

UNIVERSIDADE ABERTA



**A escola como organização aprendente:
Um estudo de caso no Agrupamento de Escolas Gil Eanes, Lagos**

Rute Alexandra Campos Domingos

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

2023

UNIVERSIDADE ABERTA



**A escola como organização aprendente:
Um estudo de caso no Agrupamento de Escolas Gil Eanes,
Lagos**

Rute Alexandra Campos Domingos

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

Dissertação orientada pela Professora Doutora Maria de Fátima Goulão

2023

Resumo

O presente estudo de investigação, conduzido no contexto de uma dissertação de mestrado, tem como objetivo identificar as características das organizações aprendentes num agrupamento de escolas públicas, bem como analisar a forma como essa instituição promove e gere sua aprendizagem. Além disso, pretende-se contribuir para um maior entendimento e esclarecimento do conceito de escola como comunidade aprendente.

Para atingir os objetivos propostos, foi realizado um estudo de caso de natureza exploratória, com abordagem qualitativa. Diversos dados foram coletados através de entrevistas, *focus groups* e análise documental de materiais de referência do agrupamento.

Este estudo foi desenvolvido em duas fases: a primeira consistiu no enquadramento teórico da temática, justificando o estudo e contribuindo para a definição do conceito de escola aprendente, abordando também o clima e a cultura organizacional, a comunicação e o papel das lideranças nesse contexto. A segunda fase abrangeu a análise empírica dos dados coletados, com o objetivo de produzir conclusões.

Os resultados obtidos sugerem que o agrupamento investigado possui características que podem ser consideradas de uma organização aprendente. No entanto, também evidenciam a necessidade de desenvolver uma cultura de aprendizagem mais sólida e sistemática no ambiente escolar, visando alcançar a excelência educacional.

Esta pesquisa contribui para a compreensão dos desafios e potencialidades das escolas enquanto organizações aprendentes, fornecendo orientações para gestores e educadores no sentido de fortalecer a aprendizagem organizacional e, conseqüentemente, proporcionar uma educação de qualidade aos alunos.

Palavras-chave: Palavras-chave: Organizações aprendentes, aprendizagem organizacional, clima e cultura organizacional, comunicação, lideranças

Abstract

The present research study, conducted within the context of a master's dissertation, aims to identify the characteristics of learning organizations in a cluster of public schools, as well as to analyze how this institution promotes and manages its learning processes. Additionally, it seeks to contribute to a better understanding and clarification of the concept of schools as learning communities.

To achieve the proposed objectives, an exploratory case study was carried out, employing a qualitative approach. Various data were collected through interviews, focus groups, and document analysis of reference materials from the school cluster.

This study was divided into two phases: the first involved the theoretical framework of the topic, justifying the study and contributing to the definition of the concept of a learning school. It also addressed the topics of organizational climate and culture, communication, and the role of leadership within this context. The second phase included the empirical analysis of the collected data, aiming to produce conclusions.

The results obtained suggest that the investigated school cluster possesses characteristics that can be considered those of a learning organization. However, they also highlight the need to develop a stronger and more systematic culture of learning within the school environment, with the ultimate goal of achieving educational excellence.

This research contributes to the understanding of the challenges and potentialities of schools as learning organizations, providing guidance for managers and educators to strengthen organizational learning and, consequently, deliver a high-quality education to students.

Keywords: Learning organizations, organizational learning, organizational climate and culture, communication, leaderships

Dedicatória

Aos meus pais, por serem sempre o meu exemplo de dedicação e caráter.

Ao meu filho, meu amor mais sincero e genuíno, para quem quero ser um exemplo de dedicação e caráter.

Agradecimentos

Descobri que uma jornada de mestrado é uma longa caminhada, repleta de desafios, incertezas, alegrias e obstáculos. Apesar de ser um processo solitário, tive o privilégio de contar com o apoio, energia e força das “minhas pessoas”. Cada uma, à sua maneira, ajudaram-me a chegar ao objetivo deste caminho. A elas agradeço de forma especial.

À minha orientadora, Professora Dra. Maria de Fátima Goulão, pelo acompanhamento, conselhos, apoio, rigor e motivação, nomeadamente na última fase desta jornada.

Aos meus colegas de mestrado Alberto, Ana e Pedro, pelo companheirismo e apoio; à Ana, em particular, pela partilha e por caminhar ao meu lado neste percurso.

À diretora do agrupamento de escolas estudado, Professora Maria Paula Couto, pela disponibilidade e sentido de colaboração que permitiram a concretização deste estudo.

Às minha colegas Carla, Isabel, Madalena, Paula C., Paula P., por terem lidado com as minhas ausências de uma forma tão generosa; o vosso apoio foi fundamental para que eu pudesse dedicar-me à minha pesquisa.

À minha família pela compreensão que demonstraram quando precisei de me dedicar intensamente a este projeto.

Aos meus amigos Ana e Mário, pelo incansável apoio na vertente tecnológica que contribuiu para a apresentação deste trabalho.

À Patrícia, pela companhia alegre e disponível nos momentos em que necessitava de fazer pausas.

A todos meus amigos, que nunca me deixaram sozinha nesta jornada; com os seus cuidados, ela tornou-se mais suave de percorrer.

Finalmente, ao meu grande amigo Paulo, pelo seu apoio incondicional, pela sua amizade, pelas nossas conversas sobre este tema, pelo seu sentido crítico e por me fazer pensar nos pequenos trilhos que fui traçando para chegar ao destino desta jornada.

Conteúdo	
Resumo	ii
Abstract	iii
Dedicatória	iv
Agradecimentos	v
Capítulo I – Introdução	1
1.1. Formulação e caracterização do problema	3
1.2. Definição e delimitação do objeto de estudo	4
1.3. Objetivo geral da investigação.....	5
1.4. Objetivos específicos	5
1.5. Organização do estudo.....	6
Capítulo II – Enquadramento Teórico	8
2.1. Contributos para uma perspetiva conceptual	9
2.2. Clima e cultura organizacional na escola aprendente	15
2.3. Comunicação	22
2.3. O papel das lideranças na construção da escola aprendente	28
Capítulo III – Metodologia	32
Metodologia do estudo.....	33
3.1. Fundamentos metodológicos da investigação.....	33
3.2. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados	34
3.2.1. Análise documental	35
3.2.2. Entrevista semiestruturada e <i>focus group</i>	36
3.2.3. Análise de conteúdo	42
3.3. Procedimentos.....	43
3.3.1. Análise documental do PI do AEGE.....	44
3.3.2. Análise documental do questionário SELFIE do AEGE	44

3.3.3.	Entrevista semiestruturada	45
3.3.4.	<i>Focus group</i>	46
3.4.	Validação dos dados.....	46
3.5.	Considerações sobre os aspetos éticos	47
3.6.	Caracterização dos participantes	47
Capítulo IV – Contexto da Investigação		49
4.1.	Contexto local.....	50
4.2.	Caracterização geral do Agrupamento.....	51
Capítulo V – Apresentação e Análise dos Resultados		54
5.1.	Análise do Plano de Inovação do AEGE	55
5.2.	Análise dos dados recolhidos no questionário SELFIE.....	57
5.3.	Análise da entrevista semiestruturada e dos 2 <i>focus groups</i>	61
Capítulo VI - Conclusões.....		79
Bibliografia.....		84
Anexos		88
Anexo I – Autorização para a realização do estudo e Autorização para a identificação do Agrupamento na realização do estudo no âmbito da dissertação		89
Anexo II - Excerto do questionário SELFIE 2021-2022 – 1º e 3º ciclos do Ensino Básico		93
Anexo III – Guião da entrevista semiestruturada à diretora do agrupamento e Guião dos 2 <i>focus groups</i>		97
Anexo IV – Análise de conteúdo da entrevista da diretora.....		104
Anexo V – Consentimento informado da entrevistada.....		116

Índice de Quadros

Tabela 1	Várias definições de aprendizagem organizacional	11
Tabela 2	Algumas características dos atores de uma escola aprendente.....	15
Tabela 3	Níveis de cultura.....	18
Tabela 4	Tipos de cultura organizacional.....	19
Tabela 5	Modalidades de comunicação	23
Tabela 6	Temas e objetivos da entrevista à Diretora do AEGE.....	37
Tabela 7	Questões da entrevista à Diretora do AEGE	38
Tabela 8	Sistematização dos instrumentos de recolha de dados e objetivos	42
Tabela 9	Taxa de participação no questionário SELFIE 2021-2022 do AEGE	44
Tabela 10	Questões do questionário SELFIE analisadas – 1 e 3º ciclo do Ensino Básico	44
Tabela 11	Análise de conteúdo da entrevista semiestruturada à diretora do AEGE..	45
Tabela 12	Análise de conteúdo das sessões do 2 focus groups	46
Tabela 13	Composição e caracterização dos 2 focus groups.....	48
Tabela 14	Recursos humanos do AEGE distribuídos pelas várias unidades orgânicas	51
Tabela 15	Características do PI e tendências	55
Tabela 16	Dados do questionário SELFIE analisados	58
Tabela 17	Conclusões da análise do questionário SELFIE.....	60
Tabela 18	Funções dos CDC - Focus Group 2.....	69
Tabela 19	Funções dos CEP - Focus Group 1	70
Tabela 20	Formas de veicular a informação no AEGE.....	72

Índice de Figuras

Figura 1 Algumas características de uma escola aprendente	14
Figura 2 Cultura organizacional da escola	17
Figura 3 Tipo de informação veiculada pelo trajeto descendente	24
Figura 4 Tipo de informação veiculada pelo trajeto ascendente	25
Figura 5 Tipo de informação veiculada pelo trajeto lateral	26
Figura 6 Trajeto descendente da comunicação veiculada entre a diretora do AEGE e as EP	73
Figura 7 Trajeto descendente da comunicação veiculada entre a diretora do AEGE e os CDC	75

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

AEGE – Agrupamento de Escolas Gil Eanes

CEP – Coordenadores de Equipa Pedagógica

CDC – Coordenadores de Departamento Curricular

MD – Matriz de Diagnóstico

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

PI – Plano de Inovação

SELFIE - Self-reflection on Effective Learning by Fostering the use of Innovative Educational technologies.

Capítulo I – Introdução

Na sociedade de hoje, acelerada, competitiva, globalizante e em constante transformação, é exigido à escola que se atualize, aprenda e inove para responder às exigências que a aprendizagem dos jovens requer, uma aprendizagem também marcada pela necessidade de desenvolver nos alunos as competências do século XXI inscrita em documentos internacionais e no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). A par disto, surge-nos a constante reestruturação do sistema educativo e a necessidade de adaptação, obrigando as escolas a procurar uma resposta adequada ao ambiente onde estão inseridas, impulsionando-as impreterivelmente para uma cultura de mudança, inovação e de aprendizagem.

Neste sentido, os normativos legais, que atualmente servem de base do sistema educativo português, acompanham as orientações internacionais e remetem para a necessidade de uma transformação dos processos de organização e gestão da escola. Bolívar (2001) refere ser importante que, mesmo sabendo que as escolas são instituições com uma estrutura organizacional e cultura muito próprias, estas fossem estimuladas a serem protagonistas de dinâmicas de mudança que promovam a autonomia e um melhoramento das suas práticas. Para Santos Guerra (2001, p. 112), “A escola é uma instituição que ensina, embora deva ser igualmente uma organização que aprende”, como tal deve pensar-se e definir-se como levar a escola a efetuar essa aprendizagem, perceber que dificuldades enfrentam para atingir esse objetivo e perceber ainda se essa aprendizagem efetuada é efetiva.

Com este estudo de caso, pretendemos identificar no Agrupamento de Escolas Gil Eanes, Lagos as características de uma organização aprendente, bem como a forma como gere e fomenta a sua aprendizagem enquanto instituição. Pretendemos ainda contribuir para um maior conhecimento e clarificação do conceito de escola como organização aprendente.

Finalmente, tendo em conta o exposto, consideramos a possibilidade de enquadrar este estudo no tema das Relações Interpessoais, uma vez que nos iremos debruçar sobre as dinâmicas de administração e gestão e sobre as relações interpessoais em contexto educativo.

1.1. Formulação e caracterização do problema

As organizações aprendentes (*learning organizations*) são instituições que fomentam e apoiam a aprendizagem de todos os seus elementos e onde se sente a necessidade de encontrar formas de melhorar o seu desempenho.

Contudo, o conceito não é claro, apesar de ter sido amplamente discutido (Diggins, 1997; Giles and Hargreaves, 2006; Gunter, 1996; Higgins et al., 2012; Kirkham, 2005; Retna and Tee, 2006; Simonaitene, 2004; Yong, 2000) numa tentativa de elencar as suas características.

O conceito, que nasce do mundo empresarial com Peter Senge (1990), surge para dar resposta às exigências de uma sociedade em constante transformação por ação da globalização, de avanços científicos e tecnológicos. A explosão tecnológica, a globalização, a atividade cada vez mais competitivas do mercado empresarial lançou as empresas na procura de estratégias de aprendizagem que lhes possibilitasse responder às exigências do seu público alvo, bem como às dos seus colaboradores.

Autores como Bolivar (2001) e também Santos Guerra (2011) dão o seu contributo sobre este tema e trazem-no para a área da educação, afirmando que as escolas, enquanto organizações que formam jovens para o futuro, também devem aprender, tal como os seus alunos. Reforçam que para que ocorra tal aprendizagem, é necessário dar-lhes espaço para construírem caminhos que lhes permitam isso mesmo: aprender.

Uma escola, enquanto organização que aprende, tem a capacidade de analisar e atualizar os seus procedimentos e adaptar-se a novos ambientes e circunstâncias. Isto acontece tanto ao nível individual como coletivo.

Além destes, outros autores (Yang, Watkins and Marsick, 1993;2008), inúmeros estudos nacionais e internacionais (ODCE, 2015;2016) validam o conceito e os seus princípios por considerarem que permite às escolas pensar e implementar currículos e ambientes de aprendizagem que ajudem os jovens a atingir o conhecimento, as competências do século XXI, as atitudes e os valores que necessitam para obter uma educação de qualidade e sucesso no seu futuro. Referimo-nos mais concretamente à Estrutura de Ensino para 2030 (OCDE, 2019), segunda fase do projeto Futuro da Educação e Competências 2030 (OCDE, 2015).

Porém, e apesar desta crescente consciência global acerca da importância de as escolas serem organizações aprendentes, pouco se sabe sobre quem são estas escolas (EDU/WKP, 2016), o que fazem para serem consideradas como tal e que resultados obtêm com esta política de organização.

1.2. Definição e delimitação do objeto de estudo

O conceito de “escolas que aprendem” é relativamente recente e tem origem naquele que vem do mundo empresarial: organizações aprendentes (*learning organizations*). Surge da necessidade de dar resposta ao público cada vez mais exigente de uma sociedade em constante evolução e transformação. Para o seu desenvolvimento e popularidade, Peter Senge (1990) e Watkins & Marsick (1993) contribuíram com a definição das suas características e com a difusão de metodologias que permitem às organizações construir as suas aprendizagens.

Sendo a escola “uma instituição que ensina” (Santos Guerra, 2001, p. 112), deve forçosamente ser uma organização que aprende. Como tal, e mesmo sabendo que as escolas são estruturas organizacionais com culturas muito próprias e complexas, devem estas desenvolver um conjunto de dinâmicas de mudança que lhes permita acompanhar as exigências do seu público-alvo: os alunos.

Assim, o nosso estudo irá centrar-se nas formas como a escola enquanto instituição reflete o seu carácter aprendente. Para tal, teremos em conta duas dinâmicas distintas, mas interdependentes: a que é protagonizada pela diretora e a que é assumida pelas estruturas de gestão intermédia nos contextos de coordenação de departamento e de equipa pedagógica. Numa primeira fase, iremos averiguar da existência de uma política de escola que preveja a construção de comunidades aprendentes, da intenção de construção dessa mesma comunidade e das opções de ação das hierarquias de gestão para implementar, desenvolver e consolidar uma comunidade aprendente. Iremos, para tal, analisar os documentos de referência e realizar uma entrevista à diretora do Agrupamento de Escolas. Depois, iremos averiguar da existência de práticas que reflitam a existência de uma escola aprendente, através da análise do que são as formas de comunicação entre os pares, a existência de partilhas, a cooperação no trabalho. Poderemos ainda equacionar, caso se verifique pertinente, as formas de cooperação informal e não assumida, ou as que se regulam por afinidades e interesses comuns, em vez de uma política estruturada de escola. Nesta fase, entrevistaremos dois grupos identificados enquanto estrutura de gestão intermédia na organização: conjunto de coordenadores de departamento curricular e coordenadores das equipas pedagógicas de ano.

Pelo exposto, consideramos a possibilidade de enquadrar este estudo no tema das Relações Interpessoais, uma vez que nos iremos debruçar sobre as dinâmicas de gestão e sobre as relações interpessoais em contexto educativo, a fim de perceber em que medida as características das organizações aprendentes estão presentes no referido Agrupamento de Escolas.

1.3. Objetivo geral da investigação

Partindo da formulação do problema de investigação - *Em que medida as características das organizações aprendentes estão presentes no Agrupamento de Escolas Gil Eanes?* - definiu-se o objetivo geral deste estudo: investigar no Agrupamento de Escolas Gil Eanes as características das organizações aprendentes.

1.4. Objetivos específicos

1. Enunciar as características das organizações aprendentes presentes no Agrupamento de Escolas Gil Eanes
2. Analisar as dinâmicas organizacionais e as relações interpessoais dentro do Agrupamento.
3. Compreender como é que o Agrupamento aprende.

Pretende-se ainda responder às seguintes questões de investigação:

- 1.1. Em que medida as ações e os documentos de referência do Agrupamento refletem as características das organizações aprendentes?
- 2.1. Quais as dinâmicas organizacionais que podem ser encontradas nesta comunidade aprendente?
- 2.2. Que relações interpessoais se estabelecem dentro do agrupamento que podem ser práticas das comunidades de aprendizagem?
- 2.3. Qual o impacto dessas relações dentro do agrupamento?
- 3.1. Que prática ou práticas intencionais podem ajudar a caracterizar o Agrupamento como comunidade aprendente?

3.2. Que práticas que não intencionais e/ou não estruturadas ou regulamentadas podem refletir uma comunidade aprendente?

1.5. Organização do estudo

O presente estudo encontra-se estruturado em seis capítulos e tem como objetivo identificar num agrupamento de escolas as características de uma organização aprendente e a forma como este gere e fomenta a aprendizagem das pessoas da instituição. Além disso, pretende também contribuir para um maior conhecimento e clarificação do de escola aprendente.

O primeiro capítulo, Introdução, enquadra e justifica o estudo sendo nele apresentados o objetivo geral, os objetivos específicos e sua organização. O capítulo dois apresenta o Enquadramento Teórico que sustenta esta investigação, sendo abordadas *as seguintes temáticas*: Contributos para uma perspetiva conceptual; Clima e cultura organizacional e a comunicação numa escola aprendente; O papel das lideranças na construção da escola aprendente.

O desenvolvimento deste processo de investigação assentará nos conceitos teóricos que abordaremos no capítulo dois a apresentar na revisão da literatura. Assim, em Contributos para uma perspetiva conceptual, pretendemos enunciar a contribuição de vários autores e investigadores para a definição – que não é consensual – de escolas aprendentes. De seguida, iremos focar-nos no clima e cultura organizacional, bem como no tipo de comunicação necessária para construir uma escola aprendente, na procura de informação que permita construir uma definição abrangente do conceito (escolas aprendentes).

A metodologia do estudo é apresentada no capítulo três, identificando a finalidade de investigação de um estudo de caso, cuja natureza é qualitativa, sobre as dinâmicas de funcionamento do Agrupamento de Escolas Gil Eanes, no paradigma da escola aprendente. Aqui apresentam-se os fundamentos do estudo da investigação, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e os procedimentos do estudo: análise documental, a entrevista semiestruturada e o *focus group*. Apresentam-se ainda a forma de tratamento de dados, a análise de conteúdo, a validação dos dados, algumas considerações sobre os aspetos éticos e a identificação dos participantes, sem esquecer de garantir o anonimato.

No capítulo seguinte, o quarto - Contexto da investigação - é apresentado o contexto local onde decorre a investigação, é caracterizado o Agrupamento estudado e apresentada uma breve caracterização do quadro docente e dos sujeitos informantes.

No capítulo cinco dedicamo-nos à apresentação e análise dos resultados, seguindo-se o último capítulo onde se apresentam as conclusões do estudo. No final do trabalho, levantam-se questões e linhas orientadoras que pretendem levar a novas reflexões sobre o tema da escola aprendente.

Capítulo II – Enquadramento Teórico

2.1. Contributos para uma perspetiva conceptual

O conceito das organizações aprendentes surge no final dos anos 80, como uma tentativa de compreender como é que as organizações empresariais deveriam lidar de uma forma mais eficaz com o ambiente em constante mudança e com a necessidade de uma rápida adaptação às novas exigências de um mundo globalizado.

O conceito parece ter origem a partir da teoria da aprendizagem organizacional, que terá surgido na década de 60 e 70, e que tentava compreender como é que as organizações podem aprender com as suas próprias experiências e melhorar o seu desempenho. Os primeiros estudos sobre as organizações aprendentes surgem na literatura sobre a gestão da qualidade total, que incidia na necessidade de se cultivar uma aprendizagem continua para atingir uma melhoria dos processos e da produtividade da organização. Neste contexto, destacam-se as obras de Deming (1950), Feigenbaum (1951), Crosby (1983) e Juran (1986), que introduziram a necessidade de uma cultura de melhoria na qualidade das organizações e desenvolveram técnicas e princípios para uma gestão de qualidade e sua manutenção.

Outra influência importante foi a teoria da complexidade, que surgiu na década de 80 e propôs um novo olhar sobre a dinâmica das organizações e do mundo. A teoria da complexidade defendia que as organizações são sistemas adaptativos complexos, que interagem com outros sistemas e com o ambiente de forma não-linear e imprevisível. Nesse contexto, a aprendizagem passou a ser vista como um processo fundamental para a adaptação das organizações às novas exigências e também para a sua sobrevivência num mundo em constante mudança.

A noção de escolas que aprendem é relativamente recente e tem origem no conceito organizações aprendentes (*learning organizations*) da gestão e organização empresarial. A explosão tecnológica, a globalização, a atividade cada vez mais competitivas do mercado empresarial lançou as empresas na procura de estratégias de aprendizagem que lhes possibilitasse responder às exigências do seu público alvo, bem como às dos seus colaboradores.

Este conceito surge através de Senge (1990) que refere que uma organização aprendente (*learning organization*) é organização cujas pessoas procuram ampliar a sua capacidade de criar para obter melhores resultados, tendo em conta o que pretendem atingir; é um local onde se estimulam e acarinham novas formas de pensar, onde o trabalho colaborativo e multidisciplinar é privilegiado e onde é imprescindível uma constante aprendizagem

coletiva. Senge, na sua obra “*The Fifth Discipline*” (1990), apresenta o conceito e propõe uma abordagem sistêmica para a aprendizagem organizacional. Segundo este autor, uma organização que aprende é aquela que tem uma visão partilhada do futuro, que incentiva o diálogo e reflexão crítica, que promove o pensamento sistémico e que investe no desenvolvimento pessoal e profissional dos seus colaboradores.

A aprendizagem de uma organização é fruto do seu trabalho diário, da análise, identificação e correção dos erros (Argyris, 1998 *apud* Madeira, 2017) e das dinâmicas que se estabelecem entre as pessoas. Fernandes *apud* Madeira (2017), refere que Argyris e Schon (1978) foram os responsáveis pela identificação de dois conceitos diferentes, mas relacionados entre si: a aprendizagem organizacional e aprendizagem individual. Acrescentam estes autores que uma organização não poderá aprender se não existir uma correlação entre ambas e que as organizações devem proporcionar um ambiente favorável à consecução dessa aprendizagem individual, uma vez que uma depende da outra, configurando assim um “processo cíclico.” (Wiseman, 2007 *apud* Madeira, 2017:12)

Também Crossan et al. (1999) *apud* Madeira (2017) referem que a aprendizagem organizacional é fruto de um conjunto de “processos de intuição, interpretação, integração e institucionalização que permitem a ligação entre o indivíduo, os grupos e os níveis organizacionais.” (Crossan et al., 1999 *apud* Madeira, 2017, p.12) Esclarecem que estes processos não são imediatos, envolvem a apropriação de novas ideias, a que chama *feed forward*, e o recurso ao que o indivíduo já sabe, ou seja, o *feedback*, num determinado período e que pode variar consoante o contexto. Além disso, será necessária a capacidade de adaptação e de abertura de mentalidades.

A maioria dos autores olha para a aprendizagem organizacional como um processo que floresce com o tempo e relaciona-a com a efetiva aquisição do conhecimento e a melhoria da performance dos elementos da organização. Porém, divergem em outros aspetos também importantes.

