

# Cultura Organizacional e Liderança Escolar

Relatório de Projeto

Susana Alexandra Serafim Carvalho

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Isabel Rebelo

Leiria, novembro de 2021

Mestrado em Ciências da Educação- Gestão Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

## AGRADECIMENTOS

Este projeto resulta de um esforço individual, que se torna mais fácil quando há a envolvimento certa proporcionada pelas pessoas que nos são próximas. Agradeço ao Luís, aos meus filhos e às minhas Diretora Marly e Subdiretora Paula, o apoio e a compreensão, às minhas queridas amigas Dulce, Cristina e Carla a confiança que me transmitiram para levar a cabo este projeto, aos Diretores de Agrupamentos de Escolas o tempo disponibilizado na participação nas entrevistas, bem como à minha orientadora, Professora Isabel Rebelo, pela paciência e dedicação. Um agradecimento especial para o meu querido Guilherme: a sua existência faz-me querer ser sempre uma pessoa melhor!

## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo identificar os papéis dos Diretores na (re)contextualização das políticas de Autonomia e Flexibilidade Curricular, em dois Agrupamentos de Escolas, em função das suas perceções sobre os seus estilos de liderança e modalidades de cultura organizacional vivida no seio dos Agrupamentos de Escolas que dirigem.

Num momento em que as mais recentes orientações legais relativas ao sistema educativo português enunciam como propósito a promoção de melhores aprendizagens para todos os alunos importa compreender o papel do Diretor na apropriação destas orientações legais, por parte dos atores escolares.

O estudo empírico foi desenvolvido através de um trabalho de natureza qualitativa, recorrendo-se à análise de conteúdo de entrevistas realizadas aos dois Diretores de Agrupamentos de Escolas, em estudo, e à análise documental realizada aos Projetos Educativos e Regulamentos Internos.

Da análise dos dados obtidos, é possível verificar que ambos os Diretores encararam as medidas de implementação de políticas educativas como uma oportunidade e um desafio para introduzirem mudanças pedagógicas, promovendo formas de mobilização e envolvimento dos atores escolares.

### **Palavras-chave**

Agrupamentos de Escolas, Autonomia e Flexibilidade Curricular, Cultura Organizacional, Diretor, Liderança

## ABSTRACT

This study aims to identify the roles of Directors in the (re)contextualization of Curriculum Autonomy and Flexibility policies, in two School Clusterings, according to their perceptions of their leadership styles and modalities of organizational culture experienced within the School Clusterings they direct.

At a time when the most recent legal guidelines relating to the Portuguese education system enunciate the purpose of promoting better learning for all students, it is important to understand the role of the Director in the appropriation of these legal guidelines by school actors.

The empirical study was developed through a qualitative work, resorting to the content analysis of interviews carried out with the two School Clusterings Directors, under study, and the documental analysis carried out on Educational Projects and Internal Regulations.

From the analysis of the data obtained, it is possible to verify that both Directors faced the measures of implementation of educational policies as an opportunity and a challenge to introduce pedagogical changes, promoting forms of mobilization and involvement of school actors.

### **Keywords**

Curriculum Autonomy and Flexibility, Director, Leadership Organizational Culture, School Clusterings

# ÍNDICE GERAL

Agradecimentos .....	ii
Resumo .....	iii
Abstract.....	iv
Índice Geral .....	v
Índice de Tabelas .....	viii
Introdução.....	1
Capítulo I- Enquadramento Teórico .....	5
1- A Cultura Organizacional das Escolas .....	6
1.1-A escola como organização educativa .....	6
<i>1.1.1- Modelos organizacionais</i> .....	8
1.2- A cultura organizacional .....	13
<i>1.2.1- Manifestações da Cultura Organizacional</i> .....	14
<i>1.2.2- A cultura organizacional escolar</i> .....	16
<i>1.2.3- Construção da cultura em contexto escolar</i> .....	17
2- Liderança em Contexto Escolar .....	20
2.1- O Conceito de Liderança.....	20
2.2- A Liderança e os modelos teóricos .....	20
2.3- A Liderança Escolar .....	22
2.4- Construção da liderança do diretor.....	27
3- Reformas do sistema educativo português .....	29
3.1- A territorialização das Políticas Educativas e a autonomia das escolas em Portugal.....	29
3.2- Enquadramento Legal – Da Promoção do Sucesso Escolar à Autonomia e Flexibilidade Curricular.....	31
Capítulo II - O método de Investigação .....	42

3 - Instrumentos de recolha de dados .....	46
3.1- Documentos.....	46
3.2- Entrevista semi-estruturada .....	47
4 – Procedimentos utilizados na recolha de dados .....	50
5 – Técnicas de análise de dados .....	52
5.1- Análise Documental .....	52
5.2- Análise de Conteúdo das Entrevistas semi-estruturadas .....	52
5.3- Triangulação de dados.....	55
Capítulo III- Apresentação e Discussão dos Resultados .....	56
1- Caracterização dos Agrupamentos de Escolas .....	57
1.1- O Agrupamento de Escolas 1 (AE1) .....	57
1.2- O Agrupamento de Escolas 2 (AE2) .....	58
2- Caracterização dos Diretores dos Agrupamentos de Escolas.....	59
2.1- O Diretor do Agrupamento de Escolas 1 (D1).....	59
2.2- O Diretor de Escolas do Agrupamento de Escola 2 (D2) .....	59
3-Traços Culturais dominantes nos Agrupamentos de Escolas.....	60
3.1- A Perspetiva Institucional .....	60
3.1.1 – <i>Na voz do Projeto Educativo</i> .....	60
3.1.2- <i>Na voz do Regulamento Interno</i> .....	62
3.2- A perspetiva dos Diretores dos Agrupamentos de Escolas .....	63
3.2.2- <i>Perspetivas sobre Normas, Valores Partilhados e Pressupostos Básicos</i> ...	67
3.2.3- <i>Perspetivas sobre Manifestações Culturais do Agrupamento de Escolas</i> ...	70
4- A Liderança exercida pelos Diretores .....	73
5- O Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica e Autonomia e Flexibilidade Curricular .	77
6- Liderança e Cultura Escolar .....	81
Considerações finais .....	83
Bibliografia.....	86

APÊNDICES .....	94
Apêndice I.....	95
Apêndice II- Ideias/valores e práticas dominantes no Projeto Educativo do AE1 .....	99
Apêndice III - Ideias/valores e práticas dominantes no Projeto Educativo do AE2.	100
Apêndice IV- Ideias/valores, práticas e artefactos dominantes no Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas AE1 .....	101
Apêndice V- Ideias/valores, práticas e artefactos dominantes no Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas AE2.....	102
Apêndice VI- categorização das entrevistas realizadas aos Diretores D1 e D2.....	103

# ÍNDICE DE TABELAS

Tabela I .....	54
----------------	----

## INTRODUÇÃO

A cultura escolar deve ser entendida como um conjunto de aspetos transversais que caracterizam a escola como organização (Caixeiro, 2014) definindo-se como um tipo de cultura que se cria e se preserva através da comunicação e cooperação entre os indivíduos na organização escolar.

A literatura identifica três tipologias de cultura organizacional escolar de acordo com o grau e a especificidade das suas manifestações (Martin, 1992, 2002): a cultura integradora, se o grau de partilha e de identificação coletiva com os objetivos e valores da organização escolar for elevado; a cultura diferenciadora, se o grau de partilha cultural se restringir apenas ao grupo de referência, fomentando a coexistência de várias subculturas escolares na mesma organização; a cultura fragmentadora, se se constata simplesmente o grau mínimo de partilha cultural, relativa à esfera individual.

Os modelos culturais defendem uma estreita ligação entre a cultura da organização e a liderança na medida em que esta apresenta um papel essencial na manutenção, no desenvolvimento ou na mudança da cultura da organização (Silva, 2010).

A temática da liderança passa, desta forma, a ser encarada como parte integrante dos estudos sobre cultura organizacional vindo, simultaneamente, a verificar-se uma deslocação expressiva das aceções tradicionais da liderança (ligada aos modelos racionais e burocráticos) para um novo sentido da função do líder mais relativa às questões culturais e simbólicas e aos processos de influência (Caixeiro, 2014).

Em termos de políticas educativas, o Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, introduziu alterações ao nível da autonomia, administração e gestão escolares, apresentadas no seu preâmbulo, de acordo com três objetivos gerais: aumentar a participação das famílias na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino através da criação do Conselho geral; “ressuscitar” a figura do Diretor, reforçando a liderança da escola de modo a criar condições para a afirmação de “boas lideranças e lideranças eficazes”, dotando-o da autoridade necessária para desenvolver o Projeto Educativo da escola e executar as medidas políticas educativas; reforçar a autonomia das escolas, com o intuito de melhorar o serviço público de educação, atribuindo uma maior capacidade de

intervenção ao órgão de gestão e administração, responsabilizando-o pela avaliação e prestação de contas.

Neste contexto, a liderança assume um papel de crescente relevo. Em diversos estudos, é referida como o fator chave para a mudança dos sistemas educativos e das organizações escolares no sentido de as tornar mais eficazes e de aumentar os seus níveis de qualidade (Trigo, J. & Costa, J., 2008).

A investigação sobre as escolas eficazes e sobre a melhoria das escolas, nas últimas décadas, encontrou evidências de que uma boa liderança por parte dos Diretores das escolas é um fator importante para o sucesso dos processos de melhoria e eficácia das escolas. A liderança nas escolas constitui uma variável importante para o seu desenvolvimento organizacional e para a melhoria dos resultados escolares, sendo o fator interno da escola que, depois do trabalho dos professores nas aulas, mais contribui para que os alunos aprendam (Amorim et. al, 2019).

Por outro lado, culturas escolares fortes e integradoras, marcadas por um grande sentido de pertença e de identidade organizacional, estão correlacionadas com o sucesso escolar e a eficácia organizacional. Para Torres, L. & Palhares, J. (2009) uma liderança unipessoal, centrada na figura do Diretor, irá representar a “cola” ou o “cimento” que irá consolidar a cultura da escola. Enquanto representante da autoridade e “ator-cimeiro” da vida da organização escolar, “o líder assumirá também funções de gestão e manipulação da cultura, no sentido de garantir a mobilização coletiva convergente com a missão e visão instituída centralmente para a escola” (Torres, L. & Palhares, J., 2009, p. 81).

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

Por outro lado, Bolívar (2003) refere que para alterar a cultura de escola (formas habituais e consolidadas de trabalhar) é imprescindível que estas mudanças surjam dentro da própria escola, através da implicação dos docentes no desenvolvimento de uma cultura inovadora, envolvendo-os num trabalho de análise reflexiva sobre as suas práticas.

Num momento em que as mais recentes orientações legais relativas ao sistema educativo português (Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho; Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho; Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho) enunciam como propósito a promoção de melhores aprendizagens para todos os alunos, através da realização de aprendizagens significativas e do desenvolvimento de competências mais complexas, preparando os alunos para a incerteza do futuro, importa compreender o papel do Diretor na apropriação destas orientações legais, por parte dos atores escolares.

O presente trabalho teve como propósito caracterizar alguns traços culturais de dois Agrupamentos de Escolas, definir o estilo de liderança praticada pelos seus Diretores, partindo das suas perspetivas e avaliar o modo como estas duas dimensões podem influenciar os atores educacionais na contextualização de novas medidas de política educativa, nomeadamente no que se refere à Autonomia e Flexibilidade Curricular.

Assim, parte-se da questão inicial “Quais os papéis dos Diretores na (re)contextualização das políticas de Autonomia e Flexibilidade Curricular, em dois Agrupamentos de Escolas, em função das suas perceções sobre os seus estilos de liderança e modalidades de cultura organizacional vivida no seio dos Agrupamentos de escolas que dirigem?”

De modo a orientar a recolha de dados para responder à questão de partida, estabelecem-se os seguintes objetivos:

- Conhecer traços da cultura organizacional escolar de dois Agrupamentos de Escolas, identificando a modalidade de manifestação da cultura organizacional, de acordo com os modelos teóricos;
- Identificar o Estilo de Liderança dos Diretores, de acordo com as suas próprias perspetivas;

- Estabelecer relações entre a liderança exercida pelos dois Diretores de Agrupamentos de Escolas e traços da cultura organizacional vivida nesses agrupamentos de escolas;
- Conhecer o modo como os Diretores mobilizam e envolvem os atores escolares na operacionalização de medidas de política educativa, nas suas próprias perspetivas.

Para levar a cabo esta investigação, optou-se por uma metodologia de índole qualitativa, que se centra em dois casos específicos, relativamente a dois Agrupamentos de Escolas. Foi utilizada a análise de documentos para caracterização do contexto escolar e para caracterizar traços da cultura organizacional da escola. Foram aplicadas entrevistas semi-estruturadas para obter as perspetivas dos seus líderes sobre aspetos da cultura organizacional da escola, sobre as suas lideranças e sobre questões relacionadas com a forma como são operacionalizadas as novas políticas educativas, nos Agrupamentos de Escolas que lideram.

O presente trabalho estrutura-se em três partes distintas, constituindo, cada uma dessas partes, um capítulo do trabalho. O primeiro capítulo debruça-se sobre o enquadramento teórico das temáticas centrais desta investigação, procurando ir à descoberta do quadro teórico-conceitual que nos permite estudar as organizações educativas, a partir da metáfora cultural. É ainda efetuada uma breve incursão nos normativos legais que descrevem a evolução das políticas educativas, desde os anos 80 até à presente data, em termos de Autonomia e Flexibilidade Curricular. O segundo capítulo é dedicado à investigação empírica, sendo apresentadas as opções metodológicas e as técnicas de recolha e de tratamento de dados. No terceiro capítulo são apresentados os Agrupamentos de Escolas em estudo, bem como os respetivos Diretores. Em termos de análise dos dados recolhidos, num primeiro ponto foram apresentados e analisados os traços culturais dominantes numa dupla perspetiva: a institucional e a dos seus gestores. Nos pontos seguintes foi analisada a perspetiva dos Diretores de Agrupamentos de Escolas, de modo a identificar os seus estilos de liderança e proceder à sua articulação com a cultura organizacional escolar e com os processos de (re)contextualização de políticas educativas de Autonomia e Flexibilidade Curricular. Ao longo deste capítulo, procurou-se ir atendendo aos objetivos específicos estabelecidos, de modo a orientar a recolha e a análise de dados e poder dar resposta à questão de partida. Essa análise remete-se para as considerações finais que se encontram no final deste relatório.

## **CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

Neste capítulo serão abordados 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. Em relação 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.

Será ainda realizada uma breve análise às reformas do sistema educativo, realizadas desde os anos 80 do século passado, até ao presente, de modo a contextualizar a legislação em vigor, no que concerne à autonomia e flexibilidade curricular. Num último tópico, será analisada a relação entre a liderança e a cultura organizacional das escolas.

# 1- A Cultura Organizacional das Escolas

## 1.1-A escola como organização educativa

De entre as várias organizações que compõem a vida em sociedade, a escola, constitui uma organização que afeta e incide sobre todas as outras. Segundo Costa (1996) uma das áreas de reflexão do pensamento educacional que se tornou mais visível nos últimos tempos é, precisamente, o estudo da escola enquanto organização. Este estudo, sofreu um processo de construção histórica. De facto:

a escola enquanto organização especializada, separada da Igreja e controlada pelo Estado, é o resultado de um longo processo de construção que, em Portugal, teve o seu início com o Marquês de Pombal e, especialmente no caso do ensino secundário, com a criação do liceu por Passos Manuel. (Lima, 1998, p.39)

No geral, todas as definições de organização são aplicáveis à escola, sendo esta sistematicamente nomeada como um exemplo de uma organização. Uma vez que “a escola constitui um empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada” (Lima, 1998, p.47), torna-se evidente que, “o carácter organizacional da escola é considerado e não se pode dizer que afirmação de que a escola é uma organização mereça contestação” (Lima, 1998, p. 63). Deste modo, considera-se que:

compreender a escola como organização educativa especializada exige a consideração da sua historicidade enquanto unidade social, artificialmente construída, e das suas especificidades em termos de políticas e objetivos educacionais, de tecnologias pedagógicas e de processos didáticos, de estruturas de controlo e de coordenação do trabalho docente e do trabalho discente. (Lima, 2011, p.15)

Torna-se assim evidente que a escola assume certas especificidades, dentro da definição conceptual de organização. Segundo Afonso (1992) quando comparada com outras organizações, a escola tem diversas características muito próprias, justificando-se assim, alguma resistência em considerar a escola como um objeto de estudo de análise organizacional, de modo semelhante ao que é feito, por exemplo, às empresas. De facto, “a escola é uma organização complexa na qual se cruzam múltiplas lógicas de ação, que influenciam os processos e os resultados escolares” (Cabral, 2014, p.151).

Embora a escola não possa ser considerada senão num quadro organizacional, para definir a escola como organização, deve ser evidenciada a diferença clara entre as outras organizações, em aspetos relevantes, quer a nível sociológico, quer a nível organizacional. De acordo com Torres (1997) as características fundamentais da estrutura organizacional das escolas estão relacionadas com o controlo político, administrativo e burocrático, a centralização do sistema educativo, a fraca autonomia organizacional e a especificidade dos objetivos organizacionais instituídos a nível central.

De acordo com Torres (1997) uma das características mais demarcada da organização escolar é a sua “hétero-organização, conferindo, desde logo, às suas abordagens um cariz mais complexo e polifacetado e, não raras vezes, controverso”. Esta controvérsia surge da “parcialidade analítica em que alguns estudos parecem incorrer ao privilegiar, exclusivamente, níveis de análise mais gestionários ou empresariais”. Para a autora, a escola possuiu um duplo enquadramento como organização: “por um lado o Ministério da Educação como produtor normativo/cultural e, por outro lado, os atores periféricamente localizados, como seus (in)fiéis decalques” (Torres, 1997, p.55).

Não obstante, a escola como organização, partilha elementos como objetivos, poder, estruturas, tecnologias, entre outros, com a maioria das outras organizações, podendo assim, estar sujeita ao mesmo quadro de modelos teóricos de análise.

Seguindo a mesma lógica de pensamento, considera-se que “a diversidade de perspetivas e de discursos em torno da escola como organização aconselha a que esta questão seja remetida para o quadro de modelos teórico de análise” (Lima, 1998, p.39). Segundo o mesmo autor, “o recurso à pluralidade de modelos teóricos de análise das organizações torna-se imprescindível para uma compreensão crítica da escola como organização educativa e do seu processo de institucionalização” (Lima, 2011: p.15).

### ***1.1.1- Modelos organizacionais***

Num universo teórico, a apresentação e discussão de modelos que se aplicam ao estudo das escolas como organização é bastante frequente, sendo que alguns são de carácter exclusivamente descritivo ou normativo e outros apresentam-se com características mais teórico-explicativas. Segundo Lima (1998), são estes últimos modelos, que nos permitem a compreensão e explicação da escola como organização. Assim, apesar da diversidade de modelos disponíveis para a compreensão do funcionamento das organizações, optou-se pelos modelos burocrático racional, político, de ambiguidade e cultural, considerando que estes são os que permitem uma melhor caracterização da escola como organização.

O modelo *burocrático racional*, tem sido muito aplicado ao estudo da escola, enquanto organização. Apreciado por alguns autores e recusado por outros, apresenta aspetos interessantes no que concerne à estruturação e modo de funcionamento das organizações, numa perspetiva de adequação dos meios utilizados aos fins a atingir. Assenta na premissa de que, nas organizações formais, a burocracia é o modo mais eficaz e eficiente de gestão, embora esta visão não deva descurar o contexto sociológico. Assim:

o modelo burocrático, quando aplicado ao estudo da escola, acentua a importância das normas abstratas e das estruturas formais, os processos de planeamento e de tomada de decisões, a consistência dos objetivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o carácter preditivo das ações organizacionais. (Lima, 1998, p.73)

Nesta perspetiva, a escola apresenta uma vertente de centralização estratégica. As leis e regulamentos implementados são a base de todas as decisões, pelo que, é retirada a possibilidade de qualquer imprevisto, restringindo assim, a incerteza e a ambiguidade das decisões tomadas. De acordo com Estêvão (1998):

as organizações educativas detêm um conjunto único de objetivos claros que orientam o seu funcionamento: que esses objetivos ou metas são traduzidos pelos níveis hierárquicos superiores da burocracia em critérios racionais de execução para os professores e outros atores; que os processos de decisão se desenrolam segundo o modelo racional de resolução de problemas; que o controlo formal, assente em regras, determina *à priori* a conduta exigida; que o sistema é fundamentalmente um sistema fechado em que se estabelece claramente a diferença entre a *política* e *administração*. (Estêvão, 1998, p.180)

Segundo Silva (2011), neste modelo os atores organizacionais são indivíduos sujeitos às determinações do sistema legal estabelecido, destituídos de qualquer capacidade de

reação ou decisão. Assim, procederiam em função de determinados objetivos, uniformes, implicando uma homogeneidade de comportamentos, desempenhos e atitudes. Este modelo sugere, então, uma organização educativa coesa e consonante, cumprindo rigorosamente leis e regulamentos emanados pela hierarquia.

Visto que a realidade escolar não se pode limitar à aplicação de regras e regulamentos, este modelo é mais evidente na organização escolar, enquanto associado a aspetos da administração e gestão, afastando-se da organização escolar em outros aspetos, como por exemplo, no trabalho pedagógico. É um modelo promotor de estabilidade e de rotina que, de acordo com Silva (2011):

cria condições para o estabelecimento da rigidez, em prejuízo da mudança, da criatividade e do espírito de iniciativa, gerando uma “zona de conforto” que possibilita aos executantes de tarefas um grau de proficiência no trabalho mediante o qual adquirem um determinado status. (Silva, 2011, p.97)

O *modelo político* permite descrever alguns aspetos importantes do quotidiano da escola como metas, objetivos, estrutura, tecnologia, desenho organizacional e o estilo de liderança, uma vez que estes aspetos apresentam uma dimensão política. Assim, as organizações como um microssistema político, definem-se como:

realidades sociais complexas onde os atores, situados no centro das contendas e em função de interesses individuais ou grupais, estabelecem estratégias, mobilizam poderes e influências, desencadeiam situações de conflito, de coligação e de negociação tendo em conta a consecução dos seus objetivos. (Costa, 1996, p.78)

Para Afonso (1992), numa perspetiva política, os objetivos manifestos de uma organização são concebidos como sendo o resultado específico do jogo de poder em curso, incluindo diversos sujeitos e grupos no seio da organização. Os atores organizacionais atuam na organização tendo em conta aquilo que são os seus valores e crenças, satisfazendo habilmente os seus interesses e expectativas, movimentando as “zonas de incerteza” que controlam.

A abordagem política da escola é possível dada a sua composição, estruturação e comportamento organizacional. Afonso (1992), considera que:

a abordagem política concebe as escolas e os sistemas escolares como organizações políticas onde grupos distintos com interesses próprios entram em interação com o objetivo de satisfazer esses interesses particulares, num contexto caracterizado pela diversidade dos objetivos, pela existência de conflitos abertos ou latentes e pela luta por mais legitimidade e poder. (Afonso, 1992, p.43)

Segundo Costa (1996), pode caracterizar-se a organização escolar de acordo com um modelo político, usando o seguinte conjunto de indicativos: a escola é um mini sistema político que funciona de modo equivalente às situações políticas existentes nos contextos macrossociais; as escolas são constituídas por uma multiplicidade de indivíduos e de grupos, heterogêneos, que detêm os seus próprios objetivos, poderes e posições distintas na cadeia hierárquica; a conflitualidade de interesses e luta pelo poder estão na base da vida escolar; os interesses individuais, ou de grupo, manifestam-se quer no interior, quer no exterior da escola, interferindo em toda a atividade organizacional; a tomada de decisões desenvolve-se a partir de processos de negociação e interesses.

Também para Silva (2011) este processo de negociação que inclui os conflitos e os poderes não é um obstáculo à atividade escolar. Segundo este autor “a dinâmica organizacional que se gera acaba sendo o resultado deste clima de confrontação que possibilita que os grupos continuem a funcionar com algum grau de efetividade, isto é, procurando interferir nas decisões segundo interesses a salvaguardar” (Silva, 2011, p. 84).

De modo a produzir interpretações das organizações diferentes, surge o *modelo da ambiguidade*, que descreve o carácter de incerteza e imprevisibilidade nas estruturas organizacionais rompendo, desta forma, com a ideia de certas imagens estereotipadas sobre a ação organizacional, do seu carácter sistemático, planeado e racional (Caixeiro, 2014). Este modelo, é considerado como uma metáfora que encara a escola como uma anarquia, possibilitando assim, delinear-se um enquadramento organizacional com grande validade, que facilita a visualização de uma multiplicidade de dimensões que poderão ser o principal atributo das organizações escolares.

Costa (1996) defende que a escola, em termos organizacionais é:

uma realidade complexa, heterogênea, problemática e ambígua; o seu modo de funcionamento pode ser apelidado de anárquico, na medida em que é suportado por intenções e objetivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluida; a tomada de decisões não surge a partir de uma sequência lógica de planeamento, mas irrompe, de forma desordenada, imprevisível e improvisada, do amontoamento de problemas, soluções e estratégias. (Costa, 1996, p.89)

Segundo o mesmo autor, a organização escolar “não constitui um todo unido, coerente e articulado, mas uma sobreposição de diversos órgãos, estruturas, processos ou indivíduos frouxamente unidos e fragmentados” (Costa, 1996, p. 89). Além disso,

considera ainda que, organizações escolares são vulneráveis no que diz respeito ao ambiente externo que se apresenta “turbulento e incerto”, aumentando a incerteza e ambiguidade organizacionais.

De acordo com Lima (1998), as decisões são tomadas de acordo com as circunstâncias que se vivem na altura, demonstrando falta de intencionalidade de determinadas ações organizacionais, desafiando assim, o modelo burocrático e a sequencialidade que o caracteriza na identificação e definição do problema, procura e seleção da solução, implementação e avaliação. Tratam-se organizações frequentemente caracterizadas na literatura por debilmente articuladas. Para Costa (1996):

entre as diversas estruturas, órgãos e acontecimentos não existe uma união forte, uma coordenação eficiente e racional, mas, antes, uma conexão frouxa ou mesmo uma desarticulação entre os diferentes elementos que, embora aparentemente unidos, estão separados e preservam uma identidade própria. (Costa, 1996, p. 98)

Factualmente, o modelo da ambiguidade “tende a não considerar os processos organizacionais de modo tão claro, tão conflitual e tão interdependente como o fazem, por exemplo, os teóricos do modelo político” (Estêvão, 1998, p.203). Nestes modelos, são os líderes que desenvolvem momentos em que se discutem os problemas, de participação e de confrontação de soluções possíveis, tomando assim, o papel de facilitadores dos processos de decisão.

Os modelos anteriormente descritos, não descrevem de forma conveniente o que se vive atualmente nas escolas, até porque a escola é “um espaço social em construção permanente, num processo instável de construção de compromissos locais que combinam lógicas e justiças não coincidentes ou até mesmo contraditórias” (Estêvão, 2011, p. 220). Neste contexto, o surgimento do *modelo cultural* representa algo de inovador e corresponde a uma “inflexão significativa no pensamento organizacional” (Gomes, 1994, p.283). A cultura constitui uma nova metáfora para pensar as organizações, que “não anula nem invalida as anteriores, mas se lhe acrescenta” (*ibidem*).

Não é possível conceber uma organização sem cultura porque isto significaria uma ausência de identidade. De facto, a cultura manifesta-se numa linguagem própria, nos símbolos, no próprio nome, nos logótipos, nos espaços, na história, nos seus projetos de futuro, nas reuniões ou nos momentos de convívio. A cultura nas organizações é um fator estrutural e estruturante que a ação organizativa não pode descurar. De acordo com

Gomes (1994), a perspectiva cultural surge “do reconhecimento de que as organizações são sistemas humanos que manifestam complexos padrões de atividade cultural e não máquinas ou organismos adaptativos. Trata-se de uma realidade constitutivamente simbólica, não redutível a aspetos menores” (Gomes, 1994, p. 284).

