



**CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO
EM ADMINISTRAÇÃO
E GESTÃO EDUCACIONAL**

RESEARCH PATHS
IN EDUCATIONAL ADMINISTRATION
AND MANAGEMENT

Cláudia Neves | Susana Henriques | 2023



FICHA TÉCNICA

TÍTULO

CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL
RESEARCH PATHS IN EDUCATIONAL ADMINISTRATION AND MANAGEMENT

AUTORES

Cláudia Neves [Universidade Aberta]

ORCID: [0000-0002-8175-4749](https://orcid.org/0000-0002-8175-4749)

Susana Henriques [Iscte – Instituto Universitário de Lisboa / Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-Iscte); Universidade Aberta]

ORCID: [0000-0002-7506-1401](https://orcid.org/0000-0002-7506-1401)

REVISÃO

Paula Silva

EDIÇÃO

Universidade Aberta 2023

PRODUÇÃO

Serviços de Produção Digital da Universidade Aberta

COLEÇÃO

CIÊNCIA E CULTURA, N.º 26

ISBN

978-972-674-953-0

DOI

<https://doi.org/10.34627/uab.cc.26>



Este livro é editado sob a Creative Commons Licence, CC BY-NC-SA 4.0
De acordo com os seguintes termos:
Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional.



RESUMO

A presente publicação pretende celebrar a produção científica desenvolvida na área da administração e gestão educacional na Universidade Aberta. Reúne um conjunto de trabalhos desenvolvidos nos últimos anos por diplomados do Mestrado de Administração e Gestão Educacional para assinalar as 22 edições do curso celebradas em 2022. São perspectivas diversificadas sobre temas igualmente diversos que ilustram não só a qualidade das dissertações produzidas, como também, a complexidade que envolve a administração educacional. Para fomentar outras perspectivas e experiências noutros contextos que não exclusivamente o da Universidade Aberta, esta publicação acolhe também um artigo da autoria da professora Leonor L. Torres que nos oferece uma reflexão sobre a relevância da formação especializada em administração educacional e os contributos desta formação para a identidade dos diretores e gestores escolares. As atuais coordenadoras do curso fazem, também, um balanço da produção científica realizada no âmbito deste mestrado potenciando os aspetos que o futuro deverá considerar para apostar na melhoria da qualidade desta formação especializada.

PALAVRAS-CHAVE

Administração e gestão Educacional, Liderança Educacional, Política Educativa, Formação Especializada em Administração Educacional, Investigação em Administração Educacional.

ABSTRACT

This publication aims to celebrate the scientific production developed in the field of educational administration and management at Universidade Aberta. It gathers a set of papers developed in recent years by graduates of the Master's in Educational Administration and Management to mark the 22nd edition of the programme, celebrated in 2022. They are diverse perspectives on equally diverse themes that illustrate not only the quality of the dissertations produced, but also the complexity involved in educational administration. To encourage other perspectives and experiences in contexts other than Universidade Aberta's, this publication also includes an article by Professor Leonor L. Torres, who offers a reflection on the relevance of specialized training in educational administration and the contributions of this training to the identity of school directors and managers. The current coordinators of the programme also make an assessment of the scientific production carried out in the context of this master's degree, highlighting the aspects that the future should consider in order to improve the quality of this specialized training.

KEYWORDS

Educational Administration and Management, Educational Leadership, Educational Policy, Specialized Training in Educational Administration, Research in Educational Administration.





ÍNDICE

O QUE ESPERAR DESTA PUBLICAÇÃO

Cláudia Neves & Susana Henriques

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM EM ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL:
SEIS APONTAMENTOS REFLEXIVOS

Leonor L. Torres

CAPÍTULO 2

A VOZ DOS ALUNOS DO ENSINO PROFISSIONAL NUM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
Cristina Larguinho, Marta Abelha & Susana Henriques

CAPÍTULO 3

REABERTURA ESCOLAS EM TEMPO DE COVID19: PRÁTICAS INCLUSIVAS EM ESCOLAS DO
BARLAVENTO ALGARVIO

Ana Rita Alves & Darlinda Moreira

CAPÍTULO 4

DESAFIOS E LIMITAÇÕES ÀS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM ESTABELECIMENTO PRISIONAL
Maria do Carmo Soares de Almeida & Susana Henriques

CAPÍTULO 5

O DIRETOR DE TURMA: UM ATOR ENTRE A UTOPIA E A BUROCRACIA

Maria Castela Lopes & Cláudia Neves

CAPÍTULO 6

PERCEÇÕES DA MUDANÇA. UM ESTUDO DE CASO EM DUAS ESCOLAS DO MESMO
AGRUPAMENTO

Fernando Matos & Ana Patrícia Almeida

CAPÍTULO 7

ENVOLVIMENTO PARENTAL: UM ESTUDO NUMA ESCOLA PRIVADA SITUADA NA REGIÃO
DO ALGARVE

Paula Lourenço & Darlinda Moreira

CAPÍTULO 8

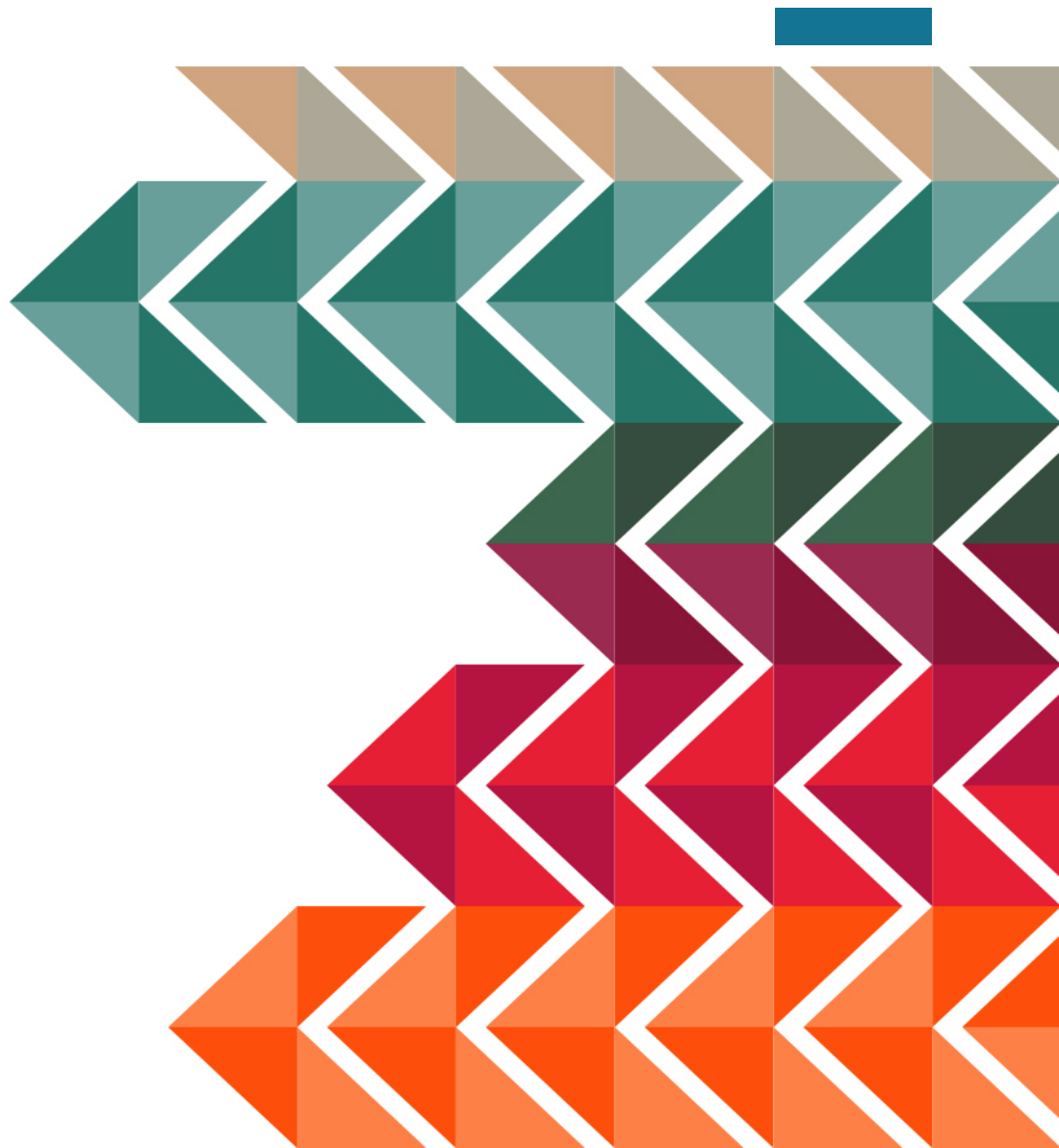
PERCEÇÃO DA COMPLEXIDADE NA LIDERANÇA ESCOLAR DURANTE A CRISE COVID19
Carlos Silva & Cláudia Neves