Tabela 1 Várias definições de aprendizagem organizacional

“A aprendizagem organizacional é o processo de melhoria das ações através de um melhor conhecimento e compreensão” Fiol & Lyles (1985)

“A aprendizagem organizacional é um processo de detecção e correção de erros”. Argyris (1977)

“Uma entidade aprende se, através do seu processamento de informação, existir uma mudança nos seus comportamentos ” Huber (1991)

“A aprendizagem organizacional ocorre através de percepções partilhadas, conhecimentos e modelos mentais...[e] baseia-se no conhecimento e experiência passados - isto é, na memória.” Stata (1989)

Fonte: Elaboração própria (2023)

Com a publicação do seu livro *The Fifth Discipline* (1990), Senge proporciona uma maior visibilidade a este conceito, enunciando as cinco disciplinas que, trabalhadas em articulação, distinguem as organizações aprendentes: o domínio pessoal, os modelos mentais, a visão partilhada, a aprendizagem em grupo e o pensamento sistémico, esta última, a quinta, interligando todas as outras. Deste seu trabalho, destaca-se também a ideia de que é importante fomentar o envolvimento de todos os indivíduos numa visão de conjunto e de colaboração proativa, a fim de criar o futuro das organizações. Cada uma destas disciplinas é considerada como um elemento constituinte e indispensável dos procedimentos que uma organização aprendente deve demonstrar: o domínio pessoal é a disciplina que permite envolver os indivíduos e levá-los a expandirem os seus interesses e chegar às metas ambicionadas; os modelos mentais proporcionam a reflexão, o questionamento, a mudança de visão, a forma como o individuo representa a realidade e a tomada de decisões; a visão partilhada oferece o desafio que é envolver o grupo na mesma direção rumo aquilo que se quer criar e encontrar princípios e normas para lá chegar; a aprendizagem em grupo possibilita o aperfeiçoamento das competências e das capacidades do grupo ligadas à comunicação e ao pensamento; finalmente, o pensamento sistémico que permite

compreender as relações que compõem os sistemas e que condicionam o seus comportamentos. “As pessoas aprendem a compreender melhor a interdependência e a mudança e, assim, são mais capazes de lidar de forma mais eficaz com as forças que moldam as consequências das suas ações.” (Senge et al. 2005, p. 17) Esta é aquela que, segundo Senge, possibilita uma mudança mais eficaz e conducente à aprendizagem e inovação.

Assim, o conceito de organizações aprendentes surge como uma resposta à necessidade de compreender como é que as organizações se podem adaptar às mudanças e como é que podem melhorar o seu desempenho num mundo complexo e dinâmico. É uma abordagem que valoriza a aprendizagem contínua, a reflexão crítica, a criação e partilha de conhecimento e que procura promover uma cultura de melhoria contínua nas organizações.

Se o mundo empresarial se adaptou aos desafios da globalização, reinventando-se e aprendendo para inovar, não deverão também as organizações escolares seguir esse caminho?

Autores como Bolivar (2001) e também Santos Guerra (2011) dão o seu contributo sobre este tema e trazem-no para a área da educação, afirmando que as escolas, enquanto organizações que formam jovens para o futuro, também devem aprender, tal como os seus alunos. Reforçam que para que ocorra tal aprendizagem, é necessário dar-lhes espaço para construírem caminhos que lhes permitam isso mesmo: aprender. Uma escola, enquanto organização que aprende, tem a capacidade de analisar e atualizar os seus procedimentos e adaptar-se a novos ambientes e circunstâncias. Isto acontece tanto ao nível individual como coletivo.

Com a constante reestruturação do sistema educativo, as escolas têm a necessidade de dar resposta ao ambiente imprevisível onde estão inseridas. Os ambientes democráticos tornam-se facilitadores da mudança e ajudam a criar de forma autónoma as suas próprias práticas de mudança promovendo desta forma um ambiente aprendente.

Quando é que uma organização escolar aprende?

Una organización aprende cuando, por haber optimizado el potencial formativo de los procesos que tienen lugar en su seno, adquiere una función cualificadora para los que trabajan en ella, al tiempo que está atenta para responder a las demandas y cambios externos. En este sentido, institucionaliza la mejora (aprendizaje organizativo) como un proceso permanente, creciendo como organización.

(Bolivar, 2001)

Na sociedade de hoje, acelerada e competitiva, onde a incerteza e a volatilidade são uma constante, é exigido à escola que se ajuste e adeque, que progrida e evolua sob pena de não responder às exigências dos alunos, se esse progresso não acontecer. Para tal, Bolívar (2001) refere ser importante que, mesmo sabendo que as escolas são instituições com uma estrutura organizacional e cultura muito próprias, que estas fossem estimuladas a serem protagonistas de dinâmicas de mudança que promovam a autonomia e um melhoramento das suas práticas, nomeadamente ao nível burocrático. A constante reestruturação do sistema educativo leva-as à necessidade de procurar uma resposta adequada ao ambiente onde estão inseridas, levando-as à procura de mudança.

Citando Santos Guerra:

“A escola é uma instituição que ensina, embora deva ser igualmente uma organização que aprende. Muito se fala do currículo da escola, ou seja, aquilo que os alunos devem aprender, a forma como devem aprender e como se deve proceder à avaliação dessa aprendizagem. Porém, raramente se pensa num currículo para a escola, a saber: o que é que a escola tem de aprender e porquê, como pode concretizar esse desígnio, quais os obstáculos encontrados para que essa aprendizagem seja real e como comprovar se essa realização é efetiva e, sobretudo, entusiástica.”

Santos Guerra, 2001:?

Interessa então, perceber como é que as escolas aprendem e quais são os ambientes favoráveis a essa aprendizagem.

Alarcão (2011) refere que é importante que a escola tenha autonomia para criar mecanismos de autorregulação. Além disso, deve valorizar o envolvimento dos vários atores que a compõem, envolvê-los na identificação de áreas a melhorar, na procura da resolução de problemas e na tomada de decisões. Este ambiente de “uma escola que se pensa a si própria”, de corresponsabilização permite criar um sentimento de pertença e, conseqüentemente gera aprendizagem. (Alarcão, 2001, p. 19) Outra condição para que a escola aprenda é a existência de uma reestruturação da cultura organizacional da escola (Veronesi, 2019), que está associada aos valores, às normas e aos comportamentos nela instituídos, sendo necessária a liberdade de expressão, o respeito mútuo por todos e por todas as ideias diferentes, o diálogo, o trabalho colaborativo. É essencial que seja instituída paralelamente uma melhoria de processos organizacionais da escola (liderança, canais de comunicação, participação, gestão curricular).

Uma escola que aprende planeia, desenvolve, monitoriza e avalia os seus projetos e atividades que implementou adequados às necessidades do seu contexto; reflete sobre os

dados que obtém e reestrutura consoante o caminho para onde pretende ir, tendo sempre em mente a qualidade do currículo dos alunos e das suas aprendizagens (Santos Guerra, 2003 *apud* por Veronesi, 2019) e fazendo delas a sua prioridade.

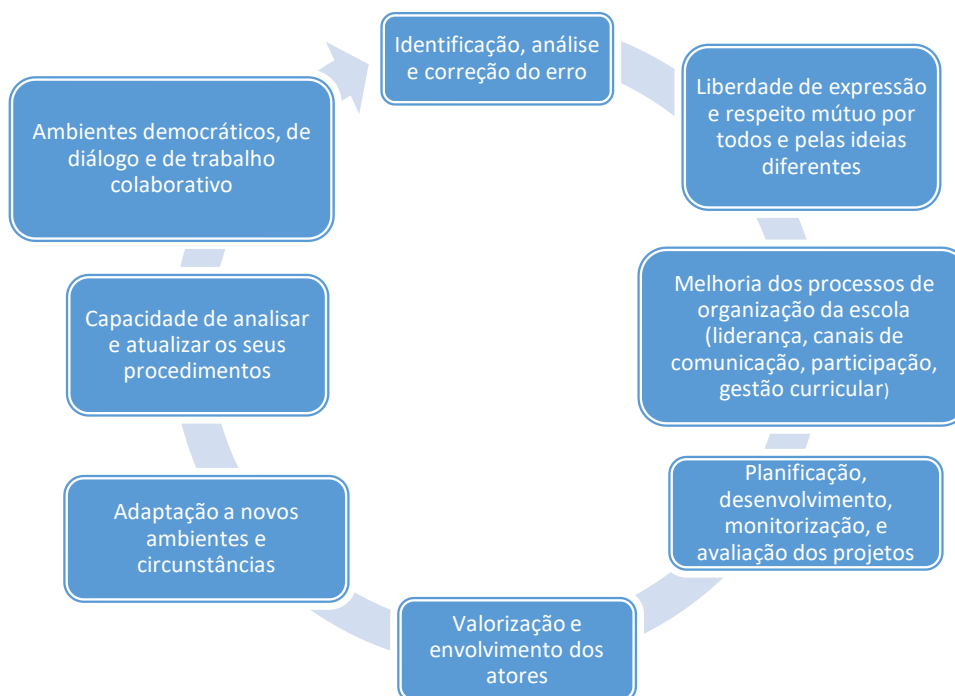
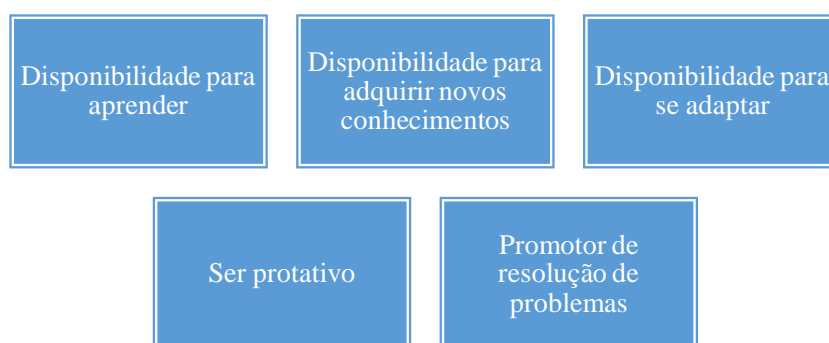


Figura 1 Algumas características de uma escola aprendente

Fonte: Elaboração própria (2023)

Mas a escola é composta por pessoas. Por isso, dizer que as escolas aprendem significa dizer que os seus atores têm também de estar disponíveis para aprender, para adquirir novos conhecimentos, para se adaptarem e serem inovadores. Estes têm de estar conscientes da importância da cultura de trabalho colaborativo e proativo, da forma de resolver problemas conjuntamente, da necessidade de interação, a fim de criar um ambiente motivador para a que o ensino e a aprendizagem ocorram e agir como um corpo único.

Tabela 2 Algumas características dos atores de uma escola aprendente



Fonte: Elaboração própria (2023)

2.2. Clima e cultura organizacional na escola aprendente

A escola é uma organização plural, ou seja, composta por pessoas diversas e com diferentes papéis que interagem entre si para dar vida à instituição. Além disso, sendo uma instituição que ensina, deve também aprender. Para tal, é necessário um ambiente – cultura e clima – que o propicie, estimule e fomente.

O clima é a característica que distingue cada escola e pode ser através dele que se detetam as expectativas dos elementos de cada escola. Por outro lado, complementarmente, a cultura escolar afigura-se como um dos conceitos mais complexos, mas também um dos mais importantes numa escola.

A escola é entendida como uma “organização plural” (Estêvão, 2011, p. 220), complexa, constituída por professores, alunos, famílias, operacionais, técnicos, que interagem entre si e que desempenham vários papéis (González, 2003, apud & Castanheira, 2015), que, de acordo com Silva (2010) são fundamentais para fortalecer e estabilizar a sociedade.

Tal como qualquer outra organização, também a escola deve ter em consideração a comunidade em que está inserida, interagindo com ela das mais variadas formas e aproveitando todos os desafios, transformando-os em oportunidades de crescimento, de aprendizagem e de reestruturação.

Para entender a dimensão organizacional da escola é necessário compreender o contexto em que se insere, observar a sua identidade, as relações sociais que estabelece entre si e com a comunidade, os seus interesses e expectativas, sendo, a partir deste universo, que surge “a criação de um sistema de valores, normas, crenças e costumes” (Gomes, 2000, p. 28), ou seja, a sua cultura escolar.

A cultura escolar pode ser um conceito difícil de definir, de ser entendido e até de mudar, uma vez que contém em si todas estas dimensões, componentes e níveis. No entanto, é um dos mais importantes, uma vez que se constitui como a visão que a escola tem de si mesma e do seu ambiente. Além disso, tem uma grande influência na gestão e resolução de problemas do quotidiano escolar.

Poderá ser um exercício interessante pensar no sentido literal da palavra “cultura”, que nos remete para o cultivo da terra, para o cultivo dos “costumes, das tradições, das crenças, dos padrões morais, das manifestações artísticas e intelectuais e de outras características que distinguem uma sociedade ou grupo” (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2021). Se metaforicamente, transportarmos esta definição para a educação, podemos melhor compreender quando Neves (2001) salienta a evolução do pensamento antropológico da conceção de cultura quando refere que, numa perspetiva mais estruturalista, esta passa a ser considerada como “um sistema de padrões cognitivos aprendidos que auxiliam as pessoas nos processos de perceber, sentir e atuar” (...) e como um sistema de símbolos e de significados” (Neves, 2001, p. 448) presente num grupo social.

Barroso (2013), ao analisar as diferentes dimensões da cultura escolar, enuncia três visões: funcionalista, estruturalista e interacionista. A perspetiva funcionalista centra-se na ideia que a escola é um simples transmissor de uma Cultura previamente definida (princípios, finalidades, normas); a perspetiva estruturalista encerra em si a ideia que a cultura escolar é construída pela criação dos modelos formais e estruturais criados para operacionalizar a escola (planos de estudos, disciplinas, modos de organização pedagógica); finalmente, de acordo com a perspetiva interacionista, “a cultura escolar é a cultura organizacional da escola” (Barroso, 2013, p. 2), de cada escola em particular, criada pelos seus elementos organizacionais a partir das relações que estabelecem entre si internamente, e externamente, com o espaço, com as suas práticas e experiências e com os seus conhecimentos e entendimentos.

Cultura organizacional

O conceito de cultura organizacional, trazido para a educação na década de 70, é definido por Burke (1987) como um “sistema de integração, de diferenciação e de referência que organiza e dá um sentido à atividade dos seus membros”. (Burke, 1987, p. 90) De acordo com a sua obra (1988), as escolas estão inseridas em um contexto cultural mais vasto, o que resulta na criação de uma cultura interna específica que reflete os valores e crenças partilhados pelos membros da organização. Este conceito destaca a influência do ambiente cultural no processo de construção do conjunto de valores e normas que atravessam o funcionamento da escola. Assim, é possível observar que a cultura organizacional da escola é capaz de influenciar a forma como se dá a aprendizagem, bem como as relações interpessoais estabelecidas no ambiente escolar. Além disso, pode inferir-se que a compreensão da cultura interna das escolas pode contribuir para a implementação de políticas públicas mais adequadas e efetivas, bem como para o desenvolvimento de estratégias de gestão escolar mais alinhadas com as necessidades da comunidade escolar.

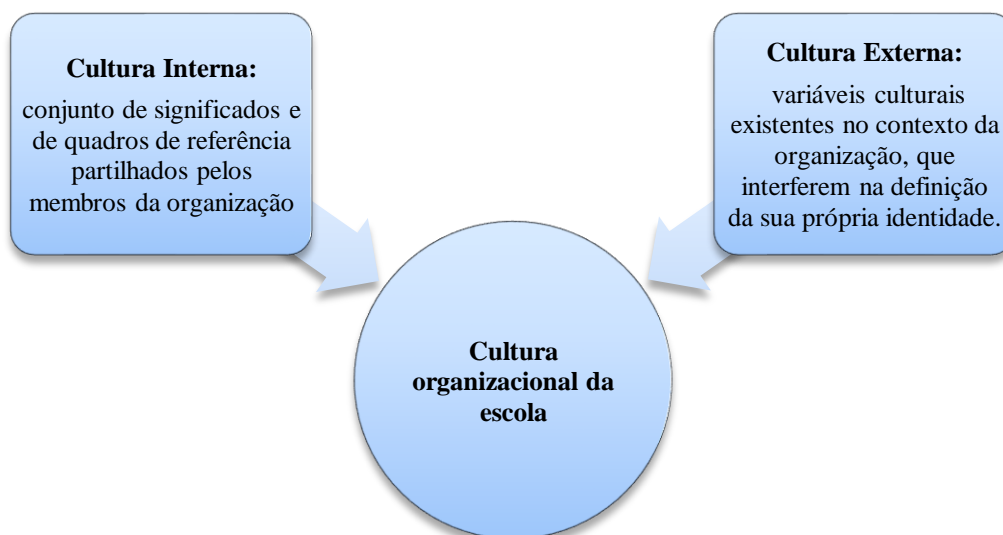


Figura 2 Cultura organizacional da escola

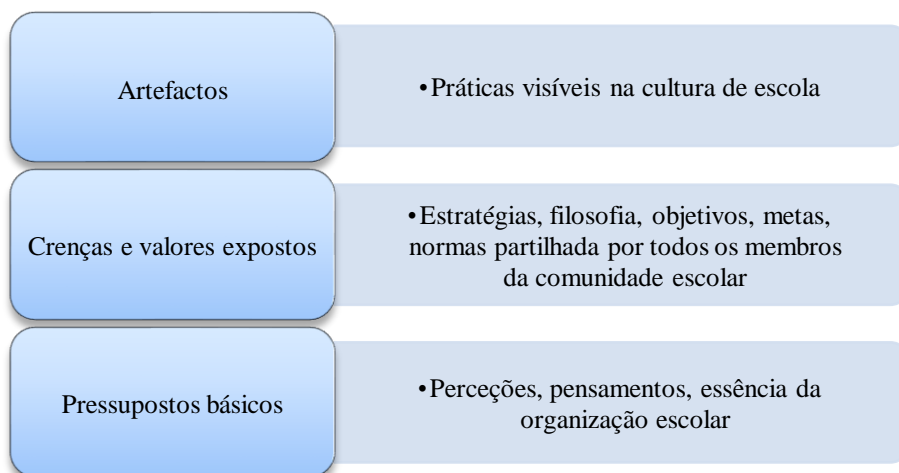
Fonte: Adaptado de Nóvoa, (1999)

As pesquisas efetuadas por Schein (2004) vieram trazer alguma luz ao conceito de cultura organizacional de uma escola, uma vez que se destaca um fator comum: a ideia de partilha. Segundo este autor, cultura organizacional pode ser entendida como um conjunto de referências predefinidas e gerenciáveis (Schein, 2009) que a organização criou, implementou e ou desenvolveu para gerir “os seus problemas de adaptação externa e de integração interna e que têm funcionado suficientemente bem” (Schein, 2004, p. 17), sendo, por isso, validado por todos e sistematicamente adotado por toda a organização. Partindo desta definição, percebemos que, numa organização escolar, os seus membros devem resolver os seus problemas diários baseando-se nessa cultura definida pela organização em que se inserem e apoiando-se nas “crenças e valores” (Schein, 2009) que ela definiu. Desta forma, poderá criar-se não só um sentido de pertença como também um sentimento de segurança e estrutura da organização.

Por outras palavras, cultura organizacional é dizer que naquela escola “faz-se assim”, não esquecendo, porém, que “a cultura escolar é dinâmica” (Silva, 2010. p. 35) e que a conjuntura do momento, as condições do ambiente podem levar a constantes apreciações e análises dos valores, das crenças, das normas, dos regulamentos instituídos. (Silva, 2010)

Voltando a Schein (2004), referimos os três níveis de cultura de uma organização que este autor enuncia e que também estão presentes numa organização escolar.

Tabela 3 Níveis de cultura



Fonte: Elaboração própria (2023)

A cultura escolar é um fenómeno complexo (Beare, Caldwell e Millikan, 1992 apud Silva, 2010), que apresenta singularidades contextuais em cada instituição educacional. Assim, é possível afirmar que a cultura escolar é única para cada escola, na medida em que é determinada por uma série de fatores, como o contexto social, económico e histórico em que a escola está inserida, bem como pelas relações estabelecidas entre os membros da comunidade escolar, incluindo professores, alunos, pais e gestores. Podemos então, concluir que reflete a identidade de uma instituição educativa e é expressa por meio de diversos aspetos, como valores, crenças, atitudes, comportamentos e práticas pedagógicas. Por essa razão, é fundamental compreender a cultura escolar de cada escola, a fim de identificar suas peculiaridades e desafios, bem como promover mudanças e melhorias.

Por fim, é importante ressaltar que a cultura escolar não é estática e pode ser transformada pelas ações dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Nesse sentido, é necessário estar atento às mudanças sociais e à necessidade de atualização constante das práticas educacionais, a fim de construir uma cultura escolar que seja inclusiva, diversa e comprometida com a formação integral dos alunos.

Tipos de cultura organizacional

Dos modelos teóricos das relações humanas pesquisados no âmbito da cultura escolar, surgem quatro tipos de cultura organizacional (Neves, 2001):

Tabela 4 Tipos de cultura organizacional

	<p>Cultura de apoio</p> <ul style="list-style-type: none"> • enfatiza a flexibilidade e o lado interno da organização; • promove a criação da coesão e empenho dos seus membros; • estimula a participação, a confiança, o sentimento de pertença; • apoia o desenvolvimento do potencial humano e fomenta o trabalho colaborativo. 		<p>Cultura de inovação</p> <ul style="list-style-type: none"> • valoriza a flexibilidade e a mudança • promove uma adaptação da organização aos estímulos externos • apoia o crescimento, a aquisição de recursos, a criatividade e a capacidade de adaptação • pensa a possibilidade de fazer crescer a organização, através de uma visão estratégica
	<p>Cultura de objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • enfatiza a produtividade, o desempenho, os objetivos e a realização • estimula o planeamento e a competitividade • valoriza a eficiência de funcionamento 		<p>Cultura de regras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • valoriza a formalização e a segurança, a uniformidade e a controlo • aprecia a estabilidade interna • dá primazia às regras e às normas de funcionamento da organização

Fonte: Elaboração própria (2023)

Autores como Bowen et al. (2006), no âmbito das escolas enquanto organizações que devem aprender, remetem para uma cultura organizacional que se apoie em interações que proporcionam “oportunidades de aprendizagem, demonstração de responsabilidade partilhada e competências coletivas para atingir metas” (Dinis et al., 2013, p. 9). Assim se percebe que uma cultura de apoio e ou de inovação poderá ser um berço para a aprendizagem de uma organização escolar, quando assente nas seis dimensões que Bowen et al. (2006) e Bowen et al. (2007) propõem:

- Trabalho em equipa. Os membros da escola trabalham em conjunto como uma equipa, contam uns com os outros para consulta e aconselhamento e reúnem-se para enfrentar os desafios e vencer os problemas. (Bausmith e Berry, 2011; Senge et al., 2000)
- Inovação. Os membros da escola recebem bem e apreciam novas ideias, mantêm uma mentalidade aberta sobre novas maneiras de fazer as coisas e estão dispostos a experimentar novas práticas. (Giles e Hargreaves, 2006; Silins et al., 2002)
- Envolvimento. Os membros da escola procuram ideias e opiniões dos estudantes, trabalham com os encarregados de educação como parceiros no processo ensino-aprendizagem e envolvem-se e colaboram com outras organizações. (Alarcão, 2001; Bausmith e Berry, 2011)
- Circulação de informação. Os membros da escola partilham ideias e informação entre si sobre como tornar a escola mais eficaz, sentem-se bem ao partilhar as experiências de aprendizagem entre si e mantêm linhas abertas de comunicação. (Alarcão, 2001; Schechter, 2008)
- Tolerância do erro. Os membros da escola concordam que mais vale tentar coisas novas e arriscar o fracasso do que não tentar, encaram os erros como oportunidades de aprendizagem e aprendem com aquelas experiências em que os resultados ficam aquém das metas estabelecidas. (Leithwood et al., 1998; Silins et al., 2002)
- Orientação para os resultados. Os membros da escola planeiam tendo em mente a obtenção de resultados, concentram os seus esforços na obtenção de resultados mensuráveis e avaliam os resultados face às metas previamente definidas. (Alarcão, 2001; Bausmith e Berry, 2011)

(Dinis, 2013, p. 9-10)

A cultura organizacional de uma escola aprendente deve estar focada no desenvolvimento de competências, capacidades e valores dos seus membros (professores, alunos) para que sejam capazes de aprender continuamente ao longo da vida. A escola deve ser uma estrutura flexível, capaz de se adaptar às mudanças e às necessidades dos alunos respeitando as suas diferenças e individualidades. A transparência e a participação da comunidade escolar, incluindo os pais, devem ser incentivadas.

Clima de escola

Intrinsecamente ligado com a cultura de escola, segundo Sallan (1996) está o clima, chegando mesmo este autor a questionar-se se não será a mesma realidade com dois rostos.

“Alguns autores, como S. Antúnez (1994) inclinam-se para pensar que a cultura é uma das componentes do clima institucional e social de uma escola; outros (Coronel et al 1994) defendem que a cultura é um conceito mais amplo que o de clima; este último construto, em consequência, deveria estar incluído no de cultura.” (Batanaz Palomares, 2003. p.175)

(Silva, 2010. p. 36)

Alguns investigadores utilizam a metáfora do *iceberg* (Silva, 2010) para explicar essa ligação. Deste modo, comparativamente, o clima seria então, a parte visível do *iceberg* - sendo o lado visível da cultura escola (os comportamentos, as condutas); a cultura seria a parte submersa - os valores, as crenças, as normas, as percepções. (Sallan, 1996)

Segundo Sallan (1996), o clima de escola é a parte mais visível da cultura escolar, que pode ser analisado sob diversas perspetivas: organizacional - características objetivas das organizações (dimensão, estrutura, estilo de liderança, processos de decisão, grau de formalização, número de níveis hierárquicos, tipo de tecnologia, etc.); psicológica - somatório das percepções individuais relativas às características organizacionais; psicossocial - representação criada pela interação dos indivíduos na organização; cultural - partilha de uma estrutura comum de referência.