Se se partir do pressuposto de que uma organização é o resultado de relações interpessoais e de significados simbólicos nas interações, pode assumir-se o seu estudo como um fenómeno cultural. De facto:

a organização porque se trata de uma realidade socialmente construída e interactivamente mantida, assente sobre uma ordem, negociada e precária, está dependente da ação dos diversos atores que participam na sua construção e manutenção. São estes que, através dos seus atos, estão constantemente a criar e recriar aquela. (Gomes, 1990, p.151-152)

Pode dizer-se que é a cultura das organizações, que as torna únicas, dotando-as de uma identidade. Não existem duas organizações idênticas, cada uma delas possui o seu próprio simbolismo. Neste contexto, cada um dos atores participantes da organização, assume o seu papel na sua construção e manutenção, sendo a estrutura organizacional constantemente criada e recriada por eles.

Para Canavarro (2000), a perspectiva cultural possibilita a execução de uma leitura contínua de uma determinada organização, ao contrário de outro tipo de abordagens. Por outro lado, Torres (1997) salienta que, esta perspectiva permite um olhar aprofundado da organização, interpretando significados partilhados pelos atores, modelando a sua experiência que se encontra muitas vezes condicionada pelo poder dos líderes.

Estendendo esta abordagem à análise organizacional escolar, Costa (1996) refere que, cada escola cria a sua própria cultura que se manifesta nos valores, nas crenças, na linguagem, nos heróis, nos rituais, nas cerimónias. Ainda segundo o mesmo autor, a cultura de cada escola interfere na qualidade e no sucesso de cada organização, devendo o gestor escolar orientar-se também para os aspetos simbólicos, uma vez que a cultura não deve ser só utilizada, mas também alterada, se necessário. De facto, a metáfora cultural contribui para a compreensão da mudança de valores e de imagens, no sentido de orientação para a ação.

Atendendo a que conceção teórica deste trabalho gira em torno desta imagem da escola, no próximo capítulo será realizada uma análise mais detalhada da cultura organizacional. Não obstante, a análise efetuada até agora, permite constatar que,

perante um objeto de estudo tão complexo e singular como a escola, só a pluralidade de modelos e metáforas organizacionais permitem esclarecer e entender a realidade organizacional da escola.

## **1.2- A cultura organizacional**

Só muito recentemente, a cultura organizacional passou a ser alvo de estudo de forma mais consistente. Nos finais dos anos 70 e início dos anos 80, os estudos em torno deste tema surgiram, devido à necessidade de as organizações norte-americanas melhorarem a sua competitividade em relação às concorrentes japonesas. Segundo Silva (2012), os modelos teóricos existentes eram ineficazes na explicação do funcionamento das organizações empresariais, com uma metodologia quantitativa insuficiente para explicar as mudanças organizacionais ocorridas numa sociedade cada vez mais complexa.

A realidade organizacional, segundo a perspetiva cultural, define as organizações como “sistemas humanos que manifestam complexos padrões de atividade cultural e não máquinas ou organismos adaptativos” (Gomes, 1994, p. 284). Assim, a cultura é um elemento estrutural e estruturante da ação organizativa, podendo definir-se como uma sociedade em ponto pequeno, munida de símbolos e de rituais, da sua própria linguagem, de uma matriz interpretativa comum e de um rumo que a caracteriza e a torna única.

A cultura organizacional integra assim, um conjunto de valores, de crenças e de princípios específicos de cada entidade sendo, por isso, entendido como conjunto de fenómenos próprios da ação humana, concebida dentro das fronteiras de um sistema (Silva, 2012). De um modo simples e concreto, pode-se dizer, então, que a cultura organizacional constitui a forma como as ações se desenvolvem no âmbito de uma organização. Estamos, assim, perante um processo dinâmico: é o resultado de uma aprendizagem de grupo, encontrando-se apenas onde há um grupo definido, com uma história significativa.

Na literatura, existem diversas definições de cultura organizacional, consoante o foco de análise do autor. No entanto, neste trabalho, a cultura organizacional, será analisada à luz da perspectiva de Schein (2004). Segundo este autor a cultura organizacional é “um conjunto de valores nucleares, normas de comportamento que governam a forma como as pessoas interagem numa organização e o modo como se empenham no trabalho e na organização” (Schein, 2004, p. 9). Neste contexto, a cultura executa as funções de integrar e equilibrar. Segundo o autor:

a cultura organizacional é um padrão de pressupostos básicos que um dado grupo inventou, descobriu ou desenvolveu, aprendendo a lidar com os problemas de adaptação externa e de integração interna, e que têm funcionado suficientemente bem para serem considerados válidos e serem ensinados aos novos membros como o modo correto de compreender, pensar e sentir, em relação a esses problemas. (Schein, 1984, p.3)

Definem-se, então, três níveis de cultura: *artefactos*, presentes no espaço físico, objetos, regras, normas e padrões de comportamento; *valores*, presentes nos valores, crenças, atitudes, ideologias e sentimentos; *pressupostos de base*, presentes nas concepções sobre as relações com o ambiente, da natureza da realidade e da verdade.

Assim, a cultura organizacional, é apreendida, participada e normalizada, desempenhando uma função integradora e adaptativa na organização, não sendo um atributo individual, mas de um conjunto de indivíduos. De acordo com Torres (1997) podemos “focalizar a cultura organizacional como o reflexo dos traços culturais da sociedade, isto é, as práticas organizacionais tendem a ser determinadas e niveladas pela cultura societal, assumindo, na perspectiva de alguns autores, um decalque da cultura nacional” (Torres, 1997, p.15).

### ***1.2.1- Manifestações da Cultura Organizacional***

A cultura de uma organização pode manifestar-se de acordo com três perspectivas teóricas diferentes: a integradora, a diferenciadora e a fragmentadora (Martin, 2002; Torres, 2004). Cada uma destas perspectivas permite obter uma visão particular da organização. Este parece ser o quadro conceptual que melhor consegue explicar melhor quer as semelhanças, quer as diferenças, em vários estudos da problemática da cultura organizacional.

Segundo a *perspetiva integradora*, uma organização funciona como um todo dominante onde predominam a consistência, o consenso e a clareza. Trata-se de uma perspetiva em que existe uma partilha de valores em todos os estratos hierárquicos. Existe consistência entre o lado formal e informal da organização. Toda a organização está dedicada no bom funcionamento da mesma, sendo o conflito entendido como algo a suprimir. Os líderes são a base desta perspetiva, sendo que, qualquer estudo empírico terá de ter de atender à sua visão da realidade organizacional. São assim, apontados como os fundadores da cultura da organização, os responsáveis pela sua conservação e até pela sua eliminação (Schein, 2004).

De acordo com esta perspetiva, todos os elementos da organização partilham os mesmos valores, considerando-se haver uma lealdade e um envolvimento, que irá refletir-se na produtividade (Schein, 2004) e a cultura é considerada “the glue that holds people together in tough times and motivates them to pull together when a change plan needs to be implemented” (Martin, 2002, p.175).

No que concerne à *perspetiva diferenciadora*, esta caracteriza-se pela existência de subgrupos que formam uma ou várias subculturas, não existindo consenso. De acordo com esta perspetiva, tentam-se articular diferentes pontos de vista, considerando que o conflito é a força motriz que determina a direção a seguir numa organização, valorizando a diferença. As subculturas apresentam, assim, relevância e as relações que se estabelecem entre elas, refletem a inconsistência e o conflito. Deixa de existir a harmonia que caracteriza a perspetiva integradora, colocando-se ênfase nas “diferenciações culturais, nos dissensos, nos conflitos e nos antagonismos culturais” (Torres, 2004, p.164) e os atores são protagonistas “no processo de construção e reconstrução da cultura da organização” (*ibidem*).

De acordo com a *perspetiva fragmentadora*, é o cariz ambíguo que caracteriza as relações dos membros de muitas organizações que se considera o elemento central de análise. De acordo com Martin (2002) os estudos realizados sobre as organizações, consideram a ambiguidade como uma parte normal, proeminente e inevitável do funcionamento das organizações no mundo contemporâneo. A própria organização, é considerada uma cultura e os valores não são partilhados de igual forma por todos os membros. Weick (1976) citado por Lima (2021) considerava a organização como um “sistema debilmente articulado” (Lima, 2021, p.4), com abertura para soluções

diferentes de acordo com os problemas com que se deparava. Segundo esta perspectiva, não existe consenso, e é comum a falta de organização e de liderança.

Segundo Torres (2004), esta perspectiva é caracterizada por uma “multiplicidade de crenças, valores e significados dados pelos atores às experiências vividas” não se verificando uma uniformidade de procedimentos ou de “atitudes ao nível dos grupos estruturados da organização” (Torres, 2004, p.166).

### ***1.2.2- A cultura organizacional escolar***

Cada escola, tal como qualquer outra organização, apresenta um modo distinto de funcionamento. Pese embora o facto de cada escola ou Agrupamento de Escolas ser regido por regras e normativos comuns, instituídos superiormente, apresenta a sua própria estrutura identitária. De facto, cada escola apresenta um sistema de relações humanas singular, sendo que as relações interpessoais estabelecidas entre os vários atores são determinantes para definir a cultura organizacional escolar predominante. Pode assim, considerar-se como um contexto favorável ao desenvolvimento alterações culturais significativas, construídas e consolidadas no tempo apresentando-se como um “entreposto cultural” (Torres, 2008b).

Estudar a cultura organizacional de uma escola permite compreender as práticas dos atores que constituem a organização (Torres, 2008b). A partir do pressuposto de que a cultura organizacional se pode manifestar de acordo com as perspectivas teóricas, integradora, diferenciadora e fragmentadora, será a associação destas perspectivas que permite uma melhor perceção das dinâmicas e das lógicas de ação que se desenvolvem no seio da escola. Assim, a cultura da própria organização escolar apresenta-se como o elo unificador, resultando de fatores internos e externos e, nesta perspectiva, “[...] a escola não será apenas uma instância *hetero*-organizada para a reprodução, mas será também uma instância *auto*-organizada para a produção de regras e a tomada de decisões [...]” (Lima,1996, p.31).

Segundo o mesmo autor, abordar a escola nesta perspectiva permite que esta recupere algum do “seu carácter complexo, a diversidade e a heterogeneidade” conferindo-lhe

alguma autonomia, liberdade e capacidade, contrariando a dominação da escola à obrigação normativa imposta pelo Estado (*ibidem*).

O carácter único de cada escola relacionado com a sua história, a liderança e as vivências dos seus atores, fica mais evidenciado quando se aborda a sua cultura organizacional, apresentando-se como um novo paradigma de análise de uma escola. Esta abordagem pode ser realizada de duas formas diferentes, uma de cariz mais funcionalista em que a cultura é normalmente encarada “[...] como conjunto de normas, crenças e valores” (Sanches, 1992, pp.62) e outra de cariz mais interpretativo. Nesta, a cultura organizacional escolar é perspectivada como o resultado da ação humana resultando numa multiplicidade de valores e de normas permitindo, deste modo, criar “um sentido de identidade, continuidade e permanência através do fluxo evolutivo das alterações e reformas institucionais” (Sanches, 1992, p.62).

Nesta linha de pensamento, Martin refere que:

The three-perspective approach helps us view the world in a particular, socially constructed way stemming from the viewpoint of the researcher and the characteristics of the context and the people being studied. (...) All three perspectives should be used together simultaneously, at a single point in time, to search for ‘the patterns of meanings that link these manifestations together, sometimes in harmony, sometimes in bitter conflicts between groups, and sometimes in webs of ambiguity, paradox, and contradiction. (Martin, 2002, p.154 e 156)

Segundo Schein (2004), a perspectiva integradora é a que melhor consegue explicar o fenómeno cultural. Segundo o autor, a consistência, o consenso e a clareza são fundamentais para a eficácia da organização. Por outro lado, de acordo com Martin (2002), dependendo dos dados a interpretar, o contexto cultural será mais bem compreendido se for analisado a partir dum quadro multiparadigmático utilizando as três perspetivas: integradora, diferenciadora e fragmentadora.

### ***1.2.3- Construção da cultura em contexto escolar***

A escola emerge, no panorama internacional, como um dos contextos mais estudados no domínio da cultura organizacional, tendo logo se tornado num objeto privilegiado de análise sob o ponto de vista das suas especificidades culturais (Torres, 2007). De facto,

as organizações escolares desenvolvem culturas distintas, instituindo, de forma única e duradora, um conjunto de valores, que funciona como modelo orientador da ação. Os programas políticos das escolas (Projetos Educativos) constituem a face mais visível e formal deste conjunto de valores.

Para que a escola possa ser estudada enquanto uma organização cultural, tem de ser compreendida como um sistema sociocultural, constituído por grupos relacionais que vivem códigos e sistemas de ação, inseridos num determinado contexto, com a sua própria identidade e cultura (Silva, 2012). Assim, a organização escolar não possui apenas uma estrutura formal e burocrática, mas tem também uma identidade muito específica que é construída dia-a-dia pelos atores que a constituem e pelas suas dinâmicas internas e externas.

Segundo Cabral (2014) as organizações escolares desenvolvem-se numa cultura altamente institucionalizada, orientando-se essencialmente para o cumprimento das leis, normas e valores com a finalidade de corresponder ao que são as expectativas sociais legitimando, deste modo, a sua existência.

Abordar a cultura numa perspetiva de integração, de partilha, de colegialidade, de uniformidade dos objetivos e valores pode considerar-se como um mecanismo de estabilização social, fundamental para atingir as metas pretendidas. Na perspetiva de Torres, L. & Palhares, J. (2009):

no sistema educativo português, proclama-se a importância da cultura organizacional como uma técnica de gestão da eficácia escolar. Quer no plano operacional das medidas legislativas, quer ao nível dos discursos legitimadores das opções políticas, depreende-se uma conceção essencialista de cultura organizacional escolar, assente numa crença de tipo monocultural, que apenas considera como cultura aquilo que é efetivamente partilhado pelos atores. (Torres & Palhares, 2009, p.81)

Por outro lado, na análise feita por Guerra (2002) são apontadas características da cultura escolar que são formalmente aceites pelos seus atores, demonstrando um enraizamento profundo no qual, dificilmente, se pode produzir alguma mudança. São estas: a cultura individualista, a cultura formalista, a cultura da uniformidade, a cultura da hierarquização, a cultura de rotinas, a cultura do "síndrome do número um" e a cultura dos rituais. Essas características já não se coadunam com as exigências e particularidades da sociedade dos nossos dias, tornando a escola um palco de mudança.

Pese embora o “empurrão” que está a ser dado pelas novas políticas educativas, essa mudança terá de vir de dentro.

Apesar de se encontrarem diferenças significativas entre as organizações escolares e as empresas, a retórica managerialista tem “invadido” a escola, numa tentativa de resolver a crise do Estado de Providência. Para Santiago et. al (2005), trata-se de uma abordagem infalível, eficaz e eficiente de gestão da escola, capaz de resolver todos os problemas sociais. Perante a implementação desta retórica, existe uma transformação na dinâmica organizacional da escola, onde se enquadram alterações substanciais, mais evidentes ao nível da gestão, atribuindo especial ênfase na eficácia e imprimindo ao gestor escolar um papel de prestador de contas, que tenta incutir nos restantes elementos da comunidade educativa conceitos como qualidade, excelência e responsabilidade. De acordo com Torres (2008a):

A hegemonia da *perspetiva integradora* na análise da cultura organizacional em diversos contextos educativos, associada à adoção de metodologias de natureza quantitativa e estatística, inscreve-se num movimento mais amplo de afirmação das ideologias mais tecnicistas e gestionárias, voltadas para os valores da excelência, eficácia e produtividade. (Torres, 2008a, p. 68)

Segundo Elias (2008), é necessário entender a complexidade e a especificidade de cada escola, pois embora possua como outras organizações alguns elementos comuns – finalidades, estruturas, poder, processos de controlo, entre outros - não pode ser equiparada a imagens mais ou menos estereotipadas de uma qualquer empresa ou fábrica onde, geralmente, imperam as leis de mercado e a natureza do produto/ serviço é de ordem material. Além disso, se o que se pretende é promover a inovação e a mudança nas escolas, temos de ter um conhecimento preciso sobre a genealogia e a emergência de determinados discursos científico-rationais, práticas culturais e políticas em relação à escola como organização e descobrir este, já quase lugar-comum, de que a escola deve mudar a sua cultura organizacional.

No mesmo sentido, Lima (2008) refere que “são necessários estudos longitudinais para compreender os processos através dos quais os efeitos de escola surgem e se transformam” (2008, p. 268). Esta perspetiva coloca a sua tónica na estabilidade, no entanto, os sistemas educativos e em concreto as escolas são muito vulneráveis às mudanças e às reformas políticas que interferem consideravelmente no funcionamento das organizações escolares (Fialho, I. & Verdasca, J., 2012).

## **2- Liderança em Contexto Escolar**

### **2.1- O Conceito de Liderança**

A definição do conceito de liderança não é única, nem consensual. De acordo com Bass (1990, p. 22) “existem quase tantas definições de liderança quantas as pessoas a tentar defini-la”. No entanto, segundo Robbins (2005), todas as definições de liderança partilham da ideia de que os líderes são os indivíduos que facilitam o movimento de um conjunto de pessoas, rumo a uma meta comum. Esse movimento é fruto de uma certa influência, sendo essa a função do líder: influenciar pessoas e usar essa influência para obter os resultados desejados, definindo-se, assim, a liderança como um processo, em que o líder persuade os outros, para que estes interiorizem uma visão coletiva.

Chiavenato (1993), entende que a influência, geralmente, envolve conceitos como poder e autoridade. Na perspectiva deste autor, a liderança é a aptidão que algumas pessoas possuem para influenciar o comportamento das pessoas, sem deixar de as assistir e orientar para que, juntos, cheguem à mesma meta.

Bush (2011) identifica três dimensões que permitem criar uma definição de liderança: liderança como influência, liderança e valores e liderança e visão. Nesta perspectiva, a liderança possui uma natureza multifacetada com variadas investigações e diferentes interpretações de resultados, que só tem sentido quando analisada à luz dos objetivos que se pretendem alcançar.

### **2.2- A Liderança e os modelos teóricos**

Apesar da grande diversidade de teorias e modelos sobre liderança, existem quatro paradigmas, que são normalmente considerados como os principais (Coleman, 2005). O primeiro desses dois paradigmas tem, como base, o estudo dos traços que definem a personalidade do líder, identificando as características que permitem estabelecer um

padrão. O segundo paradigma baseia-se na observação dos comportamentos dos líderes, associando o comportamento à eficácia organizacional. Trata-se de um paradigma que tenta identificar o modo como o líder direciona o seu procedimento, classificando o seu comportamento como autoritário, liberal ou democrático.

Devido ao impacto limitado destes dois paradigmas, é necessário recorrer ao terceiro paradigma para caracterizar o estilo ou descrever as características do líder (Coleman, 2005). O autor sugere que se analise a questão, partindo da forma como os líderes escolhem a sua linha de ação, numa determinada situação e que se avalie a sua eficácia de acordo com os contextos em que as situações ocorrem. Ou seja, parte-se do princípio de que não existe um estilo único ou característica de liderança válida para toda e qualquer situação. A aptidão do líder em adequar o seu estilo de liderança a cada situação, produz um impacto na eficácia dos seus subordinados. Nesta teoria o verdadeiro líder é aquele que tem a capacidade de se regular de acordo com um grupo variado de subordinados e em condições diversificadas.

O quarto paradigma relaciona-se com a capacidade de o líder exercer o seu poder e a sua eficácia sobre os seus seguidores. De acordo com Rego (1997) para proceder a esta análise, é necessário estudar, não só as bases do poder do líder, mas também a forma como são ativadas as estratégias de influência utilizadas.

Recuperando, então, a perspetiva de Bush (2011), podem identificar-se claramente, nestas abordagens, as definições que o autor considera que atribuem significado à definição de liderança: a liderança como influência, a liderança e os valores e a liderança e a visão. Salienta-se, por um lado, a importância da visão, considerada essencial nos processos de liderança, uma vez que, deve atender a todos os envolvidos. Por outro lado, as qualidades pessoais dos líderes, que são também consideradas fundamentais. Qualidades como a integridade, a honestidade, a transparência, a autenticidade, a sinceridade, a competência e a capacidade de tomar decisões, criam um clima de confiança e permitem o desenvolvimento de uma cultura onde a predominância destes valores reflete-se nos atos dos diversos elementos da organização.

Segundo Rego (1997) a influencia do líder pode refletir-se na organização que lidera de forma direta ou de forma indireta. A forma direta pode observar-se quando o líder consegue “levar os subordinados a trabalharem mais e melhor (...); aumentar as

capacidades dos seguidores para o trabalho (...); organizar e coordenar as atividades de modo mais eficiente, eliminando atrasos, duplicação de esforços e desperdícios; obter os recursos necessários para realizar o trabalho (...)" (Rego, 1997, p. 37). De forma indireta, verificam-se efeitos a longo prazo, podendo estes incluir mudanças mais profundas, incluindo a própria cultura organizacional.

### **2.3- A Liderança Escolar**

De acordo com Nóvoa (1992), a liderança escolar é um fator que deve ter um reconhecimento que vá além da promoção e implementação de estratégias concertadas de ação e de promoção do empenho individual e coletivo na implementação dos projetos educativos.

Mais recentemente, Costa, J. & Castanheira, P. (2015) consideram que a vertente pedagógica é o centro de toda ação da escola e, por isso, esta apresenta características muito diferentes das outras organizações. Assim, no que concerne à conceptualização da liderança nas organizações escolares, esta não pode ser considerada apenas como um meio para o desenvolvimento de uma ação pedagógica nas escolas, mas também como objeto de ação pedagógica. Ou seja, “estamos a falar numa liderança educativa e pedagógica” (Costa, J. & Castanheira, P., 2015, p. 27). Assim, de acordo com estes autores, a liderança escolar deve ir no sentido de uma “liderança participativa, colaborativa, emancipatória, de interpretação crítica da realidade e da correspondente recusa das visões mecanicistas, hierárquicas, tecnocráticas e instrumentais da liderança” (*ibidem*).

Bush (2011) identifica seis modelos de gestão escolar que se associam a nove modelos de liderança capazes de explicar a realidade educacional. De seguida, apresenta-se uma caracterização sucinta de cada um destes modelos, articulando-os com os modelos de liderança.

O *modelo formal* associa-se à visão mecanicista de liderança, onde o Diretor é aquele que move a organização e estabelece os objetivos, partindo, assim, do princípio de que a

organização escolar é um sistema hierárquico. O Diretor detém o poder e a autoridade, legitimado pela sua posição dentro da organização. Tem o dever de prestar contas à entidade que a tutela e financia, no que concerne às atividades desenvolvidas e ao desempenho (Bush, 2011).

Existem seis dimensões diferentes, que se associam a este modelo: a burocracia, o domínio hierárquico, a divisão de tarefas e a perspectiva meritocrática; o foco no líder, para tomada de qualquer decisão; a estruturação do nível de interação entre as pessoas das instituições e a organização em diferentes níveis (central, local, institucional e individual); a hierarquia presente na distribuição de funções atendendo às posições formais de cada elemento, na comunicação vertical entre estruturas e numa certa sobrevalorização do status; a prestação de contas; a racionalidade, que não deixa lugar para a criatividade (Bush, 2011).

O *modelo colegial* associa-se a uma liderança participativa, transformacional e interpessoal onde são valorizadas a colaboração e as relações entre pares. É um modelo que parte do princípio de que os líderes usam a discussão para tomar decisões, através da produção de consensos. Desta forma, todos os membros que possuem um entendimento comum sobre os objetivos da organização, encontram-se envolvidos no processo de partilha de poder. Assim, o Diretor é visto como o facilitador de um processo participativo, que responde às necessidades e aos anseios de todos os membros e a autoridade que resulta da experiência prevalece sobre a autoridade que resulta da ocupação de um cargo formal (Bush, 2011).

Este modelo, caracteriza-se pelas dimensões correspondentes às lideranças transformacional, participativa e distribuída. No que concerne à liderança transformacional pode reconhecer-se nos processos de construção da cultura e da visão da escola, na colaboração entre estruturas, na valorização do envolvimento e das aptidões de todos os elementos da organização. Os objetivos, valores e interesses são comuns a todos esses elementos, incluindo o próprio Diretor que toma um papel de motivador, inspirador e mobilizador, incentivando ao progresso, à superação, à perícia, à criatividade e à inovação (Bush, 2011).

A liderança participativa surge cada vez que o Diretor incentiva os outros elementos a participar em processos de tomada de decisão. Promove-se, assim, uma discussão com

partilha de ideias, procurando-se obter respostas para os problemas organizacionais que sejam diversificadas e inovadoras.

A liderança distribuída remete para uma liderança coletiva e democrática no sentido em que todos os elementos podem ser líderes (Bush, 2011). Os objetivos da liderança distribuída passam por saber aproveitar os conhecimentos, as capacidades e competências de todos os membros da organização escolar, não pressupondo, necessariamente, a delegação ou a atribuição de tarefas ou responsabilidades ao corpo docente. Neste sentido, a missão do líder é a de desenvolver a capacidade de liderança nos diferentes atores organizacionais, estimulando-lhes as competências e a motivação (Caixeiro, 2014).

O *modelo político* é aquele em que o líder desempenha o papel de negociador/mediador e associa-se a um modelo de liderança transacional. Este modelo, é caracterizado pelo surgimento, de grupos de interesse, dentro da organização, que vão formando alianças, de modo a conseguirem atingir objetivos particulares. Assim, percebe-se o conflito como sendo natural. O Diretor não possui a totalidade do poder, repartindo-o com os referidos grupos de interesse principais (Bush, 2011).

Trata-se então, de um modelo em que a organização escolar caracteriza-se pela atividade dos grupos, não sendo percebida como um todo, assumindo-se que os seus objetivos são instáveis, ambíguos e contestáveis. A tomada de decisões decorre de um processo de acordo, em que todos os pontos são negociados. O Diretor é, assim, o participante-chave no processo de negociação, manifestando os seus próprios valores, interesses e objetivos. Além disso, tem como responsabilidade, manter a organização como viável, apresentando soluções para contextualização de políticas educativas, através de manifestações de apoio de alguns grupos de interesse (Bush, 2011).

Este modelo perspectiva-se em quatro dimensões: o conflito, considerado um fenómeno normal na forma de negociar os interesses de cada grupo; as micropolíticas, que se criam em pequenos grupos, movidas pelos seus interesses; o sistema de transação, baseado numa lógica de recompensas e de penalizações definidas pelo Diretor pelo facto de terem sido cumpridos, ou não, os objetivos estabelecidos; e as subunidades que, fazem-se valer do facto de serem uma coligação com interesses partilhados (por exemplo, departamentos) (Bush, 2011).

O *modelo subjetivo*, é aquele em que o poder está distribuído na organização e é exercido por todos os membros. As crenças, as percepções e os significados individuais atribuídos aos acontecimentos por cada membro da organização, são o foco deste modelo. Assim, dado que cada membro pode atribuir um significado diferente a um dado acontecimento de acordo com seus valores, contexto e experiência, é atribuída ênfase a objetivos individuais. A estrutura organizacional é percebida como resultado da interação humana e todos os participantes, incluindo o Diretor, perseguem os seus próprios objetivos. Não obstante, o Diretor, pelo facto de ocupar uma posição que lhe concede poder, pode impor a sua própria interpretação dos acontecimentos aos outros membros da organização (Bush, 2011).

Este modelo abarca dois tipos de liderança: a pós-moderna e a emocional. Na primeira, são acolhidas, e até valorizadas, a diversidade de verdades subjetivas e realidades que o Diretor deve tomar em consideração, respeitando as perspetivas distintivas dos restantes elementos da organização. A liderança emocional enfatiza a motivação e o sentido individual de cada acontecimento, em oposição ao que é constante e previsível (Bush, 2011).

O *modelo cultural* é aquele em que os valores, as crenças e as ideologias, dos elementos da organização, são centrais e decisivos no processo de tomada de decisão, cabendo ao líder gerir e reforçar a cultura da escola. Os valores e as crenças comuns, conduzem ao desenvolvimento de normas e significados partilhados que, posteriormente, manifestam-se através de rituais e cerimónias. Neste sentido, o Diretor é visto como o responsável por consolidar e propagar a cultura, comunicando os valores e as crenças de suporte a todos os elementos da organização (Bush, 2011).