CAPÍTULO 9

SER PELAS ARTES: CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO PELA ARTE PARA A MUDANÇA DO CLIMA
ORGANIZACIONAL

Simão Matos, Ana Patrícia Almeida & Cláudia Neves

CAPÍTULO 9





SER PELAS ARTES: CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO PELA ARTE E A MUDANÇA DO CLIMA ORGANIZACIONAL

Simão Matos [Mobilidade Estatutária na Escola Europeia de Alicante, Espanha]
ORCID: [0009-0002-0801-6990](https://orcid.org/0009-0002-0801-6990)

Ana Patrícia Almeida [Universidade Aberta]
ORCID: [0000-0001-5242-8285](https://orcid.org/0000-0001-5242-8285)

Cláudia Neves [Universidade Aberta]
ORCID: [0000-0002-8175-4749](https://orcid.org/0000-0002-8175-4749)

RESUMO

Este artigo resulta de um estudo que teve como finalidade entender a importância do clima organizacional no cumprimento da missão da escola, e aferir se o reforço da educação pelas artes, materializada através de um programa de expressão artística e emocional pode contribuir de forma positiva para a melhoria do clima organizacional. Com este objetivo foi estruturado um programa de expressão artística e emocional, que aplicado a um grupo de alunos entre os 15 e 17 anos de idade, durante o período de um ano letivo. Foram recolhidos dados, através da aplicação de testes aos alunos em diferentes momentos do estudo, de relatórios individuais a partir da sua experiência vivencial e dos registos de observação relativos à implementação semanal do programa. Este trabalho incidiu sobre a Escola Europeia de Alicante, onde a multiculturalidade dos seus alunos está muito presente, uma vez que são provenientes de diversos países. A análise dos dados indicou existir uma tendência junto dos alunos que vivenciaram o programa para se sentirem melhor na escola, o que poderá resultar numa influência positiva na perceção que eles mesmos passarão a ter sobre o clima de escola.

Palavras-chave: Arte e educação, emoção, criatividade, liderança, clima e cultura organizacional

INTRODUÇÃO

A escola configura-se como um espaço privilegiado onde ocorrem constantemente um conjunto de experiências partilhadas. Se existem diferenças que fazem dos seus intervenientes seres únicos, então os mesmos, enquanto elementos ativos dessa dinâmica, certamente irão gerar um clima e cultura organizacional que fazem das escolas, também elas, espaços

singulares. Segundo Silva (2010) os alunos e professores são os elementos basilares da escola, sendo que esta tem como objetivo provocar mudanças de comportamento dos alunos como resultados da ação dos professores.

Ainda que a escola desempenhe um papel relevante na educação, esta não é um agente único, portanto, a ação educativa deverá desenrolar-se através da complementaridade com os restantes agentes de elevada influência social. Na escola confluem um conjunto de elementos indispensáveis para que o processo educativo ocorra, entre os quais se destacam os diferentes espaços físicos, dotados de recursos específicos. No entanto, neles, interatuam com os alunos diversos recursos humanos especializados, com particularidades diversas.

Sendo a escola um lugar privilegiado de educação generalizada, não podemos esquecer que ela mesma é provida de diversas dimensões específicas que giram em torno de uma organização que possibilita a todos os seus atores interagirem de uma maneira sistematizada, criarem as suas rotinas, preferencialmente numa interação positiva em torno de um objetivo comum entre todos os envolvidos. É a partir dessas mesmas rotinas que gostaríamos de seguir com a nossa abordagem pois, embora o termo carregue consigo uma certa ideia de estabilidade, não nos parece ser assim tão linear, uma vez que elas transportarão consigo um conjunto de indicadores que vão definir a identidade da escola. As rotinas não só se centram na transmissão de valores, conhecimentos e competências, mas também transportam o peso importante que é o de proporcionar um desenvolvimento pessoal que permita aos jovens integrarem-se na sociedade, dotados de habilitações para criarem a sua própria autonomia, com um espírito crítico e uma capacidade de decisão que lhes permita uma integração positiva. É neste contexto, o da observação de rotinas, ou na consciência de que elas existem efetivamente na escola como uma instituição dotada de uma organização específica, que nos parece profícuo explorar os temas de clima e cultura organizacional, uma vez que esses indicadores são altamente influenciadores das premissas de desenvolvimento supracitadas.

Partiremos do princípio de que todas as escolas têm uma liderança, uma cultura e clima organizacional característicos. Todos estes conceitos têm à sua volta uma complexa formulação de teorias, nem todas em sintonia, mas que permitem uma reflexão sustentada que se vai construindo ao longo da exploração. Sabemos que o líder, com as suas características específicas, pretende liderar, com o seu método e estilo específicos, uma escola, com uma cultura e organização específicas, no sentido de obter melhores resultados do que resulta do processo de ensino e aprendizagem. Como podemos retirar desta curta constatação, o presente artigo pretende entender um pouco melhor cada uma dessas especificidades, as quais serão interpretadas e fundamentadas com bibliografia específica,

privilegiando as artes, criatividade e emoção, como possíveis aliados na melhoria da cultura e clima organizacional da escola e como dimensões a serem valorizadas pela direção das organizações educativas.

A questão inicial que norteou a realização deste estudo foi elaborada da seguinte forma: "De que forma um programa complementar de expressão artística e emocional pode contribuir para a mudança no clima organizacional?"

A partir da formulação acima referida, foi desenhado e implementado um projeto na área da expressão artística, no sentido de, por um lado, podermos analisar uma eventual evolução individual dos envolvidos ao nível da criatividade e gestão emocional, e, por outro, refletirmos como essa experiência pode exercer influência ao nível do clima e cultura organizacional da escola.

O estudo estruturou-se em 3 fases distintas de desenvolvimento: uma primeira que implicou uma incursão pela revisão de literatura nos vários domínios disciplinares em análise; uma segunda que envolveu o desenho e implementação de um projeto de intervenção na área das artes expressivas e uma terceira fase que implicou uma análise compreensiva dos resultados e que permitisse relacionar a relação da existência de um projeto desta natureza, com as mudanças ocorridas ao nível do clima organizacional (quer através dos resultados concretos das observações e registos; quer através das entrevistas realizadas).

CLIMA E CULTURA ORGANIZACIONAL

A escola configura-se como um espaço privilegiado onde ocorrem constantemente um conjunto de experiências partilhadas. No entanto, se existem diferenças que fazem dos seus intervenientes seres únicos, então os mesmos, enquanto elementos ativos dessa dinâmica, certamente irão gerar um clima e cultura organizacional que fazem de cada escola, também ela, um espaço singular.

