma meta	1	1,0	1,0	77,0
Qualidade no saber e no aprender	1	1,0	1,0	78,0
Regra, rigor, disciplina	1	1,0	1,0	79,0
Resiliência	3	3,0	3,0	82,0
Sempre a aprender, sempre a crescer	1	1,0	1,0	83,0
Sentir a escola	1	1,0	1,0	84,0
Trabalhando em conjunto faremos a diferença	1	1,0	1,0	85,0
Trabalhar para juntos educarmos	1	1,0	1,0	86,0
Transformamos desafios em oportunidades	5	5,0	5,0	91,0
Transformar desafios em oportunidades	1	1,0	1,0	92,0
Transformar os desafios em oportunidades	1	1,0	1,0	93,0
Um desafio constante, cheio de oportunidades	1	1,0	1,0	94,0
Um desafio, uma oportunidade	1	1,0	1,0	95,0
Um líder é um exemplo, não uma teoria	1	1,0	1,0	96,0
Uma escola, uma liderança, um rumo a manter	1	1,0	1,0	97,0
Uma grande família que promove o sucesso	1	1,0	1,0	98,0
Uma liderança em ação, para uma escola com visão	1	1,0	1,0	99,0
Viver é aprender	1	1,0	1,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Descriptives

[DataSet1] C:\Users\Pedro\Desktop\Questionário_AgrupamentoET.sav