No modelo cultural identificam-se duas dimensões: a identidade e as manifestações simbólicas. A primeira dimensão relaciona os compromissos individuais e coletivos com um conjunto de crenças, valores, normas e padrões de comportamentos conhecidos e partilhados por todos, que constituem o interior da organização e das ações escolares. Na comunidade escolar existe um sentimento de pertença forte, um orgulho na instituição, com necessidade permanente de que o seu património histórico-cultural e identitário seja mantido. É comum verificar-se nos discursos, no vocabulário, nos mitos e nas histórias, uma adesão às crenças e normas. Essa adesão também é visível em certos comportamentos, como nos rituais e nas cerimónias. Pode ainda verificar-se no

visual, através da personalização das instalações e espaços ou do investimento em equipamentos, uniformes e logótipos (Bush, 2011). A imagem interna e externa da escola é transmitida e preservada pelos elementos da comunidade educativa. Uma das formas mais comuns dessas manifestações simbólicas são os Quadros de Honra, onde são reconhecidos e enaltecidos publicamente os elementos que personificam aqueles que são os valores da organização e têm desempenhos e comportamentos consonantes com os mesmos.

O *modelo da ambiguidade*, é aquele em que a autoridade é incerta e as lideranças intermédias têm oportunidade de intervir na tomada de decisão impedindo que as lideranças de topo controlem a organização em todos os seus domínios. Assim, a turbulência e a imprevisibilidade predominam neste tipo de organizações. Neste modelo, os objetivos da instituição e os seus processos não estão clarificados e os diversos elementos da organização, podem optar por participar, ou não, em cada decisão. Assim, a organização apresenta ambiguidade de objetivos de poder, de experiências e de êxito, com características imprevisíveis, criando ao Diretor dificuldades acrescidas (Bush, 2011).

No modelo da ambiguidade podem identificar-se três dimensões: uma articulação débil, a ambiguidade e competências frágeis. A primeira dimensão, a articulação débil, observa-se que na relação entre indivíduos de diferentes níveis hierárquicos, nas ideias e nas atividades, na ação organizacional, nos discursos e até nos documentos. A segunda dimensão, a ambiguidade, pode ser resultado de mudanças e da entrada de novos atores, do facto de papéis e funções de cada um não estarem bem definidos, do carácter contraditório, incoerente e até vago, dos objetivos e da desresponsabilização dos vários elementos no processo de tomada de decisão. Pode ainda ser resultado do ambiente externo (governo, autoridades locais, pais, instituições) apresentando-se como tumultuoso e incerto (Costa, 1996).

## 2.4- Construção da liderança do Diretor

De acordo com Cabral (2014), a liderança é uma variável central no funcionamento das organizações escolares, definindo-se como “a capacidade de provocar a adesão voluntária a uma causa comum” estando essa adesão relacionada com as qualidades que os outros reconhecem no líder.

Também para Lopes (2015), o líder (Diretor) tem um papel determinante no envolvimento da comunidade educativa na *vida* da escola, instituindo uma cultura de participação, sabendo ouvir e corresponsabilizando os outros atores na elaboração e implementação dos documentos estruturantes da escola.

A escola é uma organização complexa onde se gera uma teia de interações sociais muito vasta. No meio de tantos saberes, valores, hábitos, rotinas, interesses pessoais e até conflitos, é necessário implementar processos de negociação de consensos e de significados. Cabe aos líderes escolares, o papel de criar estes processos de modo a resolver os problemas que surgem no seio escolar (Elias, 2008).

De acordo com o resultado de um estudo de Costa et. al (2013), em que foram analisados diversos documentos, revisões teóricas e estudos empíricos, sobre a gestão e a liderança educacional em Portugal, os vários modelos de liderança estão correlacionados. Em vários documentos analisados existe, dentro do mesmo documento, uma alusão simultânea a vários modelos. Este facto, torna evidente que, no mesmo contexto espaço-temporal e para o mesmo ator educacional, são adotados comportamentos e práticas associados a diferentes modelos de liderança. Assim, verifica-se uma não exclusividade de modelos de liderança e um certo hibridismo entre eles. Tal constatação, já havia sido realizada por Bush (2011) quando referia, a propósito dos modelos de liderança que “as we have seen, most educational institutions display features from most or all of the models” (Bush 2011, p. 208). Assim, verifica-se uma pluralidade de formas de gestão protagonizadas pelo mesmo Diretor, o que significa que um único modelo não parece suficiente para orientar e compreender as práticas de liderança em contexto escolar (Bush, 2011).

Segundo Silva (2010) um verdadeiro líder é aquele que consegue a versatilidade necessária na sua ação para se ajustar às mudanças que se vão verificando no comportamento dos elementos constituintes do grupo em função das alterações do ambiente e do contexto sem perder a confiança dos seguidores.

### **3- REFORMAS DO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS**

#### **3.1- A territorialização das Políticas Educativas e a autonomia das escolas em Portugal**

As políticas educativas de um país são sempre determinadas pela época e pelo contexto que se vive, constituindo-se assim como “um espaço de negociação das aspirações sociais face à educação” (Cabral, 2014, p.70). De acordo com a autora “é a política educativa global que gere e gera as possibilidades de inovação, mudança e melhoria dentro das organizações escolares” (Ibidem, p. 472). Criam-se assim, ações e programas através dos quais se podem atingir os objetivos que certos requisitos sociais impõem à escola.

Numa tentativa de responder às políticas do Estado Moderno, nos anos 80, iniciaram-se uma série de reformas da administração do sistema educativo, nomeadamente ao nível das medidas de gestão local e de autonomia da escola. Estas reformas desenvolveram-se no sentido de transferir poderes e funções entre os vários níveis da administração (descentralização) para um nível mais local.

Neste sentido, na opinião de Barroso (2005), a descentralização passaria por uma gestão da escola centrada na própria organização escolar, com um conjunto coerente de medidas políticas, destinada a diminuir a intervenção do Estado na prestação do serviço público de educação, com consequências diretas na transformação dos processos de financiamento, governo e gestão das escolas. Deste modo, a escola passaria a ter mais autonomia, no que concerne ao controlo, à organização dos processos internos e à responsabilização dos alunos e à distribuição de serviço do pessoal docente e não docente. Para Barbieri (2003), a descentralização política e a deslocação do poder para as comunidades traduzem-se numa maior capacidade de administração das escolas contrariando assim um profissionalismo funcionalizado e poderes centralizados.

A reforma iniciada pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) desenvolve-se em torno de um “núcleo conceptual” onde a autonomia, a

participação, a inovação, a qualidade e, mais recentemente, a territorialização são os conceitos-chave (Ferreira, I. & Teixeira, A., 2012). Na opinião de Formosinho et. al (1999), com esta lei fica evidente a necessidade de descentralização e desconcentração da administração escolar, de forma a que as escolas possam agir com base nos princípios de autonomia, definindo o seu próprio projeto educativo, com a participação de todos os implicados na ação educativa.

A autonomia dos estabelecimentos de ensino e a atribuição da possibilidade de as escolas gerirem flexivelmente o currículo fica consagrada normativamente no decreto-lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro. Segundo este documento, a autonomia é a “capacidade [da escola] de elaboração e realização de um projeto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo” (art.º 2.º, n.º 1).

No decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho, a autonomia é definida como a capacidade que a escola tem para tomar decisões em diversos domínios (organização pedagógica, organização curricular, gestão dos recursos humanos, ação social escolar, gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira) “no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos” (art.º 8.º, n.º 1).

De facto, atribuir autonomia à escola é reconhecer que, em determinadas condições, as escolas conseguem gerir melhor os recursos educativos em conformidade com o seu projeto educativo. Assim, a autonomia é “uma forma de as escolas desempenharem melhor o serviço público de educação, cabendo à administração educativa uma intervenção de apoio e regulação, com vista a assegurar uma efetiva igualdade de oportunidades e a correção das desigualdades existentes” (decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, preâmbulo).

Na opinião de Barroso:

De um ponto de vista formal-legal a autonomia da escola significa que os estabelecimentos de ensino dispõem de uma capacidade de decisão própria (através dos seus órgãos representativos em função das suas competências), em determinados domínios (estratégicos, pedagógicos, administrativos e financeiros), que se exerce através de atribuições, competências e recursos, transferidos ou delegados de outros níveis de administração. (Barroso, 2005, p.108)

Neste sentido, o projeto educativo passa a ter um papel central na definição de uma visão estratégica para a escola. É elaborado e desenvolvido a partir da comunidade, das suas dificuldades e potencialidades, assumindo a dimensão local um papel fundamental

na busca de soluções para os seus problemas de âmbito educativo “num contexto de territorialização das políticas educativas, o projeto educativo torna-se central, prevendo-se que assuma esse caráter territorializado de promoção e articulação de medidas locais capazes de contribuir para a diminuição das desigualdades” (Barbieri, 2003, p.43).

Pode então considerar-se que “as competências desenvolvidas e atribuídas aos estabelecimentos de ensino têm, assim, a função de adequar as características locais particulares e específicas contribuindo para criar condições de promover tanto a justiça social como a democratização das instituições” (Barbieri, 2003, p. 44).

É neste contexto que em 1988 surgem os primeiros programas com vista à territorialização das políticas públicas. O que se pretende então é adaptar as medidas políticas às especificidades dos espaços sobre os quais elas recaem, com o objetivo de reforçar a aceitação e a apropriação dessas medidas pelos atores locais (Barroso, 2016).

A territorialização, enquanto processo de adaptação das medidas políticas ao contexto local, cria condições para “institucionalização da ação pública deliberativa”. O local torna-se assim um lugar de decisão e de construção de uma nova ordem educativa, baseada na informação e na consulta, através de um ajustamento recíproco entre os diferentes grupos envolvidos (Barroso, 2016).

### **3.2- Enquadramento Legal – Da Promoção do Sucesso Escolar à Autonomia e Flexibilidade Curricular**

Foram vários os programas implementados pelos sucessivos governos com vista à promoção do sucesso escolar. Em 1988, foi lançado o *Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo* (PIPSE), determinado pela resolução do Conselho de Ministros a 10 de dezembro de 1987 e publicado no Diário da República, 2.<sup>a</sup> Série, de 21 de janeiro de 1988. Este, tinha o objetivo de reverter o problema do insucesso escolar, por um lado, através da anulação das taxas de abandono e de desistência, por outro através da redução das taxas de reprovação e de repetência.

No mesmo ano, foram ainda criadas *Escolas de Intervenção Prioritária*, que incluíam as escolas do PIPSE, regulamentadas pelo Despacho n.º 119/ME/88. Este determinava que, para que uma escola fosse classificada como escola de intervenção prioritária, devia situar-se numa zona degradada ou isolada, com grande instabilidade do corpo docente, número significativo de crianças com dificuldades de aprendizagem e insucesso escolar sistemático.

Em 1996, o governo português criou os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). O objetivo era reverter a situação do insucesso escolar e prevenir o abandono precoce que se vivenciava, sobretudo no caso os jovens que se encontravam a frequentar as escolas integradas em zonas geográficas com graves problemas sociais, culturais, económicos e familiares. O programa TEIP foi implementado em três fases distintas, com os seus objetivos ajustados à medida que se iam discutindo os resultados do programa.

Na primeira fase do programa, pretendia-se estimular a participação das famílias na escola, reforçar os meios de promoção do acesso e sucesso escolares e promover a integração dos estabelecimentos de ensino e a sua interação com o meio e a gestão dos recursos comunitários disponíveis.

Em 2008, foi lançada uma nova fase do Programa TEIP, que visava abranger “as escolas ou os Agrupamentos de Escolas com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar, identificados a partir da análise de indicadores de resultados do sistema educativo e de indicadores sociais dos territórios em que as escolas de inserem” (despacho normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro, art.º 2.º, n.º 1).

Quando comparado com a primeira fase do programa, pode perceber-se uma diferença significativa ao nível da clarificação do público-alvo e dos objetivos. Outra diferença importante, apontada por Melo (2011), tem a ver com a importância dada à componente organizacional. De facto, é possível perceber uma linha de atuação em consonância com a nova gestão pública na definição de estratégias e de metas, na monitorização do processo e em termos de resultados.

Esta fase do programa visava essencialmente incutir “a apropriação, por parte das comunidades educativas (...) de instrumentos e recursos que lhes possibilitem congregar esforços tendentes à criação nas escolas e nos territórios envolventes de

condições geradoras de sucesso escolar e educativo dos alunos” (despacho normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro, preâmbulo).

Na terceira fase do programa TEIP, lançada em 2012, é dada mais “voz” às escolas e às medidas identificadas por estas “como promotoras da aprendizagem e do sucesso educativo”. De modo a “assegurar maior eficiência na gestão dos recursos disponíveis e maior eficácia nos resultados alcançados” (despacho normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro de 2012, preâmbulo e art.º 3.º) está previsto um “plano de melhoria”, podendo recorrer-se a contratos de autonomia no caso de “os respetivos projetos educativos e apoios a atribuir aconselhem algum apoio e acompanhamento particular da escola na sua concretização” ou então se houver “evidências de resultados e boas práticas consolidadas que favoreçam a concessão de apoios orientados para um maior grau de autonomia da escola” (despacho normativo nº20/2012, de 3 de outubro de 2012 art.º 5.º).

Neste momento, os Agrupamentos TEIP estão implementados um pouco por todo o país. A sua ação encontra-se orientada num sentido de ação compensatória, atendendo ao princípio de que o sistema pode e deve compensar a desigualdade atribuindo prioridade em termos de meios (dar mais a quem tem menos) e de atenção (projetos, formação, avaliação). Existe um claro reforço da dialética “recentragem sobre a escola/abertura através de parcerias” e do contacto ativo com o território envolvente, os seus recursos, instituições e populações traduzindo-se “numa certa territorialização das políticas educativas e na própria ideia de projeto educativo” (Lopes, 2012, p.9).

Com o objetivo de “promover um ensino de qualidade para todos, combater o insucesso escolar, num quadro de valorização da igualdade de oportunidades e do aumento da eficiência e qualidade da escola pública” foi criado o Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016. Assente no princípio de “que são as comunidades educativas quem melhor conhece os seus contextos, as dificuldades e potencialidades”, assume que estas estão mais aptas a “encontrar soluções locais e conceber planos de ação estratégica, pensados ao nível de cada escola, com o objetivo de melhorar as práticas educativas e as aprendizagens dos alunos”.

Quando o Ministério da Educação deu liberdade às escolas para inovar, quer em termos organizacionais, quer em termos pedagógicos, algumas escolas aproveitaram para implementar projetos pedagógicos que consideraram poder operar as mudanças que, através de um diagnóstico aprofundado, demonstravam ser necessárias e ajustadas à sua realidade. Ou seja, a iniciativa foi do Ministério da Educação, mas as mudanças partiram das próprias escolas, que são quem pode, efetivamente, operar mudanças.

Embora as escolas não sejam iguais, existem perfis semelhantes, em que as situações problemáticas são as mesmas. Inovar, pressupõe ter capacidade para atender a situações imprevisíveis e antecipar situações problemáticas. E isto é muito difícil de planificar. No entanto, segundo Bolívar (2006) citado por Silva, C. & Silva, I. (2017) é necessário encontrar formas de transferir o conhecimento acumulado com as inovações, para potencializar o seu impacto nas escolas.

Assim, quando o Ministério da Educação procedeu a mudanças nas políticas educativas, com a implementação de Programas e Políticas de Intervenção no combate ao insucesso e ao abandono escolar, nos quais se inclui o Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP), estava a preparar o “tubo de ensaio” para a obtenção de conhecimento, a partir daquilo que foram as experiências e os resultados obtidos em cada uma das escolas que participaram nesses programas.

Este programa em particular, o P-PIP, tem como objetivos promover o sucesso e a qualidade das aprendizagens de todos os alunos. Ao reforçar a autonomia das escolas na delimitação do seu próprio projeto, são as comunidades educativas que encontram soluções que respondam às suas necessidades específicas. Estas soluções podem passar por alterações de âmbito organizacional e pedagógico, nomeadamente ao nível didático e da gestão curricular. Tratam-se, então, de alterações que promovem um maior alinhamento das práticas educativas com as dinâmicas da sociedade de hoje.

Desta forma, o governo incentivou as escolas a idealizar e implementar planos de ação estratégicos, dando-lhe mais autonomia na tomada de decisões, relativamente aos seus problemas educativos efetivos, às suas prioridades e necessidades específicas. Procurou que estas encontrassem soluções junto de parceiros locais, nomeadamente nas autarquias, estabelecendo compromissos comuns.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, apresentado no despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, apresenta-se como um “documento de referência para a organização de todo o sistema educativo e para o trabalho das escolas, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (preâmbulo). Tem como principal demanda garantir que todos os alunos que concluem o ensino obrigatório, apresentem um conjunto de competências que lhes permitam responder melhor aos desafios que lhes são colocados pela sociedade contemporânea. Essas competências são entendidas como “uma interligação entre conhecimentos, capacidades, atitudes e valores” (preâmbulo). Assim, seja qual for o percurso que qualquer aluno opte por seguir ao longo da escolaridade obrigatória, o referencial educativo é único, assegurando coerência no sistema.

Apresenta-se como uma matriz para decisões a adotar por gestores e atores educativos ao nível dos organismos responsáveis pelas políticas educativas e dos estabelecimentos de ensino. A finalidade é a de contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva.

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, é um documento que contextualiza a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento no currículo dos alunos, estabelecendo um conjunto de direitos e deveres, que devem integrar a formação dos alunos como cidadãos informados e ativos, de modo a que estes, no futuro, adotem uma conduta cívica “que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática”.

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos - através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa. Para além disso, identifica as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, bem como os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação.

No mesmo dia 6 de julho de 2018, foi também publicado o Decreto-Lei n.º 55/2018, que, definindo os princípios de organização dos currículos dos ensinos básico e secundário, atribui às escolas competências de gestão autónoma e flexível do currículo, estabelecendo a flexibilidade curricular. O referido documento apresenta como prioridade “a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades”. Neste documento é definido o conceito de autonomia e flexibilidade curricular, como “a faculdade atribuída à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, tendo como ponto de partida as matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes de modo que seja as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (preâmbulo).

Este diploma, tem como base os registos das experiências em “tubo de ensaio” dos vários Programas e Políticas de Intervenção no combate ao insucesso e ao abandono escolar, incluindo o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), desenvolvido no ano letivo 2017/2018, como projeto-piloto em mais de duzentos Agrupamentos ou escolas não agrupadas.

Com a publicação síncrona destes dois diplomas, o governo pretende garantir uma escola inclusiva, em que é promovida a igualdade e a não discriminação, respondendo à heterogeneidade dos alunos que a frequentam, através da diversidade, flexibilidade, inovação e personalização, eliminando deste modo, as barreiras existentes no acesso ao currículo e às aprendizagens.

O sucesso da Autonomia e Flexibilidade Curricular, na opinião de Cosme (2018), depende da forma como, nas escolas, os professores irão usufruir da autonomia que lhe é concedida. O objetivo central é “desafiar os alunos a aprender e crescer como pessoas mais inteligentes e humanamente mais competentes”, sendo que, neste processo, não se pode prescindir nem das características singulares dos alunos, nem da existência de património cultural já construído (Cosme, 2018, p.14). Neste sentido, existem mudanças ao nível do papel dos professores nomeadamente na sua posição na cena educativa, deixando a sua posição central para ocupar o lugar de mediador entre o aluno e a informação com a qual o confrontam.

Na perspectiva de Machado (2017), o sucesso da inovação que está subjacente à Autonomia e Flexibilidade Curricular depende, para além de outros fatores, “da aprendizagem grupal realizada pelos professores que dão corpo à inovação” e da capacidade das suas lideranças serem organizadoras do sentido partilhado de um percurso sem barreiras e “mobilizarem uma ação congruente com a missão e visão que a própria inovação pretende instituir no âmbito das organizações escolares” (Machado, 2017, p. 34).

## 4- Liderança e Cultura Organizacional Escolar

Ao longo das últimas décadas, a organização da escola tem vindo a sofrer alterações. Uma das mudanças mais relevantes, terá sido, decerto, ao nível da liderança (Costa, 1996). Trata-se de um assunto envolto em alguma controvérsia por representar um certo confronto, entre os valores da cidadania e da participação democrática e os valores do gerencialismo e da eficácia técnica (Torres, 2008a).

De acordo com Sanches (2000) “as compreensões emergentes dão evidência a realidades de liderança escolar – de natureza social, cultural e moral – que transcendem os modelos burocráticos e formais” (Sanches, 2000, p.45). No entanto, nestas alterações são o que Lima (2007) considera “fortemente influenciadas pelas teorias da ‘nova gestão pública’ da ‘administração pública empresarial’ ou da ‘escolha pública’” levando, deste modo, a educação a ser “crescentemente subordinada a perspetivas gerencialistas e neocientíficas” (Lima, 2007, p.49).

O Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, apresenta o Diretor como “um órgão unipessoal, o Diretor executivo” numa lógica meritocrática, uma vez que o seu líder seria “designado através de concurso pelo conselho escolar ou de escola”, introduzindo a questão da estabilidade, da eficiência e da responsabilidade.

Na mesma década, é publicado um outro modelo de gestão, que apresenta a “estabilidade e a eficiência da gestão escolar” como princípios orientadores de administração das escolas. Neste documento, o Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio, “os membros do conselho executivo ou o Diretor são eleitos em assembleia eleitoral” (Artigo 19º, ponto 1).

Lima (2007) considera esta liderança uma ameaça à modernização do país. Segundo o autor, não apresenta condições suficientes para incrementar as várias vertentes do capital humano (académico, intelectual, cultural, social) da população, apresentando-se com “excessos de democracia, de participação e de colegialidade” (Lima, 2007, p. 50).

A solução para estes problemas, segundo o legislador, passa por substituir os órgãos colegiais de gestão, por um Diretor, um órgão unipessoal. De acordo com o Decreto-Lei

nº 75/2008 de 22 de abril, a “criação do cargo de Diretor” como “órgão unipessoal e não um órgão colegial” (preâmbulo) irá fortalecer a liderança da escola, criando uma maior eficácia na administração e gestão escolar. É claramente indicada a necessidade de “reforçar as lideranças das escolas” como constituindo “reconhecidamente uma das medidas mais necessárias do regime de administração escolar e [...] criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes” (preâmbulo).

Segundo Nóvoa (1995) “a coesão e a qualidade de uma escola dependem em larga medida da existência de uma liderança organizacional efetiva e reconhecida, que promova estratégias concertadas de atuação e estimule o empenhamento individual e coletivo na realização de projetos de trabalho” (Nóvoa, 1995, p. 26). Assim, considera-se que a liderança pressupõe o exercício de influência. O objetivo é o de levar os seguidores a aceitar determinados pressupostos. O papel do líder é o de transmitir uma visão, marcada pelos valores que orientam e dão sentido à organização.

Neste ponto, a reflexão irá centrar-se em torno da conceção de liderança que se classifica como a visão cultural. Segundo esta perspetiva, o líder é considerado “um gestor de sentido, ou seja, alguém que define a realidade organizacional através da articulação entre uma visão (que é reflexo da maneira como ele define a missão da organização) e os valores que lhe servem de suporte” (Costa, J. & Castanheira, P., 2015, p. 21). Assim, um dos principais papéis do líder consiste em moldar a própria cultura organizacional considerando-se como um “gestor do simbólico” (Costa, 2000, p.114).

Esta visão da liderança, encontra o seu referencial teórico na perspetiva cultural das organizações, centralizando as questões da criação e da gestão da cultura no centro da atuação dos líderes. Surge assim o líder cultural, que se trata do indivíduo que “centra a sua ação na criação e na gestão da cultura da organização (manipulando valores, rituais, cerimónias, histórias, heróis, mitos e toda uma série de artefactos simbólicos)” criando nos restantes membros da organização “um sentido para a realidade, uma identidade e uma mobilização coletiva para a ação sustentados por determinada visão organizacional.” (Costa, J. & Castanheira, P., 2015, pp. 22).

Os líderes apresentam, assim, a função de gerir e preservar a cultura em três vertentes fundamentais: a criação de uma visão que permita fornecer uma identidade própria à escola; a implementação desta visão no sistema de normas e valores, compartilhados

pelos atores, na organização; a personificação da identidade do grupo e da própria visão. De acordo com esta vertente, o líder é alguém de quem se espera um perfil que faça da visão, da identidade e dos valores os seus fundamentos para a ação, apresentando-se, de uma forma metafórica, quase como um profeta (Costa, 1996).

Ao estabelecer uma ligação entre a visão cultural da liderança e a perspetiva da cultura organizacional, verifica-se o que Martin (1992) classifica como perspetiva integradora da cultura. Segundo a autora, dependendo da realidade organizacional em estudo, é possível classificar-se ainda a liderança numa perspetiva diferenciadora, quando se verificam diversas subculturas, falta de consenso geral e ocorrência de conflitos no interior das organizações, e também numa perspetiva fragmentadora, quando se verificam situações de ambiguidade e de confusão, na cultura da organização e nas subculturas.

Segundo Estêvão (2000) e Coleman (2005), não parece haver dúvidas que a liderança e cultura organizacional escolar estão intimamente ligadas de tal forma que a liderança varia consoante a perspetiva de cultura vivida na organização: integradora, diferenciadora ou fragmentadora. De facto, culturas escolares fortes e integradoras, em que o sentido de pertença e a identidade organizacional são incorporados por todos os atores, têm impacto no sucesso escolar e na eficácia organizacional. A liderança, centralizada na pessoa do Diretor, será a base de sedimentação dessa cultura da escola. Deste modo, “o líder assumirá também funções de gestão e manipulação da cultura, no sentido de garantir a mobilização coletiva convergente com a missão e visão instituída centralmente para a escola” (Torres, L. & Palhares, J., 2009, p.81).

Numa organização em que predominam a consistência dos valores, o consenso de objetivos e o sentido de lealdade “o papel da liderança tende a desenvolver-se no reforço desta estrutura normativa” (Estêvão, 2000, p.40) e é o líder quem fornece a *cola* normativa que mantém a escola unida (Sergiovanni, 2004). Neste sentido, o líder tem o papel de procurar “*the one best way*” em torno do qual se irá desenvolver a ação de toda a organização, a partir daquilo que é a sua visão, a orientação e o rumo que pretende para a organização que lidera (Costa, 1996, p.134). Estamos assim, perante uma liderança integradora que se pode articular com os *modelos subjetivo e cultural* de Bush (2011), acima referidos (vide p.24-25).

Quando, numa organização, se percebe a cultura como sendo diferenciadora, as perspectivas alternativas, o conflito, a presença de subculturas com interesses divergentes, irão fazer parte da realidade escolar, requerendo uma liderança diferenciada e mais política, como forma de lidar com essa heterogeneidade e divergência. Assim, a liderança deixa de ser exclusiva do líder formal, percorrendo toda a organização, sendo impactada pela ação dos líderes intermédios e dos líderes informais. Os modelos *colegial* e *político* de Bush (2011), desenvolvidos nas páginas 23 e 24, são os que melhor explicam dessa realidade.

No que concerne à perspectiva fragmentadora, esta verifica-se no seio da organização quando existe uma disseminação do poder. Nesse caso, existem graus elevados de incerteza, de instabilidade e irracionalidade (Costa, 2000). A ambiguidade vigente impede que as lideranças sejam capazes de estabelecer na organização uma união, que promova a harmonização e a coerência necessárias ao funcionamento da organização. Esta visão da liderança é explicada pelo modelo da *ambiguidade* de Bush (2011), conforme foi explicitado na página 26.

## **CAPÍTULO II - O MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO**

Neste capítulo, é apresentada a fundamentação metodológica da investigação efetuada, começando por ser delineada 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. Finalmente, identificam-se as técnicas utilizadas na análise dos dados e destaca-se a pertinência da triangulação destes como método de validação.

# 1- Identificação da Problemática

A problemática desta investigação assenta na compreensão do modo como os traços culturais dominantes de dois Agrupamentos de Escolas e o estilo de liderança dos seus Diretores, partindo das perspetivas dos próprios, podem influenciar os atores educacionais na contextualização de novas medidas de política educativa, nomeadamente no que se refere à Autonomia e Flexibilidade Curricular.