Como vimos, cada escola desenvolve a sua cultura, uma vez que esta é uma criação social onde confluem sistematicamente a interação entre as pessoas, mas existem, segundo Delgado (1994), determinados aspetos na sua organização que estimulam ou inibem o comportamento dos seus intervenientes, o que, naturalmente, influenciará a sua produtividade. Nesse contexto a cultura de uma escola não deixa de ser dinâmica, apesar de ter grande parte dos seus procedimentos perfeitamente enquadrados, regulamentados e definidos através dos seus órgãos representativos. O mesmo autor elenca, para que tenhamos uma perceção interpretativa mais clara, algumas características da cultura organizacional, onde destacamos o facto de, apesar de cada escola gerar a sua

cultura, esta não estar imune ao facto de coexistirem dentro dela várias subculturas, não garantidamente em sintonia, mas que, tudo junto, constitui-se como um marco de adaptação e desenvolvimento do ecossistema escolar (Delgado, 1994). Interpretando as ideias do autor, entendemos que, na forma como utilizou a conceção de ecossistema, não podemos ignorar a forma como os diferentes atores participam, respeitando um conjunto de valores e características particulares da cultura organizacional da escola, mas que, ao mesmo tempo e pela singularidade de cada um, poderá ser determinante para que essa mesma cultura se vá transformando e sendo redefinida. Daí a ideia de dinamismo que, paradoxalmente, nos parece fazer mais sentido do que a ideia de estabilidade e permanência que o conceito de cultura tende a transmitir. Delgado (1994) ainda faz um reparo bastante pertinente, ao sublinhar que uma organização não funciona (bem ou mal) simplesmente porque está tudo bem regulamentado e porque cada órgão vê bem definida sua competência, o que nos dá a ideia de que a cultura organizacional, tem uma face menos visível, mas que todos percecionem como presente (atrativo ou não).

O trabalho ainda mais recente de Torres (2017), em contexto do debate atual sobre a missão pública da escola, promove uma reflexão sobre a aparente contradição entre os dois polos "mais escola" e "mais escola, estando o primeiro ancorado na ideia de inclusão e justiça social, assim como nos princípios de igualdade de oportunidades, e "melhor escola", e o segundo focado na qualidade dos resultados, na promoção do mérito e da excelência académica. Aliás, em estudos anteriores que se centraram na aferição "do efeito poderoso das culturas de escolas no condicionamento das agendas e prioridades educativas e, correlativamente, no desenvolvimento de aprendizagens e de disposições individuais e coletivas" (Torres, 2017, p. 12), a autora sublinha a forma como as lideranças refletem de forma inequívoca e em alguns casos a pressão existente para a produção de resultados. Torres (2017) continua revelando que, na análise empreendida a quatro escolas, os perfis de liderança evidenciam caminhos diferentes, ora uns mais focados na produção de resultados, outros mais atentos às dimensões da inclusão e outros, ainda, mais comprometidos com a conciliação de ambas as prioridades, de acordo com os vários contextos de interação (professores, famílias, comunidade, administração central, entre outros), estruturantes da própria cultura organizacional de escola. Mas o que nos levou ainda mais a referenciar esta autora e as conclusões do seu estudo, foi o facto de este evidenciar caminhos organizacionais contraditórios entre o desejado, que é uma cultura escolar de excelência, e o caminho percorrido para a atingir.

Nestas preocupações de Torres (2017), encontramos conceitos muito importantes a valorizar nas culturas organizacionais, como a cooperação, criatividade e procura de talento

e capacidades potenciais, e ainda, tal como veremos de seguida, a necessidade de promover e estimular outras dimensões de excelência, nomeadamente a social, artística e cultural.

A escola deve ser perspectivada enquanto configuração cultural que orienta o sentido da escolarização, regulando os seus limites e possibilidades dentro da relativa autonomia de que dispõe revela-se, portanto, um exercício fundamental à construção de novos sentidos e rumos educativos. E é justamente esta folga, de amplitude variável em cada escola, consoante a sua cultura, que pode ser criativamente apropriada pelos atores para transformar os tempos das performances oficiais em tempos de aprendizagens plurais. Um tempo de pedagogias promotoras da diversidade e um espaço onde convivam diferentes tipos de excelências, ampliadas às dimensões sociais, artísticas e culturais. Em suma, uma reinvenção de novas formas de articulação de mais e melhor escola. (Torres, 2017, pp. 478-479)

Se, como acima referimos, a cultura estimula ou inibe as ações dos atores, sejam eles as lideranças, lideranças intermédias, professores, alunos e restante comunidade educativa, há que tomar atenção às dinâmicas que estão presentes no seu funcionamento enquanto organização, de forma a que um maior número de atores se sinta satisfeitos, não só no desempenho dos seus papéis, mas na estimulação do ambiente em que essa cultura organizacional está embebida. É nesse sentido que nos parece oportuno entendermos melhor a ideia de clima organizacional, para assim estabelecer o que há de comum e no que difere da ideia de cultura. Weaver (1986) interpretando as teorias sobre cultura superficial, interna e inconsciente de Hall (1976), recorreu a uma analogia bastante interessante, utilizando a conhecida metáfora do Iceberg, aproveitando as características deste fenómeno natural, que são marcadas por uma parte visível, ou a que está acima da água, outra parte invisível, a que está submersa, e uma parte de transição, sublinhada pelo que se acerca mais da linha de água e que separa as duas partes. Nesse sentido, a cultura é também vista como algo que tem um conjunto de manifestações visíveis, que podem ser observadas e ensinadas de uma forma explícita, mas é fundada numa parte muito mais significativa, no entanto não tão visível, que são os valores, assunções, julgamentos, e tudo o mais que norteia a parte visível, mas que, tendencialmente não é ensinado de forma explícita e direta. Seguimos nós com a analogia ao considerar todo o iceberg como a cultura organizacional da escola, da qual sobressai a parte visível ou o mesmo que dizer clima organizacional. Isto é, os dois conceitos misturam-se, ou melhor, apesar de terem características que os distinguem, não podem ser dissociados.

Depois de entendermos, ainda que de forma superficial, que o clima organizacional da escola é marcado, em grande parte, pelas características preceptivas (ou mais visíveis) da cultura, de seguida aprofundamos um pouco mais algumas das suas perspetivas no sentido de encontrarmos uma ideia mais abrangente.

De acordo com Ferreira, Neves e Caetano (2011), o clima organizacional pode ser abordado segundo quatro perspetivas distintas:

(1) a perspetiva organizacional é considerada uma vertente mais objetiva, uma vez que resulta da perspetiva semelhante de vários indivíduos de uma organização que estão sujeitos aos mesmos fatores organizacionais. Ao ser algo externo aos seres sociais que aí coexistem ou mesmo intrínseco da organização, muito dificilmente será imune a diferentes interpretações pessoais. Por outro lado, como influencia o comportamento dos indivíduos e, segundo os autores, é relativamente estável no tempo, é provável que mais facilmente o clima organizacional influencie o indivíduo do que o indivíduo o clima. O estilo de liderança pode influenciar a perspetiva organizacional do clima se tiver uma clara noção das múltiplas variáveis que o define – entre as quais Campbell et al. (1970) sublinham o grau de autonomia individual, o grau de formalização inerente ao posto de trabalho, o sistema de recompensas materiais ou simbólicas, o grau de consideração e apoio recebido a partir das chefias – e se tiver uma clara perceção do grau de satisfação face à alteração de alguma das variáveis, e como podem reagir os funcionários a essas possibilidades. Nem sempre, a atribuição de melhores recompensas, ou mais responsabilidades, por exemplo, podem resultar em melhor desempenho, uma vez que cada indivíduo reage de uma maneira subjetiva, o que nos leva à necessidade de abordar outras perspetivas, nomeadamente a psicossocial e psicológica;