O clima organizacional de uma escola tem sido identificado, por muitos autores, como um fator de grande importância, uma vez que pode influenciar diretamente a qualidade do ensino, a socialização dos estudantes e a prática democrática (Neto, 2017). Com esta ideia em mente, destacamos a relevância da existência de um ambiente organizacional saudável, responsável por promover a excelência no processo de ensino-aprendizagem e na relação

interpessoal entre professores, estudantes, pais e funcionários da instituição escolar. Para tal, deve estar claro que práticas e valores a escola promove e desenvolve.

É consensual que um clima escolar organizacional assente no fortalecimento do desempenho profissional, na promoção de um espírito de equipa, no foco nos objetivos a atingir, numa boa comunicação, num bom relacionamento entre todos beneficia a organização, permite um bom ambiente escolar e o sucesso das aprendizagens dos alunos e da escola também. O clima de uma escola aprendente deve ser de cooperação e colaboração entre os docentes e os alunos para a construção conjunta do conhecimento. É esperado que haja um ambiente acolhedor, inovador e dinâmico, estimulante, onde se favorece a criatividade, o diálogo, a autonomia dos alunos, as práticas democráticas.

Portanto, a partir da constatação de que o clima organizacional de escolas é fator que influencia a qualidade do ensino, a socialização das crianças e adolescentes e a prática democrática, torna-se fundamental que educadores e gestores institucionais incorporem práticas que visem a promoção do diálogo, da cooperação, do respeito mútuo e da construção de um ambiente educacional que proporcione o desenvolvimento pleno e saudável dos estudantes.

Para a construção deste clima de escola, o papel do diretor e o seu tipo de liderança reveste-se de extrema importância. A ele cabe-lhe zelar por essa qualidade e, mais do que verificar se os professores estão a ensinar os alunos e estes a aprender (esse é o papel de outros atores), deve acompanhar e conhecer profundamente as valências da escola que gere, bem como as suas equipas de trabalho, a fim de ter a certeza de que a sua comunidade conhece e assume os princípios e valores da escola, isto é, se conhece a sua cultura escolar.

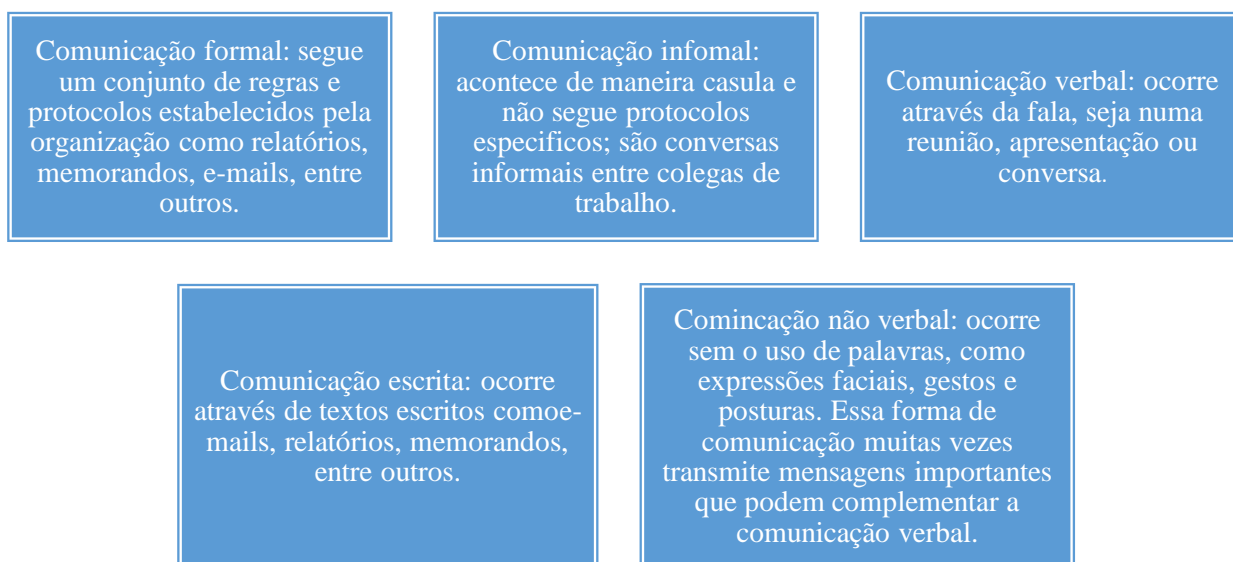
2.3. Comunicação

A comunicação é um processo fundamental que permite a troca de informações entre indivíduos ou grupos de indivíduos, às quais se atribuem um significado. Este processo pode assumir diversas formas, tais como a comunicação verbal, não-verbal, escrita, visual ou gestual. (Curral e Chambel, 2001) O conceito de comunicação é, assim, bastante abrangente e envolve um conjunto complexo de fatores que influenciam a sua eficácia, como o ruído, a linguagem, a cultura, o feedback, entre outros. O feedback é o mecanismo elementar no

processo de comunicação, uma vez que é através da sua existência que o emissor tem a percepção do entendimento do recetor acerca da sua mensagem; é o processo que permite atingir uma comunicação mais eficaz porque assegura a compreensão das mensagens por parte dos intervenientes neste processo.

A comunicação pode também variar, dependendo das necessidades e das preferências dos intervenientes. Por exemplo, a comunicação escrita pode ser mais adequada para transmitir informações mais formais ou de carácter mais técnico, enquanto a comunicação verbal é mais eficaz para estabelecer relações interpessoais ou para negociar. Assim, podemos dizer que existem várias modalidades de comunicação dentro de uma organização: formal, informal, verbal, não verbal e escrita.

Tabela 5 Modalidades de comunicação



Fonte: Elaboração própria (2023)

A comunicação dentro de uma organização – comunicação organizacional – assume-se como um dos fatores mais importantes para o seu sucesso. Consiste na troca de informações, ideias e opiniões entre os membros da organização, sejam eles líderes, funcionários ou outros parceiros (*stakeholders*). Estabelecida essa comunicação, a informação circula com base nas

relações criadas e, segundo Currell e Chambel (2001) esse fluxo pode seguir diferentes trajetórias: descendente, ascendente e lateral.

Trajetória descendente

O trajeto descendente consiste num fluxo de comunicação organizacional que ocorre quando a informação flui do topo da hierarquia para a base. Usado, por exemplo, para fornecer informações relevantes aos funcionários da organização como metas, políticas, instruções, procedimentos, mudanças e avaliações de desempenho. Aqui é importante que a mensagem seja clara, objetiva e apropriada para o contexto e os destinatários, uma vez que o objetivo é garantir que todos os funcionários estão informados, conscientes do que deles é esperado e se possam alinhar e comprometer com as metas, com a missão e com os valores da organização.

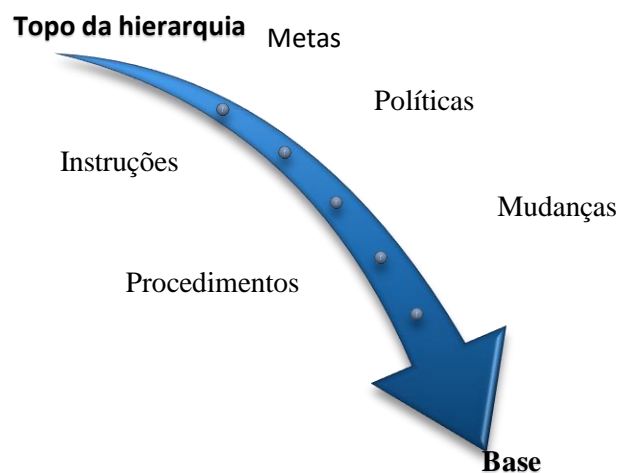


Figura 3 Tipo de informação veiculada pelo trajeto descendente

Fonte: Elaboração própria (2023)

Trajetória ascendente

O trajeto ascendente consiste num fluxo de comunicação organizacional que ocorre a partir da base, isto é, uma mensagem enviada no sentido dos trabalhadores para as

hierarquias superiores, com o objetivo de intervir ativamente na resolução de problemas do seu cotidiano laboral. Esta mensagem pode ser enviada através de uma variedade de canais de comunicação, incluindo reuniões individuais, reuniões de equipa, *e-mails*, mensagens instantâneas, entre outros. Chegada ao topo da hierarquia, deve ser analisada e tomadas as medidas adequadas (responder à mensagem, dar feedback ao emissor, tomar decisões).

Este processo de comunicação é importante para uma organização porque permite um fluxo de informações bidirecional, que ajuda a garantir que as necessidades e preocupações de todos os membros da equipa sejam atendidas. Também permite que a liderança da organização esteja ciente dos problemas ou desafios que o grupo pode estar a enfrentar e para que possa tomar as medidas necessárias para ajudar a resolvê-los. Segundo Curral & Chambel (2001), construir questionários para aplicação no interior da organização com a intenção de conhecer as impressões dos seus trabalhadores sobre um determinado assunto é um dos métodos de sucesso para promover uma comunicação de fluxo ascendente.

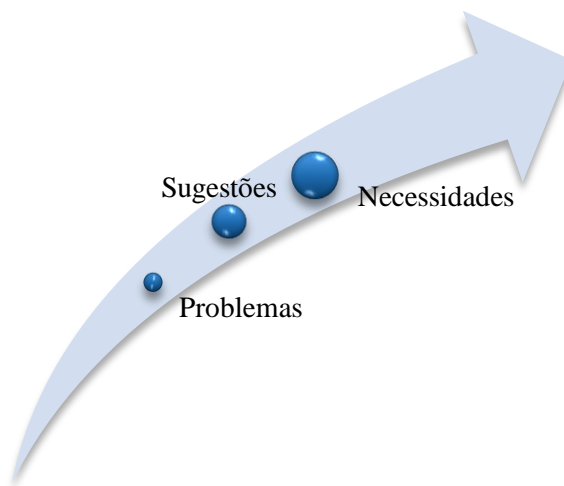


Figura 4 Tipo de informação veiculada pelo trajeto ascendente

Fonte: Processos de comunicação nas organizações, Curral e Chambel (2001) adaptado

Trajeto lateral

O trajeto lateral ocorre entre pessoas que estão no mesmo nível hierárquico dentro da estrutura organizacional. Este tipo de fluxo de comunicação é caracterizado pela troca de informações, ideias, opiniões e feedbacks entre departamentos e/ou colegas de trabalho que desempenham funções equivalentes. É um forte veículo de promoção do trabalho colaborativo, da troca de experiências e da oportunidade de resolução de problemas conjuntamente. Reveste-se de grande importância uma vez que “o sucesso das organizações depende da capacidade de cada departamento ou função ter a capacidade de escutar as necessidades ou problemas dos outros assumindo-os como clientes internos” (Schermerhorn, Hunt e Osborne, 1997 apud Curral e Chambel, 2001, p. 375)

Apesar destas características formais, este tipo comunicação é predominantemente informal, podendo trazer consigo alguns desafios (falta de clareza nas informações partilhadas, conflito de interesses, dificuldades de coordenação das atividades conjuntas) se as equipas de trabalho não estiverem alinhadas com os valores e a missão da organização.

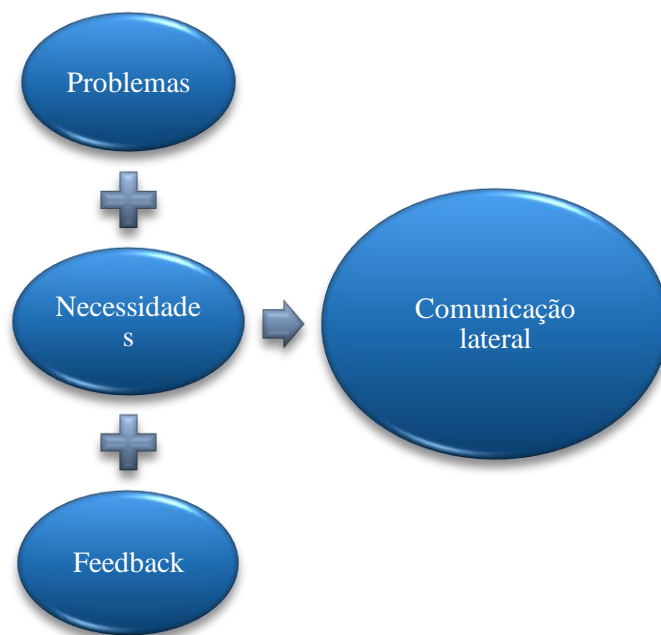


Figura 5 Tipo de informação veiculada pelo trajeto lateral

Fonte: Processos de comunicação nas organizações, Curral e Chambel (2001) adaptado

A comunicação em grupo é um processo comum na maior parte das organizações. Neste caso, a comunicação assume uma dimensão social, onde a troca de informações é mediada por um conjunto de regras e de normas de grupo. Contudo, existem interferências numa comunicação grupal que podem comprometer a sua eficácia, daí a importância da escolha do canal de comunicação mais adequado. (Curral e Chambel, 2001) Algumas destas interferências resultam do facto do emissor utilizar um vocabulário que o recetor tem dificuldade em interpretar (problemas semânticos), ou de acontecimentos externos que interrompem a comunicação repentinamente (distrações), ou da ausência de *feedback*, ou ainda do próprio estatuto que os intervenientes possuem na organização. Quanto a isto, Curral e Chambel (2001) esclarecem que

“As pessoas que têm um estatuto mais elevado adquirem mais autoridade e têm tendência a ouvir menos e falar mais. Pelo contrário, as que têm menor estatuto tendem a enviar para os níveis mais elevados mensagens distorcidas, nomeadamente, aquilo que sabem que os chefes querem ouvir.”

Curral e Chambel, 2001, p. 361

A comunicação eficaz é a base para a tomada de decisões e para a coordenação das atividades dos colaboradores. Uma comunicação clara e eficiente permite que as informações fluam de forma rápida e precisa, reduzindo a possibilidade de conflitos e de erros.

A importância de uma comunicação eficaz para o sucesso de uma organização é, assim, inquestionável. Uma comunicação clara, direta e persuasiva pode ajudar a conseguir o envolvimento e o compromisso dos colaboradores, contribuindo para um ambiente de trabalho mais eficaz e produtivo. Por outro lado, uma comunicação ineficaz pode afetar negativamente a motivação, a confiança, o desempenho dos colaboradores e desencadear conflitos consideráveis, prejudicando o desempenho da organização. É fundamental, por isso, que as organizações invistam na formação e no desenvolvimento de competências de comunicação dos seus colaboradores, de forma a garantir uma comunicação eficaz e uma cultura organizacional saudável.

Posto isto, é inegável que a comunicação é uma das ferramentas mais importantes dentro de uma organização escolar, pois permite uma gestão escolar bem-sucedida e possibilita que os elementos da comunidade escolar sejam informados sobre o que está a acontecer na escola

e que comuniquem uns com os outros para tomar decisões importantes. Quando esta comunicação é efetiva, estes têm uma compreensão mais clara das expectativas uns dos outros, o que ajuda a criar um ambiente de trabalho mais produtivo e harmonioso. Uma comunicação eficaz também ajuda os elementos do grupo a entenderem melhor seus papéis e responsabilidades, o que pode ajudar a evitar conflitos.

2.3. O papel das lideranças na construção da escola aprendente

O Decreto-Lei n.º 75/2008 define a figura do diretor enquanto gestor e líder como “um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa.” Este deve ainda desenvolver e ou criar condições para que a sua liderança seja eficaz, sendo também a ele atribuídas, ainda de acordo com o mesmo Decreto-Lei, “as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição.” (Decreto-Lei n.º 75/2008)

As lideranças dentro da escola são um fator impulsionador deste ambiente de aprendizagem. De facto, o líder de uma escola aprendente deve definir claramente o caminho de uma gestão mais participada e colaborativa, onde existe a liberdade de expressão, a capacidade para ouvir e aceitar, onde as lideranças intermédias assumem as suas funções de uma forma proativa.

Bolívar (2001) refere ser importante que, mesmo sabendo que as escolas são instituições com uma estrutura organizacional e cultura muito próprias, que estas fossem estimuladas a serem protagonistas de dinâmicas de mudança que promovam a autonomia e um melhoramento das suas práticas, nomeadamente ao nível burocrático. A constante reestruturação do sistema educativo leva-as à necessidade de procurar uma resposta adequada ao ambiente onde estão inseridas, levando-as à procura de mudança. Mas a escola são as pessoas que a compõem, por isso, dizer que as escolas aprendem significa dizer que os seus atores têm também de estar disponíveis para aprender, para adquirir novos conhecimentos, para se adaptarem e serem inovadores. Estes têm de estar conscientes da importância da cultura de trabalho colaborativo e proativo, da forma de resolver problemas

conjuntamente, da necessidade de interação, a fim de criar um ambiente motivador para a que o ensino e a aprendizagem ocorram e agir como um corpo único.

Além disso, as lideranças escolares, quer as intermédias quer as de topo, devem sentir-se imbuídas do mesmo espírito humanista para construírem aquilo a que a autora chama de uma “boa escola” (Lopes, 2015, p. 73). Este conceito assenta na ideia da escola baseada em “princípios democráticos e inclusivos”, que não só forma cidadãos com pensamento crítico estruturado, com capacidade para enfrentar e resolver problemas ou encontrar soluções para desafios, que tem uma boa capacidade de comunicação, que são empáticos, como também fomenta a participação de toda a comunidade educativa na resolução de problemas como na tomada de decisões. Enfim, uma escola que ouve e aprende.

Sabendo que este processo é urgente, mas também difícil de implementar, podem as lideranças ajudar os professores a apropriaram-se destes princípios, guiando-os para os resultados que a instituição pretende alcançar: organizar e facilitar o trabalho dos professores, trazer projetos inovadores para a escola ou mesmo estimular o seu surgimento, definir planos de formação estratégicos, interagir e ouvir as ideias dos seus pares e monitorizar as etapas deste processo para que sejam validadas e reconhecidas por todos.

As lideranças dentro da escola são um fator impulsionador deste ambiente de aprendizagem. De facto, o líder de uma escola aprendente deve definir claramente o caminho de uma gestão mais participada e colaborativa, onde existe a liberdade de expressão, a capacidade para ouvir e aceitar, onde as lideranças intermédias assumem as suas funções de uma forma proativa.

O conceito de liderança educacional suscita controvérsia entre vários investigadores, não só pelo facto de não se conseguir encontrar uma definição única, mas também por se considerar que é onde ocorre um confronto entre os princípios da cidadania e da democracia participativa, por um lado, e os princípios de gestão e eficácia técnica por outro (Torres e Pallares, 2009). No entanto, reconhece-se que é um aspeto de grande relevância para as organizações escolares, enquanto processo que pode impulsionar todas as mudanças e aprendizagens de uma organização, levando-a a uma melhoria constante. Para o contexto das organizações aprendentes, e tendo em mente não só o sistema educativo português e os seus princípios e valores, como também a nossa experiência profissional, destacamos duas teorias (Ololube, 2015) de liderança: a Teoria Participativa (*Participative Theory*) e a Teoria Relacional/Transformacional (*Relationship/Transformacional Theory*). A primeira valoriza

e estimula a participação e contribuição dos restantes elementos da comunidade, envolvendo-os na tomada de decisões, estimulando a sua capacidade de colaboração e de compromisso com o objetivo a alcançar; a segunda foca-se na construção de uma ligação entre o líder e o seu grupo de trabalho. Focado no desempenho dos seus colaboradores, o líder que segue uma destas duas teorias preocupa-se em motivá-los e inspirá-los a fazer melhor por um bem comum e maior (Ololube, 2015). Concordamos que a liderança é um processo de influência sobre os colaboradores para atingir os objetivos da organização a levá-la a um constante crescimento; que um bom líder (que poderá não ser o diretor de um agrupamento de escolas), tal como Ololube (2015) enuncia, cria uma visão atrativa com a qual todos se conseguem identificar e torná-la uma realidade; gera e cria confiança para que todos se expressem livremente e que, também eles possam criar inovação; constrói um significado, um sentimento de pertença; cria um ambiente saudável e fortalecedor que gera um comprometimento, criando o ambiente propício para a aprendizagem e onde o erro é encarado como uma oportunidade para fazer melhor. Finalmente, um bom líder deverá fazer com que as pessoas se sintam *the very heart of things*, preocupar-se em proporcionar-lhes um clima e ambiente de trabalho estimulante. Tudo isto é exigido atualmente aos diretores dos agrupamentos de escolas: que sejam estes líderes inspiradores e arrojados, comunicativos e influentes; íntegros e coerentes; informados e um exemplo. Contudo, parece que não existe um modelo ou estilo de liderança único que conduza à eficácia na gestão das organizações escolares. Como refere Ghilardi e Spallarossa (1991), a liderança é uma habilidade que pode ser construída com o tempo, experiência, formação; Caruso e Salovey (2007) acrescentam que devemos associar a inteligência emocional aos processos de liderança, o que permite ao líder adaptar o seu estilo ao contexto. Reconhecemos que isto não será fácil para alguns, mas se atentarmos na opinião de Tracy (2010) quando refere que ser líder é um processo de construção, sabemos que existe um caminho para lá chegar.

Liderar uma instituição educativa torna-se um caso singular pela especificidade do sistema e da sua organização, mas é possível, principalmente se, como referem Costa e Castanheira (2015) se revestir de um caráter pedagógico, envolvendo as pessoas e trabalhando com elas. Hoje é exigido aos diretores das escolas que sejam esses líderes “com bom senso” (Bennis, 2010, p. 55), que desenvolvam as suas capacidades e aprendam para inovar e levar a sua comunidade ao sucesso (Carapeto e Fonseca, 2006). É uma constante aprendizagem, que vem com a experiência e com a formação. Contudo, reforça-se que

também é importante olhar para as pessoas. Concordando com Nóvoa (1992), é se suma importância

“criar condições para que a inovação aconteça, para que as experiências pedagógicas não sejam sistematicamente destruídas com argumentos burocráticos, para que os profissionais do ensino se sintam motivados e gratificados por participarem em dinâmicas de mudanças”

Nóvoa (1992, p. 41)

O papel das lideranças, quer seja uma liderança de topo, quer seja uma liderança intermédia, é crucial para que esta inovação se instale na escola. Estes líderes devem envolver-se nos processos de implementação da transformação que querem que ocorra e conduzir e ou gerir a sua equipa em direção à mudança e à inovação. “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”, refere Nóvoa (1998, p. 8), sendo por isso importante dar o exemplo também, envolvendo os outros na sua visão e estimulando a confiança, a iniciativa, a criatividade, a criação coletiva. Importa ainda ressaltar que, além disto, é importante que as lideranças intermédias reproduzam a visão estratégica da liderança de topo. Ao envolvimento mencionado, nomeadamente em projetos da sua equipa, acresce ainda a necessidade de se manterem atualizados, de aprenderem para entender e acompanhar as mudanças que o mundo está a passar. Assim, a formação terá aqui uma função muito relevante, uma vez que, através dela, podem chegar a ideias inovadoras. Ainda neste âmbito, será necessária uma avaliação dos riscos pelos quais valerá ou não a pena a sua equipa experienciar, a fim de evitar frustrações desnecessárias.

Concluindo, inovar é um desafio que se coloca hoje às escolas e mais precisamente às lideranças escolares. Tendo consciência de que o seu papel passa por fomentar, coordenar e liderar o caminho a percorrer, será necessário comunicar claramente a sua visão para a inovação que querem que as sua equipas persigam.

Capítulo III – Metodologia

Metodologia do estudo

Uma vez que já definimos a problemática e enquadrámos a investigação teoricamente, apresentamos, neste capítulo os fundamentos metodológicos do estudo, que incluem análise documental, a entrevista semiestruturada e os dois *focus groups* (observação das interações do grupo e análise das respostas às questões colocadas à discussão); estes serão analisadas usando a técnica de análise de conteúdo.

O objetivo geral desta pesquisa exigiu uma abordagem qualitativa, conforme sugerido por Bogdan e Biklen (1994), para fornecer uma descrição e compreensão aprofundada do tema em estudo.

3.1. Fundamentos metodológicos da investigação

Para a problemática apresentada, desenvolvemos um estudo de caso por ser a estratégia mais adequada para a investigação em educação (Aires, 2011), mas também porque permite a investigação em contexto real (Yin, 2005 apud Duarte, 2008). Pretendemos saber “como” é que o AEGE que apresenta algumas características de organização aprendente, aprende.

Em termos metodológicos, para esta investigação consideramos o estudo de caso de natureza exploratória como a estratégia mais adequada, na medida em que se pretendíamos fazer uma investigação em contexto real (Yin, 2005), onde se analisam detalhadamente dados (Coutinho & Chaves, 2002) e acontecimentos contemporâneos. (Aires, 2011) A natureza exploratória pretende ajudar a encontrar caminhos que forneçam maior proximidade com o objeto de estudo (Selltitz; Jahoda; Deutsch, 1974), uma vez que iremos investigar sobre um tema pouco explorado (Godoy, 1995B).

A investigação seguiu uma abordagem qualitativa, uma vez que esta permite a existência de “uma estreita relação entre o modelo teórico, estratégias de pesquisa, métodos de recolha e análise de informação, avaliação e apresentação dos resultados.” (Aires, p. 14) Além disso, permite também identificar as características das organizações (Llewellyn; Northcott, 2007) e ainda compreender as relações que se estabelecem no seu interior, podendo trazer dados muito interessantes e relevantes para o conhecimento do tema em estudo (Godoy, 1995B). Um estudo qualitativo “implica uma ênfase nos processos e significados” (Garcia; Quek, 1997, p.451), análises em profundidade, obtendo-se até as percepções dos elementos investigados.