Neste contexto, surge então a seguinte questão de partida:

*“Quais os papéis dos Diretores na (re)contextualização das políticas de Autonomia e Flexibilidade Curricular, em dois Agrupamentos de Escolas, em função das suas perceções sobre os seus estilos de liderança e modalidades de cultura organizacional vivida no seio dos Agrupamentos de Escolas que dirigem?”*

De modo orientar a recolha de dados para responder à questão de partida, estabelecem-se os seguintes objetivos:

- *Conhecer traços da cultura organizacional escolar de dois Agrupamentos de Escolas, identificando a modalidade de manifestação da cultura organizacional de acordo com os modelos teóricos;*
- *Identificar o Estilo de Liderança dos Diretores, de acordo com as suas próprias perspetivas;*
- *Estabelecer relações entre a liderança exercida pelos dois Diretores de Agrupamentos de Escolas com traços da cultura organizacional vivida nesses Agrupamentos de Escolas;*
- *Conhecer o modo como os Diretores mobilizam e envolvem os atores escolares na operacionalização de medidas de política educativa, nas suas próprias perspetivas.*

## 2- Natureza do Estudo

Tal como foi referido anteriormente, o objetivo deste estudo centra-se na procura de relações entre a cultura organizacional, definindo-se os principais traços culturais de dois Agrupamentos de Escolas, e o tipo de liderança exercida pelos seus Diretores. Pretende-se ainda, relacionar a forma como essas duas dimensões, criam impacto na implementação das políticas educativas, nos Agrupamentos de Escolas que lideram, nomeadamente no que concerne à legislação sobre a autonomia e a flexibilidade curricular. Ao delimitar o estudo a estas três dimensões, pretende-se recolher dados que permitam compreender a relação entre elas e a sua implicação no modo de funcionamento da organização.

Os objetivos da investigação, levaram a optar pelo estudo de caso, ou antes, de dois casos, como suporte metodológico de trabalho. Este método, permite um estudo aprofundado e detalhado do contexto selecionado. Segundo Fortin (2009), esta metodologia consiste num processo específico para o desenvolvimento de uma investigação qualitativa, com o objetivo de compreender fenómenos sociais complexos apreendendo as características integrais e significativas de um acontecimento real. No decorrer da investigação, vai sendo delimitado o campo de observação do investigador, mantendo o foco nos objetivos delineados, realizando uma análise de dados aprofundada e acompanhando a sua evolução ao longo do tempo necessário. Além disso, permite compreender o modo como as pessoas se comportam e pensam, nos seus ambientes naturais, ou seja, é uma preocupação do investigador compreender aquilo que as pessoas pensam da sua vida, experiências e situações em particular (Bogdan, R. & Biklen, S., 1994).

A abordagem qualitativa foi desenvolvida através da aplicação de entrevistas semiestruturadas e de análise documental. As primeiras foram aplicadas procurando compreender as perspetivas individuais de Diretores de Agrupamentos de Escolas relativamente a traços culturais dos Agrupamentos de Escolas que lideram, estilo de liderança que praticam e a forma como são implementados os normativos legais. Deste modo, pretendeu-se obter dados do foro descritivo que possibilitam a compreensão do

significado que os entrevistados atribuem às suas experiências. A análise documental foi realizada em duas vertentes: para obtenção de informação necessária ao processo de investigação, mas também para efeitos de triangulação de informação recolhida, como modo de reforçar a credibilidade da investigação, combinando-se com a outra técnica referida, para estudo do mesmo fenómeno (Silva, 2021).

## **3 - INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS**

### **3.1- Documentos**

O conceito de documento é aqui alargado a fonte de informação, considerando-se neste processo de investigação como elemento essencial para recolha e interpretação de fontes primárias de informação, desenvolvendo a sua compreensão dentro do seu contexto (Silva, 2021). Ainda segundo o mesmo autor, os documentos assumem uma importância relevante em estudos de natureza qualitativa porque contêm, em si, registos escritos que foram construídos sem a intervenção do investigador.

As fontes documentais analisadas nesta investigação são os documentos produzidos na própria escola, nomeadamente o Projeto Educativo e o Regulamento Interno. Estes, revelaram-se como os documentos que, por excelência, são uma fonte de obtenção de elementos necessários à compreensão e caracterização da cultura organizacional da Escola.

O projeto educativo das escolas e de Agrupamentos de Escolas, regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, é “o documento que consagra a orientação educativa do Agrupamento de Escolas ou da escola não agrupada, [...] no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o Agrupamento de Escolas ou a escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa” (artigo 9º). Este documento deve ser construído de forma participada e deve espelhar as especificidades da organização escolar (Torres, 2004). Deste modo, considera-se importante proceder a uma análise deste documento nos dois Agrupamentos de Escolas em estudo.

O Regulamento Interno constitui um instrumento que pretende contribuir para a concretização do Projeto Educativo, assumindo-se como um “regulador da vida interna da Escola” de modo que, toda a comunidade educativa, atue de forma responsável para

um funcionamento harmonioso no exercício das suas funções, direitos e deveres (Mascarenhas, 2014, p.138). Ainda que considerado por muitos como um “depositório de regras e normas, imposto pelo poder central”, este instrumento de autonomia provocou um forte impacto no ambiente escolar e no modo como a comunidade educativa passou a relacionar-se, evidenciando uma necessidade de se “encontrar mecanismos de cooperação e de colaboração entre todos os intervenientes educativos, desde os órgãos de administração, direção e gestão, passando pelas estruturas de orientação educativa” (Mascarenhas, 2014, p.138).

### **3.2- Entrevista semi-estruturada**

Com vista a recolher dados complementares aos obtidos pela análise documental, que nos permitiu obter uma caracterização dos Agrupamentos em estudo, optou-se por realizar uma entrevista semi-estruturada aos Diretores dos dois Agrupamentos de Escolas. O objetivo principal destas entrevistas foi o de identificar as perspetivas dos dois Diretores escolares relativamente às questões relacionadas com os traços culturais dos Agrupamentos de Escolas que lideram, do seu próprio estilo de liderança e a incorporação de normativos legais nas dinâmicas dos Agrupamentos de Escolas que lideram.

Segundo Bogdan, R. & Biklen, S., (1994) este instrumento de recolha de dados, utiliza-se para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito entrevistado e justifica-se pela riqueza de informações que se podem obter. A entrevista permite compreender o sentido dado pelos atores às suas práticas e aos acontecimentos com que se vão confrontando, no que diz respeito aos sistemas de valores, às referências normativas, e às elações que fazem das suas próprias experiências (Campenhoudt et. al, 2017).

No âmbito desta investigação, as entrevistas permitem ter o acesso a informação que possibilita a compreensão de processos de construção da cultura organizacional escolar e sua articulação com os processos de liderança, tudo isto contextualizado pela legislação em vigor.

Na perspetiva de Campenhoudt et. al (2017):

a entrevista semi-estruturada não é nem inteiramente aberta nem encaminhada por grande número de perguntas precisas. Em geral, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não fará necessariamente todas as perguntas na ordem em que as anotou e sob a formulação prevista. (Campenhoudt et. al, 2017, p. 261)

Nesta modalidade o entrevistador tem liberdade para, não obstante o guião por si elaborado, desenvolver os assuntos na direção que considerar mais adequada.

A realização das entrevistas semi-estruturadas a dois Diretores de Agrupamentos de Escolas, foi aplicada com recurso a um guião, com o principal objetivo geral de conhecer a perspectivas dos dois Diretores de Agrupamentos de Escolas sobre os temas em investigação. Para além dos habituais blocos de legitimação das entrevistas, motivação do entrevistado, recolha de dados de caracterização do mesmo e encerramento e agradecimento, as entrevistas estruturaram-se em torno das seguintes dimensões: cultura organizacional da escola, liderança exercida pelo Diretor, autonomia e flexibilidade curricular e relação entre a liderança e a cultura escolar.

A escolha dos Diretores a entrevistar recaiu sobre Diretores de Agrupamentos de Escolas que integraram o Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica. A escolha destes sujeitos, partiu dos mesmos motivos pelos quais os Agrupamentos de Escolas que dirigem terem sido convidados pela Direção Geral de Educação para integração do referido Projeto, “foi o facto de terem algum histórico de trabalho de modo diferente do usual, com mais arrojo do que a generalidade das escolas” (Almeida & Costa, 2019, p. 25). Ainda segundo as mesmas autoras, tratam-se de Agrupamentos de Escolas mais abertos “ao compromisso de intentar novas soluções inovadoras na aprendizagem” tendo o convite atendido ainda a um outro critério, “o seu potencial de capacidade de liderança e de inovação” (ibidem).

Apesar de não ter decorrido diretamente da experiência do PPIP, o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, acaba por ser influenciado por esta experiência, tendo, em grande parte, evoluído em paralelo.

Por outro lado, tal como já foi retratado no enquadramento teórico, a cultura organizacional apresenta uma natureza multiconfiguracional, podendo dar origem a distintas formas de manifestação cultural (Torres, 2008b). Mais do que identificar diferentes manifestações culturais num determinado contexto organizacional, importa compreender os processos que norteiam a sua construção e o seu real impacto ao nível

do desenvolvimento estratégico, designadamente ao nível das políticas e das práticas quotidianas.

Assim, considera-se que os Agrupamentos de Escolas que integraram o Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica, fizeram parte de um grupo pioneiro no modo como se faz uso da sua autonomia pedagógica, apresentando-se este fator como um processo que pode nortear a (re) construção das dimensões culturais das organizações.

Após a elaboração do guião das entrevistas, o mesmo foi analisado pela orientadora, para validação do conteúdo, clareza de linguagem e adequação aos objetivos da investigação. Além da orientadora, o guião foi validado por duas académicas, especialistas na área. A partir das sugestões destas especialistas, o guião foi corrigido e melhorado, obtendo-se a versão final do mesmo (Apêndice I).

## **4 – PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NA RECOLHA DE DADOS**

Numa fase, prévia à aplicação das entrevistas, procedeu-se à análise dos documentos orientadores de cada um dos Agrupamentos de Escolas, nomeadamente o Projeto Educativo e o Regulamento Interno. O objetivo desta análise decorrer previamente à realização da entrevista, foi o de permitir que o investigador obtivesse um conhecimento antecipado de dados relacionados com a organização da escola, com a sua estrutura de gestão e modo de funcionamento, para que o entrevistado sentisse que o entrevistador estava devidamente informado.

No que concerne ao processo de aplicação das entrevistas, num primeiro momento foram contactados os Diretores dos Agrupamentos de Escolas, através do envio de um *email* de apresentação, em que foi solicitada a sua colaboração no projeto de investigação, identificando a natureza do estudo e justificando a sua pertinência. As entrevistas foram calendarizadas com os dois Diretores que, de forma imediata, atenderam ao solicitado, respondendo ao referido *email*.

As entrevistas decorreram de forma presencial, nos meses de junho e agosto do presente ano, em cada uma das escolas sede de agrupamento. Devido à pandemia que assola o país foi dada aos Diretores a entrevistar, a opção de estas decorrerem por videoconferência, opção essa que ambos deixaram à consideração do investigador, tendo este preferido a forma presencial. As entrevistas foram gravadas em formato áudio, com a devida autorização dos Diretores, o que permitiu que posteriormente fossem transcritas de forma integral.

No início de cada entrevista foram clarificados os seus objetivos e, de uma forma geral, o seu conteúdo. Cada uma das entrevistas durou cerca de duas horas. Da parte dos Diretores existiu sempre a preocupação em corresponder às expectativas do investigador e, da parte deste, houve sempre a preocupação em mostrar interesse pelos assuntos abordados e em estimular o discurso dos entrevistados. Pode considerar-se ter sido criada uma atmosfera cordial, tendo as entrevistas decorrido de forma espontânea e

informal, o que se refletiu na obtenção de dados pertinentes e fundamentais para a investigação.

Após a transcrição integral das entrevistas, o seu conteúdo foi enviado aos Diretores entrevistados para validação. Ambos concordaram que as respectivas transcrições traduziam de forma correta o conteúdo das entrevistas. Um dos Diretores solicitou que fosse omitido o seu nome, bem como o nome do Agrupamento de Escolas do qual é Diretor. Por uma questão de coerência, ao longo deste trabalho foram omitidos os nomes de ambos os Diretores entrevistados, bem como os nomes dos Agrupamentos de Escola que lideram.

## **5 – Técnicas de análise de dados**

### **5.1- Análise Documental**

A análise documental é considerada uma técnica importante na pesquisa qualitativa. Permite complementar informações obtidas por outros métodos e revelar aspectos novos de um tema ou problema. Em estudos de caso, esta técnica permite obter uma descrição sólida de um fenómeno, evento ou organização (Yin, 2010, cit in Silva, 2021).

No âmbito deste trabalho, foi analisado o conteúdo de dois documentos internos institucionais, o Projeto Educativo e o Regulamento Interno, de cada um dos Agrupamentos de Escolas. O objetivo foi o de identificar os traços culturais dominantes, em ambos os Agrupamentos de Escolas. Para o efeito e com base na Perspetiva de Schein (2004), foi construída uma tabela para cada um dos documentos, e para cada Agrupamento de escolas (Apêndices II, III, IV e V), com as categorias “ideias e valores dominantes” e “práticas formais/informais”. No caso do Regulamento interno, foi também considerada a categoria “artefactos”.

### **5.2- Análise de Conteúdo das Entrevistas semi-estruturadas**

Para analisar e interpretar os dados recolhidos pelas entrevistas realizadas aos Diretores dos Agrupamentos de Escolas, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo ao conteúdo das suas transcrições. Esta técnica possibilita a obtenção, através da aplicação de procedimentos, sistemáticos e objetivos, de descrição do conteúdo das mensagens, de uma série de indicadores que permitem inferir conhecimentos relativos às condições de produção/receção, destas mensagens (Bardin, 1977).

Neste trabalho, foi adotado um processo de sistematização para análise de conteúdo constituído por três fases: preparação, organização e reportar, de acordo com o sugerido por Brandão et. al (2021). Na fase de preparação são escolhidas as unidades de análise e é organizado o modo como será analisado o conteúdo manifesto dos dados. Na fase de organização, constrói-se uma matriz de codificação, com bases em teorias e modelos teóricos sendo os dados recolhidos, codificados de acordo com essa matriz. Na última fase, reportar, os resultados da análise são apresentados, através de uma descrição do conteúdo das categorias usadas para organizar os dados.

De acordo Champenhoudt et. al (2017) a utilização de métodos construídos e estáveis permite ao investigador elaborar uma interpretação que não tome como referência os seus próprios valores e representações.

Como já foi referido anteriormente, as entrevistas foram precedidas pela elaboração de um guião (Apêndice I). Após a sua realização, foram cuidadosamente transcritas, tendo estas transcrições servido de “corpus” de análise. Foram realizadas leituras sucessivas e minuciosas, à transcrição de ambas as entrevistas.

As entrevistas foram analisadas de acordo com as categorias e subcategorias, que se apresentam na tabela (Tabela 1) seguinte:

**Tabela 1. Categorias e Subcategorias para apresentação e análise dos dados das entrevistas**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>
Traços culturais dominantes no Agrupamento de Escolas	- A identidade do Agrupamento de Escolas - Normas, valores partilhados e pressupostos básicos - Manifestações culturais do Agrupamento de Escolas
Liderança exercida pelo Diretor	- Estilo de liderança do Diretor - Construção da liderança do Diretor no Agrupamento de Escolas - Práticas de liderança no Agrupamento de Escolas
O P-PIP e a Autonomia e Flexibilidade Curricular no Agrupamento	- A adesão ao P-PIP - Apropriação, por parte do Agrupamento de Escolas, da Autonomia e Flexibilidade Curricular
Liderança e Cultura Escolar	- Relação entre a cultura organizacional da escola e o estilo de liderança praticado

Estas categorias e subcategorias, foram estabelecidas *à priori*, em resultado da análise bibliográfica apresentada no enquadramento teórico e da análise documental efetuada aos documentos dos dois Agrupamentos de Escolas tendo servido de ponto de partida para a análise das informações obtidas nas entrevistas. Posteriormente foi elaborado um quadro sinóptico onde foi registado o sistema de categorias, subcategorias e unidades de sentido (Apêndice 6). Este procedimento permitiu “arrumar” o conteúdo das entrevistas, para que se pudesse proceder à sua interpretação “à luz” dos diversos fatores que levaram à sua realização (Brandão et. al, 2021).

### **5.3- Triangulação de dados**

Como já referido nos dois pontos anteriores, neste projeto de investigação, foram utilizadas como técnicas de recolha de informação a análise documental e as entrevistas semiestruturadas. Esta diversificação de fontes de recolha de dados, possibilita assegurar uma maior fiabilidade aos dados recolhidos, por permitir a triangulação dos dados.

No âmbito deste trabalho esta técnica será utilizada para caracterização dos traços culturais dominantes nos dois Agrupamentos de Escolas em estudo. Assim, serão triangulados os dados recolhidos na análise dos dois documentos internos dos dois Agrupamentos de Escolas - Projeto Educativo e do Regulamento Interno e na análise das entrevistas semi-estruturadas, aplicadas aos dois Diretores, nomeadamente, no que concerne aos dados recolhidos no bloco de recolha de dados sobre a Cultura Organizacional do Agrupamento.

## **CAPÍTULO III- APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Este capítulo, inicia-se com uma apresentação dos dois Agrupamentos de Escolas em estudo, referindo a zona geográfica em que se localizam e os estabelecimentos de ensino que os constituem, bem como através de uma breve caracterização dos elementos que constituem a comunidade educativa.

De seguida, serão apresentados os dois Diretores desses mesmos Agrupamentos de Escolas, através de referência a alguns dados pessoais (breves) e uma descrição do seu percurso profissional.

No desenvolvimento do capítulo, será apresentada a análise efetuada aos dados recolhidos através das técnicas e dos instrumentos de recolha de dados, já descritos no capítulo anterior. Esta análise, tem como base a análise documental efetuada aos dois documentos estruturantes de cada Agrupamento de Escolas – Projeto Educativo e Regulamento Interno e a análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos dois Diretores de Agrupamentos de Escola. A triangulação dos dados recolhidos nos dois tipos de instrumentos de recolha de dados - documentos e entrevistas semiestruturadas - irá permitir obter informações sobre a categoria “Traços Culturais Dominantes nos dois Agrupamentos de Escolas”. No que concerne às restantes categorias: “Liderança exercida pelo Diretor”, o “P-PIP e a Autonomia e Flexibilidade Curricular no Agrupamento de Escolas” e “Liderança e Cultura Escolar”, serão analisadas a partir das da análise de conteúdo das entrevistas efetuadas aos Diretores dos dois Agrupamentos de Escolas, obtendo-se, deste modo as suas perspetivas sobre os temas em análise.

# **1- Caracterização dos Agrupamentos de Escolas**

Neste ponto apresenta-se uma caracterização dos dois Agrupamentos de Escolas em análise. Os dados apresentados foram retirados dos Projetos Educativos de ambos os Agrupamentos de Escolas.

## **1.1- O Agrupamento de Escolas 1 (AE1)**

O Agrupamento de Escolas AE1 foi criado em julho de 2009, situando-se no Quadro de Zona Pedagógica da região de Lisboa e Península de Setúbal. É constituído por quatro estabelecimentos de ensino: uma Escola Básica Integrada, com valências do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos (escola sede do agrupamento), duas Escolas Básicas de 1.º Ciclo e dois Jardins de Infância. Apresenta um total de 1372 alunos.

Frequentam o Agrupamento de Escolas 40 alunos de outras nacionalidades (2,9% dos alunos), destacando-se a brasileira (19 alunos), a angolana (7) e a búlgara (5). Relativamente à Ação Social Escolar, cerca de 16,5% dos alunos beneficiam de auxílios económicos (10,4% pertencem ao escalão A e 6,1% ao B). Em ambos os conjuntos de dados registamos um decréscimo considerável em relação aos de 2011.

A educação e o ensino são assegurados por 103 docentes, cerca de 70% dos quais pertencem aos quadros do AE1. O pessoal não docente é composto por 42 profissionais afetos ao Ministério da Educação, 18 à Câmara Municipal do Concelho onde se situa e 10 a uma associação de Particular de Solidariedade Social. Existem duas associações de Pais e Encarregados de Educação no Agrupamento de Escolas.

Quanto à formação académica dos pais e mães dos alunos, 34,2% dos pais e 40% das mães têm o ensino secundário; 13,1% dos pais e 27,2% das mães possuem um grau do ensino superior. Trata-se de níveis de escolaridade comparativamente mais elevados se comparados com a média do concelho nomeadamente no que diz respeito aos detentores

do ensino secundário e de graus do ensino superior (21,2% para o ensino secundário e 9% para o ensino superior).

## **1.2- O Agrupamento de Escolas 2 (AE2)**

O Agrupamento de Escolas AE2 foi fundado em 2003, situando-se no Quadro de Zona Pedagógica da região mais a noroeste do país, que abarca os distritos de Viana do Castelo, Braga e Porto. É composto por quatro estabelecimentos de educação e ensino, designadamente: duas escolas básicas com valências de pré-escolar e 1.º Ciclo, um jardim de infância de Igreja e uma Escola Básica Integrada com valências de pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos (escola sede do agrupamento). É frequentado por um total de 648 alunos.

O Agrupamento de Escolas serve uma população-alvo de mais de 7 mil habitantes, sendo o maior empregador da área. Verifica-se que 10% dos alunos provêm de freguesias vizinhas e concelhos limítrofes. No que concerne à ação social escolar verifica-se que cerca 50% dos alunos beneficiam deste apoio.

No que respeita às habilitações literárias dos pais, a percentagem de pais e encarregados de educação com licenciatura é muito reduzida e com mestrado ou doutoramento é residual, sendo que a maioria apenas concluiu o 2.º ou 3.º ciclos do ensino básico.

A oferta formativa do Agrupamento de Escolas, abrange, então, a educação pré-escolar e o ensino básico, dispõe da opção de ensino articulado da música para os alunos a partir o 2.º ciclo, implementado desde o ano letivo 2016/2017 em resultado de uma parceria com uma Academia de Música local. Cerca de 12% dos alunos dos 2.º e 3.º ciclos frequentam esta modalidade de ensino.

O número de docentes do Agrupamento de Escolas AE2 é de 70, sendo que 65% pertencem ao quadro do Agrupamento. O Agrupamento de Escolas possui ainda 36 Assistentes Operacionais e 6 Assistentes Técnicos afetos ao Município. Existem quatro Associações de Pais e Encarregados de Educação no Agrupamento de Escolas e na Escola Sede existe uma Associação de Estudantes.

## **2- Caracterização dos Diretores dos Agrupamentos de Escolas**

### **2.1- O Diretor do Agrupamento de Escolas 1 (D1)**

O Diretor do Agrupamento de Escolas 1 (D1), tem 51 anos de idade e é Diretor deste Agrupamento desde 2009, portanto, desde a sua constituição. É licenciado em Engenharia Química pelo Instituto Superior Técnico de Lisboa, tendo iniciado a sua carreira como docente de Físico-Química. Possui uma Pós-Graduação em Administração Educativa e neste momento encontra-se a realizar um Doutoramento em Projetos de Inovação Pedagógica.

Pertence ao quadro de outra escola, onde foi assessor da direção e posteriormente Presidente do Conselho Executivo, durante 6 anos.

### **2.2- O Diretor de Escolas do Agrupamento de Escola 2 (D2)**

O Diretor do Agrupamento de Escolas AE2 (D2), tem 45 anos de idade e é Diretor deste Agrupamento desde 2019. É docente de matemática e ciências da natureza e possui uma Pós-Graduação em Gestão Escolar e Administração Educacional.

No início da sua carreira exerceu funções como docente em várias escolas da região. É docente do Quadro deste Agrupamento desde 2009. Em 2012 integrou a direção da escola como adjunto do Diretor, cargo que ocupou apenas durante dois meses, tendo passado a subdiretor. Em 2019, devido à cessação de funções do anterior Diretor, candidatou-se a esse cargo, que exerce desde então.

## **3-Traços Culturais dominantes nos Agrupamentos de Escolas**

Neste ponto, pretende-se caracterizar os traços culturais dominantes nos dois Agrupamentos de Escolas em estudo, a partir dos dados obtidos na análise do Projeto Educativo e do Regulamento Interno e na análise das entrevistas semi-estruturadas, aplicadas aos dois Diretores, nomeadamente, no que concerne aos dados recolhidos no bloco de recolha de dados sobre a Cultura Organizacional do Agrupamento de Escolas.

### **3.1- A Perspetiva Institucional**

#### ***3.1.1 – Na voz do Projeto Educativo***

A informação constante das tabelas apresentadas nos Apêndices II e III, elaboradas a partir dos Projetos Educativos dos dois Agrupamentos de Escolas, em análise, integram-se no que Schein (2004) refere como dimensões da cultura organizacional: as normas e os valores partilhados.

Em termos de ideias e valores dominantes, é possível verificar que no Projeto Educativo, de ambos os Agrupamentos de Escolas, existem referências claras a aspetos que são objeto de melhoria contínua, como a qualidade das aprendizagens, a obtenção de sucesso escolar por parte dos alunos e a sua formação enquanto cidadãos livres, autónomos e responsáveis. São ainda identificadas as áreas que devem ser desenvolvidas de forma que se possa proporcionar essas melhorias, como a inovação e a melhoria contínua das práticas pedagógicas.

No Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas AE1, consta uma referência à “necessidade de reinventar a sua filosofia e os modos de trabalhar”. Esta afirmação deixa transparecer uma visão de escola onde a homogeneidade e a harmonia de valores, a consistência e o consenso (Martin, 2002, p. 9-10) se encontram em consolidação, ou seja, onde a identidade da própria escola, ainda se encontra em construção.

Ainda no Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas AE1, é referida a necessidade de “consolidar uma cultura de Agrupamento”, o que nos remete para a perspetiva de Silva (2012), desenvolvida na página 14 do enquadramento teórico deste trabalho, em que se considera o desenvolvimento da cultura organizacional como um processo dinâmico e inacabado.

No Agrupamento de Escolas AE2, as ideias e valores dominantes apresentadas no seu Projeto Educativo, revelam um grande foco nos alunos, quer seja pela importância de uma formação escolar que permita a sua integração na vida social e profissional, quer pela necessidade de aquisição dos valores previstos no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória; quer ainda pela determinação em formar cidadãos livres, autónomos, responsáveis e solidários.

Em termos de práticas formais e informais, em ambos os documentos são valorizados a articulação, o envolvimento e a responsabilidade, partilhados entre os elementos da comunidade escolar. A promoção de práticas de inovação em contexto escolar, mudanças e diferenciação nas pedagogias e o desenvolvimento de competências tecnológicas em alunos e docentes. É ainda possível identificar uma forte relação com a comunidade envolvente, nomeadamente no estabelecimento de protocolos e parcerias.

Verifica-se também, em ambos os agrupamentos, a preocupação com o desenvolvimento de práticas de autoavaliação. No contexto dos seus projetos educativos, surgem como práticas de melhoria da qualidade do serviço educativo prestado, mais do que propriamente práticas de prestação de contas. De acordo com Leite et. al (2006, p. 21), uma avaliação orientada para “processos de melhoria ao nível da organização e do funcionamento tem também repercussões na melhoria da qualidade da educação que nelas é oferecida e vivida”. Assim, as práticas de autoavaliação desenvolvem nas escolas uma cultura reflexiva, fomentando o olhar crítico e participativo dos diferentes atores.

Segundo Torres (2004) o projeto educativo é o “instrumento emblemático da identidade da escola”. Neste documento tornam-se evidentes “os valores e os objetivos educacionais (e escolares) coletivamente partilhados pelos diversos atores da *comunidade educativa*” (Torres, 2004, p. 415). Nos dois Projetos educativos, os valores mais evidentes são a responsabilidade, o empenho e a tolerância, de todos os atores escolares, bem como o profissionalismo dos docentes. As práticas apresentadas, vão no sentido de prestar à comunidade um serviço educativo de excelência.