(2) a perspetiva psicossocial, segundo Silva (2010) e Martín et al. (2003) está muito ligada ao pensamento humanista de Schneider (1975), assim como de James e Jones (1974), não só parece contemplar, mas também começa a complementar as debilidades referidas no ponto anterior, uma vez que privilegia uma abordagem centrada na interação social dos indivíduos na organização. Neste ponto de vista o clima é gerado a partir das perceções partilhadas, que formarão uma estrutura comum de referência, na qual o núcleo central resulta da interação dos indivíduos, portanto, é socialmente construído e influenciado pela cultura organizacional. Por outras palavras, o clima resulta da representação criada a partir da interação dos indivíduos que partilham uma estrutura de referência comum. Não só a perceção do clima é um fator importante para a perspetiva psicossocial mas sobretudo o sentido que cada um dá a essa relação, e essa pressupõe “a utilização de um esquema cognitivo, produto da aprendizagem, da experiência, das interações interpessoais e da

interação entre pessoas e situações para interpretar os estímulos do meio" (Ferreira, Neves e Caetano, 2011, p. 499), o que nos leva a ter que considerar uma outra perspectiva de interpretação do clima organizacional, que se centra mais no indivíduo do que nas suas relações e interações;

(3) a perspectiva psicológica contempla as diferentes subjetividades, uma vez que cada um terá a sua perspectiva pessoal de acordo com a sua vivência e compromisso na estrutura organizativa. Ao contrário da perspectiva organizacional, a psicológica é, segundo Ferreira, Neves e Caetano (2011)

algo instável no tempo, uma vez que a forma como um indivíduo pode interpretar seu ambiente de trabalho pode alterar-se consoante o dia, não uniforme numa organização, departamento ou nível hierárquico, e quase sinónimo de opinião pessoal, porque é em função sobretudo das características pessoais do que de fatores organizacionais. (p. 495).

O texto sublinha também a necessidade de termos o cuidado de não cairmos na tentação de avaliar o clima de acordo com o grau de satisfação pessoal. As características pessoais de cada um influenciam a perceção do clima, e essas variam de indivíduo para indivíduo, sendo que o grau de satisfação sentido no desempenho das suas funções no seio da organização, poderá refletir-se na perceção individual do clima, mas se o grau de satisfação não é positivo, vai considerar que o clima não é bom, arrastando consigo um desempenho condizente com essa visão. As emoções dos indivíduos, como vimos, não só serão determinantes para a perceção do clima, mas também determinarão a forma como ele desempenhará as suas funções, que é o mesmo que dizer que poderão influenciar o próprio clima. No nosso entender, poderá existir aqui uma certa dificuldade em isolar os argumentos, mas é de fácil entendimento, uma vez que, como vimos, o grau de satisfação poderá nem sempre estar ligado à perceção do clima (mas sim com o estado de ânimo do indivíduo que muitas vezes é influenciado por fatores pessoais externos à organização), mas ao mesmo tempo o grau de satisfação poderá, efetivamente, estar ligado ao clima porque ele será um denominador presente na ação do indivíduo, e ainda mais, poderá mesmo exercer uma influência a redor de si, ao gerar bem-estar ou mal-estar entre aqueles com quem se relaciona.

(4) na perspectiva cultural, o clima resulta do modo como as pessoas interpretam a realidade de acordo com a sua base cultural, originando, a partir daí, uma consensualidade e validação das perceções partilhadas. Essa partilha baseia-se, no entanto, num referente e num conjunto de significados já devidamente contextualizados na cultura organizacional.

Aqui é mais evidente a analogia do iceberg supracitado, momento em que referimos que clima e cultura acabam por, de alguma forma, ser duas vertentes que se sobrepõem, sendo a cultura o elemento mais abrangente e o clima a parte mais visível da sua manifestação. Esta perspectiva, difere da psicossocial, uma vez que enfatiza a interação num paradigma de funcionamento mais grupal em detrimento dos fenómenos de interação individual. Para terminar, como podemos constatar, o conceito de clima organizacional pode fundamentar-se através de um conjunto de teorias que aportam diferentes perspectivas.

A perspectiva da cultura organizacional vai sendo construída através da forma como cada indivíduo percebe e sente o clima, e como o mesmo indivíduo, através das relações, influencia os sentimentos dos demais indivíduos na mesma organização.

Se cada escola tem a sua singularidade é porque, dentro da sua organização, muitos dos seus indicadores de cultura e clima que a tornam particular, efetivamente, são dotados de um espaço para serem trabalhados de acordo com as necessidades. Beare, Caldwell e Millikan (1992, cit. Silva, 2010) utilizaram o termo *Gestalt* da realidade global para caracterizar esse espaço modelável, isto é, a parte da escola que pode ser "modificada e transformada através da manipulação intencional da ênfase e balanceamento dos diversos elementos" (Silva, 2010, p. 40). Aqui e neste particular, o líder desempenha um papel fundamental.

ARTES NA ESCOLA

A educação, para lá de um lugar de excelência para a estimulação académica, operada através da transmissão de conhecimentos e de aprendizagens, é um espaço vivencial de autocriação individual e de desenvolvimento pessoal, e, neste particular, as artes, não só enquanto processo, mas também através dos frutos desse processo, desempenham um papel muito importante, porque trabalham uma linguagem específica. No entanto, é importante entender que o trabalho das artes, não é só um meio de criar performances e produtos, ou um instrumento educativo da "sensibilidade estética e artística". É, também, uma forma de criar as nossas vidas, uma vez que abrem um espaço privilegiado para expansão da consciência, uma experiência que modela as disposições pessoais, satisfaz a procura de sentido, ajuda a estabelecer contacto com outros, configurando-se também como uma excelente forma de partilha e de rescrever cultura. Na medida em que esta abordagem avança, mais difícil se torna em acreditar que as artes se encerram unicamente ao que lhe supostamente é devido, como a educação para "sensibilidade estética e artística" (Martins, 2017). Jessica Hoffmann Davis, psicóloga na área do Desenvolvimento Cognitivo e fundadora do Programa de Artes em Educação em *Harvard Graduated*

School of Education (EUA), publicou na sua obra "*Why our schools needs the Arts*" (2008) um conjunto de características únicas da educação artística que se refletem em valiosos resultados, como o facto de "*envolver um produto tangível*", ou seja, a criação de algo que não existia antes (Hoffmann, 2008, p. 50). No nosso entendimento, isso é um facto que transporta consigo uma ação quase "mágica". Imaginemos o poder de proporcionar aos alunos a experiência de, através das suas capacidades imaginativas, fazer do imaterial, material? Essa possibilidade criativa, cultivada através das artes, serve para a abordagem de outras matérias não artísticas. As artes estão ligadas, de uma forma singular, ao mundo da emoção, pois espera-se que a criação artística carregue a experiência da expressão, dando a oportunidade aos jovens de reconhecerem e exprimirem os seus sentimentos, transformando-os em conhecimento. A expressão artística encerra em si o conceito de empatia ao ajudar os alunos a terem consciência de si e estarem atentos às emoções dos outros. Os alunos habituados a exprimir as suas emoções através da produção artística, encontram-se bem posicionados para imaginar e perseguir (até porque nutrem empatia por outros) alternativas positivas às injustiças que percebem. Cruzando esta última afirmação com a educação da "*alma*" (Nussbaum, 2010, p. 6), valorizando as artes e humanidades, encontramos uma constatação à qual não podemos ficar indiferentes:

[...] quando praticadas no seu melhor, essas outras disciplinas são infundidas daquilo que poderíamos chamar de espírito das humanidades: através da busca do pensamento crítico, da imaginação ousada, da compreensão empática das experiências humanas de muitos tipos diferentes e da compreensão da complexidade do mundo onde vivemos. (Nussbaum, 2010, p. 7)

O que se passa então nas artes que pode não acontecer nas outras disciplinas? Em artes há sempre uma entidade que é criada, como vimos anteriormente, isto é, algo que não existia antes do criador a materializar. Betty Blayton-Taylor, artista e fundadora do *Children's Art Carnival* em Harlem, E.U.A., descreveu a atividade artística como "*transformar pensamentos em coisas*" (Hoffmann, 2012, p. 17), sendo o que resulta em algo que pode ser visto, tocado, escutado, sentido ou, meramente, falado. Servindo-nos das obras de Hoffmann (2008 e 2012) elencamos um conjunto de razões que nos parecem, inegavelmente, advogar a pertinência das artes na educação e que adequamos à presente abordagem, às quais adicionamos o que podemos observar a partir da experiência na escola:

A resposta, após a resolução de um problema, reflete a imaginação e a afirmação pessoal do seu autor. No seu processo o aluno vê as coisas não só como são, mas como podem ser, fazendo uso da capacidade de ver mais além do que nos é dado e do que é óbvio. Os alunos são convidados a pensar por si mesmos, sem terem terceiros a dizerem-lhe

sistematicamente o que fazerem. Em artes é dado ao aluno a oportunidade de explorar diferentes opções ou soluções para o problema que é apresentado. O nível de stress é significativamente reduzido (muitas vezes recorrendo a música de *background*) onde o aluno trabalha ao seu ritmo. O professor não força as coisas, ainda que possa lançar uma ou outra ideia para reflexão, aberta, para que possa ser explorada e, mais tarde, encerrada pelo aluno, de acordo com o seu tratamento singular. Isto, de forma indireta, sublinha o que de mais importante ocorre nas aulas de arte: o pensamento crítico. Nas artes os alunos aprendem que podem fazer a diferença. Imaginemos os significados que podem atribuir aos diferentes elementos materializados na tal tangibilidade da ideia? Nada é definitivo. As decisões artísticas podem conduzir a intenções concretas e novas perceções. São uma forma de sublimação, independentemente de transmitir uma luta interna ou uma crítica externa, de forma mais, ou menos, óbvia, mas que nunca deixará de ser uma singularidade com o potencial de dar poder e abraçar as ideias dos alunos. Independentemente das dificuldades de aprendizagem que um aluno possa ter, ou não, nas disciplinas não artísticas, a experiência regular de criar algo ajuda-o a manter-se na escola, não só pelo empoderamento que não recebe em mais nenhuma parte, mas também pela consciencialização de que pode dar vida ao que não existia. Um dos pontos mais óbvios onde a aprendizagem em artes difere das outras disciplinas é, sem dúvida, o foco que ela deposita na emoção, diríamos mesmo que encontra um certo conforto nesta dimensão humana. Nas artes, as emoções têm a possibilidade de serem trabalhadas diretamente, sendo que as formas de as expressarem podem ser objetivos concretos a explorar. A emoção pode ser canalizada, pode ser foco temático, pode ser exacerbada ou esvaziada através do processo de produção da obra artística, e o aluno não permanecerá igual.

Uma investigação interessante sobre a relação entre a Educação Artística e o desenvolvimento positivo dos adolescentes, foi conduzida entre 1992 e 2009, por Keneth Elpus, professor assistente de Educação Musical na Universidade de Maryland (EUA) e designada como *Arts Education and Positive Youth Development*, no sentido de observar resultados cognitivos, comportamentais e sociais dos jovens que nos seus programas educativos contêm artes em comparação com os que não têm qualquer disciplina de conteúdo artístico, concluindo que os primeiros têm maior probabilidade em seguirem o ensino universitário, revelando expectativas em relação ao futuro académico com mais otimismo, manifestarem menos comportamentos disruptivos, assim como, em adultos, reduzirem a possibilidade de consumirem substâncias psicoativas, em comparação com o segundo grupo. Uma das conclusões que nos chamou particular atenção foi o facto dos alunos de arte sentirem a escola como um espaço atrativo e desafiante (numa perspetiva

positiva) o que deve ser considerado por quem queira ver a escola como um espaço positivo e saudável.

Vimos que, com a envolvimento em atividades de expressão artística, algo se sucede em termos individuais, sobretudo, refletindo-se na melhoria das competências pessoais e acadêmicas e, sobretudo, proporcionando bem-estar consigo mesmo e em relação ao outro. Alunos que se sentem bem na escola, inevitavelmente, farão parte de um processo de melhoria do clima organizacional, e conseqüentemente da própria cultura da escola. Pelas evidências acima mencionadas, acreditamos que investir em artes na escola, é investir na melhoria do clima organizacional. Resta-nos, no entanto, ainda entender um pouco melhor, como e porquê, emocionalmente, isso se processa e qual a sua eventual relação com a atividade artística.

Nussbaum, em *Not for Profit* (2010) alerta a sociedade para a perigosa “desumanização” da educação que está cada vez mais preocupada em injetar na educação competências que respondam às necessidades prementes da economia de mercado, pensando mais no presente e menos no futuro. Na sua abordagem, e ainda que a mencionamos aqui de forma genérica, a autora entende que a educação se encontra cada vez mais enfocada nas disciplinas de carácter lógico e científico, mais preocupada em criar aquilo que poderíamos metaforizar como máquinas, e menos nas expressões, resultando numa educação na qual os jovens adquirem cada vez menos competências que estimulem a sensibilidade e capacidade de exprimir as suas emoções que, como vimos acima, não podemos dissociar do jovem adolescente no seu percurso académico.

A escola pode, efetivamente, oferecer algo, no âmbito deste tema, trabalhando a criatividade e a emoção num contexto próprio, contido, seguro e objetivo. Depois de analisarmos diversos programas para a educação emocional para adolescentes, nomeadamente o ITEMO (programa de habilidades Emocionais para Jovens entre 12 e 18 anos, Aranda-Ruiz et al. (2013) e o “Programa de educação emocional para adolescentes: da emoção ao sentido”, de Castilla, Zegarra e Barrón (2016), foi-nos possível constatar algo que já esperávamos: existem atividades que recorrem à vertente artística de materialização de determinados objetivos, ou que se servem de alguma competência artística ou de abstração através da forma visual.

Encontrar atividades artísticas como forma de materializar determinados objetivos em campos aparentemente afastados da natureza da educação artística, como é, neste caso, a educação para as emoções, não é estranho, até porque nas obras de Hoffmann (2008 e 2012) e Eisner (2002), encontramos bem advogado o valor das artes e a necessidade

de investimento nessa área por parte das escolas, uma vez que os ganhos nas diversas dimensões é bastante óbvio, não só para o "sujeito" aluno, no plano físico e mental, como para o "objeto" escola, a sua orgânica de funcionamento e como espaço de relações sociais.

ABORDAGEM METODOLÓGICA DO ESTUDO

O estudo apresentado neste artigo adotou uma abordagem de investigação de carácter qualitativo, seguindo algumas dinâmicas da investigação-pela-ação, uma vez que pretendeu, pelos seus objetivos, promover uma reflexão mais sustentada sobre as questões de investigação previamente desenhadas, mas tentando, igualmente, introduzir determinadas mudanças no contexto educativo em que foi desenvolvido. Através de um processo que teve como base adicionar uma mais valia no funcionamento da escola, os participantes envolvidos tiveram a possibilidade de, pela natureza do projeto e respetivo envolvimento, melhorar um conjunto de competências que, antes da intervenção, eram mais reduzidas ou ausentes.

A questão inicial que norteou a realização deste estudo foi a seguinte: "De que forma um programa complementar de expressão artística e emocional pode contribuir para a mudança no clima organizacional?".

A realização do trabalho no terreno, no entanto, baseou-se também numa tentativa de encontrarmos soluções orientadas para um local específico, e não numa forma de enunciar ou sublinhar, unicamente, as razões do problema. Isso permitiu-nos, como veremos adiante, trabalhar numa premissa de aferir o ponto de partida dos alunos envolvidos e o ponto de chegada, sem a preocupação de realizar qualquer estudo exaustivo do historial de cada um.

A partir da exploração de algumas questões abordadas por Esteves (1986, *cit.* Amado, 2013) a ação que realizámos preocupou-se em reunir dados que nos permitissem aprofundar a reflexão, a partir dos objetivos definidos ao analisar: se a frequência de um programa complementar de expressão artística e emocional, se configurava como uma ferramenta útil para melhoria da atitude dos alunos face às exigências académicas e diminuição da indisciplina, refletindo-se isso numa melhoria do clima organizacional da escola.