3.2. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

Neste estudo, na sequência desta abordagem (qualitativa), constituíram-se como instrumentos e técnicas para a recolha dos dados: a entrevista semiestruturada, a análise documental a dois documentos de referência do agrupamento e a aplicação de uma entrevista a 2 *focus groups*. A entrevista semiestruturada foi realizada à diretora do agrupamento; a análise documental incidiu no Plano de Inovação (PI) em vigência do agrupamento e numa pequena parte do inquérito *Self-reflection on Effective Learning by Fostering the use of Innovative Educational technologies* (SELFIE). (Anexo II)

O PI do agrupamento está enquadrado na Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, com alterações introduzidas posteriormente pela Portaria n.º 306/2021, de 17 de dezembro, onde se estabelece que as escolas têm a possibilidade de realizar uma gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário, ampliando assim sua margem de atuação e adequando-se às especificidades e necessidades dos seus alunos. O questionário SELFIE, realizado pelo AEGE durante o ano letivo 2021/22, é uma ferramenta gratuita que promove a autorreflexão sobre a aprendizagem eficaz por meio da utilização de tecnologias educativas inovadoras. Esta ferramenta assenta numa pesquisa sólida desenvolvida dentro do quadro da Comissão Europeia, que visa promover a aprendizagem na era digital nas organizações educativas. Tem como propósito auxiliar as escolas a incorporar as tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem, bem como na avaliação. Consultando o site oficial de apresentação, podemos ler que “este processo de autoavaliação pode ajudar a iniciar um diálogo no seio da escola sobre eventuais áreas a melhorar. O SELFIE também permite que uma escola monitorize o seu progresso ao longo do tempo.” (site oficial da União Europeia) É importante referir ainda que este questionário proporciona a flexibilidade de selecionar ou adicionar perguntas que se adequem às necessidades e ao contexto específico da escola, permitindo a sua personalização, tendo em conta as características e desafios particulares da instituição de ensino, razão pela qual se considerou relevante a sua análise. Para estudo seleccionámos quatro perguntas construídas pela equipa de autoavaliação do agrupamento, doravante designadas de *questões próprias*.

Relativamente aos 2 *focus groups*, foram selecionadas duas estruturas de gestão intermédia que respondem diretamente à diretora - também presidente do Conselho Pedagógico (CP) - e ou aos outros elementos do órgão de gestão com delegação de competências: 5 Coordenadores de Equipa Pedagógica (CEP) e 6 Coordenadores de Departamento Curricular (CDC) com assento no CP. Centramos a nossa observação nas dinâmicas entre os entrevistados e nas respostas que deram aos tópicos de conversação e ou questões colocadas.

Para Zanelli (2002), o foco da pesquisa qualitativa consiste em “buscar entender o que as pessoas apreendem ao perceberem o que acontece em seus mundos” (Zanelli, 2002, p. 83) e que, durante a entrevista, o investigador terá de compreender bem o(s) seu(s) entrevistado(s) a fim perceber o que pretende(m) partilhar e se existe algum desvirtuamento no que é partilhado. Assim, é imperioso que o investigador saiba “observar, analisar e registar as interações entre as pessoas e entre as pessoas e o sistema.” (Liebscher, 1998, p.671). Para ultrapassar este dilema, pretende-se, caso os entrevistados concordem, gravar as entrevistas. Desta forma, o investigador poderá melhor analisar e observar de diferentes perspetivas as interações do grupo, uma vez que pode rever as gravações sempre que necessário.

3.2.1. Análise documental

Segundo Caulley apud Lüdke e Andre, 1986:38, a análise documental permite encontrar informações reais nos documentos analisados, partindo de questões e hipóteses do interesse do estudo; permite também a observação da evolução, positiva ou negativa, dos indivíduos, dos grupos, dos conceitos, do conhecimento, das práticas. (Cellard, 2008)

A análise dos documentos originais do AEGE permitiu-nos recolher informação sem a eventual influência do investigador. (Kelly apud Gauthier, 1984) No caso do nosso estudo, a análise do PI do AEGE e dos dados recolhidos no inquérito SELFIE permitiu-nos colecionar informação que pretende responder a um dos objetivos específicos da investigação – enunciar as características das organizações aprendentes no AEGE – e também à questão de investigação: *Em que medida as ações e os documentos de referência do agrupamento refletem as características das organizações aprendentes.*

Selecionamos estes dois documentos pelas razões que se apresentam. O PI do AEGE é o documento de estruturante do agrupamento em vigor desde 2019-20 em todas as escolas do

agrupamento. É aqui que estão enunciadas as intenções de trabalho e os objetivos que os docentes devem ter em mente para promover o sucesso dos alunos: desenvolver formas contextualizadas, e adequadas, à sua realidade, de promover o sucesso escolar dos alunos, favorecer a inclusão, desenvolver áreas de competência identificadas como prioritárias, implementar um sistema de gestão intermédia potenciador do trabalho colaborativo e dar relevo às artes como elemento transversal de interesse pedagógico no agrupamento; a análise dos dados recolhidos no inquérito SELFIE que permite obter, de forma anónima, a opinião dos professores e dos dirigentes escolares, neste caso, do agrupamento em estudo. A este inquérito fomos apenas recolher informação dos blocos de investigação que abordam a comunicação e as práticas da escola, mais propriamente às questões próprias.

É importante, finalmente, salientar que a análise documental não se restringe apenas ao levantamento e descrição de informações encontradas nos documentos. É preciso também interpretar e contextualizar os dados recolhidos, avaliar a sua relevância e significado para este estudo, e, principalmente, relacioná-los com outras informações já existentes, a fim de estabelecer conexões e fazer inferências.

3.2.2. Entrevista semiestruturada e *focus group*

A entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada é uma técnica de pesquisa que permite ao investigador adaptar-se às respostas dos entrevistados e explorar as questões de interesse de uma forma mais profunda e detalhada. Apesar de possuir uma certa estrutura, uma vez que o investigador segue um roteiro ou um conjunto de perguntas específicas previamente construídas, a sua flexibilidade permite que seja adaptada em tempo real para permitir que o entrevistado forneça informações mais detalhadas e relevantes de uma forma mais espontânea e não condicionada, mas com o foco nos objetivos da investigação. (Manzini, 1990/1991)

Para este estudo de caso, optou-se por realizar uma entrevista semiestruturada à diretora do AEGE com recurso a um guião previamente preparado, mas flexível a fim de permitir à pessoa entrevistada uma certa fluidez e espontaneidade no seu discurso. Esta opção teve por base a afirmação de Quivy & Campenhoudt quando refere que é importante

(...) deixar andar o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier. O entrevistador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objetivos cada vez que o entrevistado deles se afastar.

(Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 193)

O guião desta entrevista foi atempadamente validado pela docente especialista que orientou este estudo. Esta entrevista teve como objetivo conhecer as dinâmicas organizacionais formais e informais que se estabelecem no Agrupamento, o tipo de comunicação estabelecida entre a liderança e a restante comunidade educativa, o papel do diretor na organização escolar e a missão, metas e objetivos do Agrupamento de Escolas Gil Eanes.

As questões da entrevista foram ainda construídas com o intuito de responder às questões iniciais da investigação e foram organizadas por temas com questões orientadoras, intrinsecamente relacionadas. O bloco A foi planeado para fornecer alguma informação relevante acerca dos procedimentos para o decurso da entrevista e sua contextualização; o bloco B incide sobre a caracterização do entrevistado; os blocos seguintes foram elaborados a partir do enquadramento teórico do estudo. Assim, o bloco C incide nos aspetos organizacionais e nas práticas que fazem do AEGE uma organização aprendente; o bloco D, no clima e na cultura de escola e na forma como esta é influenciada ou não pelo tipo de liderança; o bloco E aborda a comunicação e as relações interpessoais que se estabelecem no AEGE, tentando conhecer as práticas e as dinâmicas que existem dentro do agrupamento.

Tabela 6 Temas e objetivos da entrevista à Diretora do AEGE

Temas	Objetivos
A – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado.	<ul style="list-style-type: none">• Informar o entrevistado do objetivo da entrevista e dos respetivos procedimentos;• Garantir o anonimato e a confidencialidade;• Solicitar autorização para a gravação da entrevista;• Agradecer a colaboração e disponibilidade.
B – Dados pessoais e profissionais	<ul style="list-style-type: none">• Recolher dados descritivos sobre o entrevistado.

<p>C – Aspectos organizacionais</p> <p>- Enunciar as características das organizações aprendentes no AEGE/ as práticas que fazem do AEGE uma organização aprendente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entender a perceção do entrevistado acerca das características de uma organização aprendente/ do conceito de escola aprendente. • Percecionar de que forma este conceito se torna operacional na escola. • Averiguar se existe uma política de escola que preconize uma aprendizagem da escola ou intenção desta/ se a escola se assume como organização aprendente.
<p>D – Clima e cultura de escola</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender de que forma o tipo de liderança influencia o clima de escola aprendente. • Compreender o tipo de cultura fomentada no agrupamento.
<p>E – Comunicação e relações interpessoais</p> <p>- Identificar as práticas de comunicação promotoras de um ambiente de aprendizagem</p> <p>- Analisar as dinâmicas e as relações interpessoais dentro do agrupamento</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender os fluxos da comunicação dentro do agrupamento • Compreender como é disseminado o conhecimento

Fonte: Elaboração própria (2023)

Tabela 7 Questões da entrevista à Diretora do AEGE

Questões	Temas a mobilizar
<p>1. Género.</p> <p>2. Idade.</p>	

<p>3. Habilitações académicas.</p> <p>4. Tempo de serviço.</p> <p>5. Anos de docência neste Agrupamento.</p> <p>6. Anos de exercício no cargo de Diretor.</p>	
<p>1. Como é que as informações devolvidas pelos adjuntos com delegação de competências são equacionadas e consideradas para novas decisões?</p> <p>2. Em termos formais, como é que é feita a passagem de informação e discussão de problemas e estratégias entre a diretora e os adjuntos e coordenadores com delegação de competências? (reuniões com calendário fixo; reuniões espontâneas; informações escritas; grupos de discussão on-line...)</p> <p>3. Das estruturas de gestão intermédia existentes no Agrupamento, quais as que se revelam mais eficazes tendo em conta o seu propósito ou funções específicas? Por que considera que são mais eficazes do que outras?</p> <p>4. Como é que define as funções/ os deveres/ o conteúdo funcional de cada um dos órgãos de gestão intermédia?</p> <p>5. Como é que recebe (a diretora ou o responsável direto) o feedback das ações desenvolvidas pelas equipas de gestão intermédia? Como é que este feedback é considerado para novas decisões?</p> <p>6. Que papel (ou papéis) é que o diretor tem na organização do agrupamento de escolas?</p> <p>7. Para além dos documentos estruturantes de referência de qualquer agrupamento ou Escola não Agrupada, (Projeto Educativo, Regulamento Interno...), este agrupamento tem um Plano de Inovação. Qual/quais os fundamentos e intenções pedagógicas que levaram à sua conceção e implementação? Como se equacionou a participação (ou não) das várias estruturas?</p> <p>8. A nível da organização, o que é que este Plano trouxe de novo? Com que consequências?</p>	<p>C + E</p>

9. Que impacto considera que os documentos existentes no Agrupamento têm nas práticas dos docentes? 10. Considera o AEGE uma organização aprendente?	
Todas a comunidades escolares têm uma missão, metas e objetivos. 1. Como é que são definidos os objetivos pedagógicos neste Agrupamento? 2. Que papel têm a diretora, os órgãos de gestão intermédia, os professores, os alunos e os pais e encarregados de educação?	C + D + E
1. Tendo em conta que a comunicação é, por um lado, o ato de dar e receber informação, e por outro, a discussão de ideias com um propósito comum, como é que a diretora, ou o órgão, de gestão principal, comunica com as estruturas de gestão intermédia e com que fins?	E

Fonte: Elaboração própria (2023)

Antes da realização da entrevista, foi dado à entrevistada o consentimento informado, (Anexo IV) elaborado com base no modelo utilizado no projeto: Mecanismos de mudança nas escolas e na inspeção. Um estudo sobre o 3º ciclo de Avaliação Externa de Escolas no Ensino Não Superior, em Portugal, com o código PTDC/CED-EDG/30410/2017 (MAEE).

O *focus group*

A técnica de entrevista a um *focus group* é uma das técnicas de recolha de informação utilizadas nos estudos qualitativos. Consiste numa entrevista de grupo, geralmente entre 5 e 10 participantes, onde estes são convidados a discutir um tópico específico sob a orientação de um moderador, que, combinando a entrevista com a observação da interação que se estabelece no grupo, vai obtendo informações relevantes e valiosas sobre um determinado tema. (Teddlie e Tashakorri, 2009) A análise do registo desta entrevista processa através de técnicas de análise de conteúdo categorial ou exploratório. (Pereira Coutinho, 2013)

Para este estudo, optou-se por aplicar esta técnica a 2 *focus group* homogéneos – o grupo dos Coordenadores de Equipa Pedagógica (CEP) e o grupo dos Coordenadores de Departamento Curricular (CDC) - do AEGE por se considerar que oferece uma série de

vantagens para esta investigação, nomeadamente a possibilidade de obter uma perspetiva diversificada sobre o tema em estudo, a oportunidade de reunir pessoas com experiências, conhecimentos e perspetivas diferentes (Kumar, 2011), fornecendo ao investigador um vasto conjunto de informações e opiniões que seria impossível de recolher individualmente. Além disso, oferece ainda a oportunidade de explorar essas opiniões e essas perspetivas, que, livremente expressam de uma forma mais detalhada, pessoal e interativa do que poderiam fazer numa entrevista individual ou num questionário.

O guião (Anexo III) desta entrevista de grupo foi atempadamente validado pela docente especialista que orientou este estudo. À semelhança da entrevista da diretora do AEGE, esta entrevista tinha como objetivo conhecer as dinâmicas organizacionais formais e informais que se estabelecem no Agrupamento, o tipo de comunicação estabelecida entre estes grupos de liderança e o diretor do agrupamento, o papel do diretor na organização escolar e o conhecimento que estes grupos têm da missão, metas e objetivos do Agrupamento de Escolas Gil Eanes. Além disso, pretende-se recolher sugestões de conteúdo e de forma e, paralelamente, proporcionar a garantia de que as questões colocadas aos entrevistados são similares e que permitem o cruzamento de informações e sua validação.

As questões desta entrevista de grupo foram ainda construídas com o intuito de responder às questões iniciais da investigação e foram organizadas por blocos temáticos - os mesmos presentes na entrevista da diretora - com questões orientadoras e intrinsecamente relacionadas.

Na análise dos registos desta técnica é ainda possível identificar as semelhanças e diferenças entre vários grupos, o que ajuda a encontrar possíveis tendências e padrões; permite ainda a identificação de temas comuns e anomalias que podem ser exploradas.

Antes da realização da entrevista de grupo, foi entregue aos participantes o consentimento informado (Anexo IV) que foi elaborado com base no modelo utilizado no projeto: Mecanismos de mudança nas escolas e na inspeção. Um estudo sobre o 3º ciclo de Avaliação Externa de Escolas no Ensino Não Superior, em Portugal, com o código PTDC/CED-EDG/30410/2017 (MAEE).

Tabela 8 Sistematização dos instrumentos de recolha de dados e objetivos

Instrumentos	Objetivos
Análise documental do PI e do SELFIE	Colecionar informação que permite enunciar as características das organizações aprendentes no AEGE e também à questão de investigação: <i>Em que medida as ações e os documentos de referência do agrupamento refletem as características das organizações aprendentes.</i>
Entrevista semiestruturada	Conhecer as dinâmicas organizacionais formais e informais que se estabelecem no Agrupamento, o tipo de comunicação estabelecida entre a liderança e a restante comunidade educativa, o papel do diretor na organização escolar e a missão, metas e objetivos do Agrupamento de Escolas Gil Eanes.
2 <i>focus groups</i>	Conhecer as dinâmicas organizacionais formais e informais que se estabelecem no Agrupamento, o tipo de comunicação estabelecida entre estes grupos de liderança e o diretor do agrupamento, o papel do diretor na organização escolar e o conhecimento que estes grupos têm da missão, metas e objetivos do Agrupamento de Escolas Gil Eanes. Recolher sugestões de conteúdo e de forma e, paralelamente, proporcionar a garantia de que as questões colocadas aos entrevistados são similares e que permitem o cruzamento de informações e sua validação.

Fonte: Elaboração própria (2023)

3.2.3. Análise de conteúdo

A análise de conteúdo foi a técnica prevista para o tratamento e análise dos dados recolhidos no decorrer da investigação. Consiste num “conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.” (Bardin citado por Moreira, p. 2). Com esta técnica, que pode tanto aplicar-se quer numa abordagem quantitativa quer qualitativa, embora com diferentes funções, conseguimos observar a frequência com que surgem determinadas características do

conteúdo abordado. Utilizamos também esta técnica para a leitura dos documentos de referência do agrupamento (PI e a SELFIE), para a análise da entrevista semiestruturada à diretora e ainda para as respostas dadas pelos dois *focus groups*, e as dinâmicas que fomos observando entre todos os elementos.

3.3. Procedimentos

Como mencionado anteriormente, este trabalho seguiu uma abordagem qualitativa, alcançada através da análise dos instrumentos de recolha também já referidos, em cinco fases: definição do problema, desenho da investigação, recolha de dados, análise e validação dos dados e interpretação destes. Porém, todas estas fases foram acontecendo paralelamente, sobretudo o planeamento e a análise dos dados.

Primeiramente foi solicitada autorização à diretora do agrupamento para fazer deste agrupamento objeto de estudo, bem como para o identificar. Concedida essa autorização, e após o desenho da investigação, analisamos 2 dos documentos de referência do AEGE: o PI, construído em 2019-20 e parte do questionário SELFIE, por ser uma ferramenta de autoavaliação que o agrupamento utilizou recentemente. O PI do agrupamento está enquadrado na Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, com alterações introduzidas posteriormente pela Portaria n.º 306/2021, de 17 de dezembro, onde se estabelece que as escolas têm a possibilidade de realizar uma gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário., ampliando assim sua margem de atuação e adequando-se às especificidades e necessidades dos seus alunos.

Paralelamente, o processo foi avançando, em primeiro lugar, com a realização da entrevista semiestruturada à diretora do AEGE e, só depois com os dois *focus groups*. Esta opção prendeu-se com a necessidade de confirmar e/ou comparar as respostas dos *focus groups* com aquelas fornecidas pela diretora, nomeadamente nas categorias Clima e cultura de escola e Comunicação. Destas resultaram registos e transcrições, processo moroso, tendo em conta o número de sujeitos entrevistados.

Experenciámos alguns constrangimentos com o agendamento das sessões com os dois *focus groups*, nomeadamente por questões de agenda dos próprios e também porque este processo decorreu num período de reivindicações laborais dos docentes que conduziram a algumas greves e à indisponibilidade por parte de alguns.

A fase analítica dos dados recolhidos processou-se através de uma organização sistemática que consistiu na identificação das tendências e de padrões, para uma posterior interpretação dos resultados.

3.3.1. Análise documental do PI do AEGE

O processo da análise documental do PI do AEGE visou o levantamento das características do agrupamento que possam confirmar que estamos perante uma organização aprendente e identificação de tendências.

3.3.2. Análise documental do questionário SELFIE do AEGE

No caso do SELFIE, como já foi referido, analisou-se uma pequena parte do questionário, mais concretamente quatro questões próprias relacionadas com as políticas de escola, a comunicação e o trabalho colaborativo respondidas pelos dirigentes escolares e pelos professores. Optou-se por recolher apenas dados dos relatórios produzidos para o 1º ciclo e para o 3º ciclo, uma vez que, conforme se pode ler no quadro abaixo, foi nestes dois ciclos de ensino onde se verificou ter havido uma taxa de participação no questionário mais significativa.

Tabela 9 Taxa de participação no questionário SELFIE 2021-2022 do AEGE

1. Taxas de participação nos questionários															
	1º Ciclo			2º Ciclo			3º Ciclo			Secundário Geral			Secundário Profissional		
	Convidados	Concluídos	%	Convidados	Concluídos	%	Convidados	Concluídos	%	Convidados	Concluídos	%	Convidados	Concluídos	%
Dirigentes escolares	10	10	100%	5	5	100%	9	8	89%	5	5	100%	4	4	100%
Professores	37	27	73%	29	18	62%	46	33	72%	23	13	57%	17	16	94%
Alunos	162	138	85%	302	218	72%	516	347	67%	249	103	41%	121	58	48%

Fonte: Relatório escolar do SELFIE 2021-22

Tabela 10 Questões do questionário SELFIE analisadas – 1 e 3º ciclo do Ensino Básico

Afirmações
Os docentes do agrupamento preocupam-se em debater e contribuir para a implementação de procedimentos de autoavaliação do agrupamento e de acordo com a legislação em vigor. Reconheço a necessidade de implementação de procedimentos de autoavaliação regulares no agrupamento e de acordo com a legislação em vigor.

No nosso agrupamento procuramos promover ações de formação adequadas às prioridades pedagógicas de atualização dos docentes.

A liderança do agrupamento tem a iniciativa de promover ações de formação adequadas às prioridades pedagógicas.

O trabalho colaborativo, a discussão de ideias, a partilha de conhecimentos e a interajuda são práticas comuns entre os dirigentes do agrupamento.

Considero que os meus pares contribuem para a melhoria das minhas práticas pedagógicas.

Existe por parte das lideranças (direção, coordenação, etc.) uma regulação/monitorização do trabalho desenvolvido pelos docentes.

Fonte: Elaboração própria (2023)

3.3.3. Entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada à diretora do agrupamento realizou-se presencialmente na escola sede do agrupamento, tendo sido feito um registo áudio desta. A transcrição da entrevista gravada foi-lhe enviada para sua aprovação. Neste âmbito, procedeu-se ao levantamento das respostas da diretora, procurando identificar tendências e padrões das características de uma escola aprendente ao nível das categorias em estudo - aspetos organizacionais, clima e cultura de escola e comunicação – e interpretar os resultados à luz do apresentado no enquadramento teórico deste estudo. De seguida, cruzou-se esta informação com os objetivos do estudo para produzir conclusões.

Tabela 11 Análise de conteúdo da entrevista semiestruturada à diretora do AEGE

Categorias (agrupadas)	Dados: transcrição das respostas	Identificação das tendências e dos padrões dos dados recolhidos	Interpretação dos resultados
-----------------------------------	---	--	---

Fonte: Elaboração própria (2023)

3.3.4. Focus group

A fim operacionalizar a análise dos dados recolhidos nos 2 *focus groups*, foi realizada uma gravação áudio de cada uma das sessões com recurso a um protocolo semelhante ao de uma entrevista semiestruturada. Estas decorreram num ambiente escolar familiar aos participantes, durante cerca de 1h00min. A transcrição da entrevista gravada foi enviada a todos os entrevistados para sua aprovação. Para proceder à análise das respostas dos elementos do grupo, foi utilizado o mesmo esquema da entrevista à diretora: identificação das tendências e padrões das características de uma escola aprendente ao nível das categorias em estudo - aspetos organizacionais, clima e cultura de escola e comunicação – e interpretação dos resultados à luz do apresentado no enquadramento teórico deste estudo. De seguida, cruzou-se esta informação com os objetivos do estudo para produzir conclusões.

Tabela 12 Análise de conteúdo das sessões do 2 focus groups

Categorias (agrupadas)	Dados: transcrição das respostas	Identificação das tendências e dos padrões dos dados recolhidos	Interpretação dos resultados
-----------------------------------	---	--	---

Fonte: Elaboração própria (2023)

3.4. Validação dos dados

A validação dos dados é um processo fundamental numa investigação académica, pois permite verificar se os dados recolhidos durante o estudo são precisos e confiáveis. A validação dos dados pode ser realizada através de diferentes técnicas. Para este estudo, optamos pela triangulação, que consiste na utilização de múltiplas fontes de dados para validar as descobertas da pesquisa, trazendo objetividade e validade aos resultados encontrados. No caso do nosso estudo, cruzamos os dados recolhidos através dos registos dos *focus groups* com os dados recolhidos na entrevista à diretora e com a análise documental, obtendo assim, uma visão mais alargada e precisa do objeto de estudo.

3.5. Considerações sobre os aspetos éticos

Ao longo de todo o processo de investigação, a salvaguarda da questão ética será sempre uma preocupação, principalmente porque, nesta área da educação, o objeto de estudo são as pessoas, os seus comportamentos e as formas de aprendizagem. Por isso, torna-se necessário garantir a certeza do anonimato, da privacidade, da confidencialidade e até a não participação no estudo. (Tuckman, 2000).

3.6. Caracterização dos participantes

Como já referido, realizamos uma entrevista semiestruturada à diretora do agrupamento e observamos e entrevistamos dois *focus groups*, enquanto estruturas de gestão intermédia (CEP e CDC).

- A Diretora do AEGE

A diretora do AEGE tem 62 anos, é licenciada em Gestão e Administração Escolar; a sua formação de base é o Bacharelato Engenharia Eletrotécnica. Tem 37 anos de docência, sendo que está no agrupamento em estudo desde o seu início em 2010-2011 e tem 26 anos de experiência como diretora.