### ***3.1.2- Na voz do Regulamento Interno***

A análise efetuada às ideias e aos valores, às práticas formais e não formais e aos artefactos, presentes nos Regulamentos Internos dos dois Agrupamentos de Escola em estudo, foi realizada a partir das tabelas apresentadas nos apêndices IV e V, onde estão registados os dados recolhidos em cada um desses documentos.

No que diz respeito a ideias e valores dominantes no Agrupamento de Escolas AE1, de acordo com o seu Regulamento Interno, destacam-se o direito à educação e à cultura, a liberdade de associação e reunião, a competência profissional dos docentes e não docentes e a cordialidade no estabelecimento de relações dentro do agrupamento de escolas.

Em termos de práticas formais e informais salienta-se o facto de existir uma grande preocupação em que as atividades desenvolvidas pelos alunos, realizadas para além do currículo escolar, sejam diversificadas, estabelecidas de acordo com as características regionais e que decorram num horário acordado com os pais, verificando-se, mais uma vez, um envolvimento estreito com a comunidade. No que diz respeito aos artefactos, são referidos os Quadros de Mérito, com atribuição, aos alunos de menções de valor cívico, desportivo, artístico, científico e de excelência.

Em relação ao Agrupamento de Escolas AE2 das ideias e valores presentes no seu Regulamento Interno, destacam-se a democracia, igualdade, participação e transparência, a promoção do sucesso escolar para todos os alunos e o seu pleno direito à equidade. Este Agrupamento de Escolas também apresenta práticas formais e informais que revelam um envolvimento estreito com comunidade, promovendo a articulação e a responsabilização de todos os elementos. São ainda referidas práticas para conceção e implementação da inovação e da mudança, promoção de uma gestão eficiente dos recursos disponíveis e assegurar o pleno respeito pelas regras da democraticidade e representatividade dos órgãos de administração e gestão da escola. Em relação a artefactos, são referidos no Regulamento Interno a atribuição de Prémios de Mérito aos alunos, reconhecendo o valor e a excelência.

## **3.2- A perspetiva dos Diretores dos Agrupamentos de Escolas**

Neste ponto serão analisados os dados recolhidos através das entrevistas aos dois Diretores de Escola, que foram devidamente tratadas através da técnica de análise de conteúdo, apresentando-se, no Apêndice VI, o resultado deste tratamento.

Esta análise será efetuada de acordo com as subcategorias da categoria - Traço culturais dominantes no Agrupamento de Escolas apresentadas na Tabela 1, página 54, - identidade do Agrupamento; normas, valores partilhados e pressupostos básicos; e manifestações culturais.

### ***3.2.1- Perspetivas sobre a Identidade do Agrupamento de Escolas***

Considerando a Identidade de uma escola como o conjunto das características próprias pelas quais ela pode diferenciar-se de outras escolas, foi possível identificar algumas dessas características, a partir da análise das entrevistas semi-estruturadas aplicadas aos Diretores dos Agrupamentos de Escolas AE1 e AE2. Foram considerados como distintivos de cada um dos Agrupamentos fatores como: o tipo de relações interpessoais estabelecidas entre os elementos da comunidade escolar; características do ambiente escolar; o envolvimento do Agrupamento com a comunidade; a dimensão da população escolar e as características inerentes a essa dimensão; e o envolvimento dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos.

Na opinião dos dois Diretores entrevistados, os Agrupamentos de Escolas que lideram têm uma identidade distinta das dos outros Agrupamentos. No caso do Diretor D1, este afirma que esse facto, ter uma identidade distinta, era precisamente um dos objetivos que se pretendia alcançar, aquando da constituição do Agrupamento, “criar uma identidade própria para o Agrupamento, com traços fortes” (D1). Refere o bem-estar e a felicidade da comunidade educativa, como um fator essencial para criar a tal identidade própria. Segundo ele, existe uma vontade permanente de que “todas as pessoas se sintam bem e felizes” sendo essa a missão da escola, ou seja, “criar uma escola onde

todos se sintam felizes (...) onde todos consigam aprender e se sintam assim [felizes] e gostem de trabalhar” (D1).

Também o Diretor D2 indica a felicidade como um fator importante para criar um bom ambiente escolar, acrescentando que “é importante que o ambiente escolar seja prazeroso, seja gratificante e que permita que os alunos também se sintam bem na escola” (D2).

Para ambos os Diretores o caminho faz-se sempre pensando nos alunos. Cada escola deve agir em conformidade com o seu público-alvo: “e essa parte é que é importante, que é que a escola pense no que é melhor para os seus alunos” (D1). O Diretor D2 vai mais longe referindo que o serviço educativo prestado deve ser adequado às condições sociais, culturais e económicas dos alunos indicando que “é este o trabalho que se procura fazer no sentido de: a diferença tem que existir entre Agrupamentos de Escolas porque os alunos são diferentes, o meio cultural, o meio social e económico é diferente”. Na sua perspetiva:

Nós temos é que definir qual é a nossa visão e o caminho que queremos dar no sentido de proporcionar aos nossos alunos experiências, que sejam enriquecedoras, e que no fundo, e é esse o nosso principal objetivo, independentemente das limitações do meio e das limitações sociais que as famílias possam ter (D2).

Quanto às relações entre os diversos elementos da comunidade escolar, o Diretor D1 considera que as relações estabelecidas são saudáveis. Já o Diretor D2 considera haver um bom relacionamento entre todos referindo que “em termos globais as pessoas todas se relacionam, todas falam umas com as outras, e o ambiente é cordial, não existe separatismo ao nível da classe dos professores velhos e os colegas que são contratados” (D2).

Como traços distintivos relativamente a outros Agrupamentos de Escolas, o Diretor D1 salienta a capacidade empreendedora e de inovação, baseada no estabelecimento de parcerias externas, que permite aos alunos, o acesso a materiais e tecnologias que não seriam possíveis de aceder de outro modo. Refere então que:

Nós temos imensas parcerias externas desde multinacionais. (...) Estamos a falar de outras empresas que nos ajudaram a crescer também. Aquele projeto dos *Edu-Labs*, por exemplo, foi uma parceria com o consórcio *Example* que tinha as maiores empresas do país. Tinha a JP Sá Couto tinha a Leya, a Porto Editora portanto esta sala onde nós estamos tendo um conjunto de parceiros, sem aqueles parceiros, a Fundação PT, a Porto Editora, a Leya, esta sala não existia. (...) Também temos muitas parcerias com universidades. (...) Há a autarquia e há as associações de pais e muitas entidades locais, como por exemplo, os

centros comunitários, por exemplo, a Liga dos Amigos, esses são nossos parceiros sempre. (...) No caso das Editoras é igual. Nós não temos aqui nenhum benefício monetário. O que temos, por exemplo, é acesso a conteúdos e coisas que normalmente não teríamos se não pagássemos as licenças e aqui, como somos parceiros, temos acesso a uma série de conteúdos que são benéficos para os nossos alunos se trabalharmos no projeto (D1).

No caso do Agrupamento de Escolas AE2, o seu Diretor também considera a capacidade empreendedora e a inovação no Agrupamento como traços distintivos relativamente a outros Agrupamentos de escolas. Na sua opinião:

a aposta nos últimos anos foi muito no âmbito das tecnologias (...) existem os projetos que têm financiamentos próprios, que nós depois podemos utilizar de acordo com as fontes de financiamento daquilo em que essa verba é integrada, existem as parcerias empresariais e existem as parcerias institucionais. (...) Os parceiros, como o Município, são fundamentais. Existe uma proximidade do Departamento de Educação muito grande com as escolas. (...) A *Microsoft* tem sido um parceiro fundamental no que diz respeito, não só, em equipamentos, mas na parte do correio institucional, da nossa rede informática (D2).

No entanto, o Diretor D2 refere que estas características, a capacidade empreendedora e a inovação, já se encontram bem enraizadas no modo de funcionamento deste Agrupamento de Escolas, sendo consideradas por este, como um legado que recebeu da anterior direção.

No que diz respeito aos alunos que frequentam o Agrupamento de Escolas AE1, são considerados pelo Diretor D1 como um grupo bastante heterogéneo, desde alunos socialmente desfavorecidos até outros que são transferidos de colégios privados e que têm um nível socioeconómico mais elevado. Além disso, existe uma diversidade cultural elevada pelo facto de haver alunos de 39 nacionalidades diferentes neste Agrupamento de Escolas.

No que concerne aos alunos que frequentam o Agrupamento de Escolas AE2, Diretor D2 refere que estes são, em geral, provenientes de um meio socioeconómico desfavorecido o que implica que a escola tenha um papel fundamental na criação de igualdade de oportunidades para os estes alunos, quer facultando-lhes a vivência de “experiências diferenciadoras”:

o ambiente escolar é o ambiente primordial da maior parte destes miúdos para terem experiências diferenciadoras é que essas experiências permitam que estes alunos quando saem daqui no final do terceiro ciclo e vão para uma escola profissional ou para uma escola secundária para a via científica, possam estar em pé de igualdade com outros alunos, que vêm de um meio socioeconómico mais favorecido (D2).

Quer diferenciando o trabalho, de acordo com as necessidades de cada um:

em termos de ambiente social, não temos qualquer tipo de problema ao nível disciplinar, portanto, é uma escola tranquila de alunos bem-comportados, digamos assim, há de tudo, há bons alunos, alguns, há alunos menos bons, não são todos brilhantes, obviamente, e nós tentamos fazer um trabalho que, no fundo, vá ao encontro das necessidades. Tentamos individualizar e personalizar o trabalho que fazemos, indo ao encontro das necessidades de cada um (D2).

Este Diretor considera ainda que a pequena dimensão do Agrupamento é uma vantagem, em termos do conhecimento que se tem sobre os alunos. No Agrupamento de Escolas que lidera, “quase todos os alunos são conhecidos pelo nome, por todos os docentes e não docentes” (D2).

No que diz respeito ao envolvimento dos pais no percurso escolar dos seus educandos, existem diferenças significativas nos dois Agrupamentos de Escolas. No caso do Agrupamento de Escolas AE1, a perspetiva do Diretor é de que existe bom envolvimento e considera a sua participação fundamental na implementação dos projetos do Agrupamento:

Esse envolvimento [dos pais] é sempre maior ao nível do pré-escolar e do primeiro ciclo. Mas mesmo ao nível do segundo e terceiro ciclo existe e temos as associações de pais muito envolvidas e dinâmicas. Aliás elas foram parceiras fundamentais no desenvolvimento do projeto [P-PIP]. Se não fossem as associações de pais provavelmente não teríamos conseguido, tão rapidamente, fazer estas mudanças [Implementação de novos modelos pedagógicos] (D1).

De facto, o envolvimento dos pais e encarregados de educação, no percurso escolar dos educandos, neste Agrupamento de Escolas, reveste-se de grande importância, dado que, trata-se de um Agrupamento que se encontra a implementar novos modelos pedagógicos, com algumas alterações substanciais no currículo dos alunos como a criação de grupos heterogéneos de alunos, a promoção do trabalho colaborativo e a adoção de programas curriculares individualizados, entre outras.

O Diretor D1 considera ainda que alguns pais foram um elemento fundamental para a aceitação da implementação destas medidas de inovação pedagógica por parte de outros pais, dado que, inicialmente, havia muito ceticismo em relação ao resultado da implementação das mesmas. Considera que “para os pais, o melhor é que outros pais lhes expliquem, e que outros pais lhes mostrem, e que outros pais lhes digam”, e deste modo, alguns pais, inicialmente céticos, são agora, na opinião deste Diretor, grandes defensores da implementação desses modelos pedagógicos.

No caso do Agrupamento de Escolas AE2, o envolvimento dos pais e encarregados de educação é avaliado pelo Diretor como aceitável, uma vez que estes comparecem

quando solicitados. Denota-se, assim, e em geral, um envolvimento mais passivo, mais direcionado para a receção de informações sobre os seus educandos do que propriamente a sua participação em dinâmicas desenvolvidas na escola.

Em suma, apesar de se tratar de dois Agrupamentos de Escolas com características bem distintas, nomeadamente no que diz respeito às características socioeconómicas e culturais dos alunos que os frequentam, a perspetiva dos dois Diretores entrevistados, é a de que, os alunos são o foco de todos os processos desenvolvidos na escola, quer ao nível do ensino-aprendizagem, quer na sua formação enquanto cidadãos. Ao referirem a felicidade dos alunos como o objetivo do trabalho desenvolvido na escola, demonstram uma visão mais direcionada para a formação integral do aluno.

É também possível identificar como características comuns da identidade dos dois agrupamentos, e tomando a perspetiva dos dois Diretores de Agrupamentos de Escolas, as boas relações estabelecidas entre diferentes elementos da comunidade educativa, a abertura à comunidade educativa e a capacidade empreendedora e de inovação. No que concerne ao envolvimento dos pais e dos encarregados de educação, são apresentadas diferenças significativas como explicado atrás.

### ***3.2.2- Perspetivas sobre Normas, Valores Partilhados e Pressupostos Básicos***

Neste ponto serão então analisados os valores, as normas e os pressupostos básico, que foram possíveis de identificar no discurso dos Diretores de Agrupamentos de Escolas. De acordo com Schein (2004) os valores sublinham o que é importante para os membros de uma organização e as normas definem o comportamento que deve ser adotado para agir de acordo com os valores adotados. Estas as normas traduzem-se, assim, no tipo de práticas estabelecidas entre os elementos da comunidade educativa, na forma como se relacionam dentro da organização escolar e no modo como manifestam o sentido de pertença àquela organização escolar. Em relação aos pressupostos básicos, estão diretamente relacionados pela forma como são realizadas as tarefas por parte dos diferentes elementos e pelo modo como são resolvidos os problemas que vão surgindo.

Em relação às práticas estabelecidas entre docentes, na perspectiva do Diretor D1, no Agrupamento de Escolas que lidera, trata-se de práticas colaborativas, considerando que essa forma de trabalhar aumenta a eficiência. Dado que, tal como referido atrás, os alunos trabalham segundo a metodologia de trabalho de projeto, também eles compreendem e apreendem este tipo de práticas. Não obstante, é criado um certo sentido de competição, que considera saudável, quer entre alunos, quer entre os vários docentes que constituem as equipas pedagógicas, referindo que:

Isto [a metodologia de trabalho de projeto] cria, às vezes, um sentido de identidade, mas é na turma, e eles têm com certeza aqui, a questão da competitividade, do orgulho saudável de desenvolver os melhores projetos, os trabalhos mais giros, com a sua turma. Quando nós trabalhamos nesta metodologia, deixa de fazer sentido essa competitividade entre professores. O foco é no trabalho dos alunos e no desenvolvimento da aprendizagem. Então, a questão da competitividade aqui, é transposta para a turma e para o grupo de alunos e deixa de estar a questão centrada no professor (D1).

Na perspectiva do Diretor D2, as práticas estabelecidas entre docentes estão dependentes da forma como estes se relacionam a nível pessoal, entendendo que “existem pessoas que não têm proximidade com outras” e, nesses casos deve ter-se uma “cordialidade institucional” para estabelecer as práticas de colaboração entre os docentes. Salienta a importância de alguns momentos informais para tomada de decisões, como o momento matinal em que, na escola sede deste Agrupamento de Escolas, se toma café, numa máquina estrategicamente colocada junto à sala dos professores (D2).

As práticas de colaborativas refletem-se no envolvimento dos professores na escola, sugerindo uma certa partilha de objetivos e de sentido de responsabilidade, conduzindo ao que Sergiovanni (2006) denomina de competência organizacional:

Organizational competence is the sum of everything everybody knows and uses that leads to increased learning. This competence is measured not only by what we know, but by how much of it we know, how widely it is distributed, how broad is the source, how much of it is applied collectively, and how much of it is generated by cooperation with others (Sergiovanni, 2006, p.120).

De facto, esta competência é percebida por ambos os Diretores, embora de diferentes formas. No caso do Diretor D1 a competência organizacional tem um sentido mais lato considerando que podem fazer-se coisas diferenciadas, mas quando se pretende que “a organização toda funcione com sentido, não se pode trabalhar só com um determinado grupo ou com outro. Tem que ser em conjunto, não pode ser direcionado só para alguns” (D1).

Para o Diretor D2, essa competência organizacional está muito dependente do meio, considerando que o número de professores e as suas características individuais fazem toda a diferença. Nesse sentido, entende que “o Diretor tem que criar condições, deixar que as estruturas intermédias façam reflexão e apresentem propostas” (D2), assumindo assim um papel de responsabilidade no desenvolvimento da competência organizacional no Agrupamento de Escolas que lidera.

No que concerne à escolha de colaboradores diretos, para integrar equipas ou exercer algum cargo dentro da organização escolar, por parte do Diretor, ambos os entrevistados referem que essa escolha é realizada mediante o perfil do colaborador, em termos de apresentar ou não características adequadas ao cargo a desempenhar. O Diretor D1 explica, apresentando um exemplo, a forma como escolhe os seus colaboradores da seguinte forma:

Imagine, por exemplo, que agora eu tenho um projeto novo muito interessante que se chama *MenSI*, por exemplo, que é um projeto que vamos começar no próximo ano. E eu chego ao pé da Professora X e dizia: “Professora X: nós temos aqui este projeto, é o projeto *MenSI*, é um projeto assim (...) E eu acho que tu tens o perfil ideal para trabalhar neste projeto. És dinâmica, conheces a escola. Eu gostava de tu liderasses a equipa, podes escolher as pessoas que quiseres, diz-me de quem é que tu precisas, que isso fica no horário, o tempo que vocês precisam para fazer isso e ao longo do ano aquilo que precisares vai-me dizendo que eu vou acompanhando, vou-vos ajudando nisso, mas acho que é uma coisa que tem tudo a ver contigo (D1).

No caso do Diretor do Agrupamento de Escolas AE2, este considera que a escolha de colaboradores diretos deve ser devidamente ponderada. Além do perfil adequado para integrar ou liderar uma equipa, também a experiência profissional e a inteligência emocional são características que considera preponderantes. Recentemente, nomeou duas docentes para o cargo de adjuntas do Diretor, baseando a sua escolha precisamente nessas duas características.

Em suma, nas perspetivas dos seus Diretores, é possível verificar, nestes dois Agrupamentos de Escolas, a existência de práticas colaborativas entre os docentes. No entanto, pela forma como essas práticas são perspetivadas é possível distinguir a existência de valores diferentes por parte dos seus Diretores. Assim, no caso do Diretor D1, salienta-se a valorização da competitividade e a confiança no desenvolvimento dessas práticas colaborativas, enquanto que no caso do Diretor D2, são valorizadas a cordialidade, a inteligência emocional e a experiência, no desenvolvimento dessas mesmas práticas.

### ***3.2.3- Perspetivas sobre Manifestações Culturais do Agrupamento de Escolas***

Segundo Schein (2004), os *artefactos* constituem a face visível de qualquer organização, constituindo os elementos que conferem a sua identidade que, embora sejam fáceis de observar, nem sempre são fáceis de interpretar.

Por outro lado, para Bush (2011) as cerimónias e os rituais servem para dar corpo aos valores e às crenças. É desta forma que a escola comunica com a comunidade, apresentando os seus valores fundamentais, as suas ideologias e os seus pressupostos de base (Schein, 2004).

Na perspetiva dos Diretores entrevistados, os dois Agrupamentos de Escolas que lideram, procuram dar significado aos seus valores e pressupostos de base através de alguns rituais distribuídos ao longo do ano letivo. Trata-se de rituais que envolvem toda a comunidade escolar, procurando apresentar o trabalho realizado e promover a abertura da escola a toda a comunidade educativa. Nos dois Agrupamentos de Escolas, esses rituais surgem na forma atividades culturais e recreativas em alturas comemorativas como o Natal, a Páscoa, o final do ano letivo, entre outros. Como refere o Diretor D2, “existem atuações na escola e os pais são convidados para assistir (D2).

O Diretor do Agrupamento de Escolas AE1, considera ainda que, algumas dessas atividades servem de recompensa pelo trabalho desenvolvido por todos, uma vez que são momentos em que todos podem conviver de uma forma mais descontraída. Como consequência da pandemia que assola o país, a impossibilidade de realização de uma das atividades, levou a que fosse encontrada uma atividade substitutiva para que o pessoal docente e não docente não deixasse de ser recompensado, tal a importância que este Diretor atribuí a estes momentos. Nas suas palavras:

Este ano não podemos ter o almoço de final de ano. Por isso, vamos dar umas prendas aos professores, uma prendinha para eles poderem fazer assim dia de *spa*. Aos professores e aos funcionários. Os nossos parceiros também nos ajudam nisso [na atribuição de recompensas] (D1).

De acordo com o Diretor do Agrupamento de Escolas AE2, todas as atividades das escolas são tornadas públicas, quer sejam atividades de âmbito cultural ou científico. Por essa razão, este Agrupamento de Escolas é muito ativo nas redes sociais. Além

disso, existe um jornal escolar que é, basicamente, “um repositório digital de informação onde colaboram professores alunos, funcionários” (D2).

Com o intuito de premiar o desempenho dos alunos, a cerimónia de atribuição de prémios surge como um ritual muito valorizado por ambos os líderes. Segundo Torres (2020) “o foco na *excelência* e no *mérito* escolar representa, porventura, o exemplo mais expressivo de esvaziamento do valor heurístico que estes conceitos transportam” (Torres, 2020, p. 1). Segundo esta autora, considerar apenas os resultados académicos subvaloriza, chegando mesmo a ignorar, outras manifestações de excelência que estão mais de acordo com a índole democrática da escola pública (Torres, 2020). Essa questão é salvaguardada por ambos os Agrupamentos de Escolas, com a atribuição de prémios de valor. Nas palavras dos dois Diretores entrevistados:

Nós agora reconhecemos a excelência e o mérito, que são as classificações, mas depois reconhecemos o valor em várias áreas. O valor cívico, o valor desportivo e o valor artístico (...) normalmente fazemos uma cerimónia pública, na qual entregamos os prémios, que são, normalmente um diploma e uma medalha (D1).

É o dia do agrupamento, nós fazemos uma sessão solene de entrega dos prémios de mérito e de valor. Existe ali uma atuação sempre da parte de alguns alunos, já fizemos ali no auditório da Casa do Povo aqui da freguesia (D2).

Na literatura, para além dos traços culturais já analisados, surgem também os heróis, considerados como um elemento importante para a interpretação da cultura da escola. Segundo Bush (2011) são os heróis que atribuem “values and beliefs of the organisation” (Bush, 2011, p. 36).

Para o Diretor D1, a ideia de herói não é percebida desta forma, não no sentido que normalmente lhe é atribuído. Para este não existe alguém que se possa destacar uma vez que o trabalho desenvolvido é sempre resultado da ação de uma equipa, afirmando que:

O grande herói do agrupamento é o trabalho colaborativo e o envolvimento de todas as pessoas. Desde os parceiros, às autarquias, mas depois dentro da escola e, dentro da escola, entre professores, principalmente há uma série de heróis. Agora não há um herói específico (D1).

Ainda segundo este Diretor, é importante o reconhecimento do trabalho de todos:

É importante reconhecer o trabalho das pessoas porque o trabalho é dentro, e não tendo só um herói, damos um prémio a todos, porque aqui somos todos heróis! Aliás eu convido-a a ler o nosso hino, que diz precisamente isso. Somos heróis no dia-a-dia, todos! (D1)

O Diretor do Agrupamento de Escolas AE2, também não perceciona o conceito de herói atribuído por Bush (2011), no entanto, consegue indicar alguém que se pode distinguir pelo facto de ter passado quase toda a sua carreira naquele Agrupamento referindo que “houve um professor que foi para a reforma em março do ano passado que esteve, no fundo na génese do Agrupamento, (...) portanto, era um professor também muito rico nas histórias que contava” (D2).

Como já foi referido anteriormente os dois Agrupamentos de Escolas, em estudo, apresentam características bem distintas, nomeadamente no que diz respeito às características socioeconómicas e culturais dos alunos que os frequentam. No entanto, da análise efetuada aos dois documentos internos Projeto Educativo e Regulamento Interno e também às perspetivas dos dois Diretores sobre as suas perspetivas, quer sobre a Identidade dos Agrupamentos de Escolas que lideram, quer dos traços culturais dominantes, existem características comuns, quer nas ideias e valores dominantes, quer nas práticas formais e informais.

Assim, quer na perspetiva institucional quer na perspetiva dos dois Diretores, é possível verificar que, em termos as ideias e valores dominantes, estes incidem nos direitos dos alunos à educação, à participação, à equidade e à cultura, sendo, então, os alunos são o foco de todos os processos desenvolvidos na escola, quer ao nível do ensino-aprendizagem, quer na sua formação enquanto cidadãos. Também as práticas formais e informais são desenvolvidas neste sentido, ou seja, na formação integral das crianças e jovens que frequentam estes dois Agrupamentos de Escolas.

Não obstante o facto de os dois Diretores demonstrarem valores diferentes na sustentação do tipo de práticas existentes nos Agrupamentos de Escolas que lideram, consideram-se as mesmas, como práticas colaborativas, consistentes no seu lado formal e informal. Pode então considerar-se que estes dois Agrupamentos de Escolas apresentam, nas suas perspetivas institucional e dos seus líderes, características de uma cultura que se pode classificar dentro daquilo que Schein (2004) considera como uma perspetiva integradora. Neste tipo de classificação, uma organização funciona como um todo dominante onde predominam a consistência, o consenso e a clareza, existindo uma partilha de valores em todos os estratos hierárquicos.

## **4- A Liderança exercida pelos Diretores**

Neste ponto, irá tentar compreender-se o estilo de liderança exercido pelos Diretores entrevistados, a forma como estes constroem a sua liderança no Agrupamento de Escolas e quais as práticas de liderança que se podem identificar no exercício das suas funções. Esta análise irá ser efetuada a partir das próprias perspetivas do Diretores, de acordo com as suas respostas às questões colocadas no decorrer das entrevistas, sobre a forma como a sua liderança se “construiu” no seio do Agrupamento de Escolas e pelo modo como a liderança é colocada em prática, nas situações decorrentes do dia-a-dia da organização escolar que lideram.

Da análise efetuada às entrevistas, pode deduzir-se que a liderança praticada nos dois Agrupamentos de Escolas, reveste-se de algumas características típicas do que Bush (2011) refere como líderes formais. Os Diretores entrevistados referem o diálogo, a cooperação, a transparência, a capacidade para gerir conflitos, a confiança e o empenho como características essenciais que marcam a diferença na organização dos Agrupamentos de Escola que lideram.

O Diretor D1 não refere que, no âmbito do desenvolvimento das suas funções, não se pode considerar como um trabalho isolado, afirmando que existem uma série de tarefas que delega em outras pessoas em quem confia, acompanhando, posteriormente, o desenvolvimento dessas tarefas. Do mesmo modo, o Diretor D2 considera que “o Diretor não pode fazer tudo, nem deve, deve saber o que se passa, deve saber o que é que se está a fazer, mas não pode ser ele o responsável pela execução de todas as tarefas” (D2).

Por outro lado, surgem, nos testemunhos de ambos os Diretores algumas características daquilo que Bush (2011) considera como típicas dos líderes colegiais, nomeadamente, quando tentam resolver as questões que vão surgindo no dia-a-dia através da responsabilização e do compromisso que estabelecem com outros docentes, vendo-os como seus pares, procurando criar consensos. O Diretor D1 considera que é nas discussões que surgem as melhores soluções, para este, “não é uma questão de imposição, é a questão de: no mundo nada é a preto e branco, é tudo cinzento” (D1).

É, assim, uma liderança consentida e legitimada pela comunidade, mas em que não se perde a noção de que se trata de um órgão unipessoal. Nesse sentido, o Diretor D2 refere a grande responsabilidade de prestar contas perante o órgão que as solicita, nomeadamente o Conselho Geral. Não obstante, evidencia a necessidade de delegar competências nas estruturas intermédias, mesmo sabendo que será ele a prestar contas do resultado dessa delegação.