Este estudo foi realizado na Escola Europeia de Alicante, em Espanha. As Escolas Europeias são estabelecimentos oficiais de ensino controlados conjuntamente pelos governos dos Estados-Membros da União Europeia. Elas são legalmente consideradas como instituições públicas em todos esses países. A missão das Escolas Europeias é proporcionar uma

educação multilingue e multicultural para alunos de nível primário e secundário. As escolas estão destinadas, principalmente, para os filhos de funcionários das instituições europeias. Existem atualmente 14 Escolas Europeias com um total de mais de 27.000 alunos inscritos. A Escola Europeia de Alicante, onde se realiza este estudo, foi criada pelo Conselho Superior das Escolas Europeias em novembro de 2000. A direção de cada uma das escolas europeias é da responsabilidade de um diretor coadjuvado por dois diretores-adjuntos: um para o ciclo secundário, outro para os ciclos maternal e primário. Os diretores e os diretores-adjuntos são nomeados pelo Conselho Superior por um período de nove anos. O diretor e os diretores-adjuntos de cada escola têm nacionalidades diferentes. Mais recentemente, cada um dos diretores-adjuntos passou a ser assessorado por uma nova figura de liderança intermédia designada como assistente de diretor-adjunto. A Escola Europeia de Alicante é uma escola com um modelo marcadamente democrático e a participação dos professores existe, mas mais numa dinâmica consultiva. As iniciativas que visem a melhoria da escola, se não tropeçarem em impedimentos legislativos e orçamentais, são bem acolhidas. A vertente prática deste trabalho, é um exemplo bem elucidativo.

O projeto que foi objeto de análise neste estudo – o programa complementar de expressão artística e emocional – pretendeu oferecer algo diferente (no contexto da escola), no âmbito da expressão artística com algumas ligações à emoção. Foi através da constatação de que existiam muitos alunos a não poderem seguir o seu percurso académico com a disciplina de Arte que surgiu a iniciativa de criar um espaço opcional de expressão plástica. Depois de reunido um grupo de 9 alunos, foi atribuído um conjunto de dois períodos semanais às quartas-feiras, portanto 90 minutos, para o desenvolvimento do projeto. O projeto foi estruturado por sessões, em que cada uma teve um tema específico, uma parte de produção artística/plástica e momentos de conversação. Os trabalhos foram iniciados a 5 de setembro de 2018 e terminados a 12 de junho de 2019. Excluindo aulas de apresentação, introdução ao projeto, de realização de testes, conjugados com interrupções letivas, e realização de exames, foram realizadas 26 sessões. Cada sessão foi estruturada em três partes, obrigatórias, mas com possibilidade de adaptação de tempo de cada uma delas: a) conversação inicial e estados de ânimo, todos sentados na “roda” das almofadas, em que a participação de todos foi sempre solicitada; b) tempo de produção plástica em função de um tema dado (pensado durante a semana, ou encontrado por meio dessa conversa inicial), utilizando os materiais disponíveis, e já nas mesas de trabalho. Algumas vezes, a sessão não teve tema, mas teve uma estruturação com base na estimulação criativa; c) Conversa final, novamente na “roda” das almofadas, já com a obra e uma partilha entre todos. Foi elaborado, em todas as sessões, um registo de observação, contendo as

informações úteis para, mais tarde, enriquecer a reflexão final. O seu conteúdo, dividido em diversas partes, continha dados reunidos para a preparação da sessão, dados registados a partir da observação da sessão, assim como algumas ocorrências pertinentes, registo do trabalho individual de cada aluno, com a reflexão do mesmo e uma reflexão (realizada já posteriormente) pelo professor. Finalmente, continha um registo reflexivo no final, com dados a transitar para a sessão seguinte. Os temas foram encontrados de diversas formas: ou previamente definido pelo dinamizador, ou "negociado" entre os alunos, ou lançado pelo dinamizador, a partir da natureza e conteúdo da conversa inicial. Houve ainda algumas sessões sem tema específico ou de continuidade, sendo que nessas, o tema ficou delineado de uma forma mais individual na conversação final, registado através da designação do nome da obra por parte de cada aluno. As sessões, como podemos ver, tiveram uma componente muito reflexiva, mas sempre materializada através da criação de obra plástica.

Um trabalho desta natureza necessita dados, através dos quais a reflexão sobre a forma como as decisões são tomadas e o projeto desenvolvido, permitam uma reflexão com a maior objetividade possível. Foi privilegiada a diversidade de mecanismos de recolha de dados, assim com as suas fontes. Assim, foram utilizadas e criadas ferramentas de forma a reunirmos informação a partir de a) uma entrevista realizada a uma professora com larga experiência profissional nas Escolas Europeias, não só como docente, mas também como diretora, b) testes realizados junto dos alunos envolvidos, tanto antes, como após a implementação do programa complementar de expressão artística e emocional, c) registo de observação, através do qual foram recolhidas informações complementares a partir do que ocorreu em cada sessão, e, finalmente, d) ficha entregue aos alunos, de suporte à realização de uma reflexão, sobre a experiência vivida ao longo das sessões (entregue já no decorrer das sessões finais).

PRINCIPAIS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

Não podemos terminar o presente trabalho sem regressarmos, então, ao início. A primeira grande questão que norteou a presente investigação foi "De que forma um programa complementar de expressão artística e emocional pode contribuir para a mudança no clima organizacional?". Cedo descobrimos que no seu caminho havia outras questões não menos importantes, para as quais, deveríamos procurar resposta. Quisemos sentir no terreno, ainda que através duma modesta experiência, a forma como todos esses indicadores que explorámos podem exercer influência num contexto específico. Mobilizámos a liderança no sentido de nos apoiar, desenhámos um programa complementar de expressão artística

e emocional, entrámos no mundo da arte, enfatizando a criatividade e a emoção, e avançámos.

Os dados que recolhemos ao longo da investigação, como referimos anteriormente, mais que nos darem certezas, ofereceram-nos indicadores, em relação aos quais não deveremos permanecer indiferentes. É, igualmente, uma realidade que não podemos ignorar, que para cada experiência vivida dentro da sala de aula, há uma maior vivência fora dela, à qual não tivemos acesso. Por essa razão, aos dados reunidos através dos testes PIC-J (*Prueba de Imaginación Creativa para Jóvenes*) e do Sena (*Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes*), considerámos importantíssimo adicionar os dados recolhidos diretamente a partir dos alunos. Só salientámos duas questões importantes aos alunos: participação e honestidade. Prometemos valorização através da qualidade dessa participação e não a partir das características do seu conteúdo. O resultado das reflexões, a partir das suas vivências no programa, cumprindo esses requisitos, revelaram-nos dados que nos deixaram muito satisfeitos, mas por outro lado também revelaram com frieza, a dureza das suas debilidades.

A partir da análise da entrevista realizada, reiteramos a ideia de que pode haver espaço para a criação de ofertas na área de estimulação criativa, artística e emocional, e que as escolas devem considerar esse fator como uma mais-valia. Um aluno não necessita ser saudável somente ao nível físico, mas também psicológico e, neste último particular, as expressões, onde encontramos a Arte em que a emoção pode ser trabalhada, desempenham um papel importante. As lideranças devem começar a manifestar vontade de atribuir às artes um papel mais relevante na escola. Entendemos, não só a partir de Fullan (2001), como também através da obra de Gamwell e Daly (2018), que essas mesmas lideranças devem estar particularmente atentas à realidade social dos tempos modernos, e estarem receptivas ao facto de a criatividade estar muito ligada à inovação. Esses são alguns dos fatores que ajudam a escola a acompanhar as mudanças que resultam dessa dinâmica social acelerada. Essa vontade, a tal que acima foi sublinhada, parece-nos que poderá ser um instrumento valiosíssimo na melhoria das escolas, no sentido de trabalhar a qualidade do clima e da cultura organizacional.