- *Focus groups*

Os 2 *focus groups* são constituídos por elementos de equipas de gestão intermédia, à luz do Regulamento Interno (RI) do Agrupamento:

a) *Focus group 1* - CEP

Constituído pelos 5 CEP de ano (5.º ao 9.º ano), cuja função é coordenar esta estrutura de gestão intermédia, responsável pela gestão das aprendizagens dos alunos.

Estes CEP reúnem semanalmente, em conjunto com os coordenadores dos diretores de turma (CDT) de cada ano, para preparar as sessões de trabalhos das equipas pedagógicas.

Esta equipa é coordenada por um dos seus elementos, que comunica diretamente com a diretora do agrupamento, enquanto os CDT articulam questões com as adjuntas da diretora com delegação de competências.

b) *Focus group 2* - CDC

Constituído por 6 CDC (do 1º ciclo ao secundário) com assento no CP

Tabela 13 Composição e caracterização dos 2 focus groups

Entrevistado	Gênero	Idade	Tempo de serviço	Anos de docência no agrupamento	Anos de exercício do cargo atual
<i>Focus Group 1 - CEP</i>					
1	F	42	19 anos	6 anos	4 anos
2	F	51	29 anos	2 anos	1 ano
3	M	49	25 anos	18 anos	4 anos
4	F	45	23 anos	9 anos	1 ano
5	F	47	25 anos	5 anos	3 anos
<i>Focus Group 2 - CDC</i>					
6	F	49	24 anos	20 anos	4 anos
7	F	66	40 anos	36 anos	6 anos
8	F	54	30 anos	29 anos	7 meses
9	F	48	20 anos	16 anos	4 anos
10	F	48	25 anos	8 anos	1 ano
11	M	47	25 anos	14 anos	1 ano

Fonte: Elaboração própria (2023)

A investigação decorreu no Agrupamento de Escolas Gil Eanes, com a autorização da diretora, conforme documento de autorização que se anexa (ANEXO I).

Capítulo IV – Contexto da Investigação

4.1. Contexto local

A investigação centrou-se no Agrupamento de Escolas Gil Eanes, situado na cidade de Lagos, no Barlavento Algarvio.

O concelho de Lagos é um concelho da Região NUTS II, limítrofe com os concelhos de Vila do Bispo, Aljezur, Portimão e Monchique, tendo a sul o oceano Atlântico. Integra as freguesias de Odiáxere, União das Freguesias de Bensafrim e Barão de São João e União das Freguesias de Lagos.

O concelho e a sua cidade sede são riquíssimos do ponto de vista histórico, evidenciando marcas da presença de comunidades neolíticas e romana. No decurso da história de Portugal, Lagos foi um importante local de partida e chegada de embarcações em expedições ultramarinas de descoberta e expansão. Associadas à cidade, estão figuras tão importantes como o Infante D. Henrique, o navegador Gil Eanes ou o rei D. Sebastião, todos ainda representados na arte pública local. Na última década, Lagos tornou-se parte das cidades da Rota dos Escravos e um marco importante nos estudos académicos nacionais e internacionais sobre esta matéria, uma vez que se encontrou nas imediações da muralha o primeiro cemitério de escravos na Europa, conhecido até à data.

Também a época do terramoto de 1755 foi marcante para a vida da cidade, provocando alterações na própria população local que, nos séculos XV a XVII, era constituída sobretudo por marinheiros, aldeãos militares e membros do clero masculino e feminino, que foram responsáveis por marcas ainda bastante visíveis na arquitetura e património monumental.

Na segunda metade do século XX, sobretudo nas décadas de 50 a 80, Lagos acolheu, periódica ou permanentemente, personalidades da arte, cultura e política nacionais. São conhecidos os casos de Sophia de Mello Breyner Andresen, João Cutileiro ou Zeca Afonso, este último professor na escola Gil Eanes durante alguns meses.

Na atualidade, Lagos continua a ter alguma dinâmica cultural, embora as suas atenções estejam sobretudo viradas para o turismo balnear, contrariamente ao que se passava na primeira metade, e parte da segunda, do século XX, em que a cidade se caracterizava pelas atividades piscatória e fabril conserveira.

A população lacobrigense tem variado ao longo dos séculos, nas sua economia e densidade. Atualmente, segundo os censos de 2021, o concelho tem 33514 residentes. Este número inclui, para além da população local tradicional e com raízes familiares antigas, um número considerável de estrangeiros e de migrantes, que procuram o Algarve como local para

se estabelecerem profissionalmente, ou para viverem a sua reforma. Além destes, existe ainda um grupo flutuante de pessoas que apenas se mantêm no concelho por períodos breves, sem se fixarem verdadeiramente.

Recuperando a noção de que, no presente, Lagos se caracteriza por uma economia dependente do turismo, logo da sazonalidade, é inevitável que o contexto económico evidencie fragilidades acentuadas e seja determinante, de forma negativa, na vida das famílias locais.

4.2. Caracterização geral do Agrupamento

O Agrupamento de Escolas Gil Eanes foi criado em 2010 e resultou da agregação da Escola Secundária Gil Eanes ao Agrupamento Vertical de Escolas das Naus. O Agrupamento de Escolas Gil Eanes é constituído por sete estabelecimentos: a Escola Secundária Gil Eanes (sede), a Escola Básica das Naus (2.º e 3.º ciclos), as Escolas Básicas da Ameijeira e Sophia de Mello Breyner Andresen (1.º Ciclo e Educação Pré-Escolar) e as Escolas Básicas de Odiáxere, Chinicato e Bensafrim (as três apenas com 1.º Ciclo). O órgão de gestão é maioritariamente feminino e composto por uma Diretora, uma subdiretora, três adjuntas, apoiadas por quatro assessores.

A população escolar é composta por cerca de 210 professores, 116 assistentes operacionais, 16 assistentes e 2057 alunos, conforme se verifica no quadro seguinte.

Tabela 14 Recursos humanos do AEGE distribuídos pelas várias unidades orgânicas

Nome da Escola	Tipologia	N.º Alunos	N.º Turmas	N.º Prof.	N.º A. O.	N.º A. T.
Escola Secundária Gil Eanes	Secundária + 9ºano	587	33	82	28	14
Escola Básica das Naus	2º e 3º ciclo (Turmas do 5º ao 8ºano)	634	32	76	27	2
Escola Básica da Ameijeira	Pré-escolar e 1ºciclo	349	14	17	27	--
Escola Básica Sophia	Pré-escolar e	274	12	15	21	--

de Mello Breyner Andresen	1ºciclo					
Escola Básica de Bensafrim	1ºciclo	47	4	6	4	--
Escola Básica do Chinicato	1ºciclo	86	5	7	4	--
Escola Básica de Odiáxere	1ºciclo	80	4	6	5	--
Totais	-----	2057	104	209	116	16
Legenda	N.º Prof. – Número de Professores. N.º A. O. – Número de Assistentes Operacionais. N.º A. T – Número de Assistentes Técnicos.					

Fonte: Dados fornecidos pela secretaria do AEGE, 2023

Uma das características mais marcantes da população escolar é a diversidade de proveniências dos professores (são poucos os naturais do concelho ou do distrito), bem como dos alunos. Com efeito, no AEGE existem cerca 40 nacionalidades e 20 línguas, sem contar com os filhos de migrantes, que se deslocam de todo o país à procura de emprego, ou de um estilo de vida mais tranquilo, longe de grandes centros urbanos. Estas características da população escolar são determinantes numa das linhas de política de gestão do AEGE, que se prende com o contributo para o conhecimento e enraizamento dos alunos e famílias na vida local, na tentativa de efetivar momentos de comunicação com a comunidade alargada e com o próprio espaço, tradições, cultura, serviços e empregos.

Com efeito, o AEGE tem, ao longo dos anos, concebido e desenvolvido projetos e eventos de dimensão considerável para uma instituição escolar. São exemplos a cerimónia pública de entrega dos prémios de excelência e mérito, as representações das peças escritas e encenadas pelo clube de teatro, os concertos do clube de música, os arraiais de final de ano, as semanas culturais, a participação em eventos do município, como o Festival dos Descobrimientos, os desfiles de Carnaval entre outros de maior ou menor visibilidade. Ainda é de referir os protocolos que o AEGE celebra com as associações, instituições artísticas locais e empresas relevantes para a economia local. Importa ainda referir a adesão massiva

dos professores ao leque de atividades oferecidas pela edilidade no início de cada ano letivo, que contribui significativamente para o conhecimento do concelho pelos alunos.

Todas estas ações complementares do processo de ensino, avaliação e aprendizagem refletem, a par com outras, o que se plasma:

- na Visão do agrupamento - “Incluir, partilhar e Inovar para um agrupamento de sucesso” (Projeto Educativo do Agrupamento - PEA, p.20);
- na Missão - “Promover o sucesso de todos os alunos independentemente das suas diferenças individuais, melhorando o nível de eficiência e eficácia no processo de ensino-aprendizagem, num ambiente de partilha, inovação e sustentabilidade” (PEA. p.21);
- nos Valores, organizados em três áreas de referência; Cultura de Escola, Respeito pela Diferença e Excelência.

No ano letivo 2019-2020, o AEGE, após reeleição da sua diretora, e operacionalizando medidas já expostas no seu projeto de candidatura, concebeu um Plano de Inovação, que vigorou até 2022-2023, tornando-se um agrupamento de referência para a inovação em educação, nos últimos anos. Esse plano assenta nas seguintes necessidades:

- melhorar as aprendizagens dos alunos, com necessidade específica de efetivar o reforço na área do Português;
- promover uma cultura de trabalho colaborativo e interdisciplinar;
- implementar uma mecânica de avaliação formativa sustentada, que privilegie a aprendizagem em detrimento da simples classificação;
- desenvolver a criatividade dos alunos;
- fomentar a inclusão e a aceitação da diversidade.

(Plano de Inovação do AEGE, 2019/2020, 2019. p. 5)

Este PI apresenta-se estruturado em três grandes medidas que lhe conferem o caráter inovador: 1. reestruturação da matriz curricular; 2. reorganização do calendário escolar; 3. renovação das dinâmicas didáticas e valorização da área artística transdisciplinar.

Capítulo V – Apresentação e Análise dos Resultados

Neste capítulo apresentamos a análise e interpretação dos dados obtidos através da análise de conteúdo do PI do AEGE e de parte do questionário SELFIE (as questões próprias) aplicado pelo agrupamento em 2021-2022, através da aplicação da entrevista semiestruturada à diretora do agrupamento, e ainda através dos dados recolhidos durante a observação dos 2 *focus groups*.

De acordo com Caulley apud Lüdke e Andre (1986), a análise documental desempenha um papel crucial na obtenção de informações concretas a partir dos documentos examinados, com base em questões e hipóteses de interesse do estudo. Além disso, essa abordagem permite observar a evolução, tanto positiva quanto negativa, de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos e práticas (Cellard, 2008).

O objetivo da análise de conteúdo realizada foi examinar as mensagens implícitas contidas nos dados, a fim de compreender se existe diversidade de opiniões em relação ao tema investigado, nomeadamente responder às questões de investigação deste estudo. Foi também possível, através deste método obter tendências e padrões de dados relevantes para a pesquisa e ainda identificar as potencialidades, limitações e oportunidades de melhoramento do clima organizacional, com o objetivo de promover uma gestão mais democrática e participativa. Esta abordagem permitiu-nos compreender de forma mais abrangente como o clima organizacional afeta as práticas de gestão e quais são os pontos que podem ser fortalecidos ou melhorados para garantir uma maior participação e democracia na gestão escolar.

5.1. Análise do Plano de Inovação do AEGE

Ao analisar os documentos originais do Agrupamento de Escolas Gil Eanes (AEGE), foi possível coletar informações sem a eventual influência do pesquisador (Kelly apud Gauthier, 1984).

Tabela 15 Características do PI e tendências

Características do PI	Tendências
<ul style="list-style-type: none"> Reestruturação da matriz curricular (1º ao 9º ano) 	Implementação de currículos a ambientes de aprendizagem que ajudam os jovens a atingir o conhecimento, as competências do século XX, as atitudes

<ul style="list-style-type: none"> • Redistribuição da carga horária semanal (1º ao 9º ano) 	<p>e os valores que necessitam para obter uma educação de qualidade e de sucesso. (OCDE, 2019)</p> <p>Gestão curricular</p> <p>Inovação</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Renovação das dinâmicas didáticas • Criação de uma nova estrutura de gestão intermédia: Equipas Pedagógicas de ano • Promoção do trabalho colaborativo e interdisciplinar 	<p>Reestruturação da cultura organizacional</p> <p>Cultura de apoio</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Plano de Formação do Agrupamento que prevê um conjunto de ações que visam capacitar os docentes nas áreas-chave apresentadas na estratégia do PI (trabalho colaborativo, a organização e funcionamento das equipas pedagógicas) 	<p>Formação</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Plano de monitorização (monitorização dos recursos, da execução, da avaliação e do impacto), a cargo da equipa de 	<p>Mecanismos de autorregulação</p>

autoavaliação do AEGE.	
---------------------------	--

Fonte: Elaboração própria (2023)

5.2. Análise dos dados recolhidos no questionário SELFIE

Como já referido, durante o ano letivo 2021-22, foi realizado pelo AEGE o questionário SELFIE, ferramenta gratuita que promove a autorreflexão sobre a aprendizagem eficaz por meio da utilização de tecnologias educativas inovadoras. Para o nosso estudo, selecionamos para análise 4 questões próprias em forma de afirmações por considerarmos que nos fornecem padrões presentes nas categorias em estudo, nomeadamente nos Aspectos organizacionais e no Clima e cultura de escola. É importante ainda salientar que as afirmações selecionadas e aqui apresentadas são as mesmas para os dois grupos de participantes do inquérito que escolhemos analisar neste estudo. Apesar de termos consciência de que cada um destes grupos (1.º ciclo e 3.º ciclo) têm uma realidade diferente, ambos têm uma organização pedagógica semelhante - os ciclos de ensino deste agrupamento, desde o 1.º ciclo até ao 3.º, estão organizados em Equipas Pedagógicas (EP), como referido na caracterização do agrupamento, e também como sendo um aspeto inovador no âmbito do PI. Além disso, ambos têm acesso à mesma informação e ao funcionamento da escola enquanto instituição.

No quadro a seguir, foi registada a escala de concordância utilizada no questionário SELFIE para medir o nível do acordo entre os diferentes atores escolares em relação às afirmações mencionadas, sendo que 1 significa “Discordo totalmente – Pela minha experiência, não é, de todo, verdade.”; 2 significa “Discordo”; 3 significa “Concordo parcialmente”; 4 significa “Concordo” e 5 significa “Concordo plenamente – Pela minha experiência, é mesmo verdade.”

Tabela 16 Dados do questionário SELFIE analisados

Inquiridos	Afirmações	1.º ciclo	3.º ciclo
Dirigentes escolares	Os docentes do agrupamento preocupam-se em debater e contribuir para a implementação de procedimentos de autoavaliação do agrupamento e de acordo com a legislação em vigor.	4.1	3.6
	No nosso agrupamento procuramos promover ações de formação adequadas às prioridades pedagógicas de atualização dos docentes	4.6	4.6
	O trabalho colaborativo, a discussão de ideias, a partilha de conhecimentos e a interajuda são práticas comuns entre os dirigentes do agrupamento.	4.2	3.9
Professores	Reconheço a necessidade de implementação de procedimentos de autoavaliação regulares no agrupamento e de acordo com a legislação em vigor.	4.1	4
	A liderança do agrupamento tem a iniciativa de promover ações de formação adequadas às prioridades pedagógicas.	4.2	4.2
	Considero que os meus pares contribuem para a melhoria das minhas práticas pedagógicas.	3.9	4.1
	Existe por parte das lideranças (direção, coordenação, etc.) uma regulação/monitorização do trabalho desenvolvido pelos docentes.	3.6	3.8

Fonte: Elaboração própria (2023)

Ao realizar uma leitura horizontal do Quadro 16., e considerando os dirigentes escolares, podemos observar que os dirigentes do 1º ciclo apresentam o resultado mais elevado, com uma média de concordância de 4,1, em relação à afirmação "No nosso agrupamento preocupam-se em debater e contribuir para a implementação de procedimentos de autoavaliação do agrupamento e de acordo com a legislação em vigor". Por outro lado, os dirigentes do 3º ciclo revelam resultados mais baixos, com uma média de concordância parcial de 3,6 em relação à mesma afirmação. Isso indica que os dirigentes do 1º ciclo demonstram uma maior preocupação e envolvimento na implementação dos procedimentos de autoavaliação, enquanto os dirigentes do 3º ciclo têm uma concordância parcial ou menor em relação a essa afirmação.

No contexto da análise dos resultados deste estudo, constatamos que tanto os professores do 1º ciclo quanto os do 3º ciclo demonstraram um alto nível de concordância em relação à implementação de procedimentos de autoavaliação regulares, de acordo com a legislação em vigor. Ambos os grupos apresentaram um valor médio de concordância de 4,1, indicando um reconhecimento unânime da importância e necessidade desses procedimentos.

Estes resultados revelam que os professores de ambos os ciclos compreendem a relevância da autoavaliação como uma ferramenta essencial para a melhoria contínua da prática educativa. A concordância significativa com a afirmação destacada confirma o entendimento partilhado por esses profissionais em relação à implementação regular de procedimentos de autoavaliação, alinhando-se com as exigências legais vigentes.

Essa convergência de opiniões entre os professores do 1º e 3º ciclo sugere uma conscientização coletiva sobre a importância da autoavaliação como um processo eficaz para promover a qualidade do ensino e favorecer a reflexão sobre as práticas pedagógicas. Essa constatação é relevante para o fortalecimento de uma cultura de melhoria contínua na escola e para o estabelecimento de um ambiente favorável à implementação de práticas de gestão participativa e democrática.

Durante o ano letivo 2021-22, e em conformidade com o Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola (PADDE), a equipa de autoavaliação interna do AEGE produziu uma Matriz de Diagnóstico (MD) do agrupamento a partir da análise dos dados obtidos através do questionário SELFIE. Para a nossa investigação, e da análise do conteúdo das questões da SELFIE já mencionadas, bem como da referida MD, conseguimos responder

a uma das questões de investigação deste estudo: *Em que medida as ações e os documentos de referência do Agrupamento refletem as características organizações aprendentes?* Comprovamos não só que o agrupamento faz a autoavaliação – que é uma das características das organizações aprendentes - como também os inquiridos consideram relevante a implementação desse processo, como se pode observar nas respostas transcritas para o quadro abaixo. Da análise do conteúdo das questões da SELFIE e da respetiva MD, elaborada em julho de 2022, e cruzando as respostas com as categorias de investigação deste estudo (aspetos organizacionais, cultura e clima de escola e comunicação) concluímos que:

Tabela 17 Conclusões da análise do questionário SELFIE

Categoria	Respostas dos dirigentes escolares	Respostas dos docentes
Aspetos organizacionais	- Os dirigentes do agrupamento consideram que os docentes preocupam-se em debater e contribuir para a implementação de procedimentos de autoavaliação do agrupamento e de acordo com a legislação em vigor. (Inquérito SELFIE)	- Os docentes do agrupamento reconhecem a necessidade de implementação de procedimentos de autoavaliação regulares no agrupamento e de acordo com a legislação em vigor. (Inquérito SELFIE)
Cultura e clima de escola	De acordo com os dirigentes escolares, o trabalho colaborativo, a discussão de ideias, a partilha de conhecimentos e a interajuda são práticas comuns entre os docentes do agrupamento. (Inquérito SELFIE) - Segundo os dirigentes escolares os docentes acolhem com entusiasmo e dedicação as medidas/tarefas propostas pela Direção e lideranças intermédias	- Para os docentes, o órgão de gestão acolhe com interesse as sugestões propostas por estes (PAA/ Formações/ Projetos). (Inquérito SELFIE)

	(PAA/Formações/Projetos). (Inquérito SELFIE) - Segundo os dirigentes escolares, no agrupamento apela-se à participação da comunidade escolar na elaboração e reformulação do Plano de Inovação do agrupamento. (Inquérito SELFIE)	- A maioria dos docentes conhece o Plano de Inovação do agrupamento, participa na sua elaboração/reformulação quando solicitado e considera que este dá resposta às necessidades da comunidade educativa. (Inquérito SELFIE)
Comunicação	- De acordo com os dirigentes escolares e os docentes, no agrupamento promove-se a comunicação interna usando os meios mais céleres e adequados. (Inquérito SELFIE)	- Para os docentes, os pares contribuem para a melhoria das suas práticas pedagógicas. (Inquérito SELFIE)

Fonte: Elaboração própria (2023)

5.3. Análise da entrevista semiestruturada e dos 2 *focus groups*

Entrevista semiestruturada

A análise do conteúdo da entrevista e dos *focus groups* foi organizada em categorias que abrangessem não só os temas tratados, mas também as perceções que os entrevistados têm acerca de cada uma delas:

- aspetos organizacionais: como se organiza a escola, que dinâmicas organizacionais existem que fomentam a aprendizagem e a reestruturação da cultura organizacional da escola;
- clima e cultura de escola: que tipo de clima e cultura existe e como é percecionado, assimilado e transformado ou não pelos entrevistados; que prática ou práticas

intencionais podem ajudar a caracterizar o agrupamento como comunidade aprendente; que relações interpessoais se estabelecem dentro do agrupamento que podem ser práticas das comunidades aprendentes;

- comunicação: que fluxos ou trajetos de comunicação existem e quais os mais eficazes e quais os que necessitam de ajustes por apresentarem algumas interferências.

Porém, como já referimos, verificamos logo na construção do guião que para a formulação correta das questões foi necessário agrupar algumas categorias, uma vez que estas estão interligadas.

Esta análise procurou perceber a dinâmica protagonizada pela diretora do agrupamento e a que é assumida pelas 2 equipas de gestão intermédia (os 2 *focus groups*).

Na análise da entrevista à diretora, na categoria “Aspetos organizacionais”, agrupada com a categoria “Clima e cultura de escola”, consegue perceber-se, pela identificação das tendências e padrões recolhidos, que esta demonstra conhecimento e experiência que lhe permitem tomar decisões e opções inovadoras que levam a uma reestruturação da cultura organizacional da escola.

Referimos a:

- **a partilha de experiência e trabalho colaborativo**

“(…) diretor, que é um órgão unipessoal (…). Portanto, aí percebi que eu só sabia trabalhar num modelo de conselho, digamos assim”

“Com toda a gente a participar nas decisões e a ter voz ativa nas decisões (…) de um agrupamento com várias escolas com vários níveis de ensino (…) com pessoas que depois tinham que pertencer à equipa, mas estariam em diferentes locais.”

“(…) os adjuntos que têm a responsabilidade depois de acompanhar e de combinar, (…) o trabalho que se vai realizando. Portanto, digamos que há aqui um encadear de trabalho e de coordenação.”

- **a perceção da necessidade de uma reestruturação do clima organizacional, uma gestão mais participada, da valorização dos atores envolvidos, lideranças intermédias que assumem funções de forma proativa, envolvimento (da diretora) na definição do caminho de gestão mais participada e colaborativa**

(Delegação de competências) “o poder de decidir, mas depois estando sempre há por trás, digamos assim, como a rede”

“Isso só era possível com delegação de competências” (…) exercer este tipo de funções de gestão é partilhar as decisões. E aí é mesmo as pessoas tomarem as decisões (…). E é gratificante conseguir ter uma equipa que o faz.”

“Quem tem delegação de competências tem que conhecer a ideia e a forma de atuar e quais são realmente as regras e o sentir da direção e da diretora, digamos, (…) têm que estar em sintonia.”

“Os departamentos curriculares têm funções a nível da avaliação dos alunos, da planificação, etc., mas não têm transformado tanto organização como as equipas pedagógicas estão a transformar.”

“Quando criámos estas equipas (EP), estive bastante envolvida pessoalmente neste trabalho. (...) neste momento já tenho um assessor que já faz esse trabalho diretamente. (...) só reúno com ele de vez em quando para reorganizar estratégias (...) porque entendeu também aquilo que quero para a escola.”

(Estrutura de organização intermédia mais eficaz) “sendo que a missão da escola não é outra que não realmente a contribuir para a aprendizagem dos alunos (...) Para mim melhor funciona são as Equipas Pedagógicas de ano. (...) se calhar, são vistos um pouco acima, mas na verdade, em termos da sua função prioritária (...) que é o dia a dia do trabalho com os alunos em sala de aula e dos professores com os alunos e daquilo que se consegue verdadeiras metodologias que se utilizam.”

“As outras estruturas, por exemplo, os departamentos, o feedback, normalmente, chega-me através do Conselho Pedagógico de uma forma mais ou menos regular.”

(...) a coordenação de diretores de turma, que (...) funciona também porque tentamos escolher pessoas também para estes cargos. (...) também tenho os adjuntos que trabalham diretamente com estes coordenadores. (...) a organização de guiões para reuniões (...)

- **o questionamento, disponibilidade para se adaptar, autorreflexão, análise e correção do erro, capacidade de analisar e atualizar os seus procedimentos, trabalho colaborativo e proativo**

“Há medida que vamos conhecendo a equipa, vamos partilhando e pensando se calhar é mudar algumas das delegações.”

Reuniões “Regularidade uma vez por semana, uma vez por mês. Elas estão marcadas. (...) temos uma vez por semana, na verdade de nós, em média, fazemos umas de 15 em 15 dias, portanto, 2 por mês.”

“(...) quando há uma grande urgência, já temos feito reuniões não presenciais para geral, temos mantido presença.”