Do mesmo modo, o Diretor D1 reforça a questão da responsabilização do Diretor perante a execução de políticas educativas ao considerar que ao delegar, tem que acompanhar, pois, quando as coisas correm bem, “o mérito é de quem as fez, é dessa pessoa”, mas se as coisas correrem mal, a culpa é sua (D1). Além disso, acentua a necessidade de delegar tarefas até para poder ter tempo para “pensar sobre a escola” referindo que:

Se eu não pensar sobre a escola quem é que vai pensar? E a questão é essa. É porque muitas vezes os Diretores pensam que isto é uma repetição anual das coisas, ao longo do ano, a gente tem uma série de tarefas que tem que fazer, e vai repetindo isso. E essa parte é a que menos interessa. Temos as plataformas para fazer, delego, se houver alguma coisa que alguém não consegue fazer sente com dificuldades, sim senhor, deixa para mim que eu, depois faço e acompanho, mas a maior parte das coisas, isso delego (D1).

Assim, de acordo com este testemunho, pode considerar-se o Agrupamento de Escolas AE1, como sendo uma organização movida pelo seu Diretor, uma vez que existe uma forma de liderar hierarquizada, no que concerne à distribuição de funções, apresentando uma comunicação vertical entre estruturas. Segundo este Diretor, não se podem centrar todas as questões em si, ou nos outros elementos da direção, devendo promover-se a participação das estruturas intermédias, na tomada de decisões, na sua corresponsabilização pelas opções tomadas e como promoção do trabalho colaborativo.

Contudo, ainda no que concerne à liderança do Diretor D1, trata-se de uma forma de liderar que pretende ser motivadora e que mostra respeito pelas ideias dos outros mesmo quando essas ideias não são consensuais. Este Diretor chega mesmo a afirmar que nunca usaria o seu voto de qualidade no Conselho Pedagógico para levar alguma das suas ideias para a frente, referindo até que, em algumas situações teve de alterar algum procedimento pois “foi essa a decisão do Conselho Pedagógico” (D1). No entanto, refere que, nessas circunstâncias, já tem recorrido a declarações de voto, deixando registadas as razões para a sua não concordância.

No mesmo sentido, o Diretor D2 refere que não faz sentido que, algum dia, de modo a levar a cabo o projeto educativo que definiu para este Agrupamento, tenha que impor seja o que for. Segundo este, já teve que tomar decisões que não foram unânimes considerando que “isso faz parte do regime democrático e a Escola também é, tem que ser democrática” (D2).

Ambos os Diretores, orgulham-se de exercer lideranças baseadas numa disponibilidade constante para ouvir todos os atores escolares, considerando, no caso do Diretor D1, que “há grande proximidade entre todas estas estruturas e a direção (...) quando há alguma dúvida, a nossa porta também está sempre aberta para todos” (D1). Também o Diretor D2 apresenta essa disponibilidade, afirmando que a direção mantém sempre a porta aberta e que “o corredor para a direção é frequente” não havendo um intervalo em que não haja a “visita de um professor” (D2).

O Diretor D2 considera que pode fazer a diferença no Agrupamento de Escolas que lidera, assumindo o cargo quase como uma missão, considerando-se como um “facilitador”, alguém que cria condições para que “as estruturas intermédias, façam reflexão, apresentem propostas” e depois, em sede própria, essas propostas sejam aprovadas. No fundo, promove a tal discussão de ideias considerada por Bush (2011) como característica de uma liderança participativa, em que se procuram respostas diversificadas e inovadoras para os problemas da organização.

Refere, ainda, que não faz questão que seja um cargo para a vida toda, que irá mantê-lo enquanto lhe der gosto e entender que pode ter um “papel diferenciador” (D2). Diz ser alguém que valoriza a confiança e lealdade nos elementos que lhe estão mais próximos, bem como a serenidade e uma certa inteligência emocional para “dar a volta aos problemas e tentar sensibilizar e contagiar positivamente as pessoas que estão à volta” (D2). Considera-se uma pessoa transparente na medida em que todos sabem “ler-lhe a sua expressão”, quer esta seja de preocupação ou irritação. Assume uma liderança totalmente partilhada com o subdiretor referindo que:

O meu subdiretor não é o meu braço direito, para mim são os meus dois braços, ou seja, o que eu sei ele sabe, em termos de gestão pedagógica e gestão administrativa. (...) A informação à qual eu tenho acesso, ele tem acesso em simultâneo, (...) o que é encaminhado para mim é e encaminhado para ele porque, na minha ausência, ou impedimento, é ele que tem que dar a cara é ele que tem que assinar, tem que assumir a responsabilidade (...) É uma pessoa na qual confio cegamente para além de um colega, é amigo, também faz falta (D2).

Ainda no que concerne à liderança exercida pelo Diretor D2, mais do que a delegação de tarefas e de competências, salienta a valorização, o reconhecimento e a integração nas dinâmicas do Agrupamento de Escolas que lidera, como forma de envolvimento de todos os atores escolares. Considera o diálogo como a principal forma de comunicação para, de uma forma aberta e frontal, prestar contas das suas decisões e dos motivos que o levaram a tomar essas decisões.

Podemos concluir que os traços dominantes dos estilos de liderança praticados nestes dois Agrupamentos de Escolas parecem derivar dos modelos formal e colegial de Bush (2011). Como nos revelaram os Diretores entrevistados, são lideranças que encorajam o diálogo e as decisões colaborativas, procuram os consensos, promovem a participação de todos os atores educativos na tomada de decisões e no desenvolvimento de atividades, orientam a ação organizacional no sentido de reforçar os valores e os *pressupostos de base* (Schein, 2004). São lideranças que se preocupam em responsabilizar e criar compromissos, em promover os valores do humanismo e da participação democrática.

## **5- O Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica e a Autonomia e Flexibilidade Curricular**

Neste ponto será analisada a forma como os dois Agrupamentos de Escolas, em estudo neste trabalho, aderiram ao Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica bem como o modo como se apropriaram da legislação em vigor, relacionada com a Autonomia e Flexibilidade Curricular.

De acordo com Lima (2011), “as mudanças em educação não ocorrem simplesmente aos ritmos dos ofícios burocráticos, nem apenas sob as orientações dos oficiais superiores” (Lima, 2011, p. 174). A mudança educativa será sempre um processo longo, contínuo, persistente, árduo, até porque “a inovação não se decreta. A inovação não se impõe. A inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e de estar na educação.” (Nóvoa, 1988, p.8).

Foi o carácter inovador, apresentado por cada um dos Agrupamentos em estudo, que levou a que a Direção Geral de Educação os solicitasse para integrar o Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica. De acordo com Costa, E. & Almeida, M., (2019) parece ter existido a intenção de se convidar Agrupamentos de Escolas com características diversas uns dos outros, quer ao nível da diversidade geográfica, de meio urbano e rural, com diferenças nos resultados escolares e com configurações distintas. O aspeto comum a todos, “foi o facto de terem algum histórico de trabalho de modo diferente do usual, com mais arrojo do que a generalidade das escolas” (Costa, E. & Almeida, M., p. 24). Além disso, ainda de acordo com as autoras, os Agrupamentos participantes “detinham experiência na implementação de diferentes medidas de promoção do sucesso”, acrescentando ainda a “existência de uma proximidade e relação de confiança entre os organismos do Ministério da Educação e as suas direções” (Costa, E. & Almeida, M., p. 25).

Segundo o Diretor do Agrupamento de Escolas AE1 foram convidados para participar e aderiram porque teriam total autonomia na implementação de projetos. O Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica contempla o sonho de qualquer Diretor: “o sonho de ter autonomia para construir a escola ideal” (D1). Nas suas palavras, só havia dois

pressupostos: a obtenção de sucesso escolar e diminuição do abandono; trabalhar com o mesmo orçamento.

No caso do Agrupamento de Escolas AE2, foi a inovação tecnológica que se vinha a desenvolver nesse Agrupamento de Escolas, que levou ao convite da Direção Geral de Educação. Segundo o Diretor, foi devido à utilização das tecnologias em contexto educativo. Considera ainda que integrar o Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica promoveu, no Agrupamento de Escolas, uma exposição que impõe alguma responsabilidade. Salienta, ainda, o facto de as diferentes escolas que integraram o Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica terem “projetos completamente distintos” considerando que é “essa heterogeneidade que enriquece o processo todo” (D2).

No entanto, o projeto apresentou diversas dificuldades na sua implementação. O Diretor D1 refere factos como, o de alguns docentes não acreditarem no seu sucesso, de pais que não compreendiam o que estava a ser feito, de recursos humanos a mudarem quando havia a necessidade absoluta de que ficassem fixos e “problemas técnicos de redes informática e falta de equipamentos” (D1).

De acordo com Costa, E. & Almeida, M., (2019) os Agrupamentos de Escolas que participaram no Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica apresentavam “sinais claros de capacidade de se apropriarem do currículo e de o saberem gerir coerente e articuladamente, investindo na diversificação de práticas de ensino aprendizagem e de avaliação, bem como envolvendo mais ativamente os alunos nesses processos” (Costa, E. & Almeida, M., 2019, p.25). Segundo o Diretor D1 “as escolas adotaram aqui, os modelos que acharam melhor para as suas mudanças”, tendo em mente que essas mudanças implicam alguns fatores. Nas suas palavras:

Muitas vezes os projetos falham por causa disso, porque mexem só em partes do currículo. (...) às vezes não é preciso grandes mudanças. O sistema de aprendizagem, a metodologia, metodologia centrada na aprendizagem, no valor e na comunicação também. Lideranças direcionadas para essa mudança, sim. (D1)

Este Diretor refere ainda que, atualmente possuem um sistema que o satisfaz bastante, para não dizer plenamente, porque se veem resultados efetivos nos alunos. Neste momento necessita apenas “de ser afinado” (D1).

Apesar de não ter decorrido diretamente da experiência do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica, o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, que surge no ano letivo de 2017-2018 (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho) e a definição do novo currículo

para o ensino básico e secundário, que concede às escolas uma maior autonomia, “acabam por beber desta experiência, tendo, em grande parte, evoluído em paralelo” dando origem ao Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (Costa, E. & Almeida, M., 2019, p.24).

Segundo o Diretor D1, na altura em que o Agrupamento de Escolas foi convidado a participar, não houve indicação de que iria ser criada uma legislação específica. O que foi transmitido é que se tratava de uma experiência que, posteriormente, perante os resultados obtidos, poder-se-ia disseminar.

De acordo com o Diretor D2, os estudos académicos produzidos a partir do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica, demonstram que existe um reconhecimento efetivo do sucesso das medidas implementadas, pelo que, estas medidas devem ser aproveitadas. Nas suas palavras “as escolas são sempre um laboratório de teste, se não é numa vertente é noutra”. No Agrupamento de escolas que lidera, existe uma testagem contínua e “um ano nunca é igual ao outro” (D2). No entanto, chama a atenção para o facto de a flexibilização curricular ter que ser feita de acordo com as necessidades do meio envolvente.

Segundo Costa, E. & Almeida, M., (2019), não obstante os perfis e trajetos profissionais distintos, demonstrados pelos Diretores dos Agrupamentos de Escolas que participaram no Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica, estes “detêm características que se revelaram decisivas para o sucesso do engajamento dos diferentes atores no projeto” (Costa, E. & Almeida, M., 2019, p. 126). Para o Diretor D1, os processos de mudança devem ser encetados em várias dimensões. Como explicou durante a entrevista:

A questão aqui é: ou muda o sistema de funcionamento e o sistema de funcionamento tem que mudar. Normalmente quando eu faço o registo é sempre quatro coisas: tem que mudar o ambiente, tem que mudar o currículo, tem que mudar a metodologia, e depois, inicialmente eu falava de uma coisa que era a liderança, porque é uma parte importante, logo no início, que as lideranças também ajudem na mudança. Eu posso fazer uma mudança na minha sala de aula. Agora se eu quero uma mudança mais generalizada, tem que ter as lideranças, e aqui as lideranças são todas: o professor na sala de aula, as lideranças intermédias, as lideranças da escola. Não precisa das lideranças de topo, só precisa que elas autorizem. Pode ser feito no mesmo espaço na sala de aula. (...) e depois, quando as coisas já estão a funcionar precisa de mudar a avaliação (D1).

Existe uma preocupação em alinhar a escola com a visão que projetam, com o objetivo de alcançar os propósitos da organização, conseguindo-o “por via de processos comunicacionais organizacionais, ou seja, coordenando todos em função da mesma

direção” (Costa, E. & Almeida, M., 2019, p. 126). Segundo o Diretor D2, esta comunicação é realizada de uma forma natural. Existem alguns colaboradores que dão o passo inicial e depois o resto surge “por contágio natural”, sem que haja necessidade de qualquer imposição (D2).

Parece ser legítimo referir que existe uma certa atitude de irreverência, nos testemunhos, destes dois Diretores. Embora, depois de terminado o período de vigência do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica, nestes dois Agrupamentos de Escolas, tenham que ser implementadas as políticas centralmente emanadas, os líderes desta escola tentam articular as políticas educativas com a valorização da *cultura organizacional escolar* e não tanto com a *cultura escolar* dominante.

## 6- Liderança e Cultura Escolar

Qualquer estudo sobre cultura organizacional, inclui a questão da liderança, sendo esta frequentemente apelidada de “liderança cultural”, o que vai ao encontro do que, autores como Bush (2011), consideram com sendo uma dimensão importante da liderança, esta articulação entre a liderança e os valores. Assim, e tal como foi apresentado no enquadramento teórico deste documento, a construção da cultura de uma organização ocorre na interação social dos seus atores, como consequência da ação dos seus líderes, quer formais quer informais.

Pode considerar-se que os Diretores possuem a capacidade de exercer influência sobre os restantes atores escolares, inspirando-os e orientando-os, de modo a alcançar os objetivos organizacionais. Claro que, este processo de influência baseia-se na visão que o Diretor possui para a organização que lidera e da capacidade que apresenta para a transmitir, criando, assim, um compromisso entre os diversos membros da organização (Bush, 2011).

Como já foi analisado anteriormente, cada organização escolar possui uma cultura própria, modelada por quem faz a gestão do simbólico. No caso do Diretor D1, que foi o primeiro e único Diretor do Agrupamento de Escolas AE1, a construção dessa cultura tem por base a sua experiência anterior. Refere que, quando começou neste Agrupamento de Escolas, já tinha intenção de que este tivesse um modo de funcionamento semelhante ao do outro Agrupamento de Escolas de onde provinha dado que “funcionava de uma forma muito eficiente” (D1).

No caso do Diretor D2, considera que já “herdou” uma identidade muito própria deste Agrupamento de Escolas, tendo aprendido tudo o que sabe com o antigo Diretor. No entanto, refere que tem o seu próprio estilo e que sabe perfeitamente o caminho que quer seguir. Considera que, já que se encontra no exercício de funções de liderança, deve deixar “algum cunho pessoal”, até porque tem as suas próprias ideias, independentemente da forma democrática que entende que deve ser o processo de gestão da escola (D2).

Além da visão, também é fundamental a personalidade do líder. Normalmente esta personalidade deve incluir qualidades como “a confiança, a integridade moral, o sentido

de objetivo, a firmeza das convicções, a perseverança” (Sergiovanni, 2004, p.38), qualidades estas que propiciam uma cultura dominada por valores como a integridade, a justiça, equidade e responsabilidade.

Os Diretores destes dois Agrupamentos de Escolas, analisando as suas próprias perspectivas, parecem estar enformados pelas qualidades referidas, sendo capazes de provocar emoções nos restantes atores da organização ao ponto de os influenciar. Assim, tudo parece indicar que ambas as organizações escolares estão marcadas por lideranças fortes que influenciam diretamente os seus membros na gestão dos valores e das práticas.

No caso do Agrupamento de Escolas AE1, a cultura organizacional ainda se encontra em consolidação, mas o facto de possuir características de uma liderança forte permite que os diversos atores atuem no sentido do sucesso da organização.

No que concerne ao Agrupamento de Escolas AE2, existe uma tentativa de (re)construção da cultura da escola por parte do seu líder, aproveitando todos os traços distintivos que caracterizam o sucesso desta instituição nas ações do Diretor anterior, mas também apresentando o seu cunho pessoal.

Assim, apesar das diferenças assinaladas ao longo deste capítulo, a cultura e a liderança destes dois Agrupamentos de Escolas vão ao encontro daquelas que são as palavras de Coleman (2005), quando afirma que a gestão e liderança de uma escola apresentam-se como um processo de influência recíproca: a cultura a ser influenciada pela liderança e a liderança a ser influenciada e apoiada pela cultura dominante.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto foi norteado no sentido de procurar determinar e compreender quais os papéis do Diretores na (re)contextualização das políticas de autonomia e flexibilidade curricular, em dois Agrupamentos de Escolas e qual a relação com os estilos de liderança que praticam, na sua própria perspectiva, e a modalidade de cultura organizacional vivida no seio desses Agrupamentos de Escolas.

O desenvolvimento deste projeto de investigação foi sempre acompanhado da noção de que a problemática que esteve na sua base, além de carecer de um estudo aprofundado, relaciona-se com múltiplos e complexos fatores que dependem de dinâmicas internas, muito próprias e distintas. Recusando qualquer inclinação em atingir conclusões definitivas sobre a realidade estudada, este estudo pretende ser somente uma peça que poderá servir para que outras se coloquem na estruturação de uma construção que é o conhecimento nesta área.

Após as considerações anteriores, apresenta-se uma reflexão sobre cada um dos objetivos estabelecidos.

Em relação aos traços da cultura organizacional escolar dos dois Agrupamentos de Escolas, ambos os Agrupamentos de Escolas parecem funcionar como um todo dominante, nas suas perspectivas institucional e dos seus líderes, onde predominam a consistência, o consenso e a clareza, existindo uma partilha de valores em todos os estratos hierárquicos. Identifica-se como modalidade de manifestação da cultura organizacional, a perspectiva integradora, de acordo com o estabelecido por Schein (2004).

No que diz respeito aos estilos de liderança praticados pelos dois Diretores de Agrupamentos de Escolas, na perspectiva dos próprios, parecem derivar de dois modelos, o modelo formal e o modelo colegial de Bush (2011). Segundo o que foi possível analisar dos dados recolhidos nas entrevistas, ambos os Diretores apresentam características de uma liderança que encoraja o diálogo e as decisões colaborativas, procuram os consensos, promovem a participação de todos os atores educativos na tomada de decisões e no desenvolvimento de atividades e orientam a ação

organizacional no sentido de reforçar os valores e os *pressupostos de base* (Schein, 2004).

Não obstante a algumas diferenças assinaladas ao longo do capítulo anterior em termos de traços culturais observados e do tipo de liderança praticada pelos Diretores destes dois Agrupamentos de Escolas, é possível verificar que apresentam como principais características o facto de beneficiarem de uma boa relação com a autarquia e com os parceiros locais, com quem trabalham em associação, de estabelecerem com os pais e encarregados de educação uma comunicação próxima e fácil, o que facilita a aceitação de novos desafios, possuem um grande conhecimento sobre quem são os seus alunos e valorizam a utilização das tecnologias, privilegiando a atualização da informação como suporte à tomada de decisão.

No que concerne às medidas de implementação de políticas educativas, estes Diretores encararam essas medidas como uma oportunidade e um desafio para introduzirem mudanças pedagógicas das suas escolas, e assim poderem dar resposta, de forma mais adequada, às necessidades de todos os seus alunos, acabando por transmitir essa ideia aos restantes elementos da comunidade educativa, pela forma como o Diretor D2 refere “por contágio natural”.

Existem assim, formas de mobilização e envolvimento dos atores escolares, por parte dos Diretores, “empoderando” os professores, criando estruturas de apoio para construir entendimentos partilhados do sentido das alterações legislativas e uma visão comum das possibilidades de mudança e inovação e pedagógicas, que possibilitam alcançar objetivos locais, e a conjugação de esforços para as implementar com sucesso. De acordo com Costa, J. & Castanheira, P. (2015, p. 31) “a liderança escolar deverá desenrolar-se no sentido da revitalização da democracia e da participação de todos os implicados nos processos educativos, assumindo assim uma feição emancipadora e facilitadora na capacidade de decisão coletiva”.

Não é possível terminar a redação deste projeto sem fazer referência às suas limitações e às dificuldades encontradas no nosso percurso investigativo.

A primeira limitação prende-se com o número reduzido e insuficiente de entrevistas e ao facto de termos optado por incluir unicamente a perspetiva dos líderes de topo – os

Diretores de Agrupamentos de Escolas. Consequentemente só foi possível aceder a uma das perceções da realidade organizacional e o grupo escolhido talvez não seja representativo dos interesses e atitudes dos diferentes grupos no interior da escola.

Na realização das entrevistas nem sempre foi fácil obter respostas de uma forma linear, obtendo, por parte dos Diretores, respostas de âmbito alargado em relação ao assunto em questão. Dado que se trataram de entrevistas semi-estruturadas, em que a riqueza da análise decorre da profundidade com que é possível estudar o fenómeno em análise, foi do interesse do investigador conduzir as entrevistas sem, contudo, interromper o discurso dos entrevistados.

Por outro lado, as próprias limitações do investigador. Atendendo ao estabelecido como tempo de execução deste projeto, foi difícil conciliar a vida pessoal e profissional com o cumprimento dos prazos estipulados para a sua conclusão. A solução foi não desistir e procurar contrariar a escassez de tempo que surge diariamente.

Tendo a consciência que cada escola é uma cultura única que se desenvolve e consolida na interação do seu quotidiano organizacional e que a liderança é um processo complexo e multifacetado, sendo estas duas realidades “two sides of the same coin” (Schein, 2004), foi objetivo deste projeto contribuir para uma melhor compreensão desta problemática. Assim, considera-se ter-se aberto o caminho a novas propostas de investigação que sejam capazes de aprofundar o conhecimento desta realidade.

# BIBLIOGRAFIA

## Bibliografia Referenciada

Afonso, N. (1992). Análise política das organizações escolares. *Aprender*, n.º 15, 42-49.

Amorim, S., Cabral, I. & Alves, J. M. (2019). As escolas fazem a diferença: o papel das lideranças e da cultura escolar. *Investigar em Educação - IIª Série*, Números 9/10, 27-46.

Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Barroso, J. (2016). A administração Local de Educação: da descentralização à Territorialização das políticas Educativas. *Processos de descentralização em educação*. Conselho Nacional de Educação. 22-36.

Barbieri, H. (2003). Os TEIP, o projeto educativo e a emergência de ‘perfis de território’. *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, 43-75.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18, 19-31.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Brandão, C., Ribeiro, J., Costa, A. (2021). Análise de dados. In S. Gonçalves, J. Gonçalves & C. Marques C. (coord.) *Manual de Investigação Qualitativa – Conceção, análise e aplicações*. Lisboa: Pactor. 127-158.

Bush, T. (2011). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage.

Cabral, I. (2014). *Gramática Escolar e (In)Sucesso*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

- Caixeiro, C. (2014). *Liderança e cultura organizacional: o impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es)*. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade de Évora.
- Campenhoudt, L., Marquet, J., Quivy, R. (2017). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Coleção Trajetos. Lisboa: Gradiva.
- Canavarro, J. (2000). *Teorias e paradigmas organizacionais*. Coimbra: Quarteto.
- Chiavenato, I. (1993). *Teoria geral da administração: abordagens prescritivas e normativas da administração*. (Vol.1, 4ª ed.). São Paulo: MacGraw-Hill do Brasil.
- Coleman, M. (2005). Organisations: power, structure and culture. In Marianne Coleman & Peter Earley. *Leadership and Management in education: cultures, change and context*. Oxford: Oxford University Press, 47-65.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular- Propostas e Estratégia de Ação*. Porto: Porto Editora.
- Costa, J. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições ASA.
- Costa, J. (2000). Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In Costa, J., Neto-Mendes, A. e Ventura, A. (Org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, E. & Almeida, M. (2019). *Estudo de avaliação do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica*. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa.
- Costa, J.A., Figueiredo, S. & Castanheira, P. (2013). Liderança Educacional em Portugal: Meta-Análise sobre Produção Científica. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 13, 83-105.
- Costa, J. A. & Castanheira, P. A (2015). A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 31(1), 13-44.
- Elias, F. (2008). *A escola e o desenvolvimento profissional dos docentes-Guia prático para a Avaliação de desempenho*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Estêvão, C. (1998). *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização*. Braga: Universidade do Minho.
- Estêvão, C. (2000). A administração educacional em Portugal: Teorias aplicadas e suas práticas. *Revista Portuguesa de Educação*, 2(6), 9-20.
- Estêvão, C. (2011). Perspectivas sociológicas críticas da escola como organização. In Lima, L. (Org.). *Perspectivas de análise organizacional das escolas*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão, 195-223.
- Ferreira, I. & Teixeira, A. R. (2012). Educação Compensatória – da origem aos nossos dias: discussão conceptual. In J. T Lopes, (Org.). *Escolas Singulares. Estudos Locais Comparativos*. Porto: Afrontamento, 13-27.
- Fialho, I. & Verdasca, J. (2012). O projeto TurmaMais no cenário da eficácia e melhoria da escola. In I. Fialho & J. Verdasca (Orgs.). *TurmaMais e sucesso escolar. Fragmentos de um percurso*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora, 17-44.
- Formosinho, J., Fernandes, A., Sarmiento, M. & Ferreira, F. (1999). *Comunidades educativas – Novos desafios à educação básica*. Braga: Livraria Minho.
- Fortin, M. F. (2009). *O Processo de Investigação – da concepção à realização*. (5ª Edição). Loures: Lusociência.
- Gomes, A. (1990). *Cultura Organizacional: A organização comunicante e a gestão da sua identidade*. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade de Coimbra.
- Gomes, A. (1994). Cultura: Uma metáfora paradigmática no contexto organizacional. *Psicologia*, IX (3), 279-294.
- Gomes, A. (2000). *Cultura organizacional – Comunicação e Identidade*. Coimbra: Quarteto Editora
- Guerra, M. Á. S. (2002). *Entre bastidores - O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições Asa.

Leite, C., Rodrigues, L., & Fernandes, P. (2006). A autoavaliação das escolas e a melhoria da qualidade da educação – Um olhar reflexivo a partir de uma situação. *Revista Estudos Curriculares*, 4 (1), 21-45.

Lima, L. (1996). *Construindo modelos de gestão escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/ Ministério da Educação.

Lima, L. (1998). *A Escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: IEP/CEEP.

Lima, L. (2007). Administração da educação e autonomia das escolas. In *Conselho Nacional de Educação, A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Lima, J. Á. (2008). *Em Busca da Boa Escola. – Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Lima, L. (2011). *Administração escolar. Estudos*. Porto: Porto Editora.

Lima, L. (2021). *Impactos hiperburocráticos das máquinas digitais de administração da educação*. <https://humanas.blog.scielo.org/blog/2021/09/16/impactos-hiperburocraticos-das-maquinas-digitais-de-administracao-da-educacao/> Consultado em 31 de outubro de 2021

Lopes, J. T. (Org.). (2012). *Escolas Singulares. Estudos Locais Comparativos*. Porto: Afrontamento.

Lopes, M. (2015). Cultura organizacional de boas escolas: O sentido e as práticas de lideranças. *Revista Ibero-Americana de Educação*. n.º 67, 71-88.

Machado, J. (2017). Organização e Currículo: em busca de um modelo alternativo In, Palmeirão, C.& Alves, J., *Construir a Autonomia e Flexibilização Curricular: os desafios das escolas e dos professores*. Porto: UCP ed., 25-37.

Martin, J. (1992). *Cultures in organizations*. Oxford: Oxford University Press.

Martin, J. (2002). *Organizational culture. Mapping the terrain*. London: Sage Publications.

- Mascarenhas, A. S. (2014). *O impacto do regulamento interno na gestão das escolas*. Tese de Mestrado não publicada. Universidade Aberta.
- Melo, M. B. P. (2011). Contributos para a compreensão do «Efeito Professor TEIP»: proposta de um programa de pesquisa. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, (XXI),159-169.
- Nóvoa, A. (1988). Inovação para o sucesso educativo escolar. *Aprender*, nº 6, 5 10.
- Nóvoa, A. (1992) (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Rego, Arménio (1997). *Liderança nas Organizações: teoria e prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Robbins, S. P. (2005). *Administração: mudanças e perspectivas*. (Moreira, C. K.. Trad.). São Paulo: Saraiva.
- Sanches, F. (1992). *Cultura organizacional: Um paradigma de análise da realidade escolar*. Lisboa: GEP.
- Sanches, F. (2000). Da natureza e possibilidades da liderança colegial nas escolas. In Costa, J., Neto-Mendes, A. e Ventura (Org.). *Liderança e estratégia colegial nas escolas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santiago, R. A.; Magalhães. A. e Carvalho. T. (2005). *O surgimento do managerialismo no sistema de ensino superior português*. Coimbra: CIPES.
- Sergiovanni, T. (2004). *O Mundo da liderança: desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Asa.
- Sergiovanni, T. (2006). *The Principalsip: A reflective Practice Perspective*. Boston: Pearson.
- Schein, E. (1984). Coming to a new awareness of organizational culture. *Sloan Management Review*, 25 (2), 3-16.