A implementação do programa complementar de expressão artística e emocional, forneceu-nos dados relevantes, sobretudo acerca de dois aspetos interessantes: a) ajudou os alunos a desenvolverem a sua capacidade criativa, dado que foi evidenciado através do PIC-J, e, por outro lado, b) melhoraram uma significativa quantidade de indicadores que, antes da implementação do programa, eram mais preocupantes ao nível do equilíbrio emocional, social e psicológico, dados que foram evidenciados pelo SENA. Apesar de

relevante, ao ponto de não a podermos ignorar, essa informação conectada com a frequência no programa não deverá ser vertida em informação completamente objetiva, aliás, como antes comentámos. Essa incerteza, muito se deve à ausência de dados relativos à vivência dos alunos fora da escola, assim como a falta de um referencial mais alargado, por exemplo, de alunos que não frequentaram o programa, de forma a estabelecermos uma tendência pela confrontação de dados. Essa condicionante, por outro lado, não nos demoveu na busca de virtudes e debilidades no programa para análise da pergunta inicialmente formulada. E isto porquê? Porque através desta investigação realizada, solidificámos a ideia de que um aluno mais criativo, mais equilibrado emocionalmente, tendencialmente, afrontará os problemas do dia-a-dia escolar com mais positividade. A sua visão da escola, que, como vimos, também é determinante para definir o Clima e Cultura Organizacional, passa também a ser mais positiva. Temos a consciência de que não será o único fator a influenciar essa identificação, mas é, efetivamente, um fator importante. Quanto mais alunos tiverem essa perceção positiva, melhor.

Tendo como base o raciocínio lógico estabelecido até aqui, os relatórios dos alunos indiciaram mais argumentos. Primeiramente, e não podemos escamotear, o programa teve diversas imperfeições e problemas que necessitariam uma profunda atenção numa redefinição futura. O mais evidente teve que ver com a formação do grupo de trabalho, e outro, eventualmente mais difícil de explicar, esteve mais relacionado com as expectativas dos alunos, que esperavam mais uma espécie de mimetização de uma aula de arte (esperando aprender mais técnica e história de arte), do que algo que pretendia ir mais além, era mais complexo e mais articulado com a criatividade e com a emoção. Alguns aproveitaram mais que outros, mas da perspetiva vivencial dos alunos, encontramos dados positivos: gostam de arte, reconhecem o seu valor para o futuro, e finalmente, encontraram no programa uma forma de descarregarem a pressão que sentem acumulada pela exigência da escola ao longo da semana. Procurávamos, efetivamente, esse dado. O mesmo foi confidenciado por uma boa parte dos alunos que participaram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como poderá um trabalho centrado nas emoções, exercer influência no clima organizacional da escola?

Poder libertar os alunos da pressão que vão acumulando, muito devido às exigências dos exames, das tarefas escolares, da frequência de aulas que não oferecem momentos de descontração, das vivências sociais, é um lado positivo do trabalho centrado nas

emoções. Um aluno mais feliz, e com a vertente negativa das emoções canalizada em local próprio, seguro e confido, afronta o dia-a-dia escolar com um pensamento mais positivo. A multiplicação dessa sensação ao maior número possível de alunos, pensamos, pode exercer uma influência positiva na percepção do Clima e Cultura Organizacional da escola que, como sabemos pela abordagem teórica, é importante para a sua definição.

Quais as mudanças ocorridas ao nível do clima organizacional, fruto do desenvolvimento de projetos na área expressão artística?

Não foi possível aferir esse indicador com dados significativos. Detetámos apenas que uma grande parte dos alunos se sentiram bem a frequentar o programa, assim como parte deles, recomendaria a frequência do programa a colegas. Acreditamos que a multiplicação do programa, a par da redefinição de alguns aspetos da sua estrutura e funcionamento, poderia proporcionar um estudo interessante nesse sentido, isto é, o de aferir se ocorrem, efetivamente, mudanças ao nível do clima organizacional da escola.

Como podem os projetos de expressão artística contribuir para o sucesso escolar dos alunos?

A pesquisa realizada deu-nos algumas pistas interessantes nesse sentido, mas infelizmente, não podemos comprovar através dos dados resultantes da implementação do programa, pelo menos, de forma objetiva. O que podemos pensar, é, por exemplo, sobre a forma como alguns dos argumentos de Hoffmann (2008 e 2012) foram por nós percebidos nas atividades desenvolvidas ao longo do ano, no contexto do programa. Vimos alunos com vontade de vir à aula, observámos alunos a trabalharem desinibidos, com confiança e com orgulho nos resultados obtidos (os registos de observação, mencionaram muitas vezes esses comentários proferidos pelos próprios participantes nesse sentido). Vimos alunos a levarem trabalho para casa, voluntariamente e por iniciativa própria, e aí finalizaram para, depois, mostrarem na sessão seguinte, ouvimos confissões a referir que sentiram necessidade da sessão quando, por algum motivo, não puderam estar presentes. Deparamo-nos com alunos que, perante desafios complexos e com resolução menos óbvia, encontrarem soluções satisfatórias e a quererem mostrar a todos os presentes os resultados. Vimos positividade, sorrisos, empenho, descontração, portanto, tudo fatores que, depois da revisão teórica explorada, nos fizeram acreditar que criaram condições para terem mais sucesso escolar. Se toda essa dinâmica foi coerentemente transportada para outros contextos escolares, de forma a refletir-se na melhoria dos resultados gerais, já é de difícil racionalização.

Qual o papel dos órgãos de direção na promoção de uma educação pelas artes e no desenvolvimento de um clima organizacional positivo?

Recolhemos vários indicadores que nos ajudam a argumentar a resposta a esta pergunta. Primeiro, a professora entrevistada, da qual recordamos que tem uma vasta experiência no ensino e em cargos de direção de escolas, portanto com saber concreto na área da liderança, que acredita profundamente no papel da educação pelas artes, e que a escola que promove essa forma complementar de educar, tem muito a ganhar em termos de qualidade. Essa mais-valia, segundo a mesma, refletir-se-á na melhoria do clima e cultura organizacional da escola. Alerta para o facto de esse fator estar muito dependente de uma liderança atenta e, sobretudo, com "vontade". A inovação e a criatividade, desempenham um papel determinante, e esses predicados devem ser vistos como uma dinâmica de trabalho ou elemento transversal ao funcionamento de toda a escola, e não como algo que está somente ligado às artes. Esse, no nosso entender, será um passo fundamental a ser dado pelos órgãos de direção. Como Gamwell e Daly (2018) nos ensinou, a desmistificação do conceito de criatividade¹ é um passo determinante a ser dado para a melhoria dos processos que levam à redefinição do clima e cultura organizacional das escolas. Resumindo a resposta: determinante. Patrocinar pelo crer e, depois, trabalhar para materializar o querer, reunindo a participação do maior número possível de atores, os quais, deverão, igualmente, passar a crer e a querer.

Assim chegamos à questão inicial: De que forma um programa complementar de expressão artística e emocional pode contribuir para a mudança no clima organizacional?

Os dados recolhidos, ao longo do estudo aqui apresentado levam-nos a considerar que, aliás, como resume bem a questão anterior, a direção será sempre determinante em todo o processo. Esse passo para tornar, em primeiro lugar, o programa complementar numa realidade concreta, e, depois, para retirar dele todo o potencial que, como comprovámos através do presente estudo empírico, reside nela. Sublinhamos novamente a palavra "potencial", pois, neste caso em concreto, através do conjunto de dados que reunimos, sabemos que existem características na forma como o programa foi implementado, que nos leva a crer que deveriam ser reestruturadas, as quais já mencionamos anteriormente. Com Gamwell e Daly (2018), percebemos também que mudar é um processo complexo, porque a sua materialização com qualidade, dependerá muito da sincronia de pensamento entre todos os seus atores. Esse pensamento, claro está, deve ser fundamentado na crença de que a criatividade e inovação, neste caso, através do alargamento da educação pelas

¹ "Desmistificação" entendida como algo que interpreta as características da criatividade como "*Original, novo ou inovador; tenha valor ou a capacidade de efetividade; é ou pode ser praticamente implementado ou criado*" (...) e "*catalisar da transformação positiva e da mudança*" (Gamwell e Daly, 2018, pp. 68-69) e não como "algo que se somente manifesta na obra artística".

artes quando as mesmas deixam de fazer parte dos desenhos curriculares dos alunos, a partir de determinado ano de escolaridade, pode influenciar claramente o clima e cultura organizacional da escola. Porquê? Pois aqui já vamos beber um pouco da informação canalizada nas respostas anteriores. O programa complementar de expressão artística e emocional, pode oferecer aos alunos, o que mais nenhuma aula, na escola, pode dar: momentos de tranquilidade, de descompressão, positividade, motivação, orgulho pelo produzido, interação social, hábitos de falar e partilhar sentimentos e emoções, confrontar-se com os sentimentos e emoções dos demais, entre outros, já acima explorados, e que, provavelmente, vão proporcionando ao aluno essa tal sensação de estar mais a gosto na escola, levando-o a encarar com mais positividade os desafios que lhe são diariamente colocados nesse contexto.