“Estamos a chegar à conclusão (...) que melhor funcionam e aquelas que estão a trabalhar de uma forma mais colaborativa e que está (...) a mexer na organização. (...) “têm professores de várias áreas (...) a trabalhar de uma forma a encontrar aquilo que é mais importante para o trabalho com os alunos, num trabalho colaborativo.”

(No ensino secundário) “Estamos numa fase também de reflexão sobre o que fazer a partir de agora e podemos começar por criar uma equipa pedagógica que não tenha, por exemplo, todas as todas as áreas comuns (...).”

Primeiramente, ficou evidente que a criação de uma cultura de apoio é fundamental para o bom funcionamento de uma organização educacional. Uma cultura de apoio consiste num ambiente que estimula a participação, a confiança e o sentimento de pertença; valoriza e promove o desenvolvimento de todos os membros da comunidade educativa, incentivando a colaboração, o respeito mútuo e a troca de conhecimentos.

Em relação ao tipo de liderança preconizado pela diretora do agrupamento estudado, encontramos características da teoria participativa, nomeadamente quando as lideranças

intermédias são chamadas a assumir funções de forma proativa, participada e colaborativa. Estas características desempenham um papel fundamental na promoção desta cultura de apoio. Líderes que adotam abordagens participativas envolvem os membros da sua equipa na tomada de decisões, ouvindo as suas opiniões e valorizando as suas contribuições. Essa forma de liderança estimula o envolvimento, fortalece os laços de confiança e fomenta um ambiente colaborativo.

Constatamos também que o tipo de liderança baseada na teoria relacional/transformacional, nomeadamente o envolvimento da diretora na definição do caminho da gestão mais participada e colaborativa, também desempenha um papel significativo na promoção de uma cultura de apoio presente neste agrupamento. Líderes que adotam esta abordagem estabelecem conexões pessoais com os elementos da sua equipa, demonstrando empatia, inspirando-os e motivando-os a alcançar seu pleno potencial. Essa forma de liderança é capaz de transformar a cultura organizacional, criando um ambiente positivo e estimulante.

Por fim, a liderança partilhada da diretora surge como uma abordagem relevante para promover uma cultura de apoio e desenvolvimento. A liderança partilhada envolve a distribuição de responsabilidades e a promoção de uma colaboração estreita entre todos, permitindo que todos tenham voz ativa e contribuam para a obtenção dos objetivos comuns. Exemplo disto encontramos na estratégia de gestão da diretora ao decidir delegar competências nos adjuntos. Esta abordagem fomenta a construção de relacionamentos saudáveis e o fortalecimento de um sentimento de pertença.

Assim, podemos concluir que este estudo vem reforçar a importância de uma cultura de apoio nas instituições educacionais, destacando a relevância de abordagens participativas, relacionais/transformacionais e partilhadas de liderança para promover essa cultura. A compreensão desses elementos fundamentais pode contribuir para o desenvolvimento de práticas de liderança eficazes, que fortaleçam a colaboração, a participação e o crescimento de todos os membros da comunidade educativa.

Utilizando o mesmo tipo de análise, foi também possível identificar tendências e padrões na categoria "Clima e cultura da escola", que indicam que a diretora demonstra um amplo conhecimento da população docente, que fomenta o envolvimento destes atores na resolução de problemas e na tomada de decisões, que valoriza a participação ativa destes e a inovação.

“(...) *segredo* (...) tem a ver mesmo com conseguir encontrar - e há muita gente que tem este perfil, nós, às vezes nas organizações conhecemos mal as pessoas - (...) na organização aquelas pessoas que

verdadeiramente são líderes e que são reconhecidos pelos outros, pelos pares e que têm esta Visão também de organização que pretende transformar e, na verdade, estas equipas são coordenadas por cada uma delas esses coordenadores de cada uma das equipas.”

Esta observação evidencia o facto de que a diretora ter desenvolvido um conjunto de competências e habilidades que a capacitam a liderar mudanças e implementar estratégias inovadoras no ambiente escolar. As suas ações têm impacto direto na cultura de escola, influenciando a maneira como os funcionários e membros da comunidade educativa percebem e interagem com a instituição.

A capacidade da diretora em tomar decisões informadas e promover mudanças positivas na cultura organizacional é um fator relevante para o desenvolvimento de uma gestão eficiente e eficaz. Essa perspetiva inovadora e orientada para a reestruturação demonstra a importância do papel da liderança na transformação da cultura escolar e no estabelecimento de um ambiente propício ao crescimento e desenvolvimento dos alunos e da equipa educativa.

“O Diretor é um farol. (...) dá orientações. As orientações estão previstas também em documentos estruturantes, mas na verdade, é para (ele) onde toda a organização olha para seguir um rumo (...) se esse farol, se esse diretor tem tiver esta estrutura de delegação de competências e esta forma de trabalhar (...) democrática, mas em equipa, ouvindo todos (...) É reconhecido perante a comunidade, mas internamente é muito importante que haja não só o diretor, mas que haja à volta dele 3 ou 4 ou 5 pessoas que sejam vistas como farolins (...) que garantem que o projeto educativo, a missão, a Visão se cumpra.”

“(…) depois temos algumas gazelas que vão alumiando (...), ou seja, de que forma é que isto pode ser feito. (...) todas as estruturas que há com os alunos, com pais (...), na verdade toda a gente, é convocada, quer dizer, todos estão convocados para participar”

“(…) tentar realmente demonstrar a cada uma destas pessoas que que têm esta responsabilidade mais direta de pôr organização a mexer (...)”

“(…) percebemos que tínhamos que ir mais além e, na verdade, numa primeira fase, (ainda antes de partirmos para o Plano de Inovação) num grande dia que chamamos o dia D, ouvimos toda a escola no seu sentir para a parte da organização curricular.”

“Com o Plano de Inovação, demos um passo um bocadinho mais arrojado, mas, na verdade, percebemos que não conseguimos na altura, ouvir tudo o que vinha da base da organização.”

“Estamos a reestruturar o plano de inovação e estamos a fazê-lo de uma forma que passa pela criação de uma equipa também com vários sentires, de várias áreas, portanto, estão naquela equipa, estamos em formação todos para conseguirmos criar um plano de inovação baseado neste que temos em curso, mas que parte realmente das opções de matriz curricular e de metodologias (...) Inovação que parta da base. (...) que as pessoas se sintam envolvidas e que possam participar nas soluções e na criação de novas disciplinas ou novas soluções.”

“É muito importante as pessoas participarem: os professores, eu também diria os alunos também poderem participar, e os encarregados de educação nesta criação deste Plano de Inovação”

A análise do testemunho da diretora nesta categoria proporcionou conclusões fundamentais para compreender a importância de uma cultura de inovação e de uma cultura de apoio numa organização educacional.

A cultura de inovação desempenha um papel primordial no contexto educacional, uma vez que estimula a criatividade, a experimentação e a constante procura de novas soluções. Essa cultura encoraja o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, o uso de tecnologias emergentes e a implementação de abordagens pedagógicas diferenciadas e ativas. Através dela, os professores e restantes membros da comunidade escolar são incentivados a pensar de forma criativa e a alcançar formas de aperfeiçoar a qualidade da educação.

Por outro lado, a cultura de apoio é um fator essencial para o sucesso da implementação da cultura de inovação. Uma cultura de apoio proporciona um ambiente seguro e estimulante, onde professores e funcionários se sentem valorizados, apoiados e encorajados a encontrar novas ideias e soluções. Essa cultura é construída com lideranças comprometidas, que valorizam e reconhecem o trabalho dos profissionais, promovem a colaboração e oferecem apoio para o desenvolvimento profissional contínuo.

Do testemunho da diretora, percebemos que, neste agrupamento, a combinação da cultura de inovação com uma cultura de apoio cria um clima propício ao surgimento de práticas educacionais inovadoras. Os profissionais sentem-se encorajados a experimentar novas abordagens, a procurar soluções criativas para desafios educacionais e a compartilhar suas experiências e conhecimentos com os colegas.

Portanto, esta pesquisa reforça a importância de promover tanto a cultura de inovação quanto a cultura de apoio nos estabelecimentos escolares. Ao estabelecer uma cultura que valoriza a inovação e oferece apoio aos profissionais, é possível criar um ambiente dinâmico e estimulante que propicia a transformação e o crescimento contínuo da educação. Essas culturas são pilares fundamentais para promover a excelência educacional, preparando os alunos para os desafios do século XXI e estimulando o avanço da educação como um todo.

Relativamente à última categoria, “Comunicação”, optamos por agrupar aos "Aspectos Organizacionais", com o objetivo de compreender de que forma a diretora estabelece a comunicação com as estruturas de gestão intermédia e quais são os objetivos dessa comunicação. Esta decisão foi motivada pela necessidade de analisar a dinâmica comunicativa existente dentro deste agrupamento, especificamente entre a diretora e as

estruturas de gestão intermédia. O objetivo foi investigar como ocorre essa comunicação, quais canais são utilizados, com que frequência e com que finalidades.

Pelas suas afirmações, concluímos que a diretora investe num trajeto lateral para a comunicação que mantém com os restantes elementos da sua equipa (adjuntos, coordenadores e assessores) durante as reuniões. Nestas, que acontecem num ambiente informal, discutem-se situações de *follow up*, de reflexão, de partilha, de reflexão sobre processos a corrigir, troca de opiniões, de resolução de problemas.

“nós temos reuniões regulares com a equipa de direção, onde cada uma coloca as questões ou decisões que quer tomar e partilhamos em conjunto. É muito importante essa partilha. Ou mesmo informa: ‘Olha, eu tomei esta decisão assim assado e não correu bem ou correu bem’. (...) “e depois também há aqueles assuntos que de repente surgem, são importantes”

“Eu tento na verdade, através da minha equipa de liderança, de gestão e da equipa de direção, tento comunicar com todos de forma clara, partilhando olho no olho, (...) e a comunicação assim até passa. Mas às vezes, até entre nós, há ali um que percebe uma coisa ou outra, outra, mas ... Na verdade, é importante que essa equipa esteja muito, que a comunicação entre nós seja muito clara e que saibamos onde é que vamos buscar informação e como.”

Esta abordagem de trajeto lateral adotada pela diretora durante as reuniões é significativa, pois demonstra sua preocupação em criar um ambiente colaborativo e participativo, no qual todos os membros da sua equipa têm a oportunidade de expressar as suas ideias, contribuir com *insights* valiosos e participar ativamente das discussões. A escolha de um ambiente informal para essas reuniões promove a sensação de igualdade e encoraja a participação aberta e sincera de todos os envolvidos. A propósito deste tipo de comunicação, observamos que existe a consciência da sua importância.

Da comunicação grupal, reconhecendo que existe o risco de interferências que podem comprometer a sua eficácia, é relevante escolher o canal de comunicação mais adequado. A diretora demonstra compreender que a comunicação em grupo pode ser afetada por diversos fatores, como a sobrecarga de informações, a falta de clareza nas mensagens transmitidas e a presença de ruídos ou distorções na transmissão das informações e tem consciência que essas interferências podem prejudicar a compreensão mútua, a coesão do grupo e a eficácia das decisões tomadas.

“A comunicação, numa organização, tem de viver, para já, de várias pessoas estarem imbuídas do mesmo espírito, do mesmo tipo de forma de comunicar e depois passa muito por esta também estar escrita. Aquelas coisas fundamentais (...) tem de ser claro e tem que estar de acesso a todos.”

No decorrer destas reuniões, são abordadas diversas situações, incluindo o acompanhamento de ações previamente definidas, a reflexão sobre o trabalho realizado, a

partilha de boas práticas, a análise de processos a serem melhorados e a resolução de problemas identificados. Essa variedade de temas reflete a importância dada pela diretora ao desenvolvimento contínuo da equipa e à procura por soluções eficazes para os desafios enfrentados pela escola.

“Com esta situação toda dos serviços mínimos tivemos que nos encontrar mais, partilhar e cada uma tomou depois as suas decisões na sua área, com a estratégia comum encontrada comigo a dar pistas, orientações, que devemos fazer assim, devemos ir por aqui e depois cada uma encontra a sua forma de trabalhar.”

Concluindo, esta abordagem de comunicação horizontal e informal adotada pela diretora demonstra seu compromisso com uma liderança participativa e colaborativa. Ao promover um ambiente aberto e propício ao diálogo, a diretora fomenta o sentimento de pertença, a criatividade e a responsabilidade partilhada no processo de tomada de decisões. Essa prática contribui para o fortalecimento da equipa, a melhoria contínua dos processos organizacionais e a apropriação dos valores e da missão da instituição.

A adoção do fluxo de trajeto lateral e das reuniões informais durante as interações com a sua equipa de gestão intermédia refletem a valorização da participação, da reflexão conjunta e da resolução colaborativa de problemas. Esta prática de comunicação adotada pela diretora demonstra o seu compromisso em promover um ambiente de trabalho saudável, no qual os membros da equipa são incentivados a partilhar conhecimentos, trocar experiências e contribuir ativamente para o desenvolvimento profissional de todos.

A abordagem de liderança da diretora fomenta a confiança, o respeito mútuo e a cooperação entre todos. Ao promover a participação e a reflexão conjunta, ela cria um espaço propício para a identificação de soluções inovadoras, para a melhoria contínua dos processos e a resolução colaborativa de problemas. Além disso, a ênfase na resolução colaborativa de problemas fortalece a coesão da equipa de trabalho, criando um sentido de responsabilidade e também a noção do papel que cada um tem no interior da comunidade escolar.

2 focus groups

Com observação das interações entre os elementos destes 2 *focus groups*, podemos conhecer as dinâmicas organizacionais formais e informais que se estabelecem nas equipas de gestão intermédia e, através da análise das suas respostas às questões de conversação, perceber que tipo de comunicação se estabelece entre estes grupos de liderança e o diretor

do agrupamento, o seu papel na organização escolar e o conhecimento que estes grupos têm da missão, metas e objetivos do AEGE.

No âmbito das dinâmicas organizacionais, e em resposta à questão de conversação sobre as funções dos coordenadores destas equipas de gestão intermédia, podemos observar que todos têm assento no CP e que, apesar das competências comuns inscritas no artigo 48.º do Regulamento Interno do agrupamento, existem outras funções que os CDC preferiam mencionar. Essas nuances estão registadas nos quadros a seguir, o que nos proporciona uma análise mais aprofundada da perceção individual de cada coordenador acerca de suas funções.

Tabela 18 Funções dos CDC - Focus Group 2

Funções dos CDC- <i>Focus Group 2</i>	Entrevistados					
	6	7	8	9	10	11
Representar o Departamento Curricular no Conselho Pedagógico.	X	X	X	X	X	X
Convocar e presidir às reuniões do Departamento Curricular.	X			X	X	X
Promover medidas de planificação e avaliação das atividades do departamento, bem como proceder à análise e desenvolvimento de medidas de carácter pedagógico.	X	X		X		
Assegurar a coordenação das orientações curriculares.	X	X	X	X	X	X
Propor ao Conselho Pedagógico a adoção de medidas destinadas a melhorar a aprendizagem dos Alunos.	X					
Coordenar a planificação das atividades pedagógicas.	X			X		
Colaborar com a Direção e os Coordenadores das Equipas Pedagógicas, em articulação com a Secção de Avaliação do Desempenho Docente, no que concerne à avaliação do desempenho global dos docentes do Departamento Curricular.	X			X	X	X
Apresentar propostas para o plano de formação e atualização dos docentes do Departamento Curricular.	X					
Reunir, sempre que necessário, com os Coordenadores das Equipas Pedagógicas/docentes/representantes de grupo com a finalidade de assegurar a articulação entre o Departamento Curricular e o Conselho Pedagógico.	X		X	X	X	X
Apresentar anualmente um relatório do trabalho desenvolvido.	X				X	X
Auxiliar os docentes nas atividades desenvolvidas.			X	X	X	X
Fomentar a articulação entre ciclos de ensino			X		X	

Assegurar a articulação e gestão do currículo e orientações curriculares nacionais com as adequações curriculares ao nível do agrupamento.			X	X		
--	--	--	---	---	--	--

Fonte: Elaboração própria (2023)

Ao analisarmos as funções desempenhadas pelos CEP, verificamos que existem diferenças significativas nas abordagens adotadas pelos coordenadores do 3.º ciclo em comparação com os do 2.º ciclo. É interessante notar que os coordenadores do 3.º ciclo optaram por ter um assessor dedicado aos assuntos relacionados com a direção de turma, reconhecendo a importância de separar esses assuntos dos aspetos pedagógicos. Essa decisão reflete uma preocupação em garantir uma gestão mais eficaz e especializada em cada uma dessas áreas, reconhecendo a complexidade e as particularidades envolvidas nas responsabilidades de direção de turma. Por outro lado, os CEP do 2.º ciclo acumulam essas funções, ou seja, assumem tanto as responsabilidades relacionadas com a direção de turma como as tarefas de natureza pedagógica. Essa abordagem reflete uma distribuição de responsabilidades diferenciada em comparação com os coordenadores do 3.º ciclo, possivelmente devido a uma menor complexidade na gestão das turmas nesse nível de ensino.

“(…) uma espécie de coordenadora para a direção de turma. Foi uma necessidade que sentimos este ano. É a primeira vez que temos esse esquema assim montado nestes dois cargos. Porque, até ao ano passado, o CEP acumulava funções, mas, por força de existência de uma série de casos particulares que começaram a surgir, nos dois anos depois da pandemia (...) começou a tornar-se um trabalho muito difícil. (...) o papel do diretor de turma sobrepunha-se às questões do trabalho em equipa.”

Entrevistado 3

Tabela 19 Funções dos CEP - Focus Group 1

Funções dos CEPP - Focus Group 1	
CEP 5.º e 6.º anos	“Gerir a intervenção pedagógica do ano de escolaridade, garantindo a articulação curricular multidisciplinar, interdisciplinar e intradisciplinar.” Entrevistado 5
	“Discutir as melhores estratégias a aplicar com todas as turmas (...) fazer adaptações dependendo de cada ano.” Entrevistado 1
	Apoiar e coordenar os diretores de turma em todas as suas funções, fornecendo a informação necessária. RI do AEGE, art.64.º

CEP aos 7.º aos 9.º anos		“(…) organização pedagógica e discussão dos trabalhos” no seio da EP. Entrevistado 3
		“(…) coordenação das ações de cada conselho de turma.” Entrevistado 2
	Coordenador para a direção de turma do 7.º aos 9.º anos	Apoiar e coordenar os diretores de turma em todas as suas funções, fornecendo a informação necessária. RI do AEGE, art.º 64 “(…) trabalhar em conjunto com o coordenador da EP. Ajudam-se.” Entrevistado 1 “(…) gestão direta dos assuntos de turma com os diretores de turma.” Entrevistado 2

Fonte: Elaboração própria (2023)

Como já referimos anteriormente, a comunicação desempenha um papel fundamental na gestão e administração escolar, permitindo a troca de informações e significados entre os diversos intervenientes. Currel e Chambel (2001) refere que a comunicação é um processo essencial que ocorre por meio de várias formas, como a verbal, não-verbal, escrita, visual ou gestual.

Analisando as dinâmicas que se foram gerando nos 2 *focus group* observados, e também tendo em conta as respostas aos tópicos, às questões de conversação e à troca de ideias entre os elementos, foi possível compreender como a comunicação se manifesta nesse contexto específico, identificar padrões de interação e compreender a influência da comunicação na tomada de decisões e na construção de consensos. Através desta abordagem multidimensional da comunicação, que engloba tanto os aspetos verbais quanto os não-verbais, escritos, visuais e gestuais, analisamos de forma abrangente as diferentes dimensões comunicativas presentes no 2 *focus groups*, o que nos permitiu também compreender como a comunicação é estabelecida, como são transmitidas as informações e como são interpretadas pelos participantes. Além disso, também foi possível identificar eventuais barreiras ou obstáculos que poderão ter interferido no processo comunicativo e criar ruído.

Nesta fase, a análise da observação e das respostas do *focus group* em relação à comunicação contribuiu para uma compreensão mais aprofundada do papel desempenhado por este elemento-chave na gestão e administração escolar. Através desta análise, foi

possível identificar boas práticas de comunicação, destacar melhorias e enunciar algumas recomendações para fortalecer a eficácia da comunicação no contexto escolar.

Ambos os *focus groups* referiram que no agrupamento a informação é veicula de diversas formas, quer a formal quer a informal, sendo que o *email* institucional é o principal canal de comunicação e de consulta obrigatória. Este é considerado como o mais eficaz.

“O correio eletrónico é o principal meio de comunicação e é de consulta obrigatória, na medida em que os canais de comunicação se estabelecem a partir de lá.”

“Se a comunicação formal falhar, recorre-se à informal visto ser muito mais célere.”

Entrevistado 7

“A comunicação via correio eletrónico ou drive funciona muito bem.”

Entrevistado 8

Tabela 20 Formas de veicular a informação no AEGE

Formal	<p><i>Email</i> institucional Pastas da <i>drive</i> institucional Memorandos Atas Reuniões presenciais ou em <i>zoom</i> Reuniões síncronas e/ou assíncronas Gravação das reuniões em <i>zoom</i></p>
Informal	<p>Encontros diretos (em situações de carácter urgente) Contacto telefónico Espaços informais (sala dos professores, bufete escolar, etc.) <i>WhatsApp</i></p>

Fonte: Elaboração própria (2023)

Questionados sobre a forma como fazem chegar as informações, reflexões ou propostas sobre a sua ação no seio do órgão de gestão intermédia que coordena ao diretor e também sobre a forma como comunica com os restantes elementos da sua equipa de trabalho, verificamos que existem diferentes interações nos 2 *focus groups*.

No *focus group* 1, composto pelo grupo dos 5 CEP, identificamos que a comunicação estabelecida com a diretora do agrupamento é intermediada pelo Coordenador do PI. Este coordenador desempenha dois papéis: um como assessor pedagógico da diretora e outro como coordenador de uma das equipas de ano. Esta dinâmica permite uma operacionalização

eficiente da comunicação entre os CEP e a diretora, além de garantir a coordenação e implementação adequada do PI.

“(…) a diretora comunica comigo, que sou o coordenador das várias coordenações e é com ela que eu discuto o que vamos fazer a seguir; quais são as estratégias que ela pretende para o agrupamento. Depois, eu vou dando o feedback do que é o sentir das equipas e das necessidades que estamos a sentir no terreno.”

Entrevistado 3

Como já referimos no capítulo II, a circulação da informação dentro do contexto organizacional pode ocorrer através de diferentes trajetos, conforme mencionado por Curral e Chambel (2001). Neste caso, observamos que o fluxo de comunicação entre a diretora e as EP segue um trajeto descendente, tendo o coordenador do PI como intermediário, como já referido.

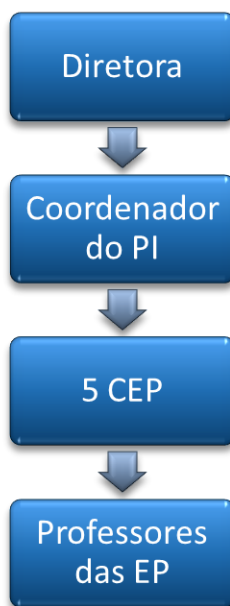


Figura 6 Trajeto descendente da comunicação veiculada entre a diretora do AEGE e as EP

Fonte: Elaboração própria (2023)

No que diz respeito à operacionalização e implementação dessas diretrizes estabelecidas, consideramos importante destacar que são os CEP os responsáveis por essa tarefa. Em reuniões semanais com os docentes, os CEP têm a função de efetivar e concretizar as diretrizes estabelecidas pela diretora. É nesse espaço de discussão e colaboração que se planifica a operacionalização das orientações em ações práticas, tendo em vista o sucesso educativo dos alunos. Esta dinâmica de trabalho em equipa entre os CEP e os docentes é

fundamental para garantir a coerência e a qualidade na implementação das diretrizes e a melhoria contínua do processo educativo como um todo.

No *focus group 2*, composto pelos 6 CDC, reparamos que a comunicação formal é privilegiada para o envio de informações provenientes do CP, este presidido pela diretora do agrupamento, para a produção de relatórios e para reuniões de discussão de assuntos específicos. Durante estas reuniões, os coordenadores expressaram concordância ao mencionar que o ambiente é informal e que também existem outras estratégias de comunicação alternativas, como o contacto telefónico e as discussões na sala de professores.

Esta preferência pela comunicação formal no envio de informações do CP e na produção de relatórios parece estar relacionada com a necessidade de documentar e oficializar as decisões e ações discutidas nos departamentos curriculares. Através da comunicação formal, é possível garantir um registo adequado das informações e facilitar a transmissão de conteúdos relevantes a todos os membros do grupo.

Por outro lado, a constatação de que o ambiente durante essas reuniões é informal sugere um clima de confiança e proximidade entre os coordenadores. Essa atmosfera mais descontraída pode contribuir para a abertura de diálogos e discussões francas, promovendo uma maior troca de ideias e opiniões entre os participantes. Prova disso verificou-se no decorrer da observação da conversa deste grupo acerca da comunicação e do tipo de papel que sentem ter muitas vezes no CP. Para alguns entrevistados, o papel do coordenador é apenas de transmissor, considerando que deveria existir mais assuntos a serem discutidos no seio destas reuniões.

“(…) a única hipótese que nós temos de comunicar alguma coisa é mesmo em Conselho Pedagógico. Só que (…) só para discutir! (…) O Conselho Pedagógico é um órgão consultivo.”