- Schein, E. H. (2004). *Organizational Culture and Leadership* (3rd ed.). San Francisco: JosseyBass.
- Silva, M. J. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas: protagonistas, práticas e impactos*. Fundação Manuel Leão.
- Silva, E. (2011). Um olhar organizacional à luz das perspectivas de análise burocrática e política. In Lima, L. (Org.). *Perspectivas de análise organizacional das escolas*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Silva, M. J. (2012). *Clima e cultura organizacionais: implicações na gestão democrática no contexto da Escola Pública*. Tese de Mestrado. Vila Real: UTAD.
- Silva, C., Silva, I. (2017). P-PIP- Projeto de Inovação Pedagógica: Desafiar a escola, construir autonomia. In Palmeirão, C.& Alves, J., *Construir a Autonomia e Flexibilização Curricular: os desafios das escolas e dos professores*. Porto: UCP ed., 112-130.
- Silva, C. (2021). Investigação Documental. In S. Gonçalves, J. Gonçalves & C. Marques C. (coord.) *Manual de Investigação Qualitativa – Conceção, análise e aplicações*. Lisboa: Pactor. 103-123.
- Torres, L. (1997). *Cultura organizacional escolar. Representação dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.
- Torres, L. L. (2004). *Cultura organizacional em contexto educativo. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Braga: Universidade do Minho.
- Torres, L. L. (2007). Cultura organizacional escolar: Apogeu investigativo no quadro de emergência das políticas neoliberais. *Educação e Sociedade*. Campinas, 28 (98), 151-179.
- Torres, L. (2008a). Modos de regulação cultural nas organizações escolares: Um estudo sobre os perfis de liderança numa escola secundária. *Revista de Educação*, XVI (1), 77-96.

Torres, L. (2008b). A escola como entreposto cultural o cultural e o simbólico no desenvolvimento. *Revista de Educação*, 21 (1), 59-81.

Torres, L. (2020). *Mudança na permanência em educação: Os agrupamentos de escolas e a reemergência do sentido identitário*. Texto de Opinião. Fórum Português de Administração Educacional.

Torres, L. & Palhares, J. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, 14, 77-99.

Trigo, J. R., & Costa, J. A. (2008). Liderança nas organizações educativas: a direcção por valores. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro*, 16 (61), 561- 581.

## **Legislação Referenciada**

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro de 1986 (Lei das Bases do Sistema Educativo).

Despacho normativo n.º 119/ME/88, de 15 de julho (Define os requisitos para classificação de uma escola de intervenção prioritária).

Despacho normativo n.º 147-B/ME/96, de 8 de julho (Consagra a possibilidade de os estabelecimentos de educação e de ensino se associarem com vista à constituição de territórios educativos de intervenção prioritária- TEIP 1).

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio (Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensino Básico e Secundário).

Despacho normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro (TEIP 2).

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho (Aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Despacho normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro de 2012 (TEIP 3).

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho (Projeto Autonomia e Flexibilidade Curricular)

Despacho normativo n.º 6478/2017, de 26 de julho (Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória)

Decreto-Lei L n.º 54/2018, de 6 de julho. (Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva)

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. (Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens)

Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril (Cria o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar).

## **Documentos Consultados**

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas AE1-

<https://aeboaagua.org/ebiba/projeto-educativo/>- Consultado em 21/06/2021

Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas AE1-

<https://aeboaagua.org/ebiba/regulamento-interno-4/>- Consultado em 21/06/2021

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas AE2 – [https://aefreixo.pt/wp-](https://aefreixo.pt/wp-content/uploads/2016/07/projeto-educativo1922.pdf)

[content/uploads/2016/07/projeto-educativo1922.pdf](https://aefreixo.pt/wp-content/uploads/2016/07/projeto-educativo1922.pdf) - Consultado em 25/08/2021

Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas AE2- [https://aefreixo.pt/wp-](https://aefreixo.pt/wp-content/uploads/2021/11/Regulamento-Interno-revisto-em-novembro-de-2021.pdf)

[content/uploads/2021/11/Regulamento-Interno-revisto-em-novembro-de-2021.pdf](https://aefreixo.pt/wp-content/uploads/2021/11/Regulamento-Interno-revisto-em-novembro-de-2021.pdf) -

Consultado em 25/08/2021

# APÊNDICES

## APÊNDICE I

### GUIÃO DE ENTREVISTA

**Tema:** A cultura organizacional da escola

**Objetivos gerais da entrevista:** Com esta entrevista pretende-se recolher dados sobre a cultura organizacional do agrupamento, a liderança do diretor e a adesão do agrupamento ao Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica.

**Sujeitos a entrevistar:** Diretores de Agrupamentos de Escolas que integraram o Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica.

**Metodologia e plano de ação:** o presente guião serve de eixo orientador ao desenvolvimento da entrevista. Pretende-se que esta decorra de forma flexível, de modo que o entrevistado se sinta confortável, criando um ambiente informal. Serão abordados de forma sequencial os temas e as questões indicadas nos blocos temáticos, de forma coerente e flexível. No decorrer da entrevista, haverá espaço para aprofundar questões, acolhendo a hipótese de, no encadeamento da entrevista, surgirem outras.

Bloco	Objetivos	Temas /Questões	Observações
<b>1. Legitimação da entrevista</b>	- Legitimar a entrevista	- Informar sobre o tema da investigação a desenvolver	- Identificar de forma clara os objetivos da investigação
<b>2. Motivação do entrevistado</b>	- Motivar o entrevistado	- Informar sobre o papel do entrevistado como colaborador na investigação  - Informar sobre a confidencialidade e o anonimato	- Responder às questões do entrevistado  - Criar um clima de empatia com o entrevistado
<b>3. Recolha de dados de caracterização do entrevistado</b>	- Caracterizar o entrevistado	- Idade  - Formação Académica e Profissional  - Situação Profissional  - Número de anos de serviço docente total/nesta escola  - Números de anos como diretor do AE	

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Outros cargos exercidos</li> <li>- Formação específica para o exercício do cargo</li> </ul>	
<p><b>4. Recolha de dados sobre a Cultura Organizacional do Agrupamento</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Conhecer a identidade do Agrupamento</b></li> <li>- <b>Averiguar quais os traços culturais dominantes no Agrupamento em termos de normas, valores partilhados e pressupostos básicos</b></li> <li>- <b>Identificar manifestações culturais do Agrupamento</b></li> </ul>	<p>1. Considera que este Agrupamento de Escolas (AE) tem uma identidade própria, distinta de outros AE? Se sim, como a caracteriza? Quais os traços fortes que o diferenciam dos outros AE? Quais destes aspetos que mencionou, na sua opinião são características de uma boa Escola?</p> <p>2. Como caracteriza:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> a população estudantil: que tipo de alunos frequentam este AE? (necessidades/comportamentos/disciplina)?</li> <li><input type="checkbox"/> Origem socioeconómica: qual é a origem socioeconómica dominante (aspetos positivos/negativos)?</li> <li><input type="checkbox"/> o envolvimento dos pais/enc. de educação neste AE?</li> </ul> <p>3. Existem “heróis” neste AE? Se sim, o que leva as pessoas a considerá-los como tal?</p> <p>4. Existem, neste AE:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- homenagens, atos cerimoniais, atribuições de prémios, dinâmicas de integração, rituais comemorativos?</li> <li>- festas e iniciativas abertas à comunidade?</li> <li>- um logótipo com uma imagem reconhecida e distintiva do AE? De que forma é usado?</li> <li>- espaços físicos de trabalho e de lazer, distintivos?</li> </ul> <p>Qual a sua importância para a identidade do AE?</p> <p>5. Descreva o tipo de relações que os professores estabelecem entre si (de tipo individualista, cooperativo, competitivo, etc.).</p> <p>6. Existem grupos diferenciados de professores no interior do AE? Que tipos identificaria? Porque é que eles são diferentes? Tem a ver com a idade? Com o grupo disciplinar/ departamento a que pertencem? Com o género? Com a antiguidade? Com a orientação política?</p> <p>7. Será que os funcionários (não docentes) formam um grupo homogéneo? Que tipo de relações estabelecem entre si, e havendo conflitos, como são resolvidos?</p> <p>8. Na sua opinião de que forma é que os vários elementos que constituem a comunidade escolar contribuem para o bom</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tentar que o entrevistado identifique os fatores que caracterizam este AE</li> <li>- Conhecer a perspetiva do entrevistado sobre os diversos atores da escola e a forma como se envolvem nas ações do AE</li> <li>- Averiguar sobre os valores, rituais e práticas de colaboração e iniciativas que promovam o espírito de pertença ao AE</li> </ul>

		<p>funcionamento do AE?</p> <p>9. Até que ponto descreveria este AE como um local onde todos gostam de estar? Especifique.</p>	
<p><b>5. Recolha de dados sobre o tipo de liderança exercida pelo Diretor</b></p>	<p>- Identificar o(s) estilo(s) de liderança do diretor</p> <p>- Indagar sobre a forma como a liderança do diretor se “construiu” no Agrupamento</p> <p>- Conhecer a forma como a liderança é colocada em prática no Agrupamento</p>	<p>10. De que forma assegura a operacionalização de alterações a modos de organização e de trabalho no AE, decorrentes de alterações legislativas?</p> <p>11. De que forma procura recompensar aqueles cujo contributo para o funcionamento do AE é positivo?</p> <p>12. Costuma interferir quando não existe consenso entre os docentes, na tomada de decisões importantes no AE? Se sim, de que forma?</p> <p>13. Acha que a sua liderança vai ao encontro das especificidades deste AE? Se sim, em que medida?</p> <p>14. Acha que o estilo de liderança que pratica se deve ao facto de estar neste AE em particular? Acha que teria de ser diferente noutra AE? Em que é que seria diferente?</p>	<p>- Tentar que o entrevistado se defina em termos de estilo e capacidade de liderança</p>
<p><b>6. Recolha de dados sobre o P-PIP e a Autonomia e Flexibilidade Curricular no Agrupamento</b></p>	<p>- Identificar as motivações pelas quais o Agrupamento aderiu ao P-PIP</p> <p>-Conhecer o modo como está a ser “apropriada” a Autonomia e Flexibilidade Curricular no Agrupamento</p>	<p>15. Com que objetivo é que o AE aderiu ao P-PIP? Como foi tomada essa decisão?</p> <p>16. Sente que este AE serviu de “tubo de ensaio” para experiências de Autonomia e Flexibilidade Curricular?</p> <p>17. Acha que por este agrupamento ter participado no P-PIP permitiu incorporar a Autonomia e Flexibilidade Curricular no AE de uma forma diferente dos outros AE?</p>	<p>- Averiguar sobre o modo como são incorporados novos normativos legais no AE</p>
<p><b>7. Recolha de dados que relacionem a Liderança com a Cultura Escolar</b></p>	<p>- Identificar factores que relacionam a cultura organizacional da escola com estilo de liderança praticado</p>	<p>18. Encoraja uma cultura de inovação e experimentação? De que forma?</p> <p>19. Quais foram os maiores desafios que teve de enfrentar ao longo dos anos em que tem sido diretor desta escola? Neste momento, como se sente no exercício deste cargo?</p> <p>20. Como é realizada a articulação de iniciativas e responsabilidades entre as diversas estruturas formais e não formais do agrupamento??</p>	<p>- Tentar que o entrevistado revele a sua perspectiva sobre o seu papel na escola e as mudanças que produziu</p>

		<p>21. Na sua opinião, quais foram as mudanças mais significativas neste AE nos últimos anos? Qual a sua contribuição para essas mudanças? Considera-se um dos heróis desta escola?</p>	
<p><b>8. Encerramento e agradecimento</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dar oportunidade ao entrevistado de acrescentar outros aspectos relevantes relacionados com o tema em estudo</li> <li>- Informar o entrevistado sobre o envio dos resultados do estudo</li> <li>- Agradecer a colaboração no estudo</li> </ul>	<p>22. Gostaria de acrescentar mais algum aspecto que considere relevante para esta investigação?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar que no final do estudo, os resultados obtidos serão enviados, por email, para conhecimento do entrevistado.</li> <li>- Agradecer toda a disponibilidade manifestada e a colaboração no estudo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Permitir que o entrevistado acrescente informações que considere relevantes, para o tema em estudo</li> </ul>

APÊNDICE II- IDEIAS/VALORES E PRÁTICAS DOMINANTES NO PROJETO EDUCATIVO DO AE1

Ideias/valores Dominantes	Práticas Formais/ Informais
<p>“Necessidade de reinventar a sua filosofia e os modos de trabalhar”, pág. 3</p> <p>“Melhoria da qualidade das aprendizagens”, pág. 3</p> <p>“Consolidar uma cultura de Agrupamento”, pág.3</p> <p>“Atender à singularidade”, pág.3</p> <p>“Inovação e melhoria contínua das práticas pedagógicas”, pág.4</p> <p>“Valorização da partilha da liderança”, pág. 5</p>	<p>“Modelo educativo mais flexível e aberto”, pág. 3</p> <p>“Esforço de articulação e corresponsabilidade de todos”, pág. 3</p> <p>“Responsabilização de toda a comunidade escolar”, pág.3</p> <p>“Envolvimento de toda a comunidade nos processos educativos”, pág. 4</p> <p>“Implementar metodologias ativas de ensino e aprendizagem” pág.5</p> <p>“Implementação do Projeto Piloto de Inovação Pedagógica”, pág.5</p> <p>“A conceção e implementação da inovação e da mudança”, pág.5</p> <p>“Operacionalização da articulação curricular através da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, pág. 5</p> <p>“Desenvolvimento de um sistema de autoavaliação participado”, pág.5</p> <p>“Reforçar o agrupamento como um contexto de prática social e interação promotor de uma cidadania ativa e estilos de vida saudáveis”, pág.4</p> <p>“Rentabilizar a autonomia do agrupamento na busca de soluções inovadoras”, pág. 4</p> <p>“Colocar a autonomia e flexibilização curricular ao serviço das necessidades e aspirações dos alunos”, pág. 4</p> <p>“Proporcionar aos alunos a orientação do seu trajeto pessoal”, pág. 5</p> <p>“Promoção da formação para os valores pessoais e sociais, bem como para a cidadania e participação democrática”, pág. 5</p> <p>“Garantir aos alunos a possibilidade de frequentarem atividades de complemento curricular natureza cultural”, pág.5</p> <p>“Criação e operacionalização de medidas sistemáticas de apoio e orientação aos alunos e às famílias”, pág. 5</p> <p>“Desenvolvimento, através das BE/CRE, de dinâmicas de apoio ao currículo e ao trabalho dos alunos”, pág. 5</p> <p>“Ligação a projetos nacionais e internacionais”, pág. 6</p> <p>“Trabalho de parceria com as associações de pais e encarregados de educação, com a autarquia e com entidades externas”, pág. 6</p> <p>“Divulgação dos planos de trabalho e dos critérios de avaliação junto dos pais e dos alunos”, pág. 5</p> <p>“A promoção da projeção do agrupamento na comunidade através de protocolos e parcerias com a autarquia, instituições do ensino superior, empresas e outros organismos locais”, pág.5</p>

Fonte: Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas A

### APÊNDICE III - IDEIAS/VALORES E PRÁTICAS DOMINANTES NO PROJETO EDUCATIVO DO AE2

Ideias/valores Dominantes	Práticas Formais/Informais
<p>“Tem procurado um caminho de mudança pela inovação, quer na adoção de novas metodologias, quer de tecnologias”, pág.11</p> <p>“Somos uma referência nacional e internacional”, pág.11</p> <p>“Formação de cidadãos livres, autónomos, responsáveis, solidários e que valorizem a dimensão humana do trabalho”, pág.15</p> <p>“Investir na identidade do Agrupamento como escola de referência e inclusiva”, pág.</p> <p>“Permitir a todos os alunos, o desenvolvimento de competências pessoais e sociais”, pág. 15</p> <p>“Criar uma cultura de promoção e desenvolvimento de valores para um mesmo fim: inovação, mudança e melhoria”, pág. 15</p> <p>“Rege-se pelos valores definidos no perfil do aluno: liberdade; responsabilidade e integridade; cidadania e participação; excelência e exigência; curiosidade, reflexão e inovação”, pág.16</p> <p>“Construir progressivamente a autonomia, pela afirmação de uma identidade e de políticas educativas inovadoras próprias”, pág.17</p> <p>“Melhorar os resultados escolares”, pág.19</p> <p>“Promover o sucesso educativo dos alunos”, pág.17</p> <p>“A importância de uma formação escolar que suporte a integração na vida social e profissional dos alunos”, pág.17</p>	<p>“Proporcionar ferramentas diversificadas que possibilitem a exploração das suas capacidades intelectuais, físicas e artísticas”, pág. 15</p> <p>“Desenvolver competências tecnológicas e digitais”, pág.17</p> <p>“Adequar o processo de ensino aprendizagem às características de cada aluno e diversificar os contextos e as oportunidades de aprendizagem”, pág.19</p> <p>“Desenvolver o Plano Anual de Atividades sustentado em atividades de impacto que envolvam os parceiros e contribuam decisivamente para a melhoria das aprendizagens dos alunos”, pág.20</p> <p>“Promover medidas conducentes à Personalização da Aprendizagem”, pág.20</p> <p>“Promover protocolos e parcerias potenciadoras de projetos e atividades inovadoras”, pág.21</p> <p>“Melhorar da qualidade dos espaços físicos e recursos materiais”, pág.21</p> <p>“Proporcionar oportunidades de formação para o pessoal docente e não docente”, pág.2</p> <p>“Consolidar práticas sistemáticas de autoavaliação, articulando-as com a elaboração e desenvolvimento de planos de melhoria para o Agrupamento”, pág.21</p> <p>“Prática de uma liderança partilhada e um sistema de comunicação aberto a todos”, pág.15</p> <p>“Valorização das TIC”, pág.17</p> <p>“Desenvolver o sentido de cidadania, de consciência cívica e promover a integração numa comunidade solidária”, pág.17</p> <p>“Promover a educação ambiental, educação para a saúde e educação sexual”, pág.17</p> <p>“Valorizar e incentivar os mecanismos de avaliação interna”, pág.17</p> <p>“Promover a corresponsabilização de todos os intervenientes no processo de educar”, pág.17</p> <p>“Garantir as condições de equidade e igualdade”, pág.17</p> <p>“Promover o Desporto para todos e a inclusão”, pág.17</p> <p>“Valorizar a formação e a atualização permanente do pessoal docente e não docente”, pág.17</p> <p>“Promover a interação entre a escola e a comunidade”, pág.17</p> <p>“Promover nos alunos valores universais para criar cidadãos autónomos, solidários, responsáveis, interventivos, críticos e criativos”, pág.20</p>

Fonte: Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas AE2

APÊNDICE IV- IDEIAS/VALORES, PRÁTICAS E ARTEFACTOS DOMINANTES NO REGULAMENTO INTERNO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AE1

Ideias/Valores Dominantes	Práticas Formais/Informais	Artefactos
<p>“A Escola deve ser a expressão do direito de todos os jovens à educação e cultura”, pág.5</p> <p>“A Escola é um espaço privilegiado para a transmissão dos conhecimentos”, pág.5</p> <p>“Na Escola todos têm liberdade de associação e reunião”, pág.5</p> <p>“A Escola deve orientar-se por um ideal de competência”, pág. 5</p> <p>“A sã convivência entre todos é fundamental para que, na Escola, haja um clima favorável ao sucesso educativo”, pág.5</p> <p>“A Escola deve estar aberta à comunidade envolvente”, pág. 5</p>	<p>“As componentes de atividades educativas e de animação e de apoio à família, em articulação com a autarquia, com horário acordado com os pais e os encarregados de educação, no início do ano letivo”, pág.7</p> <p>“Criação de componentes curriculares com características locais ou regionais”, pág.7</p> <p>“Estabelecimento de parcerias externas, visando diversificar a oferta educativa”, pág.8</p> <p>“Atividades de apoio pedagógico”, pág.8</p> <p>“Projetos e atividades de Enriquecimento Curricular”, pág.8</p> <p>“Programa de ação tutorial”, pág.8</p>	<p>“Valorização dos quadros de mérito: Menção de Valor Cívico, Menção de Valor Desportivo, Artístico e Científico, Menção de Excelência”, pág.25</p>

Fonte: Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas AE1

APÊNDICE V- IDEIAS/VALORES, PRÁTICAS E ARTEFACTOS DOMINANTES NO REGULAMENTO INTERNO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AE2

Ideias/valores Dominantes	Práticas Formais/Informais	Artefactos
<p>“Orientam-se pelos princípios da igualdade, da participação e da transparência”, pág.11</p> <p>“Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos”, pág.11</p> <p>“Promover a equidade social, criando condições para a concretização da igualdade de oportunidades para todos”, pág. 12</p> <p>“Promover o sucesso e prevenir o abandono escolar”, pág.12</p>	<p>“Implementação de uma cultura de contínua aquisição e atualização de saberes, competências e práticas junto de todos os elementos comunidade”, pág.11</p> <p>“Integrar as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das atividades económicas, sociais, culturais e científicas”, pág.12</p> <p>“Assegurar o pleno respeito pelas regras da democraticidade e representatividade dos órgãos de administração e gestão da escola”, pág.12</p> <p>“Assegurar as melhores condições de estudo e de trabalho, de realização e de desenvolvimento pessoal e profissional”, pág. 12</p> <p>“Cumprir e fazer cumprir os direitos e os deveres constantes das leis, normas ou regulamentos e manter a disciplina”, pág. 12</p> <p>“Gestão eficiente dos recursos disponíveis para o desenvolvimento da sua missão”, pág. 12</p> <p>“Assegurar a estabilidade e a transparência da gestão e administração escolar, designadamente através dos adequados meios de comunicação e informação”, pág. 13</p> <p>“Proporcionar condições para a participação dos membros da comunidade educativa e promover a sua iniciativa”, pág. 13</p> <p>“Medidas de desenvolvimento dos alunos: atividades integradoras no 2.º ciclo, atividades de enriquecimento no 2.º e 3.º ciclos”, pág.12</p>	<p>“Prémios de Mérito: Quadro de Excelência, Prémio de Valor”, pág.67</p>

Fonte: Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas

APÊNDICE VI- CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS AOS DIRETORES D1 E D2.

Categoria	Subcategoria	Unidades de Sentido
<p><b>Traços culturais dominantes no Agrupamento de Escolas</b></p>	<p><b>- A identidade do Agrupamento de Escolas</b></p>	<p><b>D1-</b> “Este agrupamento teve uma identidade distinta porque esse foi um dos objetivos quando nós começamos a trabalhar cá, a criar uma identidade própria para o agrupamento, com traços fortes.”</p> <p><b>D1-</b> “O que é que distingue a nossa identidade própria é a vontade permanente de que todas as pessoas se sintam bem e felizes.”</p> <p><b>D1-</b> “A nossa missão é essa, é criar uma escola onde todos se sintam felizes. E a nossa visão é criar precisamente, uma escola onde todos consigam aprender e se sintam assim... gostem de trabalhar.”</p> <p><b>D2-</b> “É importante que o ambiente escolar seja prazeroso, seja gratificante e que permita que os alunos também se sintam bem aqui...”</p> <p><b>D2-</b> “Mas essa felicidade (...) que refere, faz sentido não só para os alunos, mas para todos os membros que trabalham na escola.”</p> <p><b>D1-</b> “Nós costumamos dizer “Quem é desta escola é sempre desta escola” porque desde que esteja cá, depois a coisa, ou se odeia ou se ama.”</p> <p><b>D2-</b> “...em termos globais as pessoas todas se relacionam, todas falam umas com as outras, e o ambiente é cordial, não existe separatismo ao nível da classe dos professores velhos e os colegas que são contratados.”</p> <p><b>D1-</b> “E essa parte é que é importante, que é que a escola pense no que é melhor para os seus alunos.”</p> <p><b>D2-</b> “Nós temos é que definir qual é a nossa visão e o caminho que queremos dar no sentido de proporcionar aos nossos</p>

alunos experiências, que sejam enriquecedoras, e que no fundo, e é esse o nosso principal objetivo, independentemente das limitações do meio e das limitações sociais que as famílias possam ter.”

**D2-** “é este o trabalho que se procura fazer no sentido de a diferença tem que existir entre agrupamentos porque os alunos são diferentes, o meio cultural, o meio social e económico é diferente.”

**D1-** “Depois há outras coisas que nos distinguem, por exemplo, as parcerias, nós temos imensas parcerias externas desde multinacionais” / “Estamos a falar de outras empresas que nos ajudaram a crescer também. Aquele projeto dos *Edu-Labs*, por exemplo, foi uma parceria com o consórcio *Example* que tinha as maiores empresas do país. Tinha a JP Sá Couto tinha a Leya, a Porto Editora portanto esta sala onde nós estamos tendo um conjunto de parceiros, sem aqueles parceiros, a Fundação PT, a Porto Editora, a Leya, esta sala não existia.”/“Também temos muitas parcerias com universidades”/ “Há a autarquia e há as associações de pais e muitas entidades locais, como por exemplo, os centros comunitários, por exemplo, a Liga dos Amigos, esses são nossos parceiros sempre.”/ “No caso das Editoras é igual. Nós não temos aqui nenhum benefício monetário. O que temos, por exemplo, é acesso a conteúdos e coisas que normalmente não teríamos se não pagássemos as licenças e aqui, como somos parceiros, temos acesso a uma série de conteúdos que são benéficos para os nossos alunos se trabalharmos no projeto.”

**D2-** “E a aposta nos últimos anos foi muito no âmbito das tecnologias (...) existem os projetos que têm financiamentos próprios, que nós depois podemos utilizar de acordo com as fontes de financiamento daquilo em que essa verba é integrada, existem as parcerias empresariais e existem as parcerias institucionais” / “os parceiros, como o município, são fundamentais” / “... existe uma proximidade do Departamento de Educação muito grande com as escolas” / “A Microsoft (...) tem sido um parceiro fundamental no que diz respeito, não só, em equipamentos, mas na parte do correio institucional, da nossa rede informática”.

**D2-** “... o ambiente escolar... é o ambiente primordial da maior parte destes miúdos para terem experiências diferenciadoras é que essas experiências permitam que estes alunos quando saem daqui no final do terceiro ciclo e vão para uma escola profissional ou para uma escola secundária para a via científica, possam estar em pé de igualdade com outros alunos, que vêm de um meio socioeconómico mais favorecido.”

**D1-** “Os nossos alunos são um grupo bastante heterogéneo, como eu disse. Nós temos aqui miúdos desde as classes mais baixas socialmente desfavorecidos até miúdos que são transferidos de colégios privados e que têm um nível de vida bastante elevado. Temos 39 nacionalidades diferentes.”