Para concluir, confessamos que ficámos com a sensação de que começámos algo e que, de alguma forma, conseguimos abrir uma porta. Mas ainda há muito trabalho para realizar ao nível da consciencialização do valor das artes na escola. Poderemos ter contribuído com pouco, mas se a atitude e o crer forem multiplicados por atores e em mais escolas, acreditamos, essa consciência vai mudando pouco a pouco. Gamwell e Daly (2018) confessou que a liderança *"é um caminho de complexidade (...) não é uma questão de seguir uma, mas sim muitas linhas, algumas velhas, outras novas, e ir tecendo com elas o futuro"* (p. 58). Gostaríamos de sublinhar que, apesar de não conseguirmos, através de dados objetivos, encerrar a maioria das questões com clara objetividade, acreditamos que o programa implementado não deixou nenhum aluno indiferente e isso, no nosso entender, já foi muito positivo. Deixamos um pequeno relato final:

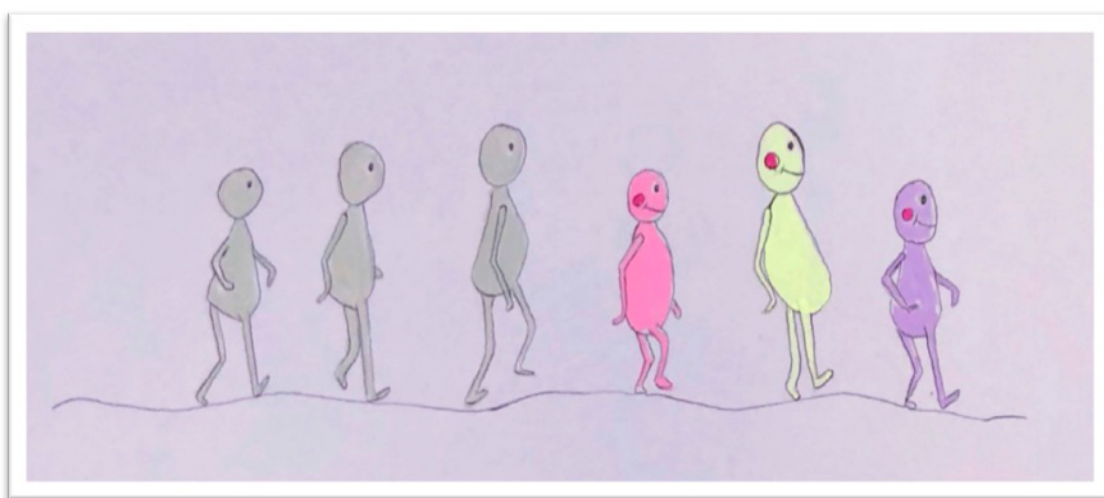


Figura 1 - Título: "Criar", trabalho da sessão 22, a 3 de abril de 2019
Tema: Inventar algo. Autor: aluno 1002

Excerto do registo de observação da sessão:

“em vez de inventar, eu optei por criar uma nova sociedade... depois pensei no sistema escolar, e como na sua organização não há muita criatividade, e então isto (apontando para o trabalho) envolve a criatividade”. Há um silêncio prolongado. “Isso é algo que sentes à tua volta”, pergunto. “Sim, na realidade eu sinto, porque sou obrigada a ter disciplinas que não gosto, mas necessito, tal como a matemática e as ciências, que são mais valorizadas, em vez de literatura e artes, e penso que é bastante injusto. Ser forçada a fazer coisas que não gosto, e que não quero fazer no futuro, em vez de algo que quero, é um pouco complicado”.

Aproveitei o seu discurso, que na verdade, está na génese deste projeto, para referir sobre Nussbaum, que fala sobre a desumanização da educação. Quando lhe dei o nome, a (nome da aluna) perguntou se tinha um *TedTalk* que pudesse visualizar no *YouTube*. Disse-lhe que, infelizmente, que eu saiba ainda não, mas que tem um livro (enviei, no dia seguinte, para o seu correio a obra em pdf. “*Not for Profit*”). Pedi um nome para o trabalho “*Create*” (Criar), respondeu. “*Que vais fazer à tua obra?*”, perguntei, antes de avançar para o próximo aluno, “*Vou levar comigo*”, responde.

BIBLIOGRAFIA

Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa Universitária de Coimbra, 2013.

Bearem H., Caldwell, B. & Milikan, R. (1992). *Como conseguir centros escolares de calidad*. Editorial La Muralha, 1992.

Campbell, J., Dunnette, M., Lawler, E. & Weiker, K. (1970). *Managerial Behaviour, Performance and Effectiveness*. McGraw-Hill, 1970.

Delgado, L. M. *Organización escolar (1994). La construcción de la escuela como ecosistema*. Ediciones Pedagógicas, 1994.

Ferreira, J. M. C., Neves, J. & Caetano, A. (2011). *Manual de psicossociologia das organizações*. Escolar Editora, 2011.

Eisner, E. T. (2002). *The Arts and the creation of mind*. Yale University Press/New Haven & London, 2002.

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass, 2001.

Gamwell, P. & Daly, J. *The Wonder Wall*. Sage Publications, Lda, 2018.

Hall, E. T. (1976). *Beyond Culture*. Anchor Books Editions, 1976.

Hoffmann, J. D. (2008). *Why our schools needs the Arts*. Teachers College Press, 2008.

Hoffmann, J. D. (2012). *Why our high schools needs the Arts*. Teachers College Press, 2012.

James, L. & Jones, A. (1974). Organizational Climate: A review of Theory and Research. *Psychological Bulletin*, vol. 81, pp. 1096-1112, 1974.

Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: why democracy needs the Humanities*. Princeton University Press, 2010.

Martín Bris, M., González Galán, A., Torrego Seijo, J. & Armengol Asparó, C. (2003). Clima de Trabajo e eficacia de centros docentes: Percepciones y resultados. Universidad de Alcalá, 2003.

Castilla, I. M., Postigo Zegarra, S. & González Barrón, R. (2016). *Programa de educación emocional para adolescentes. De la emoción al sentido*. Ediciones Pirámide, 2016.

Ruíz-Aranda, D., Cabello González, R., Salguero Noguera, J. M., Palomera Martín, R., Extremera Pacheco, N. & Fernández-Berrocal, P. (2013). *Programa INTEMO. Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Ed. Pirámide, 2013.

Silva, J. M. (2010). *Líderes e lideranças em escolas Portuguesas. Protagonistas, práticas e impactos*. Fundação Manuel Leão, 2010.

Torres, L. (2017). Entre mais e melhor escola: Pode a cultura fazer a diferença? Em Miguéns, M. (Coord) *Lei de Bases do Sistema Educativo, Balanço e Prospetiva, Volume 1*, Conselho Nacional de Educação, 2017.

Weaver, G., R. (1986). Understanding and coping with cross-cultural adjustment stress. Em M. Paige (Coord.). *Cross-cultural orientation: new conceptualizations and applications*, pp. 111-146, University Press of America, 1986.