Entrevistado 10

Além da comunicação formal, os coordenadores mencionaram outras estratégias de comunicação, como o contacto telefónico e as discussões na sala de professores. Estas alternativas de comunicação podem ser mais ágeis e diretas, permitindo a resolução rápida de questões emergentes ou a partilha de informações urgentes.

“(…) vão sempre partilhando comigo aquilo que vai acontecendo. Às vezes têm dúvidas e vão ao meu encontro, outras vezes encontram-se (…) mesmo com outros grupos de outras disciplinas a preparar projetos de articulação curricular (…)”

Entrevistado 11

Em suma, no *focus group 2*, observamos que os coordenadores de departamento curricular privilegiam a comunicação formal para o envio de informação do CP e a produção

de relatórios, mas que valorizam um ambiente informal durante as suas reuniões. Essa combinação de abordagens permite uma comunicação eficiente e adequada às necessidades do grupo. Além disso, a utilização de outras estratégias de comunicação, como o contacto telefónico e as discussões na sala de professores, enriquece o fluxo de comunicação - neste caso, trajeto lateral - e promove uma interação mais aberta e colaborativa entre os coordenadores.

Para além do trajeto lateral que ocorre entre o o coordenador de departamento curricular e os elementos do seu grupo organizacional, verificamos que, entre a diretora e os CDC, existe um trajeto de comunicação descendente que ocorre quando a informação é transmitida pelo nível hierarquicamente superior para inferior, que se releva essencial para alinhar os objetivos organizacionais, fornecer orientações claras e garantir a implementação adequada das decisões.



Figura 7 Trajeto descendente da comunicação veiculada entre a diretora do AEGE e os CDC

Fonte: Elaboração própria (2023)

Durante a análise dos registos do *focus group 2*, destacamos o testemunho de dois dos participantes sobre a importância e necessidade do feedback no processo de comunicação. Ambos consideram que não receberam, no final do ano letivo passado, *feedback* sobre as propostas que deixaram redigidas em atas relativamente ao PI e às disciplinas dos seus departamentos aí representadas.

“No final de cada ano letivo há sempre um balanço (...) partilhar as suas preocupações, propostas de melhoria, balanços positivos, negativos (...) e relativamente ao PI (...) é constatação (...) não há um feedback por parte da direção aos coordenadores de departamento (...)

Entrevistado 11

“(...) nós fazemos um relatório no final do ano (...) mas também nunca temos feedback desse relatório (...) nem é discutido aquilo que está lá escrito.”

Entrevistado 10

Muito vezes o feedback ao conteúdo de documentos escritos previstos na legislação, ou decorrentes de práticas antigas das escolas (nomeadamente relatórios de atividades de departamento, atas de reuniões de final de ano de diferentes órgãos ou referentes a alguns cargos) não é valorizado, possivelmente porque a entrega desses documentos é parte de uma agenda instituída e não renovada, calendarizada para um momento do ano letivo em que as solicitações internas e externas se avolumam e deixam pouco tempo para a leitura e reflexão por quem de direito, a fim de que este possa dar feedback tempestivo e consequente, que seja reconhecido pelos interessados. Também parece evidente que a comunicação de ideias/ conclusões/ sugestões/ reclamações consideradas importantes pelos grupos emissores não são abordadas de formas alternativas, por exemplo através de marcação de entrevistas com a direção aquando da entrega dos documentos em causa, a fim de se apresentar um resumo do que de importante, ou considerado relevante, nos documentos escritos produzidos, perpetuando-se um compasso de espera pela leitura e feedback que, não sendo dado no momento oportuno, perde eficácia e pertinência, dando azo ao surgimento de pequenos ressentimentos que podem esboroar as relações interpessoais e entre órgãos no contexto escolar.

De um ponto de vista geral, muitos dos gestores e líderes desconhecem ou negligenciam o potencial do feedback como estratégia de integração, enriquecimento e envolvimento dos colaboradores com os objetivos institucionais e isso pode acontecer também nas escolas. Parece-nos fundamental que as organizações priorizem o tratamento adequado das manifestações dos colaboradores, quer sejam reclamações, críticas, elogios ou sugestões. É importante que fique claro que foi feito um encaminhamento das suas contribuições e que existe a possibilidade de considerar os seus receios e expectativas, contribuindo-se desta forma para que se sintam reconhecidos e valorizados pela instituição. Esse reconhecimento e valorização estimulam a necessidade de melhorar o seu desempenho dentro da escola, promovendo um ambiente propício ao desenvolvimento profissional e ao comprometimento com os objetivos educacionais. Da parte dos colaboradores também pode haver atitudes de proatividade, através da formulação de sugestões de mecanismos complementares, ou até alternativos, que garantam a estes que as suas ideias foram recebidas e assimiladas, para que, após reflexão, possam ser discutidas a fim de lhes ser dado um feedback final, que potencie o desencadear de ações decorrentes das observações e propostas manifestadas.

Das interações que observamos entre os elementos dos 2 *focus groups*, podemos perceber que existe um clima de confiança e de proximidade, de respeito mútuo, e de proximidade por parte da diretora do agrupamento, e também da sua equipa de gestão que assume os seus valores. Deparamo-nos com uma gestão aberta, responsável, disponível e capaz de fortalecer o vínculo entre os seus colaboradores e a instituição, que fomenta uma cultura de comunicação e colaboração, dando oportunidade para ajustes que contribuam para alcançar o sucesso do ambiente educativo como um todo.

Após esta apresentação e análise dos resultados da pesquisa neste estudo, consideramos pertinente destacar algumas boas práticas identificadas e fornecer sugestões de melhoria inferidas pela análise das respostas dos entrevistados. Essas recomendações, que serão apresentadas no próximo e último capítulo, têm como objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do contexto educacional e promover uma gestão mais eficiente e eficaz e são principalmente centradas nos fluxos da comunicação.

As boas práticas observadas durante a pesquisa revelaram abordagens bem-sucedidas, que podem servir de referência para outras instituições educacionais. Assim, inferimos que são exemplo de boas práticas a criação das equipas pedagógicas dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, a criação de um coordenador para cada uma delas, bem como do CDT para as equipas do 7.º, 8.º e 9.º anos, os diversos meios de comunicação - *email*, *drive*, documentos partilhados, reuniões assíncronas, etc. – que possibilitam a seleção daquele que se considera mais adequado à situação, e o fluxo de comunicação descendente entre a diretora da AEGE e as EP, com o Coordenador do PI como intermediário. Além disso, com base nas contribuições dos entrevistados, foram identificadas oportunidades de melhoria que têm como objetivo o aperfeiçoamento de áreas identificadas passíveis de melhoramentos. Estas abrangem a implementação de novas estratégias de gestão, o fortalecimento da formação, desenvolvimento profissional dos docentes e uma melhoria dos canais de comunicação institucionais, nomeadamente ao nível do fornecimento do feedback.

Como já referido ao longo deste estudo, no contexto da gestão escolar, a comunicação eficaz desempenha um papel fundamental na promoção de um ambiente colaborativo, na construção de relacionamentos sólidos e no alcance dos objetivos educacionais. Neste sentido, terminamos este capítulo apontando um conjunto de boas práticas de gestão da comunicação nas organizações escolares, com base em estudos anteriores e experiências bem-sucedidas, que podem servir de referência para aperfeiçoar o processo de comunicação

entre todos os elementos que fazem parte deste agrupamento (professores, assistentes operacionais, assistente técnicos, pais, encarregados de educação, alunos).

- Estabelecimento de canais de comunicação claros e acessíveis: criação de canais de comunicação bem definidos, como reuniões regulares, e-mails, intranet ou plataformas digitais, para garantir a transmissão eficiente de informações entre todos os membros da comunidade escolar.
- Comunicação transparente e aberta: promoção de uma cultura de transparência na comunicação, partilhando informações relevantes sobre decisões e políticas de escola.
- Escuta ativa e valorização das contribuições de todos: ouvir atentamente as perspetivas e opiniões de todos (docentes, alunos, pais e funcionários), reconhecendo a importância de suas contribuições e promovendo uma cultura participativa.
- Promoção de canais de comunicação bidirecionais: estimular o diálogo, permitindo que os membros da comunidade escolar expressem suas opiniões, façam perguntas e forneçam feedback.
- Comunicação proativa em momentos de mudança ou desafios: em períodos de mudanças significativas ou desafios, manter uma comunicação aberta e regular, fornecendo informações atualizadas e oferecendo suporte adequado para lidar com as preocupações e incertezas.
- Incentivo à comunicação colaborativa e trabalho em equipa: promoção de espaços de colaboração e comunicação entre os diferentes setores da escola, como equipas pedagógicas, equipa de gestão e equipa de apoio, para troca de ideias, partilha de boas práticas e resolução de problemas de forma conjunta.

Ao adotar essas boas práticas de gestão da comunicação, as organizações escolares podem fortalecer a colaboração, a transparência e a participação de todos os envolvidos, contribuindo para uma comunidade escolar mais coesa e comprometida com o desenvolvimento integral dos alunos.

Capítulo VI - Conclusões

Neste capítulo concluímos esta dissertação de mestrado, que se propôs investigar no AEGE as características das organizações aprendentes, respondendo também a outras questões de investigação. Ao longo desta investigação exploramos a importância da aprendizagem organizacional nas escolas como um meio de promover o desenvolvimento contínuo e o aperfeiçoamento das práticas educativas. Com base na revisão da literatura, quisemos compreender como as escolas se podem transformar em ambientes dinâmicos de aprendizagem, capazes de se adaptar às exigências e à evolução da educação contemporânea. Neste capítulo das conclusões, apresentaremos uma síntese dos principais resultados obtidos, discutiremos as implicações para a prática educativa e sugeriremos direções futuras para a investigação nesse campo.

As escolas são organizações complexas e dinâmicas, com uma vertente social, com pessoas que interagem entre si e externamente, tornando-a um ser vivo. Esta organização, como tantas outras, deve construir a cultura e clima com base nas suas crenças, valores, princípios, o que a diferencia e torna única perante as demais. Sendo “um espaço social em construção permanente, num processo instável de construção” (Estêvão, 2011, p. 220) que facilita a sua adaptação independentemente das circunstâncias mais imprevisíveis a que possa estar exposta, as escolas são centros que aprendem por si, com as suas experiências e sucessivas adaptações. Porém, gerir os hábitos de trabalho de pessoas não é uma tarefa fácil, sendo muitas vezes difícil aplicar estratégias de mudança ou mesmo implementar uma cultura de apoio, uma vez que os professores tendem a trabalhar sozinhos. Atualmente assistimos a um incremento de uma cultura organizacional centrada inclusive no trabalho colaborativo e cooperativo, na partilha de saberes e impressões, na delegação de competências, na atribuição de responsabilidade e decisões a cargos intermédios e numa gestão de proximidade, o que vem facilitar a gestão de alguns obstáculos e proporcionar um clima aberto e de confiança. Para tal, é necessário que as lideranças de topo das escolas acompanhem esta tendência e invistam num perfil de liderança que possa favorecer o ambiente de aprendizagem que se quer numa escola atualmente.

A motivação para a realização desta pesquisa surgiu do interesse em identificar quais as características das organizações aprendentes que estão presentes no contexto do agrupamento estudado. Foi a partir dessa curiosidade que o problema de investigação foi formulado - "Em que medida as características das organizações aprendentes estão presentes

no agrupamento?" - e estabelecido o objetivo geral "investigar no AEGE as características das organizações aprendentes."

Antes de abordarmos a resposta ao problema de partida desta pesquisa e avaliarmos se o objetivo geral estabelecido foi alcançado, consideramos relevante apresentar um resumo dos resultados obtidos em relação a cada um dos objetivos específicos delineados, integrando todos os dados analisados, considerando como eles se relacionam e como contribuem mutuamente para responder à questão de investigação. Neste sentido, em relação ao primeiro objetivo específico – "Enunciar as características das organizações aprendentes presentes no agrupamento" - concluímos, através da análise de 2 dos documentos de referência do agrupamento – o PI e o SELFIE – que o AEGE possui características próprias das organizações aprendentes das quais destacamos as que a seguir se enunciam.

- Implementação de currículos e ambientes de aprendizagem que ajudam os alunos a atingir o conhecimento, as competências do século XXI, as atitudes e valores que necessitam para obter uma educação de qualidade e de sucesso. (OCDE, 2019)
- Mecanismos de autorregulação, monitorização e autoavaliação dos projetos próprios, a cargo da equipa de autoavaliação do agrupamento.
- Existência de um plano de formação que prevê ações que visam capacitar os docentes em áreas estratégicas.
- Reestruturação da cultura organizacional que se materializa com a criação de uma nova estrutura de gestão intermédia – Equipas Pedagógicas -, na promoção do trabalho colaborativo e interdisciplinar.
- Renovação das didáticas.
- Reconhecimento por parte dos dirigentes escolares e restantes docentes da necessidade de implementação de procedimentos de autoavaliação regulares.
- Participação dos docentes na elaboração/reformulação dos documentos de referência do agrupamento.

A resposta ao segundo e terceiro objetivos deste estudo – "Analisar as dinâmicas organizacionais e as relações interpessoais dentro do agrupamento" e "Compreender como é que o agrupamento aprende" – foi obtida por meio da análise da entrevista semiestruturada realizada à diretora e também por meio da análise das respostas e observação das interações entre os elementos dos 2 *focus groups*, o que nos permitiu concluir que no agrupamento estudado existe uma cultura organizacional de inovação que valoriza a flexibilidade e a

mudança, que promove uma adaptação da organização aos estímulos externos, que apoia o crescimento, a aquisição de recursos, a criatividade e a capacidade de adaptação e que pensa a possibilidade de fazer crescer a Escola, através de uma visão estratégica. (Neves, 2011) Comprovamos, também que no agrupamento existe uma cultura de apoio porque se promove a criação da coesão e o empenho de todos os membros, porque se estimula a participação, a confiança e o sentimento de pertença, existe um apoio no potencial humano e fomenta-se o trabalho colaborativo. No agrupamento existe um clima organizacional assente na cooperação e na colaboração entre os docentes para a construção conjunta do conhecimento, assente na promoção do espírito de equipa, numa boa comunicação, num bom relacionamento entre todos, o que beneficia a aprendizagem. É neste ambiente de apoio e práticas democráticas que o agrupamento aprende, muito estimulado pelo papel da diretora e do seu tipo de liderança e pelo facto da sua equipa de gestão assumir os princípios e os valores da escola, ou seja, a cultura escolar.

Após apresentar as respostas aos objetivos específicos estabelecidos, é o momento de avaliar se o objetivo geral deste estudo - *“Investigar no AEGE as características das organizações aprendentes”* - foi cumprido e identificar as implicações práticas desses resultados para a administração e gestão escolar. Com base nos dados recolhidos e analisados ao longo desta investigação, podemos concluir que o agrupamento de escolas possui características de uma organização aprendente. No entanto, observa-se a necessidade de uma estratégia mais estruturada para que o AEGE alcance todo o seu potencial como organização aprendente.

Os resultados obtidos revelam que o agrupamento possui elementos fundamentais de uma organização aprendente, tais como uma cultura de aprendizagem, o incentivo à experimentação e reflexão, à partilha de conhecimento e à colaboração entre os membros da comunidade educativa. No entanto, também foram identificadas áreas de melhoria, especialmente no que diz respeito à sistematização e formalização dos processos de aprendizagem e à implementação de mecanismos de feedback contínuo.

As implicações práticas destes resultados são significativas para a administração e gestão escolar do AEGE. Recomenda-se a adoção de uma abordagem mais estruturada para a promoção da aprendizagem organizacional, envolvendo a definição de metas claras, o estabelecimento de práticas de monitorização e avaliação, e a criação de espaços formais para a partilha de conhecimento e o desenvolvimento profissional dos educadores.

A pesquisa destaca ainda a importância de se continuar a investir numa liderança educacional consciente e comprometida com a construção de uma cultura de aprendizagem. Ficou provado que a liderança desempenha um papel crucial na criação de condições propícias ao desenvolvimento de uma organização aprendente, estimulando a inovação, a colaboração e a busca contínua pelo aperfeiçoamento.

Em suma, este estudo evidencia que o AEGE apresenta características de uma organização aprendente, porém, ressalta a necessidade de uma estratégia mais estruturada para otimizar seu potencial. As conclusões obtidas fornecem pistas para que os gestores e administradores escolares possam tomar decisões informadas e implementar medidas concretas para fortalecer a cultura de aprendizagem e promover o desenvolvimento contínuo no agrupamento.

No que diz respeito às limitações deste estudo, é importante destacar, em primeiro lugar, que devido à natureza da metodologia utilizada, o estudo de caso, embora tenha possibilitado uma compreensão mais aprofundada do agrupamento de escolas em questão (AEGE), não é possível generalizar as conclusões obtidas para outros agrupamentos escolares. É necessário considerar que cada agrupamento possui suas próprias características e particularidades, o que implica em resultados e dinâmicas específicas. Portanto, é importante ter algum cuidado ao extrapolar as conclusões deste estudo para outros contextos educacionais. Além disso, é relevante mencionar as limitações relacionadas com o período de abrangência desta pesquisa. Apesar dessas limitações, as descobertas e insights obtidos neste estudo de caso contribuem para uma compreensão mais aprofundada da gestão escolar no contexto do AEGE, fornecendo bases sólidas para reflexões e possíveis direções futuras de pesquisa. Poder-se-ão levantar questões de estudo como:

- Como podem ser planificadas no tempo todas as ações não letivas dos departamentos curriculares;
- Que canal ou canais de comunicação é/são mais eficaz/es para fornecer o feedback à comunidade escolar.

Bibliografia

- Alarcão, I. (2001). A escola reflexiva. In I. Alarcão (org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 14-30). Artmed Ed.
- Alarcão, I. (2003). Professores reflexivos em uma escola reflexiva. <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-pratica-pedagogica-professor-critico-reflexivo-idealizacao-realidade.htm>
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Amanchukwo, R. N., Stanley, G. J., & Ololube, N. P. (2015). A review of leadership theories, principles and styles and their relevance to educational management. *Management*, 5(1), 6-14.
- Argyris, C. (1997). *Double Loop Learning in Organizations*. Harvard Business Review.
- Barroso, J. (2013). Cultura, culturas escolares, cultura de escola. In *Princípios Gerais da Administração Escolar*. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.
- Bolivar, A. (2001). Los Centros Educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica. *Contexto Educativo: Revista Digital de Investigación y Nuevas Tecnologías*.
- Bush, T. (2008). *Leadership and Management in Education*. Sage Publications.
- Costa, J. A., & Castanheira, P. (2015). A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 31(1), 13-44.
<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/17485/1/A%20lideran%C3%A7a%20na%20gest%C3%A3o%20das%20escolas.pdf>
- Coutinho, C. (2013). *Metodologias de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. Ed. Almedina.
- Coutinho, C., & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-243.
- Dinis, M., Melão, N., Bowen, G., & Webber, K. (2013). As escolas portuguesas são organizações aprendentes? Um estudo empírico. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 13, 7-26.
- Duarte, J. (2008). Estudos de caso em educação: Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação II*.

- Estevão, C. L. (2011). Perspetivas sociológicas críticas da escola com organização. In L. Lima (Org.), *Perspetivas de análise organizacional* (pp. 195-223). Fundação Manuel Leão.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2016). *Education and Training Monitor 2016*. Publications Office of the European Union.
- Ferreira, J. M. C., Neves, J., & Caetano, A. (2001). *Manual de Psicossociologia das organizações*. McGraw Hill de Portugal.
- Fiol, M. C., & Lyles, M. A. (1985). Organizational Learning. *Academy of Management Review*, 10(4), 803-813.
- Freitas, W. R., & Jabbour, C. J. (2011). Utilizando estudo de caso(s) como estratégias de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões.
- Garvin, D. A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/1993/07/building-a-learning-organization>
- Glatter, R. (1992). A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In A. Nóvoa (Ed.), *As organizações escolares em análise* (pp. xxx-xxx). Publicações Dom Quixote.
- Guerra, M. A. S. (2000). *A escola que aprende*. Ed. ASA.
- Hargreaves, A. (2004). *Ensino na sociedade de conhecimento: educação na era da insegurança*.
- Huber, G. P. (1991). Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures. *Organization Science*, 2(1), 88-115.
- Innowork. (n.d.). Liderança em inovação – módulo 7: Towards a more innovative workplace https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/daa7c732-9371-4e5f8c3e-eaae34f89009/Module%207%20Innovation%20Leadership_PT.pdf
- Kools, M. & Stoll, L. (2016). What Makes a School a Learning Organisation? OECD Education Working Papers, No. 137. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>
- Kouzes, J. & Posner, B. (2013). *O Desafio da Liderança*.
- Kouzes, J., & Posner, B. (1996). *The leadership challenge*. Jossey Bass.
- Liebscher, P. (1998). Quantity with Quality? Teaching Quantitative and Qualitative Methods in an LIS Master's Program. Graduate School of Library and Information Science, University of Illinois at Urbana-Champaign. <http://hdl.handle.net/2142/8180>.
- Lopes, M. (2015). Cultura organizacional de boas escolas: O sentido e as práticas de liderança. *Revista Iberoamericana de Education*, (67), 71-88.

- Madeira, M. L. F. G. e C. (2017). Contributos para o estudo da escola como organização aprendente: Estudo empírico num agrupamento de escolas de Faro. (Dissertação de Mestrado em Gestão e Administração Escolar da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve). Universidade de Algarve.
- Manzini, E. J. (2004). Entrevista semiestruturada: Análise de objetivos e de roteiros. Departamento de Educação Especial, Programa de Pós-Graduação em Educação, Unesp, Marília.
- Matos, B. C., & Grave-Resendes, L. (2018). Conceito de Liderança e de Líder. In L. Grave-Resendes, G. Bastos, & I. Oliveira (Coords.), *Lideranças e inovação em contextos educativos* [Em linha]. Universidade Aberta.
- Morais, A. (2019). A comunicação e a sua importância na gestão escolar - Revista Direcional Escolas. Revista do Gestor Escolar. <https://direcionalescolas.com.br/a-comunicacao-e-a-sua-importancia-na-gestao-escolar>.
- Moreira, D. (2019). Análise de conteúdo. MAGE – Metodologias de investigação.
- Neves, J. (2011). Clima e cultura organizacional. In J.M.C. Ferreira, J. Neves, & A. Caetano (Eds.), *Manual de Psicossociologia das Organizações* (pp. 489-532). Escolar Editora.
- Nóvoa, A. (1990). *As organizações escolares em análise*. Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Ed.), *As organizações escolares em análise*. Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1988). Inovação para o sucesso educativo escolar. *Aprender - Revista da Escola Superior de Portalegre*, (6), 5-9. <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/issue/view/9/10>.
- OECD (2014). *Education Policy Outlook Portugal*. https://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK_PORTUGAL_EN.pdf.
- OECD (2015). *OECD Future of Education and Skills 2030 project*. <https://www.oecd.org/education/2030-project/about/>.
- OECD (2016). *Education at a Glance 2016*. OECD Indicators. OECD Publishing, Paris. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EIPSE/education at a glance 2016.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EIPSE/education%20at%20a%20glance%202016.pdf).
- Stata, R. (1989). *Organizational Learning—The Key to Management Innovation*. Sloan Management Review.
- Schein, E. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Senge, P., et al. (2005). *Escolas que aprendem*. Artmed.

Silva, C. R., Gobbi, B. C., & Simão, A. A. (2005). O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método.

Silva, J. M. (2010). Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas. Fundação Manuel Leão.

Silva-Sá, J. R. S., Almeida, C. D., & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*.

Smith, M. K. (2001). Peter Senge and the learning organization. *The Encyclopaedia of Informal Education*. <http://infed.org/mobi/petersenge-and-the-learning-organization>.

Tuckman, B. (2012). Manual de Investigação em educação. Fundação Calouste Gulbenkian.

Veronesi, A. (2021). A liderança escolar e o sucesso educativo. <https://observador.pt/opiniao/a-lideranca-escolar-e-o-sucesso-educativo/>

Zanelli, J. C. (2002). Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. *Estudos De Psicologia*, 7(SPE), 79–88. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2002000300009>

Escola como organização educativa. (n.d.). https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/11416/20/CAP%C3%8DTULO%20I%20_A%20ESCOLA%20COMO%20ORGANIZA%C3%87%C3%83O%20EDUCATIVA.pdf

Anexos

Anexo I – Autorização para a realização do estudo e Autorização para a identificação do Agrupamento na realização do estudo no âmbito da dissertação



Exma. Sra.

Diretora do Agrupamento de Escolas

Gil Eanes - Lagos

5 de dezembro de 2022

Assunto: Pedido de autorização para a realização de estudo no âmbito da dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional

Rute Alexandra Campos Domingos, professora do grupo de recrutamento 330 e aluna do Curso de Mestrado em Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta, vem por este meio solicitar a V.ª Exa, autorização e colaboração para a realização de um estudo neste Agrupamento de Escolas, no âmbito da elaboração da Dissertação de Mestrado, sobre o tema "A escola como organização aprendente: um estudo de caso no Agrupamento de Escolas Gil Eanes, Lagos" com a orientação da Professora Doutora Maria de Fátima Goulão.

No âmbito deste estudo, se este pedido for deferido, será aplicada uma entrevista a elementos representativos deste Agrupamento, assim como consultados alguns documentos estruturantes.

Mais informo que, agindo de acordo com o Regulamento Geral de Proteção de Dados, será assegurado o seu anonimato bem como a confidencialidade da informação recolhida.