**D2-** “Somos uma escola de pequena dimensão. (...) Em termos geográficos estamos muito bem situados, no entanto, é uma

		<p>zona que nos últimos anos foi afetada negativamente pela crise económica e houve muita, muita emigração que que nos tem levado a observar uma redução do número de alunos, da população estudantil e as taxas de natalidade também que não tem ajudado.”</p> <p><b>D2-</b> “Agora em termos de ambiente social, não temos qualquer tipo de problema ao nível disciplinar, portanto, é uma escola tranquila de alunos bem-comportados, digamos assim, há de tudo, há bons alunos alguns há alunos menos bons, não são todos brilhantes, obviamente, e nós tentamos fazer um trabalho que, no fundo, vá ao encontro das necessidades. Tentamos individualizar e personalizar o trabalho que fazemos, indo ao encontro das necessidades de cada um.”</p> <p><b>D2-</b> “...eu acho que é uma vantagem de termos a dimensão que temos porque nos permite um conhecimento muito mais assertivo sobre os alunos que temos. Nós aqui quase que conhecemos todos os alunos pelo nome.”</p> <p><b>D1-</b> “que esse envolvimento [dos pais] é sempre maior ao nível do pré-escolar e do primeiro ciclo. Mas mesmo ao nível do segundo e terceiro ciclo existe e temos as associações de pais muito envolvidas e dinâmicas. Aliás elas foram parceiras fundamentais no desenvolvimento do projeto. Se não fossem as associações de pais provavelmente não teríamos conseguido, tão rapidamente, fazer estas mudanças.”</p> <p><b>D1-</b> “...nós tínhamos pais cétricos que deixaram de o ser e agora são grandes defensores do projeto.”/ “Mas para os pais o melhor é que, outros pais lhes expliquem, e que outros pais lhes mostrem, e que outros pais lhes digam, que isso não é verdade.”</p> <p><b>D2-</b> “Nesse espeto funciona muito bem, os pais comparecem, dentro das suas limitações, porque não são todos devidamente esclarecidos para as situações, às vezes, é preciso chamar a atenção porque eles entendem as coisas de uma forma e nós temos que explicar que não é bem assim, é um trabalho. Não é só educar os meninos é preciso também educar as famílias e fazer perceber que as coisas às vezes não são como nós queremos, mas que têm que ir por aquela via porque a lei assim o determina e as coisas são como são, tem que haver alguma regulação.”</p>
	<p><b>- Normas, valores partilhados e pressupostos básicos</b></p>	<p><b>D1-</b> “mas depois daquilo que faz a diferença mesmo, é que eles [os alunos] compreendem que o trabalho em grupo e em equipa é importante. Além disso, ganham autonomia e responsabilidade, o que não é vulgar na idade deles e que as outras escolas, com o sistema clássico, não criam.”</p> <p><b>D1-</b> “Existe competitividade saudável entre equipas pedagógicas [entre docentes].”</p> <p><b>D1-</b> “Isto [a metodologia de trabalho] cria, às vezes, um sentido de identidade, mas é na turma, e eles têm com certeza aqui,</p>

	<p>a questão da competitividade, do orgulho saudável de desenvolvem os melhores projetos, os trabalhos mais giros, com a sua turma.</p> <p><b>D1-</b> “Podemos fazer aqui coisas diferenciadas, mas se queremos que a organização toda funcione com sentido, não se pode trabalhar só com um determinado grupo ou outro. Tem que ser em conjunto, não pode ser direcionado só para alguns.”</p> <p><b>D1-</b>” as salas de aula que estão a funcionar têm as portas abertas, as que têm a porta fechada, é porque que não está lá ninguém.”</p> <p><b>D1-</b> “Quando nós trabalhamos nesta metodologia, (...) deixa de fazer sentido essa competitividade entre professores. (...) O foco é no trabalho dos alunos e no desenvolvimento da aprendizagem. Então, a questão da competitividade aqui, é transposta para a turma e para o grupo de alunos e deixa de estar a questão centrada no professor.”</p> <p><b>D1-</b> “Eu aprendi a trabalhar de forma colaborativa na (...), também tive bons mestres lá e quando vim para cá já sabia que queria vir para aqui fazer uma escola que fosse à imagem da outra de onde eu tinha vindo, que já funcionava de uma forma muito eficiente. Eu trabalhava muito esta questão dos projetos e portanto, quando vim para aqui, tivemos foi a oportunidade de fazer isso em conjunto.”</p> <p><b>D2-</b> “Nós em sociedade temos uns amigos, somos amigos próximos. Obviamente isso também acontece, mas não temos que ser amigos toda a gente. Temos que ter a cordialidade institucional e são os colegas de trabalho e temos que respeitar. Agora, obviamente, existem pessoas que não têm maior proximidade umas com as outras, é o natural.”</p> <p><b>D2-</b> “A sala dos professores é este espaço que viu à entrada onde os colegas estavam a trabalhar, temos uma máquina de café, porque nós achamos que muitas tomadas de decisão ali em cinco minutos de café. Aquela questão informal às vezes agiliza muito os procedimentos.”</p> <p><b>D2-</b> “O diretor (..) tem que criar condições, deixar que as estruturas intermédias, façam reflexão, apresentem propostas e depois vemos em sede própria o que pode ser deliberado e, obviamente, aprovado. Eu acho que é este o princípio básico para que as coisas sejam diferentes. Agora, o meio faz diferença, o número de professores e a tipologia de pessoas que temos a trabalhar connosco faz toda a diferença. “</p> <p><b>D2-</b> “... [No final do ano letivo] nós tivemos muitos documentos estruturantes para concluir. No encerramento do ano, e isso exigiu um trabalho suplementar da parte das pessoas, mas que, elas colaboraram e mostraram-se disponíveis.”</p> <p><b>D1-</b> “Temos que passar para o nível seguinte, que é o nível de utilizar o conhecimento no desenvolvimento das nossas</p>
--	--

		<p>competências. Aquilo que nós fazemos, é realmente esse foco. Os alunos têm que ir buscar esse conhecimento, aprender esse conhecimento, utilizar esse conhecimento, mas é para desenvolver competências.”</p> <p><b>D1-</b> “Imagine, por exemplo, que agora eu tenho um projeto novo muito interessante que se chama <i>MenSI</i>, por exemplo, que é um projeto que vamos começar no próximo ano. E eu chego ao pé da Professora X e dizia: “Professora X: nós temos aqui este projeto, é o projeto <i>MenSI</i>, é um projeto assim (...) E eu acho que tu tens o perfil ideal para trabalhar neste projeto. És dinâmica, conheces a escola. Eu gostava de tu liderasses a equipa, podes escolher as pessoas que quiseres, diz-me quem é que tu precisas, que isso fica no horário, o tempo que vocês precisam para fazer isso e ao longo do ano aquilo que precisares vai-me dizendo que eu vou acompanhando, vou-vos ajudando nisso, mas acho que é uma coisa que tem tudo a ver contigo.”</p> <p><b>D2-</b> “...eu nessas coisas [escolha de colaboradores diretos] sou suficientemente planeador, no sentido de ver o perfil adequado que as pessoas devem ter.”</p> <p><b>D2-</b> “[As adjuntas] foram selecionadas ou convidadas de acordo com a experiência que têm desenvolvido nos últimos anos e a sua inteligência emocional, que é muito importante.”</p> <p><b>D2-</b> “E a seleção das pessoas mediante um determinado perfil, fazem toda a diferença.”</p>
	<p><b>- Manifestações culturais do Agrupamento de Escolas</b></p>	<p><b>D1-</b> “É importante reconhecer o trabalho das pessoas porque o trabalho é dentro, e não tendo só um herói, damos um prémio a todos, porque aqui somos todos heróis! Aliás eu convido-a a ler o nosso hino, que diz precisamente isso. Somos heróis no dia-a-dia, todos!”</p> <p><b>D1-</b> “Este ano não podemos ter o almoço de final de ano. Por isso, vamos dar umas prendas aos professores, uma prendinha para eles poderem fazer assim dia de <i>spa</i>. Aos professores e aos funcionários. Os nossos parceiros também nos ajudam nisso.”</p> <p><b>D2-</b> “Nós fazemos questão e achamos que é importante tornar públicas todas as iniciativas que temos de âmbito cultural pedagógico e científico, (...) somos muito ativos na rede sociais” / “temos o nosso <i>Facebook</i>, temos o Instagram, temos o <i>Twitter</i> e fazemos questão de tornar públicas todas as iniciativas nas quais estamos envolvidos.” / “(...) temos um jornal (...), o “Comunica”(...) é um repositório digital de informação onde colaboram professores alunos, funcionários.”</p> <p><b>D2-</b> Nós fazemos atividades encerramento do ano letivo, atividades culturais e recreativas na altura do Natal, (...) existem atuações na escola e os pais são convidados (...) para assistir. Sempre houve essa tradição aqui no agrupamento.</p>

	<p><b>D1-</b> “Nós agora reconhecemos a excelência e o mérito, são as classificações, mas depois reconhecemos o valor em várias áreas. O valor cívico, o valor desportivo e o valor artístico (...) normalmente fazemos uma cerimónia pública, na qual entregamos os prémios, que são, normalmente um diploma e uma medalha.”</p> <p><b>D2-</b> “É o dia do agrupamento, nós fazemos uma sessão solene de entrega dos prémios de mérito e de valor. Existe ali uma atuação sempre da parte de alguns alunos, já fizemos ali no auditório da Casa do Povo aqui da freguesia.”</p> <p><b>D1-</b> “O grande herói do agrupamento é o trabalho colaborativo e o envolvimento de todas as pessoas. Desde os parceiros, às autarquias, mas depois dentro da escola e, dentro da escola, entre professores, principalmente há uma série de heróis. Agora não há um herói específico.”</p> <p><b>D2-</b> “...houve um professor que foi para a reforma em março do ano passado que esteve, no fundo na génese do agrupamento, (...) portanto era um professor também muito rico nas histórias que contava.”</p> <p><b>D1-</b> [O logótipo da escola] “foi feito por uma aluna do sétimo ano. [É usado em] T-shirts, bonés, polos, cadernos, capas, canetas”.</p> <p><b>D1-</b> “Eles têm espaços específicos, como nós. Uma turma é capaz de fazer uma horta, outra turma é capaz de fazer ali o Sistema Solar...”</p> <p><b>D1-</b> “...há uma equipa que faz a receção aos novos docentes, no início do ano. No início do ano essa equipa prepara a receção, mas não os integra só no nosso sistema. Depois, daí para a frente, também os ajuda na tela de funcionamento.”</p> <p><b>D2-</b> “O ritual de iniciação é aquela reunião geral de boas-vindas e de esclarecimentos de âmbito geral, portanto, tentamos acolher.”</p> <p><b>D2-</b> “Quem vem de novo, (...) as pessoas apresentaram-se ou presencialmente ou à distância (...) O procedimento é: nós já temos uma equipa de “teams” criada para todos os professores do agrupamento em que estão lá todos os documentos que são relevantes (...) para fazer o enquadramento do que é o agrupamento.”</p> <p><b>D2-</b> “A integração, entendemos nós que, tem que ser feita de forma de contágio natural, entre pares, portanto os departamentos servem para isso mesmo, a sala dos professores serve para isso mesmo, e facilmente e rapidamente as pessoas vão integrando as dinâmicas.”</p> <p><b>D2-</b> “... houve intervenção recente [no edifício da escola], na pintura, revestimentos, pavimentos (...) E agora estamos a passar por outra, que foi uma candidatura do município (...) ao nível de equipamentos e mobiliários (...)” / Estamos a falar</p>
--	---

		em equipamentos informáticos e também estamos a aguardar quadros multimédia para todas as salas.”
<b>Liderança exercida pelo Diretor</b>	<b>- Estilo de liderança do diretor</b>	<p><b>D2-</b> “...obviamente que eu enquanto diretor tenho tem que prestar contas destas situações e esclarecer.”</p> <p><b>D2-</b> “... o diretor não pode fazer tudo, nem deve, deve saber o que se passa, deve saber o que é que se está a fazer, mas não pode ser ele o responsável pela execução de todas as tarefas.”</p> <p><b>D2-</b> “O meu subdiretor não é o meu braço direito, para mim são os meus dois braços, ou seja, o que eu sei ele sabe, em termos de gestão pedagógica e gestão administrativa. (...) A informação à qual eu tenho acesso, ele tem acesso em simultâneo, (...) o que é encaminhado para mim é e encaminhado para ele porque, na minha ausência, ou impedimento, é ele que tem que dar a cara é ele que tem que assinar, tem que assumir a responsabilidade.”/ “É uma pessoa na qual confio cegamente para além de um colega, é amigo, também faz falta.”</p> <p><b>D1-</b> Eu não acredito no trabalho isolado, está bem? Portanto, há muitas coisas que eu delego para outras pessoas, confio, acompanho.</p> <p><b>D1-</b> “Quando faz isso [delegar] tem que confiar... Acompanha, quando as coisas correm bem, o mérito é de quem as fez, é dessa pessoa. Se as coisas correrem mal a culpa é minha.”</p> <p><b>D1-</b> “nunca foi preciso o meu voto de qualidade. Nunca, e eu nunca faria isso. Agora já fiz o contrário. Já levei determinadas coisas e sai-me o “tiro pela culatra”, tivemos que fazer de outra forma, porque foi essa a decisão do Conselho Pedagógico.”</p> <p><b>D2-</b> “Da discussão vêm as melhores soluções. Está bem? Não é uma questão de imposição, é a questão de: no mundo nada é a preto e branco, é tudo cinzento.”</p> <p><b>D2-</b> “Tem que haver uma equipa em quem o diretor confie e em que a lealdade é partilhada.”</p> <p><b>D2-</b> “..., mas as pessoas conseguem-me ler a expressão e sabem quando é que eu estou confortável, quando é que eu estou preocupado, quando estou irritado com alguma coisa.”</p>
	<b>- Construção da liderança do diretor no Agrupamento de Escolas</b>	<p><b>D2-</b> “O órgão de gestão tem sempre a porta aberta...”</p> <p><b>D2-</b> “Não faço questão que isto [cargo de diretor] seja para toda a vida e será, enquanto me satisfizer, e me der gosto e eu</p>

		<p>entender que posso ter um papel diferenciador, ou posso dar algo, com o cargo que ocupo.”</p> <p><b>D1-</b> “Há grande proximidade entre todas estas estruturas e a direção, por exemplo. Portanto, quando há alguma dúvida, a nossa porta também está sempre aberta para todos.”</p> <p><b>D1-</b> “Declarações de voto, já têm ficado. Eu não concordo com isto porque não sei quê, não sei quê. Mas é a decisão, é a decisão! Fica lá registado porque é que eu não concordo. Agora é a decisão. É o que é para fazer!”</p> <p><b>D2-</b> “...eu preciso ter pessoas à minha a minha volta que sejam serenas, que sejam atentas e que tenham essa tal inteligência emocional de dar a volta aos problemas e tentar sensibilizar e contagiar positivamente as pessoas que estão à volta.” / “Existe ali uma forma de trabalhar que a mim me inspira confiança, portanto confiança nas pessoas confiança, na capacidade profissional e confiança na lealdade que elas me podem dar.”</p> <p><b>D2-</b> “...o corridinho para a direção é frequente. Não há um intervalo em que nós não tenhamos visita de um professor...”</p>
	<p><b>- Práticas de liderança no Agrupamento de Escolas</b></p>	<p><b>D1-</b> “(...) se eu não pensar sobre a escola quem é que vai pensar? E a questão é essa. É porque muitas vezes os diretores pensam que isto é uma repetição anual das coisas, ao longo do ano, a gente tem uma série de tarefas que tem que fazer, e vai repetindo isso. E essa parte é a que menos interessa. Temos as plataformas para fazer, delego, se houver alguma coisa que alguém não consegue fazer sente com dificuldades, sim senhor, deixa para mim que eu, depois faço e acompanho, mas a maior parte das coisas, isso delego.”</p> <p><b>D2-</b> “eu entendo que o diretor tem que ser um facilitador, criar condições”</p> <p><b>D2-</b> “ [O diretor] tem que criar condições, deixar que as estruturas intermédias, façam reflexão, apresentem propostas e depois vemos em sede própria o que pode ser deliberado e, obviamente, aprovado.”</p> <p><b>D2-</b> “E a delegação da responsabilidade e as estruturas intermédias aí têm um papel fundamental.”</p> <p><b>D2-</b> “Às vezes é preciso chamar a atenção e há pessoas [assistentes operacionais] que só fazem o que, efetivamente, lhe mandarem fazer.” / “Recebem a instrução e só mediante a instrução é que cumprem com a obrigação.”</p> <p><b>D2-</b> “E eu passo essa mensagem no sentido de que, também eles [Pessoal não docente] perceberem, que são importantes para todo este processo. Obviamente, que eles estão sujeitos ao cumprimento das suas obrigações profissionais, ao cumprimento do seu horário e tentamos ter ali alguma capacidade de gerir relativamente, ao potencial que eles têm, e tendo em conta as limitações que eles têm.”</p>

		<p><b>D2-</b> “As pessoas ficam satisfeitas porque se sentem valorizadas no seu trabalho e têm consciência que não podem receber mais porque eu não lhes posso pagar, mas de alguma forma são compensadas de outra forma.”</p> <p><b>D2-</b> “Eu não quero pensar que algum dia, para levar a cabo o projeto educativo, que defini para este Agrupamento, terei que impor seja o que for.”</p> <p><b>D2-</b> “Já tive tomadas de decisão que não foram unânimes, mas isso faz parte do regime democrático e a Escola também é, tem que ser democrática.”</p> <p><b>D2-</b> “Eu acho que tenho um defeito, não sei se é defeito, eu às vezes não deveria ser tão aberto e frontal a explicar as pessoas porque tomo determinadas decisões, mas normalmente, quando o faço, eu um falo com a pessoa que está diretamente envolvida e explico-lhe os meus motivos.”</p> <p><b>D2-</b> “se as pessoas não estiverem envolvidas no processo também não se sentem, nem valorizadas, nem reconhecidas, nem integradas, digamos assim, na dinâmica, porque as pessoas têm que estar de alguma forma envolvidas.”</p> <p><b>D1-</b> “Eu não posso defender um sistema de liderança responsabilizando, colaborativo e dando a responsabilidade, delegando e dando a responsabilidade a outras pessoas para fazerem determinadas coisas e depois não defender isso e não promover isso noutras lideranças intermédias. Se eu quero que as coisas aconteçam dessa forma nas lideranças intermédias, responsabilizando todas, envolvendo o máximo de pessoas possível, não posso de pois autocentrar as coisas na direção, e nas pessoas da direção.”</p>
<p><b>O P-PIP e a Autonomia e Flexibilidade Curricular no Agrupamento</b></p>	<p><b>- A adesão ao P-PIP</b></p>	<p><b>D2-</b> “... foi essa inovação tecnológica que nós vínhamos a desenvolver que levou a que fossemos convidados pela DGE para integrar o P-PIP.” / “...por causa da utilização das tecnologias em contexto educativo, foi isso essencialmente, de forma de forma inovadora, foi isso. Integrar o P-PIP abriu-nos também aí um leque de...uma exposição que nos também leva a estar atentos e a ser responsáveis.”</p> <p><b>D2-</b> “As próprias escolas P-PIP têm projetos completamente distintos. É essa heterogeneidade que enriquece o processo todo.”</p> <p><b>D1-</b> “Fomos convidados e aderimos porque nos disseram que nós tínhamos 100% de autonomia.”</p> <p><b>D1-</b> “Agora quando lhes dizem assim: então vocês podem fazer nestes anos de projeto tudo o que vocês acharem que é o melhor para os vossos alunos com dois pressupostos: primeiro o sucesso tem que melhorar. O princípio tem que ser sucesso escolar, diminuição do abandono, tudo isso e segundo: não podem gastar mais dinheiro do que aquele que está previsto.” /</p>

		<p>Isso é o sonho de qualquer diretor, eu só continuei nesta escola porque apareceu o P- PIP, senão já tinha ido “fazer” outra Boa Água.” / “O sonho é ter autonomia para construir a escola ideal.”</p> <p><b>D1-</b> “Foi-nos dito que estava a ser uma experiência, para depois se ver o que é que se podia aproveitar e disseminar, isso sim. Para criar uma legislação específica não, porque a questão da legislação, surgiu posteriormente.”</p> <p><b>D1-</b> “Tivemos tantas [dificuldades na implementação do P-PIP]. Professores que achavam que isto era tudo uma grande aldrabice e depois ia tudo passar. Pais que achavam que: porque é que a gente fazia isto? Recursos humanos a mudarem quando nós precisávamos mesmo é que eles ficassem fixos.” / “Problemas técnicos de redes informática (...) e falta de equipamentos, que as pessoas transformavam em problemas gigantescos, que não permitiam que as coisas andassem para a frente.”</p> <p><b>D1-</b> “Nós fomos convidados para ir a uma reunião na DGE, e na altura eu disse: sim senhor, nós vamos avançar com isso, até porque, se bem se lembra havia uma coisa que era o Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar e o P-PIP foi aqui um bocadinho a extensão disso. O PNPSE era para todas as escolas, nós aqui só fomos convidados a levar isso ao extremo dos 100%.”</p>
	<p><b>- Apropriação, por parte do Agrupamento de Escolas, da Autonomia e Flexibilidade Curricular</b></p>	<p><b>D1-</b> “Temos que passar para o nível seguinte, que é o nível de utilizar o conhecimento no desenvolvimento das nossas competências. Aquilo que nós fazemos, é realmente esse foco. Os alunos têm que ir buscar esse conhecimento, aprender esse conhecimento, utilizar esse conhecimento, mas é para desenvolver competências.”</p> <p><b>D1-</b> “Ou a pessoa realmente tem aqui um grande sentido profissional e uma abertura para essa mudança. Senão é muito difícil. Juntando a insegurança...”</p> <p><b>D1-</b> “E na discussão é que, depois vem aquilo que é melhor, as velocidades a que se fazem as coisas. Como é que vamos lidar com determinadas... porque se tivermos uma pessoa que normalmente se apercebe disso, nós já vamos estar prevenidos para aquilo que poderá correr menos bem. Às vezes há coisas correm mal? Há. Há coisas que normalmente nós deixamos fazer e que sabemos que vão correr mal. Para quê? Porque isso foi a proposta e as pessoas precisam que isso corra mal, porque senão nunca mais se calam com isso.”</p> <p><b>D1-</b> “A questão aqui é: ou muda o sistema de funcionamento e o sistema de funcionamento tem que mudar. Normalmente quando eu faço o registo é sempre quatro coisas: tem que mudar o ambiente, tem que mudar o currículo, tem que mudar a metodologia, e depois, inicialmente eu falava de uma coisa que era a liderança, porque é uma parte importante, logo no início, que as lideranças também ajudem na mudança. Eu posso fazer uma mudança na minha sala de aula. Agora se eu</p>

		<p>quero uma mudança mais generalizada, tem que ter as lideranças, e aqui as lideranças são todas: o professor na sala de aula, as lideranças intermédias, as lideranças da escola. Não precisa das lideranças de topo, só precisa que elas autorizem. Pode ser feito no mesmo espaço na sala de aula. (...) e depois, quando as coisas já estão a funcionar precisa de mudar a avaliação.”</p> <p><b>D1-</b> “Muitas vezes os projetos falham por causa disso, porque mexem só em partes do currículo. (...) Às vezes não é preciso grandes mudanças... O sistema de aprendizagem, de sistema de metodologia, metodologia centrada na aprendizagem, no valor e na comunicação também. Lideranças direcionadas para essa mudança, sim.”</p> <p><b>D1-</b> “Os maiores desafios foram mudar isto e dar tempo às pessoas para perceberem os efeitos dessa mudança.”</p> <p><b>D1-</b> “Agora, nós temos um sistema, que eu pessoalmente, satisfaz-me bastante, para não dizer plenamente. Que eu acho que só precisa de ser afinado, porque é um sistema que privilegia aqui muito esse modelo de comunicação, e que nós vemos resultados nos nossos alunos.”</p> <p><b>D1-</b> “As escolas adotaram aqui, os modelos que acharam melhor para as suas mudanças.”</p> <p><b>D2-</b> “Vamos aproveitar o que foi feito e que surtiu efeito porque depois há ainda o reconhecimento e há estudos, há estudos inclusivamente académicos sobre o trabalho feito nas escolas P-PIP onde é reconhecido efetivamente o sucesso das medidas implementadas.”</p> <p><b>D2-</b> “A flexibilização tem que ser feita de acordo com as necessidades do meio.”</p> <p><b>D2-</b> “... nós temos pessoas que quando vem alguma proposta, (...) eu sei que eles vão dar o passo inicial e não me vão dizer que não (...) e depois as coisas vão surgindo por contágio natural, ou seja, sem impor.”</p> <p><b>D2-</b> “As escolas são sempre um laboratório de teste, se não é numa vertente é noutra. Nós estamos sempre a testar e um ano nunca é igual ao outro.”</p>
<p><b>Liderança e Cultura Escolar</b></p>	<p><b>- Relação entre a cultura organizacional da escola e o estilo de liderança praticado</b></p>	<p><b>D1-</b> “Como eu lhe disse uma coisa que é importante focar nisso é: nas mudanças, as mudanças devem ser essencialmente nas práticas. Mas, convém que as pessoas saibam qual é a sustentabilidade teórica que aquilo tem. Epá, agora vamos aqui experimentar não sei quê... A questão do experimentalismo pode ser importante, mas, acho muito difícil que nós consigamos inventar aqui coisas, que ainda não estejam pensadas, que podem ser, não a nível da educação, há muitas coisas que vêm das organizações, de outras organizações para a educação, mas pelo menos que já tenha aqui algum suporte científico, que</p>

	<p>nos oriente. Mas o importante é mudar as práticas.”</p> <p><b>D2-</b> “Há pessoas que são mais solicitadas do que outras, eu quando tomei posse apostei em pessoas para o desempenho de cargos que, até aquele momento, não tinham sido requisitadas.”</p> <p><b>D2-</b> “Há uma identidade, existe uma identidade e eu sou o que sou porque tenho esta família, esta família profissional.”</p> <p><b>D2-</b> “...fui muito bem recebido e muito bem integrado no que já cá existia e moldei-me, desde 2009 até hoje, a este contexto, a esta realidade, a estas pessoas.”</p> <p><b>D2-</b> “Já que estou no exercício das funções que estou, também tenho que deixar algum cunho pessoal, porque também tenho as minhas ideias, independentemente da forma democrática que eu entendo que deve ser gerir.”</p> <p><b>D2-</b> “Tudo que eu sei e que aprendi, a ele [antigo diretor] o devo.” / “mas eu tenho meu estilo próprio, tenho a minha ideia, tenho o caminho que entendo que devo seguir.”</p> <p><b>D2-</b> “...eu fazendo parte de uma equipa, estive envolvido na promoção e na criação de oportunidades para que as coisas acontecessem. Sempre integrado numa equipa e numa filosofia e numa política de um diretor, de uma equipa de gestão, com as ideias muito bem definidas. Houve um forte investimento na tecnologia, e esse foi o ponto de partida para alavancar tudo o que veio.”</p> <p><b>D2-</b> Eu creio que todas as escolas têm experiências fantásticas e projetos fantásticos. Não acredito que não haja uma escola que não tenha, pelo menos, um projeto que não seja digno de ser divulgado.</p> <p><b>D2-</b> “...não quero é que se criem expectativas elevadas relativamente ao que nós fazemos. Eu não quero é gorar as expectativas que são criadas.” / “Estas solicitações que nos fazem preocupam-me, mas será que nós fazemos alguma coisa assim tão diferente, de tão extraordinário que desperta curiosidade das entidades no sentido de nos espicaçar, de nos acicatar, de nos induzir a fazer mais um bocadinho?” / “Será que nós vamos corresponder às expectativas que criam de nós?”</p> <p><b>D2-</b> “O objetivo [do Projeto MenSI] é nós mostrarmos o que fazemos e os devidos resultados e eles fazem questão que seja no âmbito da utilização das tecnologias em sala de aula e seja inovador. Vamos mostrar o que temos (...), nós fazemos isto no nosso contexto e funciona, se quiserem desenvolver um projeto aproveitando as nossas ideias estejam à vontade, mas também nós “bebermos” a experiência que essas escolas têm, porque escolas TEIP devem ter experiências pedagógicas fantásticas ...”</p> <p><b>D2-</b> “O meu desejo é que toda a gente se sinta confortável a fazer o seu trabalho, obviamente que há uma linha orientadora e</p>
--	--

		<p>nós também não podemos andar aqui sem ter as peças devidamente coladas e haver aqui uma coerência entre as políticas educativas nacionais e o nosso projeto educativo e os nossos documentos estruturantes. Tem que haver aqui um fio condutor, não podemos estar desgarrados, não pode ser uma coisa solta.”</p> <p><b>D2-</b> “... e eu nunca fui, se calhar é por isso que eu agora estou nas funções que estou, eu nunca fui de dizer não é um desafio.</p> <p><b>D2-</b> “a maior parte das vezes pensa-se que o diretor é que tem a chave para solucionar todos os problemas e nem sempre é possível.”</p>
--	--	---