Grata pela disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos

A Professora

Rute Alexandra Campos Domingos

Exma. Sra.
Diretora do Agrupamento de Escolas
Gil Eanes - Lagos

19 de dezembro de 2022

Assunto: Pedido de autorização para a identificação do agrupamento na realização de estudo no âmbito da dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional

Rute Alexandra Campos Domingos, professora do grupo de recrutamento 330 e aluna do Curso de Mestrado em Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta, vem por este meio solicitar a Vª Exa autorização para identificar o agrupamento no estudo que está a ser realizado neste Agrupamento de Escolas, no âmbito da elaboração da Dissertação de Mestrado, sobre o tema "A escola como organização aprendente: um estudo de caso no Agrupamento de Escolas Gil Eanes, Lagos" com a orientação da Professora Doutora Maria de Fátima Goulão.

Grata pela disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos

A Professora
Rute Alexandra Campos Domingos

**Anexo II - Excerto do questionário SELFIE 2021-2022 – 1º e 3º ciclos do Ensino
Básico**

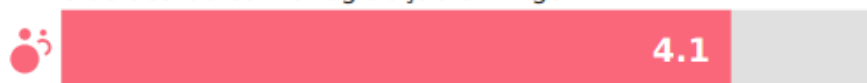
1º ciclo

- **Pergunta específica 1**

Os docentes do agrupamento preocupam-se em debater e contribuir para a implementação de procedimentos de autoavaliação do agrupamento e de acordo com a legislação em vigor.



Reconheço a necessidade de implementação de procedimentos de autoavaliação regulares no agrupamento e de acordo com a legislação em vigor.



- **Pergunta específica 4**

No nosso agrupamento procuramos promover ações de formação adequadas às prioridades pedagógicas de atualização dos docentes.



A liderança do agrupamento tem a iniciativa de promover ações de formação adequadas às prioridades pedagógicas.

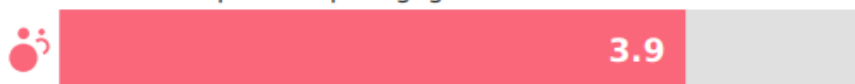


- **Pergunta específica 6**

O trabalho colaborativo, a discussão de ideias, a partilha de conhecimentos e a interajuda são práticas comuns entre os docentes do agrupamento.



Considero que os meus pares contribuem para a melhoria das minhas práticas pedagógicas.



- **Pergunta 7**

Existe por parte das lideranças (direção, coordenação, etc.) uma regulação/monitorização do trabalho desenvolvido pelos docentes.



Legenda:

Dirigentes escolares 

Professores 

3º ciclo

- **Pergunta específica 1**

Os docentes do agrupamento preocupam-se em debater e contribuir para a implementação de procedimentos de autoavaliação do agrupamento e de acordo com a legislação em vigor.



Reconheço a necessidade de implementação de procedimentos de autoavaliação regulares no agrupamento e de acordo com a legislação em vigor.



- **Pergunta específica 4**

No nosso agrupamento procuramos promover ações de formação adequadas às prioridades pedagógicas de atualização dos docentes.



A liderança do agrupamento tem a iniciativa de promover ações de formação adequadas às prioridades pedagógicas.



- **Pergunta específica 6**

O trabalho colaborativo, a discussão de ideias, a partilha de conhecimentos e a interajuda são práticas comuns entre os docentes do agrupamento.



Considero que os meus pares contribuem para a melhoria das minhas práticas pedagógicas.



- **Pergunta específica 7**

Existe por parte das lideranças (direção, coordenação, etc.) uma regulação/monitorização do trabalho desenvolvido pelos docentes.



Legenda:

Dirigentes escolares 

Professores 

**Anexo III – Guião da entrevista semiestruturada à diretora do agrupamento e Guião
dos 2 *focus groups***

Guião de entrevista semiestruturada à diretora do AEGE

Temas	Objetivos
A – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado.	<ul style="list-style-type: none"> • Informar o entrevistado do objetivo da entrevista e dos respetivos procedimentos; • Garantir o anonimato e a confidencialidade. • Solicitar autorização para a gravação da entrevista. • Agradecer a colaboração e disponibilidade.
B – Dados pessoais e profissionais	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher dados descritivos sobre o entrevistado.
C – Aspetos organizacionais - Enunciar as características das organizações aprendentes no AEGE/ as práticas que fazem do AEGE uma organização aprendente	<ul style="list-style-type: none"> • Entender a perceção do entrevistado acerca das características de uma organização aprendente/ do conceito de escola aprendente. • Percecionar de que forma este conceito se torna operacional na escola. • Averiguar se existe uma política de escola que preconize uma aprendizagem da escola ou intenção desta/ se a escola se assume como organização aprendente.
D – Clima e cultura de escola	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender de que forma o tipo de liderança influencia o clima de escola aprendente. • Compreender o tipo de cultura fomentada no agrupamento.
E – Comunicação e relações interpessoais - Identificar as práticas de comunicação promotoras de um ambiente de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender os fluxos da comunicação dentro do agrupamento. • Compreender como é disseminado o conhecimento.

- Analisar as dinâmicas e as relações interpessoais dentro do agrupamento	
---	--

Questões	Respostas	Temas a mobilizar
1. Género. 2. Idade. 3. Habilitações académicas. 4. Tempo de serviço. 5. Anos de docência neste Agrupamento. 6. Anos de exercício no cargo de Diretor.		
1. Quais são as funções do cargo? 2. Que papel tem o diretor na regulação do funcionamento do órgão a que preside? 3. Como é que faz chegar informações/ reflexões/ propostas sobre a sua ação nesse órgão bem como acerca do que acontece e/ou é proposto nesse mesmo órgãos? 4. Como é que se estabelece a comunicação com as hierarquias superiores? E com as restantes estruturas, nomeadamente Conselho		C + E

<p>Pedagógico/ Coordenação de Departamento e representante de grupo/ Equipa Pedagógica / Conselho de Diretores de Turma?</p> <p>3. Que estratégias de comunicação estão previamente definidas nos órgãos de gere/ que integra?</p> <p>4. Fora essas estratégias regulamentadas, existem outras formas de comunicação dentro do órgão ou entre órgãos do Agrupamento?</p> <p>5. A comunicação estabelece-se numa perspetiva horizontal e vertical, tendo em conta os ciclos de ensino / ou tendo em conta apenas os estabelecimentos de ensino / ou tendo em conta os ciclos e os estabelecimentos de ensino?</p>		
<p>1. No(s) órgão(s) que gere, como é que promove a reflexão participada acerca das ações pedagógicas a desenvolver?</p>		<p>C + D + E</p>

Guião dos 2 *focus groups*: CEP e CDC

Temas	Objetivos
A – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado.	<ul style="list-style-type: none"> • Informar o entrevistado do objetivo da entrevista e dos respetivos procedimentos; • Garantir o anonimato e a confidencialidade. • Solicitar autorização para a gravação da entrevista. • Agradecer a colaboração e disponibilidade.
B – Dados pessoais e profissionais	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher dados descritivos sobre o entrevistado.
C – Aspetos organizacionais - Enunciar as características das organizações aprendentes no AEGE/ as práticas que fazem do AEGE uma organização aprendente	<ul style="list-style-type: none"> • Entender a perceção do entrevistado acerca das características de uma organização aprendente/ do conceito de escola aprendente. • Percecionar de que forma este conceito se torna operacional na escola. • Averiguar se existe uma política de escola que preconize uma aprendizagem da escola ou intenção desta/ se a escola se assume como organização aprendente.
D – Clima e cultura de escola	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender de que forma o tipo de liderança influencia o clima de escola aprendente. • Compreender o tipo de cultura fomentada no agrupamento.
E – Comunicação e relações interpessoais - Identificar as práticas de comunicação promotoras de um ambiente de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender os fluxos da comunicação dentro do agrupamento. • Compreender como é disseminado o conhecimento.

- Analisar as dinâmicas e as relações interpessoais dentro do agrupamento	
---	--

Questões	Temas a mobilizar
<ol style="list-style-type: none"> 1. Género. 2. Idade. 3. Habilitações académicas. 4. Tempo de serviço. 5. Anos de docência neste Agrupamento. 6. Anos de exercício no cargo de 	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais são as funções do cargo? 2. Que papel tem o diretor na regulação do funcionamento do órgão a que preside? 3. Como é que faz chegar informações/ reflexões/ propostas sobre a sua ação nesse órgão bem como acerca do que acontece e/ou é proposto nesse mesmo órgãos? 4. Como é que se estabelece a comunicação com as hierarquias superiores? E com as restantes estruturas, nomeadamente Conselho Pedagógico/ Coordenação de Departamento e representante de grupo/ Equipa Pedagógica / Conselho de Diretores de Turma? 3. Que estratégias de comunicação estão previamente definidas nos órgãos de gere/ que integra? 	C + E

4. Fora essas estratégias regulamentadas, existem outras formas de comunicação dentro do órgão ou entre órgãos do Agrupamento?	
5. A comunicação estabelece-se numa perspetiva horizontal e vertical, tendo em conta os ciclos de ensino / ou tendo em conta apenas os estabelecimentos de ensino / ou tendo em conta os ciclos e os estabelecimentos de ensino?	
1. No(s) órgão(s) que gere, como é que promove a reflexão participada acerca das ações pedagógicas a desenvolver?	C + D + E

Anexo IV – Análise de conteúdo da entrevista da diretora

Categorias agrupadas	Dados: respostas (transcrição das respostas)	Identificação das tendências e insights dos dados recolhidos	Interpretação dos resultados
<p>Aspetos Organizacionais + Clima e cultura de escola C + D</p>	<p>“(…) diretor, que é um órgão unipessoal (…) Portanto, aí percebi que eu só sabia trabalhar num modelo de conselho, digamos assim”</p> <p>“Com toda a gente a participar nas decisões e a ter voz ativa nas decisões (…) de um agrupamento com várias escolas com vários níveis de ensino (…) com pessoas que depois tinham que pertencer à equipa, mas estariam em diferentes locais.”</p> <p>“É ter realmente a mesma ação, mas a conseguir gerir na mesma, (…) acompanhando as coisas.”</p> <p>“Isso só era possível com delegação de competências”</p> <p>“(…) exercer este tipo de funções de gestão é partilhar as decisões. E aí é mesmo as pessoas tomarem as decisões (...). E é gratificante conseguir ter uma equipa que o faz. “</p> <p>“Há medida que vamos conhecendo a equipa, vamos partilhando e pensando se calhar é mudar algumas das delegações.”</p> <p>“Quem tem delegação de competências tem que conhecer a ideia e a forma de atuar e quais são realmente as regras e o sentir da direção e da diretora,</p>	<p>Reestruturação da cultura organizacional da escola</p> <p>Diálogo</p> <p>Partilha de competências</p> <p>Visão</p> <p>Trabalho colaborativo</p> <p>Definição de uma gestão mais participada</p> <p>Criação de um sentimento de pertença</p>	<p>Inovação Cultura de Apoio</p> <p>Liderança: Teoria Participativa</p> <p>Liderança partilhada</p>

	<p>digamos, (...) têm que estar em sintonia.”</p> <p>(Reuniões) “Regularidade uma vez por semana, uma vez por mês. Elas estão marcadas. (...) temos uma vez por semana, na verdade de nós, em média, fazemos umas de 15 em 15 dias, portanto, 2 por mês.”</p> <p>“(...) quando há uma grande, urgência, já temos feito reuniões não presenciais para geral, temos mantido presença.”</p> <p>(Delegação de competências) “o poder de decidir, mas depois estando sempre há por trás, digamos assim, como a rede”</p> <p>“Os departamentos curriculares têm funções a nível da avaliação dos alunos, da planificação, etc., mas não têm transformado tanto organização como as equipas pedagógicas estão a transformar.”</p> <p>“(...) os adjuntos que têm a responsabilidade depois de acompanhar e de combinar, digamos assim, o trabalho que se vai realizando. Portanto, digamos que há aqui um encadear de trabalho e de coordenação.”</p> <p>“Quando criámos estas equipas, estive bastante envolvida pessoalmente neste trabalho. (...) neste momento já tenho um assessor que já faz esse</p>	<p>Valorização dos atores</p> <p>Autorreflexão/análise Identificação, análise e correção do erro Capacidade de analisar e atualizar os seus procedimentos</p> <p>Disponibilidade para se adaptar</p> <p>Perceção da necessidade de uma reestruturação da cultura organizacional</p> <p>Melhoria dos processos organizacionais da escola</p>	<p>Cultura de apoio</p> <p>Reestruturação da cultura organizacional da escola</p> <p>Gestão participada e colaborativa</p>
--	---	---	--

	<p>trabalho diretamente. (...) só reúno com ele de vez em quando para reorganizar estratégias (...) porque entendeu também aquilo que quero para a escola.”</p> <p>(Estrutura de organização intermédia mais eficaz)</p> <p>“sendo que a missão da escola não é outra que não realmente a contribuir para a aprendizagem dos alunos (...) Para mim melhor funciona são as Equipas Pedagógicas de ano. (...) se calhar, são vistos um pouco acima, mas na verdade, em termos da sua função prioritária (...) que é o dia a dia do trabalho com os alunos em sala de aula e dos professores com os alunos e daquilo que se consegue verdadeiras metodologias que se utilizam.”</p> <p>“Estamos a chegar à conclusão (...) que melhor funcionam e aquelas que estão a trabalhar de uma forma mais colaborativa e que está (...) a mexer na organização.”</p> <p>“têm professores de várias áreas (...) a trabalhar de uma forma a encontrar, aquilo que é mais importante para o trabalho com os alunos, num trabalho colaborativo.”</p> <p>“As outras estruturas, por exemplo, os departamentos, o feedback, normalmente, chega-me através do Conselho Pedagógico de</p>	<p>Reflexão Experiência</p> <p>Partilha Trabalho de equipa</p> <p>Missão Valores Lideranças intermédias assumem funções de forma proativa</p> <p>Envolvimento do diretor na definição do caminho de uma gestão participada e colaborativa</p> <p>Envolvimento dos vários atores na resolução de problemas</p>	<p>Liderança: Teoria Relacional/ Transformacional</p>
--	--	---	---

	<p>uma forma mais ou menos regular.”</p> <p>(...) a coordenação de diretores de turma, que (...) funciona também porque tentamos escolher pessoas também para estes cargos. (...) também tenho os adjuntos que trabalham diretamente com estes coordenadores.”</p> <p>“(...) a organização de guiões para reuniões (...)”</p> <p>“ diretor de turma (...) também é uma estrutura intermédia (...) gestor de currículo que seja, seja realmente o que consegue, em cada conselho de turma, criar trabalho colaborativo (...) ligação com os encarregados de educação (...)”</p> <p>No ensino secundário</p> <p>“Estamos numa fase também de reflexão sobre o que fazer a partir de agora e podemos começar por criar uma equipa pedagógica que não tenha, por exemplo, todas as todas as áreas comuns (...)”</p> <p>Plano de Inovação</p> <p>“Eu sinto que há mais gente a participar, apesar de ainda haver muitas pessoas que ainda não têm noção ao fim de muitos anos de como é que a organização escolar trabalha e se desenvolve. Eu, neste momento, sinto que cada vez há mais gente e digo pais, alunos e</p>	<p>e na tomada de decisões</p> <p>Partilha</p> <p>Reflexão autoavaliação dos projetos</p> <p>Autoavaliação Perceção da necessidade de uma reestruturação da cultura organizacional</p> <p>Trabalho colaborativo e proativo</p> <p>Organização do trabalho dos professores</p> <p>Apoio</p> <p>Autorreflexão</p>	
--	--	---	--

	<p>professores com uma noção de plano, de inovação, acho que trouxe uma noção de como funciona a organização.”</p> <p>“(…) a transformação que houve, que está em curso numa nova forma de avaliar os alunos que também têm dado passos importantes com o plano de inovação.”</p>		
D Clima e cultura de escola	<p>“(…) <i>segredo</i> (...) tem a ver mesmo com conseguir encontrar - e há muita gente que tem este perfil, nós, às vezes nas organizações conhecemos em mal as pessoas - (...) na organização aquelas pessoas que verdadeiramente são líderes e que são reconhecidos pelos outros, pelos pares e que têm esta Visão também de organização que pretende transformar e, na verdade, estas equipas são coordenadas por cada uma delas. (...) esses coordenadores de cada uma das equipas.”</p> <p>“os coordenadores de departamento são pessoas que fazem a diferença, tenho algumas, mas outras não e às vezes é mais difícil para o departamento mexer verdadeiramente na organização”</p> <p>“O Diretor é um farol. (...) dá orientações. As orientações estão previstas também em documentos</p>	<p>Valores e missão da organização</p> <p>Envolvimento dos vários atores na resolução de problemas e na tomada de decisões</p> <p>Lideranças intermédias assumem funções de forma proativa</p> <p>Valorização dos atores</p> <p>Autorreflexão</p>	<p>Cultura de apoio</p>

	<p>estruturantes, mas na verdade, é para (ele) onde toda a organização olha para seguir um rumo.”</p> <p>“(…) se esse farol, se esse diretor tem tiver esta estrutura de delegação de competências e esta forma de trabalhar (…) democrática, mas em equipa, ouvindo todos.”</p> <p>“É reconhecido perante a comunidade, mas internamente é muito importante que haja não só o diretor, mas que haja à volta dele 3 ou 4 ou 5 pessoas que sejam vistas como farolins (…) que garantem que o projeto educativo, a missão, a Visão se cumpra.”</p> <p>“(…) depois temos algumas gazelas que vão alumiando (...), ou seja, de que forma é que isto pode ser feito. (...) todas as estruturas que há com os alunos, com pais (...), na verdade toda a gente, é convocada, quer dizer, todos estão convocados para participar”</p> <p>“(…) tentar realmente demonstrar a cada uma destas pessoas que que têm esta responsabilidade mais direta de pôr organização a mexer (...)”</p> <p>“(…) percebemos que tínhamos que ir mais além e, na verdade, numa primeira fase, (ainda antes de partirmos para o Plano de Inovação) num grande dia</p>	<p>Inovação</p>	
--	--	-----------------	--

	<p>que chamamos o dia D, ouvimos toda toda a escola no seu sentir para a parte da organização curricular.”</p> <p>“Com o Plano de Inovação, demos um passo um bocadinho mais arrojado, mas, na verdade, percebemos que não conseguimos na altura, ouvir tudo o que vinha da base da organização.”</p> <p>“Estamos a reestruturar o plano de inovação e estamos a fazê-lo de uma forma que passa pela criação de uma equipa também com vários sentir, de várias áreas, portanto, estão naquela equipa, estamos em formação todos para conseguirmos criar um plano de inovação baseado neste que temos em curso, mas que parte realmente das opções de matriz curricular e de metodologias (...) Inovação que parta da base. (... que as pessoas se sintam envolvidas e que possam participar nas soluções e na criação de novas disciplinas ou novas soluções.”</p> <p>“É muito importante as pessoas participarem: os professores, eu também diria os alunos também poderem participar, e os encarregados de educação nesta nesta criação deste Plano de Inovação.”</p>	Participação	Cultura de Inovação Cultura estruturalista
Aspetos organizacionais	“Nós temos reuniões regulares com a equipa de	Trabalho de equipa	Cultura de apoio

<p>+ Comunicação C + E</p>	<p>direção, onde cada uma coloca as questões ou decisões que quer tomar e partilhamos em conjunto. É muito importante essa partilha. Ou mesmo informa: ‘Olha, eu tomei esta decisão assim assado e não correu bem ou correu bem’. (...) “e depois também há aqueles assuntos que de repente surgem, são importantes”</p> <p>“Não reunimos tanto se calhar como eu gostava, (...) o dia a dia às vezes é complicado, mas toda a gente sabe que tem esta forma de partilhar as coisas e de informar. O que eu acho que é deveria haver um registo das decisões que vamos tomando.”</p> <p>“Com esta situação toda dos serviços mínimos tivemos que nos encontrar mais, partilhar e cada uma tomou depois as suas decisões na sua área, com a estratégia comum encontrada comigo a dar pistas, orientações, que devemos fazer assim, devemos ir por aqui e depois cada uma encontra a sua forma de trabalhar.”</p> <p>“O Plano de Inovação (...) trouxe esta vontade de se partilhar o que se faz em sala de aula (...) de alguma forma, as equipas estão a proporcionar isso (...) alunos falam com os pais, e mesmo os próprios professores, falam mais sobre o que se</p>	<p>Partilha <i>Follow up</i> Reflexão</p> <p>Ambiente informal</p> <p>Promoção do espírito de equipa</p> <p>Criação de um ambiente colaborativo e participativo</p> <p>Identificação do erro</p> <p>Reflexão sobre o processo a corrigir</p>	<p>Trajeto lateral</p>
--------------------------------	---	--	------------------------

	<p>“Eu tento na verdade, através da minha equipa de liderança, de gestão e da equipa de direção, tento comunicar com todos de forma clara, partilhando olho no olho, (...) e a comunicação assim até passa. Mas às vezes, até entre nós, há ali um que percebe uma coisa ou outra, outra, mas ... Na verdade, é importante que essa equipa esteja muito, que a comunicação entre nós seja muito clara e que saibamos onde é que vamos buscar informação e como.”</p> <p>“O Conselho Pedagógico é, para mim, o órgão essencial onde a comunicação passa, não é? Na verdade, às vezes lamento o facto de ela não passar como eu queria para o resto do departamento.”</p> <p>“Há canais próprios e eficazes para que a informação passe e para que seja bilateral”</p> <p>“A comunicação, numa organização, tem que viver, para já, de várias pessoas estarem imbuídas do mesmo espírito, do mesmo tipo de forma de comunicar e depois passa muito por esta também estar escrita. Aquelas coisas fundamentais não exagerar, mas o fundamental tem que tem que ser claro e tem que estar de acesso a todos.”</p> <p>“(…) temos que encontrar melhores formas das</p>	<p>Comunicação ascendente</p> <p>Reflexão sobre o processo a corrigir</p>	<p>Ambiente aberto ao diálogo</p> <p>Melhoria contínua dos processos organizacionais</p>
--	---	---	--

	<p>estruturas aprenderem umas com as outras, (...)”</p> <p>“(...) Conselho Geral para aprovar documentação ou mesmo quando vai tomar uma posição a nível institucional é eu fico muito agradada por conseguir ter uma relação, tem tido sempre com todos os Presidentes uma relação Franca e aberta e conseguirmos preparar as coisas e comunicar o que está a fazer.”</p> <p>“Conselho Geral também, como estrutura deliberativa, vá, digamos assim, a quem cabe aprovar os instrumentos máximos de gestão, como o projeto educativo ou plano de inovação.”</p>		
--	--	--	--

Anexo V – Consentimento informado da entrevistada

Consentimento informado para participação em entrevista em estudo no âmbito de dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional

A realização desta entrevista insere-se no âmbito do projeto de investigação para dissertação do mestrado em Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta. O estudo está a ser realizado no Agrupamento de Escolas Gil Eanes, com o título "A escola como organização aprendente: um estudo de caso no Agrupamento de Escolas Gil Eanes, Lagos".

Com esta entrevista pretende-se conhecer as dinâmicas organizacionais formais e informais que se estabelecem no Agrupamento, o tipo de comunicação estabelecida entre a liderança e a restante comunidade educativa, o papel do diretor na organização escolar e a missão, metas e objetivos os Agrupamento de Escolas Gil Eanes.

Com a assinatura do presente consentimento informado, a investigadora e o/a entrevistado/a acordam o seguinte:

- a) Participação voluntária na entrevista: a interação entre a investigadora e o/a entrevistado/a inclui a possibilidade de interrupções e/ou pedidos de esclarecimento adicionais. O/A entrevistado/a pode recusar responder a qualquer questão formulada e, a qualquer momento, suspender temporária ou definitivamente a sua colaboração;
- b) Garantia do anonimato: é assegurado o anonimato dos/as participantes na investigação. Embora o Agrupamento de Escolas estar identificado, aos dados recolhidos serão atribuídos códigos para substituir os nomes dos/as participantes;
- c) Gravação da entrevista: o momento de entrevista é registado por via de gravação áudio, com o objetivo de facilitar a recolha e análise dos dados;
- d) Transcrição da entrevista: o conteúdo da entrevista será transcrito, com o recurso à gravação áudio. O/A participante terá a oportunidade de ler e rever a transcrição;
- e) Manifestação de opinião relativamente à transcrição: o/a entrevistado/a terá a oportunidade de esclarecer as afirmações feitas, manifestando, por escrito, a

sua opinião relativamente ao conteúdo da transcrição da entrevista. A transcrição será enviada por email (a disponibilizar pelo/a participante) para o/a entrevistado/a proceder à revisão total da entrevista. Após o envio da transcrição por email, o/a entrevistado/a terá um período de um mês para a sua revisão. Após este período, e em caso de não resposta, a equipa de investigação poderá utilizar o conteúdo para a sua análise, nos termos previstos neste consentimento. Este procedimento visa validar a transcrição das respostas do/a entrevistado/a;

- f) Finalidade da entrevista: o conteúdo da entrevista será apenas utilizado para fins de investigação;
- g) Análise do conteúdo da entrevista: os dados recolhidos por via do inquérito por entrevista serão analisados tendo em conta que se referem à opinião e/ou experiências vividas do/a entrevistado/a.

Confirmo a aceitação da realização desta entrevista e disponibilizo o meu endereço de email para o envio da respetiva transcrição:

(Email): rutedomingos@aegilenaes.pt

Lagos, 23 de janeiro de 2022

O/A entrevistado/a,

A investigadora,

Rute Alexandra Campos Domingos